CEDEFOP/DIPF (Hrsg.)

Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa

Ansätze, Politikbezüge und Innovationstransfer

(Beiträge, Empfehlungen und Weiterführung der CEDEFOP/DIPF-Konferenz vom Januar 1998 im Wissenschaftszentrum in Bonn)

Uwe Lauterbach und Burkart Sellin

Frankfurt am Main/Thessaloniki 2000

Inhalt

Vorwort

Executive Summary **10**

Einleitung

Uwe Lauterbach und Burkart Sellin 15

Begrüßungsadressen und einführende Beiträge

1 Der Beitrag der vergleichenden Berufsbildungsforschung zur Berufsbildungspolitik in Europa
Johan van Rens, Ulrich Haase, Hans Konrad Koch, Wolfgang Mitter und Erhard Schulte 18

2 Forschungserfordernisse der Berufsbildungspolitik der Europäischen Union
Sergio Corti 28

3 Die Bedürfnisse der Sozialpartner und ihrer Organisationen im Hinblick auf die Vergleichende Berufsbildungsforschung
Oliver Lübke, Klaus Schedler und Alphonse de Vadder 30

4 Der soziale Dialog in der Europäschen Union und die Rolle des CEDEFOP
Synnöva Aga und Manfred Tessaring 38

Forschungsstrategische, theoretische und methodologische Aspekte

1 Europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung
Pekka Kämäräinen 42

2 Zum Stand der (vergleichenden) Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union – Ergebnisse einer Voruntersuchung
Philipp Grollmann und Burkart Sellin 51

3 Berufsbildungsforschung in den Staaten Ost- und Mitteleuropas - eine vorläufige Übersicht im Auftrag der Europäischen Stiftung für Berufsbildung
Mihály Csákó 70

4 Instrumente der Vergleichenden Berufsbildungsstatistik. Interessen und Bedürfnisse der Europäischen Union
Bettina Knauth 81

5 Funktionen, Ansätze und Perspektiven der Vergleichenden Berufsbildungsforschung
Wolfgang Mitter 89

Workshop 1: Methodische Fragen der vergleichenden Berufsbildungsforschung
Berichterstatter: *David Parkes* **101**

1 Einheit und Vielfalt der Systeme beruflicher Bildung der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union – Konvergenz- und Divergenztendenzen im Bildungs- und Berufsbildungswesen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union
Tom Leney und Marcella Deluca 103

2 Ist eine stärkere Berücksichtigung der historischen und kulturellen Dimension in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung erforderlich?
Anja Heikkinen 118

3 Historische und internationale Vergleiche: Der Einsatz von Längsschnittdaten in der Berufsbildungsforschung
Steffen Hillmert 134
4 Ist die Bildungsnachfrage Ergebnis eines strategischen Verhaltens? Zutrittsbeschränkung vs. freier Zugang zu postsekundären beruflichen Bildungsgängen am Beispiel der Community Colleges in den Vereinigten Staaten und den Institutes Universitaires de Technologie (IUT) bzw. Sections de Technicien Supérieur (STS) in Frankreich
Bénédicte Gendron 150
5 Vergleichende Berufsbildungsforschung: Erfahrungen einer griechischen Forschungsinstitution
Nikitas Patiniotis und Dimitris Stavroulakis 169

Workshop 2: Ansätze und Methoden Vergleichender Berufsbildungsforschung
Berichterstatter: *Walter Georg* **179**

1 Vergleichende Analyse beruflicher Bildungsprozesse in England, Deutschland und den Niederlanden
Alan Brown 182
2 Vergleich unterschiedlicher Strategien zur Herstellung von Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungin Europa
Johanna Lasonen und David Raffe 201
3 Erhöhung des Qualifikationsniveaus in Europa: die Qualifikationsprofile Frankreichs, Deutschlands, der Niederlande, Portugals, Schwedens und des Vereinigten Königreichs verändern sich
Åsa Murray Hilary Steedman 221
4 *Übergangsarbeitsmärkte* zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem
Klaus Schömann 252
5 Ausbildung zur Entwicklung der Professionalität
Benito Echeverría, Sofía Isus undLander Sarasola 261

Workshop 3: Aktions-, Innovations-, und Begleitforschung
Berichterstatter: *Owe Liljefelt* **273**

1 Kooperative und vergleichende Ansätze in der Berufsbildungsforschung
Graham Attwell und *Jenny Hughes* 276
2 Vergleichende Ansätze einer länderübergreifenden Gemeinschaftsstudie – Ergebnisse des LEONARDO-Forschungsprojekts INTEQUAL
Sabine Manning 295
3 Zusatzqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung: Vergleichende Untersuchung
Georg Hanf 305
4 Integration älterer Arbeitnehmer bei Gruppenarbeit – Erfahrungen mit transnational vergleichender anwendungsorientierter Forschung –
Jürgen Strauß und *Eva Kuda* 315
5 Die Integration jugendlicher Schulabgänger in die Arbeitswelt und in die Berufliche Qualifizierung. Die spanische Bildungsreform und ihre Ausdifferenzierung in den autonomen Gemeinschaften
Lander Sarasola Ituarte und Luis M. Naya Garmendia 320

Workshop 4: Erfahrungen und Ergebnisse bei der bilateralen Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung
Berichterstatterin: *Annie Bouder*

1 Vergleichende Forschung: Erfahrungen aus der Beschäftigung mit Beruflicher Bildung in England und Deutschland
John Bynner 337

2 Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen - konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung
Ingrid Drexel und *Martine Moebus* 351

3 Die Planung der Ausbildungszeiten in Frankreich und Dänemark
Éric Fries Guggenheim und Jacques Trautmann 364

4 Vergleichende Forschung in der beruflichen Bildung in Europa – Durchführung eines länderübergreifenden Forschungsprojekts am Beispiel einer LEONARDO-Studie
Françoise Gérard und Werner Zettelmeier 382

5 Berufsausbildung und Berufseinmündung: Die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsstrategien
Hildegard Schaeper und Jens Zinn 388

6 Zur berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeit in Deutschland und Frankreich: Institutionelle Koordinierungssysteme
Martine Möbus und Eric Verdier 400

Vergleichende Berufsbildungsforschung: Netzwerke und elektronische Informationstechnologien

1 Das FORUM für europäische Berufsbildungsforschung
Michael Kuhn 424

2 Lateinamerikanisches und karibisches Netz für Information, Forschung und Management im Bereich der Berufsbildung – CinterNet –
Klaus Przyklenk 430

3 Auf dem Wege zur Einrichtung eines ständigen Europäischen Netzwerks zur Forschungskooperation in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung
Uwe Lauterbach 437

ANHANG I

Laufende Forschungsprojekte über Bildung und Ausbildung im Rahmen des sozio-ökonomischen Schwerpunkts des 4. Rahmenforschungsprogramms der EU

1 Entwicklung von Modellen für lernende Organisationen im KMU-Cluster (DEveloping Learning Organisation models in Sme cluster - DELOS) 470

2 Die Rolle der Personalentwicklung in Organisationen bei der Bereitstellung von Angeboten für das lebensbegleitende Lernen: Konzepte und Praktiken aus sieben europäischen Ländern
Hilde ter Horst 472

3 TSER Research Project (Project No. PL97/2100): Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe 476

4 Praktika als Bildungsstrategie: Neue Ansätze für das 21. Jahrhundert
Fernando Marhuenda 476

ANHANG II

Teilnehmerliste 481

Vorwort

Wir freuen uns, hiermit einen umfassenden Bericht über die Entwicklung der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa vorlegen zu können. Er beruht im wesentlichen auf den Beiträgen und anschliessenden Diskussionen von und mit Forschern und Fachleuten, die CEDEFOP und DIPF gemeinsam mit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und in Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung zu einer Fachtagung im Januar 1998 nach Bonn in das dortige Wissenschaftszentrum eingeladen haben. Darüber hinaus enthält er weiterführende Beiträge, die vor, während und nach der Konferenz erstellt wurden zur Rolle und Funktion der Vergleichenden Berufsbildungsforschung, ihrem Beitrag zur Entwicklung einer trans-nationalen und Europäischen Dimension der Berufsbildung, den entsprechenden wissenschaftlichen und theoretischen Ansätzen und Methoden etc.

Wesentlicher Gegenstand war es ebenfalls den Politik- und Praxisbezug von (vergleichender) Berufsbildungsforschung zu diskutieren und die Möglichkeiten für einen Transfer von Innovationen aus dem je länderspezifischen Kontext in einen trans-nationalen und europäischen bzw. internationalen Kontext einzuschätzen.

Es war unseres Wissens das erste Mal, dass der europäische Sachverstand sowohl aus EU – Mitgliedsstaaten als auch aus einer Reihe von mittel-osteuropäischen Staaten zu diesem Thema in Vorbereitung und Durchführung dieser Tagung ver- und gesammelt werden konnte. Insofern meinen wir, dass dieser Reader eine Art wissenschaftliches Handbuch darstellt, welches den gegenwärtigen und zukünftigen an Forschung unmittelbar Beteiligten aber auch für die die Forschung fördernden Institutionen, wichtige Handreichungen gibt, um die Möglichkeiten und Grenzen vergleichender Forschung auf diesem Gebiet einschätzen und beurteilen zu können. Für die Politik und Praxis ist dies ebenso wichtig, zumal die meisten Aktivitäten der Entscheidungsträger und Praktiker einer Begleitung und Unterstützung durch die Forschung bedarf, die sich wiederum immer weniger und ausschliesslich auf den nationalen Kontext beschränken kann.

Für das CEDEFOP war diese Konferenz ein wichtiger Schritt auf dem Wege einer Neudefinition seiner Rolle als Förderer der Berufsbildungsforschung und

-entwicklung in der EU und zwar auf dem Hintergrund der gegenwärtigen ökonomischen, kulturellen, technologischen und sozialen Herausforderungen, mit denen sich die Politik und Praxis in allen Mitgliedstaten konfrontiert sieht. Dass das Bewusstsein von seiten der Politik für diese Herausforderungen selbst auf höchster Ebene gestiegen ist, was im übrigen auch der vergleichenden Berufsbildungsforschung zu danken sein dürfte, kommt in den jüngsten Beschlüssen der EU- Staats- und Regierungschefs unter der portugiesischen Präsidentschaft in Lissabon über „Employment, Economic Reform and Social Cohesion“ vom 23. und 24.März d.J. überzeugend zum Ausdruck. Im Zuge der Umsetzung und Begleitung dieser Beschlüsse kommt der Berufsbildungsforschung auf allen Ebenen erneut eine herausragende Bedeutung zu.

Berufsbildung, verstanden als berufliche Erstausbildung und lebensbegleitende Weiterbildung, blieb zunächst im Vergleich zur Hochschulbildung und allgemeinen Bildung in Europa etwas an den Rand gedrängt; erst in den letzten beiden Jahrzehnten trat sie stärker in den Vordergrund, u.a. wegen ihres vergleichsweise direkteren Arbeitsmarktbezugs. Hierzu hat die Entwicklung der vergleichende Berufsbildungsforschung wesentlich beigetragen, wie sie durch mehr und mehr Mitgliedstaaten, die EU-Programme und ganz besonders auch durch die beiden Haupt-Veranstalter der Konferenz, dem CEDEFOP und dem DIPF, massgeblich vorangebracht wurde. Viele der hierin vorgestellten Ergebnisse beruhen auf EU-Programmen bzw. wurden durch diese angestossen, d.h. insbesondere auf dem Leonardo da Vinci Programm I, auf den durch die Europäische Stiftung für Berufsbildung in Turin durchgeführten Programmen zur Förderung der Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa sowie auf dem sozio-ökonomischen Schwerpunkt der EU im Rahmen ihres 4. Rahmenforschungsprogramms.

Ein besonderer Dank für die Unterstützung und Vorbereitung dieser Konferenz und somit für die Erstellung dieses Dokuments geht an Herrn Ulrich Haase, damaliger deutscher Regierungsvertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im CEDEFOP-Verwaltungsrat sowie an Herrn Wolfgang Mitter, der , inzwischen emeritierte, Doyen der Vergleichenden Bildungsforschung nicht nur des DIPF, sondern wohl auch Deutschlands insgesamt. Den langjährigen Projektleitern im CEDEFOP, Burkart Sellin und im DIPF, Uwe Lauterbach unterstützt durch Philipp Grollmann, gehört unser besonderer Dank für diese Initiative und professionelle Durchführung der Konferenz und nicht zuletzt für die abschliessende Vorbereitung und Herausgabe dieses Sammelbands. Wir sind sicher, dass dieser als ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung einer Landschaft und Kultur der (vergleichenden) Europäischen Berufsbildungsforschung gewertet werden kann.

Ohne die vielen engagierten Wissenschaftler/innen und Mitarbeiter/innen der beteiligten Institutionen wäre dieses Werk nicht zustande gekommen; darum sei ihnen vor allem unser ganz besonderer Dank ausgesprochen. Alle Beteiligten haben sich für die Sache engagiert, ohne dass sie von den Veranstaltern ein besonderes Honorar dafür erhielten. Deswegen fühlten wir uns auch in der Pflicht, Ihnen zumindest über diese Veröffentlichung, die in Kürze auch auf Englisch erscheinen wird, unsere Anerkennung für Ihre Arbeit auszusprechen.

Für Kommentare zu dieser Veröffentlichung und für eine Weiterführung des hiermit angestossenen Diskurses über Ergebnisse, Rolle und Funktion der vergleichenden Berufsbildungsforschung durch die Wissenschaft, Politik und Praxis und die gesamte europäische Fachöffentlichkeit wären wir sehr dankbar. Hierfür kann auch das jüngst eingerichtete Fenster in CEDEFOP's homepage www.cedefop.eu.int zur Berufsbildungsforschung von Nutzen sein. Wir hoffen die Schrift findet trotz ihres hohen Anspruchs und grossen Umfangs eine weite Verbreitung und die immense Anstrengung aller Beteiligten wird durch die genannten Adressaten entsprechend gewürdigt.

Frankfurt a. Main/Thessaloniki

Johan van Rens und Stavros Stavrou, CEDEFOP Lutz Eckensberger, DIPF

Executive Summary

Die Konferenz, zu der CEDEFOP und DIPF[1] eingeladen haben und an der sich das Bundesministerium für Bildung,Forschung und Technologie ebenso wie die Europäische Stiftung für Berufsbildung, ETF/Turin, beteiligten, führte über 100 Forscher und Berufsbildungsfachleute aus den meisten EU-Ländern und aus Ländern Mittel-und Osteuropas zusammen. Ziel war es, den Politik- und Praxisbezug und den Beitrag der vergleichenden Berufsbildungsforschung (VBBF) zum Innovationstransfer im Europäischen Zusammenhang zu diskutieren ebenso wie eine Bilanz zu versuchen und Perspektiven für ihre künftige Entwicklung aufzuzeigen.

Nach Einführungen durch die Veranstalter und statements von Sprechern der Kommission und der Sozialpartner, Beiträgen von Eurostat über Indikatoren und Ergebnisse des Europäischen Amtes für Statistik auf dem Gebiet der Bildungs- und Berufsbildungsstatistik sowie eines Forschers der Universität von Budapest über eine Voruntersuchung über die Berufsbildungsforschungslandschaft in den Ländern Mittel- und Osteuopas ging es in 4 Arbeitsgruppen, um anhand von konkreten Praxisbeispielen, Untersuchungsergebnissen und -erfahrungen der VBBF methodische, organisatorische und inhaltliche Aspekte zu diskutieren und die Interessen und Forderungen von seiten der Forscher an die Politik und Forschungsfördereinrichtungen zu formulieren. Adressaten dieser Vorstellungen waren dabei sowohl die Europäischen Organe (Kommission, Rat und Parlament) und Institutionen (CEDEFOP und ETF bzw. Sozialpartnerorganisationen) auf der europäischen Ebene wie auch nationale Einrichtungen und Ministerien, die an Beratungs- und Forschungsleistungen interessiert sind.

Im Rahmen des einführenden Beitrags des CEDEFOP, der durch Pekka Kämäräinen vorgetragen wurde, beschrieb dieser die Entwicklung der Zusammenarbeit der Forscher wie sie in den letzten Jahren durch das Zentrum unterstützt wurde und bezog sie auf die Europäische Initiativen und Programme zur Förderung Vergleichender Berufsbildungsforschung und Untersuchungen (Leonardo da Vinci und 4. Rahmenforschungsprogramm). Zwar bestünde weiterhin eine gewisse Gefahr der Marginalisierung der Berufsbildungsforschung im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen, sie sei in letzter Zeit durch die Einrichtung wichtiger Europäischer Netzwerke und der genannten Programme jedoch geringer geworden. Bezüglich der VBBF selbst unterstrich er deren Bedeutung in Hinblick auf den dadurch ermöglichten Wissenstransfer und ihre Mittlerrolle in Übertragung von Wissen und Erfahrungen aus interkulturellen Vergleichen und transnationaler Zusammenarbeit in die Politik und Praxis der beteiligten Mitgliedstaaten und darüberhinaus.

In seinem einführenden Beitrag hat Wolfgang Mitter im Namen des DIPF die historische und wissenschaftliche Entwicklung der Bildungs- und Berufsbildungsforschung und insbesondere der VBBF erläutert, eine Bilanz zu ziehen versucht und die verschiedenen aktuellen Ansätze aufgezeigt. Er bezog dabei die VBBF besonders auf die Entwicklung der Vergleichenden Bildungsforschung, die sich schon länger als einschlägige Disziplin etabliert habe, hob jedoch auch die Bedeutung anderer Bezugsdisziplinen hervor: Sozialforschung, Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften etc. Inter- und Pluridisziplinarität würden die VBBF kennzeichnen, eine systematische Aufarbeitung der Ansätze würde allerdings noch ausstehen. Die Akzeptanz dieser Pluralität der Ansätze und interdisziplinärer Zusammenarbeit sieht er als Voraussetzung für eine wirksame BBF und VBBF, wenngleich auch fachbezogene Anstrengungen zur Vertiefung gewisser Aspekte notwendig bleiben würden. Die ‘Nation’ bzw. das einzelne Land seien dabei immer weniger Ausgangs- und Zielpunkt vielmehr würden an ihrer Stelle internationale, europäische und im Wortsinn ‘grenzüberschreitende’ Aspekte hervortreten. Interkulturelle, inter-regionale, sektorielle und mit sozialer bzw. ethnischer Herkunft bestimmter Zielgruppen verbundene Beobachtungen und Analysen würden Systemvergleiche zunehmend verdrängen. Hieraus könne man auch viel mehr lernen denn aus reinen Juxtapositionen. Wichtig sei vor allem, dass das ‘tertium comparationis’ von vorneherein genau festgelegt würde, anhand dessen man in der Folge die Gegenstände/Phänomene sowohl in ihrer Vergleichbarkeit als auch in ihrer Unterschiedlichkeit beschreiben und analysieren könne.

[1] Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Fankrfurt/Main

Es soll unter drei Aspekten versucht werden, die wichtigsten Ergebnisse der Konferenz zusammenzufassen:

- Stellung und Definition der VBBF im Rahmen der Europäischen Politik, Wissenschaft und Praxis;
- Programme bzw. Initiativen der EU auf dem Gebiet der VBBF; sowie
- Bedürfnisse und Möglichkeiten für eine Vernetzung der VBBF auf Europäischer Ebene.

1. Stellung und Definition der VBBF im Rahmen der Europäischen Politik, Wissenschaft und Praxis

Interdsiziplinarität und Multidisziplinarität kennzeichnen die Forschungsprojekte und -ansätze der VBBF. Ihre Komplexität ergibt sich aus der Vielfalt der Berufe und Berufstätigkeiten in der Praxis und auf allen Ebenen von Bildung und Ausbildung bzw. Weiterbildung, die in jedem Bildungssystem eines jeden Staates existiert und sich bei europäischer bzw. internationaler Betrachtung noch potenziert. Vergleichende Forschung macht Gleiches ebenso wie Ungleiches deutlich. Unterschiede sollen nicht eingeebnet werden, sondern zum Zwecke der Beschreibung der gemeinsamen Dynamik der Systeme deutlich gemacht werden, um das Voneinanderlernen zu effektivieren, die Politik und Praxis der Berufsbildung auf allen Entscheidungsebenen zu unterstützen und den Sachverstand der im sozialen und politischen Dialog Befindlichen verbessern zu helfen. BBF und VBBF befinden sich somit an der Schnittstelle zwischen Politk und Praxis der Berufsbildung. Ihr Politik- und Praxisbezug ist allerdings offenzulegen. Grundlagenforschung bleibt währenddessen gleichzeitig eine Notwendigkeit, um das Verstehen über das was wir tun und anstreben in weiteren Zusammenhängen (historisch, philosophisch und gesellschaftlich) zu verdeutlichen. In der Regel zielt Berufsbildungsforschung jedoch auf unmittelbare oder zumindest mittebare Anwendung in Politik und Praxis.

VBBF öffnet die Augen für Defizite im eigenen Land und ermöglicht das rasche Finden von neuen Lösungen insbesondere dadurch, dass man sich von bekannten institutionellen und kulturellen Rahmenbedingungen ein Stück weit lösen muss. BBF und VBBF sind noch recht junge Wissenschaftsdiszipinen, gewinnen jedoch angesichts der Bedeutung des weiterführenden Lehrens und Lernens während des gesamten Arbeitslebens, d.h. der berufsbezogenen und beruflichen Bildung, immer mehr Gewicht.

Internationale Gegenüberstellungen und *Systemvergleiche* scheinen währenddessen an Bedeutung zu verlieren zugunsten von qualitativen und empirischen Vergleichen von bestimmten Teilaspekten und -problemen. Interkulturelle Aspekte, regionale und sektorielle Untersuchungen, bestimmte Zielgruppenprobleme und Möglichkeiten und Grenzen bestimmter staatlicher Interventionspolitiken treten in den Vordergrund, während europaweite Vergleiche und transnationale Untersuchungen in Zeiten wachsender Zusammenarbeit und zunehmendem Informations- und Erfahrungsaustauschs in ihrer Bedeutung zurücktreten. Auch gesamt-europäische Vergleiche, die auf den durch die einzelnen Mitgliedstaaten erhobenen Daten und entsprechenden Übersichten beruhen, auch wenn sie durch Eurostat und die EU-Institutionen aufbereitet und geprüft wurden, reichen in ihrer Aussagekraft nur selten aus; sie müssen durch qualitative Interpretationen und eingehendere Untersuchungen ergänzt werden. Hierbei solle man sich beispielhaft auf eine Reihe typischer Mitgliedstaaten oder Regionen Europas beschränken, um eine vertiefende Analyse der gewählten Aspekte zu ermöglichen. Interkulturelle und transnationale Vergleichsprojekte müssten sich generell mehr hin zu mittel- und längerfristig angelegten Kooperationsprojekten entwickeln, wenn sie eine wirksame Basis für einen Wissens- und Erfahrungstransfer bieten wollen.

Vielfalt und Einheitlichkeit der Systeme stehen in Europa in einem Spannungsverhältnis; es gilt die Vielfalt positiv zu nutzen und ihren Nachteil zu verkleinern, wozu es einer eingehenden Herstellung von Transparenz bedarf. Zu ihrer Erzielung bedarf es einer glaubwürdigen

und seriösen VBBF in Unterstützung des europäischen wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts auf dem Hintergrund der geschlossenen Verträge. Eine besondere Aufgabe kommt der VBBF im Zuge der Erweiterung der EU und der Internationalen Zusammenarbeit mit Drittländern und -Regionen zu. Es gilt diese darauf vorzubereiten, in engere fachliche und technische Kooperation zu treten, ihre Systeme noch schneller an neue Herausforderungen anzupassen und sich dem Wettbewerb zu stellen. Mit anderen Weltregionen und fortgeschrittenen Staaten und Staatenbünden sind der Austausch und die Zusammenarbeit durch Berufsbildungsforschung zu fördern.

2. Programme bzw. Initiativen der EU auf dem Gebiet der VBBF

Das Engagement der EU (Europäische Kommission, CEDEFOP und ETF) bei der Förderung der Berufsbildungsforschung und insbesondere der VBBF wurde einvernehmlich begrüsst. Ebenso wurde die Bereitschaft zu einer besseren Abstimmung unter den beteiligten Institutionen bzw. Abteilungen begrüsst, die allerdings in den Augen einiger Teilnehmer noch nicht zufriedenstellend funktioniere. Einige Teilnehmer darunter insbesondere Nutzer von Forschungsergebnissen, forderten in künftigen Programmen der EU nicht nur eine spezielle Förderlinie für die Berufsbildungsforschung und für vergleichende Untersuchungen bzw. Analysen, sondern auch eine Anhebung der dafür vorgesehenen Finanzen. Der Sprecher des EGB forderte, ohne dass dem die Arbeitgebersprecher der UNICE oder andere Teilnehmer widersprachen, eine finanzielle Aufstockung dieser Linie und einen vergleichbaren Umfang wie für die Modellversuche im künftigen EU-Berufsbildungsprogramm, dem z.Zt. diskutierten Nachfolgeprogramm für Leonardo da Vinci. Weiter wurde gewünscht, dass das 5. Rahmenforschungsprogramm der Grundlagenforschung generell, insbesondere aber auch dem Gebiet der allgemeinen Bildungs- und Berufsbildungsforschung einen höheren Stellenwert einräumen solle als bisher. Falls dies nicht möglich sei, solle eine solche Grundlagenforschung im Rahmen der kommenden EU-Bildungs- und Berufsbildungsprogramme verankert werden.

Eine Reihe von Mitgliedstaaten und insbesondere die mittel- und osteuropäischen Staaten benötigen eine ganz besondere Förderung ihrer Forschungslandschaft auf diesem Gebiet. Dies könne Ihnen wichtige Anstösse für eine Reform der Systeme und ggfls. ihre Anpassung an weiter fortgeschrittene Staaten geben. Die Interventionen der Strukturfonds der EU, d.h. insbesondere der Regional- und Sozialfonds könnten die institutionelle und individuelle Förderung der Berufsbildungsforschung ebenso wie die europäische Zusammenarbeit wesentlich stärker fördern als bisher. Die Agenda 2000, d.h. die Vorschläge der Kommission insbesondere in Hinblick auf die Erweiterung der EU, sollte auch in diesem Sinne interpretiert bzw.ergänzt werden.

Die Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg sei ein mühsamer Weg sowohl wegen der interkulturellen und -institutionellen Kompexität als auch wegen der nur selten möglichen Kontinuität und Zeitsouveränität. Einmal mühsam auf den Weg gebrachte Kooperationsbezüge könnten aufgrund der mit der Laufzeit der Programme und schnell wechselnden Prioritäten einhergehenden Schwierigkeiten nicht oder nur schwer fortgesetzt und konsolidiert werden. Terminologische Probleme, Verständigungsprobleme und Probleme wegen der unterschiedlichen Wissenschaftstheorie und -praxis in den beteiligten Ländern seien noch an der Tagesordnung; allerdings seien hierbei inzwischen wichtige Fortschritte erzielt worden. Die Verwaltung der EU- Programme im Zuge der Kooperation der EU mit den Mitgliedstaaten und den einzelnen Projektemachern wurde als zu arbeitsaufwendig und kompliziert kritisiert. Aufwand und Ertrag stünden vielfach nicht in einem ausgewogenen Verhältnis. Einige Forscher würden von einer Bewerbung absehen, weil sie die vielfältige Berichtspflicht fürchten und dadurch nicht mehr zur eigentlichen Arbeit kämen

Die Organsition der Forschungskooperation von der Suche nach geeigneten Themen zur Untersuchung von Teilaspekten bis hin zur Suche nach geeigneten Kooperationspartnern gestaltet sich noch vielfach schwierig. Die Fristen zur Bewerbung auf eine Ausschreibung der EU sind meist so kurz, dass die notwendigen Vorüberlegungen und -kontakte geschweige denn eingehende Abstimmungen untereinander über Aufgaben und Funktionen aller Beteiligten nicht stattfinden (können). So entstünde eine quasi virtuelle Realität, die sich von der tatsächlichen Forschungspraxis im transnationalen und europäischen Zusammenhang immer

weiter zu entfernen riskiert. Eine Kooperationsbörse und eine frühzeitige gezielte Information über neue Ausschreibungen und Programme der verschiedenen EU-Instanzen sei erforderlich. Ehrenamtliche Fachbeiräte und nicht vorwiegend kommerziell arbeitende Consulting-Büros sollten die Vorauswahl treffen bzw. die Bewerbungen auswerten bevor die zuständign Gremien entscheiden.

Trotz des grossen Verwaltungsaufwands scheint die Effizienz in punkto fachlicher Qualität und Qualifikation der zum Zuge gekommenen Antragsteller nicht entsprechend gestiegen zu sein. Manchmal recht unseriöse Consulting-Unternehmen würden die seriösere Forschung häufig als Steinbruch nehmen, um ihre scheineffiziente und meist in schönen Schaubildern dargelegten *Ergebnisse* gut zu verkaufen. Es wurde jedoch auch angeführt, dass die Forscher ihrerseits einen Nachholbedarf in punkto Verwertung und Verbreitung ihrer Ergebnisse haben. Sie müssten verständlicher und praxisbezogener dargestellt und aufbereitet werden als dies bis dato vielfach geschieht. Vermisst wird ebenfalls, dass die meisten Zwischen- und Schlussberichte und Produkte der Projekte und ihrer Berichterstatter auf die methodischen und organisatorischen Probleme und ihre Bewältigung bei der Konzipierung und Durchführung der Forschung und ihres Gegenstands nicht oder nur sehr oberflächlich eingehen würden. Gerade hieraus könnten künftige Vorhaben und Projektemacher viel lernen, die z.Zt. jedoch das Rad meist immer wieder neu erfinden müssten. Eine zentrale Koordination, wenngleich vorgeschrieben, sei nur in Ausnahmefällen wirksam und würde i.d.R. nicht funktionieren, was ein weiteres grosses Problem sei.

Ein Auswahlkriterium für Forschungsprojekte, welches häufig im Vordergund stehe, sei die Zahl der beteiligten Mitgliestaaten oder Beitrittsländer. Dieses Kriterium würde der Sache immer wenger gerecht, denn mancher Gegenstand liesse sich besser anhand einiger weniger Länder illustrieren und stehe der gewünschten vertieften und kontinuierlichen Kooperation häufig entgegen. Eine solche längerfristige Kooperation würde sowohl die Vorbereitung und Durchführung von Projekten der 2. bzw. 3.Generation als auch eine weitere Verbreitung von Ergebnissen der vorangegegangenen Generation von Forschungsvorhaben befördern.

3. Bedürfnisse und Möglichkeiten für eine Vernetzung der VBBF auf Europäischer Ebene

Die Arbeitsgruppen, deren Ergebnisse durch die Veranstalter noch im einzelnen dokumentiert und gesondert zusammengefasst werden, haben eine Reihe von Interessen und Bedürfnissen für eine Vernetzung der Forscher angemeldet. Das DIPF hat in einer Expertise für das CEDEFOP mögliche Ziele und Aufgaben sowie Instrumente für die Einrichtung eines Europäischen Netzwerks zusammengefasst, die am letzten Tag der Konferenz im Plenum erläutert wurde. Ansätze und Erfahrungen für die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken bei der internationalen bzw. europäischen Vernetzung im Bereich der Berufsbildung bzw. der Jugendaustausche wurden von Sprechern des lateinamerikanischen Berufsbildungszentrums Cinterfor/Montevideo und des Fraunhofer-Instituts/Erlangen vorgetragen. Michael Kuhn vom Institut Bildung und Technik der Universität Bremen trug seine Vorstellungen vor über die vom Forum-Netzwerk initiierte Sammlung, Aufbereitung und Verbreitung von Ansätzen und Ergebnissen der Berufsbildungsforschung in Europa. Dieses Vorhaben wird von der Kommission (DG XII) im Rahmen des 4. Rahmenforschungsprogramms besonders gefördert.

Aus den Ergebnissen der Diskussionen in den Arbeitsgruppen und der, allerdings zu knappen Aussprache im Plenum, wurde das Bedürfnis nach engerer Zusammenarbeit ebenso deutlich wie die Notwendigkeit, sich über Zielsetzung und Funktionen, Arbeitszusammenhänge und Politik- /Praxisbezüge einer Vernetzung der in VBBF Engagierten noch eingehender zu verständigen. Die Rolle und Funktion der Träger eines solchen Netzes, ihre Verbindung mit anderen Netzen und Zusammenhängen sowohl auf der europäischen Ebene wie auf der nationalen Ebene müsse noch eingehender diskutiert und dann festgelegt werden. CEDEFOP selbst müsse sich nach der Konferenz zurücklehnen, um seine eigenen Möglichkeiten und Grenzen in Verbindung mit denen der zuständigen Kommissionsabteilungen und der ETF abzustimmen. Der Sprecher der Kommission (DGXII) betonte die Notwendigkeit, sich auf prioritäre Felder zu konzentrieren und betonte vor allem die Fragen der (Re-)Integration von Langzeitarbeitslosen und wenig Qualifizierten, die Frage des Zugangs zur Berufs- und Weiterbildung und die Bekämpfung der Marginalisierung von bestimmten Zielgruppen. Die Turiner Stiftung betonte, dass eine Unterstützung der Reform der Berufsbildungssysteme in den

Partnerländern Mittel- und Osteuropas sowie der ehemaligen Sowjetunion ohne eine Einbeziehung der Berufsbildungsforschung nicht möglich sei. Sie setzte sich nachdrücklich für die Einbeziehung der assoziierten Länder Mittel- und Osteuropas in das geplante Netzwerk der vergleichenden Berfusbildungsforschung ein.

Die Sprecher der beiden Bänke des CEDEFOP-Verwaltungsrats, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite, betonten ihre grundsätzliche Bereitschaft dieses Arbeitsfeld im CEDEFOP künftig noch stärker zu gewichten. Sie erwarten entsprechende Vorschläge von seiten des CEDEFOP-Managements.

Burkart Sellin, der zuständige Projektkoordinator betonte, CEDEFOP könne zwar keine umfassende Forschungsförderung betreiben, könne jedoch eine ständige Plattform anbieten, eine Art Kontakt- und Informationsbörse, sowie dazu beitragen, dass Projekte und Ergebnisse der Forschung rascher und effizienter bekannt gemacht werden und auch dass politische oder praktische Anliegen der Europäischen Berufsbildungspolitik rascher in neue Projekte und Forschungsansätze einmünden. Ebenso wie die Forscher selbst arbeitet es an der Schnittstelle zwischen Politik und Praxis und versucht beide Seiten durch Information, Beratung, Dienstleistungen und eigene Untersuchungen zu unterstützen. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien könnten diesen Prozess effektivieren und beschleunigen helfen und böten viele neue Möglichkeiten. Sie könnten jedoch den persönlichen und vertrauensbildenden Kontakt und die konkrete Zusammenarbeit vor Ort bzw. auch solche grösseren Zusammenkünfte nicht völlig ersetzen. CEDEFOP möchte künftig noch stärker als in der Vergangenheit eine gemeinsame Adresse für die Berufsbildungsforschung im weiteren Europa sein und bekundete die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Berufsbildungsforschung generell und insbesondere mit denen, die auf dem Gebiet der VBBF tätig sind.

Die Tagung, die vielen vorbereiteten Papiere und Beiträge ebenso wie der Verlauf und die Ergebnisse werden hiermit dokumentiert und verbreitet. Die Herausgeber danken den Forschern und Sprechern der Institutionen für ihr grosses Engagement und hoffen, dass zumindest ein Teil der geweckten Erwartungen und vorgebrachten Wünsche und Forderungen eine Erfüllung finden. Sie werden ihren eigenen Beitrag dazu so weit wie möglich leisten. Sie gedenken schon bald mit einer solchen Vernetzung in Ergänzung bestehender Netzwerke zu beginnen.

Die Herausgeber (CEDEFOP und DIPF), Frankfurt/Thessaloniki

Einleitung

Uwe Lauterbach und Burkart Sellin

Ausgangslage

In den Volkswirtschaften der Industrieländer vollzieht sich ein grundlegender Strukturwandel von der Produktionsgesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft. Abstraktionsvermögen, Anpassungsfähigkeit und Kreativität, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen treten als unabdingbare berufliche Qualifikationen mehr und mehr in den Vordergrund. Die Berufsbildungssysteme in Europa sind auf diese Herausforderungen sehr unterschiedlich vorbereitet. Die herausragende Bedeutung der beruflichen Bildung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Staaten und für den Europäischen Zusammenhalt im Rahmen der Europäischen Union, des EWR und der assoziierten Staaten ist unumstritten und dürfte im Rahmen der sich abzeichnenden gemeinsamen Beschäftigungs- und Sozialpolitik noch an Gewicht gewinnen. Art. 126 und 127 des Vertrages der Europäischen Union zur Bildung und Berufsbildung betonen diese Zusammenhänge ebenso wie das neue Beschäftigungskapitel des Amsterdamer Vertrags. Es ist schon fast ein Allgemeinplatz und nicht nur die Überzeugung einschlägiger Experten, daß rein nationale Lösungen bei wirtschaftlichen und sozialen Problemen kaum mehr möglich sind.

Die von der Europäischen Kommission eingesetzte *Studiengruppe über Bildung und Ausbildung* argumentiert ähnlich. Ihr Bericht nimmt die Leitvorstellungen des Weissbuchs über 'Lehren und Lernen, auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft' auf, vertieft sie und spricht Empfehlungen aus, die die große Tragweite der *Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung und Ausbildung* für die Verwirklichung der europäischen Identität, der Vorbereitung auf die sich abzeichnende *kognitive Gesellschaft* und für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Europas herausstellt. In diesem Bericht wird mehrfach darauf hingewiesen, welche Bedeutung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme zukommt. [2]

Im ersten *Europäischen Bericht über die Berufsbildungsforschung und -entwicklung,* der vom CEDEFOP im Jahre 1998 vorgelegt wurde, wird der Versuch unternommen, auf der Grundlage von vorliegenden Untersuchungen eine Bilanz zu ziehen. Bei der Konferenz über den Stand der Arbeiten für diesen Report, die gemeinsam mit den Autoren in Thessaloniki im Juli 1997 stattfand ebenso wie bei der Expertenkonferenz vom November 1997 in Verbindung mit der Sitzung des CEDEFOP-Verwaltungsrats, wurde die Notwendigkeit, sich mit den Methoden und Perspektiven der Vergleichenden Berufsbildungsforschung auseinanderzusetzen, noch einmal deutlich. Im Rahmen der Europäischen Berufsbildungspolitik ebenso wie im Rahmen des immer wichtiger werdenden sozialen Dialogs zwischen den Organisationen der Gewerkschaften und Unternehmen werden auf europäischer Ebene zahlreiche Themen bearbeitet, die der Unterstützung durch Untersuchungen der vergleichenden Berufsbildungsforschung bedürfen. CEDEFOP möchte durch diese Konferenz gemeinsam mit dem Deutschen Institut und den Kooperationspartnern Hinweise dafür erhalten, wie es seine Rolle zur Unterstützung der einschlägigen Forscher, Institute und Forschungsfördereinrichtungen

[2] European Commission (1997): *Accomplishing Europe through eudcation and training,* report of the study group on education and training, Brussels/Luxembourg (also available in French and German)

in den Mitgliedstaaten und im grösseren Europa sowohl in methodischer und organisatorischer als auch in Hinblick auf Inhalte und Gegenstände genauer definieren und weiterentwikkeln kann und zwar sowohl in Begleitung der politischen Prioritäten der EU und der assoziierten Staaten als auch unter Einbeziehung der Bedürfnisse der Sozialpartnerorganisationen in Unterstützung des sozialen Dialogs.

Ziele der Veranstaltung

Die Tagung *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa – Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer* versuchte eine Bestandsaufnahme der International *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* sowohl in methodischer und organisatorischer Hinsicht als auch in Bezug auf wichtige Themen der Europäischen Beufsbildungspolitik zu machen und Perspektiven für ihre Entwicklung von auf diesem Feld aktiven Forschern/Instituten/einschlägigen Forschungseinrichtungen und den im der politischen Diskussion tätigen Institutionen und Akteuren (EU-Einrichungen, Sozialpartner, nationale Partner) zu erarbeiten. Fragen des Transfers an der Schnittstelle zwischen den Anforderungen und Ergebnissen der praktischen Politik einerseits und den einschlägigen Forschungsergebnissen und methodologischen Konzepten der Vergleichenden Berufsbildungsforschung andererseits standen dabei im Mittelpunkt, um damit einen Beitrag zur Innovation der Systeme und für den Europäischen Zusammenhalt zu leisten**.**

Während der Tagung wurden die wesentlichen Ansätze vorgestellt und diskutiert unter Herstellung eines Bezugs zur jeweiligen Basisdisziplin, z.B. der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (comparative education), der Vergleichenden Soziologie, usw.. In Workshops wurden die Ergebnisse diskutiert und weiterentwickelt sowie der Praxisbezug durch die Präsentation einzelner, mehrere Länder umfassende und methodisch interessanter Forschungs- und Untersuchungsprojekte der vergleichenden BBF hergestellt. Außerdem wurden nationale und internationale Forschungseinrichtungen sowie Internationale Organisationen und supranationale Behörden und Repräsentanten der Sozialpartner-Organisationen eingeladen, ihre Vorstellungen darzulegen.

Die Tagung wurde vom CEDEFOP federführend durchgeführt und im wesentlichen finanziert. Die Vorbereitung, Organisation und Auswertung der Tagung erfolgt in Zusammenarbeit mit dem DIPF. Sie wurde ebenfalls durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF/Bonn) und die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF/Turin) unterstützt.

Die Ziele der Tagung waren somit:

a) Perspektiven zur weiteren qualitativen und quantitativen Entwicklung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa aufzuzeigen;

b) eine engere und bessere Kooperation der einschlägigen Forscher und Forschungseinrichtungen zu fördern, die Qualität und Effizienz von vergleichenden Untersuchungen sowie ihre Relevanz für Politik, Wissenschaft und Praxis zu verbessern;

c) durch praktische Beispiele und Fallstudien, die sich auf Vergleiche von mehreren Ländern beziehen, Relevanz und Bezug für die Politik (Politikbezug) herauszustellen, und die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Hinblick auf ihren Beitrag zur Berufsbildungspolitik in Europa, z.B. zur Problematik des lebenslangen Lernens und der beruflichen Weiterbildung und ihrer Entwicklung, zur Qualifzierung des Personals in der Berufsbildung,

zur Curriculumentwicklung unter den Herausforderungen der Informationsgesellschaft, etc. zu werten und die Möglichkeiten der Förderung des Transfers von Innovationen durch VBBF zu verbessern.

d) Darüberhinaus sollte geprüft werden, wie eine stärkere Vernetzung der Berufsbildungsforscher, ihrer Institute und der einschlägigen Institutionen in Europa angestrebt und realisiert werden kann, die ein ständiges Interesse an der Vergleichsforschung haben, um die genannten und noch genauer zu definierenden Ziele in die Tat umzusetzen.

Die Programme der EU auf dem Gebiet von Bildung und Berufsbildung, d.h. insb. Sokrates und Leonardo da Vinci, waren derzeit in Vorbereitung in Hinblick auf eine 2. Phase. Es sollte darauf geachtet werden, dass sie ggfls. einen substantiellen Beitrag dazu leisten, dass die Vergleichende Berufsbildungsforschung künftig ihrer Bedeutung gemäss gefördert und genutzt wird. Auch das 5. Rahmenforschungsprogramm der EU war in Vorbereitung, in dem die Bildungs- und Berufsbildungsforschung widerum eine wichtige Rolle spielen dürfte. Aus diesen Gründen war der zeitpunkt für eine solche Konferenz gut gewählt.

Es nahmen ca. 80 Teilnehmer/innen aus ganz Europa teil (Vgl. Teilnehmerliste im Anhang)gerechnet. Davon werden ca. die Hälfte bei Übernahme ihrer Reise- und Aufenthaltskosten eingeladen, aber auch die anderen eingeladenen Teilnehmer/innen konnten ohne Kosten an der Veranstaltung und am Rahmenprogramm teilnehmen. Auch sie wurden auf Anfrage gezielt von den Veranstaltern eingeladen.

Dieser Konferenz-Reader dokumentiert zwar im wesentlichen die Tagungsbeiträge und ihren Verlauf, darüberhinaus wurden jedoch weiterführende Beiträge aufgenommen, die erst nach der Tagung entstanden, um das Thema der Konferenz weiterzuführen. Dies betrifft insbesondere die Beiträge von Grollmann/Sellin zu Anfang und den Beitrag von Lauterbach zu Ende dieser Veröffentlichung.

Die Herausgeber würden sich über Reaktionen und Kommentare der Leserinnen und Leser sehr freuen. Diese können auch über die Forschungsplattform in der homepage des CEDEFOP (www.etv.eu.int) eingebracht werden bzw. in die elektronische Plattform des DIPF. Die Entwicklung einer Europäischen Kultur der (Berufs-)Bildungsforschung steckt erst in den Anfängen. Es bleibt noch viel zu tun, um die Zusammenarbeit der Forscherinnen und Forscher über alle Grenzen hinweg zum Nutzen der Berufsbildung in den Mitgliedstaaten, in der Europäischen Union und im weiteren Europa als einem wichtigen Element einer ausgewogenen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung effektiv voranzubringen.

Begrüßungsadressen und einführende Beiträge

1 Der Beitrag der Vergleichenden Berufsbildungsforschung zur Berufsbildungspolitik in Europa

Johan van Rens, Ulrich Haase, Hans Konrad Koch, Wolfgang Mitter und Erhard Schulte

Johan van Rens[3]

Zunächst möchte ich dem Gastland und insbesondere dem BMBF danken für Ihre Bemühungen, diese Veranstaltung mit zu organisieren. Es hat CEDEFOP sehr dabei geholfen, diese Konferenz zu konzipieren und durchzuführen.

Das BMBF hat auch die Verbindung zu dem Kooperationspartner des CEDEFOP, dem DIPF in Frankfurt hergestellt, ohne welches die Veranstaltung nicht und insbesondere nicht in dieser Form und an diesem Ort zustande gekommen wäre.Auch möchte ich bei dieser Gelegenheit insbesondere Herrn Dr. Haase, als Sprecher der Bundesregierung im CEDEFOP-Verwaltungsrat meinen Dank aussprechen für seine langjährige Unterstützung des Europäischen Zentrums für Berufsbildung sowohl seinerzeit in Berlin als auch an seinem neuen Standort in Thessaloniki.

Wir sind sehr zufrieden über die Resonanz aus ganz Europa von seiten der Forschung und dankbar für die Unterstützung durch die Vorbereitungsgruppe. Weit über 200 Interessenten, hochrangige Fachleute und Wissenschaftler aus fast allen europäischen Ländern haben sich gemeldet mit Projektvorschlägen bzw. wollten ihre Erfahrungen einbringen aufgrund der Ausschreibung des CEDEFOP und des DIPF.

Die Turiner Stiftung erklärte sich ebenfalls bereit, an der Veranstaltung mitzuwirken, um insbesondere Forschern aus Mittel- und Osteuropa die Chance zu geben, sich einzubringen, worüber auch das CEDEFOP sehr froh ist.

Als Direktor des CEDEFOP möchte ich meine Kolleginnen und Kollegen und speziell Burkart Sellin and Pekka Kämäräinen für ihre Arbeit in Vorbereitung und Durchführung der Konferenz danken.

Die Berufsbildungsforschung und insbesondere die vergl. Berufsbildungsforschung haben es bis heute recht schwer, ein eigenes Profil zu entwickeln. Diese vergleichende Forschung ist noch eine recht junge Disziplin und wird häufig unter andere Disziplinen subsummiert wie Bildungsforschung, Sozial- und Wirschaftsforschung. Berufsbildung ist gekennzeichnet sowohl von einem multi- als auch von einem interdisziplinären Ansatz bzw. Forschungsdesign.

Die Herauforderungen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung und insbesondere der Lage am Arbeitsmarkt haben in den letzten Jahren die Berufsbildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt.

3 Direktor des Cedefop.

Die Internationalisierung, der Europäische Binnenmarkt und die zunehmende Konkurrenz stellen neue Herausforderungen.

Die demographische Entwicklung in Europa und die damit einhergehende Änderung in der Alterspyramide verschiebt das Interesse von der Erstausbildung Jugendlicher zur Weiter- und Erwachsenenbildung bei gleichzeitiger Bedeutungszunahme berufsbezogener und beruflicher Bildung.

Die EU-Organe und CEDEFOP ebenso wie fast alle Mitgliedstaaten, Regierungen und Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, sind sensiblisiert.

Es bleibt jedoch noch vieles zu tun: Ihre Absichten sind in die Praxis umzusetzen; die Politik, Wissenschaft und die meisten Akteure, Lehrer und Ausbilder bleiben noch weithin auf den Weg zu bringen. Berufsbildungsforschung an der Schnittstelle zwischen Politik und Praxis kann dabei eine herausragende Rolle spielen.

Berufsbildungspolitik mehr noch als Bildungspolitik generell ist ohne das Schauen über den Tellerrand nicht länger möglich. Die Mitgliedstaaten sind zwar autonom und niemand möchte Ihnen die Verantwortung entziehen, stehen jedoch selbst auch im Wettbewerb um die Qualität der beruflichen Bildung, um die besten Lösungsmöglichkeiten angesichts weitgehend identischer sozialer, ökonomischer und technologischer Herausforderungen. Ich habe den Eindruck, dass sich die Systeme immer schneller anpassen und dass ihre Reform in eine vergleichbare Richtung zielt.

Man kann es vielleicht vergleichen mit der Entwicklung neuer Generationen von Automobilen, die sich zunehmend gleichen und immer schneller an neue Herausforderungen und Erkenntnisse angepasst werden. Ob und inwieweit ihre Berufsbildungssysteme konvergieren oder divergieren, welche Teilaspekte wo wie behandelt werden, welche Antworten durch wen gefunden wurden und wie die Politik, Akteure und Sozialpartner am besten beraten werden können, das scheinen mir die wesentlichen Gegenstände für die Vergleichende Berufsbildungsforschung zu sein.

Es ist immer weniger möglich - wenn es überhaupt je möglich war - die Systeme aller EU-Länder miteinander als Ganzes zu vergleichen, bestenfalls kann man dies unter bestimmten Teilaspekten oder in gewissen Bereichen tun.

Zunehmend müssen wir thematische *Cluster* bilden und uns auf eine Illustration unterschiedlicher Ansätze und Lösungsmöglichkeiten konzentrieren.

CEDEFOP fördert seit einigen Jahren in verstärktem Masse die Kooperation der Forscher auf diesem Gebiet. Es gibt das Europäische Forschungsregister (auf CD-ROM) und den Europäischen Berufsbildungsforschungsbericht in zweijährigemn Rythmus heraus. Der erste Forschungs- und Entwicklungsbericht gibt einen zusammenfassenden Überblick über die gegenwärtige Berufsbildungsforschung und trägt zur Debatte über prioritäre Forschungsfelder bei.

Cedefop trägt zur Zusammenstellung der Grunddaten (Schlüsseldaten) der Berufsbildung in der EU bei gemeinsam mit Eurostat, dem Statistischen Amt der EU und mit der Euopäischen Kommission (Berichte über die Schlüsseldaten der Berufsbildung lagen bei dieser Konferenz aus).

Das Forschungsregister wird weiter entwickelt in Richtung einer, auf dem Internet basierenden und kontinuierlich fortgeschriebenen, Datenbank.

Parallel zu diesen Hauptbereichen werden Initiativen zum *coaching* von Netzwerken vorbereitet, um ihre Beteiligung an der Planung und Durchführung von neuen EU-Programmen zu forcieren und die Entwicklung von , ebenfalls auf dem Internet basierenden, neuen Wegen der Forschungszusammenarbeit und Auswertung von Ergebnissen zu fördern.

CEDEFOP hat seit einigen Jahren auch eigene Forschungsnetzwerke auf- bzw. ausgebaut: das Pilotprojekt war und ist Ciretoq, das Forschungskooperationsnetz über *Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung in Europa*, ein weiteres ist über die *Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsfachleuten, Lehrern und Ausbildern* entstanden. Ersteres konzentriert sich vorwiegend auf sozio-ökonomische, makro- und mikro-ökonomische Szenarios und Trendanalysen, Sektor- und Regionalstudien und auf Untersuchungen über neue Herausforderungen an Bildungs- und Ausbildungsqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Bildungsbeteiligung und Erwerbsarbeit. Letzteres befasst sich mehr mit inhaltlichen Fragen der Curriculumentwicklung und der Lehr- bzw. Lernmethoden und insbesondere mit Fragen der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung.

Schliesslich beteiligt sich CEDEFOP an einer Reihe von Studien und Analysen, die im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms der EU seit 1995 laufen , an der Auswertung und Verbreitung seiner Ergebnisse ebenso wie an einer Reihe von bestehenden Wissenschaftler-Netzwerken wie Europrof, Vetnet und Forum.

So ergibt es sich nur logisch, dass wir uns gemeinsam mit dem DIPF engagierten, diese Veranstaltung auf den Weg zu bringen, deren Ziel es u.a. ist, den Forschern selbst ein Forum für den Informations- und Erfahrungsaustausch anzubieten, ihnen aber auch die Möglichkeit zu bieten, den Akteuren auf der politischen Ebene ihre Ergebnisse und Empfehlungen näherzubringen und zwar sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene.

Wir werden gemeinsam mit den Kommissionsdienststellen und mit dem CEDEFOP-Verwaltungsrat unsere ureigenen Schlussfolgerungen aus den mit Sicherheit höchst spannenden Ergebnissen der Konferenz ziehen.

Eine ständige oder in periodischen Abständen erfolgende und thematisch oder methodisch gegliederte Vernetzung der Forschung auf diesem Gebiet zeichnet sich derzeit ab und sollte in Verbindung mit bestehenden Netzwerken geprüft werden.

Welche Rolle sollte und könnte das CEDEFOP dabei spielen? Welche Rolle kann die verstärkte Nutzung der modernen Kommunikationstechniken spielen: Videokonferenzen, Internet und gesonderte elektronische Netzwerke etc. sind in Reichweite aller gerückt. Sie bieten kostengünstige und effiziente Alternativen zu Reisen und Konferenzen, wenngleich sie diese nicht völlig ersetzen können.

Der nächste Schritt, den CEDEFOP z.Zt. angeht, ist die Einrichtung eines ‘elektronischen Dorfes’, in dem die verschiedenen fachlichen Akteure und verfügbaren Instrumente zusammengebracht werden sollen.

Von Expertisen des DIPF sowie von anderen vom CEDEFOP beauftragten Instituten erwarten wir Hinweise für die nahe Zukunft in konzeptueller, technischer und finanzieller Hinsicht.

Wichtig ist es jedoch vor allem, dass die Forscher selbst Ihre Interessen darlegen und Ihre Bedürfnisse nach Unterstützung Ihres Zusammenhalts, Ihrer Kooperation und Ihres Erfahrungsaustauschs gemeinsam im Verlaufe dieser Konferenz klären.

Dann kann das CEDEFOP und ggfls. die Eur. Komission prüfen, was weiter zu tun ist, um entsprechende Dienstleistungen anzubieten und den Erkenntnisprozess voranzubringen.

Ich wünsche der Konferenz, d.h. uns allen, einen guten Erfolg und dass sie einen wichtigen Beitrag leisten möge zur Lösung der anstehenden Probleme sowie zur Aufwertung der Berufsbildungsforschung in den Mitgliedstaaten und im Europäischen Zusammenhang.

Ulrich Haase[4]

Ich halte es für ausgesprochen glücklich, daß das DIPF, das CEDEFOP und die Europäische Stiftung für Berufsbildung in Turin sich zusammengefunden haben, um diesen Kongreß zu organisieren. Eine derartige internationale Zusammenarbeit ist nicht immer leicht. Ich sehe an der Zahl der Teilnehmer und der Vorbereitung, daß sie offenkundig gelungen ist.

Besonders freut es mich, daß nicht nur Teilnehmer aus den Ländern der Europäischen Union, sondern auch aus den mittel- und osteuropäischen Staaten hier sind.

Die Konferenz knüpft an eine ähnliche Tagung, die vom Bildungsministerium 1989 in Hamburg zusammen mit der UNESCO zum Thema *Innovative Methoden in der beruflichen Bildung* durchgeführt wurde, an.

Die Berufsbildungsforschung hat in Deutschland Tradition. Deutschland verfügt über ein umfangreiches Netz von Bildungsforschungseinrichtungen. Ich erwähne beispielhaft nur das Bundesinstitut für Berufsbildung, das Deutsche Institut für internationale Pädagogische Forschung und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Hinzu kommen Landesinstitute in den einzelnen Bundesländern.

Wie stark die Bedeutung der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Deutschland insbesondere in den letzten zehn Jahren gewachsen ist, zeigt eine inzwischen große Zahl an Veröffentlichungen in diesem Bereich.

Deutschland hat sich in der OECD und in der UNESCO sowie in der Europäischen Union sehr um die Definition einheitlicher Kriterien und die Schaffung von weltweiten Standards für vergleichende Darstellungen der Bildungssysteme gekümmert. Eine vergleichende Berufsbildungsforschung kann angesichts der Internationalisierung der Wirtschaft und ihr folgend der Bildung ohne Bezugnahme auf international erarbeitete Standards nicht mehr auskommen.

Die enge Zusammenarbeit von UNESCO, OECD und EU zahlt sich aus. Der Vergleich von Bildungsangeboten und Bildungswegen auf der Basis international standardisierter Daten und Fakten hat Auswirkungen auf politische Entscheidungen. Solche Vergleiche führen zu Analysen, die aufzeigen, inwieweit bestimmte politische Ziele mit Bildungsmaßnahmen erreicht wurden oder auch nicht.

Die Europäische Kommission hat in den letzten vier, fünf Jahren ihr ganz besonderes Interesse an der Berufsbildung entdeckt. Zwar ist ihre schlichte Annahme, daß Jugendarbeitslosigkeit durch verbesserte Berufsbildung unmittelbar bekämpft werden könne, so sicher nicht richtig, allerdings trägt mittel- bis langfristig gesehen eine Verbesserung des gesamten Bildungssystems zu einer Steigerung der Leistungskraft der Volkswirtschaft bei und damit auch zur Überwindung der Arbeitslosigkeit. Man darf hier aber nicht in Zwei- oder Dreijahresrhythmen denken, sondern in wesentlich längeren Zeiträumen. Wilhelm von Humboldt hat einmal gesagt, daß die Konsequenzen einer Bildungsreform sich nach hundert Jahren zeigen.

[4] seinerzeit Leiter der Abteilung Berufsbildung beim Bundesminsiterium für Bildung und Forschung

Hundert Jahre sind vielleicht ein bißchen zu lang für die heutige Zeit, aber in Jahrzehnten werden wir denken müssen, auch wenn das manchen politisch schwer fällt.

Mit fortschreitender Integration in Europa können die Berufsbildungssysteme immer weniger nur aus rein nationaler Sicht weiterentwickelt werden, trotz des Vorbehalts der Mitgliedstaaten, Form und Inhalte der beruflichen Bildung zu bestimmen. Sie werden sich erinnern, daß bei der Schaffung des Maastrichter Vertrages die Mitgliedstaaten bei der Formulierung der Artikel 126 und 127 größten Wert darauf gelegt haben, ihre Zuständigkeit zu erhalten. Ich glaube allerdings, daß es keinen Widerspruch zwischen der Entwicklung nationaler Systeme einerseits und der Europäisierung der nationalen Systeme andererseits gibt.

Durch den weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb werden die nationalen Berufsbildungssysteme auf den Prüfstand gestellt. Es stellt sich die Frage, wie die Effizienz des eigenen Berufsbildungssystems im Vergleich zu den Berufsbildungssystemen der Weltmarktkonkurrenten zu beurteilen und gegebenenfalls zu verändern ist. Hier muß die vergleichende Berufsbildungsforschung Antworten geben. Im übrigen auch im umgekehrten Fall, daß etwa gefordert wird, aufgrund von ausländischen Erfahrungen schnell das eigene System zu ändern. Hier kann die vergleichende Berufsbildungsforschung vor törichten und überstürzten Schritten gegebenenfalls warnen.

Mit Blick auf die mittel- und osteuropäischen Staaten ist bedeutsam, daß die Erkenntnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung bei der Konzipierung vieler Reformmaßnahmen sehr hilfreich waren und sind. Die Erforschung der Rahmenbedingungen von Systemtransformationen sehe ich als ein wichtiges Anwendungsfeld der vergleichenden Berufsbildungsforschung an.

Gestatten Sie mir als Mitglied des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung der Europäischen Union und des Verwaltungsrates des CEDEFOP noch eine Bemerkung zur Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung. Ich halte die bisherige Trennung zwischen einer im übrigen zu gering gewichteten Berufsbildungsforschung im Forschungsrahmenprogramm und andererseits einer Aktionslinie *Analysen und Erhebungen* im Berufsbildungsprogramm LEONARDO für nicht sonderlich glücklich. Zukünftig sollten die Mittel für diesen so wichtigen Forschungsbereich gebündelt werden. Ich denke, wir brauchen ein Forschungsrahmenprogramm „Europäische Berufsbildungsforschung“, das innerhalb des neuen Berufsbildungsprogramms angesiedelt sein sollte. Ein solches Programm könnte eine wesentliche Aufbauhilfe für die vergleichende Berufsbildungsforschung sein, deren Kosten auch die Finanzierungsmöglichkeit mancher nationaler Einrichtungen überschreiten. Ich sehe übrigens hier auch eine dankbare Aufgabe für das CEDEFOP.

Am Rande sei nur bemerkt, daß das CEDEFOP einen extrem schwierigen Umzug von Berlin nach Saloniki erfolgreich bewältigt hat und heute gleichsam wie ein Phönix aus der Asche leistungsfähiger denn je ist.

Deutschland sollte sich in Zukunft an internationalen Forschungsarbeiten noch intensiver beteiligen. Unsere Partner erwarten zu Recht, daß wir eine verstärkte Rolle bei gemeinsamen Projekten zur vergleichenden Bildungsforschung spielen. Dies gilt insbesondere auch für Ausschreibungen der Europäischen Union.

Die heutige Tagung soll Gelegenheit zur Bestandsaufnahme der international vergleichenden Berufsbildungsforschung sowohl in methodischer als auch in organisatorischer Hinsicht bieten. Sie soll Bezug auf wichtige Themen der europäischen Berufsbildungspolitik nehmen, um damit einen Beitrag zur Analyse und zur Vorbereitung politischer Entscheidungen leisten.

Hans Konrad Koch (ETF) [5]

Ich freue mich ganz besonders, daß die Europäische Stiftung für Berufsbildung an dieser Tagung teilnehmen kann. Und diese Freude ist auch eine ganz persönliche, weil ich hier in diesem Kreise viele hochgeschätzte Kollegen, Experten, auch aus meinem früheren beruflichen Leben, wieder getroffen habe.

Die Beteiligung der Europäischen Stiftung für Berufsbildung ist ein gutes Beispiel für die zunehmend gute Zusammenarbeit zwischen CEDEFOP und ETF. Die Europäische Stiftung ist wie CEDEFOP eine Einrichtung der Europäischen Gemeinschaft, allerdings eine der jüngsten. Sie arbeitet seit 1995 in Turin, hat derzeit 130 Mitarbeiter und ist ausschließlich für die Länder Mittel- und Osteuropas sowie die neuen unabhängigen Staaten der früheren Sowjetunion und für die Mongolei zuständig. Zur Zeit wird eine Ausweitung auf die Länder des Programms für die Mittelmeer-Anrainer-Staaten (MEDA-Programm) vorbereitet. Der Auftrag der Stiftung ist es, diese Partnerländer bei der Reform ihres Berufsbildungssystems zu unterstützen. Darüber hinaus ist die Stiftung mit der technischen Hilfe im Rahmen des Programms Tempus für diese Länder beauftragt.

Die Zusammenarbeit mit CEDEFOP leistet einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung dieses Auftrages. Sie ermöglicht es, den Partnerländern wichtige Erfahrungen aus der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und ihrer Mitgliedstaaten zur Verfügung zu stellen, nicht etwa mit der Zielsetzung der unreflektierten Übernahme, sondern als wichtiges Material für die Entwicklung eigenständiger Lösungen, die der jeweiligen Situation dieser Partnerländer gerecht werden. Und diese eigenständigen Lösungen können nur durch die Länder selbst gefunden und entwickelt werden.

Diese Zusammenarbeit ist für die assoziierten Länder Mittel- und Osteuropas naturgemäß besonders wichtig. Diese Länder sind inzwischen durch die Assoziierung in eine zweite Phase ihrer Berufsbildungsreform eingetreten, die sich nun in stärkerem Maße an den Anforderungen für die Berufsbildung in der Europäischen Union orientieren muß. Und ein gutes Beispiel für wertvolle Informationen hierüber ist der Forschungsbericht des CEDEFOP, den Manfred Tessaring vorbereitet. Dieses Material hat eine ganz besondere Bedeutung für unsere Partnerländer.

Die Europäische Stiftung für Berufsbildung beteiligt sich an dieser Konferenz durch die Entsendung von Forschern aus den zehn assoziierten Ländern Mittel- und Osteuropas. Sie hat diese Beteiligung durch eine Studie über den Stand der Berufsbildungsforschung in 16 der Partnerländer vorbereitet, auf die sich der Beitrag von Professor Csákó bezieht. Die Bedeutung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung für die Länder im Transformationsprozeß ergibt sich naturgemäß aus der Bedeutung der Berufsbildung für den Erfolg dieses Übergangs zu Demokratie und Marktwirtschaft. In einer Zeit, in der sich in den Partnerländern alle Bereiche der Lebens- und Arbeitswelt oftmals radikal ändern, kommt der Reform der Berufsbildung eine ganz besondere, bisher nicht gekannte Bedeutung zu. Wir haben das in

5 Eurpäische Stiftung für Berufsbildung, Turin^.

Deutschland nach der Einheit in den neuen Ländern erlebt. Dies zu betonen, sollte eigentlich eine Banalität sein. Leider zeigt die aktuelle, nicht immer einfache Strukturierung der Vorbereitungsmaßnahmen für den Beitritt der assoziierten Länder Mittel- und Osteuropas, daß der Berufsbildung in dieser wichtigen, für Europa entscheidenden Phase des Transformationsprozesses oftmals keine Priorität zugemessen wird, weder von europäischer Seite noch immer von den betroffenen Ländern selbst. Der enorme Regelungsbedarf zur Übernahme des formalen Acquis communautaire und Fragen der Anpassung der technischen Infrastruktur stehen im Moment naturgemäß eindeutig im Vordergrund. Sie verdecken in der gegenwärtigen Phase leider zu häufig die Bedeutung der Berufsbildung für diesen Anpassungsprozeß.

Geht man jedoch - und ich nehme an, das ist allgemeine Übereinstimmung hier - von der Bedeutung der Berufsbildungsreform und von der anhaltenden Notwendigkeit einer systematischen Unterstützung dieser Reform im Interesse der Chancen des einzelnen, der Gesellschaft und der Wettbewerbsfähigkeit der assoziierten Länder und der übrigen Partnerländer in Osteuropa und Asien aus, dann kommt naturgemäß der Berufsbildungsforschung eine wichtige Rolle bei der Umsetzung einer möglichst systematischen Reform zu. Wir haben gesehen, daß in der Anfangsphase die Reform der Berufsbildung häufig vom Tagesgeschehen her bestimmt war. Um so wichtiger ist es, für die Entwicklung eines mittel- und langfristigen konzeptionellen Rahmens für die Berufsbildungsreform und für die Formulierung einer Berufsbildungspolitik zum Umsetzen dieses Rahmens sich auf die Berufsbildungsforschung stützen zu können, und zwar zunächst auf nationale Forschung, und zwar sowohl auf Grundlagenforschung wie auf angewandte bzw. Entwicklungsforschung.

Darüber hinaus ist für diese Länder im Transformationsprozeß die ‘Vergleichende’ Berufsbildungsforschung ganz besonders wichtig. Zunächst der systematische Vergleich zwischen den Ländern, die den gleichen dramatischen Wandlungsprozeß durchlaufen, von staatlichem Zentralismus und Planwirtschaft zu Demokratie und Marktwirtschaft. Die systematische Aufarbeitung der Reformerfahrungen anderer vergleichbarer Länder ermöglicht das Lernen voneinander und ist eine nicht zu unterschätzende Grundlage für konzeptionelle Entwicklungen und Entscheidungen der Berufsbildungspolitik. Dies gilt in besonderem Maße auch für die neuen unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Dieses Voneinanderlernen ist eine ganz wichtige Grundlage, um zu einer systematischeren Fortführung der Berufsbildungsreform zu kommen. Dabei sollte sicher auch die leider inzwischen etwas vernachlässigte Transformationsforschung der neuen deutschen Länder mit einbezogen werden und weiterhin interessante Anregungen geben.

Deshalb ist die Europäische Stiftung für Berufsbildung an dem Entstehen eines Netzwerks der Vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa in besonderem Maße interessiert. Und die Beteiligung an dieser Tagung ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Die Einbeziehung in das entstehende Netzwerk vergleichender Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union hat für Berufsbildungsforscher der assoziierten Länder Mittel- und Osteuropas eine ganz besondere Bedeutung und Funktion. Ich habe auf die zweite Phase der Berufsbildungsreform in diesen Ländern hingewiesen, die sich an der systematischen Vorbereitung der Beitritts zur Union orientieren muß. Dies muß eine Orientierung sein an der Funktion, die Berufsbildung in den Mitgliedstaaten der Union erfüllt. In dieser beitrittsorien-

tierten Phase ist die Einbeziehung in das Netzwerk vergleichender Berufsbildungsforschung der Union eine große Chance; erstens, die Funktionen zu verstehen, die berufliche Bildung in der modernen Dienstleistungsgesellschaft zu erfüllen hat; zweitens aber auch die unterschiedlichen Antworten kennenzulernen, die hierfür in den unterschiedlichen Berufsbildungssystemen der Mitgliedstaaten der Union gefunden worden sind; und drittens, dadurch wichtige Hinweise zu erhalten für das Erarbeiten eigenständiger Lösungen, die der besonderen Situation im jeweiligen Land am besten entsprechen.

Lassen Sie mich zum Abschluß anmerken, daß dies kein einseitiger West-Ost-Austausch sein wird. Ich bin davon überzeugt, daß die Einbeziehung von Forschern aus Mittel- und Osteuropa auch einen fruchtbaren Ost-West-Beitrag zum gegenseitigen Lernen bringen wird. Auch dies hat bereits innerhalb Deutschlands der innerdeutsche Austausch von den neuen zu den alten Ländern gezeigt.

Wolfgang Mitter (DIPF)

Es ist mir eine große Freude, Sie hier im Namen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung zu begrüßen. Erlauben Sie mir einige informatorische Bemerkungen. Ich will mich hierbei sehr kurz fassen, weil ich nachher noch einmal zu Worte kommen soll. Wie es der Name der Institution ausdrückt, beschäftigt sich das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung seit nunmehr fast drei Jahrzehnten sehr intensiv mit international vergleichender Forschung und hat in diesem Rahmen auch der Berufsbildungsforschung steigende Aufmerksamkeit zugewandt.

Seit den letzten Jahren hat sich hier freilich eine sprunghafte Entwicklung vollzogen, und ich zögere hier nicht, die Initiative von Uwe Lauterbach zu betonen, der sich nachhaltig engagiert hat für die Verankerung dieser Forschungsrichtung an unserem Institut. Seit einigen Jahren haben wir dank der Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und die Carl-Duisberg-Gesellschaft Forschungen durchgeführt. Ein herausragendes Ergebnis ist das Internationale Handbuch der Berufsbildung, das mittlerweile schon einen beachtlichen Umfang erreicht hat, ständig revidiert wird und erweitert werden soll.

Ganz besonders haben wir die Möglichkeit begrüßt, Verbindung zum CEDEFOP aufzunehmen, und ich darf aus meiner Sicht sagen, daß wir außerordentlich befriedigt sind über diese Zusammenarbeit, die sowohl stimulierend ist, uns viele Anregungen gibt, als auch die Möglichkeit einer vertrauensvollen Zusammenarbeit geschaffen hat. Die Ausrichtung dieser Tagung ist, glaube ich, Nachweis dafür, wie gut sich diese Zusammenarbeit angelassen hat. Auch begrüßen wir es sehr, daß wir zur European Training Foundation Kontakt aufgenommen haben. Wir hoffen, daß er ausgeweitet wird, dies um so mehr, als sich das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung seit Jahrzehnten sehr intensiv mit Entwicklungen im Bildungswesen in den mittel- und osteuropäischen Staaten befaßt. So sind, wie ich meine, gute Voraussetzungen für eine weitere Entwicklung gegeben.

Wir werden in diesen Tagen viel hören über internationale und vergleichende Berufsbildungsforschung, und ich möchte auch aus meiner Sicht unterstreichen, daß diese Tagung eine gute Initiative darstellt und allen Teilnehmern wünschen, daß sie aus den Arbeiten, den Plenarsitzungen und den Arbeitsgruppen Anregungen mit nach Hause nehmen, damit wir alle gemeinsam auf der europäischen Ebene unsere Zusammenarbeit verstärken können.

***Erhard Schulte*[6]**

Sozio-ökonomische Forschung ist nichts völlig Neues auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft; aber sie ist etwas Neues in der Form eines spezifischen Programms innerhalb eines Rahmenprogramms für Forschung, technologische Entwicklung und Demonstration. Mit dem Ratsbeschluss vom 15. Dezember 1994 wurde das Teilprogramm *Sozio-ökonomische Schwerpunktforschung* (besser bekannt unter dem englischen Acronym TSER) im Rahmen des Vierten Forschungsrahmenprogramms auf den Weg gebracht.

Dieses TSER Programm enthält drei grosse Bereiche: (1) Bewertung der wissenschafts- und technologiepolitischen Optionen in Europa, (2) Forschungsarbeiten über das allgemeine und berufliche Bildungswesen und (3) Forschungsarbeiten über soziale Integration und soziale Ausgrenzung in Europa. In jedem dieser Bereiche findet sich eine Vielzahl verschiedener Forschungsziele und -aufgaben. Es lohnt sich, die ursprünglichen Vorstellungen, die diesem Programm zugrunde liegen, sowie die Entwicklung und Durchführung dieses Programms näher zu betrachten.

In dem obengenannten Ratsbeschluss wird festgestellt, dass „dieses (TSER) Programm einen Beitrag zur Förderung des Wachstums, zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und zur Entwicklung der Beschäftigung in der Gemeinschaft leisten soll, so wie das im Weissbuch 'Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung' zum Ausdruck gebracht worden ist". Das hier angesprochene Bezugsdokument ist das sogenannte Delors-Weissbuch von 1993, dessen 7. Kapitel sich mit der Anpassung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme befasst. Dieses siebte Kapitel steht am Anfang des dritten Teils des Weissbuchs, das die Überschrift „Beschäftigung" trägt.

Wenn man sich dieser Zusammenhänge bewusst ist, wird deutlich, dass das TSER Programme seinen festen Platz in den Politiken der Gemeinschaft hat, die traditionell und aktuell einen hohen Stellenwert haben. Mit anderen Worten – das TSER Programm und damit auch der Programmteil 'Bildungs- und Berufsbildungsforschung' sind im Zusammenhang zu sehen mit den generellen Politiken der Gemeinschaft in den Bereichen 'Wirtschaft', 'Beschäftigung' und 'Soziales'. Somit ist die im Rahmen des TSER Programms geförderte Bildungsforschung nicht als Forschungsförderung um ihrer selbst willen aufzufassen; sie hat einer breiteren Zielsetzung im Blick auf ökonomische und soziale Fragestellungen zu entsprechen.

Dieser Begründungszusammenhang spielte bei der weiteren Entwicklung des TSER Programms eine dominante Rolle. Es gab drei Ausschreibungsrunden zur Einreichung von Projektvorschlägen, denen – dem jeweiligen Stand der Programmdurchführung entsprechende - Arbeitsprogramme zugrunde lagen. Wie auch immer die einzelnen Forschungsaufgaben formuliert waren, im Vordergrund der Bildungsforschung innerhalb des TSER Programms stand die wichtige und immer wieder neu zu behandelnde Frage, wie die Bildungs- und Ausbildungssysteme besser auf die Bedürfnisse ausgerichtet werden können, die aus den Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft erwachsen. Die wechselseitige Beziehung zwischen der (beruflichen) Bildung einerseits und Entwicklungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt andererseits war der herausragende Gesichtspunkt, der sich wie ein roter Faden durch alle TSER Arbeitsprogramme hindurchzog.

Es verdient besonders betont zu werden, dass seitens der Forschung den Leitlinien des Programms insgesamt und auch den Priotitäten der einzelnen Arbeitsprogramme in überzeugen-

[6] Beamter in der Abteilung Forschung und Technologie der Euopäischen Kommission, seit 1999 Referatsleiter im BMBF

der Weise entsprochen wurde. Wenn das TSER Programm jetzt nach einer Laufzeit von vier Jahren zuende geht, werden insgesamt rd. 160 Projekte auf den Weg gebracht worden sein, an denen sich über 2000 Forscher beteiligen. Davon fallen 38 Projekte mit mehr als 200 beteiligten Forschern in den Bereich der Bildungsforschung. Bei wiederum der Hälfte dieser Bildungsforschungs-Projekte geht es um Berufsbildung und Fragen des Arbeitsmarktes. Wenn man die wissenschaftliche Qualität, die finanzielle Ausstattung und die Laufzeit der TSER Projekte betrachtet, ist davon auszugehen, dass diese Forschungsaktivitäten einen wesentlichen Beitrag zu einem besseren Verständnis all der Faktoren leisten werden, die für den Zusammenhang von Berufsbildung, Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigung wichtig sind.

Ob von den Forschungsergebnissen tatsächlich die gewünschten Wirkungen ausgehen, hängt nicht zuletzt von angemessenen Informations- und Verbreitungsaktivitäten ab. Wenn man neue Anstösse sowohl für die Wissenschaft als auch für die sogenannten End-Nutzer geben will, zu denen auch und insbesondere die politische Ebene gehört, ist es von grundlegender Bedeutung, über laufende Forschungsvorhaben zu informieren und so eine allgemeine Debatte anzuregen. Das wird umso besser gelingen, wenn die Zusammenarbeit mit anderen Aktivitäten und Organisationen gesucht wird, die auf europäischer Ebene in demselben Bereich relevant sind. Aus diesem Grunde sind diejenigen TSER Projekte, die sich mit Fragen der Berufsbildungsforschung befassen, in eine Verbindung zu anderen Gemeinschafts-Programmen und anderen europäischen Akteuren gebracht worden.

Die Bonner Konferenz über vergleichende Berufsbildungsforschung bot eine gute Gelegenheit, TSER Aktivitäten einem breiteren Publikum bekannt zu machen, zu dem sowohl Forscher wie auch sog. End-Nutzer gehörten. Die Kurzbeschreibung von ausgewählten Projekten , die weiter unten erfolgt, ermöglicht einen ersten Einblick in die Art der wissenschaftlichen Arbeit, soweit es sich um die Berufsbildungsforschung im TSER Programm handelt. Deutlich dürfte dabei werden, wie breit gefasst und auch wie verschiedenartig die behandelten Forschungsgegenstände sind. Es wäre zu begrüssen, wenn bereits diese Kurzinformation ein breiteres Interesse unter den Berufsbildungs-Forschern auslösen würde und dann später, wenn weitere Resultate vorliegen, eine detailliertere Diskussion erfolgen würde.

Im kommenden Fünften Forschungs-Rahmenprogramm wird die Bedeutung der sozioökonomischen Forschung noch stärker hervortreten. Dieser Forschungsbereich wird auf zweifache Weise in dieses Rahmenprogramm Eingang finden: als integraler Bestandteil anderer Spezifischer Forschungsprogramme und als in sich abgeschlossene Aktivität, als sogenannte Schlüssel-Aktion mit einer Ausrichtung auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen im engeren Sinn. In dieser Schlüssel-Aktion, die - entsprechend den Prioritäten der gegenwärtigen politischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion – nach grossen Themenbereichen gegliedert ist, wird es nicht zuletzt auch um Forschungen zu Fragen von Bildung und Berufsbildung gehen. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass die Bildungs- und Berufsbildungsforschung positiv auf diese neue Struktur der Aufgabenplanung reagieren wird, indem sie ihre Arbeit auf eine breitere Grundlage stellt, sowohl im Hinblick auf den wissenschaftlichen ‘approach’ als auch auf eine intensivierte interdisziplinäre Zusammenarbeit.

2 Forschungserfordernisse der Berufsbildungspolitik der Europäischen Union

Sergio Corti[7]

Zunächst möchte ich Ihnen die Grüße von Herrn Klaus Draxler, Leiter der Berufsbildungspolitik in der GD XXII, übermitteln. Er läßt sich entschuldigen und bedauert, heute nicht selbst hier anwesend sein zu können. Aber er hat derzeit so viele Termine, die in der Hauptsache mit Gegenwart und Zukunft des Leonardo da Vinci-Programms für Berufsbildung zusammenhängen, das Ihnen allen ja nur allzu bekannt ist.

Ich möchte hier einige seiner Verpflichtungen aufzählen, die für Ihre Arbeit hier von Bedeutung sind:

– nächste Woche werden wir in Brüssel einen Informationstag über die derzeit laufende Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen im Rahmen des Leonardo-Programms abhalten. An dieser Veranstaltung werden mehr als 1.200 Menschen teilnehmen, und Sie werden sich den organisatorischen Aufwand vorstellen können;

– in Zusammenarbeit mit einer Reihe von nationalen Koordinierungsstellen organisieren wir eine Reihe von aktiven Begleitseminaren, an denen zahlreiche Projektförderer teilnehmen werden. Die für Sie wichtigste Veranstaltung wird vom 26.-28. Februar in Rom stattfinden auf der Grundlage des Bereiches Erhebungen und Analysen, des "Forschungsstrangs" des Programms Leonardo da Vinci;

– und schließlich sind wir derzeit mit intensiven Überlegungen und einer Reihe von Sitzungen für die Vorbereitung des Kommissionsvorschlags über das Follow-up von Leonardo da Vinci und die anderen Programme der GD beschäftigt. Dies ist eine enorme Aufgabe, die auch beinhaltet, daß wir all das berücksichtigen und filtern müssen, was von Akteuren aller Niveaus im Bereich Berufsbildung in Europa eingebracht wird.

All dies zeigt ihnen, daß unsere begrenzte Teilnahme an der Konferenz heute nicht auf mangelndes Interesse an der Berufsbildungsforschung oder gar an Ihrer Arbeit zurückzuführen ist. Wie Sie aus dem Diagramm ersehen können, war Leonardo da Vinci mit einem Betrag von 20,7 Mio. ECU für 135 Forschungsprojekte in den vergangenen drei Jahren zusammen mit der GD XXII einer der Hauptfinanzgeber für diesen Forschungsbereich. Dies macht deutlich, welchen Stellenwert wir dieser Forschung beimessen und welches Interesse wir für ihre Entwicklung hegen.

Vergleichende Forschung ist äußerst wichtig, da - wie schon von anderen Rednern vor mir angemerkt wurde - die europäische Dimension im Berufsbildungssystem in Europa anhand einer besseren Kenntnis der jeweils anderen Systeme, über die Geltungsbereiche und Zielsetzungen aller Systeme aufzubauen ist, damit wir, wo immer möglich und natürlich unter Beachtung des Subsidiaritätsprinzips, voneinander lernen können.

Es gab außerordentliche Fortschritte in diesem Bereich, aber wir meinen, daß noch größere Anstrengungen für weiteren Fortschritt zu unternehmen sind. Und zwar insbesondere in bezug auf eine bessere und effizientere Nutzung aller zur Verfügung stehenden Mittel: Humanressourcen, Finanzmittel usw. Dazu gehören auch die Mittel und Ergebnisse des Programms Leonardo da Vinci sowie die anderer europäischer Aktions- und Forschungsprogramme und -aktivitäten.

7 Beitrag des Vertreters der Europäischen Kommission (GD XXII: Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend), stellvertretender Abteilungsleiter in der Direktion B, Berufsbildungspolitik

Ziel muß daher die Erstellung eines Bezugsrahmens für die Vergleichbarkeit der Systeme sein. Dazu ist die Sammlung und Zusammenstellung allen verfügbaren Wissens erforderlich. Das bedeutet, daß der Verbreitung von Ergebnissen aller in diesem Zusammenhang stehenden Aktivitäten größere Bedeutung beizumessen ist. Es bedeutet aber auch eine stärkere Betonung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen in diesem Bereich tätigen Stellen.

Es gibt bereits eine Zusammenarbeit zwischen der Kommission, dem Cedefop und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung. Aber Verbesserungen sind stets angebracht, und es sind Verbesserungen notwendig, um unser Wissen und unsere Erfahrung einander effizienter mitzuteilen und auf unser gemeinsames Ziel - die Transparenz - hinzuarbeiten.

Transparenz - das Zauberwort, das in allen Schlüsseldokumenten über Berufsbildungspolitik auftaucht wie auch in dem von Cedefop veröffentlichten "Bericht über Berufsbildungsforschung in Europa": Transparenz der Ergebnisse, Transparenz für ein besseres Verständnis der Systeme und ihrer Zielsetzungen.

Wir haben heute die großartige Gelegenheit dazu. Die Stimmung ist für die Berufsbildung im Allgemeinen und die Forschung im Besonderen heute günstig. Der kürzlich unterzeichnete Vertrag von Amsterdam und die Agenda 2000 der Kommission, worin die Prioritäten der Kommission für den Anfang des neuen Jahrtausends vorgestellt werden, betonen beide die sogenannten "Wissenspolitiken": Forschung, Innovation, Bildung und Ausbildung. Die im Bereich Berufsbildung Forschenden müssen sich dies zunutze machen, sie müssen zeigen, daß sie wissen, was sie tun und in welcher Absicht, um das Verständnis für ihre Arbeit auf europäischer Ebene zu verbessern.

Nicht zufällig trägt die kürzliche Kommissionsmitteilung als Beitrag zur Eröffnung der Diskussion über die künftige Berufsbildungspolitik den Titel “Für ein Europa des Wissens”. Sie befinden sich mitten im Zentrum dieses Europas des Wissens und die beste Art, dies zu zeigen, ist - wie ich schon zuvor sagte - deutlich zu machen, daß die im Rahmen Ihrer Forschung erzielten Ergebnisse nützlich und politisch verwertbar sind.

Herr Van Rens betonte gerade, daß die Berufsbildung zwischen Politik und Praxis steht. Das ist absolut korrekt. Forschung in diesem Bereich darf keine akademische Übung bleiben, die Forschung muß Antworten geben, verständliches Wissen hervorbringen, das für diejenigen verwertbar ist, die Entscheidungen zu fällen haben.

Nun noch ein paar Worte als Zusammenfassung dessen, worauf sich meiner Meinung nach diese Forschung konzentrieren sollte. Ich nenne hier zwei der Aspekte aus dem vorhin erwähnten Kommissionspapier “für ein Europa des Wissens”: Vernetzung und Referenz- bzw. Vergleichsdaten.

– Vernetzung oder systematische Gruppierung ist von entscheidender Bedeutung. Es geht um den Aufbau von kooperativen Netzwerken zur Erleichterung des Austausches von Erfahrungen und guten Praxisbeispielen mit dem Ziel zusammenzufassen, worin das europäische Fachwissen in einem bestimmten Bereich oder zu einem bestimmten Thema besteht, um eine wahre europäische Fachkompetenz aufzubauen, durch die Analyse- und Aktionskapazitäten entwickelt werden können.

– Die Veröffentlichung des allerersten Berichts über "Schlüsseldaten zur Berufsbildung" im Oktober 1997 war ein wesentlicher Schritt für die Erstellung von gemeinschaftlichen Referenzquellen zur Berufsbildung. Diese sind ständig in Form von weiteren "Schlüsseldaten" weiterzuentwickeln, die weitere Fragen der Berufsbildung abdecken und die Kenntnis der gegenseitigen Systeme verbessern.

Ich möchte es noch einmal sagen: die Berufsbildungsforschung sollte auf die Unterstützung des Entscheidungsprozesses abzielen und nicht in akademischen Ansätzen stecken bleiben.

3 Die Bedürfnisse der Sozialpartner und ihrer Organisationen im Hinblick auf die Vergleichende Berufsbildungsforschung

Oliver Lübke, Klaus Schedler und Alphonse de Vadder

Oliver Lübke[8]

Der Europäische Gewerkschaftsbund und die Gewerkschaften im Verwaltungsrat des CEDEFOP haben eine Tagung über die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa seit langem gefordert.

Die gewerkschaftlichen Positionen zu diesem Thema lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Negative Beispiele unterstreichen angesichts des Rückgangs der Forschungsmittel, und dies auf dem Hintergrund des allgemein erkennbaren Bedürfnisses der Akteure nach Veränderung, daß wir sowohl europäische Vorgaben als auch eine europäische Kooperation im Hinblick auf das Management und die Arbeit von Forschungsprojekten und Analysen in der beruflichen Bildung benötigen. Dabei darf allerdings nicht verkannt werden, daß die Forschungstradition in den einzelnen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union unterschiedlich ist. Die Vergleichskriterien sind häufig unterschiedlich definiert. Wir brauchen im europäischen Kontext jedoch vergleichende Berufsbildungsforschung und zwar auf kontinuierlicher Basis. Es ist von entscheidender Bedeutung, den Input aus der Berufsbildungspraxis für die Berufsbildungsforschung auf der einen Seite zu sichern und gleichzeitig die Dienstleistungsfunktion der Berufsbildungsforschung für die Berufsbildungspolitik und -praxis hervorzuheben. Es darf nicht verkannt werden, daß auch die Sozialpartner politische Entscheidungsträger sind und an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis wirken. Es muß darauf ankommen, Lösungen dafür zu finden , dass allen jungen Menschen eine qualifizierte berufliche Ausbildung und der Zugang zur beruflichen Weiterbildung ermöglicht und dauerhaft gesichert wird.

2. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Frage nach entsprechenden Forschungsmethoden und ihren Ansätzen. Damit ist gleichzeitig die Frage der Wirkung der einzelnen europäischen Projekte und Programme auf die Politik zu verbinden: Welches sind die Felder für die Berufsbildungsforschung, wenn es bisher kaum eine ‘europäische’ Berufsbildungsforschung gegeben hat? Was muß zukünftig bearbeitet werden, und wie sichere ich handlungsorientierte Forschung, die gleichzeitig eine Evaluierung und wissenschaftliche Begleitung der Programme und Einzelprojekte sicherstellt? Welchen Beitrag können Studien und Analysen über Pilotprojekte hinaus zur europäischen Dimension der Berufsbildungsforschung leisten? Es wird insbesondere darauf ankommen, über bisher vorherrschende systemvergleichende Ansätze hinaus zu kommen. Die Methoden und Ansätze sowie die Kriterien für die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa müssen laufend verfeinert und verbessert werden.

8 Referatsleiter für Berufliche Bildung beim DGB-Bundesvorstand, stellv. Vorsitzender und Sprecher der Arbeitnehmergruppe im CEDEFOP-Verwaltungsrat, derzeit Vorsitzender des CEDEFOP-Verwaltungsrats

Ich will nicht verhehlen, daß die hochgradige Interdisziplinärität von Berufsbildungsachleuten, Pädagogen, Soziologen, Statistikern etc. in der Berufsbildungsforschung erschwerend hinzukommt. Die notwendige Interdisziplinärität ist aber auch eine Chance dafür, dass sich eine kompetente europäische Berufsbildungsforschung entwicklet Hierzu zählt für mich nicht nur die Entwicklung von Vorgaben für Politik und Berufsbildungspraxis, sondern auch der Aufbau von Netzwerken und entsprechenden Unterstützungsstrukturen durch die zuständigen EU-Institutionen, d.h insbesondere durch die Europäische Kommission und ihre Dienste. Das CEDEFOP sollte hierzu verstärkt Anstösse geben und seinen Sachverstand einbringen.

3. Die vielfach bestehende Kluft zwischen der Berufsbildungspraxis und -forschung, die in allen Mitgliedsstaaten Europas besteht, ist dringend zu überbrücken und die Relevanz von Forschungsergebnissen ist nicht nur stärker zu betonen, sondern auch in die Praxis umzusetzen. Dabei möchte ich in dem Zusammenhang auf die verstärkt herauszuarbeitenden Synergieeffekte zwischen dem LEONARDO-Programm und dem 4. Forschungsrahmenprogramm sowie den Arbeiten des CEDEFOP hinweisen. Dies gilt gleichermaßen auch für Studien und Analysen im Rahmen von LEONARDO und im Rahmen anderer Programme der Europäischen Kommission, die stärker ausgewertet und verwertet werden müssten als es derzeit geschieht..

4. Sowohl aus der Entscheidung zum LEONARDO-Programm als auch aus der aktuellen Berufsbildungspolitik der EU lassen sich insbesondere zwei Zielschwerpunkte bzw. Leitorientierungen ableiten.

– Sicherung von Qualitätsstandards im Hinblick auf den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems

– Bereitstellung eines quantitativ hinreichenden Angebots an beruflichen Qualifikationsmöglichkeiten sowohl im Bereich der beruflichen Erstausbildung, als auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Die Auslegung und Konkretisierung dieser Ziele orientiert sich zwangsläufig an den Erfordernissen des Beschäftigungssystems, darüber hinaus aber auch an den gesellschaftlichen Entwicklungen insgesamt.

Die Berufsbildung hat für die Qualifizierung des einzelnen und den Wirtschaftsstandort Europa entscheidende Bedeutung. Die Berufsbildungsforschung analysiert, begleitet und unterstützt die von Veränderungen der Rahmenbedingungen geprägte Entwicklungen.

Die Forschungsarbeiten über die damit zusammenhängenden Fragen umfassen eine grosse Bandbreite sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Ordnung, der Konzeptentwicklung , aber auch Grundlagenforschung. Die Sozialparteien erwarten, daß die Forscher nicht nur modernisierend und forschend bei der Entwicklung und Veränderung von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Prozessen mitwirken, sondern selbst durch wissenschaftliche Begleitung und Aktionsforschung auf bildungspolitische Entwicklungsprozesse Einfluß nehmen sowie innovative Vorschläge und Alternativen aufzeigen und bei ihrer Gestaltung und Umsetzung mitwirken. Für die Sozialparteien ist ein wichtiges Element die Förderung der Zusammenarbeit von Berufsbildungsforschern und -forscherinnen mit den befragten bzw. untersuchten Personen im Forschungsfeld. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Ansprüche sind auch und insbesondere im Praxiskontakt und nicht allein wissenschaftsimmanent zu begreifen. Mit diesem Ansatz muß einem manchmal verkürzten Wissenschaftsverständnis, bestehend aus einer recht scharfen Trennung von Theorie(Erkenntnis) und Praxis (Anwendung), entgegengewirkt werden.

5. Die Sozialparteien gehen davon aus, daß das CEDEFOP, BiBB, Cereq oder wissenschaftliche Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft im Inhalte und Formen des Qualifikationserwerbs entwickelt und in die Lehr- und Lernprozesse einfügt , sowie die dafür erforderlichen gesetzlichen und politischen (auch tarifvertraglichen) Rahmenbedingungen untersucht und ggfls. weiter entwickeln hilft. Bildungs- , Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, d.h. auch die Vergl. Berufsbildungsforschung muß dabei die Schnittmenge und die Berührungspunkte identifizieren und die Interessen der unterschiedlichen Akteure und Zielgruppen abwägen, was nicht zwangsläufig heißt, sie zu harmonisieren. Dies gilt insbesondere für Fragen der Struktur und Organisation bzw. Architektur von Berufsbildungssystemen und ihre Entwicklung.

6. Wissenschaftliche Politikberatung auf der Grundlage von Berufsbildungsforschung kann in diesem Zusammenhang nur sinnvoll geschehen, wenn sie in relativer Autonomie die wissenschaftlichen Standards und die Forschungsmethoden festigt und weiterentwickelt. Besonders bildungspolitisch opportune und aktuelle Fragen sind kaum als Forschungsaufgaben geeignet, sondern eher methodisch zu behandeln, um den Akteuren Entscheidungshilfen anzubieten. Hier sind die Forschungsaufgaben auf die Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik auszurichten. Die Prozesse der beruflichen Bildung sind im Kontext ihrer strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Ausprägungen, auch unter Einbeziehung der betrieblichen Ebene, stärker als bisher zu berücksichtigen.

7. Für die künftige und konkrete Forschungsbeiträge ist es wichtig, ein Verständnis zu haben für übergreifende Zielsetzungen, die in der Lage sind, die gesamte berufliche Bildung und deren Entwicklung zu fördern. Maßstab für die Forschung sind ihre praktische, inhaltliche Anwendbarkeit und ein zeitgerechtes Vorliegen bzw. zielgerichtetes Verbreiten ihrer Ergebnisse. Hieraus ergibt sich vor allem die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Orientierung an den Beschäftigungserfordernissen. Die Interessen der Abnehmer und der Betroffenen der Forschung, nämlich Regierung, Sozialparteien, Betriebe, Auszubildende und Arbeitnehmer, sind entscheidend und nicht theoretische, wissenschaftsimmanente oder tagespolitische Vorstellungen.

8. Im Mittelpunkt der Berufsbildungsforschung steht die Untersuchung der Bedingungen, Abläufe und Folgen von Qualifiktions- und Lernprozessen über den Erwerb und die Verwertung beruflicher Kompetenzen und für die Entwicklung der Persönlichkeit. Das Postulat der Kompetenz- und zur Persönlichkeitsentwicklung ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Einmal leiten sich hieraus Erwartungen und Anforderungen der Betriebe und Unternehmen an Bildungspolitik und Bildungsstrategien ab und können somit einen wichtigen Beitrag zur Standortsicherung und Wirtschaftsentwicklung leisten. Zum anderen ist damit die Verwirklichung von Bildungsansprüchen der Individuen zu realisieren auch unter Berücksichtigung individueller Lebens- und Arbeitsplanungen. Beiden Erwartungen ist Rechnung zu tragen. Dabei soll stärker als in der Vergangenheit das individuelle Handeln und die Entscheidung für berufliche und persönliche Lebens- und Karriereplanung im Vordergrund stehen. Dies darf nicht verwechselt werden mit Subjektivierung. Es geht also nicht nur um die fachlichen Inhalte, sondern auch um den Umgang mit den Inhalten und Institutionen von seiten der handelnden Subjekte. Ihre Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitgestaltung von Arbeit und Arbeitsprozessen bei verstärkter Entwicklung und Anwendung der erforderlichen sozial - kommunikativen Kompetenzen, die im Zeitalter der Informations- und Wissens- bzw. Dienstleistungsgesellschaft immer wichtiger werden, sind wesentlich zu verbessern.

9. Die Entwicklung der Berufsbildungspolitik läßt sich entlang der hier genannten Politikbereiche durch eine Schwerpunktverlagerung von eher quantitativ orientierten Maßnah-

men zu eher qualitätsbetonten Strukturverbesserungen innerhalb der bestehenden Systeme und reformpolitischen Ansätzen, gewissermassen unter Wahrung der Kontinuität im Wandel, charakterisieren. Welcher Politiktyp und -bereich jeweils dominiert, ist maßgeblich exogen beeinflusst und wird beispielsweise bestimmt durch demographische Faktoren, durch die technologische und ökonomische Entwicklung und nicht zuletzt durch das veränderte Bildungsverhalten der Bevölkerung im Kontext eines allgemeinen Wertewandels.

Derzeit droht die Versorgungsproblematik am Ausbildungsstellenmarkt, so wichtig sie ist, die Qualitätsfrage zu überlagern. Es wäre jedoch kurzsichtig und für die Weiterentwicklung z.B. des Lernortes Betrieb und dualer bzw. alternierender Ausbildungssysteme schlechthin verhängnisvoll, quantitative und qualitative Aspekte der beruflichen Bildung gegeneinander auszuspielen.

10. Als Forschungsschwerpunkte möchte ich insbesondere nennen:

– Ständige Beobachtung und Analyse von sich rasch ändernden Qualifikationsanforderungen, die Sicherung der Qualität der beruflichen Erstausbildung, die Neuordnung bestehender und die Entwicklung neuer Berufs- und Kompetenzprofile für die Ausbildung sowie die Qualitätssicherung der beruflichen Weiterbildung;

– quantitative Entwicklung des Angebots und der Nachfrage nach beruflicher Aus- und Weiterbildung; Einflußstrukturen, Anreizsysteme und Koordinations- bzw. Planungsbedarf;

– berufsvorbereitende und berufsfachliche Kompetenzentwicklung im Prozeß beruflicher Aus- und Weiterbildung, individuelle Förderung und gruppenorientierte Gestaltung beruflicher Lernprozesse an verschiedenen Lernorten und im Verbund verschiedener Lernorte;

– Organisation, Koordination und Management beruflicher Bildungseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der Verbesserung der Effizienz betrieblicher und außerbetrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen unter verstärktem Einsatz multi-medialer Mittel und von europaweiten Netzwerken. Hierzu zählt auch: Erforschung der Verhältnisse von informellem/de-zentralem Lernen (in Betrieben) und dem systematischen Lernen an anderen Lernorten (z. B. Schule);

– Strukturprobleme und Ausbau der verschiedenen beruflichen Bildungssysteme im Kontext regionaler, nationaler, und internationaler Entwicklungen.

Dabei ist der Verbesserung der Berufsbildung von Frauen, die bei den Berufsbildungsangeboten noch immer stark benachteiligt sind, besonders Rechnung zu tragen.

11. Diese hervorgehobenen Schwerpunkte stehen im Kontext zu einer Reihe wichtiger Fragen, über die zwischen allen Mitgliedsstaaten und den Organisationen der Sozialpartner auf EU-Ebene ein breiter Konsens besteht. Für diese gilt es, vordringlich Lösungen zu finden:

– Gewährleistung einer umfassenden Allgemeinbildung und beruflichen Erstausbildung für alle, die zu im Beschäftigungssystem und für den Zugang zu weiterführender Bildung und beruflicher Weiterbildung anerkannten Qualifikationen führt.

– Verbesserung und Ausweitung der Möglichkeiten und Gewährleistung des Zugangs zur beruflichen Weiterbildung im Laufe eines Arbeitslebens für alle in Anbetracht sich ständig wandelnder wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und individueller Anforderungen

– Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und Förderung neuer Beschäftigungsformen durch Investitionen in die Ausbildung von Arbeitnehmern sowohl in der Wirtschaft als auch im Rahmen des öffentlichen und privaten Schulwesens und in sonstigen Berufsbildungseinrich-

tungen . Hierzu zählen auch gezielte Maßnahmen für benachteiligte Gruppen, z.B. Ausländer oder ethische Minderheiten, Behinderte oder Gruppen aus benachteiligten Regionen der Europäischen Union.

– Berücksichtigung im Rahmen der Erneuerung der Berufsbildung, der Herausforderung, die sich aus der zunehmenden Informatisierung des Lebens und der Arbeit in Wirtschaft und Gesellschaft ergeben und Entwicklung neuer Berufs- und Qualifikationsprofile bzw. Neuordnung überholter Profile.

– Überdenken der Unterrichts- und Lernprozesse bzw. -methoden und der Rolle von Institutionen wie Schulen, Universitäten, Unternehmen, private Haushalte usw. als Lern- und Unterrichtsorte einschließlich der Neudefinition der Rolle von Lehrkräften und Ausbildern.

– Förderung der geographischen und beruflichen Mobilität.

Diesem von mir beschriebenen Konsens trägt das Weißbuch in seinen Grundzügen Rechnung, ohne daß ich verhehlen will, daß das Weißbuch der Eur. Kommission über

"Lehren und Lernen, auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft" den innerhalb dieses

Konsenses gesteckten Forschungsrahmen wesentlich erweitert hat.

12. In diesem Zusammenhang ist sind mittelfristige Orientierungen für die zukünftige Arbeit des CEDEFOP durch dessen Verwaltungsrat aufgestellt worden. Ausgangspunkt war dabei die Transparenz der traditionellen Kernbereiche, Qualifikation und Berufsbildungssysteme als Schnittstellen zwischen der Kompetenzerzeugung und -nutzung. Der Begriff der Schnittstelle bezeichnet eine Berührungsfläche zwischen bestimmten Wissensmengen und bestimmten Anwendungsbereichen, aber auch bestimmten Organisationsstrukturen für eine effektive Interaktion.

Der CEDEFOP-Verwaltungsrat hat sich auf folgende prioritäre Arbeitsschwerpunkte verständigt:

– Studien und Analysen über Qualifikationen; hierzu zählen Trends in der Berufs- und Qualifikationentwicklung, sektorale und organisatorische Rahmenbedingungen für die Nutzung von Qualifikationen; soziale, regionale und zielgruppenspezifische Rahmenbedingungen des beruflichen Kompetenzerwerbs; Schlüsselqualifikationen und Erneuerung der Lehrpläne der beruflichen Bildung und

– Studien und Analysen über Berufsbildungssysteme zur Transparenz der Qualifikationen, über die Qualitätssicherung und Ausbildungsorganisation, sozioökonomische Effizienz von Systemen und Teilsystemen einschließlich der Kosten und Finanzierung, zum Übergang Jugendlicher in den Arbeitsmarkt und über ihre Mobilität, die Entwicklung von Lehr- und Ausbildungskompetenzen für die Berufsbildungspraxis u.a.m.. …

Im Zusammenhang mit den Vorstellungen des Weißbuchs der Eur. Kommission von 1993 über ‘ Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung' zur allgemeinen und beruflichen Bildung und den Antworten aus den gemeinsamen Stellungnahmen von EGB, UNICE und CEEP haben die Sozialpartner dargestellt, welchen Beitrag sie selbst zur Sicherung einer qualifizierten beruflichen Bildung - Erstausbildung und berufliche Weiterbildung - zu leisten bereit sind.

In dem Zusammenhang wird insbesondere

a) eine bessere Koordinierung zwischen den Bildungseinrichtungen und Behörden,

b) die Bedeutung der vergleichenden Forschung, und

c) die Entwicklung von Datenbanken zur besseren Erfassung und Vorausschau des Qualifikationsbedarfs betont.

Wichtig erscheint in dem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß neben klaren politischen Vorgaben auch eine Abstimmung über die Schwerpunkte von Berufsbildungsforschung nötig ist. Dabei darf nicht verkannt werden, daß hier unterschiedliche Zuständigkeiten nichtnur auf der Ebene der jeweiligen Mitgliedsstaaten, sondern auch auf europäischer Ebene gegeben sind, zum einen im Zusammenhang mit dem LEONARDO-Programm, zum anderen aber auch im bereits von mir genannten CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung).Es wird insbesondere darauf ankommen, dieunterschiedlichen Aktivitäten besser miteinander zu koordinieren und Doppelarbeit zu vermeiden. Darüber hinaus erscheint es mir notwendig, die Arbeitsweise zu verbessern.

Die Steigerung Leistungsfähigkeit und Qualitätsförderungsimpulse der Berufsbildung werden von einer intensiveren interdisziplinären Zusammenarbeit, von der wissenschaftlichen Begleitung, von der Kooperation der Forschungseinrichtungen in Europa und nicht zuletzt durch eine Beteiligung der Sozialpartner an Forschungsprojekten zu erwarten sein. Wir, also Sozialpartner und insbesondere die Gewerkschaften sowie der DGB und EGB, sind an dieser Kooperation nicht nur interessiert, sondern wir halten sie für eine zwingende Notwendigkeit zur Verbesserung der beruflichen Bildung, sowohl im Bereich der beruflichen Erst-, als auch der beruflichen Weiterbildung.

Literatur

Brötz, R.und Brumhard, H. (1996): *Diskussionspapier zur Forschung.* In: Manuskript, Bonn/Düsseldorf1996;

EGB; UNICE; CEEP (1994): *Leitlinien des Weißbuchs zu Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung und Antworten* aus den Gemeinsamen Stellungnahmen, Brüssel.

Kroymann und Lübke (1992): *Berufliche Bildung - Betrieb, Schule, Mitbestimmung*. In: Arbeitsmarkt, Europa; Bund-Verlag, Köln.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschlan*. In: Denkschrift; Acta humaniora-Verlag, Bonn.

Lübke, S. O. (1996): *Mit Vernunft etwas zum Besseren bewegen - Erwartungen der Sozialparteien an eine zukunftsorientierte Berufsbildungsforschung mit europäischer Dimension,* Berlin 1996.

Klaus Schedler[9]

Bildungsforschung aus Sicht der Wirtschaft ist insofern von besonderem Interesse, als es sich um angewandte Forschung handelt, wobei hier in erster Linie dem beruflichen Bildungswesen ein zentraler Stellenwert zukommt. So gesehen ist klar, daß das Ansehen der Bildungsforschung maßgeblich davon bestimmt ist, in wie weit sie einen Beitrag zur Förderung der Berufsvorbereitung der Jugendlichen und zur beruflichen Weiterbildung der erwachsenen Erwerbstätigen zu vermitteln in der Lage ist. Auch vergleichende Bildungsforschung ist primär angewandte Forschung, wobei auf Arbeitgeberseite wirtschaftliche und auf Arbeitneh-

9 Klaus Schedler ist Referent in der Abteilung Berufsbildung in der Wirtschaftskammer Wien und Mitglied im Cedefop-Verwaltungsrat

merseite soziale Nutzen-Erwartungen an den Forschungsgegenstand heran getragen werden. Somit ist es auch nicht verwunderlich, wenn sich die Sozialpartner auf nationaler wie auch übernationaler Ebene auf dem Gebieten der Berufsbildung engagieren und es ist ganz bezeichnend, daß beispielsweise das CEDEFOP in der Zusammensetzung seines Verwaltungsrats diesem Umstand Rechnung trägt.

Zwar gehört die Bildungsforschung nicht zu den Kerngebieten der interessenpolitischen Arbeit der Sozialpartner, jedoch nimmt die Bildungspolitik innerhalb der Tätigkeitsfelder von Arbeitgebervertretungen einen festen Stellenwert im Tagesgeschäft ein. Dabei gehört die Bildungspolitik insofern zur interessenpolitischen Arbeit unserer Organisationen, als sie die Grundvoraussetzungen zur Schaffung und Weiterentwicklung jener wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen vermittelt, die zur Sicherung der Wettbewerbschancen für unsere Unternehmen und der Volkswirtschaft beiträgt. Es ist somit nicht verwunderlich, wenn Arbeitgeberverbände Abteilungen für Bildungspolitik unterhalten. Besonders ausgeprägt ist dieses Engagement in jenen Ländern, wo die Wirtschaft in der beruflichen Erstausbildung und hier vor allem in der Lehrlingsausbildung, oder in der beruflichen Weiterbildung durch eigene Einrichtungen der Erwachsenenbildung direkt als Anbieter von Bildungsmaßnahmen auftritt. Doch erstreckt sich das Engagement auch auf Kooperationen zwischen öffentlichen Bildungsanbietern wie Schulen und Universitäten einerseits und der Wirtschaft auf der anderen Seite. Mit unterschiedlichen Ausprägungen in den Mitgliedsländern der Union sind i.d.R. die Sozialpartner bei der Ausgestaltung der staatlichen Berufsbildungspolitik maßgeblich und teilweise unmittelbar beteiligt.

Doch gibt es in den bei den Bildungssystemen in Europa nicht nur Unterschiede im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Sozialpartner, sondern es sind zunächst die vielfältigen, insbesondere beruflichen Bildungswege in den Mitgliedsländern der Union, die in ihren Besonderheiten einen unschätzbaren Wert darstellen: Innerhalb der unterschiedlichen nationalen Traditionen haben sich verschiedene Strategien des beruflichen Bildungswesens entwickelt, sodaß wir auch heute, angesichts der europäischen Herausforderungen an Bildungs- und Beschäftigungssysteme, eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte zur Lösung gleicher oder ähnlicher Probleme finden können. Darüber hinaus gibt es bei einigen aktuellen Handlungsfeldern, wie etwa bei der Verbesserung der Transparenz von im Beruf erworbenen Fähigkeiten oder im Hinblick auf die Erweiterung der Autonomie von Bildungseinrichtungen einer Reihe von Mitgliedsstaaten, die bemerkenswerte Initiativen gestartet haben, und deren Erfahrungen nutzbringend in anderen Ländern eingebracht werden können.

Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, daß die erwähnte Vielfalt von Aus- und Weiterbildungssystemen in Europa mehr als verwirrend ist und ich fürchte, daß es wohl kaum einen Experten geben dürfte, der sämtliche Besonderheiten nationaler Bildungssysteme in Europa im Detail kennt. Bedingt durch den Umstand, daß sich diese Systeme kontinuierlich im Sinne der technisch-wirtschaftlichen Erfordernisse weiterentwickeln wird es immer schwieriger, die Übersicht zu behalten. Zur selben Zeit gibt es aber auch Experten, die annehmen, daß nationale Bildungssysteme aufgrund gemeinsamer und immer ähnlicher werdender Erfordernisse an das Bildungswesen (Einsatz neuer Technologien, Globalisierung etc.) mittel- bis langfristig einander immer ähnlicher werden.

Ich teile nicht diese Auffassung, sondern glaube vielmehr, daß die Bildungspolitik auf allen Ebenen dazu beitragen sollte, daß weitere und neue Lösungskonzepte entwickelt und umgesetzt werden, die aus Sicht der nationalen Besonderheiten am besten der Bewältigung der an die Aus- und Weiterbildung herangetragenen Herausforderungen dienen können. Dabei sollte man in die Lage versetzt werden, sich die in anderen Ländern der Union gemachten Erfah-

rungen zu Nutze zu machen. Das Ergebnis wäre in der Folge eine noch größere Vielfalt, wobei die Aus- und Weiterbildungssysteme in ihrem Bemühen um laufende Verbesserungen wie ein Laboratorium agieren. Um jedoch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch sicherzustellen reicht 'blinde Innovationswut' im Bildungsbereich nicht aus, sondern wir brauchen gleichzeitig eine systematische Analyse und Evaluation des Erfolgs eingeleiteter Maßnahmen. Damit rückt nun die Bildungsforschung in den Mittelpunkt des Interesses, wobei nach meiner Meinung die vergleichende Berufsbildungsforschung für die Weiterentwicklung der Bildungssysteme in Europa in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Rolle spielen sollte:

– Vergleichende Berufsbildungsforschung leistet einen Beitrag, damit wir wissen und verstehen, welche Herausforderungen aus welchen Gründen in welcher Art und Weise in anderen Ländern Europas angegangen werden.

– Die Ergebnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung sollen uns in die Lage versetzen, aus den verschiedenen Erfahrungen bei der Umsetzung neuer Qualifizierungskonzepte zu lernen, um diese in geeigneter Form vor Ort anwenden zu können.

– Die Forschung leistet darüber hinaus einen Beitrag zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Bildungssystemen, d.h. sie hat zielführende bildungspolitische Strategien zu entwickeln und zur Umsetzung erfolgreicher Konzepte zu motivieren und beizutragen;

– Vergleichende Berufsbildungsforschung kann überdies die Entwicklung mittelfristiger bildungspolitischer Prioritäten voranbringen helfen.

Damit diese Ziele erreicht werden können, sind mehrere Voraussetzungen zu erfüllen:

1. Wir brauchen mehr Berufsbildungsforschung und - vor allen Dingen - wir brauchen mehr vergleichende Berufsbildungsforschung

2. Wir brauchen eine laufenden Dialog in der Forschung auf nationaler und - vor allen Dingen - übernationaler Ebene

Wir brauchen den Dialog zwischen Forschungseinrichtungen, der öffentlichen Verwaltung und den Sozialpartnern auf allen Ebenen in der Europäischen Union.

Alphonse de Vadder [10]

Da ich morgen abreise und daher nicht an der gesamten Konferenz teilnehmen kann, habe ich meinen Kollegen im CEDEFOP-Verwaltungsrat, Herrn Klaus Schedler, gebeten, den Standpunkt der Arbeitgeber darzulegen. Ich möchte ihm aufrichtig dafür danken, daß er sich bereit erklärt hat, an dieser Sitzung teilzunehmen und in den Debatten von heute und morgen eine gewisse Kontinuität herzustellen. Ohne Herrn Schedler widersprechen zu wollen, der die verschiedenen Fragen auf bemerkenswerte Weise beantwortet hat, möchte ich doch auf den einen oder anderen Aspekt hinweisen und einige Nuancen anbringen.

Wir haben heute bereits die Themen der Internationalisierung und der Globalisierung der Wirtschaft angesprochen. In diesem Umfeld bemühen sich die Unternehmen, immer wettbewerbsfähiger zu werden, und dies bringt Folgen für alle Bereiche der Unternehmensführung sowie für die Personalpolitik und insbesondere für den Bereich der Qualifizierung der Arbeitnehmer mit sich. Meiner Ansicht nach haben wir immer mehr Bedarf an Arbeitnehmern, die nicht unbedingt viele Kenntnisse angehäuft oder alles Wissen assimiliert haben, sondern

10 Stellvertretender Vorsitzender des CEDEFOP-Verwaltungsrates, Sprecher der Gruppe der Arbeitgeber.

die gelernt haben, richtig zu lernen, d.h. die ihr ganzes Leben lang die Fähigkeit besessen haben, ständig zu lernen und stets mit den Entwicklungen Schritt zu halten. All dies schafft ein für die Berufsbildung sehr günstiges Klima.

Was mir wichtig erscheint, ist eine gute Organisation der Bildung sowie Transparenz in den Bildungssystemen. Hierzu kann uns die Forschung und insbesondere die vergleichende Forschung in den bereits genannten Bereichen nützliche Dienste leisten. Ich schließe mich hier den Gedanken von Herrn Lübke darüber an, daß wir Untersuchungen über die Qualität der Berufsbildung, über die Entwicklung der Befähigungsnachweise usw. brauchen. Dies alles dient dazu, uns ein genaueres Bild von dem zu verschaffen, was gemacht wird, wohingegen das Ergebnis niemals eine Nivellierung von allem oder gar die Unterdrückung der Vielfalt sein kann, die wir zur Zeit haben, denn dies würde eine Verarmung bedeuten. Ich glaube, den spezifischen Gegebenheiten, den Besonderheiten aller Art sowohl auf kulturellem wie auch auf anderem Gebiet muß Rechnung getragen werden.

Also brauchen wir die vergleichende Forschung. Darum begrüße ich die vom CEDEFOP ergriffenen Initiativen, diese Forschung zu fördern, Forschungsnetze zu konsolidieren und in diesem Bereich Coaching und Koordinierung zu betreiben. Als Ziel und als Endergebnis soll es allen Akteuren der Berufsbildung ermöglicht werden, einen besseren Überblick über alles, was abläuft, zu gewinnen. Die Ergebnisse der Untersuchungen können ihnen helfen, und sie können sie in den einzelnen Staaten bei ihrem Vorgehen auf ihrer jeweiligen Ebene in den Bildungeinrichtungen, in den Unternehmen berücksichtigen. Die vergleichende Forschung kann insofern zu einer Bereicherung führen.

4 Der Soziale Dialog in der Europäschen Union und die Rolle des CEDEFOP

Synnöva Aga und Manfred Tessaring[11]

Der soziale Dialog in der Europäischen Union wurde 1985 in Val Duchesse (Belgien) vom damaligen Präsidenten der Europäischen Kommission, Jacques Delors, ins Leben gerufen. Die europäischen Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften sollten sich zu Konferenzen am runden Tisch zusammensetzen und gemeinsame Projekte in Angriff nehmen. Drei der wichtigsten Vertretungsorgane, die **UNICE** (Union der europäischen Industrie- und Arbeitgeberverbände), der **EGB** (Europäischer Gewerkschaftsbund) und der **CEEP** (Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft) beschlossen, den Sprung zu wagen, womit sie eine neue Stufe in den Gemeinschaftsbeziehungen schufen, denn sie traten in etwa in die gleiche Art des sozialen Dialogs ein, wie er in den meisten Mitgliedstaaten üblich ist.

Der soziale Dialog wird auf der höchsten Ebene vom 1992 geschaffenen Ausschuß "Sozialer Dialog" geführt. Der Ausschuß bildete zwei untergeordnete Arbeitsausschüsse, die "Ad-hoc-Gruppe für gesamtwirtschaftliche Fragen" und die "Ad-hoc-Gruppe für allgemeine und berufliche Bildung".

Der soziale Dialog von Val Duchesse hat etwa 20 gemeinsame Texte erarbeitet, darunter

- gemeinsame Stellungnahmen;
- gemeinsame Empfehlungen;
- Abkommen.

11 Cedefop-Projektkoordinatoren.

Neben dem sozialen Dialog von Val Duchesse gibt es drei weitere mit Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung befaßte Ausschüsse, in denen die Sozialpartner vertreten sind:

– den (1970 geschaffenen) Ständigen Ausschuß für Beschäftigungsfragen, in dem sich der Rat, die Kommission und Vertreter der Sozialpartner zusammenfinden. In früheren Jahren erstellte der Ausschuß mehrere Schlußfolgerungen, die unter anderem die Arbeitswelt, die Arbeitslosigkeit und die berufliche Weiterbildung betrafen;

– den Ausschuß des Europäischen Sozialfonds, der über die Kriterien, die Arten von Maßnahmen und die Modalitäten der Umsetzung von ESF-Vorschriften mitentscheidet, um in bestimmten Regionen, Wirtschaftszweigen oder mit Blick auf bestimmte Zielgruppen spezifische Beschäftigungs- und Bildungsmaßnahmen zu fördern;

– der (1963 eingerichtete) Beratenden Ausschuß für berufliche Bildung besteht aus Vertretern der Mitgliedstaaten, Regierungen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände. Der Ausschuß gibt begründete Stellungnahmen zu Fragen von allgemeiner oder berufsbildungsspezifischer Bedeutung ab.

2. Die Arbeit der "Ad-hoc-Gruppe für allgemeine und berufliche Bildung"

Der Ausschuß "Sozialer Dialog" erteilte der Ad-hoc-Gruppe für allgemeine und berufliche Bildung den Auftrag, frühere gemeinsame Stellungnahmen zum Bereich der Berufsbildung einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Die Ergebnisse wurden ab 1995 veröffentlicht und betreffen vier Themen:

– lebensbegleitendes Lernen in Aus- und Weiterbildung;
– Beratung junger Menschen;
– Vorausplanung, Anrechnung/Zertifizierung und Transparenz von Qualifikationen;
– Ressourcen, Finanzierung, Mitverantwortung, Koinvestition.

Zu diesen Themen gab es gemeinsame Stellungnahmen, allerdings konnte ein Abkommen nur zum Thema "Berufsberatung" bis dato nicht erzielt werden.

Zu anderen Themen gab die Ad-Hoc-Gruppe besondere Kommentare ab, von denen einige auch mit der Arbeit des CEDEFOP zusammenhingen. Zu diesen Themen zählten zum Beispiel "Qualifikationen", "Finanzen", "Glossar", "übertragbare und Kernkompetenzen", "Zertifizierung und Anrechnung".

3. Die Rolle des CEDEFOP in der Förderung des sozialen Dialogs

Seit seiner Arbeitsaufnahme Mitte der 70er Jahre ist das CEDEFOP geprägt von einer starken Einbindung der Sozialpartner in alle seine Tätigkeiten, die mit der Förderung einer gemeinsamen europäischen Berufsbildungspolitik zusammenhängen. Die Initiative zur Gründung des CEDEFOP ging von Gewerkschaftsvertretern aus, die dem Wirtschafts- und Sozialausschuß der Europäischen Gemeinschaften in Brüssel angehörten. Aufgrund dieser Initiative erarbeitete die Kommission einen Vorschlag an den Rat, der 1975 die Gründungsverordnung des CEDEFOP verabschiedete.

Im Rahmen einer vom CEDEFOP 1995/96 durchgeführten Untersuchung unterbreiteten die Sozialpartner mehrere Forderungen zur Arbeit des CEDEFOP. Im wesentlichen forderten sie, das Zentrum solle eine zentrale Rolle beim Aufbau eines Austauschforums wahrnehmen: *"Die Sozialpartner brauchen die uneingeschränkte Unterstützung des CEDEFOP, um ihre verschiedenen Forderungen zu erfüllen. Ihrer Auffassung nach sollte sich daher das CEDEFOP in enger Zusammenarbeit mit der Kommission intensiv mit diesem Thema befassen, um in bezug auf Themenbereiche, wo sie Bedarf bekundet haben, zur Verbreitung qualitativ hochwertiger Arbeit beizutragen."*

Vorrangig sollten folgende fünf Aufgaben gelöst werden:

1. einen Ort für Diskussion und Ausbildung bereitzustellen;
2. über ihre Zielgruppen und Anwender zu entscheiden;
3. zusammen mit den Sozialpartnern Arbeitshypothesen insbesondere zu folgenden Themen aufzustellen: Qualifikationen, Finanzierung, Ausrichtung;
4. den sozialen Dialog und die Praktiken der Sozialpartner miteinander zu verknüpfen;
5. den Bereich der Berufsbildung zu verfolgen und dem Stand der Forschung Rechnung zu tragen.

Diese Forderungen wurden allesamt in den mittelfristigen Prioritäten des Zentrums für den Zeitraum 1997–2000 aufgegriffen.

Das CEDEFOP hat zwar keine offizielle Stellung im sozialen Dialog inne, wohl aber eine unterstützende Funktion. Es bildet die Verbindung zwischen der Arbeit der Sozialpartner innerhalb ihrer einzelstaatlichen Grenzen und der Fortsetzung des sozialen Dialogs auf europäischer Ebene, wobei das CEDEFOP seinen Aufgaben als Förderungs, Betreuungs, Moderations- und Dienstleistungsinstitut voll und ganz gerecht werden kann. Das CEDEFOP soll die Europäische Kommission darin unterstützen, die Förderung und Entwicklung der Berufsbildung und betrieblichen Ausbildung anzuregen und zur Arbeit und politischen Tätigkeit der weiteren im Verwaltungsrat vertretenen Gruppen und Gremien, beispielsweise der Regierungen, Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften aus allen Mitgliedstaaten und den EWR-Staaten (Island und Norwegen) beizutragen.

Das CEDEFOP-Arbeitsprogramm 1998 definiert diese Rolle deutlicher. Einige der wichtigsten Themen sind:

- Beobachtung und Bewertung von Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung;
- Analyse der Reaktionen auf diese Trends, insofern als sie Veränderungen des Ausbildungsangebots bewirken;
- Förderung von Innovationen in den verschiedenen Berufsbildungssystemen;
- Verbesserung der Anrechnung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse;
- Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen, um zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen beizutragen;
- Analyse der Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt;
- Arbeit an einer Verbesserung mehrsprachiger Glossare;
- ständige Beobachtung und Verfolgung von Entwicklungen in der Berufsbildung;
- Unterstützung der Forschungszusammenarbeit und Erstellung eines Überblicks über den Stand der Berufsbildungsforschung in Europa;
- Analyse, Verbreitung und Aktualisierung von Schlüsselzahlen und Statistiken zur Berufsbildung.

4. Schlußbemerkung

Die Einbindung der Sozialpartner in Fragen, die mit der europäischen Berufsbildungspolitik zusammenhängen, geht auf eine langjährige Tradition zurück, die aus der nach dem Zweiten Weltkrieg Anfang der 50er Jahre entstandenen Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl hervorging. Einerseits scheint es, daß ihre Einbeziehung recht stark ist und sie ein hohes Maß an Einfluß ausüben, der durch spezifische institutionelle Regelungen gestützt wird. Allerdings müssen wir aufgrund mehrerer Untersuchungen feststellen, daß diese Einbeziehung und dieser Einfluß je nach den Traditionen in dem jeweiligen Mitgliedstaat, in bestimmten Wirtschaftszweigen oder Berufsgruppen stark variieren. Die rechtlichen Regelungen des Vertrags, die Arbeit des CEDEFOP in der Vergangenheit und der soziale Dialog in den letzten Jahren haben zu einer gewissen Annäherung der Haltungen und institutionellen Regelungen in den verschiedenen Mitgliedstaaten insbesondere hinsichtlich der Beteiligung

der Sozialpartner an der Vorbereitung und Umsetzung politischer Maßnahmen auf gesamtstaatlicher wie auch auf regionaler, lokaler oder sektoraler Ebene beigetragen[12].

Die Vertiefung und Erweiterung des sozialen Dialogs, ob auf europäischer oder nationaler Ebene, scheint immer noch ein großes Problem zu sein. Wie lassen sich von oben nach unten verlaufende Konzepte mit umgekehrten, nämlich von der Basis ausgehenden Konzepten vereinbaren, wie läßt sich eine ständige Rückkopplung zwischen Praktikern/Auftraggebern und politischen/gesellschaftlichen Akteuren gewährleisten, wie kann man die notwendige Forschungs- und Entwicklungsarbeit verbessern, um den sozialen Dialog besser mit Material zu versorgen und zu bereichern? In dieser Hinsicht bleibt viel zu tun, und die Anstrengungen der vergleichenden Berufsbildungsforschung leisten hierfür durchaus eine beträchtliche Hilfe.

12 Vgl. die zahlreichen Studien, die das CEDEFOP in den frühen 80er Jahren zu diesen Themen veröffentlicht hat.

Forschungsstrategische, theoretische und methodologische Aspekte

1 Europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung

Pekka Kämäräinen[13]

Einführung

Die folgenden Betrachtungen sind in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird versucht, die veränderte Rolle des CEDEFOP im Wandel der europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung darzustellen. Im zweiten Teil geht es um aktuelle Tendenzen zum Aufbau einer netzwerkgestützten Zusammenarbeit auf europäischer Ebene und zur Konsolidierung von Wissenschaftsgemeinschaften zur europäischen Berufsbildungsforschung.

Im ersten Teil soll erläutert werden, wie sich "die Perspektive des CEDEFOP" verändert hat. Im einzelnen soll in diesem Kapitel ein Bild davon vermittelt werden, wie sich die Position des CEDEFOP in bezug auf die Berufsbildung in den verschiedenen Entwicklungsphasen des Zentrums verändert hat. Das zweite Kapitel enthält einige Betrachtungen zur veränderten Rolle der europäischen Kooperationsprogramme (und ihrer Plattformen) bei der Herausbildung einer Wissenschaftskultur innerhalb der Berufsbildungsforschung. Das dritte Kapitel gibt Einblick in die Instrumente des CEDEFOP zur Schaffung von mehr Transparenz in der gegenwärtigen europäischen Berufsbildungsforschung und die aktuellen Initiativen zum Aufbau einer netzwerkgestützten Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

Im letzten Teil gilt das Augenmerk den Entwicklungen innerhalb der europäischen Berufsbildungsforschung und den Arbeitsschnittstellen, die wir zwischen Wissenschaftskultur, politischen Initiativen und praktischer Entwicklung der Berufsbildung zu schaffen versuchen. Im vierten Kapitel werden einige Haupttendenzen zur Errichtung europäischer Netzwerke in wesentlichen Bereichen der europäischen Berufsbildungsforschung beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auch die besondere Rolle des CEDEFOP als Katalysator erörtert. Thema des fünften Kapitels ist die besondere Rolle, welche die vergleichende Berufsbildungsforschung im Bereich der europäischen Forschungszusammenarbeit innerhalb der Berufsbildungsforschung spielen kann. Im sechsten Kapitel werden abschließend - anstelle von Schlußfolgerungen oder konkreten Vorschlägen - einige offene Fragen zur künftigen Zusammenarbeit und Folgemaßnahmen vorgestellt.

I. Die Entwicklung des CEDEFOP und seine Rolle in der europäischen Forschungszusammenarbeit

1. Zur Rolle der Forschungszusammenarbeit

Parallel zur Entwicklung des CEDEFOP als europäischer Einrichtung der EWG, der EG und dann der EU lassen sich verschiedene Entwicklungsphasen unterscheiden. Im folgenden werden diese kurz umrissen, um seine Rolle bei Tätigkeiten zu verdeutlichen, die direkt oder indirekt mit der Berufsbildungsforschung in Zusammenhang stehen:

– In der ersten Phase seiner Geschichte war das CEDEFOP die europäische Einrichtung für die Förderung der Berufsbildung. In allen Tätigkeitsbereichen unternahm es erste Schritte

[13] CEDEFOP-Projektkoordinator

zur Zusammenführung von Fachleuten aus den Mitgliedstaaten zu gemeinsamen Plattformen und zur Erfassung von Informationen aus einzelstaatlichen Quellen. Zur *Förderung* der "Forschungszusammenarbeit " trug das CEDEFOP *unter anderem* durch Erhebungen und Analysen mit kurzer Laufzeit und ein jährliches Forum für Leiter (oder wissenschaftliche Leiter) einzelstaatlicher Stellen bei, auf dem vorwiegend aktuelle Forschungsschwerpunkte in den jeweiligen Mitgliedstaaten und auf europäischer Ebene diskutiert wurden.

– In der zweiten Phase wurden die Tätigkeiten des CEDEFOP auf seine Koexistenz mit der Task Force Humanressourcen, Bildung, Berufsbildung und Jugend (TFHR) der Europäischen Kommission abgestimmt. Die Arbeitsteilung zwischen den beiden europäischen Einrichtungen war durch die Tatsache bestimmt, daß die Task Force für die europäischen Aktionsprogramme im Bereich der Berufsbildung zuständig war. Aufgaben des CEDEFOP waren damals die Erstellung eines Überblicks über Berufsbildungssysteme, die Förderung der Vergleichbarkeit beruflicher Qualifikationen sowie andere ergänzende Tätigkeiten. Der Schwerpunkt lag auf einer beratenden Funktion bei politischen Entscheidungen auf Gemeinschaftsebene.

– In der dritten Phase (nach dem Maastrichter Vertrag, der Einrichtung der GDXXII und der Verlegung des CEDEFOP nach Thessaloniki) wurde die Rolle des CEDEFOP neu definiert: Es fungiert heute als Schnittstelle zwischen der Kommission, den Mitgliedstaaten und Fachleuten/Wissenschaftlern auf dem Gebiet der Berufsbildung. Dadurch änderte sich die bisherige Arbeitsteilung insofern, als die Tätigkeiten des CEDEFOP nun mit den laufenden EU-Programmen (insbesondere dem Aktionsprogramm Leonardo da Vinci) verknüpft sind. Im Bereich der "Forschungszusammenarbeit " bemüht sich das CEDEFOP aktiv um einen direkteren Dialog mit Wissenschaftsgemeinschaften und großen europäischen Kooperationsprojekten.

Diese Kurzbeschreibung könnte zunächst den Eindruck vermitteln, das CEDEFOP sei vor allem im Bereich der Politikgestaltung tätig und könne bestenfalls als externer Katalysator der Forschungszusammenarbeit wirken. Diesbezüglich sind jedoch weitere Erläuterungen notwendig.

2. Europäische Plattformen und Kooperationsprogramme

Die Geschichte der europäischen Kooperationsprogramme (oder Plattformen für die europäische Forschungszusammenarbeit) läßt sich in folgende Entwicklungsstufen untergliedern:

– In seiner Anfangsphase bestand der Beitrag des CEDEFOP zur "europäischen Forschungszusammenarbeit " in grundlegenden Erhebungen und Analysen, mit denen eine gemeinsame, wenn auch noch nicht sehr solide Basis für Diskussionen über eine gemeinsame "Wissenschaftskultur" geschaffen wurde. Das CEDEFOP schuf jedoch als Vorläufer einer umfassenderen europäischen Plattform ein jährliches Forum der nationalen Zentren für Berufsbildungsforschung und -entwicklung.

– In der nächsten Phase boten vor allem eigene *EG*-Aktionsprogramme (der Programm-Generation PETRA, COMETT, FORCE, Eurotecnet**)** Plattformen für operative "Forschungszusammenarbeit" (die Erhebungen und Analysen wurden jedoch weitergeführt). In jedem Aktionsprogramm wurden eigene Anstrengungen zur Schaffung einer Plattform vorgesehen. Anzumerken ist jedoch, daß keines der Programme mit dem ausdrücklichen Ziel initiiert wurde, eine Wissenschaftskultur auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung zu fördern.

- In der folgenden Phase wurden die Aktionsprogramme zur Berufsbildung zu einem integrierten Aktionsprogramm (Leonardo da Vinci, koordiniert von der GD XXII der Europäischen Kommission mit Unterstützung einer Fachstelle) zusammengefaßt. Im Rahmen dieses Programms wurde ein gesonderter Teilbereich für "Erhebungen und Analysen" vorgesehen, der in gewissem Umfang die Aufnahme von "Forschungselementen" in ein Aktionsprogramm ermöglichte. Durch die längere Laufzeit der Projekte (2 oder 3 Jahre) und die Einführung von Projekten mit Multiplikatorwirkung wurde mehr Raum für eine Beteiligung von Wissenschaftlern geschaffen.
- Parallel dazu wurde das 4. Rahmenprogramm für Forschung und Entwicklung der Kommission (koordiniert von der GD XII) gestartet, das ein spezielles Programm für zielgerichtete sozioökonomische Forschung (TSER) enthält. Ein Teilbereich dieses Programms beschäftigt sich mit der Berufsbildungsforschung. Ein anderes Teilprogramm zur Ausbildung und Mobilität von Forschern (AMF) wurde konzipiert, um vor allem für junge Wissenschaftler Netzwerke und "Sommerkurse" bereitzustellen.
- In der gegenwärtigen Übergangsphase werden Entwürfe für ein neues Rahmenprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung vorbereitet, und die wesentlichen Elemente des 5. Rahmenprogramms im Bereich der Forschung, technologischen Entwicklung und Demonstration nehmen Gestalt an. Was das neue Aktionsprogramm (das Nachfolgeprogramm von "Sokrates" und "Leonardo da Vinci") betrifft, ist noch nicht klar, inwieweit es Raum für "Forschungselemente" zur Unterstützung bestimmter Pilotprojekte oder einer gezielteren Begleitung des Programms bieten wird. In bezug auf das 5. Rahmenprogramm ist bereits bekannt, daß es keinen eigenen Teilbereich für zielgerichtete sozioökonomische Forschung (einschließlich Berufsbildungsforschung) enthalten wird. Forschungsmaßnahmen in diesem Bereich könnten jedoch im Rahmen der thematischen Programme (z.B. "Informationsgesellschaft") oder der horizontalen Programme (z.B. "Ausbau des Potentials der Humanressourcen") gefördert werden.

Die Entwicklung von Plattformen und Programmen/Programm-Teilbereichen in jüngerer Zeit läßt sich also folgendermaßen zusammenfassen:

a) In der Phase, in der noch keine größeren europäischen Kooperationsprogramme existierten und die europäischen "Wissenschaftskultur" von Erhebungen und Analysen zur Unterstützung der Politikgestaltung bestimmt war, hatte das CEDEFOP-Forum eine verbindende Funktion. Später (bis zum Umzug nach Thessaloniki) erfüllte das Forum diese Funktion weiterhin für von den nationalen Büros geförderte "institutionsbezogene" Erhebungen und Analysen.

b) Die ersten europäischen Aktionsprogramme schufen einen Rahmen für "Erhebungen und Analysen", ohne jedoch spezielle "Forschungselemente" vorzusehen. Im Programm Leonardo da Vinci wurden durch den Teilbereich "Erhebungen und Analysen" de facto Möglichkeiten für weitreichendere Vorhaben geschaffen, die sich nachhaltiger auf die europäische Wissenschaftskultur und die Entwicklung der Berufsbildungsforschung in Europa auswirken. Einige Partnerschaften haben komplexe Forschungsthemen in Angriff genommen, die die Basis für eine langfristige Zusammenarbeit bilden. Eine solche Zusammenarbeit kann jedoch erst im Verlauf mehrerer Projektgenerationen entwickelt werden.

c) Durch das zielgerichtete Programm zur Förderung der sozioökonomischen Forschung (einschließlich der Forschung auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung) wurden Anstrengungen zum Ausbau der europäischen Wissenschaftskultur auf

dem Gebiet der Berufsbildungsforschung angeregt. Die "moralische Unterstützung" war dabei wahrscheinlich wichtiger als die tatsächliche Zahl der Projekte (zur Berufsbildungsforschung), die im Rahmen des genannten Programms finanziert wurden. Beim Übergang zum neuen Rahmenprogramm muß jedoch berücksichtigt werden, daß Berufsbildungsforschung nicht als "Forschung auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung" gefördert werden kann, sondern als "bildungs- und berufsbildungsbezogenes Element" beispielsweise des Themenbereichs "Informationsgesellschaft" oder "Ausbau des Potentials der Humanressourcen" definiert sein müssen.

Zur Rolle des CEDEFOP in der jüngeren Entwicklung ist folgendes anzumerken:

1) Das Zentrum hat aktiv mit mehreren länderübergreifenden Projekten zusammengearbeitet und kennt so die Arbeit in transnationalen Forschungspartnerschaften aus eigener Erfahrung.

2) Es hat das Zustandekommen neuer Partnerschaften unterstützt und innerhalb seiner Netzwerke oder netzwerkähnlichen Tätigkeiten Kapazitäten für derartige Aktivitäten geschaffen.

3) Es hat sich an mehreren Maßnahmen beteiligt, die eine Zusammenfassung und Nutzung der Ergebnisse europäischer Kooperationsprojekte (im Rahmen verschiedener Programme) in, für das Zentrum relevanten, Bereichen zum Ziel hatten.

3. Unterstützung der Forschungszusammenarbeit durch CEDEFOP

Für das CEDEFOP ist es notwendig geworden, ein strategisches Konzept seiner Rolle in der europäischen Forschungszusammenarbeit zu entwickeln. Obwohl die konzeptionelle Arbeit noch nicht abgeschlossen ist, können einige Elemente bereits aufgeführt werden.

Zunächst einmal hat sich die Notwendigkeit gezeigt, zwischen zwei Ebenen der "Forschungszusammenarbeit" zu unterscheiden:

– Forschungszusammenarbeit auf *thematischer Ebene* (bezogen auf konkrete Kooperationstätigkeiten im Rahmen verschiedener Projekte und Prioritäten des CEDEFOP);

– Forschungszusammenarbeit auf *Infrastrukturebene*, bezogen auf bestimmte Instrumente, die mehr Transparenz in der europäischen Forschungszusammenarbeit schaffen, und/oder auf Maßnahmen im Zusammenhang mit europäischen Kooperationsprogrammen und der Konsolidierung bestehender Netze.

Zur Unterstützung der europäischen Forschungszusammenarbeit setzt das CEDEFOP folgende Instrumente und/oder Initiativen ein:

a) Der *Europäische Bericht zur Berufsbildungsforschung* gibt einen "gruppenbezogenen" Überblick über aktuelle Tätigkeiten in der Forschung und/oder Forschung und Entwicklung. Er soll umfassend informieren, gleichzeitig aber auch Raum für detailliertere Diskussionen über einige vorrangige Themenbereiche lassen.

b) Das *Europäische Forschungsverzeichnis* wird zu einer über das Internet zugänglichen Datenbank für aktuelle Forschung im Bereich der Berufsbildung weiterentwickelt. Es wird seit einiger Zeit durch Telearbeit unterstützt und ist mit einer netzgestützten Bewertung des aktuellen Stands der Berufsbildungsforschung in den jeweiligen Mitgliedstaaten *und auf europäischer Ebene* verknüpft.

c) Parallel zur Entwicklung dieser Hauptinstrumente konzipiert das CEDEFOP neue Initiativen zur *Betreuung (coaching) von Netzwerken*, um eine Konsolidierung von Groß-

rechner-Netzwerken zu unterstützen, über die eine Beteiligung von Wissenschaftsgemeinschaften an den neuen EU-Programmen möglich ist, und neue Instrumente für eine Kommunikation (und Nutzung von Forschungsergebnissen) per Internet zu entwikkeln.

Angesichts dieser neuen Entwicklungen ist es wohl gerechtfertigt, aus dem bisher gesagten zu folgern, daß das CEDEFOP große Anstrengungen unternimmt, um neue Arten von Schnittstellen zwischen Politiken im Bereich der wissenschaftlichen Forschung (zum Beispiel Forschungsprogrammen), Wissenschaftsgemeinschaften (und Forschungstätigkeiten) und Prozessen der Wissensverwertung zu entwickeln.

II. Zur Entwicklung von Forschungsgemeinschaften in der Europäischen Berufsbildungsforschung

1. Unterschiedliche Ansätze - Raum für eine integrative Entwicklung?

Bei Bemühungen um die Konsolidierung der Forschungstätigkeiten auf dem Gebiet der Berufsbildung ist man häufig mit der Tatsache konfrontiert, daß im Bereich der Berufsbildung keine starken Forschungstraditionen bestehen. Dieses Fachgebiet gilt gemeinhin als multidisziplinärer Bereich, der nicht notwendigerweise eine Grundlage für spezielle Forschungsdisziplin(en) bietet. Wissenschaftler, die sich auf bestimmte Gebiete der Berufsbildungsforschung spezialisieren, weiten ihren Sachverstand normalerweise über den herkömmlichen Umfang ihrer Grunddisziplinen hinaus aus. In ihrer Forschungsarbeit entwickeln sie selbst interdisziplinäre Forschungsansätze, und in ihrer wissenschaftlichen Zusammenarbeit tragen sie zu einer interdisziplinären Forschungskultur bei (die manchmal von den Grunddisziplinen marginalisiert wird).

Es läßt sich jedoch anführen, daß das Gebiet der Berufsbildungsforschung nicht nur eine diffuse Multidisziplinarität ist, die gelegentlich zum Gegenstand verschiedener Forschungsinteressen wird. Trotz der großen Vielfalt an Hintergrunddisziplinen und Schwerpunkten besteht die Tendenz hin zu einer eher umfasssenden und integrierten Auslegung von Erscheinungen im Zusammenhang mit der Berufsbildung durch engagierte Forscher. Im CEDEFOP wird dieser Tendenz Rechnung getragen; das Gebiet wird demnach mit dem integrativen Begriff "Berufsbildungsforschung" bezeichnet.

In ähnlicher Weise läßt sich argumentieren, daß die Anhäufung wissenschaftlicher Kenntnisse nicht durch eine unstrukturierte Menge interdisziplinärer Ansätze charakterisiert ist. Vielmehr werden Anstrengungen unternommen, um bestimmten Teilgebieten der Berufsbildung Gestalt zu geben. Somit kann man unterscheiden zwischen Forschung mit Schwerpunkt auf

- dem sozioökonomischen Kontext der Berufsbildung,
- der politischen und organisatorischen Leitung der Berufsbildung,
- dem pädagogischen und Curriculum-bezogenen Kontext der Berufsbildung und
- individuellen und gesellschaftlichen Entscheidungen in bezug auf die Berufsbildung.

Man ist sich zunehmend bewußt, daß solche Teilgebiete mit einem unterschiedlichen Forschungsbedarf, unterschiedlichen Methoden und Forschungsergebnissen sowie verschiedenen Arten der Wissensanwendung zusammenhängen. Dem kann als eine Notwendigkeit einer konnektiven Spezialisierung innerhalb der Berufsbildungsforschung Rechnung getragen werden.

Die Tendenz in Richtung eines eher integrativen Verständnisses der Berufsbildungsforschung und einer konnektiven Spezialisierung bilden eine solide Basis für die systematische Entwicklung einer netzwerkgestützten Forschungszusammenarbeit. Für das CEDEFOP bestehen zwei grundlegende Alternativen für die Unterstützung einer solchen Zusammenarbeit. Einerseits kann es sich direkt dafür engagieren, als Gastgeberorganisation für europäische Netzwerke zu fungieren. Andererseits kann das CEDEFOP an der Unterstützung externer Netzwerke mitarbeiten, indem es eine "Betreuungsfunktion" entwickelt.

Im folgenden werden die wichtigsten Beispiele für beide Arten von Netzwerken kurz vorgestellt:

– Bis jetzt unterhält das CEDEFOP ein Netzwerk für Forschungszusammenarbeit: das CIRETOQ-Netzwerk (Netzwerk zur Erforschung der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung). Dieses Netzwerk verbindet ein breites Spektrum von Forschungsansätzen mit Schwerpunkt auf

  a) makroökonomischen Prognosen und Trendanalysen sowie

  b) sektorenbezogenen und regionalen Studien zu neuem Bedarf/neuen Entwicklungen im Bereich der Qualifikationen/Kompetenzen und entsprechenden Strategien in der Berufsbildung,

  c) neuen gesellschaftlichen Herausforderungen an den Schnittstellen zwischen Bildung/Ausbildung und sozioökonomischer Entwicklung/Beschäftigungsentwicklung und

  d) Nutzung von Prognosen und Szenarien bei der Politikgestaltung.

Außerdem nimmt das CEDEFOP zunehmend eine "Betreuungsfunktion" mit einigen externen Netzen zur Forschungszusammenarbeit. Einige dieser Netze decken eine breite Palette an Forschungsgebieten ab, während andere sich mehr auf den sozialen und Erziehungskontext der Berufsbildung konzentrieren. Durch die Entwicklung einer solchen "Betreuungsfunktion" versucht das CEDEFOP, eine Synergie zwischen drei bedeutenden Netzwerken (Forum, Europrof und dem innerhalb der EERA[14] eingerichteten Netzwerk VETNET[15]) aufzubauen. Darüber ist das CEDEFOP bemüht, die europäische Forschungskultur zu verstärken, insbesondere in bezug auf den sozialen und Erziehungskontext der Berufsbildung, um die Weiterentwicklung anzuregen. Der Schwerpunkt liegt bei letzterem vor allem

a) auf Forschung über neue Organisationsformen des Lernens, durch die "arbeitsprozeßspezifische Kenntnisse" und "Kompetenzen für die soziale Gestaltung von Arbeit und Technologie" in Curricula der Berufsbildung integriert werden können;

b) auf Forschung über neue Formen der Curriculumgestaltung, durch die neue Verknüpfungen zwischen "allgemeiner" und "beruflicher" Bildung geschaffen werden;

c) auf Forschung über neue "synoptische Bewertung" und die Rolle von Bewertungsmodellen in der Förderung des lebenslangen Lernens;

14 EERA: European Educational Resarch Association (Europäische Vereinigung für Bildungsforschung): Die europäische Dachorganisation nationaler Vereinigungen für Bildungsforschung und nationaler Forschungsstellen innerhalb der Bildungsforschung; Organisator der jährlichen Konferenz für Bildungsforschung (ECER).

15 VETNET: Das mit der Berufsbildung im Zusammenhang stehende Netzwerk, das von der EERA ins Leben gerufen wurde; Organisator des Teilbereichs Berufsbildung auf den jährlichen ECER-Konferenzen (siehe oben).

d) auf Forschung über die Rolle eines "neuen Ausbildungsangebots" und "neuer Ausbilderqualifikationen" bei der Förderung industrieller und regionaler Innovationen.

Während das CEDEFOP auf diesen beiden Gebieten Fortschritte erzielte, zeigte sich jedoch immer deutlicher, daß ein "übergreifendes" Fachgebiet notwendig war, um Forschungszusammenarbeit zu fördern, deren Schwerpunkt mehr auf den Prozessen der Politikgestaltung und der systembezogenen und institutionellen Erneuerung der Berufsbildung selbst liegt. Dies bewog das CEDEFOP dazu, eine Diskussion über die Zukunftsperspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung als Sondergebiet der Forschungszusammenarbeit zu initiieren.

2. Die Bedeutung der vergleichenden Berufsbildungsforschung

Sachkenntnis in der vergleichenden Forschung ist im Zusammenhang mit der vorstehend geschilderten Situation unter folgenden Gesichtspunkten von Bedeutung:

1 Die vergleichende Berufsbildungsforschung kann als gesondertes Forschungsgebiet innerhalb des übergeordneten Gebiets der Berufsbildungsforschung betrachtet werden. So gesehen besteht ein spezifischer Bedarf für die Entwicklung von Sachkenntnis in einer Forschung, die verschiedene systembezogene, politische und kulturelle Voraussetzungen für die Entwicklung des Berufsbildungsangebots in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang vergleicht.

Aus der Sicht des CEDEFOP ist anzumerken, daß eine derartige Sachkenntnis bisher zwar auf der Ebene einzelner Projekte, aber nicht systematisch durch organisierte Wissenschaftsgemeinschaften oder etablierte Netzwerke entwickelt wurde. Anzumerken ist ferner, daß eine solche Sachkenntnis in bezug auf Themen wie "Organisation und Verwaltung von Berufsbildungssystemen", "Entwicklung von Qualitätsmanagement und Qualitätsindikatoren" und "Bewertung der Wirkungen gezielter Fördermaßnahmen" erst in Ansätzen vorhanden ist. Außerdem sind beim gegenwärtigen Stand der Forschung bisher zu wenig Anstrengungen zur Entwicklung von Maßnahmen unternommen worden, die einen für alle Beteiligten fruchtbaren Austausch zwischen parallelen Vorhaben und Ansätzen unterstützen.

2 Die vergleichende Berufsbildungsforschung kann andererseits auch als unterstützende Forschungstätigkeit angesehen werden, die Beiträge zu anderen Gebieten der Berufsbildungsforschung liefert. Leisten kann sie diese Unterstützung aufgrund der erworbenen Kenntnisse über die Funktion verschiedener Systeme, die Muster der Politikgestaltung und die den verschiedenen Berufsbildungskulturen zugrundeliegenden sozialen Werte. Unter Rückgriff auf den erworbenen Kenntnisstand kann die vergleichende Berufsbildungsforschung in einen Dialog eintreten, durch den spezialisiertere Forschungsansätze unterstützt werden.

Diese Unterstützungsfunktion kann mit folgenden Arten von Studien in Verbindung gebracht werden:

a) *multinationale Studien über Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen* (Unterstützung für eine eher zielgerichtete Verbindung solcher Forschungsfragen und -ergebnisse mit dem jeweiligen nationalen Kontext der Berufsbildungsentwicklung und für eine Berücksichtigung der verschiedenen derzeit vorherrschenden Muster);

b) *grenzübergreifende Kooperationsprojekte zur Begleitung und Evaluierung neuer experimenteller Konzepte zur (Neu-)Gestaltung von Curricula und Umgestaltung der Lehr- und Lernumgebungen* (Unterstützung für die Analyse der systembezoge-

nen und politischen Rahmenbedingungen und kulturellen Voraussetzungen und Grenzen eines erfolgreichen Innovationstransfers);

c) regelmäßige Erhebungen, die eine indirekte Rückmeldung über die Funktionstüchtigkeit von Berufsbildungssystemen oder bestimmte politische Maßnahmen vermitteln (Unterstützung für die Verbindung solcher Ergebnisse mit einer vergleichenden Überlegung über die Funktionsweise der Systeme und/oder die Auswirkungen bestimmter politischer Maßnahmen).

In praktischer Hinsicht kann die vergleichende Berufsbildungsforschung solche Unterstützung in verschiedenen Phasen und unterschiedlichen Kontexten der Forschungsarbeit gewähren:

– in der Phase der Projektvorbereitung kann sie der Überwachung vorangehende Unterstützung bieten;

– in der Phase der Projektdurchführung kann sie verschiedene Begleitfunktionen erfüllen;

– nach der Implementierung des Projekts kann sie nachfolgende Analysen und organisierte Reflexion leisten, die die Ergebnisse verschiedener Parallelprojekte miteinander verknüpft.

Für das CEDEFOP ist es von großem Interesse, zu verifizieren, ob es möglich ist, eine derartige Unterstützung für grenzübergreifende Projekte zu organisieren und ihre Ergebnisse zu nutzen, und ob es einen aktiveren Betrag zur wissenschaftlichen Konsolidierung der vergleichenden Berufsbildungsforschung leisten könnte.

3) Des weiteren kann die vergleichende Berufsbildungsforschung Unterstützung bei der Verwertung bestimmter Forschungsergebnisse leisten. Dieser vermittelnde Einsatz von Sachkenntnis ist von Bedeutung, wenn bestimmte nationalspezifische oder zusammengestellte Forschungsergebnisse in die Diskussion eingebracht werden (, bevor sie durch eine angemessene vergleichende Reflexion validiert wurden). Diese Art der Unterstützung kann am besten über einen organisierten Dialog zwischen Forschern und politischen Entscheidungsträgern aus verschiedenen Ländern gewährt werden. In diesem Kontext kann die vergleichende Berufsbildungsforschung auf verschiedene Muster der Politikgestaltung und Politikbewertung aufmerksam machen (sowie auf übertragbare Aspekte in verschiedenen politischen Kulturen).

Im Zusammenhang mit den Nutzerstandpunkten sind zwei zusätzliche Faktoren zu berücksichtigen, durch die die vergleichende Berufsbildungsforschung möglicherweise in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird:

– Verschiedene Mitgliedstaaten stehen vor Strukturproblemen mit ihrer Berufsbildungsforschung. Die grundlegenden Modelle zur Bereitstellung von Berufsbildungschancen in ausreichendem Umfang drohen in vielen Fällen ausgehöhlt zu werden. Auf der anderen Seite existiert ein erhöhtes Bewußtsein dafür, daß Berufsbildungsbestimmungen mehrere neue Qualitätsanforderungen erfüllen müssen (sowohl in bezug auf die Berufsbildung als solche als auch in bezug auf deren Verwaltung). Das führt zu einem gesteigerten Interesse am Lernen von anderen Berufsbildungskulturen und von deren starken und schwachen Elementen.

– Angesichts der Erweiterung der Europäischen Union und/oder des Kooperationsspielraums innerhalb europäischer Programme (einschließlich der EWR[16]-Partner und der Länder, mit denen ein Abkommen über die Beteiligung am Programm Leonardo da Vinci geschlossen wurde) erscheinen vereinfachende Vergleiche zwischen *einzelnen Mitgliedstaaten* zunehmend überholt. Im Hinblick auf diese Prozesse ist es *dringend* erforderlich, das "ganze europäische Haus" aus der Perspektive von kulturellen Gruppen und politischen Teilregionen zu untersuchen. Die vergleichende Berufsbildungsforschung kann *damit* zu einem fundierteren Verständnis der neuen geopolitischen Voraussetzungen für die europäische Zusammenarbeit beitragen.

6. Anstelle von Schlußfolgerungen einige offene Fragen

Die vorstehenden Betrachtungen vermitteln einen Eindruck von der Vielfalt der Funktionen, die die vergleichende Berufsbildungsforschung erfüllen kann. Bei all diesen Reflexionen wird jedoch die Annahme zugrundegelegt, daß die Wissenschaftsgemeinschaft angemessene Mittel und Wege findet "sich zusammenzutun" und die Finanzierungsgremien die Notwendigkeit anerkennen, unterstützende und vermittelnde Tätigkeiten der beschriebenen Art zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang möchte das CEDEFOP seine Rolle als zwischengeschaltete Einrichtung betonen, die sowohl

a) eine weitere Konsolidierung von Wissenschaftsgemeinschaften (auf der Grundlage gemeinsamer wissenschaftlicher Interessen) als auch

b) die Entwicklung von Validierungs- und Verbreitungsverfahren für die Ergebnisse (durch Austausch zwischen Wissenschaftlern und politischen Entscheidungsträgern) unterstützt.

In der gegenwärtigen Situation möchte das CEDEFOP seine Zusammenarbeit mit Forschungsgemeinschaften weiterentwickeln und sich nicht auf die Rolle des Mitorganisators von Ad-hoc-Konferenzen beschränken, die einige neue Forschungsergebnisse präsentieren. Das CEDEFOP nimmt nicht für sich in Anspruch, über ein Modell zu verfügen, das es ermöglicht, das optimale Muster für die Unterstützung der Konsolidierung der vergleichenden Berufsbildungsforschung zu entwickeln. Ebensowenig möchte das CEDEFOP von sich behaupten, bereits die besten Möglichkeiten zur Organisation eines Dialogs zwischen Forschern und Politikgestaltern gefunden zu haben. Das CEDEFOP hat jedoch wirkliches Interesse, an der Weiterentwicklung einer europäischen Forschungskultur im Zusammenhang mit der Berufsbildungsforschung mitzuwirken. Darüber hinaus möchte das CEDEFOP die Anhäufung von Kenntnissen und eine bessere Ausnutzung der Ergebnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung fördern.

Aus dieser Perspektive möchten wir einige Fragen zur künftigen europäischen Zusammenarbeit stellen, die unserer Meinung nach unter Forschern auf dem Gebiet der vergleichenden Berufsbildungsforschung angesprochen werden sollten:

1. Besteht gemeinsamer Bedarf an einem speziellen Netzwerk oder einem Muster der regelmäßigen Zusammenarbeit für die vergleichende Berufsbildungsforschung? Und wenn der Bedarf besteht, ist die Bereitschaft vorhanden, die Zusammenarbeit für die

16 EWR: Europäischer Wirtschaftsraum. Der gemeinsame rechtliche Rahmen für die Zusammenarbeit zwischen der EU und den EFTA-Staaten, die das EWR-Abkommen geschlossen haben (Island, Liechtenstein, Norwegen).

Vielfalt der Forschungsansätze offenzuhalten, die unter dem Oberbegriff "vergleichende Berufsbildungsforschung" eingeordnet werden können

2. Sollte eine Diskussion über Qualitätskriterien und neue Methoden in der vergleichenden Berufsbildungsforschung organisiert werden? Und wenn ja, wäre es praktikabel, sie gemeinsam für alle Bereiche auszurichten, oder müssen mehrere "Hauptrichtungen" der vergleichenden Berufsbildungsforschung abgegrenzt werden? Ist es möglich, gemeinsame Schlüsse zu ziehen, die der Vielfalt der Ansätze gerecht werden?
3. Gibt es bestimmte Initiativen, die als "Infrastruktur-Initiativen" auf dem Gebiet der vergleichenden Berufsbildungsforschung gefördert werden könnten, d.h. Initiativen, die die Mitarbeit einer breiten Basis von Akteuren erfordern und eine wesentliche Unterstützung für einige kleinere Vorhaben bedeuten würden?
4. Besteht die Bereitschaft, eine besondere Instanz zur Unterstützung grenzübergreifender Kooperationsprojekte einzurichten, die die Verwendung der vergleichenden Berufsbildungsforschung intensivieren (insbesondere im Zusammenhang mit der Vorbereitung grenzübergreifender Projekte und der Auslegung der Ergebnisse von bestimmten Projekten mit grenzübergreifender Relevanz)?
5. Ist die Bereitschaft vorhanden, besondere Veranstaltungen auszurichten, um die gezielte Validierung der Ergebnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung zu unterstützen?
6. Läßt sich aus allen Antworten der Schluß ziehen, daß ein neues Netzwerk (oder ein netzgestützte Zusammenarbeit) aufgebaut werden sollte, stellt sich die Frage der Rollenverteilung, beispielsweise zwischen dem CEDEFOP, spezialisierten Forschungseinrichtungen und einzelnen Wissenschaftlern, und der wünschenswerten Gewichtung verschiedener Arbeitsmodalitäten (elektronische Kommunikation, offene Veranstaltungen, Workshops zu bestimmten Themenschwerpunkten und Tätigkeiten im Zusammenhang mit bestimmten Projekten).

Wenn die Fragen zu bejahenden Antworten führen, die klare Schwerpunkte für die künftige Zusammenarbeit setzen, müssen weitere Fragen zu organisatorischen und finanziellen Aspekten der Zusammenarbeit gestellt werden. Nun ist der Zeitpunkt für eine breitangelegte Diskussion gekommen, um die entsprechenden Antworten zu finden.

2 Zum Stand der (Vergleichenden) Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union[17] – Ergebnisse einer Voruntersuchung

Philipp Grollmann[18] und Burkart Sellin

1 Einführung

Die Bekundungen über die steigende Bedeutung internationaler und vergleichender (Berufs-) Bildungsforschung im Zusammenhang mit dem politischen Prozeß der europäischen Einigung und transnationaler Kooperation sind zahlreich und sowohl im nationalen und transna-

17 Mitberücksichtigt sind außerdem die Staaten des EWR, d.h. Norwegen und Island

18 wissenschaftlicher Mitarbeiter beim DIPF, seit 1999 beim ITB/Universität Bremen

tionalen Kontext wie auch in forschungsstrategisch oder berufsbildungspolitisch ausgerichteten Texten, wie u.a. in diesem Band, vorzufinden.[19]

Vergleichende oder transnationale Forschung geht mit internationaler Zusammenarbeit von Forschungsinstitutionen oder einzelnen Forschern einher. Die an einem solchen Forschungsprozeß beteiligten Forscher lernen nicht nur auf der Objektebene (z.B. über Berufsbildungssysteme in den jeweils beteiligten Ländern, Regionen oder Staaten) voneinander, sondern erwerben auch Wissen über verschiedene nationale, sprachliche – allgemeiner gesprochen: kulturelle – Eigenheiten der wissenschaftlichen Arbeit und ihrer Bedingungen in den entsprechenden beteiligten Ländern. Der Erwerb und die Kenntnis dieses Wissens ist von prägender Bedeutung für das Gelingen transnationaler Forschung.[20]

Neben den unterschiedlichen nationalen Traditionen in der Berufsbildungsforschung entwikkeln sich auf der Ebene der Europäischen Union disziplinartige Strukturen, d.h. z.B. wiederkehrende Kommunikationsereignisse über einschlägige Fragestellungen, Gegenstände und Themen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Berufsbildung. Diese vollziehen sich in Verbindung mit einer immer umfassenderen Veröffentlichungstätigkeit[21]. Die Mengen der Hauptakteure der Berufsbildungsforschung auf nationaler und internationaler Ebene überschneiden sich, sind aber nicht notwendigerweise identisch.

Der beschriebene Wissensbereich ist bisher – bis auf erste Ansätze[22] – kaum weitergehend dokumentiert. Der vorliegende Text sammelt erste Ergebnisse und regt zu weiteren Arbeiten an. Hierbei macht er sich – ohne irgendwelche Alleinvertretungsansprüche - Interpretationsmuster aus der Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zunutze.

In Anbetracht der Vielfalt nationaler bzw. kultureller Ausprägungen dessen, was unter Berufsbildung bzw. als Forschung und damit auch als Berufsbildungsforschung[23] verstanden wird, schlagen wir für Arbeitszwecke folgende Definition[24] vor:

> Unter *Berufsbildungsforschung* ist die nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte und durch entsprechende Methoden geleitete Auseinandersetzung mit personalen und sozialen Bedingungen, Abläufen und Ergebnissen der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen mit besonderer Bedeutung für die potentiell einzunehmende oder eingenommene Rolle im Prozeß wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu verstehen.

Konstitutiv ist hierbei die Voraussetzung, daß sich derartige Kenntnisse, Kompetenzen und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen sinnvoll von anderen abgrenzen lassen, die als von nicht so großer Relevanz für diese besondere Rolle erachtet werden.

Dieses scheinen uns die Merkmale von Berufsbildungsforschung zu sein, die allen Ansätzen unabhängig von ihrer nationalen oder disziplinären Einbettung gemeinsam sind.

---

19 Vgl. z B. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 1991, Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, Möllemann 1990; Koch 1991, Hörner 1997.

20 Vgl. z.B. Drexel in diesem Band.

21 Vgl. insbesondere die des CEDEFOP seit Beginn und Mitte der 80er Jahre

22 Vgl. das Sammelwerk von Dietzen, Kuhn 1996 und der von nun an in Abständen von zwei Jahren erscheinende Report des CEDEFOP, Tessaring 1998.

23 Vgl. dazu z.B. Heikkinnen in diesem Band.

24 Angelehnt an die Definition der Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG 1990.

Bereits die Verwendung des Begriffs ‘Beruf’ ist kulturell und sozial zu ‘kontextualisieren’, da die berufsförmige Organisation der Erwerbsarbeit nicht in allen europäischen Staaten gleich ausgeprägt ist. In der europäischen Diskussion hat sich der Begriff ‘Berufliche Bildung und Ausbildung’ bzw. auf Englisch ‘Vocational Education and Training (VET)’ und auf Französisch ‘Formation Professionnelle’ weithin durchgesetzt.

Im Sprachgebrauch der UNESCO z.B. findet man häufiger den Begriff der ‘Technischen und Beruflichen Bildung’ (Technical and Vocational Education), ein Begriff, der mit stärker schulisch organisierten Systemen beruflicher Bildung verbunden ist.

Eine Inventarisierung der Berufsbildungsforschung in den Mitgliedsstaaten – also auf nationaler Ebene - kann und soll mit diesem Beitrag nicht geleistet werden. Wohl aber wird an einigen Beispielen dargestellt, welche Probleme bei einem solchen Versuch auftreten dürften. Auf den weiteren Forschungs- und Dokumentationsbedarf wird darüber hinaus hingewiesen. Auf europäischer Ebene ist die Situation vergleichsweise transparent. Die diesem Aufsatz zugrundeliegenden Informationen speisen sich aus den angegebenen Quellen sowie aus zwei Fragebogenaktionen.

Während der Konferenzvorbereitungen wurden Fachleute in ganz Europa über elektronische Netzwerke und die Internet-home-page des CEDEFOP gebeten, ihr Interesse an der Konferenz zu bekunden und Fragebögen zu ihren transnationalen Forschungsprojekten auszufüllen. Die Items bezogen sich auf die folgenden Dimensionen: Internationale Kooperation, angewandte Methoden, Bezugsdisziplinen. Eine weitere Befragung wurde an Berufsbildungsforscher im Vereinigten Königreich gerichtet. Es wurden folgende Dimensionen abgefragt: Entwicklung und Geschichte der britischen Berufsbildungsforschung, Disziplinen, wichtigste Forschungsgegenstände und das Verhältnis zwischen Forschern und Auftraggebern. Außerdem wurde einschlägige Literatur hinzugezogen.

Wichtige Dimensionen für die unterschiedliche Ausprägung von Berufsbildungsforschung sind die jeweilige inhaltliche Bestimmung des zu untersuchenden Gegenstandes, die sich für diesen Gegenstand jeweils verantwortlich fühlenden Disziplinen und damit verbundene Erkenntnisinteressen, die zur Untersuchung dieses Gegenstandes verwendeten Methoden und die institutionelle Einbettung der Forschungsaktivität. Zwischen diesen verschiedenen Dimensionen bestehen logische und auch empirische Wechselbeziehungen. Begreift man Berufsbildungsforschung als eine *Praxis* im gesellschaftlichen Kontext, können existierende politische, soziale und wirtschaftliche *Machtverhältnisse* und die Dimension der *institutionellen Einbettung* von erheblicher Bedeutung für die Ausgestaltung auch der anderen Dimensionen sein[25].

Im folgenden wird eine Übersicht über die aufgezeigten Dimensionen von Berufsbildungsforschung jeweils auf der Ebene der Mitgliedsstaaten und der Ebene der Europäischen Union gegeben. Der Überblick über die Situation in den Mitgliedsstaaten kann währenddessen nur umrißhaft sein. Als *Europäische Berufsbildungsforschung* sollen im folgenden die Forschungen bezeichnet werden, über deren Vergabe, Durchführung und Budgetierung Institutionen der Europäischen Union (mit-) entscheiden. Daneben gibt es natürlich ein beachtliches Maß an Forschung zum Themenkreis auf nationaler und internationaler Ebene außerhalb dieser Abgrenzung.

25 Vgl. Heid 1993.

2 Berufsbildungsforschung – Gegenstände und Disziplinen

Keineswegs eindeutig und in starker Abhängigkeit von den jeweiligen regionalen, wirtschafts-sektoralen bzw. nationalen Gegebenheiten verläuft die Bestimmung des Forschungsobjektes und der sich mit diesen Gegenständen beschäftigenden Disziplinen.26

Wie in diesem Band deutlich wird, hängt das, was in einzelnen Ländern unter Berufsbildung verstanden wird, ganz wesentlich von der Bildungs- und Sozialgeschichte der entsprechenden Staaten ab[27].

Die Wissenschaftsdisziplin der 'Berufspädagogik' im deutschen Sprachraum hängt eng zusammen mit der seit den 60er Jahren an Hochschulen stattfindenden Ausbildung der Berufsschullehrer. Dieser Begriff ist gleichzeitig Oberbegriff und 'Unterbegriff', der auf die vorwiegend technisch-gewerbliche Berufsbildung für die produzierende Industrie und das Handwerk angewendet wird. Die traditionelle Trennung von Berufs- bzw. gewerblich-technischer Pädagogik und Wirtschaftspädagogik im deutschen Sprachraum kann als Beispiel für die Gebundenheit an die geschichtliche Entwicklung hervorgehoben werden. Auch die technisch-wissenschaftliche Ausbildung an Technischen Hochschulen ist in Deutschland zu Ende des 19. Jahrhunderts aus den gewerblichen Schulen hervorgegangen. Die Handels- bzw. Wirtschaftshochschulen sind später hinzugekommen. Die Teilung in eben diese beiden "Partial-Pädagogiken"[28] entspricht also der geschichtlichen Ausdifferenzierung zweier verschiedener institutioneller Zusammenhänge (einerseits Handelshochschulen: Ausbildung von Lehrern für Handelsschulen – andererseits Gewerbelehrerseminare: Ausbildung der Lehrer im gewerblich-technischen Bereich). Zunächst lediglich als Stätten der Lehrerbildung fungierend, entwickelten nach und nach einige der dort unterrichtenden Lehrpersonen ein wissenschaftliches Interesse an den jeweiligen Ausbildungsformen: gewerblich-technische Bildung einerseits und kaufmännische Berufsbildung andererseits.[29] Der Gegenstand dieser Forschungsrichtung ist somit eng gekoppelt an die historische Entwicklung der Beruflicher Bildung; die Etablierung als wissenschaftliche Disziplin war darüberhinaus auch mit standespolitischen Interessenlagen verknüpft. Die bis heute anhaltende Bedeutung der Handwerkskammern, Innungen und Industrie- und Handelskammern in der Beruflichen Bildung in Deutschland ist ebenfalls Symptom der großen Bedeutung von Standespolitik im deutschen Berufsbildungszusammenhang.

In anderen Staaten, in denen die berufliche Bildung neben der allgemeinbildenden und technisch-wissenschaftlichen weiterführenden Bildung traditionell eher eine Lückenbüßerfunktion einnimmt, hat die Berufsbildungsforschung per se große Legitimationsprobleme und leidet unter einer fragilen Infrastruktur[30]. Eingebettet ist die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik in die lange Tradition bildungsphilosophischer, pädagogischer Reflexion oder später auch erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sie hat sich immer auch mit den in dieser übergeordneten Disziplin auf der Agenda stehenden grundsätzlichen Fragen beschäftigt und ihren eigenen Bezug zu dieser diskutiert.[31] Grundsätzlich gilt, daß – bei allen Differenzen – die ontologische Bezugsgröße das Individuum und die Bedingungen für dessen wie

26 Vgl auch Kämäräinen 1998.

27 Vgl. z.B. Fries-Guggenheim; Patiniotis in diesem Band.

28 Keiner, Schriewer 1990

29 Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, Mitter, Lauterbach 1998, Georg 1998.

30 Vgl. z.B. Patiniotis in diesem Band.

31 Vgl. Stratmann 1993.

auch immer geartete gelungene "Personagenese"[32] darstellt. Seit den siebziger Jahren wurden Arbeiten aus dem Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für die Berufsbildungsforschung immer bedeutender Hier sind insbesondere die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die (industrie-) soziologische Qualifikationsforschung und die berufsbiographische und (sozial-)psychologische Forschung[33] hervorzuheben.

Vereinfacht kann behauptet werden, daß z.B. die französische Berufsbildungsforschung ihren Ursprung wesentlich stärker als die Berufspädagogik deutscher Tradition in der Entwicklung der positiven, erfahrungsorientierten Wissenschaften findet. Die in der deutschen Wissenschaftstradition gepflegte Diskussion um bildungsphilosophische Fragestellungen findet in Frankreich zumindest als Teil einer übergeordneten Disziplin kein Äquivalent.[34] Stärker als in Deutschland scheint sich 'Berufsbildungsforschung' in Frankreich über den allen Ansätzen gemeinsamen Gegenstand zu definieren. Aus diesem Grund wird hier über den Stellenwert und die Bedeutung 'sozioökonomischer Forschung' im Vergleich zur 'Berufs- und Wirtschaftspädagogik' für den beide umfassenden Bereich der Berufsbildungsforschung kaum debattiert. In Frankreich scheint Berufsbildungsforschung eher in sozioökonomischer Forschung aufzugehen.[35] Die Bildungs-und Erziehungswissenschaften blenden die Berufsbildungsforschung wegen ihres vergleichsweise weniger angesehenen Status weitgehend aus[36].

Ähnliches dürfte auch für andere Forschungsansätze in Europa gelten. Bestimmte Zusammenhänge, die z.B. in der deutschen Tradition erst neuerdings thematisiert werden, sind in anderen Ländern schon seit längerem Forschungsgeenstand von Berufsbildungsforschung gewesen. So z.B. der Zusammenhang zwischen 'Berufsbildung und Organisationsentwicklung.'[37] In Ländern mit einer stark berufsförmig geprägten innerbetrieblichen Organisationsstruktur als einem Instrument 'impliziter Organisationsentwicklung'[38] stellen sich solche Fragen, die anderswo mit Hilfe der Organisationstheorie und -forschung beantwortet werden, den entsprechenden 'Berufswissenschaften' bzw. '-pädagogiken'.

Die im deutschen Sprachraum mögliche Trennung zwischen berufspädagogischer und sozialwissenschaftlicher Forschung mit Relevanz für Fragen der Berufsbildung läßt sich auf internationaler Ebene deshalb kaum durchhalten. Komparative Wissenschaften, die von jeher mit dem Problem unterschiedlicher Forschungstraditionen konfrontiert sind - wie z.B. die Vergleichende Erziehungswissenschaft[39] - verstehen sich von vornherein als ein, sich durch den gemeinsamen Gegenstand konstituierendes, multi- bzw. interdisziplinäres Forschungsfeld[40]. Der Blick auf die akademischen Biographien und institutionelle Herkunft der im Be-

32 Vgl. zur Kritik an dieser Perspektive z.B. Klaassen, Kraayvanger, Onna 1992.

33 Vgl. DFG 1990.

34 Vgl. Schriewer 1983, 361.

35 Vgl Keiner/Schriewer 1991, dieser Befund wird bestärkt durch die dort zu findenden Aussagen über Publikationsorgane im Bereich der Berufsbildungsforschung.

36 Diese Statusfrage ist allerdings kein spezifisch französisches Problem, man findet diese Tendenz der Marginalisierung der Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik im Vergleich zu den Erziehungswissenschaften ebenfalls im Vereinigten Königreich und in Deutschland, dort allerdings weniger ausgeprägt

37 Dybowski, Pütz, Rauner 1995.

38 Vgl. Drexel 1995.

39 Im Sinne von Compararative Education, die deutsche Problematik der Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik bewußt ignorierend.

40 Vgl. Epstein 1994, 918.

reich der europäischen Berufsbildungsforschung Agierenden verdeutlicht diese Heterogenität.

Im wesentlichen lassen sich drei Grundstränge der Berufsbildungsforschung im europäischen Kontext, mit allerdings zahlreichen Überschneidungen, unterscheiden: die arbeits- und industriesoziologische Qualifikationsforschung, erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung mit besonderem Blick auf die Individualebene und die Bedingungen des Lernen und Lehrens und die politikwissenschaftlich und ökonomisch orientierte Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stark beeinflußt durch amerikanische Forscher findet sich außerdem noch der Forschungszweig des 'Human Ressource Development'. Diese Forschungen finden ihre Wurzeln in der Herausbildung der Humankapitaltheorie, die in den Vereinigten Staaten in den 60er Jahren mit besonderem Blick auf die sog. Entwicklungsländer entwickelt wurde.

In den im Jahre 1997 versandten Fragebögen wurden auf die Frage nach relevanten Bezugsdisziplinen folgende Angaben gemacht: Soziologie, Pädagogik, Bildungsforschung, Politikwissenschaft, Arbeitsmarktforschung, Sozialforschung, Technologieforschung, Bildungsökonomie, Volkswirtschaftslehre, Philosophie, Organisationstheorie, Geschichte und Sozialpolitiklehre. Die Vielfältigkeit der Angaben deutet auf die oben skizzierten Probleme hin.

Die Bestimmung des gemeinsamen Gegenstandes 'Berufsbildung' fällt aus den genannten Gründen auf der europäischen Ebene bis dato nicht leicht. Die 'Machtverhältnisse' und unterschiedlichen Interessenlagen im Hinblick auf das, was als 'Berufsbildung' bezeichnet wird, haben sich in ziemlich festgefügten Institutionen niedergeschlagen. Der zum Teil beantwortete aber zum Teil noch offene Bedarf nach einer rechtlichen Klärung durch z.B. einen Urteilsspruch des Europäischen Gerichtshofs zur Bestimmung dessen, was 'Berufsbildung' ausmacht, macht diese Situation nur allzu deutlich[41]. Der Streit um die Zuständigkeit der EU im Bildungs- und Berufsbildungsbereich im Vorfeld der Vorbereitung und Verabschiedung des Mastrichter Vertrags ist zwar weitgehend ausgetragen. Angesichts der Einführung der Wirtschafts- und Währungsunion und der Einführung des Beschäftigungskapitels in den Amsterdamer Vertrag treten jedoch die Fragen eines stärkeren Einvernehmens über Bildungs-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktfragen wieder in den Mittelpunkt des politischen und wissenschaftlichen Interesses. So z.B. ob und inwieweit Berufsbildungsstandards zu sozialen Standards zu zählen sind, für die ggfls. Minimumkriterien festzulegen wären.

3 Methoden und Erkenntnisinteresse

Neben den jeweiligen Disziplinen, die sich mit dem Gegenstand Berufsbildung beschäftigen, unterscheiden sich die jeweiligen Erkenntnisinteressen und Methoden.

Nyhan differenziert auf relativ abstrakter Ebene die positivistische Tradition, dann – unter Verweis auf Gadamer und Habermas - eher hermeneutisch orientierte Ansätze und die Tradition der Handlungsforschung42. In unterschiedlichen Forschungskulturen fällt die Gewichtung dieser jeweiligen Traditionen in ihrer Bedeutung für die gesamte Forschungskultur unterschiedlich aus.

In der angelsächsischen Tradition scheinen Projekte der 'policy-evaluation', die in der Regel durch das Bildungs- und Beschäftigungsministerium gefördert werden, den größten Teil der Berufsbildungsforschung auszumachen. Hier geht es um die Bewertung laufender politischer

41 Vgl. auch Hörner 1998.

42 Vgl. Nyhan 25f.; auch Mitter, Lauterbach 1998.

Initiativen, Maßnahmen und Programme. In diesem Fall ist das jeweilige Erkenntnisinteresse stark durch die Einflußnahme und Aufgabenbeschreibung des jeweiligen Auftraggebers bestimmt. Das 'klassische' Methodeninventar quantitativer und qualitativer Sozialforschung kommt in diesen Projekten zur Anwendung.

Im Einzugsbereich der für die Berufsbildungsforschung relevanten und stark angelsächsisch dominierten 'Transition-from-school-to-work' - Forschung (Übergang von der Schule in die Beschäftigung) wird in letzter Zeit immer wieder auf die Bedeutung der Kombination sog. quantitativer und qualitativer Forschung verwiesen. Insgesamt scheint dieser Forschungsbereich im Hinblick auf transnationale Forschungsprojekte - gemessen an der Anzahl der Publikationen zum Thema und bzgl. der einschlägigen Forschungsmethoden - am weitesten entwickelt zu sein.43

In der Bundesrepublik gibt es sogenannte Modellversuche, die durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gefördert werden. Dieses Programm kann auf eine bald 25-jährige Tradition zurückblicken. In der begleitenden Diskussion wurden immer wieder zwei Typen von Erkenntisinteressen voneinander abgegrenzt: der Modellversuch als ein rationales Instrument zur Verbesserung der Praxis und der Modellversuch als ein Instrument zur Gewinnung von Wissen44. Erstere stehen in der selben Tradition, wie die Projekte, die im angelsächsischen Bereich dem des 'Action Research' zu geordnet werden.

Traditionell spielt der 'hermeneutisch' orientierte Ansatz aufgrund der im ersten Abschnitt angedeuteten Bedeutung eher geisteswissenschaftlich orientierter Pädagogik im deutschen Sprachraum eine größere Rolle als in anderen europäischen Staaten.

Die in der Europäischen Berufsbildungsforschung zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen sind in der Regel eng an den Prozeß der europäischen Einigung gebunden. Die Gründe dafür sind sowohl in den Finanzierungsmodi für diese Forschungsprojekte zu suchen, wie auch in 'Selbstverpflichtungen' der beteiligten Forscher. Im Kontext der Europäischen Berufsbildungsforschung begegnet man häufig (teils implizit, teils explizit) der Frage, ob mit dem Bekenntnis zur Leitidee einer zunehmenden europäischen Integration nicht die traditionell vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung durch andere Forschungsansätze abgelöst werden müßte. Diese Diskussion erinnert m. E. in Ihrer Logik an die in der *Vergleichenden* bzw. in der *Internationalen Erziehungswissenschaft* geführte Diskussion um das Verhältnis eben dieser beiden Disziplinen[45]. Während *komparative* Forschung sich eher durch ein analytisches Interesse am "Relationieren von Relationen"[46] in unterschiedlichen Systemumwelten definiert, ist der Zweck *international(istisch)er* Forschung die Gewinnung rational begründeten Wissens zur Ermöglichung gegenseitiger Verständigung und Einigung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft.

Diese beiden Interessen liegen den Forschungsprojekten in der Europäischen Berufsbildungsforschung mit je unterschiedlich Vgl Keiner/Schriewer 1991, dieser Befund wird bestärkt durch die dort zu findenden Aussagen über Publikationsorgane im Bereich der Berufsbildungsforschung.her Gewichtung zugrunde. So beschreibt z.B. das Projekt EUROPROF[47] seine Ziele folgendermaßen:

43 Vgl. Evans, Heinz 1993; Bynner, Chisholm 1998; Schaeper u. Zinn, Hillmert und Brown in diesem Band.

44 Vgl. zuletzt Sloane 1997.

45 Vgl. zum Überblick Epstein 1994, Mitter 1993, Schriewer 1992.

46 Vgl. Schriewer 1987.

47 Europrof: New Forms of Education of Professionals in VET'.

”The long term aim of the project is *to develop a 'community' of VET researchers and practitioners and the 'professionalisation' of VET* [Hervorhebung durch die Autoren], in other words to gain the recognition of VET as a discipline and a profession in its own right. In the shorter term the project aims to build an international network of VET researchers and to develop new qualifications for VET professionals, planners, teachers and trainers, through a European Masters (MA) qualification to be offered in universities in different European countries.”[48]

Hannan gibt währenddessen als ein Ziel an:

> ”To *analyse in detail the impact of national institutional differences in education/training arrangements* [Hervorhebung durch die Autoren] and in ET and labour market linkages on the nature and success of transitions: issues such as exclusion, extent of level and content congruence ('job matching'), 'qualification inflation', over-qualification etc. The main hypothesis is that substantial interaction effects exist between such national institutional arrangements and the relationships between social origins and education/training outcomes, as well as the relationships between the latter and school-to-work transition processes and outcomes.”[49]

In beiden Fällen handelt es sich um legitime Interessen transnationaler Forschung. Sie setzen einander gegenseitig voraus und stehen damit in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Zur Ordnung von transnationalen Forschungsprojekten nach Erkenntnisinteressen bieten sich weitere Kategorien aus der Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an: Hörner unterscheidet vier Funktionen vergleichender Forschung:

”die sich aus der Kreuzung der beiden Gegensatzpaare 'theoretisches/praktisches Interesse' und 'Besonderheit/Universalität' ergeben”50. Aus dieser Kreuzung ergeben sich vier unterschiedliche (Ideal-) Typen von zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen. Ein eher theoretisches Erkenntnisinteresse in Verbindung mit der Suche nach der Besonderheit in einem bestimmten sozialen Gefüge dient dann der sog. idiographischen Funktion des Vergleichs. Exemplarisch könnte man hier den Beitrag von Naya in diesem Band einordnen, der schließlich den Leser über die spezifische Situation in Spanien informiert.

Ein bei europäischen Projekten relativ häufig vorkommendes Erkenntnisinteresse ist das 'melioristische' welches sich aus der Überkreuzung der Dimensionen praktisches Interesse/ Besonderheit ergibt. Die sog. 'best-practice' Forschung kann als das augenscheinlichste Beispiel in diesen Rahmen eingeordnet werden. Da die Forschungsaktivitäten in der europäischen transnationalen Forschung eng an den politischen Prozeß der europäischen Einigung gebunden sind, sind Forschungsprojekte mit 'melioristischem' Erkenntnisinteresse besonders häufig vorzufinden. Vor vereinfachenden Machbarkeitsvorstellungen im Hinblick auf die Adaption fremder Modelle in der eigenen Kultur kann allerdings nicht häufig genug gewarnt werden.

Die Quasi-experimentelle Funktion, die sich aus der Überkreuzung der Dimensionen 'theoretisches Interesse' und 'Suche nach dem Universellen' ergibt, ist in der vorliegenden Publikation z. B. in dem Beitrag Viceniks wiederzufinden. Als Suche nach den allgemeinen Ge-

48 vgl. http://www.itb.uni-bremen.de//Projekte/europrof/Default.htm; die Angaben über Quellen im WWW wurden vor Drucklegung auf ihre Aktualität überprüft.

49 vgl. Hannan im Anhang, ET: Education &Training

50 Vgl.Hörner 1997, 70. In die Diskussion um Europäische Berufsbildungsforschung durch Mitter und Lauterbach eingebracht in CEDEFOP (Tessaring) 1998, 205.

setzmäßigkeiten könnte man auch von nomothetisch orientierter Forschung sprechen. Die Methode des 'close-matching' stellt den Versuch dar, eine quasi-experimentelle Situation der Beobachtung spezifischer Merkmale *ceteris paribus* herzustellen[51].

Praktisches Erkenntnisinteresse kombiniert mit der Suche nach dem Universellen würde nach Hörner als evolutionistisch bezeichnet. Der Beitrag von Leney und Deluca läßt sich in diese Kategorie einordnen. Auch die Zielvorstellungen des thematischen CEDEFOP-Netzwerks CIRETOQ[52] lassen sich unter diesen Typ subsumieren.

Um dieses kurz dargestellte Ordnungsraster nicht nur anhand von einzelnen Projekten durchzudeklinieren, sondern auch seinen analytischen Wert aufzuzeigen, kann man nun untersuchen, welche der genannten Funktionen durch bis jetzt getätigte Europäische Berufsbildungsforschung abgedeckt sind. Es fällt auf, daß insbesondere die beiden Erkenntnistypen 'idiographisch' und 'experimentell', also die beiden Erkenntnisinteressen des Vergleichs auf der theoretischen Dimension der Typologisierung, am wenigsten vertreten sind.[53]

Diese beiden Funktionsbereiche bilden allerdings eine wichtige Grundlage für die qualitativ hochwertige Interpretation von Forschungsergebnissen transnationaler Projekte – ganz gleich ob eher anwendungs- oder grundlagenorientiert.

Auf die Bedeutung idiographischen Wissens als Grundbedingung komparativer Erkenntnisgewinnung wird seit SADLER in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer wieder hingewiesen[54]. Befragt nach den von Ihnen eingesetzten Methoden, machten die Beitragenden zur Bonner Konferenz folgende Angaben:

Delphi-Methode, Teilnehmende Beobachtung, Curriculum-Analyse, Close-Matching, Vergleichende Analysen, Fallstudien, Sekundäranalysen, Inhaltsanalysen, Interviews, Längsschnittanalysen, biographische Interviews.

In den Aussagen über die verwendeten Forschungsmethoden spiegelt sich die Multidisziplinarität einerseits, aber auch die Eigenständigkeit der Fragestellung Vergleichender Berufsbildungsforschung wider.

4 Zur Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union (EU) und in den Mitgliedstaaten

Eine additive Beschreibung der Institutionen der Berufsbildungsforschung in Europa findet sich in der Aufstellung von Blumberger; Reinsprecht 1991[55]. Es werden achtzehn Institutionen der Berufsbildungsforschung aus zehn der EU angehörigen Staaten sowie der Schweiz und der damaligen Tschechoslowakei (CSFR), der ehemaligen Sowjetunion (UdSSR), Ungarn und Polen anhand von Auswertungen des von diesen Institutionen zur Verfügung gestellten Informationsmaterials und vorher versendeten Fragebögen dargestellt. Im Anhang findet sich eine nach Staaten geordnete synoptische Gegenüberstellung mit den Dimensionen Rechtsform/Träger, Forschungsschwerpunkte, -projekte, Anzahl der Beschäftigten und Bud-

51 Vgl. Georg in diesem Band.

52 Circle for Research Cooperation on European Trends in Occupations and Qualifications.

53 Vgl. z.B. auch das Verhältnis von Haushaltsanteil Pilot mit S&A, KOM(97)399.

54 Vgl. Epstein 1994.

55 Vgl. Blumberger, Reinsprecht 1991.

get. In dem Bericht über die Europäische Berufsbildungsforschung des CEDEFOP 'Training for a changing society'[56] gibt es eine aktualisierte Übersicht über Institutionen der Berufsbildungsforschung in Europa. Auch das Informationsorgan der EERA[57] veröffentlicht in der Serie 'Educational Research Institutes in Europe' drei mal im Jahr Selbstdarstellungen einzelner Forschungsinstitute; davon sind allerdings nicht alle relevant für den Bereich der Berufsbildungsforschung.

In dem Report von Blumberger und Reinsprecht wird auf die Schwierigkeit verwiesen, Institute zu identifizieren, die entweder eher zum universitär/akademischen Bereich gehören oder nur einen kleineren Teil ihrer Ressourcen dem Gegenstand Berufsbildung und seiner Erforschung widmen. Bei der Absicht einen sich der Vollständigkeit annähernden Bericht über die Forschungsinstitutionen in den Mitgliedsstaaten abzugeben, stößt man währenddessen ebenfalls auf das Problem unterschiedlicher Forschungskulturen. Außerdem macht die Dynamik des Forschungsfeldes eine Totalaufnahme nahezu unmöglich. Häufig ist insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung festzustellen, daß sich Forschungsprojekte nicht aus einem im engeren Sinne berufspädagogischen Interesse ergeben, sondern aus dem Interesse, die berufspädagogische oder qualifikatorische Dimension der eigenen Disziplin oder Profession zum Gegenstand der Forschung zu machen.

Daneben existieren mehr oder weniger 'fachneutrale' Institute in denen Sozialforschung betrieben wird. Hier sind vor allem privatwirtschaftlich oder vereinsmäßig organisierte Institutionen zu nennen. Die Gründe, im Bereich der Berufsbildungsforschung aktiv zu werden, können mannigfaltig sein, z.B. Konjunktur des Themas auf dem 'Markt' der Forschungsgelder, satzungsgemäße Selbstverpflichtungen usw. Diese Details sind jeweils im Zusammenhang mit den jeweiligen nationalen Bedingungen der Realisierung von Sozialforschung im allgemeinen und von Berufsbildungforschung im Speziellen zu betrachten[58].

Quantitativ gestaltet sich das Bild der Verteilung von Forschungsinstitutionen auf Mitgliedstaaten wie oben in der Abbildung dargestellt. Hauptsächlich wohl auf Eingabeungenauigkeiten zurückzuführen, entspricht das Bild allerdings nicht ganz der Realität (vgl. insbesondere die hohe Anzahl von Institutionen z.B. in Belgien, die auf eine ungenaue Trennung der ausführenden und finanzierenden Institutionen zurückzuführen sein dürfte).

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Institutionalisierung und Gewährleistung der Kontinuität von Forschung sind Dokumentations- und Informationssysteme, Bibliotheken sowie Zeitschriften und Fachgemeinschaften. Über diese Institute werden Ergebnisse von und Probleme bei Forschungprojekten ausgetauscht und dem interessierten Publikum wird außerdem die Möglichkeit geboten, sich über die vergangene und laufende Diskussion zu den entsprechenden Themen informieren.

In den einzelnen Mitgliedsstaaten ist eine solche Infrastruktur unterschiedlich stark ausgebaut. Für Frankreich ist zum Beispiel das Centre Inffo zu nennen[59], für Großbritannien z.B *Education on-line* zu nennen. Hier wird vor allem auch die Möglichkeit angeboten, graue Literatur wie Konferenzpapiere z.B. nach bibliographischen Kriterien zu suchen und elektronisch herunterzuladen. Eng hiermit ist der British Education Index verbunden, eine Bibliographie zu erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Fragestellungen, die in

56 CEDEFOP (Tessaring) 1998.

57 EERA 1995 ff.

58 Darauf verweist auch Drexel in diesem Band.

59 http://www.centre-inffo.fr/

elektronischer sowie auch Printversion gegen Gebühr zur Verfügung steht. Es gibt eine spezielle Unterdatenbank zum Sachgebiet 'Vocational Education and Training' in der on-line ohne Erhebung von Gebühren recherchiert werden kann[60].

In der Bundesrepublik wird über Literatur zum Forschungsfeld durch das BIBB in Form der 'Literaturdokumentation Berufliche Bildung' informiert, die ihrerseits Zulieferer der elektronischen Literaturdatenbank 'Fachinformatiossystem (FIS) Bildung'[61] ist. FIS Bildung ermöglicht Recherchen zu allen erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten und wird von 27 deutschsprachigen Instituten regelmäßig mit bibliographischem Material beliefert. Auch Fachgemeinschaften, die sich voll oder teilweise mit Fragen der Berufsbildungsforschung beschäftigen, gibt es in vielen Mitgliedsstaaten der EU. Exemplarisch seien hier die British Educational Research Association oder die Dutch Educational Research Association (DERA) zu nennen. Für Deutschland gibt es die stark akademisch orientierte 'Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik' der 'Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE)' sowie das im Gegensatz zu dieser eher an der Schnittsstelle zwischen Berufsbildungspraxis, -wissenschaft und –politik operierende 'Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)'.

Das CEDEFOP hat seit seiner Gründung durch Ratsverordnung im Jahre 1975 u.a. einen Beitrag zur Koordinierung der Berufsbildungsforschung auf europäischer Ebene zu leisten[62]. Es versteht sich jedoch nicht als Europäisches Berufsbildungsforschungsinstitut, wenngleich es seit seiner Gründung und bis heute zahlreiche vergleichende Untersuchungen über Systeme und Teilaspekte der Berufsbildung und Weiterbildung durchgeführt hat, die man der Berufsbildungsforschung zurechnen kann. In jüngerer Zeit scheint allerdings beim CEDEFOP die Berufsbildungsforschung neben allgemeinen Dokumenations- und Informationsanstrengungen stärker in den Mittelpunkt seiner Aktivitäten zu rücken. Es wird ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Europäischen Berufsbildungsforschung geleistet. Die vom CEDEFOP herausgegebene Zeitschrift ' Berufsbildung' ist ein wichtiges Forum für Berufsbildungsforscher. Als eine eng mit der Europäischen Kommission verbundene Dienststelle arbeitet CEDEFOP an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. In Kooperation mit dem Statistischen Amt der EU, EUROSTAT, werden unter der politischen Federführung der Europäischen Kommission darüberhinaus vom CEDEFOP wichtige Grundlagen zur quantitativen Vergleichbarkeit der Europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme bereitgestellt[63].

In jüngerer Zeit sind wissenschaftliche Netzwerke auf dem Gebiet der Berufsbildung wie z. B. das von der Europäischen Kommission, Abteilung Forschung, Technologie und Entwicklung geförderte 'Forum' und das dem EERA angegliederte 'VETNET', welche Forschungsansätze und -ergebnisse der Europäischen Berufsbildungsforschung diskutieren und austauschen[64] und, in Kooperation mit oder in Unterstützung durch das CEDEFOP, auf einen ständigen Zusammenhang für die Berufsbildungsforscher in Europa hinarbeiten. Es gibt darüber hinaus eine Netzwerk von Bildungsforschungsinstituten der europäischen Mitgliedstaaten mit dem Namen 'The Consortium of Institutions for Development and Research in Education

60 http://www.leeds.ac.uk/bei/vetbib.htm

61 Die aktuellen "updates" zur CD lassen sich über die Homepage des DIPF, in dem FIS Bildung produziert wird, abrufen: http://www. dipf.de.

62 Vgl. Gründungsverordnung vom Februar 1975.

63 Vgl. Knauth in diesem Band.

64 Vgl. CEDEFOP: Berufsbildungsforschungsbericht, a.a.O.

in Europe (CIDREE)'. Der Großteil der diesem Netzwerk angehörenden Institute kommt aus dem Bereich der Schulentwicklung. Insgesamt hat CIDREE 21 Mitglieder aus 16 Staaten.

Auf europäischer Ebene konkretisiert sich Berufsbildungsforschung ebenfalls in Projekten des Leonardo da Vinci Programms in Form von Studien und Analysen, als Teilaufgabe 'wissenschaftlicher Begleitung' auch in den sog. Pilotprojekten[65]. Das 4. Forschungsrahmenprogramm hat im Rahmen seiner sozioökonomischen Forschung einen Schwerpunkt in der Bildungs- und Berufsbildungsforschung gebildet[66].

Die Berufsbildungsforschung auf der EU-Ebene wird somit durch die EU zunehmend gefördert. Während das Programm Leonardo Da Vinci (Fördervolumen 620 Millionen ECU für eine Laufzeit von 4 Jahren von 1995 bis 1999) explizit zur Förderung der Berufsbildung dient – d.h. weniger der Berufsbildungsforschung per se, sondern mehr in Form von quantitativ bedeutenderen Austausch- und Pilotprogrammen – lassen andere EU-Programme ebenfalls die Möglichkeit offen, berufsbildungsrelevante Projekte zu fördern, z.B. durch das Bildungsprogramm 'Sokrates' (850 Millionen ECU) und 'Jugend für Europa' (126 Millionen ECU). Dies Programme werden z.Zt. neu aufgelegt und sollen ab dem Jahr 2000, mit neuen Schwerpunkten versehen, fortgeführt werden. Ob und inwieweit die Förderung der Berufsbildungsforschung dabei stärker berücksichtigt wird, ist noch unsicher. Es scheint, daß diese Aufgabe künftig vor allem durch das CEDEFOP wahrgenommen werden soll.

Auch durch die Abteilung Beschäftigung und Soziale Angelegenheiten der Europäischen Kommission werden berufsbildungsrelevante Untersuchungs- und Entwicklungsprojekte im Rahmen verschiedener Teilprogramme wie Adapt, Youth Start etc. gefördert.

Im Laufe der Geschichte der früheren EG bzw. heutigen EU-Förderprogramme von PETRA, FORCE, COMETT, EUROTECNET, ERASMUS, TEMPUS bis hin zum sich gerade in der Diskussion befindlichen neuen Programm LEONARDO II und dem fünften Rahmenforschungsprogramm hat sich für die europäische Berufsbildungsforschung eine Art Scientific Community entwickelt, die eine gewisse Beständigkeit zu erlangen scheint. Dieses manifestiert sich u.a. in mehreren sogenannten Netzwerken, die teilweise ebenfalls durch entsprechende Förderprogramme unterstützt werden. Auch in diesem Zusammenhang kann man Netzwerke unterscheiden, die sich primär mit dem Gegenstand Berufsbildung beschäftigen, wie auch Netzwerke, die aufgrund Ihres Gegenstandes für den Bereich der Berufsbildungsforschung relevant sind. Ebenso ist es möglich Netzwerke zu unterscheiden, die eher als wissenschaftliches Kommunikationsforum dienen, sowie solchen, die eher Berufsbildungspraktiker ansprechen und in denen Wissenschaft nur eine Teil- bzw. Beratungsfunktion erfüllt.

Eines der ersten europäischen Netzwerke zur Berufsbildungsforschung ist das Netzwerk CIRETOQ des CEDEFOP. Es hat u.a. zur Aufgabe, die Forschungsergebnisse und -arbeiten der Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung zu bündeln, neue Forschungsfragen zu erarbeiten und die Politik und Praxis der Berufsbildung zu beraten. In diesem Netzwerk beschäftigt man sich mit der Identifikation aktueller Trends in der Berufsbildungspolitik der Staaten des Europäischen Wirtschaftsraums und der mittel-osteuropäischen Beitrittskandidaten zu diesem Thema[67].

65 Vgl. z.B. Kuda, Strauß in diesem Band.

66 Vgl. Michael Kuhn und Hilary Steedman und in der Anlage die Beiträge aus dem TSER-Programm.

67 Vgl. CEDEFOP(Hrsg.): Europäische Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung, 3 Bände (in Vorbereitung)

Ein Treffen von Wissenschaftlern aus Schottland, den Niederlanden und Deutschland im Jahre 1993 in Edinburgh resultierte in einer Feasibility-Study zur Netzwerkbildung im Rahmen der COST[68] Förderungspolitik der EU. Dieses Netzwerk wird seit 1997 bis zum Jahr 2002 im Rahmen des genannten Programms gefördert. Innerhalb des Netzwerks gibt es fünf Sub-Netzwerke, die sich mit jeweils spezifischen Dimensionen der Systeme Beruflicher Bildung beschäftigen:

– Context and Input
– Processes
– Complex teaching and learning arrangements/environments
– Initial Conditions
– Output Evaluation and Assesment

Das o.g. Netzwerk FORUM wurde 1995 von Berufsbildungsforschern aus unterschiedlichen Mitgliedstaaten gegründet und wird seit 1998 durch das TSER Programm der DG XII als Thematisches Netzwerk gefördert. FORUM arbeitet über fünf Teilthemen im Rahmen wiederkehrender workshops:

– VET Culture, Value, Meanings
– VET and the Labour market
– VET Institutions
– VET and Occupational Identities
– and VET and Learning Organisations.

Die dem FORUM angehörenden Forscher treffen sich dreimal im Jahr zum fachlichen Austusch zu bestimmten Themen.

Das oben genannte VETNET ist das Netzwerk der Berufsbildungsforscher innerhalb der EERA, also eines von mittlerweile zwölf Sub-Netzwerken dieser Organisation. Zur Zeit plant das VETNET die Herausgabe einer elektronischen Zeitschrift. An Mitglieder werden regelmäßig die Konferenzergebnisse der jährlichen Treffen verteilt. Die erste halbjährliche Interimskonferenz ist zur Zeit in Planung. Außerdem arbeitet man an einer Art Internetführer für den Bereich der Berufsbildungsforschung mit aktuellen Angaben über Konferenzen, Forschungsergebnisse, Förderprogramme etc.

Das EURONET Work & Education ist eine durch Mitgliedsbeiträge finanzierte Vereinigung von Forschungsinstituten, die sich der angewandten Sozialforschung im Bereich der Berufsbildung und Arbeitsorganisation verschrieben haben.

Das Netzwerk Vocational Education and Culture, beschäftigt sich mit der spezifischen Einbettung nationaler Berufsbildungssysteme in nationale bildungsgeschichtliche und kulturelle Traditionen.

Eine ebenfalls thematisch relativ spezielles Netzwerk ist das WORK-PROCESS-KNOWLEDGE-NETWORK. Dieses Netzwerk wird ebenfalls im Rahmen des TSER Programms gefördert.

Ein wissenschaftliches Netzwerk mit Relevanz für die Berufsbildungsforschung, welches allerdings nicht genuin dem Zweck der Berufsbildungsforschung verpflichtet ist, ist das TRANSITION-NETWORK, das eine Austauschplattform für Forscher darstellt, die sich mit der Problematik des Übergangs von der Schule zur Arbeitswelt beschäftigt. Die dieser Verei-

68 COST: COST Action A 11. Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education and training.

nigung angehörigen Forscher kommen überwiegend aus der soziologischen Forschung. Bis 1997 wurde diese Netzwerk aus den Mitteln der European Science Foundation (Straßburg) gefördert.

Das Netzwerk EGRIS/Tübingen ist ebenfalls von sekundärer Relevanz für den Bereich der Berufsbildungsforschung. Kurz zusammengefaßt ist der fachliche Diskurs hier auf das Themengebiet ‘Social Exclusion’ gerichtet.

Neben diesen wissenschaftlichen Netzwerken existiert z.B. das durch das CEDEFOP geführte Informationsnetzwerk ERD, aus dem sich teilweise die diesem Text zugrundeliegenden Informationen speisen, sowie das ebenfalls durch das CEDEFOP geführte TT-Net, daß sich dem fachlichen Austauch über die Ausbildung der beruflichen Lehrer und Ausbilder in unterschiedlichen nationalen Kontexten verschrieben hat. Im Zusammenhang mit diesem Netzwerk gibt es jeweils nationale Gemeinschaften, die sich zur Zeit im Stadium der Gründung befinden. Die Konzeption dieser Netzwerke weicht von denen der oben aufgelisteten insofern ab, als daß hier versucht wird die Kommunikation zwischen Forschern, Praktikern und Entscheidungsträgern in den Mittelpunkt zu rücken, mit dem Ziel die Praktiker, Lehrer und Ausbilder der Berufsbildung zu erreichen. Das o.g. Netzwerk EUROPROF steht hiermit in enger Verbindung und dürfte gegebenenfalls in der weiterentwickelten Form des Teacher/Trainer Netzwerks des CEDEFOP eine Fortsetzung über die gegenwärtige Förderung durch das Leonardo da Vinci Programm hinaus erfahren.

Eine Übersicht über vorhandene wissenschaftliche Netzwerke mit Relevanz für die Berufsbildungsforschung gibt die folgende Tabelle. Die Angaben wurden aus den jeweiligen Selbstbeschreibungen übernommen:

Name	Institution/ Person	Thematische Zielbestimmung	Teilnehmer	IuK	Förderung	Publikationsorgan	Orientierung
CIRETOQ	CEDEFOP, Burkart Sellin u.a.	Observing and Forecasting of Trends in occupations and qualifications	Europäisch	Www.cedefop.gr	Innerhalb des Arbeitsprogramms von CEDEFOP	Reference-Publication erscheint Anfang 99	Expertenrunde, Prognose
EGRIS	IRIS e.V. Tübingen, Andreas Walther	research done by EGRIS is focused on the changing structures of these transitions: lifelong learning, gender relationships, the emergence of new cultural stiles, new forms of work, and change and continuity in family orientations.	Multinational	Www.iris-egris.de	Zunächst ohne weitere Förderung, jetzt durch TSER, Thematic Network		
Forum	ITB, Michael Kuhn	Comparative framework shifting into the direction of transnational multicultural approach	Europäisch	Dicussion group on the rem-server Www.weblife.bangor.ac.uk	TSER, Thematic Network		Collaboration, policy-oriented research
Transition Network	University of Edinburgh, David Raffe	Übergang Schule – Beruf	Europäisch	Home-page, mailing-list	European Science Foundation bis Ende 1997, jetzt selbsttragend	Newsletter	academic discussion
VET-CULT, VET and Culture,	University of Tampere, Anja Heikkinen	In searching for an educational contribution to European vocational education, a joint endeavour of researchers is needed. This would make a step away from monological research designs and nationally restricted comparisons towards a reflective dialogue on cultural characteristics of vocational education, taking into account the differences in academic traditions.	Europäisch	Video conference, www.uta.fi/~hoanhe/vetcult/			academic discussion
VET-NET	University of Twente, Martin Mulder	Berufsbildungsforscher in EERA	Europäisch	Www.bankakademie.de/vetnet/	Als Unternetzwerk der EERA aus unterschiedlichen Quellen	Elektronisches Journal befindet sich in Planung	academic discussion
Euronet Work and Education	SFS Dortmund, Wilfried Kruse			Http://www.sfs-dortmund.de/euronet/index.htm	k.a.	Newsletter	academic discussion, policy orientated
COST Network	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	Feaasibilty Study von 1995	academic discussion

Neben diesen Netzwerken, die sich selbst als solche definieren und zum größten Teil als solche finanziert werden, gibt es natürlich auch noch eher informelle mehr oder weniger regelmäßig wiederkehrende Begegnungen zwischen Forschern aus europäischen Mitgliedsländern.69 Aus den Fragebögen war auch zu ersehen, daß zwischen vielen Personen oder Institutionen relativ regelmäßige Kontakte z.B. in Form weiterer Forschungsprojekte bestehen oder bestanden. Transnationale Forschungsprojekte haben also selbst Netzwerkcharakter, da sie die Möglichkeit bieten, Kontakte und den fachlichen Austausch zu pflegen.

Die Bedeutung anderer internationaler Netzwerke wie z.B. der International Vocational Education and Training Association (IVETA) und der International Technology Education Association (ITEA) bleibt im Hinblick auf Ihre Bedeutung für Europäische Berufsbildungsforschung genau wie die der internationalen Netzwerke zur Vergleichenden Bildungsforschung, z.B. zum World Council of Comparative Education Societies (WCCES) oder der International Association for Educational Achievement (IEA) noch zu prüfen.

Von Informationssystemen, um sich einen Überblick über laufende Forschungsprojekte im Bereich Berufsbildungsforschung zu verschaffen, gibt es unseres Wissens drei relevante europaweite Informationsangebote: Das 'European Research Directory' (ERD) unter Federführung des CEDEFOP, die Datenbank 'European Documentation and Information System for Education' (EUDISED), initiiert und gefördert durch den Europarat70 und den 'Community Research And Development Information Service' (CORDIS)71 u.a. mit einer Forschungsprojektdatenbank, die die Forschungs-und Entwicklungsprojekte der EU - zur Zeit beschränkt auf das erwähnte 4.Forschungsrahmenprogramm - dokumentiert.

Eine Recherche nach einzelnen Ländern wurde unter Zuhilfenahme des ERD vorgenommen. Das Ergebnis ist in der Abbildung zu betrachten. Diese quantitative Übersicht ist jedoch nur bedingt aussagekräftig, da die Daten ebensogut z.B. die 'Eifrigkeit' der nationalen Zuarbeiter oder die jeweils enge oder weite Auslegung der Relevanzkriterien andeuten können. Insgesamt kann man feststellen, daß diese Datenbanken für Berufsbildungsforscher eine interessante Möglichkeit sind, einen ersten Zugang zu bestimmten Themen zu finden bzw. sich über laufende Projekte zu informieren. Inhaltlich tiefergehende Bedürfnisse können durch diese Werkzeuge momentan allerdings nicht befriedigt werden. Der Nutzen dieser Informationssysteme liegt eher in der Möglichkeit für eine breite Benutzergruppe, sich mit wenigen Vorinformationen einen ersten Einblick zu verschaffen. Möglicherweise könnte die Nützlichkeit durch den Einsatz von präziseren Deskriptoren und Recherchemöglichkeiten für das bereits informierte Publikum erhöht werden.

In Bezug auf die Nutzung neuer Medien für den Verständigungs- und Kommunikationsprozeß zwischen Akteuren der Europäischen Berufsbildungsforschung sollten zwei jüngere Initiativen nicht unerwähnt bleiben: Seit Sommer 1998 bietet das CEDEFOP das sog. Electronic

69 Vgl. Geißler 1992.

70 Vgl. hierzu Vorbeck 1995 und 1997.

71 Bei allen Datenbanken ist eine on-line Recherche über folgende homepages möglich: CORDIS: http:// www.cordis.lu; ERD: http:// www.trainingvillage.gr und EUDISED: http:// www.bdp.it.

Training Village an, in dem die derzeitigen Möglichkeiten des WWW auf erschöpfende Art und Weise ausgenutzt werden[72].

Der Eigeninitiative einiger europäischer Berufsbildungsforscher ist die Möglichkeit der Nutzung eines durch die Europäische Kommission geförderten Kommunikationsservers an der Universität Bangor in Wales zu verdanken. Er bietet die Möglichkeit, sich an unterschiedlichen Diskussiongruppen zu beteiligen. Auf besonderen Antrag können Forscher eigene und exklusive Foren für ihre transnationalen Forschungsprojekte beantragen[73].

5 Ausblick

Eine genauere Analyse der Forschungstätigkeit zum Themenkreis Berufsbildung mit Bezügen zum Prozess der europäischen Einigung bleibt auf der Ebene der Mitgliedsstaaten unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Schwerpunkte wünschenswert. Die Dokumentation dieses Gegenstandes ist von großer Bedeutung zur Herstellung von Transparenz im Hinblick auf die 'Europäische Berufsbildungsforschung'.

Es existiert nicht zuletzt als Ergebnis der 'Europäischen Berufsbildungsforschung' mittlerweile ein beachtliches Maß sowohl expliziten als auch impliziten Wissens in Bezug auf transnationale Forschung und Forschungskooperation (hier sei Wissen über den Kooperationsprozeß ebenso eingeschlossen, wie über die jeweiligen Gegenstände). Dieses Wissen ist allerdings derzeit nur in Ansätzen weitergehend und vergleichend dokumentiert. Dieses Defizit ist für die Entwicklung disziplinartiger Strukturen einer europäischen Berufsbildungsforschung nicht förderlich, da bereits gewonnene Erkenntnisse einem breiteren Publikum dann nicht zur Verfügung stehen und damit häufig immer wieder neu gewonnen werden müssen. Weitere Arbeiten in diese Richtung sollten nicht nur Auflistungen des Bestehenden enthalten, sondern dieses unter Bezugnahme auf seine Entstehung und Relation bzw. Funktion zu anderen Teilbereichen erklären.

Ebenso müßte über eine stärkere Verzahnung nationaler Forschungstätigkeit und europäischer Berufsbildungsforschung nachgedacht werden, um zu verhindern, daß sich diese als jeweils eigene Bereiche gegeneinander isolieren. Gremien der Berufsbildungsforschung auf der Ebene der Mitgliedsstaaten könnten sich z.B. die großen Vorteile der Einbeziehung von externen Gutachtern (in diesem Fall Experten aus anderen nationalen Forschungstraditionen) zu Nutze machen.[74]

Die Bedeutung von elektronischen Informationssytemen, dem Internet und anderen modernen Kommunikationsmedien wird von Forschern unseres Erachtens häufig unterschätzt. Bei bereits vorhandener Einbindung in die Strukturen und Themen der Diskussion ist die Nutzung dieser Angebote sicherlich nicht immer gewinnbringend. Diese Medien stellen aber eine wichtige Verbindung zur 'Außenwelt' dar und tragen so zu der notwendigen Öffnung bei. Der Nutzen bereits vorhandener elektronischer Netzwerke bei der transnationalen Zusammenarbeit darf ebenfalls nicht unterschätzt werden.

72 www.trainingvillage.gr

73 nähere Informationen bei Graham Attwell, attwell@uni-bremen.de.

74 Vgl. Klaasen, Kraayvanger, Onna 1992.

Eine Verständigung über Qualitätskriterien, Methoden und Zwecke von Forschung auf europäischer Ebene ist anzustreben. Erste Ansätze dazu liegen vor[75]. Dieser traditionell der sog. 'Grundlagenforschung' zugerechnete Bereich könnte auch der sog. angewandten Forschung dienen. In der Förderpolitik der EU findet dieser Bereich bisher kaum Berücksichtigung. Bereits bestehende Ungleichheiten im Hinblick auf die disziplinäre Entwicklung auf der Ebene der Mitgliedsstaaten bleiben durch eine solche Politik unberührt. Eine zu starke Bindung an vorher bestimmte, (evtl. kurzfristige) Interessen kann außerdem der Funktion von Forschung als 'gesellschaftliches Korrektiv' im Wege stehen.

Diese Diskussion ist also nicht nur wissenschaftsintern bzw. -theoretisch sondern auch politisch zu führen[76]. Vermutlich werden sich in Anbetracht der mittlerweile recht großen Anzahl von Netzwerken zur Berufsbildungsforschung (s.o.) Prozesse spezifischerer Profilbildungen ergeben. Über die Ergebnisse dieser Prozesse besteht momentan noch Ungewißheit. Vielleicht können in diesem Prozeß der Strukturbildung überkommene Trennungen z.B. zwischen angewandter und Grundlagenforschung oder sog. qualitativer und quantitativer Forschung überwunden werden.

Literatur

Achtenhagen, F.; Nijhof, W. und Raffe, D (1995): Feasibility Study: *Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Science,* Göttingen.

Arnold, R. (1992): *Universitäre Berufsbildungsforschung "auf dem Prüfstand"*. Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission "Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland". In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, H.4, S.599-612.

Arnold, R. und Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): *Handbuch der Berufsbildung,* Opladen (Leske & Budrich).

Bell, C. und Raffe, D. (1991): *Working Together? Research, Policy and Practice. The Experience of the Scottish evaluation of TVE.* In: Walford, Geoffrey (Hrsg.): Doing Educational Research. London, New York (Routledge). S.121-146.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1991): *Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich.* Internationale wissenschaftliche Tagung zur beruflichen Bildung. Dokumentation, Berlin.

Blumberger, W. und Reinsprecht, H. (1991): *Länderbericht über Institutionen der Berufsbildungsforschung in Europa,* Linz.

Cedefop (1985): *Einzelstaatliche Einrichtungen der Berufsbildungsforschung und –entwicklung,* Informationen über die Arbeitstagung. In: Cedefop flash.

Cohen, L. und Manion, L. (1984): *Research Methods in Education,* London (Croom Helm).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland,* Denkschrift. Weinheim, Basel, Cambridge, New York (VCH, Acta Humaniora).

Dietzen, A. und Kuhn, M. (Hrsg.) (1997): *Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses. Berlin,* Bonn.

75 Vgl. Dietzen, Kuhn 1998; CEDEFOP(Tessaring) 1998; dieser Band.

76 Vgl. auch Dietzen, Sellin 1998.

Drexel, I. (1995): *Betriebliche Organisationsentwicklung und das duale System der Berufsbildung - Lernanastöße aus dem internationalen Vergleich.* In: Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung Bremen (Donat). S.51-66.

Dunham, D. B. (1997): *International Networks as Ressources for Vocational Education and Training,* in: Lasonen, Johanna (Hrsg.): IVETA '97 Conference Proceeedings. The Challenges of the 21st Century for Vocational Education and Training Helsinki (Institute for Educational Research, University of Jyväskylä). S.341-346.

Dybowski, G.; Pütz, H. und Rauner, F. (Hrsg.) (1995): *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*, Bremen (Donat).

European Educational Research Association (1995): *Educational Research Institutes in Europe*, in: EERA Bulletin.

Euler, D., AG Berufsbildungsforschungsnetz (Hrsg.) (1998): *Berufliches Lernen im Wandel - Konsequenzen für die Lernorte?* Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen/Nürnberg, Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) 1998. (BeitrAB 214)

Georg, W. (1998): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Perspektiven.* In: Bildung und Erziehung, 51.Jg. (1998), H.1, S.59-65.

Heid, H. (1993): *Interdisziplinarität*, in: Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlts Enzyklopädie, S.781-798.

Heidegger, G. (1995): *Betriebliche Organisationsentwicklung im internationalen Vergleic.*, In: Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung Bremen (Donat). S.37-50.

Kämäräinen, P. (1998): *What kind of key qualifications should be integrated to curricula in the near future according to a "horizontal approach"?* Thessaloniki.

Klaasen, C ; Kraayvanger, G. und van Onna, B. (1992): *Forschung zwischen Bildung und Beruf*, Diskussionsthesen zur DFG Denkschrift " Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88. Jg. (1992), H.3, S.245-251.

Koch, R. (1991): *Perspektiven der Vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses.* In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. (1991), H.2, S.14-19.

Kodron, C.; von Kopp, B.; Lauterbach, U.;Schäfer, U. und Schmidt, G. (Hrsg.) (1997): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis.* Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtsag Köln (Böhlau).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1997): Zwischenbericht über die Durschführung des Programms LEONARDO DA VINCI. 23. Juli 1997, Brüssel.

Lasonen, J. (Hrsg.) (1997): *IVETA '97 Conference Proceeedings. The Challenges of the 21st Century for Vocational Education and Training*, Helsinki (Institute for Educational Research, University of Jyväskylä).

Lauterbach, U. und Mitter, W. (1998): *Theory and Methodology of international comparisons*. Aus: Tessaring, Manfred (Hrsg.): Report on Vocational Training Research and Development in Europe, Thessaloniki.

Lehman, R. H. (1988): *Comparative studies in technical and vocational education.* Aus: Postlethwhaite, Thomas Neville (Hrsg.): The encyclopaedia of comparative education and national systems of education. Oxford (Pergamon). S.55-60.

Lenzen, D. (Hrsg.) (1993): *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt). (=Rowohlts Enzyklopädie)

Manning, S.; Kaiser, R. und Thomas, R. (1997): *Vergleichende Bildungsforschung in den neuen Bundesländern - Eine erste Übersicht.* In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (ZiesF), 14. H.1, S.25-36.

Nyhan, B. (1997): *Promoting a europaen vocational education and training research tradition.* Aus: Dietzen, A. und Kuhn, M. (Hrsg.): Building a European Co-operative Research Tradition in Vocational Education and Training. The Contribution of the Leonardo da Vinci programme's surveys and analyses. Berlin, Bonn. S.19-41.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (1991)*: International Vergleichende Berufsbildungsfosrchung wird immer wichtiger.* In: ÖIBF-Info, Jg. (1991) H.2, S.23-24.

Postlethwhaite, T. N. (Hrsg.) (1988): *The encyclopaedia of comparative education and national systems of education.* Oxford (Pergamon).

Schriewer, J. (1983): *Pädagogik - ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg (1983), H.3, S.359-388.

Keiner, E. und Schriewer, J.(1990): *Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36.Jg. (1990), H.1, S.99-119.

Teichler, U. (1997): *Vergleichende Hochschulforschung - Probleme und Perspektiven* Aus: Kodron, Christoph; Kopp, Botho von; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtsag Köln (Böhlau) 1997. S.161-172.

Tessaring, Manfred (1998): *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe,* CEDEFOP,Thessaloniki.

Vorbeck, M. (1995): *A European Perspective on Cooperation in Educational Research*. In: EERA Bulletin, Jg.1995, H.March, S.19.

Vorbeck, M. (1997): *Bildungsforschung und besonders Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa - für Europa.* Aus: Kodron, C.; von Kopp, B.; Lauterbach, U.; Schäfer, U.; Schmidt, G. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen - Vermittlung - Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtsag Köln (Böhlau) 1997. S.282-298.

Walford, G. (Hrsg.) (1991): *Doing Educational Research.* London, New York (Routledge).

3 Berufsbildungsforschung in den Staaten Ost- und Mitteleuropas - eine vorläufige Übersicht im Auftrag der Europäischen Stiftung für Berufsbildung

Mihály Csákó[77]

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, die auf dem Gebiet der Berufsbildung tätigen Forschungsinstitute in den Partnerländern unter dem Gesichtspunkt eines internationalen Netzes dieser Einrichtungen zu ermitteln und zu bewerten. Die Idee, ein solches Netz aufzubauen, war Teil des Arbeitsprogramms der Europäischen Stiftung für Berufsbildung für das Jahr 1997. Das neue Netz kann als ein nützliches Instrument bei der Wahrnehmung der Aufgaben der Stiftung betrachtet werden, insbesondere im Hinblick auf die Verbreitung der besten im Rahmen der Berufsbildungsreformen erzielten Ergebnisse und die Förderung einer auf Gegenseitigkeit basierenden Beratung mit den Partnerländern. Die bisher nicht systematisch erfolgte Untersuchung der Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in den mittel- und osteuropäischen Ländern (MOEL) und in der Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS) wies auf einen unterschiedlichen Umfang der Forschungsaktivitäten in diesen Ländern hin,

77 Institut für Soziologie und Sozialpolitik, Eötvös-Loránd-Universität, Budapest. Dieser Beitrag basiert auf einem Diskussionspapier, das der Autor im Rahmen des Vertrages Nr. ETF/97/AD/0047 für die Europäische Stiftung für Berufsbildung verfaßt hat.

was die Notwendigkeit eines Forschungsnetzes in besonderem Maße unterstreicht. Die Ermittlung und Bewertung der Forschungsinstitute für Berufsbildung wurde geplant und durchgeführt, um die unsystematisch gesammelten Erfahrungen und Vermutungen durch eine empirische Untersuchung folgender Aspekte zu überprüfen und ggf. zu bestätigen:

- der gegenwärtige Umfang und Charakter der Forschungsaktivitäten;
- die auf dem Gebiet der Berufsbildung tätigen Forschungseinrichtungen;
- die Forscher (sowohl selbständig tätige als auch in Forschungsinstituten für Berufsbildung beschäftigte Forscher);
- technische und organisatorische Rahmenbedingungen der Forschungsarbeit.

1 In letzter Zeit durchgeführte und laufende Forschungsprojekte

In einem ETF-internen Dokument werden die nationaler Beobachtungsstellen[78] zitiert, die in buchstäblich all ihren an die Stiftung gesandten Berichten die Notwendigkeit von Forschung betonen und darüber klagen, daß keine Forschung betrieben werde. Paradoxerweise lassen sich diese Klagen durch die von den Verfassern eines kürzlich erstellten Diskussionspapiers gesammelten Daten (für die nicht selten eben jene Beobachtungsstellen eine Vorauswahl getroffen haben) nicht untermauern. Zwar können diese Daten nicht als erschöpfend bezeichnet werden, doch sie zeigen sehr wohl, daß auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und Ausbildung eine stattliche Anzahl an Forschungsprojekten durchgeführt worden ist, auch wenn diese in den Partnerländern sehr ungleich verteilt sind (siehe Tabelle 1 am Schluß dieses Beitrags). In zumindest vier Ländern (Tschechische Republik, Ungarn, Rumänien und Bulgarien) wurden von Forschungsinstituten und selbständig arbeitenden Forschern seit 1992 mehr als 30 (34 bis 54) Forschungsprojekte auf dem Gebiet der Berufsbildung durchgeführt, in sieben Ländern sind es 10 bis 30 Projekte, und nur in zwei oder drei Ländern bleibt diese Zahl unter 10.[79]

Die Diskrepanz zwischen diesen Daten und den Klagen der nationalen Beobachtungsstellen ist jedoch zu eklatant, als daß wir zur Tagesordnung übergehen könnten, ohne den Versuch einer annähernden Erklärung zu unternehmen. Bei Verwendung eines Ansatzes, der als „rationalistisch-kognitiv" bezeichnet werden kann, gehen wir davon aus, daß die Quellen der vorgenannten Dokumente und unsere Stellen von einer jeweils anderen Bestimmung der Begriffe „Forschung" und „Forschungsprojekt" ausgehen. Es ist weltweit inzwischen nur allzu üblich, den Begriff „Projekt" zu verwenden, so daß wir unser Problem vielleicht einfach dadurch lösen könnten, indem wir voraussetzen, daß einige Verfasser eine andere Abgrenzung zwischen Entwicklungsprojekten (z.B. Lehrplanentwicklung) und Forschungsprojekten vornahmen als andere. Verwenden wir einen auf Sozialpsychologie und Organisationssoziologie basierenden Ansatz, können wir die These aufstellen, daß sich die der ETF Bericht erstattenden nationalen Beobachtungsstellen in einer anderen Situation befunden haben als die Autoren dieses Beitrags, so daß sie dieselben Fragen vielleicht unterschiedlich interpretieren, bei

78 Von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) wurde 1995 ein Netz nationaler Beobachtungsstellen für die Entwicklung der Berufsbildung und die Berufsbildungspolitik in den Phare- und Tacis-Partnerländern ins Leben gerufen.

79 Wir verfügen bisher über keine derartigen Informationen für Lettland und die Slowakische Republik, und für Polen liegen erst teilweise Informationen vor, was das Bild noch verändern kann. Die Zahl der Forschungsvorhaben kann nicht als Indikator für irgendeinen Entwicklungsgrad ans sich verwendet werden, da viele andere (z.B. demographische) Faktoren eine Rolle spielen.

ihrer *Reaktion* unterschiedliche Ziele verfolgen und darüber hinaus unterschiedliche *Informationen* geben.

Wenn unsere Daten es uns auch zur Zeit nicht erlauben, den Umfang der in den Partnerländern jüngst abgeschlossenen oder laufenden Forschungsvorhaben auf dem Gebiet der Berufsbildung zu bewerten, lassen sie dennoch die Schlußfolgerung zu, daß es *große Unterschiede* sowohl hinsichtlich der diesbezüglichen Forschungskonzepte als auch des Forschungsumfangs selbst gibt.

Der Umfang der Forschungstätigkeit kann anhand einer nominalen Skala der Forschungsthemen gemessen werden, die von der Unterrichts- und Ausbildungsmethodik bis zu den makroökonomischen und makrosozialen Aspekten der Berufsbildungsreform reicht. Die nationalen Beiträge zu dem Diskussionspapier für die Stiftung vermitteln einen gewissen (nicht systematischen) Einblick in die Art der in den jeweiligen Ländern durchgeführten Forschungsprojekte. Wenn wir der Tradition folgen und zwischen (1) theoretischer oder vielmehr Grundlagenforschung, (2) angewandter Forschung und (3) Entwicklungsprojekten unterscheiden, hat ein Großteil der in den Berichten beschriebenen Forschung zum Thema Berufsbildung mehr mit Entwicklungsprojekten als mit Grundlagenforschung gemein. In diese Kategorie können Lehrplanentwicklung, die Definition der erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Umstrukturierung der Ausbildungsprogramme nach dem Baukastenprinzip sowie die Entwicklung von Bewertungskriterien eingeordnet werden. Obwohl in einigen Dokumenten der Stiftung die Bedeutung „theoretischer Forschung“ betont wird, gibt es nur sehr wenige Fälle, die sich guten Gewissens unter dieser Überschrift zusammenfassen lassen. Unsere Daten erlauben keinen zahlenmäßigen Vergleich der Entwicklungsprojekte und der Projekte für angewandte Forschung (Arbeitsmarktprognosen, Ausrichtung der Ausbildungsträger, Übergang Schule-Arbeit usw.); die jeweiligen Zahlen können aber sehr eng beieinander liegen.

Auf der anderen Seite sind diese Forschungsprojekt-Kategorien ungleich auf die verschiedenen Länder verteilt. Hypothetisch können wir vier Gruppen von Ländern unterscheiden - eine mitteleuropäische Gruppe, die Balkanstaaten, die baltischen Staaten und die GUS (von der in diesem Papier bis zu einem gewissen Grad Belarus, Rußland, Moldawien und die Ukraine behandelt werden) -, die durch verschiedene Projekttypen gekennzeichnet sind (Tabelle 2). Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften scheint nur in den mitteleuropäischen Ländern gut verwurzelt zu sein, während mit angewandter Forschung zum Thema Berufsbildung befaßte Projekte ebenso oft in den baltischen Staaten und der GUS wie in Mitteleuropa anzutreffen sind.

Unterschiede hinsichtlich des Forschungsgegenstands und der Art der Forschung können mit unterschiedlichen Auftraggebern und Unterschieden bei der Finanzierung zusammenhängen. Nur die mitteleuropäischen Staaten sind stark genug, um auf sich gestellt eine größere Zahl von Forschungsprogrammen aufzulegen. Den Berichten zufolge werden die wichtigsten Forschungsprojekte in den Balkanstaaten und den baltischen Staaten vor allem von EU-Einrichtungen oder diversen Einrichtungen der westeuropäischen Länder finanziert (oder mitfinanziert). Zwar können wir diesbezüglich keine klar abgegrenzten Länderkategorien ausmachen, aber die Daten weisen darauf hin, daß die Bedeutung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekte in der Forschung zum Thema Berufsbildung zunimmt, je größer die Fortschritte sind, die ein Land beim Übergang zur Marktwirtschaft bereits erzielt hat.

An diesem Punkt gelangen wir zu einer neuen Erkenntnis, was die Klagen der nationalen Beobachtungsstellen über die Schwäche der Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung anbelangt, und wird uns anhand der Beiträge ein lebendigerer Eindruck vermittelt. In den meisten Partnerländern kann es einige Forscher, sogar auch einige Forschungsinstitute geben, die auf diesem Gebiet arbeiten, aber ihr Institutionalisierungsgrad kann von jenen als hoffnungslos niedrig angesehen werden, die sich unermüdlich darum bemühen, die Reform der Berufsbildung voranzubringen. Wer ist in den mittel- und osteuropäischen Ländern mit der Forschung zum Thema Berufsbildung befaßt?

2 Einrichtungen, die sich der Forschung zum Thema Berufsbildung widmen

Dieser große Umfang der Forschungstätigkeit wird in einem relativ gering institutionalisierten Umfeld erreicht. In dieser Hinsicht haben die Partnerländer das Erbe der früheren kommunistischen Regimes angetreten. Ohne uns von den Namen beeindrucken zu lassen, können wir feststellen, daß nur drei Länder eine Einrichtung mit der Bezeichnung *Forschungs*institut für Berufsbildung ins Leben gerufen hatten: die Tschechoslowakei (1950)[80] sowie Litauen und die Ukraine (beide 1993). Staatliche Einrichtungen, die die beruflichen Bildungs- und Ausbildungsprogramme entwickeln und überwachen und keine ausdrücklichen Forschungsaufgaben wahrnehmen, sind weiter verbreitet und gibt es in mindestens sieben Ländern.

Diese Einrichtungen beteiligen sich an der Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Umfang. Überall gehören zwar auch Forscher zu ihren Mitarbeitern, doch müssen diese Einrichtungen unterschiedliche Aufgaben übernehmen. Was von ihnen unter „Forschung“ verstanden wird, hängt weder von ihrem Namen noch von ihrer Tätigkeit ab. Der kulturelle Hintergrund, der hierbei eine Rolle spielt, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Wichtig ist, daß diese Einrichtungen in der Lage zu sein scheinen, Projekte für angewandte Forschung und Entwicklungsprojekte (für Lehrplanentwicklung, Bewertung, Evaluierung, Beobachtung/Überwachung, Definition der erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten usw.) durchzuführen, daß sie es jedoch weniger vermögen, das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt zu analysieren, und schon gar nicht gerüstet sind, theoretische Forschung hinsichtlich des umfassenderen sozioökonomischen Kontextes der Berufsbildung zu betreiben.

Die Liste internationaler Auftraggeber, Förderer und kooperierender Einrichtungen legt die Vermutung nahe, daß der Name „Berufsbildungsinstitut“ - mit oder ohne den Zusatz „Forschung“ - einen enormen Vorteil im Hinblick auf die Erwartungen mit sich bringt, die von außen an dieses Institut gerichtet werden, nämlich daß es Forschungsaufgaben auf dem Gebiet der Berufsbildung zumindest als Hauptauftragnehmer übernimmt. Bei dieser Erwartung scheint von vornherein sicher zu sein, daß sie sich wie eine "self-fulfilling prophecy" erfüllen wird.

In einigen Ländern ist die Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung als eine Abteilung oder Forschungseinheit in den Instituten für Bildungsforschung vertreten. Diese Regelung

80 Im Rahmen dieser Studie soll nicht untersucht werden, ob diese Aufgabe unter dem kommunistischen Regime erfüllt wurde oder nicht. Man kann zu der Meinung gelangen, daß sich die in den ehemaligen kommunistischen Ländern aufgebauten Berufsbildungseinrichtungen nur dem Namen nach voneinander unterschieden und daß sie auf sehr ähnliche Weise funktionierten, unabhängig davon, ob sie sich nun „Forschungsinstitut“ oder einfach „Institut“ nannten.

macht eine überkommene privilegierte Verknüpfung der Berufsbildung mit der Bildung im allgemeinen deutlich, die mit ihrer Trennung von der Wirtschaft einhergeht. Im Rahmen dieser Tradition konnten die Bildungseinrichtungen sehr groß werden (wie das Beispiel in einem ehemaligen Staat der Sowjetunion mit 158 Forschern zeigt), während jedoch nur einige wenige von ihnen auf dem Gebiet der Berufsbildung forschen. Andererseits gibt es Beschwerden (z.B. in Rußland) über den Zusammenbruch des Forschungsnetzes, dem gut ausgebildete und qualifizierte Forscher[81] angehörten, obwohl ein zentrales Berufsbildungsinstitut wiederaufgebaut worden ist. Als ein „beteiligter Beobachter" des Übergangsprozesses in einem ehemals kommunistischen Land kann ich bestätigen, daß die Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Werte dieser Art auf der Prioritätenliste der 90er Jahre nicht sehr weit oben rangiert. Dennoch trifft es zu, daß die Bildungsinstitute in der Lage sein werden, die Aufgaben eines Forschungsinstituts für Berufsbildung wahrzunehmen, wenn sie es schaffen, aufgeschlossene Forscher mit einem Gespür für die sich wandelnden von der Berufsbildung abzudeckenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse für sich zu gewinnen.

In einigen Ländern sind die auf dem Gebiet der Arbeitsmarktforschung tätigen Institute gleichzeitig die Hauptakteure der Forschung zum Thema Berufsbildung. Sie müssen sich von der anderen Seite aus denselben Herausforderungen stellen, und der Schlüssel ist auch hier die Qualität der von ihnen beschäftigten Forscher und das ihrer Forschungsstrategie zugrundeliegende Muster.

Es wird deutlich, daß jede Einrichtung, die es verdient, erwähnt zu werden, eine wichtige Rolle spielt, indem sie mit dazu beiträgt, die Berufsbildungsstrategie eines Landes über vielerlei Kanäle zu gestalten. Sie alle führen von Regierungsstellen genehmigtee Forschungsprojekte durch, und ihre Direktoren und leitenden Angestellten nehmen an nationalen (ministerialen usw.) Beratungsgremien oder zwei- und Dreiparteiengremien für Berufsbildung, öffentliches und/oder höheres Bildungswesen, wirtschaftliche Fragen, Arbeitsbeziehungen usw. teil. Von all diesen Einrichtungen scheinen die Hochschulinstitute und einige wissenschaftliche oder unabhängige Forschungsinstitute dem „Idealtyp" eines Forschungsinstituts für Berufsbildung am nächsten zu kommen.

Die Forschung zum Thema Berufsbildung scheint zwei Mustern folgend organisiert zu sein: entweder (1) innerhalb (oder zumindest nicht weit außerhalb) des Rahmens eines starken zentralen Berufsbildungsinstituts oder (2) durch einen mehr oder weniger losen Verbund von Forschern und Forschungsinstituten. Es ist jedoch keine eindeutige Kategorisierung der Einrichtungen möglich. Während die zentralen Berufsbildungsinstitute gegenüber dem „losen Verbund" gewisse Vorteile aufzuweisen scheinen, müssen die Auswirkungen der jeweiligen Muster auf die Forschungstätigkeit noch weiter erforscht werden.

3 Die Rolle der Forscher

Die Zahl der in Berufsbildungsprojekten tätigen Forscher ist nicht ohne weiteres zu ermitteln. Es sollen wesentlich mehr Forscher an den Projekten beteiligt sein, als von den Einrichtungen beschäftigt werden. Das läßt sich sowohl als ein Zeichen für großangelegte Untersuchungen als auch für eine umfangreiche Vergabe von Aufträgen an Subunternehmer durch die Ver-

81 „Wegen steigender Kosten der Projekte und fehlender systematischer Finanzierung", wie ein russischer Berufsbildungsexperte erklärt.

waltungszentren interpretieren. Wieder sind wir weit davon entfernt zu wissen, wie die Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung in diesen Ländern abläuft, aber die Bedeutung des Faktors Mensch nimmt zu.

Die meisten in Forschungsprojekten für Berufsbildung tätigen Forscher sind in Forschungseinrichtungen angestellt, die unabhängig von ihrem Namen und ihren anderen Forschungsprioritäten als auf dem Gebiet der Berufsbildung aktive Forschungsinstitute bezeichnet werden können. Auch in dieser Hinsicht gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Ländern monopolisieren große Forschungsinstitute die Forschung zum Thema Berufsbildung, während in anderen die Arbeit mehrerer Institute noch in erheblichem Umfang durch die Tätigkeit einzelner Forscher ergänzt wird.

Die Trennlinie zwischen den Forschern, die Forschungseinrichtungen angeschlossen sind, und selbständigen Forschern ist auf dem Gebiet der Berufsbildung nicht klar zu ziehen. Der große zahlenmäßige Unterschied zwischen angestellten Forschern und den in Forschungsprojekten tätigen Forschern spricht für die Annahme, daß unter Übergangsbedingungen und angesichts einer Umstrukturierung des institutionellen Systems enorm viele Faktoren dazu beitragen, daß selbst prominente auf dem Gebiet der Berufsbildung tätige Forscher nicht innerhalb der Forschungseinrichtungen für Berufsbildung anzutreffen sind (Reorganisation und ein drastischer Abbau der angestellten Forscher rangieren dabei nicht an letzter Stelle). Dieselbe Schlußfolgerung legt die Liste selbständiger Forscher und auch die große Bandbreite der Einrichtungen nahe, die über eine Forschungsgruppe/einheit verfügen oder zu deren Forscherkollegen einige gehören, die sich mit Berufsbildung befassen. Die Situation ist jedoch so komplex, daß selbst einige Direktoren oder leitende Forscher von Berufsbildungseinrichtungen gleichzeitig noch privat tätig sind![82]

Die Forscher sind recht gut qualifiziert. Die Ausnahme einiger besonders großer Einrichtungen ändert nichts an der Tatsache, daß ungefähr 1/5 derjenigen, über die in den nationalen Beiträgen zu dem Diskussionspapier der Stiftung berichtet wurde, über einen Doktortitel oder einen höheren akademischen Grad verfügt (siehe Tabelle 1, Spalte 4)[83]. Es ist ganz üblich, daß die selbständigen Forscher höher qualifiziert sind als diejenigen in den Forschungseinrichtungen für Berufsbildung, da Einzelpersonen aufgrund ihrer besonderen Verdienste Erwähnung finden.

Die meisten von ihnen haben mehrfach an internationalen Konferenzen, Workshops und Kolloquien - viele als Gastredner[84] - teilgenommen und bei diesen Anlässen wissenschaftliche Beiträge vorgelegt. In dieser Hinsicht scheint es zwischen den Ländern und den Institutionen nur sehr geringe Unterschiede zu geben.

Was die Beherrschung von Fremdsprachen angeht (siehe Tabelle 1, Spalte 7), sind die Unterschiede größer. Das durchschnittliche Niveau ist für ein internationales Forschungsnetz durchaus vielversprechend, aber darin fließen sowohl jene ein, die drei oder vier Sprachen be-

82 Ich gebe zu, diese Informationen können die Folge eines Mißverständnisses sein, aber ich betone, daß dies in unseren Übergangsländern durchaus in Wirklichkeit so sein kann.

83 D.h. von 480-500 Forschern mindestens 90-110 mit Doktortitel.

84 Die Art, wie dieser Fragebogen der Stiftung beantwortet wurde, läßt jedoch gewisse Zweifel hinsichtlich der eindeutigen Unterscheidung zwischen einem Gastredner und einem einfachen Diskussionsteilnehmer zu.

herrschen, als auch diejenigen, die überhaupt keine Fremdsprache sprechen oder verstehen. Annähernd 500 Forscher sprechen zusammengenommen ungefähr 300 (Fremd-) Sprachen. Es überrascht nicht, daß Englisch davon die am häufigsten gesprochene Fremdsprache ist (1/3). Berücksichtigt man die Geschichte dieser Länder, kann die Häufigkeit, mit der die der russischen Sprache vertreten ist, als recht gering eingestuft werden85.

Es sollte auf zwei Faktoren hingewiesen werden, die sich auf die Häufigkeit der Fremdsprachenbeherrschung im Rahmen unserer Untersuchung auswirken. Einer betrifft die Zahlen. Es ist ziemlich offensichtlich: Je kleiner die Forschungsgemeinde auf dem Gebiet der Berufsbildung in einem Land, desto eher kann man davon ausgehen, daß viele eine zweite oder dritte Sprache beherrschen. Zweitens wird auch dort die Zahl der fremdsprachenkundigen Forscher höher sein, wo die Forschung zum Thema Berufsbildung in richtigen Forschungseinrichtungen (d.h. Hochschulinstituten oder kleineren Forschungseinheiten von Wissenschaftsakademien) betrieben wird.

Obwohl die zum Thema Beherrschung einer zweiten Sprache gesammelten Informationen unvollständig und nicht sehr zuverlässig sind, so sind sie doch beruhigend: Die Zusammenarbeit in einem zukünftigen Forschungsnetz für Berufsbildung wird nicht durch Sprachbarrieren behindert werden. In Abbildung 1 wird ein Fremdsprachenindex verwendet, um bei der Bewertung, inwieweit die Länder auf eine internationale Zusammenarbeit vorbereitet sind, den Faktor Mensch ausdrücken zu können.

4 Arbeitsbedingungen

Auch die technischen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit in einem Forschungsnetz müssen vorhanden sein. Grundvoraussetzung ist die Kommunikation. In dieser Untersuchung wurden Telefon, Fax und E-Mail-Zugang als Indizes verwendet und in dreierlei Hinsicht untersucht (siehe Tabelle 3):

(1) ob alle oder einige Forscher auf dem Gebiet der Berufsbildung oder keiner von ihnen Zugang haben bzw. hat,
(2) ob dieser Zugang begrenzt oder unbegrenzt ist (zeitlich/zahlenmäßig/in puncto Kosten),
(3) und ob dieser Zugang direkt oder indirekt erfolgt, d.h. nur in Abhängigkeit vom End-Nutzer oder zusätzlich von einer Genehmigung auf höherer Ebene.

Die Auswertung der Stellungnahmen zeigt, daß der erste Punkt als technische, der zweite hauptsächlich als wirtschaftliche und der dritte als organisatorische Frage betrachtet wird.

Sind die technologischen Möglichkeiten vorhanden, steht der Zugang allen Forschern offen. Telefon ist am weitesten verbreitet, Fax ist immer noch weniger verfügbar. Es gibt Einrichtungen - vorwiegend in der GUS - ohne jeglichen E-Mail-Zugang. Andererseits ist E-Mail ein „demokratischeres“ Kommunikationsmittel als das herkömmliche Telefon und Fax. In den Fällen, in denen der Telefon- und Fax-Zugang nur begrenzt und kontrolliert (indirekt) möglich ist, bietet E-Mail (sofern vorhanden) eine nicht reglementierte Möglichkeit.

85 Für unsere Zwecke wurden die den Muttersprachen der Betreffenden sehr verwandten Sprachen (in diesem Fall zumeist slawische Sprachen) jedoch als reales Kommunikationswerkzeug in einem internationalen Verbund der Partnerländer in Erwägung gezogen.

Für einen E-Mail-Zugang benötigt man erst einmal überhaupt einen Computer und für einen unbegrenzten, direkten Zugang einen Personal Computer, also einen in der Tat persönlichen Computer. PCs haben dieselbe Art organisatorischer Reaktion zur Folge wie E-Mail: wenn es sie gibt, sind sie leicht zugänglich und sie ermöglichen ebenso einen E-Mail-Zugang.

Im Hinblick auf den Aufbau eines internationalen Netzes sollten wir berücksichtigen, daß sich die Partnerländer auf einem „gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gefälle" von den westlichen Höhen zu den östlichen Niederungen befinden. Die materiellen Bedürfnisse (hier an der Computer-Verfügbarkeit gemessen) sind in der GUS größer als in Mitteleuropa. In Belarus verfügen die Berufsbildungsforscher des Instituts für Bildungsforschung über gar keinen Computer- und E-Mail-Zugang. Der materielle Mangel wird nicht durch weniger förmliche Beschränkungen gelindert, er geht vielmehr mit dem gesellschaftlichen Phänomen der Zugangsbegrenzung einher.

Diese Bedingungen führen zu einem besonderen Kommunikationssystem mit von der jeweiligen Richtung abhängiger unterschiedlicher Geschwindigkeit innerhalb desselben Kanals.

Vergleichen wir die personellen mit den technischen Bedingungen der internationalen Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung, können wir feststellen, daß der Faktor Mensch in einigen Ländern sehr stark sein kann, wohingegen die technischen Bedingungen bescheiden sind (siehe Tabelle 1)[86]. In einem nationalen Beitrag wurde dies so formuliert: „*Die Antworten auf die Fragebögen in dieser Rubrik vermitteln vielleicht kein sehr optimistisches Bild, aber die Einrichtung hat praktische Kapazitäten, um sich an der internationalen Zusammenarbeit zu beteiligen.*"

Trotz der Behinderung durch materiellen Mangel kann der Faktor Mensch im Reformprozeß eine führende Rolle spielen; es ist wesentlich leichter, die technischen Bedingungen zu verändern, als neue Fähigkeiten zu vermitteln oder sogar neue Einstellungen zu bewirken. Die Voraussetzungen für ein Forschungsnetz auf dem Gebiet der Berufsbildung in den Phare- und Tacis-Partnerländern können optimistisch betrachtet werden (siehe Abbildung 2), wenn auf die politische Entscheidung, ein solches Netz aufzubauen, die Finanzierung der materiellen Hilfsmittel folgt. Zusätzliche EU-Mittel sind auch deshalb erforderlich, weil die Forschung zum Thema Berufsbildung organisatorisch zersplittert ist und in den Haushalten der Forschungseinheiten, abgesehen von sehr seltenen Fällen, keine internationale Kommunikation vorgesehen ist.

Schlußfolgerungen

Aufgrund einer vorläufigen Analyse nationaler und europäischer Dokumente kamen wir zu folgenden Schlußfolgerungen:

– Ein mittel- und osteuropäisches Forschungsnetz für Berufsbildung würde den in der Verordnung des Rates definierten Zielen dienen, indem es die Reform der Berufsbildung in den Partnerländern fördert; denn es trägt bei:
– zur Entwicklung der Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung in den MOEL und der GUS;

86 In dieser Hinsicht ähnelt Moldawien den Balkanstaaten.

– zu einer gemeinsamen Nutzung und zu einem Austausch der im Rahmen dieser Forschung gesammelten Erfahrungen;
– zur Ermittlung der Probleme, denen die Forschung auf diesem Gebiet gegenübersteht, sowie zur Diskussion der entsprechenden Untersuchungsmethode;
– zur internationalen Zusammenarbeit in vergleichenden Forschungsprojekten;
– zur Gewährleistung einer direkten Beziehung zwischen den Forschern der einzelnen Länder sowie zwischen ihnen und den EU-Institutionen.

Die Berufsbildungsforscher und Vertreter der Berufsbildungseinrichtungen in den Partnerländern haben in der Tat nachdrücklich auf die Notwendigkeit und auf ihre Motivation, ein solches Netz aufzubauen, hingewiesen.

Die organisatorischen, personellen und materiellen Voraussetzungen für ein Forschungsnetz auf dem Gebiet der Berufsbildung in den Partnerländern sind gegeben, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maße (in Form von Einrichtungen, die sowohl mit hochrangiger Entscheidungsfindung als auch mit Feldforschung zu tun haben, sowie von qualifizierten Forschern mit einigen Erfahrungen in internationaler Zusammenarbeit).

Daten, die für ein von der Europäischen Stiftung für Berufsbildung in Auftrag gegebenes Diskussionspapier zusammengetragen wurden, haben einen umfassenderen Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung in den MOEL vermittelt, der sich wie folgt zusammenfassen läßt:

Zwar können keine eindeutig abgegrenzten Kategorien hinsichtlich der jeweiligen Forschungstätigkeit der einzelnen Länder auf dem Gebiet der Berufsbildung festgestellt werden, doch legen die Analysen nahe, daß die Bedeutung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekte der Forschung zum Thema Berufsbildung zunimmt, je mehr Fortschritte ein Land beim Übergang zur Marktwirtschaft bereits gemacht hat.

Die Forschung zum Thema Berufsbildung hat dasselbe Schicksal wie die Berufsbildung im allgemeinen inmitten der turbulenten Veränderungen des Übergangs erlitten: Viele Einrichtungen haben nicht überlebt, andere wurden reorganisiert, in Einzelteile aufgespalten oder im Rahmen neuer organisatorischer Strukturen wieder fusioniert. Die Forschung hat auf dem Gebiet der Berufsbildung in den MOEL und der GUS keine einheitliche organisatorische Struktur. Die zentralen Berufsbildungsinstitute scheinen jedoch dort, wo es sie gibt, als Kristallisationspunkte der Forschungsbemühungen zu fungieren.

Selbständige Forscher sollten berücksichtigt werden, vor allem wegen des provisorischen Charakters der institutionellen Rahmenbedingungen, aber auch weil die Forschung zum Thema Berufsbildung innerhalb vieler unterschiedlicher Organisationen betrieben wird, die nicht unbedingt zu diesbezüglichen Forschungsvorhaben berufen sind. Sowohl die in den Berufsbildungseinrichtungen beschäftigten als auch die selbständig arbeitenden Forscher erfüllen hohe Anforderungen hinsichtlich ihrer akademischen Grade, ihrer Fremdsprachenkenntnisse und vorhandener Verbindungen zu internationalen Forschungsaktivitäten.

Die größten Unterschiede gibt es bei den Arbeitsbedingungen. Die Forschungseinrichtungen auf dem Gebiet der Berufsbildung sind je nach Land äußerst unterschiedlich ausgestattet. Finanzknappheit und in einigen Ländern organisatorische Einschränkungen behindern den Zugang zu moderner Kommunikation.

Die Analyse stützt die Hypothese, daß die Forschungseinrichtungen auf dem Gebiet der Berufsbildung in den MOEL bereit und in der Lage sind, innerhalb eines europäischen Rahmens zusammenzuarbeiten, daß jedoch die Hilfe europäischer Institutionen und Kollegen in verschiedenen Bereichen und in unterschiedlichem Umfang benötigt wird.

Tabelle 1 INDEX-ÜBERSICHT BETREFFEND DIE FORSCHUNG ZUM THEMA BERUFSBILDUNG IN DEN MITTEL- UND OSTEUROPÄISCHEN LÄNDERN

Land	(1)* Anz. BB-For.-inst.	(2) Gibt es ein BB-Inst.?	(3) Anz. Forscher gesamt	(4) Anz. Forscher mit akad. Grad	(5) Anz. For.-Proj. gesamt	(6) Anz. Internl. For.-Proj.	(7) Index internl. Komm.-einr.	(8) Frd.-sprach. /Forscher	(9) Finanz. internl. Kooperation	(10) Zusgef Index für internl. Koop.	(11) Zusgef Index. als % des Mittelw.
CZ	1	ja	58	6	43	11	19	10	ja	35	152
H	3	ja	24	4	54	19	18	18	nein	37	161
PL	4	nein	28	8	**	2	15	10	**	25	*109*
SK	1	ja	7	5	16	4	14	20	ja	37	161
SLO	2	ja	11	7	11	4	16	13	ja	35	*152*
RO	2	nein	23	2	34	16	12	20	ja	38	165
BG	1	nein	21*****	3	45	5	10	15	nein	28	122
MA	2	nein	10	6	15	**	12	**	**	12	*52*
ALB	1	nein	24	8	7	7	8	28	nein	37	*161*
EE	0	nein	7	6	15	**	**	**	**	**	**
LT	2	ja	12	5	24	12	10	20	nein	31	135
LV	3	ja	**	**	**	**	**	**	**	**	**
BEL	1	ja	158	**	10	2	2	**	nein	3	*13*
MLD	1	nein	9	5	12	3	2	15	**	20	*87*
RUS	5	ja	65	21	52	11	21	4	j/n	31	135
UKR	2	ja	50	17	8	1	6	3	nein	10	43
Gesamt ***	31	10*****	486	103	346	97	12	7	5******	23	

* BB = Berufsbildung; Überschriften: (1) als Forschungseinrichtung für Berufsbildung angegeben; (2) Berufsbildungsinstitut genannt; (3) angestellte und selbständige; (4) Doktor usw. (5) in den Fragebögen genannte Forschungsprojekte; (6) als solche angegeben; (7) auf der Grundlage Telefon- plus Fax- plus E-Mail- plus Computer-Zugang.

(8) 10* gerundete durchschnittliche Zahl der gesprochenen Sprachen;

(9) Finanzierung für internationale Kommunikation oder Reisen zur Verfügung der Forschungseinheit für Berufsbildung;

(10) Basiert auf Spalten 6, 7, 8, 9.

** Fehlende oder sehr unvollständige Daten.

*** Kann von der Summe oder dem Mittelwert der Spalte abweichen, wenn nicht-numerische Informationen dies nahelegten.

**** Nur „ja“ berücksichtigt.

***** Zwischen 1992-1995. Seit 1997 gibt es nur vier Forscher auf dem Gebiet der Berufsbildung.

Tabelle 2 (A) BEREICHE UND ART DER GENANNTEN INSTITUTIONELLEN TÄTIGKEIT NACH REGION

		Themenbereiche			Art der Projekte		
		Soz.	Bild.	Wirt.	Theor.	Angew.	Entw.
Region	MOEL	5	21	9	15	14	6
	Balk	2	15	0	3	6	8
	Balt		3				3
	NUS	1	22	2	2	7	16

(B) PROJEKTE SELBSTÄNDIGER FORSCHER NACH DISZIPLIN, ART UND REGION

Selbständige		Art des Projekts			Nach Regionen		
Forsch.-projekte		Theoret.	Angew.	Entwickl.	Mitteleur.	Balkan	Baltikum
Disziplin	Soziol.	1	1		1		
	Bildung	1	8	5	3	6	3
	Wirtsch.	4	2		5		

Tabelle 3 ARBEITSBEDINGUNGEN NACH LÄNDERN UND EINRICHTUNGEN

Land	Telefon			Fax						Computer		
	Umf.	b/ub	d/ind	Umf.	b/ub	d/in	Umf.	b/ub	d/ind	Umf.	b/ub	d/ind
CZ	einige	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
H	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	einige	begr.	ind.	alle	ubegr	dir.
	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
PL												
	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	kein.	x	x	alle	begr.	ind.
	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
SK	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	ind.	kein.	x	x	alle	begr.	dir.
SLO		ubegr	ind.	alle		ind.	alle	ubegr	ind.	alle	ubegr	ind.
	alle	ubegr	ind.	alle	ubegr	ind.	alle	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
ALB	alle	begr.		alle	begr.		alle	begr.		alle	begr.	
BG	einige	begr.	dir.	alle	begr.	ind.	kein.			einige	ubegr	dir.
MA												
RO	alle	begr.	ind.	alle	begr.	ind.	alle	begr.	ind.	alle	ubegr	dir.
	alle	begr.	ind.	alle	begr.	ind.	alle	begr.	ind.	alle	ubegr	dir.
EE												
LT												
LV	einige	begr.	ind.	einige	begr.	ind.	alle	ubegr	dir.	einige	begr.	dir.
BEL	alle	begr.		einige	begr.		kein.			kein.		
MLD	alle	begr.		kein			kein.			kein.		
RUS	alle	begr.	dir.	alle	begr.	dir.	einige	ubegr	dir.	alle	ubegr	dir.
UKR	einige	begr.	ind.	einige	begr.	ind.	kein.			einige	ubegr	dir
	einige	begr.	ind.	einige	begr.	ind.	kein.			einige	ubegr	dir

Umf.: Umfang, b/begr.: begrenzt, ub/ubegr.: unbegrenzt, d/dir.: direkt, ind: indirekt Beitrag mit Zusammenfassung der Diskussion

4 Instrumente der Vergleichenden Berufsbildungsstatistik. Interessen und Bedürfnisse der Europäischen Union

Bettina Knauth[87]

Vorbemerkung

Für das Erarbeiten von international vergleichbaren Statistiken zu den verschiedenen Aspekten der Berufsbildung nutzt Eurostat eine ganze Reihe von Datenquellen. Ziel dieser Präsentation ist es vor allem, in einem kurzen Überblick die Methodik der drei wichtigsten Instrumente in der komparativen Statistik zur Berufsbildung darzustellen, die derzeit von Eurostat verwendet werden. Ferner wird ihre Verwendung durch einige Beispiele von an politischen Zielen ausgerichteten Indikatoren illustriert und - soweit vorhersehbar - künftige Entwicklungen dieser drei Instrumente aufgezeigt. Diese Quellen erscheinen in der Reihenfolge ihrer Entstehung. Um schließlich einen Einblick in die üblichen Arbeitsweisen von Eurostat zu gewähren, sollen die Prozesse, die dort bei der Erstellung komparativer Statistiken zum tragen kommen, dargestellt werden.

Die Europäische Erhebung über Arbeitskräfte (LFS)

Die europäische Erhebung über Arbeitskräfte (LFS) ist eine Haushaltserhebung mit deutlichem Schwerpunkt auf personenbezogene Variablen. Obwohl durch diese Variablen hauptsächlich allgemeine Merkmale des Arbeitsmarktes in bezug auf Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Wirtschaftszweige betrachtet werden sollen, decken sie auch die wichtigsten persönlichen Merkmale der Befragten ab (Alter, Geschlecht, Familienstand, Staatsangehörigkeit) sowie zwei zusätzliche Fragenkomplexe zum Bereich Bildung und Ausbildung. Einer dieser Komplexe betrifft den Bildungsstand der Befragten, der andere ihre kürzliche oder derzeitige Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen. Durch die Kombination all dieser Variablen bietet die Arbeitskräfteerhebung weit mehr analytische Möglichkeiten als die reine Analyse von Merkmalen des Arbeitsmarktes.

Ein weiterer Vorzug dieser Erhebung ist, daß die umfangreiche Stichprobe eine genaue Analyse von Untergruppen der Bevölkerung gestattet. Auf die über 600000 Haushalte, die in der EU befragt wurden, kommen etwa 1,7 Millionen Personen im Alter von 14 Jahren und darüber. Für diese 1,7 Millionen Menschen verfügt Eurostat über Mikrodaten, mit denen flexible Analysen durchgeführt werden können. Diese jährliche Erhebung gibt es nun schon über einen längeren Zeitraum, und sie beinhaltet die beiden Variablenkomplexe zur Bildung und Ausbildung seit 1992.

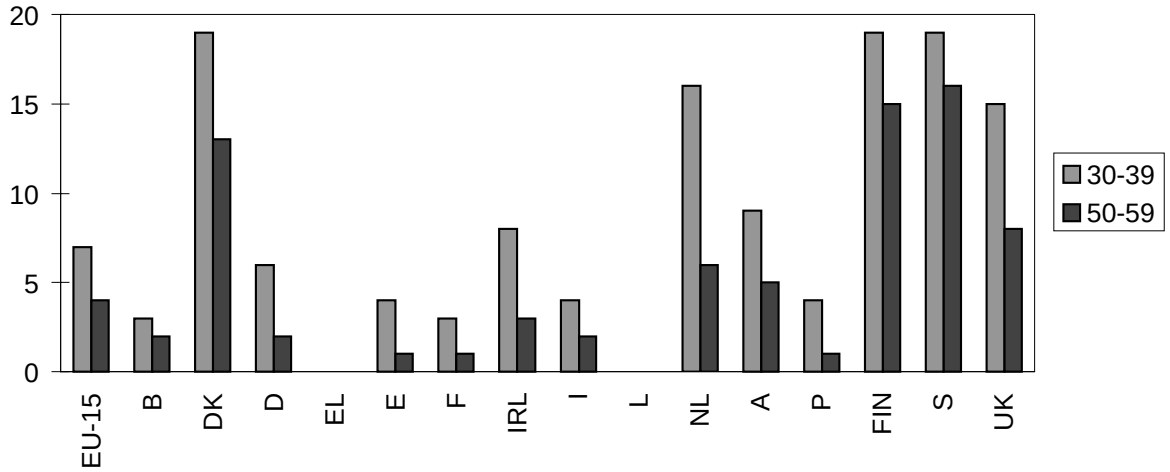
Die beiden folgenden, der Arbeitskräfteerhebung entnommenen Beispiele politikrelevanter Indikatoren wurden ausgewählt, um einige politische Äußerungen zur Berufsbildung kritisch zu beleuchten.

Lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung sind zur Zeit zwei viel beachtete Schlagwörter. Die politischen Entscheidungsträger sind bestrebt, das Modell eines Lebenszyklus, in dem Ausbildung und Lernen meist nur am Anfang des Werdegangs stehen, so umzuformen,

87 Eurostat, Luxemburg

daß sich das Lernen auf das ganze Leben erstreckt und besonders ältere Menschen durch Fortbildungsmaßnahmen die Chance erhalten, ihre Fähigkeiten kontinuierlich an den Bedarf anzupassen. Ungeachtet der Anstrengungen, die für die Förderung des lebenslangen Lernens und der beruflichen Weiterbildung unternommen werden, belegen die Statistiken, daß diese Ziele noch längst nicht erreicht sind. Um diese Situation zu veranschaulichen, erscheint im folgenden Schaubild der Anteil der Beschäftigen, die in den vier Wochen vor ihrer Befragung an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, im Vergleich der Altersgruppen. Die Gegenüberstellung betrifft die 30 bis 39jährigen und die 50 bis 59jährigen.

Teilnehmerquoten unter den Beschäftigten bei Ausbildungsmaßnahmen - ein Vergleich



Quelle: Erhebung über Arbeitskräfte 1996

Fußnoten: Die Erhebung ermittelt die Teilnehmer an Aus- oder Weiterbildungsmaßnahmen für den Zeitraum von vier Wochen vor der Befragung

F, NL, P : Informationen zur Ausbildung wurden nur gesammelt, soweit sie im Zeitraum der Erhebung stattfand

F : eine reine innerbetriebliche Ausbildung wurde nicht berücksichtigt

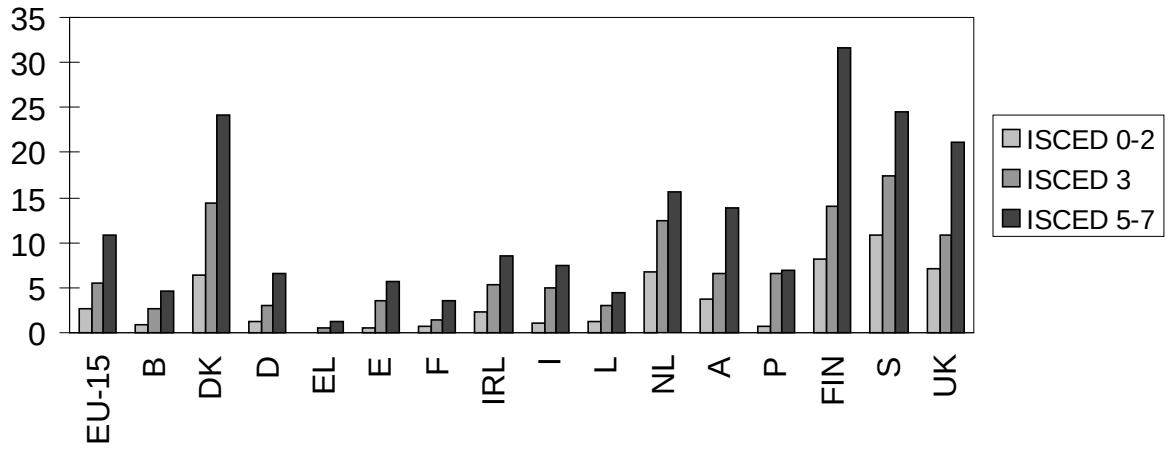
EL, L : wegen geringer Stichprobengröße keine Daten verfügbar

Diese Darstellung zeigt recht klar, daß das, was als berufliche Weiterbildung oder lebenslanges Lernen bezeichnet wird, zur Zeit kaum diesen Kriterien entspricht. Organisiertes Lernen ist meist immer noch den Jüngeren vorbehalten, und je älter die Menschen werden, desto schwerer fällt es ihnen, tatsächlich an berufsbildenden Maßnahmen teilzunehmen. Diese Kluft zwischen den Altersgruppen existiert in allen Ländern der Europäischen Union, ungeachtet des unterschiedlichen Anteils an der Berufsbildung in den einzelnen Ländern.

In diesem Zusammenhang gibt es ein großes politisches Interesse, diejenigen in Bildungsmaßnahmen einzubinden, die sie am dringendsten benötigen. Allerdings belegen die Statistiken, daß die Realität auch hier noch hinter der politischen Tagesordnung herhinkt. Im folgenden Schaubild wird wieder der Prozentsatz der Beschäftigten, die in den vier Wochen vor der Befragung an einer Aus- oder Weiterbildung teilnahmen, verglichen. In diesem Fall sind jedoch Personengruppen mit unterschiedlichem Bildungsstand einander gegenübergestellt. Die drei

hier erwähnten Kategorien entsprechen der ISCED[88] 0-2, die besagt, daß bestenfalls die niedrigere Sekundarbildung erreicht wurde, ISCED 3, bei der die höhere Sekundarbildung sowie eine Berufsausbildung auf dieser Ebene erreicht wurde und ISCED 5-7, bei der die tertiäre Ausbildungeinschließlich einer nicht-universitären tertiären Ausbildung absolviert wurde.

Teilnehmerquoten bei Ausbildungsmaßnahmen (30 Jahre und älter)



Quelle: Erhebung über Arbeitskräfte 1996

Fußnoten: Die Erhebung ermittelt die Teilnehmer an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für den Zeitraum von vier Wochen vor der Befragung

F, NL, P : Informationen zur Bildung wurden nur gesammelt, soweit dies im Zeitraum der Erhebung möglich war

F : eine reine innerbetriebliche Ausbildung wurde nicht berücksichtigt

EL, : Daten für ISCED 0-2 wegen geringer Stichprobengröße nicht verfügbar

Aus diesen Statistiken geht hervor, daß in Wirklichkeit nicht die am niedrigsten qualifizierten Menschen, sondern vor allem diejenigen, die sowieso die höchsten Qualifikation haben, von den Bildungsmaßnahmen profitieren. Dies gilt wiederum für alle Mitgliedstaaten der EU. Es bedeutet, daß Bildungsmaßnahmen zur Zeit selten die gewünschte Wirkung haben, das ursprüngliche Ausbildungsdefizit der Betroffenen wettzumachen. Im Gegenteil: sie dienen meist nur dazu, die Fähigkeiten der Hochqualifizierten zu verbessern.

Für die diesjährige Arbeitskräfteerhebung wird es einige wichtige methodische Entwicklungen geben, die wahrscheinlich auch die Verfügbarkeit von Daten zur Analyse der Bildung und Ausbildung verbessern. Ab 1998 wird die Arbeitskräfteerhebung als eine kontinuierliche Erhebung durchgeführt, die nicht wie bisher, einmal pro Jahr stattfinden, sondern das ganze Jahr über fortgeschrieben wird. Darüber hinaus wird in dieser Zeit auch das neue Bildungs- und Ausbildungsmodul eingeführt, mit dem dann besser vergleichbare und genauere Ergebnisse in

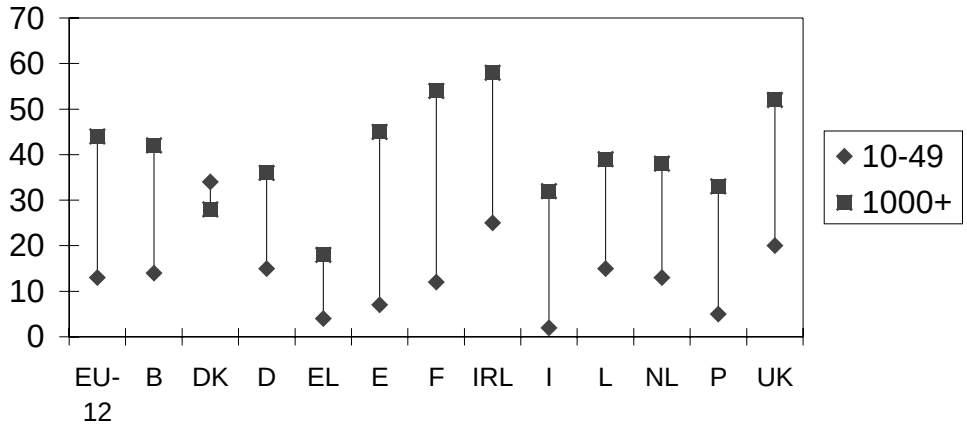
88 ISCED (International Standard Classification of Education), die Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen, wurde von der UNESCO entwickelt, um einen Vergleich zwischen den Niveaus und den Bereichen der verschiedenen Bildungssysteme zu ermöglichen. Die hier verwendeten Bildungsstufen entsprechen der ISCED-Version von 1976. Daten, die sich auf die überarbeitete Version der ISCED von 1997 beziehen, wurden noch nicht gesammelt.

diesem Bereich verfügbar sein sollen. Zusätzlich soll an die im Jahr 2000 stattfindende Arbeitskräfteerhebung ein spezielles sogenanntes „Ad-hoc-Modul“ angegliedert werden, das dem Übergang der Jugendlichen von der Ausbildung zur Arbeit gilt. Mit diesem Ad-hoc-Modul sollen Politiker und Wissenschaftler vergleichbare Erkenntnisse über den Übergangsprozeß in allen Ländern der EU gewinnen und ganz speziell die Risikofaktoren erkennen, die zum Abbruch oder dem Ausschluß von der Ausbildung führen.

Die Erhebung über die berufliche Weiterbildung (CVTS)

Die Erhebung über die berufliche Weiterbildung (CVTS) ist eine Erhebung, die bisher nur ein Mal (1994) in den Unternehmen der damaligen zwölf Mitgliedsstaaten der EU durchgeführt wurde. Sie umfaßte eine Stichprobe von rund 45000 Unternehmen und betrachtete die Weiterbildung hauptsächlich unter zwei Aspekten der Investition: nämlich Zeit seitens der Teilnehmer und Finanzmittel seitens der Unternehmen. Ferner wurden Angaben über die Art der Weiterbildung zusammengetragen, wie z.B. Ausbildungstyp (betriebsexterne und betriebsinterne Kurse, Weiterbildung am Arbeitsplatz, Jobrotation, Konferenzen usw.), Bereiche der Weiterbildung (Produktion, Datenverarbeitung, Management usw.) und Anbieter von externen Weiterbildungskursen (z.B. private Bildungsanbieter, Bildungseinrichtungen, Hersteller von Ausrüstungen usw.).

Prozentsatz der Beschäftigten, die an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.



Quelle: CVTS 1994

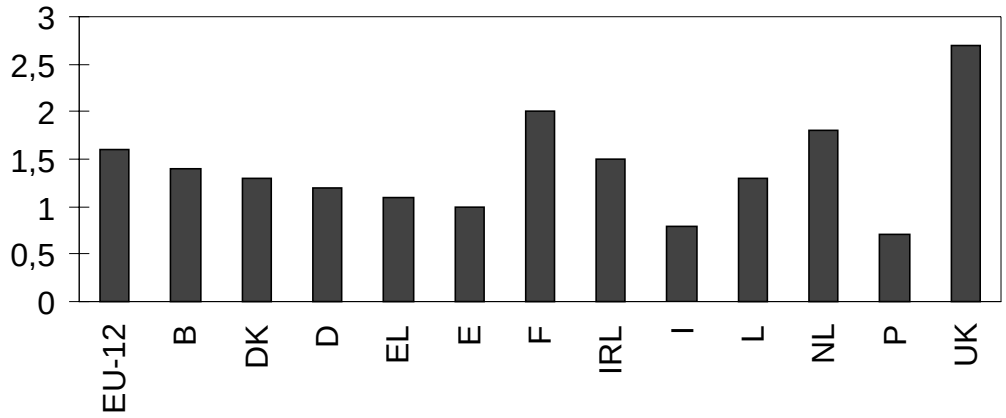
Die Analysen, die auf der Grundlage dieser Erhebung durchgeführt werden können, sind dadurch, daß nicht alle Variablen unabhängig voneinander kombiniert werden können, etwas weniger ausgereift, trotzdem aber geeignet, um entscheidende Einblicke in die Realität der beruflichen Weiterbildung zu verschaffen. Bezüglich des oben erwähnten Zugangs zur Ausbildung gewährt die Erhebung Erkenntnisse über einen weiteren entscheidenden Faktor für den Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten - die Größe der Unternehmen, in denen die Betroffenen arbeiten. Das folgende Schaubild vergleicht den Anteil der Beschäftigten, die in Weiterbildungskursen der kleinsten Unternehmen eingebunden sind (10-49 Beschäftigte) mit dem ent-

sprechenden Anteil in den größten Unternehmen (über 1000 Beschäftigte), die in der Erhebung erfaßt wurden.

In allen Mitgliedstaaten außer Dänemark hängen die Möglichkeiten der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen stark davon ab, ob die Einzelpersonen in kleinen oder großen Unternehmen beschäftigt sind. Während 1993 auf der Ebene der 12er-Gemeinschaft nur 13% der Beschäftigten aus den kleinsten Unternehmen an Ausbildungsmaßnahmen teilnahmen, waren es bei den größten Unternehmen 44%. Dänemark war der einzige Mitgliedstaat, in dem alle Beschäftigten, unabhängig von der Unternehmensgröße, ungefähr die gleichen Chancen zur Weiterbildung hatten.

Das wichtigste Anliegen bei der Erhebung zur beruflichen Weiterbildung war jedoch die Analyse der verschiedenen Investitionen, die in die Weiterbildung getätigt wurden. Zum Verständnis der Vorgehensweise werden im folgenden Schaubild zunächst die Weiterbildungskurse als prozentualer Kostenfaktor an der Gesamtheit der Arbeitskosten verglichen. Für diese Berechnungen wurden die Arbeitskosten aller Unternehmen in die Bezugsgröße einbezogen, ganz gleich ob sie in Weiterbildung investierten oder nicht. Entsprechend belegt der Indikator den Anteil an den gesamten Arbeitskosten, den die Unternehmen der jeweiligen Länder 1993 in die berufliche Weiterbildung investierten.

Ausgaben für berufliche Weiterbildung in Prozent



Quelle: CVTS 1994

1993 wendeten die Unternehmen in der Europäischen Union ca. 1,6% der Gesamtarbeitskosten für die Weiterbildung ihrer Angestellten auf. Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten sollten jedoch nicht überbewertet werden, da die Zahlen die Gefahr bergen, eher die methodischen Unterschiede widerzuspiegeln als tatsächliche Diskrepanzen bei den Bildungsinvestitionen. Dies trifft vermutlich besonders auf das Vereinigte Königreich zu, wo die nationale Erhebung ein umfangreicheres Modul für finanzielle Investition enthielt. Wahrscheinlich wurden dadurch auch andere Kostenarten unter den Bildungsausgaben erfaßt. Andererseits

liegt wohl auf der Hand, daß die Bildungsausgaben in den südlichen Mitgliedstaaten Portugal, Italien, Spanien und Griechenland geringer ausfallen.

Wegen des großen Interesses der politischen Entscheidungsträger an den Ergebnissen wird nun eine Neuauflage dieser Erhebung ins Auge gefaßt, die auch die neuen Mitgliedstaaten, die der Europäischen Union seither beigetreten sind, nämlich Österreich, Finnland und Schweden, mit einschließt. Die neue Erhebung wäre dann jedoch keine schlichte Kopie der ersten Runde; vielmehr soll die Liste der verwendeten Variablen an die zur Zeit diskutierten politischen Notwendigkeiten angepaßt werden. Vermutlich wird in ihr ein stärkeres Augenmerk auf die verschiedenen Kostenarten der Unternehmen gerichtet, um ein besser vergleichbares und detaillierteres Datenmaterial in diesem wichtigen Bereich zu gewährleisten, ohne die zeitliche Vergleichbarkeit zu vernachlässigen, die letztlich Trendanalysen ermöglicht.

Datenerhebung zur Berufsbildung

Die neueste Datenquelle, auf die Eurostat im Bereich Berufsbildung zurückgreifen kann, ist die Datenerhebung zur Berufsbildung. Im Gegensatz zu den beiden oben erwähnten Erhebungen basiert diese Datensammlung ausschließlich auf reinen Verwaltungsdaten. Sie enthält sowohl qualitative als auch quantitative Informationen von solchen Programmen der Berufsbildung, die den Teilnehmern alle für die Einstellung in einem Beruf oder in einer Berufsgruppe erforderlichen Kompetenzen vermitteln und zu einer anerkannten arbeitsmarktbezogenen Qualifikation führen. Zielgruppe der meisten derartigen Programme sind Jugendliche. Die Angaben werden programmweise gesammelt. Im qualitativen Teil geht es um Angaben über die theoretische Dauer des Programms, die für die Zertifizierung zuständige Behörde, die Kombination von arbeitsbezogenen und schulischen Elementen , dem Status der Teilnehmer und anderen Merkmalen des Programms. Ergänzt werden diese Informationen durch quantitative Angaben über die Anzahl der Teilnehmer, aufgeschlüsselt nach Alter, Geschlecht und Art der Teilnahme (Vollzeit oder Teilzeit). Seit dem Bezugsjahr 1993/94 wurde dieser Datenbestand jährlich neu erhoben; derzeit wird das Bezugsjahr 1996/97 erfaßt.

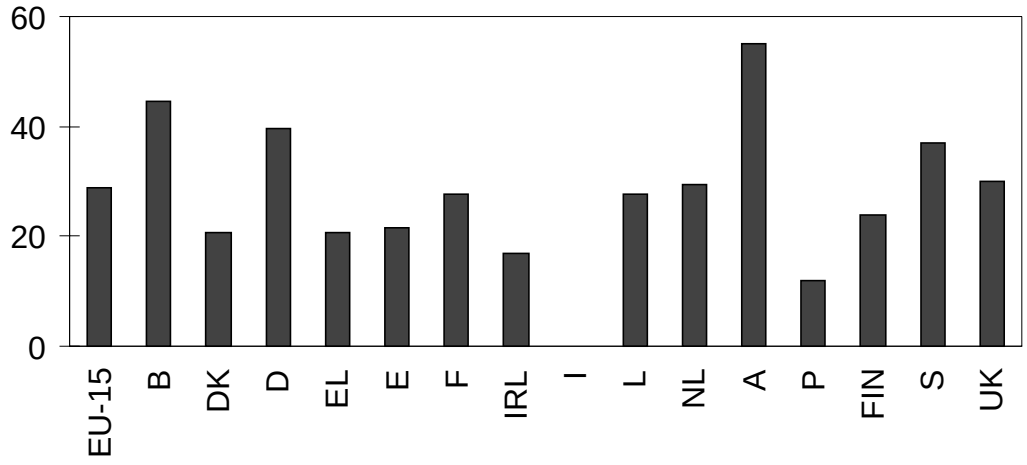
Die Ergebnisse aus dieser Datensammlung sind zur Zeit nur begrenzt verwertbar, da sie immer noch auf der ersten Runde der Datenerhebung basieren, welche ursprünglich als Pilotstudie, und nicht als großangelegte statistische Erhebung konzipiert war.

Das erste Schaubild zeigt den Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren, die 1993/94 an Programmen zur Berufsbn Bildung teilnahmen. Sie verschafft einen ersten Eindruck über die unterschiedliche Bedeutung der Berufsbildung für die Jugendlichen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und bildet dadurch die Grundlage für die Interpretation aller übrigen Daten aus dieser Erhebung.

Die Art der Berufsbildung unterliegt in den Mitgliedstaaten unterschiedlichen Traditionen, was sich auch im Anteil der Jugendlichen widerspiegelt, der an dieser Form der Ausbildung teilhat. Während die Berufsbildung in Irland und Portugal nicht sehr gut entwickelt ist - weniger als 20% der 15- bis 19jährigen nahmen im Bezugsjahr daran teil - ist sie in Österreich, wo über die Hälfte dieser Altersgruppe im Bezugsjahr in sie eingebunden waren, von großer Bedeutung. Diese Daten lassen jedoch keine Rückschlüsse auf den Anteil der Altersklasse zu, der von der Berufsbildung profitiert, da sie sowohl vom Faktor Ausbildungsdauer als auch

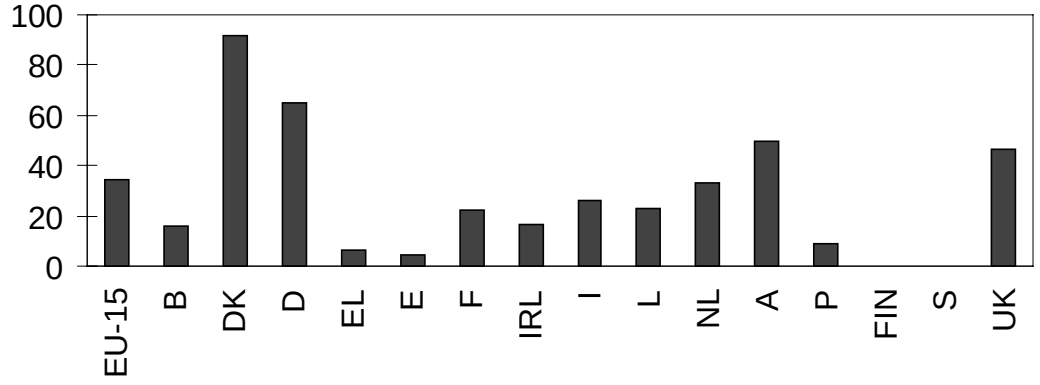
von der Tatsache, daß sich in bestimmten Mitgliedstaaten auch etliche ältere Teilnehmer in der Berufsbildung wiederfinden, beeinflußt werden.

Anteil Jugendlicher (Alter 15-19) in der Berufsausbildung



Quelle: Berufsbildung
Fußnoten: EL : 1992/93 I : keine Daten verfügbar
FIN, UK : 16-19 Jahre

Anteil der Teilnehmer an beruflichen Ausbildungsgängen 1993/94, deren Programm zu einem wesentlichen Teil am Arbeitsplatz stattfindet (mindestens 25% der Zeit am Arbeitsplatz)



Quelle: Berufsbildung, Fußnoten: EL: 1992/93

Durch das zweite Schaubild lassen sich die Merkmale des Berufsbildungssystems schon detaillierter betrachten, da hier versucht wird aufzuzeigen, inwieweit sich die Unternehmen in der Berufsbildung engagieren. Die politischen Entscheidungsträger in der Europäischen Union fördern die Beteiligung der Unternehmen an der Berufsbildung in dem Bestreben, die Berufsbildung stärker an den Bedürfnissen der Arbeitgeber auszurichten und somit die Chancen der

Teilnehmer auf eine spätere Einstellung zu vergrößern. Das Schaubild stellt den Anteil der Teilnehmer an beruflichen Ausbildungsgängen dar, deren Programm sich zu einem wesentlichen Teil auf die Ausbildung am Arbeitsplatz stützt, d.h. daß mehr als 25% der Ausbildungszeit am Arbeitsplatz stattfindet.

Die Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten sind drastisch. Auf der einen Seite stehen Länder, in denen die Lehrberufe eine lange Tradition haben, wie z.B. Dänemark, Deutschland und Österreich, und in denen ein sehr großer Teil der Ausbildungsprogramme teilweise in den Unternehmen stattfindet. Am anderen Ende des Spektrums findet in den südlichen Mitgliedstaaten Griechenland, Spanien und Portugal nur ein sehr kleiner Teil der ohnehin schon stark beschränkten Berufsbildungsmaßnahmen unter Beteiligung der Unternehmen statt. In Finnland und Schweden haben die Unternehmen durchweg keinen nennenswerten Anteil an der Berufsbildung.

Die wesentlichste methodische Entwicklung dieser Datenerhebung besteht darin, daß auch statistische Angaben über die Ausbildungsgebiete erfaßt werden sollen. Dieser Bereich wird bei der Analyse der Chancen von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt und der Analyse der Chancengleichheit von Frauen und Männern als wichtig erachtet.

Die Erarbeitung harmonisierter Statistiken

Schließlich soll hier ein kurzer Überblick über das Vorgehen von Eurostat bei der Erarbeitung harmonisierter statistischer Angaben gegeben werden.

Üblicherweise gehen der Schaffung eines statistischen Instruments die entsprechenden Anforderungen der politischen Entscheidungsträger bezüglich der Formulierung, der Evaluierung und der Mitverfolgung der Kommissionspolitik voraus. Dies kann in unterschiedlicher Weise artikuliert werden: durch Programme der Kommission, die einen Bedarf an statistischen Angaben zur Überwachung ihrer eigenen Umsetzung vorschreiben, durch Fonds der Kommission wie dem Strukturfonds, dessen Konzeption sich teilweise auf statistische Angaben stützt, durch Veranstaltungen wie dem Beschäftigungsgipfel, der im Herbst 1997 stattfand und auf dem die Wahl neuer statistischen Indikatoren zur Mitverfolgung der Beschäftigungspolitik angeregt wurde. Sobald ein strategischer Bedarf an bestimmten Statistiken angemeldet wird, formiert sich eine Arbeitsgruppe aus Vertretern des statistischen Systems der einzelnen Mitgliedstaaten. Normalerweise sind keine Wissenschaftler beteiligt; vielmehr besteht sie aus Vertretern der offiziellen statistischen Institutionen in den Mitgliedstaaten (nationale statistische Ämter oder zuständige Ministerien) sowie Vertretern anderer Dienststellen der Kommission, wie anderen Generaldirektionen oder dem CEDEFOP. Dann unterbreitet Eurostat zunächst methodische Vorschläge für die Beschaffung der benötigten Daten, einschließlich der Vorschläge für harmonisierte Konzepte, Definitionen und Klassifikationen. Diese Harmonisierung, die a priori vorgenommen wird, ist als eine der wichtigsten Aufgaben von Eurostat zu betrachten. Diese Arbeitsphase wird normalerweise mit Unterstützung externer Sachverständiger abgewickelt, da Eurostat nicht über genügend eigene Mitarbeiter verfügt. Schließlich beginnt die Phase der Verhandlungen mit den Mitgliedstaaten. Die Dauer dieser Phase variiert je nachdem, wie komplex das zu schaffende statistische Instrument ist, normalerweise beträgt sie jedoch zwei bis drei Jahre. Mitunter wird auch eine spezielle Gesetzesgrundlage für den Datenbestand geschaffen, doch dies trifft nicht auf alle Bereiche zu. Wenn dann Einigkeit er-

zielt wurde (mit oder ohne Gesetzesgrundlage), beginnt die eigentliche Datenerfassung. Gemäß dem Subsidiaritätsprinzip sind die Mitgliedstaaten für die Erhebung der Daten zuständig, um sie anschließend an Eurostat zu übermitteln. Eurostat wird in der zweiten intensiven Arbeitsphase aktiv, bei der die Daten vor ihrer Veröffentlichung letztlich bereinigt werden.

Literatur:

Eurostat, GDXXII, Cedefop (1997): *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union* , Brüssel /Luxemburg

Eurostat, GDXXII, Cedefop (noch nicht veröffentlicht): *Key Data on Vocational Training in the European Union – Training for the Young People*

Eurostat (1997): *Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) 1994,– Ergebnisse, Brüssel/Luxemburg*

Eurostat (1996): *Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen 1994 (CVTS) – Methodik und Definitionen*, Brüssel /Luxemburg

Eurostat (1998): *Erhebung über Arbeitskräfte – Ergebnisse 1997, Luxemburg*

Eurostat (1996): *Erhebung über Arbeitskräfte – Methodik und Definitionen, Luxemburg*

Abkürzungen

B: Belgien; DK: Dänemark, D Deutschland, EL: Griechenland, E: Spanien, F: Frankreich, IRL: Irland, I: Italien, L: Luxemburg, NL: Niederlande, A: Österreich, P: Portugal, FIN: Finnland, S: Schweden, UK: Vereinigtes Königreich

5 Funktionen, Ansätze und Perspektiven der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Wolfgang Mitter

Zwischen dem Bedarf an der Erforschung internationaler Zusammenhänge und Entwicklungen im Bildungswesen und dem systematischen und strukturierten Vergleich als Ansatz zur Gewinnung und Erweiterung von Kenntnissen besteht eine enge Wechselbeziehung. Sie beruht auf zwei Grundtatsachen[89], deren Verknüpfung unter dem Aspekt der Globalisierung, von der alle Dimensionen menschlichen Zusammenlebens erfaßt sind, wachsende Bedeutung gewinnt. Diese These, die ich an den Beginn meiner skizzierenden Ausführungen stelle, gilt ohne spezifische Berücksichtigung der Wissenschaftsdisziplin, innerhalb derer im konkreten Fall eine Untersuchung konzipiert und durchgeführt wird; der einzeldisziplinäre Ansatz verlangt

89 Vgl. Mitter, Wolfgang: Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Lenhard, Volker und Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlaß seines 80. Geburtstages. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996, S. 3-11.

nämlich stets eine multidisziplinäre Orientierung, wenn nicht sogar eine Integration; dies sei bereits an dieser Stelle als Merkposten festgehalten.

Die eine der beiden Grundtatsachen besteht darin, daß der Gegenstand vergleichender Analysen, soweit sie die Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (in deren weitestem Wortsinn) anwenden, Staaten und Kulturen und deren Beziehungen zueinander sind. Aus diesem Grunde gilt die Zielrichtung der vergleichenden Analyse diesem Beziehungsgefüge, und zwar sowohl der 'klassischen' Form der 'Internationalität' als auch der 'moderneren' Form der 'Interkulturalität' und deren Widerspiegelung im Bildungswesen. Bei der zweiten Grundtatsache geht es demgegenüber darum, daß sich jeder, der sich in internationaler und interkultureller Bildung engagiert, auf einen Vergleich stützt, der eines der Elemente der Welterfassung und Weltbemächtigung durch den Menschen darstellt. Selbst die Herstellung eines verbesserten 'Steinwerkzeugs' geht aus einem, wenn auch unbeabsichtigten und unwillkürlichen, Vergleich mit 'älteren' Formen oder möglichen Alternativen hervor, und die Geschichte der menschlichen Erkenntnisse und deren Umsetzung in die Lebenspraxis könnte man als eine Geschichte des Vergleichens darstellen, wobei der Weg vom ungeplanten, rohen Vergleich zu den elaborierten Vergleichsverfahren, wie wir sie heute anwenden, freilich ein weiter gewesen ist, und er ist noch keineswegs zu Ende. In diesem Zusammenhang sei *Stephen P. Heyneman*, Abteilungsleiter an der Weltbank und einer der renommierten Komparatisten der Gegenwart, zitiert. Er konstatiert „eine Plethora des Interesses und des Bedarfs an Fragen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, sowohl legitim und begründet als auch manipulativ und schändlich"[90]. Die an Komparatisten jedweder disziplinären Verankerung gerichtete Herausforderung besteht, so sei hinzugefügt, darin, das Interesse des Fragenden von der manipulativen zur begründeten Fragestellung zu wenden.

Manchem Berufsbildungsforscher mag die These von einer expliziten Wechselbeziehung zwischen Internationalität und Vergleich im Bildungswesen unvertraut sein, obwohl er sie implizit in seinen eigenen Forschungen längst beachten mag. Auf einer *tabula rasa* braucht die Vergleichende Berufsbildungsforschung freilich nicht zu beginnen, wobei ich mich auf zwei deutsche Gewährsmänner beziehe, nämlich zum einen *Aloys Fischer*[91], der schon 1926 Vorlesungen über Fragen der Berufsbildung in verschiedenen Ländern hielt, zum anderen *Reinhold Czycholl*, der 1975, also vor mehr als zwei Jahrzehnten, bemerkte, daß „jede wissenschaftliche Disziplin, unter anderen die vergleichende Methode bei der Verfolgung ihrer Ziele verwenden muß"[92]; er bezog sich in dieser Überlegung ausdrücklich auf Aussagen prominenter Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Der Zweck meiner, zeitlich sehr beschränkten Ausführungen, besteht darin, einige Grundfragen der vergleichenden Berufsbildungsforschung zu umreißen.

90 Heyneman, Stephen: Quantity, Quality and Source. In: Comparative Education Review, 37(1993)4, S. 386.

91 Fischer, Aloys: Über Berufsforschung. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): Aloys Fischer: Leben und Werk. Band 7. München 1967, S. 58-75.

92 Czycholl, Reinhard: Vom Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 71(1975)1, S. 4.

Grundlegende Thesen zum Vergleich als heuristischem Verfahren

Zunächst gilt es, ein Mißverständnis zu entkräften, dem der Komparatist immer wieder begegnet, wenn er seine Arbeitsweise zu erklären und zu begründen versucht. Es zeigt sich darin, daß der Zweifelnde meint, die Vergleichbarkeit auszuwählender Gegenstände beziehe sich nur auf die Feststellung von 'Gleichheit'. Abgesehen davon, daß 'Gleichheit' in den Sozial- und Geisteswissenschaften ohnehin nur im Sinne einer 'momentanen Annäherung' zu begreifen ist, richtet sich der wissenschaftliche Vergleich vielmehr ebenso, und dies sogar weit häufiger, auf Themen, die 'Ähnlichkeit' und 'Verschiedenheit' indizieren[93].

Vergleichen kann zurückverfolgt werden bis zu seiner fundamentalen Funktion, die darin besteht, Untersuchungsgegenstände zu identifizieren, um festzustellen, inwieweit sie einander gleichen oder ähneln oder inwieweit sie sich voneinander unterscheiden. Dies heißt jedoch nicht, daß Vergleiche in jedem Fall im Hinblick auf das angestrebte Ziel oder die gegebene konkrete Situation vernünftig sind. Einerseits sind durch den Inhalt des gewählten Gegenstandes Grenzen gesetzt. Beispielsweise ist es sicherlich lohnenswert, Ausbildungsformen primitiver und moderner Kultureinheiten (z.B. „Buschschulen" versus Formen moderner beruflicher Bildung) mit Blick auf Kategorien zu vergleichen, die aus Kulturanthropologie oder Ethnologie abgeleitet sind. Der vergleichende Berufsbildungsforscher, der gegenwarts- und zukunftsorientiert arbeitet, wird sich freilich vor einer solchen Wahlentscheidung eher distanzieren, weil seine Prioritäten anders gesetzt sind. Auch sind dem Vergleich in der Praxis Grenzen gesetzt durch die handlungsorientierten Anforderungen, denen sich der Forscher gegenübersieht, wenn er ein klar durch Ziel, Inhalt und Zeit definiertes Projekt durchführen will. Diese Begrenzung schließt politische Gesichtspunkte im weitesten Sinne ein, von der durch ein Unternehmen gesetzten Planung bis hin zu supranationalen Entscheidungen.

Die Basis des Vergleichs ist nicht nur durch das Maß der Vergleichbarkeit der Untersuchungsgegenstände eingegrenzt, sondern auch durch das *allgemeine Vergleichskriterium*. Dieses Kriterium, das den übergeordneten Bezugsrahmen konstatiert, nennt man *tertium comparationis*[94]; es ist hergeleitet aus den Vergleichsobjekten, welche, in bezug auf die Existenz zweier Objekte, definiert werden als *primum* und *secundum comparationis*. Die Formulierung des *tertium comparationis* oder, bei mehrdimensionalen Untersuchungen, der *tertia comparationis* gehört zu den Grunderfordernissen vergleichenden Forschens, will sich der Untersuchende nicht in unstrukturierter Materialfülle verfangen und sich der Gefahr fahrlässiger Fehlinterpretationen aussetzen. Strukturen und Zeiten beruflicher Ausbildungsgänge miteinander zu vergleichen, ist unter diesem Aspekt nur dann sinnvoll, wenn zuvor das *tertium comparationis* definiert wird, beispielsweise als meßbare fachliche Leistung oder/und als überfachliche berufsbezogene Kompetenz.

Der multidisziplinäre Kontext

Der Sprung vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Vergleich, z.B. zu seiner systematisierten Konzeptualisierung und Anwendung, fiel mit der Entwicklung der modernen

93 Vgl. Hilker, Franz: Vergleichende Pädagogik. Einführung. München: Huber 1962, S. 100.

94 Vgl. Eichberg, Ekkehard: Über das Vergleichen im Unterricht. Hannover: Schroedel 1972, S. 21.

Wissenschaft *per se* zusammen. Die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* stieß schon zu einem sehr frühen Stadium dazu, namentlich mit *Marc-Antoine* Jullien de Paris und seiner Schrift „Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée"[95]. Seit Ende des 19.Jahrhunderts hat sie einen soliden, wenngleich nie unumstrittenen Platz im Wissenschaftssystem. Die Gründe, weswegen dieser Platz bis heute kontrovers diskutiert wird, sind mannigfaltig und beziehen sich auf den weiten Bereich des Selbstverständnisses der Disziplin und ihrer erkenntnis- wie handlungsorientierten Aufgaben. Ihre Abhängigkeit von bzw. ihre Beziehungen zu „übergeordneten" Disziplinen sind in diesem Zusammenhang der Hervorhebung wert.

Die internationale Debatte ist eng mit der Frage nach der Plazierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den Geisteswissenschaften oder den Sozialwissenschaften verknüpft. Die Kontinuität dieser grundlegenden Debatte, wenn auch von unterschiedlichen Positionen aus und mit wechselnden Argumenten, wurde immer wieder von „wars of paradigm" geprägt. Es scheint, daß sie sich in den letzten Jahren mit der Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu dem multidisziplinären Forschungsbereich der Vergleichenden Bildungsforschung beruhigt hat. Die jüngsten in Europa zu erkennenden Trends der Formierung und Entwicklung der Vergleichenden Berufsbildungsforschung können als „Sprößling" dieser übergeordneten Entwicklung angesehen werden.

Multidisziplinarität für die Vergleichende Erziehungswissenschaft als Teil der Erziehungswissenschaften bedeutet vor allem, daß sie einerseits abhängig von enger Kooperation mit den angrenzenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist: der Soziologie, Ökonomie, Politischen Wissenschaft, Psychologie und Anthropologie (besonders in Hinblick auf interkulturelle Vergleiche), sich andererseits aber an den Geisteswissenschaften und auch den Rechtswissenschaften orientiert. Vergleiche von Rechtssystemen- und strukturen haben nämlich in jüngster Zeit, im Zusammenhang mit dem Interesse an der „Harmonisierung" in internationalen Organisationen und noch mehr in den supranationalen Institutionen, wie der Europäischen Union, an Bedeutung gewonnen. Trotz dieser grundlegenden Unterschiede, die die Einbettung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in multidisziplinäre Strukturen betreffen, teilen die „alten" und „neuen" Bindungen miteinander die Frage, bis zu welchem Ausmaß vergleichende Analysen zur Untersuchung von „universellen" oder „pluralistischen" Komponenten von Problemen im Bildungsbereich beitragen können[96].

Vergleichende Berufsbildungsforschung leitet dieses multidisziplinäre Beziehungsgefüge von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit all ihren Verbindungslinien her. Dabei spielen in Anbetracht der gegenseitigen Abhängigkeit von beruflicher Bildung und dem Beschäftigungssystem unter den erwähnten Sozialwissenschaften die Wirtschaftswissenschaften eine dominierende Rolle.

95 Jullien de Paris, Marc-Antoine: Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée. 1. Auflage Paris 1817; neue Auflage Genf: IBE 1992.

96 Vgl. Mitter, Wolfgang: Universalismus und kultureller Pluralismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: De Clerck, Karel and Simon, Frank: Studies in Comparative, International, and Peace Education. Liber Arncorum Henk Van daele. Gent: C.S.H.P. 1997, S. 129-149.

Forschungsansätze, Forschungsfelder und Ebenen der vergleichenden Forschung

Bis vor kurzem waren Studien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf internationale Vergleiche ausgerichtet. Diese anfängliche Orientierung ist keineswegs obsolet geworden, was auf die geschichtliche Tatsache zurückzuführen ist, daß die formalen Bildungsysteme („Schulen“) der Moderne die bevorzugten Gegenstände vergleichender Fragestellungen, Produkte und Institutionen der staatlichen Politik sind. Unterstrichen sei, daß sich die Verantwortlichkeit des modernen Staates in dieser Hinsicht über die letzten drei- oder zweihundert Jahre hin nicht grundlegend geändert hat, und zwar unabhängig von seiner Entwicklung von der absolutistischen über die konstitutionelle zur demokratischen Variante. Veränderungen auf der politischen Landkarte (durch Verschiebungen von Grenzen wie durch Zusammenbrüche „alter“ und die Entstehung „neuer“ Staaten) haben stets ihre Auswirkungen auf Normen und Inhalte; mehr noch, sie haben ihre Spuren in den Unterrichts- und Ausbildungsmethoden und in den Erziehungsstilen hinterlassen. Diese Bemerkungen gelten im Prinzip in gleicher Weise für Privatschulen wie für Schulen ethnischer und religiöser Minderheiten. Deswegen spielen „Staaten“ und „Nationen“ in vergleichenden Studien als grundlegende Parameter eine herausragende Rolle.

Als Reaktion auf soziale, politische und kulturelle Umbrüche auf globaler, regionaler und nationaler Ebene und auf deren Auswirkungen auf die Bildungssysteme haben vergleichende Bildungsforscher jedoch ihre erkenntnis- und handlungsgeleiteten Interessen auf folgende Gebiete ausgeweitet:

Einerseits wurde ihr Interesse auf nicht-formale und informelle Bildungsprozesse und infolgedessen auf Vergleichsobjekte „unterhalb der staatlichen Ebene“ gelenkt: auf Familien, Schulen, Gemeinden und innerstaatlichen Regionen. In diesem Bereich bietet sich der Vergleichenden Berufsbildungsforschung ein weites thematisches Feld, insofern als die berufliche Bildung, im Gegensatz zur allgemeinen, sich stets mehr oder weniger „in Distanz zum Staat“ entwickelt hat (wenngleich im Rahmen der administrativen und legislativen Regeln). Diese Besonderheit der beruflichen Bildung kann in Beziehung gesetzt werden zur Macht und zum Einfluß, die von Schulen, Betrieben und (besonders in der Vergangenheit) Familien auf Organisation und Curriculum ausgeübt werden. Deswegen erscheint die Wechselwirkung zwischen „Nähe“ zum und „Distanz“ vom Staat, aus historischer und prognostischer Sicht, als ein im Brennpunkt stehendes Thema. Beispielsweise sind Vergleiche von Berufsbildungssystemen (einschließlich der Strukturen, Curricula, Zielsetzungen und Resultate sowie der sozialen Schichtung unter den Auszubildenden) in zwei oder mehreren großen Städten (z.B. Birmingham - Mailand - Toulouse) und Firmen (z.B. Volkswagen - Volvo - Renault) künftiger Forschungen wert. Schließlich scheint es vernünftig, diese Vergleichsrichtung auf die Ausbildungspolitik von multinationalen Firmen unter verschiedenen nationalen und kulturellen Rahmenbedingungen anzuwenden.

Andererseits resultiert aus der Krise des Nationalstaates und den weltweiten Migrationen des 20.Jahrhunderts die Entstehung neuer, bzw. die Manifestierung existierender, bisher aber latenter multikultureller Gesellschaften, deren Mitglieder durch ethnische, religiöse und/oder soziale Identitäten geprägt sind. In diesem Kontext muß einem *umfassenden Kulturbegriff* Beachtung geschenkt werden, der nicht auf ethnische Belange reduziert werden darf, wie dies oft in multikulturellen Studien geschieht. Darum werden Bildungsfragen kultureller Gruppen immer relevanter. In der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* führten diese Trends zur

Konzipierung interkultureller Vergleiche, neben den *internationalen Vergleichen* als ihrem älteren Gegenstück. Sie können auf vergleichende Themen innerhalb eines Staates bezogen werden, aber auch auf solche von länderübergreifender Reichweite (z.B. Basken in Frankreich und Spanien, türkische Migranten in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden; Kinder aus ländlichem Hintergrund in urbanen Gemeinschaften verschiedener Staaten). Zusätzlich verstärkt wird die Bedeutung der interkulturellen Vergleiche durch die Entstehung von staatenübergreifenden Regionen (z.B. Elsaß/Baden/Basel), zumal wenn sie mit den Untersuchungen der interregionalen Beziehungen des zuvor erwähnten intranationalen Typs verknüpft werden. Im Hinblick auf Geschichte, Produktion, Arbeitsmarkt und Arbeitskraft stellt sich der *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* somit eine lange Reihe von Fragen, deren Vergleichskategorien auf „Industriekultur", „Arbeitskultur" und „Firmenkultur" bezogen und der Kategorie der „Schulkultur" gegenüberzustellen sind.

Was die Ebenen der vergleichenden Analyse angeht, kann man zwischen zwei Untersuchungstypen, die sich während des 20. Jahrhundert entwickelt haben, unterscheiden. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* von der „Totalanalyse"[97] (*total analysis*) beherrscht, immer in Bezug gesetzt zum nationalen Bildungssystem und zu dessen historischen Rahmenbedingungen. Das wachsende Bewußtsein von der Unmöglichkeit, ein so weitreichendes Ziel mit den Mitteln der empirischen Analyse oder der detaillierten Textinterpretation zu erreichen, führte seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts zum *Problemansatz*, der beachtliche Bedeutung erlangte[98]. Dessen Hauptwert für die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* basiert darauf, daß er einen Zugang zur Erforschung „funktionaler Äquivalenzen" in verschiedenen Bildungsbereichen öffnet (z.B. in bezug auf Unterrichtsfächer in theoretischer und praktischer Bildung, berufliche Qualifikationen und zeitliche Fristen zu ihrer Erlangung). Ursprünglich bezog sich der *Problemansatz* nur auf die Makro-Ebene nationaler und regionaler Bildungssysteme, immer mehr aber hat die Mikro-Ebene der pädagogischen Praxis *konkurrierende* Aufmerksamkeit als Forschungsbereich gefunden. In jüngster Zeit haben Mikro-Untersuchungen wachsende aktuelle Bedeutung gewonnen, z.B. zur Erforschung von *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* bei der Entscheidungsfindung auf der Ebene unterer organisatorischer Einheiten, seien dies Schulen oder, in der beruflichen Bildung, Produktionsbetriebe und Dienstleistungsunternehmen.

Die Grenzen des *Problemansatzes* sind durch eine gewisse Wiederbelebung der total analysis ausgeglichen worden, wobei Anregungen für die Vergleichende Erziehungswissenschaft aus der System- oder Evolutionstheorie gekommen sind, wenn auch nunmehr durch empirische Befunde untermauert. Für die Vergleichende Berufsbildungsforschung dürfte es besonders sinnvoll sein, neue Fragen zu stellen, welche die jüngste Konfrontation von universalistischen (dargestellt durch die Weltsystemtheorie und die jüngsten Konzeptionen zur Globalisierung) und kulturpluralistischen Theorien stellt. Neue Themen und Projekte entstehen in diesem Zusammenhang aus der Erkenntnis, daß Vorhersagen über vernünftige und optimale Strategien in der beruflichen Bildung nicht einfach aus der Aufdeckung „funktionaler Äquivalenzen" in

97 Vgl. Hans, Nicholas A.(1955): *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan (3. Auflage). - Schneider, Friedrich (1961): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre.* Heidelberg: Quelle & Meyer

98 Vgl. Holmes, Brian (1965): *Rational Constructs in Comparative Education*. In: International Review of Education, 11, S. 466-478.

ihrer instrumentellen Eingrenzung getroffen werden können, sondern Antworten einzubeziehen sind, die notwendigerweise in der Interpretation von kulturbezogenen Einstellungen zu Arbeit, Beruf, Mobilität, Moral, usw. wurzeln. Dieser integrative Ansatz ist auf die Gegenüberstellung von Universalismus und kulturellem Pluralismus als den zentral motivierenden Kräften des Denkens und Handelns sowie auf die Frage ausgerichtet, wieweit Menschen fähig sind, sich den Herausforderungen der Globalisierung und deren Beziehung zu den jeweils spezifischen kulturellen Bezugsrahmen zu stellen. Solche Reflexionen markieren den Weg einerseits zu *internationalen*, andererseits zu *interkulturellen* Konzepten.

Die Wahl des Forschungsansatzes sowie die Bestimmung des Forschungsfeldes sind eng mit der Frage nach der Funktion verbunden, welche dem internationalen und interkulturellen Vergleich zuerkannt wird. In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, *Wolfgang Hörners* Klassifikationsmodell zu Rate zu ziehen[99]. Er unterscheidet a) die idiographische Funktion (als die *Suche nach dem Besonderen* in den zu untersuchenden Vergleichsobjekten), b) die melioristische Funktion (als die *Suche nach den besseren Modellen*), c) die evolutionistische Funktion (als die *Suche nach dem Entwicklungstrend*), d) die quasi-experimentelle Funktion (als die *Suche nach dem Universellen*). Während die melioristische Funktion direkt von der praxisgebundenen Aufgabe der System- und Qualitätsverbesserung abgeleitet werden kann, sind die drei anderen Funktionen unmittelbar auf Erkenntnissuche orientiert. Es wäre freilich verfehlt, wenn man *Systemverbesserung* und *Erkenntnissuche* als einander ausschließende *Superfunktionen* definieren wollte. Dagegen spricht folgendes:

Zum einen kann die Entwicklung *besserer Modelle* nicht ohne Rückgriff auf die anderen Funktionen in deren - dies sei an dieser Stelle wiederholend betont - multidisziplinären Verankerung vorgenommen werden. Zum anderen haben die ‘nicht-melioristischen’ Funktionen gerade in jüngster Zeit in wachsendem Maße direkte Praxisbezüge erkennen lassen. So wird die idiographische Funktion für alle komparativen Forscher wichtig, welche einen Beitrag zur Bewahrung kultureller Pluralitäten leisten wollen. Unter dem Aspekt der quasi-experimentellen Funktion, in der der Vergleich die Funktion des (naturwissenschaftlichen) Experiments übernimmt, geht es um die Überprüfung von Hypothesen, die im Hinblick auf die Verifizierung oder Falsifizierung allgemeiner wissenschaftlicher Theorien oder Gesetzmäßigkeiten aufgestellt werden. Dabei kann der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich aus dem mehrdimensionalen Kontext eines durch Nation oder Kultur repräsentierten Systems bestimmte Phänomene erklären lassen, z.B. zu Zielsetzungen und Inhaltsbestimmungen von Curricula, oder zum Lehrer- und Schülerverhalten.

Überlegungen zur evolutionistischen Funktion wurzeln schließlich in der grundlegenden Frage, bis zu welchem Grade die Anwendung vergleichender Methoden den Weg zur Identifizierung regionaler oder globaler Entwicklungstrends weist und mehr noch, Vorhersagen oder Urteile über solche Trends erlaubt, wenn nicht sogar die Aufstellung von *Gesetzen*, welche die Beziehungsgeflechte sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch zwischen den Systemen und Prozessen in der Gesellschaft im ganzen betreffen. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft spielt diese weitreichende Frage immer eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang muß besonders auf die Trendanalysen hingewiesen werden, die ständig von inter- und

99 Hörner, Wolfgang (1988): *Technische Modernisierung. Reformen im Bildungswesen in vergleichender Sicht*. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr. 19/20, Dezember 1988, S. 53-65.

supranationalen Organisationen wie der UNESCO, der OECD, der Weltbank, der ILO, dem Europarat und der Europäischen Union durchgeführt wurden. Zusätzlich wird die unter *evolutionistischer* Zielsetzung arbeitende Forschung stark angeregt durch die Frage, wie und in welchem Ausmaß der internationale und interkulturelle Vergleich seinen Anteil an der Aufstellung von Theorien zu Moderne und Postmoderne im Hinblick auf deren Globalisierungstrends leisten kann. Im einzelnen wurden diese Fragen durch die stimulierenden Anstöße der Weltsystemtheorie von I. Wallerstein und dessen weiterer Entwicklung in der soziologischen Theorie von J. Boli, J.W. Meyer und F.O. Ramirez[100] und den erziehungswissenschaftlichen Studien von Christel Adick und Jürgen Schriewer[101] wieder aktualisiert. Dazu kommen in jüngster Zeit Anstöße zur Entwicklung einer umfassenden Globalisierungstheorie, wofür Roland Robertson, Anthony Giddens und Ulrich Beck[102] umfassende und stimulierende Überlegungen vorgetragen haben.

Perspektiven

Stephen Heyneman[103] betont in seiner eingangs erwähnten Analyse des *aktuellen Standes* die Diskrepanz, die er zwischen dem wachsenden Bedarf an politischer und ökonomischer Tätigkeit bezüglich vergleichender Untersuchungen und einer gleichzeitigen *Ideenblockade* beobachtet hat. Er selbst unterstützt entschieden eine Forschungspolitik, die sich an diesem Bedarf im Hinblick auf die Themenauswahl und die Bestimmung der Ziele und Methodiken orientiert. Diese Sichtweise bringt die Ausweitung des Beobachtungsfeldes mit sich, innerhalb dessen die außeruniversitäre *Peripherie* (z.B. parlamentarische Kommission, Bankkonferenzen, Versammlungen von Stiftungsgremien, Marketing Seminare von Firmen) im Verhältnis zum *Zentrum*, den Universitäten, immer mehr an Gewicht gewinnt. Nationale Regierungen und Verwaltungen sowie die großen inter- und supranationalen Institutionen, Organisationen und Agenturen (Europäische Union, Europarat, OECD, UNESCO, die Weltbank, etc.) sind im engeren Sinne in *Heynemanns* Prioritätenliste aufzunehmen, die im allgemeinen von der *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* als ein stimulierender Appell betrachtet werden sollte.

Konfrontiert mit Heynemans Interpretation des *aktuellen Standes*, sind die Universitäten und außeruniversitären Forschungsinstitute herausgefordert, aus der *Ideenblockade* auszubrechen und sich politischen Aufgaben zuzuwenden (im weitesten Sinne dieses Wortes), was sich schon in einer großen Zahl von Forschungsprogrammen und Projekten widerspiegelt. Dieses

100 Vgl. Adick, Christel (1992)*: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika.* Paderborn: Schöningh, S. 103-125.

101 Vgl. Schriewer, Jürgen (1988): *Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen. Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung.* In: Oelkers, Jürgen und Tenorth, Elmar (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel: Beltz 1987, S. 76-101. - Schriewer, Jürgen and Holmes, Brian (Hrsg.): Theories and Methods in Comparative Education. Frankfurt/Main: Lang

102 Robertson, Roland (1992): *Globalization: Social Theory and Global Cul*ture. London: Sage. - Giddens, Anthony (1995): *Die Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Beck, Ulrich (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp (2. Auflage).

103 Heyneman, a.a.O., S. 380.

Engagement ist nicht nur notwendig aufgrund der wachsenden Abhängigkeit von Finanzquellen, sondern auch aufgrund von Ansprüchen, die von Mitgliedern des Bildungssystems erhoben werden: Lehrern, Ausbildern und Tutoren, Eltern, Administratoren und, nicht zu vergessen, Schülern, Studenten und Auszubildenden. *Externe*, praxisbezogene Ansprüche aufzugreifen braucht selbstverständlich nicht zu heißen, die kontinuierlichen Bemühungen auf theoretischem Feld zu vernachlässigen, die sich auf die Überprüfung von Inhalten und Methoden richten. Neben der Bewältigung theoretischer (*innerakademischer*) und pragmatischer (ökonomischer, finanzieller, politischer) Defizite, wird die Vergleichende Berufsbildungsforschung weiterhin durch *defizitäre Reliabilität und Begrenztheit erziehungswissenschaftlicher Statistik* gestört und eingeschränkt und muß deshalb ihren Beitrag zur Entwicklung und Verfeinerung der Mechanismen, zur Sammlung und Analyse erziehungswissenschaftlicher Informationen leisten.

Über die Kriterien hinaus, die direkt auf ihre *grundlegenden Strategien* bezogen sind, muß die *Vergleichenden Berufsbildungsforschung* sich weiterhin mit den Fragen auseinandersetzen, welche ihre thematische Reichweite betreffen. Neben den *klassischen* Themen, die keineswegs obsolet geworden sind und im beruflichen Bildungssystem im Sekundärbereich bearbeitet werden müssen, sind neue Forschungsbereiche mehr und mehr relevant geworden, wie vor allem die berufliche Weiterbildung mit ihren komplexen und auf Flexibilität ausgerichteten Strukturen, die Interdependenz von beruflicher Bildung und ihrem *allgemeinbildenden* Gegenpol einerseits sowie dem Beschäftigungssystem andererseits, die spezielle Wechselbeziehung zwischen (nicht-akademischer) beruflicher Bildung und Hochschulbildung; ferner Fragen, welche die Verhaltensweisen und Sozialisationsprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen betreffen; und schließlich Wechselbeziehungen von Technik, Kultur und Bildung, insbesondere von Bildung und Multikulturalität, beide im Hinblick auf Herausforderungen, die durch wachsende Mobilität und Migration entstanden sind.

Wenn vergleichende Forscher all diese thematischen Bereiche identifizieren und deren exemplarische Beschränkungen in diesem Kontext beachten, dann sollten sie die folgenden grundlegenden Fragen in Angriff nehmen:

– „Wie bestimmen *andere* das gestellte Problem?
– Warum betrifft sie das Problem (in der gegebenen historischen Situation)?
– Wie versuchen sie, das Problem zu lösen?“

Wenn vergleichende Bildungsforscher diese und weitere Fragen beantworten, sind sie herausgefordert, ihren Arbeitsbereich auszuweiten und zu entwickeln (in thematischem, methodischem und allgemein-theoretischem Sinn) sowie Politikern und Praktikern (im weitesten Sinne des Wortes) ihre Unterstützung anzubieten.

Die vergleichende Berufsbildungsforschung steht erst am Anfang ihrer systematischen und zukunftsgerichteten Arbeit[104]. Die Anregungen, die sie von der *klassischen* Vergleichenden Erziehungswissenschaft empfangen kann, legen hierfür gewiß ein solides Fundament. Betont sei jedoch, daß mit dieser Bindung keine Monopolisierung beabsichtigt ist. Die Berufsbildungsforschung bedarf ebenso der Anstöße, die aus der vergleichenden wirtschaftswissen-

104 Vgl. Lauterbach, Uwe und Mitter, Wolfgang (1998): *Theory and Methodology of International Comparisons*. In: Report on Vocational Training Research and Development in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP 1998

schaftlichen, soziologischen und politikwissenschaftlichen Forschung kommen. Das Bildungswesen im allgemeinen und die berufliche Bildung im besonderen sind im Hinblick auf ihre Strukturen, Inhalte und Perspektiven so komplex, daß ihre Probleme von einer einziger Disziplin weder definiert noch erst recht gelöst werden können. Die Verknüpfung aller dieser Ansätze ist freilich nur multidisziplinär zu leisten, und darüber hinaus in dem Bemühen der Forscher, interdisziplinäre Konzeptionen zu entwickeln. Dies gilt für die einzelnen Disziplinen in sich und erst recht für das grenzüberschreitende Gesamtsystem, mit dem Berufsbildungsforschung konfrontiert ist.

Bibliographie

Adick, Christel: *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn: Schöningh 1992, S. 103-125.

Beck, Ulrich: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1997 (2. Auflage).

Czycholl, Reinhard: Vom Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: *Deutsche Berufs- und Fachschule*, 71(1975)1, S. 3-16.

Eichberg, Ekkehard: *Über das Vergleichen im Unterricht*. Hannover: Schroedel 1972.

Fischer, Aloys: Über Berufsforschung. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.): *Aloys Fischer: Leben und Werk*. Band 7. München 1967, S. 58-75.

Giddens, Anthony: *Die Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1995.

Hans, Nicholas A.: *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan 1955 (3. Auflage).

Heyneman, Stephen: Quantity, Quality and Source. In: *Comparative Education Review*, 37(1993)4, S. 372-388.

Hilker, Franz: *Vergleichende Pädagogik. Einführung*. München: Huber 1962.

Holmes, Brian: Rational Constructs in Comparative Education. In: *International Review of Education*, 11(1965), S. 466-478.

Hörner, Wolfgang: Technische Modernisierung. Reformen im Bildungswesen in vergleichender Sicht. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Nr. 19/20, Dezember 1988, S. 53-65.

Jullien de Paris, Marc-Antoine: *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. 1. Auflage Paris 1817; neue Auflage Genf: IBE 1992.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang: Comparative research in VET. In: Tessaring, Manfred (ed.): *Training for a changing society. Report on vocational training research and development in Europe*. CEDEFOP: Thessaloniki 1998, S. 201-208.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Tessaring, Manfred (Hrsg.): *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. CEDEFOP: Thessaloniki 1998, S. 237-245.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang: Theory and Methodology of International Comparisons. In: European Centre for the Development of Vocational Training (Hrsg.): *Vocational Education and Training – the Euro-*

pean Research Field. Background Report. Vol. 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1998, S. 235-271.

Mitter, Wolfgang: Universalismus und kultureller Pluralismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: De Clerck, Karel and Simon, Frank: *Studies in Comparative, International, and Peace Education*. Liber Arncorum Henk Van daele. Gent: C.S.H.P. 1997, S. 129-149.

Mitter, Wolfgang: Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Lenhard, Volker und Hörner, Horst (Hrsg.): *Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft*. *Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlaß seines 80. Geburtstages*. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996, S. 3-11.

Robertson, Roland: *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage 1992.

Schneider, Friedrich: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre.* Heidelberg: Quelle & Meyer 1961.

Schriewer, Jürgen and Holmes, Brian (Hrsg.): Theories and Methods in Comparative Education. Frankfurt/Main: Lang 1988.

Schriewer, Jürgen: Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen. Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: Oelkers, Jürgen und Tenorth, Elmar (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel: Beltz 1987, S. 76-101.

Workshop 1: Methodische Fragen der vergleichenden Berufsbildungsforschung

Berichterstatter: *David Parkes*[105]

Der Bericht ist in sechs Abschnitte gegliedert:

- Kontext, Komplexität und Klassifizierung;
- Politik, Praxis und Reinheit;
- Punktuelle Beleuchtung, Veranschaulichung und Illusion;
- Gemeinsame Probleme, verschiedene Lösungen;
- methodische Integration;
- Ratschläge für das CEDEFOP.

Kontext, Komplexität und Klassifizierung

In den Referaten innerhalb der Arbeitsgruppe 1 findet sich eine Mischung aus Theorie (warum?), Methode (wie?) und Praxis (was?), angewandt auf die in einem schwer zu definierenden ‚Europa' angetroffene spezifische Komplexität der Berufsbildung.

In Anbetracht der Schwierigkeit sowohl des geistigen als auch des geographischen Terrains plädieren die der Gruppe angehörenden Forscher dafür, geschichtlich und kulturell genau zu sein und von sofortigen vereinzelten politischen Initiativen Abstand zu nehmen. Kurz gesagt, je komplexer der Inhalt, desto schwieriger ist es, eine genaue Hypothese aufzustellen und einen Rahmen für die Sammlung empirischer Belege und deren nachfolgende Analyse festzulegen. Mit der Klassifizierung läßt sich das Problem, die Variablen einzugrenzen, teilweise bewältigen, aber...

Politik, Praxis (und Reinheit)

Die grundlegenden Fragen lauten: Wozu dient die Forschung? Wer bezahlt sie? Von der Politik geleitete Initiativen (bzw. ‚relevante' Forschungsmaßnahmen) neigen dazu, sich in ihrem analytischen Inhalt auf relativ flachem Niveau zu bewegen; ein Untertitel könnte lauten: „Rhetorik und Realität", wobei die politische ‚Rhetorik' als Gegensatz zur praktischen ‚Realität' verstanden würde. Die Programme Leonardo und Sokrates verfallen beide diesem Makel, denn es wird von einer politischen Voraussetzung eines europäischen Zusammenhalts ausgegangen, der, wenn man ihn ungeschminkt betrachtet, jede Menge geistiger Widersprüche aufweist. Die Projektmappen enthalten viele Beispiele für Zusammenarbeit ohne Vergleich bzw. Vergleich ohne Zusammenarbeit.

Punktuelle Beleuchtung, Veranschaulichung und Illusion

Selbst eine sorgfältig definierte Fallreihe erfordert eine Vielzahl an Stichproben, damit die vergleichenden Erkenntnisse als aufschlußreich, geschweige denn als begründet bezeichnet

105 Stellvertretender Direktor des Institute for European Education and Social Policy mit Sitz in Paris.

werden können. Fallstudien neigen eher dazu, einen Sachverhalt punktuell zu beleuchten, als ihn genau zu beschreiben. Wenn dies so ist, welche anderen methodisch korrekten Ansätze lassen sich dann anwenden, um statistisch, geschichtlich und kulturell komplexen Sachverhalten einen Sinn abzugewinnen?

Dies wirft die Frage auf, ob die punktuell beleuchtende Herangehensweise legitim ist. Hängt die vergleichende Methode von der Untersuchung von Assonanzen und Dissonanzen (Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten) ab, die kritische Aspekte einzelner Systeme bzw. Teilsysteme betonen, oder kennzeichnet sie Gebiete, in denen eine Zusammenarbeit möglich bzw. hilfreich sein kann? Die Frage ist, was und wie wir von anderen lernen können. In dieser Hinsicht kehren wir zu dem mit „Kontext, Komplexität und Klassifizierung" überschriebenen Abschnitt zurück und stellen eine weitere Frage, nämlich wie sich phänomenologische und systembezogene Ansätze gegeneinander abwägen lassen.

Gemeinsame Probleme, verschiedene Lösungen

Die konvergierenden und divergierenden Trends, die im Rahmen der Referate der Gruppe 1 vorgestellt wurden, deuten darauf hin, daß weder die gemeinsamen Faktoren, die Einfluß auf die Gestaltung der einzelstaatlichen bildungspolitischen Strategien ausüben, noch die den meisten EU-Mitgliedstaaten gemeinsamen Prioritäten notwendigerweise zu einem einheitlichen Konvergenzmuster führen. Folgende Beispiele werden angeführt:

- institutionelle Strukturen/Gesamt- oder Auswahlschulen;
- postsekundäre Komplexität;
- staatliche und lokale organisatorische Lösungen für die Dezentralisierung.

Methodische Integration

In dem Bemühen, die Variablen zu definieren und einzugrenzen, geht ein Referat besonders auf Messungsprobleme ein, die sich zurückführen lassen auf:

- zu kurze Zeitmaßstäbe;
- nicht fortlaufende Beobachtung;
- uneinheitliche individuelle und kollektive Erfahrungen.

Als Lösung wird unter anderem eine verbesserte Mischung von bereichsübergreifenden und longitudinalen Erhebungen angeregt.

Wenn wir diesen letzten Abschnitt betrachten, wird deutlich, daß in einem Teilbereich, der so komplex ist und so stark von *relevanter Forschung* abhängt wie die Berufsbildung, der punktuell beleuchtende Ansatz gegenüber dem genau beschreibenden Ansatz eine Vorrangstellung einnimmt.

Welche Ratschläge ergeben sich daraus für das CEDEFOP und die Europäische Union?

Können wir die Geldgeber und Sponsoren für die Berufsbildungsforschung klassifizieren? Sind sie multinational, bilateral, privat? Ist es möglich, die Forschung zu koordinieren anstatt sie rückblickend zu klassifizieren?

Ist umgekehrt eine kohärente Sichtweise möglich oder wünschenswert? Ist es in einem komplexen Umfeld notwendig, eine ganzheitliche Sicht zu erhalten, sei es von den Systemen oder von der Forschung?

Befindet sich das CEDEFOP auf der guten Seite? Steht es für *relevante Forschung* oder besitzt es eher eine *reine*, langfristige Sichtweise?

Wie werden die Forschungsagenden etwa zwischen der OECD, der GDXXII, dem CEDEFOP und der ETF abgewogen?

Wenn das CEDEFOP eine zentrale Rolle spielen soll, kann es dann zwischen den Vorbehalten der GDXII gegen bestimmte Forschungsbereiche, der relativen Anarchie der GDXXII und dem möglichen Einfluß der GDV als Mittler fungieren?

1 Einheit und Vielfalt der Systeme beruflicher Bildung der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union – Konvergenz- und Divergenztendenzen im Bildungs- und Berufsbildungswesen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union

Tom Leney und Marcella Deluca[106]

Diesem Bericht liegen die Ergebnisse eines vom *Institute of Education, University of London,* im Auftrag der GDXXII der Europäischen Kommission zwischen Januar und Juli 1997 durchgeführten Forschungsprojekts zugrunde. Die in diesem Beitrag geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren, sie geben nicht unbedingt die offizielle Meinung der Kommission oder der Mitgliedstaaten wieder und verpflichten die Kommission zu keinerlei Maßnahmen.[107]

Zielsetzungen und Hintergrund der Forschungsarbeiten

Zweck des Forschungsvorhabens war es in erster Linie, die Trends zu analysieren, die in den derzeitigen Mitgliedstaaten der Europäischen Union während der letzten zehn Jahre in der Politik und Praxis des Bildungs- und Ausbildungswesens anzutreffen waren. Die zweite Zielsetzung bestand darin, einen Beitrag zum Verständnis der von uns festgestellten Konvergenz-

106 Tom Leney und Marcella Deluca (Post-16 Education Centre, Institute of Education, University of London

107 Anmerkung: Der vollständige Bericht **Convergences and Divergences in European Education and Training Systems,** der die Grundlage für diesen Konferenzbeitrag darstellt, wurde von Andy Green (federführend), Alison Wolf und Tom Leney verfaßt; das Projekt wurde von Marcella Deluca geleitet. Ein auf der Grundlage des vollständigen Berichts erstelltes, mehr als 220 Seiten umfassendes Arbeitspapier, das ein 23seitiges Literaturverzeichnis enthält, wird von der Europäischen Kommission voraussichtlich im Sommer 1998 veröffentlicht.

und Divergenztendenzen sowie deren Auswirkungen für die Politik auf europäischer Ebene zu leisten.

Obwohl unsere Aufgabe darin bestand, sekundäre Quellen zu benutzen, verlangte die relativ kurzfristige Durchführung einer derart breitgefächerten Studie doch einen deutlichen Schwerpunkt. Daher beschloß das Forschungsteam des *Institute of Education* in London, sich auf einige Themenbereiche auf mehreren Bildungs- und Ausbildungsgebieten zu konzentrieren. Bei der Arbeit des Projektteams wurden Fachberater zu Hilfe gezogen, die themenbezogene länderspezifische Berichte erstellten und die Berichtsentwürfe ausführlich kommentierten. In unserem Bericht wurden folgende Gebiete behandelt: die nationalen Rahmenbedingungen für Regulierung und Kontrolle; die untere Sekundarstufe im Rahmen der Schulpflicht; die erste Phase der sich an die Schulpflicht anschließenden Bildung und Berufsbildung; Weiterbildung sowie höhere Bildung und Ausbildung. Bei den im Bericht behandelten Themenbereichen geht es vorwiegend um institutionelle Strukturen, Kontrolle und Regulierung, Lehrpläne und Qualifikationen sowie Teilnahme und Ergebnisse.

Der Bericht wurde von der Eur. Kommission, Abt. Bildung, Berufsbildung und Jugend zu einer Zeit in Auftrag gegeben, als deren Reflexionsgruppe Überlegungen über die Richtung anstellte, die in der neuen Phase der EU-Politik und bei den von der EU unterstützten Programmen im Bildungs- und Ausbildungssektor sowie der damit verbundenen Forschungsarbeit eingeschlagen werden sollte. Wir haben uns auf eine Vielfalt von Veröffentlichungen der Europäischen Kommission und ihrer Ämter und Agenturen sowie auf andere internationale und nationale Quellen gestützt. Einige Berichte, mit denen Fortschritte hinsichtlich einer europäischen Dimension der Forschung im Bildungs- und Ausbildungsbereich erzielt werden sollen, wurden wohlgemerkt entweder während oder nach Abschluß unserer Arbeiten veröffentlicht. Dazu gehören die EURYDICE-Untersuchungen über Sekundarbildung und über die Reform der Pflichtschule in den letzten 10 Jahren sowie die Veröffentlichung der Datenbank dieser Agentur über Bildungssysteme in der EU (EURYBASE) auf CD-ROM und im Internet, die von Eurostat und dem CEDEFOP Ende 1997 gemeinsam veröffentlichten Schlüsseldaten zur beruflichen Bildung in der Europäischen Union *(Key Data on Vocational Training in the European Union)* sowie die etwas früheren Versuche der LEONARDO- und COMETT-Teams, aus ganz Europa nationale Daten über die Weiterbildung zusammenzutragen, die den Ansatz eines ernsthaften Beitrags zur vergleichenden Analyse auf diesem Gebiet möglich gemacht haben. Einer Forschung auf europäischer Ebene wird immer mehr Bedeutung beigemessen, und wir hoffen, daß unser Bericht auch einige nützliche Hinweise in dieser Richtung sowie einige mahnende Worte dazu beitragen wird. Unsere Untersuchung fällt außerdem in eine Zeit erhöhter Aufmerksamkeit für die Auswirkungen, die eine mögliche Erweiterung der Union auf die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik haben könnte, und sie findet gleichzeitig mit der Entwicklung der „Beobachtungsstellen„ für Berufsbildung in Europa statt, die sich sowohl mit den Bildungssystemen der osteuropäischen Staaten (durch die Arbeit der Europäischen Stiftung für Berufsbildung) als auch mit derjenigen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union befassen.

Dieser Beitrag faßt die Aspekte unseres Berichts über Konvergenz- und Divergenztendenzen zusammen, die für das Thema der Bonner CEDEFOP/DIPF-Konferenz am wichtigsten waren. Zunächst möchten wir eine Übersicht über die konvergierenden und divergierenden Tendenzen geben und kurz einige der ihnen zugrunde liegenden Faktoren untersuchen. Danach befas-

sen wir uns etwas ausführlicher mit den bei der auf die Schulpflicht folgenden beruflichen Erstausbildung sowie bei der Weiterbildung vorherrschenden Tendenzen.

Übersicht: Konvergierende und divergierende Tendenzen und einige der ihnen zugrunde liegenden Faktoren

Zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Union fand insgesamt in vielen Bereichen eine weitgehende Annäherung der bildungspolitischen Überlegungen sowie der allgemeinen bildungspolitischen Ziele statt. Trotzdem gibt es weiterhin nationale Unterschiede im Hinblick auf die spezifischen bildungspolitischen Maßnahmen und anscheinend auch hartnäckige Differenzen in bezug auf die zentralen Strukturen und Praktiken. Folglich reagieren die einzelnen Regierungen und Systeme in vielerlei Hinsicht auf ihnen gemeinsame Themen und Herausforderungen, jedoch jeweils innerhalb spezifischer nationaler Rahmenbedingungen, was einerseits die Bildungs- und Ausbildungssysteme und prozesse und andererseits auch die allgemeineren Strukturen, Systeme und vorherrschenden Überzeugungen anbelangt.

Das läßt sich vielleicht am besten anhand eines Bildungsbereichs außerhalb des spezifischen Gebiets der Berufsbildung verdeutlichen. In den letzten Jahren der Pflichtschule – nämlich in der Sekundarstufe I – sind die bildungspolitischen Hauptzielsetzungen in der gesamten EU identisch, und es wird besonderer Wert darauf gelegt, möglichst vielen jungen Leuten einer Altersgruppe Grundfähigkeiten zu vermitteln, wobei dies zunehmend als Vorbereitungsphase für den Übergang zur Aus- und Weiterbildung betrachtet wird. Als Folge davon hat sich der Zeitpunkt, zu dem die Jugendlichen sich während ihrer schulischen Laufbahn spezialisieren sollen, im Laufe der letzten etwa zehn Jahre nach hinten verschoben. Jedoch gibt es in den Mitgliedstaaten immer noch eine Reihe unterschiedlicher struktureller Regelungen, und diese Systeme weisen keine eindeutige Annäherungstendenz auf. Zum größten Teil waren die heutigen Grundstrukturen für die unteren Sekundarbereiche schon 1984 vorhanden, und seitdem hat es nur wenige bedeutende Veränderungen gegeben[108]. Diese Strukturen reichen von den durchgängigen Grundbildungssystemen, wie sie in den skandinavischen Ländern und in Finnland anzutreffen sind, über die einheitliche untere Sekundarstufe in Frankreich, Italien, Schottland und – seit den Reformen – auch in Spanien und Portugal bis zu dem differenzierten System Österreichs, Deutschlands und Belgiens sowie dem in Luxemburg vorhandenen selektiven unteren Sekundarsystem. Diese Unterschiede werden in Tabelle 1 veranschaulicht.

108 Die wichtigsten Veränderungen haben in Spanien und Portugal stattgefunden, wo ein einheitlicher unterer Sekundarbereich eingeführt worden ist; diese Veränderung geht mit einer erheblichen Verlängerung der Schulpflicht einher. Es hat keine anderen wesentlichen Reformen der grundlegenden Strukturen gegeben, obwohl in Deutschland, Österreich und den Niederlanden die Einführung von Schulen, bei denen mehrere Ausbildungsformen innerhalb einer Einrichtung untergebracht sind, eventuell geeignet ist, die bisherige starre Trennung junger Leute nach Schulform zu einem frühen Zeitpunkt der Sekundarbildung aufzuheben.

Tabelle 1: Strukturen der Sekundarstufe I in den Mitgliedstaaten

Struktur	Beispiele
Durchgängige Grundbildung in derVollzeit-Pflichtschulphase. Eine Unterscheidung zwischen Primar- und Sekundarbereich wird nicht vorgenommen.	Schweden, Finnland, Dänemark
Zwischen Primarbereich und dem unteren Sekundarbereich wird eine klare Unterscheidung vorgenommen. Die Schüler werden im unteren Sekundarbereich nicht in fach- oder leistungsbezogene Klassen bzw. Schularten aufgeteilt.	Frankreich, Schottland, Italien, Griechenland, Portugal (nach der Reform), Spanien (nach der Reform), England und Wales (im großen und ganzen)
Auch zwischen Primarbereich und dem unteren Sekundarbereich wird eine klare Unterscheidung vorgenommen. Die meisten Schüler werden bei Eintritt in den unteren Sekundarbereich in fach- oder leistungsbezogenen Schulformen oder Bildungszügen organisiert.	Deutschland, Österreich, Luxemburg, Nordirland, Ebenso Belgien, die Niederlande, Irland

Auf ähnliche Weise ist in allen Mitgliedstaaten die absolute Zahl derjenigen, die in den Genuß höherer Bildung kommen, erheblich gestiegen. Unterschiede gibt es jedoch hinsichtlich der Geschwindigkeit, mit der dieser Prozeß abläuft, und der tatsächlichen Schülerzahlen, während auf der strukturellen Ebene die Unterschiede zwischen den Ländern mit einer deutlichen dualen Differenzierung und jenen mit einheitlichen oder mit institutionell diversen Systemen fortbestehen. Hier sind keine konvergierende Tendenzen zu verzeichnen. Im Gegenteil, in manchen wichtigen Aspekten driften die nationalen Strukturen bei der höheren Bildung weiter auseinander.

Wie aus den späteren Abschnitten dieses Dokuments ersichtlich wird, sind die Tendenzen in der beruflichen Erst- und Weiterbildung unserer Meinung nach gleichermaßen komplex. Daher und damit man dieses ziemlich komplizierte Muster aus Kongruenz, Konvergenz und fortdauernder Divergenz (in manchen Fällen paralleler Entwicklung) besser verstehen kann, halten wir es für sinnvoll, auf einige der gemeinsamen Faktoren aufmerksam zu machen, die der Gestaltung der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten zugrunde liegen, bevor wir zur Feststellung der wichtigsten allen Mitgliedstaaten mehr oder weniger gemeinsamen bildungspolitischen Prioritäten übergehen. Den gemeinsamen Faktoren, die bei der Gestaltung der europäischen Bildungssysteme eine Rolle spielen, ist in der Literatur viel Aufmerksamkeit zuteil geworden. Dazu gehören u.a.: beschleunigter technologischer Fortschritt und die Revolution der Informationstechnologien; globaler wirtschaftlicher Wettbewerb und der Übergang zu hochwertigen Produktionsverfahren und Dienstleistungen; sich wandelnde Industrie- und Beschäftigungsstrukturen; eine Neustrukturierung der Arbeit; demographische Veränderungen und das immer höhere Durchschnittsalter der europäischen Bevölkerung; Haushaltsbeschränkungen; kulturelle Veränderungen, insbesondere: höhere Ansprüche, kulturelle Diversifikation und gesellschaftlicher Pluralismus.

Als Antwort auf diese Faktoren, zwischen denen oft ein Spannungsverhältnis bestehen kann, lassen sich in der Politik mehrere gemeinsame Prioritäten ermitteln, die weitgehend in allen EU-Mitgliedstaaten gelten: Die Regierungen sind darum bemüht,

- zu einer Verbreitung hochwertiger Fähigkeiten und Kenntnisse unter möglichst vielen jungen Menschen beizutragen;
- eine Kultur des lebenslangen Lernens zu entwickeln und eine „kognitive Gesellschaft„ zu schaffen. Es wird allgemein davon ausgegangen, daß dazu eine Entwicklung zu mehreren Lernorten, unterschiedlichen und flexiblen Lernpfaden, virtuellen Lernnetzen und zu einer Kultur des Lernens einsetzen muß;
- das Hochschulwesen zu internationalisieren;
- Bildung auf einer breiten Grundlage und den Erwerb fachübergreifender Fähigkeiten zu fördern; dabei soll ein neues Schwergewicht auf Lernbereichen liegen, die u.a. linguistische und kulturelle Verständigung, Kreativität, Flexibilität, Fähigkeit zur Problemlösung, Teamarbeit, kollektive Intelligenz und die Fähigkeit umfassen, das Wachstumspotential der Informationstechnologien zu nutzen;
- Bildung und Arbeit einander anzunähern, namentlich durch verbesserte Partnerschaften zwischen den Sozialpartnern/Beteiligten sowie durch neue Arten der *alternierenden Ausbildung* ;
- flexible und phantasievolle Antworten auf Schulversagen und soziale Ausgrenzung zu finden;
- Effizienz und Rechenschaftspflicht zu verbessern. Im allgemeinen beinhaltet dies den Versuch, die Regulierung und Kontrolle in irgendeiner Form zu dezentralisieren, was wiederum mit neuen Finanzierungs- und Bewertungsmethoden verknüpft sein kann.

Wie wir jedoch bereits angedeutet haben, führen weder die gemeinsamen Faktoren, die bei der Formulierung der nationalen Bildungs- und Weiterbildungspolitik einen starken Einfluß ausüben, noch die Prioritäten, die den meisten EU-Mitgliedstaaten gemeinsam sind, zu einem einheitlichen Konvergenzmuster. Um ein Beispiel zu nennen: Die Dezentralisierung ist in der gesamten EU Gegenstand wichtiger politischer Überlegungen, aber die Art und Weise, wie sie durchgeführt wird, und die Frage, inwieweit sie ein bestimmendes oder nur ein nebensächliches Merkmal ist, variieren stark von einem Mitgliedstaat zum anderen[109]. Vor zehn Jahren befanden sich die Mitgliedstaaten in unterschiedlichen Ausgangspositionen, und das Tempo der Veränderungen – sowohl hinsichtlich quantitativer Indizes als auch in bezug auf qualitative institutionelle und regulative Vorkehrungen – ist über alle Themen und Bereiche hinweg von Staat zu Staat verschieden. Je nach Mitgliedstaat nimmt die Dezentralisierung eine andere Form an: Regionalisierung (geographische oder sprachliche), Konzentrationsabbau auf regionaler Ebene, Verwaltung auf lokaler Ebene, Diversifizierung der Verwaltung mit Umverteilung auf die Sozialpartner sowie Entwicklung institutioneller Autonomie und eines Quasi-Marktes. In dieser Hinsicht aber auch anderweitig gehen die Staaten gleichartige Herausforderungen auf verschiedene Weise an, was man auch als vorhersehbare Folge der unterschiedlichen nationalen Zusammenhänge betrachten kann. Hier sind die nationalen Gegebenheiten und Zusammenhänge hinsichtlich einiger zentraler Aspekte besonders wichtig – Industrie- und Beschäftigungsstrukturen, Organisation des Arbeitsmarktes, politische, bildungsbezogene und institutionelle Strukturen und Prozesse sowie Entwicklung des nationalen Wissensschatzes und der staatsbürgerlichen Traditionen.

109 Unser vollständiger Bericht und das Arbeitspapier behandeln diesen Aspekt der Regulierung ausführlicher.

Schließlich lohnt es sich, mit Nachdruck auf drei Schlüsselaspekte der institutionellen Differenzierung hinzuweisen, die das Ausmaß der zwischenstaatlichen Unterschiede in den Bildungs- und Ausbildungssystemen innerhalb der Europäischen Union untermauern und sogar in einigen Fällen vergrößern. Erstens lassen sich die institutionellen Strukturen der Pflichtschulen entlang einer Achse differenziert anordnen, die von selektiven Schulen bis hin zu Gesamtschulen reicht, wobei mehrere Mitgliedstaaten irgendwo zwischen diesen Extremen einzuordnen sind. Zweitens gibt es eine deutliche Unterscheidung zwischen den Strukturen der oberen Sekundarbildung und der Grundausbildung, bei denen es sich in erster Linie um schulbezogene Systeme handelt, und denjenigen, die in erster Linie arbeitsplatzbezogen sind. Drittens variieren der Grad und die Form der Dezentralisierung von Kontrolle und Regulierung von Land zu Land.

Trends in der auf die Pflichtschule folgenden Bildungsstufe und in der Berufsbildung

Für eine große Mehrheit der Jugendlichen in der Europäischen Union ist die Beendigung der Pflichtschulzeit eine gewissermaßen unbedeutende Formalität. Das übliche Bildungsmuster umfaßt heute Bildung, Ausbildung und Weiterbildung, die sich weit über das normale Schulabschlußalter hinaus erstrecken. Diesbezüglich gibt es ein deutliches Konvergenzmuster. Mit dem Wirtschaftswachstum in den ärmeren Mitgliedstaaten (insbesondere in Spanien und Portugal) ist die Teilnahme stark gestiegen, während sich das Vereinigte Königreich, das viele Jahre lang vom allgemeinen Muster abwich, nun auch auf ein System zu bewegt, das höhere Teilnehmerzahlen an der weiterführenden Bildung und Ausbildung aufweist. Das Ausmaß der Konvergenz wird durch die fortbestehenden Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Sekundarschulbildung, des üblichen Alters beim Übergang zu tertiären Bildungsprogrammen und bei der Organisation der Hochschulbildung zwischen den einzelnen Staaten etwas verdeckt. Der Anteil der 18- bis 19jährigen Teilnehmer ist sehr unterschiedlich, da die Schüler dieser Altersgruppe in einigen Ländern noch ihre obere Sekundarstufe abschließen, während gleichaltrige Jugendliche in anderen Ländern bereits ihre Schulbildung hinter sich haben. Ferner gibt es große Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlichen Dauer der Hochschulausbildung und somit des Anteils der 20- bis 30jährigen Studenten. Nichtsdestoweniger herrscht hier eine allen Staaten gemeinsame konvergierende Grundtendenz vor .

Die sich an die Pflichtschulzeit anschließende Phase bleibt dennoch sehr entscheidend, da sie in jedem Mitgliedstaat mehr oder weniger mit dem Zeitpunkt verstärkter Differenzierung innerhalb des Bildungssystems übereinstimmt. Dies gilt sogar für diejenigen Länder, die mehrgliedrige selektive Systeme in der unteren Sekundarstufe anwenden. Im Rahmen der nach der Pflichtschulzeit einsetzenden Bildung und Berufsbildung werden arbeitsbezogene Ansätze ermöglicht, von denen die Lehre als wichtigster zu nennen ist; sie ist in mehreren Mitgliedstaaten, die über differenzierte Sekundarstufensysteme verfügen, von sehr großer Bedeutung.

Bei der Analyse der Entwicklung der Bildungssysteme in der ersten Phase nach der Pflichtschulzeit in den einzelnen Mitgliedstaaten haben sich vier Themenbereiche als besonders wichtig herauskristallisiert: Erstens die „Verlagerung zur akademischen Ausbildung„, die in allen Mitgliedstaaten auszumachen ist, sowohl bei den Qualifikationsentscheidungen seitens der Jugendlichen als auch – sogar in stärkerem Maße – beim Wandel der Berufsbildungsprogramme; zweitens der immer später stattfindende Eintritt in den Arbeitsmarkt und der damit

verbundene Hang zum Anhäufen einer Vielzahl von Qualifikationen; drittens die mangelnde Konvergenz auf dem Gebiet der Lehre; viertens die andauernden Anstrengungen aller Mitgliedstaaten, wirksame und innovative Programme für benachteiligte Jugendliche zu entwikkeln. Diese Themenbereiche werden im folgenden nacheinander erörtert.

Die Verlagerung zur akademischen Ausbildung und die Logik der steigenden Teilnahmequoten

Die Behauptung, daß die Mitgliedstaaten bei den sich an die Pflichtschulzeit anschließenden Bildungsprogrammen ein konvergentes Muster der Verlagerung zur akademischen Ausbildung aufweisen, scheint den eigenen Statistiken der betreffenden Länder zu widersprechen. Aus den zusammengefaßten Schülerzahlen der allgemeinbildenden und der berufsbildenden Programme in der oberen Sekundarstufe geht für die meisten Länder hervor, daß einerseits eine Mehrheit sich für die berufsbildenden Zweige anmeldet und daß andererseits die Schüleranteile in bezug auf die jeweiligen Zweige über die letzten zehn Jahre sehr stabil gewesen sind. Jedoch verbergen sich hinter dieser scheinbaren Stabilität wichtige Veränderungen. Viele der als „berufsbildend„ ausgewiesenen Programme sind weder als direkte Berufsvorbereitung angelegt, noch werden sie von den betroffenen Schülern als solche aufgefaßt. Auch wenn sie ursprünglich aus arbeitsplatzbezogenen Kursen entstanden sind, hat sich bei vielen der Schwerpunkt verschoben, so daß immer mehr Zeit für einen auf den Unterricht in der Klasse ausgerichteten akademischen Lehrplan aufgewendet wird. Anders ausgedrückt: Die Aufgabe der sogenannten „berufsbildenden„ Zweige der oberen Sekundarstufe ist immer weniger eine direkte Vorbereitung für eine entsprechende Berufsausübung. Statt dessen dienen Ausbildungen dieser Art immer mehr als ein alternativer und nach oben führender Weg durch das formelle allgemeine Bildungssystem. Die in der gesamten EU stattfindenden Veränderungen der Lehrinhalte und Lehrgangsformate spiegeln diese Entwicklung wider.

Solche Veränderungen sind zum Teil eine Reaktion auf Veränderungen am Arbeitsmarkt: immer weniger verfügbare Stellen für ungelernte Arbeitskräfte, die zunehmende Bedeutung der Berufe im Dienstleistungssektor, in denen „akademische„ Fertigkeiten wie Belesenheit und mathematische Kenntnisse betont werden, und die Auswirkung des technologischen Wandels. Sie sind jedoch auch ein direktes Ergebnis der vorangegangenen steigenden Teilnehmerzahlen und sorgen somit für ihren eigenen Nachwuchs und Erhalt. Sie sind eine Folge der sich summierenden Entscheidungen, die den Jugendlichen, ihren Eltern und den Arbeitgebern abverlangt werden, wenn eine bestimmte kritische Teilnahmequote erreicht ist: Sobald ein bestimmter Anteil der Bevölkerung die jeweiligen Qualifikationsnachweise erlangt, erhöht sich der auf dem Rest der Bevölkerung lastende Druck enorm, Gleiches zu tun. Im Europa der 50er Jahre studierten nur drei Prozent – und nicht 33 Prozent – einer Altersgruppe an den Hochschulen. In Frankreich, zum Beispiel, nahmen auch noch 1981 nur 34 Prozent der Jugendlichen an einem *baccalauréat*-Programm teil, heutzutage hingegen liegt dieser Anteil bei über 70 Prozent. Ausprägung und Zweck der „breitgefächerten berufsbildenden„ Programme verändern sich in vielen Fällen ebenfalls. So wird das ‘*bac.techno*.’ für internationale statistische Zwecke allgemein als Berufsbildungszweig eingestuft, und es wurde von der Regierung ursprünglich tatsächlich als direkter Einstieg in den Arbeitsmarkt konzipiert. Es beinhaltet jedoch in Wirklichkeit einen allgemeinen akademischen Lehrstoff, der immer stärker dem allgemeinen *baccalauréat* entspricht als einer Berufsausbildung. So wird dieser Zweig von jun-

gen Leuten absolviert, von denen die meisten den Wunsch haben, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, und von den Arbeitgebern nicht als „berufsbildend„ betrachtet.

Steigende Qualifikationsraten haben Veränderungen bei den von den Jugendlichen zu treffenden Entscheidungen und bei den Ansichten der Arbeitgeber zur Folge. In einer Situation, in der nur wenige einen akademischen Abschluß erlangen, wissen die Arbeitgeber, daß der größte Teil der fähigen und erwünschten Arbeitskräfte in der Masse der Nichtqualifizierten zu finden ist. Steigen jedoch die Teilnahme- und Qualifikationsraten stark an, was in der EU in den letzten Jahren der Fall war, scheinen die Arbeitgeber davon auszugehen, daß die vielen akademisch qualifizierten jungen Menschen dem oberen Ende der Kurve zuzurechnen sind, die über die Verteilung der Fähigkeiten Aufschluß gibt, und daß die Unqualifizierten aus dem *Endstück* der Fähigkeitenkurve stammen, so daß es riskant wäre, diese zu beschäftigen. Infolgedessen stellen sie eher die akademisch Qualifizierten ein und tragen somit dazu bei, die Verlagerung zur akademischen Ausbildung zu fördern. Obwohl einige bewußt oder auch unbewußt zu dem Schluß gelangen, daß sie unten hängenbleiben werden, haben doch wohl die meisten Jugendlichen den Wunsch, daß die – in diesem Fall durch die „Torwächter„ der tertiären Bildung und der Arbeitsplätze vertretene – Welt sie als dem oberen Ende oder mindestens dem mittleren Bereich der Verteilungskurve der Fähigkeiten bzw. Leistungen zugehörig einstuft. Das bedeutet, daß sie weiter an allgemein- und berufsbildenden Kursen teilnehmen müssen, und da allgemeine bzw. akademische Qualifikationen das höchste Ansehen genießen, besteht ein gewisser Druck, die höchstmöglichen erzielbaren akademischen Optionen anzustreben.

Diese Logik hat zur „Verlagerung zur akademischen Ausbildung„ beigetragen, die in allen Mitgliedstaaten zu beobachten ist, auch wenn die Unterschiede bei der Organisation der sich an die Pflichtschulzeit anschließenden Bildungsangebote zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten diese Tendenz abschwächen. Sie offenbart sich in erster Linie in den absolut steigenden Zahlen derjenigen, die sich auf dieser Stufe für eine allgemeinbildende oder akademische[110] Option entscheiden. Der absolute Anteil einer Alterskohorte, der an akademischen Kursen in der oberen Sekundarstufe teilnimmt, ist allgemein gestiegen. Gleichzeitig ist jedoch das Verhältnis zwischen den akademischen und den berufsbildenden Einrichtungen bezüglich der Aufnahmezahlen wegen der insgesamt gestiegenen Teilnahmeraten ziemlich konstant geblieben. Es gibt eine Art Dominoeffekt, d.h. eine Schülerkategorie, die vor 15 oder 20 Jahren noch berufsbildende Kurse belegt hätte, wählt heutzutage akademische Kurse, und die Schülerkategorien, die damals im entsprechenden Alter einen Arbeitsplatz gesucht hätten, melden sich für berufsbezogene Ausbildungsgänge an.

Ein ebenso wichtiger Aspekt dieser Verlagerung zur akademischen Ausbildung ist Beurteilung der berufsbildenden Züge der oberen Sekundarstufe durch die Teilnehmer selbst. Immer mehr Schüler wählen berufsbildende Kurse, die ihnen die Möglichkeit zum Übergang in die tertiäre Bildungsstufe eröffnen, was von ihnen auch als Ziel angegeben wird. Dieser Trend ist unabhängig von dem im jeweiligen Land angewendeten regulativen Modell, von der Organisation der unteren Sekundarbildung und vom tertiären Rahmen. So argumentieren Sprecher des Bildungsministeriums in Österreich, daß die in den technischen Zügen der oberen Sekundarstufe zu erwerbende Hochschulreife mehr Gewicht habe als die berufsbildenden Merkmale

110 In diesem Beitrag verwenden wir die Begriffe *allgemeinbildend* und *akademisch* gleichbedeutend.

dieser Züge; in England gibt die Mehrheit aller Schüler, die sich für die zum „GNVQ„ führenden berufsbildenden Vollzeitkurse einschreiben, den Übergang in die tertiäre Bildungsstufe als Ziel an; in Spanien werden diejenigen berufsbildenden Kurse in der oberen Sekundarstufe, die zu keinen Weiterbildungspfaden führen, von Schülern und Eltern weitestgehend abgelehnt.

Ein Anzeichen für die Veränderungen ist gleichzeitig die Art und Weise, wie *berufliche* Qualifikationen allgemeinere Inhalte bekommen. In der EU sind in den letzten 15 Jahren fast überall Anstrengungen unternommen worden, die Inhalte berufsbildender Kurse diesbezüglich aufzuwerten. Die Struktur und die Inhalte der parallel angebotenen akademischen Alternativen im Sekundarbereich haben sich jedoch nur verhältnismäßig geringfügig gewandelt.

Die hier beschriebenen Veränderungen sind zum Teil ein Abbild der Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes, aber auch, und sogar unmittelbarer, eine Reaktion auf den von den Schülern ausgehenden Druck und auf die Ambitionen der Bevölkerung. Es soll so der Übergang zwischen den unterschiedlichen Bildungszügen praktische Realität und eine Entscheidung zugunsten der berufsbildenden Züge gefördert werden. Der Grad des zwischen den einzelnen Zügen möglichen Übergangs variiert. Zum Beispiel haben die akademischen und die berufsbildenden Züge der oberen Sekundarstufe in Frankreich und im Vereinigten Königreich formal einen Status, der den Übergang zu höheren Bildungsstufen ermöglicht, aber eigentlich gibt es eine klare Hierarchie, in der die akademischen Qualifikationen den Zugang zu den begehrteren Fächern und Kursen erleichtern. In den Niederlanden und in Belgien umfaßt ein Weiterkommen eher klar definierte Übergänge zwischen den unterschiedlichen Optionen der oberen Sekundarstufe als eine formelle Gleichwertigkeit dieser Optionen (indem beispielsweise ein zusätzliches Schuljahr vor dem Übergang zur Universität eingefügt wird), während in Deutschland die Institution der Lehre zwar ein eigenständiges System geblieben ist, man derzeit aber über die Fachhochschulen zur höheren Bildung führende Wege entwikkelt.

Zweifellos spiegeln die Bemühungen, die berufsbildenden Züge inhaltlich aufzuwerten und die Aufstiegschancen zu verbessern, einen gesamteuropäischen Trend wider. Die Regierungen stellen solche Maßnahmen häufig als eine Möglichkeit dar, das Ansehen der berufsbildenden Alternativen zu steigern, wir bezweifeln jedoch, daß das in irgendeinem der Mitgliedstaaten tatsächlich gelungen ist; solche Ansätze haben im Gegenteil eher zu einer fortgesetzten Teilnahme an jenen Bildungszügen beigetragen, die für junge Erwachsene andernfalls immer mehr an Attraktivität verloren hätten. Wie bereits festgestellt, haben alle Änderungen eher zu einer Akademisierung der berufsbildenden Züge geführt als umgekehrt. Die Konvergenz der einzelnen Bildungszüge äußert sich darin, daß den allgemeinbildenden Kernfächern mehr Zeit gewidmet wird. Am finnischen Beispiel lassen sich dieser Trend sowie die Grenzen einer isoliert durchgeführten Aufwertung der berufsbildenden Kurse exemplarisch verdeutlichen. Von der Regierung in den 80er Jahren entworfene Reformen, um die Attraktivität der Berufsbildung zunehmend und erheblich zu steigern, hatten nicht die gewünschte Wirkung. Die konkreten Reformergebnisse bestanden in einer Erweiterung der berufsbildenden Lehrpläne um allgemeinere Bildungsinhalte, aber in bezug auf ihr Ansehen und die öffentliche Meinung gab es weiterhin eine recht deutliche Trennung zwischen den akademischen und den berufsbildenden Schulen, und der Druck zum Eintritt in die akademischen Züge blieb ungebrochen. Aus den meisten anderen Mitgliedstaaten ist Ähnliches zu berichten.

Späteres Eintreten in den Arbeitsmarkt und Anhäufung von Qualifikationen

In den letzten Jahren ist der Übergang von der *Jugend* in das Erwachsenenleben komplexer geworden und hat sich weiter nach hinten verschoben. Je nachdem, wie man diesen Übergang definiert, dauert der Prozeß heutzutage entweder länger, oder er beginnt *und* endet nun später. Definiert man den Anfang der Übergangszeit als den Zeitpunkt, zu dem sich 75 Prozent einer Altersgruppe noch in der Ausbildung und nicht in einem Arbeitsverhältnis befinden, und das Ende der Übergangszeit als das Alter, in dem über 50 Prozent der Altersgruppe bereits ein Arbeitsverhältnis eingegangen sind und nicht weiter an Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes teilnehmen, dann wird dieser Prozeß im Durchschnitt im Alter von 17 Jahren begonnen und mit 23 Jahren abgeschlossen, und der gesamte Übergangsprozeß hat sich im letzten Jahrzehnt (im Durchschnitt) um ein ganzes Jahr nach hinten verschoben.

Eine logische Folge dieser Entwicklung, bei der sich ein großes Maß an Konvergenz zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten feststellen läßt, ist die Tendenz, vor dem Eintritt oder sogar noch während des Eintritts in den Arbeitsmarkt mehrere Qualifikationen anzuhäufen. Die Gründe dafür sind denen vergleichbar, die wir für das Phänomen der Verlagerung hin zur akademischen Ausbildung„ angeführt haben. In einigen Ländern wird dieses Phänomen als eine Qualifikationsspirale erlebt: Zum Beispiel erreichen in Frankreich immer mehr Schüler den Abschluß eines *baccalauréat*, was von einer zunehmenden Nachfrage nach Kursen begleitet wird, die zu höherwertigen technischen Abschlüssen führen. In anderen Ländern wird eine bereits erworbene Qualifikation als Mittel benutzt, die Chancen des so Qualifizierten im Wettbewerb um eine weitere wünschenswerte Qualifikation zu verbessern. Dies ist der Fall in Deutschland, wo sich hinter dem gleichbleibenden Schüleranteil der berufsbildenden Züge der oberen Sekundarstufen erhebliche Veränderungen verbergen. Der allgemeine Anstieg der Qualifikationsraten bedeutet auch, daß immer mehr Schüler das Abitur machen, und die besten Lehrstellen werden an Abiturienten vergeben, die dann eventuell die Lehre auch noch mit einem Hochschulstudium verbinden. Gleichzeitig haben die Kurse der berufsbildenden Züge der oberen Sekundarstufen, deren Abschlüsse zum Übergang in den tertiären Bildungsbereich (und somit auch zu weiteren Qualifikationen) berechtigen, die Kurse (in den Hauptschulen), die eine solche Möglichkeit nicht bieten zahlenmäßig bei weitem überholt.

Der Trend unter Jugendlichen, einen anderen Kurs zu beginnen, wenn man im ersten keinen Erfolg hatte, ist ebenfalls in vielen Ländern zu beobachten. Doch läßt es sich aufgrund von Problemen mit den Daten nicht sagen, inwieweit es sich dabei um eine allgemeine Tendenz handelt und um wieviel genau die Zahl dieser Jugendlichen zugenommen hat. Zum Beispiel ist das höhere Durchschnittsalter der Lehrlinge in Österreich hauptsächlich eine Folge der Tatsache, daß Abbrecher anderer Ausbildungszüge eine Lehre beginnen. In England tritt mehr als ein Drittel aller Schüler, die schulbezogene mit *advanced GNVQs*[111] abschließende Kurse abbrechen, sofort in einen anderen Bildungsweg ein. In Finnland hingegen schreiben sich diejenigen Jugendlichen, die nicht sofort einen Studienplatz bekommen, vermehrt an höheren berufsbildenden Institutionen ein, ohne den betreffenden Beruf je ausüben zu wollen, und sie wenden diese Warteschleifen-Strategie an, während sie sich erneut an der Universität bewerben. Auch die Niederlande sind ein ausgeprägtes Beispiel für diesen Trend, das eventuell für

[111] GNVQ: General National Vocational Qualifications

diejenigen Entscheidungsträger von besonderem Interesse sein könnte, die sich mit den Erwartungsmustern der Jugendlichen im kommenden Jahrzehnt befassen.

Ein weiterer Aspekt des immer deutlicheren und bemerkenswerten späteren Eintritts in den Arbeitsmarkt ist die Tendenz, die spätere Studien- und Ausbildungszeit mit einer Teilzeitbeschäftigung zu verbinden, die oft sogar auf einem Gebiet angesiedelt ist, das in keinerlei Zusammenhang zum Studien- bzw. Ausbildungsfach steht. Das hierbei übliche Alter ist von Land zu Land unterschiedlich und hängt von diversen Faktoren ab, so u.a. von der Arbeitslosenrate und von Arbeitsmarktmerkmalen wie der Struktur der Lohnsteuer. In England und Wales übt fast die Hälfte aller 16- bis 18jährigen Vollzeitschüler eine regelmäßige Teilzeitbeschäftigung aus. Es ist nicht möglich, für die gesamte EU vergleichbare Daten zu erhalten, und es ist unwahrscheinlich, daß in den meisten anderen Ländern die Zahlen bei den Jugendlichen so hoch liegen. Andererseits ist diese Entwicklung bei den 20- bis 30jährigen Studenten in jenen Mitgliedstaaten immer üblicher, in denen die Hochschulausbildung sich ständig verlängert hat (insbesondere in Deutschland und in Italien). Es hat sich deutlich gezeigt, daß das alte Ausbildungsmuster, demzufolge das Lernen aufhört, und dann die Arbeit beginnt, zunehmend den Erfahrungen der Jugendlichen in ganz Europa widerspricht.

Die Lehre und die Hartnäckigkeit von Arbeitsmarktgepflogenheiten

Sowohl die politischen Entscheidungsträger als auch die Sozialpartner haben sich in den vergangenen 10 bis 15 Jahren zunehmend sensibilisiert gezeigt, indem sie enge Beziehungen zwischen der schulischen Bildung und dem Arbeitsplatz entwickelt haben. In vielen Ländern wurden politische Maßnahmen zur Stärkung oder Einführung der Lehre ergriffen, und eine noch größere Zahl von Ländern hat Programme für eine alternierende Ausbildung entwickelt, bei denen Jugendliche in Lernprozesse am Arbeitsplatz eingebunden werden. Jedoch läßt sich auf diesem Gebiet sehr wenig echte Konvergenz feststellen. Eine Erhebung über die Erfahrungen der vergangenen 10 bis 15 Jahre in den fünfzehn Mitgliedstaaten zeigt, daß die Regierungen zwar in der Lage sein mögen, ziemlich schnelle und radikale Änderungen der formellen Bildung und der schulischen Berufsbildungspolitik vorzunehmen, daß jedoch die Gepflogenheiten des Arbeitsmarktes wesentlich fester verwurzelt sind und sich Änderungen widersetzen.

In diesem Zusammenhang muß zwischen der Lehre und der alternierenden Ausbildung unterschieden werden, da sich die jeweiligen Systeme sehr unterschiedlich auf den Eintritt in das Arbeitsleben und die Lebensläufe des einzelnen auswirken. Die Lehre ist eine Form der Berufsausbildung, die eine innerbetriebliche Ausbildung einschließt, normalerweise sehr stark reguliert ist, zu einem bestimmten Abschluß führt und sich durch einen Vertrag auszeichnet, der den unmittelbaren Status des Lehrlings dem Arbeitgeber, nicht dem Staat gegenüber definiert. Im Gegensatz dazu ist bei der alternierenden Ausbildung, obwohl auch bei ihr die innerbetriebliche Ausbildung eine Rolle spielt, sie mehr als nur ein Praktikum ist und ebenfalls ein festgelegter Abschluß erworben wird, das bestimmende Merkmal die Art des Lehrprogramms, das die Ausbildung am Arbeitsplatz mit dem Schulunterricht verbindet. Sie ist in bezug auf gesetzliche Vorschriften oder auf das Rechtsverhältnis zwischen den Jugendlichen und dem Arbeitgeber nicht definiert. Obwohl die Lehrlingsausbildung unter Umständen auch die an die alternierende Ausbildung gestellten Kriterien erfüllen kann, ist der Umkehrschluß keineswegs immer zulässig.

Was die Lehre anbetrifft, lassen sich die Mitgliedstaaten, grob betrachtet, in vier breitgefächerte Gruppen einteilen, die in nachstehender Tabelle 2 aufgeführt sind.

Tabelle 2: Modelle der Lehrlingsausbildung – gruppiert nach Ansehen und Teilnahmequoten

A Hohes Ansehen, hohe Teilnahmequote Obwohl sie nicht das gleiche Ansehen genießt wie eine akademische Schul/Universitätslaufbahn, wird der Lehre ein gewisses Ansehen und Respekt zuteil. Sie spielt eine zentrale Rolle für das Funktionieren des Arbeitsmarktes, sogar in führenden Unternehmen (z.B. in Deutschland, Österreich und Dänemark).	B Mittleres bis hohes Ansehen, mittlere Teilnahmequote. Die Lehre wird hauptsächlich mit dem Handwerk und den technischen Berufen in Verbindung gebracht, kann aber die Möglichkeit einer beruflichen Weiterbildung und des Übergangs zur höheren Bildung oder zum Facharbeiterstatus bieten. Trotzdem werden viele Jugendliche eine Vollzeit-Schulbildung der Lehre vorziehen (z.B. in den Niederlanden).
C Schlechtes Ansehen, mittlere Teilnahmequote Lehrstellen sind sehr häufig anzutreffen, aber gelten als eindeutig weniger erstrebenswert als schulische Bildungswege, sie sind in den meisten Fällen zur allerletzten Wahl der Jugendlichen geworden (z.B. in Frankreich).	D Schlechtes Ansehen, geringe Teilnahmequote In einigen Ländern ist die Lehre effektiv ausgestorben, mit Ausnahme der Fälle, wo sie Teil der auf der alternierenden Ausbildung aufbauenden „Hilfsprogramme für Benachteiligte„ ist. (z.B. in Belgien, Finnland, Irland, Griechenland und Portugal).

Was im Zusammenhang mit der Lehrlingsausbildung heutzutage in Europa am stärksten auffällt, ist die Tatsache, daß die Mitgliedstaaten jeweils immer noch derselben Gruppe (Typ A, B, C oder D) zuzuordnen sind wie 1984. Die Lehre besteht fort in den Ländern, in denen sie ein hohes Ansehen genießt und von den Unternehmen als eine Möglichkeit zur Auswahl und Ausbildung von Arbeitskräften gefördert wird. In den Staaten, in denen dies nicht der Fall ist, schlagen die Versuche der Regierungen, das Ansehen und die Einstufung der Lehre zu verbessern – was auf etliche Staaten zutrifft–, regelmäßig und fast ausnahmslos fehl.

Im Gegensatz dazu haben die Programme der alternierenden Ausbildung in den Mitgliedstaaten breites Interesse erweckt. Konvergenz ist hier hauptsächlich auf der Ebene der politischen Diskussion festzustellen. Während immer mehr Schüler eine immer längere Vollzeit-Schulbildung durchlaufen, nimmt die Sorge darüber zu, daß die formelle Bildung auf das Arbeitsleben nur bedingt vorbereitet. Die Regierungen haben darauf reagiert, indem sie u.a. den Sozialpartnern eine wichtigere Rolle bei der Berufsbildung, insbesondere auf einzelstaatlicher Ebene, zuweisen: Griechenland und Italien sind insofern eine Ausnahme, als daß sie diesbezüglich recht wenig unternommen haben. Zu den darüber hinausgehenden Maßnahmen gehört auch die Einrichtung von Programmen für eine alternierende Berufsbildung, die wiederum zwei unterschiedliche Formen annehmen können: die im folgenden näher erläuterten Hilfsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche, und pädagogisch motivierte Programme, deren Ziel es ist, Schüler mit den konkreten Bedingungen am Arbeitsplatz vertraut zu machen.

Es wäre übertrieben, behaupten zu wollen, unter den Mitgliedstaaten gebe es Konvergenztendenzen hinsichtlich der Begeisterung für solche pädagogisch motivierten alternierenden Ausbildungsprogramme und bezüglich der Entwicklung solcher Programme. Insgesamt betrachtet sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern Ende der 90er Jahre genauso groß wie

in den frühen 80ern. Trotzdem herrscht ein ausgeprägter Trend vor, die alternierende Ausbildung zu unterstützen und zu fördern, und zwar insbesondere in den Ländern, in denen das Ansehen der Lehre nicht sehr hoch ist. Beispiele dafür sind unter anderem die für das französische berufsbildende *baccalauréat* verlangte ziemlich lange Praxis am Arbeitsplatz, die Entwicklung des spanischen Programms für eine alternierende Ausbildung und die in Irland mit dem Grünbuch von 1992 eingeleiteten Reformen.

Programme zugunsten benachteiligter Jugendlicher

In diesem Beitrag haben wir an verschiedenen Stellen auf die Auswirkungen eines durch eine hohe Arbeitslosigkeit – nicht zuletzt unter Jugendlichen – und durch eine rückläufige Nachfrage nach ungelernten Arbeitskräften geprägten Arbeitsmarkts hingewiesen. Alle Mitgliedstaaten sind daher mit einer Kategorie immer stärker benachteiligter Jugendlicher konfrontiert, die vom Arbeitsmarkt verdrängt werden, die keine Zeugnisse besitzen und mit einer überproportional hohen Wahrscheinlichkeit aus Familien mit vielerlei Problemen stammen. Die Herausforderung, diese Jugendlichen einzugliedern, ist im Zusammenhang mit der unteren Sekundarbildung bereits erwähnt worden. Die Schwierigkeiten sind auf der jetzt behandelten Ebene genauso kritisch, wenn nicht sogar noch akuter.

Im Laufe der in dieser Studie betrachteten Zeitspanne haben Hilfsprogramme für benachteiligte Jugendliche in der gesamten EU höchste Priorität erlangt, und es herrscht ein allgemeiner Trend zur Entwicklung alternierender Ausbildungsprogramme, um Personen mit geringen akademischen Leistungen eine Alternative zu den herkömmlichen Bildungslaufbahnen anzubieten (früher war die Alternative für solche Jugendliche der direkte Eintritt in das Arbeitsleben). Zwar sind hinsichtlich der Herausforderung und der bevorzugten Dringlichkeitsmaßnahmen Konvergenztendenzen festzustellen, doch ist gleichermaßen offensichtlich, daß das Problem für die Mitgliedstaaten sehr schwer lösbar ist. Evaluierungen der als eine Art Notlösung eingeführten Programme, bei denen von einer alternierenden Ausbildung ausgegangen wird, zeigen im allgemeinen keine besonders ermutigenden Ergebnisse; dabei muß aber berücksichtigt werden, daß nur relativ wenig Informationen aus qualitativ hochwertigen Evaluierungen der in den verschiedenen Ländern vorhandenen Programme und Lösungsansätze verfügbar sind. Dieses Gebiet muß auch künftig als Problem und Herausforderung betrachtet werden.

Trends im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen und in der beruflichen Weiterbildung

Die mit der Globalisierung„ zusammenhängenden wirtschaftlichen Entwicklungen und die demographischen Verschiebungen, die dazu führen, daß ältere Arbeitskräfte einen immer erheblicheren Teil der Erwerbsbevölkerung ausmachen, haben die Einstellung der Mitgliedstaaten gegenüber ihren Bildungssystemen entscheidend beeinflußt. Die allgemeine und berufliche Bildung darf nicht länger als der Lebensabschnitt vor Eintritt in das Arbeitsleben, sondern muß vielmehr als lebenslanges Unterfangen betrachtet werden.

Der Bedeutung dieses Gebiets wurde dadurch Rechnung getragen, daß das Jahr 1996 *zum Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens* bestimmt wurde. Dieses Konzept wird in der politischen Diskussion in der ganzen EU allgemein anerkannt und begrüßt. Es muß jedoch auch darauf hingewiesen werden, daß es auf diesem Gebiet sehr schwer ist, eventuelle Kon-

vergenzen (oder Divergenzen) zwischen den Mitgliedstaaten einigermaßen sicher aufzuzeigen. Dank einer Reihe unterschiedlicher Initiativen, insbesondere des FORCE-Programms, besitzen wir inzwischen einen wesentlich genaueren Überblick über die Aktivitäten und Praktiken in der EU als je zuvor; aber wir besitzen keine guten über gewisse Zeitspannen hinweg reichenden Daten, und Definitionen und Terminologie sind auch von Land zu Land sehr unterschiedlich.

Die sich wandelnde Teilnahme Erwachsener an Bildungsmaßnahmen

Ein herausragendes Merkmal in den letzten 10 bis 20 Jahren – und zwar in allen Mitgliedstaaten, für die Trenddaten vorliegen – besteht darin, daß ein zunehmender Teil der Erwachsenenbildung eine recht spezifische berufliche Weiterbildung beinhaltet. Das ist sogar in den Gesellschaftssystemen wie den skandinavischen der Fall, in denen die Erwachsenenbildung auf eine langjährige, starke Tradition zurückblickt.

Diese Veränderungen sind unter Umständen zum Teil Ausdruck eines höheren allgemeinen Bildungsniveaus unter Erwachsenen. Sie spiegeln aber ganz bestimmt die Bemühungen der Regierungen in dem betreffenden Zeitraum wider. In der gesamten EU ist die Unterstützung der öffentlichen Hand stark auf die Verbesserung der beruflichen Weiterbildung ausgerichtet. Auch seitens der Privatwirtschaft sind erhöhte Ausgaben zu verzeichnen, zum Teil, aber nicht ausschließlich, als Reaktion auf Anordnungen und Anreize der Regierungen (hier lassen sich die Daten nur sehr schwer eindeutig interpretieren). Diese politischen Maßnahmen sind Ausdruck der Sorge seitens der politischen Entscheidungsträger und der Unternehmen angesichts der technologischen Veränderungen und des globalen Wettbewerbs, Faktoren, deren Bedeutung nicht dadurch geringer wird, daß sie allgemein bekannt sind. Zwar werden in der politischen Diskussion und Rhetorik zum Thema lebenslanges Lernen sowohl die persönliche Entwicklung und der gesellschaftliche Zusammenhalt als auch das Wirtschaftswachstum thematisiert, insgesamt betrachtet aber hat der letztgenannte Faktor zu den konkretesten Maßnahmen geführt.

Die Folge ist eine Verlagerung zu einem viel offensichtlicher auf die Berufsbildung ausgerichteten Muster der Erwachsenenbildung, was jedoch weniger daran liegt, daß die allgemeine Erwachsenenbildung nachgelassen hat, als daß die spezifisch berufsbezogenen Ausbildungsprogramme enorm ausgeweitet worden sind. Das trifft selbstverständlich auf die Programme für Arbeitslose zu, die als Reaktion auf das Problem der strukturellen Arbeitslosigkeit in Europa entstanden sind. Aber selbst wenn man diese Programme vollständig außer acht läßt und sich nur mit jenen für Berufstätige befaßt, ergibt sich das gleiche Bild.

Teilnahmeverhalten

Gegenwärtig und auch für die vergangenen fünf Jahre lassen sich in den Mitgliedstaaten enorme Schwankungen in bezug auf den absoluten Anteil spezieller Bevölkerungsgruppen feststellen, die sich an der weiterführenden Berufsbildung beteiligen. Zum Beispiel nehmen in Irland mehr als 40Prozent und in Dänemark, Frankreich und dem Vereinigten Königreich mehr als 30Prozent der Arbeitnehmer teil, während sich in Italien, Griechenland und Portugal weniger als 20Prozent an solchen Maßnahmen beteiligen. Insofern hat auch eine weitverbreitete Zunahme der Teilnehmerquoten bisher nicht annähernd zu einem gemeinsamen oder sogar nur typischen Beteiligungsgrad geführt.

Einige dieser Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, aber keineswegs alle, lassen sich auf die jeweiligen industriellen Strukturen zurückführen. Zum Beispiel bieten fast 90 Prozent aller Unternehmen des Finanzdienstleistungssektors Ausbildungslehrgänge an – jedoch sind die meisten dieser Unternehmen in nur wenigen Mitgliedstaaten konzentriert. Demgegenüber bilden nur 26 Prozent aller Textilunternehmen Arbeitskräfte aus, und zwei Drittel aller dieser Unternehmen sind in Italien, Griechenland, Spanien und Portugal ansässig. Gleichzeitig gibt es einige sehr beständige Muster, denen zufolge es für bestimmte Gruppen innerhalb eines Landes entweder äußerst wahrscheinlich oder äußerst unwahrscheinlich ist, in den Genuß einer solchen Ausbildung zu kommen. In der gesamten EU haben in der Regel die gebildeteren und die im Management oder anderen Fachberufen tätigen Menschen die besten Aussichten, weiter ausgebildet zu werden, wohingegen die am wenigsten gebildeten und die in niedrigqualifizierten Arbeitsverhältnissen beschäftigten Menschen die geringsten Fortbildungschancen haben. In der Vergangenheit wurde aus den Mitgliedstaaten berichtet, daß Frauen seltener an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen als Männer, aber neuere Daten weisen darauf hin, daß es hinsichtlich der Teilnahmequoten keine wesentlichen Unterschiede mehr zwischen Männer und Frauen gibt. Die Möglichkeiten zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen nehmen mit zunehmendem Alter ab, was wahrscheinlich daran liegt, daß sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer der Meinung sind, die wirtschaftlichen Anreize würden entsprechend abnehmen, da den älteren Arbeitnehmern weniger Jahre der Erwerbstätigkeit verbleiben. Und schließlich weisen alle Erhebungen darauf hin, daß in sämtlichen EU-Mitgliedstaaten – mit Ausnahme Dänemarks – die Wahrscheinlichkeit einer beruflichen Weiterbildung in großen Unternehmen wesentlich höher ist als in kleinen und mittleren Unternehmen.

Aus der verfügbaren Dokumentation wird auch deutlich, daß man nicht wirklich von einem *System* der beruflichen Weiterbildung in irgendeinem der Mitgliedstaaten sprechen kann. Wie oben bereits erwähnt, hat dieser Bereich in allen Ländern expandiert, ist aber unverändert komplex oder sogar noch komplexer geworden. Trotzdem gibt es nachhaltige Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten in bezug auf die relative Bedeutung verschiedener Einrichtungen und Anbieter. In einigen Ländern sind die Universitäten sehr stark beteiligt und in anderen überhaupt nicht. Man kann die Länder auch danach unterscheiden, ob die Organisation der beruflichen Weiterbildung in erster Linie von der Regierung (z.B. Frankreich) oder von den Sozialpartnern (z.B. Spanien), im Rahmen einer Zusammenarbeit von Regierung und Sozialpartnern (z.B. Deutschland, die Niederlande), hauptsächlich vom Markt (z.B. Vereinigtes Königreich) oder auf regionaler Ebene und mit großen regionalen Unterschieden (z.B. Italien) gesteuert wird.

Wissen wir schon relativ wenig über die sich herausbildenden Muster der beruflichen Weiterbildung, so wissen wir jedoch noch weniger über die Rolle des lebenslangen Lernens, wenn es darum geht, Ausgrenzung zu bekämpfen. Zu einer Zeit, in der man sich der Herausforderung immer bewußter wird, die für die europäische Gesellschaft mit dem Problem der Arbeitslosigkeit, der Ausgrenzung und der drohenden gesellschaftlichen Polarisierung verbunden ist, zeigt sich eindeutig, daß dieser Bereich für die Mitgliedstaaten und für die Europäische Kommission in den kommenden Jahren von enormer Bedeutung sein wird.

Schlußfolgerung

Eine detaillierte Untersuchung der Entwicklung der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten bestätigt den erheblichen Einfluß globaler Kräfte, ähnliche demographische Trends und gemeinsame Ziele. Es wird jedoch ebenfalls deutlich, daß es noch wesentliche Unterschiede zwischen den Bildungsstrukturen und den entsprechenden Praktiken der einzelnen Staaten gibt. Parallele Wege führen nicht zu Konvergenz, und von unterschiedlichen Strukturen ausgehende Länder werden oft auch weiterhin sehr unterschiedlich sein, selbst wenn sie auf die gleichen Zwänge reagieren.

Die in diesem Bericht beschriebenen Arbeiten fielen in eine Zeit, in der sich die politischen Schwerpunkte der Europäischen Kommission auf den Gebieten der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der damit verbundenen Forschung zu einer neuen Generation politischer Grundsätze und finanziell geförderter Programme verlagern, was in der Veröffentlichung der Agenda 2000, der Unterzeichnung des Vertrags von Amsterdam, dem Ergebnis der Luxemburger Konferenz und der frühen Dokumentation über das Fünfte Rahmenprogramm seinen Niederschlag findet. Das Augenmerk liegt u.a. darauf, sicherzustellen, daß die Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme eine angemessene Rolle spielen bei der Erweiterung der Gemeinschaft, der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit, der Nutzung des gesamten informationstechnologischen Potentials und der Entwicklung einer in spezifischerem Maße europäischen Forschungsebene.

Obwohl historische und kulturelle Faktoren weiterhin einen sehr hohen Stellenwert besitzen, unterstreicht diese Untersuchung doch auch – insbesondere in bezug auf die Berufsbildungssysteme–, welch große Bedeutung den Arbeitsmärkten zukommt, wenn man die zeitlichen Entwicklungen verstehen will. Daß sich Entwicklungen in der Bildung nicht isoliert betrachten lassen, wird in erster Linie an den anhaltenden Unterschieden zwischen den Ländern deutlich, in denen die ersten Bildungsmaßnahmen nach der Pflichtschulzeit vor allem arbeitsplatzbezogen sind, und jenen Ländern, in denen diese überwiegend schulische Merkmale aufweisen. Diese Verschiedenartigkeiten hängen wiederum auch mit einem weiteren fortbestehenden und grundlegenden Unterschied in der unteren Sekundarstufe, nämlich zwischen dem mehrgliedrigen Schulsystem und dem Gesamtschulmodell, zusammen. All diesen Besonderheiten liegen wesentliche Unterschiede in der Art und Weise zugrunde, wie die allgemeine und berufliche Bildung auf die Organisation des Arbeitsmarkts und der Unternehmen abgestimmt ist, ein Faktor, der offenbar raschen Veränderungen durch Regierungsmaßnahmen nicht zugänglich ist.

2 Ist eine stärkere Berücksichtigung der historischen und kulturellen Dimension in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung erforderlich?

Anja Heikkinen

Vorbemerkung

Bei der Untersuchung der Faktoren, die den sozialen und wirtschaftlichen Wohlstand in Europa beeinflussen und prägen, zählte die Berufsbildung lange Zeit zu den Bereichen, denen vorrangige Bedeutung beigemessen wurde. In der EU gab bzw. gibt es eine Vielzahl von ein-

schlägigen Projekten und Aktionsprogrammen, wie z.B. Forschungsarbeiten, Erhebungen und vergleichende Analysen (vgl. Bynner 1998, Dietzen und Kuhn 1998). Die Ergebnisse können jedoch, was z.B. die Förderung des gegenseitigen Verstehens und der Fähigkeit zur Innovation der Berufsbildungspraktiken sowie die Entwicklung theoretischer und methodischer Konzepte für die Forschung auf einer wahrhaft europäischen Ebene betrifft, als eher bescheiden bezeichnet werden.

In der vorliegenden Abhandlung sollen die Gründe für diese Mängel erörtert und Aspekte alternativer Strategien zur Sicherung eines gewissen Fortschritts bei der Schaffung internationaler Modelle und Netze für die Berufsbildungsforschung unter Berücksichtigung der verschiedenen kulturellen und historischen Ansätze aufgezeigt werden. Generell geht es darum, Möglichkeiten für eine vergleichende Berufsbildungsforschung darzulegen, die nicht einfach als neutrale Methode, sondern in ihrer Relation zu den Theorien, den ethischen Grundsätzen und den Strategien der Bildungsforschung interpretiert wird.

Die Abhandlung basiert auf meinen praktischen Erfahrungen bei der Zusammenarbeit bei europäischen Netzen und Projekten, die die Entwicklung von Forschungs- und Studienprojekten aus einer vergleichenden Perspektive anstreben. Andererseits liegen ihr subjektive und kollektive methodische Überlegungen über Notwendigkeit und Möglichkeiten der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa zugrunde.

Ist die vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa auf dem richtigen Weg?

Bei der Untersuchung der Beziehungen zwischen den vergleichenden, kulturellen und historischen Ansätzen bei der Berufsbildungsforschung sind möglicherweise drei Fachbereiche von besonderem Interesse: die vergleichende Bildung, die Geschichte der Bildung und der sich entwickelnde Bereich der distinktiven Berufsbildungsforschung[112]. Die (allgemeine) *vergleichende Bildung* die in großem Umfang von länderübergreifenden Organisationen initiiert und finanziert wird war von jeher soziologisch ausgerichtet und umfaßte die Nationalstaaten und Bildungssysteme in ihrer Gesamtheit. Sie interpretierte Bildungsangelegenheiten als Aufgabe der Wirtschaft oder der sozialen und kulturellen Reproduktion. Der Berufsbildung als besonderer Form der Bildung wurde seitens der Wissenschaft und Forschung nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die vergleichende Bildung hat in ihrem soziologisch tendenziösen Bestreben die Geschichte vor allem als *Belegmaterial* zur Begründung länderübergreifender Schlußfolgerungen genutzt. Die in letzter Zeit zu verzeichnenden Bestrebungen zur Berücksichtigung örtlicher Besonderheiten sowie jüngste kulturelle Studien scheinen bei der Hauptströmung der vergleichenden Bildung keinen Wandel bewirkt zu haben. Die *Geschichte der Bildung* versteht sich offenbar in noch stärkerem Maße als die ihr übergeordnete Fachrichtung Geschichte als von der Sache her national(istisch). Die wenigen Versuche, im Rahmen der Bildungsgeschichte vergleichende oder kulturelle Forschungsmodelle zu schaffen, blieben ihrem Wesen nach isoliert und universalistisch.

112 Ein Indikator für die Bedeutung eines „kulturellen“ Ansatzes bei der Berufsbildungsforschung im Sinne einer kulturellen Einbindung der akademischen Diskussion ist die Verwendung der Begriffe „Wissenschaft“ und „Forschung“ in den verschiedenen Sprachen und akademischen Kulturen. In der vorliegenden Abhandlung werden diese Begriffe im finnischen Sinne verwendet, d.h. sie beziehen sich gleichermaßen auf technische, naturwissenschaftliche, soziale und bildungsbezogene Wissenschaft und forschung.

Im Hinblick auf die *distinktive Berufsbildungsforschung* kann man vereinfachend argumentieren, daß die meisten der in Europa durchgeführten Erhebungen und Analysen zu diesem Thema die Reformdebatten bzw. kontroversen unserer Zeit eigentlich aus einer ahistorischen und akulturellen Sicht betrachten. Ihr Ausgangspunkt sind entweder die als erwiesen geltenden externen Aufgabenstellungen und Zwänge, denen die Berufsbildung unterworfen ist, oder verallgemeinerte (westliche, mitteleuropäische) Wirtschafts-, (lern-) psychologische oder anthropologische Theorien. Der vorherrschende Ansatz gegenüber Kultur und Geschichte ist durch Gleichgültigkeit und Schweigen gekennzeichnet. Tatsächlich setzte, als das *Lernen* zum übergeordneten Konzept aller postmodernen Diskurse über soziale und menschliche Phänomene wurde, eine Art übertriebener Historismus ein, d.h. „ein epochales Selbstbewußtsein, das einzig und allein die eigene Aktualität dokumentiert" (Ree 1991, S. 976, vgl. Orthey 1998).

Wenn Kultur und Geschichte in die Diskussion einbezogen werden, dienen sie zumeist als *Rettungsanker*: *Erstens* werden sie als unerklärliche Restkategorien benötigt, wenn die bei den Erhebungen ausgewählten Variablen nicht ausreichen, um entscheidende Variablen zu verstehen oder zu erklären. In ihrer subjektiven, einzigartigen Bedeutung kompensiert die *Kultur* die Mängel der auf quantitativen, allumfassenden Kriterien beruhenden Verallgemeinerungen (z.B. Bynner u.a., 1998). *Zweitens* wird die Kultur als Hindernis betrachtet, wenn es bei Programmen im Bereich der Produktion und des Technologietransfers zu Problemen und Reibungen bei der Umsetzung und Anwendung von Forschungsergebnissen kommt. Dies hängt eng damit zusammen, daß die Kultur mitunter als Bedrohung empfunden wird, die sich in Widerständen, Irrationalität, nicht kontrollierbaren Auffassungen manifestiert. „Kultur" steht für die Weigerung von Menschen, etwas so zu verstehen und zu begreifen, wie es diejenigen tun, die bestimmte Konzepte umsetzen, z.B. warum sie ihnen unbekannte und im Hinblick auf ihre kontextbezogenen Auswirkungen nicht abschätzbare Produktionsformen oder Technologien übernehmen und sich diesen anpassen sollen. *Drittens* wird *Kultur* in Abwandlung eines solchen Konzepts instrumentalisiert. Dies betrifft beispielsweise Argumente wie die *kulturell angepaßte* Gestaltung von Technologie, die vorgeben, den betreffenden Menschen eine *sanfte* Art der Anpassung an die dominierenden und sich überall durchsetzenden Technologien zu ermöglichen (durch Berücksichtigung der Sprache und Symbole der jeweiligen Region usw.) (z.B. Rauner u.a., 1997).

Darüber hinaus hat das Problem der historischen und kulturellen Perspektive bei der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa eine tiefverwurzelte politische Dimension. Wenn die Besonderheiten der Berufsbildung in Randgebieten nicht genügend berücksichtigt werden, unterliegen Analysen und Interpretationen zumeist fortgesetzt länderübergreifenden Kriterien, die auf Erkenntnissen aus den zentral gelegenen Gebieten beruhen, oder *hegemonialen Forschungsprogrammen*, die auf eine unmittelbare praktische und politische Entwicklung der Berufsbildung ausgerichtet sind, welche wiederum aus Sicht der zentral gelegenen Gebiete festgelegt wurde (vgl. Levinson u.a., 1996, Bynner u.a., 1998, Ree 1996).

Aus praktischen und methodischen Gründen stellt sich jedoch die Frage, ob eine *wahrhaft* internationale Zusammenarbeit bei der vergleichenden Berufsbildungsforschung wünschenswert und möglich ist, selbst wenn dabei historische und kulturelle Aspekte berücksichtigt werden. Es kann sich als unmöglich erweisen, orthodoxen bzw. fundamentalistischen (historisierenden und kulturalistischen) Standards zu genügen, z.B. weil nicht alle Beteiligten in der Lage sind, sich bei ihrer Arbeit auf authentische und einschlägige nationale Quellen und Forschungstraditionen zu stützen (vgl. Godthorpe 1991, Ree 1996).

Zur Zukunft der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa

Wenn wir die *vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa* diskutieren, und darum sollte es uns gehen, muß in stärkerem Maße deutlich gemacht werden, was darunter zu verstehen ist. Meines Erachtens können sich aus der Analyse der miteinander verknüpften Bestandteile dieser Bezeichnung mindestens drei verschiedene Diskurse ergeben: Theorien-Methodik-Praktiken/Strategien. Erstens können wir die vergleichende Forschung zunächst aus vorrangig methodischer Sicht untersuchen als Tätigkeit, die sich der Methode des Vergleichs bedient. Zweitens können wir über die Besonderheit einer solchen Tätigkeit im Hinblick auf Ziel und Gegenstand des Vergleichs aus der Perspektive der Berufsbildungstheorien nachdenken. Drittens können wir die zugrundeliegende Motivation und die Ziele für den Vergleich in Frage stellen und in diesem Zusammenhang insbesondere die Folgen der Entwicklung einer vergleichenden Berufsbildungsforschung im europäischen Kontext untersuchen.

Vergleichende Forschung: Diskurs zu den Methoden

Bei der Diskussion über die vergleichende Forschung geht es um ihre ontologischen, epistemologischen und politischen Annahmen. Diese lassen sich auf die Fragen reduzieren, *was* verglichen werden soll, *wie* dies zu erfolgen hat und *warum* ein solcher Vergleich erforderlich ist. Daraus ergeben sich wiederum Überlegungen über die Beziehungen von Theorien, Methoden und Praktiken in der Forschung.

Methodik

Wie soll der Vergleich erfolgen?

Theorien / _____\ Praktiken/Strategien

Was soll verglichen werden (und warum)? Warum und mit welchem Ziel soll verglichen werden?

Zwischen der Frage, was verglichen werden soll, und der Frage, auf welche Weise dies erfolgen soll, besteht ein Zusammenhang: Thematisiert man die Welt als „Berufsbildung“, dann hat dies Folgen für die Art und Weise, wie man sich dieser Welt annähern kann, um Wissen und Erkenntnisse zu erlangen. Dies ist jedoch nicht von der Frage nach dem Warum zu trennen: Zu welchem Zweck ist die vergleichende Berufsbildungsforschung eigentlich erforderlich: um *nutzbar* zu sein, *der Politik und den politischen Entscheidungsträgern zu dienen*, oder um die betreffenden Praktiken zu verstehen und zu verändern? Im Ergebnis des Nachdenkens über das Was, Wie und Warum könnten beispielsweise andere Bezeichnungen als *vergleichend* gefunden werden.

Es ist charakteristisch für das Selbstverständnis der Sozialwissenschaften und der Forschung der jüngsten Zeit (Postmoderne), daß sie sich bei ihrer Forschungstätigkeit nicht auf Theorien, sondern auf quantitative bzw. qualitative *Methoden* konzentrieren (vgl. Scott und Usher 1996). Dementsprechend läßt sich das Thema *vergleichende Forschung* auch auf die Anwendung der geeigneten vergleichenden Methode reduzieren. Natürlich kann der Vergleich vereinfachend als grundlegende intellektuelle Tätigkeit betrachtet werden: das Feststellen von Unterschieden im Ablauf des Lebens. Als Forschungsmethode schließt der Vergleich jedoch

die Übernahme und Anerkennung kultur- und länderübergreifender Kriterien (Variablen) und Annahmen ein.

Idealtypischerweise lassen sich die Annahmen über die Möglichkeiten und die Annehmbarkeit des Vergleichs in der sozialwissenschaftlichen oder humanistischen Forschung in drei Kategorien unterteilen:

1 Es gibt allgemeingültige Kriterien, die in allen nationalen (kulturellen) oder Bildungssystemen (Gesellschaften) gleichermaßen gelten: zwei Arten der Allgemeingültigkeit (z.B. Archer 1988, 1990, Luhmann 1996).

1a) der Vergleich objektiver, gesetzmäßiger Merkmale im Bereich der Bildung und des Bildungswesens (Strukturalismus-Funktionalismus, Psychologismus)

* metaphysischer Realismus, Positivismus, Wissenschaftlichkeit

1b) der Vergleich in Übereinstimmung mit allgemeinen Wert- und Glaubenssystemen, die rationalen oder logischen Denkregeln ähneln

* Forderungen nach dem Begreifen der Unterschiede: „Wenn wir den Ansichten, die wir anderen Kulturen zuschreiben, nicht vertrauen können, sind keine Aussagen über deren Beziehungen möglich. Dieses Vertrauen beruht auf der Überzeugung, daß es möglich ist, fremde Ansichten adäquat zu übersetzen." (Archer 1988)

* typische Begriffe: „Fortschritt", „Rückständigkeit", „Entwicklung"
* metaphysische Hermeneutik

2. Es gibt verschiedene rivalisierende und miteinander konkurrierende Traditionen und Systeme für die Definition der zu vergleichenden Kriterien: Positionalität (vgl. Mcintyre 1990, Usher 1996, Alcoff und Potter 1993)

* Möglichkeit zur Ermittlung der Verbreitung und der Auswirkungen verschiedener Modelle, hegemonische Entwicklungen,
* Wandel und Kontinuität in der Dynamik von Rivalität und Wettbewerb: Möglichkeit, voneinander zu lernen
* kulturell begrenzter Rationalismus

3. Es gibt Systeme und Welten der Bildung und des sozialen Lebens, die nicht miteinander vergleichbar sind (z.B. Winch, Rorty, Alcoff und Potter, 1993)

* Verstehen ist nur durch Beteiligung an der betreffenden Kultur, der Lebensgestaltung usw. möglich.
* Vergleich kann nur mit einer Vertiefung der Beteiligung an sich gegenseitig ausschließenden Bedeutungssystemen gleichgesetzt werden.
* Radikaler Relativismus und Beschränktheit der logischen, Glaubens- und Wertesysteme auf soziale und kulturelle Formen der Lebensgestaltung.

Meines Erachtens verfehlen jedoch die vorgeschlagenen Alternativen, wie z.B. die *Verbundforschung*, als verbesserte Versionen der vergleichenden Methoden (die möglicherweise gleichbedeutend mit Version2 sind) ihr Ziel (vgl. z.B. Attwell, 1998). Wissenschaftler können zusammenarbeiten, um eine Erhebung durchzuführen oder eine Frage zu klären, selbst wenn sie dabei keinerlei Vergleiche anstellen. Andererseits setzen Vergleiche keine Zusammenarbeit voraus tatsächlich werden vergleichende Betrachtungen überwiegend von einzelnen Forschern aus Sicht eines bestimmten Landes angestellt. Meines Erachtens geht es bei dem Diskurs über die Zusammenarbeit bei der Berufsbildungsforschung auf nationaler und internationaler Ebene in erster Linie um das Verhältnis zwischen Forschungspraktiken und Berufsbildungspraktiken und strategien. Die Forderung nach Verbundforschung stellt die vorherrschenden akademischen Forschungspraktiken in Frage und kann, was noch wichtiger ist, zu einer Verzerrung der Beziehungen zwischen Forschern, Praktikern und politischen Entscheidungsträgern führen.

Berufsbildung im Vergleich: der Diskurs über *Abgrenzung* und *Konzept*

Bei dem Versuch, die *vergleichende Forschung* (neu) zu definieren, sollte nicht außer acht gelassen werden, daß zwischen den einschlägigen Themen Methoden (Methodik), Praxis/Strategien und Theorien ein enger Zusammenhang besteht. Auffallend ist bei der Berufsbildungsforschung, daß es vermieden bzw. vernachlässigt wird, über *Theorien* und *Konzepte* für und über die Berufsbildung nachzudenken. Die methodischen und die praktischen Ansätze sind zumeist eklektisch bzw. unkritisch gegenüber den Theorien und Konzepten der Berufsbildung. Die Erarbeitung von Berufsbildungskonzepten und modellen ist jedoch für die Festlegung von Indikatoren zur Durchführung quantitativer Erhebungen oder von Codierungsprinzipien für qualitative Untersuchungen von wesentlicher Bedeutung. Auch für die praktische und politische Relevanz von Untersuchungen sind sie außerordentlich wichtig, wenn sie tatsächlich ein neuartiges Verständnis und konzeptionelle Klarheit für Entscheidungen bezüglich der Berufsbildung bewirken und neue Begriffssysteme für verschiedene Akteure im Bereich der Berufsbildung ermöglichen. Bei der sozialwissenschaftlichen Forschung besteht jedoch ein enger Zusammenhang zwischen theoretischen und praktischen Fragen, weil die praktischen Besonderheiten eines Bereichs wie der Berufsbildung durch das Zusammenspiel zwischen Konzeptualisierung, Theorien und Modellen verdeutlicht werden. Demzufolge bildet die Praxis zwar die Grundlage und ermöglicht die Erarbeitung von Theorien, andererseits ermöglicht die theoretische Arbeit wiederum auch bestimmte praktische Anwendungen und ihre Weiterentwicklung.

Tatsächlich mangelt es den meisten Untersuchungen zum Thema Berufsbildung an theoretischer und konzeptueller Klarheit im Hinblick auf die Bedeutung der Berufsbildung auf nationaler und europäischer Ebene: Dies hat dazu beigetragen, daß im Rahmen von illusorischen Lösungen die theoretischen Überlegungen durch politische Schlagworte oder leere Phrasen über fachübergreifende Ansätze ersetzt wurden. Für die Anhäufung von Wissen und die Entwicklung von Erklärungsmodellen ist jedoch eine gewisse fachliche Kontinuität erforderlich, die, abgesehen von der vergleichenden Berufsbildungsforschung, für die Entwicklung jeglicher Forschungstätigkeit von ausschlaggebender Bedeutung ist. Die Kompliziertheit dieses Problems hängt mit der kulturellen Kompliziertheit der verschiedenen Berufsbildungspraktiken und akademischen Kulturen sowie der Wechselbeziehung zwischen den beiden „Welten“ zusammen. Die Traditionen unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob Fragen der Berufsbildung als wirtschaftliche, soziologische oder bildungsbezogene Fragen begriffen werden. Da die Definition dieser Fachbereiche oftmals die Berufsbildung eher ausschließt, sind die auf diesem Gebiet tätigen Wissenschaftler unschlüssig, ob sie sich diesbezüglich überhaupt festlegen sollen.

Der *europäische* Diskurs: Überwindung der nationalen Probleme oder Schaffung neuer Probleme auf europäischer Ebene?

Im Rahmen der Überlegungen über die vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa (bzw. in der EU) ist auch die Frage zu klären, was *Europa* in diesem Zusammenhang bedeutet, warum in Europa Vergleiche angestellt werden sollten, d.h. worin die entsprechenden Besonderheiten bestehen. Im Ergebnis dieser Überlegungen ist es nicht zu vermeiden, daß der politische Aspekt vergleichender Forschung in den Diskurs einfließt.

Die Gestaltung Europas als einheitlicher und zusammenhängender Wirtschafts-, Sozial- und politischer Raum ist ein politisches Programm, so unterschiedlich das zugrundeliegende Engagement auch sein mag. Die EU ist eine Form der länderübergreifenden Zusammenarbeit, die sich vom *Internationalismus*, einem Schlagwort, das früher in bildungsbezogenen Diskursen verwendet wurde, unterscheidet. Offensichtlich herrschen jedoch nach wie vor das sozialwissenschaftliche und politische Vokabular und in den einschlägigen Konzeptionen vor: *Gesellschaften, Kulturen, Ökonomien*: Sowohl Bildungssysteme als auch Politiken sowie kollektive und persönliche Identität basieren desweiteren auf Nationalstaaten. Die Entwicklung einer *europäischen Dimension* ist ein Versuch, diese Konzepte als *europäisch* neu zu definieren und neu zu etablieren. Europa (die EU) soll zu einem multikulturellen Raum werden, der die *Vielfalt in der Einheit* ermöglicht und in dem Menschen mit unterschiedlicher Identität leben. Demzufolge werden die politischen Verpflichtungen und Aufgaben der Berufsbildung zunehmend als rein *europäische* Angelegenheiten definiert. Wenn auf nationalstaatlicher Ebene die Evaluierung (d.h. Begleitung, Bestätigung, Korrektur und frühzeitiges Erkennen der jeweiligen nationalen Reformpolitik) zur vorrangigen Aufgabe der Bildungsforschung geworden ist, wird es auf Unionsebene erforderlich sein, diese Aktivitäten in eine europäische Aktionsforschung, Evaluierungen, Know-how usw. umzuwandeln und die aus nationaler Sicht durchgeführte nationale Forschungs- und Vergleichstätigkeit auf eine europäische Ebene zu heben (vgl. Harland, 1996).

Angesichts der in Europa als Wirtschafts-, Sozial- und Kulturraum vorherrschenden Vielfalt an komplizierten Gegebenheiten sind die (politischen) Erwartungen, daß sich die Probleme, mit denen die evaluative Forschung auf nationalstaatlicher Ebene konfrontiert ist, auf europäischer Ebene überwunden werden können, möglicherweise nicht zu erfüllen. Sie könnten sich im Gegenteil eher noch schwieriger gestalten.

Nachstehend werden Beispiele für Probleme der Berufsbildungsforschung aufgezeigt, die auch auf europäischer Ebene nicht unberücksichtigt bleiben können und dürfen.

– An Stelle von Zusammenarbeit besteht überwiegend ein nationaler Wettstreit zwischen den im Bereich der Berufsbildungsforschung tätigen Wissenschaftlern der verschiedenen Lager. Wie können diese Gruppen auf europäischer Ebene eine praxisorientierte Gemeinschaft bilden?

– Die Situation wird durch die vorherrschenden nationalen Politiken und Finanzierungssysteme erschwert, die an Stelle der Zusammenarbeit den Wettbewerb fördern. Die Zunahme von wirtschaftlich orientierten Mechanismen bei Organisation und Management in Verbindung mit der Fortführung bürokratischer Praktiken ist kaum geeignet, die Wissenschaftler bei der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu unterstützen;

– Im Zusammenhang mit früheren Problemen steht die zunehmende Polarisierung zwischen den Gruppierungen, die sich entweder als reine, wahre und ernsthafte akademische Wissenschaftler oder als politik- bzw. praxisorientierte begleitende Sachverständige begreifen. Diskriminierung gibt es auf beiden Seiten: Die exklusiven Forschungspuritaner aus dem akademischen Bereich halten EU-Projekte für Pseudoforschung und Scheinwissenschaft und verweigern die Teilnahme an der Diskussion; die Zusammenarbeit zwischen ihnen erfolgt über europäische Projektgeflechte, mit denen sie versuchen, eine eigene, alternative Interpretation von Wissenschaft und Forschung zu entwickeln;

– Selbst auf nationaler Ebene sind politische Entscheidungsträger und Praktiker kaum in einem Maße mit akademischen Kontroversen und Streitigkeiten vertraut, daß sie verstehen könnten, ob sie tatsächlich die richtigen Entscheidungen zur Förderung der Forschung (und der diesbezüglichen Zusammenarbeit) treffen. Es ist zu bezweifeln, ob ihre Kompetenz ausreicht, um aus der Arbeit der Wissenschaftler den größtmöglichen Nutzen zu ziehen, selbst wenn es nur um kurzfristige praktische Problemlösungen geht.

Im Hinblick auf die europäische Ebene können Beispiele für Probleme bei der Entwicklung der Berufsbildungsforschung angeführt werden, wobei in erster Linie an die Akteure in der Bürokratie und den politischen Entscheidungsgremien der EU gedacht ist.

– Das Erbe der EG/EU-Wissenschaftspolitik und vorangegangener Aktionsprogramme kann im Hinblick auf die für die Förderung der Berufsbildungsforschung benötigten Ansätze nicht hilfreich sein.

– Die früheren Konzepte in bezug auf die Forschungspolitik werden von Naturwissenschaften und Technologie beherrscht, bei denen es sich um etablierte, allgemeingültige Fachrichtungen handelt, deren strategische Anwendung auf europäischer Ebene möglicherweise relativ einfach ist.

– Die fragmentarischen, deskriptiven und normativen Aktionsprogramme für die Berufsbildung waren normalerweise entweder 1. auf den direkten Qualifikationsbedarf der wichtigsten Industriezweige und Branchen oder 2. auf die Lösung sozialer Probleme wie Arbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung ausgerichtet, haben jedoch kaum einen Grundstock an Wissen oder forschungsrelevanten Sachkenntnissen über die Berufsbildung geschaffen, auf dem künftige Aktionen aufbauen könnten.

Bei der Entwicklung von Forschungsstrategien auf europäischer Ebene ist eine bessere Kenntnis der kulturellen und historischen Besonderheiten gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und bildungsbezogener Erscheinungen (im Vergleich zu Natur und Technik) von ausschlaggebender Bedeutung.

– Darüber hinaus sollten die Unterschiede beim Status und bei der Situation der einzelnen Fachbereiche in der Sozial-, Wirtschafts- und Bildungswissenschaft und den entsprechenden Studiengängen verstanden werden, z.B. daß diese nicht wie Naturwissenschaften und Technologie paradigmatisch und etabliert sind.

– Insbesondere ist das Verständnis des problematischen Status der Berufsbildungsforschung für die Unterstützung auf europäischer Ebene von wesentlicher Bedeutung. Wenn die Berufsbildungsforschung in verschiedene Fachbereiche aufgegliedert ist, im akademischen Umfeld keine *Heimstatt* besitzt, zersplittert und nicht etabliert ist, wo können dann auf europäischer Ebene effektive angewandte Forschungsprojekte angesiedelt werden?

Im Hinblick auf die Fortführung der Diskussionen über die Förderung der Berufsbildungsforschung in Europa kommt der Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen Forschung und Praxis entscheidende Bedeutung zu. Die Abgrenzung bzw. Autonomie *der* akademischen Forschung gegenüber der Praxis/Entscheidungsfindung ist eine Streitfrage, die den Sozialwissenschaften seit ihrer Entstehung anhängt. Sie war einerseits sogar für die radikalen Bewegungen charakteristisch, die erklärtermaßen demokratischen Praktiken verpflichtet waren und

ihre Aufgabe darin sahen, aufzuklären, das Bewußtsein der Massen zu heben und für eine fortschrittliche Politik einzutreten. Je kurzfristiger und strategischer andererseits die Finanzierung der Forschung gehandhabt wird - eine Tendenz, die auf europäischer Ebene zunehmend zu verzeichnen ist - um so weniger können Praktiker und politische Entscheidungsträger tatsächlich erwarten, eine den höchsten Anforderungen genügende Forschung zu fördern und entsprechende Ergebnisse zu erzielen. Die politischen Weichenstellungen können das sehr innovative und kreative Potential untergraben, das die Forschung, selbst in ihrer *reinsten* Form, langfristig für die Gestaltung der Praxis bereitzustellen in der Lage wäre. Unter den Forschern bzw. in den Fachbereichen selbst wird offenbar kein kollektives Übereinkommen angestrebt, und es wird nichts dafür getan, die politischen und praktischen Aufgaben der eigenen Tätigkeit neu zu definieren.

Für die Entwicklung der Berufsbildungsforschung in Europa ist es von grundlegender Bedeutung, die Hauptakteure zu motivieren und zusammenzubringen.

Alternativen für die (vergleichende) Berufsbildungsforschung in Europa

Obgleich die Erfahrungen der einzelnen Länder bei den Überlegungen im Hinblick auf das Vorgehen zur Entwicklung der Berufsbildungsforschung in Europa berücksichtigt werden müssen, kann es sich als notwendig erweisen, auf europäischer Ebene wahrhaft neue Sichtweisen auf das Zusammenspiel zwischen Theorie, Methodik und Praxis zu entwickeln, die nicht auf Fragen der *vergleichenden Berufsbildungsforschung* beschränkt sind. Meines Erachtens sind historische und kulturelle Ansätze in bezug auf die Berufsbildung für die Entwicklung neuer Perspektiven im Wege der Zusammenarbeit außerordentlich erfolgversprechend, welche Verbindungen zwischen den wichtigsten Akteuren herstellen und in Europaeine praxisorientierte Gemeinschaft auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung fördern. Nachstehend ist ein vorläufiger Rahmen für diskussionswürdige Themen dargestellt.

Kulturelle Aspekte und Dimensionen der Berufsbildung aus Sicht der Wissenschaftler

		Theorien zu Kultur und Berufsbildung		
Kulturelle Forschung zur Berufsbildung: Methodik	____	I Berufsbildungsforschung/-forscher als kulturelles Phänomen (akademische Kulturen!)	____	Berufsbildung als kulturelles Phänomen: die Praxis

Theorie: Notwendigkeit für eine grundlagenorientierte Berufsbildungsforschung

Die Diskussion über die fachliche Grundlage bzw. den Status der Berufsbildungsforschung unabhängig davon, ob diese dem Bereich des Bildungswesens zugeordnet oder sogar als *neues* Fachgebiet definiert wird muß zwangsläufig mit der verstärkten Entwicklung einer elementaren, konzeptionellen bzw. grundlegenden Berufsbildungsforschung einhergehen. Bei dieser Arbeit ist es unabdingbar, Analysen und Beschreibungen der grundlegenden Einrichtungen und Gegebenheiten, richtunggebende Konzepte und Kategorien zu erarbeiten, deren theoretische Inhalte und Beziehungen zu definieren und die *kulturellen und historischen Sichtweisen* einzubeziehen.

Die Berufsbildung als pädagogisches und kulturelles Phänomen

Es gibt Versuche, theoretische Probleme bei der vergleichenden Berufsbildungsforschung durch einen *skeptischen Eklektizismus* zu überwinden, indem statistische Erhebungen über strukturelle Indikatoren für die einzelnen Länder durch biographische empirische Beschreibungen von Phänomenen der Berufsbildung gewichtet werden (Bynner und Chisholm 1998). Die Probleme der Gleichwertigkeit und Unvergleichbarkeit von Variablen in länderübergreifenden Erhebungen werden als kulturell und kontextbezogen interpretiert. Bynner und Chisholm sind beispielsweise der Meinung, daß das Zeitalter, in dem Vergleichsobjekte als isolierte Einheiten nach allgemeingültigen, voraussagbaren Entwicklungsmodellen angesehen wurden und den vorherrschenden anglo-amerikanischen Bedeutungen und Bezeichnungen gefolgt wurde, der Spezifizierung gemeinsamer Probleme und in stärkerem Maße demokratisch ausgerichteter Forschungspraktiken Platz macht. Anstatt jedoch einen neuartigen Prozeß der Entwicklung von Theorien einzufordern, bleiben sie mit ihren Vorschlägen der landesspezifischen Herangehensweise und der Verwendung herkömmlicher Verfahren wie der *Triangulation*, der Erstellung von Glossaren usw. verhaftet.

Ich gehe davon aus, daß von den Ländern, in denen sich die Berufsbildungsforschung zumindest in gewissem Maße als eigenständige Fachrichtung etabliert hat, einige Lehren im Hinblick auf ihre Entwicklung übernommen werden können. Offenbar war die philosophische und historische Arbeit bei der Spezifikation der Berufsbildung für diese Entwicklung von ausschlaggebender Bedeutung. Einige Wissenschaftler, wie z.B. K. Harney (1997), führen sogar noch stärkere Argumente an und machen geltend, daß der Beitrag der Geschichtsforschung zur Berufsbildung in der Besonderheit der Berufsbildung als eine in die Bildungswissenschaft eingebundene Form des pädagogischen Wissens liegt und zu suchen ist. Die Besonderheit der Berufsbildung beruht auf der beruflichen Form der Arbeit selbst und der Art und Weise, in der sie den Rahmen für Tätigkeiten bietet, die auf die kollektive Reproduktion (bzw. Kontinuität) der Fähigkeit zur beruflichen Tätigkeit ausgerichtet sind. Harney gelangte zu der bemerkenswerten Erkenntnis, daß ein historischer und vergleichender Ansatz durch das Verhältnis zwischen der (Berufs-) Bildungstheorie und forschung und der (Berufs-) Bildungspraxis wesentliche Bedeutung erlangt, weil sich die Berufsbildungsforschung dadurch von den Ansätzen der reinen bildungsbezogenen Grundlagenfächer unterscheidet: Die Reproduktion (bzw. die Umwandlung) der Fähigkeit zur beruflichen Tätigkeit basiert auf etwas, das es zu reproduzieren gilt, in einem konzeptuellen, räumlichen und zeitlichen Kontext, der die kulturellen und historischen Besonderheiten der Phänomene der Berufsbildung einschließt.

Peter Vogel (1996) beschrieb das theoretische und empirische Verhältnis zwischen Bildung und Sozialisierung, das auch Auswirkungen auf die Berufsbildung hat, wenn diese als Form der Bildung angesehen wird. Nach Auffassung Vogels führt die Bildungsverpflichtung, die einem „bildungsorientierten Ansatz" bei der Forschung zugrunde liegt, zu Schwierigkeiten, weil die Phänomene der Bildung sich niemals erschöpfend aus „wirklichen pädagogischen Absichten" ableiten lassen. Andererseits ist es unmöglich, durch die Anwendung des auf Sozialisierung abzielenden Ansatzes die bildungsbezogenen Aspekte der persönlichen Weiterentwicklung und der einschlägigen Begegnungen mittels ihrer Funktionalisierung zu erfassen. Vogel ist darüber hinaus der Auffassung, daß das Problem nicht durch eine Aufteilung der Arbeit auf die verschiedenen Fachbereiche gelöst werden kann, indem die zielgerichteten Aspekte der Bildungsforschung und die funktionellen Aspekte der Sozialisierungsforschung zugeordnet werden. Die bildungs- bzw. sozialisierungsbezogenen Sichtweisen sind grundsätzlich nicht miteinander vergleichbar und können somit auch nicht im Widerspruch zueinander stehen: Unter „bildungsbezogener Ansatz" ist immer eine „bildungsbezogene Handlungsperspektive" zu verstehen, während mit „Sozialisierungsansatz" die Beobachtung (bzw. die Diagnose?) gemeint ist. Diese beiden Kategorien sind unterschiedlichen epistemologischen Bereichen zuzuordnen, durch die sich die Bildungs- und soziologischen Wissenschaften oder Fachgebiete bzw. Argumentationsarten voneinander unterscheiden.

Im Hinblick auf die Überlegungen zur Berufsbildung als kulturelles Phänomen ist aus philosophischer und theoretischer Sicht zu erörtern, was „Kultur" im Zusammenhang mit der „Berufsbildungsforschung in Europa" bedeutet. Es ist erforderlich, die Grenzen bzw. Schranken der Kultur zu untersuchen z.B. die gemeinsame Menschlichkeit sowie epochale Erfahrungen und Herausforderungen, vom Menschen geschaffene objektivierende Strukturen, Formen des menschlichen Lebens, persönliche Identitäten und einzigartige Individuen nicht alles kann auf „Kultur" reduziert werden. Über das Verhältnis zwischen Kultur und Wirtschaft, Gesellschaft usw. ist weiter nachzudenken:

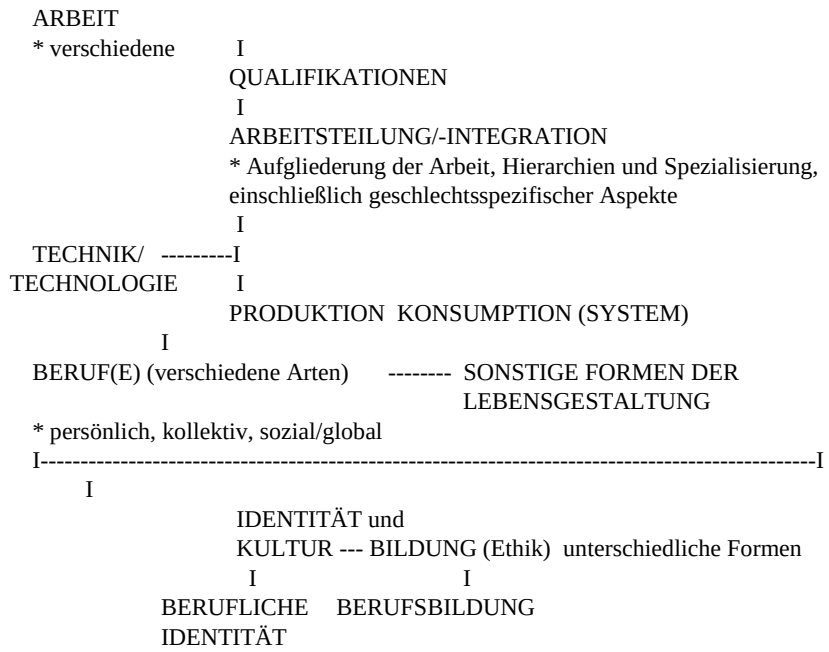
Die KULTUR in ihrer statischen, dynamischen und generativen Eigenschaft

Statischer Aspekt		dynamischer Aspekt
Kultur (als Struktur)	<--->	* Prozeß der Herausbildung (und Materialisierung) einer kollektiven Identität
* Formen der Lebensgestaltung	I	
** Personen	I	* Prozeß der Herausbildung (und Materialisierung) der persönlichen Identität
(konstante/unbewegliche Kultur)		(bewegliche, im Wandel begriffene Kultur)

Generativer Aspekt
* Lebenswelt, Lebensfluß
(Kultur in der Schöpfung)

Die Kultur als statisches Konzept ist eher wie eine Struktur oder wie eine unveränderliche, konstante Ordnung der Dinge (Bedeutungen, Werte, Begriffe usw.), während die Kultur als dynamisches Konzept der Prozeß des Werdens, des Wandels (von Bedeutungen, Werten, Begriffen usw.) ist. Dahingegen ist die Kultur als generatives Konzept gleichbedeutend mit der Schöpfung, der Einführung neuer Bedeutungen, neuer Werte und neuer Begriffe sowie neuer Prozesse des Kulturwerdens. Der Kulturbegriff als Programm oder Projekt, d.h. die Ausnutzung der „Wirkung" bzw. der „Funktion" der Kultur mit ihren Widersprüchen und ihrer Macht ist politisch relevant.

Vorschläge zur Diskussion grundlegender Kategorien der Berufsbildung



Das entgegengesetzte Extrem bei den Überlegungen über die Berufsbildung als kulturelles Phänomen sind Diskussionen über die Besonderheiten der Berufsbildung. Solche Überlegungen setzen eine Art konzeptuelle Bestandsaufnahme der grundlegenden Kategorien (im Sinne von Toulmin) voraus, die unbedingt erforderlich sind, um die Berufsbildung zu einer Aktivität zu entwickeln. Es liegt auf der Hand, daß solche Bestandsaufnahmen die nicht auf die Zusammenstellung europäischer Glossare beschränkt werden können, sondern grundsätzlich in einen kulturellen und historischen Kontext eingebunden sind einige der nachstehend genannten Kategorien und der zwischen diesen bestehenden Beziehungen einschließen sollten:

Nachstehend einige der grundlegenden Fragen über die Besonderheiten der Berufsbildung: Was bedeutet …

– *Arbeit* im Verhältnis zu anderen Formen der Lebensgestaltung, die Besonderheiten der Arbeit als Tätigkeit (z.B. Darstellung des Problems der Reduzierung der Berufsbildung auf eine tätigkeitsbezogene Pädagogik);

– *Beruf* als Form der Arbeit (usw.), die mit der Arbeitsteilung zusammenhängt;

– *Bildung* im Verhältnis zu anderen Formen der Lebensgestaltung und als Tätigkeit;

– *Identität* als bildungsbezogene Kategorie und

– *berufliche Identität* als Kategorie der Berufsbildung.

Die obigen Vorschläge stellen eine radikale Herausforderung an die Forschungspolitik auf europäischer Ebene dar. Die von der EU unterstützten Projekte und Aktivitäten sind offenbar vorrangig auf sofort nutzbare Forschungsarbeiten oder Studien ausgerichtet, wobei kaum darauf geachtet wird, ob diese auf einem bestimmten Fachgebiet der Berufsbildung basieren oder sich auf ein angrenzendes Wissenschaftsgebiet stützen. Die methodischen und theoretischen Herausforderungen, mit denen sich die Forschung auf nationaler Ebene konfrontiert sieht, bei

der das *Vergleichen* nur in der Nutzung der Ergebnisse der vorangegangenen Arbeit besteht, werden auf europäischer Ebene hoffentlich auf irgendeine Weise durch ein spezifisches Element der *vergleichenden Berufsbildungsforschung* überwunden werden können.

	Berufsbildungs- (Bildungs) Psychologie	(Bildungs-) Psychologie
	Berufsbildungssoziologie	(Bildungs-) Soziologie
„angewandte Berufsbildungsforschung“	Berufsbildungsphilosophie	(Bildungs-) Philosophie
(vergleichende Berufsbildungsforschung)	Geschichte der Berufsbildung	(Bildungs-) Geschichte
	Ökonomie der Berufsbildung	(Bildungs-) Ökonomie
	Didaktik/Pädagogik in der Berufsbildung	Didaktik/Pädagogik
	Technologie in der Berufsbildung	Technologie
	usw...	usw...
Um dies .....-> auf europäischer Ebene zu erreichen,	*muß es dies .....-> auf europäischer Ebene geben?*	*muß hierzu auf europäischer Ebene hierzu eine Verbindung bestehen?*

Langfristig gesehen können die Versuche, die europäische Berufsbildungsforschung nur als angewandte Forschungs-/Untersuchungstätigkeit aufzubauen, zu Frustrationen und Enttäuschungen führen. Für die Entwicklung konzeptioneller und theoretischer Systeme der Berufsbildungsforschung auf europäischer Ebene sind Wissenschaftler und Projekte erforderlich, die stärker auf die grundlegende, theoretische und methodische Arbeit ausgerichtet sind.

Methodik anstelle oder neben der vergleichenden Forschung, ein kultureller Ansatz für die Berufsbildung

Meines Erachtens wäre für die Berufsbildung und die diesbezügliche Forschung ein kultureller Ansatz, der auf den vorangegangenen methodischen Diskussionen aufbaut, praktische/politische Aufgaben berücksichtigt und gleichzeitig zur Entwicklung einer europäischen Forschungsgemeinschaft und kultur beiträgt, einem *vergleichenden* Ansatz vorzuziehen. Mit „kulturell“ meine ich aus methodischer Sicht nicht die allgemein üblichen soziologisch orientierten *kulturellen Studien*. Im Hinblick auf Forschungspraktiken bedeutet der Begriff *kulturell* eine Kombination philosophischer (spekulativer) und historischer (empirischer) Überlegungen als Mittel für eine dialogorientierte, nicht hegemonische Zusammenarbeit zwischen europäischen Wissenschaftlern auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung und deren Gegenüberstellung mit zeitgenössischen praktischen und politischen Diskussionen über die Berufsbildung sowie diesbezügliche Reformen. Meines Erachtens wäre es vielversprechend, das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis nicht auszuräumen, sondern die betreffenden Akteure in stärkerem Maße zu einer einschlägigen Diskussion zu befähigen und die Spannungen somit auf eine neue Ebene zu heben.

Das Bestehenlassen der oben genannten Aspekte impliziert die Anerkennung der Möglichkeiten gemeinsamer, allgemeingültiger struktureller Schichten in der Kultur sowie die Inkauf-

nahme von Unterschieden bei den konzeptionellen Systemen sowie von Einschränkungen im Hinblick auf das gemeinsame Verständnis. Im Einklang mit diesen epistemologischen und ontologischen Ausgangspunkten kann die „kulturell" ausgerichtete Berufsbildungsforschung als relational bzw. nicht relativistisch bezeichnet werden. Der Begriff „relational" schließt ein, daß Bildungssysteme und welten gleichartig aufgebaut sind und die Positionen *im eigenen Land* und *Eigenes*, *woanders* und *Fremdes* bzw. *Anderes* keine festgelegten, in sich geschlossenen Kategorien darstellen, sondern unter Berücksichtigung beider Seiten gebildet werden.

Die Geschichtlichkeit des *kulturellen Ansatzes* bedeutet vor allem, daß systematische Überlegungen über Kontinuität und Wandel, über Möglichkeiten und Grenzen der Ausdehnung, Erweiterung und Bereicherung von Welten, Bedeutungssystemen, Formen der Lebensgestaltung, Sprachen, Identitäten usw. auf einer gründlichen und engagierten Geschichtsforschung basieren müssen.

c) In Richtung europäische Forschungsgemeinschaft

Ist es möglich und wünschenswert, die Entwicklung wahrhaft *europäischer Systeme* anzustreben oder bei der Forschung von gemeinsamen europäischen Annahmen auszugehen? Ist es notwendig, zu diesem Zweck eine neuartige *Eurowissenschaft* oder *Eurowissenschaftler* ins Leben zu rufen?[113]

Wie auch für andere Berufsgruppen ist es für Wissenschaftler und Akademiker wichtig, daß das Eigentum an ihrer Arbeit und ihrer Tätigkeit, d.h. an der Forschung gewahrt wird (vgl. Weber, 1991). Wissenschaft und Forschung sind gleichzeitig ein persönliches, örtliches, regionales, nationales, europäisches, globales (universelles) Bestreben. Wenn sich Wissenschaftler also für Europa engagieren, warum nicht für ihr eigenes Land oder für die Welt, die Wissenschaft bzw. die Menschheit? Andererseits kann es besondere Herausforderungen geben, wenn es darum geht, den Beruf des Wissenschaftlers sowie andere Berufe vor dem Hintergrund unseres veränderten Bewußtseins, der sich wandelnden Systeme von Produktion und Konsumtion und der Arbeitsteilung neu zu definieren.

Was *Eurowissenschaftler* betrifft, ist des weiteren anzumerken, daß eine perfekte Übereinstimmung und Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern/akademischen Gemeinschaften möglicherweise gar nicht wünschenswert ist. Grundsätzlich ist es zweifelhaft, ob ein *europäischer Zusammenhalt* aus politischer und forschungsmethodischer Sicht ein erstrebenswertes Ziel ist. Es ist nicht sicher und vielleicht nicht einmal wahrscheinlich, daß die Wissenschaftler in Europa von sich aus damit beginnen, die Berufsbildung als einen Fachbereich und als gemeinsame europäische (oder internationale) Aktivität zu entwickeln. Auch wenn die EU und ihre Organe im Einklang mit dem Subsidiaritätsprinzip das Vorgehen auf der Ebene der Mitgliedstaaten nur ergänzen, kann im Hinblick auf die Entwicklung der Berufsbildung, sofern dieser eine ausschlaggebende politische Bedeutung beigemessen wird, ein externes Eingreifen erforderlich sein. Werden die Wissenschaftler weder auf nationaler noch auf europäischer Ebene mit der Herausforderung von Berufsbildungspraktiken konfrontiert, sind von ihrer Seite kaum neue Vorstellungen zur diesbezüglichen Theorie, Praxis und Methodik zu erwarten.

113 Dies sind Bezeichnungen, die in akademischen Kreisen informell verwendet werden, um die wahrhafte wissenschaftliche Forschung von pragmatistischem Opportunismus abzugrenzen.

Aus meinen praktischen Erfahrungen mit europäischen (d.h. nicht nur von der EU finanzierten) Bemühungen, die Berufsbildungsforschung als wissenschaftliche Disziplin mit einer europäischen Dimension zu entwickeln, habe ich den Eindruck gewonnen, daß Vorgehensweisen, die auf die Integration von Projekten und grundlegenden akademischen Aktivitäten abzielen, erfolgversprechend sind: Forschung, Magister Artium- und Doktorandenstudienprogramme, Ausbildung von Wissenschaftlern im Hinblick auf einen gegenseitigen Austausch.

Zwischen Projekten und der langfristigen Entwicklung des betreffenden Fachgebiets kann es eine gemeinsame Grundlage geben, die zu Innovationen in den Beziehungen zwischen Theorie, Methodik und Praxis führt. Betrachtet man die Situation aus Sicht der an solchen Projekten Beteiligten, dann sind Erfahrungen aus weniger vielversprechenden Projekten sehr alarmierend: Oftmals beklagen sich Wissenschaftler darüber, daß sie weder die Zeit noch die Gelegenheit haben, WIRKLICHE Forschung zu Themen durchzuführen, die sie für WAHRHAFT wichtig und wesentlich halten, weil sie in PROJEKTE eingebunden sind. Es sei wiederholt, daß ein dialogorientierter kultureller Ansatz für die Berufsbildung ein guter Ausgangspunkt zur Entwicklung von zufriedenstellenderen Bedingungen für die Wissenschaftler sein kann und die Schaffung einer Forschungsgemeinschaft für den Bereich Berufsbildung ermöglicht, die wirkliche intellektuelle Anregungen und Unterstützung bietet und in der es sich lohnt tätig zu sein. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, daß sich auch die Praktiker und die Politik engagieren und entsprechende Initiativen entwickeln.

Schlussbemerkung

Es ist einfach, Schlagwörter über den *fachübergreifenden*, praktischen und politischen Beitrag und die Relevanz, Qualität und Effektivität der Berufsbildungsforschung zu wiederholen. Ich bin jedoch davon überzeugt, daß die Förderung der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Europa in Wirklichkeit eine komplexe Aufgabe ist und in methodischer Hinsicht eine Bewährungsprobe darstellt. Wenn man es versäumt, die diesen Begriffen zugrundeliegenden Konzepte zu untersuchen und zu ergründen, warum sie bedeutsam sind, ob und warum sie einer gewissen Gefährdung unterliegen eine Betrachtungsweise, die zur Zeit noch nicht ausreichend entwickelt ist bleiben sie oberflächliche und taktische Mittel der Ausgrenzung bzw. Einbeziehung verschiedener Forschungsbereiche, Wissenschaftler und Vorgehensweisen zur Entwicklung von Theorien und Beziehungen zwischen Theorie und Praxis.

Die Fragen der Förderung der Berufsbildungsforschung in Europa, unabhängig davon, ob es sich um den vergleichenden Ansatz handelt oder nicht, sind nicht grundsätzlich und ausschließlich Probleme der Forscher und der Wissenschaft allgemein. Der Dialog zwischen Forschung und Praxis hat zwei Seiten, wobei die Probleme mit den Traditionen und Paradigmen der politischen Entscheidungsfindung, ihren charakteristischen sozialen und politischen Definitionsprozessen zusammenhängen. Ebenso wie neue Formen der Forschung zur Berufsbildung entwickelt werden sollten, ist auch eine Erneuerung bei der politischen Willensbildung zum Bereich Berufsbildung und bei den zwischen diesen beiden Bereichen üblichen Verhandlungspraktiken erforderlich.

Bei der Suche nach neuen methodischen Lösungen für die vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa sollten wir auch unsere gegenwärtige Situation neu definieren und neue Wege der Erörterung methodischer Aspekte entwickeln. Wahrscheinlich besteht das gemein-

same idealistische Erbe Europas im Hinblick auf Wissenschaft und Forschung in deren Rolle bei der Entwicklung und Ausgestaltung der Demokratie und ihrer diesbezüglichen Möglichkeiten. Wenn für die Demokratie eine organisierte Opposition und die offene Entwicklung von Zukunftsalternativen unter Wahrung der Verschiedenartigkeit und Vielfalt erforderlich ist, können Wissenschaft und Forschung in diesem Zusammenhang als organisierte Herausforderung und Kritik eine wichtige Rolle spielen. Die Forschung vereint viele Funktionen: Sie ist eine deskriptive, normative, evaluative und kritische Tätigkeit, und wir sollten darauf achten, daß keiner dieser Aspekte vernachlässigt wird, was bedeutet, daß Spannungen zwischen Theorie und Praxis unvermeidlich und notwendig sind.

Wenn wir die Herausforderungen ernst nehmen, muß die Frage geklärt werden, inwieweit die vergleichende historische Berufsbildungsforschung möglich, wünschenswert und gerechtfertigt ist, selbst wenn sie als kulturelle Forschung im oben beschriebenen Sinne neu definiert wird. Letztendlich zerstört das Bemühen um eine allgemeine Verständigung, um die Verschmelzung der Horizonte, unvermeidlich die Abgegrenztheit. Wir können dies als Fortschritt oder Verbesserung bezeichnen, aber die ethische Unsicherheit bleibt. Die Alternative in Form des populären und sich ausbreitenden Konzepts der multikulturellen Gesellschaft, bei dem Kulturen unabhängig davon, ob sie auf Traditionen beruhen oder bewußt gewählt und geschaffen wurden als selbständige, konformistische Gemeinschaften betrachtet werden, die durch umfassende *postmoderne* theoretisierende und kommunitäre ethische Grundsätze legitimiert werden, scheint zur politischen und ethischen Lethargie zu führen.

Um eine andere Version der „kulturellen Forschung“ zu entwickeln, die beispielsweise in der Lage wäre, das staatsbürgerliche und das kulturelle Element auf eine Weise miteinander zu verbinden, die *über die Kultur hinausgeht*, ist eine umfassende konzeptionelle Arbeit erforderlich. Auf europäischer Ebene gab es bisher kaum eine ernstzunehmene kulturelle spekulative, historische, dialogorientierte Berufsbildungsforschung: Der hierfür zu beschreitende Weg ist komplex, und stellt eine schwierige Bewährungsprobe dar. Es werden neue Formen der Verhandlung und Diskussion benötigt, um bei den Hauptakteuren auf dem Gebiet der Berufsbildung d.h. den politischen Entscheidungsträgern, den einschlägigen Fachleuten und den Wissenschaftlern aus dem rein akademischen sowie aus dem projektbezogenen Bereich eine allgemeine Sensibilisierung und ein gegenseitiges Verständnis zu bewirken. Europa könnte die Plattform darstellen, um etwas in dieser Richtung auf den Weg zu bringen und der übrigen Welt sowie den zu entwickelnden akademischen Gemeinschaften ein konstruktives Beispiel zu geben!

Literatur

Alcoff, L. und Potter, E. (1993): *Feminist Epistemologies,* Routledge, London

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

Attwell, G. und Hughes, J. (1998): *Researching VET - from Collaborative to New Comparative Approaches*. Draft paper to Bonn conference, 16.1.1998.

Berger, P.und Luckmann, T. (1987): *The Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of Knowledge*. In: Middlesex, Harmondsworth.

Burtonwood, N. (1996): *Beyond Culture: a reply to Mark Hastead*. In: Journal of Philosophy of Education, 2/1996.

Bynner, J.und Chisholm, L. (1998): *Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations*. In: European Sociological Review 1998.

Dietzen, A. und Kuhn, M. (Hrsg.) (1998): *Promoting European Research Community in Vocational Education.* BIBB, S. 9.

Foucault, M. (1990): *The Order of Things*. London and NY: Tavistock/Routledge.

Glucksmann, M. (1995): *Why work? Gender and the "total social organization of labour"*. In: Manuscript, University of Essex.

Goldthorpe, J.H. (1991): *The uses of history in sociology: reflections on some recent tendencies*. In: British Journal of Sociology, Reprinted in: Blumer, M.und Rees, A. M. (Hrsg) (1996): Citizenship today. London, UCL Press.

Harland, J. (1996): *Evaluation as realpolitik*. In: Scott und Usher, 1996.

Harney, K. (1997): *Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform.* In: ZBW, 3/1997.

Heikkinen, A. (1997): *How to study apprenticeship comparatively?* In: Heikkinen, A. und Sultana, R. (Hrsg.) (1997). *Vocational Education and Apprenticeships in Europe - challenges for research and practice*. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B16/1997. Tampereen yliopisto.

Levinson, Bradley A.und Foley, Douglas E.und Holland, Dorothy, C. (Hrsg.) (1996): *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. In: York Press. State University of New

3 Historische und internationale Vergleiche: Der Einsatz von Längsschnittdaten in der Berufsbildungsforschung

Steffen Hillmert

Vorbemerkung

In der Berufsbildungsforschung - wie auch in der empirischen Sozialforschung insgesamt - setzt sich inzwischen die Ansicht durch, daß viele der interessierenden Phänomene nur in ihrer Zeitlichkeit, also zeitlichen Ausdehnung und Variabilität angemessen erfaßt werden können. Während die amtliche Statistik dabei vorwiegend *historische* Zeitreihen liefert, haben sich (quantitative wie auch qualitative) Untersuchungen auf der Basis von Stichproben auf die *individuelle* Längsschnittperspektive konzentriert. Die Kombination beider Zeitperspektiven scheint unterentwickelt.

In diesem Beitrag sollen einerseits inhaltliche Gründe für die Notwendigkeit einer verstärkten Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Zeitperspektiven genannt werden. Zum anderen sollen anhand einiger einfacher Beispiele die numerischen und inhaltlichen Konsequenzen unterschiedlicher Meßkonzepte veranschaulicht werden. Damit wird gerade unter diesem Aspekt der Informationswert von quantitativen Retrospektivinformationen aus in der Regel thematisch breiteren Surveys für mögliche internationale Vergleiche im Bereich von beruflicher Bildung und Arbeitsmarktintegration deutlich. Die gegenstandsbezogenen und empirischen Aussagen in diesem Beitrag beziehen sich vorwiegend auf Großbritanni-

en. Da methodische Fragen den Vorrang bekommen sollen, haben sie jedoch exemplarischen Charakter.

Konzeptionelle Überlegungen

Zum Zusammenhang internationaler und historischer Vergleiche

Die international vergleichende Sozialforschung möchte Aussagen treffen über verschiedene Gesellschaften oder ihre Subsysteme. So sind Eigenschaften von Bildungssystemen, nationale Einkommensverteilungen etc. Merkmale von ganzen Gesellschaften als Untersuchungseinheiten, wenngleich die Ausgangsdaten bei Individuen erhoben werden. Beim Vergleich ganzer Gesellschaften stellen sich eine ganze Reihe von Vergleichsproblemen (siehe etwa Heidenreich/Schmidt 1991; Mayer 1997; im Bereich der Berufsbildungsforschung Lauterbach 1995).

Probleme auf der Meßebene zeigen sich praktisch bereits darin, daß scheinbar ähnliche Begriffe sehr Unterschiedliches bedeuten (man denke etwa an den umfassenden Begriff des *Berufs* einerseits, spezifischere Ausdrücke wie *vocation*, *occupation*, *profession* andererseits). Dahinter steht jedoch das theoretisch weitergehende Problem der Meßbarkeit mit einem einheitlichen Maßstab bzw. das Vorhandensein eines gemeinsamen Möglichkeitsraumes. Auch innerhalb einer Gesellschaft ist man mit diesem Problem bei der Suche nach in der Zeit stabilen Zustandsräumen konfrontiert.

- Die unterstellten Meßvoraussetzungen treffen möglicherweise bereits auf der Variablenebene nicht zu. Beispiel: Es existiert im anderen Land keine vergleichbare berufliche Position.
- Ferner ist beim Vergleich zweier Teilgruppen zumeist ihre relative Position in Organisationen oder der Gesellschaft zu berücksichtigen. Beispiel: Eine Berufsgruppe in einem Land mag relativ zu einem anderen Land ‘schlecht’ ausgebildet sein, zählt im Inland aber dennoch zu den Bestqualifizierten.
- Schließlich sind die *sozialen Relevanzen* in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten unter Umständen höchst unterschiedlich, da die sozialen Systeme insgesamt anders aufgebaut sind. Beispiel: Erwerbssysteme unterscheiden sich in dem Grad, in dem sich zentrale Vorgänge wie die Personalauswahl an Fachqualifikationen orientieren.

Derartigen Schwierigkeiten wird u.a. mit folgenden Konzepten begegnet:

- der Suche nach verallgemeinerbaren Dimensionen und in der Regel einfacheren Kategorien, etwa breiteren Qualifikationsgruppen
- dem Übergang zu (sachlich/zeitlich) relationalen Maßen auf der Datenebene
- dem Versuch, die Prozesse und *Funktionsweisen* in einem Erwerbssystem zu begreifen statt ausgewählte Einzelkomponenten gegenüberzustellen.

Vergleicht man nun also Kollektive und strebt man auf dieser Ebene kausale Aussagen an, steht man vor der Schwierigkeit, daß die statistische Prüfung abgeleiteter Hypothesen eine hinreichend große, zufällige Stichprobe aus einem Universum von Beobachtungseinheiten (hier Gesellschaften) voraussetzt. Beim realen Gesellschaftsvergleich hat man es aber in der Regel mit sehr wenigen, bewußt ausgewählten Fällen zu tun: Nur bei deterministischen Theo-

rien könnten sie eine *statistische* Basis für deren Validierung bieten. Deduktive Gesetzesaussagen über einfache Wirkungszusammenhänge stehen zudem unter ceteris-paribus-Annahmen, die zwischen Gesellschaften meist nicht haltbar sind und in diesem Fall nicht statistisch kontrolliert werden können. Eine Verallgemeinerbarkeit auf Typen von Gesellschaften ist damit keineswegs unmöglich, aber sie bleibt eng an theoretische Begründungen gebunden, und die Aussagen lassen sich nur schwer quantitativ probabilisieren. Andererseits ist man natürlich nicht ahnungslos. Durch Erfahrungswissen, Trendfortschreibung u. ä. lassen sich mehr oder weniger sichere Erwartungen bilden. Zum einen wird man also versuchen, den Begründungszusammenhang theoretisch zu untermauern.

Zum anderen aber stellt sich Problematik etwas anders dar, wenn man sich vor Augen hält, daß gesellschaftliche Systeme keineswegs statisch sind. Aussagen über die eine Gesellschaft oder ihre Subsysteme charakterisierenden Merkmale gelten strenggenommen immer nur unter Hinweis auf den betreffenden Zeitpunkt. Daher sind komparative Aussagen gerade auch historisch zu formulieren, und in der international orientierten Forschung vergleicht man letztlich immer ‘historische Trajektorien’ von Erklärungsfaktoren, insbesondere von institutionellen Konfigurationen. Zudem erlauben ungleichzeitige institutionelle Entwicklungen die genauere Identifikation von Teileffekten. Selbstverständlich werden internationale Querschnittsvergleiche dadurch nicht gegenstandslos; im Mittelpunkt der vorliegenden Betrachtung sollen jedoch Entwicklungen über die Zeit als Ausgangspunkt für internationale Vergleiche stehen. Neben die Analyse historischen Wandels tritt die individueller Entwicklung.

Parallelität von historischen und individuellen Meßproblemen

Die Bestimmung individueller ‘Effekte’ unterschiedlicher Qualifizierungsformen gewinnt bekanntlich noch deutlich an Realitätsgehalt, wenn statt einfacher Zustandsverteilungen oder einzelner Übergänge ganze individuelle Lebens*verläufe* betrachtet werden. In bezug auf längere Sequenzen in Lebensverläufen sind bei einem Vergleich von zwei Ländern eindeutige Hypothesen problematisch, da die individuellen Lebensläufe jeweils von sehr vielen institutionellen Parametern abhängen. Möglicherweise kann man sich aber an das Konzept bereits sehr verallgemeinerter ‘Lebenslaufsregime’ (vgl. Lessenich 1995) anlehnen.

Geht man also sowohl in kollektiver (historischer) als auch in individueller Hinsicht von Entwicklungen statt von statischen Zuständen aus, so stellt sich eine äquivalente Problematik der zeitlich adäquaten Beobachtung des Kollektivs einerseits, des Individuums andererseits.

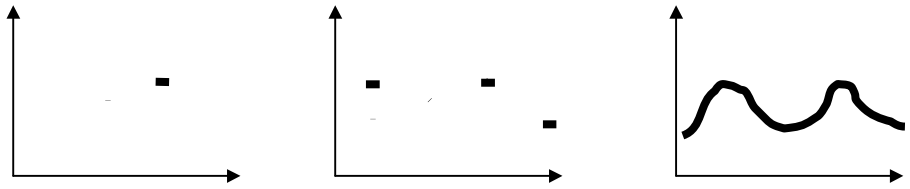
Leicht vereinfacht läßt sich von einem Kontinuum bei der Charakterisierung der zugrundegelegten Beobachtungspunkte bzw. Zeitachsen sprechen, das durch die einmalige Messung (ein ausgewählter Zeitpunkt) und die kontinuierliche Beobachtung (stetige Zeitachse) begrenzt wird; an dieser Stelle soll aber die folgende Klassifikation ausreichen:

– Einmalige Beobachtung: Der Normalfall einer Querschnittsbefragung.
– Beobachtung in regelmäßigen Abständen: Dies trifft z.B. auf die Wiederholungsbefragung im Rahmen einer Paneluntersuchung zu.
– Nahezu kontinuierliche Beobachtung: Eine stetige Zeitachse kann praktisch nie verwirklicht werden (und dem steht bereits die zeitliche Ausdehnung des Gegenstands ent-

gegen). Durch die Verwendung hinreichend kleiner Zeiteinheiten (oft Monate) kann aber eine meist ausreichende Approximation erreicht werden.

Während die einmalige Beobachtung trivialerweise keine Information über Veränderungen bietet, kann auch die wiederholte Beobachtung irrtümliche Vermutungen über Entwicklungen nahelegen, wie die folgende Skizze illustriert: man tendiert dazu, im mittleren Bild einen 'linearen Trend' zu entdecken.

Abb. 1: Einmalige, mehrfache und kontinuierliche Beobachtung einer identischen Meßgröße über die Zeit



In realen Erhebungsinstrumenten kommen häufig Kombinationen dieser Typen vor; so werden in großen Paneluntersuchungen beispielsweise detaillierte Kalender für den Zeitraum zwischen zwei Erhebungswellen verwendet. Allerdings lassen sich unterschiedliche Datenquellen schwerpunktmäßig klassifizieren (Übersicht 1).

Während sich die amtliche Statistik meist auf (Querschnitts-) Zeitreihen konzentriert, erlauben neuere Surveydaten häufig eine individuelle Längsschnittbetrachtung. Obwohl strenggenommen jede Information über Erlebtes retrospektiv erhoben wird, kommt zeitlich ausgedehnten Ereignis-/ Lebensverlaufsdaten eine besondere Bedeutung zu.

Übersicht 1: Datenquellen und zeitliches Meßkonzept (Beispiele)

Individualebene (Lebensverlauf): *Kollektivebene (historisch):*	einmalige Beobachtung	Beobachtung in regelmäßigen Zeitabständen	nahezu kontinuierliche Beobachtung
einmalige Beobachtung	einfacher Querschnittssurvey	(Kohortenstudie im Paneldesign)	Kohortenstudie im Kalender-/Ereignisdesign)
Beobachtung in regelmäßigen Zeitabständen	Trendstudie Amtliche Statistik	Panelstudie mit repräsentativer Altersverteilung	Kalender-/Ereignisdesign mit mehreren Kohorten
nahezu kontinuierliche Beobachtung	(amtliche Statistik)		Kalender-/Ereignisdesign mit repräsentativer Altersverteilung

Die Nachteile von auf Stichprobenbasis erhobenen Daten sind Gegenstand ausführlicher Literatur und werden hier nur angedeutet:

– Sie sind mit einer mehr oder weniger großen Stichprobenselektivität behaftet, die sich bei Mehrfachbefragungen noch über die Zeit verstärken kann.

– Die Freiwilligkeit der Angaben und andere Faktoren können zu einem erhöhten Anteil von ungenauen oder falschen Angaben führen, insbesondere bei Retrospektivbefragungen ist mit Verzerrungseffekten aufgrund von Erinnerungsproblemen zu rechnen.

– Selbst bei *großen* Erhebungen (Standardrepräsentativbefragungen) ist die Fallzahl i.d.R. zu klein, um fundierte Aussagen über fein unterschiedene Gruppen - etwa ganz bestimmte Ausbildungsgänge - treffen zu können. Gerade bei längeren Erinnerungszeiträumen kann nur mit einer relativ geringen inhaltlichen Differenzierung gearbeitet werden; retrospektive subjektive Bewertungen gelten als unzuverlässig.

Allerdings verfügen Surveydaten über ein originäres Informationspotential:

– Sie ermöglichen den Bezug zu einer Vielzahl von Drittvariablen und damit die Bildung von quantitativen *Kausalmodellen*. Diese werden insbesondere durch Informationen über die zeitliche Reihenfolge unterstützt.

– Bei historisch weiter zurückreichenden Informationen fehlen oft entsprechende andere Informationsquellen.

Im folgenden soll an einem Beispiel aus der Berufsbildungsforschung veranschaulicht werden, wie die unterschiedlichen Zeitperspektiven zusammenhängen können und daß es gerade für kausale Aussagen darauf ankommt, historische und individuelle zeitliche Kontinuität zu verknüpfen. Zunächst ein kurzer Blick auf Entwicklungen im britischen Ausbildungswesen:

Wandel im britischen Qualifikationssystem

Das auch regional differenzierte Bildungssystem Großbritanniens ist durch eine große Vielfalt von Qualifikationsmöglichkeiten und -abstufungen charakterisiert. Großes Gewicht wird auf die Kumulation von *Qualifikationen* i.S. der Anzahl bestandener Prüfungen gelegt. Der heutige Charakter dieser Stratifizierung im Bildungssystem hat sich jedoch erst im Laufe des 20.

Jahrhunderts herausgebildet: bestimmten Anfang des Jahrhunderts noch die Schultypen die wesentlichen Distinktionslinien, so spielen heute dafür insbesondere (allgemeine) Ausbildungszertifikate eine große Rolle.

Als Hauptentwicklungen in diesem Jahrhundert können gelten: der Übergang von einer frühen Selektion zu einer verbreiteten Gesamtschulerziehung und späteren Entscheidungen sowie eine Ausweitung von Zertifizierungen, die praktisch die gesamte Schulpopulation betreffen.

Für den Eintritt in den Arbeitsmarkt bedeutet das u.a., daß Arbeitgeber heute vor allem Schul- und Universitätsabsolventen mit Abschlußzertifikaten rekrutieren, während sie früher vor allem Schulabgänger ohne formalen Abschluß einstellten, die sie dann während des Arbeitsprozesses qualifizierten. Trotz ihrer vergleichsweise hohen Bedeutung haben die Zertifikate eher allgemeinen Charakter, sie sind nicht auf spezifische Tätigkeiten bezogen.

Seit den sechziger Jahren ist über die Geburtskohorten hinweg ein deutlicher Trend zur Höherqualifizierung zu beobachten. Die Expansion betraf insbesondere die Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schulen, deren Abschlüsse gerade für Bereiche des Arbeitsmarkts von Bedeutung sind, für die keine formalisierten Berufsausbildungen existieren, also insbesondere im Dienstleistungssektor.

Die Ausbildung für konkrete Tätigkeiten ist in Großbritannien meist ‘on the job’ und nahe an betrieblichen Erfordernissen erfolgt. Allerdings wird auch auf die Bedeutung von (Teilzeit-) Qualifizierungsmaßnahmen hingewiesen, die erst nach dem Eintritt in eine Erwerbstätigkeit stattfinden. Verschiedentlich ist vermutet worden, daß die Unterschiede in den Berufsbildungssystemen etwa Deutschlands und Großbritanniens eher quantitativer Natur seien (so Wagner 1986): Während die Qualität beruflicher Ausbildungen oft in etwa vergleichbar sei, sei in Großbritannien die Anzahl (nichtakademischer) beruflicher Ausbildungsverhältnisse deutlich geringer. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Schlußfolgerungen auf der Ebene von Gesamtverteilungen zu ziehen.

Auf die Qualifikationslücken in der britischen Industrie wurde auch spätestens seit Mitte der 70er Jahre immer wieder hingewiesen. Seit den 80er Jahren versucht die Regierung - im Zuge einer stärker marktwirtschaftlich orientierten Bildungsreform, aber teilweise auch in expliziter Anlehnung an das deutsche Modell - den Stellenwert beruflich-technischer Ausbildung zu stärken. Es sollten unterhalb des Hochschulniveaus verbindliche Standards der Berufsbildung eingeführt werden. Zu den wichtigen Maßnahmen zählen:

– Die Implementierung der Ausbildungsförderungsinitiative *Youth Training Scheme* (1983, seit 1990 Youth Training), ein allen arbeitslosen Schulabgängern angebotenes ein- bis zweijähriges Trainingsprogramm und damit auch ein Arbeitsmarktinstrument im Hinblick auf das Problem hoher Jugendarbeitslosigkeit.

– Die Einführung eines Systems der (General) National Vocational Qualifications (NVQ) - also von zertifizierten Qualifikationsbausteinen - in England und Wales seit 1986. Dies entspricht einem modularen Aufbau des Berufsbildungswesens, in dem bereits sehr elementare oder spezielle Kenntnisse gesondert, und prinzipiell auch rückwirkend, ausgewiesen werden (NVQ) bzw. generelle berufliche Fähigkeiten vor allem in schulischer Ausbildung vermittelt werden sollen (GNVQ).

Entscheidend ist nun, daß es Hinweise gibt, daß diesen historischen Veränderungen Wandlungstendenzen auf der individuellen Lebensverlaufsebene korrespondieren.

Eine Reihe von Arbeiten hat sich quantitativ mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt in Großbritannien beschäftigt (vgl. Kerckhoff 1990). Allerdings beschränken sie sich i.d.R. auf kleine Stichproben, wenige Geburtsjahrgänge und kurze Abschnitte in den Lebensverläufen.

Das in Großbritannien verbreitete on-the-job-Training standardisiert in Verbindung mit dem stark am Lebensalter orientierten allgemeinen Schulsystem die Verläufe relativ stark. (Man denke bei Männern auch an das Fehlen einer allgemeinen Wehrpflicht.) Da nur ein geringes Maß an 'Flexibilität' in das Ausbildungssystem internalisiert ist, zeigt sie sich später vor allem als Wechsel von Arbeitsplätzen.

Zusätzlich ließe sich nach den weiteren sozialen und auch subjektiven Qualitäten der Übergangsverläufe fragen (vgl. im folgenden u.a. Kupka 1993): Im Gegensatz zur deutschen Situation gilt die berufliche Ausbildung in der individuellen und sozialen Wahrnehmung in weit geringerem Maße als eine besondere Lebensphase mit dem Charakter eines Moratoriums i. S. einer Orientierungs- bzw. Experimentierphase, die auch einen mehrmaligen Wechsel zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit erlaubt. Allerdings legen Arbeitsmarktsituation und Institutionenwandel eine Diversifizierung von Übergangswegen nahe, zumal Maßnahmen wie Youth Training durchaus eine interne Stratifizierung aufweisen können.

Vereinfacht lassen sich aus einer solchen Forschungsperspektive Leitfragen gewinnen, an denen die oben genannten Meßkonzepte veranschaulicht werden sollen:

- Gibt es eine zeitliche Standardisierung im Übergangsverhalten?
- Hat sich auch in Großbritannien eine mehr oder weniger *komplexe* Übergangsphase zwischen Schule und dauerhafter Erwerbstätigkeit herausgebildet?
- Hat die Bedeutung formaler Qualifikationen für die Plazierung im Erwerbssystem zugenommen?
- Hat sich die Verortung dieses Zusammenhangs im Lebensverlauf verändert?

Empirische Beispiele

Herangezogen werden Daten des British Household Panel Survey (BHPS)[114].

Veränderungen in den Erwerbszuständen werden hier monatlich erfaßt, außerdem ist die Altersverteilung zum Befragungszeitpunkt repräsentativ. Sowohl in individueller wie auch historischer Hinsicht liegt man also relativ nahe an einer kontinuierlichen Erfassung. Allerdings lassen sich dabei verschiedene Vereinfachungen treffen und deren Resultate miteinander vergleichen; auf die Analysen und Darstellungen läßt sich daher eine ähnliche Systematik der Meßzeitpunkte anwenden wie auf die entsprechenden Datenquellen (Übersicht 2).

[114] Siehe Anmerkung 1 zu Ende des Beitrags

Übersicht 2: Abbildungen und zeitliches Meßkonzept

Individual-Ebene (Lebensverlauf): ----- *Kollektiv-Ebene (historisch):*	Einmalige Beobachtung	Beobachtung in regelmäßigen Zeitabständen	nahezu kontinuierliche Beobachtung
einmalige Beobachtung			
Beobachtung in regelmäßigen Zeitabständen			Abb. 4 und 5
nahezu kontinuierliche Beobachtung	Abb. 2 und 3 Abb. 6	(Abb. 6)	

Erwerbsstatus in Jugend und Adoleszenz und Übergang vom Ausbildungs- in das Erwerbssystem

Der Wandel im Ausbildungs- und Erwerbsverhalten soll zunächst in einer komprimierten Strukturdarstellung veranschaulicht werden, die im Grunde eine Zeitreihe der Querschnittsverteilung des Erwerbsstatus ist, durch die monatliche Darstellung aber eine relativ kontinuierliche historische Beschreibung erlaubt.

Grundsätzlich ist es für einen historischen Strukturvergleich mit Daten wie aus der BHPS-Stichprobe nötig, die Altersverteilung zu beschränken, da eine repräsentative Altersverteilung nur für den Zeitpunkt der Stichprobenziehung zu erwarten ist. In den Abb. 2 und 3 wurde hierfür ein *Zeitfenster* gewählt, das jeweils die Personen einschließt, die im betreffenden Monat 16 bis 21 Jahre alt waren. Obwohl diese Darstellung keine Interpretation im individuellen Längsschnitt ermöglicht, so erlaubt sie doch die Abschätzung von historischen Veränderungen im *Aktivitätsvolumen* dieser Altersgruppe - wobei die jährlichen Zyklen bewußt nicht geglättet wurden, um die beträchtliche Dynamik in den Bestandszahlen auch innerhalb von Jahreskategorien zu zeigen.

Abb. 2: Erwerbszustand der 16-21jährigen Frauen

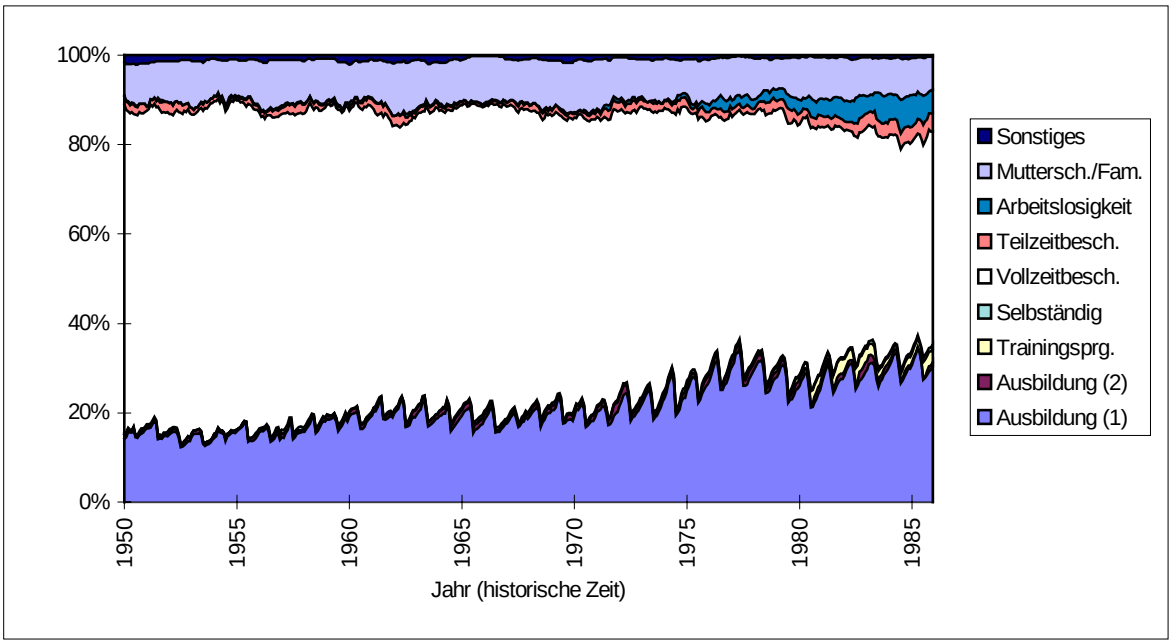
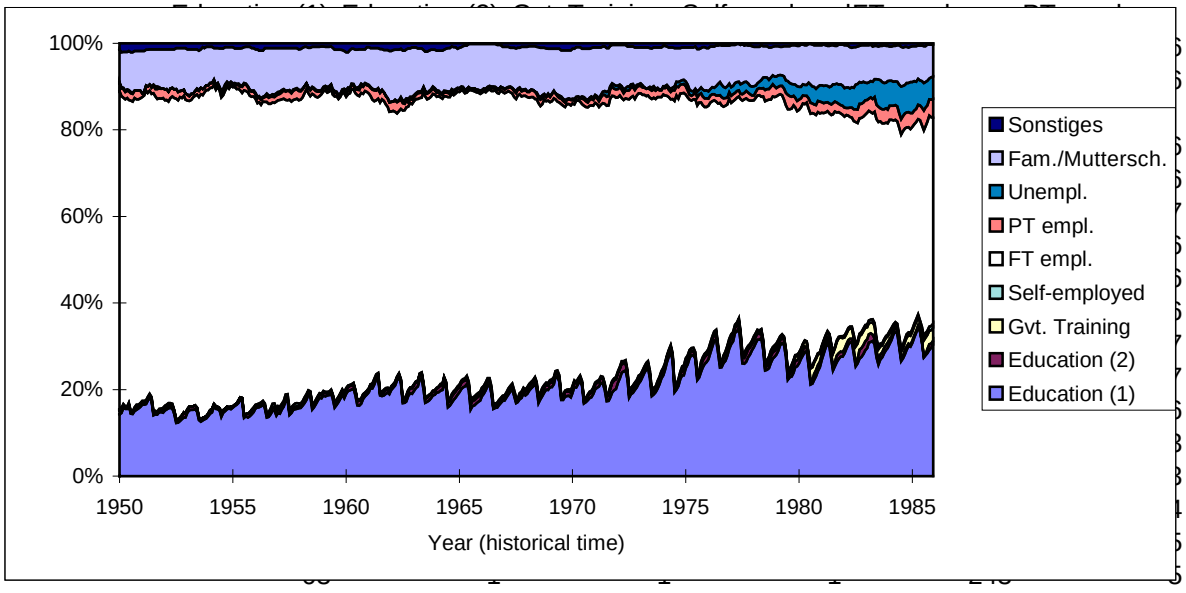


Abb. 3: Erwerbszustand der 16-21jährigen Männer

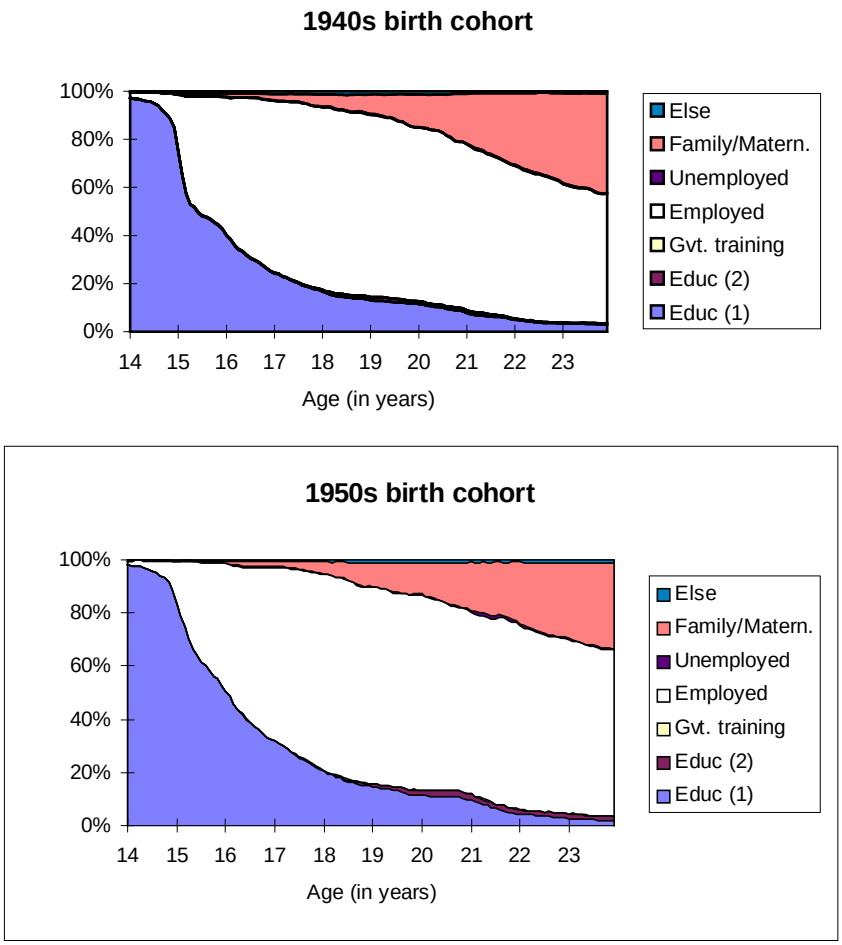


Eine erste grobe Abbildung des Verlaufsaspekts wird erreicht, wenn der - hier inhaltlich nicht spezifizierte - Zustand der Vollzeitausbildung in ‘Ausbildung vor dem Arbeitsmarkteintritt’ (hier als Ausbildung (1) bezeichnet) und ‘Bildungsrückkehr’ Ausbildung (2)) differenziert wird. Letzterer spielt vom Volumen her nur eine geringe Rolle.

Die quantitative Bedeutung der Zeit in schulischer und beruflicher Vollzeitausbildung (untere dunkle Fläche) hat seit den fünfziger Jahren zugenommen. Gleichwohl bleibt für junge Männer wie für junge Frauen die Vollzeiterwerbstätigkeit (helle Fläche) der zeitlich bedeutsamste Zustand. Bei Frauen ändert sich am Volumen von Familientätigkeiten relativ wenig. Trainingsprogramme der Regierung erscheinen erwartungsgemäß mit ihrer breiten Einführung Anfang der 80er Jahre.

Diese Art der Darstellung erlaubt prinzipiell eine genaue historische Beobachtung; eine individuelle Längsschnittinterpretation ist hier aber nicht möglich. Anders dagegen in der Darstellung nach Kohorten. In den Abb. 4 und 5 wurden jeweils zehn Geburtsjahrgänge - 1935-44 (‘40er Kohorte’) usw. - zusammengefaßt. Die Zeitachse ist nun die individuelle Lebenszeit, und sie umfaßt den Zehnjahreszeitraum zwischen dem 14. und dem 24. Geburtstag. Auch hier handelt es sich zunächst um eine Folge von Querschnittsverteilungen, in der über die jeweilige ‘Umschlagsgeschwindigkeit’ in den einzelnen Zuständen nichts ausgesagt wird. Monatlich abgetragen ist die Verteilung der Erwerbszustände im jeweiligen Lebensalter.

Abb. 4: Erwerbszustand nach Lebensalter in Kohortenbetrachtung (Frauen)



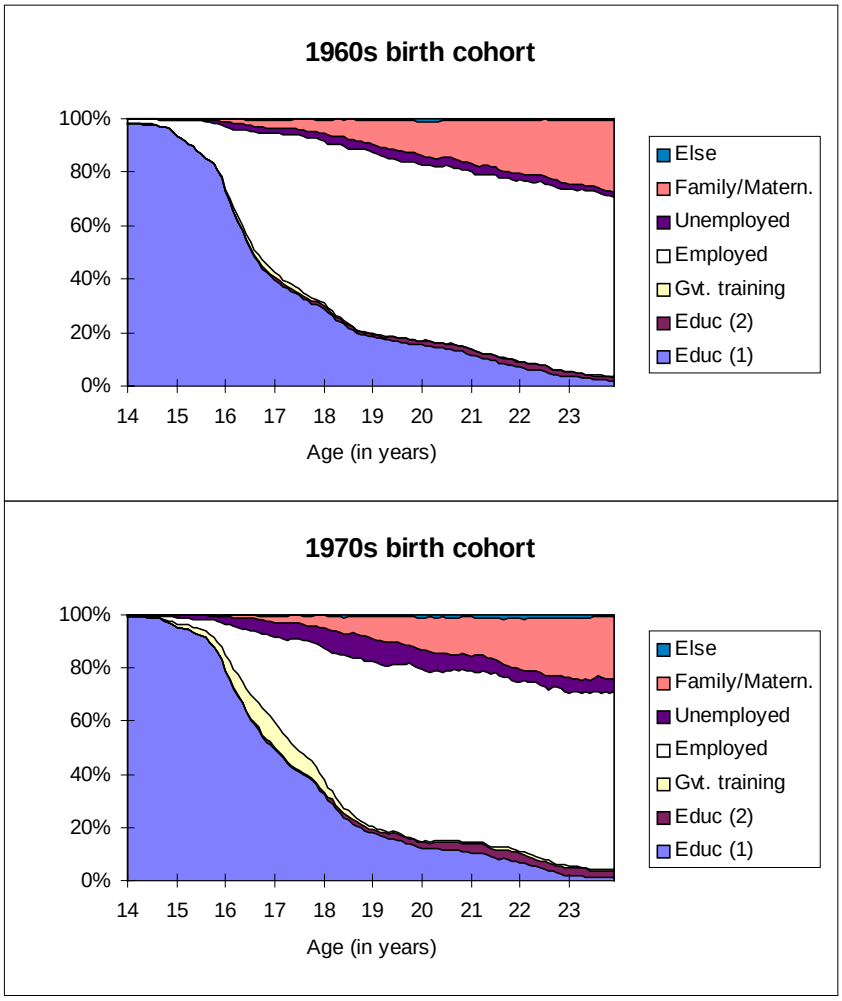
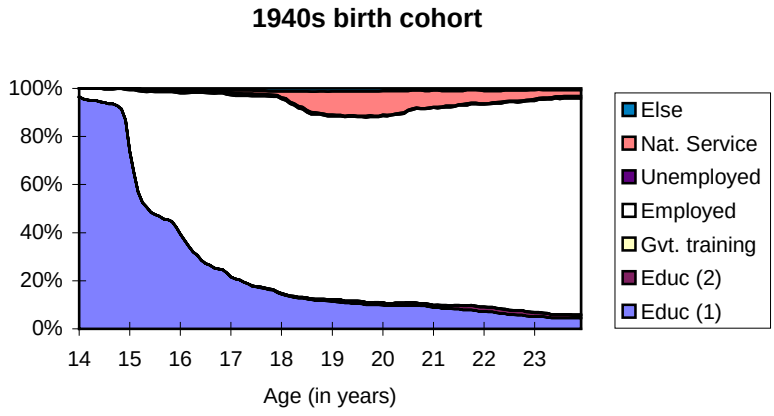
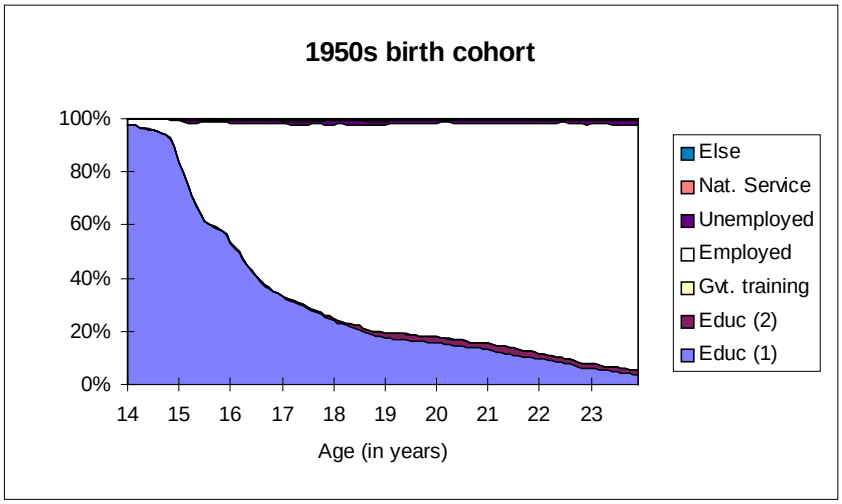
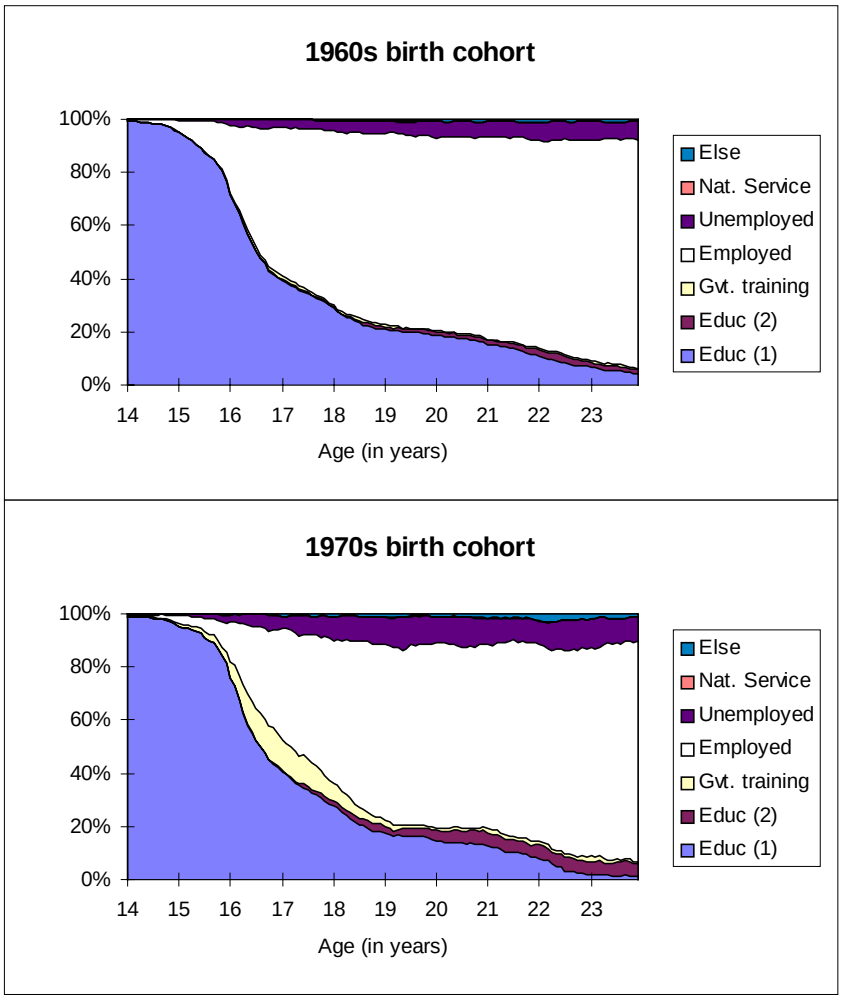


Abb. 5: Erwerbszustand nach Lebensalter in Kohortenbetrachtung (Männer)







Man kann jedoch bestimmte Ereignisse als nicht wiederholbar definieren. Durch die getrennte Klassifizierung der Zustände *noch in Vollzeitausbild*ung und *Rückkehr in Vollzeitausbildung* kann, da keine zensierten Beobachtungen auftreten, die Begrenzungslinie zwischen *Ausbild. (1)* und *Ausbild. (2)* als Survivorfunktion für das erstmalige Verlassen des Bildungssystems

und damit im individuellen Längsschnitt interpretiert werden. Sie verschiebt sich über die Kohorten nach außen und repräsentiert damit eine längere Verweildauer im Bildungssystem[2]. Die Survivorfunktion wird tendenziell steiler, so daß zumindest bei den kürzeren Verweildauern von einer Standardisierung gesprochen werden kann.

Komplexere Verlaufsmuster sind mit solchen einfachen Darstellungen noch nicht erkennbar. Typen von Übergangsverläufen können zur Abgrenzung der Untersuchungseinheiten vorgegeben (vgl. Bynner/Roberts 1991) oder empirisch ermittelt werden. In Frage kommen die Klassifikation von Sequenzmustern, zeitbezogene Ereignisanalysen oder Kombinationen von beiden.

Im Vorgriff auf komplexere Modelle lassen sich etwa Summenindices von Erwerbszuständen bilden: Wieviel Zeit wird, bezogen auf einen definierten Zeitraum, kumulativ in bestimmten Zuständen verbracht? Das Gewicht bestimmter Erwerbszustände wird möglicherweise erst in der Kumulation von relativ kurzen Episoden im Lebensverlauf erkennbar. Auf ausgesprochene Risikoverläufe (Dauerarbeitslosigkeit) weist der entsprechende Indikator hier nur in wenigen Fällen hin - man denke aber an die Problematik der Unterschätzung von Arbeitslosigkeitsepisoden in Retrospektivbefragungen (siehe zusammenfassend Dex 1991). Abgesehen von der erwartungsgemäß sehr ungleichen Bildungsbeteiligung zeigen sich jedoch gerade bei den Frauen deutliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung nach Ausbildungstypen.

Bedeutung von Ausbildung und Qualifikationen im Lebensverlauf

Ein wichtiger inhaltlicher Punkt bei internationalen Vergleichen ist die Abschätzung der Rolle von formalen Qualifikationen bei der beruflichen Plazierung im jeweiligen Beschäftigungssystem. In der Literatur wird im allgemeinen davon ausgegangen, daß dieser Zusammenhang in Großbritannien aufgrund der teilweise sehr unspezifischen Qualifikationen relativ gering sei.

Ziel der folgenden Analysen ist es herauszufinden, ob und inwieweit solche Ergebnisse von der Stichprobe und dem verwendeten Meßkonzept abhängen.

Als ein - sicherlich in mancher Hinsicht problematisches - Maß wird der Status der ausgeübten Jobs betrachtet, gemessen mit dem ‘Cambridge-Scale’- Konzept (vgl. Prandy 1990), das sich auf Angaben über soziale Interaktionsbeziehungen stützt. Eine vorbereitende Analyse zeigt, daß

– einerseits die so definierte Bedeutung des höchsten Abschlusses von dem oder den Meßzeitpunkten im individuellen Erwerbsverlauf abhängt, ob also etwa der Eintrittsjob, der Job nach einer bestimmten Zeitdauer oder ein zeitraumbezogenes Maß, in das auch die Konstanz des Verlaufs eingeht, zur Berechnung des Zusammenhangs herangezogen wird.

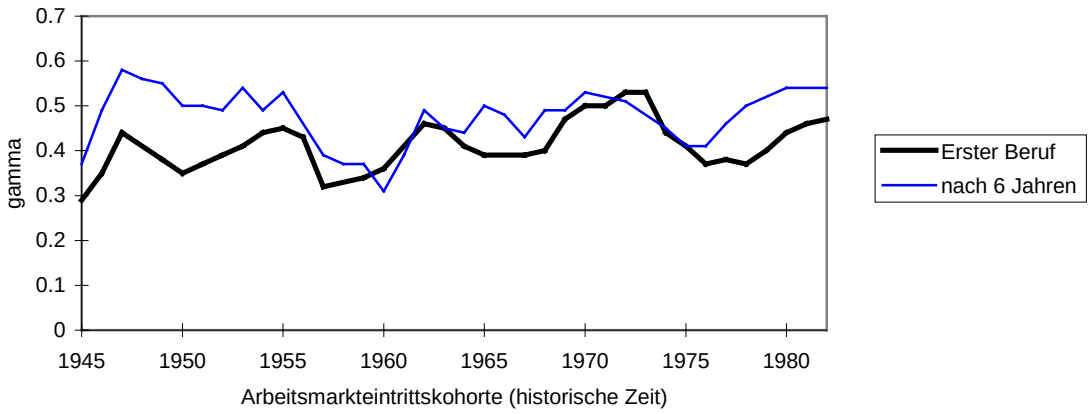
Trotz deutlicher Unterschiede beim Eintrittsjob können die Hochqualifizierten in den ersten Jahren nach dem Arbeitsmarkteintritt noch einmal deutlich an Berufsstatus zulegen, während die Unqualifizierten sogar im Mittel verlieren. Dabei ist gerade die prozentuale Differenz ein relativ *harter Test*, da man sich bei vielen höher Qualifizierten wohl bereits am oberen Ende der Skala bewegt.

– diese Unterschiede selbst für ausgewählte Kohorten seit dem Zweiten Weltkrieg offensichtlich an Bedeutung gewinnen. Sollten sich diese Ergebnisse bestätigen, so würden sie Hinweise auf die zunehmende differenzierende Bedeutung formaler Qualifikationen im britischen Erwerbssystem geben.

Möglicherweise bekommt man aber hier, wie oben illustriert, irrtümlicherweise den Eindruck eines Trends. Dies wird deutlich, wenn man versucht, mit denselben Daten historisch kontinuierlich zu rechnen. Die Grundlage ist der Zusammenhang zwischen der höchsten Qualifikation, gemessen auf einer einfachen Ordinalskala, und dem Jobstatus.

Zunächst werde die breitere Linie in Abb. 6 betrachtet. Sie beschreibt die Entwicklung des Zusammenhangs (gemessen mit Goodman/Kruskals *gamma*) zwischen höchster Qualifikation und beruflicher Positionierung auf der Basis des Einstiegsjobs über die historische Zeit: die Zeitachse bilden (fünfjahresweise gleitende) Arbeitsmarkteintrittskohorten. Ein eindeutiger Trend ist hier kaum erkennbar, bei einer Auswahl von Beobachtungspunkten würde sich aber u. U. dieser Eindruck ergeben.

Abb. 6: Zusammenhang zwischen höchster Qualifikation und beruflichem Status (Cambridge-Scale für Männer) nach Arbeitsmarkteintrittskohorte - nur Männer



Die beiden Kurven von Abb. 6 zusammengenommen schließlich zeigen eine einfache Kombination von historisch kontinuierlicher Entwicklung und individuell mehrfacher Beobachtung von Individuen und damit eine Veränderung der *Lebenslaufabhängigkeit* über die historische Zeit. Dies wird repräsentiert durch zwei Zusammenhangsmaße, also auf der Kollektivebene. Auch die dünnere Linie zeigt den Zusammenhang zwischen Qualifikation und Status - diesmal jedoch genau sechs Jahre nach Arbeitsmarkteintritt. Dieser Zeitpunkt ist im Prinzip willkürlich gewählt, soll aber die Positionierung nach einer Phase der Orientierung messen. Da vereinfacht von ununterbrochenen Statusverläufen ausgegangen wird, werden hier nur Verläufe bei Männern betrachtet, die in den Daten eine deutlich höhere Kontinuität aufweisen. Verzichtet man auf inferenzstatistische Verfahren, so wird man nun vielleicht folgende grobe Phaseneinteilung vermuten: eine Distanz beider Meßgrößen in der unmittelbaren Nachkriegszeit, eine weitgehende Angleichung während der 60er Jahre und eine erneute Divergenz ab Mitte der 70er Jahre.

Die historische Längsschnittbetrachtung in Verbindung mit einer Mehrfachbeobachtung von Individuen führt also zu dem Ergebnis, daß die Entwicklung der *Bedeutung* von Formalqualifikationen offensichtlich differenzierter zu beschreiben ist als durch einen monotonen Trend.Für spezifischere Aussagen scheinen solche deskriptiven Darstellungen dann allerdings nicht mehr auszureichen, und eine Vereinfachung durch analytische Modellbildung ist angebracht. Während beim Vergleich von Gesamtverteilungen und damit ganzen Qualifikationssystemen bereits die Position unterschiedlicher Qualifikationsgruppen an sich aufschlußreich ist, müßte für die Schätzung des *Effekts* bestimmter Qualifikationen eine Reihe von Drittvariablen kontrolliert werden. Zudem müßten die jeweiligen Streuungen in den Verteilungen, differenzierte erklärende Variablen - vgl. die Angaben zur Bildungsgeschichte (Reihenfolge) - und die Behandlung von Erwerbslücken genauer betrachtet werden.

Schlußfolgerungen

Ziel dieses Beitrags war es, plausibel zu machen, daß internationale und historische Vergleiche auch im Bereich der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung eng zusammenhängen. Dabei sind die individuelle Lebensverlaufs- und die kollektive (historische) Längsschnittperspektive je nach Fragestellung zu kombinieren.

Für beide gelten teilweise äquivalente Meßanforderungen. Während Retrospektivbefragungen weiterhin eine essentielle Informationsquelle darstellen, sind auch die Anforderungen an die amtliche Statistik diesbezüglich zu überprüfen, und eine bessere Abstimmung zwischen den verschiedenen Datenquellen ist wünschenswert. So verlangt etwa der Abgleich von retrospektiv erhobenen Lebensverlaufsdaten mit Bestandsdaten aus Vollerhebungen i.d.R. altersspezifische Angaben.

Methodologisch bekommen damit für die komparative internationale Forschung neben den konventionellen Fragen der Vergleichbarkeit (im Querschnitt) die der Vergleichbarkeit im Längsschnitt ein deutlich stärkeres Gewicht. Hierbei geht es etwa um die Stabilität von Kategorien über die Zeit und die Äquivalenz von Meßzeitpunkten.

Anmerkungen

1. Die Daten wurden ursprünglich vom ESRC Research Centre on Micro-social Change an der University of Essex erhoben und durch das Data Archive zur Verfügung gestellt.
   Der BHPS wurde konzipiert als eine jährliche Befragung der erwachsenen Mitglieder (d.h. im Alter 16 und älter) der ca. 5000 Haushalte einer - was das Erhebungsgebiet betrifft - für Großbritannien annähernd repräsentativen Stichprobe. In der Studie werden diese Personen jährlich befragt. Hinzu kommen ihre Nachkommen (vgl. Taylor 1996, S. A2-1). Während also im reinen Paneldesign nur - allerdings umfangreiche - Daten über Entwicklungen in den 90er Jahren zu Verfügung stehen, hat der BHPS auch Module, die sich auf den ganzen bisherigen Lebensverlauf beziehen. Neben den Informationen in inzwischen 5 Wellen (jährlich seit 1991) wurden die hier insbesondere relevanten Retrospektivdaten zur Erwerbsgeschichte auf Monatsbasis erhoben. Die hier präsentierten Auswertungen verwenden vor allem die retrospektiven Teildatensätze *BLIFEMST* zu Erwerbsstatus (Welle 2) und *CLIFEJOB* zu Jobepisoden (Welle 3) im Lebensverlauf. Ein Nachteil der BHPS-Daten ist, daß keine differenzierte (Aus-) Bildungs*geschichte* erhoben wurde, sondern nur die erworbenen Qualifikationen bzw. Phasen der Vollzeitausbildung nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt. Durch Plausibilitätsüberlegungen können zumindest bestimmte Reihenfolgen im Qualifikationserwerb angenommen werden. Dennoch kann eine zeitraumbezogene Sequenz nicht konstruiert werden.

2. Eine engere Kombination von historischer und individueller Längsschnittperspektive würde mit solchen einfachen Darstellungen unanschaulich. In einer - hier nicht wiedergegebenen - Darstellung, die die Geburtskohorten noch feiner unterscheidet, läßt sich ferner erkennen, daß diese Entwicklung im wesentlichen in zwei Schüben erfolgt, die den Veränderungen der Pflichtschuldauer korrespondieren.

Literatur

Bynner, J. and Roberts, K. (Hrsg.) (1991): *Youth and work: transition to employment in England and Germany*. In: Anglo-German Foundation, London.

Dex, S. (1991): *The Reliability of Recall Data: a Literature Review*. ESRC Reserch Centre on Micro-social Change. In: Working paper 11. University of Essex, Colchester.

Heidenreich, M. und Schmidt, G. (Hrsg.) (1991): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen.* Westdeutscher Verlag, Opladen.

Kerckhoff, A. C. (1990): *Getting Started. Transition to Adulthood in Great Britain*.In: Westview Press, Boulder, San Francisco, Oxford.

Kupka, P. 1993: *Berufliche Übergänge in England und Deutschland: Zukunftserwartungen und Identitätsbildung.* In: Leisering, Geissler, L. und Mergner, B. und Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Moderne Lebensläufe im Wandel*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 75-93.

Lauterbach, U. (1995ff): *Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich*. In: Ders. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit. Huck, W.und. Mitter, W.: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 34-45 VGL.

Lessenich, S. (1995): *Wohlfahrtsstaatliche Regulierung und die Strukturierung von Lebensläufen. Zur Selektivität sozialpolitischer Interventionen*. In: Soziale Welt 1/1995, S. 51-69.

Mayer, K. U. (1997): *Notes on a comparative political economy of life courses*. In: Comparative social research 16, S. 203-226.

Prandy, K. (1990): *The Revised Cambridge Scale of Occupations*. In: Sociology, Vol. 24, 4/1990, S. 629-655.

Taylor, M. F. (Hrsg.); Brice, J.; Buck N. und. Prentice, E. (1996): *British Household Panel Survey User Manual*. University of Essex, Colchester.

Wagner, K. (1986): *Die Beziehungen zwischen Bildung, Beschäftigung und Produktivität und ihre bildungs- und beschäftigungspolitischen Auswirkungen - ein deutsch-englischer Vergleich*. In: CEDEFOP, Berlin.

4 Ist die Bildungsnachfrage Ergebnis eines strategischen Verhaltens? Zutrittsbeschränkung vs. freier Zugang zu postsekundären beruflichen Bildungsgängen am Beispiel der Community Colleges in den Vereinigten Staaten und den Institutes Universitaires de Technologie (IUT) bzw. Sections de Technicien Supérieur (STS) in Frankreich

Bénédicte Gendron

Vorbemerkung

Wenngleich die Theorie der Akkumulation des Humankapitals seit G.S. Becker (1964) wesentlich zur Analyse der individuellen Wahlentscheidungen bei Investitionen in Bildung beigetragen hat, erscheint ein solcher Ansatz in einem Kontext der Unterbeschäftigung als Erklärung für den massiven Anstieg der Absolventenzahlen und insbesondere für den Boom in Richtung weiterführende Studien unzureichend.

Das Modell der Theorie des Humankapitals prognostiziert in einer Zeit der Unsicherheit im Hinblick auf Verdienstperspektiven oder künftige Berufschancen tatsächlich ein Absinken der Rendite aus Hochschulabschlüssen. Dieser Theorie zufolge hätte im heutigen Kontext sich verschlechternder Berufsaussichten und einer sich verknappenden Arbeit „ein Teil der jungen Abiturienten entmutigt sein und direkt auf den Arbeitsmarkt gehen müssen“ (Lévy-Garboua, 1979). Die Praxis zeigt jedoch, daß ganz im Gegenteil die Zahl der Abiturienten, die sich für ein Studium entscheiden, ständig zunimmt.

Vor diesem Hintergrund – und ohne den bedeutsamen Beitrag des individualistischen Ansatzes von Becker betreffend Investitionen in Humankapital in Frage stellen zu wollen – sollte die Nachfrage nach Bildung in einem Kontext der Verknappung der Arbeit eher als Ergebnis strategischer Entscheidungen denn als einfache Entscheidung des Individuums über die Allokation der Ressourcen in Abhängigkeit von den verfolgten Zielen gesehen werden. Die Fortsetzung des Studiums nach Abschluß eines an sich kein Anschlußstudium vorsehenden Kurzstudienganges an den Hochschulen in Frankreich – wie z.B. nach den mit einem *BTS (Brevet de technicien supérieur)* oder *DUT (Diplôme universitaire de technologie)* abschließenden zweijährigen Studiengängen – ist ein Beispiel für ein solches Verhalten, das eine Ausbildungsstrategie mit einer Strategie der Vermittelbarkeit kombiniert und mit dem gleichzeitig eine Minimierung der Risiken (Scheitern beim vollen Universitätsstudium) als auch eine Maximierung der Wettbewerbsvorteile (u.a. als „Mehrwert“ in Form der in den genannten Studiengängen vermittelten Fachkompetenz und der daraus folgenden Heraushebung des Stellenbewerbers aus dem Kreis seiner Mitbewerber, die diese Qualifikation nicht besitzen) erzielt werden kann. Mit Hilfe dieses strategiebasierten Ansatzes läßt sich möglicherweise der wachsende Trend in Richtung Anschlußstudium erklären. Wir haben in einer Dissertation versucht, aus dieser Sicht und unter gleichzeitiger Heranziehung eines Ansatzes der schrittweisen Entscheidungsfindung das Phänomen der Weiterführung des Studiums im Anschluß an einen BTS- bzw. einen DUT-Abschluß zu erklären (Gendron, 1997a).

Der Anspruch des vorliegenden Beitrags nimmt sich im Vergleich dazu notwendigerweise bescheidener aus. Dies ist lediglich ein Problem- und Methodik-Papier, in dem wir versuchen, die Problematik aufzuzeigen, die uns zu unserer Forschungsarbeit über das Phänomen des Weiterstudierens nach Erreichen eines bestimmten Bildungsniveaus – Abschluß in einem berufsqualifizierenden postsekundären Kurzstudiengang in Frankreich – veranlaßt hat und das Interesse an einer ähnlichen Untersuchung bei den Two-Year Colleges der Community Colleges in den USA deutlich macht, wobei gleichzeitig natürlich auch die Grenzen eines solchen Projekts nicht unerwähnt bleiben dürfen.

In diesem Papier wird versucht, anhand einiger Thesen und der Hauptergebnisse dieser ersten Forschungsarbeit zur einschlägigen Situation in Frankreich (Teil I) die Motive zu beschreiben, die zu den Untersuchungen an den *Two-Year Colleges* in den USA (Teil II) geführt haben.

I. BTS- und DUT- Kurzstudiengänge in Frankreich: von abschliessenden zu propädeutischen Studiengängen

Problemstellung: Nachfrage nach Bildung in Form eines Anschlußstudiums: „einfache“Allokation der Ressourcen oder strategisches Verhalten?

Definition und These: Die Kurzstudiengänge nehmen immer mehr den Charakter von Schritten oder Stufen innerhalb eines längeren Studiums an

An den beiden Enden des Angebotspektrums an grundständigen Studiengängen bietet das französische Hochschulsystem einerseits „offene“ Studiengänge, die in lange und breiter angelegte Studien münden können – z.B. an der Universität–, und andererseits „geschlossene“, auch als „selektiv“ bezeichnete berufsqualifizierende Kurzstudiengänge, die eine kurze, zweckgerichtete Ausbildung zur Vorbereitung auf das Berufsleben innerhalb von zwei Jahren vermitteln.

Die Studiengänge, die zum Erwerb des *Brevet de technicien supérieur (BTS)* und zum *Diplôme universitaire de technologie (DUT)* führen, gehören dieser letzteren Kategorie an. Seit 1959 bzw. seit 1966 bestehend, weisen beide neben dem Auswahlverfahren für Studienbewerber und ihrer eigenen Zweckbestimmung – sie führen nach dem Abitur in einem zweijährigen Kurs zum Abschluß als Technicien supérieur, der den Inhaber zur Ausübung einer leitenden Funktion auf der Ebene zwischen Techniker und Ingenieur[115] in Produktion, angewandter Forschung und im Dienstleistungssektor befähigt[116] – zahlreiche Gemeinsamkeiten auf.

Die nach den *Sections de techniciens supérieurs* (STS; Fachingenieurschulen) gegründeten *Instituts universitaires de technologie* (IUT; Fachakademien) hatten zunächst ein dreifaches Ziel: Reform der als zu spezialisiert erachteten Studiengänge zum Technicien supérieur, nach Möglichkeit Deckung des wachsenden Ausbildungsbedarfs und Senkung der Versagerquoten an den Universitäten. Dabei sollten die Studiengänge der IUT die der STS nach und nach er-

115 La formation des techniciens supérieurs, ministère de l’Education nationale, SEIS, Informations rapides, Nr. 14, 28. Mai 1973

116 Dekret zur Gründung der IUT Nr. 66.27 vom 7. Januar 1966

setzen. In der Praxis haben sich die beiden Zweige jedoch komplementär entwickelt und verzeichnen seit etwa zehn Jahren einen lebhaften Zulauf. In ihnen werden etwa 35% der Studenten ausgebildet.

Wenngleich sich im starken Interesse an diesen Studiengängen der Erfolg dieser Ausbildungsoptionen spiegelt, stellt doch die fortschreitende Tendenz zur Weiterführung des Studiums[117] nach Beendigung dieser Studiengänge deren abschließenden Charakter wieder in Frage und gibt Anlaß zum Überdenken des gesamten Konzepts. In der Tat nimmt die Anzahl derer, die nach einem solchen Abschluß weiterstudieren (1980: 25% der DUT- bzw. 16% der BTS-Inhaber), ständig zu. Nach den Daten aus den Erhebungen des Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) lag die Zahl der Absolventen der IUT, die ein Anschlußstudium aufgenommen haben, 1984 bei 38%, 1988 bei 45% und 1992 bereits bei 63%.. Die gleiche Tendenz ist auch bei den Inhabern eines BTS zu beobachten, bei denen sich der entsprechende Anteil im gleichen Zeitraum von 16% zunächst auf 22%, 25% und 1992 schließlich auf 39% erhöht hat. Neben dem System berufsqualifizierender Studiengänge mit Abschlußcharakter entwickelt sich ein System des Anschlußstudiums, das diese Studiengänge somit zu einem *Pseudo-DEUG (Diplôme d'études universitaires générales*[118]*)* oder zu einer Etappe auf dem Weg zur Erreichung höherer akademischer Grade macht und damit bestimmte Ausbildungsgänge ihrer ursprünglichen Bestimmung beraubt.

Problemstellung: Von einer Strategie der Ausbildung zu einer Strategie der Vermittelbarkeit

Auch wenn das Auswahlverfahren und der Numerus clausus bei den zum BTS oder DUT führenden Studiengängen eine ursprünglich nicht beabsichtigte, aber durch das Fehlen anderer Möglichkeiten bedingte Hinwendung einer bestimmten Anzahl von Studenten hin zu den längeren Studiengängen an den Universitäten erklären mögen – wie läßt sich dann aber das Weiterstudium derjenigen Studenten begründen, die sich für die Kurzstudiengänge am IUT oder STS entschieden und diese absolviert haben? Was veranlaßt die Studenten dieser an sich als „abschließend" angesehenen Studiengänge zu einem Weiterstudium?

Warum revidieren diese Absolventen ihre ursprüngliche Entscheidung? Und handelt es sich dabei wirklich um eine Revision der ursprünglichen Entscheidung, oder hatten die Betroffenen das Weiterstudium bereits vor Beginn des Kurzstudiums ins Auge gefaßt? Muß man nicht im heutigen Kontext eines massiven Ansteigens der Absolventenzahlen, einer Verknappung der Arbeit und einer Verschlechterung der Berufsaussichten hinter diesem Verhalten ein strategisches Verhalten sehen, wenn man sich gleichzeitig vergegenwärtigt, daß eine immer noch große Anzahl von Studenten diese Kurzstudiengänge anstreben? Beobachten wir bei diesen Studiengängen eine Umwidmung ihrer ursprünglichen Bestimmung, und wie ist diese zu erklären? Wir haben versucht, diese Fragen in einer Dissertation (Gendron, 1997a) mit Hilfe eines Ansatzes zu analysieren, der vom Vorhandensein einer „Strategie" und der „schrittweisen Entscheidungsfindung" ausgeht. Wir werden im folgenden nur die wichtigsten Ergebnisse und

117 Bei der Einführung der IUT-Studiengänge war in den Gesetzen ein Weiterstudium für 5 bis 10% „fehlorientierte" Studenten vorgesehen.

118 Abschluß, der zum Eintritt in den zweiten Studienzyklus (Hauptstudium) berechtigt.

die daraus resultierenden Überlegungen wiedergeben, die uns zur Untersuchung des Systems der *Two-Year Colleges* in den USA veranlaßt haben.

Neben der strategischen Entscheidung zur Nutzung dieser Studiengänge als *Pseudo-* oder *Crypto*-DEUG resultiert die Nachfrage nach Bildung – wie sie sich im Weiterstudium manifestiert – aus einer weiteren strategischen Komponente, der einer Verbesserung der Vermittelbarkeit. Diese Sicht ist in einem Kontext der Verknappung der Arbeit oder von Engpässen bei bestimmten Positionen im Beschäftigungssystem und der daraus resultierenden Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt naheliegender als die Annahme, daß die Nachfrage nach Bildung auf eine einfache Entscheidung zur optimalen Allokation der Ressourcen in Abhängigkeit von den verfolgten Zielen – motiviert, wie bei einer Finanzinvestition, durch eine Rendite – zurückgeht. Daß die Nachfrage nach Bildung – in Gestalt eines Weiterstudiums – einem strategischen Verhalten entspringt, ist also die Hypothese, auf die wir unsere Dissertation gegründet haben und die wir in der nachfolgenden zusammenfassenden Darstellung weiterzuentwickeln und zu verifizieren versuchen.

Methodik: von der Legitimität des „Strategie"-Konzepts zu seiner empirischen Verifizierung

Wir müssen zunächst feststellen, ob die Nachfrage nach Bildung in Form des Weiterstudiums begrifflich als „Strategie" gefaßt werden kann. Anschließend wollen wir die Gültigkeit dieser Hypothese anhand von realen Daten überprüfen.

Die Legitimität einer Sichtweise, die die Entscheidung zum Weiterstudium als „Strategie" begreift

Zunächst müssen wir feststellen, ob die Nachfrage nach Bildung – in unserem konkreten Fall die Nachfrage nach einem Weiterstudium – unter dem Begriff „Strategie" gefaßt werden kann. Dazu haben wir geprüft, ob die Entscheidung zum Weiterstudium den Kriterien entspricht, die den Begriff „Strategie" kennzeichnen. In diesem Zusammenhang haben wir den Ansatz herangezogen, der von Paulré (1993) zur Abgrenzung zwischen „Strategie" und „einfacher Entscheidung" verwendet worden ist. Diesem Autor zufolge muß die Strategie zwei Kriterien erfüllen: das des „Andersseins" – definiert durch *„eine Aktion, die sich von der anderer Seiender unterscheidet"*, und das des „Kombinatorischen" – definiert durch *„Mittel und Modalitäten, die kombiniert und stimmig gemacht werden müssen und die zu diesem Zweck in Abfolgen oder Programmen hierarchisch zu gliedern und zu ordnen sind"*.

Wie wir jetzt sehen werden, weist die Entscheidung der Studenten zugunsten eines Anschluß- oder Weiterstudiums die beiden oben genannten Merkmale auf (zu Einzelheiten des hier entwickelten Konzepts siehe Gendron, 1997a). Das Anderssein findet seinen Ausdruck in der Entscheidung zum *Überleben* im Hochschulsystem, die die Studenten treffen, indem sie diese zulassungsbeschränkten berufsqualifizierenden Studiengänge mit an sich abschließendem Charakter als *Pseudo-* oder *Crypto*-DEUG nutzen und ihr Studium nach Abschluß dieser Studiengänge fortsetzen.

Tatsächlich können diese zulassungsbeschränkten Studienangebote von den Studenten als erste Ausbildungsetappe an der Hochschule genutzt werden, da hier ein höheres Maß an Betreuung durch das Lehrpersonal und höhere Erfolgsquoten (bedingt durch das hier vor Studienbeginn durchgeführte Auswahlverfahren) als an der Universität gegeben sind, so daß das Risiko

eines Scheiterns im ersten Studienzyklus an der Universität (mit dem Erwerb des DEUG abschließendes „Grundstudium“) gesenkt oder ganz ausgeschaltet wird.

Ein weiterer Grund, einer Strategie des „Überlebens“ im Hochschulsystem zu folgen, ist die mit dem Weiterstudium gegebene Möglichkeit[119], die ursprünglich getroffene Ausbildungsentscheidung am Ende dieser ersten Etappe zu revidieren, wenn sich die Ziele, denen diese Ausbildung mit Blick auf den erwarteten Arbeitsplatz und/oder die Karriereaussichten dienen „sollte“[120], als unrealistisch erweisen. Das Anderssein, das auf die Interdependenz der Bewußtseinssphären abhebt und das sich hier noch deutlicher darstellt, wird vom Studenten über die Wahrnehmung des Handelns „der Anderen“ (die ebenfalls Humankapital akkumulieren) als Konkurrenz erfahren, die seine Chancen, seine Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt zur Geltung zu bringen, schmälert. Dieses Bild vom „Konkurrenten“ oder „Gegner“ im Kampf um Beschäftigung, das der Student von „den Anderen“ hat, kann sich somit zu einer Sichtweise verkürzen, in der „die Anderen“ bei der Beschäftigungssuche auf dem Arbeitsmarkt eine geballte Kraft repräsentieren, die in Konkurrenz zu den eigenen Bemühungen um einen Arbeitsplatz tritt. Aus dieser Sichtweise ergäbe sich dann seine Entscheidung, die ursprüngliche Ausbildungsentscheidung zu revidieren und das Studium fortzusetzen.

Diese Interdependenz der Bewußtseinssphären und die „strategische Unsicherheit“[121], die sie erzeugt, veranlaßt somit den Studenten, auf das Vorgehen „des Anderen“ zu reagieren, indem er – über das Weiterstudium – mehrere Ausbildungsabschnitte miteinander kombiniert, um sich so vom „geballten“ Gegner oder Konkurrenten bei der „Beschäftigungssuche“ auf dem Arbeitsmarkt abzuheben oder ihn aus dem Feld zu schlagen.

Hypothesen auf dem Prüfstand

Eine empirische Verifizierung des strategischen Verhaltens: von monographischen Befragungen zu landesweiten Daten

Während also die Entscheidung für ein Weiterstudium begrifflich als „Strategie“ gefaßt werden kann, gilt es nun die Gültigkeit unserer Hypothese empirisch zu überprüfen. Wir setzen dabei folglich voraus, daß die Nachfrage nach Bildung, wie sie ihren Ausdruck im Weiterstudium nach Erwerb des BTS- bzw. DUT-Abschlusses findet, einem strategischen Verhalten entspringt. Denn aufgrund der in der Strategie eröffneten Möglichkeit zur Revision der Entscheidungen – hier die Möglichkeiten der schrittweisen Entscheidungsfindung – erlaubt dieses Verhalten den Abbau einer bestimmten Anzahl von Unsicherheiten.

In der Tat wird der Student durch ein solches schrittweises Vorgehen einerseits das Risiko eines Versagens im ersten Studienzyklus an der Universität minimieren können, indem er diese

119 Wie bereits erwähnt, war ein Weiterstudium nach Erwerb des DUT in den einschlägigen Verordnungen vorgesehen, sollte aber nur 5 bis 10% „fehlorientierte“ Studenten betreffen.

120 nach der Vorstellung der Studenten

121 Orléan (1994). Die Unsicherheit, mit der jeder Spieler konfrontiert ist, hat ihren Ursprung nicht nur in den Zufälligkeiten der „Natur“: auch der „Andere Spieler“ hat einen Anteil daran, da der Nutzwert jedes einzelnen von den Entscheidungen abhängt, die die anderen treffen. Aus diesem Grunde spricht Orléan von „strategischer Unsicherheit“: „In einer Spielsituation hängt die Entscheidung des einzelnen maßgeblich davon ab, inwieweit er die Spielweise des anderen gedanklich vorwegnehmen kann.“

zulassungsbeschränkten Kurzstudiengänge als *Pseudo-* oder *Crypto*-DEUG nutzt. Andererseits wird er versuchen, seine Unsicherheit zu verringern, die aus seiner Unschlüssigkeit über seinen Berufswunsch bei der Laufbahnentscheidung nach dem Abitur resultiert, indem er sich nach Abschluß dieser ersten Ausbildungsetappe die Revision seiner ursprünglichen Entscheidung vorbehält, mit anderen Worten, *indem er seinen Weg beim Laufen festlegt.*

Gleichzeitig will er mit seiner am Ende des Kurzstudiums getroffenen Entscheidung zur Revision der ursprünglichen Studienwahl die Unsicherheit mindern, die sich für ihn angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt und seiner Wahrnehmung der Konkurrenz der anderen Absolventen am Ende seiner Ausbildung oder während seiner beruflichen Laufbahn (Aspekt des *Andersseins*) im Hinblick auf seine Beschäftigungsaussichten ergibt. Durch dieses Vorgehen kann er u.a. versuchen, die Konkurrenz, wie er sie sieht – um die Metapher von der *Leiter* von Jarousse und Mingat (1985) zu verwenden – auf eine andere *Leiter* oder auf eine andere *Sprosse* derselben Leiter zu stellen – und zwar auf die der Erfahrung oder die des Diploms im Falle der Fortsetzung des Studiums nach Erwerb eines BTS bzw. DUT.

Empirische Verifizierung: Daten und ihre Verarbeitung

Aus den Ergebnissen monographischer Befragungen[122] von Studenten in den weiterführenden FCIL-Studiengängen (FCIL – *Formation Complémentaire d'Initiative Locale*) (Gendron, 1995, 1997) geht hervor, daß die beiden erstgenannten Unsicherheiten zu den Motiven für die Fortsetzung des Studiums gehören. Während die beiden ersten Unsicherheiten nicht anhand landesweiter Daten geprüft werden können, lassen sich Aussagen zur dritten Art von Unsicherheit anhand der Daten aus den Erhebungen des *Centre d'études et de recherches sur les qualifications* (Céreq) machen. Anhand dieser Daten soll geprüft werden, ob die Nachfrage nach Bildung eher auf eine einfache Entscheidung über die optimale Allokation der Ressourcen in Abhängigkeit von den verfolgten Zielen (und motiviert durch eine Rendite wie bei einer Finanzinvestition) zurückgeht oder vielmehr auf eine strategische Entscheidung, die ihre Basis in einem Kontext der Verknappung der Arbeit oder von Engpässen bei bestimmten Positionen im Beschäftigungssystem und der daraus resultierenden Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt hat. Mit anderen Worten: Es geht um die Frage, ob das Verhalten der Studenten in der Frage des Weiterstudiums wirklich hauptsächlich durch die Rentabilität der Investition, d.h. den Gewinnanreiz oder – genauer gesagt – den zusätzlichen Gewinn, der sich aus der Zusatzausbildung ergibt (erfaßt u.a. durch die Variable „Gehalt"), motiviert ist oder ob sich erweist, daß der Druck auf dem Arbeitsmarkt infolge des massiven Ansteigens der Absolventenzahlen in einem Kontext der Verknappung der Arbeit und von Engpässen bei bestimmten Positionen im Beschäftigungssystem, d.h. infolge von Schwierigkeiten bei der Laufbahnentwicklung, dieses Studentenverhalten erklären kann.

Wir haben zu diesem Zweck versucht, aus Längsschnittdaten des Céreq mit Hilfe von logistischen Regressionsmodellen die Determinanten für ein Weiterstudium insbesondere von IUT- und STS-Absolventen herauszuarbeiten (zu detaillierten Ergebnissen verweisen wir auf

122 In Ermangelung landesweiter Erhebungen zu den Zielvorstellungen der BTS- und DUT-Studenten haben wir monographische Befragungen zu einer bestimmten Art von Anschlußstudien, den FCIL, durchgeführt. Daher erheben diese Ergebnisse keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Zu Einzelheiten über diese Bildungsgänge verweisen wir auf die in der Bibliographie genannten Arbeiten.

Gendron 1998). Wir haben für unsere Analyse die Laufbahn-Erhebung des *Observatoire des Entrées dans la Vie Active* (E.V.A) beim Céreq herangezogen, in der die Entwicklung des Absolventenjahrgangs 1988 – befragt im März 1991 – nachverfolgt wurde. Unsere Analyse war ausschließlich auf die Absolventen von IUT und STS beschränkt[123].

Modellvariablen

Unter den Einflußgrößen, die möglicherweise Aufschluß über die Determinanten für ein Weiterstudium geben könnten, haben wir in unseren logistischen Regressionsmodellen Variablen zu den persönlichen Daten der Studenten sowie solche zum wirtschaftlichen und sozialen Umfeld (Grad der Spannungen auf dem Arbeitsmarkt und arbeitsplatzrelevante Merkmale) verwendet. Einige Variablen erfordern aus statistischer Sicht eine besondere Behandlung wie z.B. eine Umkodierung (Einzelheiten siehe Anhang), andere Variablen sind den Modellen hinzugefügt worden (durch induktives Schließen aus vorhandenen Daten).

Als Variablen zu den persönlichen Daten des Studenten wurden verwendet: Alter bei Erwerb des BTS oder DUT, Familienstand, Wehrdienststatus (bei Männern), Erwerbsstatus der Eltern, Art des Abiturs, Hochschulverwaltungsbezirk, Studiengang und Fachrichtung (BTS oder DUT und spezielle Fachrichtung im sekundären und tertiären Bereich). Anhand des mehr oder weniger starken Einflusses der einzelnen Variablen werden spezielle Profile für ein Weiterstudium erkennbar.

Die Variablen, die für den Grad der Spannungen auf dem Arbeitsmarkt als Reflex der Konkurrenz um die angebotenen Stellen und um berufliche Aufstiegsmöglichkeiten stehen, fließen – wie bereits im ersten Teil des vorliegenden Papiers ausgeführt – in die Motivation der Studenten zur Fortsetzung bzw. Nichtfortsetzung des Studiums ein. Es läßt sich die realistische Hypothese aufstellen, daß diese den Werdegang ihrer Vorgänger aus den vorangegangenen Jahrgängen, die in das Erwerbsleben eingetreten sind, an ihren eigenen Vorstellungen von ihrem künftigen Berufsleben messen. Indem sich der Student so über die BTS- oder DUT-Absolventen früherer, bereits im Erwerbsleben befindlicher Jahrgänge informiert und damit Aufschluß über die Situation auf dem Arbeitsmarkt und die dort herrschende Konkurrenz erhält (durch induktives Schließen aus vorhandenen Daten), kann er für sich selbst zu dem Ergebnis kommen, daß er durch ein Weiterstudium seine Berufschancen verbessert. Es läßt sich also die Hypothese aufstellen, daß sich der Student im Verlauf seines letzten BTS- oder DUT-Jahres über das seiner Ausbildung entsprechende Stellenangebot und die Bedingungen des Berufseintritts und die berufliche Entwicklung seiner Vorgänger aus früheren Jahrgängen informiert (was wir im ersten Teil als *Wahrnehmung des Anderen* oder *die geballte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt* bezeichnet haben).

Was die Variablen aus dem Komplex *arbeitsplatzrelevante Merkmale* anbelangt, stehen die Studenten, die sich ein Bild von der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt verschaffen wollen, Informationen ihrer Kollegen aus früheren Jahrgängen über solche Faktoren wie Wartezeit bis zur Ersteinstellung und Arbeitslosenquote beim Abschluß des Kurzstudiums keineswegs gleichgültig gegenüber. Wir behaupten auch, daß sie besondere Aufmerksamkeit dem Status der ersten Arbeitsstelle (unbefristeter Vertrag, befristeter Vertrag usw.), dem bei der ersten

123 Vgl. Gendron (1997 und 1998)

Arbeitsstelle bezogenen Gehalt und der Gehaltsentwicklung sowie insbesondere der Möglichkeit zum Aufstieg in leitende Positionen nach einigen Jahren Berufserfahrung schenken. Unsere Hypothese lautet also, daß die Gesamtheit der vorstehend genannten Variablen in die Entscheidung zur *Fortsetzung des Studiums in den verschiedenen Studiengängen* (die zu erklärende Variable) eingeht.

Verarbeitung der Daten

Für die beiden Kurzstudiengänge (BTS und DUT) sind jeweils gesonderte Untersuchungen vorgenommen worden, um zu prüfen, ob sich die zahlreichen Ähnlichkeiten zwischen ihnen auch im weiteren Verlauf im Verhalten der Studenten in Sachen Weiterstudium fortsetzen? Um den wichtigen Faktor Wehrdienst auszuschalten, erfolgen Analyse und Verarbeitung der Daten für Männer und Frauen gesondert.

Wir haben darüber hinaus Daten über die Bedingungen des Berufseintritts der Absolventen früherer Jahrgänge durch induktives Schließen aus der voraufgegangenen Céreq-Erhebung zum DUT- bzw. BTS-Absolventenjahrgang 1984 – befragt 1987 – gewonnen. Für diese Population haben wir Indikatoren zum Grad der Spannung auf dem Arbeitsmarkt und zur Beschäftigungsentwicklung nach Ablauf von 33 Monaten (Zeit bis zum Erhalt der ersten Arbeitsstelle, Gehalt, Arbeitslosenquote, Anteil der Absolventen in leitenden Positionen usw.) berechnet, und zwar nach Studiengängen, Fachrichtungen, Spezialisierung, Geschlecht und Hochschulverwaltungsbezirken. Schließlich haben wir vorausgesetzt, daß diese Daten den Absolventen gleichen Profils des Jahrgangs 1988 bekannt waren, und die Hypothese aufgestellt, daß diese Informationen in ihre Entscheidungsfindung bei der Frage der Fortsetzung oder Nicht-Fortsetzung des Studiums eingegangen sind.

ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND DARAUS RESULTIERENDE ÜBERLEGUNGEN

Anhand der logistischen Regressionsmodelle (siehe Tabellen im Anhang) lassen sich differenzierte Motivationsprofile für die Entscheidung zur Fortsetzung oder Nicht-Fortsetzung des Studiums aufzeigen, einmal anhand der persönlichen Daten der Absolventen und zum anderen anhand ihrer Einschätzung der Spannungen auf dem Arbeitsmarkt und ihrer Beurteilung der Konkurrenz im Beschäftigungssystem insgesamt, insbesondere ihrer beruflichen Entwicklungschancen.

Der Einfluß der persönlichen Daten des Studenten

Aus diesen Modellen geht hervor, daß die wahrscheinlichsten Kandidaten für eine Fortsetzung des Studiums einerseits junge, ledige Absolventen sind, die auf ihrem bisherigen Bildungsweg keinen Mißerfolg oder Bruch – sei es aus persönlichen Gründen oder bedingt durch den Wehrdienst (bei Männern) – erfahren haben und aus gutsituierten sozialen Verhältnissen kommen.

Außerdem ist die Neigung zur Fortsetzung des Studiums bei Abiturienten mit allgemeiner Hochschulreife stärker als bei Abiturienten mit Fachhochschulreife. Dieses Ergebnis zeigt,

welchen Einfluß das dem Eintritt in diese Bildungsgänge vorgeschaltete Auswahlverfahren auf die Entscheidung für oder gegen ein Anschlußstudium hat. Indirekt läßt sich daraus ableiten, daß der Anteil derer, die ein Weiterstudium aufnehmen, Funktion des Anteils der Studenten mit „allgemeiner" Hochschulreife in diesen Kurzstudiengängen ist, da diese eindeutig eine stärkere Neigung zur Fortsetzung des Studiums haben als Abiturienten mit Fachhochschulreife. Dies begründet im übrigen die höhere Anzahl von Weiterstudierenden aus den DUT-Studiengängen im Vergleich zu den BTS-Studiengängen: in ersteren sind Abiturienten mit allgemeiner Hochschulreife stärker vertreten.

Der Einfluß der Informationen über Spannungen auf dem Arbeitsmarkt und der arbeitsplatzrelevanten Merkmale auf die Entscheidung zum Weiterstudium

Auch wenn die Variablen mit den persönlichen Daten der Studenten deren Verhalten in Sachen Weiterstudium teilweise erklären, wollen wir jetzt unter Bezug auf unsere Ausgangshypothese prüfen, welchen Einfluß Spannungen auf dem Arbeitsmarkt auf die Motivation zur Aufnahme weiterführender Studien haben, verglichen mit dem Einfluß der Verdienstaussichten, die u.a. durch die Variable „Gehalt" erfaßt werden. IUT- und STS-Absolventen scheinen bei der Entscheidung für ein Weiterstudium unabhängig vom Grad der Spannungen auf dem Arbeitsmarkt ihren beruflichen Einstiegsmöglichkeiten nach Beendigung ihrer Ausbildung und den Chancen für ihre weitere berufliche Entwicklung einen hohen Stellenwert einzuräumen. Die Gehaltserwartungen – als möglicher Nebeneffekt – spielen bei dieser Entscheidung zwar auch eine Rolle, doch ist diese geringer.

Was das Risiko eines Brachliegens von akkumuliertem Humankapital anbelangt, so nimmt die Neigung zur Fortsetzung des Studiums in dem Maße zu, in dem der Anteil von Arbeitslosen unter den Absolventen der früheren Jahrgänge steigt, und zwar unabhängig von Studiengang und Geschlecht. Eine Ausnahme bilden lediglich Frauen mit BTS-Abschluß.

Männer scheinen sich bei ihrer Entscheidung für oder gegen ein Anschlußstudium stärker von längerfristig angelegten Indikatoren (stabiles Beschäftigungsverhältnis, Art der ausgeübten Tätigkeit usw.) leiten zu lassen, während diese Entscheidung bei Frauen eher an kurzfristig ausgerichtete Indikatoren (Verdienst, Zeit bis zum Erhalt der ersten Arbeitsstelle usw.) gebunden scheint. Die kurzfristigen wie die langfristigen Indikatoren, die auf die Einschätzung der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt bzw. auf die Einschätzung der Konkurrenz im Beschäftigungssystem (d.h. der Karrierechancen) bezogen sind, werden bei den Männern in Abhängigkeit vom Studiengang unterschiedlich wahrgenommen. So erweisen sich Männer mit BTS-Abschluß als ausgesprochen sensibel gegenüber dem Risiko einer unsicheren Arbeitsstelle, während ihre Kollegen mit DUT-Abschluß dieses Risiko zwar nicht völlig ignorieren, aber ihrem beruflichen Aufstieg hin zu Führungspositionen, in geringerem Maße auch der Verdiensthöhe, einen besonderen Stellenwert beimessen.

Der Unterschied ist bei Frauen noch ausgeprägter, die sich von Spannungen auf dem Arbeitsmarkt stärker zu einem Anschlußstudium motivieren lassen als von den arbeitsplatzrelevanten Merkmalen. Dies gilt für Frauen mit BTS-Abschluß, für die die mittlere Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit als Indikator stark ins Gewicht fällt. Auch für Inhaberinnen eines DUT-Abschlusses erweist sich das Risiko, bei Abschluß der Ausbildung arbeitslos zu werden, als ein gewichtiges Motiv zur Weiterführung des Studiums.

Was schließlich die – über die Variable *Gehalt* zu erfassenden – finanziellen Motive angeht, so fließen diese – wenn auch in geringerem Maße – ebenfalls in die Entscheidung für oder gegen ein Anschlußstudium ein, und dies in beiden Studiengängen, wobei die Einschätzung der *Möglichkeiten* zur Verwertung des Humankapitals (oder der Vermittelbarkeit) auf ihrer *Wertskala* höher rangieren als Überlegungen zu dem damit erzielten *Preis*.

Schlußfolgerungen: Auswirkungen des Auswahlverfahrens und der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem auf die Entscheidung für ein Weiterstudium

Diese Analyse führt zu zwei Schlussfolgerungen. Erstens hat das dem Studienzugang vorgeschaltete Auswahlverfahren den Effekt, daß Studenten mit guten schulischen Leistungen rekrutiert werden, die auch für ein längeres Studium geeignet sind und bei denen demzufolge nach Absolvierung der zwei Studienjahre die Wahrscheinlichkeit und die Neigung zur Fortsetzung des Studiums höher ist als dies bei einem offenen Rekrutierungsverfahren der Fall wäre.

Zweitens läßt sich das Verhalten der Studenten in der Frage eines Weiterstudiums als Strategie nur in einem Kontext der Verknappung der Arbeit und der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem erfassen, in dem die Vermittelbarkeit das primäre Ziel ist – im Gegensatz zu dem theoretischen Grundmodell des Humankapitals mit einem Kontext der vollkommenen Information und der sicheren Aussicht auf einen Arbeitsplatz (d.h. der Verwertbarkeit des Humankapitals), wo das primäre Ziel die Gewinnmaximierung ist. Und dies um so mehr, als die Rentabilität der Investition in Humankapital nur dann zum Tragen kommen kann, wenn auch die Möglichkeit zur Nutzbarmachung dieses Kapitals besteht, daher der hohe Stellenwert der Vermittelbarkeit. So läßt sich in einem Kontext der Verknappung der Arbeit und der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ein Weiterstudieren nur als Ausdruck eines strategischen Verhaltens begründen, mit dem beabsichtigt wird, sich von der geballten Konkurrenz abzuheben oder diese aus dem Feld zu schlagen, indem man versucht, durch das Weiterstudium bzw. die Änderung der ursprünglichen Ausbildungsabsicht diese Konkurrenz – um die Metapher von der *Leiter* von Jarousse und Mingat (1985) zu verwenden – auf eine andere *Leiter* oder auf eine andere *Sprosse* derselben Leiter zu stellen, – über einen Zuwachs an Erfahrungen oder den Erwerb eines Diploms im Ergebnis der Fortsetzung des Studiums nach BTS bzw. DUT.

Reflexionen, zu denen die Ergebnisse Anlaß geben: Werden die Kurzstudiengänge zweckentfremdet? Müssen die Zulassungskriterien für diese Studiengänge neu überdacht werden? Soll man das Weiterstudium bremsen oder ihm freien Lauf lassen?

Sind die BTS- und die DUT-Studiengänge zweckentfremdet worden? Insofern als diese Kurzstudiengänge über das Auswahlverfahren zu Studienbeginn und über die heute zahlreichen Möglichkeiten zum Übergang in weiterführende Studien bereits den Keim eines Weiterstudiums in sich tragen, mußte es zwangsläufig zu einem Boom in dieser Richtung kommen: Der Studentenanteil in Höhe von 5 bis 10%, für den ursprünglich im Erlaß zur Gründung der IUT ein Weiterstudium wegen *Fehlorientierung* vorgesehen war, hat sich inzwischen auf mehr als 60% der Absolventen erhöht. Muß man daraus schließen, daß ein Teil der Studenten im französischen Bildungssystem *fehlorientiert* ist? Ohne soweit gehen zu wollen, kann man aber wohl durchaus behaupten, daß die BTS- oder DUT-Studiengänge der Ratio eines Teils ihrer

Studenten zum Opfer gefallen sind, die diese strategisch nutzen und in einen Ausbildungsabschnitt als *Sprungbrett* zu anderen, höheren Studiengängen umfunktionieren. Wenn man ihnen propädeutische Eigenschaften zuerkennt, lassen sich diese Studiengänge als optimale Wahl in einem unsicheren Umfeld interpretieren, da sie die Minimierung des Versagensrisikos und die Maximierung des Nutzens für den Studenten ermöglichen, indem sie ihm gestatten, seine ursprüngliche Entscheidung je nach der Entwicklung des Umfeldes über ein Weiterstudium zu korrigieren.

Wenngleich sich die propädeutische Nutzung dieser Studiengänge für eine bestimmte Kategorie von Studenten als optimal oder effizient erweist, werden andere Gruppen von Studierenden durch die Zugangsbeschränkung mittels *Numerus clausus* benachteiligt. Opfer sind eindeutig diejenigen Studenten, die ein Kurzstudium an der Hochschule anstreben, aber aufgrund des mit dem *Numerus clausus* verbundenen Auswahlverfahrens abgelehnt werden. Während die berufsorientierte Ausbildung im Sekundarbereich der Schulen als Lösung zweiter Wahl oder im Zusammenhang mit schulischen Schwierigkeiten gesehen wird, gibt es einen Bereich im Bildungssystem, wo sie von einer großen Zahl Jugendlicher sehr gefragt und gewünscht ist, und zwar an der Hochschule. Ist dies nicht paradox? Obwohl diese Ausbildung sehr gefragt ist, wird die Realisierung dieser Wünsche institutionell verhindert. Die zu den STS und IUT nicht zugelassenen Jugendlichen gehen dann notgedrungen an die Universität, die theoretisch ein Langzeitstudium vorsieht, bei dem viele von ihnen jedoch scheitern. Welche Lösungen bieten sich also an? Sollten diese Studiengänge nicht – wie an der Universität – geöffnet werden, um jedem einzelnen die Wahl seines Studiums selbst zu überlassen?

Was die Kosten der Entfremdung dieser Studiengänge von ihrer ursprünglichen Zweckbestimmung für den Steuerzahler angeht, so kostete ein Student am IUT oder STS im Jahre 1996 durchschnittlich 53 500 Francs – gegenüber 35 500 Francs[124] für einen Studenten an der Universität. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß nach Absolvierung der IUT-Studiengänge mehr als 60% der Studenten ihr Studium fortsetzen oder – anders ausgedrückt – diese Studiengänge als *Crypto*-DEUG nutzen, so erweisen sich die Kosten für den Steuerzahler als relativ hoch; die Rechnung wird noch teurer, wenn die Kosten für die Studenten mitberechnet werden, die nicht zu den Kurzstudiengängen zugelassen werden, dann als Notlösung zur Universität gegangen und dort gescheitert sind. Dazu kommen eigentlich auch noch die Kosten für die Ausbildung an den *Instituts Universitaires Professionalisés* (IUP), die vor einigen Jahren gegründet wurden, um *fehlorientierte* Studenten von der Universität auf eine andere berufliche Laufbahn zu lenken, von denen viele an einem berufsqualifizierenden Kurzstudiengang interessiert sind.

Diese Ergebnisse und die daraus resultierenden Überlegungen waren uns schließlich Anlaß für eine Untersuchung des Systems der *Two-Year Colleges* der *Community Colleges* in den USA.

124 Vgl. L'état de l'école, Nr. 7, Okt. 1997, Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie, S. 54-55

II. Die Two-Year Colleges in den USA: Vom 1. Studienzyklus an der Universität zu Kurzstudiengängen mit berufsquaalifizierendem Abschluss

Motive für unsere Untersuchung der zweijährigen Colleges in den vereinigten Staaten

Definition und These: Der Einfluß der „Open door policy“ *auf den Übergang zu den* Four-Year Colleges

Unsere Motive für die Realisierung dieses Projekts, mit dem wir Einblick in das System der *Two-Year Colleges* (TYC) bzw. der *Community Colleges* in den USA gewinnen wollten, waren vor allem die Besonderheiten dieser Bildungsgänge und ihrer Entwicklung. Betrachtet man die Entwicklung und das Funktionieren dieser Institutionen, so erhält man in der Tat Teilantworten auf die Fragen und Überlegungen, die die Analyse der berufsqualifizierenden Kurzstudiengänge in Frankreich aufgeworfen hat und weiter aufwirft. Dies werden wir im folgenden näher belegen. Zunächst müssen wir jedoch diese Studiengänge definieren und prüfen, inwieweit sie Merkmale aufweisen, die sie den BTS- und DUT-Studiengängen in Frankreich vergleichbar machen.

Gemeinsames Merkmal der Two-Year Colleges der Community Colleges und der BTS und DUT: Zweijährige postsekundäre Studiengänge

Das amerikanische Hochschulsystem weist wie das französische eine breite Palette postsekundärer Ausbildungsgänge an den *Colleges* und den *Universities* auf. Die Universitäten bieten Studiengänge sowohl des ersten als auch des zweiten Zyklus (*undergraduate* und *graduate level)* an. An den *Two-Year Colleges* dagegen werden im Anschluß an das Gymnasium zweijährige berufsqualifizierende Studiengänge auf *Undergraduate*-Ebene absolviert. Diesen letzteren ist mit den Studiengängen an IUT und STS gemeinsam, daß sie eine zweijährige berufsqualifizierende Ausbildung auf postsekundärer Ebene vermitteln.

Die *Two-Year Colleges* gliedern sich in die privaten *Junior Colleges* und die öffentlichen *Community Colleges*. In beiden Fällen handelt es sich um zweijährige Studiengänge im amerikanischen Hochschulsystem, die Schülern mit Abschlußzeugnis der Sekundarstufe – dem *High School Degree* – oder erwachsenen Bewerbern offenstehen. Diese Studiengänge führen nach zwei Jahren und nach erfolgreichem Bestehen der verschiedenen Prüfungen zum *Associate Degree*[125]. Sie ermöglichen aber auch einen berufsqualifizierenden Abschluß, wenn der betreffende Student die entsprechenden Leistungen nur in bestimmten berufsbezogenen Fächern erbracht hat.

Unterschiede in Vorgeschichte und Entwicklung bei TYC und BTS/DUT

Die amerikanischen TYC bestehen bereits wesentlich länger als ihr französisches Pendant BTS/DUT: sie wurden zu Beginn dieses Jahrhunderts eingerichtet, um der wachsenden Nachfrage nach weiterführenden Studienmöglichkeiten bei Absolventen des Gymnasiums zu ent-

125 Folgende Fachrichtungen sind am häufigsten vertreten: Informatik, Ingenieurwissenschaften, Kommunikationstechnologie, Heilhilfs- und Pflegeberufe, Rechnungswesen, Handel und Betriebsführung, Landwirtschaft.

sprechen und hatten zunächst das Ziel, den Universitätsneulingen („Freshmen & Sophomores“) bestimmte Bildungsgrundlagen zur Vorbereitung auf das Studium zu vermitteln, um den Lehrkörper der Hochschulen von dieser Aufgabe zu entlasten: *„Rather than use their substantial academic resources to provide new students with the foundations of learning, many educational leaders advocated removing the first two years of higher education from the university and proposed that these basic learning and thinking skills be taught by a separate institution, one that would bridge the gap between high school and higher levels of scholarships“*.

Ihre Hauptaufgabe bestand folglich darin, die „jungen“ Studenten auf die *Four-Year Institutions*, d.h. den Zugang zum zweiten universitären Zyklus, vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund wurden diese *Two-Year Colleges* eingerichtet, die entweder gemeinsam mit den *High Schools* oder auch unabhängig und autonom ausschließlich für die Ausbildung der Studenten in den ersten bei den Jahren an der Universität zuständig sind. In der Praxis bietet auch die Universität selbst – neben den *Two-Year Colleges* – Studiengänge auf derselben Ebene an. Außerdem hat die Weltwirtschaftskrise Ende der 20er Jahre dazu geführt, daß der Lehrauftrag dieser Institute erweitert wurde, daß ihre Zahl anstieg und sich gleichzeitig ihr Charakter von einem *Public junior college* hin zu einer vielseitigeren Einrichtung wandelte: breit gefächerte Ausbildung zur Vorbereitung auf die *Four-Year Colleges* und eine im engeren Sinne berufsbezogene Ausbildung von Fachkräften, mit denen dem Personalbedarf der Wirtschaft entsprochen werden kann.

Eine Politik des freien Zugangs („Open door policy“) zu diesen Studiengängen

Im Gegensatz zu den französischen Kurzstudiengängen sind die TYC in den USA sogenannte „offene“ Studiengänge, d.h. sie kennen kein Auswahlverfahren zum Studienbeginn. Somit nehmen sie alle Studenten auf, die Inhaber eines *High school degree* oder mindestens 18 Jahre alt sind. Ähnlich wie in den IUT und STS, die zum BTS- und DUT-Abschluß führen, werden auch in diesen Einrichtungen etwa 37%[126] aller High-School-Abgänger ausgebildet. Außerdem beschränkt sich die *„Open-door policy“* nicht auf die Studentenzahlen, sie gilt auch für die Studiengebühren an diesen Bildungseinrichtungen; verglichen mit den Kosten eines Studiums an der Universität oder an einer *Four-Year Institution* sind die TYC quasi gebührenfrei. Sie tragen damit einem ständig wachsenden Bedarf von benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, Angehörigen ethnischer Minderheiten u.a. Rechnung.

Ziel der Untersuchung: der Einfluß der **„Open door policy“** *auf die Entscheidung für ein Weiterstudium*

In den Schlußfolgerungen zum ersten Teil der Untersuchung (Frankreich) haben wir gezeigt, daß das Weiterstudium nach Erwerb des BTS oder des DUT seine Erklärung allgemein im Kontext der Verknappung der Arbeit und der verstärkten Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt findet, vor allem aber auch im Auswahlverfahren vor Eintritt in diese Studiengänge, die im Endeffekt gute Bewerber aufnehmen, die auch für ein langes Studium geeignet sind und deren Neigung zur Fortsetzung des Studiums relativ stark ist.

126 National Census for Education Statistics. Herbst 1995, S. 12.

Aus diesem Grunde erschien – im Kontext der derzeit günstigen Situation auf dem amerikanischen Arbeitsmarkt – die Untersuchung der *Two-Year Colleges*, bei denen Zulassungsfreiheit besteht und die auf ein Weiterstudium in den *Four-Year Colleges* vorbereiten, als außerordentlich interessant für die Analyse des Einflusses der Nicht-Selektion auf die Entscheidung zum Weiterstudium, und dies in einem Kontext der „Nicht-Verknappung" der Arbeit. Diese Bildungsoptionen weisen in der Tat die Besonderheit auf, daß sie frei zugängliche Studiengänge sind, die eine zweijährige allgemeine und berufsqualifizierende Ausbildung vermitteln und im Unterschied zu den BTS- und DUT-Studiengängen ein Anschlußstudium oder einen Übergang zu den *Four-Year Colleges* ausdrücklich vorsehen und darauf vorbereiten. Dies hat uns letztlich zu dieser Untersuchung veranlaßt. Unser Projekt, das noch nicht abgeschlossen ist, soll den Einfluß des Fehlens eines Auswahlmechanismus vor Studienbeginn auf das Verhalten der Studenten in Sachen Weiterstudium unter den Bedingungen einer günstigen Arbeitsmarktsituation analysieren.

Vorläufige Ergebnisse

Die Analyse der verfügbaren amerikanischen Daten und der für die Bucht von San Francisco und den Staat Oklahoma durchgeführten monographischen Befragungen zeigt, daß die Inanspruchnahme dieser Studiengänge letztlich einem Bedarf an kurzzeitigen, auf dem Arbeitsmarkt direkt und ohne Anschlußstudium verwertbaren Ausbildungsgängen entgegenzukommen scheinen. Obwohl diese Studiengänge offiziell ein Weiterstudium vorsehen, ist der Anteil derer, die ihr Studium nach Beendigung der TYC tatsächlich fortsetzen, rückläufig. Im Jahre 1994 belief er sich nur noch auf 22% aller Studenten. Wie erklärt sich dieses Ergebnis? Als ein Moment zur Erklärung des Phänomens erscheint gerade das Fehlen eines Auswahlmechanismus vor Studienbeginn, das es erlaubt, einem immer größerem sozialen Bedarf bei benachteiligten Gruppen und Angehörigen ethnischer Minderheiten zu entsprechen, die ein starkes Interesse an kurzen, schnell zum Eintritt in das Erwerbsleben befähigenden Ausbildungsoptionen haben.

Begrenzte Aussagefähigkeit dieser ersten Ergebnisse

Diese Ergebnisse sind allerdings aufgrund ihres partiellen Charakters mit Vorsicht zu behandeln. Dazu kommt, daß diese Bildungsgänge zwar Gemeinsamkeiten in bezug auf Organisation und Struktur aufweisen, daß dies aber nicht für ihre Studentenpopulationen gilt. Tatsächlich weist der amerikanische Student nicht die gleichen Merkmale auf wie der französische. Während die Studenten dieser Studiengänge in Frankreich fast ausnahmslos Vollzeitstudenten sind, stellen Studenten dieser Kategorie in den USA nicht die Mehrheit. Dazu kommt, daß das Durchschnittsalter des an diesen Studiengängen eingeschriebenen amerikanischen Studenten deutlich höher ist als das des französischen, da die Studenten in Frankreich in aller Regel dazu tendieren, ihr Studium direkt nach Ablegen des Abiturs – d.h. ohne Unterbrechung – anzutreten, während in den USA ein Studium in diesen Studiengängen deutlich häufiger erst nach einer mehrjährigen Unterbrechung aufgenommen und relativ häufig neben einer Erwerbstätigkeit ausgeübt wird.

Schlussbemerkung

Zusammenfassend sei hier hervorgehoben, daß das vorliegende Forschungsprojekt eine doppelte Zielsetzung hatte – zum einen wissenschaftliche Arbeit, zum anderen bildungspolitische Reflexion.

Aus wissenschaftlicher Sicht haben wir zu zeigen versucht, daß der Bedarf nach einem Anschlußstudium – ohne den bedeutsamen Beitrag des individualistischen Ansatzes von Becker betreffend Investitionen in Humankapital in Frage stellen zu wollen – in einem Kontext der Verknappung der Arbeit eher als Ergebnis strategischer Entscheidungen denn als einfache Entscheidung des Individuums über die Allokation der Ressourcen in Abhängigkeit von den verfolgten Zielen zu sehen ist. Mit Hilfe dieses strategiebasierten Ansatzes läßt sich der wachsende Trend in Richtung Anschlußstudium erklären. Aus dieser Sicht und unter gleichzeitiger Heranziehung eines Ansatzes der schrittweisen Entscheidungsfindung haben wir das Phänomen der Weiterführung des Studiums im Anschluß an einen der in Frankreich bestehenden berufsqualifizierenden Kurzstudiengänge (BTS- oder DUT-Abschluß) untersucht. Die starke Zunahme der Zahl der Studenten, die sich nach Abschluß eines solchen Studiums für ein Anschlußstudium entscheiden, spiegelt ein solches strategisches Verhalten wider. Dieses Verhalten ist sogar in doppelter Hinsicht strategisch, da die Studenten eine *Ausbildungsstrategie* zur Minimierung des Risikos eines Scheiterns im ersten universitären Zyklus mit einer *Vermittelbarkeitsstrategie* zur Maximierung der Wettbewerbsvorteile über die Absolvierung eines berufsqualifizierenden Kurzstudiums und die daraus resultierende „Versetzung" der Konkurrenz auf eine andere „Leiter" (durch Erlangung eines eigenen höheren Abschlusses) oder auf eine andere „Sprosse" derselben Leiter (durch ein Spezialisierungsjahr, das den betreffenden Bewerber von seinen Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt abhebt, die dieses Merkmal nicht haben) kombinieren.

Aus bildungspolitischer Sicht haben wir zeigen wollen, daß das Auswahlverfahren vor Eintritt in diese postsekundären Kurzstudiengänge in Frankreich durch die strategische Nutzung dieser Optionen seitens der Studenten paradoxe Auswirkungen zeitigt und damit diese bildungspolitischen Instrumente ihrer ursprünglichen Bestimmung als Ausbildungsgänge mit Abschlußcharakter beraubt. Diese *Zweckentfremdung* geht auf Kosten des Steuerzahlers und derjenigen Studenten, die ein kurzes, direkt berufsqualifizierendes Studium anstreben, aber dem Numerus clausus in diesen Studiengängen zum Opfer fallen.

Die amerikanischen Two-Year Colleges haben mit diesen französischen Studiengängen gemeinsam, daß es sich ebenfalls um zweijährige postsekundäre Bildungsgänge handelt, die aber im Gegensatz zur Situation in Frankreich zulassungsfrei sind und ein Anschlußstudium vorsehen. Damit bilden sie ein ideales Testfeld für die Untersuchung der Auswirkungen der *Nicht-Selektion* vor Eintritt in diese Form der postsekundären Ausbildung auf das Verhalten der Studenten in der Frage des Weiterstudiums in einem günstigen Arbeitsmarktkontext.

Der geringe Prozentsatz an Studenten, die nach Besuch eines TYC ein Anschlußstudium absolvieren, stützt somit unsere Hypothesen und unsere bildungspolitischen Empfehlungen zur *Öffnung* dieser Studiengänge, mit der dem sozialen Bedarf Rechnung getragen werden könnte, die aber auch der Universität und dem Steuerzahler zugute käme. Durch Schaffung eines freien Zugangs zu diesen Studiengängen könnten sich die dem *Numerus clausus* zum Opfer gefallenen und mangels anderer Möglichkeiten an die Universität gegangenen Studenten in diese

berufsqualifizierenden Kurzstudiengänge einschreiben, und die Universität hätte in ihren Reihen nur noch Studierende, die zu einem längeren Studium motiviert sind und die für ihre Hochschulausbildung bewußt die Universität gewählt haben (wodurch die Erfolgsquote beim DEUG nur noch zunehmen könnte). Auch die Kosten, die dem Steuerzahler infolge Aufgabe und Neuorientierung von Studenten erwachsen, können durch diese Maßnahme eigentlich nur geringer werden.

Somit entsprang die Untersuchung der *Two-Year Colleges* in den USA dem Willen, „von anderen zu lernen". Der zugrundegelegte Ansatz hatte stärker kooperativen als vergleichenden Charakter. Zu einem Zeitpunkt, zu dem Frankreich sich hin zu einer Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten und Kompetenzen im Bildungswesen im Rahmen des *Loi quinquennale* orientierte und das Konzept des „lebenslangen Lernens" in den Reden der Bildungspolitiker in Frankreich wie in ganz Europa zu sprießen begann (so im Jahr 1996, das von der Europäischen Kommission zum „Jahr des lebensbegleitenden Lernens" erklärt wurde), konnten die Erfahrungen in Amerika, über die wir uns aus monographischen Befragungen bei fünfzehn *Community Colleges* informiert haben, unsere Kenntnisse von den Möglichkeiten einer effizienten Organisation von Partnerschaften zwischen lokalen Initiativen für grundständige Studiengänge nur bereichern, da sich derartige Initiativen in Frankreich mit seiner langen Tradition der Zentralisierung des Bildungssystems und der Politik zur Entwicklung der Humanressourcen unter dem Blickwinkel eines „lebensbegleitenden Lernens" erst allmählich konsolidieren (Gendron, 1997).

Literatur

American Association of Community and Junior Colleges (1981*): Modernizing State Policies: Community College and Lifelong Learning*. In: Report for the Policies for Lifelong Education Project, American Association of Community and Junior Colleges, Washington, D.C.

Baker G. A. (1994): *Its History, Mission and Management.* A Handbook on the Community College in America, George A. Baker III (Hrsg.), Judy Dudziak and Peggy Tyler, Technical Editors. In: Greenwood Press, S.681.

Beaufre (1963*): Introduction à la stratégie, Stratégie de l'action*. Armand Colin, Paris.

Becker, G. S. (1964): *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special references to education, Chicago*. In: The University of Chicago Press, S.9.

Beret, P. (1983): *Analyse stratégique et demande d'éducation, essai de construction du concept de projet*. In: Thèse de troisième cycle en Economie des Ressources Humaines, Université d'Aix-Marseille II.

Carnegie Commission on Higher Education (1970): *The Open-Door Colleges, Policies for community colleges.* In: McGraw-Hill Book Company.

Cohen A.M. and Brawer F.B. (1994): *The american community college*, dritte Auflage, (zweite Auflage). In: Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Duru-Bellat, M.(1991): *L'orientation à l'école, des choix scolaires ou des stratégies de distinction?*, Nr. 10. In: Revue de Sciences Humaines, S.26–28.

Dosnon, O. (1996): *L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures*, S.129–164. In: L'orientation scolaire et professionnelle, décision et orientation, März 1996/Bd. 25/1.

Dubois, M. (1993): *Après un DUT ou un BTS : poursuite d'études ou entrée dans la vie active.* In: Documents de travail, Céreq, Nr. 87, September.

Gazier, B. und Lallement, M. (1993): *Stratégie et théories de l'action.* In: Beitrag zum Seminar Métis, Autour de la Stratégie, 16. und 17. November.

Bendron, B. (1998): *Cheminement de formation dans l'enseignement supérieur : l'exemple des diplômés de STS et d'IUT. Une tentative d'analyse des déterminants de la poursuite d'études à l'issue de ces formations*. In: Unterlagen der 5. Journées d'Etudes, L'analyse longitudinale du marché du travail, Straßburg, Mai, Lasmas-IdL, BETA/CRA-Céreq, Céreq, S.165–188.

Gendron, B. (1997b): *Lifelong Learning in France: an Insight»*, Kapitel in STERN D., DELCI M., GENDRON B., PEAK I., YUTAKA K. *Learning to Monitor Lifelong learning*, National Center for Research in Vocational Education (NCRVE) Publication, University of Berkeley, California, Working Papers, MDS-1162, November, S.4–109.

Genfron, B. (1997a): *D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité : tentative d'analyse de la poursuite d'études après le BTS et le DUT*, Thèse de Doctorat en Sciences Economiques, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 438 S.

Genfron, B. (1995): Négociation et construction des Formations Complémentaires d'Initiative Locale (FCIL) de niveau III, Revue Formation Emploi, Nr. 52, La Documentation Française, Dezember, S.49–66.

Grubb, W. N. (1996): *Working in the Middle, strengthening education and training for the mid-skilled labor force*. In: Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Jarousse, J. P. und Mingat, A. (1985): *Un réexamen du modèle de gain de Mincer,* Nr. 37. In: Revue Economique, S.999–1032.

Koopmans, T. C. (1964): *On flexibility of future preference, Human judgments and optimality*. In: Shelly M.und Brian G. (Hrsg.), Wiley, S.243–254.

Levy-Garboua, L. (1979): *Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur.* In: Eicher J. C. und Lévy-Garboua L. (Hrsg), Economique de l'Education, Economica, S.178–209.

Masse, P. (1964): *Le choix des investissements*, 2. Auflage, Dunod, S. 501.

Orlean, A. (1994): *Analyse économique des conventions*. In: Presses Universitaires de France.

Paulre, B. (1993): *Formes de la stratégie en économie, ébauche d'épistémologie*. In: Beitrag zum Seminar Métis, Autour de la Stratégie, 16. und 17 November, 1993.

Von Neunmann und Morgenstern, O. (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton University, 1944, 2. Auflage mit Anhang, 1946.

Saint-Sernin, B. (1973): *Les mathématiques de la décision*, Paris, PUF, S. 370.

Stern, D.; Finkelstein, N.; Stone, J.; Latting, J., und Dornsife, C. (1995): *School-to-work: Research on programs in the United States*, Bristol, PA: Farmer Press.

Vate, M. (1976): *Temps de la décision*. In: Presses Universitaires de Lyon, S.115.

Walliser, B. (1985): *Les anticipations, équilibres et rationalité économique.* In: Almann-Lévy, collections Perspectives de l'Economie, Paris, S.247

ANHANG: Tabellen 1 und 2

Tabelle 1 : Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit des Weiterstudiums bei Männern mit BTS- oder DUT-Abschluß

Variablen		BTS		DUT	
Referenz	aktiv	Koeff.	sign./nicht sign.	Koeff.	sign./nicht sign.
Konstante		-0,75		1,3	
Persönliche Daten					
Ile de France	Sud Centre Nord Ouest	-0,24 0,11 -0,16 -0,19	- ns ns -	-0,54 -0,28 -0,08 -0,65	-- - ns --
Verspäteter Schulabschluß	Normales Alter bei Schulabschluß	0,93	++	0,72	++
Verheiratet, geschieden	Ledig	0,64	++	0,55	++
Vater nicht in leitender Position	Vater in leitender Position	0,54	++	0,22	+
Mutter nicht berufstätig	Mutter berufstätig	0,14	+	-0,04	ns
Vom Wehrdienst befreit	Vom Wehrdienst zurückgestellt	3,48	+++++	4,07	+++++
Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife	0,25	+	0,73	++
Fachrichtung – tertiärer Bereich	berufsfachliche Ausrichtung	0,69	++	0,73	++
Spannungen auf dem Arbeitsmarkt					
Niedrige Arbeitslosenquote *	-mittlere -hohe	0,22 0,11	+ ns	0,24 -0,50	+ --
Geringe durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit *	-mittlere -hohe	-0,19 -0,68	- --	-0,43 -0,22	- -
Anteil der Personen, die bis zum Erhalt der ersten Stelle > 6 Monate arbeitslos waren *	- mittlerer -hoher	-0,07 -0,31	ns -	0,21 0,09	+ ns
Arbeitsplatzrelevante Merkmale					
Gehalt > durchschn. Gehalt *	Gehalt <= durchschn. Gehalt	-0,16	-	0,13	+
Geringer Anteil an unsicheren Beschäftigungsver-hältnissen *	- mittlerer - hoher	0,48 0,72	+ ++	0,33 0,20	+ +

Hoher Anteil an Führungskräften *	- geringer	-0,02	ns	0,39	+
Hoher Anteil an direkten Einstellungen mit unbefristetem Arbeitsvertrag	-geringer -mittlerer	0,17 -0,14	ns -	0,40 0,53	+ ++

Céreq-Daten 1991, Verarbeitung Les. * = im März 1987, ns = nicht signifikant (Schwellenwert 5%). Konkordanz der BTS- und DUT-Paare: 75,7% bzw. 82,3%.

Tabelle 2 : Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit des Weiterstudiums bei Frauen mit BTS- oder DUT-Abschluß

Variablen		BTS		DUT	
Referenz	aktiv	Koeff.	sign./nicht sign.	Koeff.	sign./nicht sign.
Konstante		-0,44		0,07	
Persönliche Daten					
Ile de France	Sud Centre Nord Ouest	0,63 0,09 0,24 -0,41	++ ns + -	-0,4 -0,43 -0,73 -0,36	- - -- -
Verspäteter Schulabschluß	Normales Alter bei Schulabschluß	0,72	++	0,82	++
Verheiratet, geschieden	Ledig	1,23	+++	1,24	+++
Vater nicht in leitender Position	Vater in leitender Position	0,57	++	0,48	+
Mutter nicht berufstätig	Mutter berufstätig	0,13	+	-0,03	ns
Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife	0,62	++	0,67	++
Berufsfachliche Ausrichtung	Fachrichtung – tertiärer Bereich	0,17	+	0,40	+
Spannungen auf dem Arbeitsmarkt					
Niedrige Arbeitslosenquote *	-mittlere -hohe	-1,13 -0,39	--- -	0,61 0,16	++ ns
Geringe durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit *	-mittlere -hohe	0,81 1,64	++ +++	0,32 -0,49	+ -
Anteil der Personen, die bis zum Erhalt der ersten Stelle > 6 Monate arbeitslos waren *	- mittlerer -hoher	-0,83 -0,73	-- --	0,12 -0,17	ns ns
Arbeitsplatzrelevante Merkmale					

Gehalt > durchschn. Gehalt *	Gehalt <= durchschn. Gehalt	0,15	+	0,29	+
Geringer Anteil an unsicheren Beschäftigungsver-hältnissen *	- mittlerer - hoher	-0,43 -0,18	- ns	0,32 0,71	+ ++
Hoher Anteil an Führungskräften *	- geringer	-0,18	-	-0,27	-
Hoher Anteil an direkten Einstellungen mit unbefristetem Arbeitsvertrag	-geringer -mittlerer	0,18 0,54	+ ++	0,004 -0,16	ns ns

Céreq-Daten 1991, Verarbeitung Les. * = im März 1987, ns = nicht signifikant (Schwellenwert 5%). Konkordanz der BTS- und DUT-Paare: 71,1% bzw. 70,9%.

5 Vergleichende Berufsbildungsforschung: Erfahrungen einer griechischen Forschungsinstitution

Nikitas Patiniotis und Dimitris Stavroulakis[127]

Vorbemerkung

Die verstärkten Anstrengungen im Bereich der Berufsbildung auf europäischer Ebene haben die vergleichende Forschung zu einem unvermeidlichen *modus vivendi* werden lassen. Auch wenn die Bedeutung, die die EU der Berufsbildung neuerdings beimißt, nicht zu entsprechenden Entwicklungen im griechischen Kontext geführt hat (was in diesem Beitrag wiederholt zum Ausdruck kommen wird), konnten sich griechische Forscher und Forschungsinstitute diesem Einfluß nicht entziehen. So diente die vergleichende Forschung im Bereich der Berufsbildung den griechischen Forschern recht oft als Rettungsanker und half ihnen, die Schwierigkeiten im eigenen Land zu überwinden. Darüber hinaus setzt der Trend hin zu einer Globalisierung der Forschung neue dynamische Kräfte frei, die wahrscheinlich von Zeit zu Zeit den Randstaaten der EU (wie beispielsweise Griechenland) ihre eigenen Gesetze aufzwingen werden. In diesem Beitrag soll zunächst das griechische Berufsbildungssystem kurz skizziert und anschließend die Erfahrungen, die wir in erster Linie durch unsere Beteiligung an den Projek-

127 Prof. Dr. Nikitas Patiniotis & Dr. Dimitris Stavroulakis :Forschungslabor für Soziologie und Bildung, Universität Patras

ten EUROPROF und ACCESS im Rahmen von Leonardo gewonnen haben, diskutiert werden.

Ziel von EUROPROF (Brown, 1997) war es, neue Beschäftigungsprofile für die Ausbilder von Ausbildern aufzuzeigen, d.h. für Personen, die die Schulung von Lehrern, Betreuern und anderen Beschäftigten in der Berufsbildung übernehmen. Das Ergebnis sollte die Erstellung neuer Curricula und Berufsbildungsprogramme für diesen Berufszweig sein. Das Projekt ist sehr umfangreich und erfordert interdisziplinäre Forschung sowie die Beteiligung von mehr als einem Teilnehmer pro europäischem Land mit sehr unterschiedlichem akademischem Hintergrund.

ACCESS wiederum ist ein kleineres Projekt mit soziologischer Ausrichtung. Es befaßt sich mit Problemen des Zugangs von Frauen zu technischen Berufen sowie mit der Entwicklung von Strategien zur Erleichterung ihres Eintrittes in den Arbeitsmarkt und zur Verbesserung ihres Status. In vier Ländern - Belgien, Griechenland, den Niederlanden und Spanien - werden dazu Forschungsarbeiten durchgeführt.

Die Berufsbildung in Griechenland

Das griechische Berufsbildungssystem ist oft als ”eindimensional” bezeichnet worden, da es im wesentlichen allgemeinbildende Inhalte vermittelt mit dem obersten Ziel, die Schüler auf das Studium an einer weiterführenden Schule vorzubereiten. Alle Schüler müssen das gleiche Curriculum absolvieren, unabhängig von ihren Fähigkeiten und ihrer beruflichen Neigung. Dieser Trend ist auf die Tatsache zurückzuführen, daß Griechenland von jeher ein schwach industrialisiertes Land war, so daß nur recht wenige Fachleute mit überwiegend durchschnittlichen Qualifikationen gebraucht wurden.

Die Folge davon war, daß eine Berufsausbildung nur bei Versagen im allgemeinen Schulsystem als angemessene Alternative angesehen wurde. Der geringe Stellenwert der Berufsbildung hängt im wesentlichen mit folgenden Faktoren zusammen (Stavrou, 1995):

- Fehlen einer Garantie für Berufsbefähigungsnachweise und für ihre Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt;
- begrenzte Finanzierung durch den Staat, was zu einem unerfreulichen Schulumfeld und zu einer unzureichenden Infrastruktur führt;
- fehlendes Prestige für technische Berufe in der griechischen Gesellschaft.

Letzteres ist wiederum dadurch bedingt, daß Eltern und Kinder sehr großen Wert auf Universitätsdiplome legen, weil diese in der Vergangenheit die Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufskarriere darstellten (Tsoukalas, 1986). Erst vor kurzem begannen sich die Beschäftigungsaussichten für Hochschulabsolventen erheblich zu verschlechtern, auch wenn sie nach wie vor etwas besser sind als bei den übrigen Bildungsabsolventen.

Die Zahl der Schüler, die eine Berufsausbildung absolvierten, lag immer niedriger als die Zahl der Schüler in der allgemeinen Ausbildung, doch hat sie in den letzten Jahren stetig zugenommen. Dieser Anstieg ist darauf zurückzuführen, daß die oben genannten Probleme sich leicht verlagert haben und sich das gegen Ende der 70er Jahre eingeführte Berufsbildungssystem zu einem mittlerweile stark gestaffelten System entwickelt hat. Das neue System sollte billige Arbeitskräfte mit relativ geringen Qualifikationen hervorbringen und so in erster Linie

das Interesse der Arbeitgeber wecken. Aber auch die Eltern sollten sich durch die Eröffnung alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten für ihre Kinder angesprochen fühlen. Kritisiert wurden vor allem die Verzögerungen bei der Einführung von Änderungen, was erhebliche Auswirkungen auf die positive Resonanz in der Wirtschaft und auf die oben genannten sozialen Bedürfnisse nach sich zog.

Das System konnte sich jedoch, innerhalb der knapp bemessenen Zeit, die ihm zur Verfügung stand, nicht voll entfalten. Vor nicht allzu langer Zeit setzte eine Rückwärtsentwicklung hin zur früheren Situation ein, was - ohne einleuchtenden Grund - zum Niedergang vielversprechender Berufsbildungseinrichtungen führte. Das griechische Berufsbildungssystem scheint wieder einen untergeordneten Status einzunehmen, als ob es dazu verurteilt sei, mit dieser unauslöschlichen Zweiteilung zu leben: die qualifizierteren Schüler wenden sich wieder der allgemeinen Ausbildung zu, motiviert durch die Aussicht auf den freien Zugang zu den Hochschulen, während sich die weniger privilegierten Schüler mit einer als zweitrangig erachteten Berufsausbildung begnügen müssen. Endlose Umstrukturierungs- und Reformmaßnahmen haben bei Eltern, Schülern und Lehrern ein Gefühl der Verunsicherung aufkommen lassen. Die Veränderungen sind so rasch aufeinandergefolgt, daß nie genug Zeit zur Verfügung stand, um den Plänen zu konkreten Erfolgen zu verhelfen.

Das griechische Forschungssystem und die Berufsbildung

Es gibt diverse Foschungseinrichtungen, die, zumeist ohne angemessene Finanzierung, Forschung in Griechenland betrieben haben. 1971 hat der Staat durch die Schaffung einer entsprechenden Agentur die zentrale Koordinierung der verstreuten Forschungstätigkeiten in die Wege geleitet. Es folgten jedoch zahlreiche Umstrukturierungen, bis dann 1985 das Allgemeine Sekretariat für Forschung und Technologie (GGET) gegründet wurde, das für die Planung und Durchführung der nationalen Forschungspolitik verantwortlich ist.

Griechenland hat als ein Land in Randlage traditionsgemäß Wissen und Technologie importiert, was nachteilige Auswirkungen auf die Forschung gehabt hat, wie wir später noch zeigen werden. Randländer sind häufig durch eine ”strukturelle Heterogenität” (Patiniotis, 1979) gekennzeichnet, d.h. sie bestehen aus einem ”fortschrittlichen” Segment, das auf die internationalen Märkte ausgerichtet ist, und einem ”rückständigen” Segment, das mehr oder weniger ein Überbleibsel eines früheren Entwicklungsstadiums der Volkswirtschaft ist. Der fortschrittliche Teil versucht seinen komparativen Vorteil durch einen unaufhörlichen Zustrom an Technologie und Information aus wirtschaftlich hochentwickelten Ländern sicherzustellen. Der rückständige Teil muß dagegen zumeist auf die Erfahrungen und die Kreativität, die traditionell im Handwerk angesiedelt sind, zurückgreifen, um dem Innovationsdruck begegnen zu können (Patiniotis, 1988).

Angesichts dieser Umstände neigt die griechische Forschung dazu, sich vom wirtschaftlichen und sozialen Bedarf abzukoppeln, um in erster Linie eine abstrakte Untersuchung von ”Wissenschaft und Gesellschaft” anzustreben. Die Finanzierung der Forschung wird erwartungsgemäß zum großen Teil vom Staat übernommen (nationale Forschungsinstitute, Ministerien, Banken, usw.), während der private Sektor scheinbar überhaupt kein Interesse an der Finanzierung von irgendwelchen Forschungsarbeiten hat. Die staatliche Unterstützung für For-

schung (und Bildung) war, in Prozent des BIP, in den letzten Jahren immer sehr niedrig, verglichen mit der Situation in der EU und den OECD-Ländern.

Vor allem bei der Berufsbildungsforschung sind schwerwiegende Mängel festzustellen. Hierzu gehören: die vorrangige Berücksichtigung der sog. exakten Wissenschaften zu Lasten der Geisteswissenschaften, der Vorrang der allgemeinen vor der beruflichen Bildung, die Unfähigkeit, die EU-Mittel in zufriedenstellendem Maß auszuschöpfen, der häufige Wechsel der für Forschung und Bildung zuständigen Regierungsbeamten, die fehlende Sensibilität der öffentlichen Verwaltung für die Berufsbildung und das Fehlen einer angemessenen Infrastruktur. Obwohl sich die Situation dank der Einflußnahme der EU allmählich zu verbessern beginnt, ist immer noch ein langer Weg zurückzulegen. Im folgenden sollen diese Fragen im einzelnen kurz untersucht werden.

Die Berufsbildungsforschung als zweite Priorität

Die Tatsache, daß die Politik der EU die Berufsbildung zu ihren obersten Prioritäten zählt, hängt unter anderem mit folgenden Faktoren zusammen (EU-Seminar, 1997):

– Reaktion auf die Herausforderung des technischen Fortschritts durch die Versorgung der Arbeitskräfte mit angemessenen Fähigkeiten und Kenntnissen;

– Eingliederung der am stärksten benachteiligten sozialen Gruppen in den Arbeitsmarkt;

– Bekämpfung der Arbeitslosigkeit;

– Abbau der wirtschaflichen und sozialen Unterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Mitgliedstaaten.

Dennoch haben die sozialen Akteure in Griechenland der Berufsbildungsforschung nicht die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet; sie führt weiterhin ein Schattendasein, und die seit kurzem zu beobachtende Belebung gilt eher als ”importiert”, da der Impuls in der Hauptsache von den EU-Mitteln herrührt. Außerdem läßt sich in Griechenland seit kurzem, gewissermaßen als Nebenprodukt der Kürzung der staatlichen Forschungsmittel, ein allgemeiner Rückgang der Forschung im Bereich der Geisteswissenschaften feststellen. Bei der Auswahl von Forschungsbereichen, die vom Staat zu finanzieren sind, war sehr stark der Einfluß des sogenannten ”Kosten-Nutzen-Prinzips” zu spüren, das besagt, daß die Forschung unmittelbar zu meßbaren, quantitativen Zielsetzungen beitragen sollte (Liakos, 1997). Die exakten Wissenschaften haben in dieser Hinsicht die theoretischen Wissenschaften überrundet, was die betroffenen Forschungseinrichtungen, wie das Nationale Zentrum für Soziale Forschung (EKKE) und das Nationale Forschungsinstitut (EIE), in zunehmendem Maß vor akute Probleme stellt.

Die Ausschöpfung der EU-Mittel

Der geringe Ausschöpfungsgrad der für Berufsbildung bereitgestellten Mittel der EU war immer ein wunder Punkt in den Beziehungen zwischen EU und griechischen Ministerien. Für den Zeitraum 1994-1999 war für die Berufsbildung die Bereitstellung von Mitteln in Höhe von 573.920.000 Drachmen (circa 1.850.000 ECU) vereinbart worden. Zwischen 1994 und 1996 lag der Ausschöpfungsgrad für Berufsbildungsmaßnahmen jedoch lediglich bei 18,9 Prozent. Im einzelnen erreichte die Ausschöpfungsrate für Maßnahmen zur Beurfsbildungs-

planung und Schulung von Beamten nur 7 Prozent, die Rate für Aufbaustudien, Stipendien und Forschung nur 9 Prozent und die Rate für Tätigkeiten zur Verknüpfung von Berufsbildung und Produktion nur 7 Prozent. Kommisionsmitglied Flynn, der im Rahmen des ESF für Bildungsfragen zuständig ist, führte die langjährige Unentschlossenheit der griechischen Regierung auf folgende Faktoren zurück (Tageszeitung Kathimerini, 16.11.1997):

– häufiger Wechsel der für Berufsbildungsfragen zuständigen Bediensteten;
– unzureichende Infrastruktur und Kontrollmechanismen;
– fehlende Erfahrung der Mitarbeiter im Bildungsministerium, verbunden mit den zusätzlichen Anforderungen des neuen Unterstützungsprogramms.

Vor allem der zuletzt genannte Punkt scheint eine größere Schwachstelle darzustellen, da die meisten Beamten, die mit diesen Fragen betraut sind, nicht über den nötigen Ausbildungshintergrund und die erforderlichen Qualifikationen verfügen, um fundierteVorschläge für die Verwendung der Mittel vorzulegen. Was die EU-Bediensteten besonders ungern sehen, ist, wenn häufig ohne einleuchtende Begründung die Mittelübertragung von einem Ziel auf ein anderes beantragt wird. Das Problem tritt gehäuft in der Sekundarstufe auf, für die etwa 40% der EU-Mittel vorgesehen sind. Da es dem Bildungsministerium, den Lehrergewerkschaften der Sekundarstufe und den entprechenden Abteilungen in den Schulen offensichtlich an der nötigen Infrastruktur mangelt, um solche fundierten Vorschläge auszuarbeiten und durchzuführen, sind die Universitäten als Verwalter für diese Aktivitäten eingeschaltet worden und erhielten 10% des Gesamtbetrags als Entschädigung (Tageszeitung Kathimerini, 26.11.1997).

Zur Einstellung der Politiker

Ein wesentliches Merkmal des politischen Lebens in Griechenland ist der häufige Wechsel der von der Regierung ernannten Beamten, die für die verschiedenen staatlichen Agenturen zuständig sind; die Beamten des GGET und der Berufsbildung bilden dabei keine Ausnahme. Daß es diesen Stellen an politischer Kontinuität mangelt, ist offensichtlich. Dies läßt sich anhand eines Beispiels illustrieren: Professor Patiniotis wurde mit einem umfangreichen Projekt betraut, um alle im griechischen Kontext existierenden Berufe festzustellen, zu klassifizieren und aufzuzeichnen. Die Bedeutung dieser Arbeit, nicht nur für die Berufsbildung, sondern für die Volkswirtschaft ganz allgemein, muß wohl nicht betont werden, zumal Griechenland das einzige Land ist, daß eine solche Aufstellung noch nicht vorgenommen hat (Patiniotis, 1996). Dennoch wurde das Projekt plötzlich gestoppt als Folge einer Umbildung des Regierungskabinetts.

Unzureichende Infrastruktur

Die Mängel in der Infrastruktur reichen vom Fehlen einschlägiger Datenbanken mit Berufsbildungsinformationen über veraltete statistische Daten bis hin zu unzureichend ausgestatteten Bibliotheken. Wie bereits weiter oben ausgeführt, hat die Entwicklung der Berufsbildungsforschung erst vor kurzem eingesetzt. Die Folge davon ist, daß nur spärliche empirische Daten vorliegen und oft kein Vergleich mit der früheren Situation möglich ist. Die statistischen Daten werden nur sehr langsam aufbereitet; der Zugang der Forscher zu den neuesten statistischen Daten hängt von ihren persönlichen Beziehungen zu den verantwortlichen Beamten ab;

die Herausgabe von entsprechenden Informationen kann die Form eines persönlichen Gefallens annehmen.

Darüber hinaus sind auch Verzögerungen bei der Übermittlung moderner theoretischer Konzepte, beim Erwerb neuer methodologischer Instrumente und beim Ankauf der neuesten Computerprogramme festzustellen. Außerdem sind die Bibliotheken die ersten gewesen, die unter den Haushaltskürzungen, wie sie die strenge Finanzpolitik vorschreibt, zu leiden hatten. Für sie haben diese Einsparungen unter anderem die Beschränkung der Abonnements für wissenschaftliche Zeitschriften und das fast vollständige Fehlen der neuesten, bedeutenden Bücher zur Folge gehabt. Trotz der bestehenden Lücken lag die Ausschöpfungsrate der EU-Mittel zur Verbesserung der Infrastruktur von Bibliotheken im Zeitraum 1994-1996 nur bei 20% (Tageszeitung Kathimerini, 16.11.1997).

Auswirkungen der vergleichenden Forschung

Die Frage der nationalen Identität

Weiter oben wurde geschildert, daß die griechischen Forschungs- und Berufsbildungssysteme generell zu schwach sind, um auf die neuen Forschungsherausforderungen auf europäischer Ebene zu reagieren. Zahlreiche griechische Forscher stellen sich zudem die bange Frage, ob Griechenland wohl innerhalb der sich entwickelnden europäischen Infrastruktur einen angemessenen Platz einnehmen kann oder ob es Gefahr läuft, seine nationale Identität zu verlieren (Aphellinismus). Darüber hinaus wurden verschiedene Szenarien für die künftigen Entwicklungen im Bereich der Ausbildung und der Kultur aufgestellt (Mouzelis, 1996):

– Verschanzung hinter überholten, auf Religion oder Nationalismus aufbauenden Dogmen;

– unkritische Unterwerfung unter europäische Zwänge jedweder Art mit entsprechender Verarmung der nationalen Kultur;

– völlige Verneinung der Bedeutung der europäischen Komponente von kulturellen Trends (gestützt auf meta-modernes Denken);

– ständiges Wechselspiel mit dem europäischen Umfeld mit dem Ziel, ausgewählte Ideen nach Griechenland zu verpflanzen und, davon ausgehend, ein neues griechisches Ausbildungs- und Kultursystem im Rahmen eines europäischen sozialen ”New-Deal” aufzubauen.

Die meisten Forscher sind der Ansicht, daß das letzte Szenario die vielversprechendste Alternative darstellt, und heben hervor, daß die ”Gestaltung” einer nationalen Politik vernünftiger ist als eine Politik der ”Anpassung”. Um dies verwirklichen zu können, müssen die strukturellen Schwächen im Ausbildungsbereich beseitigt und eine aktive Beteiligung an den Entwicklungen auf europäischer Ebene sichergestellt werden (Pesmazoglou, 1995). Unserer Auffassung nach scheint jedoch die Möglichkeit einer beständigen, dynamischen Beteiligung der griechischen Kultur und Bildung am sozialen Leben in Europa weit über die Kapazitäten Griechenlands hinauszugehen. In einem früheren Beitrag (Patiniotis, Stavroulakis, 1997) haben wir unterstrichen, daß das griechische Ausbildungssystem ohnehin auf Einflüssen von außen beruht. Der jüngsten Bildungsreform wurde außerdem vorgeworfen, sie diene lediglich

der besseren Verwendung der Mittel aus der EU (Tageszeitung Kathimerini, 14.11.1997). Folglich können wir davon ausgehen, daß die griechische Ausbildung keine echten "nationalen" Elemente enthält. Das gleiche trifft, wenn nicht sogar in noch stärkerem Maße, auf die Forschung zu, die in jüngster Zeit dazu neigt, "in die Richtung zu laufen, aus der das Geld kommt". In den meisten europäischen Ländern macht die Finanzierung der Forschung durch die EU nur einen Bruchteil des gesamten Forschungshaushalts aus. Der griechische Staat erwartet jedoch, daß die EU so viele Forschungsausgaben wie möglich abdeckt (Liakos, 1997), schreckt vor einer eigenständigen Finanzierung zurück und beteiligt sich lediglich an der Kofinanzierung von Forschungsprojekten, die zusammen mit den EU-Instanzen durchgeführt werden.

Dennoch läßt sich sagen, daß die Bereitstellung von EU-Geldern in gewisser Weise die kulturelle Anpassung der griechischen Forschungsgrundlagen an ein sich rasch veränderndes Forschungsumfeld erleichtert haben. Verbesserungen konnten insbesondere bei der Vereinfachung der internen Verfahren und bei der Schaffung wirksamer Kommunikationskanäle zu den zuständigen EU-Einrichtungen festgestellt werden. Ungeachtet dieses Trends, ist jedoch die Forschung im griechischen Kontext nach wie vor ineffizient, weil sie weder in einen integrierten nationalen Plan eingebettet ist, noch irgendeiner Koordinierung oder Bewertung unterliegt. Das fehlende Interesse der öffentlichen Behörden zeigt sich vor allem daran, daß sie bei internationalen Treffen, bei denen über Inhalte, Zielsetzungen und die Durchführung großer EU-Projekte diskutiert wird, häufig abwesend sind. Es fehlt an einer zentralen Koordinierung, was unter anderem daran zu erkennen ist, daß sich einige griechische Forscher aus freien Stücken heraus auf dem Wege über eine Beteiligung an bestimmten internationalen Netzen mit Themen auseinandersetzen, die für den griechischen Kontext irrelevant sind. Auf der anderen Seite kann es durchaus sein, daß Wissenschaftler mit dem gleichen akademischen Hintergrund nie irgendeine Form der gemeinsamen Forschung oder der Zusammenarbeit ganz allgemein betreiben.

Zur Bedeutung der Forschungsthemen

Die vergleichende Forschung hat es ermöglicht, einige ernsthafte Schwächen im griechischen Umfeld aufzuzeigen. Zum Beispiel die Notwendigkeit, ein Verzeichnis der Berufe zu erstellen, auch wenn sich das Projekt im Labyrinth der Bürokratie verfangen hat. Ein weiteres Thema betrifft die Ausbildung der Ausbilder, was das Ziel des EUROPROF-Projekts ist. Bis vor kurzem hatten die griechischen Ausbilder in der Berufsausbildung kein spezielles Beschäftigungsprofil und brauchten für die Ausübung ihrer Tätigkeit überhaupt keine formalen Qualifikationen vorzuweisen (Patiniotis et al, 1997). Die Trends auf europäischer Ebene scheinen jedoch eine stimulierende Wirkung auf die griechische Berufsbildung auszuüben, was die feste Verankerung der Ausbildung von Ausbildern als Institution notwendig macht.

Auf der anderen Seite hat die vergleichende Forschung über Themen von brennendem sozialem Interesse (wie die Eingliederung von Minderheiten in die griechische Gesellschaft, die Rückführung von Immigranten, und vor allem die Erleichterung des Zugangs der Frauen zum Arbeitsmarkt) nur in begrenztem Maße Chancen, zu konkreten Anwendungen im griechischen Kontext zu führen. Leider sind diese Gruppen mit dem unvermeidlichen Dilemma der "Ausbeutung oder Arbeitslosigkeit" konfrontiert, da die anhaltende Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt die Gewerkschaften daran hindert, sich effizient mit ihren Problemen auseinanderzuset-

zen. Vor allem zur Frauenfrage gibt es unzählige Studien und Forschungsarbeiten in der ausländischen Bibliographie (s. z.B. die jüngsten Ausgaben von *Work, Employment and Society, Current Sociology, The British Journal of Sociology* usw.). In Griechenland wird das Thema jedoch nach wie vor nur am Rande behandelt und Forschungsarbeiten zu diesem Thema sind erst vor kurzem unter dem Einfluß der EU in Angriff genommen worden.

Auswirkung nationaler Unterschiede

Ein Problem, mit dem die grenzüberschreitende Berufsbildungsforschung generell zu kämpfen hat, sind die vielgestaltigen Systeme, Infrastrukturen und kulturellen Einstellungen in den unterschiedlichen nationalen Umgebungen. Bis vor kurzem war es bei der Verbreitung der Forschungsergebnisse in der EU üblich, für jedes Land einen eigenen Bericht zu erstellen. Die Forscher stellten sogar die Besonderheiten ihres Heimatlandes heraus, um darauf hinzuweisen, daß für die Untersuchung dieser ”typischen” sozialen Phänomene ein neuer Rahmen abgesteckt werden müsse (Sissouras, 1989). Die Ausarbeitung eigener nationaler Berichte ist zweifelsohne in einer ersten Phase des *Kennenlernens* und der *Annäherung* zwischen den Mitgliedstaaten unerläßlich gewesen. Inzwischen scheint die Zusammenstellung von nationalen Berichten in mehreren Auflagen, die manchmal ohne eine erkennbare Zusammenarbeit zwischen den Autoren und mitunter in verschiedenen Sprachen verfaßt werden, nicht mehr länger auszureichen. Dieser eher rein gegenüberstellende Ansatz hebt die nationalen Unterschiede stärker als die Ähnlichkeiten hervor und könnte somit von dem angestrebten Ziel der Konvergenz in Europa wegführen.

Unserer Auffassung nach sollte mittels Synthese und Induktion ein einheitlicher Ansatz entwickelt werden, wobei die Besonderheiten der verschiedenen Forschungsthemen zu berücksichtigen sind. Die Erstellung gemeinsamer ”Eckpfeiler” für das EUROPROF-Projekt ist ein entscheidender Beitrag in diese Richtung (Attwell, 1996). Innerhalb eines gemeinsam festgelegten Rahmens für die Ausbildung von Ausbildern in der Berufsbildung können die nationalen Partner frei ihre eigenen Systeme entwickeln, unter Berücksichtigung der jeweiligen nationalen, regionalen und kulturellen Anforderungen. Zu diesen Eckdaten gehören unter anderem Überlegungen wie anthropozentrische Produktion, soziale Integration, Kenntnis von Arbeitsabläufen usw..

Ein weiterer wichtiger methodologischer Beitrag zu EUROPROF war die Einsetzung interdisziplinärer A*d-ho*c-Gruppen oder *Task-Forces*, die aus einer begrenzten Anzahl von Teilnehmern zusammengesetzt waren und im Austausch miteinander wichtige Forschungsfragen untersuchten (Attwell, 1997). Bei diesen Forschungsfragen ging es unter anderem um die exakte Bedeutung ausbildungs- und arbeitsbezogener Konzepte im nationalen Kontext, die Definition des Begriffs ”soziale Innovation”, die Möglichkeit für Arbeitnehmer, nach einer entsprechenden Ausbildung ihr eigenes Arbeitsumfeld zu ”gestalten”.

Schlußbemerkung

Sowohl die Berufsbildung als auch die Forschung in Griechenland liegen weit hinter dem Stand der übrigen europäischen Länder zurück. Die Frage, ob Griechenland seine strukturellen Schwächen überwinden kann, um sich – ausgehend von einer fairen und sozial akzeptablen

Grundlage – an der EU beteiligen zu können, wird in diesem Beitrag mit einer gewissen Skepsis beantwortet. Die Haupthindernisse sind:

– die mangelnde Erfahrung und/oder das fehlende Interesse der griechischen Behörden an der Berufsbildung und der Forschung;
– die fehlende Infrastruktur, d.h. unzulängliche Datenbanken, Bibliotheken und Einrichtungen;
– die unzureichende Unterstützung seitens des Staates, sowie die Unfähigkeit des öffentlichen Dienstes ganz allgemein, genügend EU-Mittel auszuschöpfen.

Kontroverse und schwankende nationale Ausbildungspläne, sowie das Fehlen einer zentralen Koordinierung der Forschungstätigkeiten lassen die Aussichten auf eine künftige Zusammenarbeit zwischen der griechischen und der von der EU initiierten Forschung in einem düsteren Licht erscheinen. Die Abhängigkeit der griechischen Berufsbildungsforschung von den Mitteln, die von der EU bereitgestellt werden, könnte zu einer totalen Unterwerfung der griechischen Berufsbildung unter Zwänge von außen führen. Der europäische Einfluß scheint erheblich dazu beigetragen zu haben, Themen (oder problematische Bereiche) aufzuzeigen und zu untersuchen, die vor dem Hintergrund des griechischen Berufsbildungssystems erforscht werden müßten. Zu den oben angeführten Beispielen gehören ein Verzeichnis der Berufe sowie die Frage der Ausbildung von Ausbildern. Auf der anderen Seite sind auch Fragen von entscheidender sozialer Bedeutung untersucht worden, auch wenn sie auf den griechischen Kontext nur bedingt Anwendung finden. Projekte zum Thema Berufstätigkeit von Frauen, Rückführung von Immigranten und Minderheiten spiegeln die Sensibilität der EU-Verwaltung für derartige Themen wider. Obwohl die gesetzlichen Bestimmungen in Griechenland in diesen Bereichen in die gleiche Richtung gehen, erschöpft sich die Unterstützung durch den Staat in Worten, d.h. die gesetzlichen Bestimmungen werden nicht mit konkreten politischen Maßnahmen gekoppelt, was die aktivere Beteiligung der desinteressierten Beamten und vor allen Dingen die Bereitstellung der entsprechenden staatlichen Mittel voraussetzen würde.

Schließlich ist festzuhalten, daß die vergleichende Forschung damit begonnen hat, innovative, einheitliche Methoden zu entwickeln, die über die vorherrschenden rein gegenüberstellenden Ansätze, die sich in der Hauptsache auf die Besonderheit eines jeden Mitgliedstaates konzentrieren, hinausgehen. Es ist also in anderen Worten damit zu rechnen, daß die vergleichende Forschung einen flexiblen Rahmen schaffen wird, der den Forschern die Möglichkeit gibt, die Erfahrungen aus ihrem eigenen Heimatland in einen breiteren europäischen Kontext einzubringen.

Literatur

Attwell, G., (1996): *New Forms of Education of Professionals for Vocational Education and Training (EUROPROF):* The Project Cornerstones. ITB, Universität Bremen (unveröffentlichtes Manuskript).

Attwell, G., (1997): *Towards a Community of Practice for Vocational Education and Training Professionals.* In: Brown, A., (Hrsg.): *Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives.* Tampere: Tampere University Press.

Brown, A. (Hrsg.) (1997): *Promoting Vocational Education and Training: European Perspectives.* Tampere: Tampere University Press.

EU-Seminar (1997): *Invitation to the EU Seminar 'Knowledge Production and Dissemination to Business and the Labour Market*. Amsterdam, 23.-25. April (unveröffentlichtes Manuskript).

Liakos, A. (1997): *Die anhaltende Krise in der wissenchaftlichen Forschung*, In: Wochenzeitung Vima, 3.8.1997 (auf griechisch).

Mouzelis, N. (1996): *Die vier Kulturstrategien*. In: Wochenzeitung Vima, 7.1.1996 (auf griechisch).

Patiniotis, N. (1979): *Strukturelle Abhängigkeit und Arbeitsemigration*, Universität Frankfurt (Dissertationsschrift).

Patiniotis, N., (1988): *Forschung und sozio-ökonomische Entwicklung*. In Katsoulis et al (Hrsg.): Griechenland auf dem Weg zum Jahr 2000. Athen: Papazissis (auf griechisch).

Patiniotis, N. (1996): *Erstellung eines Verzeichnisses der offiziell anerkannten Berufe: Eine theoretische Einführung*. In: Zeitschrift des Nationalen Zentrums für soziale Forschung, Bd. 91, Nr.1, S. 15-42 (auf griechisch).

Patiniotis, N.und Stavroulakis, D. (1997): *The Development of Vocational Education Policy in Greece: A Critical Approach.* In: Journal of European Industrial Training, Bd. 21, Nr. 6-7, S. 192-202.

Patiniotis, N.; Spiliopoulou, C.und Stavroulakis, D. (1997): *New Forms of Education of Professionals for Vocational Education and Training*. Greece: A National Report, Forschungslabor für Soziologie und Bildung, Universität Patras (unveröffentlichtes Manuskript).

Pesmazoglou, S. (1995): W*echselwirkungen in der Ausbildung und technische Unterstützung im Nachkriegsgriechenland.* Athen: Veröffentlichungen Sakkoulas (auf griechisch).

Sissouras, A. (1989): *The Operational Research Intervention in Systems of Social Organization: The Case of Development of Healthcare Systems in a Developing Country*. In: Beitrag zur IFORS-Konferenz Operational Research and the Social Sciences, 10.-13. April, Queens' College, Cambridge.

Stavrou, S. (1995): *Zertifizierungssysteme und -verfahren für Befähigungsnachweise in Griechenland. Ein nationaler Bericht.* In: Berlin: CEDEFOP (auf griechisch).

Tsoukalas, K. (1986): *Staat, Gesellschaft und Arbeit in Griechenland nach dem Regierungswechsel 1974.* Athen (auf griechisch).

Workshop 2:
Ansätze und Methoden Vergleichender Berufsbildungsforschung

Berichterstatter: *Walter Georg*[128]

Die Einsicht, daß sich der Sinn- und Funktionszusammenhang nationalspezifischer Organisationsformen beruflicher Bildung nicht aus einem Institutionenvergleich erschliessen läßt, sondern immer nur aus übergeordneten Systemstrukturen, hat weitgehende methodische Konsequenzen: Vergleichende Berufsbildungsforschung kann sich nicht darauf beschränkten, die Einrichtungen, Maßnahmen und Inhalte *beruflicher* Qualifizierung in verschiedenen Ländern zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Erst die Analyse der gesellschaftsspezifischen Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Qualifizierungsformen und korrespondierenden gesellschaftlichen Teilstrukturen (z.B. Arbeitsmarktstrukturen, Übergangsverhalten, betriebliche Personalpolitik) ermöglichen die Entdeckung von Handlungs- und Entwicklungslogiken, die sich den im jeweiligen Referenzsystem gewonnenen Kategorien und Interpretationen entziehen. Für die Vergleichsforschung bedeutet das Grenzüberschreitung in mindestens zweifacher Hinsicht:

– Die Arbeitsteilung in Form des Zuschnitts wissenschaftlicher Disziplinen und Institutionen (die ihrerseits international variiert) erweist sich für den Vergleich als wenig zweckmäßig. Die nationalen Besonderheiten von Berufsbildung, Arbeitsorganisation oder Arbeitsmarkt lassen sich nur durch die Analyse der vielfach miteinander verwobenen Bedingungen politischen, betrieblichen und individuellen Handelns erschließen. Zur Untersuchung von Kontext, Interdependenzen und Funktionalitäten, in die Berufsbildung auf jeweils besondere Weise eingebunden ist, bedarf es deshalb der engen Kooperation der Berufspädagogik bzw. Berufsbildungsforschung mit anderen Disziplinen (Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaft u.a.).

– Einblicke in andersartige Sinn- und Funktionszusammenhänge lassen sich nur durch einen Perspektivenwechsel gewinnen, der sich auf die gesellschaftsinternen Interpretationen des Vergleichslandes einschließlich deren Begrifflichkeit einläßt. Das bedeutet den Verzicht auf die Verwendung vertrauter Anlaysekategorien, die im Kontext des eigenen Erfahrungsraumes gewonnen wurden. Damit verbunden ist die Notwendigkeit internationaler Kooperation, d.h. der Zusammenarbeit zwischen Forschern aus den jeweiligen Vergleichsländern.

Die mit solchen *Grenzüberschreitungen* verbundenen Zumutungen, Probleme und Lösungsansätze waren (implizit und explizit) wesentliches Thema des workshops, dessen thematische Struktur, Teilnehmerzusammensetzung und Kommunikationsweise ihrerseits Aspekte methodischer Probleme der Vergleichsforschung spiegeln. Unter den an Projekten der europabezogenen Berufsbildungsforschung beteiligten Forschern und Forschergruppen etabliert sich eine Art internationaler Projektsprache, die sich kaum mehr mit der (ebenfalls höchst spezifischen) aus dem Kontext des dualen Berufsbildungssystems und der Tradition deutscher Berufs- und Wirtschaftspädagogik entstandenen Terminologie in Verbindung bringen läßt.

Bei den im Rahmen des Workshops präsentierten methodischen Ansätzen handelt es sich um Erfahrungsberichte aus konkreten Projekten der europabezogenen Vergleichsforschung. Die

128 Professor an der Fern-Universität Hagen.

Ansätze sind so vielfältig wie das Spektrum der Fragestellungen, das von terminologischen Klärungsbemühungen um den Kompetenzbegriff über den Vergleich nationaler Reformansätze bis hin zum Funktionsvergleich von Arbeitsmarktpolitik reicht.

Der erste Beitrag von *Alan Brown* über die Erfahrungen mit einem aufwendigen Drei-Länder-Vergleich zur beruflichen Sozialisation liefert einen hervorragenden Einblick in den Versuch, die jeweils spezifischen Bedingungen des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung als quasi-experimentelle Grundlage zu nutzen, um die Steuerungsmechanismen unterschiedlicher Systemkontexte erkennbar zu machen. Das in diesem Projekt benutzte Verfahren des *Matching* zielt (wie jedes Experiment) auf die Schaffung von Untersuchungsbedingungen, die eine systematische Analyse der Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen zulassen. Erst so werden Wechselwirkungen nachweisbar, die als Effekte der jeweiligen Variation von Systemstrukturen interpretierbar sind.

Beim *Matching* geht es um das Herstellen einer möglichst hohen Kontextähnlichkeit, also um die Parallelisierung der Merkmalsverteilungen bei den beobachteten Vergleichsgruppen (um zu verhindern, daß die Gruppenmerkmale nicht mit den Effekten der unabhängigen Variablen vermengt werden). Das *Matching* setzt also (wie jedes Experiment) grundsätzlich die Kenntnis der bedeutsamen Variablen voraus, die einen Effekt auf das Ergebnis haben könnten. Auch wenn das nur selten der Fall ist und der Forscher nur einen Teil der relevanten Variablen eines Feldes und der interaktiven Beziehungen zwischen den Variablen kennt, erfordert der Einsatz der Matching-Methode die präzise Formulierung von Hypothesen und die Definition der Beziehungen zwischen den Variablen.

Der Projektbericht von *Alan Brown* läßt erkennen, wie fruchtbar, aber auch, wie aufwendig der Versuch ist, im Rahmen eines Mehrländervergleichs mit Hilfe der Matching-Methode den Zusammenhang zwischen den Strukturen von Aus- und Weiterbildung einerseits und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung andererseits zu untersuchen. Erst eine mehrjährige Kontextanalyse erlaubt die Präzisierung von Hypothesen und die Auswahl der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen, deren weitgehende Identität (Kontextparallelisierung) Voraussetzung für die Suche nach den Einflüssen unterschiedlicher Qualifizierungsmuster auf die berufliche Sozialisation zum Facharbeiter ist.

Im Vergleich zu den methodischen Präzisionsbemühungen innerhalb des zuerst vorgestellten Projekts nimmt sich der methodologische Anspruch im Beitrag von *Johanna Lasonen* und *David Raffe* bescheidener aus. Stattdessen liefert er einen vorzüglichen Einblick in den schwierigen wechselseitigen Annäherungs- und Verständigungsprozeß innerhalb eines Gemeinschaftsprojektes, an dem elf Institutionen aus acht europäischen Ländern beteiligt sind. Angesichts solcher Dimensionen läßt sich das Thema des Projekts, der Vergleich von Reformstrategien des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II (post–16 education), nur mit einer relativ groben Kategorisierung der Strategieziele bewältigen. Aufschlußreicher ist die methodische Nutzung des Prozeßcharakters des Projekts: die Stufen von nationalen Einzelanalysen über die gemeinsame Suche und Abstimmung von Vergleichskategorien bis hin zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über die Struktur eines abgestimmten und kollektiv verantworteten Forschungsberichts. Das wechselseitige Lernen über nationalspezifische Forschungs- und Kooperationstraditionen, der im Projekt angelegte Zwang zu Definitionsverständigungen, der erforderliche Koordinationsaufwand in einem multidiziplinär, multikulturell und multinational angelegten Vorhaben – stehen

im Vordergrund des methodischen Interesses dieses Beitrags, weniger die methodischen Implikationen der Projektfragestellung. Letztlich spiegeln sich die Probleme der zwischenstaatlichen bildungspolitischen Abstimmung aber auch in den methodischen Problemen des Forschungsprozesses: Beide werden bestimmt von differenten Ziel-, Interpretations- und Verwertungsperspektiven, die einer Art nationalspezifischen Eigenlogik folgen.

Der Beitrag von *Asa Murray* und *Hilary Steedman* steht im Kontext von Forschungsprojekten zum Leistungsvergleich nationaler Bildungssysteme, an denen die politische und ökonomische Diskussion der letzten Jahre wieder ein zunehmendes Interesse zeigt (vgl. z.B. die Debatte um die TIMSS-Studie[129]). Das Projekt vergleicht die Effekte unterschiedlicher Bildungssysteme in sechs europäischen Ländern, indem es die Bildungsabschlußebenen und Qualifikationsstrukturen der arbeitenden Bevölkerung in den einzelnen Ländern und deren Veränderungen während der letzten Jahre in Beziehung zueinander setzt. Die Vergleiche auf der Basis nationaler Statistiken zur Erwerbsbevölkerung und Internationaler Standards zur Klassifizierung von Qualifikationen (ISCED) lassen differenziertere Aussagen zu der zum Allgemeinplatz gewordene These von der weltweiten Bildungsexpansion zu; sie geben Auskunft über das (implizite) nationalspezifische Verständnis von *qualifiziert* und *unqualifiziert* und sie liefern statistische Informationen, auf deren Basis nach Interrelationen zwischen Qualifikationsstruktur, Arbeitmarktsegmentation, betrieblicher Arbeitsorganisation u.a. gesucht werden kann. Die im Beitrag präsentierten vorläufigen Schlußfolgerungen laden zur Diskussion über die Aussagekraft und Kompatibilität statistischer Daten ein. Es läßt sich in Frage stellen, ob angesichts der teilweise erheblichen regionalen Differenzen (innerhalb eines Landes) die Nation ein brauchbares Abgrenzungskriterium für den Vergleich ist und nationalbezogen aggregierte Daten eine taugliche Informationsquelle liefern, läßt sich in Frage stellen.

Ähnliche Diskussionen löste der Beitrag von *Klaus Schömann* aus, der die Effekte von (Aus-)Bildung und Weiterbildung auf die Dynamisierung von Arbeitsmärkten untersucht. Mit der Fokussierung auf *Übergangsarbeitsmärkte* liefert der Beitrag eine Erweiterung der Arbeitsmarkttheorie und damit zugleich Anstöße für eine Erweiterung des arbeitsmarktpolitischen Instrumentariums. Die Zielsetzung des Projekts richtet sich auf einen Vergleich der Arbeitsmarktdynamiken in den Ländern Europas auf der Basis statistischer Datensätze (Im Hinblick auf die Verwendung statistischer Daten aus unterschiedlichen Quellen und deren Kompatibilität gibt es die üblichen Vorbehalte.)

Arbeitslosigkeitsstatistiken liefern Informationen über Bestandszahlen zu bestimmten Zeitpunkten, aber keine Hinweise auf Übergänge von der Nicht-Arbeit in Arbeit und umgekehrt, innerhalb der Arbeit in und von unterschiedlichen Beschäftigungsformen und innerhalb der Nicht-Arbeit in und von unterschiedlichen Aktivitätsformen. Die in der Berufsbildungsforschung verbreitete Konzentration auf die Schwelle (bzw. die Schwellen) von der Schule (bzw. der Ausbildung) in die Beschäftigung verstellt den Blick auf die inzwischen entstandene Vielfalt von Übergängen, zwischen Lernen und Arbeiten, Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Beschäftigung, Vollzeit- in Teilzeitarbeit etc. Auch die Bedeutung von Übergängen zwischen verschiedenen Institutionen und Formen von (Aus- und Weiter-)Bildung für das spätere Übergangsverhalten auf (und zwischen) den Arbeitsmärkten war bisher kaum Gegenstand von Untersuchungen.

129 TIMSS

Das bisherige Wissen über das Verhältnis von (Berufs-)Bildung und Beschäftigung ist eher ernüchternd: In Zeiten kontraktiver Arbeitsmärkte bleiben die Effekte des Einsatzes von Weiterbildung als arbeitsmarktpolitischem Instrument weitgehend beschränkt auf die Absorptionsfunktion. Hohe Beschäftigungseffekte von (Weiter-)Bildung sind nur in Zeiten geringer Arbeitslosigkeit zu erwarten.

Die Erweiterung des Wissens über die Dynamiken von Übergangsmärkten liefert der Arbeitsmarktpolitik die Grundlage für die Nutzung neuer Instrumente, die sich nicht mehr nur auf die Förderung von Normalarbeitsverhältnissen konzentrieren, sondern auch auf die Flexibilisierung der Übergänge zwischen Erwerbsarbeit und anderen sinnvollen Aktivitäten.

Der abschließende Beitrag von *Sofia Isus Barado* bezieht sich als einziger (der im Workshop präsentierten Beiträge) nicht auf ein empirisches Forschungsprojekt. Vielmehr handelt es sich um den Versuch terminologischer Klärungen auf der Basis von Literaturauswertungen. Im Mittelpunkt steht der Kompetenzbegriff und die Frage, welchen Veränderungen die Interpretationen des Verhältnisses von Qualifikation und Kompetenz im Zuge des technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels unterworfen sind. Da sich Begriffe nicht unabhängig vom jeweiligen Kontext definieren lassen und *universelle* Kategorien zur Erfassung des Wandels und seiner Konsequenzen nicht zur Verfügung stehen, verweist dieser Beitrag erneut auf das in jedem internationalen Vergleich angelegte ebenso triviale wie unlösbare Sprachproblem. Die Bemühungen um eine kontexttranszendierende wissenschaftliche Terminologie, in der sich gewissermaßen von einer Metaebene aus die unterschiedlichen Strukturen verschiedener Länder beschreiben ließen, sind kaum geeignet, das prinzipielle Problem vergleichender Analysekategorien zu lösen. Jeder Versuch einer Definition verallgemeinerbarer Kategorien enthält immer bereits eine kulturelle Projektion. Mit Kategorien wie Kompetenz, Qualifikation oder Beruf werden scheinbar identische soziale Phänomene zum Vergleichsgegenstand, deren Andersartigkeit an Maßstäben gemessen werden, die dem national-gesellschaftlichen und institutionell-disziplinären Kontext des Vergleichers verhaftet sind. Letztlich dient dann der Vergleich der Aneignung des anderen nach eigenem Maß" (Matthes, *Quelle…Zitatbeginn?).*

1 Vergleichende Analyse beruflicher Bildungsprozesse in England, Deutschland und den Niederlanden

Alan Brown[130]

1 Hintergrund

Die vergleichende Analyse der beruflicher Bildungsprozesse in England, Deutschland und den Niederlanden, die 1995-96 durchgeführt wurde, bildete die dritte Stufe einer 1988 angelaufenen Reihe von Längsschnittuntersuchungen. Mit Hilfe eines Forschungsstipendiums des britischen "Economic and Social Research Council" (ESRC Senior Research Fellowship, Stipendiennr. H52427502594) konnten die Teilergebnisse aus verschiedenen früheren Studien miteinander verknüpft werden. In einem ersten deutsch-englischen Projekt (1988-90) – einer Studie, die im Rahmen der ESRC-Forschungsinitiative "16-19" durchgeführt wurde – wurde der

130 Institute for Employment Research, University of Warwick

Weg von ungefähr vergleichbaren Kohorten von 16- bis 19jährigen auf unterschiedlichen Laufbahnen innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens und des Beschäftigungssystems in vier einander paarweise zugeordneten Vergleichsstädten verfolgt: Bremen und Liverpool sowie Paderborn und Swindon. Diese Untersuchung ergab ein differenziertes Bild der Strukturen des Übergangs Jugendlicher in das Erwerbsleben in stabilen wie auch in stagnierenden Arbeitsmarktregionen in den beiden Ländern (Bynner und Roberts, 1991). Beim deutsch-englischen Projekt der zweiten Phase (1990-92) wurde der Werdegang von 40 jungen Menschen in den vier Städten weiterverfolgt, wobei diesmal jedoch die allgemeineren Identitätsbildungsprozesse untersucht wurden, die bei der Entwicklung zum Erwachsenen ablaufen (Evans und Heinz, 1994). Allerdings wurde zu jener Zeit bewußt ein wesentlicher Teilbereich dieser Forschungsarbeit (die Entwicklung der beruflichen Identität und die Kompetenzbildungsprozesse) weitgehend ausgeklammert. Dies lag daran, daß sich die Heranbildung von Kompetenz in den beiden Ländern in einem sehr unterschiedlichem Tempo vollzieht. Vor allem wird in Deutschland häufig davon ausgegangen, daß junge Erwerbstätige das Stadium der vollen beruflichen Befähigung erst mit etwa Mitte 20 erreichen. Daher konnte eine vollständige vergleichende Analyse der Entwicklung zur voll qualifizierten, erfahrenen Fachkraft erst Mitte der 90er Jahre vorgenommen werden.

Unterdessen begann jedoch eine Gruppe von niederländischen Forschern sich für unser Verfahren des “close matching” zu interessieren. Diese hatten eine ähnliche Übersicht über den Werdegang von jungen Menschen im Rahmen des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens und des Beschäftigungssystems erstellt (1989-90), welche mit unserer deutsch-englischen Forschungsarbeit der ersten Phase vergleichbar war. Dadurch verfügten die niederländischen Forscher über die nötige Grundlage sowohl für eine Untersuchung, die unserer Forschungsarbeit der zweiten Phase (1991-93) entsprach (van der Aa und Nieuwenhuis, 1993), als auch zur Verfolgung der Entwicklung von ausgewählten jungen Menschen bis zum Stadium ihrer vollen beruflichen Befähigung (1994-1996). Diese Arbeit wurde vom niederländischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert und sollte dazu dienen, Impulse für die bildungspolitischen Diskussionen über die Möglichkeit einer stärkeren “Dualisierung” des niederländischen Berufsbildungssystems zu liefern. Die niederländischen Auskunftspersonen wurden so ausgewählt, daß ein direkter Vergleich mit den deutsch-englischen Paaren möglich wurde. Daher konnte eine langfristige systematische vergleichende Analyse der Prozesse beruflicher Bildung in den drei Ländern durchgeführt werden, die sich auf einen reichhaltigen Datenbestand stützte, der im Zeitraum von 1988 bis 1996 gesammelt wurde. Die Analyse der Daten ist derzeit noch im Gange, doch es lassen sich bereits einige Forschungsergebnisse zusammenfassen, die ein Schlaglicht auf einige zentrale Fragen im Zusammenhang mit der Gestaltung und Durchführung von vergleichenden Längsschnittuntersuchungen werfen.

2 Forschungskonzeption

Bereits im Frühstadium unseres vergleichenden Forschungsvorhabens trat die Notwendigkeit zutage, den Verlauf der Aus- und Weiterbildung und der Entwicklung von jungen Erwachsenen in den einzelnen Ländern auf differenzierte Weise zu betrachten. Nationale Systeme sollten nicht einfach als monolithische Einheiten behandelt werden, sondern es muß vielmehr erkannt werden, daß innerhalb der betreffenden Länder erhebliche Unterschiede je nach Berufsfeld, Art und Größe der Organisation und den jeweiligen Beziehungen zwischen Bildungswe-

sen und Wirtschaftszweig bestehen. Darüber hinaus vermittelt uns die Konzentration auf Einzelpersonen, die in bestimmte Kontexte eingebunden sind, Einblicke in die praktische Wirkungsweise bildungspolitischer Strategien, die von einer idealisierten Beschreibung der gedachten Funktionsweise nationaler Strategien unter Umständen stark abweichen. Gerade dies macht diesen Drei-Länder-Vergleich so interessant. Das duale System in Deutschland, das weitgehend schulische Berufsbildungswesen in den Niederlanden und die Fülle der möglichen Bildungswege im Rahmen des englischen Systems bieten scheinbar stark divergierende Routen für die berufliche Aus- und Weiterbildung und Entwicklung von Facharbeitern und anderen Fachkräften. Dagegen decken sich die Lern- und Entwicklungserfahrungen, die die jungen Menschen selbst als am wichtigsten empfinden, unter Umständen nicht ganz mit den gängigen Vorstellungen davon, wie die formalen Systeme in der Praxis funktionieren sollten. In der Tat weiß man erstaunlich wenig darüber, wie die von einer erfahrenen (fachlich qualifizierten) Arbeitskraft geforderten Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in der Praxis erworben werden. Es liegen praktisch keine Erkenntnisse über die Auswirkungen verschiedener Aus- und Weiterbildungsstrukturen auf die Entfaltung einer solchen Kompetenz vor. Ein weiterer Punkt ist, daß alle drei Systeme zur Zeit grundlegende Veränderungen durchlaufen, und obwohl viel über die Zweckdienlichkeit von verschiedenen Verfahren der Kompetenzbildung debattiert wird, wurden bislang kaum Versuche unternommen, die für die Qualität des Lernprozesses in verschiedenen Umfeldern entscheidenden Einflußfaktoren zu ermitteln.

Die dritte Phase des Forschungsprojekts baute direkt auf der Arbeit der ESRC-Forschungsinitiative “16-19” (Banks et. al., 1992), der vorangegangenen deutsch-englischen Studie (Bynner und Roberts, 1991, Evans und Heinz, 1994) und der analog konzipierten niederländischen Untersuchung auf (Nieuwenhuis, 1991, Nieuwenhuis und Wiggers, 1992, van der Aa und Nieuwenhuis, 1993) auf. Die Konzentration auf bereits bekannte regionale Arbeitsmärkte war ein Vorteil, da diesen aufgrund der Differenzierung innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme großes Gewicht zukommt (Ashton und Maguire, 1986, Roberts et. al., 1987, Rees et. al., 1989). Die Arbeit stellte gewissermaßen auch einen Beitrag zu den Betrachtungen über die Erforschung von verschiedenen nationalen Systemen der beruflichen Bildung dar, wie sie etwa von Ryan (1991), Nijhof und Streumer (1994), Cressy und Jones (1995) und Koch und Reuling (1995) dargelegt wurden. Die ersten Analysen der regionalen Arbeitsmärkte (Behrens und Brown, 1991, van der Aa und Nieuwenhuis, 1993) ergaben klare Anhaltspunkte dafür, daß geschlechtsspezifische berufliche Sozialisationsprozesse vorlagen. Die Auswahl der Untersuchungspersonen erfolgte daher im Hinblick darauf, dieser Fragestellung weiter nachzugehen, insbesondere in Anbetracht der unterschiedlichen Aufstiegsmöglichkeiten für Männer und Frauen (Herget et. al., 1987, Wallace, 1994) und der Erkenntnisse aus der Vergangenheit, daß Männer nach Abschluß ihrer beruflichen Erstausbildung im allgemeinen immer höhere berufliche Ziele anstreben, während Frauen ihre beruflichen Erwartungen eher zurückschrauben (Krüger, 1990, Stafford, 1991).

3 Forschungsziele

Die Forschung sollte folgenden Zielen dienen: Erstellung einer langfristig angelegten, systematischen, vergleichenden Längsschnittanalyse der Entwicklung, des Wesens und der verschiedenen Bedeutungen der Erlangung des Status eines erfahrenen Facharbeiters in England, Deutschland und den Niederlanden; Erforschung der unterschiedlichen formalen und infor-

mellen Strukturen zur Unterstützung des einzelnen in seiner Entwicklung zur erfahrenen Fachkraft (z.B. durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, Lernprozesse am Arbeitsplatz, persönliche Betreuung oder Programme zur kontinuierlichen Entwicklung); Konsolidierung der Methode der "Pendant-Zuordnung" ("close matching") als präziser und fundierter Forschungsmethode für vergleichende Analysen im Bildungsbereich; Entwicklung von Verfahrensmodellen der beruflichen Weiterbildung, die auf verschiedenen Erscheinungsformen beruflicher Erstausbildung beruhen (Modelle, die für bildungspolitische Entscheidungsträger und Praktiker von Interesse sind); Aufzeigen, wie ein eingehenderes Verständnis der unterschiedlichen Funktionsweisen der Systeme anderer Länder in der Praxis eine wesentlich solidere Grundlage für die Analyse der Bildungspolitik und fundiertere Empfehlungen für die Prozesse beruflicher Bildung im Vereinigten Königreich liefern können als verallgemeinerte bzw. allzu stark vereinfachte Darstellungen des deutschen und des niederländischen Bildungswesens.

4 Forschungsmethoden

Im Mittelpunkt der Forschung stand die Entwicklung junger Erwachsener (im Alter von etwa 16 bis 25 Jahren), die eine Fachausbildung in einem von acht verschiedenen Berufsfeldern absolvierten, bis zur Erlangung der vollen beruflichen Befähigung in den einander zugeordneten, ungefähr vergleichbaren Arbeitsmarktregionen Swindon, Paderborn und Eindhoven. Die acht Berufsfelder (Maschinenbau, Elektrotechnik, Heizungs- und Lüftungstechnik, Apothekenhilfe, Friseurhandwerk, Krankenpflege, Banken- und Versicherungsgewerbe) wurden so ausgewählt, daß sowohl kleine und mittelständische Betriebe als auch Großunternehmen, unterschiedliche Sektoren des Arbeitsmarktes sowie traditionell männliche, traditionell weibliche und gemischte Berufswege in die Untersuchung mit einbezogen wurden. Die Bildungsprozesse in den verschiedenen Berufsfeldern wurden unter Anwendung eines innovativen Verfahrens, der progressiven "Pendant-Zuordnung" ("close-matching"), erforscht, wobei jeweils drei junge Menschen mit analogen Voraussetzungen zur eingehenderen Befragung ausgewählt und einander zugeordnet wurden. Diese Vorgehensweise, die die Grundlage der vorliegenden vergleichenden Fallstudie bildete, gewährleistete nicht nur starke kontextuelle Ähnlichkeiten, sondern auch einen präzisen Vergleich von individuellen Erfahrungen im Rahmen der gegebenen Kontexte. Demzufolge ließen sich die Entwicklungsprozesse, das Wesen und die verschiedenen Bedeutungen der Erlangung des Status einer erfahrenen Fachkraft durch eine langfristige und systematische vergleichende Analyse von jeweils drei einander zugeordneten jungen Menschen untersuchen, die sich in relativ ähnlichen beruflichen Situationen befanden. Die ausgiebigen Interviews mit den jungen Arbeitnehmern selbst wurden durch die Befragung von weiteren maßgeblichen Auskunftspersonen ergänzt.

Aus einer fortlaufenden Datensammlung und analyse erwuchsen ausführliche Schilderungen der Sozialisationsprozesse und milieus, die der allmählichen Entwicklung junger Menschen zu erfahrenen Fachkräften zugrundeliegen. Daten aus der umfangreichen Stichprobenerhebung der vorangegangenen Forschungsarbeit und aus Untersuchungen zu den verschiedenen Berufsfeldern lieferten die notwendigen Hintergrundinformationen über die auf dem Arbeitsmarkt ablaufenden Prozesse und die Entwicklung der Berufe. Dadurch konnte der Entwicklungsverlauf sowohl aus einer individuellen beruflichen Perspektive als auch in bezug auf unterschiedliche Laufbahnen im Rahmen von spezifischen beruflichen Aus- und Weiterbil-

dungssystemen und Arbeitsmärkten anschaulich dargestellt werden. Vor allem ermöglichte die “Pendant-Zuordnung"("close-matching”) die Erforschung der unterschiedlichen formalen und informellen Strukturen zur Unterstützung des einzelnen in seiner Entwicklung zur erfahrenen Fachkraft. Gemeint ist damit die Ermittlung des relativen Gewichts von formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, Lernprozessen am Arbeitsplatz, persönlicher Betreuung, der Unterstützung durch gleichrangige Kollegen, der Unterstützung durch Meister, leitende Mitarbeiter und andere Arbeitnehmer in Schlüsselpositionen sowie Programmen zur kontinuierlichen Entwicklung. Ausgehend hiervon werden derzeit Verfahrensmodelle für die berufliche Weiterbildung entwickelt, die die verschiedenen Erscheinungsformen der Kompetenzentwicklung nach Abschluß der ersten Kompetenzbildungsstufe veranschaulichen.

Das oben beschriebene Verfahren der “Pendant-Zuordnung” (“close matching”) ist das jüngste Ergebnis einer Reihe von methodologischen Innovationen, die aus unseren vergleichenden Forschungen hervorgegangen sind. Die anfangs in Phase 1 angewandte Verfahrensweise der allgemeinen Zuordnung (“broad matching”; Bynner und Heinz, 1991) wurde für die zweite Forschungsphase weiter verdichtet (Evans und Heinz, 1994). Das Potential der “Pendant-Zuordnung"("close-matching”) war bereits zuvor demonstriert worden (Brown et. al., 1991), doch bot das Forschungsprojekt der 3. Phase die Möglichkeit, festzustellen, ob das Verfahren auch der von Ragin (1991) gestellten Forderung nach größerer Präzision bei vergleichenden Fallstudien gerecht werden konnte. Das Verfahren der “Pendant-Zuordnung" ("close-matching”) gewährleistet starke kontextuelle Ähnlichkeiten und schafft daher die Voraussetzungen für einen präzisen Vergleich von individuellen Erfahrungen im Rahmen der gegebenen Kontexte. Dieser muß zwar noch durch eine Analyse der Kontexte ergänzt werden, doch dürfte er durchaus das Zusammenspiel von formalen Strukturen und individuellem Handeln in beruflichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen erhellen können. Der springende Punkt hierbei ist, daß viele frühere vergleichende Forschungsbeiträge zu bildungspolitischen Diskussionen zu allgemein und undifferenziert ausfielen und sich zu sehr auf die bildungspolitischen Strategien bezogen anstatt auf die praktische Umsetzung der Bildungspolitik. Das Verfahren der “Penndant-Zuordnung" ("close-matching”), mit dem eine präzise vergleichende Analyse der Auswirkungen der Bildungspolitik in der Praxis möglich wird, schafft eine wesentlich solidere Grundlage für die Formulierung von differenzierten bildungspolitischen Vorschlägen.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nach thematischen Gesichtspunkten dargestellt, indem die wichtigsten aus den Forschungen hervorgehenden Themen aufgerollt und weiter ausgeführt werden. Die Forschungserkenntnisse sind bereits in einer Reihe von Publikationen dargelegt worden, doch werden die gesonderten Teilergebnisse im folgenden Abriß zusammengefaßt.

5.1 Die Rolle von Mitarbeitern in Schlüsselpositionen im Hinblick auf die Entwicklung von “lernenden Organisationen”

Die im folgenden umrissene Erörterung wird in vollständiger Fassung in Brown et al. (1994) und als Resümee in Brown (1997a) wiedergegeben. Dabei sollte ermittelt werden, ob sich aus der Art und Weise, wie die Entfaltung von beruflicher Kompetenz in Deutschland und den Niederlanden gefördert wird, Lehren ziehen lassen, die die Bestrebungen um die Entwicklung

von lernenden Organisationen in England voranbringen können. Die wesentlichen Erkenntnisse, die aus dem Vergleich gewonnen wurden, waren: daß in Deutschland die Betreuungs- oder Unterstützungskompetenz in die Arbeitsstrukturen eingebettet ist und Teil einer systemimmanenten "Ausbildungskultur" bildet; daß in den Niederlanden, wo eine solche systemimmanente Unterstützung für die Heranbildung von Betreuungskompetenz fehlt, einzelne Unternehmen eine dem Lernen dienliche Kultur beispielsweise dadurch fördern, daß sie den Aufstieg eines Arbeitnehmers innerhalb der Firma an dessen Lernprogression knüpfen, wobei ihm auch angerechnet wird, wie er andere Mitarbeiter in ihrer Aus- und Weiterbildung unterstützt. Die Schlußfolgerung daraus lautete, daß es sich bei den "Schlüsselmitarbeitern", denen für den Ausbau der Gesamtkompetenz einer Organisation maßgebliche Bedeutung zukommt, je nach Umfeld um unterschiedliche Personen handeln kann (Ausbilder, leitende Mitarbeiter oder betreuende Kollegen). Auf lange Sicht ist die Förderung der Heranbildung von Betreuern innerhalb von Organisationen von drei Kriterien abhängig. Diese sind: Es muß ein Mechanismus existieren, der es angehenden Betreuern gestattet, die erforderlichen Anleitungs- und Unterstützungskompetenzen zu entwickeln; die Betreuer selbst müssen eine beispielhafte Bereitschaft zur persönlichen Weiterbildung unter Beweis stellen; und die Entfaltung der Betreuungskompetenz muß durch ein berufliches Vorwärtskommen bzw. eine Beförderung belohnt werden.

5.2 Entwurf von Ausbildungsprogrammen zur Förderung einer breit und dynamisch angelegten Berufsbildung

Die im folgenden skizzierten Betrachtungen werden in zwei kürzlich erschienenen Veröffentlichungen eingehender behandelt (Brown et. al., 1997; Brown 1998). Damit sollte der Sorge vieler politischer Entscheidungsträger im Hinblick darauf nachgegangen werden, ob junge Menschen in bestehenden Verfahren beruflicher Bildung auch das nötige Rüstzeug erhalten, um sich auf veränderte organisatorische Strukturen, neue Arbeitsverfahren und technische Neuerungen einstellen zu können, sowie die erforderliche individuelle Flexibilität, um sich gegebenenfalls beruflich umzuorientieren. Es lagen gewisse Befürchtungen vor, daß die berufliche Bildung möglicherweise zu eng auf spezifische Arbeits- und Berufsbilder ausgerichtet würde, die ihrerseits einem ständig Wandel unterworfen waren, woraus der Wunsch erwuchs, die Prozesse beruflicher Bildung möglichst "breit angelegt" zu gestalten. Daraus wurde der Schluß gezogen, daß das Schwergewicht der wechselseitigen Beziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und Beschäftigung auf dem Lernvorgang liegen müsse und daß sich die Lernenden dementsprechend effektive Lernstrategien aneignen müssen. Das setzt wiederum voraus, daß die Lernenden Gelegenheiten erhalten, um ihre Lernfähigkeit zu verbessern, ihre Kernkompetenzen auszubauen und den Transfer von Kompetenzen in vielen verschiedenen Umfeldern zu proben. Von zentraler Bedeutung sind die rückblickende Prüfung und die kritische Betrachtung sowie die Erkenntnis, daß strukturierte Reflexionen über das bereits Gelernte und über das, was noch gelernt werden muß, eine Brücke zwischen Arbeit und Bildung schlagen können. Diese Betonung der Verfahrenskompetenzen, die die Grundlage der Einsatz- und Leistungsfähigkeit des einzelnen in verschiedenen Kontexten bilden, mindert jedoch keineswegs die Notwendigkeit der Aneignung eines umfassenden beruflichen Sachwissens. Die Entwicklung der Verfahrenskompetenzen sollte im Idealfall in adäquate berufliche Umfelder eingebettet sein. Ferner kommt dem Erwerb eines umfassenden Sachwissens nicht nur für die Entfaltung der Berufskompetenz entscheidende Bedeutung zu, sie bildet vielmehr

auch eine Grundlage für eine künftige Weiterbildung. [Kritiker des dualen Systems in Deutschland äußern gelegentlich die Auffassung, daß dort zu großes Gewicht auf die Beherrschung von Sachwissen gelegt werde, das oft schnell veralte. Übersehen wird bei dieser Feststellung jedoch, daß der Erwerb von Sachwissen nicht nur zu einem "Produkt" führt, sondern daß die Aneignung an sich einen Prozeß voraussetzt, der von dauerhaftem Wert ist, da er sich bestätigend oder transformierend auf das Selbstvertrauen junger Menschen im Hinblick auf ihre Lernfähigkeit auswirken kann.]

5.3 Diskussionen über die Zukunft der Berufsbildung in den Niederlanden

Die im folgenden umrissenen Feststellungen werden bei van der Aa und Brown (1996) vollständig ausgeführt. Das niederländische Bildungswesen ließe sich als ein hierarchisch aufgebautes System charakterisieren, das eine klare Einteilung in höhere und niedrigere Bildungsformen aufweist, jedoch insofern in sich geschlossen ist, als daß sowohl der horizontale als auch der vertikale Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und ebenen möglich ist (van der Ploeg, 1993). Das berufliche Bildungswesen ist in das Gesamtsystem integriert und ist traditionell vorwiegend schulisch organisiert. In den 90er Jahren sind jedoch nachdrückliche Forderungen nach Reformen laut geworden (Niederländisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1993), wobei sich die Diskussionen in erster Linie darauf bezogen, ob ein duales System eingeführt werden sollte. Die Debatte wurde vorwiegend von administrativen und finanziellen Fragen beherrscht, doch wie unsere Analyse nahelegt, wäre es sowohl aus curricularen Gründen als auch im Sinne größerer Aufstiegsmöglichkeiten von erheblichem Vorteil, einen differenzierteren Ansatz zu wählen, der unterschiedliche Modelle und Kombinationen von allgemeinen und beruflichen Bildungsmaßnahmen und Beschäftigung in verschiedenen Berufsfeldern umfassen könnte. Erkenntnisse der jüngsten Zeit deuten darauf hin, daß die neue Qualifikationsstruktur bei der praktischen Umsetzung eine bemerkenswerte Vielfalt zugelassen hat (Onstenk 1998), so daß die Tendenz, den Großteil der beruflichen Bildung in ein einheitliches Schema hineinzuzwängen, offenbar nachgelassen hat.

5.4 Veränderungsdruck und Zukunftsaussichten der Berufsbildung in Deutschland

Die im folgenden skizzierten Thesen werden bei Brown (1996a) vollständig ausgeführt. Die Eckpfeiler, auf die sich das System der beruflichen Bildung in Deutschland seit über vierzig Jahren stützt, sind u.a.: die Bildungshoheit der Länder; die zentrale Bedeutung der verschiedenen Kammern, der Sozialpartner und der einzelnen Bundesländer; das duale System; die Ausbildung der Ausbilder; die festgelegten Ausbildungsordnungen; die Fortsetzung der Allgemeinbildung parallel zur Berufsausbildung im Rahmen des Berufsschulunterrichts; der weit verbreitete Einsatz von Facharbeitern in verschiedenen Formen der Arbeitsorganisation; sowie die deutliche Verknüpfungen der Produktmarketingstrategien der Unternehmen mit den von den Betrieben geforderten Arbeitnehmerkompetenzen. Ungeachtet dessen ist das deutsche Berufsbildungssystem heute mit einigen grundlegenden Problemen konfrontiert. Dazu gehören u.a.: die geringen Aufstiegsmöglichkeiten in bestimmten Ausbildungsberufen; mangelnde Chancen nach dem 20. Lebensjahr zur Wiedergutmachung eines Scheiterns in der Erstausbildung; die Frage, ob verschiedene Arten von Ausbildungsabschlüssen nach dem erreichten Bildungsniveau eingestuft werden sollten, um so die Einstellungen der Arbeitgeber (vor allem der Großbetriebe) zugunsten der Ausbildungsabschlüsse des dualen Systems zu ändern; Bemühungen um eine allmähliche Gleichstellung von allgemeinbildenden und beruflichen Bil-

dungsgängen; und die Frage, mit wem die technischen und leitenden Positionen der unteren und mittleren Ebenen in Zukunft besetzt werden sollen.

Wenngleich die konkreten Elemente eines neuen Konsens im Hinblick auf den künftigen Kurs der Berufsbildung noch festgelegt werden müssen, zeichnen sich bereits einige wahrscheinliche Entwicklungstendenzen ab. Die Dominanz des überwiegend im Betrieb absolvierten Ausbildungswegs zur beruflichen Befähigung wird zunehmend in Frage gestellt: Zwar werden Berufserfahrungen und die Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz auch weiterhin sehr wichtig bleiben, doch wird schulischen und universitären "Ausbildungsblöcken" künftig eine immer größere Bedeutung zukommen. Eine mögliche Reaktion auf die wachsenden Fluktuationen sowohl der berufsspezifischen als auch der betriebsinternen Arbeitskräftenachfrage könnte darin bestehen, nach neuen Kombinationen der verschiedenen Modi beruflicher Bildung zu suchen sowie die Aus- und Weiterbildung möglichst gezielt auszurichten, damit sie in stärkerem Maße an die berufsspezifische und betriebsinterne Kompetenznachfrage anknüpft. Dies wird eine größere Flexibilität zur Kombination von verschiedener Bildungsformen herbeiführen, wobei schulische/universitäre und betriebliche Bildungsabschnitte im Laufe des Erwerbslebens in unterschiedlicher Weise miteinander verbunden werden können. Ein Nebeneffekt der stärkeren Flexibilisierung und der Förderung der vertikalen und horizontalen Mobilität im Berufsbildungssystem wäre – wenngleich dies keine explizite politische Zielsetzung ist – die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten für die vielen, oft hochqualifizierten jungen Frauen, die in berufliche "Sackgassen" geraten sind, die ihnen nur geringe langfristige Perspektiven bieten.

Das Zeitalter, in der die Berufsbildung in Deutschland praktisch vollständig vom traditionellen betrieblichen Ausbildungssystem beherrscht wurde, neigt sich allmählich dem Ende zu. In Zukunft werden die beruflichen Bildungswege wahrscheinlich durch eine größere Vielfalt gekennzeichnet sein und engere Verflechtungen mit der Hochschulbildung, der höheren allgemeinen und beruflichen Bildung und der beruflichen Weiterbildung aufweisen. Das Verhältnis zwischen den schulischen Ausbildungszeiten und den im Betrieb absolvierten Ausbildungsabschnitten könnte sich dabei zugunsten der ersteren verlagern. Das Gesamtsystem wird künftig flexibler werden und größere Möglichkeiten zur horizontalen und vertikalen Mobilität bieten. Nichtsdestoweniger dürften sich aller Voraussicht nach die meisten jungen Menschen in Deutschland auch weiterhin für eine Ausbildung entscheiden, die auf ein klares Berufsziel hinführt (d.h. dafür, einen "richtigen Beruf" zu lernen). Nur daß diese Ausbildung in der Zukunft wohl eher durch einen kombinierten allgemeinbildend-beruflichen Bildungsweg erworben werden dürfte, der zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichem Umfang mal am Arbeitsplatz, mal in schulischen Bildungseinrichtungen absolviert wird und nicht mehr nur vorwiegend in Form einer betrieblichen Lehre. In der Tat liegt eine gewisse Ironie darin, daß der Rückgang der Vorherrschaft des Betriebs innerhalb des dualen Systems, in dem den formalen Bildungseinrichtungen stets das geringere Gewicht zukam, dazu führen könnte, daß ein zukünftiges duales System seinem Namen besser gerecht würde – durch ein größeres Gleichgewicht im Zusammenspiel des formalen Bildungswesens und der Betriebe in der Berufsbildung.

5.5 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den beruflichen Aufstiegsprozessen

Die folgende Argumentation wurde teilweise bereits in Brown (1995a) ausgeführt, wird jedoch in Zukunft nach eingehender Analyse weiterer Daten noch weiterentwickelt werden. Die Wahl des Faktors Geschlecht als grundlegendes Auswahlkriterium für die verschiedenen Gruppen ergab sich aus den eindeutigen Feststellungen unserer früheren Forschungsarbeit über geschlechtsspezifische berufliche Sozialisationsprozesse (Zusammenfassung in Wallace, 1994). In allen drei Ländern waren die Aufstiegsmöglichkeiten im Anschluß an eine Ausbildung zur Krankenschwester, Friseurin oder Apothekenhelferin strukturellen Beschränkungen unterworfen. Dies bewirkte in manchen Fällen, daß Frauen ihre beruflichen Erwartungen zum Teil zurückschraubten (was auch die Erkenntnisse von Krüger, 1990, bestätigen). Es wurde außerdem in gewissem Umfang erkannt, daß diese beruflichen Tätigkeiten auf die klassische "Doppellaufbahn" der Frau zugeschnitten waren: D.h. sie ermöglichten eine spätere Teilzeitarbeit, die sich mit Kinderbetreuungsaufgaben verbinden ließ, bzw. die Rückkehr in den Beruf nach einer "Kindererziehungspause" (de Brujin, 1994). Allerdings gab es auch einige Fälle von Frauen (z.B. eine englische Friseurin, eine deutsche Apothekenhelferin) mit klaren aufstiegsorientierten Berufszielen, die sich über die konventionellen Beschränkungen hinwegzusetzen vermochten.

Die Aufstiegsmöglichkeiten in traditionellen Männerberufen (Elektriker, Werkzeugmacher und Heizungs- und Lüftungstechniker) traten dagegen sehr viel deutlicher zutage. Diese umfaßten sowohl Aufstiegschancen innerhalb der Arbeitshierarchie als auch Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung. Alle männlichen Untersuchungsteilnehmer, die eine erste Festanstellung nach der Erstausbildung erhalten hatten, befanden sich generell auf einer aufwärts gerichteten Laufbahn, die wachsende Verantwortung am Arbeitsplatz und/oder Beförderungschancen mit sich brachte. Der Eintritt in ein solches erstes Beschäftigungsverhältnis nach der Erstausbildung konnte sich allerdings in allen drei Ländern als problematisch erweisen. Die Analyse von Daten, sofern diese, wie etwa in Deutschland, in ausreichendem Maße zur Verfügung standen, bestätigte, daß Männer in beruflichen Laufbahnen, die auf technische Qualifikationen und leitende Stellungen hinführten, deutlich in der Überzahl waren. Insgesamt gesehen bedingen eine qualifizierte Berufstätigkeit und die dazu erforderliche berufliche Aus- und Weiterbildung selbst einen umfassenderen Sozialisationsprozeß, im Laufe dessen junge Menschen allmählich die normativen Kriterien akzeptieren lernen, von denen die Aufstiegsperspektiven in dem betreffenden Beruf abhängen. Daraus können sich geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufstiegsmöglichkeiten ergeben, doch auch das individuelle Engagement spielt unter Umständen eine entscheidende Rolle im Hinblick darauf, ob bestehende Beschränkungen überwunden werden können (Brown, 1996b).

5.6 Die Entwicklung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

Einige der im folgenden umrissenen Themen wurden in früheren Publikationen umfassender ausgeführt (Brown, 1995b; 1997b). Den folgenden Aspekten kam bei der Entwicklung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung Bedeutung zu. Insbesondere in großen Unternehmen wird immer größeres Augenmerk auf die Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz gelegt, welche sich vor allem die Verfahren des Handlungslernens, der Projektarbeit und des eigenständigen Lernens zunutze macht, die gelegentlich durch Formen der persönlichen Anleitung, Unterstützung und Betreuung und Gruppenarbeit flankiert werden. In allen drei Ländern wur-

de versucht, die systematische Reflexion des Gelernten mittels Aufgaben, Arbeitsprojekten oder sogenannten Leittexten zu fördern. Andere Arbeitnehmer, bei denen es sich nicht unbedingt um Ausbilder oder leitende Mitarbeiter zu handeln braucht, können eine Anleitungs-, Unterstützungs- bzw. Betreuungsfunktion gegenüber denen übernehmen, die eine Aus- oder Weiterbildung am Arbeitsplatz durchlaufen. Allerdings stellte sich in einigen Fällen heraus, daß die hiermit betrauten Arbeitnehmer nicht über die notwendigen Betreuungskompetenzen verfügten, so daß der Beistand nicht so effektiv ausfiel, wie er hätte sein können. Zur Entwicklung von beruflicher Fachkompetenz müssen die Auszubildenden angemessene gedankliche Modelle bzw. "Denkweisen" entwickeln, und ein entscheidender Schritt im Hinblick darauf besteht in der Verknüpfung bzw. Vernetzung von Kenntnissen und Begriffen aus verschiedenen Unterbereichen oder Tätigkeitsfeldern.

Ausbildungserfahrungen am Arbeitsplatz können sowohl reizvoll und fordernd als auch relativ fruchtlos ausfallen; daher gilt es, ein dem Lernen förderliches Arbeitsumfeld zu schaffen, das den lernenden Arbeitnehmern die Gelegenheit bietet, ihre allmählich entstehenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in verschiedenen Kontexten anzuwenden. Der Wert innerbetrieblicher Ausbildung ist in einigen Fällen anerkannt; eine entscheidende Frage ist jedoch, wie sich solche Vorstellungen in anderen Kontexten umsetzen lassen. Großen Nutzen könnte der Aufbau einer europäischen Infrastruktur bringen, die die Bildung von Netzwerken zwischen verschiedenen Initiativen, Programmen und Zusammenschlüssen zur Förderung der innerbetrieblichen Ausbildung erleichtern würde; so könnten beispielsweise "Ausbildungsverbünde" geschlossen werden, die eine breite Palette von Betrieben in ausgesuchten Wirtschaftszweigen umfassen.

Die informelle Unterstützung des Lernprozesses am Arbeitsplatz kann in bestimmten Arbeitsumfeldern besonders wichtig sein, da vielfach erwartet wird, daß die Aneignung von wesentlichen Kenntnissen und Fertigkeiten weitgehend ohne formale Unterweisung erfolgen sollte. Diese Betreuungsfunktion konnte etwa von einem leitenden Mitarbeiter, einem Ausbilder oder einem erfahreneren Arbeitnehmer bzw. Kollegen ausgeübt werden. Inwieweit diejenigen, die die Betreuerrolle übernahmen, über eine ausreichende Betreuungskompetenz verfügten, um anderen in ihrem Lernprozeß unterstützen zu können, war an sich fraglich. Der Ausbildungsprozeß im Betrieb war dann am erfolgreichsten, wenn er es den Auszubildenden gestattete, an den am Arbeitsplatz gebildeten "Praxis-Gemeinschaften" voll teilzuhaben. Dies umfaßte die Beteiligung an allen relevanten Aspekten der Berufspraxis: das Agieren in verschiedenen Kontexten, der Aufbau von Beziehungen zu bestimmten Personen und zu Gruppen von Menschen sowie das Sammeln von Erfahrungen mit den Prozessen, Produkten und Dienstleistungen, die mit der Arbeit verbunden sind. Das Erlernen der Mitwirkung an einer "Praxis-Gemeinschaft" besitzt eine ausgeprägte soziale Dimension, indem sich darin verschiedene Aspekte der organisatorischen und beruflichen Sozialisation miteinander verbinden.

5.7 Die individuelle Dimension der Prozesse beruflicher Bildung

Wenngleich einige der oben aufgeführten Ergebnisse vor allem die Strukturen und Beschränkungen unterstreichen, im Rahmen derer berufliche Bildungsprozesse erfolgen, so bleibt dennoch ein gewisser Spielraum für individuelles Handeln (Brown, 1996b). So konnte z.B. der individuelle Arbeitseinsatz sehr unterschiedlich ausfallen, ebenso wie die Bindung an den jeweiligen Beruf und das Maß, in dem die jungen Menschen die Entwicklung ihrer persönlichen

beruflichen Identität aktiv beeinflußten (Brown, 1997b). Außerdem wurde deutlich, daß verschiedene Personen dem Gesamtprozeß der Kompetenzentwicklung sehr unterschiedliche Bedeutung beimaßen, was zum Teil davon abhing, welchen Stellenwert die Festlegung auf einen bestimmten Beruf im Rahmen des allgemeineren Identitätsbildungsprozesses für den einzelnen hatte (Brown, 1996b): Der Suche nach "einem Platz im Leben" kam unter Umständen größeres Gewicht zu als der enger gefaßten Suche nach "einem Platz im Erwerbsleben".

5.8 Entwicklung eines dynamischen Modells der beruflichen Identitätsbildung

Das vielleicht nützlichste Produkt unserer Forschungstätigkeit war die Entwicklung eines dynamischen Modells der beruflichen Identitätsbildung. Dieses wird in Brown (1997c) zusammengefaßt dargestellt; die dort formulierten Thesen werden durch vorangegangene Publikationen (Brown 1996b; 1997b) untermauert. Das Modell wird im folgenden kurz umrissen, wobei auch die zugrundeliegenden theoretischen Voraussetzungen und andere zentrale Merkmale des Modells erörtert werden.

6 Ein dynamisches Modell der beruflichen Identitätsbildung

Prozesse beruflicher Bildung sind vielschichtige Vorgänge. Geht man von dem Modell aus, das dem landläufigen Verständnis beruflicher Bildung implizit zugrundeliegt, so gibt es einen Komplex von Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, den eine Person meistern muß, um als beruflich qualifiziert zu gelten. Dieses Modell hebt zwar einen wichtigen Aspekt des Kompetenzerwerbs heraus, doch legt es die Vorstellung nahe, daß es sich beim Aneignungsprozeß um einen simplen, linear verlaufenden Übermittlungsvorgang handelt. Dieses Bild eines linear verlaufenden Übermittlungsvorgangs läßt sich jedoch auf verschiedene Weise problematisieren. Erstens ist es eine statische Darstellung – eine Veränderung der zu erlernenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen wird dabei nicht einkalkuliert. Ebensowenig trägt es der Langfristigkeit des Kompetenzaneignungsvorgangs Rechnung. Das heißt, daß sich das Wesen der Fachkompetenz vom Beginn des Kompetenzbildungsprozesses bis zu dem Zeitpunkt, da dieser formal abgeschlossen wird, mehr oder weniger verändert.

Zum zweiten wird in diesem Modell die soziale Dimension der Entfaltung von beruflicher Kompetenz nicht ausreichend betont. Die Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die eine Person im Laufe der Zeit entwickelt, werden in bestimmten gesellschaftlichen Umfeldern erworben. Der soziale Kontext, in dem die Ausbildung erfolgt, darf nicht außer acht gelassen werden. Menschen lernen mit und von anderen und helfen anderen zu lernen, und angesichts der Bedeutsamkeit dieses Umstands muß der Vorgang der Kompetenzaneignung in einen sozialen Kontext eingebettet werden. Drittens werden die zu erlernenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen als etwas dargestellt, das außerhalb der Einflußsphäre des einzelnen liegt. Dementsprechend wird die Möglichkeit nicht mit eingerechnet, daß der einzelne maßgeblich am Aufbau des von ihm angeeigneten spezifischen Komplexes von Fertigkeiten und Kompetenzen beteiligt sein kann. Denn selbst wenn verschiedene Personen mit dem gleichen (sich wandelnden) Komplex von Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen konfrontiert sind, können sie die Bewältigung dieser zu erlernenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen unter Umständen sehr unterschiedlich angehen.

Der wichtigste Kritikpunkt ist jedoch, daß die Konzentration auf den Kompetenzerwerb an sich in manchen Kontexten zu eng gefaßt sein kann. Man muß sich in dieser Beziehung die Frage stellen: "Zu welchem Zweck bemüht sich eine bestimmte Person um den Erwerb von Kompetenz?" Unmittelbar wird ersichtlich, daß es etwas anderes ist, ob man sich bestimmte Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen für eine Freizeitbeschäftigung aneignet, im Hinblick auf die Ausübung einer Teilzeit- oder Gelegenheitsarbeit oder aber mit dem Ziel, sich damit über eine längere Zeit seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Im letzteren Fall mag eine eingehendere Beschäftigung mit den beruflichen Identitätsbildungsprozessen angebrachter sein. Die letzte zusätzliche Dimension, die bei einer Erörterung von Kompetenzaneignungsprozessen im Rahmen der Heranbildung einer beruflichen Identität erfaßt werden muß, ist, daß diese Prozesse in bestimmten "Praxis-Gemeinschaften" stattfinden. Eine übergreifende Praxis-Gemeinschaft kann auf Berufsebene bestehen, in der Regel gibt es jedoch noch spezifischere Praxis-Gemeinschaften in den konkreten Arbeitsorganisationen und Bildungseinrichtungen, in denen der Kompetenzerwerb erfolgt. Es kann sogar sein, daß einzelne Arbeitsgruppen innerhalb eines Betriebs oder einer Organisation charakteristische Verfahrensweisen anwenden, die sich zu einem gewissen Grade von denen anderer Arbeitsgruppen unterscheiden.

Aus diesen Feststellungen läßt sich ableiten, welche Anforderungen an ein umfassenderes Modell der beruflichen Identitätsbildung in bestimmten Arbeitsorganisationen gestellt werden. Dieses muß eine dynamische Darstellung sein, die Veränderungen und Entwicklungen im Laufe der Zeit berücksichtigt; eine klare soziale Dimension aufweisen, wonach der einzelne zusammen mit anderen lernt, arbeitet und interagiert; die Möglichkeit einräumen, daß der einzelne maßgeblich am Aufbau seiner eigenen beruflichen Identität beteiligt sein kann; und der Existenz von allgemeinen und speziellen "Praxis-Gemeinschaften" Rechnung tragen, die in bestimmten Berufen und Organisationen bestehen, sowie erkennen, daß diese auf verschiedenen Ebenen wirken können.

Jedes vorgeschlagene Modell muß nicht nur in sich kohärent sein, sondern auch an andere wissenschaftliche Theorien anknüpfen, wenn es eine allgemeinere und umfassendere Erklärung liefern soll. Das von uns entworfene Modell wird in *Abbildung 1* graphisch dargestellt.

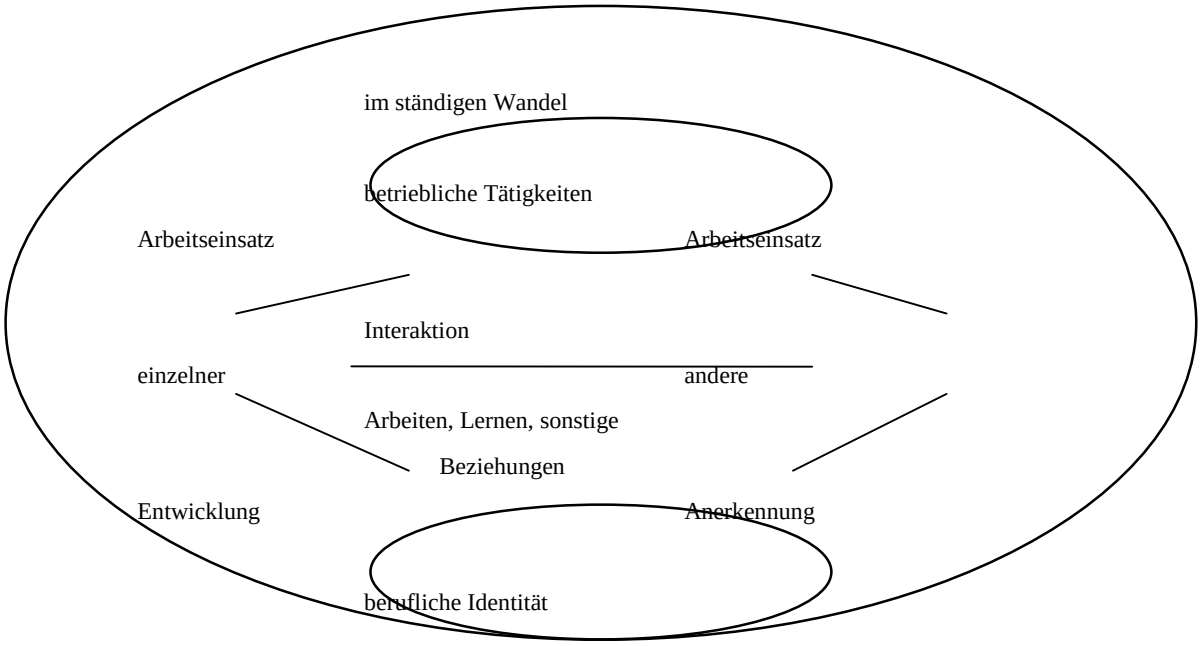


Abbildung 1: Modell der beruflichen Identitätsbildung

Schwer vermitteln läßt sich durch ein zweidimensionales Schaubild der dynamische Entwicklungscharakter des Modells. Sowohl die beruflichen Aktivitäten und die "Praxis-Gemeinschaften“ als auch die von diesen gestützten beruflichen Identitäten befinden sich in ständigem Wandel. Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß nicht alle Aspekte dieser Tätigkeiten, Verfahrensweisen und Identitäten von denjenigen, die sich diese im Kompetenzentwicklungsstadium aneignen, einfach passiv übernommen werden. Vielmehr können die “Beinahe-Qualifizierten” und die “Frischqualifizierten” durchaus wesentlich zur Veränderung von einzelnen Aspekten solcher Tätigkeiten, Verfahrensweisen und Identitäten beitragen. Dieser Dynamik muß man sich bewußt sein, um einen elementaren Gegensatz der beruflichen Identitätsbildungsprozesse zu erkennen: nämlich daß der langfristige Verlauf dieser Prozesse sowohl durch Kontinuität als auch durch ständigen Wandel gekennzeichnet ist. Die grundlegenden theoretischen Voraussetzungen, auf die sich das Modell stützt, werden im folgenden skizziert.

Lernen als sozialer Vorgang

Ein einzelner lernt durch die Interaktion und Kommunikation mit anderen. Lernvorgänge finden in Kontexten statt, in denen die Interaktion vielgestaltiger Natur sein kann: Es besteht unter Umständen eine ganze Reihe von Arbeits- und anderweitigen Beziehungen, die den Lernprozeß beeinflussen. Menschen lernen aus vielen verschiedenen Wissensquellen und Be-

ziehungen, und die bloße Vielfalt in bezug darauf, was, wie und von wem gelernt wird, ist hinreichende Gewähr dafür, daß es sich beim Lernprozeß nicht um einen linearen Übermittlungsvorgang handeln kann. Eine Veränderung der spezifischen maßgeblichen Konstellationen und Konfigurationen und der unterschiedlichen Beziehungsgefüge kann bewirken, daß der Lernvorgang von verschiedenen Personen vollkommen anders erlebt wird, selbst wenn er in weitgehend ähnlichen Umfeldern erfolgt. Lernen ist demnach ein sozialer Vorgang, der sich jedoch auf einzelne Personen verschieden auswirkt und unterschiedliche Ergebnisse hervorruft.

Der Stellenwert der Identitätsbildung

Bei der Erörterung der Bildung beruflicher Identitäten kann der unbesonnene Betrachter leicht zwei Trugschlüssen erliegen. Der erste ist die Annahme, daß die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung reibungslos in eine ihren Qualifikationen entsprechende Beschäftigung übergehen. Die Vorstellung einer progressiv ansteigenden beruflichen Laufbahn löst sich allmählich auf; wie Herget (1987) feststellte, gelang es vielen frisch qualifizierten jungen Fachkräften in der (damaligen) Bundesrepublik Deutschland nicht, eine Beschäftigung zu finden, die ihren Kompetenzen und Qualifikationen entsprach. Manchmal konnte stattdessen eine Arbeitsstelle in einem anderen Beruf gefunden werden; in solchen Fällen kann es jedoch für den einzelnen problematisch sein, sich tatsächlich als "berufliche Fachkraft" zu fühlen. Der zweite Trugschluß ist die Vorstellung, daß der Beruf, in dem eine Ausbildung durchlaufen wird, für den Auszubildenden immer einen besonderen Stellenwert haben muß. Ein junger Mensch mißt möglicherweise der Identitätsfindung im weiteren Sinne eine sehr viel größere Bedeutung bei als der Entscheidung für einen bestimmten Beruf. Dies könnte man etwa als den Unterschied zwischen der "Suche nach einem Platz im Leben" und der "Suche nach einem Platz im Erwerbsleben" bezeichnen. In dieser Hinsicht kann das Gewicht, das der letzteren (d.h. beruflichen) Orientierung im Rahmen des ersteren Ziels beigemessen wird, von Mensch zu Mensch und im Laufe der Zeit unterschiedlich ausfallen. Daher darf die Bedeutung der allgemeinen Identitätsfindung nie außer acht gelassen werden. Denn eine berufliche Identität ist stets nur eine von mehreren Teilidentitäten, aus denen sich die Gesamtidentität eines Menschen zusammensetzt.

Die Problematik der Anerkennung als "erfahrener Facharbeiter"

Wie aus den obigen Ausführungen hervorging, ist der Prozeß beruflicher Bildung ein sozialer Vorgang, an dem neben der direkt betroffenen Person noch eine Reihe von anderen beteiligt sind. Wenngleich der Facharbeiterstatus formal durch den erfolgreichen Abschluß einer betrieblichen Ausbildung oder eines ähnlichen Bildungsgangs erworben wird, haben doch sowohl die Betroffenen selbst als auch andere meist Bedenken, einen Arbeitnehmer bereits zu diesem Zeitpunkt als "voll qualifiziert" einzustufen. Dies tritt eher dann ein, wenn sowohl der einzelne Arbeitnehmer als auch andere diesen als "erfahrenen Facharbeiter" zur Kenntnis nehmen. In der Tat dürfte die Bedeutung dieses Prädikat oft inhaltlich kontrovers sein, so daß ein Arbeitnehmer erst dann wirklich als "erfahrener Facharbeiter" gelten kann, wenn er selbst und auch andere ihn als solche betrachten. Die Anerkennung als "erfahrener Facharbeiter" ist insofern strittig, als daß nicht klar feststeht, zu welchem Zeitpunkt der einzelne Arbeitnehmer

diesen Status erreicht, und da sie von den Urteilen vieler verschiedener Personen abhängt, die in dieser Hinsicht möglicherweise unterschiedliche Maßstäbe anlegen. Abgesehen von der Anerkennung durch andere muß aber auch der jeweilige Arbeitnehmer selbst den Wert seiner Kompetenzen erkennen. Er muß also ein gewisses Selbstwertgefühl entwickeln und zu der Erkenntnis gelangen, daß er über bedeutende Kompetenzen verfügt.

Eintritt in eine "Praxis-Gemeinschaft"

Die oben ausgeführten Gedanken stehen allesamt im Einklang mit der These, daß eines der zentralen Elemente der beruflichen Identitätsbildung der Eintritt in eine "Praxis-Gemeinschaft" ist. Mit anderen Worten: Die berufliche Identität, die ein einzelner Arbeitnehmer entwickelt, muß mit einer bestimmten gesellschaftlich situierten und in einen Kontext eingebetteten Praxis in Zusammenhang gebracht werden.

Die Interdependenz von Struktur und Handeln

Es besteht unter Umständen eine gewisse Gefahr, daß die Vorstellung einer “Praxis-Gemeinschaft” auf ein Niveau gehoben wird, wonach der einzelne sich nicht einfach nur eine bestimmte Praxis aneignet, sondern in den Rang eines “Praktikers” aufsteigt, wobei aber dennoch von der Übernahme bereits existierender Identitäten und Rollen ausgegangen wird. Dagegen kann in dem von uns vorgeschlagenen Modell der einzelne einen aktiven Einfluß auf seine Entwicklung zu einem vollwertigen Mitglied einer gewandelten "Praxis-Gemeinschaft" ausüben, welche durch seinen Einsatz teilweise verändert wurde. Demzufolge kann sich individuelles Handeln dergestalt auf die bestehenden Strukturen und Prozesse auswirken, daß eine neue "Praxis-Gemeinschaft" entsteht

Weitere wesentliche Aspekte des Modells werden im folgenden umrissen:

Der individuelle Arbeitseinsatz bei den (sich wandelnden) betrieblichen Tätigkeiten

Einzelne Menschen lernen, sich auf ihre eigene Weise am Arbeitsplatz einzusetzen. Die Unternehmensleitung kann unter Umständen sehr konkrete Vorstellungen davon haben, in welcher Art und Weise die qualifizierten Fachkräfte und die Auszubildenden des Betriebs ihrer Ansicht nach ihren jeweiligen Arbeitsaufgaben nachgehen sollten. Verschiedene Personen reagieren auf solche Erwartungen oft sehr unterschiedlich, wobei das Verhaltensspektrum von der totalen Verweigerung bis zur bedingungslosen Hingabe reichen kann. Zwischen diesen beiden Extremen können frisch qualifizierte Arbeitnehmer im Hinblick auf ihren Arbeitseinsatz im Betrieb eine Vielfalt von Einstellungen und Verhaltensweisen an den Tag legen (Brown, 1996b).

Die Entwicklung einer individuellen Arbeitsidentität

Die formale Beherrschung der geforderten Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen und der Sachverstand, der von einer Fachkraft vorausgesetzt wird, ist nur eine Komponente der Entfaltung einer Arbeitsidentität. Ein wesentlicher Unterschied zwischen verschiedenen jungen Menschen im Kompetenzentwicklungsstadium lag darin, inwieweit sie selbst den Eindruck

hatten, am Aufbau ihrer eigenen Identität aktiv beteiligt zu sein, und wie sie ihre allmählich entstehende berufliche Identität auffaßten. Einige junge Menschen nahmen ihre Stellung im Erwerbsleben relativ passiv hin: Sie gingen davon aus, auf absehbare Zeit ungefähr die gleichen Arbeiten bei ihrem jetzigen Arbeitgeber weiter auszuführen. Sie hatten keine aufstiegsorientierten Karrierevorstellungen und stellten auch keine großen Erwartungen an ihre Arbeit. Ihre Arbeitsidentität war offenbar mit der Vorstellung verzahnt, ein "ganz normaler" (und nicht etwa ein "besonderer") Arbeitnehmer zu sein: d.h. einer, der regelmäßig seiner Arbeit nachgeht, ohne dabei nennenswerte Aufstiegsambitionen zu hegen oder einen Arbeitsplatzwechsel in Betracht zu ziehen. Andererseits gab es jedoch auch Beispiele, in denen jungen Menschen aktiv dynamische Identitäten aufbauten, bei denen der berufliche Erfolg eine wichtige Rolle spielte (Brown, 1996b).

Der Arbeitseinsatz anderer bei den (sich wandelnden) betrieblichen Tätigkeiten

Aus den obigen Ausführungen ging hervor, welch große Bedeutung dem Ausmaß des individuellen Arbeitseinsatzes und dem Wesen der jeweils entwickelten individuellen Arbeitsidentität zukommt. Nichtsdestoweniger können sich auch die Reaktionen anderer direkt oder indirekt darauf auswirken, wie der einzelne und/oder andere diesen Arbeitseinsatz und die heranwachsende Identität auffassen. Dies tritt möglicherweise am deutlichsten zutage, wenn die betrieblichen Tätigkeiten selbst einem raschen Wandel unterworfen sind. Einen "Kampf" zwischen "alten" und "neuen" Arbeitsweisen – und Formen des Arbeitseinsatzes – gibt es praktisch zu allen Zeiten, doch wird die Auseinandersetzung deutlich intensiver, wenn in einem Betrieb größere organisatorische und/oder technische Veränderungen stattfinden. Zusätzliche Schärfe kann der "Kampf" dann erhalten, wenn die Vertreter der verschiedenen Standpunkte jeweils einer "alten" und einer "neuen Garde" angehören, die unterschiedlich ausgebildet wurden und anders geartete Kompetenzen und Einstellungen aufweisen.

Die Anerkennung anderer im Rahmen der Entfaltung einer individuellen Arbeitsidentität

Das Bild, das sich andere Mitglieder der jeweiligen Arbeitsgruppe, Vorgesetzte, andere Arbeitnehmer, Auszubildende, Kunden usw. von einem Arbeitnehmer machen, kann die Bildung einer individuellen beruflichen Identität und einer Arbeitsidentität maßgeblich beeinflussen. Die Urteile anderer Menschen decken sich nicht immer, und selbst wenn das so wäre, ist es durchaus möglich, daß verschiedene Menschen einem bestimmten Merkmal unterschiedlichen Wert beimessen. So kann etwa eine gründliche, sorgfältige Vorgehensweise bei der Arbeit von Auszubildenden und manchen Kunden sehr geschätzt werden ("gewissenhaft; professionell"), während sie von Vorgesetzten und anderen Kunden als lästig empfunden wird ("zu langsam"). Die Anerkennung durch andere kann dazu beitragen, die Entwicklung der Arbeitsidentität des einzelnen zu formen, zu bestätigen oder zu widerlegen.

Interaktion mit anderen

Daß die Interaktion des einzelnen mit anderen Menschen beim Arbeiten, Lernen und in sonstigen Beziehungen bei jedem Identitätsbildungsprozeß eine herausragende Rolle spielt, liegt

auf der Hand. Die Heranbildung, Entwicklung, Pflege und Veränderung einer beruflichen Identität und/oder einer bzw. mehrerer Arbeitsidentitäten werden durch das Wesen der Beziehungen beeinflußt, im Rahmen derer die Identitäten geformt werden. Beispielsweise bedürfen frisch qualifizierte junge Arbeitnehmer unter Umständen noch der ausdrücklichen Unterstützung, Ermunterung und Beratung durch Kollegen, um das Kompetenzniveau zu erreichen, das von einer erfahrenen Fachkraft in dem jeweiligen Betrieb erwartet wird (Brown, 1996b).

Praxis-Gemeinschaften

Daß Personen, die eine formale Qualifikation erwarben, nach und nach in eine Berufsgemeinschaft eintraten, zeigte sich am deutlichsten in Deutschland, wo schließlich das gesamte System der beruflichen Erstausbildung auf dem Prinzip des “Berufs” aufbaut (Reuling, 1998). In schulisch organisierten beruflichen Erstausbildungssystemen jedoch bildet die Schule, Fachschule oder sonstige Ausbildungseinrichtung de facto die "Praxis-Gemeinschaft", in der der Auszubildende den größten Teil seiner Zeit verbringt. Infolgedessen meinen die Auszubildenden bzw. Absolventen unter solchen Gegebenheiten oft, noch sehr weit von einer vollentwikkelten beruflichen Identität entfernt zu sein, selbst wenn sie an und für sich das nötige fachliche Rüstzeug für die auszuführenden Arbeitsaufgaben besitzen. In einzelnen Organisationen können eigene charakteristische "Praxis-Gemeinschaften" bestehen, die die Grundlage für die Aufgliederung der betrieblichen Tätigkeiten bilden und die Einstellungen zur Ausbildung beeinflussen. Auch eine bestimmte Arbeitsgruppe kann eine ganz spezifische "Praxis-Gemeinschaft" ausmachen. Diese ist womöglich dann am stärksten ausgeprägt, wenn innerhalb einer größeren Organisation eine spezialisierte Arbeitsgruppe gebildet wird, die sich aus Menschen mit unterschiedlichen Berufsprofilen zusammensetzt und deren Tätigkeiten und Beziehungen zu anderen Arbeitsgruppen sich von denen der übrigen Belegschaft abheben. Solche Arbeitsgruppen definieren sich selbst oft bewußt als “besondere” Gemeinschaften (Brown, 1996b).

Abschließende Bemerkungen

Wie aus obigen Darlegungen klar hervorgeht, kommt das vorgeschlagene Gesamtmodell offenbar mit einigen zentralen Gegensätzen zurecht, die für jeden Erklärungsversuch der beruflichen Identitätsbildung problematisch sein können. Insbesondere scheint es in der Lage zu sein, folgenden Gegensätzen Rechnung zu tragen: Daß die Prozesse der beruflichen Identitätsbildung langfristig sowohl durch Kontinuität als auch durch ständigen Wandel gekennzeichnet sind; daß der einzelne am Aufbau seiner persönlichen beruflichen Identität maßgeblich beteiligt ist, wobei dieser Vorgang dennoch nicht völlig subjektiv abläuft; daß andererseits der einzelne und seine Interaktion mit anderen zum Teil durch die Strukturen und Prozesse der jeweiligen "Praxis-Gemeinschaft" beschränkt werden, daß diese Interaktion jedoch im Laufe der Zeit eine Veränderung der betreffenden "Praxis-Gemeinschaft" herbeiführen kann; und daß die berufliche Identität unterschiedlich stark ausgeprägt sein und für verschiedene Menschen einen unterschiedlich hohen Stellenwert besitzen kann. Das heißt, die berufliche Identitätsbildung mag zwar für unsere Forschung von zentralem Interesse sein, doch inwieweit sie für die von uns beobachteten Personen eine wichtige Rolle spielt, bleibt dahingestellt. Dagegen ist der übergreifende Prozeß der allgemeinen Identitätsbildung – im Sinne der “Suche nach einem Platz im Leben” – für alle Menschen von wesentlicher Bedeutung.

Unser Modell steht außerdem in Einklang mit einem bestehenden, in sich geschlossenen Gedankengebäude, das von Lave (1991) erstellt wurde, und den von ihr vorgebrachten Thesen: daß sich der Wandel von fundierter Kompetenz unter den Wandel der Identität innerhalb und durch die Zugehörigkeit zu einer "Praxis-Gemeinschaft" subsumieren lasse; daß die situierte gesellschaftliche Praxis die Interdependenz von individuellem Handeln und Umwelt akzentuiere; daß Aktivität, Bedeutung, Kognition, Lernen und Wissen immanente Prozesse der gesellschaftlichen Begriffsbestimmung in einer sozial und kulturell gegliederten Welt zugrundeliegen; daß Novizen zu Fachleuten werden, indem sie sich durch die Teilnahme an einer sich laufend entwickelnden "Praxis-Gemeinschaft" ein veränderliches Verständnis der “Praxis” aneignen; und daß sich die Beziehungen von Novizen zu den laufenden Tätigkeiten wie zu den anderen Mitgliedern der "Praxis-Gemeinschaft" ständig verändern. Alle diese Gedanken setzen voraus, daß der Schwerpunkt auf einem dynamischen Prozeß liegt. Das von uns vorgeschlagene Modell kann daher als Instrument zur Längsschnittanalyse von Kompetenzbildungsprozessen und der Entfaltung von beruflichen Identitäten sowie deren allmählicher Veränderung genutzt werden.

Literatur

Ashton D. und Maguire M. (1986): *Young adults in the labour market*. Department of Employment Research Paper 85, Department of Employment (Britisches Arbeitsministerium), London.

Banks M.; Bates I.; Breakwell G., Bynner J., Emler N., Jamieson L. und Roberts K. (1992): *Careers and identities*. In: Open University Press, Milton Keynes

Behrens, M. und Brown A. (1991): *Routes to nowhere?* In: Bynner J.und Roberts K. (Hrsg.) Youth and work: transitions to employment in England and Germany, Anglo-German Foundation, London.

Brown, A. (1995a*): Starting female careers: becoming pharmacy dispensing assistants in England, Germany and Holland*. In: Referat auf der “European Conference on Educational Research”, Universität Bath, September 1995.

Brown, A. (1995b): *Thematic review of the recognition, assessment and accreditation of work-based learning in Europe*. In: Danau, D. und Sommerlad, E. (Hrsg.) Work-based learning: thematic review of literature, case examples and networks, ECWS, Maastricht.

Brown A. (1996a): *Whither the dual system: pressures for change and prospects for the future of vocational education and training in Germany*. In: Referat auf der “ European Conference on Educational Research”, Universität Sevilla, September 1996.

Brown, A. (1996b): *A dynamic model for examining continuity and change in the occupational identities of vocational education and training professionals.* In: EUROPROF-Arbeitspapier, ITB, Universität Bremen, Bremen.

Brown, A. (1997a): *Facilitating learning: helping others learn within companies.* In: A. Brown (Hrsg.) Promoting vocational education and training: European perspectives, Tampereen yliopisto, Tampere.

Brown, A. (1997b): *Becoming skilled during a time of transition: observations from Europe*. In: Referat auf der Sixth (U.S.) National Career Development Association Conference”, Daytona Beach, Florida, Januar 1997.

Brown, A. (1997c): *A dynamic model of occupational identity formation.* In: A. Brown (Hrsg.) Promoting vocational education and training: European perspectives, Tampereen yliopisto, Tampere.

Brown A. (1998): *Designing effective learning programmes for the development of a broad occupational competence*. In: Nijhof, W. und Streumer, J.(Hrsg.) Key qualifications in work and education, Kluwer Academic Publications, Dordrecht.

Brown, A., Behrens, M. und Blackman, S. (1991): *Close matching: an innovative approach to comparative analysis*. In: Referat auf der "Fourth European Conference on Learning and Instruction". Turku, Finnland, August 1991.

Brown A.; Evans K.; Blackman S. und Germon S. (1994): *Key workers: technical and training mastery in the workplace*. Hyde Publications, Bournemouth.

Brown, A.; Griffey, S. und Hughes J. (1998): *Supporting learning in initial vocational education.* In: Nijhof W. und Streumer, J. (Hrsg.), Key qualifications in work and education, Kluwer Academic Publications, Dordrecht.

Bynner, J. und Roberts, K. (Hrsg.) (1991): *Youth and work: transitions to employment in England and Germany.* Anglo-German Foundation, London

Cressy, P. und Jones, B. (1995): *Work and employment in Europe: a new convergence?* Routledge, London.

de Brujin, J. (1994): *Women's labour market in European integration: problems and proposals.* Paper presented at a Conference on Challenges of Unemployment in a Regional Europe, Ameland, Niederlande, Oktober 1994.

Evans, K. und Heinz, W. (Hrsg.) (1994): *Becoming adults in England and Germany*, Anglo-German Foundation, London.

Herget, H. (1987): The transition of young people into employment after completion of apprenticeship in the 'dual system', Berlin: CEDEFOP.

Herget, H.; Schöngen, K. und Westhoff, G. (1987): *Berufsbildung abgeschlossen - was dann?* BMBW, Bonn.

Koch, R. und Reuling, J. (Hrsg.) (1995): *The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union*. In: Kongreßbericht, Bertelsmann, Bielefeld.

Krüger, H. (1990): *The shifting sands of a social contract: young people in the transition between school and work*. In: Chisholm, L.; Büchner,P.; Krüger, H. und P. Brown (Hrsg.) Childhood, youth and social change: a comparative perspective, Falmer, London.

Niederländisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1993): *Changing role of vocational and technical education and training.* In: Bericht an die OECD über das VOTEC-Projekt, Niederländisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Zoetermeer.

Lave, J. (1991): *Situated learning in communities of practice.* In: Resnick L.; Levine, J. und Behrend, S. (Hrsg.) Perspectives on socially shared cognition, American Psychological Association, Washington, D.C.

Nieuwenhuis, A. (1991): *Becoming a skilled worker: sociological and instructional considerations in the transition from education to work.* Referat auf der "Fourth European Conference on Learning and Instruction" (4. Europäischen Konferenz über Lernprozesse und Unterricht), RISBO Papier S. 28, Rotterdam: RISBO/EUR, Turku, Finland.

Nieuwenhuis, A. und Wiggers, J. (1992): *Apprenticeship models in the metal industry*. European Conference on Educational Research (Europäische Konferenz zur pädagogischen Forschung), Twente, Niederlande.

Nijhof, W. und Streumer, J. (Hrsg.) (1994): *Flexibility in training and vocational education*. Lemma, Utrecht.

Onstenk, J. (1998): *New structures and new contents in Dutch vocational education.* In: Nijhof, W. und Streumer, J. (Hrsg.) Key qualifications in work and education, Kluwer Academic Publications, Dordrecht.

Ragin, C. (1991): *The problem of balancing discourses on cases and variables in comparative social science.* In: International Journal of Comparative Sociology, 23, 1-2, 1-8.

Rees, G., Williamson, H. und Winckler, V. (1989): *The 'new vocationalism': further education and local labour markets*. In: Journal of Education Policy, 4, 227-244.

Reuling, J. (1998*): The German 'Berufsprinzip' as a model for regulating training content and qualification standards.* In: Nijhof, W. und Streumer, J. (Hrsg.) Key qualifications in work and education, Kluwer Academic Publications, Dordrecht.

Roberts, K.; Dench, S. und Richardson, D. (1987): *The changing structure of youth labour markets*. Department of Employment Research Paper 59, Department of Employment, London.

Ryan, P. (Hrsg) (1991): *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills,*. Falmer, London.

Stafford, A. (1991: *Trying work.* Edinburgh University Press, Edinburgh.

van der Aa, R. und Brown, A. (1996): *Moves towards dualisation? Debate about the future of vocational education in the Netherland.* Referat auf dem "ESRC Symposium on Comparative Skill Formation Processes", Mai 1996, Bristol.

van der Aa, R. und Nieuwenhuis, A. (1993): *Skill formation processes in the Netherlands*. Fifth European Conference for Research on Learning and Instruction, Aix-en-Provence, Frankreich, August 1993.

van der Ploeg, S. (1993): *The expansion of secondary and tertiary education in the Netherlands.* ITS, Nijmegen:

Wallace, C. (1994): *Gender and Transition*. In: Evans, K. und Heinz, W. (Hrsg.) Becoming adults in England and Germany, Anglo-German Foundation, London.

2 Vergleich unterschiedlicher Strategien zur Herstellung von Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungin Europa[131]

Johanna Lasonen und David Raffe

Einleitung

Im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Programms wurde zwischen Dezember 1995 bis November 1997 das Projekt "Post-16-Strategies" von elf Instituten aus acht verschiedenen europäischen Staaten durchgeführt.

Ziel des Projekts war die Erfassung und Untersuchung der jüngsten und zukünftigen RReformen im oberen Sekundarbereich der untersuchten Staaten. Die Möglichkeit der Klassifizierung als ein Programm zur Herstellung von Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung war Auswahlkriterium für die zu untersuchenden bildungspolitischen Reformen.

131 Johanna Lasonen, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä; David Raffe, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh

Dieses zweijährige Projekt wurde im Rahmen des LEONARDO-da-VINCI-Programms durchgeführt und von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft finanziert. Das Projekt wurde vom Institut für Bildungsforschung an der Universität Jyväskylä, Finnland koordiniert und von Dr. Johanna Lasonen geleitet.

Innerhalb des folgenden Aufsatzes werden das Projekt und die angewandten Methoden diskutiert sowie künftige Forschungsfelder identifiziert.

Die Reformen, ihre Hintergründe und Strategien

Hintergrund der Reformen: gemeinsame Trends in Bildung, Sozialstrukturt und Wirtschaft

Die im Rahmen des Projekts untersuchten Reformen sind eine Reaktion auf Probleme und Zwänge, die in vielen Fällen globaler Natur sind. In nahezu allen Ländern ist die Beteiligung an Ausbildung oder Schulbildung nach der Schulpflicht angestiegen. Es gab eine „kredentialistische“ Spirale: Die Jugend läßt sich länger ausbilden, um über höhere Qualifikationsniveaus berufliche Vorteile zu erlangen (academic drift). In den meisten Ländern ist die Nachfrage nach Programmen der beruflichen Bildung, insbesondere nach denen, die nicht zu einem höheren Abschluß führen, relativ und bisweilen sogar in absoluten Zahlen rückläufig. Expansion und Akademikerschwemme haben die bestehenden Schwächen der höheren Schulbildung und der Berufsbildung bloßgelegt oder verschärft. Die „neuen“ Teilnehmer der Bildung verkörpern weit gefächerte Anforderungen und Fertigkeiten, und viele werden unter den aktuellen Bedingungen schlecht bedient. Zahlreiche Berufsbildungsprogramme leiden unter einem geringen Ansehen sowie unter veralteten Lehrplänen und Unterrichtsmethoden. Die Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben ist oft schwach ausgeprägt. Die Expansion hat auch die Defizite bzgl. weiterführender Maßnahmen offengelegt: Programme, die traditionell geradewegs auf den Arbeitsmarkt führten, bieten zum Teil zu wenig Möglichkeiten für Jugendliche, die ihre Ausbildung ergänzen bzw. fortsetzen möchten. Die Sackgassen sind deutlicher zu erkennen. Die Expansion hat zu einem Anstieg der Komplexität und des Umfangs der weiterführenden Bildungs- und Ausbildungssysteme geführt; diese müssen vielfältigeren und komplexeren Erwartungen und Anforderungen gerecht werden, wobei Einheitlichkeit, Flexibilität und Aktualität zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Der Trend zu zunehmender Individualisierung ist auch bezug auf Bildungskarrieren festzustellen: die Schüler erwarten ein breiteres Angebot an Kursen und flexible Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Ausbildung. Die wirtschaftlichen Veränderungen haben eine Nachfrage sowohl nach höheren Qualifikationen als auch nach neuen Fähigkeiten, insbesondere nach allgemeinen und fächerübergreifenden Kompetenzen, ausgelöst, sowie nach deren weiten Verbreitung innerhalb der Bevölkerung. Die zunehmende Ungleichheit und das erhöhte Risiko der sozialen und wirtschaftlichen Ausgrenzung haben für weniger erfolgreiche Schüler neue Probleme geschaffen. Auf diesem Weg trägt die Bildungsexpansion selbst zur Marginalisierung bestimmte Bevölkerunsgruppen bei.

Diese Trends werden durch die spezifische Geschichte und die Institutionen der jeweiligen Länder gefiltert. Daraus ergeben sich national spezifische Problemlagen. Alle aber spiegeln eine globale Entwicklung wider. Sie schaffen Probleme und neue Herausforderungen für die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme.

Ziele der Reformen

Angesichts dieser Probleme haben die Staaten Reformprogramme mit folgenden Zielen aufgelegt:

- Erhöhung des Qualifikationsniveaus;
- Verbesserung der Möglichkeiten für weniger qualifizierte sowie benachteiligte Schüler;
- Erhöhung der Attraktivität dieser Möglichkeiten sowie Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Verbesserung und Ausbau der Fortbildungsmöglichkeiten;
- Modernisierung der Lehrpläne sowie Förderung „allgemeiner" Fähigkeiten und Kenntnisse, einschließlich Schlüssel- und Kernkompetenzen;
- Förderung des Prinzips der Chancengleichheit;
- Dezentralisierung des Systems sowie Erhöhung seiner Flexibilität und Reaktionsmöglichkeiten;
- Rationalisierung und erhöhte Transparenz des Systems.

Das Leonardo-Projekt hat verschiedene Reformen untersucht, mit denen eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung erreicht werden sollte.Alle diese Reformen verfolgen die meisten oder sogar alle der oben aufgeführten Ziele. Besonders bemerkenswert ist dabei, daß für die Verwirklichung dieser Ziele die unterschiedlichsten Strategien eingesetzt werden.

Die im Rahmen des Projekts untersuchten Reformmaßnahmen

Trotz dieser vergleichb Johanna Lasonen, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä; David Raffe, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh aren Reformbedingungen und -ziele waren die jeweils durchgeführten Maßnahmen sehr unterschiedlich. Ihre wesentlichen Merkmale lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Österreich. In Österreich gibt es im Bereich der oberen Sekundarschulbildung im wesentlichen vier Alternativen: Hochschulen, Fachhochschulen, Berufliche Fachschulen und das duale System. Die aktuellen Reformen konzentrieren sich auf die beiden letzten. Die Lehrpläne werden erweitert, modernisiert und auf neue Beschäftigungsbereiche ausgedehnt. Neue Qualifizierungsrichtlinien sollen allen Berufsschülern, einschließlich denen im dualen System, die Möglichkeit zu höherer Bildung bieten. Anfang der 90er-Jahre wurden *Fachhochschulen* ins Leben gerufen, und diese werden schrittweise ausgebaut, um Berufschülern Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen. Parallel hierzu werden auch die traditionellen Universitäten reformiert.

England. Der Dearing-Bericht über die Qualifikationen der 16- bis 19-jährigen schlug Reformen vor, um die Zielsetzungen der drei „Laufbahnen" (academic, applied und vocational) zu präzisieren, um ihre Überschneidungen zu reduzieren und um sie deutlicher voneinander abzugrenzen. Ebenfalls vorgeschlagen wurde eine Reihe von Maßnahmen, die Laufbahnen miteinander zu verknüpfen. Diese betrafen einheitliche Berufsbezeichnungen, Verfahren zur qualitativen Sicherstellung der Inhalte und der Abschlüsse für alle drei Laufbahnen, übergreifende Abschlüsse, eine Umstrukturierung der Kurse in kleinere Einheiten oder Gruppen zur Förderung des Austauschs und des Transfers zwischen den Laufbahnen, die Förderung von Schlüssel- und Kernkompetenzen in allen drei Laufbahnen sowie eine Zusammenlegung der Zustän-

digkeiten für die verschiedenen Laufbahnen. Die 1997 gewählte Labour-Regierung hat seine weitgehende Zustimmung zu den Dearing-Empfehlungen geäußert, ist aber zum Zeitpunkt dieses Artikels gerade im Begriff, Beratungen über die nächsten konkreten Schritte aufzunehmen.

Finnland. In Finnland wird die höhere Sekundarschulbildungin zwei Schulformen angeboten, in allgemeinbildenden und in berufsbildenden. 1992 wurde ein Reformmodell in 16 lokalen Schulverbünden eingeführt. Jeder Verbund umfaßt beide Schularten und stützt sich auf einen einheitlichen Zeitplan und eine gemeinsame Programmgestaltung. Die Schüler sind aufgefordert, einen Teil ihres Unterrichtsprogramms an anderen Schulen des Verbundes zu belegen, um so die Kluft zwischen akademischer Bildung und Berufsbildung zu überbrücken.

Frankreich. 1985 wurde in Frankreich das *Baccalauréat professionnel*, eine Art Berufsabitur, als Alternative zu den bestehenden, allgemeinbildenden odertechnisch ausgerichteten Abschlüssen eingeführt, wobei die Inhalte weitgehend identisch sind. Das *Bac Prof* ist primär auf Schüler zugeschnitten, die mit 15 Jahren niedrigere berufliche Laufbahnen (CAP/BEP) eingeschlagen haben, wodurch die Aufstiegsmöglichkeiten in der beruflichen Bildung verbessert wurden. Es ermöglicht auch den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen, obwohl die Mehrheit dieser Absolventen in den Arbeitsmarkt eintreten. In den 90er-Jahren wurden die anderen „Bacs“ reformiert, um die Flexibilität zu fördern, um den vielfältigeren Interessen der Schüler gerecht zu werden, und um die Hierarchien untereinander abzubauen.

Deutschland. Im Gegensatz zu anderen Ländern gibt es in Deutschland kaum nationale Reformprogramme mit ähnlichen Zielen. Das Leonardo-Projekt hat sich auf grundlegende, prozessorientierte Reformen des dualen Systems konzentriert, insbesondere auf das Schwarze-Pumpe-Projekt in Brandenburg, das Lehrpläne und Pädagogik modernisiert hat, um dem Wandel in der Gesellschaft und am Arbeitsplatz gerecht zu werden und um Allgemeinbildung und berufliche Bildung miteinander zu verbinden. Das Schwarze-Pumpe-Projekt ist darum bemüht, engere kooperative Beziehungen zwischen den am dualen System beteiligten Berufsschulen und Betrieben herzustellen und die Jugendlichen sowohl für einen höheren Bildungsweg als auch für das Arbeitsleben zu qualifizieren.

Norwegen. Mit der norwegischen Reform von 1994 wurden allgemeinbildende höhere Schulen und höhere Berufsfachschulen zu einer neuen *kombinierten* Schulform ("Gesamtschule") zusammengeführt. Ferner wurde der allgemeinbildende Anteil der berufsbildenden Kurse erhöht. Die Kurse im ersten Jahr wurden rationalisiert, und dem Mangel an Plätzen im zweiten und dritten Jahr wurde entgegengewirkt. Der Werdegang durch das System wurde flexibler gestaltet, indem für die Schüler nach bestimmten Kursprofilen im ersten Jahr die Optionen im zweiten Jahr und entsprechend im dritten Jahr erweitert wurden. Es wurde ein „2+-Modell“ für die berufliche Bildung eingeführt, das Schülern nach zwei Schuljahren die Wahl zwischen einem weiteren Schuljahr oder einer zweijährigen, mit praktischer Arbeit verbundenen Ausbildung lassen soll. Es wurden neue Übergangsmöglichkeiten von der beruflichen Bildung in die höhere Allgemeinbildung geschaffen.

Schottland. 1999 wird ein „einheitliches Lehrplan- und Berwertungssystem“ nahezu alle Regelungen für Erwachsene und Jugendliche über 16 ersetzen, mit Ausnahme von Hochschulausbildungen und Ausbildungen am Arbeitsplatz. Dabei sollen allgemeinbildende (akademische) und berufsbildende Kurse in ein einheitliches Gerüst von 40-Stunden-Einheiten integriert werden, die in der Regel zu Kursen à 160 Stunden zusammengefaßt und in fünf Stufen

verfügbar sind. Das System ist auf flexible Zugangs- und Abgangspunkte ausgelegt. Die meisten Schüler werden ihre Kurse relativ frei zusammenstellen können, wobei ihnen bei bestimmten Fächerkombinationen spezielle Auszeichnungen in Aussicht gestellt werden. Der Aufbau der Lehrpläne, Bewertungen und Zertifizierungen werden im System durchweg einheitlich gehandhabt.

Schweden. In Schweden, wo eine frühere Reform bereits integrierte Gesamtschulen auf der oberen Sekundarschulebene ("integrated upper secondary schools") eingeführt hatte, haben die Reformen von 1994 die vorherige Struktur der unterschiedlich langen allgemeinbildenden und berufsbildenden Programme durch ein System ersetzt, das landesweit aus 16 dreijährigen Programmen besteht. Zwei Programme (Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften) sind auf ein anschließendes Universitätsstudium ausgerichtet; die übrigen 14 tendieren mehr zur beruflichen Bildung, ermöglichen aber auch, zumindest theoretisch, den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen. Für diese Programme ist mindestens 15% der Ausbildungszeit an einem Arbeitsplatz vorgesehen. Die allgemeine Akzeptanz ist sehr hoch, und alle Programme beinhalten die gleichen acht Kernfächer oder Bausteine; mit dem System wurde beabsichtigt, den Übergang zwischen verschiedenen Programmen bzw. von einem „individuellen“ (selbst zusammengesetzten) Programm zu einem nationalen Standardprogramm zu erleichtern. Alle Jugendlichen haben bis zum Alter von 20 Jahren einen Rechtsanspruch auf eine Ausbildung innerhalb dieses Systems. Die Reform hat auch zur Dezentralisierung der Bildungspolitik beigetragen und die Autonomie der Gemeinden und Institutionen gestärkt.

Die Strategien

Unsere in der Folge beschriebenen Analysen während der beiden ersten Phasen des Projekts kamen zu dem Ergebnis, daß sich innerhalb der Reformen vier Hauptstränge erkennen lassen

- Erhöhung des Stellenwerts beruflicher Bildung: Förderung der beruflichen Bildung und Erhöhung ihrer Attraktivität für potentielle Schüler durch Maßnahmen, die ihren eigenständigen Charakter sowie die Unterschiede zur Allgemeinbildung bewahren und stärken;
- *Gegenseitige Bereicherung:* Aufwertung sowohl der beruflichen Bildung als auch der Allgemeinbildung durch Maßnahmen, die eine Nutzung der Vorzüge des jeweils anderen Systems ermöglichen. Diese Strategie bringt die beiden Bildungssysteme näher aneinander, bewahrt aber ihre Eigenständigkeit;
- *Verknüpfungen:* Vergabe des gleichen formalen Status an die berufliche Bildung und die Allgemeinbildung und ihre Verknüpfung durch Maßnahmen wie die Schaffung eines gemeinsamen Zertifizierungsrahmens, die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen und Zeugnissen sowie einheitliche Lehrplaninhalte;
- *Vereinheitlichung des Systems:* Abschaffung der Unterschiede zwischen beruflicher Bildung und Allgemeinbildung durch eine Zusammenführung derselben zu einem einheitlichen System und durch die Entwicklung von Lehrplänen, die beide integrieren.

Wir waren der Auffassung, daß diese vier Strategien jeweils exemplarisch am Beispiel der Reformen in Österreich und Deutschland (*Erhöhung des Stellenwerts beruflicher Bildung*), in Finnland und Norwegen (gegenseitige Bereicherung), in England und Frankreich (Verknüpfungen) sowie in Schottland und Schweden (Vereinheitlichung des Sytems) erläutert werden können. Wir erkannten, daß die Reformprogramme der einzelnen Staaten möglicherweise

auch auf Elemente anderer Strategien zurückgreifen und daß sich die Schwerpunkte einer staatlichen Politik mit der Zeit ändern können. Wir kommen zu dem Schluß, daß die vier Strategien ein Kontinuum zwischen Ansätzen darstellen, die sich einerseits auf eine klare Unterscheidung zwischen akademischer und beruflicher Bildung stützen, und andererseits jenen, die eine eine vollständige Vereinheitlichung anstreben, wobei die Strategien Verknüpfungen und gegenseitige Bereicherung zwischen diesen beiden Polen angesiedelt sind.

Zur Methodologie des Projekts

Phasen des Projekts

In Anbetracht des kurzen Zeitraumsvon zwei Jahren ergab sich einer enge Terminplanung. Das Projekt vollzog sich in fünf Phasen::

Phase 1: Erstellung nationaler Berichte. In der ersten Phase arbeiteten die Partner als nationale Teams. Jedes Team erstellte einen Bericht über neu eingeführte, laufende oder geplante Reformen, die darauf abzielten, im jeweiligen Land Gleichwertigkeit zwischen beruflicher Bildung und Allgemeinbildung herzustellen. Jeder Bericht stellte die den jeweiligen Reformen zugrundeliegende Strategie dar und setzte sie zum jeweiligen nationalen Bildungssystem und seinem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Hintergrund in Beziehung. Ferner wurden Themenbereiche für weitere Untersuchungen im Rahmen des Projekts ermittelt. Diese Phase gipfelte in dem ersten Projekt-Workshop, in dessen Rahmen alle nationalen Berichte vorgestellt und mit Mitgliedern der Partnerschaft diskutiert wurden. Die nationalen Berichte wurden anschließend überarbeitet und gemeinsam im Zwischenbericht des Projekts veröffentlicht (Lasonen, 1996).

Phase 2: Ausarbeitung eines konzeptionellen Vergleichsrahmens. Im erwähnten Workshop begann auch der Prozeß weg von einer Analyse auf nationaler Ebene hin zu einer vergleichenden Analyse. In einer „Brainstorming-Sitzung“ wurden die sechs näher zu untersuchenden Dimensionen der nationalen Reformen ermittelt:

- Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Arbeitsmarktbedingungen (Anpassung der beruflichen Bildung an Marktanforderungen, zukünftige Fertigkeiten, lebenslanges Lernen, Kern- und Schlüsselkompetenzen, übertragbare Kenntnisse);
- durch die Reform hervorgehobene Merkmale des Bildungssystems und Modell für die Veränderung;
- neue Formen der Vermittlung zukünftiger Fähigkeiten durch lokale Vernetzungen/Verbindungen zwischen Schulen untereinander sowie zwischen Schulen und der Arbeitswelt;
- Ausbildung der Lehrer oder/und Mitwirkung der Lehrer zur Unterstützung der Reformen; und
- Qualifikationen, neue Lehrpläne und Flexibilität von Unterrichtsprogrammen.

Die folgende, gemeinsam durchgeführte schriftliche Fixierung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst erstellte jedes Team einen Kurzbericht über die jeweilige Reformstrategie bezüglich dieser sechs Themenbereiche. Diese Berichte wurden daraufhin von zwei Partnern aus jeweils

unterschiedlichen Ländern analysiert, was eine vergleichende Synthese eines Themenbereichs ermöglichte. Diese Synthese wurden im Rahmen des zweiten Projekt-Workshops in offenen Diskussionsrunden vorgestellt. Im Rahmen des gleichen Workshops legten die Partner die bereits erwähnten vier Strategien als Grundlage für eine Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Reformansätze in den acht Ländern vorläufig fest (Raffe, 1996). So entstand mit Abschluß der Phase 2 des Projekts der konzeptionelle Vergleichsrahmen, der den verbleibenden Phasen des Projekts zugrundeliegen sollte.

Phase 3: Studienbesuche. In der nächsten Phase, die parallel zu Phase 4 lief, fanden wechselseitige Besuche von Schulvertretern der Partnerstaaten statt, die an den nationalen Reformen, zum Beispiel im Rahmen von Modellversuchen oder Pilotprojekten, beteiligt waren. Die Wahl des Partnerlandes orientierte sich an den Ergebnissen der vergleichenden Untersuchungen aus Phase 2, und die Austauschberichte wurden wiederum zur späteren Analyse der Strategien herangezogen.

Phase 4: Anwendung und Überprüfung des konzeptionellen Vergleichsrahmens: Erstellung von Strategieberichten. In der folgenden Phase des Projekts arbeiteten die Partner in Zwei-Länder-Teams, jeweils aus Ländern mit der gleichen Strategie. Alle Teams verfaßten einen Bericht über die in ihren Ländern verfolgte Strategie. Alle Berichte enthielten eine Beschreibung der Ziele und des Grundprinzips der Strategie und ordneten diese in den jeweiligen nationalen Gesamtzusammenhang ein. Ferner wurden die praktischen Aspekte der Umsetzung sowie die Problemfelder der Strategie erörtertet und die Fortschritte bzw. Ergebnisse der Reformen festgehalten, sofern diese schon fortgeschritten genug für solche Beurteilungen waren. Die ersten Entwürfe der Strategieberichte wurden während des dritten Projekt-Workshops am runden Tisch diskutiert. In diesem Workshop wurden mehrere Themen- und Problembereiche identifiziert, die allen Strategiepapieren gemeinsam waren; es wurde vereinbart, alle Berichte unter Berücksichtigung dieser Themenbereiche zu überarbeiten. Die überarbeiteten Strategiepapiere wurden im Rahmen des vierten und letzten Workshops diskutiert. Die endgültigen Fassungen wurden in den Abschlußbericht des Projekts aufgenommen (Lasonen & Young, 1998).

Phase 5: Anwendung und Überprüfung des konzeptionellen Vergleichsrahmens: strategieübergreifende Analysen und Vergleiche. In etwa so wie die *Erstellung* der nationalen Berichte (Phase 1) die Basis für länderübergreifende Analysen darstellten (Phase 2), bildeten die Berichte über die einzelnen Strategien(Phase 4) die Grundlage für strategieübergreifende Auswertungen (Phase 5). Diese strategieübergreifenden Auswertungen umfaßten verschiedene Aspekte:

- Wie bereits beschrieben (Phase 4) konnten im Rahmen der Diskussionen über die verschiedenen Strategiepapiere gemeinsame Themenbereiche festgestellt werden, die sich in weiteren Entwürfen gezielter und besser vergleichbar ansprechen ließen.
- Die überarbeiteten Entwürfe der Strategiepapiere bildeten die Grundlage für offene Diskussionsrunden im Rahmen des letzten Workshops. Die Partner überprüften die vier Strategien und versuchten, konzeptionelle und praktische Rückschlüsse aus den Vergleichen zu ziehen. Aufhänger dieser Diskussion war der Entwurf eines Papiers, dessen überarbeitete Fassung Teil des Abschlußberichts ist (Young & Raffe, 1998).
- Alle nationalen Teams gaben eine Stellungnahme zu den jeweils anderen Strategien ab. Diese Anmerkungen warfen Fragen über die Strategien auf und offenbarten Lektionen

für das eigene Land. Eine Zusammenfassung dieser Lektionen ist Teil des Abschlußberichts (Lasonen, 1998).
- Alle nationalen Teams verglichen das Profil ihrer jeweiligen Strategie mit einem gemeinsamen konzeptionellen Raster, das 18 Aspekte umfaßt. Diese wurden anschließend einer vergleichenden Analyse bezüglich der vier Strategien unterzogen, wobei diese Analyse sowie die nationalen Profile im Abschlußbericht enthalten sind.
- Alle diese verschiedenen Aspekte wurden in den Schlußfolgerungen des Abschlußberichts zusammengefaßt (Young & Lasonen, 1998).
- Einzelne Partner haben ihre Erkenntnisse aus der eigenen Perspektive, oft unter Berücksichtigung der eigenen nationalen Rahmenbedingungen, schriftlich fixiert. So hat zum Beispiel einer von uns seine Sicht der Projektergebnisse sowohl aus einer „europäischen“ als auch aus einer schottischen Sicht zusammengefaßt (Raffe, 1997a, 1997b).

Wesentliche Merkmale der im Projekt angewandten Forschungsmethoden

Aus der Kooperation mehrerer "nationaler Teams" ergaben sich auch im Hinblick auf methodologische Fragestellungen besondere Konstellationen

(1) Die Partnerschaft an sich, das Projektteam als Kollektiv, war ein entscheidender Aspekt des Projekts. Das Team hat gemeinschaftlich Klassifikationen definiert, Entscheidungen zur Erstellung gemeinsamer Publikationen getroffen und ein Bild der politischen Maßnahmen zur Förderung von Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung entworfen.

(2) Jedes Team „vertrat“ eines der acht Bildungssysteme, indem es Daten über das jeweilige System und die laufenden Reformen lieferte, indem es einen nationalen Bericht verfaßte und indem es für die anderen Teams das System erläuterte und die Daten interpretierte.

(3) Das Projekt pendelte zwischen zwei Verfahrensweisen: In den Phasen 1 und 4 arbeiteten die Partner als nationale oder binationale Teams an der Erstellung der jeweiligen nationalen Strategieberichte, während die vergleichenden Untersuchungen in den Phasen 2 und 5 von Teams durchgeführt wurden, die aus verschiedenen Ländern bzw. Strategien zusammengesetzt waren.

(4) Es gab eine große Vielfalt an Disziplinen innerhalb des Projekts, und in den Teams waren Lehrer, Personen aus der Bildungsverwaltung sowie Forscher vertreten. Pilotschulen waren ebenfalls beteiligt, wobei allerdings das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen Pilotschulen und Forschern nicht einheitlich war.

(5) Die Erkenntnisse des Projekts wurden im Rahmen eines gemeinsamen Prozesses auf der Basis des Know-hows der Teammitglieder und deren Erfahrung aus vorangegangenen Studien schriftlich fixiert.

Methoden und Verfahrensweisen: strukturierte kooperative Dokumentation

Um eine effiziente und ergiebige Zusammenarbeit innerhalb eines multikulturellen Forschungsteams sicherzustellen, war es vernünftig, Arbeitsweisen festzulegen, die allen Beteiligten ermöglichten, gleichermaßen und wechselseitig die jeweils anderen Bildungssysteme zu begreifen. Der multikulturelle Charakter der Partnerteams betraf einerseits die Einbindung verschiedener Nationalitäten und andererseits eine Kooperation zwischen Produzenten und

Konsumenten von Informationen. Abbildung 1 stellt die Ziele der kooperativen Aktivitäten des Projekts sowie die zu ihrer Verwirklichung eingesetzten Mittel dar.

Die Methode zur Durchführung des Projekts kann grundsätzlich als *strukturierter kooperativer Dokumentationsprozeß bezeichnet werden*, in dem ein interdisziplinäres und internationales Expertenteam die Untersuchungsergebnisse schriftlich und somit sorgfältig ausarbeitet. Dieser Prozeß erfolgte entsprechend den gemeinsam vereinbarten Aufgaben in Teilschritten. Die Idee der kooperativen Dokumentation basiert auf der Annahme, daß Verständnis für europäische Bildungsphänomene aus sozialer Interaktion entsteht. Wechselseitiges Lernen durch kooperative Dokumentation ist ein innovatives sozialesr Unterfangen.

Die starke Bedeutung sozialer Interaktion zur Annäherung an das Thema wurdeunter anderem in gemeinsamen Workshops, in denen die europäischen Partner ihre Beiträge vorstellten, offene Diskussionen führten und Brainstorming-Sitzungen veranstalteten, unter Beweis gestellt. Die Diskussionsrunden ermöglichten es den Mitarbeitern, Vergleiche anzustellen und Schlußfolgerungen zu ziehen. Die Sitzungen eines derartig vielschichtigen Teams waren sehr intensiv. Ihre Tagesordnung beruhte auf Aufgaben, die in Arbeitsseminaren für die jeweils folgende Periode festgelegt wurden. Mit jedem Partnertreffen begann eine neue Implementierungsphase des Projekts.

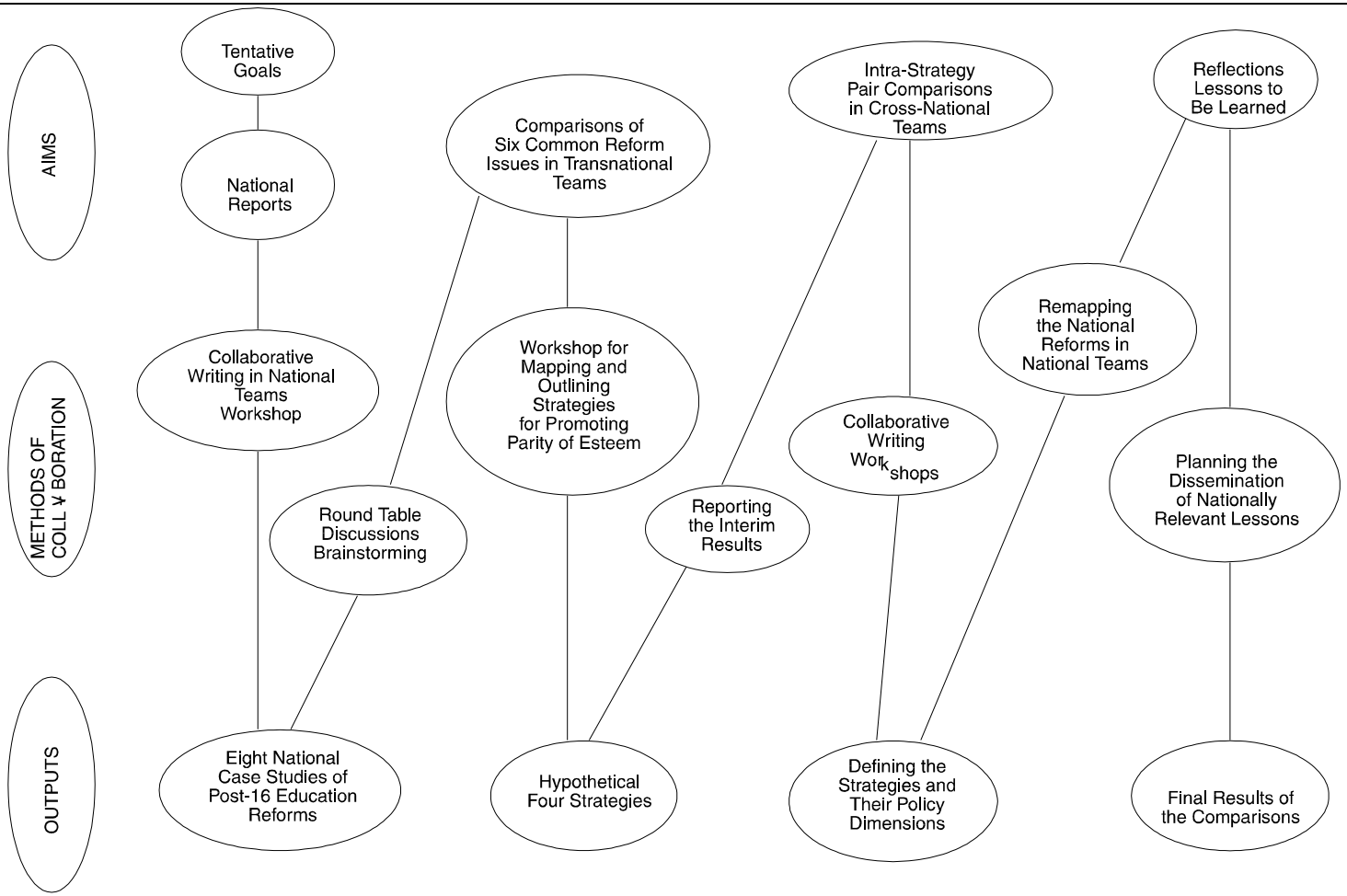


Abbildung 1: Ziele und Mittel der Kooperation mit Projekt (Lasonen, 1998)

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurde *die Verbreitung des neu generierten Wissens* als wichtige Dimension des Projekts angesehen.

Tabelle 1: Funktion der Verbreitungsaktivitäten je nach Bereich (Lasonen, 1998)

Verbreitungsbereich	**Stand der Projektarbeit**	
	Startphase	Endphase
Interne Verbreitung	Schaffung einer gemeinsamen Projektdentität Entwurf der gemeinsamen Ziele	Vergleiche der verschiedenen Strategien Überlegungen und gegenseitiges Lernen
Nationale Verbreitung	Aufbau nationaler Netzwerke Projektinformationen für die Zielgruppen Studienbesuche	Diskussion über verschiedene "good practices" und über Möglichkeiten deren Transfers an verschiedene Zielgruppen
Internationale Verbreitung	Aufbau einer wirksamen projektübergreifenden Kooperation Suche nach Foren für Präsentationen und Artikel	Anpassung des Projekts an Rahmenbedingungen der europäischen Berufsbildungsforschung Kommunikation mit internationalem Publikum

Die Verfahren der internen Verbreitung des Projekts waren prozeßorientiert und offen. Die externe Verbreitung der Erkenntnisse war auf nationale und internationale Zielgruppen ausgelegt, die bei der Beurteilung der Bedeutung des Projekts und seiner Einordnung in die jeweiligen nationalen und internationalen Gegebenheiten behilflich waren. In den verschiedenen Phasen des Projekts waren die Verbreitungsaktivitäten für das Projekt und seine Zielgruppen auf verschiedene Art und Weise nützlich.

Die Studienbesuche stellten in einem begrenzten Ausmaß eine dritte Dimension der Zusammenarbeit dar, nämlich zwischen Entscheidungsträgern in der Bildungspolitik und jenen, die diese Entscheidungen in der Praxis umsetzen. Durch die Studienbesuche wurde das Projekt auch in den betroffenen Schulen bekannt gemacht. Sie trugen somit zu einer nationalen und internationalen Verbreitung der wesentlichen Informationen bei (siehe Tabelle 1).

Ein derartig multinationaler Ansatz, den man auch als „konstruktionistischen“**???** Ansatz auf der Basis von vergleichenden Fallstudien beschreiben könnte, hat sich in mancherlei Hinsicht als vorteilhaft erwiesen. Einige der methodischen Probleme werden im Anschluß erörtert.

Schlußfolgerungen des Projekts

Das Projekt hat keine endgültigen Schlüsse zugelassen. Manche Partner haben bezüglich ihrer eigenen Interessen, ihres eigenen Bezugsrahmens und ihrer spezifischen nationalen Situation eigene Schlußfolgerungen gezogen.

Konzeptualisierung der Strategien

Wir konnten bemerkenswerte Unterschiede zwischen Reformen sowohl mit gleicher Strategie als auch mit unterschiedlicher Strategie feststellen. Dies ist zum Teil Ausdruck der Untersuchungsmethodologie: Die Analyse der Strategien konzentrierte sich auf die zwei Länder, in denen die jeweilige Strategie angewendet wurde, und es gab eine Tendenz, diese beiden Länder miteinander zu vergleichen (und somit die Unterschiede aufzudecken), statt sie mit anderen Ländern und anderen Strategien zu vergleichen. Es könnte auch mit unserer Einteilung von Ländern und Strategien zu tun haben; so hatten wir ursprünglich die Strategie in Norwegen als gegenseitige Bereicherung eingestuft, kamen aber später zu dem Schluß, daß sie eher unserer Vorstellung einer Vereinheitlichung des Systems entspricht. Die Untersuchungen haben den Wert eines solchen Ansatzes über Strategieklassifizierungen bestätigt, lassen aber erkennen, daß die speziell von uns verwendeten Typologien der Strategien überarbeitet bzw. ergänzt werden müßten.

Eine mögliche Sichtweise der untersuchten Reformstrategien ist die als Kontinuum zwischen *laufbahnorientierten* Strategien (Erhöhung des Stellenwerts beruflicher Bildung), die den eigenständigen Charakter der beruflichen Bildung unterstreichen, und Strategien für ein *einheitliches System*, die eine Verschmelzung von Allgemeinbildung und Berufsbildung anstreben (Raffe et al., 1998a, 1998b). Zwischen den Endpunkten dieses Kontinuums sind diverse Strategien angesiedelt, die *Verknüpfungen* der Laufbahnen anstreben. Dieses Kontinuum kann für mehrere Dimensionen des Wandels beschrieben werden (wie zum Beispiel Lehrplan, Zertifizierung, Institutionen), wobei die Strategie eines Landes nicht für alle Dimensionen identisch sein muß. Eine weitere Möglichkeit der konzeptionellen Einordnung beurteilt Strategien sowohl unter dem Aspekt der „Vernetzung“ als auch unter dem soeben beschriebenen Aspekt eines Kontinuums der Vereinheitlichung (Young & Volanen, 1998).

Trends

Angesichts dieser Neubewertung unseres konzeptionellen Rahmens können wir eine Reihe von vorläufigen Schlüssen über derzeitige Trends ziehen.

– Die strategische Ausrichtung der verschiedenen Staaten hängt mehr von den Eigenheiten des jeweiligen Bildungssystems sowie den sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ab und nicht so sehr von den jeweilig anvisierten Reformzielen; in der Tat konnten wir feststellen, daß alle Reformen ähnliche Ziele verfolgen. Wesentliche Faktoren bei der strategischen Festlegung waren die Größe und das Ausmaß der Zentralisierung des Bildungssystems, der Stellenwert beruflicher Bildung sowie die jeweilige Schwerpunktsetzung auf Schule oder Arbeit.

– Nur Länder mit einem hohen Stellenwert beruflicher Bildung - und vermutlich nur Staaten mit einem dualen System und der sich daraus ergebenden relativen Eigenständigkeit der beruflichen Bildung - sind in der Lage, effiziente laufbahnorientierte Strategien der beruflichen Förderung zu verfolgen.

– In Ländern ohne duales System geht der Trend weg von laufbahnorientierten hin zu verknüpften Systemen bzw. von verknüpften zu einheitlichen Systemen. In man-

chen Ländern ist dies ein kontinuierlicher Entwicklungsprozeß. Die meisten Systeme bewegen sich somit auf ein Einheitssystem zu, auch wenn ihre Ausgangslage unterschiedlich ist und sie sich verschieden schnell, verschieden lang und entlang verschiedener Dimensionen des Wandels bewegen. Dies bedeutet nicht zwangsläufig Konvergenz. Systeme können sich in die gleiche Richtung entwickeln aber der gegenseitige Abstand kann durchaus größer werden.

Auswirkungen der Strategien und Lektionen für andere Länder

- Welche Schlüsse lassen sich letztlich bezüglich der Effizienz verschiedener Strategien oder im Hinblick auf praktische Lektionen, die Länder aus den Erfahrungen anderer lernen können, ziehen? Hier müssen wir vorsichtig sein, denn für die meisten von dieser Studie erfaßten Reformen reichen die Erkenntnisse für eine abschließende Bewertung nicht aus. Unter Vorbehalt sind wir zu folgenden vorläufigen Schlüssen gelangt:
- Keine Strategie ist absolut gesehen effizienter oder den anderen überlegen; die Auswirkungen jeder Strategie müssen im Rahmen des jeweiligen Bildungssystems und der übrigen Gegebenheiten bei ihrer Verabschiedung bewertet werden.
- Das Projekt hat zahlreiche praktische Lektionen erteilt, die es Ländern ermöglichen würden, von den Erfahrungen anderer zu profitieren, aber diese sind in der Regel auf das Land zugeschnitten, das gerade die Lektion lernt (Lasonen, 1998). Das bedeutet, daß die Projekterkenntnisse sowohl auf einer nationalen Ebene als auch EU-weit Politikern und Praktikern vermittelt (und aufbereitet) werden müssen.
- Ein Land kann am meisten von Ländern, die die gleiche Strategie verfolgen, aber es kann auch von anderen Ländern lernen. So kann beispielsweise Schottland direkt von den Erfahrungen in Norwegen und Schweden lernen, die ebenfalls einheitliche Systeme einführen; aber es kann auch von anderen Ländern wie Deutschland lernen, das trotz seiner laufbahnorientierten Strategie den wahrscheinlich radikalsten Ansatz bei der Einbindung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrplänen und Pädagogikkonzepten in die berufliche Bildung gewählt hat.
- Wie so oft bei Vergleichsstudien ist eine der wichtigsten praktischen Lektionen ein besseres Verständnis des eigenen Landes und der Strategie, die es verfolgt.
- Schließlich und endlich ist Gleichwertigkeit streng genommen ein unrealistisches und unerreichbares Ziel. So lange nämlich Berufsbildungsprogramme in der höheren weiterführenden Bildung zu schlechter bezahlten und niedriger eingestuften Jobs führen, können sie kaum als gleichberechtigt gelten. In keinem der Länder sind Anzeichen für einen nennenswerten Schritt in Richtung einer Gleichwertikeit zu erkennen, die sich (zum Beispiel) in einer Angleichung der sozialen oder schulischen Hintergründe der Schüler in der Allgemeinbildung bzw. Berufsbildung. widerspiegeln würde. Das unmittelbarste Ziel vieler Reformen ist der Abbau der Akademikerschwemme, das heißt, den Trend nach allgemeinbildenden und hoch angesehenen Laufbahnen zu Lasten der weniger hoch angesehenen Berufsausbildung zu stoppen (oder zumindest zu bremsen). Der Abbau der Akademikerschwemme ist eine schwierige Aufgabe, aber sie ist zumindest lösbar. Wenn die

Politik in Zukunft von erreichbaren Zielen geprägt wäre, gäbe es weniger Enttäuschungen bei politischem Versagen, und die politische Analyse würde deutlich an Klarheit gewinnen.

Einschränkungen und Probleme des Forschungsansatzes

Schließlich untersuchten wir drei Problembereiche, die sich aus dem Forschungsansatz des Projekts selbst ergaben und aus denen Lehren für zukünftige Projekte gezogen werden können. Diese Problembereiche betrafen den kooperativen Charakter der Forschungsarbeit, organisatorische und administrative Aspekte sowie die Methoden des Vergleichs.

Kooperation

Die Kooperation war für den Forschungsansatz von zentraler Bedeutung, da er davon abhing, daß die Forschungsteams ihre jeweiligen nationalen Systeme und Reformen darstellten, diese im Rahmen der Workshops verglichen und besprachen und sich anschließend als länderübergreifende Teams zum Zwecke weiterer Vergleiche und Analysen neu formierten. Bedeutende Grundlage des strukturierten Dokumentationsprozesses war soziale Interaktion. Damit Teams in einer erfolgreichen Partnerschaft gut zusammenarbeiten können, müssen sie über ausreichend Gemeinsamkeiten in puncto Methoden, Erfahrung und Fachwissen sowie hinsichtlich der Arbeitsweise und der Organisation verfügen; aber sie müssen auch verschieden genug sein, um ein vielfältiges Know-how in die Partnerschaft einbringen zu können. Ferner benötigen die Teams Zeit, um voneinander zu lernen. Dieser gegenseitige Lernprozeß ist für den Erfolg einer kooperativen Partnerschaft entscheidend. Die Partner müssen nicht die anderen Bildungssysteme kennenlernen, sondern auch die Teams, die für die Vorstellung und Interpretation des jeweiligen Systems zuständig sind und deren Wissen, Interessen und Sichtweisen die für das Projekt relevanten Daten der verschiedenen Systeme gewissermaßen filtern. Die Partner benötigen genügend Zeit, um gemeinsame Konzepte und theoretische Gerüste zu erarbeiten sowie um Einigkeit über die Forschungsziele zu erzielen.

Die internationale Zusammensetzung und Vielfalt des Kooperationsteams war ein wichtiger Aspekt des Projekts. Die Entwicklung eines gegenseitigen Verständnisses, die Arbeit für ein gemeinsames Ziel und die Verwertung der Ergebnisse aus den gegenseitigen Lernprozessen nehmen jedoch über zwei Jahre in Anspruch, zumal wenn Partner nur einen Bruchteil ihrer Zeit dem Projekt widmen. Um die gesteckten Ziele zu erreichen, ist es unbedingt erforderlich, sinnvolle und effiziente Arbeits- und Kommunikationsformen zu schaffen bzw. auszuwählen, die auf die Anforderungen einer mehrsprachigen und multikulturellen Kooperation zugeschnitten sind. Die Kooperationsmethodik des Projekts wurde entsprechend diesen Anforderungen konzipiert, konnte sie aber nur zum Teil erfüllen. Es war für alle Mitglieder der Partnerschaft schwer, gleichberechtigt zum Projekt beizutragen: Diejenigen Partner, die bereits zuvor miteinander gearbeitet hatten, sowie jene, denen eine Kommunikation auf englisch leichter fiel, waren stärker als andere an der Festsetzung der Projektziele beteiligt, insbesondere in den entscheidenden Anfangsphasen. Es ist besonders wichtig, daß alle Mitglieder der Partnerschaft zu den konzeptio-

nellen Grundlagen eines Projekts beitragen und dieses „mittragen“. Im geschilderten Projekt war die Zeit hierfür sehr knapp bemessen.

Koordination und Verwaltung

Das Projekt wurde nach einem gemeinsam vereinbarten und von allen Teammitgliedern verabschiedeten Zeitplan sowie mittels einer kooperativen schriftlichen Fixierung in länderübergreifenden Teams abgewickelt. Es gab einige Probleme mit der unterschiedlichen Bereitschaft der Partner zur Kooperation und als Ergebnis auch mit der Arbeitsverteilung. Für die Straffung der Fülle von Texten, die im Rahmen des kooperativen Dokumentationsprozesses produziert wurden, wäre mehr Zeit notwendig gewesen.

Trotz des Anspruchs, alle Entscheidungen im Rahmen des Projekts gemeinschaftlich zu treffen, also von allen Forschungsteams eines Projekts, zu dem elf Teams aus acht Ländern gehörten, war die Rolle des Projektkoordinators von wesentlicher Bedeutung. Dieser mußte jedoch einen erheblichen Teil seiner Zeit den vom Programm vorgeschriebenen Verwaltungsaufgaben opfern. Der von LEONARDO geforderte Verwaltungsaufwand ist hoch, insbesondere, aber nicht ausschließlich, für Projektkoordinatoren; nach unserer Auffassung ist er übertrieben und nach unserer Erfahrung höher als in anderen nationalen oder europäischen Programmen. LEONARDOS übetriebener Verwaltungsaufwand beeinträchtigt nicht nur die Effektivität laufender Projekte, er wirkt sich auch negativ auf die Bereitschaft von Wissenschaftlern aus, an dem Programm teilzunehmen.

Vergleichende Methode

In diesem Projekt waren mit „Erhebungen und Analysen“ nicht die Erhebung und Auswertung primärer statistischer Daten gemeint, sondern die Vermittlung eines allgemeinen Überblicks bzw. die Erstellung eines Profils diverser Bildungsreformen sowie eine ausführliche Beschreibung von interaktiven und iterativen Vergleichen der gemeinsamen Themen und Problembereiche dieser Reformen und Strategien. Mit zunehmender Projektdauer und dem wachsenden Einblick der Mitarbeiter in die jeweiligen Wissensbereiche und Interessen der anderen hätten sich ihre Diskussionen der Anwendung von praxisorientierten Bewertungsmethoden in Form von begleitenden Untersuchungen zuwenden können. Die gemeinsamen Erfahrungen wurden jedoch nicht zur Bewertung von Reformergebnissen an Pilotschulen genutzt. Statt dessen hat das interdisziplinäre Expertenteam die nationalen bildungspolitischen Maßnahmen beurteilt, indem es die Reformen der nationalen Berufsbildungssysteme vor dem jeweiligen wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Hintergrund analysiert hat.

Diese überwiegend nationale Ausrichtung der Analysen hatte diverse Konsequenzen. Zunächst wurden dadurch die quantitativen Vergleichsmöglichkeiten eingeschränkt. So war es beispielsweise bei nur zwei Ländern pro Strategie nicht möglich, die Auswirkungen der verschiedenen Strategien analytisch sauber von den jeweiligen länderspezifischen Gegebenheiten zu trennen. Die nationale Ausrichtung der Analysen hat auch die Flexibilität des Projekts eingeschränkt; so war es insbesondere nicht möglich, Reformen zum Vergleich heranzuziehen, die sich in einer vergleichbaren Entwicklungs- bzw. Umsetzungsphase befanden. Hätte das Projekt auch lokale Reformen untersucht, wäre dies unter Umständen möglich gewesen, da die Auswahl der Reformen größer gewesen wäre.

Lediglich in drei der acht untersuchten Länder (Finnland, Frankreich und Deutschland) waren die Reformen bereits lang genug in Kraft, um zuverlässige Erkenntnisse über ihre Auswirkungen zu ermöglichen; in Norwegen und Schweden hatten die ersten Schüler zu Beginn des Projekts erst die Hälfte der neuen Programme absolviert, während die Reformen in den verbleibenden drei Ländern gerade erst oder noch gar nicht eingeführt worden waren. Das Projekt war somit nicht in der Lage, die Ergebnisse der Reformen miteinander zu vergleichen; es konzentrierte sich auf die zugrundeliegenden Strategien, auf die Rahmenbedingungen dieser Strategien sowie auf die Logik hinter ihrer Anwendung. Dies waren im aktuellen Stadium der politischen Entwicklung sehr aufschlußreiche Fragen, und es war möglich, strategische und praktische Probleme miteinander zu vergleichen, die in unterschiedlichen Entwicklungsphasen durch die Politik verursacht wurden. Wir hoffen jedoch, daß es zu gegebener Zeit möglich sein wird, an der Arbeit des Strategieprojekts im Rahmen weiterer Untersuchungen über die Auswirkungen der verschiedenen Strategien anzuknüpfen.

Ein länderübergreifendes Projekt bietet die Gelegenheit zum geistigen Austausch zwischen Forschungskulturen. Der weiter oben beschriebene gegenseitige Lernprozeß sollte sowohl nationale Forschungstraditionen als auch Forschungsteams und die von ihnen vertretenen Systeme umfassen. Jedoch kann es ein Team durchaus bevorzugen, im Rahmen der eigenen nationalen Forschungstradition zu arbeiten, zum Teil, weil das die bequemste Lösung für das Team ist, aber auch, weil diese Tradition am besten geeignet ist, die spezifischen Themen und Problembereiche des betreffenden Landes anzupacken. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß eine Vielzahl der praktischen Lehren aus dem Projekt speziell auf das Land gemünzt sind, das gerade seine Lektion lernt. In gewisser Hinsicht ist das wesentliche Ergebnis des Projekts nicht eine einheitliche Ansammlung von Schlußfolgerungen auf der Basis eines starren konzeptionellen Rahmens, sondern eine länderübergreifende Ideen- und Datenbank, auf die Wissenschaftler aus den verschiedensten Ländern ihr eigenes theoretisches und konzeptionelles Gerüst anwenden können, um zu Schlüssen zu gelangen, die sowohl für ihr eigenes Land als auch auf europäischer Ebene relevant sind.

Länderübergreifende Forschung betrifft also neben unterschiedlichen Bildungssystemen und politischen Ansätzen auch unterschiedliche Forschungsansätze. Nichtsdestoweniger können durch eine länderübergreifende Forschung auch Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten verschiedener Systeme aufgezeigt werden. Die vergleichende Forschung neigt bisweilen etwas dazu, Unterschiede deutlich herauszustellen und Ähnlichkeiten zu ignorieren. So tendierten die Berichte über die einzelnen Strategien dazu, sich auf die Unterschiede zwischen den jeweiligen Ländern mit der gleichen Strategie zu konzentrieren, anstatt auch auf die Gemeinsamkeiten einzugehen. Dabei könnte die Herausstellung der Ähnlichkeiten statt der Unterschiede einer der nützlichsten Beiträge einer länderübergreifenden Forschung sein: zum Beispiel, inwieweit die Ursachen für das Problem der „Gleichwertigkeit“ in gemeinsamen, länderübergreifenden Strömungen liegen. Für den Aufbau des Europas der Zukunft wäre ein Bewußtsein für unsere Gemeinsamkeiten mindestens ebenso wichtig wie das für unsere Unterschiede.

Literatur

Lasonen, J. (Hrsg.) (1996): In: Reforming Upper Secondary Education in Europe. Publication Series B92: Theory into Practice. Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä.

Lasonen, J., und Young, M. (Hrsg.) (1998): *Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education*. Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung.

Lasonen, J. (1998): *Shared learning.* In: Lasonen, J. und Young, M. (Hrsg.), St Jyväskylä: rategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education (pp. 169-185). Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä.

Raffe, D. (1996): *European strategies for parity of esteem.* In Lasonen, J. (Hrsg.), Reforming Upper Secondary Education in Europe (pp. 273-278). Publication Series B92: Theory into Practice. Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä.

Raffe, D. (1997a): Higher Still in European perspective. Scottish Educational Review, *29*(2), 121-133.

Raffe, D. (1997b): *Strategies for parity of esteem in post-16 education.* Vorgestellt anläßlich der europäischen Konferenz über Bildungsforschung, Symposium über Konvergenz, Divergenz oder Gleichberechtigung, Frankfurt.

Raffe, D.; Spours. K.; Young, M., und Howieson, C. (1998a): *The unification of post-compulsory education.* Towards a conceptual framework. British Journal of Educational Studies, 46(2), 169-187.

Raffe, D.; Arman, G., und Bergdahl, P. (1998b): *The strategy of a unified system: Scotland und Sweden.* In Lasonen, J. und Young, M. (Hrsg.), Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education (pp. 135-159). Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä.

Young, M., und Raffe, D. (1998): *The four strategies for promoting parity of esteem.* In J. Lasonen, J. und Young, M. (Hrsg.), Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education (pp. 35-46). Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung, Jyväskylä.

Young, M. und Volanen, M.V. (1998): *Mapping the national strategies: A commentary.* In: Lasonen, J. und Young, M. (Hrsg.), Strategies for Achieving Parity of Esteem in European Upper Secondary Education (pp. 161-168). Universität Jyväskylä, Institut für Bildungsforschung; Jyväskylä.

Die Partnerschaft

A - Industriewissenschaftliches Institut (IWI) und Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE); D - Institut Technik und Bildung (ITB); F - Internationales Zentrum für pädagogische Studien (CIEP) und Nationalinstitut für pädagogische Forschung (INRP); FIN - Institut für Bildungsforschung (IER); N - Agder College; S - Bundesamt für Bildung; England und Schottland, UK - Berufsbildungszentrum, Zentrum für Bildungssoziologie (CES) und Schottische Qualifizierungsbehörde (SQA)

Übersetzung der Grafik S. xx

AIMS	ZIELE
METHODS OF COLLABORATION	KOOPERATIONSMETHODEN
OUTPUTS	ERGEBNISSE
Tentative Goals	Vorläufige Ziele
National Reports	Nationale Berichte
Collaborative Writing .... Workshop	Kooperative Dokumentation in nationalen Teams, Workshop
Eight National ... Reforms	Acht nationale Fallstudien über Berufsbildungsreformen
Round Table ... Brainstorming	Diskussionsrunden, Brainstorming
Comparisons of six ... Teams	Vergleich von sechs gemeinsamen Reformaspekten in länderübergreifenden Teams
Workshop for Mapping ... Esteem	Workshop zur Profilerstellung und Charakterisierung der Strategien zur Förderung der Gleichberechtigung
Hypothetical Four Strategies	Die hypothetischen vier Strategien
Reporting ... Results	Erstellung des Zwischenberichts
Intra-strategy ... Teams	Paarweiser Vergleich der jeweiligen Strategien in binationalen Teams
Collaborative ... Workshops	Kooperative Dokumentation, Workshops
Defining the ... Dimensions	Definition der Strategien und ihrer politischen Dimension
Remapping ... National Teams	Erneute Profilerstellung der nationalen Reformen in nationalen Teams
Reflections ... to Be Learned	Erkenntnisse, Lehren/Lektionen
Planning the ... Relevant Lessons	Planung der Verbreitung national relevanter Lektionen
Final Results of the Comparisons	Abschließende Ergebnisse der Vergleiche

3 Erhöhung des Qualifikationsniveaus in Europa: die Qualifikationsprofile Frankreichs, Deutschlands, der Niederlande, Portugals, Schwedens und des Vereinigten Königreichs verändern sich

Åsa Murray Hilary Steedman[132]

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden Daten aus Arbeitsmarkt- und anderen nationalen Erhebungen verwendet, um den Qualifikationsstand der Bevölkerung in sechs Ländern Europas im Zeitraum von 1985-1996 sowie die Veränderungen in den Qualifikationsbeständen (Bildungs- und Berufsbildungsabschlüssen) zu untersuchen. Hierbei wird der Blick insbesondere auf die Geringqualifizierten gerichtet. Grundlage für die Einstufung der nationalen Abschlüsse sind die Stufen 0 bis 7 der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED). Gering qualifiziert bedeutet demnach ohne abgeschlossene Berufsbildung /ohne weiterführende Qualifikation nach Beendigung der Pflichtschulzeit..

Die jüngere Bevölkerung (25-28) ist besser qualifiziert als die Bevölkerung im Erwerbsalter. Im Zeitraum von 1985 bis 1996 wurde der Anteil der Gruppe von Geringqualifizierten in allen Ländern verringert.Die Länder, die schon zuvor das niedrigste Niveau bei geringen Qualifikationen hatten (Schweden, Deutschland), erzielten hierbei die größten Fortschritte. Beträchtliche Unterschiede bestehen zwischen den Ländern weiterhin in den Qualifikationsbeständen sowohl unter der jüngeren Bevölkerung (25-28) als auch unter der Bevölkerung im Erwerbsalter. Am unteren Ende der ISCED-Skala (0/1/2) sind diese Unterschiede größer als am oberen Ende der Skala (5/6/7).

In einigen Ländern (Frankreich, Deutschland, Niederlande, Portugal) wurden die höheren Bildungs- und Berufsbildungsabschlüsse (ISCED 3 und höher) relativ spät (im Alter von 22 bis 25 Jahren) erreicht. In Schweden und im Vereinigten Königreich erwarb nur ein vergleichsweise niedriger Anteil von Geringqualifizierten nach dem 21. Lebensjahr weiterführende Abschlüsse.

Das Verhältnis von gering qualifizierten Frauen und Männern an der Bevölkerung im Erwerbsalter sind in allen Ländern in ähnlichem Umfange zurückgegangen, allerdings bleibt der Anteil von gering qualifizierten Frauen in Deutschland und im Vereinigten Königreich nach wie vor wesentlich höher. In Frankreich, Portugal und Schweden haben mehr Frauen als Männer höhere Bildungsabschlüsse (ISCED 5/6/7). In Deutschland, im Vereinigten Königreich und den Niederlanden ist die Situation genau umgekehrt, und das Qualifikationsgefälle zwischen Männern und Frauen ist im Zeitraum von 1985-1996 im wesentlichen unverändert geblieben.

132 Åsa Murray Institut für Bildung, Stockholm, Hilary Steedman Centre for Economic Performance an der London School of Economics

Geht man von den Wachstumsraten der letzten zehn Jahre aus, so scheinen sich in Frankreich, den Niederlanden, Schweden und Deutschland bis zum Jahr 2010 ähnliche Tätigkeitsprofile für die junge Bevölkerung (25-28) herauszubilden, wobei dann zehn Prozent oder weniger zur Gruppe der Geringqualifizierten gehören werden. Nach den gegenwärtigen Trends wird im Vereinigten Königreich sowie in Portugal wesentlich mehr Zeit erforderlich sein, um den Anteil der Geringqualifizierten auf zehn Prozent zu reduzieren.

Ziele der Studie

In der vorliegenden Studie wird der erreichte Bildungsstand der Bevölkerung in sechs Ländern der Europäischen Union untersucht, wobei das Hauptaugenmerk der gering qualifizierten Bevölkerung gilt. Seit Ende der siebziger Jahre mußten die Geringqualifizierten in allen Industrieländern in immer stärkerem Umfange Wellen der Arbeitslosigkeit über sich ergehen lassen (OECD 1994a). Sowohl in den USA als auch in den europäischen Wirtschaften verläuft die Entwicklung des Arbeitsmarktes zu ihrem Nachteil. In der weniger stark regulierten Wirtschaft der USA spiegelte sich die sinkende Nachfrage in sinkenden Reallöhnen wider. In den stärker regulierten Wirtschaften Europas wird argumentiert, daß die Löhne der Geringqualifizierten künstlich auf hohem Niveau gehalten wurden, wodurch es zu einer Reduzierung der Nachfrage und einem Anstieg der Arbeitslosigkeit für diese Gruppen kam (OECD 1994b). Die sinkende Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften ist eines der wichtigsten sozioökonomischen Probleme und zugleich eine Herausforderung für die Länder der Europäischen Union.

Die vorliegende Arbeit ist Teil eines Forschungsprogramms zum Thema ‘Neue Erfordernisse für berufliche Qualifikationen und die Geringqualifizierten’, dessen Finanzierung über das Projekt ***NEWSKILLS*** im Rahmen des von der Generaldirektion XII der EU-Kommission aufgelegten Programms der sozioökonomischen Schwerpunktforschung (TSER) erfolgt. Ziele der Arbeit sind:

a) die Feststellung des Ausmaßes geringer Qualifikation unter der Bevölkerung in sechs Ländern der Europäischen Union

b) die Erfassung der in jedem Land erzielten Fortschritte beim Abbau der Geringqualifikation im Zeitraum von 1985-1996/7

c) der Vergleich der Anteile von Geringqualifizierten innerhalb eines Geburtsjahrgangs in den einzelnen Ländern zu zwei verschiedenen Zeitpunkten im Prozeß des Qualifikationserwerbs

d) die Erfassung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim Qualifikationserwerb in den hier untersuchten Ländern.

Messung der Geringqualifikation

Der für internationale Vergleichszwecke am häufigsten verwendete Indikator für die Geringqualifikation ist die höchste Stufe der abgeschlossenen allgemeinen bzw. beruflichen Bildung. Wenn diese Qualifikationsdefinitionen auch nicht die gesamte Bandbreite an Fähigkeiten und Kenntnissen erfassen, die der einzelne mit auf den Arbeitsmarkt bringt, so sind sie doch die einzigen, die für diese Untersuchung zur Verfügung stehen, und sie weisen gewisse Stärken auf. Die Erfassung von Informationen über das Bildungsniveau bzw. über Abschlüsse sind Bestandteil einer jährlich oder alle zwei Jahre in nahezu allen

Industrieländern durchgeführten umfassenderen Erhebung, bei der Fragen zum Einkommen, zum beruflichen Werdegang, zur Ausbildung usw. gestellt werden. Es ist dadurch möglich, die Verbindung der so definierten geringen Qualifikationen zu anderen Arbeitsmarktmerkmalen über einen längeren Zeitraum hinweg sehr genau zu untersuchen.

Die abgeschlossenen Bildungsstufen bzw. verliehenen Zeugnisse selbst sind wichtige Zeichen für den Arbeitsmarkt, die von Arbeitgebern und potentiellen Arbeitnehmern genutzt werden, um Informationen über erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Dadurch wird das Niveau der allgemeinen/beruflichen Bildung zu einem relevanten Maßstab, der im Hinblick auf die Beteiligung am Arbeitsmarkt Anwendung finden kann. Das Herbeiführen von Veränderungen im Bildungsniveau/in den Abschlüssen ist letztlich Aufgabe der Regierungspolitik. Maßnahmen zur Verringerung der Anteile einzelner Personen auf verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems können eindeutig formuliert werden, und ihr Erfolg läßt sich kontrollieren.

Es gibt jedoch noch ungelöste Probleme und Schwächen bei den in den verschiedenen EU-Ländern zur Schaffung des Bildungsniveau-Indikators verwendeten Erhebungsmethoden, die bei internationalen Vergleichen dieser Art zu berücksichtigen sind. Diese Probleme und Schwächen wurden auch als Bestandteil des Projekts ***NEWSKILLS*** untersucht und sind in einem begleitenden Dokument (Steedman 1998a) in vollem Umfang dargestellt worden. Sie ergeben sich im wesentlichen aus den unterschiedlichen Kriterien, die in den nationalen Erhebungen verwendet werden, um das höchste Ausbildungsniveau einer Person zu ermitteln. So werden in einigen EU-Ländern nur Outputs (Befähigungsnachweise) als Maßstab für Bildungserfahrungen verwendet, in anderen hingegen nur Inputs (Einschreibungen). Wieder andere Länder verwenden auf einigen Ebenen des Bildungsprozesses Input-Maßstäbe und auf anderen Ebenen Output-Maßstäbe.

In dieser Arbeit haben wir versucht, die sich aus den Meßmethoden ergebenden bekannten Qualitätsunterschiede bei der zum Zwecke des länderübergreifenden Vergleichs vorgenommenen Zuordnung der Bildungsniveau-Indikatoren eines jeden Landes zur UNESCO-Skala der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) nach Möglichkeit auszugleichen. Steedman (1998b) überprüft, ob diese Klassifikation in ISCED-Stufen standhält, wenn man ein einzelnes Qualifikationskriterium (Alphabetisierungsgrad) anlegt, das in der IALS-Erhebung (Internationale Erhebung zur Alphabetisierung Erwachsener) Verwendung findet. Im Vergleich zu diesem Alphabetisierungskriterium wirken die ISCED-Kategorien bei all diesen Ländern ziemlich homogen. Von den EU-Ländern beteiligten sich Deutschland, die Niederlande, Schweden, Großbritannien, Irland und Belgien an der IALS-Erhebung. In diesen Ländern bestimmten wir den Anteil der 26-35jährigen, die in die ISCED-Stufe 0/1/2 eingestuft wurden. Danach fanden wir heraus, daß von dieser Gruppe in den genannten EU-Ländern die Hälfte bis zwei Drittel auf der IALS-Stufe 1 / 2 (Prosa) zu finden sind. Bei der Gruppe im Erwerbsalter (16-65) sind die Unterschiede ein wenig größer. Wenn wir aber den einen Außenseiterwert - Schweden - einmal ausklammern, so ergibt sich wiederum, daß bei dem oben verwendeten Maß die Prozentpunkte ziemlich nahe beieinander liegen - zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln all derer der ISCED-Stufe 0/1/2 sind auch bei IALS mit 1/2 eingestuft.

Tabelle 1 gibt die Abschlüsse an, die den vier ISCED-Stufen in den sechs Vergleichsländern zugeordnet wurden. Die Gruppe der Geringqualifizierten wird als die Gruppe definiert, bei der der untere Sekundarschulabschluß das höchste Ausbildungsniveau darstellt. Die Wahl dieser Trennlinie für die Definition der niedrigen Qualifikationen beruht auf gesammelten Daten zu den durchschnittlichen relativen Einkommen und den durchschnittlichen Arbeitslosenquoten von Gruppen auf diesem Ausbildungsniveaus in den betreffenden Ländern. Wenn man diese miteinander vergleicht, so gibt es in jedem Land bei den Personen, die entweder noch keinen oberen Sekundarschulabschluß oder keinen Berufsabschluß nach der Pflichtschulausbildung erworben haben, deutlich geringere Einkommen und höhere Arbeitslosenquoten als bei Personen mit höherer Sekundar- bzw. Hochschulbildung (OECD 1994). Wir werden uns in dieser Arbeit unterschiedslos auf die Gruppe der Geringqualifizierten, 'Personen der ISCED-Stufe 2 und darunter' oder auf Personen ohne höhere allgemeine bzw. berufliche Sekundarbildung beziehen.

Tabelle 1 Die wichtigsten nach ISCED-Stufen klassifizierten Abschlüsse in der allgemeinen Bildung und beruflichen Erstbildung in Frankreich, Deutschland, den Niederlanden, Portugal, Schweden und im Vereinigten Königreich

Stufe	Frankreich	Deutschland	Niederlande	Portugal	Schweden	Vereinigtes Königreich
ISCED 5/6/7	Höherer Grad *Licence* BTS/DUT oder ein Äquivalent	Alle ersten u. höheren (akademischen) Grade Alle Meister und Techniker	Universität 3 bzw. mehr Jahre HBO Berufsbildender Tertiärunterricht	Universität (1. akademischer Grad) Bakkalaureus	Tertiäre (postsekundare) Ausbildung, kürzer oder länger als 3 Jahre	Alle ersten (akademischen) Grade und höher. Alle Lehr- und Pflegeberufe. HNC / HND
ISCED 3	*Baccalauréat,* BT CAP, BEP	*Abitur* *Fachhochschulreife* Alle Lehrausbildungsabschlüsse bzw. Äquivalent	VWO Universitätsvorbereitende Bildung HAVO Allgemeinbilden–der Sekundarun–terricht der Ober–stufe allgemeine Sekundarbildung MBO Berufsbildender Sekundarunterricht der Ober–stufe	Zwischenkurse Obere Sekundarbildung Sekundarbildung (berufliche)	Höhere Sekundarbildung, akademisches und berufliches Bildungsprogramm 2-3 Jahre	1 bzw. mehrere A-Level abgelegt, GNVQ* 3 und Äquivalent, NVQ** 3 und Äquivalent. Lehre im Handel GNVQ 2 oder Äquivalent, NVQ2 oder Äquivalent

ISCED 2	*Brevet* (alle Typen)	Abschlußzeugnis der *Realschule* bzw. Äquivalent. Abschlußzeugnis der *Hauptschule*	MAVO Allgemeinbilden–der Sekundar–unterricht der Mittelstufe VBO Berufsbildender Sekundarunter–richt der Grund–stufe	Niedrigere Sekundarbildung Vorbereitende Bildung	neunjährige Pflichtschulzeit	1 bzw. mehrere O-Level (mittlere Reife)/GCSE (Allgem. Zeugnis über Sekundarbildung) abgelegt, 1 oder mehrere CSE (Zeugnis über Sekundarbildung) abgelegt. Alle übrigen Abschlüsse
ISCED 0/1	CEP, keine Abschlüsse	Keine Abschlüsse	Nur Primärbildung	Primärbildung Weniger als Primärbildung	Grundschule, weniger als 9 Jahre	Keine Abschlüsse

* GNVQ = Allgemeiner nationaler beruflicher Befähigungsnachweis

** NVQ = Nationaler beruflicher Befähigungsnachweis

Auswertung der Daten

Bestandsdaten ermöglichen uns einen Rückblick und das Verfolgen von Tendenzen. Veränderungen in den Beständen der unter der Bevölkerung vorhandenen Abschlüsse innerhalb bestimmter Zeiträume sind das Ergebnis einer ganzen Reihe von Prozessen. Dazu zählen erstens die Zugänge und Abgänge einzelner Personen in der jeweiligen Bevölkerung und zweitens die Verbesserung des Ausbildungsniveaus von Personen, die ihre berufliche Erstausbildung abgeschlossen haben (Green und Steedman 1997).

Die Erhöhung des Ausbildungsniveaus in der Bevölkerung ist zum größten Teil – aber nicht ausschließlich – darauf zurückzuführen, daß junge Menschen ihre berufliche Erstausbildung abschließen. In zunehmenden Maße erstreckt sich der Prozeß der Erstausbildung bis weit über das schulpflichtige Alter hinaus, so daß zum Beispiel in einem Land wie Deutschland, in dem die Ausbildung außergewöhnlich spät absolviert wird, selbst die 25-28jährigen die Erstausbildung nicht in dem Umfang aufweisen, wie sie von einer Kohorte erworben wird. In Schweden ist die Teilnahme an der Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen EU-Ländern hoch, und sie dient der Freizeiterholung wie auch der Weiterbildung. Während also die meisten Menschen ihr Bildungsniveau erreicht haben, wenn sie Ende 20 sind, kann sich dieses Niveau bei einigen in einem höheren Lebensalter oder über ihr ganzes Leben hinweg ändern. Dem Begriff des ‘lebenslangen Lernens’ wird jetzt durch die Regierungen und die EU-Kommission größeres Gewicht beigemessen; man wird in Zukunft nach Möglichkeiten suchen müssen, um die Ergebnisse des lebenslangen Lernens wie auch die im Laufe der beruflichen Erstausbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu überwachen (EU-Kommission 1995).

Demographische Faktoren beeinflussen ebenfalls den Wandel, der sich im Ausbildungsniveau der Bevölkerung im Laufe der Zeit vollzieht. Wenn es nun, wie in Deutschland

und im Vereinigten Königreich geschehen, einen drastischen Schwund in der Größe der seit 1970 geborenen jüngeren Kohorten im Vergleich zu den älteren gibt, dann können die Zahlen der neu ausgebildeten Einzelpersonen auf einem bestimmten Niveau den Zahlen der Abgänge aus einer bestimmten Bevölkerungsgruppe nahekommen. Folglich werden sich hohe Ausbildungsniveaus bei den jüngeren Kohorten nicht in einem beträchtlichen Anstieg des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung insgesamt niederschlagen.

Zugänge und Abgänge bei den Arbeitskräften können auch das Ergebnis der Einwanderung und Auswanderung von Erwachsenen sein. In Abhängigkeit von der Einwanderungspolitik des jeweiligen Landes können diese Ströme den Qualifikationsbestand erweitern oder auch nicht.

Veränderungen im Ausbildungsniveau der Bevölkerung sind also nicht nur darauf zurückzuführen, daß jüngere und besser qualifizierte Personen zur Bevölkerung im Erwerbsalter hinzustoßen, sondern ergeben sich auch durch die Weiterbildung von Erwerbstätigen. Es ginge über den Rahmen dieser Untersuchung hinaus, eine Analyse zur Trennung dieser beiden Einflüsse vorzunehmen. Wir können jedoch ganz sicher sein, daß in den Ländern, in denen sich das Ausbildungsniveau von einem anfangs sehr niedrigen Stand verbessert hat, ein sehr hoher Anteil dieses Anstiegs darauf zurückzuführen ist, daß ältere Personen mit geringerem Ausbildungsniveau in den Ruhestand treten und jüngere Personen mit höherem Ausbildungsniveau ihre Stelle einnehmen. Das ist in allen hier untersuchten europäischen Ländern der Fall.

Geringes Qualifikationsniveau (ISCED 2 und darunter) bei der Bevölkerung im Erwerbsalter

Der Anteil derjenigen, deren Abschlüsse/Bildung nicht über die Pflichtschulbildung hinausgeht, weicht in den Ländern der Europäischen Union ganz erheblich voneinander ab.

Tabelle 2 Bevölkerung im Erwerbsalter (16-64) mit < ISCED-Stufe 3, Frankreich (1990) **1996**, Deutschland (1985) **1995**, Niederlande (1990) **1996**, Portugal 1985, **1997**, Schweden (1985) **1996**, Vereinigtes Königreich (1985) **1996**.

Prozent

	Frankreich	Deutschland	Niederlande	Portugal	Schweden	Vereinigtes Königreich
< ISCED 3	(51) **43**	(35) **22**	(48) **41**	(87) **77**	(42) **28**	(65) **53**

Quelle: Siehe Anhang

Tabelle 2 zeigt, daß die Anteile mit ISCED-Stufe 2 bzw. darunter von rund einem Viertel der Bevölkerung im Erwerbsalter in Deutschland und Schweden bis zu rund drei Vierteln in Portugal reichen. Im Vereinigten Königreich liegt der Anteil bei etwas mehr als der Hälfte, in Frankreich und den Niederlanden sind die Anteile in etwa gleich und machen rund 40 Prozent aus. In allen Ländern sind diese Anteile in dem hier betrachteten Zeitraum - etwa von 1985 bis 1996 - zurückgegangen. Die mangelnde Konsequenz bei der Klassifizierung der Abschlüsse vor 1990 hat zur Folge, daß für Frankreich und die Niederlande kein Vergleich der Ausbildungsbestände von 1996 mit der Zeit vor 1990 möglich ist. Für die anderen Länder steht jedoch die Vergleichszahl - in Tabelle 2 in Klam-

mern - für ungefähr zehn Jahre früher zur Verfügung. Tabelle 3a (unten) zeigt für alle Länder, für die Daten zur Verfügung stehen, den jahresdurchschnittlichen prozentualen Rückgang der Bevölkerung mit ISCED-Stufe 2 und darunter, während Tabelle 3b die gleiche Veränderung für alle Länder ab 1990/91 darstellt.

Tabelle 3a Rangfolge der Länder nach der jahresdurchschnittlichen prozentualen Veränderung der Bevölkerung im Erwerbsalter mit ISCED-Stufe 2 bzw. darunter für 1985-1995/6/7

Deutschland	1,3
Schweden	1,3
Vereinigtes Königreich	1,1
Portugal	0,8

Tabelle 3b Rangfolge der Länder nach der jahresdurchschnittlichen prozentualen Veränderung der Bevölkerung im Erwerbsalter mit ISCED-Stufe 2 bzw. darunter für 1990/91-1995/6/7

Frankreich	1,4
Schweden	1,3
Niederlande	1,3
Vereinigtes Königreich	1,3
Deutschland	1
Portugal	0,8

Nach dem Kriege sind in Europa die Schranken für eine weiterführende Bildung im Anschluß an die Pflichtschulzeit generell nach und nach abgebaut worden. Man könnte meinen, daß es dort, wo ein hoher Bevölkerungsanteil ein geringes Qualifikationsniveau aufweist, relativ einfach sei, diesen Anteil schnell zu verringern, da viele in dieser Gruppe über hinlängliche natürliche Fähigkeiten zur Verbesserung des Bildungsstandes verfügen. Tabelle 3a offenbart, was vielleicht eher überraschend ist, daß im Verlaufe der längeren Zeitspanne von zehn Jahren die Länder, die schon die niedrigsten Bevölkerungsanteile mit ISCED-Stufe 2 und darunter aufwiesen, - nämlich Deutschland und Schweden - bei der Verringerung dieser Anteile am schnellsten Fortschritte erzielten. Über den kürzeren Zeitraum ab 1990 kann man jedoch erkennen, daß sich die Änderungsrate in Deutschland verlangsamt, während sie im Vereinigten Königreich zunimmt. Das Vereinigte Königreich hat beim Abbau der niedrigen Qualifikationen seit 1990 etwas größere Fortschritte erzielt als über den längeren Zeitraum, während Schweden über beide Zeiträume die gleiche Änderungsrate beibehalten hat. Für Frankreich und die Niederlande sind erst seit 1990 Vergleiche möglich. Beide Länder haben ein hohes Tempo beim Abbau des niedrigen Qualifikationsniveaus. Ein wichtiger Indikator für Portugal ist das Ausmaß, in dem die Gruppe mit Primärbildung und weniger als Primärbildung (ISCED

0/1) abgebaut worden ist. Während des Zeitraums von 12 Jahren verringerte Portugal den Anteil der Gruppe mit den ISCED-Stufen 0/1 (Primarbildung und weniger als Primarbildung) um 10 Prozent, und zwar von 55 Prozent im Jahr 1985 auf 45 Prozent im Jahr 1997.

Abbildung 1
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Frankreichs im Alter von 16-64, 1996

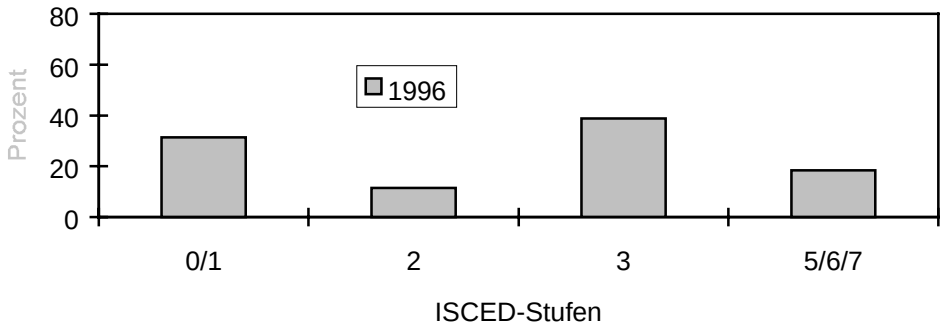


Abbildung 2
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Deutschlands im Alter von 16-64, 1995

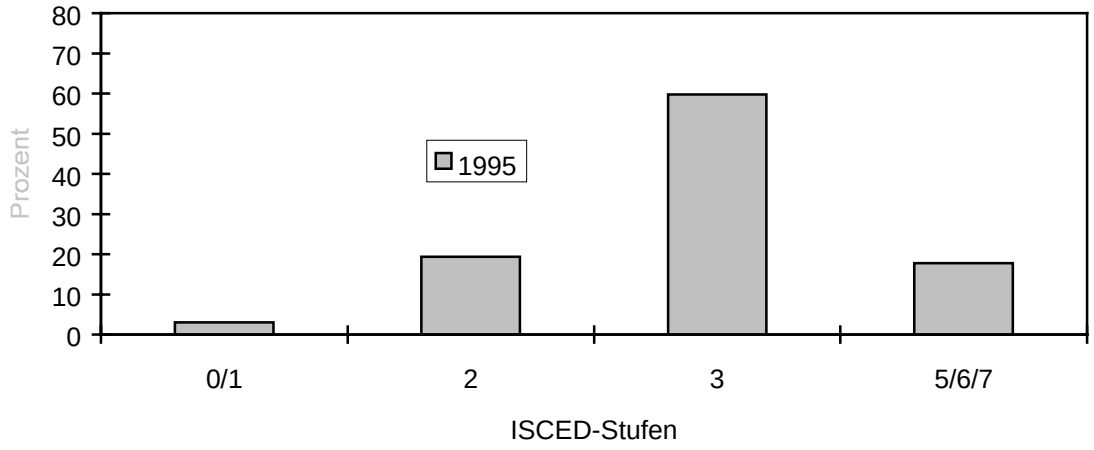


Abbildung 3
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung der Niederlande im Alter von 16-64, 1996

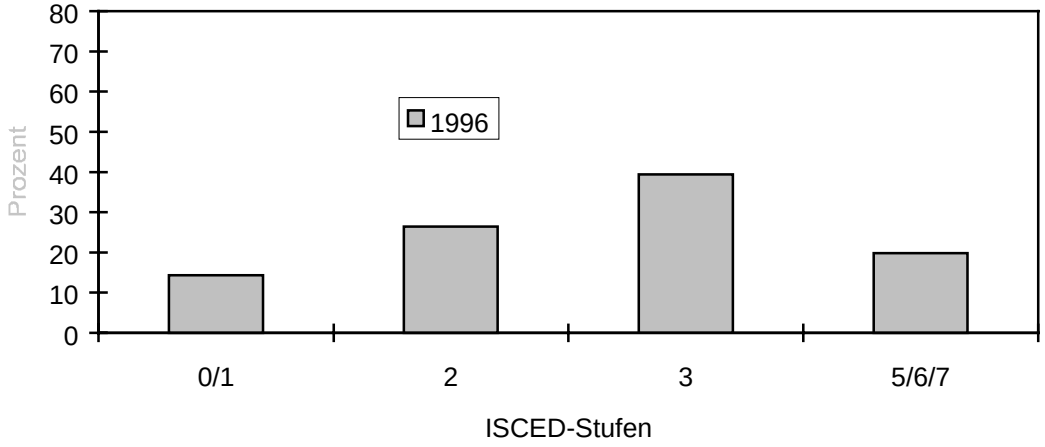


Abbildung 4
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Portugals im Alter von 16-64, 1996

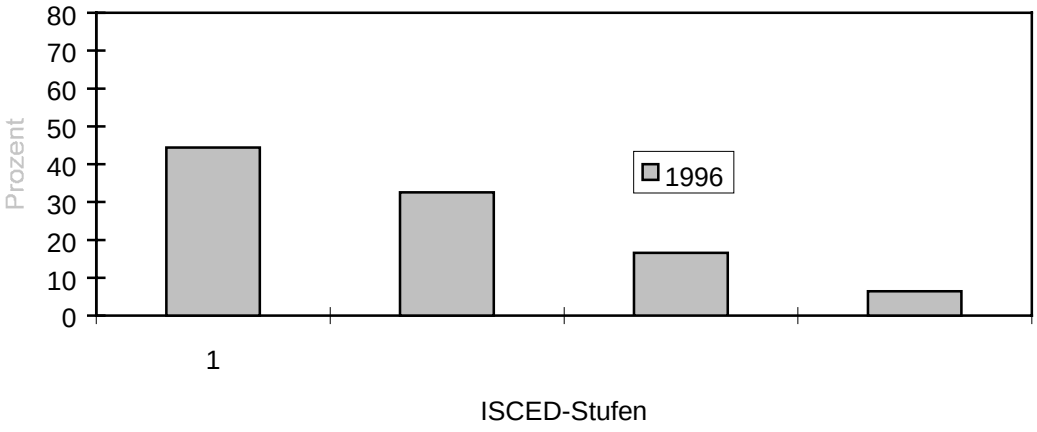


Abbildung 5
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Schwedens im Alter von 16-64,1996

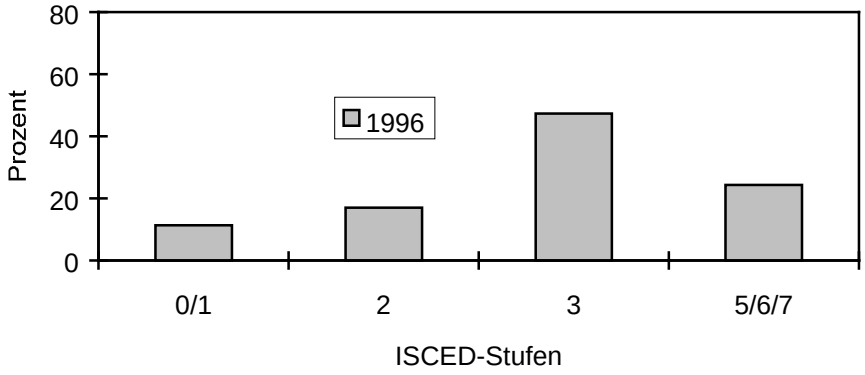
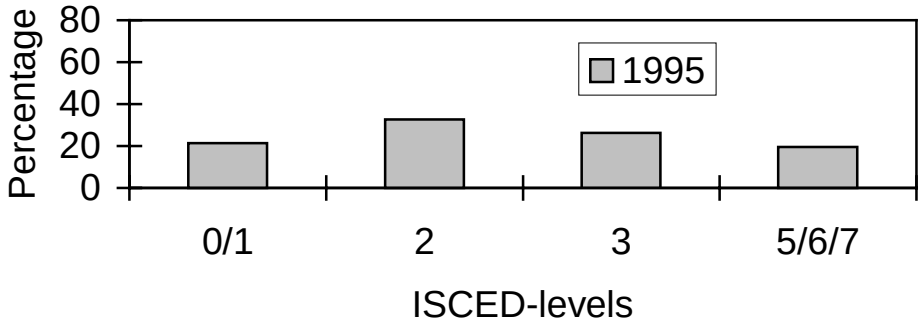


Figure 6
Qualification levels of the population aged 16-64 **UK** 1995



Abbildungen 1-6

Ausbildungsniveaus auf allen ISCED-Stufen: die Bevölkerung im Erwerbsalter in den Jahren 1995/1996

Die Abbildungen 1-6 zeigen die Ausbildungsprofile für alle vier ISCED-Stufen in Frankreich (1996), Deutschland (1995), den Niederlanden (1996), Portugal (1996), Schweden (1996) und dem Vereinigten Königreich (1995). Bei einem Vergleich ist festzustellen, daß Deutschland und Schweden ähnliche Profile aufweisen. In diesen beiden Ländern haben die meisten Menschen eine höhere Sekundarbildung bzw. berufliche Bildung nach Beendigung der Pflichtschulzeit (ISCED 3) oder einen Hochschulabschluß (ISCED 5/6/7). In Schweden ist eine etwas stärkere Streuung der Bildungsabschlüsse als in

Deutschland anzutreffen, da ein größerer Teil der schwedischen Bevölkerung weniger als 9 Pflichtschuljahre absolviert hat und zugleich ein größerer Teil als in Deutschland Hochschulbildung (ISCED 5/6/7) hat. Auch in Frankreich und den Niederlanden kann die Mehrheit der Bevölkerung im Erwerbsalter eine höhere Sekundarbildung bzw. eine berufliche Bildung oder einen Hochschulabschluß (63 Prozent in Frankreich und 59 Prozent in den Niederlanden) vorweisen. In Portugal und dem Vereinigten Königreich besitzt die Mehrheit der Bevölkerung im Alter von 16-64 Jahren keine höhere Sekundarbildung bzw. berufliche Bildung.

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, daß es beim Anteil der zur Kategorie der Geringqualifizierten zu zählenden Bevölkerung im Erwerbsalter zwischen den Ländern sehr große Unterschiede gibt. Im Gegensatz dazu ist der Bevölkerungsanteil mit Hochschulbildung (ISCED 5/6/7) in den sechs Ländern nahezu gleich hoch. Eine Ausnahme bildet nur Portugal, wo die Hochschulbildung weniger stark vertreten ist. In fünf Ländern haben je rund 20 Prozent der Bevölkerung einen Hochschulabschluß, während dieser Anteil in Portugal bei 6 Prozent liegt. Somit gibt es im Bereich der Hochschulbildung zwischen fünf der sechs zu vergleichenden Länder in den Ausbildungsprofilen keine sehr großen Unterschiede, erhebliche Unterschiede jedoch am unteren Ende der Skala des erreichten Bildungsstandes.

Geringes Qualifikationsniveau (ISCED 2 und darunter) bei der Bevölkerung im Alter von 25-27/28 Jahren

Tabelle 4 zeigt den Anteil der Bevölkerung im Alter von 25-27/28 Jahren mit < ISCED-Stufe 3 für die sechs EU-Länder. In allen Ländern ist die jüngere Altersgruppe besser qualifiziert als die ältere, wobei allerdings im Vereinigten Königreich nur eine geringfügige Verbesserung zu erkennen ist. Die Rangfolge im Hinblick auf das geringere Qualifikationsniveau, wie sie aus der Tabelle 2 ersichtlich ist, ähnelt weitgehend der in der Tabelle 4. Nur einem Land, und zwar Frankreich, ist es gelungen, seine Position in der Rangfolge zu verbessern, wenn man die jüngere Altersgruppe im Vergleich zur Gesamtbevölkerung betrachtet.

Tabelle 4. Der Anteil der Bevölkerung im Alter von 25-27/28 Jahren mit < ISCED-Stufe 3. Frankreich (1990) **1996**, Deutschland (1985) **1995**, Niederlande (1990) **1996**, Portugal (1985) **1997**, Schweden (1985) **1996**, Vereinigtes Königreich (1985) **1996**

Prozent

	Frankreich	Deutschland	Niederlande	Portugal	Schweden	Vereinigtes Königreich
< ISCED 3	(32) **24**	(18) **13**	(34) **26**	(78) **61**	(22) **13**	(56) **46**

Quelle: Siehe Anhang

Tabelle 4 zeigt, daß auch bezüglich des Anteils junger Menschen an der Geringqualifikation große Unterschiede anzutreffen sind. Deutschland und Schweden verzeichnen nur geringe Anteile (13 Prozent) mit den ISCED-Stufen 0/1/2. In Frankreich und den Niederlanden hat etwa jeder Vierte im Alter von 25-28 Jahren keine weiterführende Bildung genossen, im Vereinigten Königreich jedoch trifft das auf fast die Hälfte und in Portugal auf nahezu zwei Drittel der jungen Menschen im Alter von 25-27 Jahren zu. Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß das Fehlen einer weiterführenden Bildung nach der Pflichtschulzeit nicht einfach auf formale Schranken zurückgeführt werden kann, die der breiten Masse der Bevölkerung den Zugang zur Bildung verwehren. Das war für die älteren Generationen in allen Ländern zweifellos der Fall. Die jüngeren Altersgruppen werden aber mit solchen formalen Schranken nicht konfrontiert, die sie an der Fortsetzung ihres Bildungsweges nach Beendigung der Pflichtschulzeit hindern könnten. Wir müssen deshalb anderswo nach den Ursachen für diese geringe Beteiligung an weiterführenden Bildungsmaßnahmen suchen - nach informellen Schranken im Bildungswesen selbst sowie nach außerhalb des Bildungswesens liegenden Faktoren.

Abbildung 7
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Frankreichs im Alter von 25-28, 1996

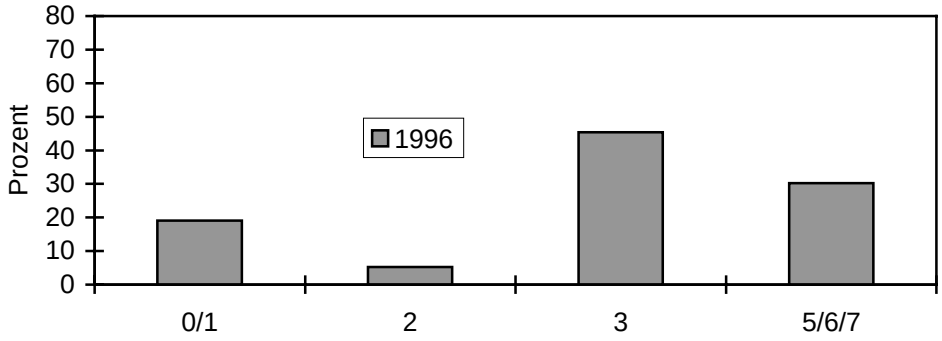


Abbildung 8
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Deutschlands im Alter von 25-28, 1995

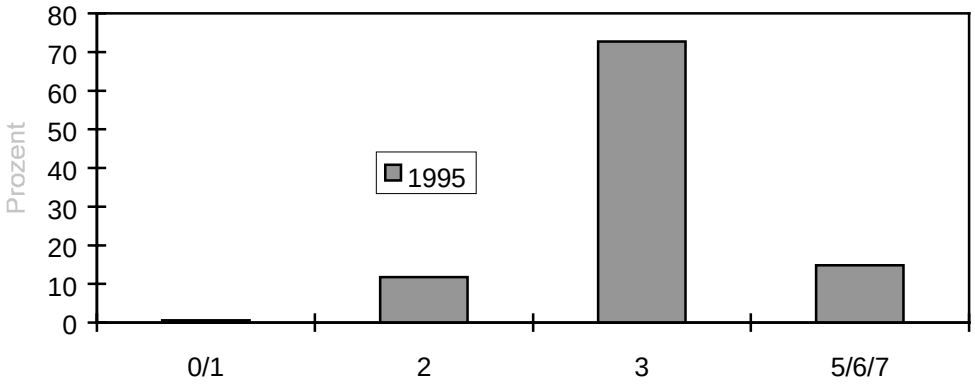


Abbildung 9
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung der Niederlande im Alter von 25-28, 1996

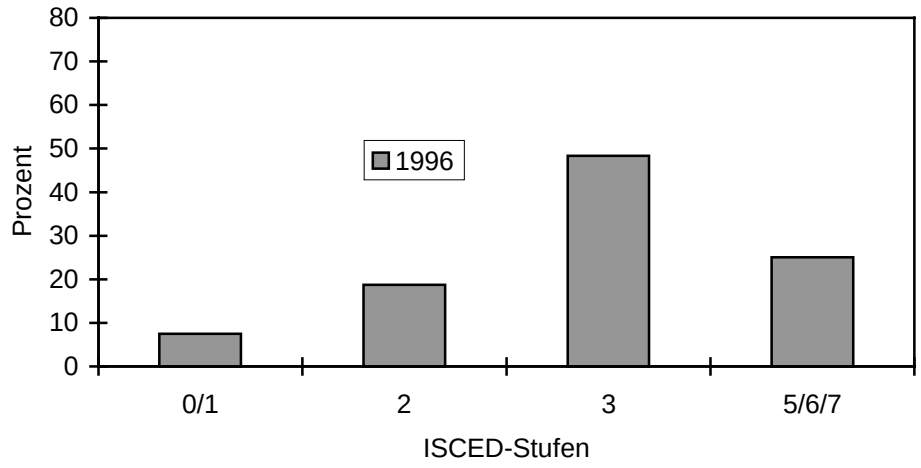


Abbildung 10
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Portugals im Alter von 25-27, 1996

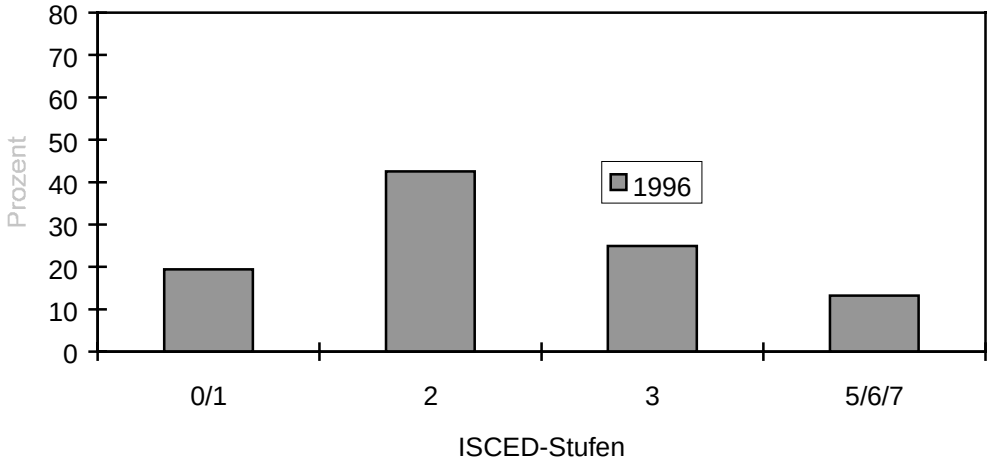


Abbildung 11
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Schwedens im Alter von 25-27, 1996

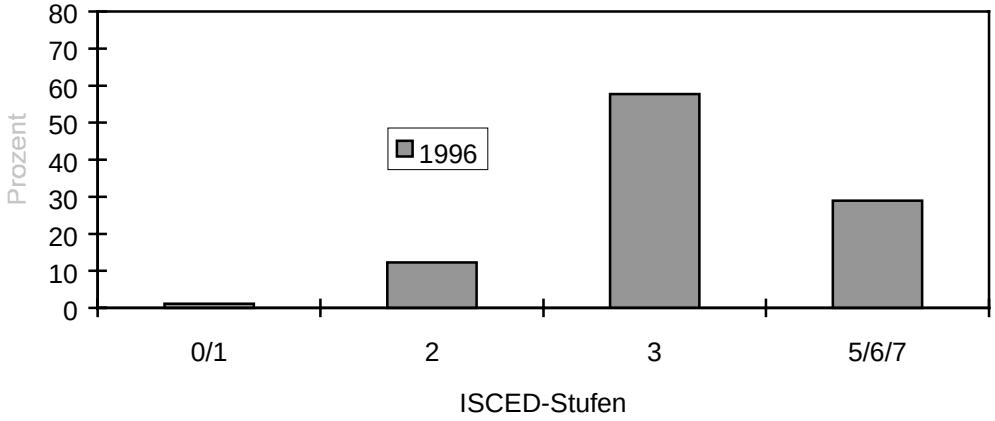
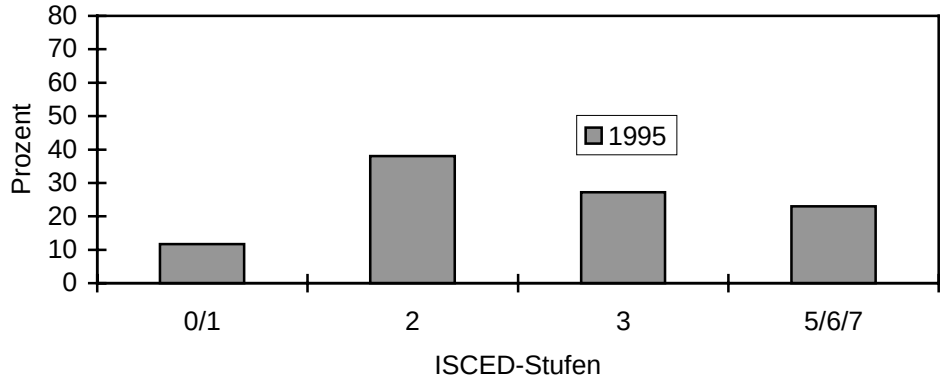


Abbildung 12
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung des Vereinigten Königreichs im Alter von 25-27, 1995



Abbildungen 7-12

Ausbildungsniveau auf allen ISCED-Stufen: die Bevölkerung im Alter von 25-27 und 25-28 Jahren, 1995/1996

Die Abbildungen 7-12 zeigen die Ausbildungsprofile für alle vier ISCED-Stufen in Frankreich (1996), Deutschland (1995), den Niederlanden (1996), Portugal (1996), Schweden (1996) und dem Vereinigten Königreich (1995). Selbst bei dieser jüngeren Altersgruppe gibt es zwischen den sechs Ländern Unterschiede in der Verteilung der Ausbildungsniveaus nach ISCED-Stufen, die in groben Zügen die Profile für die Bevölkerung im Erwerbsalter zwischen 16 und 64 Jahren wiedergibt.

Schaut man sich alle Ausbildungsniveaus an, so haben Deutschland und Schweden ähnliche Ausbildungsprofile (Bilder 8,11). Es gibt kaum noch junge Menschen, die weniger als neun Jahre die Grundschule (ISCED 0/1) besucht haben, und ebenso selten ist in beiden Ländern der Abgang nach der 9jährigen Pflichtschulzeit (ISCED 2). Die meisten jungen Menschen (73 Prozent in Deutschland und 58 Prozent in Schweden) verfügen über ein Ausbildungsniveau von ISCED-Stufe 3 (höhere Sekundar- oder berufliche Bildung). Dabei haben in Deutschland die meisten Jugendlichen dieser Gruppe eine Berufsausbildung als Lehrlinge absolviert, und in Schweden ist die zweijährige höhere Sekundarberufsbildung am meisten verbreitet (OECD 1995; Murray 1997).

Die Niederlande haben ebenfalls ein Ausbildungsprofil, das dem in Schweden sehr ähnelt. Fast jeder zweite junge Mensch im Alter von 25-28 hat in den Niederlanden höhere Sekundar- bzw. berufliche Bildung (48 Prozent), und nur ein geringer Anteil ist ohne Abschluß (ISCED 0/1). Auch in Frankreich hat fast jeder zweite im Alter von 25 bis 28 Jahren (48 Prozent) höhere Sekundar- bzw. berufliche Bildung. Allerdings sind hier junge Menschen ohne Abschlüsse (ISCED 0/1) stärker vertreten (19 Prozent) als in Deutschland, Schweden, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich. Im Vereinigten Königreich waren 1985 nur 27 Prozent der 25-27jährigen bei ISCED-Stufe 3 einzuordnen, das ist fast ein so geringer Anteil wie in Portugal (25 Prozent).

Bei den Anteilen der 25-27/28jährigen mit Hochschulabschluß bestehen zwischen den sechs Ländern nicht so große Unterschiede wie am unteren Ende der ISCED-Skala, so wie es ja auch für die Gesamtbevölkerung im Erwerbsalter festgestellt werden konnte. In Frankreich und Schweden besitzen 29 Prozent der jungen Menschen einen Hochschulabschluß, in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sind es 25 bzw. 23 Prozent. In Deutschland (15 Prozent) und Portugal (13 Prozent) ist die Hochschulbildung nicht so verbreitet wie in den anderen Ländern.

Betrachtet man einmal den hohen Anteil der ISCED-Stufe 3 bei den 25-28jährigen in Deutschland, so ist es ziemlich erstaunlich, daß lediglich 15 Prozent in dieser Altersgruppe eine Hochschulbildung besitzen. Eine Erklärung dafür ist, daß die meisten jungen Menschen mit ISCED-Stufe 3 eine Berufsausbildung durchlaufen haben, die sie zwar auf den Arbeitsmarkt, nicht aber auf ein Hochschulstudium vorbereitet. Ein weiterer Grund ist darin zu suchen, daß der Erwerb eines Hochschulabschlusses in Deutschland sehr lange dauert, und folglich im Alter von 25 bis 28 Jahren noch nicht alle Studenten ihr Examen abgelegt haben. Wenn wir nämlich die Bevölkerung im Alter von 29-38 analysieren, stellen wir fest, daß ein weitaus größerer Anteil - 21 Prozent - eine Ausbildung über der ISCED-Stufe 3 besitzt. Weil ein Hochschulabschluß offensichtlich eine so lange Studienzeit erfordert, ist der Besuch einer Universität für junge Menschen in Deutschland eine erhebliche wirtschaftliche Investition. Dies hält wahrscheinlich einige AbiturientInnen davon ab, nach dem Abschluß der Oberschule (Sekundarstufe) eine Universität zu besuchen und ist als eine Erklärung dafür anzusehen, warum in Deutschland der Anteil von Hochschulabsolventen etwas geringer ist.

Jüngste Veränderungen in der Struktur des Qualifikationsbestandes: Vergleich von 25-27jährigen Mitte der achtziger und Mitte der neunziger Jahre

Die Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung insgesamt resultiert zum größten Teil daraus, daß die jungen Menschen bei Erreichen des Erwerbsalters eine bessere Ausbildung durchlaufen haben. Die Anhebung des Bildungsstandes der jüngeren Bevölkerung ist daher für die untersuchten Länder ein wichtiges Anliegen. Durch den Vergleich der Qualifikationsprofile bei den 25-27 [bzw. 25-28]jährigen in den achtziger Jahren mit denen der Gleichaltrigen zehn Jahre später läßt sich deutlich erkennen, welchen Beitrag das System der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung in jedem Land innerhalb von zehn Jahren zur Erhöhung des jeweiligen Qualifikationsniveaus und zum Abbau des Anteils der Geringqualifizierten geleistet hat. Es sei aber noch einmal daran erinnert, daß in bezug auf die Bildungspolitik die Vergleichszeiträume die sechziger und die siebziger Jahre sind, als diese jüngeren Gruppen noch im schulpflichtigen Alter waren. Die Abbildungen 13-18 zeigen das Ausbildungsprofil der 25-28jährigen in Deutschland sowie der 25-27jährigen in Portugal, Schweden und dem Vereinigten Königreich in den achtziger sowie zehn Jahre später in den neunziger Jahren. Bei Deutschland und dem Vereinigten Königreich beziehen sich die Daten auf 1985-1995; bei Schweden und Portugal liegen Daten für 1986-1996 vor. Die Profile für Frankreich und die Niederlande stehen für das Jahr 1990 und für sechs Jahre später, d.h. für 1996.

Abbildung 13

Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Frankreichs im Alter von 25-28, 1990, 1996

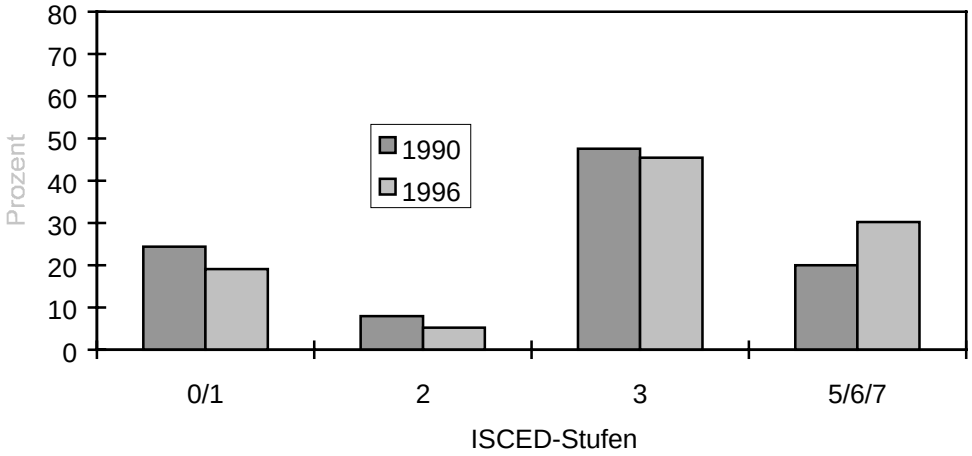


Abbildung 14

Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Deutschlands im Alter von 25-28, 1985, 1995

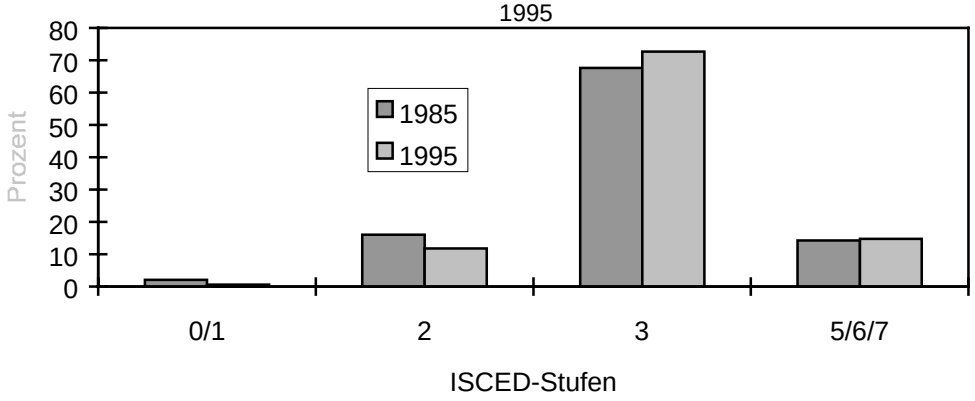


Abbildung 16

Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Portugals im Alter von 25-27, 1986, 1996

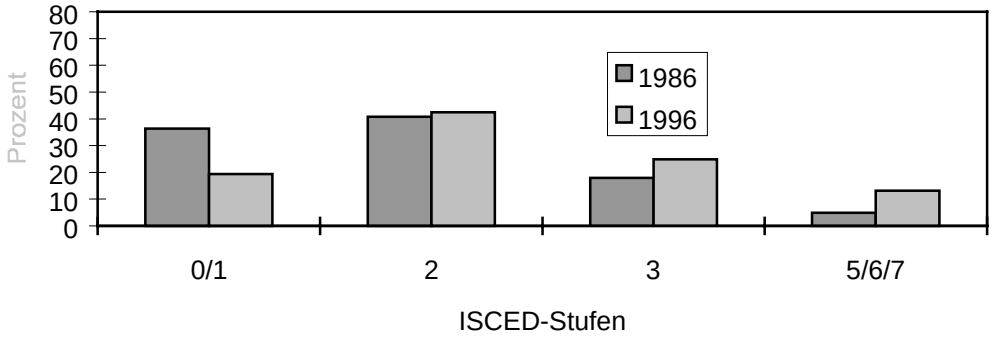


Abbildung 17

Ausbildungsniveaus der Bevölkerung Schwedens im Alter von 25-27, 1986, 1996

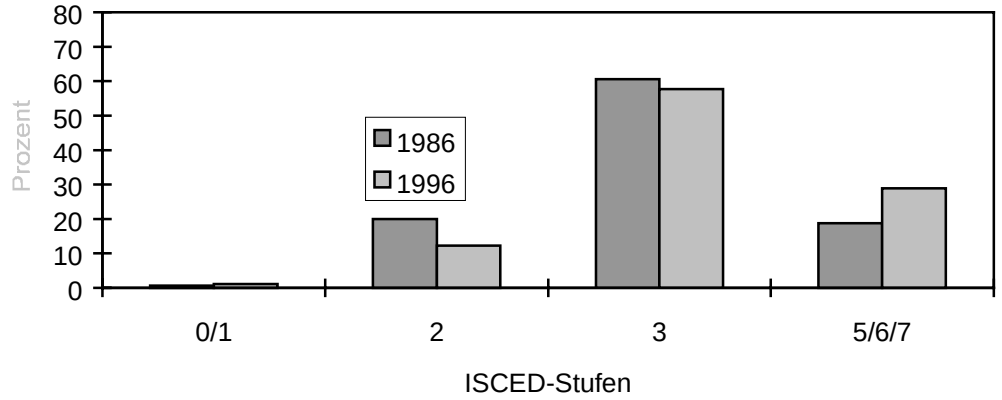
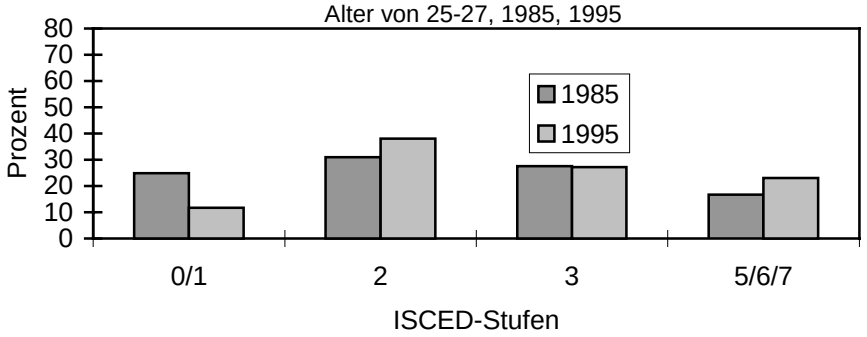


Abbildung 18
Ausbildungsniveaus der Bevölkerung des Vereinigten Königreichs im Alter von 25-27, 1985, 1995



Abbildungen 13-18

Die Abbildungen 13-18 zeigen, daß die in den achtziger Jahren ausgebildeten jungen Menschen in allen Ländern besser qualifiziert waren als die, die zehn Jahre zuvor ihre Ausbildung durchlaufen hatten. Die größte Veränderung hat sich in Portugal vollzogen, wo der Anteil der jungen Menschen mit ISCED-Stufe 0/1 um 17 Prozent zurückgegangen ist. Entsprechend erhöht hat sich der Anteil derjenigen mit einem Bildungsstand über dem der Pflichtschulzeit (ISCED 3 und 5/6/7). Im Vereinigten Königreich ist mit einer Verringerung des Anteils junger Menschen mit den ISCED-Stufen 0/1 im Umfang von 13 Prozent und einer Erhöhung des Anteils derjenigen mit ISCED-Stufe 2 und 5/6/7 die zweitgrößte Veränderung zu verzeichnen. Die Reduzierung des Anteils Jugendlicher ohne Abschluß ist in Portugal teilweise einer Verlängerung der Dauer der Pflichtschulbildung zuzuschreiben, die nunmehr eine niedrigere Sekundarbildung (ISCED 2) mit einschließt. Im Vereinigten Königreich ist der Zuwachs beim Anteil mit ISCED-Stufe 2 darauf zurückzuführen, daß mehr Schüler in die höhere Stufe überwechselten und im Alter von 16 Jahren akademische und andere Abschlüsse erwarben. Dadurch ist der Anteil der Kategorie 0/1 - Personen ohne Abschlüsse - erheblich zurückgegangen.

In den anderen Ländern Europas, in denen schon in den achtziger Jahren ein niedriges Bildungsniveau weniger verbreitet war, haben sich die Qualifikationen der jungen Menschen weniger stark geändert. Der Anstieg des Ausbildungsniveaus unter der jungen Generation in Frankreich, den Niederlanden und in Schweden hat in erster Linie zu einem größeren Anteil von Hochschulabsolventen (ISCED 5/6/7) geführt. Eine Zunahme im Bereich der oberen Sekundar- bzw. der beruflichen Bildung läßt sich nur in Deutschland und Portugal sowie in sehr geringem Umfang in den Niederlanden ausmachen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß in allen sechs europäischen Ländern, die in den hier untersuchten Zeiträumen von 10 bzw. 6 Jahren verglichen worden sind, ein Rückgang der Zahl gering qualifizierter junger Menschen zu verzeichnen ist. Die größten Veränderungen gibt es dabei in der Gruppe ohne Abschlüsse (ISCED 0/1), die sich speziell in Portugal und im Vereinigten Königreich, wo sie in den achtziger Jahren sehr groß war, deutlich verringert hat. Der Anteil junger Menschen mit Hochschulbildung ist ebenfalls in allen Ländern größer geworden. Die Ausnahme bildet hierbei Deutschland, wo er

fast unverändert geblieben ist. Statt dessen hat sich in Deutschland der Anteil derjenigen mit oberer Sekundarbildung bzw. beruflicher Bildung vergrößert.

Verbesserungen im Ausbildungsniveau: Fortschritte bei der Kohorte der in den Jahren 1986-89 Neunzehn- bis Einundzwanzigjährigen sieben Jahre danach

Bisher haben wir das Ausbildungsniveau zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht. Wir haben Veränderungen bei den entsprechenden Altersgruppen im Laufe der Zeit festgestellt und gesehen, wie sich die Ausbildungsprofile von Land zu Land unterscheiden. Wir haben jedoch nicht die Dynamik dieses Prozesses in allen Einzelheiten beobachtet. Auch die Ströme der Studenten innerhalb des Bildungssystems sind von uns nicht untersucht worden. Die beste Methode dafür ist die Verwendung von Längsschnittdaten, da über einen bestimmten Zeitraum hinweg die gleichen Personen beobachtet werden. Die Bestandsdaten machen es uns jedoch möglich, zwei zu unterschiedlichen Zeitpunkten zufällig gezogene Stichproben aus fast der gleichen Grundgesamtheit zu betrachten. Wir sind in der Lage, dies für die hier untersuchten sechs Länder zu tun.

Untersucht wurde jeweils das Ausbildungsniveau junger Menschen im Alter von 19 bis 21 im Jahr 1989 bzw. 1990 sowie sechs Jahre später, als diese Bevölkerungsgruppe das Alter von 25 bis 28 erreicht hatte. Die Ergebnisse werden in den Abbildungen 19-24 dargestellt.

Abbildung 20
Ausbildungsniveaus von 19-21jährigen 1989 und 25-28jährigen 1995 in Deutschland

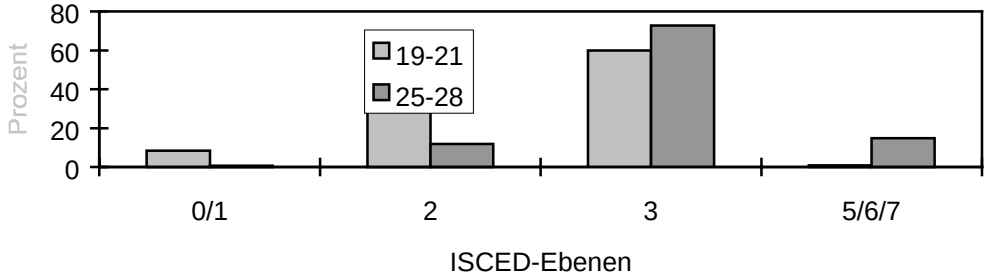


Abbildung 21
Ausbildungsniveaus von 19-21jährigen 1990 und 25-28jährigen 1996 in den Niederlanden

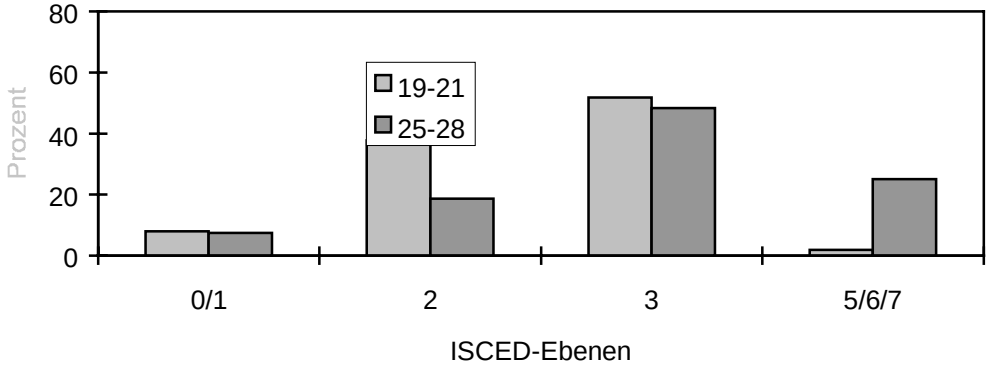


Abbildung 22
Ausbildungsniveaus von 19-21jährigen 1990 und 25-27jährigen 1996 in Portugal

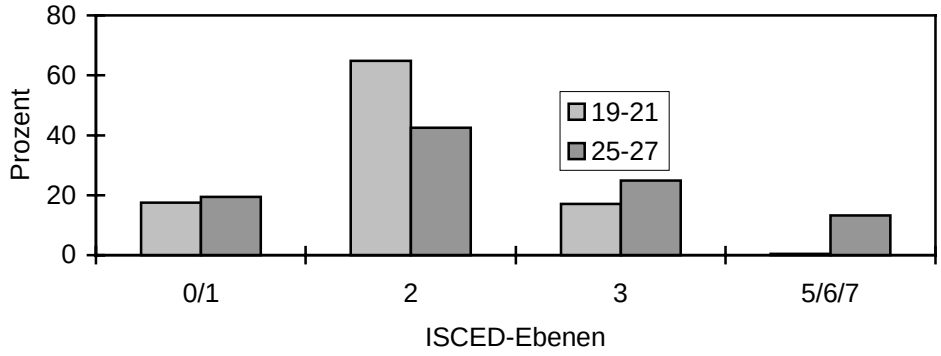


Abbildung 23
Ausbildungsniveaus von 19-21jährigen 1990 und 25-27jährigen 1996 in Schweden

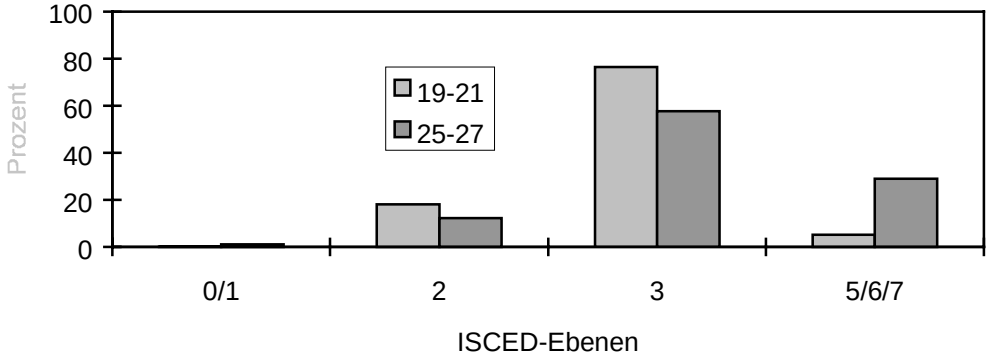
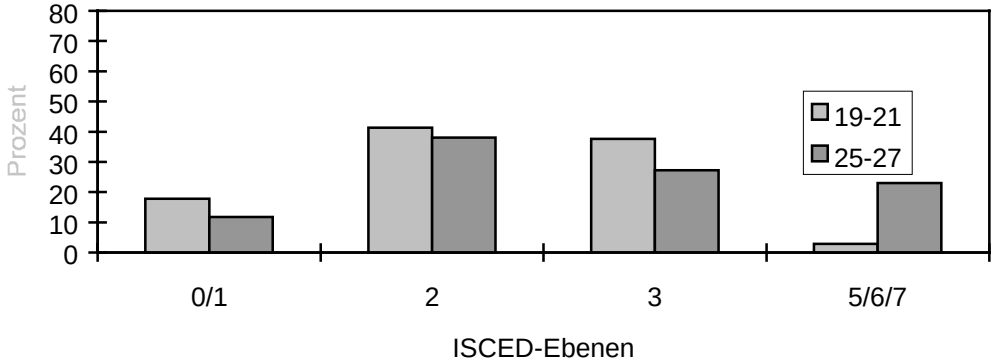


Abbildung 24
Ausbildungsniveaus von 19-21jährigen 1989 und 25-27jährigen 1995 im Vereinigten Königreich



Abbildungen 19-24

Schweden

Nur weitere sechs Prozent der schwedischen 19-21jährigen, die erst nur Pflichtschulbildung (ISCED 2) hatten, erwarben nach ihrem 21. Lebensjahr einen oberen Sekundarabschluß. Das weist darauf hin, daß es in Schweden eher unüblich ist, nach Absolvieren der Vollzeit-Erstausbildung diese Abschlüsse zu erwerben. Die Anteile mit ISCED-Stufe 2 und darunter gingen um 27 Prozent zurück. Es sei aber daran erinnert, daß in Schweden der Anteil der 19-21jährigen mit geringem (ISCED 0/1/2) Ausbildungsniveau bereits sehr niedrig ist. Wie in den anderen Ländern sind in der Altersgruppe die Anteile mit abgeschlossener Hochschulbildung in den letzten Jahren größer geworden; dies sollte zu

einem entsprechenden Rückgang des Anteils mit oberer Sekundarbildung (ISCED 3) führen, wenn die Zugänge aus niedrigeren Stufen gering sind. Dies ist für Schweden der Fall.

Vereinigtes Königreich

Im Vereinigten Königreich ist der Anteil junger Menschen ohne Abschlüsse (ISCED 0/1) bzw. mit ISCED-Stufe 2 im Zeitraum von sechs Jahren gesunken, doch ist dieser Rückgang sowohl absolut gesehen als auch im Verhältnis zu den anderen betrachteten Ländern gering. Nur 9 Prozent der 19-21jährigen mit ISCED-Stufe 2 bzw. darunter haben bis zum Alter von 25-28 Jahren einen Abschluß der ISCED-Stufe 3 erworben. Wegen dieses geringen Zustroms aus den niedrigeren Stufen zur Kategorie ISCED 3 und des erheblichen Zuwachses beim Anteil junger Menschen mit Hochschulabschluß während der sechs Jahre gibt es einen zahlenmäßigen Netto-Rückgang auf der Stufe der oberen Sekundarbildung (ISCED 3).

Frankreich und die Niederlande

Beachtliche Anteile junger Menschen, die zuvor nur die Pflichtschulzeit absolviert oder nicht einmal diesen Abschluß hatten (ISCED 0/1 oder 2), erwarben in Frankreich und den Niederlanden die höhere Sekundarbildung (ISCED 3 oder darüber). Die Gruppe mit den ISCED-Stufen 0/1 oder 2 verringerte sich daraufhin um 51 Prozent (Frankreich) bzw. 43 Prozent (Niederlande). In Frankreich konnten 24 Prozent und in den Niederlanden 20 Prozent derjenigen, die als 19-21jährige zu den ISCED-Stufen 0/1 oder 2 gezählt hatten, sechs Jahre später eine höhere Sekundarausbildung erreichen. Wie auch in allen anderen Ländern, erhöhten in Frankreich und den Niederlanden erhebliche Teile ihre Qualifikation auf der tertiären Stufe bis zum 28. Lebensjahr. Die Abgänge aus der Kategorie ISCED 3 zur Hochschulbildung wurden jedoch beinahe durch die Zugänge aus den niedrigeren Stufen ausgeglichen.

Portugal und Deutschland

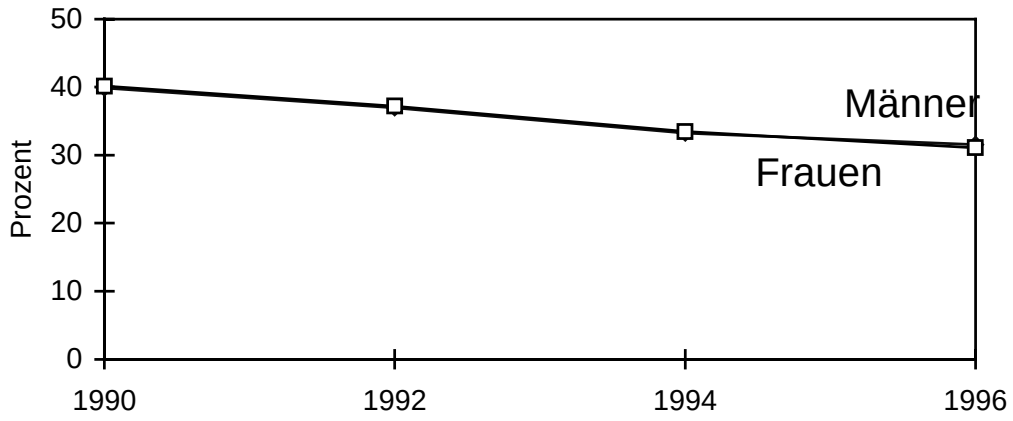
In Portugal wurden nach dem 21. Lebensjahr beträchtliche Fortschritte beim zahlenmäßigen Abbau der Gruppe erzielt, die nur die Pflichtschulzeit absolviert hatten. Die Anteile mit ISCED-Stufe 2 gingen um 25 Prozent zurück, während es einen ganz leichten Zuwachs bei der Gruppe mit den ISCED-Stufen 0/1 gab (möglicherweise durch den Zustrom älterer Einwanderer zum Schulsystem wie in Schweden). In Deutschland war ebenfalls ein starker zahlenmäßiger Rückgang bei ISCED-Stufe 2 (Abnahme um 68 Prozent) zu verzeichnen, während die Kategorie ISCED 0/1 praktisch verschwand. Sowohl in Deutschland als auch in Portugal erhöhte sich im Alter zwischen 21 und 28 Jahren der Anteil junger Menschen mit oberer Sekundarbildung (ISCED 3) - in Deutschland um 27 Prozent und in Portugal um 20 Prozent.

Kurzum, rund ein Viertel (20-27 Prozent) der gering qualifizierten jungen Menschen im Alter von 19-21 Jahren (ISCED 0/1 und 2) konnten in Frankreich, Deutschland, den Niederlanden und Portugal bis zum Alter von 25-27/8 Jahren einen oberen Sekundarabschluß erwerben. Im Vereinigten Königreich und in Schweden erwarb ein kleinerer Anteil von Geringqualifizierten weiterführende Bildungsabschlüsse (9 Prozent im Vereinigten Königreich und 5 Prozent in Schweden). Im Vereinigten Königreich gehen viele Jugendliche nach der Pflichtausbildung von der Schule ab - oder beginnen einen weiter-

führenden Bildungsgang und schaffen es nicht, diesen abzuschließen. Hieraus erklärt sich der geringe Anteil derer, die im untersuchten Zeitraum von sechs Jahren weiterführende Bildungsabschlüsse erwarben. In Schweden war der Anteil der 19-21jährigen mit oberer Sekundar- bzw. beruflicher Bildung (ISCED 3) schon 1990 recht groß und der Anteil derer mit niedrigem Bildungsgrad (ISCED 0/1 oder 2) ganz gering. Eine Erklärung dafür ist, daß das Wiederholen einer Klassenstufe in den untersuchten Ländern mehr oder weniger üblich ist, nicht aber in Schweden. Dadurch absolvieren die meisten Jugendlichen ihre Schuljahre ohne Verzögerung. Außerdem gibt es in Schweden keine formalen Prüfungen, weder nach der Pflichtschulzeit noch nach der oberen Sekundarschule. Es gibt nur landesweite Tests zur Standardisierung der Benotung durch die Lehrer. Nach Beendigung der Pflichtschulzeit oder der oberen Sekundarschule werden die Schüler ohne große Verzögerung in die Kategorie ISCED 2 (Pflichtschulzeit) bzw. ISCED 3 (höhere Sekundarschule) eingestuft. In anderen europäischen Ländern erhöht sich durch Wiederholung von Klassenstufen und Prüfungen die Anzahl der Schuljahre, bis dann die jungen Menschen schließlich ihre Abschlußzeugnisse erhalten.

Ein weiterer Grund für die Unterschiede beim Anteil der jungen Menschen, die im Zeitraum der sechs Jahre den oberen Sekundarschulabschluß erwarben, ist die Attraktivität der oberen Sekundarbildung bzw. der beruflichen Bildung *an sich.* Ist die weiterführende Bildung nur Mittel zur Erlangung eines Hochschulabschlusses oder besitzt sie einen Eigenwert? Im Vereinigten Königreich und auch in Portugal ist der Anteil junger Menschen mit oberer Sekundar- bzw. beruflicher Bildung (ISCED 3) nicht viel größer als der der Hochschulabsolventen, wohingegen in den anderen vier Ländern die Hochschulabsolventen einen weitaus geringeren Teil ausmachen. In Deutschland ist dieser Unterschied am deutlichsten. Das läßt darauf schließen, daß die Anteile derer, die bis zur ISCED-Stufe 3 vorankommen und dann nicht bis zur Hochschule fortsetzen, von dem

Abbildung 25
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1, Frankreich 1990·1996



Grad der Bewertung der Abschlüsse der Kategorie ISCED 3 auf dem Arbeitsmarkt selbst abhängen.

Abbildung 26
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1 und 2, Deutschland 1985-1995

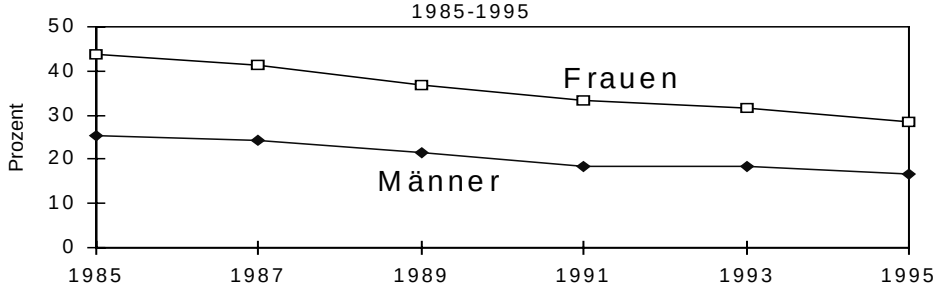


Abbildung 27
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1, Niederlande 1990-1996

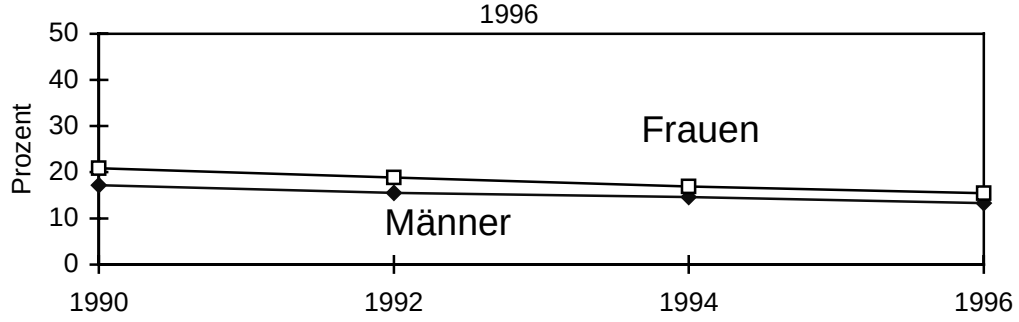


Abbildung 28
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1, Portugal 1986-1996

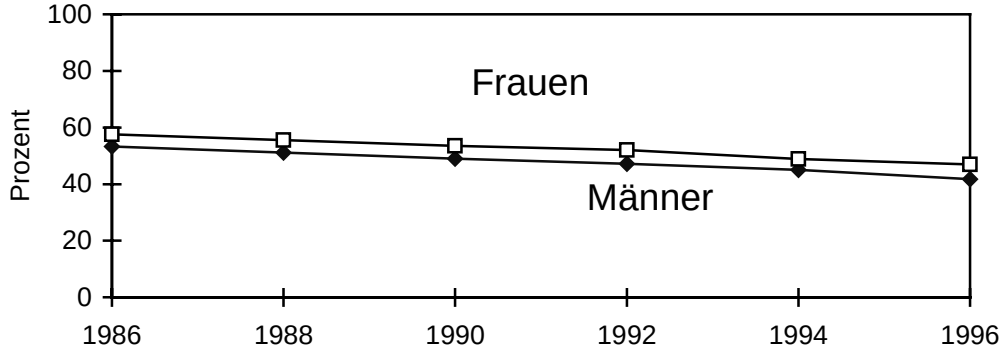


Abbildung 29
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1 und 2, Schweden 1986-1996

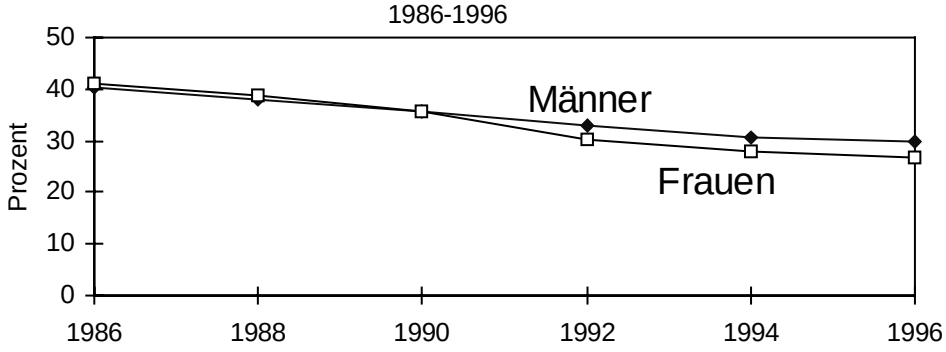
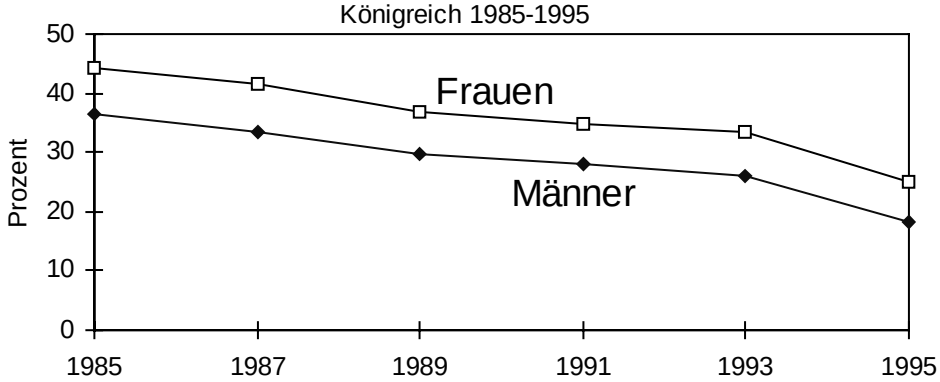


Abbildung 30
16-64jährige Männer und Frauen mit ISCED 0/1, Vereinigtes Königreich 1985-1995



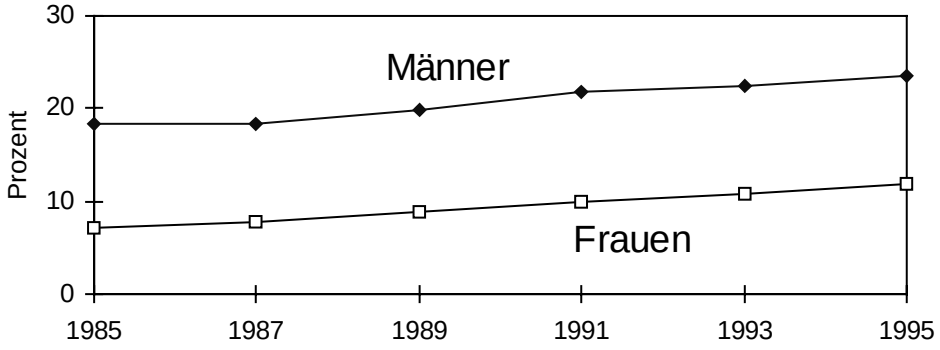
Abbildungen 25-30

Ausbildungsniveau von Männern und Frauen

Bisher haben wir nur die Ausbildungsniveaus der Gesamtbevölkerung und bestimmter Altersgruppen studiert. Wir haben jedoch Männer und Frauen noch nicht getrennt untersucht. Eine Frage ist beispielsweise die, inwieweit Männer und Frauen das gleiche Ausbildungsniveau haben. Außerdem stellt sich die Frage, wie sich das Ausbildungsprofil für Männer und Frauen in den verglichenen europäischen Ländern entwickelt hat. In den

Abbildungen 25-30 wird getrennt nach Geschlechtern die Entwicklung der Gruppe der Geringqualifizierten innerhalb der Bevölkerung im Erwerbsalter während der letzten Jahre dargestellt. In den meisten Ländern sind die Anteile von Männern und Frauen an den Geringqualifizierten weitestgehend gleich. In Deutschland allerdings verzeichneten die Frauen 1985 ein Qualifikationsdefizit im Umfang von etwa 20 Prozentpunkten, das bis

Abbildung 32
16-64jährige Männer und Frauen mit Hochschulbildung (ISCED 5/6/7), Deutschland 1985-1995



auf rund 10 Prozentpunkte im Jahr 1995 verringert werden konnte. Im Vereinigten Königreich waren die Männer 1985 mit rund 10 Prozentpunkten im Vorteil, was jedoch bis 1995 beträchtlich abgebaut wurde. In Frankreich waren die Anteile gering qualifizierter Männer und Frauen gleich. In Portugal und Schweden gab es etwas niedrigere Anteile gering qualifizierter Frauen im Vergleich zu den Männern.

Abbildung 33
15-64jährige Männer und Frauen mit Hochschulbildung (ISCED 5/6/7), Niederlande 1990-1996

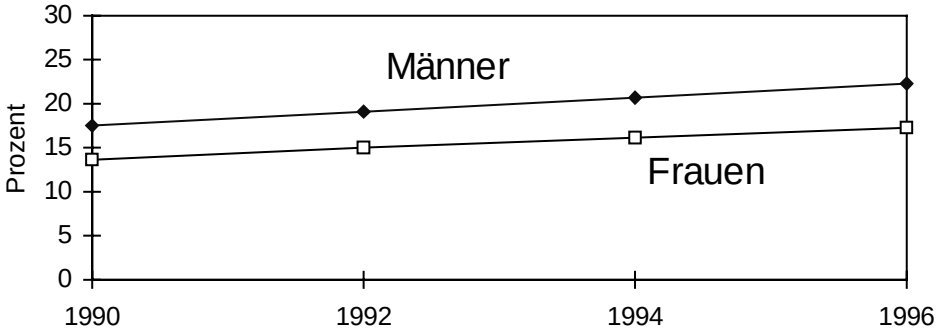


Abbildung 34
16-64jährige Männer und Frauen mit oberer Sekundar- und Hochschulbildung (ISCED 3/5/6/7), Portugal 1986-1996

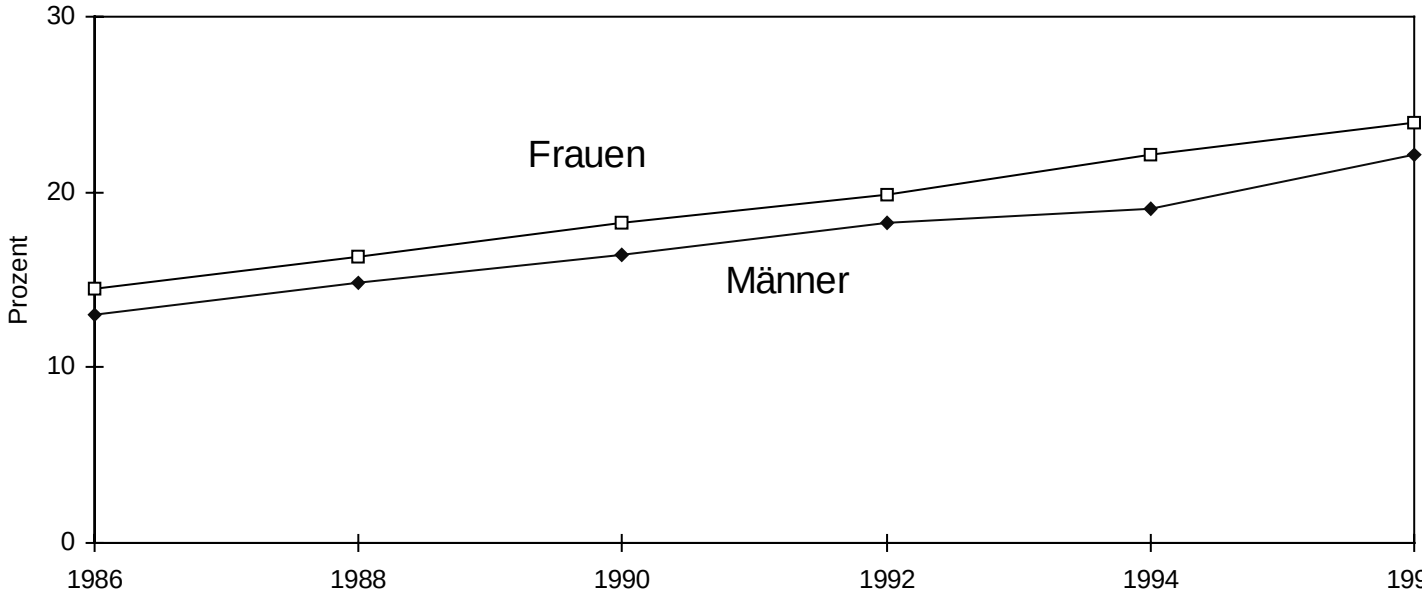


Abbildung 35
16-64jährige Männer und Frauen mit Hochschulbildung (ISCED 5/6/7), Schweden 1986-1996

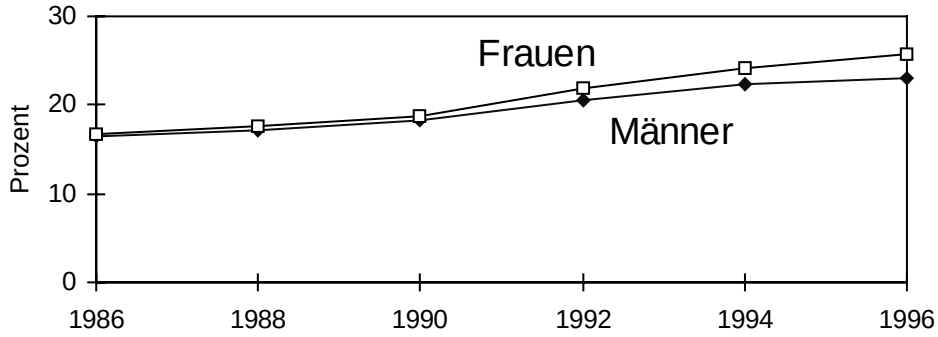
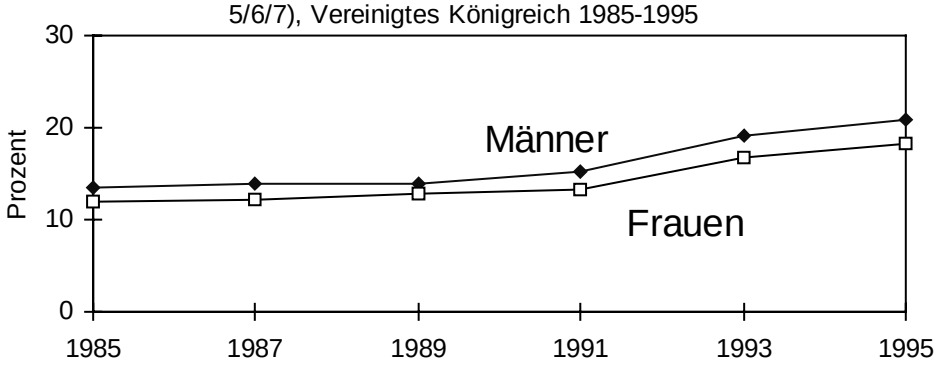


Abbildung 36
16-64jährige Männer und Frauen mit Hochschulbildung (ISCED 5/6/7), Vereinigtes Königreich 1985-1995



Abbildungen 31-36

In den Abbildungen 31-36 wird das obere Ende der ISCED-Skala (ISCED 5/6/7) für Männer und Frauen untersucht. Die Unterschiede im Anteil hochqualifizierter Männer und Frauen waren in allen Ländern geringfügig; eine Ausnahme bilden nur Deutschland und die Niederlande, wo sich der Vorteil der Männer gegenüber den Frauen auf 10 bzw. 5 Prozent beläuft. Auch im Vereinigten Königreich waren die Männer leicht im Vorteil. In Frankreich wiederum können geringfügig mehr Frauen als Männern auf einen Hochschulabschluß verweisen, und dieser Vorsprung hat sich sogar noch etwas vergrößert. In Schweden wird das Gefälle zwischen Männern und Frauen ebenfalls immer größer; mehr Frauen als Männer besitzen einen Hochschulabschluß. In Portugal ist die Entwicklung im untersuchten Zeitraum bei Männern und Frauen parallel verlaufen.

Vergleicht man Männer und Frauen an beiden Enden der ISCED-Skala, so lassen sich in Frankreich, Portugal und Schweden nur geringfügige Unterschiede im erreichten Bildungsstand feststellen. Eine allgemeine Tendenz für diese drei Länder besteht darin, daß Frauen im Erwerbsalter zunehmend bessere Qualifikationen vorweisen können als die Männer. In Deutschland, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich ist genau das Gegenteil der Fall, Männer sind gebildeter als Frauen. Am größten ist die Diskrepanz zwischen Männern und Frauen an beiden Enden der ISCED-Skala in Deutschland. Wie läßt sich das erklären? Eine Ursache liegt möglicherweise darin, daß das System der Lehrlingsausbildung, das in Deutschland eine lange Tradition besitzt, für die Männer attraktiver ist als für die Frauen und ihnen auch größere Chancen bietet. In der Regel sind die Facharbeiter Männer. Es wurde zum Beispiel in einer schwedischen Studie zu jungen Frauen in traditionell männlichen Berufen herausgefunden, daß diese Frauen nicht so oft als Facharbeiter tätig waren wie die jungen Männer mit der gleichen Ausbildung, sondern häufiger als ungelernte Arbeiter bzw. Angestellte (Häller, 1992). Eine weitere Erklärung läuft darauf hinaus, daß die Hochschulausbildung in Deutschland weitaus länger dauert als in vielen anderen Ländern Europas. Frauen zögern traditionell wahrscheinlich mehr als Männer, wenn es darum geht, in ein langes und teures Hochschulstudium zu investieren.

Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Zwischen den hier verglichenen sechs europäischen Ländern gibt es Unterschiede bei den Ausbildungsprofilen, wobei diese am unteren Ende der ISCED-Skala größer sind als am oberen Ende. Eine in allen diesen Ländern festzustellende Tendenz ist die Verbesserung des durchschnittlichen Bildungsstandes der Bevölkerung im Erwerbsalter. Ebenfalls hat sich in allen Ländern die Gruppe der Geringqualifizierten (ISCED 2 und darunter) in den letzten Jahren verkleinert, obwohl hier einige Länder raschere Fortschritte erzielten als andere.

Beim Vergleich der Ausbildungsprofile junger Menschen (25-27/28jähriger) über die letzten Jahre hinweg können wir uns ein Bild darüber verschaffen, welche Veränderungen sich diesbezüglich in ausgewählten EU-Ländern vollzogen haben. Der größte Wandel vollzog sich in Portugal, wo der Anteil der 25-27jährigen mit den ISCED-Stufen 0/1 von 1986 bis 1996 um 17 Prozent zurückging. Eine große Veränderung gab es auch im Vereinigten Königreich, wo der Anteil der 25-27jährigen mit den ISCED-Stufen 0/1 um 13 Prozent reduziert wurde. Ebenso hat sich der Anteil junger Menschen mit Hochschulbildung in allen Ländern erhöht.

Das Alter, in dem eine Weiterentwicklung von den niedrigsten Qualifikationsstufen aus erfolgt, wurde durch Vergleiche von Qualifikationsprofilen in Stichproben untersucht, die von einer einzigen Alterskohorte (25-27/28jährige im Vergleich zum Stand sechs Jahre zuvor als 19-21jährigen) gezogen wurden. Dieser Vergleich ergab, daß in Frankreich, Deutschland und den Niederlanden ein beträchtlicher Anteil der jungen Menschen mit niedrigem Qualifikationsniveau (ISCED 0/1 und 2) im Alter von 19-21 Jahren bis zum Alter von 25-27/28 Jahren ein höheres Ausbildungsniveau erlangen konnten. Im Vereinigten Königreich und Schweden verbesserten im Gegensatz dazu nur kleinere Anteile 19-21jähriger ihr Ausbildungsniveau bis zum Alter von 25-28 Jahren. In Schweden war im Vergleich zu den anderen fünf Ländern nur ein kleiner Teil der 19-21jährigen der ISCED-Stufen 0/1/2 zuzuordnen, da dort die meisten Jugendlichen ihre höhere Sekundar- bzw. Berufsbildung bereits als 21jährige abgeschlossen haben. Das war im Vereinigten Königreich allerdings nicht der Fall, wo sich die halbe Altersgruppe als 25-27/28jährige noch immer auf dem niedrigsten Qualifikationsniveau befanden.

Beim Vergleich der Qualifikationsprofile von Männern mit denen der Frauen im Erwerbsalter stellten wir fest, daß im Vereinigten Königreich, den Niederlanden und in Deutschland die Männer besser qualifiziert waren als die Frauen, jedoch in Frankreich, Portugal und Schweden genau das Gegenteil der Fall war. Die Unterschiede im Anteil gering qualifizierter Männer und Frauen waren in allen Ländern außer Deutschland und dem Vereinigten Königreich gering. Ebenso gab es in allen Ländern kaum Unterschiede beim Anteil von Männern und Frauen mit Hochschulabschluß. Doch auch hier wieder machte Deutschland eine Ausnahme, blieb doch das sich auf 10 Prozent belaufende Qualifikationsdefizit der Frauen während der zehn Jahre unverändert.

Ausblick

Wenn sich die Tendenzen der letzten zehn Jahre fortsetzen, werden sich die Qualifikationsprofile der Bevölkerung im Erwerbsalter in den von uns untersuchten sechs europäischen Ländern immer mehr einander angleichen. In allen Ländern verkleinert sich die

Gruppe der Geringqualifizierten. Dabei wird jedoch wahrscheinlich in den Ländern, in denen sie bereits klein ist (Deutschland, Schweden) ihr Abbau langsamer voranschreiten als in den Ländern, in denen es noch hohe Anteile an Geringqualifizierten gibt (Vereinigtes Königreich und Portugal). Wir erleben deshalb wohl einen Prozeß der begrenzten Annäherung. Und wir halten es für unwahrscheinlich, daß diese beiden Länder auf ein Qualifikationsprofil wie das in Deutschland zusteuern werden, wo die Mehrheit der Bevölkerung eine Oberschul(Sekundar)- oder berufliche Bildung hat, weil sich der Anteil junger Menschen mit diesem Ausbildungsniveau in den letzten zehn Jahren im Vereinigten Königreich fast überhaupt nicht erhöht hat und er in Portugal weniger stark zunimmt als der Anteil junger Menschen mit Hochschulabschluß.

Werfen wir einen Blick voraus in das Jahr 2010 und gründen wir unsere Voraussagen auf die jüngsten Wachstumsraten für die jüngeren Altersgruppen (25-27/28), so scheint es, daß sich in Frankreich, den Niederlanden sowie Schweden und Deutschland ähnliche Qualifikationsprofile entwickeln. Es wird nur noch sehr wenige bzw. überhaupt keine jungen Menschen mehr ohne höhere Sekundarbildung geben und immer mehr werden höhere Bildungsabschlüsse erwerben. Trotz der jüngst in Portugal zu verzeichnenden raschen Verbesserungen hinsichtlich des Qualifikationsniveaus der jüngeren Altersgruppe werden ausgehend von den gegenwärtigen Trends im Jahr 2010 immer noch rund zwei Fünftel aller 25-28jährigen eine niedrige Qualifikation besitzen. Die Erfolge im Vereinigten Königreich bei der Verringerung der Gruppe der Geringqualifizierten sind nicht so sensationell gewesen wie in Portugal, und im Vereinigten Königreich ist damit zu rechnen, daß bei Fortsetzung der gegenwärtigen Trends bis 2010 rund ein Fünftel der jüngeren Altersgruppe der ISCED-Stufen 0/1/2 zuzuordnen ist. Wir können folglich davon ausgehen, daß mittelfristig beträchtliche Unterschiede bestehenbleiben, sofern nicht größere Anstrengungen unternommen werden, um sich der Gruppe der Geringqualifizierten in Portugal und im Vereinigten Königreich stärker anzunehmen.

ANHANG

Die zur Vorbereitung dieser Studie verwendeten Daten wurden nachstehenden Quellen entnommen: Frankreich - *Enquête-Emploi,* spezielle Aufstellungen stammen vom *Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications* (CEREQ). Deutschland - *Mikrozensus,* spezielle Aufstellungen stammen vom *Statistischen Bundesamt,* Wiesbaden. Niederlande - *Enquête beroepsvolking*, spezielle Aufstellungen stammen vom *Max Goote Kenniscentrum*, Amsterdam. Portugal - Arbeitsmarkterhebung, spezielle Aufstellungen stammen von der CEPCEP, der Katholischen Universität Portugals. Schweden, Statistisches Amt Schwedens - *Utbildning och befolkning,* spezielle Aufstellungen stammen vom Stockholmer Institut für Bildung. Vereinigtes Königreich - Arbeitsmarkterhebung, spezielle Aufstellungen stammen vom Centre for Economic Performance an der London School of Economics and Political Science. Es sei betont, daß zur Wahrung der Kontinuität beim Aufbau der Zeitreihendaten für Deutschland nur die ehemalige Bundesrepublik Deutschland (alte Bundesländer) herangezogen wurde. Im Hinblick auf die Angaben für die Zeit nach 1989 muß unbedingt folgendes beachtet werden. Nach dieser Zeit sind die Zahlenangaben zu Personen ohne Abschluß (ISCEDn 0/1) wesentlich zu hoch angesetzt. Das ist das Ergebnis einer Änderung der geltenden Vorschriften für die Verwaltung des deutschen Mikrozensus. Nach 1989 waren die Befragten nicht mehr per Gesetz verpflichtet, alle ihnen gestellten Fragen zu beantworten, und rund 10 Prozent lehnte dies in

der Folgezeit auch ab. Dieser Teil der Befragten wurde der Kategorie ‘keine Abschlüsse’ zugeordnet, obwohl viele von ihnen einen Abschluß besaßen. Wenn wir die Angaben zu 1989 verwenden und sie mit den Folgejahren vergleichen, so dürfte der Anteil der Personen mit den ISCED-Stufen 0/1 nach unserer Schätzung etwa 10 Prozent unter der im Mikrozensus angegebenen Zahl liegen. Alle in diesem Bericht enthaltenen Diagramme für Deutschland nach 1989 lassen diese Bereinigung zu. Die für diese Studie erarbeiteten Zeitreihen werden nach und nach im Internet bei http://cep.lse.ac.uk unter der Rubrik Datasets als Teil der von der EG-Kommission finanzierten Arbeit am Projekt ***NEWSKILLS*** veröffentlicht.

Literatur

Green, A. und H. Steedman, (1997): *Into the Twenty First Century: An assessment of British Skill Profiles and Prospects.* Special Report, Centre for Economic Performance, London School of Economics.

EG-Kommission (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel/Luxemburg.

Häller, I. (1992): *Girls against the stream. A follow-up of young girls with a technical upper secondary education* (in Schwedisch). Report No. 14:1992, The County Government Board of Stockholm, Sweden.

Murray, Å. (1997): Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research, 41, Seiten 93-125.*

OECD (1994a): *The Jobs Study Part II* Kapitel 7 OECD, Paris

OECD (1994b): *The Jobs Study Part I* Kapitel 1 OECD, Paris

OECD (1995): *Education at a Glance* OECD Paris.

Steedman, H. (1998a):‘ Measuring the Quality of Educational Outputs: Some Unresolved Problems’ forthcoming. In: Alexander R.; Broadfoot P.; Phillips D. (Hrsg.) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research* Triangle Books (in Vorbereitung) 1998

Steedman, H. (1998b): *Looking into the qualifications ‘black box’: what can international surveys tell us about basic competence?* Centre for Economic Performance, London School of Economics. (Mimeo).

4 *Übergangsarbeitsmärkte* zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem

Klaus Schömann[133]

Einleitung

Vergleichende Forschung zum Thema ‘Beziehung zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem’ zeigt im wesentlichen, daß es keine alleinige beste Lösung zu diesem Thema

133 Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), Abteilung Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung. Burkhart Sellin gab wichtige Hinweise zur inhaltlichen und stilistischen Überarbeitung des Beitrags.

gibt. Jedes der landesspezifischen Systeme sowohl des Bildungssystems, Weiterbildungssystems und auch des Arbeitsmarkts betrachtet als ein System hat seine starken und schwachen Seiten. In diesem Beitrag werden die deutschen Ansätze mit italienischen verglichen und untersucht, wie sich dieses Verhältnis zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt verändert wenn hohe Arbeitslosigkeit zu einem länger andauernden Problem wird. Diese italienischen Erfahrungen sind sicherlich fruchtbar für die Bundesrepublik Deutschland und dies sowohl für die alten als auch die neuen Bundesländer. Mittels vergleichender Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung und durch eine Analyse der Erfahrungen und Reformansätze der Nachbarländer können wichtige Folgerungen für die eigenen Ansätze gezogen werden.

Eine kurze Bemerkung zu der bereits sehr langen Tradition, die das berufliche Ausbildungssystem in der Bundesrepublik hat: Es gibt wieder Ansätze gewisse, in Vergessenheit geratene, Elemente des Berufsausbildungssystems wiederzubeleben. Das sind Elemente, deren Ursprünge bis ins Mittelalter zurückreichen. Damals kannte man schon den Begriff des Wandergesellen. Innerhalb der Europäischen Union ist natürlich diese Variante der Berufsausbildung, die frisch ausgebildete junge ‘Gesellen’ betrifft, wieder eine interessante Idee. Die Wandergesellen, so hieß der berufliche Status dieser Personen im deutschen Berufsausbildungssystem, haben eine gewisse Zeit ihrer eigenen Berufsbiographie unmittelbar im Anschluß an die berufliche Erstausbildung genutzt, um ein durch die Länder zu reisen, ganz einfach, um ihr Handwerk in anderen Regionen zu perfektionieren und anzuwenden. Das fand meistens natürlich im gleichen Sprachraum statt, aber die Idee der wandernden Gesellen war somit damals recht weit verbreitet. Es gibt heute Bestrebungen, im Rahmen der einschlägigen EU-Aktionsprogramme, wie z.B. im Rahmen des Leonardo da Vinci Berufsbildungsprogamms und der Adapt-Beschäftigungsinitiative, an diese Art erweiterte Berufserfahrung wieder anzuknüpfen.

Zunächst werden in diesem Beitrag sozialwissenschaftliche Theorien, die Aussagen darüber treffen, welche Bedeutung die Berufsausbildung für den zu erreichenden Status im Arbeitsmarkt hat, vorgestellt. Im Anschluß daran wird die besondere Bedeutung, die berufliche Bildung für spätere Übergänge im Arbeitsmarkt hat und zwar nicht nur für den Erstübergang, sondern auch für die vielfältigen weiteren Übergänge im Arbeitsmarkt, erläutert. Auf der Grundlage derzeitiger Kontroversen in der Ausbildungspolitik in Deutschland erfolgt abschließend ein Ausblick auf notwendige Reformen Ausbildungssystems.

Theoretische Anmerkungen

Im Vergleich mit den europäischen Nachbarn kann man die bundesrepublikanische Ausbildungssituation als eine Stagnation auf relativ hohem Niveau beschreiben. Es wird von politischer Seite und von den Sozialpartnern Wert darauf gelegt, eventuelle Rückschritte, beispielsweise in der Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze, zu vermeiden. In einer sich sehr stark verändernden globalen Umfeld und europäischen Binnenwirtschaft bedeutet ein Stehenbleiben jedoch einen Rückschritt. In der Arbeitsmarkttheorie, die auch Einfluß auf das Bildungswesen gewann, wurde eine Zeit lang die Humankapitaltheorie stark betont. Sie besagt, Investition in die Humanressourcen einer ganzen Bevölkerung

sei eine der wichtigen Wachstumsfaktoren. So hatte man bereits in den 60er/ 70er Jahren erkannt, daß die Investitionen in diesen Faktor eine sehr hohe Ertragsrate für die gesamte Gesellschaft ergeben und auch für die einzelnen Individuen positive Ertragsraten für Bildungsinvestitionen berechnet werden.

Dieses Problem der Unterschiedlichkeit der Mikroebene und der gesamtwirtschaftlichen Ebene soll näher beleuchtet werden. In Italien finden wir sehr hohe Investitionen in Bildung auf der Makroebene, weil es für die gesamte Gesellschaft und das Wirtschaftswachstum wichtig ist. Wieviel dieser Investitionen dann aber auf der betrieblichen Ebene oder eben im individuellen Lebenslauf einer Person wirklich 'ankommen' ist allerdings eine andere Sache. Es können (nicht nur in Italien) vielfältige Verluste durch ineffizienten oder inegalitären Mitteleinsatz auftreten. Das führt natürlich zu Spannungen, die in allen Gesellschaften ausgehalten und auch ausgetragen werden müssen. Wie auf der Mikroebene die persönlichen Anstrengungen und die betrieblichen Kalküle zur Bildung und Weiterbildung zusammenfinden, ist von besonderer Bedeutung für die Prägung des Ausbildungsniveaus der gesamten Bevölkerung.

Für das Verständnis der Struktur des Arbeitsmarktes und die Regulierung von Arbeitsmärkten ist die theoretische Sichtweise auf den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Vielfach wird dabei die sog. Segmentationstheorie angewendet: Segmentationsforscher bearbeiten Fragestellungen, die untersuchen, wie denn Jugendliche ohne Ausbildung, mit beruflicher Erstausbildung oder Universitätsabschluß in den Arbeitsmarkt einmünden. Die These, daß es sehr spezifische Einmündungskanäle im bundesrepublikanischen Ausbildungssystem und im Arbeitsmarkt gibt, wurde in empirischen Analysen schon mehrfach bestätigt (Blossfeld 1987, Schömann 1996). Es zeigt sich, daß unterschiedliche Berufsverläufe- beziehungsweise "Statuskarrieren" nennen das die Soziologen- i.d.R. auf je unterschiedliche Erstausbildungen zurückzuführen sind.

Wenn wir über Erstausbildung sprechen meinen wir das meistens, daß diese Ausbildung bis etwa zum 20. Lebensjahr abgeschlossen ist. Anders ist das natürlich, wenn die Jugendlichen in den Hochschulbereich wechseln. Dann besteht die Möglichkeit eventuell zu frühe Entscheidungen über strukturierte Berufsverläufe zu korrigieren oder ein deutlich größeres berufliches Tätigkeitsspektrum abzudecken. Dies kann sowohl durch ein Überwechseln in das Universitäts- oder Hochschulsystem als auch durch eine gezielte berufliche Weiterbildung versucht werden. Weiterbildungsanstrengungen dürften es ermöglichen von den durch die berufliche Erstausbildung im dualen System relativ stark vorgeprägten Berufsverläufen wieder wegzukommnen.

Die starke Prägung der Berufsverläufe durch das berufliche Erstausbildungssystem hat u.a. dazu geführt, daß der arbeitsrechtliche oder tarifvertragliche Regelungskontext, wie denn Arbeitsverträge gestaltet werden, davon beeinflußt wurde. So werden heute auch die Einkommensverläufe, Einkommensstaffelungen, Einkommennsgruppen innerhalb von Unternehmen und auch die Einkommensentwicklungspfade von Beschäftigten durch das Abschließen oder Nicht-Abschließen einer beruflichen Ausbildung nach wie vor stark geprägt.

Das heißt, diese frühe Differenzierung durch Art und Qualität der beruflichen Bildung einer Person strukturiert auch langfristig bestimmte Entwicklungspfade für den späteren Berufsverlauf einer Person im Arbeitsmarkt. Das heißt, diese frühzeitige berufliche aber

auch personelle Beschäftigungserfahrung, vermittelt über eine berufliche Ausbildung, ist eine erste wichtige Schwelle am Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem.

Die Theorie der Übergangsarbeitsmärkte

Eine weiterentwickelte theoretische Sichtweise auf das gesamte System des Arbeitsmarktes und der Beschäftigung, die stärker die Beschäftigung in den Mittelpunkt der Analysen stellt, wurde von Günther Schmid (1993) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung … erarbeitet. Diese Theorie wird stark vereinfacht im Schaubild (Vgl. Anlage) dargestellt. Im Zentrum der Analyse steht der erste Arbeitsmarkt und die Übergänge und der Übergangsarbeitsmarkt 1 der beispielsweise Übergänge von abhängiger Beschäftigung in selbständige Tätigkeit oder auch zwischen Vollzeit und teilzeitiger Beschäftigung betrifft.

Dieser Beitrag befaßt sich schwerpunktmäßig mit dem Übergangsarbeitsmarkt zwischen Bildung und Beschäftigung. In der Bundesrepublik ist sogar gesetzlich verankert, daß das berufliche Ausbildungssystem dem Bildungssystem zugeordnet ist. Die Theorie der Übergangsarbeitsmärkte versucht aber genau, diese strikte Trennung zwischen dem, was das Arbeitsmarktsystem ist, den Berufsverläufen und der Prägung bzw. Strukturierung einer Gesellschaft durch den Arbeitsmarkt, etwas aufzuheben.

Ziel ist es, einfachere und gezieltere Brückenübergänge zu schaffen zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt. Diese kann beispielsweise folgende Formen annehmen: (1) alternierend, das heißt ein Teil der Zeit findet im Bildungssystem statt, dann schließt sich eine praktische Phase in einem Betrieb an die Ausbildungszeit an und erst daran anschließend kehrt der Auszubildende wieder zurück in das Bildungssystem und erwirbt ein Ausbildungszertifikat(2). Der gleiche Ausbildungsprozess kann sich auch parallel vollziehen: Also während eines Jahres werden bestimmte Phasen der Erstausbildung oder der Weiterbildung parallel zur Arbeit gestaltet. Beide Varianten haben das Ziel die zeitliche und örtliche Trennung zwischen Ausbildungszeiten im allgemeinen oder beruflichem Bildungssystem und Beschäftigungszeiten im Arbeitsmarkt ein Stück weit aufzuheben.

Die Prägung dieses Systems der Übergänge zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt durch das duale System der beruflichen Erstausbildung hat natürlich auch eine Bedeutung für die Brücken zwischen Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit und die anderen im Schaubild dargestellten ‘Übergangsarbeitsmärkte’. Aus der Arbeitsmarktforschung ist das geringere Risiko der Arbeitslosigkeit für diejenigen, die eine Berufsqualifikation erworben haben verglichen mit denen die keine haben, mehrfach aufgezeigt worden (Ryan und Büchtemann 1996).

In derselben Art wird auch der Übergang von Frauen aus dem Arbeitsmarkt und wieder zurück in den Arbeitsmarkt bei zeitweiligen privaten Aktivitäten in Haushalten und eventuellen Familienphasen beeinflußt. Dort hat man bestätigt gefunden, daß die Frauen, die im Bildungssystem eine höhere berufliche Bildung erreichten, eine stärkere Neigung haben nach diesen Phasen wieder in den Arbeitsmarkt zurückzukehren (Mayer, Allmendinger, Huinink 1991).

Auch bei diesen Übergängen ist somit die Bedeutung der beruflichen Erstausbildung sehr groß für ein erfolgreiches Meistern der Übergänge. Ungleichheitstendenzen im Arbeitsmarkt, in dem Frauen nach Familienphasen systematisch eine Dequalifizierung erleiden, können dadurch abgeschwächt werden. Die berufliche Rückkehr von vielen Frauen nach Unterbrechungen wird positiv beeinflußt durch das Faktum, eine berufliche Ausbildung neben oder nach einer allgemeinen schulischen Ausbildung durchlaufen zu haben.

Viele 'Übergänge' finden in Form von Mobilität innerhalb des Arbeitsmarktes statt. Positive Effekte auf die gesamte Dynamik der Mobilität, hauptsächlich Aufstiegsmobilität, sind kausal auf die berufliche Erstausbildung zurückzuführen (Blossfeld, Hannan, Schömann 1988). Dieser Zusammenhang hat sich jedoch in den letzen Jahren abgeschwächt besonders wenn die Berufsverläufe im öffentlichen Sektor besonderer Schwerpunkt der Analysen sind (Becker 1993). Ob Absolventen des Berufsausbildungssystems auch bessere Karrieren innnerhalb der gleichen Firmen durchlaufen, hängt viel von der Verbindung dieser Erstausbildung mit dem Zugang zum Weiterbildungssystem zusammen. Es kommt zunehmend darauf an, 'die Brücke zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt' im Laufe eines Berufslebens mehrfach zu beschreiten.

Das Bildungssystem ist nicht mehr so zu verstehen, daß man einmal in seinem Lebenmeist in jungem Alter- das Bildungssystem durchläuft und danach nur noch im Arbeitsmarkt verbleibt. Immer schnellere wirtschaftliche, soziale und technologische Veränderungen verlangen in mehrfacher und verschiedenartiger Weise 'Übergänge'. Die Weiterbildung sollte immer wieder neue Impulse für eine erfolgreiche Entfaltung am Arbeitsmarkt geben.

In der Bundesrepublik laufen Weiterbildungsaktivitäten meist berufsbegleitend, 'on the job' oder 'off the job', d.h. teilweise während der Arbeitszeit oder zumindest während eines laufenden Arbeitsvertrages. In skandinavischen Länder kann man andere Systeme beobachten. Dort ist das Weiterbildungssystem so organisiert, daß Phasen der Weiterbildung in Form von Arbeitsfreistellungen einige Wochen, oder 3 und mehr (bis zu 12) Monate dauern können. In diesen sogenannten 'Sabatticals' bildet man sich (mit oder ohne Bezug zu dem ausgeübten Beruf) weiter und kann danach bei bestehendem Arbeitsvertrag wieder in dasselbe Unternehmen zurückkehren. Andere EU-Länder haben ähnliche Regelungen, sie werden jedoch meist restriktiver gehandhabt, oder die entsprechenden Lohnersatzleistungen sind nicht so großzügig.

Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ist heute wie früher noch sehr stark geprägt durch eine frühere erfolgreiche Teilnahme und entspechende Bildungsabschlüsse im schulischsen oder berufliche Erstausbildungssystem (Schömann und Becker 1995). Auch besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Niveau der beruflichen Erstausbildung und der Kontinuität von Erwerbsbiographien, also wie lange eine Erwerbstätigkeit ohne Unterbrechung anhält. Die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs sowohl aus einer Beschäftigung in Arbeitslosigkeit als auch aus Arbeitslosigkeit zurück in Beschäftigung werden von einer Teilnahme an Weiterbildung stark beeinflußt. Die berufliche Erstausbildung hat also starke Langzeitwirkungen nicht zuletzt vermittelt über die berufliche Weiterbildung sowohl für die Individuen als auch für die gesamte Gesellschaft.

Das Renten-Finanzierungssystem, das in der Bundesrepublik ‘Generationenvertrag’ genannt wird, ist ebenfalls geprägt dadurch, daß man sehr frühzeitig in den Arbeitsmarkt nach einer beruflichen Erstausbildung einmündet und mit langen Beitragszahlungen (durch den Arbeitnehmer und den Arbeitgeber zu je 50%) in das Rentenversicherungssystem dann auch die Renten ‘verdient’ oder angespart hat. Eine abgeschlossene berufliche Bildung leistet somit für die heutige Rentenempfängergeneration einen erheblichen Beitrag ebenso wie auch ein langes Verbleiben im Arbeitsmarkt das Rentensystem und den Übergangsarbeitsmarkt des Eintritts in den Ruhestand und Rentenempfang stark prägt. So kann man also die Wege und Verbindungen vom beruflichen Ausbildungssystem sehr weit bis ans Ende des beruflichen Werdegangs ziehen und damit die Bedeutung des beruflichen Erstausbildungssystems als nachhaltig strukturierendes Element des bundesdeutschen Arbeitsmarktes charakterisieren.

Der Vergleich spezifischer Übergangsarbeitsmärkte

In der Bundesrepublik gibt es eine relativ hohe Übergangswahrscheinlichkeit an der Schwelle zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt. 2,5% der Beschäftigten machten 1992 diesen Übergang aus dem Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit und 2,6% in 1995. In Italien beobachten wir nach den Daten von Eurostat zu urteilen diesen Übergang in einem etwas geringeren Ausmaß, 1,5% in 1992 und 1,6% in 1995.

Das kann viele Gründe haben. Eine mögliche Erklärung ist die hohe Integrationsdynamik des dualen Ausbildungssystems, welches in der Bundesrepublik die Verknüpfung zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt relativ günstig gestaltet. In Italien wollen sehr viele Jugendliche in den Arbeitsmarkt, können aber nicht unmittelbar einen Arbeitsplatz finden, weil nicht genügend Arbeitsplätze für Berufseinsteiger zur Verfügung stehen. Erst über eine gewisse Phase der Arbeitslosigkeit oder der Inaktivität , also eine deutlich längere Suchphase, münden die Jugendlichen dann doch in den Arbeitsmarkt ein.

Wenden wir uns nun den Übergängen aus Arbeitslosigkeit in Beschäftigung zu. Für Italien ergibt sich eine relativ hohe positive Differenz zwischen Personen, die aus Beschäftigung in Arbeitslosigkeit münden und denjenigen, die wieder zurück in die Beschäftigung strömen, ein Anstieg von 1,8 Prozentpunkten in 1992 auf 2,4 Prozentpunkte in 1995. Es zeigt sich, daß die Summe dieser Zu- und Abströme von allen vier Übergangsarbeitsmärkten in den Arbeitsmarkt in Italien höher ist als in Deutschland (von einer negativen Beschäftigungsbilanz in 1992 von -2,3 Prozentpunkten auf nur 0,7 Prozentpunkte Überschuß in 1995, vergleiche Schömann und Kruppe 1996).

Im gesamten Arbeitsmarkt kann man in Italien also eine stärkere Mobilität beobachten als in Deutschland. Insgesamt könnte man vielleicht sagen, daß ein gut ausgebautes Berufsausbildungssystem eine gute Basis für das Einmünden in strukturierte Berufskarrieren ist. Auf der anderen Seite heißt das aber auch, daß durch ein gut ausgebautes Weiterbildungssystem das Wechseln zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung flexibel gehalten wird.

Aus derartigen Beschäftigungsbilanzen für alle europäischen Länder (Schömann und Kruppe 1996) ist zu erkennen, daß das Risiko der Jugendarbeitslosigkeit in den Systemen

geringer ist, die ein gut ausgebautes berufliches Erstausbildungssystem haben. Jedes Berufsausbildungssystem birgt gewisse Risikofaktoren in sich, beispielsweise auf die wichtigen arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vorzubereiten. Da gibt es auch ….von Italien zu lernen, zum Beispiel im Hinblick darauf, wie man durch intensive Weiterbildung ein weniger strukturiertes Erstausbildungssystem kompensieren kann.

Aus Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten von einzelnen Geburtskohorten in Deutschland wissen wir (Schömann und Becker 1995), Personen, die um 1930 und 1940 geboren wurden, hatten ihre Berufsausbildung bis zum 18./19. Lebensjahr abgeschlossen und während der nächsten 5 Jahre verstärkt an Weiterbildung teilgenommen, danach jedoch nur noch selten. Dieses Phänomen hat zu bestimmten Verkrustungstendenzen geführt, also zu stagnierenden Tendenzen in der Humankapitalausstattung der Belegschaft. Es kostet nach wie vor große Anstrengungen, das allgemeine Weiterbildungsverhalten über die Generationen allmählich zu verändern.

Eine erfolgreich durchlaufene Erstausbildung sollte idealerweise fortgesetzt werden durch eine darauf folgende Erwerbstätigkeit, die notwendigerweise ergänzt werden muß durch Weiterbildungsanstrengungen der Individuen. Weiterbildung ist also als eine Art Relativierung anzusehen. Die Strukturierung der Weiterbildung durch die Erstausbildung ist sehr stark. Sie wird - leider auch in Deutschland - noch zu wenig bereits in den Ausbildungsinhalten und -profilen der Erstausbildung mitbedacht. In den nächsten Jahren dürfte die berufliche Weiterbildung stark an Bedeutung gewinnen, wenn man sowohl den beruflichen Erfolg der Beschäftigten als auch den wirtschaftlichen Erfolg der Betriebe, Regionen und Branchen garantieren möchte.

Aktuelle Kontroversen in der deutschen Bildungspolitik

Durch die Globalisierung/Internationalisierung der Produktion und Dienstleistungen gerät die Struktur der Beschäftigung und damit auch das Berufsausbildungssystem in einen schweren Konflikt. Die Globalisierung hat …dazu geführt, daß einige Berufe, die noch bis in die 80er/90er Jahre gute Chancen hatten, fast völlig verschwunden sind weil die entsprechenden Produktionen in andere, vor allem in asiatische oder osteuropäische, Regionen verlagert worden sind, so z. B. im Stahlsektor. Die Reaktion des Berufsausbildungssystems darauf war, auf neue Berufe hin zu qualifizieren bei gleichzeitig stärkerer Betonung von Dienstleistungsberufen. Es muß vermieden werden in Berufe zu qualifizieren, die einfach keine Zukunft mehr haben.

Auch durch den technologisch-organisatorischen Wandel gibt es verstärkte Modernisierungsanstrengungen zur Erneuerung der Ausbildungsinhalte und -profile. Die Reaktionszeit des Berufsausbildungssystems, also wie schnell man neue Berufe einführen kann, wie schnell man sich einigen kann zwischen den Sozialpartnern und den staatlichen Instanzen auf reformierte Ausbildungsinhalte, gewinnt eine zunehmende Bedeutung und kann für die Überlebensfähigkeit des dualen Ausbildungssystems entscheidend sein. Daß solche Modernisierungen in jüngster Zeit bereits innerhalb eines Jahres auf den vielfältigen Ebenen der Sozialpartner, der staatlichen Ebenen, der Regionen und letztlich auch auf betrieblicher Ebene ablaufen, belegt, dass der gesellschaftlichem Konsens, den dieses Ausbildungssystem in Deutschland genießt, derzeit noch ungebrochen ist. Dies belegt

allerdings auch, dass die Akteure die Zeichen der Zeit erkannt haben und alles daran setzen, die Fragen der Qualität und der Quantität der Ausbildungsplätze im dualen System einer Lösung zuzuführen.

Thesen zur Modernisierung des Ausbildungssystem

Im Zusammenhang mit den Forschungen zum lebenslangen Lernen (Tuijnman und Schömann 1996) ist klar geworden, eine hochwertige Erstausbildung ist immer noch das A und O auch für eine erfolgreiche Investition in Weiterbildung. Die Wahrscheinlichkeit, sich weiterzubilden, steigt mit dem erreichten Niveau der Erstausbildung. Wenn man also eine hochwertige Ausbildung in früheren Jahren genossen hat, steigt auch die Wahrscheinlichkeit, sich später erfolgreich weiterzubilden und damit verringert sich wiederum im allgemeinen das Arbeitslosigkeitsrisiko.

Eine solche hochwertigere Berufsausbildung stellt mittlerweile, zumindest auf dem bundesrepublikanischen Arbeitsmarkt, eine sogenannte 'Conditio sine qua non' dar, also eine unerläßliche Voraussetzung für den Erfolg am Arbeitsmarkt. Allerdings kann sie ihn … auch nicht garantieren. Eine andere mögliche Reaktion auf die hohe (Jugend-) Arbeitslosigkeit ist, verstärkt Lerninhalte in das Schulsystem aufzunehmen, die Jugendliche auf ihre späteren vielfältigen Arbeitsmarktübergänge besser vorbereiten und ihnen eine eingehendere Orientierung über die Möglichkeiten und Chancen am Arbeitsmarkt und im Arbeitsleben geben. Es scheint nach wie vor so zu sein, daß die Herkunfts- und Familiensituation, der Beruf der Eltern oder der nächsten Verwandten etc. eine starke Prägung für Jugendliche in Hinsicht auf ihre Berufs- und Ausbildungsorientierung darstellt. Auf diese Situation und auf diese Herausforderungen müßte das allgemeinbildende Schulsystem schon während der Pflichtschule stärker reagieren. Denn die wichtigsten Weichen für einen Erfolg in der Berufsbildung werden schon im Elternhaus und im Rahmen der Primarschule bzw. allgemeinbildenden Schule gestellt.

Somit lassen Analysen über Wirkungen von Berufsausbildungssystemen, und ihre Wechselwirkung mit dem Weiterbildungssystem eindeutige Reformvorschläge für das schulische allgemeinbildende System zu. Anhand des Schaubildes soll deutlich gemacht werden, daß man in der Bundesrepublik sowohl von der Arbeitsmarktpolitik als auch von der Bildungspolitik her versucht, diese Übergänge zwischen den verschiedenen Systemen: privater Haushalt, Arbeitslosigkeit, Arbeitslosenversicherungssystem und dem Bildungssystem besser zu organisieren und transparent zu machen. Es sollte durch solche Analysen leichter werden, sich ggfls. neue Berufsziele zu setzen und sie anzustreben.

Vielleicht eines der wichtigsten Ziele der beruflichen Erstausbildung ist es heute, durch die Ausbildung zu ermöglichen das 'Lernen zu lernen', und zwar insbesondere das beruflich orientierte, das "Im Beruf und während der Berufsausübung Lernen zu lernen". Die Ermöglichung der Kombination oder Parallelität von Lernen in der Schule mit dem Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz ist eine der wichtigsten Funktionen, die man der beruflichen Erstausbildung heute zurechnen kann. Wie das eine Gesellschaft organisiert, scheint dabei von nachrangiger Bedeutung zu sein. Die neue Strategie und Initiative sollte darin liegen, eine wirklich dauerhafte Kombination zwischen Arbeiten und Lernen zu schaffen, die vielfache Systemübergänge zwischen Bildung und Beschäftigung er-

möglicht und zwar unabhängig vom Alter, Bildungsstand und von der Berufstätigkeit und -erfahrung der/des Betroffenen.

Literatur

Becker, R. (1993): *Staatsexpansion und Karrierechancen*, Campus, Frankfurt a.M.

Blossfeld, H.-P. (1987): *Berufseinstieg und Segregationsprozeß - Eine Kohortenanalyse über die Herausbildung von geschlechtsspezifischen Strukturen im Bildungs- und Berufsverlauf.* In: Soziale Welt, Sonderband 5: Bildung und Beschäftigung, pp. 281-314.

Blossfeld, H. P.; Hannan, M. T.und Schömann, K. (1988): *Erwerbsverlauf und die Entwicklung der Arbeitseinkommen bei Männern. Eine Längsschnittanalyse unter Verwendung einer stochastischen Differentialgleichung.* In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, Heft 6 1988:407-423.

Mayer, K. U.; Allmendinger, J. und Johannes J. H. (Hrsg.) (1991): *Frauen zwischen Familie und Beruf*, Campus Frankfurt.

Ryan, P. und Büchtemann, C. F. (1996): *The School-to-Work Transition*. In: Schmid, G.; O'Reilly, J. und Schömann, K. (Hrsg.) International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation, Cheltenham: Edward Elgar. pp. 462-488.

Schmid, G. (1993): *Übergänge in die Vollbeschäftigung. Formen und Finanzierung einer zukunftsgerechten Arbeitsmarktpolitik*, Discussion paper FS I 93-208. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.

Schömann, K. (1994): *The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course - A Comparative and Longitudinal Analysis of Germany and Poland*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, edition sigma, Berlin.

Schömann, K. und Becker, R. (1995): *Participation in Further Education over the Life Course - A longitudinal study of three birth cohorts in the F.R.G,* European Sociological Review Vol.11 No. 2 pp.187-208.

Schömann, K. und Kruppe, T. (1996): *The Dynamics of Employment in the European Union*, pp.33-43 in: inforMISEP no.55 Employment Observatory Policies of the Commission of the European Communities DG V. (also available in French and German).

Tuijnman, A. C. und Schömann, K. (1996): *Life-long Learning and Skill Formation*, in: Schmid, G.; O'Reilly, J. and Schömann, Klaus (eds.) International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation, Cheltenham: Edward Elgar. pp. 462-488.

5 Ausbildung zur Entwicklung der Professionalität

Benito Echeverría, Sofía Isus und Lander Sarasola [134]

Bedeutende Veränderungen in den letzten Jahrzehnten

Die letzten Jahre des 20. Jahrhunderts (Toffler, A. 1971, 1980, 1990) sind durch gewaltige strukturelle Veränderungen (Castells, M. 1997) gekennzeichnet. Wir treten in eine Gesellschaft des *Wissens* ein, in der Wissen von entscheidender Bedeutung für die Ent-

134 Dr. Benito Echeverría, Universidad de Barcelona; Dra. Sofía Isus, Universidad de Lérida; Dr. Lander Sarasola, Universidad del País Vasco.

faltung jeglicher Tätigkeit im Bereich der Gesellschaft und der Arbeit ist. J. Lebret definierte sie kurz und bündig in dem Satz: *"Eine gleichermaßen durch das Sein wie durch das Wissen bestimmte Zivilisation*".

Dabei spielt eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle; von denen einige besonders hervorzuheben sind (Caspar, P. 1994):

- Beschleunigung der Veränderung – steht vor allem mit der Explosion der Wissenschaften, Technologien und Techniken im Zusammenhang (Quintanilla, M.A. 1989; Echeverría, B. 1993);
- Entwicklung der Komplexität – bringt neue beruflich-soziale Verhaltensweisen hervor (Cacace, N. 1994);
- Entmaterialisierung des Handelsverkehrs und der Produktionssysteme – in Verbindung mit der wachsenden Bedeutung von Kreativität und Führungstätigkeit.
- Internationalisierung der Beziehungen und Aufbau der Europäischen Union – mit immer größeren Verbindungsnetzen, von denen viele der an jedweder Tätigkeit im Bereich der Gesellschaft und der Arbeit beteiligten Akteure abhängig sind.
- Tiefgreifende Veränderungen des Arbeitsmarktes – mit weniger stabilen Arbeitsplätzen, flexiblerer Arbeit und zunehmender Selbständigkeit, Telearbeit usw.
- Ständige Weiterentwicklung der Bezugspunkte – mit der daraus entstehenden Gefahr des Verlustes der Identität als Gruppe oder Individuum in einer Welt fortschreitender Globalisierung.
- Intensive Suche nach größerer und umfangreicherer Kompetenz im sozialen und beruflichen Umfeld – in einer Welt, in der die Mobilität zur Regel wird.

Diese und andere Faktoren machen *Investitionen in die Intelligenz* unerläßlich. Das heißt, sie begründen die Notwendigkeit, die Kraft des Verstehens (des "Intelligere") sowohl des einzelnen Menschen (Carrascosa, J.L. 1991) als auch ganz allgemein der politischen, ökonomischen und sozialen Systeme zu wecken, zu mobilisieren und auszubilden.

Diese Entwicklung zeigt sich ganz deutlich in den drei großen Veränderungen, die den Eintritt ins neue Jahrtausend kennzeichnen:

- Technologische Veränderungen: Die Mikroelektronik, die "Mutter" der Technologien, die in allen elektromagnetischen Geräten – in der Bürotechnik, der Robotik, Hydraulik und Pneumatik, in programmierbaren Automaten, in der numerischen Steuerung, in CAD-CAM-Systemen usw. – zur Anwendung kommt, hat die Arbeitswelt im letzten Vierteljahrhundert völlig verändert.Auf die Informationsrevolution folgte die biologische Revolution, die durch die Manipulation sowohl von Teilen lebender Organismen – Biotechnologien – als auch ihrer Chromosomen und/oder Erbanlagen – Genmanipulation – auf entscheidende Weise in unsere physische Existenz eingreift (Ruiz de Elvira, M. 1997). Es ist bezeichnend, daß die Nobelpreise 1997 für Arbeiten über Atome und Enzyme verliehen wurden.Darüber hinaus haben die Informationstechnologien nicht nur unsere Arbeits- und Lebensweise, sondern auch unsere Denkweisen, unser Sein und Handeln in der digitalen

Gesellschaft des homo videns beeinflußt. (FAST 1986; Amat, N. 1990; King, A. und Schneider, B. 1991; Cebrián, J. L. 1998).

– Ökonomische Veränderungen: In der neuen Welt der Kommunikation gibt es nicht mehr nur vereinzelte Standorte, sondern untereinander vernetzte Einflußzentren.Diese Erscheinung wird in fast allen Tätigkeitsbereichen des Menschen, insbesondere jedoch in der Wirtschaft deutlich. Dort ist die Universalität nichts Abstraktes mehr, sondern äußert sich in vielfältiger Mitwirkung (Estefanía, J. 1995).Der freie Kapitalverkehr innerhalb der EU, die Konvergenzkriterien für den EURO, die weltweiten Unternehmensfusionen, die Synergieeffekte der Börsenbewegungen usw. sind nur einige Belege für die Globalisierung der Wirtschaft, die wir bereits erleben (Kommission der EG 1994 b).Es ist absehbar, daß die Globalisierung zu einem entscheidenden Merkmal der ersten Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts wird.

– Soziale Veränderungen: Diese beiden tiefgreifenden Veränderungsprozesse werden von anderen Erscheinungen, die die nächste Zukunft bestimmen werden, begleitet. So nimmt die Lebenserwartung immer mehr zu, während die Geburtenrate in den am stärksten entwickelten Regionen im Gegensatz zu den ärmsten Gebieten immer weiter zurückgeht. Die Arbeitslosigkeit ist zu einem Strukturmerkmal geworden; von ihr sind insbesondere die über 45jährigen, Jugendliche und Frauen betroffen. Die Wanderungsbewegungen rufen wachsenden Argwohn, wenn nicht gar Fremdenfeindlichkeit hervor. Der einzige Ausweg für viele dieser Gruppen ist die Schattenwirtschaft. Die makrosozialen Veränderungen sind noch radikaler (Díez, J. und Inglehart, R. 1994). Das Nord-Süd-Gefälle nimmt zu. Der Norden wird immer reicher, der Süden immer ärmer. Selbst in den entwickelten Ländern ist der Wohlfahrtsstaat in eine Krise geraten (De Cabo, C. 1986; Johnson, N. 1990). Nicht eine der betroffenen Regierungen wagt, “den Untergang des Wohlfahrtsstaats einzugestehen”, jedoch nimmt die Zahl jener herrschenden Politiker zu, die ihn gern absterben lassen würden (Mishra, R. 1994). Die Aufrechterhaltung des Wohlfahrtsstaats wird gegenwärtig in Frage gestellt (Kommission der EG 1994 a; SEE, 1996).

Aktuelle tiefgreifende Veränderungen

Dieser radikale Wandel hat direkt oder indirekt zu bedeutenden Veränderungen in den Produktionsabläufen und in der Organisation der sozialen Verhältnisse und der Arbeitswelt (Delcourt, J. 1991) sowie in ihren sozialen Entwicklungsformen geführt (AEDIPE 1995). Fast jeder von uns sieht sich heute mit folgender Realität konfrontiert:

– Neue Arbeitsinhalte: In den Regionen, in denen die Mechanisierung am wenigsten fortgeschritten ist, ist ein Rückgang der Arbeit im Primärsektor zu verzeichnen. Arbeit gibt es lediglich in den Gebieten, in denen man sich im letzten Vierteljahrhundert der “globalen Revolution in der Landwirtschaft” gestellt hat. Andererseits ging in fast allen entwickelten Ländern die Nachfrage nach Fachkräften im Sekundärsektor zurück, während sie im Tertiärsektor anstieg. Im Dienstleistungssektor allgemein und in einigen Bereichen – Gesundheitswesen, Bildungswesen, Sicherheit, Gerontologie, Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Tourismus – im besonde-

ren ist die Nachfrage an Arbeitskräften zur Zeit am größten. Es ist absehbar, daß diese Tendenz in den nächsten Jahrzehnten anhalten wird (Cacace, N. 1994). Auch für den Quaternärsektor kann eine Zunahme der Beschäftigung vorausgesagt werden. Im Zeitalter der Information (Carrascosa, J.L. 1991) wird eine große Gruppe ausgewählter Fachkräfte mit multifunktionaler Bildung gefragt sein (Hamel, G. und Prahalad 1995). Dies bedeutet wesentliche qualitative Veränderungen bei Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt.

– Neue Arbeitsmittel: Die technologischen Veränderungen haben insbesondere zu unserer Befreiung von bestimmten körperlich schweren Tätigkeiten geführt (CFNT. 1994). Andererseits ist höhere geistige Regsamkeit und Flexibilität gefordert, um den Anforderungen der sozialen und beruflichen Tätigkeiten gerecht zu werden. Bezeichnend für die weitgehende Veränderung unseres Lebens in so kurzer Zeit ist die weitverbreitete Nutzung von Computern ebenso wie der immer häufigere Einsatz von Magnetkarten, Geldautomaten, Mobiltelefonen, Teleshopping usw. In nur einem Jahrzehnt haben die Datenautobahnen viele Arbeitsformen revolutioniert (Badillo, M. 1996). Die elektronische Post hat das Faxgerät verdrängt, so wie dieses über einen etwas längeren Zeitraum einst über das Telefon gesiegt hatte, das wiederum allmählich die Funktionen des Postdienstes einschränkte. Etwas ähnliches geschieht mit den Web-Seiten, die die klassischen Probleme des Informationsmangels schnell lösen, obwohl sie verlangen, daß man weiß, welche Information man benötigt, wo sie gesucht werden soll und wie sie auszuwählen ist. Durch die Verbindung der Informatik mit den Kommunikationstechnologien – Telematik – eröffnet sich eine Zukunft, in der viele der gegenwärtig genutzten Arbeitsmittel rasch veralten werden, auch in Bereichen wie dem Bildungswesen, Gesundheitswesen usw. (Hamel, G. und Prahalad 1995).

– Neue Arbeitsmethoden: Die Entwicklung der Produktionsinhalte und der Produktionsmittel hat die Arbeitsorganisation in einem ganz besonderen Maße beeinflußt (Winslow, Ch.D. und Bramer, W.L. 1995). Während die hierarchisch aufgebaute fordsche Produktionsorganisation allmählich ausstirbt, entstehen flexiblere Arbeitsstrukturen, die auf die größtmögliche Ausschöpfung der Kompetenzen und Qualifikationen des einzelnen Arbeitnehmers gerichtet sind (Mateo, J. 1998). Die von den Waren- und Dienstleistungsmärkten geforderte ständige Innovation – kleinere Produktionsserien, umfangreichere Investitionen in Produktionsabschnitte Konstruktion und Endfertigung – führte zu einer größeren Flexibilität in der Arbeitsorganisation, einer Verdrängung der Arbeitnehmer in weiten Funktionsbereichen und einer stärkeren Verflechtung dieser Bereiche (Retuerto, E. 1991). Die “Propheten” der neuen Paradigmen der Unternehmensorganisation – P. Drucker, P. Senge, M. Hammer, D. Nadler, C. K. Prahalad usw. – verkünden einige ihrer künftigen Wesensmerkmale: a) weniger Hierarchien und stärkere Betonung der Teamarbeit; b) ständige Lernbereitschaft; c) ständige Beachtung der Schlüsselprozesse; d) Flexibilität und Anpassung an die Veränderung und Komplexität; e) neue Rollen der Führungskräfte und Arbeitnehmer; f) Interdisziplinarität und Kombination beruflicher Kompetenzen; g) Management der Humanressourcen usw. Die von Andersen Consulting in ihrer letzten Werbekampagne in Spanien formulierte Frage:

”Wer sagt denn, die großen Talente könnten nicht gemeinsam handeln?” ist symptomatisch dafür.

– Neue soziale Formen der Arbeit: Alle diese genannten Veränderungen prägen in ihrer Gesamtheit eine neue Form des Verständnisses der Arbeit (Meda, D. 1995; Bidet, J. und Texier, J. 1995; Tripier, P. 1996). Die zentrale Stellung der Arbeit wird seit langem in Frage gestellt (Racionero, L. 1983; García Nieto, J.N. et al. 1989; Godet, M. 1994; Offe, C. 1994), während andererseits die Zahl derjenigen, die gar keine Arbeit haben, angestiegen ist (Kommission der EG 1994 b) und viele, die eine Arbeit haben, einer ungewissen Zukunft hinsichtlich ihres Arbeitsplatzes entgegen sehen (Férez, M. et al. 1997). Die gegenwärtige Diskussion über die Reduzierung der wöchentlichen Arbeitszeit (Jáuregui, R. 1996) ist nur Spitze des Eisbergs der herannahenden beruflichen Flexibilität (AEDIPE 1995), einer Zukunft, die bereits allgegenwärtig ist in Form von kurzfristigen Arbeitsverträgen, Teilzeitbeschäftigten, Wochenendarbeitern, Vergabe von Aufträgen an Subunternehmen, “Billigjobs” usw., die immer häufiger von Zeitarbeitsfirmen vermittelt werden, insbesondere in den Ländern, in denen diese Art von Organisationen weniger bekannt ist (Portilla, M. 1995; Gimeno 1996). Zu diesen vertraglichen Arbeitsformen gesellen sich neue Formen der Selbständigkeit, die aufgrund der dargestellten Veränderungen immer mehr in den Vordergrund rücken. Die Selbständigkeit erobert sich ihre uralte vorherrschende Bedeutung teilweise zurück, was durch die Verwaltungsbehörden oftmals als Mittel zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit begünstigt wird. Diese alte und neue Form der Selbständigkeit bedient sich solcher Formen wie Telearbeit (Ortiz, F. 1996), Franchising usw., die im Zuge der großen Veränderungen zum Ende des Jahrhunderts entstanden sind.

Berufliche Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen

Im letzten Vierteljahrhundert hat sich ein großer Strukturwandel vollzogen, der die Arbeitswelt und demzufolge auch die beruflichen Anforderungen verändert hat (Retuerto, E. 1996, 1997).

– In den 60er und 70er Jahren waren für bestimmte Aktivitäten in einem bestimmten Beruf hauptsächlich Fähigkeiten gefragt (Roig. J. 1996). Der Begriff der Aufgabe rangierte noch vor dem der Funktion innerhalb des Unternehmenssystems. Vorschriften und Anweisungen waren wichtiger als Mitverantwortung und Initiative. Die Arbeitsorganisation beruhte auf der Konzeption der Unterteilung in aufeinanderfolgende Arbeitsabschnitte, und nur selten war eine interaktive Handlungsdynamik zwischen einzelnen Funktionen gefragt, um das Unternehmenssystem aufrechtzuerhalten und zu verbessern.

– Von den 80er Jahren an wurden zunehmend berufliche Qualifikationen gefordert, die Kenntnisse und Fertigkeiten zur Ausübung eines breiten Spektrums beruflicher Tätigkeiten beinhalten sollten (Alex, L. 1991). Die Mobilität galt als Arbeitskultur, die Anpassungsfähigkeit zum Zweck einer fachgerechten Durchführung einer relativ breiten, sich mit der Zeit verändernden Palette von Funktionen voraussetzt (Sánchez Asiaín, J. A. 1996).Eine der wichtigsten Folgeerscheinungen dieser Kon-

zeption war die Aufwertung der individuellen Qualifikationen im Verhältnis zu den strukturellen und institutionellen Qualifikationen (Sellin, B. 1991; Echeverría, B. 1993, 1996; Sarasola, L. 1996). Seitdem galt als erwiesen, daß die Nutzung der individuellen Qualifikation eng mit dem strukturellen Umfeld, in dem sie sich entfalten kann – Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt – (Cacace, N. 1994), und mit dem institutionellen Bereich der Berufsbildung – Bedarf an beruflichen Qualifikationen und deren Nutzung – (López, F. 1995; Teichler, U. 1995; OECD 1996) zusammenhängt. Müssen am Nordpol beispielsweise viele Fachleute für Kühlhäuser ausgebildet werden? Verfügen Städter und Dorfbewohner über gleiche Qualifikationsmöglichkeiten?

– Mit Beginn der 90er Jahre löste diese Schnittstelle zwischen den Qualifikationen ein gründliches Umdenken bei den Berufsbildern aus, die sich nunmehr schrittweise in Richtung auf das Konzept der Handlungskompetenz entwickeln (Green, A. 1998). Die französischen Unternehmer führten diesen Fachbegriff ein, um damit die Ergebnisse der Lehre zu beschreiben. Sie verständigten sich darauf, die Ergebnisse der allgemeinen und der Berufsbildung nicht so sehr in Abhängigkeit von den vermittelten Kenntnissen und Fertigkeiten zu beurteilen, sondern eher nach den erworbenen Kompetenzen (Gick, A. u. Pallarés. T. 1997; Jolis, N. 1997). Kompetenz bezeichnet im Grunde das Wissen, das erforderlich ist, um bestimmte Situationen begegnen zu können, und die Fähigkeit, diese Situationen in der Realität zu bewältigen. (Nijhof, W.J. und Streumer, J.N. 1998). Das heißt, "Kenntnisse und Qualitäten zu mobilisieren verstehen, um Probleme zu meistern" (Mandon), die sich bei der Ausübung der Professionalität ergeben (OECD 1997).

– Professionalität definiert sich heute – und in Zukunft vielleicht noch stärker – durch das dialektische Verhältnis zwischen dem Arbeitsplatz und der Organisation, in der die Arbeit ausgeübt wird (Echeverría, B. 1993). Insofern setzt sie einen "Dialog" voraus, d.h. eine Konfrontation, bei der es eine Art Übereinstimmung in der Nichtübereinstimmung gibt, aber auch schrittweise Positionsveränderungen, die von den beiden "konträren" Positionen induziert werden (Sarasola, L. 1996). Man kann vorausschicken, daß berufliche Kompetenz besitzt, wer über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen verfügt, um seine berufliche Tätigkeit auszuüben, Probleme selbständig und kreativ zu lösen, mit seinem Arbeitsumfeld zusammenzuarbeiten und an der Arbeitsorganisation mitzuwirken (Bunk, G.P. 1994).

Konkret ausgedrückt, wer über vier Grundkompetenzen verfügt, die in ihrer Summe die berufliche Handlungskompetenz bilden (Echeverría, B. 1996):

– Fachkompetenz: Besitz von Spezialkenntnissen auf einem bestimmten Berufsfeld, die es gestatten, die Arbeitsinhalte und aufgaben fachlich zu beherrschen.

– Methodische Kompetenz: Die Fähigkeit, erworbene Kenntnisse auf konkrete Arbeitssituationen anzuwenden, für die jeweiligen Aufgaben die richtigen Arbeitsverfahren anzuwenden, Probleme selbständig zu lösen und gewonnene Erfahrungen erfinderisch auf neue Situationen anzuwenden.

– Sozialkompetenz: Verfolgung der Entwicklung des Arbeitsmarkts und die Bereitschaft zur zwischenmenschlichen Verständigung, Bereitschaft zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen und teamorientiertes Arbeitsverhalten.

– Persönlichkeitskompetenz: Die Fähigkeit, sich selbst realistisch einzuschätzen, in Übereinstimmung mit der eigenen Überzeugung zu handeln, Verantwortung zu übernehmen, Entscheidungen zu treffen und mögliche Niederlagen zu verkraften.

Zusammengefaßt bedeutet das: Um professionell zu sein und Zukunftsperspektiven zu besitzen, reicht es nicht aus *zu wissen* (Fachkompetenz) und *handeln zu können* (methodische Kompetenz). Man muß außerdem *seinen Platz einzunehmen wissen* (Sozialkompetenz) und *verstehen zu sein* (Persönlichkeitskompetenz) (Barreda, R, 1995, 1996).

Allgemeine und berufliche Bildung

Um dieses Ziel des "careerquake" (Watts, A. G. 1996) zu erreichen, bedarf es politischer Maßnahmen. Außerdem muß die rein instrumentelle Auffassung von der Berufsbildung überwunden werden und die allgemeine Bildung ihre entscheidende Funktion für die Gesellschaft zurückgewinnen. Das heißt, sie muß die Selbstverwirklichung fördern, damit jeder lernt, er selbst zu sein (Faure, E. 1973, Botkin, J. W. et al. 1990).

Dieses Ziel ist schwerlich mit den Systemen der formalen Bildung zu erreichen, da diese dem Wissenserwerb zu Lasten anderer Formen des Lernens den Vorrang geben. Deshalb ist es so wichtig, die allgemeine Bildung als Ganzheit zu konzipieren (Delors, J. 1996), die auf vier Grundformen des Lernens aufbaut:

- *Lernen zu erkennen*: Verbesserung des Allgemein- und des Fachwissens, um die vielschichtigen Aspekte des eigenen Umfelds besser zu verstehen, Neugier zu wecken, die Wirklichkeit zu erkennen und den kritischen Geist anzuregen. Das heißt, wir müssen lehren, wie man lernt, durch Beobachtung, Einsatz des Gedächtnisses sowie konvergierendes und divergierendes Denken zu lernen.

– *Lernen zu handeln*: Schaffung von Situationen, in denen wichtige Informationen für konkrete Zwecke lokalisiert, ausgewählt und genutzt werden müssen, in denen man mit unterschiedlichen Arbeitssituationen konfrontiert wird und in denen man Risiken auf sich nehmen, Folgen abschätzen, kommunizieren und im Team arbeiten muß.

– *Lernen, zusammen zu leben*: Entwicklung der Fähigkeit, die Unterschiedlichkeit der Menschen zu erkennen, sich ihrer *Ähnlichkeiten* und gegenseitigen Abhängigkeit bewußt zu werden, Förderung von Verhaltensweisen, die auf den Einsatz für gemeinsame Ziele ausgerichtet sind, Vorbereitung auf Konflikte und Konfliktlösungen unter Wahrung der Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten.

– *Lernen, zu sein*: Befähigung zur Freiheit des Denkens, des Urteilens, der Gefühle und der Phantasie, die der Mensch braucht, um seine Talente zur vollen Entfaltung zu bringen und sie je nach den Möglichkeiten als Werkzeuge zur Gestaltung seines Lebens einzusetzen.

Diese Globalkonzeption der Bildung erfordert Bildungs- und Berufsbildungssysteme (Echeverría, B. 1998), die a) *umfassend* sind, also alle Bildungsfaktoren, die den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz ermöglichen, in sich vereinen; b) *flexibel* sind, d.h. jederzeit in der Lage, sich an die strukturellen Veränderungen anzupassen und eventuellen negativen Effekten in den verschiedenen Beschäftigungsgruppen entgegenzuwirken; c) *motivierend* sind, also fähig, Lernprozesse zu stimulieren, die es dem Menschen gestatten, sein Leben lang alle sich bietenden Gelegenheiten zu nutzen, sein Grundwissen zu aktualisieren, zu vertiefen und zu bereichern; d) *integrierende Wirkung* haben, d.h. fähig sind, die Bemühungen aller Bildungsträger zusammenzuführen und diese mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts in Übereinstimmung zu bringen (CEDEFOP 1990, Achtenhagen, F. et al. 1995).

Das bedeutet eine wachsende gegenseitige Durchdringung der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließlich der Weiterbildung, da es von Tag zu Tag schwieriger wird, das in der Schule Erlernte gegenüber dem in der Berufspraxis erworbenen Wissen abzugrenzen. (Retuerto, E. 1991).

Im Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik (1991) heißt es daß die im Rahmen der *Berufsausbildung* erworbenen Fähigkeiten sich in wachsendem Maße auf erzieherische Werte, insbesondere hinsichtlich der Kenntnisse auf dem Gebiet der Verhaltensweisen und Beziehungen beziehen, während die *berufliche Grundausbildung* grundlegende Fähigkeiten für die Ausübung eines Berufs zu vermitteln suche. Diese fortschreitende gegenseitige Durchdringung der *allgemeinen und der Berufsbildung* sei ein charakteristisches Merkmal der 90er Jahre. (S.5).

In diese Konzeption ordnen sich unseres Erachtens die drei Hauptsäulen der Berufsbildung ein (Echeverría, 1993, 1996, 1998):

Berufliche Grundbildung

Diese ist bis heute eine entscheidende Etappe für die Entwicklung der Professionalität, die sich oft mit dem Satz bekräftigen läßt: “Eine gute Grundbildung ist die beste Berufsausbildung.” Angesichts der gegenwärtigen Entwicklung unserer Gesellschaft schließen wir uns dem Wunsch an, den Montaigne gegenüber dem Lehrer seines Sohnes äußerte: “Zuerst ein wohlgeformter, danach ein wohlgefüllter Geist”.

Die berufliche Grundbildung muß einerseits die Entwicklung repräsentativen Wissens vorantreiben, ohne dabei die operativen Kenntnisse aus den Augen zu verlieren, und die Einbeziehung der Wissenschaft, Technologie und Technik fördern (D´Iribarne, A. 1989). Andererseits muß sie ein dialektisches Verhältnis zwischen den Lehrplaninhalten und der sich ständig verändernden Arbeitswelt herstellen (OECD 1997). Und zugleich muß sie sowohl durch die berufliche Tätigkeit als auch die Ausbildungsarbeit den Übergang der Jugendlichen in das Erwachsenenleben vorbereiten.

Berufliche Erstausbildung

Ihre Hauptaufgabe ist neben der Herausbildung der Handlungskompetenz die Vermittlung eines Komplexes von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die in den großen *Berufsgruppen* benötigt werden.

Vor vielen Jahren erklärte der spanische Philosoph Ortega y Gasset (1989): "Ein Fachmann und eben nur ein Fachmann sein heißt, das ganz und demzufolge nichts Genaues zu sein." Heute ist sein Gedanke aktueller denn je, denn die enge *berufliche Ausrichtung* und frühzeitige Optionen sind immer weniger von Nutzen.

In dieser Säule der Berufsbildung müssen mindestens zwei Ziele erreicht werden: a) Vermittlung einer multifunktionalen fachlichen Bildung, die ein bewußtes Vorhersehen technologischer und mit dem Beruf zusammenhängender sozio-organisatorischer Veränderungen gestattet, und Vermittlung des erforderlichen umfassenden Gesamtüberblicks über das berufliche Wissen; b) Erwerb einer beruflichen Identität und Reife, die zu weiterem Lernen und zur Anpassung an die sich verändernden Berufskompetenzen motiviert.

Berufliche Weiterbildung.

Ihre Aufgabe zur Erfüllung von vier Hauptzielen ist klar und deutlich in der Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaften über die berufliche Weiterbildung festgelegt (05.05.1989):

– *Einbeziehung und/oder Umschulung* arbeitsloser Jugendlicher und Erwachsener, neu eingestellter Arbeitnehmer und/oder Arbeitnehmer, deren Beschäftigungslage sich teilweise oder völlig verändert.

– Ständige Anpassung an die Weiterentwicklung der einzelnen Berufe und die Gestaltung neuer Arbeitsplätze sowie an die Verbesserung der beruflichen Kompetenzen.

– Soziale Förderung der Arbeitnehmer, um ihnen eine Verbesserung ihrer beruflichen Kompetenzen und somit ihrer gesellschaftlichen Stellung bzw. persönlichen Entwicklung zu ermöglichen.

Vorsorge für künftige Auswirkungen der Entwicklung des Arbeitsmarkts.

Literatur

Achtenhagen, F. et al. (1995): *Feasibility Study: Research Scope for Vocational Education in the Framework of COST Social Sciences.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Aedipe (1995): *Flexibilidad en el trabajo. Estrategias y prácticas en Europa*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000, S.A.

Alex, L. (1991): *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación.* Formación Profesional, 2, (S. 23-27)

Amat, N. (1990): *De la información al saber*. Madrid: Fundesco

Badillo, M. (1996): *Las tecnologías de la información I, II.* ABC Nuevo Trabajo, 25.09.96 und 01.10.96

Barreda, R. (1995): *Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna*. Ed. Conorg, Madrid

Barreda, R. (1996): *Perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento.* Fundesco, 181, (S. 8-10)

Bidet, J. und Texier, J. (1995): *La crise du travail*. Presses Universitaires de France, ParisBotkin, J. M. et al. (1990): *No Limits to Learning. Bridging the Human Gap*. Pergamon Press Ltd, Oxford

Bunk, G.P. (1994): *Die Vermittlung und Vervollkommnung beruflicher Kompetenzen in der Berufsbildung.* Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1, (S. 8-14)

Cacace, N. (1994): *Nuevas profesiones y empleo en el cambio de siglo. Consejos para los jóvenes que trabajarán en el tercer milenio*. Bilbao. Ediciones Deusto, S.A. [*Oltre il 2000*]

Carrascosa, J.L. (1991): *InformACCION*. Espasa Calpe, Madrid

Caspar, P. (1994): *La inversió immaterial.* Taleia, 9, (S. 34-39)

Castells, M. (1997): *La era de la información.* Alianza Editorial, Madrid

Cebrian, J.L. (1998): *La red*. Taurus, Madrid

CEDEFOP (1990): *Perspektiven der Berufsbildung für bestimmte Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

CFNT (1994): *Guía de nuevas tecnologías.* Gijón: Fondo Formación, Centro de Formación en Nuevas Tecnologías

Delcourt, J (1991): *La cualificación: Una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones*. Formación profesional, 2 (S.44-50)

Delors, J. (Koord.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana, UNESCO, Madrid

de Cabo, C. (1986): *La crisis de estado social.* PPU, Barcelona

Diez, J. und Inglehart, R. (Hrsg.) (1994): *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos.* Fundesco, Madrid

D'Iribarne, A. (1.989): *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif.* Presses du CNRS, Paris

Echeverria, B. (1993): *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución.* PPU, .Barcelona

Echeverria, B. (Koord.) (1996): *Orientación Professional.* Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona

Echeverria, B. (1998): *Formación de profesionales para el Siglo XXI*. La Formación Profesional, 1, (S. 32-34)

ESTEFANIA, J. (1995): *La nueva economía*. Debate/Dominós, Madrid

FAST (1986): *Europa 1995. Nuevas tecnologías y cambio social.* FUNDESCO & Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Madrid

Ferez, M. et al. (1997): *El trabajo en el futuro*. Bilbao. Ediciones Deusto, S.A.

Faure, E. (Coord.) (1973): *Apprendre à être*. UNESCO, Paris

Garcia Nieto, J.N. et al. (1989): *La sociedad del desempleo*. Cristianisme i Justicia, Barcelona

Gimeno, A. (1996): *Trabajo temporal bajo el signo de la sospecha*. La Vanguardia, 02.03.96

Gick, A. und Pallares, T. (1997): *Las competencias: ¿Qué está pasando en Europa?*. Capital Humano, 99, (S. 44-48)

Godet, M. (1994): *Le grand mensonge: L´emploi est mort, vive l´activité.* Fixot, Paris

Gren, A. (1998): *Core Skills, Key Skills and General Culture: In Search of the Common Foundation in Vocational Education.* Evaluation and Research in Education, 12,1, (S. 23-43)

Hamel, G. und Prahalad, C.K. (1995): Compitiendo por el futuro. Barcelona. Ariel

Jauregui, R. (1996). *Repartir el trabajo, recuperar la vida*. Temas para el debate, 15, (S. 22-27)

Johnson, N. (1990): *El estado de bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo del bienestar (The Welfare State in Transition).* Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid

Jolis, N. (1997): *Piloter les compétences. De la logique de poste à l´atout-competence*. Les Éditions d´Organisation, Paris

King, A. und Schneider, B. (1991): *La primera revolucion mundial.* Barcelona: Plaza & Janes Editores, S.A. [*The First Global Revolution*. The Club of Roma]

Kommission der EG (1991): *Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre.* Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, Luxemburg

Kommission der EG (1994 a): *Grünbuch über die europäische Sozialpolitik – Weichenstellung für die Europäische Union*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

Kommission der EG (1994 b): *Weißbuch über Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg

Lopez, F. (1995): *Formació, qualificació i mercat*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, Editorial Horsori

Mateo, J. (Dr)(1998): *Manual del director de recursos humanos.* Ernst & Young Consultores y Cinco Días, Madrid

Meda, D. (1995): *Le travail. Une valeur en voie de disparation*. Alto Aubier, Paris

Mishra, R. (1994): *The Welfare State in Capitalist Society*. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid

Mitrani, A. (1992): *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto, S.A.

Montilla, M. (1995): *Europa, campo de cultivo para las ETT*. ABC. Nuevo Trabajo, 23.07.95

Nijhof, W.J. und Streumer, J. N. (Hrsg.) (1998): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

OECD (1996): *Qualifications et compétences professionnelles dans l´enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification (Berufliche Qualifikationen und Kompetenzen im Fachunterricht und der Berufsaubildung. Bewertung von Zeugnissen).* OECD, Paris

OECD (1997): *Prepared for Life?. How to Measure Croos-Curricular Competencies (Auf das Leben vorbereitet? Wie sind fachübergreifende Kompetenzen zu werten?).* OECD, Paris

Offe, C. (1994): *Contradicciones en el Estado del Bienestar.* Alianza Editorial, Madrid

Ortega und Gasset, J. (1989): *Mediación de la técnica*. En AA.VV. Tecnología, ciencia, naturaleza y sociedad. Antología de autores y textos. Ed. Anthropos, Barcelona

Ortiz, F. (1996): *El teletrabajo. Una nueva sociedad laboral en la era de la tecnología*. Mac Graw-Hill, Madrid

Quintanilla, M. A. (1989): *Tecnología: Un enfoque filosófico*. Fundesco, Madrid

Racionero, L. (1983): *Del paro al ocio*. Anagrama, Barcelona

Retuerto, E. (1991): *Nuevas cualificaciones o una nueva forma de interpretar la profesión?* Formación profesional, 1 (S.8-10)

Retuerto, E. (1996): *La reorientación de la cualificación profesional. Unas notas sobre el estado de la cuestión.* Fundesco, 181, (S.13-15)

Retuerto, E. (1997): *El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, 97, (S.103-114)

Roig, J. (1996): *El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal.* Ediciones Díaz de Santos, S.A., Madrid

Ruiz de Elvira, M. (1997): *Diccionario básico de genética.* El País Semanal, 13.07.97

Sanchez Asiain, J.A. (1996): *Hacia una nueva cultura del trabajo*. El País, 25.07.96

Sarasola, L. (1996): *Cualificación y formación profesional en la Comunidad Autónoma Vasca.* San Sebastián: Dpto: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universität des Baskenlandes

Sarasola, L. (1996): *La profesionalidad*. Nueva Enciclopedia Temática Planeta, Vol 14, (S. 88-89)

SEE (1996): *El estado de bienestar sostenible.* Barcelona: Edicions Gestió 2000, S.A.

Sellin, B. (1991): *Evolución de las cualificaciones*. Formación Profesional, 2, (S. 55-56)

Teichler, U. (1995): *Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa*. Formación Profesional, 5, (S. 67-74)

Tripier, P. (1996): *Del trabajo al empleo. Ensayo de la sociología del trabajo.* Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Madrid

Toffler, A. (1970): *Der Zukunftsschock*. Scherz Verlag, München

Toffler, A. (1980): *Die dritte Welle*. München

Toffler, A. (1993): *Machtbeben – Powershift.* Econ Taschenbuch-Verlag, Düsseldorf/Wien

Watts, A.G. (1996): *Careerquake*. Demos, London

Winslow, Ch. D. und Bramer, W.L. (1995): *La nueva organización del trabajo. Sistemas de información en la economía del conocimiento*. Bilbao. Ediciones Deusto, S.A. [*Future Work*. New York: The Free Press]

Workshop 3: Aktions-, Innovations-, und Begleitforschung

Berichterstatter: *Owe Liljefelt*[135]

Während des Workshops3 wurden Referate aus fünf europäischen Ländern vorgetragen. Sie wurden von Teilnehmern erörtert und kommentiert, die aus denselben Ländern bzw. Drittländern kamen. Anstatt auf die Einzelheiten jedes Beitrags und jedes vorgestellten Projekts einzugehen, habe ich mich darum bemüht, den Inhalt auf einer allgemeineren Ebene zu erfassen und einige Themen vorzubringen, denen wir alle zustimmten und/oder die im Mittelpunkt der Überlegungen standen. Dennoch möchte ich auch einige Worte über die Forschung in diesem Bereich hinzufügen und versuchen, einige Fragen zu diesem Problem aufzuwerfen.

Zwar kenne ich das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Bildungs- und Ausbildungssystemen jedes europäischen Landes nicht, doch scheinen die Schulsysteme der Länder, die ich kenne, nicht zu berücksichtigen, worum es wirklich geht, daß nämlich Lernen nicht mehr hauptsächlich in der Schule selbst stattfindet. Dies bedeutet, daß die Erzieher Schule und Arbeitsfeld enger miteinander verknüpfen und den Entwicklungen am Arbeitsmarkt, Fragen der Arbeitsorganisation und dem gesamten Umfeld des Arbeitslebens stärker Rechnung tragen müssen.

Ein weiteres angesprochenes Problem, dem dieselbe Bedeutung zukommen dürfte, besteht darin, daß die Standards, der Umfang und die Qualität der Lehrerausbildung, insbesondere der beruflichen Lehrerausbildung, einen tiefgreifenden Wandel durchlaufen.

Wenn wir uns darüber hinaus die Forschung bei Innovationspraktiken ansehen, so bedeutet dies, daß sich die Forschung sowohl mit der politischen als auch der operationellen Ebene befassen muß. Somit müssen wir über verschiedene Lösungen in bezug auf Inhalt, Methode und Organisation desselben Problems nachdenken. Die jeweiligen Lösungen müssen in den verschiedenen EU-Mitgliedstaaten je nach dem Stand der institutionellen Entwicklung ganz unterschiedlich ausfallen, dabei aber dem bestehenden (systemischen) Bildungs- bzw. Ausbildungsumfeld vollständig Rechnung tragen.

Inzwischen wurden zwischen den Oberstufen berufsbildender Sekundarschulen in mehreren Ländern Netze aufgebaut. Hierüber kommunizieren Lehrer und Ausbilder sowie Schüler in zunehmendem Maße auf transnationaler und europäischer Ebene. Bisher wurden diese Netze jedoch vor allem zwischen Schulen anstatt zwischen anderen öffentlichen oder privaten Berufsbildungseinrichtungen entwickelt.

Graham Attwell von der Universität Bremen sprach eine allgemeinere Frage an, der wir alle mehr oder weniger zustimmten, nämlich daß wir entscheiden müssen, wie wir das allgemeine Problem lösen können, daß wir den Punkt erreichen, an dem wir sagen können: Jetzt endlich sprechen wir über dieselbe Sache. Es bestehen so viele Unterschiede zwischen den Kulturen und ihren jeweiligen Schulsystemen, daß selbst dann, wenn wir glauben, einer Definition oder einem allgemeinen Begriff wissenschaftlich zustimmen zu können, wir immer noch vor dem Problem stehen, diese in bzw. zwischen den verschiedenen Ländern in gleicher Weise anzuwenden. Dies betrifft insbesondere das Problem

135 CEDEFOP-Experte

der Vergleichbarkeit. Die Frage lautete: Ja, doch was genau vergleichen wir eigentlich? Wenn man mit Menschen aus verschiedenen Ländern zusammengearbeitet hat, dann weiß man, daß ein Großteil der Zeit damit verbracht wird, herauszufinden, was genau man vergleichen will.

Eine weitere Frage, die sich aus den Beratungen ableiten ließe, lautete: Worin bestehen Art, Umfang und Ziel vergleichender Studien? Meiner Auffassung nach herrschte allgemein die Auffassung vor, daß die politische Ebene hauptsächlich an Fragen im Zusammenhang damit interessiert sei, "wie erfolgreich" die verschiedenen einzelstaatlichen Maßnahmen und Reformen ausfallen würden. Dies würden die Forscher allerdings nicht gerade als ein Problem auffassen. Als Forscher sieht man dies unter einem anderen Gesichtspunkt. Derartige Studien könnten durchaus von bzw. in den verschiedenen Ministerien der betreffenden Länder eingeleitet werden, ohne daß notwendigerweise Wissenschaftler daran beteiligt werden. Ein pragmatischerer Ansatz zu dieser Frage ergab sich aus einer Studie, die von Eva Kuda von der IG Metall und Jürgen Strauß von der Sozialforschungsstelle Dortmund vorgelegt wurde. Sie gingen ausführlich auf das Problem neuer Ansätze für Ausbildung und Umschulung erwachsener Arbeitnehmer ein.

Ferner diskutierten wir darüber, wie sich vergleichende Beschreibungen mit vergleichenden Analysen in Zusammenhang bringen lassen, wobei sich die Diskussion wiederum stärker auf die Analysen verschiedener Probleme anstatt auf Lösungen konzentrierte.

Eine weitere grundlegende Frage, über die wir ausführlich sprachen und die in Zusammenhang mit den einzelnen Länderberichten beraten wurde, war der Zeitfaktor. So hätten beispielsweise die Leonardo-Studien- und Analyseprojekte eine zu kurze Laufzeit und würden zu viele Länder einbeziehen. Die Antwort auf dieses Problem bestehe darin, entweder die Laufzeit der Studien zu verlängern oder die Anzahl der daran beteiligten Länder zu verringern. Dadurch ließe sich die Qualität verbessern, die Zusammenarbeit vertiefen und die Koordinierung verbessern, woran es sehr oft mangele.

Natürlich ist dies ein allgemeines Problem, es kann aber nicht zu einer allgemeinen Strategie werden, weil es sich danach richtet, auf welche Art von Studien man abzielt und welche Art von Problemen man mit Unterstützung der Forscher beschreiben und lösen möchte.

Ferner wurde darüber diskutiert, wie man den politischen Entscheidungsprozeß beeinflussen und die politischen Entscheidungsträger dazu veranlassen kann, die Forschungsergebnisse stärker für politische Maßnahmen zu nutzen. Zu dieser Frage sagte einer unserer Referenten, es sei sehr schwer, politische Lösungen in den einzelnen Ländern zu beeinflussen, und noch schwerer, Lösungen über Ländergrenzen hinweg zu verbreiten.

Das Hauptproblem, das von Politikern angesprochen werde, betreffe die Arbeitslosigkeit. Hierzu hörten wir einen sehr interessanten Bericht der Vertreter Spaniens darüber, wie man sich älterer Arbeitnehmer annimmt und welche Art von Kompetenzen sie benötigen. Der spanische Referent, Herr LuisM. Naya Garmendia, sprach die Frage an, ob wir wirklich anstrebten, Bildungs- und Ausbildungsprogramme anzubieten, um ältere Arbeitnehmer für die Wiederaufnahme einer Beschäftigung vorzubereiten, oder ob man sie alternativ eher auf den "Vorruhestand" vorbereiten sollte. Diese Frage wird um so dringender, wenn man die berufliche Erstausbildung Jugendlicher betrachtet, insbesondere solcher,

die vorzeitig die Schule abbrechen. Sollten sie zumindest eine Art von Kompetenz bzw. Fertigkeit erhalten, um einen Arbeitsplatz einnehmen zu können, oder sollten wir versuchen, sie wieder in die Schule und in den allgemeinbildenden Unterricht zu bringen, wo sie auf irgendeine Weise hinzulernen könnten?

Diesbezüglich wiesen einige Referenten auf die Notwendigkeit der Ausbildung in Kleingruppen hin. Darüber sprachen auch unsere deutschen Freunde, und auch andere Teilnehmer griffen diese Frage auf. Offensichtlich bemüht sich die Politik heute um individuellere Lösungen und begünstigt das Lernen in Kleingruppen, was eine Weiterentwicklung und Stärkung der Lernbemühungen des einzelnen ermöglicht.

Ferner wurde die Übertragung von Know-how und Wissen (das außerhalb des Bildungs- und Ausbildungsbereichs erarbeitet wird) auf interne Bildungs- bzw. Ausbildungsangebote und entwicklungen angesprochen. Mehrere Referenten bezeichneten dies als ein weitverbreitetes Problem. Wie beeinflussen die äußeren Veränderungen im Arbeitsleben im Rahmen des größeren wirtschaftlichen und sozialen Umfelds die Entwicklung von Bildung und Ausbildung in den einzelnen Ländern? Möglicherweise müssen die Forscher die politische Ebene besser über die verschiedenen möglichen Ansätze unterrichten, von denen sie sich dann entsprechende Lösungen erwarten und insbesondere über diese beiden Ansätze eine Diskussion in Gang bringen können.

Ferner diskutierten wir über methodische Ansätze. Hierbei wurden wir vor allem durch Graham Attwell und Anja Heikkinen ermutigt, uns einen interkulturellen Ansatz zur Untersuchung der verschiedenen Phänomene unter einem vergleichenden Aspekt zu eigen zu machen. Es herrschte weitgehend Übereinstimmung darüber, daß die Berufsbildungsforscher bisher selbst keine ausgereifteren Methoden für vergleichende Erhebungen entwickelt haben, sondern vielmehr auf benachbarte Disziplinen zurückgreifen wie beispielsweise Arbeitsmarktforschung, (Erwachsenen) Bildung und Soziologie. Dies sei durchaus akzeptabel und ermögliche die Ermittlung eines Ausgangspunktes zur Entwicklung von Methoden im Bereich der Berufsbildung. Es bestehe jedoch ein dringender Bedarf an zweckmäßigen Forschungsansätzen und methoden für die Berufsbildung.

Ich persönlich glaube, daß wir uns bei unseren Beratungen in Europa in zunehmendem Maße auf Lösungen für Probleme des Arbeitsmarktes und der Arbeitsorganisation konzentrieren, wobei die Berufsbildung einen großen bzw. zumindest wichtigen Teil dieser Lösungen darstellen wird. Unter diesen Voraussetzungen geraten umfassende und idealistische "Bildungs" und "Ausbildungs"Strategien unter Druck. Diese Trends werden weitgehend durch amerikanische Erfahrungen und die amerikanische Wirtschaft beeinflußt. Wie sich zweckmäßige eigenständige europäische Lösungen verteidigen und weiterentwickeln lassen und wie sich die Spannweite der unterschiedlichen kulturellen Identitäten in Europa berücksichtigen läßt, vor allem aber wie sich die durch den Primat der Wirtschaft verursachten sozialen Probleme vermeiden bzw. deren Lösung anstreben lassen dies sind die vorrangigen Fragen, die es in diesem Zusammenhang zu erörtern gilt. Für Europa zieht dies erhebliche Folgen nach sich. In Europa möchten die meisten Sozialpartner und viele Politiker aller Schattierungen von dieser Wiederherstellung profitieren bzw. sie einfach übernehmen, was jedoch bekanntlich zahlreiche negative Nebenwirkungen mit sich bringt. Diesem Personenkreis Hinweise und Überlegungen zu vermitteln, wie man dies besser machen könnte, wäre eine lohnenswerte Aufgabe für Forscher, ins-

besondere auf transnationaler und europäischer (Vergleichs)Ebene. Bei Forschung und Entwicklung im Bereich der Berufsbildung verfügt Europa über eine gute Wettbewerbsposition. Wir sollten unser möglichstes tun, diesen Vorteil zu erhalten und nach Möglichkeit diesen politischen und praxisbezogenen Handlungsstrang weiterentwickeln.

Schließlich wurden einige kritische Aspekte zum Leonardo-Programm und dessen Beitrag zur Berufsbildungs- und Vergleichsforschung erwähnt. Einige Teilnehmer stellten die Frage, ob irgendeines der Leonardo-Projekte wirklich geeignet sei, zumindest einige der erörterten Fragen und Probleme zu lösen. Meiner Auffassung nach wurde diese Frage (in der Arbeitsgruppe3) so beantwortet, daß die Leonardo-Projekte zu kurz und zu eingeschränkt sind, um sich wirklich dauerhaft auf die verschiedenen Ebenen der politischen Einflußnahme in den einzelnen Ländern auswirken zu können. Natürlich hat jeder –auch ich– ganz andere Erfahrungen gemacht. So bestehen sehr gute und schlimmer noch- sehr schlechte und gefährliche Ergebnisse nebeneinander. Die Frage, ob Leonardo-Projekte im Hinblick auf die Entwicklung einer Kultur der Berufsbildungsforschung auf europäischer und internationaler Ebene zweckmäßig sind (d.h. angemessen ausgestattet, sachgerecht organisiert und finanziert, um die Probleme zu lösen, die sie lösen sollen), wurde in der Arbeitsgruppe3 nur teilweise diskutiert.

Die Praxis- bzw. Aktionsforschung hat noch einen weiten Weg vor sich. Vielleicht könnte die Antwort so einfach lauten wie einer der Teilnehmer sagte: Wir sollten uns darum bemühen, in den Arbeitsgruppen eine bessere Mischung aus Forschern und Politikern oder etwa zuständigen Sozialpartnern zusammenzustellen. Am meisten kommt es jedoch darauf an, daß die Forscher ihre Erkenntnisse besser "verkaufen" bzw. eine Chance erhalten, ihre Ergebnisse besser zu verkaufen und zu verbreiten, aber auch mehr Anstrengungen unternehmen, um Beiträge, Zusammenfassungen und Berichte zu schreiben, die von der allgemeinen Öffentlichkeit sowie von politischen Entscheidungsträgern und Sozialpartnern besser verstanden werden. Am schlimmsten wäre das Fazit: Ausgezeichnete Ergebnisse, jedoch keinerlei Sensibilisierung. Deshalb schlage ich vor, daß wir andere Berichte und Beiträge als sonst schreiben, die sich jedoch nicht nur an die Forscher richten, sondern vielmehr an die Kunden, die zur Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis befugt und daran interessiert sind.

1 Kooperative und vergleichende Ansätze in der Berufsbildungsforschung

Graham Attwell[136] und *Jenny Hughes*[137]

Seit jeher gilt die Berufsbildung nicht als eigenständiger akademischer Zweig wie etwa der der Mediziner, der Schullehrer oder der Juristen. Mit ihrer Erforschung befaßten sich zahlreiche andere Disziplinen, so beispielsweise die Psychologie, die Pädagogik, die sozioökonomische und Arbeitsmarktforschung und die Arbeitswissenschaften. Ebenso kamen auch die in der Berufsbildung tätigen Planer und Entscheidungsträger aus vielen anderen Bereichen. Die Tatsache, daß die Berufsbildung keine Anerkennung als akademischer Berufszweig finden konnte, spiegelt sich darin wieder, daß Berufspädagogen und -

136 Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

137 Centre for Research and Education Development, Wales

ausbilder ein relativ geringes Ansehen genießen und vergleichsweise schlecht bezahlt werden. Man kann es auch an dem im Vergleich zu den etablierten Berufen recht niedrigen Ausbildungsstand der in diesem Bereich Beschäftigten erkennen.

Das von uns hier vorgestellte Projekt zu "Neuen Formen der Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten" (EUROPROF) ist ein auf zwei Jahre angelegtes Leonardo-Projekt zur Durchführung von Erhebungen und Analysen, an dem Forscher aus vierzehn europäischen Ländern beteiligt sind. Langfristig soll es dazu beitragen, eine "Gemeinschaft" von Berufsbildungsforschern und -praktikern aufzubauen und die "Professionalisierung" der Berufsbildung zu befördern, d.h. ihre Anerkennung als eigenständige Disziplin und akademischen Berufszweig zu erlangen. Kurzfristig besteht das Anliegen des Projekts darin, ein internationales Netzwerk von Berufsbildungsforschern aufzubauen und neue Qualifikationen für die in der Berufsbildung tätigen Fachleute, Planer, Lehrer und Ausbilder zu entwickeln, wozu an Hochschulen in mehreren europäischen Ländern eine Ausbildung zum European Master (MA) angeboten wird. Die hochgesteckten Ziele des Projekts, die nationale Vielfalt sowie die unterschiedlichen Disziplinen, Interessen und Konzepte der am Projekt mitarbeitenden Wissenschaftler stellen eine echte Herausforderung im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung einer geeigneten Methodik dar. In den folgenden Ausführungen werden einige der aufgeworfenen Fragen sowie einige der vom Projekt verfolgten Ansätze näher beleuchtet.

Vom vergleichenden zum kooperativen Ansatz und wieder zurück

Im einzelnen soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden, warum man sich entschlossen hat, bei den Erhebungen und Analysen von einem vergleichenden zu einem kooperativen Ansatz überzugehen. Weiterführend wird dann jedoch angedeutet, daß auch über diesen kooperativen Ansatz hinausgegangen werden müßte, wozu ein Rückgriff auf vergleichende Methoden vorgeschlagen wird.

Die ursprüngliche Hinwendung zur kooperativen Arbeit wurde durch die Enttäuschung darüber ausgelöst, daß es an einem analytischen Instrumentarium zur Interpretation vergleichender Berufsbildungsstudien fehlte. Zur Überwindung dieser Beschränkungen gibt es Vorstellungen dahingehend, im Vergleich zu früher die Palette der Wissenschaften zu erweitern, auf die man bei der Entwicklung von Instrumenten zurückgreift bzw. aus denen man sich Instrumente "borgt" und anpaßt. Insbesondere werden analytische Instrumente gebraucht, die nicht nur dem Charakter, den Zielen und der Praxis der Berufsbildungsforschung sondern auch deren Werten und Bedeutungen und ihrer Beziehung zur Berufsbildungspraxis Rechnung tragen. Ein solches analytisches Instrument muß so ausgereift sein, daß es auch das Umfeld in Betracht zieht, in dem die Berufsbildung in den verschiedenen europäischen Gesellschaften operiert. Unter diesem Gesichtspunkt dürften jene Instrumente und Ansätze für die Berufsbildungsforschung erfolgversprechend sein, die den kulturwissenschaftlichen Bereichen und dabei insbesondere der Fregeschen Semantik, dem Marxismus, der Semiotik, dem Pragmatismus, dem Poststrukturalismus und dem Superstrukturalismus entlehnt sind.

Die erste Stufe: Von deskriptiven Vergleichen zur Kooperation

Zu Beginn waren die an EUROPROF beteiligten Partner bemüht, über die traditionellen "deskriptiven" Vergleiche hinauszugehen und eine neue "kooperative" Methodik zu entwickeln. So konzentrierte sich die grenzüberschreitende Forschung in der Berufsbildung noch bis vor kurzem in erster Linie auf die Erfassung und den Austausch von Informationen. Die Experten aus den einzelnen Ländern vereinbarten normalerweise ein gemeinsames Format für die Erfassung von Informationen und veröffentlichten ihre Studien, bei denen es sich oftmals um Studien handelte, bei denen bestimmte einzelne Punkte einander gegenübergestellt wurden. Viele dieser Berichte wurden von CEDEFOP erstellt, das eine Vielzahl von länderübergreifenden, länderspezifischen sowie sektorbezogenen oder thematischen Studien auf dem Gebiet der Berufsbildung gefördert und ausgearbeitet hat. Nur so jedoch konnte ein hinlänglicher Wissensfundus aufgebaut werden, der die Grundlage für die Erhebungs- und Analysetätigkeit bildet.

Für das Anliegen und die Ziele des EUROPROF-Projekts war diese Methodik allerdings unzureichend, und überdies hätte es zu einer Doppelung geführt, da bereits eine CEDEFOP-Studie zur Ausbildung von Lehrern und Ausbildern in der Berufsbildung unter Verwendung eines vergleichenden Ansatzes durchgeführt wurde. Mit dem EUROPROF-Projekt reifte die Idee von der kooperativen Forschung, und zwar sowohl durch die Schaffung internationaler Teams zur Behandlung gemeinsamer Forschungsfragen (Siehe Abb. 1) als auch durch einen Prozeß des gegenseitigen Lernens auf der Grundlage nationaler Forschung (Heidegger, 1996). Dabei wollte man nicht etwa die Merkmale eines nationalen Systems auf ein anderes übertragen, sondern vielmehr sollten ausgehend von der Analyse verschiedener nationaler Systeme neue Ideen entwickelt und Innovationen hervorgebracht werden. Während sich das Projekt mit seinen Ergebnissen an die Entscheidungsträger und Planer richtete, wurde die Triebkraft für den Wandel als von der Basis ausgehender Prozeß gesehen, nämlich in der Veränderung der Praxis in den einzelnen Partnerländern sowie in der Entwicklung von "Modellprojekten" im Rahmen von EUROPROF, deren Beobachtung als Anhaltspunkt für Bewertung und Reform dienen konnte. Dergestalt fußte das Projekt auf der Tradition der "Aktionsforschung".

Forschungsfragen

- Wie definieren wir das Arbeitsprozeßwissen?
- Welches Verhältnis besteht zwischen Berufsbildung, Entwicklung der Humanressourcen und regionaler wirtschaftlicher Entwicklung?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen kooperativer und vergleichender Forschung?
- Welches sind die für die "anthropozentristische" Produktion benötigten "gestalterischen Fähigkeiten"?
- Wie reagiert die Berufsbildung auf neue europäische Berufsprofile, kulturelle Vielfalt und Lehrplanflexibilität?

– Wie kann man das Projekt bekanntmachen, und wie sollte die Entwicklung neuer Programme für die Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten erfolgen?

Entwicklungsaufgaben

– Entwicklung neuer Formen der Berufsbildung sowie Entwicklung der Humanressourcen im Hinblick auf die "soziale Organisation der Innovation" und lebenslanges Lernen.

– Untersuchung der Stärken und Schwächen der bestehenden Bildungsangebote für Berufsbildungsfachleute in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und Ermittlung der Möglichkeiten für neue Programme und deren Umsetzung.

– Ermittlung und Entwicklung neuer Berufsprofile für Berufsbildungsfachleute.

– Entwicklung neuer Lehrpläne für die Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten und Einführung von Pilotprogrammen.

– Als weiteren Schritt mußte man sich auf eine Grundlage für die Kooperation in diesem Bereich einigen. Die Projektpartner ermittelten und erarbeiteten daher eine Reihe gemeinsamer "Eckpunkte" für ihre Arbeit (Attwell, 1996) (siehe Anhang 1). Leser, die sich diesbezüglich eingehender informieren möchten, seien auf die Leonardo-Publikation "Building a European Co-operative Tradition in Vocational education and Training: The Contribution of the Leonardo da Vinci Programme's Surveys and Analyses" (1998) verwiesen.

Neue Aufgaben und Profile: Neue methodische Fragen

Die Eckpunkte dienten als Grundlage für eine Reihe von Erhebungen in verschiedenen Partnerländern. Dabei wurde mit dem F-Projekt nicht beabsichtigt, die gegenwärtigen beruflichen Rollen und Profile von Berufsbildungsfachleuten zu analysieren und zu vergleichen, sondern es ging vielmehr um die Entwicklung künftiger Szenarien (Heidegger, 1995). Diese Zielsetzung bestimmte letztendlich auch die Methodik. So führten die Partner anstelle einer quantitativen Erhebung eine Reihe teilstrukturierter Interviews und qualitativer Analysen durch. Des weiteren ging es um die Ermittlung von Tendenzen und Veränderungen in den Aktivitäten der Berufsbildungsfachleute. Die Arbeiten von McLagen (1989, 1996) wie auch die unter Verwendung des von McLagen entwickelten Fragebogens in Europa durchgeführten Erhebungen (Ginkel, Mulder und Nijhof 1994; Odenthal und Nijhof 1997) zeigen auf, daß sich die Funktionen der in der Entwicklung der Humanressourcen tätigen Fachleute verändern.

Dabei werden jedoch Veränderungen auf drei Ebenen unberücksichtigt gelassen. Erstens ignorieren sie einen entscheidenden Wandel in der Rolle und den spezifischen Aktivitäten. Zweitens betrachten sie diese Rollen nicht vor dem Hintergrund der in Lehre und Ausbildung angewandten neuen Methoden, Aktivitäten und Strategien. Und drittens vernachlässigen sie den soziokulturellen Kontext, in dem das Rollenverhalten wirksam wird. Dazu gehören beispielsweise Veränderungen in den Werten, den Einstellungen und der Bildungsideologie. Funktionsanalysen zur Rolle von Berufsbildungsfachleuten, wie

sie im Vereinigten Königreich durchgeführt wurden (NCVQ, 1994), veranschaulichen in ähnlicher Weise nur die gegenwärtig von den Berufsbildungsfachleuten durchgeführten Aufgaben und lassen den Kontext unberücksichtigt. Dieser wichtigen Frage werden wir uns noch an anderer Stelle zuwenden.[138]

Konvergierende Tendenzen: Divergierende Effekte

Im Ergebnis der Studien tun sich neue methodische Fragen auf, wenn ausgehend von der Erhebungs- und Analysearbeit ein laufender Aktionsplan für die Entwicklung neuer Programme für Berufsbildungsfachleute erarbeitet werden soll.

Im Rahmen des EUROPROF-Projekts ist es dank des Kooperationsprozesses gelungen, bezüglich der Rolle und Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten in den verschiedenen Mitgliedstaaten eine Reihe von Tendenzen und Richtungen zu ermitteln. In diesem Zusammenhang offenbarte sich eine vielschichtige und anscheinend paradoxe Situation, die geprägt ist durch das gleichzeitige Auftreten von Konvergenz und Divergenz.

Zum ersten erfährt die Rolle der Berufsbildungsfachleute in den meisten Ländern Europas derzeit eine Ausweitung. Von größter Bedeutung ist dabei wahrscheinlich, daß der beruflichen Weiterbildung größeres Augenmerk geschenkt wird. Während früher der Hauptschwerpunkt der Weiterbildung im Bereich der Managemententwicklung lag, nehmen heute die Weiterbildungsmaßnahmen durch die Akzeptanz neuer Konzepte (wie beispielsweise lebenslanges Lernen) und durch die Veränderungen in der Arbeitsorganisation immer umfangreichere Dimensionen an, das heißt, es werden größere Teile der Erwerbsbevölkerung einbezogen, und die Lehrplaninhalte werden ausgebaut. Daraus ergeben sich neue Verantwortlichkeiten für die herkömmlichen Spezialisten im Bereich der Humanressourcenentwicklung, gleichzeitig aber lassen sich Rolle und Aufgaben der Berufsbildungspraktiker und der Fachleute der Humanressourcenentwicklung immer weniger exakt voneinander abgrenzen.

Zweitens kommt es infolge dieser Tendenz zu einer neuen Betonung des "unternehmensinternen Lernens", wodurch sich sowohl für die Berufsbildungsfachleute als auch für die Spezialisten der Humanressourcenentwicklung in Organisationen und Unternehmen und in der beruflichen Erstausbildung das Aufgabenprofil verändert.

Der dritte Bereich, in dem sich die Aufgaben erweitert haben, sind die Berufsbildungsmaßnahmen für Erwerbslose. Die Umschulung von Arbeitnehmern wird in den meisten EU-Staaten als eine wichtige Aufgabe angesehen. Immer weniger gefragt sind dabei Aktivitäten auf eher niedriger Ebene mit einem eng begrenzten Bereich, die vorwiegend

---

Die Durchführung einer Reihe von Interviews war auch deshalb erforderlich, weil unbedingt Netzwerke für Intervention und Veränderung aufgebaut werden mußten. Die Einzelpersonen, Institutionen und Organisationen, von denen primär Informationen und Daten bezogen werden, sind von großer Wichtigkeit als potentielle Handlungsträger im Prozeß der Verbreitung, der Wirkungsübertragung und des Wandels. Projektpartner organisierten und organisieren nationale Netzwerke und Tagungen zur Verbreitung der Ergebnisse der Erhebungen, zur Validierung dieser Ergebnisse und zur Unterbreitung von Vorschlägen bezüglich weiterer Aktivitäten zur Umsetzung der Resultate in ihren jeweiligen Ländern.

Unterweisungscharakter tragen. Die Tendenz geht vielmehr zu einem eher ganzheitlichen Modell, das Beratung, Arbeitsvermittlung und Beobachtung ebenso einschließt wie die Planung und Verwaltung anspruchsvollerer Umschulungsprogramme.

Viertens verändern sich durch die zunehmend dezentrale Bereitstellung von Berufsbildungsmaßnahmen Aufgaben und Funktionen des Managements. Gleichzeitig führt die Betonung des situativen Lernens und des Arbeitsprozeßwissens zu völlig veränderten Formen und zu einer gänzlich neuen Art und Weise der Vermittlung beruflicher Bildung. So spielen die reine Unterweisung und die Vermittlung von Wissen im Klassenraum eine immer unwesentlichere Rolle. Das Hauptaugenmerk liegt jetzt auf dem Management des Lernumfeldes sowie der Identifikation, Gestaltung und Strukturierung von Lernaktivitäten. Damit wiederum treten anstelle der Wissensvermittlung und des didaktischen Unterrichts solche Aktivitäten wie Beratung, Betreuung, Simulierung und Förderung stärker in den Vordergrund.

Die zu beobachtenden Tendenzen lassen erkennen, daß die Reformierung der beruflichen Erstausbildung, die auf eine stärkere Betonung arbeitsprozeßbezogener Aktivitäten anstelle einer Wissensvermittlung im Klassenraum abzielt, eine Erweiterung des Aufgabenbereichs der Berufsbildungsfachleute mit sich bringt. Gleichzeitig kommt es zu einer Konvergenz der den Spezialisten in den Bereichen Berufsbildung und Humanressourcenentwicklung ursprünglich zugedachten Rolle. Beider Hauptaufgabe ist nunmehr das Management des Lernprozesses.

Wenn sich diese Veränderungen auch in den meisten Mitgliedstaaten parallel zueinander vollziehen, so manifestieren sich ihre Auswirkungen in den verschiedenen Kulturkreisen indes nicht nur in sehr vielschichtiger, sondern oftmals auch divergierender Art und Weise. Gleiches gilt für ihre Wirkung auf die nationalen Systeme. Während sich also beispielsweise die Berufsprofile in den Mitgliedstaaten weiter annähern, die nationalen Arbeitsmärkte eine ähnliche Entwicklung nehmen und (aufgrund einer zunehmenden Internationalisierung) neue Modelle der Arbeitsorganisation universelle Verbreitung finden, ist das Verhältnis zwischen diesen Elementen ebenso wie das Verhältnis dieser Veränderungen zu unterschiedlichen soziokulturellen Rahmenbedingungen divergierend.

Gegenwärtige Bildungsmöglichkeiten für Berufsbildungsfachleute

Die gegenwärtigen Bildungsmöglichkeiten für Berufsbildungsfachleute bieten ein Bild der Uneinheitlichkeit und Zersplitterung(Attwell, in Vorbereitung). Ganz abgesehen von den sehr unterschiedlichen Strukturen in den einzelnen Ländern, variieren die Bildungsangebote auch innerhalb der Länder, innerhalb einzelner Berufe, innerhalb von Regionen und selbst innerhalb von Berufssektoren. In der Zersplitterung der Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten spiegelt sich die Zersplitterung der nationalen Berufsbildungssysteme selbst wider. In ihr spiegelt sich auch die mangelnde Wertschätzung wider, die der Berufsbildung zuteil wird, und ihr unsicherer Status, der sich daraus ergibt, daß sie sich bislang nicht als eigenständige Disziplin profilieren konnte, sondern weiterhin als Teilbereich einer Reihe verwandter Disziplinen betrachtet wird. Im allgemeinen finden sich in den Ländern mit den am umfassendsten entwickelten Berufsbildungssystemen auch die besten Lösungen für die Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten.

Die zweite Stufe: Von der Kooperation zum Vergleich

Sicher ist es möglich, für die Professionalisierung von Bildung und Praxis der Berufsbildungsfachleute in Europa einzutreten, und es lassen sich bezüglich der beruflichen Aufgaben und Profile generell konvergierende Tendenzen feststellen, die hier geschilderte Situation jedoch läßt kaum auf die Einführung neuer gemeinsamer Programme in den einzelnen Ländern hoffen. Realistisch gesehen stellt sich die Aufgabe als eine Reihe aufeinander aufbauender Schritte von der Zersplitterung weg hin zu einer Kooperation auf dem Gebiet der Bildung für Berufsbildungsfachleute dar (Kauppi, 1997). Die kooperative Forschung jedoch, die noch vor wenigen Jahren als zukunftsweisend galt, kann den hohen Erwartungen der Berufsbildungsforscher nicht gerecht werden. Bis jetzt ist sie die theoretischen Modelle schuldig geblieben, die als wissenschaftliche Grundlage für die Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten dienen könnten.

Klar ist auch, daß frühere Modelle der vergleichenden Forschung nicht unberücksichtigt bleiben können, wenngleich sie von beschränktem Nutzen waren, und daß die kooperative Forschung nicht als eine Art evolutionärer Prozeß anzusehen ist, der die vergleichende Forschung ablöst. Die durch die vergleichende Forschung bereitgestellten Daten bilden eine allgemeine Informationsbasis als Grundvoraussetzung für die kooperative Arbeit, und die Solidität eines Großteils der vergleichenden Arbeit (sowohl qualitativ als auch quantitativ) hat wesentlich dazu beigetragen, der Berufsbildung einen größeren Stellenwert als Forschungstradition zu verleihen.

Weitestgehend erfolglos jedoch war die vergleichende Forschung bei der Bereitstellung verhältnismäßig unkomplizierter und oftmals simpler Instrumente zur Analyse der so umfassend erhobenen Daten. Es wird argumentiert, daß sich das Fehlen derartiger Instrumente möglicherweise nachteilig auf den Wert der Forschungen im Rahmen von Aktionsprogrammen wie dem Erhebungs- und Analyseprogramm von Leonardo und damit hemmend auf die Entwicklung einer europäischen Forschungskultur in der Berufsbildung auswirke.

Traditionen und Vergleichsinstrumente in der Berufsbildung

Die anfangs für die Datenerfassung verwendeten deskriptiven Projekte in der vergleichenden Berufsbildungsforschung, insbesondere jene, die auf Modellen der Gegenüberstellung bestimmter einzelner Punkte beruhen, wurden bereits an anderer Stelle beschrieben. Darüber hinaus gibt es jedoch noch weitere bedeutende Traditionen und Instrumente, die einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollten. Es wurde bereits auf quantitative Analysen im Rahmen der Erhebungen von McClagen und Nijhof verwiesen. Erwähnenswert sind außerdem die erschöpfenden quantitativen Vergleiche, die Sig Prais und andere über das nationale Institut für wirtschaftliche und soziale Forschung (National Institute for Economic and Social Research) in London vorgenommen haben. Dieser Arbeit sind insofern Grenzen gesetzt, als in Berufsbildungsprozessen und deren Praxis eine große Zahl unterschiedlicher Variablen wirkt und die Auswahl geeigneter Stichprobenmodelle für die Erfassung von Daten folglich mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Viele Projekte dienen der Bestimmung oder Vorhersage künftiger Entwicklungsrichtungen in der Berufsbildung und weniger der Gestaltung von Lehrplänen, Vermittlungsmodellen usw. Damit werden die Validität und der Wert der auf der bestehenden Praxis basierenden Daten sofort in Frage gestellt, da diese Praxis zwar nützlich, per definitionem aber auch begrenzt ist. Eine quantitative Datenanalyse erfordert qualitative analytische Instrumente, um die Ergebnisse ins Verhältnis zur Praxis zu setzen. Im Rahmen einer Berichtsreihe konnte NIESR überzeugend darlegen, daß das Vereinigte Königreich auf dem Gebiet der Berufsbildung mittlerweile hinter anderen Ländern zurückgeblieben ist, und es konnte ein ursächlicher Zusammenhang mit der Produktivität hergestellt werden. Weniger maßgeblich befaßt sich die Arbeit jedoch damit, wie eine solche Situation zu bewältigen ist, ohne "erfolgreichere" Systeme zu entlehnen oder zu kopieren.

Theoretische Perspektiven in der Berufsbildungsforschung: Ein kurzer historischer Abriß

In ihrem kürzlich veröffentlichten Buch "Vocational Education and Apprenticeships in Europe" (1997) verweist Anja Heikkinen (siehe S. ...) darauf, daß die gegenwärtige Situation in der vergleichenden Forschung durch eine lange währende vorherrschende Einflußnahme der funktionalistischen Sozialtheorie (z.B. Durkeim, Parsons, Merton) geprägt wurde. Sie zeigt auf, wie bei derartig systemischen Modellen Differenzierungen innerhalb der Gesellschaften unberücksichtigt bleiben - das heißt Differenzierungen in der Machtverteilung und den Machtstrukturen, die sich in der Arbeitsteilung widerspiegeln und sich extern in den Beziehungen zu anderen Gesellschaften herausbilden sowie in international vorhandenen Trennungen zwischen den Quellen der Macht und den durch sie strukturierten Bereichen. Des weiteren macht sie auf die Fehler aufmerksam, die der von Greinert vorgenommenen Klassifikation der Berufsbildungssysteme (ausgehend von der Rolle des Staates in der Berufsbildung) in Marktmodelle, staatlich regulierte Modelle und Schulmodelle inhärent sind. Nach Ansicht von Heikkinen ist es problematisch, unter Verwendung derartiger Modelle ein vergleichendes Verständnis der Lehrlingsausbildung erlangen zu wollen.

Derartige Vorbehalte gelten in gleicher Weise für einen Vergleich der Ausbildung von Berufsschulfachleuten:

Nach Auffassung von Teichler (in Kivinen & Rinne, 1995, S. 235) verwenden sie erstens einzelne separate Kriterien oder Charakteristika und lassen dabei die Komplexität der Berufsbildung unberücksichtigt. So gebe es eine breite Palette von Meinungen und Ansichten, die möglicherweise bestimmte Erscheinungen erklären ... keine einzige jedoch scheine geeignet zu sein, die Entwicklungen insgesamt überzeugend zu interpretieren.

Zweitens sind sie ahistorisch und auf aktuelle, konkrete Probleme in der Berufsschulpädagogik beschränkt, die nicht unbedingt Kriterien für erschöpfende Vergleiche darstellen.

Drittens besteht bei derartigen Klassifikationen die Gefahr, daß unter Verwendung diffuser Kategorien und Kriterien, die sich überschneiden und widersprüchlich sind, bewußt von deskriptivem Material abstrahiert wird. Solche makrostrukturellen Modelle erfassen folglich nicht die gesamte Komplexität der Berufsbildung sowie die Aktionsräume und

Dimensionen der Berufsbildungspädagogik und tragen nicht zur umfassenden terminologischen Durchdringung von Theorie und Praxis der Berufsbildung bei (Heikkinen, 1997, S. 272).

Heikkinen verweist auch auf die Probleme bei der Anwendung eines "idealtypischen" Ansatzes (nach Weber) bei der Analyse der Berufsbildung, insbesondere bei der Definierung von Kriterien zur Kontextualisierung unterschiedlicher Formen der Bildung in der Gesellschaft. Die Quellen der Macht in der Gesellschaft lassen sich nur schwer bestimmen, und in entsprechenden Studien werden soziale und kulturelle Dimensionen gewöhnlich vernachlässigt. Andere Forscher, die ebenfalls das Konzept des "Idealtypus" vertreten, wie etwa Deissinger, konstruieren Modelle, bei denen die Berufsbildung als etwas Statisches und Isoliertes angesehen wird und ihre kulturelle Dynamik keinerlei Berücksichtigung findet. Obwohl es bei den "idealtypischen" Modellen verschiedene Varianten gibt, zielen sie im Endeffekt immer darauf ab, daß die Berufsbildungssysteme unter Verwendung ihrer immanenten Kriterien verglichen werden, anstatt ihr Verhältnis zur Gesellschaft und das zwischen den Gesellschaften zur Grundlage des Vergleichs zu machen.

Heikkinen erkennt, daß als Voraussetzung für die Vergleichstätigkeit unbedingt ein Verständnis für die zugrundeliegenden vielschichtigen Interdependenzen entwickelt werden muß, die den Charakter der Berufsbildung bestimmen. So schlägt sie zwar einen methodischen Prozeß vor, der auf den Kriterien Zeit, interne Vergleiche, Vergleiche mit anderen Formen der Bildung und der Notwendigkeit der Einordnung der Berufsbildung in einen kulturellen Kontext beruht, letztendlich fehlen ihr jedoch die Instrumente, um eine solche Aufgabe durchzuführen. Das Hauptproblem, dem sich die vergleichende Berufsbildungsforschung heutzutage zum großen Teil gegenübersieht, ist folglich die Unzulänglichkeit der bestehenden theoretischen Gefüge und der methodischen Analyseinstrumente. Das Erhebungs- und Analyseprogramm von Leonardo hat dies mit besonderer Deutlichkeit an den Tag gelegt.

Interpretation des Konvergenz-Divergenz-Paradoxons

Wie wir zu Beginn dieses Beitrags ausgeführt haben, liegt der Schwerpunkt der vergleichenden Forschung oftmals auf dem Vergleich unterschiedlicher Paradigmen in der Berufsbildung. Vor dem gemeinsamen Hintergrund der Globalisierung der Wirtschaft, der Entstehung multinationaler Unternehmen und gemeinsam genutzter Technologien zeigen diese Paradigmen überall in Europa eine ausgeprägte Konvergenz, und es besteht eine auffallende Ähnlichkeit beispielsweise zwischen den Paradigmen der Arbeitsorganisation, den Lehrplanparadigmen und den Forschungsparadigmen. Deshalb werden zwischen den Mitgliedstaaten immer häufiger Punkt-zu-Punkt-Vergleiche vorgenommen, die oftmals auf einer aufgaben- oder funktionsbezogenen Analyse basieren. Und obwohl eine solche Forschung deskriptive Daten liefert, die den Gedanken der konvergierenden Tendenzen empirisch untermauern, so gehen ihre Ergebnisse doch oftmals nicht mit dem konform, von dem die Berufsbildungsforscher "wissen", daß es wahr ist, und was die Allgemeinheit für das "Vernünftige" hält. Das heißt, daß es wesentliche kulturelle Unterschiede gibt, die zu anscheinend unerklärlichen Divergenzen in der Praxis führen. Auf-

gabe der Berufsbildungsforschung ist es, solidere Analyseinstrumente zu entwickeln, die sowohl den Konvergenzen als auch den Divergenzen Rechnung tragen und beide miteinander in Einklang bringen.

Die heutige vergleichende Forschung geht vielfach von einem einzigen Berufsbildungsparadigma aus und zerlegt dieses in seine Elemente. "Berufsbildung" wäre somit die oberste Ebene eines Baumdiagramms, unterhalb derer sich die zu beobachtenden paradigmatischen Teilbereiche anordnen. Diese könnten beispielsweise bezeichnet werden als "Beschäftigungsmuster", "Neue Produktionsmethoden", "Ausbildung von Ausbildern", "Kulturelle Probleme", "Lehrplan" usw. Die Elemente oder Objekte innerhalb der Paradigmen würden die nächste Ebene des Diagramms bilden. So könnten beispielsweise unter "Neue Produktionsmethoden" Elemente mit der Bezeichnung "Just-in-time" oder "Inselproduktion" oder "Partnerschaftsproduktion" aufgeführt werden. Unter den "Beschäftigungsmustern" wären "Selbständige", "Beschäftigte in KMU", "Erwerbslose" usw. denkbar. Ein jedes dieser Elemente wiederum läßt sich in Eigenschaften oder Deskriptoren unterteilen (die eigentlich wieder selbst Paradigmen darstellen). "Erwerbslose" beispielsweise ließe sich ausdrücken nach "Durchschnittliche Dauer der Erwerbslosigkeit" oder "Zahl männlicher Erwerbsloser über 25 Jahre" oder "Durchschnittliches Ausbildungsniveau erwerbsloser Frauen". Zahl und Art der paradigmatischen Teilbereiche sind ebenso wie die Objekte innerhalb eines jeden Paradigmas in allen Mitgliedstaaten ähnlich, woraus sich die anscheinende Konvergenz ergibt. Bei einem Großteil der quantitativen vergleichenden Forschung wird ein Element mit einem jeweils ähnlichen Element erfaßt und verglichen, wobei zwischen den Mitgliedstaaten bestehende Unterschiede in den Merkmalen festgestellt werden sollen. Gelegentlich werden auch Paradigmen miteinander verglichen, jedoch wird auf dieser höheren Aggregationsebene häufiger in der kooperativen Forschung gearbeitet.

Weitestgehend unberücksichtigt bleibt die zwischen den Paradigmen bestehende Syntax, die von der Kultur determiniert ist, die sie erzeugt, und die so kulturspezifisch ist wie die Regeln der Grammatik sprachspezifisch sind. Das syntagmatische Verhältnis (oder Syntagma), das die Art und Weise des Ineinandergreifens der einzelnen Paradigmen bestimmt, wird größtenteils außer acht gelassen, jedoch gerade hier sind die Divergenzen zwischen den Mitgliedstaaten zu finden.

Die Berufsbildungsforschung braucht unbedingt eine Grammatik, die eine Analyse auf systemischer anstatt auf struktureller Ebene ermöglicht. Sie muß solide genug und ausreichend strikt sein, um sowohl die funktionale als auch die strukturelle Analyse herauszufordern und eine echte Alternative hierzu darzustellen. Gleichzeitig aber muß sie auch genügend komplex sein, um die kulturelle wie die historische Realisierung und Bedeutung von sektoralen und regionalen Unterschieden, nationalen Identitäten, Geschlecht, Klasse, Sprache usw. untersuchen zu können.

Das Modell sollte folglich nicht die "Berufsbildung" als Ausgangspunkt für das Baumdiagramm ansetzen und diese im folgenden einfach nur disaggregieren, mit der "kulturellen Dimension" als Paradigma oder gar als Element innerhalb mehrerer Paradigmen und der Unterstellung, daß sie sich für einen Vergleich so gut eignet wie Erwerbslosenzahlen. Vielmehr sollten wir die "Kultur" an die Spitze des Diagramms stellen, wobei die Berufsbildung eine disaggregierte Manifestation dieser Kultur ist.

Bei funktionalistischen Analysen wird die Berufsbildung in eine Reihe von Komponenten aufgeschlüsselt, die nicht nur deren Bedeutung innerhalb der Gesellschaften und Kulturen ignoriert, sondern darüber hinaus Vergleiche eher bedeutungslos werden läßt. Strukturalistische und poststrukturalistische Schulen halten sich auch weiterhin an Strukturen von Ähnlichkeit und Gegensatz, an die Gegenüberstellung von Unterschieden und Ähnlichkeiten. Daraus folgt, daß dann, wenn alle die Berufsbildungskultur bestimmenden Faktoren unterschiedlich sind, die Komponenten dieser Merkmale zwangsläufig auch unterschiedlich sind.

Wenn sich der Berufsbildungsfachmann innerhalb der Berufsbildungskultur auf der letzten Ebene der zur Analysierung der Rolle und Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten vorgenommenen Disaggregation befindet und damit die Berufsbildung in ihrem kulturellen Kontext steht, dann könnte es sich als sinnvoll erweisen, diesen Korpus an Wissen und Theorie zum Gegenstand kultureller Studien zu machen.

Kultur und Berufsbildung

Kulturelle Studien haben ihre Wurzeln in anderen Disziplinen und stellen wie die Berufsbildung eine synthetische Disziplin dar. Diese stützt sich auf die Semiotik, die Saussuresche Linguistik, den Strukturalismus, den Superstrukturalismus und die Fregesche Semantik. Peripher greift sie auch auf Althussers marxistische Theorie und die Hermeneutik zurück. In diesem Beitrag werden zum Zwecke des Vergleichs der Rolle und Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten in Europa lediglich 3 oder 4 der wesentlichen Konzepte aus dem Bereich der kulturellen Studien herangezogen. Die Aufzählung ist keineswegs erschöpfend und ebensowenig zusammenhängend. Es ist nicht beabsichtigt, eine kohärente neue Theorie oder Perspektive für die vergleichende Berufsbildungsforschung aufzustellen und auch wird kein strenger Vergleich bezüglich der Rolle und Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten angestrebt. Vielmehr sollen aus der Kulturtheorie beinahe zufällig Elemente als Beispiele für die Veranschaulichung einer möglichen Interpretation der kulturellen Aspekte im Zusammenhang mit der Rolle und Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten ausgewählt werden. Wenn dies glaubwürdig gelingt, könnte sich damit ein neuer Arbeitsbereich auftun, der den Weg zu neuen Ideen weist und alternative Bedeutungen erschließt.

Denotation and Konnotation

Der Name eines Objektes erfüllt zwei Funktionen gleichzeitig. Er bezeichnet oder benennt das Objekt und verleiht ihm außerdem eine kulturelle und kontextuelle Bedeutung, was wir als die konnotative Funktion bezeichnen.

Betrachten wir beispielsweise im Englischen die Wörter job, occupation, profession, career, vocation, trade, craft. Sie alle haben eine sehr ähnliche Denotation, bezeichnen sie doch die Tätigkeit, mit der der Lebensunterhalt verdient wird. Die Konnotationen jedoch unterscheiden sich erheblich. Ein jedes Wort hat einen Komplex von Konnotationen, und jeder dieser Komplexe wiederum ist unterschiedlich. Die Konnotationen sind Träger kultureller Botschaften in bezug auf Klasse, Status, Kontext, Wissensbasis, Lebensstil

usw. In ähnlicher Weise bezeichnen im Französischen die Wörter métier, carrière, travail, poste, occupation, profession und vocation ganz allgemein die Tätigkeit zum Erwerb des Lebensunterhaltes. Jedoch auch hier sind die konnotativen Bedeutungen sehr verschieden, und sie unterscheiden sich darüber hinaus erheblich von denen des englischen Äquivalents, das der Bedeutung am nächsten kommt.

Aus diesem Beispiel ergeben sich zwei Hypothesen. Da wäre zum einen, daß "wörtliche" Übersetzungen aus einer Sprache in eine andere hauptsächlich auf denotativer Ebene vorgenommen werden und ein Vergleich auf dieser Ebene gewisse kulturelle Unterschiede deutlich macht. Übersetzung und somit Vergleich auf konnotativer Ebene sind jedoch praktisch unmöglich, da zu diesem Zwecke - was eher unwahrscheinlich ist - in beiden Sprachen ein Wort gefunden werden müßte, das jeweils das gleiche Objekt bezeichnet und das gleiche Paradigma an kulturellen Bedeutungen aufweist.

Genauso verhält es sich mit der Berufsbildung. Das genannte linguistische Beispiel stellt eine Analogie für die umfassenderen Fragen der Berufsbildung dar und zeigt darüber hinaus im wahrsten Sinne des Wortes, wie die Sprache der Berufsbildung deren Bedeutung prägen kann. Alle Berufsbildungssysteme und -strukturen bezeichnen eine Form kultureller Aktivität, für die es in den einzelnen Kulturen normalerweise parallele Aktivitäten gibt. Das ist die Ebene, auf der die nach dem Punkt-zu-Punkt-Prinzip arbeitende vergleichende Forschung am besten funktioniert. So gibt es in allen Ländern "Arbeitslosenzahlen", es gibt überall eine "Berufsausbildung für Tischler" und ebenso "Lehrpläne zur Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten". Auf denotativer Ebene lassen sie sich alle vergleichen. Das Bündel kultureller Bedeutungen dieser Aktivitäten jedoch, die kulturellen Konnotationen, haben keine Eins-zu-Eins-Entsprechung. Was "Erwerbslosigkeit" oder "Tischler" oder "Berufsbildungsfachmann" bedeutet oder assoziiert, ist kulturspezifisch und ein Produkt der jeweiligen Kultur, weshalb sich nicht so einfach eine Äquivalenz herstellen läßt.

Eine zweite Hypothese besagt, daß die Bedeutung eines Wortes nur mit dem erklärt werden kann, was nicht ist. Das heißt, wir verstehen die kulturelle Bedeutung und Signifikanz von "job" im Vergleich zu "profession" genau deshalb, weil das eine im Gegensatz zum anderen existiert. Dabei hat "job" andere Konnotationen als "profession", und die Relation zwischen ihnen verleiht beiden Bedeutung. Bei einer Erweiterung der Analogie sind es wiederum nicht die Paradigmen von Berufsbildung, die diese definieren und erklären und ihr eine Bedeutung verleihen, sondern vielmehr die syntagmatischen Beziehungen zwischen diesen Paradigmen, das heißt der zwischen Systemen und Strukturen bestehende Zusammenhang. So verstehen wir beispielsweise das Konzept der außerbetrieblichen Bildung in Großbritannien teilweise nur deshalb, weil wir es im Gegensatz zur innerbetrieblichen Bildung definieren. Der Charakter dieses Verhältnisses und seine kulturelle Bedeutung unterscheiden sich grundlegend von der syntaktischen Beziehung zwischen den Elementen des dualen Systems in Deutschland. Daraus folgt, daß wir die britische außerbetriebliche Bildung nicht mit den deutschen "Schulen" vergleichen können und sollten, da beide jeweils nur durch ihr Verhältnis zu anderen Elementen ihrer jeweiligen Berufsbildungssysteme und die kulturelle Bedeutung dieses Verhältnisses definiert werden können.

Interessanterweise haben sich die Franzosen dafür entschieden, die Elemente überhaupt nicht zu definieren, sondern vielmehr im Rahmen ihres Konzepts "alternance" die Relation selbst, das heißt, sie benennen das Syntagma und nicht das Paradigma. Einige der an EUROPROF beteiligten Partner hatten einmal den Versuch unternommen, ein Glossar für die Berufsbildung zu erarbeiten. Das Projekt ging allerdings nicht so recht voran, da die beteiligten Wissenschaftler zwar die denotativen Bedeutungen feststellen konnten (oftmals durch intensive Wörterbucharbeit), die konnotative Bedeutung jedoch, wegen deren mangelnder Verständlichkeit das Vorhaben ursprünglich ins Leben gerufen wurde, blieb ebenso schwer zu definieren wie bisher.

Ist dies wichtig? Wenn unsere Auffassungen und Vorstellungen über die Berufsbildung durch unsere Kultur geprägt werden, zu der die Sprache bekanntlich gehört, dann ist nicht nur die Sprache an sich von Wichtigkeit, sondern vielmehr kann sich die Analyse von Denotation und Konnotation als sehr nützlich erweisen, um Vergleiche innerhalb von und zwischen verschiedenen Berufsbildungssystemen genauer zu untersuchen.

EUROPROF hatte sich von Anbeginn mit Problemen der Definition und der Bedeutung auseinanderzusetzen. Allein schon die Bezeichnung "VET professionals" (Berufsbildungsfachleute) wurde gewählt, um einen neutralen Terminus zu verwenden und das Projekt nicht durch unterschiedliche konnotative Bedeutungen in den einzelnen Ländern zu beeinträchtigen. Bei der Projektdurchführung freilich mußten die Partner auf eine in ihren jeweiligen Ländern allgemein gebräuchliche Terminologie zurückgreifen. Auf denotativer Ebene ist dies nicht so schwierig, da es in den meisten Ländern einen Terminus gibt, der dem des Berufspädagogen oder des Berufsausbilders nahekommt (interessanterweise verursachte der Terminus Berufsbildungsplaner auf denotativer Ebene weitaus größere Probleme).

Die konnotativen Bedeutungen allerdings weichen sehr stark voneinander ab. Ein Vergleich der konnotativen Bedeutungen eines Berufspädagogen und eines Meisters in Deutschland sowie ein Vergleich der mit einem Zimmermannsausbilder in Deutschland und im Vereinigten Königreich verbundenen Bedeutungen lassen die Probleme deutlich zutage treten, denn durch direkte Vergleiche auf der Grundlage von Struktur, Befugnissen oder Idealtypus lassen sich noch nicht die Feinheiten bezüglich Klasse, Status, Geschichte, Tradition und Lebensstil erfassen, die in beiden Fällen von grundlegender Bedeutung sind. Durch eben diese Unterschiede gestaltet sich die Arbeit des EUROPROF-Projektteams bei der vergleichenden Analyse des Erhebungsmaterials so schwierig.

Metapher und Metonymie

Eine Metapher (im kulturwissenschaftlichen Kontext) ist ein Ersatz für das Bezeichnete, wobei zwischen dem Bezeichnenden (der Metapher) und dem Bezeichneten (dem Denotat) ein willkürlicher, abstrakter oder auch rein symbolischer Zusammenhang besteht. Metonymie wiederum ist die Vertauschung von Begriffen, wobei die Bedeutung des Be-

zeichneten teilweise auf das Bezeichnende übertragen wird, hier also ein konkreter offenkundiger Zusammenhang existiert.139

Wie kann uns das helfen, die Komplexität der Beziehungen zwischen den Berufsbildungssystemen und der Arbeitskultur, deren Teil sie sind, zu erfassen und die Widersprüche in diesen Beziehungen zu verstehen?

Das Vereinigte Königreich hat eine Reihe von arbeitsbezogenen beruflichen Abschlüssen (NVQ = National Vocational Qualifications - Nationale berufliche Abschlüsse) eingeführt, die auf Befähigungsnachweisen und Leistungskriterien basieren (diese Termini werden nachstehend ausführlich erläutert). Der Wunsch nach Authentizität im Lernprozeß begünstigte die Einführung eines simulierten Arbeitsumfeldes vor allem in der Schule, aber auch am Arbeitsplatz. Beispielsweise entwickelten Schulen Modell-Friseursalons, um eine "Als-Ob"-Arbeitserfahrung zu vermitteln. Umgekehrt beinhaltet die betriebliche Ausbildung "Aufgaben", die Teil des Grundwissens sind. Die Kontrolle und Bewertung der NVQ erfolgt zentral. Da es keine Vorgaben in Form eines schriftlichen Lehrplans gibt, ist eine Integration von betrieblicher und schulischer Ausbildung möglich. Dies bietet den Vorteil von Synergieeffekten, von Kohäsion und Transparenz, hat andererseits aber auch den Nachteil, daß es zu Überschneidungen kommen und sich keine breite Wissensbasis herausbilden kann. Im Rahmen des dualen Systems in Deutschland werden den Schülern auf der Grundlage der von den Bildungsministerien der Bundesländer entwickelten Lehrpläne ein umfassendes theoretisches Wissen sowie verallgemeinerte Elemente arbeitsspezifischer Fähigkeiten vermittelt. Eine Reihe gesonderter Bestimmungen zur beruflichen Bildung, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) erarbeitet wurden und deren Umsetzung den Handelskammern obliegt, bildet die Basis für eine praxisorientierte Ausbildung in Betrieben und Handwerksfirmen.

Es ließe sich, wenn auch in stark vereinfachter Form, die Hypothese aufstellen, der kulturelle Zusammenhang zwischen Schule und Betrieb sei im Vereinigten Königreich metonymischer, in Deutschland hingegen metaphorischer Natur. Das Problem stellt sich jedoch weitaus differenzierter dar, denn das Berufsbildungssystem des Vereinigten Königreichs wird auf einer höheren Bedeutungsebene selbst zum Metonym für die herrschende Ideologie, während dem dualen System in Deutschland mit der Berufsbildung an Schulen als Metapher für deutsche Kultur und der Berufsbildung in Unternehmen als Metonym für die herrschende Ideologie in der Tat eine zweifache Rolle zukommt.

Diese Analyse macht die Probleme des Berufsbildungssystems in beiden Ländern deutlich: eine Berufsausbildung auf niedrigem Niveau zum raschen Erwerb arbeitsspezifischer Kompetenzen und eine begrenzte Wissensbasis im Vereinigten Königreich sowie fehlende Kohäsion zwischen den arbeitsbezogenen und schulischen Elementen des dualen Systems in Deutschland.

139 Als Beispiel sei "The Big Apple" genannt - eine Metapher für New York. Hier besteht eine rein willkürliche Relation zwischen dem Bezeichnenden (The Big Apple) und dem Bezeichneten (der Stadt New York). Hingegen ist "The Smoke" für London ein Metonym, da ein Merkmal des Bezeichneten (des Denotats) auf "smoke" (das Bezeichnende) übergeht und stellvertretend für das Ganze verwendet wird.

Sie wirft allmählich auch etwas Licht auf die Rolle und damit die Ausbildung von Berufsbildungsfachleuten in beiden Ländern, die unvermeidbar Ausdruck der kulturellen Rolle der Berufsbildungssysteme selbst ist. Die Ausbildung der Lehrer für Weiterbildung im Vereinigten Königreich wie auch der Berufsausbilder in Deutschland erfolgt zumeist im betrieblichen Rahmen in relativ kurzen Teilzeitausbildungsgängen. Der Hauptschwerpunkt liegt bei beiden auf der vorherigen betrieblichen und handwerklichen Praxis. Deutsche Berufsschullehrer absolvieren jedoch ein Hochschulstudium, das mit einem Diplom abschließt und ihnen einen entsprechenden Status sowie eine angemessene Vergütung sichert.

Codes und Praxisgemeinschaften

Die Semiotik definiert einen Code als vertikales System von Zeichen (Paradigmen), die nach bestimmten horizontalen Regeln (Syntagmen) miteinander kombiniert werden können. Das Berufsbildungssystem selbst stellt einen Code dar, und die Paradigmen und Syntagmen, aus denen er sich zusammensetzt, werden von den Mitgliedern des Kulturkreises, in dem dieser Code wirkt, als eine Form der Kommunikation über die Praxisgemeinschaften vereinbart. Derartige Codes und Praxisgemeinschaften sind kulturspezifisch. Codes sind dynamische Systeme, die sich ständig weiterentwickeln, um den sich verändernden Bedürfnissen ihrer Benutzer Rechnung zu tragen. In jedem dynamischen oder sich entwickelnden Code besteht eine fortgesetzte Spannung zwischen Tradition und Innovation, zwischen Konvention und Originalität.

Gerade dieser dynamische Aspekt ist es jedoch, der eine Anpassung des Codes an die neuen Anforderungen einzelner Praktiker oder Wissenschaftler oder auch eines sich verändernden kulturellen Umfelds (z.B. eine neue wirtschaftliche Lage) möglich macht. So bilden die Berufsschullehrer und Berufsausbilder ihre eigenen Praxisgemeinschaften mit eigenen Codes, die sich als Reaktion auf neue kulturelle Gegebenheiten ständig weiterentwickeln. Jede dieser Teilgemeinschaften wird solche Codes auch unterschiedlich bewerten, definieren und benutzen. Interessant ist, daß zum Beispiel zwischen Teilgemeinschaften des Ingenieurwesens in Deutschland und im Vereinigten Königreich vermutlich eine größere Übereinstimmung besteht, was die Benutzung und Bestimmung der Codes anbelangt, als zwischen einem Ausbilder für Ingenieurberufe und einem Lehrer für Betriebswirtschaft im Vereinigten Königreich.

Aufgabe eines Codes ist die Kommunikation und Übermittlung von Bedeutung. Die Art und Weise, in der dies geschieht, wird weitgehend von den Konventionen der betreffenden Kultur oder Subkultur bestimmt, die den Code benutzt. Mittels dieser Konventionen entwickelt und bewahrt eine Kultur ihre gesamte Identität; sie sind das verbindende Element in allen Codes. Die Berufsbildung ist eine relativ junge Disziplin und will ihre Identität erst herausbilden, daher kann die starke Ausbreitung von Codes in diesem Bereich und seinen Subkulturen nicht verwundern. Begünstigt wurde dies durch die verhältnismäßig geringe Zahl von Berufsbildungsfachleuten, die diese Codes benutzen, sowie die problemlose Übermittlung mit Hilfe elektronischer Medien. Die “Neuheit” der Berufsbildung hat zudem die Einführung “neuartiger”, von den Erfahrungen der Prakti-

ker geprägter Konventionen ermöglicht, wenn darin auch ein scheinbarer Widerspruch liegt.

Obwohl im gesamten Berufsbildungsbereich Codes existieren, die möglicherweise auch konvergieren, stellen doch die Berufsbildungssysteme selbst ebenfalls Codes dar und sind als solche Träger der oftmals divergierenden herrschenden Kulturen, deren Bestandteil sie sind. Diese Codes sind in einem Maße in den Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozeß jedes einzelnen integriert, daß wir uns ihrer Wirkung meist gar nicht mehr bewußt sind. Sie sind kein erdachter Mechanismus, sondern der tagtägliche Ausdruck unserer gesamten persönlichen und kollektiven Geschichte der Sozialisierung in einem gegebenen kulturellen Umfeld wie auch der Wechselbeziehung mit den Berufsbildungssystemen in diesem Umfeld. Der hegemonische Prozeß, in dem die herrschende Ideologie sich selbst reproduziert, bestimmt folglich die nationalen Berufsbildungssysteme, so wie er teilweise auch von ihnen bestimmt wird.

In der Praxis bedeutet das zum Beispiel, daß den Auszubildenden nicht nur der Lehrstoff schlechthin vermittelt wird, sondern sie auch etwas "über" die Berufsbildung lernen, was unerläßlich ist, wenn ihr Inhalt verständlich sein soll. Wenn die Berufsbildungsfachleute Förderer in diesem Prozeß sind, wie anders kann die Rolle dieser Experten aus verschiedenen Kulturbereichen verglichen werden als unter dem Blickwinkel des Kulturbewußtseins?

Bedeutungsebenen: Mythos und Mythologie

Das englische Wort *carpenter,* seine deutsche Entsprechung *Tischler* und sein französisches Pendant *charpentier* sind mehr oder weniger äquivalent und repräsentieren oder bezeichnen eine Person, die mit Holz arbeitet. Semiotiker nennen das die erste Bedeutungsebene. Dennoch haben diese Wörter sowohl kulturelle als auch rein repräsentative Bedeutungen, die sich aus der Art und Weise herleiten, in der die Gesellschaft sowohl das Bezeichnende (das Wort) als auch das Bezeichnete (Person, die mit Holz arbeitet) verwendet und gewichtet.

Im Kulturkreis des Vereinigten Königreichs beispielsweise wird *carpenter* oft in folgender Bedeutung verwendet: "Handwerker, "körperlich Arbeitender", "Person mit handwerklichem Geschick", "Person mit praktischen Fertigkeiten", "Ausgelernter", aber auch "Angehöriger der Unterschicht", "Mann", "Nichtakademiker", "nach Stunden bezahlter Arbeiter". Hier handelt es sich um die zweite Bedeutungsebene. Alle diese kulturellen Bedeutungen des Wortes *carpenter* zusammengenommen bilden einen kulturellen Mythos, dessen Validierung unter zwei Aspekten erfolgt: zum einen unter dem Blickwinkel der Spezifität und Exaktheit des Zeichens in seiner primären Bedeutung und zum anderen - was wesentlicher ist - im Hinblick darauf, inwieweit das Zeichen in seiner sekundären Bedeutung unseren kulturellen Bedürfnissen entspricht. Um diesen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, muß der Mythos sich exakt auf die äußere Realität beziehen, diese aber auch mit den entsprechenden kulturellen Werten in Einklang bringen.

Bei *carpenter /Tischler/ charpentier* ist es vorstellbar, daß die kulturellen Mythen etabliert sind und sich ähnlich sein können, ersetzt man jedoch *carpenter* durch *Berufsbildungsfachmann*, so stellt sich die Situation insofern komplizierter dar, als wir es hier

nicht nur mit vermutlich sehr verschiedenen Mythen zu tun haben, sondern diese sich auch auf verschiedenen Entwicklungsstufen befinden, die die Unterschiede im Grad der Professionalisierung der Berufsbildung in den verschiedenen Ländern widerspiegeln. Während die Berufsbildungsexperten an der Herausbildung ihres eigenen "Mythos" arbeiten und ihn zu ihrer äußeren Realität (das heißt den konvergierenden Paradigmen der Berufsbildung) in Beziehung setzen, machen die kulturellen Bedürfnisse es erforderlich, daß eben diese Mythen die äußere Realität mit denjenigen Mythen in Einklang bringen, die oft auf divergierenden kulturellen Werten beruhen.

Reaktionen auf Wörter und andere Zeichen sind subjektiv, da sie ihren Ursprung im Individuum haben, doch sind sie paradoxerweise nicht individualistischer Natur; vielmehr erhalten sie ihre Bedeutung einzig und allein durch die Übereinstimmung zwischen den Angehörigen einer Kultur und die Reaktionen, die allen ihren Mitgliedern bis zu einem gewissen Grad gemeinsam sind. Wir haben es hier mit dem nur unzureichend definierten Bereich der Intersubjektivität zu tun. Intersubjektivität ist eine kulturell determinierte Form der kulturellen Beeinflussung der Angehörigen einer gegebenen Kultur, in der auch die kulturelle Zugehörigkeit zum Ausdruck kommt. Intersubjektivität wirkt ebenso subkulturell und ist ausschlaggebend dafür, wie Tischler ihren Beruf und ihre Ausbildung "sehen" im Unterschied zu Berufsbildungsfachleuten, die auch eine andere Sichtweise auf ihre eigene Ausbildung haben.

Bei der Berufsbildung geht es nicht allein darum, den Beruf eines Tischlers zu erlernen oder sich zu einem Berufsbildungsfachmann ausbilden zu lassen, sondern auch darum zu lernen, was es bedeutet, ein Tischler oder Berufsbildungsexperte zu sein. Für die Berufsbildungsfachleute liegt darin ein Paradoxon begründet, ist es doch ihre Aufgabe, den Auszubildenden nahezubringen, was es heißt, Tischler zu sein, ohne selber zu wissen, was es bedeutet.

Die Mythen, die in diesem Bereich der kulturellen Intersubjektivität als ordnende Strukturen wirken, müssen selbst auch in einen Kontext gestellt und systematisiert werden, da sie andernfalls ihre vorrangige Aufgabe (das Ordnen der Bedeutung) nicht erfüllen können. Ihr Kontext ist die Mythologie oder Ideologie. Damit sind wir bei der dritten Bedeutungsebene, die die allgemeinen Grundsätze widerspiegelt, nach denen eine Kultur ihre Realität organisiert und interpretiert.

Auf dieser Ebene kann ein "*carpenter*" Teil der Metaphorik und Ideologie einer auf "Klassenunterschieden" basierenden Gesellschaft sein und zum Beispiel folgende Bedeutungen besitzen: "ergebene Arbeitskraft", "redliche Mühe", "Schufterei", "ordentliches Tagewerk gegen angemessenen Lohn", "protestantische Arbeitsmoral". Zwar dürfte ein Vergleich des Tischler-Mythos über die Kulturen hinweg möglich sein, doch läßt sich die Stellung, die dieser Mythos in der kulturellen Mythologie Deutschlands oder Großbritanniens einnimmt, mit der in anderen Ländern nicht vergleichen. Ebensowenig wird ein Beobachter, der an der Intersubjektivität der herrschenden Kultur nicht teilhat, diesen Mythos verstehen.

Das gilt gleichermaßen für die Ausbildung zum Tischler oder Berufsbildungsfachmann. Wir können die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschreiben, wir können sie in Begriffe fassen, indem wir unseren eigenen Fundus an kulturellen Bedeutungen zu Hilfe

nehmen, aber wir werden sie niemals in der Weise “kennen” oder “verstehen” wie die Angehörigen einer Kultur oder Subkultur, zu der wir nicht gehören.

Zusammenfassend ließe sich deshalb schlußfolgern, daß bei einer unterschiedlichen Deutung der Zeichen innerhalb einer Kultur auch die Gesamtheit der Zeichen, die das System als Ganzes repräsentieren, verschieden ist. Damit unterscheidet sich auch die Art und Weise, in der diese Gesamtheit der Zeichen ihren eigenen Mythos schafft, welcher zu unterschiedlichen kulturellen Mythen beiträgt, selbst aber auch ein Teil von ihnen ist. Möglicherweise ist also die Berufsbildungsforschung nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein selbstkonstruierter Mythos, der seinen Platz in einer kulturellen Mythologie sucht.

Um nicht den Eindruck eines unangemessenen Zynismus zu erwecken, wird im letzten Abschnitt dieser Ausarbeitung versucht, einen konstruktiven zukunftsweisenden Weg zur Integration der Kulturwissenschaften in die Vielfalt der Disziplinen, die in die Berufsbildungsforschung eingehen und sie ausmachen, aufzuzeigen.

Blick nach vorn

Zunächst sollten die verschiedenen Bereiche und zentralen Theorien der Disziplin, die wir als Kulturwissenschaft bezeichnen, im Rahmen einer Analyse systematisch untersucht und auf ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung hin überprüft werden. Vor allem müssen die Schnittstellen mit anderen Disziplinen wie Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Soziologie und Arbeitsmarkttheorie usw., die einen Beitrag zur Berufsbildungsforschung leisten, sorgfältig erfaßt werden. Zum zweiten benötigen wir eine größere Vielfalt an analytischen Instrumenten aus dem Bereich der Kulturtheorie, die wir zur Analyse und Beleuchtung von Schlüsselfragen der Forschung einsetzen müssen, anstatt auf jeweils bequem passende Einzelbeispiele zurückzugreifen. Dies sollten nicht einfach nur geeignete, sondern solide und bewährte Instrumente sein, die für unseren Erkenntnisprozeß einen echten Wertzuwachs bringen. Zum dritten gilt es, die als nützlich befundenen Instrumente zu ihren theoretischen Ursprüngen zurückzuverfolgen und zu versuchen, sie von diesem Punkt aus in einen kohärenten Rahmen für die kulturelle Analyse der Berufsbildung zu stellen. Schließlich sollten wir die Ergebnisse kultureller Analysen nutzen, um neue Felder der Berufsbildungsforschung zu erschließen und bei der Gestaltung des Forschungsprogramms mitzuwirken.

ANHANG

Die acht Eckpunkte des EUROPROF- Projekts

1 Das Projekt basiert auf dem Konzept der anthropozentrischen Produktion, wonach die Arbeitnehmer hinlänglich qualifiziert und autorisiert werden müssen, damit sie den Produktionsprozeß in technologischer Hinsicht gestalten und überwachen und die Arbeitsabläufe organisieren und kontrollieren können. Hierbei handelt es sich um gestalterische Fähigkeiten. Die Förderung der Herausbildung dieser Fähigkeiten gehört zu den wichtigsten Aufgaben der neuen Fachleute in der Berufsbildung und der Humanressourcenentwicklung.

2 Das Projekt dient der Entwicklung der sozialen Innovation. Dabei werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beschäftigten, das Arbeitsprozeßwissen sowie neue Formen der Arbeitsorganisation als Grundlagen der Innovation angesehen. Allein durch die Einführung neuer Technologien wird es keine Innovation und auch keine Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit geben. Maßgeblich dafür sind vielmehr die Anwendung theoretischer Kenntnisse und die Nutzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Arbeitsprozeßwissen im Arbeitsprozeß.

3. Das Projekt basiert auf der Idee von der sozialen Einbeziehung, das heißt, jeder hat das Recht auf Bildung und die Entfaltung seiner beruflichen Fähigkeiten, und der Einsatz der erworbenen Fähigkeiten zum Zwecke der sozialen Innovation spielt eine wesentliche Rolle bei der Schaffung von Beschäftigungsmöglichkeiten und der Verringerung der Arbeitslosigkeit. Das Projekt entwickelt die Idee einer lernenden Region, um die soziale Innovation zu fördern und Berufsbildungsprogramme für Erwerbslose in der Gemeinschaft zu integrieren.

4. Da der Berufsbildung bei der Förderung der sozialen Innovation eine solch zentrale Rolle beigemessen wird, ist ihre Anerkennung als eigenständige Disziplin besonders wichtig. Ein Hauptanliegen des Projekts besteht darin, durch gegenseitiges Lernen im europäischen Rahmen die Herausbildung einer innovativen Forschungskultur in der Berufsbildung zu befördern.

5. Ziel des Projekts ist die “Professionalisierung” der Berufsbildungsfachleute, das heißt die Anhebung des Status und des Ausbildungsniveaus dieses Berufsstandes. Zu diesem Zwecke müssen unserer Ansicht nach Hochschullehrprogramme entwickelt werden. Das Nahziel des Projekts besteht in der Ausarbeitung eines MA-Programms in einer Reihe europäischer Länder auf der Grundlage gemeinsamer Prinzipien und Konzepte.

6. Das Projekt geht davon aus, daß sich durch die vorstehend genannten Aktivitäten eine neue Rolle der in der Berufsbildung und der Humanressourcenentwicklung tätigen Fachleute ergibt. Deshalb geht es bei dem Projekt auch um die Entwicklung eines neuen Berufsprofils für Fachleute auf den Gebieten Berufsbildung und Entwicklung von Humanressourcen. Dieses wird notwendigerweise sehr vielgestaltig sein und soll die traditionelle Trennung zwischen Berufspädagogen und Fachleuten der Humanressourcenentwicklung überwinden. Ferner basiert es auf der Integration von Erstausbildung und Weiterbildung sowie auf dem unternehmensinternen Lernen im Rahmen des lebenslangen Lernens.

7. Das Projekt betont die Bedeutung arbeitsbezogenen Prozeßwissens sowie der Anwendung von Kenntnissen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Innovation. Wettbewerbsfähigkeit und sozialer Wohlstand in Europa lassen sich nur dann verbessern, wenn das gesamte Potential seiner Bürger ausgeschöpft wird. Daher ist es so wichtig, daß die Fachleute in der Berufsbildung und der Humanressourcenentwicklung selbst über die nötigen beruflichen und fachlichen Qualifikationen sowie ein arbeitsbezogenes Prozeßwissen verfügen. Das Projekt strebt daher die Erarbeitung eines neuen Lehrplans für diese Fachleute an, der pädagogische Fähigkeiten mit fachberuflichen Kenntnissen und arbeitsbezogenen Fertigkeiten verbindet.

8. In methodischer Hinsicht basiert das Projekt auf dem Konzept der kooperativen Forschung. Bislang verwendeten europäische Projekte eher einen vergleichenden Ansatz. Im Projekt geht es darum, gemeinsame Forschungsprobleme zu ermitteln, aus denen sich länderübergreifende Entwicklungsaufgaben ableiten lassen. Das Projekt wird auf einen Aktionsforschungsansatz zurückgreifen und sich sowohl Forschungsproblemen als auch Entwicklungsaufgaben widmen.

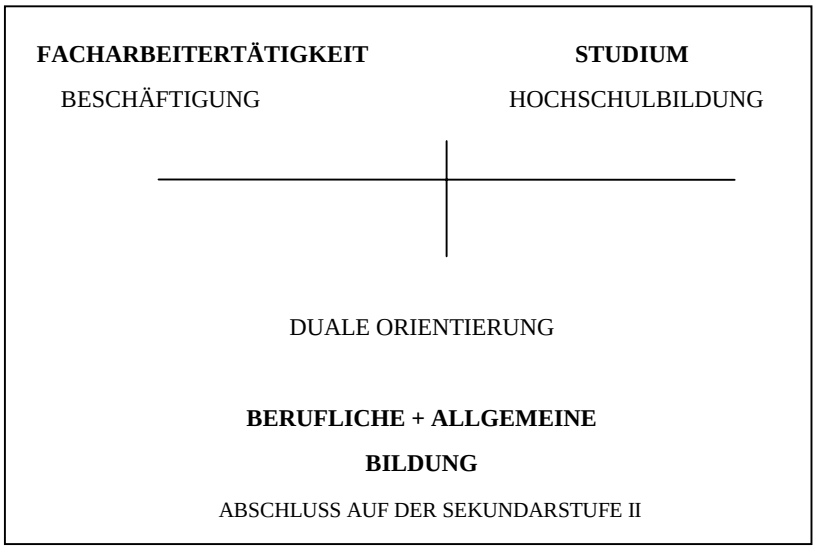
2 Vergleichende Ansätze einer länderübergreifenden Gemeinschaftsstudie – Ergebnisse des LEONARDO-Forschungsprojekts INTEQUAL[140]

Sabine Manning[141]

Einleitung

Dieser Beitrag entstand auf der Grundlage eines LEONARDO-Forschungsprojekts (1), das von WIFO Berlin koordiniert wird und Partner aus sieben europäischen Ländern (2) einbezieht. Im Mittelpunkt dieses Projekts stehen spezifische Qualifikationsprogramme mit dualer Orientierung auf Beschäftigung und Hochschulbildung (3).

ENTWICKLUNGSMÖGLICHKEITEN NACH EINEM ABSCHLUSS MIT DUALER ORIENTIERUNG



140 Partner: HIAK, Akershus College, Oslo; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien ; Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen; Institute for Employment Research (IER), University of Warwick; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), München; SCO-Kohnstamm-Institut, Universität Amsterdam; Institut für Bildung, Stockholm

141 Projektkoordinator, Forschungsforum WIFO, Berlin

Der erworbene Bildungsabschluß eröffnet alternative Wege zur Facharbeitertätigkeit (skilled work) und zu weiterführenden Studien. In einigen Ländern wie z.B. Österreich, Deutschland und Holland wird dafür gewöhnlich der Begriff ”Doppelqualifikation” verwendet. In der Entwurfsphase dieses Projekts wurde der Terminus ”integrierte Qualifikation” eingeführt, um den qualitativen Aspekt der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung hervorzuheben. Im Verlauf von Diskussionen im Rahmen unserer Partnerschaft wurde jedoch ein neuer Begriff geprägt: ”Abschluß mit dualer Orientierung in Richtung Beschäftigung und Hochschulbildung”, kurz *Duale Qualifikation* genannt (nicht zu verwechseln mit dem ”dualen” System der Berufsausbildung in Deutschland!). Mit diesem Begriff wird das Augenmerk stärker auf die Funktion als auf die Struktur des Bildungsabschlusses gerichtet, wobei die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung natürlich im Mittelpunkt der Analyse steht.

– Die vergleichende Untersuchung berücksichtigt Programme unterschiedlicher Dimension innerhalb des Bildungssystems. Dabei lassen sich drei Gruppen unterscheiden:Programme, die sich auf einen integralen Bestandteil des gesamten Bildungssektors erstrecken, wie z. B. Berufsbildungsprogramme oder Zweige innerhalb des Gesamtschulsystems in Norwegen und Schweden.

– Programme, die sich auf einzelne Kurse oder Befähigungsnachweise beziehen, z. B. das Berufsbildungs-Bakkalaureat (Bac Pro) in Frankreich, die General National Vocational Qualification (GNVQ) in England, die Langzeitkurse der höheren beruflichen Sekundarausbildung (MBO) in den Niederlanden und die WIFI-Akademiekurse in Österreich.

– Programme, die Pilotprojekte innerhalb der etablierten Berufsbildungssysteme der darstellen (Deutschland: Bayern und Brandenburg).

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit einem Problem der methodischen Vorgehensweise, d.h. wie der Vergleich der Programme mit der Zusammenarbeit der Partner zu verknüpfen ist, um eine neue Qualität der länderübergreifenden Analyse zu erreichen. Dabei lassen sich drei Phasen dieses Ansatzes herausarbeiten: eine vergleichende Analyse der Programme, eine gemeinsame Untersuchung ausgewählter Schwerpunkte sowie Schlußfolgerungen für das Lernen voneinander.

Vergleichende Analyse der Programme

In der ersten Phase wird eine vergleichende Analyse der dualen Qualifikationsprogramme vorgenommen. Sie basiert auf den Ergebnissen der nationalen Fallstudien, die von den Partnern anhand gemeinsamer Analysemuster durchgeführt wurden. Um das Ausmaß der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung festzustellen, werden zwei Dimensionen unterschieden: das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Facharbeitertätigkeit und das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Zur Charakterisierung dieser Wechselbeziehungen werden Indikatoren verwendet. Gleiches gilt für die Auswahl der Daten aus den nationalen Programmen. Das Ergebnis des Vergleichsschemas stützt die Annahme, daß sich die Erfahrungen aus den einzelnen Programmen auf die verschiedenen Bildungssysteme übertragen lassen.

Eine Schlüsselfrage, die sich wie ein roter Faden durch die ganze Untersuchung hindurchzieht, ist die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie die im Rahmen dieser Programme erworbene Kompetenz.

Die vergleichende Analyse geht von zwei Dimensionen aus, die bei Abschlüssen mit dualer Orientierung von Bedeutung sind:

– Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Facharbeitertätigkeit und

– das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Abschließend werden die Programme hinsichtlich ihres Verhältnisses zu beiden Dimensionen miteinander verglichen.

Dimension 1: Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Facharbeit

Die untersuchten Programme gehen fast alle auf den gleichen Ursprung zurück, der in der beruflichen Ausbildung liegt. Lediglich die GNVQ, obgleich Teil der beruflichen Bildung, wurden von Anfang an als Mittelweg zwischen den beruflichen und den allgemeinbildenden Ausbildungsmodellen der oberen Sekundarstufe konzipiert. Die anderen Programme, die ihren Ursprung im berufsbildenden Bereich haben, sind so angelegt, daß sie einen ausreichenden Grad an Allgemeinbildung und an übertragbaren Qualifikationen vermitteln, um ein hohes Maß an beruflicher Kompetenz zu gewährleisten und optimale Studienvoraussetzungen zu schaffen.

Daher ist der Bezug zur Facharbeit von wesentlicher Bedeutung zur Beurteilung der Programme. Natürlich stehen hinter dem Begriff ”Facharbeit” in den einzelnen Ländern unterschiedliche Konzepte. Auf der einen Seite kann die Berufsbildung eine Vorbereitung auf Tätigkeiten mit jeweils unterschiedlichem Qualifikationsniveau sein. Dies trifft insbesondere auf die Programme in England und in Schweden zu. Ein anderer Ansatz, bei dem der angestrebte Abschluß einem bestimmten Berufsbild oder einem klar definierten Qualifikationsniveau zugeordnet ist, findet sich vor allem bei Programmen des dualen Berufsbildungssystems (in Österreich und Deutschland).

Trotz dieser Unterschiede gibt es jedoch vergleichbare Mittel und Wege, um die Programme den Erfordernissen der praktischen Arbeit anzupassen. Um das Ausmaß und die Art dieser Anpassung feststellen zu können, werden zwei Indikatoren verwendet:

– Der Grad der beruflichen Spezialisierung, gemessen an der Zahl der primären und sekundären Unterteilungen (Gebiete, Programme, Zweige etc.), die anschließend entsprechend der Größenordnung in Gruppen zusammengefaßt werden.

– Die Rolle der praktischen Ausbildung, die bestimmt wird durch die Organisationsform (Praktikum, Ausbildungsverhältnis und berufliche Tätigkeit) und durch die zeitliche Dauer innerhalb des Programms.

– Die Analyse anhand dieser beiden Indikatoren führt zu verschiedenen Gruppen von Programmen, die von einem schwachen bis zu einem starken Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einerseits und der Facharbeitertätigkeit andererseits reichen.

Diese Gruppen weisen folgende Merkmale auf (Bildungsprogramme in Klammern):

1. breitgefächerte Berufsvorbereitung; kein obligatorisches Berufspraktikum (England);
2. Ausbildung in verschiedenen Berufsfeldern; Berufspraktika (Schweden)
3. Berufliche Grundbildung und umfassende Spezialisierung; umfangreiche Berufspraktika oder Ausbildungsverhältnis (Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Deutschland);
4. Breitgefächerte Weiterbildung auf der Grundlage einer anfänglichen Spezialisierung; Beschäftigung (Österreich).

Dimension 2: Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung

Die Lehrpläne der jeweiligen Programme bieten vielfältige Kombinationsmöglichkeiten zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. In der nachfolgenden vergleichenden Analyse wurden vier Stufen herausgearbeitet, die vom additiven bis zum integrativen Ansatz reichen:

(A) separate allgemeine/theoretische Fächer als Teil des Gesamtlehrplans und als Wahlfächer;

(B) berufsbezogene Anwendung allgemeiner/theoretischer Fächer oder Kombinationentheoretischer und berufsbezogener Fächer;

(C) allgemeine und berufliche Bildung mit Bezug auf übertragbare Qualifikationen, wodurch die Trennung zwischen allgemeinen und beruflichen Qualifikationen überwunden wird;

(D) handlungsorientierte theoretische und praktische Ausbildung auf der Basis berufsbezogener Lehrplanelemente (Projekte).

Diese zweite Dimension ist nicht nur für weiterführende Studien, sondern auch für eine hochqualifizierte Facharbeitertätigkeit von Belang. Sie orientiert auf eine permanente Anpassung an die wachsenden Qualifikationsanforderungen. Diese vom Wandel der Facharbeit geforderte komplexe Voraussetzung, liefert den Schlüssel zum Verständnis der Versuche, in diesen Programmen berufsbezogene und allgemeine/akademische Komponenten der allgemeinen und beruflichen Bildung miteinander zu verbinden.

Die beiden Dimensionen in Verbindung zueinander

Die Analyse der Bildungsprogramme mit Hilfe der zwei Dimensionen führte zu verschiedenen Gruppierungen und Graduierungen. Um die hier zugrunde liegende Wechselwirkung deutlich zu machen, werden beide Dimensionen in einer schematischen Darstellung zusammengefaßt, die die Programme entsprechend einordnet.

Übersicht: DIE BILDUNGSPROGRAMME IN ZWEI DIMENSIONEN

	Dimension II **additiv** ⇒ **integrativ** **A**	**B**	**C**	**D**
Dimension I **Schwach** ⇓ **stark**				
1	**X**	**GNVQ: fortgeschritteneE-bene (England)**	**X**	**X**
2	**Berufsbildende Programme (Schweden)**			**X**
3	**Bac Pro (Frankreich)**			**X**
	MBO: Langzeitkurse (Niederlande)	**X**		**X**
	Beruflicher Zweig (Norwegen)	**X**	**X**	**X**
	X	**Pilot-Projekt (Deutschland: Bayern)**	**X**	**Pilot project (Deutschland: Brandenburg)**
4	**WIFI Akademien (Österreich)**			**X**

Dimension I	Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Facharbeit
Dimension II	Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung
A - D	Gradmesser für das Ausmaß der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung
1 - 4	Graduierungsgruppen für berufliche Spezialisierung und praktische Ausbildung
Programm	Zeigt die Stellung des Programms in dieser schematischen Darstellung
X	Kennzeichnet zusätzliche Merkmale, die für diese Darstellung relevant sind

Was läßt sich aus diesem abschließenden Vergleich ableiten?

– Insgesamt betrachtet überwiegt die *additive Kombination beruflicher und allgemeiner Bildung*, wobei für die letztere vor allem individuelle Verlängerungsmöglichkeiten vorgesehen sind (A). Drei der Programme sind voll darauf ausgerichtet (Schweden, die Niederlande, Norwegen). Auch in den meisten anderen Programme ist diese Kombination ein wichtiger Bestandteil. Die Bedeutung der additiven Kombination scheint relativ unabhängig vom Verhältnis des Bildungsprogramms zur Facharbeitertätigkeit zu sein (trifft auf alle Gruppen zu).

– An zweiter Stelle steht die berufsbezogene Anwendung allgemeinbildender Fächer als erste Integrationsstufe (B), sowohl als Schwerpunkt (England, Deutschland: Bayern) als auch in Kombination mit benachbarten Kategorien: A (Frankreich) und A/C (Österreich). Wie schon bei den theoretischen Fächern (A) läßt sich die Relevanz angewandter Fächer (B) in Programmen nachweisen, deren Bezug zur Facharbeit von schwach bis stark reicht (Gruppen 1, 3 und 4).

– Die fortgeschrittenen Integrationsstufen - Vermittlung übertragbarer Qualifikationen (C) und handlungsorientierte allgemeine und berufliche Bildung (D) - sind charakteristisch für zwei Programme (Österreich und Deutschland: Brandenburg). Diese weisen gleichzeitig die stärksten Verbindungen zur Facharbeitertätigkeit auf. Die Programme sind ein Beweis für das Potential, das einer praxisorientierten allgemeinen und beruflichen Bildung innewohnt, um übertragbare Qualifikationen, einschließlich der Befähigung zum Studium zu entwickeln. Fortgeschrittene Integrationsformen, insbesondere Projektarbeiten, sind auch Bestandteil aller anderen Programme.

Die Untersuchungsergebnisse legen die Vermutung nahe, daß einige Formen der Kombination allgemeiner und beruflicher Bildung (A bis D) relativ unabhängig von den einzelnen Programmkategorien sind bzw. mühelos an die jeweilige Kategorie angepaßt werden können. Sollte dies zutreffen, bedeutet es, daß beträchtliche Möglichkeiten bestehen, um Erfahrungen auf andere Programme und nationale Bildungssysteme zu übertragen bzw. auszutauschen.

Ferner wird deutlich, daß die Programme mit dualer Orientierung in dieser spezifischen Funktion und in ihrem jeweiligen nationalen Rahmen innovative Kursstrukturen, Lehrpläne und didaktische Ansätze anwenden bzw. selbst entwickeln, die von weitreichender Bedeutung für qualitative Fortschritte in der beruflichen Bildung sind.

Diese Hypothese wird im Anschluß an die folgende detaillierte Analyse ausgewählter Schwerpunkte in der dritten Phase erneut aufgegriffen.

Gemeinsame Untersuchung ausgewählter Schwerpunkte

In der zweiten Phase werden Schwerpunkte ausgewählt, um länderübergreifende, detaillierte Gemeinschaftsuntersuchungen zu den Programmen in den einzelnen Ländergruppen vorzunehmen. Im Mittelpunkt stehen dabei integrative Lernprozesse, zusammenfassende Bewertungen, Befähigung zum Hochschulstudium und Modelle der beruflichen Weiterentwicklung. Jede Untersuchung beruht auf den in den einzelnen Ländern erzielten empirischen Forschungsergebnissen und auf der gemeinsamen Analyse des mit dem jeweiligen Schwerpunkt befaßten Teams (4). Diese Zusammenarbeit ist verknüpft mit fortlaufenden, länderübergreifenden und an der Praxis orientierten Vergleichen, die zu einer detaillierten vergleichenden Wertung der Resultate führen.

Integrierte Lernprozesse

Untersuchte Programme: Deutschland/Brandenburg, Norwegen, Schweden

Schwerpunkt dieser Studie sind die Bedingungen und Methoden, die integrierte Lernprozesse fördern und duale Qualifikationen hervorbringen. Im Klassenzimmer und am Arbeitsplatz wird beobachtet, wie die Lehrer die Lernbedingungen innerhalb der Fächer und zwischen den Fächern gestalten. Ein wichtiger Lernansatz, der zur Herausbildung umfassender Fähigkeiten führen soll, konzentriert sich auf aufgabenbezogene, problem- und projektorientierte Methoden. Zu den angewendeten Forschungsmethoden gehören Hos-

pitationen, Interviews, Fragebögen und die Gegenüberstellung verschiedener Organisations- und Unterrichtsmodelle. Die Untersuchung führt zu Vergleichsergebnissen, die mit folgenden vier Fragen in Zusammenhang stehen:

– Was ist unter ”Gleichwertigkeit” und ”integrierten Lernprozessen” zu verstehen?
– Welche organisatorischen oder auf den Lehrplan bezogenen Rahmenbedingungen erleichtern bzw. behindern integrierte Lernprozesse?
– Welche Methoden und Bewertungsarten fördern integrierte Lernprozesse?
– Welche Überlegungen können angestellt und welche Vorschläge gemacht werden, um nationale politische Entscheidungsprozesse zu unterstützen sowie internationale Vernetzungen und Kooperationen zu ermöglichen?

Abschließende Bewertung und Beurteilung

Untersuchtes Programm: England

Zusammenfassende, abschließende Bewertungen und Beurteilungen dienen der Überprüfung des akkumulierten Wissens der Kandidaten in einem Lehrfach (aus der Berufsbildung) als ganzes. Diese Studie befaßt sich in erster Linie mit dem GNVQ-Abschluß in England. Es werden aber auch die Erfahrungen und Sichtweisen der anderen Länder zur Diskussion gestellt. Das Problem trifft auf großes politisches Interesse, denn es ist beabsichtigt, ein Element zusammenfassender Bewertung in die GNVQ-Abschlüsse aufzunehmen.

Befähigung zum Hochschulstudium

Untersuchte *Programme*: England, Niederlande

Thema dieser Untersuchung ist der Übergang zur Hochschulbildung von der höheren Berufsbildung (MBO) in den Niederlanden und von den Programmen der Advanced General National Vocational Qualifications (GNVQ) in England. Die Forscher stützen sich dabei sowohl auf eigene Untersuchungen als auch auf sekundäre Forschungsanalysen über Kenntnisse, Fähigkeiten und persönliche Voraussetzungen, die für ein erfolgreiches Hochschulstudium erforderlich sind. Die Frage ist, wie man die Aussichten auf den Zugang zur Hochschulbildung verbessert und dabei gleichzeitig auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes orientiert, denn das ist ein entscheidendes Merkmal von Abschlüssen mit dualer Orientierung. Aus dem abschließenden Vergleich ergeben sich Herausforderungen an die Programme der beiden Länder.

Modelle der beruflichen Weiterentwicklung

Untersuchte Programme: *Österreich*, Frankreich, Deutschland/Bayern

Das mit diesem Schwerpunkt befaßte Team untersucht, inwieweit duale Qualifikationen die berufliche Laufbahn der Absolventen beeinflussen. Dabei soll u.a. eingeschätzt wer-

den, wie groß der Anteil der Absolventen ist, die in die Industrie gehen, im Vergleich zu denen, die sich für ein Universitätsstudium entscheiden. Die Einschätzung beruht auf Forschungsdaten, die in den beteiligten Ländern zusammengetragen wurden, und stützt sich ferner auf individuelle persönliche Angaben und Einschätzungen nach Abschluß eines doppeltqualifizierenden Bildungsgangs sowie auf Angaben zu den betreffenden Bildungsmaßnahmen.

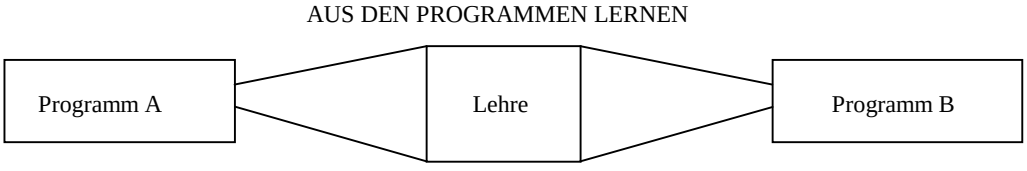
Beträchtliche Unterschiede zwischen den Programmen gibt es hinsichtlich der Art der Kurse, des Umfangs der Beteiligung und der Originaldaten, die bei der Untersuchung herangezogen wurden. Daher werden die anhand gemeinsamer Kriterien erfaßten Daten für jedes Programm einzeln und im jeweiligen nationalen Kontext bewertet.

Schlussfolgerungen für das gegenseitige Lernen

In der dritten Phase ziehen alle an dem Projekt beteiligten Partner Schlußfolgerungen, die für ihre spezifischen nationalen Belange relevant sind. Diese Schlußfolgerungen, die sich auf das ganze Projekt beziehen, gehen von der Frage aus: ”Was können wir voneinander lernen?”. Die ”Lektionen” werden gemeinsam diskutiert und in einem strukturierten Überblick miteinander verglichen. Der daraus ersichtliche Umfang des Lernprozesses untermauert die anfangs aufgestellte These, daß Erfahrungen über Systemgrenzen hinweg übertragbar sind.

Entsprechend dem Leitgedanken "was können wir aus den einzelnen Erfahrungen lernen", werden die Ergebnisse ausgewertet. Das Ziel besteht weniger darin, die Programme einzeln zu evaluieren, sondern eher darin, auf neue Erkenntnisse und bewährte Praktiken hinzuweisen.

Im allgemeinen stehen die Erkenntnisse im Zusammenhang mit spezifischen Programmen, d. h., aus einem gegebenen Programm A wird normalerweise eine Schlußfolgerung gezogen, um sie dann in dem eigenen Programm B zu berücksichtigen. In diesem Porozeß kommt es zu einem Austausch über und einer gegenseitigen Darstellung der einzelnen Programme. Dieser Prozeß setzt natürlich die Bereitschaft und Fähigkeit zur gemeinsamen Verständiguung voraus.



Die Ergebnisse wurden nach drei Hauptaspekten gegliedert:

– die jeweilige GESTALTUNG der Programme in bezug auf den Lehrplan, den Lernprozeß, die berufspraktische Ausbildung und die Kursstruktur;

– die jeweilige AUSWIRKUNG des Programms, insbesondere auf den Bildungsweg und die berufliche Laufbahn der Studenten;

– die jeweiligen RAHMENBEDINGUNGEN des Bildungssystems und der Bildungspolitik

Aus den empirischen Ergebnissen lassen sich folgende vorläufige Schlußfolgerungen ziehen:

(1) Die Lehren umfassen ein breites Spektrum einschließlich der Gestaltung, der Auswirkung und der Rahmenbedingungen der Programme. Zum einen ist dies natürlich eine Reflexion des allgemeinen Herangehens an die Analyse im Gesamtprojekt, zum anderen bestätigt es den komplexen Charakter der dualen Qualifikation.

Innerhalb der drei Gruppen betrifft ein Großteil der Erkenntnisse (oft mit ähnlichen Inhalten im Detail) die Aspekte der Gestaltung, d. h. den Lehrplan und den Lernprozeß. Das wiederum hängt wahrscheinlich mit dem Ansatz dieses Projekts zusammen, der sich im zweiten Teil auf Schwerpunkte wie Fertigkeiten und Lernprozesse konzentrierte. Zugleich wird die Bedeutung der Lehrplangestaltung und des didaktischen Konzepts unterstrichen.

(2) Ein entscheidendes Kriterium für die Charakterisierung der Erkenntnisse ist, inwieweit diese die spezifischen Merkmale der dualen Qualifikation reflektieren. Dazu gehören vor allem die Wechselbeziehungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einerseits und der dualen Orientierung auf Beschäftigung und Hochschulstudium andererseits.

In der Gruppe, die sich mit der Gestaltung der Programme befaßte, sind Schlußfolgerungen mit spezifischem Bezug auf die duale Orientierung zumindest quantitativ in der Minderheit. Dies mag auf den ersten Blick überraschen, weist doch der auf die Programme bezogene Leitgedanke bereits auf ihre Merkmale hin. Statt dessen könnte der größte Teil der aus Lehrplan, Lernprozeß und Kursstrukturen gewonnenen Erkenntnisse für jedes Bildungsprogramm auf hohem Niveau, insbesondere in der Berufsbildung, charakteristisch sein. Typische Beispiele für derartige Lehren betreffen den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, das Angebot von Kernfächern und die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Lernen.

Dieses Resultat ist in zweierlei Hinsicht höchst bedeutsam. Es zeigt, wie wichtig grundlegende Lernqualitäten für den Erfolg der dualen Qualifikation sind. Zugleich legt es die Vermutung nahe, daß die dualen Qualifikationsprogramme eine größere Bedeutung für dieÜbertragung bewährter Praktiken im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung haben könnten.

Im Gegensatz zur ersten Gruppe, die sich mit der Gestaltung beschäftigte, sind die in der zweiten Gruppe gewonnenen Erkenntnisse zur Auswirkung des Programms sehr eng mit der dualen Orientierung verknüpft. In mehrfacher Hinsicht hat sich das Gleichgewicht zwischen den Wegen zu einem akademischen und zu einem praktischen Beruf als ein wichtiges Erfolgskriterium herausgestellt.

Die im Kontext der dualen Qualifikation gezogenen Lehren gehen auch auf die spezifischen Merkmale der Programme ein. Sie zeigen die Vielfalt der Faktoren, von denen der

Erfolg der dualen Qualifikation abhängt, z.B. Reformgestaltung, Lehrerausbildung und die Verknüpfung mit anderen Bildungswegen.

Parallel dazu wird sichtbar, welche Auswirkungen die duale Qualifikation auf andere Bestandteile des Bildungssystems haben kann. Ein etabliertes Programm, wie das MBO, ist stark genug, um mit anderen Bildungswegen konkurrieren zu können. Außerdem könnten auch die Hochschullehrpläne als Reaktion auf die Programmerfordernisse ihre Orientierung verändern.

(3) Aus dem Überblick geht hervor, daß verschiedene Lehren aus sehr unterschiedlichen Programmen gezogen wurden (z. B. stellen die schwedischen Kernfächer eine Anregung für die deutschen Pilotprojekte dar; das norwegische System der finanziellen Unterstützung von

Firmen ist ein Vorbild für das französische Programm; in England lernt man von den vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium, die den Facharbeitern in Österreich offenstehen).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß sich die aus dem jeweiligen ”Anbieter”programm gewonnenen Erkenntnisse auf die Mehrzahl der ”Empfänger”programme übertragen lassen. Dieses breite Spektrum an Erkenntnissen ist besonders aufschlußreich, wenn man einen Vergleich zu den hypothetischen Schlußfolgerungen zieht, die in der ersten Phase des Projekts vorgetragen wurden (siehe oben).

Es gibt tatsächlich beträchtliche Möglichkeiten, Erfahrungen über die Grenzen der Programme und nationalen Systeme hinweg auszutauschen und zu übertragen. Ferner wird deutlich, daß die dualen Qualifikationsprogramme innovative Kursstrukturen oder Lehrpläne sowie unterschiedliche didaktische Konzepte anwenden bzw. diese sogar entwikkeln. Alle diese Elemente sind für den qualitativen Fortschritt der beruflichen Bildung von Bedeutung.

Die Ergebnisse dieses gemeinschaftlichen Vergleichs sollen als Anregung für weitere Diskussionen mit spezifischen Zielgruppen (politische Entscheidungsträger, Forscher und Praktiker) und für die Durchführung von Pilotprojekten zwischen Partnerländern dienen.

Anmerkungen

(1) Das Projekt INTEQUAL (1995-1997) wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI durchgeführt.

(2) Die Beteiligten an dieser Partnerschaft: Göran Årman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Alan Brown, Henri Eckert, Egil Frøyland, Robert Höghielm, Edith Jonke-Hauptmann, Gerald Heidegger, Jean-Louis Kirsch, Werner Kusch, Lillian Larsen, Owe Liljefelt, Sabine Manning, Trudy Moerkamp, Monika Thum-Kraft, Eva Voncken.

(3) Die Ergebnisse dieses Projekts wurden in zwei Forschungsberichten veröffentlicht:
Manning, Sabine (Hrsg.): Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: a comparative investigation of innovative schemes in seven European countries. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). November 1996.
Manning, Sabine (Hrsg.): Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: A collaborative investigation of selected issues in seven European countries. INTEQUAL Report II. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), November 1997.

(4) Die Teams der INTEQUAL-Partnerschaft:
Integrierte Lernprozesse: Göran Årman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Egil Frøyland, Gerald Heidegger, Robert Höghielm, Lillian Larsen und Owe Liljefeld
Zusammenfassende Bewertung: Alan Brown
Befähigung zum Hochschulstudium: Alan Brown, Trudy Moerkamp und Eva Voncken
Berufliche Weiterentwicklung: Henri Eckert, Jean-Louis Kirsch, Werner Kusch und Monika Thum-Kraft

3 Zusatzqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung: Vergleichende Untersuchung

Georg Hanf[142]

Diese Präsentation stammt aus einem ziemlich frühen Stadium des Projekts. Daher kann das Folgende nicht viel mehr bieten als die Darstellung des anzusprechenden Problems, die Forschungsziele, die Forschungsfragen und die Methoden. Ein besonderes Augenmerk gilt der Frage, wie sich ein einzelstaatliches Problem auf eine europäische Ebene transponieren läßt, wie man innerhalb der einzelnen Systeme die funktionalen Äquivalenzen herausfindet und dann nach Konzepten, Modellen, Lösungen sucht und schließlich wie sich diese übertragen lassen.

Die Studie wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, Berlin) in Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten in Frankreich, Dänemark, Österreich, dem Vereinigten Königreich und Griechenland durchgeführt. Sie begann als einzelstaatliches Projekt, das auch Expertenberichte aus Frankreich und Dänemark beinhaltete, wurde dann mit dem CEDEFOP-Netz über Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung (CIRETOQ, Gruppe B) verknüpft und auf Österreich ,das Vereinigte Königreich und Griechenland ausgeweitet.

Problemdarstellung

Die Studie soll in einigen Mitgliedstaaten jüngste Entwicklungen beobachten, die Neuerungen im Bildungsangebot an der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung betreffen. Offenbar gibt es eine Reihe von Herausforderungen, die mit den im Wandel begriffenen Arbeitsorganisations- und beruflichen Laufbahnmustern zusammenhängen.

Eine formelle Ausbildung auf möglichst breiten Grundlage wird mehr und mehr zur unabdingbaren Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für eine Stabilisierung, reicht aber gleichzeitig für die Wahrnehmung rasch wechselnder betrieblicher Aufgaben immer weniger aus. Die einzelstaatlichen Standards sind oft zu allgemein und werden zu langsam aktualisiert; sie bieten keine rechtzeitige Antwort auf die Anforderungen. Andererseits mangelt es der Berufsbildung an Attraktivität für leistungsstarke Absolventen, weil Berufslaufbahnen vielfach in der Sackgasse enden. Deswegen bemühen sich viele Staaten, ihre Berufsbildungssysteme flexibler zu gestalten und individuelle laufbahnbezogene Ausbildungswege zu schaffen.

142 Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn.

Offenbar kommt zur Zeit eine neue Definition des Verhältnisses zwischen Aus- und Weiterbildung auf: Ausbildungsprogramme beschreiben meistens nur Mindestanforderungen, sie werden durch zusätzliche Module ergänzt, die speziellen betrieblichen Anforderungen entsprechen und Brücken zur Weiterbildung und zur Hochschulbildung aufbauen.

Dies gilt – vielleicht auf unterschiedliche Weise – für die einzelnen Staaten. Für Deutschland beispielsweise hat eine jüngst durchgeführte Untersuchung gezeigt: Bereits während der Ausbildung und im unmittelbaren Anschluß daran erweitern viele Industrie- und Handelsunternehmen (75%) die Erstausbildung um Zusatzqualifikationen und schikken ihre Beschäftigten in Lehrgänge und modulare Fortbildungskurse.

In der Perspektive der Arbeitgeber können Zusatzqualifikationen dazu beitragen, mit Blick auf eine engere Anpassung an die Bedürfnisse des einzelnen Unternehmens spezialisierte Berufsbilder zu schaffen; den Arbeitnehmern können Zusatzqualifikationen Aufstiegschancen auf dem internen und dem externen Arbeitsmarkt eröffnen; vom Standpunkt des Staates aus betrachtet können Zusatzqualifikationen die Attraktivität der Berufsbildung verbessern und dazu beitragen, daß das Berufsbildungswesen den sich verändernden Anforderungen in stärkerem Maße gerecht wird. Zusatzqualifikationen stellen einen neuen Impuls in der Entwicklung der Berufsbildungssysteme hin zu einer größeren Vielfalt der Bildungswege, mehr Flexibilität und möglicherweise einer besseren Vergleichbarkeit der Berufsbildungssysteme dar.

Forschungsziele

Zusatzqualifikationen sind in doppelter Perspektive von Interesse: Aus Sicht der Unternehmen geht es dabei um eine möglichst reaktionsschnelle Personalentwicklung. Im Rahmen des nationalen Berufsbildungswesens erhöht eine hohe Kohärenz von Aus- und Weiterbildung mittels Zusatzqualifikationen die Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte. Aus Sicht der Individuen geht es um damit verbundene Aufstiegschancen und berufliche Ziele.

Das Projekt soll einen Beitrag zur Rationalisierung des Umschichtungsprozesses von Berufsbildungsinhalten und zeiten von der für alle verbindlichen Ausbildung zur differentiellen Spezialbildung bzw. Weiterbildung leisten. Ziel ist es, durch eine verbesserte Transparenz dieses Prozesses für die Unternehmen und die Beschäftigten die Verwendung von Qualifikationen und die Bewertung von beruflichen Laufbahnmustern, soweit sie an Zertifikate gebunden sind, besser kalkulierbar zu machen. Ausgegangen wird dabei auch von der Annahme, daß eine fehlende Abstimmung von Aus- und Weiterbildung dysfunktional und mit vermeidbaren Kosten verbunden ist.

Das Problem der Zusatzqualifikationen, durch die Aus- und Weiterbildung durchgängig miteinander verbunden werden, stellt sich in den meisten Industriestaaten dar; allerdings stehen dafür systemabhängig unterschiedliche Lösungsansätze bereit.

Ziel des Vergleichs ist eine Beschreibung und Analyse von nationalen bildungspolitischen Konzepten und aktuellen Maßnahmen von Unternehmen im Bereich ausbildungsnaher Weiterbildung („Zusatzqualifikationen“) in ausgewählten Ländern. Aus dem Ver-

gleich der zu untersuchenden Länder werden Erkenntnisse über alternative Lösungswege erwartet. Daran sollen Überlegungen zur Möglichkeit des Transfers von Problemlösungsansätzen in die nationale Berufsbildung anknüpfen.

„Zusatzqualifikationen" – Wie findet man die Äquivalente in den Berufsbildungssystemen verschiedener Staaten?

Um eine vergleichende Untersuchung durchzuführen, muß der deutsche Begriff „Zusatzqualifikationen" in den jeweiligen Zusammenhang der einzelnen Berufsbildungssysteme eingeordnet werden. Dieser Begriff läßt sich viel sinnvoller in Berufsbildungssystemen anwenden, in denen die berufliche Erstausbildung in höchstem Maße formalisiert ist und weitere sachbezogene berufliche Qualifikationen ebenfalls absolviert werden, bevor die Auszubildenden Gelegenheit erhalten, die Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten in Rollen anzuwenden, für die sie ausgebildet wurden.

Es ist unmöglich, eine einfache und präzise Definition von ‚Zusatzqualifikationen' zu formulieren, die sich quer durch die sehr unterschiedlichen Berufsbildungssysteme anwenden ließe. Statt dessen müßte eher das Verständnis der ‚Zusatzqualifikationen' selbst in den jeweiligen Kontext eingeordnet und im Lichte der Entwicklung und Ausprägung spezifischer Berufsbildungskulturen, politiken und praktiken ausgelegt werden.

Das umfassende Spektrum an Fertigkeiten, an Wissen, an Verständnis, an persönlichen Attributen, Einstellungen usw., das notwendig ist, um als ‚erfahrene und ausgebildete Arbeitskraft' effiziente Leistungen zu erbringen, geht weit über das hinaus, was erforderlich ist, um die Erstausbildung abzuschließen. Diese Erkenntnis wirft die Frage auf, inwieweit diese Zusatzqualifikationen (zunächst als Eigenschaften von Einzelpersonen) systematisiert und innerhalb eines Rahmens von Zusatzqualifikationen formell anerkannt werden sollten. Dies wiederum könnte mit Begriffen von Organisations- und Qualifikationsräumen verknüpft werden.

Im Vereinigten Königreich beispielsweise bestand in vielen organisatorischen Umgebungen eine Tendenz, viele Lernelemente im Organisationsraum und außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des Qualifikationsraums zu belassen. Seit das System der Nationalen Berufsqualifikationen (NVQ-System) geschaffen wurde, verlagerten sich viele Kompetenzspezifikationen zumindest theoretisch vom Organisations- in den Qualifikationsraum. In der Praxis lief die sehr geringe Inanspruchnahme der NVQs in vielen Gebieten und der fast vollständige Zusammenbruch der betrieblichen Ausbildung darauf hinaus, daß der Organisationsraum de facto in vielen Industriezweigen erheblich gewachsen ist. Demgegenüber bedeutet allerdings die zunehmende Beteiligung an allgemeinen Bildungsmaßnahmen nach Abschluß der Schulpflicht, daß die Spezifikation von Kompetenzen in der berufsvorbereitenden Bildung und der beruflichen Hochschulbildung aus einer anderen Richtung zu einer Ausweitung des Qualifikationsraums geführt hat.

Im übrigen lassen ‚Zusatzqualifikationen' keinen direkten Vergleich nach Stufen (zum Beispiel zwischen den Stufen 3 und 4) zu, sondern es handelt sich eher um eine empirische Frage, inwieweit der Inhalt einer Zusatzqualifikation (im Qualifikationsraum) in einem Staat auch in einem anderen Staat zum Qualifikationsraum gehört oder nicht, und dies wiederum wird von der Gesamttopographie des Qualifikationsraums in diesem Land beeinflußt. Dies bedeutet, daß Zusatzqualifikationen möglicherweise eher mit der Be-

rufsbildung allgemein als konkret mit der Erstausbildung im engeren Sinne in Verbindung gebracht werden müssen. Tatsächlich könnten Zusatzqualifikationen ein Mittel darstellen, den Abstand zwischen dem nicht formell anerkannten Lernen im ‚Organisationsraum' und den Hauptprogrammen im Zentrum des ‚Qualifikationsraums' zu verringern. Es dürfte daher sinnvoller sein, ‚Zusatzqualifikationen' im ‚Zwischenraum' zwischen dem Qualifikations- und dem Organisationsraum zu betrachten anstatt an der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung.

Verschiedene Ausprägung des Organisations- und des Qualifikationsraums in verschiedenen Sektoren

Die Verwendung der Begriffe Organisationsraum und Qualifikationsraum kann auch dazu dienen, auf die sehr unterschiedliche Ausprägung dieser Räume in verschiedenen Berufszweigen hinzuweisen. Dies bedeutet, daß ‚Zusatzqualifikationen' in jedem einzelnen Sektor in den besonderen Zusammenhang dieses Sektors eingeordnet werden müssen, beispielsweise im Hinblick auf den Grad der Standardisierung des Bildungsangebots, den Anteil der Kompetenzen, die am Arbeitsplatz erlernt werden, die jeweilige Schichtung des Bildungsangebots, die Beschaffenheit der Aufstiegswege, den Wert einzelner Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt und ihre Anerkennung, die Frage, ob Erfahrung höher bewertet wird als formelle Qualifikationen, das Gleichgewicht zwischen verschiedenen Lernarten usw.

So verwenden beispielsweise die drei in diesem Projekt verglichenen Sektoren den Qualifikationsraum auf sehr unterschiedliche Weise für ‚Zusatzqualifikationen'. Im Gesundheitssektor gibt es Beispiele formeller Zusatzqualifikationen, obgleich auch hier das im ‚Organisationsraum' erworbene Lernen vermutlich oft beträchtliche Bedeutung erlangt. Im Einzelhandel können die gleichen formellen Qualifikationen entweder während der Ausbildung oder als Teil des Weiterbildungsangebots erworben werden, meistens findet das Lernen jedoch eher im ‚Organisationsraum' statt, als daß es formell anerkannt wird. Im Druckgewerbe gibt es nach der Ausbildung nur wenige formell anerkannte Bildungsmaßnahmen, und es liegen sehr wenige Beispiele für Einzelpersonen vor, die Zusatzqualifikationen erwerben.

Funktionen der Zusatzqualifikationen für die Unternehmen

Es lassen sich zwei verschiedene Funktionen von Zusatzqualifikationen unterscheiden, je nachdem, ob der Begriff auf Berufsanfänger oder auf bereits Beschäftigte angewandt wird. Wenn neu eingestellte Mitarbeiter in ein Unternehmen mit der Absicht eintreten, sofort oder relativ kurzfristig auf mittleren Kompetenzniveaus tätig zu werden, dann könnte es im Interesse des Unternehmens liegen, daß sie ihre fachlichen Kompetenzen erweitern, sei es durch Lernen am Arbeitsplatz, formelleres Lernen im Verlauf von Arbeitsprogrammen oder in irgendeiner außerbetrieblichen Unterrichtsform. Wenn diese Art des Lernens zu formeller Anerkennung von Zusatzqualifikationen führen würde, dann könnte dies als Signal betrachtet werden, daß der bzw. die Beschäftigte in der Lage ist, Leistungen auf oder nur knapp unter dem Niveau erfahrener ausgebildeter Arbeitskräfte zu erbringen.

Wenn das Unternehmen hingegen bestrebt war, auf organisierte Weise zusätzliche Qualifikationen für vorhandene Arbeitnehmer zu entwickeln, dann würde dies wahrscheinlich

als ein Versuch bewertet, eine Kompetenzsteigerungsstrategie zu verfolgen, die mit effizienterer Verwendung der Humanressourcen zusammenhängt. Dies könnte eine Reaktion auf technologische und organisatorische Veränderung und/oder Teil eines Versuchs sein, die Qualität von Produkten oder Prozessen anzuheben, eines Versuchs, sich einen Wettbewerbsvorteil zu sichern.

Funktionen der Zusatzqualifikationen für Einzelpersonen

Für Einzelpersonen können Zusatzqualifikationen vier Funktionen erfüllen. Zuerst können sie belegen, daß eine Arbeitskraft ein Niveau erreicht hat, auf dem sie in einer vorhandenen Rolle effektive Leistungen erbringen kann. Zweitens können sie unterstreichen, daß eine Arbeitskraft gewisse fachspezifische Qualifikationen erworben hat, die für eine aktuelle oder künftig zu erwartende Rolle im Arbeitsprozeß nützlich sein können. Drittens können sie dazu verwendet werden, einen Vorteil innerhalb eines internen Arbeitsmarktes zu verschaffen. Viertens können sie allgemein auf dem Arbeitsmarkt von Nutzen sein.

Funktionen der Zusatzqualifikationen für das Berufsbildungssystem

Zusatzqualifikationen könnten für das Berufsbildungssystem als Ganzes eine Reihe Funktionen erfüllen. Als erstes könnten sie als Teil einer Strategie betrachtet werden, die gewerblich-technische Bildung zu verbessern bzw. auszuweiten. Zweitens könnten sie als Beitrag zum Aufbau eines umfassenderen und transparenteren Qualifikationensystems gewertet werden. Drittens könnten sie ein Mittel sein, die Unternehmen zu motivieren, sich für Strategien zur Erweiterung der Kompetenzen ihrer Arbeitskräfte einzusetzen, indem man den Unternehmen Gelegenheit bietet, Errungenschaften im Bereich von (organisierten) Lernprogrammen formell anerkennen zu lassen. Viertens könnten sie die Übertragbarkeit von Kompetenzen (und die Mobilität von Personen) innerhalb und außerhalb des Unternehmens erleichtern. Schließlich könnten sie Einzelpersonen Gelegenheit bieten, differenziertere Laufbahnen aufzubauen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sind.

Auswahl der Länder, Sektoren, Kriterien für die Identifizierung von Zusatzqualifikationen

Zusammen genommen bieten die verschiedenen beteiligten Staaten (A, DK, F, GR, UK und D) eine große Vielfalt an Qualifikations- und Organisationsräumen.

Das gleiche gilt für die drei zur Veranschaulichung herangezogenen Sektoren, denn jeder von ihnen weist andere Strukturen und Verhältnisse zwischen dem Qualifikations- und dem Organisationsraum auf: der Einzelhandel als Berufsfeld mit relativ hoher interner Rekrutierung durch betriebliche Ausbildung; das Berufsfeld Gesundheit als wachsendes, in Umstrukturierung befindliches Berufsfeld mit relativ hoher externer (schulischer) Rekrutierung; der Sektor Druck/Medien (Druckvorstufe) als von radikalen technologischen Veränderungen (Informations- und Kommunikationstechnologien) geprägter Traditionsberuf.

Wir haben uns auf eine Reihe begrifflicher Kriterien geeinigt, um Äquivalenzen innerhalb der einzelnen Systeme herauszufinden:

Funktionale Kriterien *(analytische Transparenz)*

- „Innovationsschleusen", durch die neue Inhalte bzw. Lehrgänge in das standardisierte reguläre Bildungsangebot „erhoben" werden;
- Brücken zwischen verschiedenen Berufsfeldern;
- Profile, die gemäß den spezifischen betrieblichen bzw. regionalen Bedürfnissen auf der standardisierten Erstausbildung aufbauen;
- Schritte, die im Rahmen von Berufslaufbahnen die berufliche Mobilität (Funktion) in horizontale, diagonale oder vertikale Richtung innerhalb des Unternehmens bzw. auf dem Arbeitsmarkt steigern;
- Aufstiegsmöglichkeiten zu Weiterbildung und/oder Hochschulbildung.

Formelle Kriterien *(deskriptive Transparenz)*

- Ausgebildete Arbeitskräfte/Stufe 3 bis Stufe 4;
- formelle Ausbildung oder Ausbildung, deren Formalisierung bevorsteht;
- bescheinigt bzw. zu bescheinigen;
- auf eine bestimmte Ausbildung bezogen; ergänzend, vervollständigend, erweiternd usw.;
- Erteilung entweder während der Ausbildung oder unmittelbar danach; ein Jahr nach der Ausbildung abgeschlossen;
- kurzzeitige Module (die mindestens 40 Stunden Vollzeit entsprechen), Lehrgänge bis zu 1 Jahr Vollzeit.

Etwaige Beispiele

- Spezialisierung (Werkzeuge/Maschinen, Verarbeitungstechniken);
- Kombination verschiedener Branchen (wirtschaftskundliche Inhalte für Facharbeiter; technische Inhalte für Betriebswirte; Elemente aus „benachbarten" Berufen, hybride Qualifikationen);
- fachübergreifende Kompetenzen (internationale Qualifikationen, Projektmanagement und Steuerung von Arbeitsabläufen, Qualitätsmanagement, Arbeitsorganisation, Gesundheit und Sicherheit, Logistik, Kompetenzen im Bereich Teamarbeit und Kooperation, Kundenorientierung, Marketing und Beratung, Umweltschutz).

Forschungsfragen

In der ersten Phase sollen den nationalen Experten (staatlichen Stellen, Sozialpartnern), zuständigen Gremien und Bildungseinrichtungen in bezug auf die drei Sektoren folgende Fragen gestellt werden:

Nationale Situation

- Welche wesentlichen Änderungen haben in den letzten Jahren mit Blick auf die Entwicklung von Zusatzqualifikationen stattgefunden?

- Welche Bedeutung haben Zusatzqualifikationen im Rahmen des jeweiligen nationalen Berufsbildungssystems?
- Wie werden sie ermittelt, durch den betrieblichen Bedarf, durch Bildungsanbieter, durch Einzelpersonen?
- Wie werden sie mit Blick auf unternehmensinterne Laufbahnen, auf den Zugang zu Fort- und/oder Weiterbildung, auf vertikale/diagonale/horizontale Mobilität auf dem Arbeitsmarkt anerkannt?
- Stellen Zusatzqualifikationen eine unterscheidende Stufe innerhalb der Qualifikationsstruktur dar?

Angebot und Nachfrage

- Für welche Berufe/Berufsbilder, für welche Zielgruppen (mit besonderem Augenmerk auf geschlechtsspezifische Ausrichtung) werden sie angeboten?
- Welche Inhalte haben Zusatzqualifikationen, sei es als Teil der geregelten Aus- bzw. Weiterbildung oder davon unabhängig?
- In welchem Stadium werden Zusatzqualifikationen angeboten? Während der Ausbildung, unmittelbar danach oder nach dem Sammeln praktischer Erfahrungen?
- Wie lange dauert die Ausbildung für Zusatzqualifikationen?
- Wo und wie wird die Schulung organisiert? Wer bietet Zusatzqualifikationen an? Wie hoch ist der von Schulen, Ausbildungsstätten, Unternehmen angebotene Anteil?
- Welche Kosten entstehen im Zusammenhang mit Zusatzqualifikationen und wie werden diese finanziert?
- Werden Zusatzqualifikationen zertifiziert? Nach welchen Vorschriften? Von wem? Wie?
- Wie hoch ist die Teilnehmerquote beim Erwerb von Zusatzqualifikationen im Verhältnis zur gesamten Zielgruppe?
- Wie groß ist die Nachfrage nach Zusatzqualifikationen?

Zukunftsperspektiven, konkrete Aktionspläne

- Sollten Zusatzqualifikationen während der Ausbildung, unmittelbar danach oder nach dem Sammeln praktischer Erfahrungen angeboten werden?
- Sollten sie als Teil der Aus- bzw. Weiterbildung reguliert werden? Oder sollten sie überhaupt nicht reguliert werden?
- Besteht ein Bedarf an mehr Zusatzqualifikationen?
- Besteht ein Bedarf, völlig neue Qualifikationsprofile zu schaffen, die Zusatzqualifikationen entsprechen?
- Wie wird sich die Entwicklung dieses „unmittelbaren Bereichs“ von Zusatzqualifikationen auf die Aus- und Weiterbildung auswirken?

Europäische Dimension

Wie passen Zusatzqualifikationen in einen europäischen Rahmen von Ausbildungsniveaus (siehe parallele CEDEFOP-Erhebung zur europäischen Struktur der Ausbildungsniveaus)?

Erwartete Ergebnisse

Der Gesamtwert dieser Studie läge insbesondere in der Beantwortung folgender Frage: Wie lassen sich Zusatzqualifikationen transparent darstellen, und (wie) lassen sich Zusatzqualifikationen als Bestandteile des beruflichen Bildungswegs so gestalten, daß der Bedarf an flexibler Anpassung an die betrieblichen Zielparameter befriedigt werden kann und daß sie gleichzeitig auf dem Arbeitsmarkt und auf Aufstiegswegen genutzt werden können?

Ein Zwischenbericht wird im Herbst 1998 verfügbar sein, und der Abschlußbericht sollte bis Ende 1999 vorliegen.

Das Endergebnis soll im wesentlichen Empfehlungen für Entscheidungsträger zu folgenden Themen enthalten:

– Transparenz von Qualifikationen
– Rationaler inhaltlicher und organisatorischer Aufbau von Zusatzqualifikationen
– Gestaltung lebensbegleitender beruflicher Bildungswege

In Aussicht genommene Methoden

Für die erste Projektphase:

1 Sekundäranalysen von Veröffentlichungen und politischen Dokumenten der ausgewählten Länder zur Bestandsaufnahme des Status quo.

2 Befragung von politischen Entscheidungsträgern (Staat, Sozialpartnern landesweit und in den fraglichen Sektoren) und Experten zur Ermittlung der relevanten aktuellen Entwicklungen sowie der damit verbundenen Probleme.

Für die zweite Phase:

3. Befragung von Personalleitern/Ausbildungsleitern in ausgewählten Unternehmen (mindestens drei je Sektor/je Land) zu Rekrutierungsstrategien und zur Praxis der „Zusatzqualifikationen".

An der Erhebung teilnehmende Forschungsinstitute in den Mitgliedstaaten

Neben dem Auftragnehmer (BIBB), der erhebliche Teile der Kosten dieser Erhebung selbst trägt und diese Erhebung im eigenen Namen und auch im Namen des CEDEFOP und in enger Zusammenarbeit mit diesem koordiniert, haben sich folgende Institute dieser Forschungspartnerschaft angeschlossen:

Industriewissenschaftliches Institut (IWI)/Wien, Jörg Markowitsch, gemeinsam mit dem Institut für berufliche Erwachsenenbildung (IBE)/Linz, Walter Blumberger;

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (Berufspädagogisches Lehrerausbildungsinstitut Dänemarks, DEL), Anders Vind;

Institut für technologische Bildung (ITE)/Athen, Theo Papatheodossiou, gemeinsam mit dem Pädagogischen Institut/Athen, Stamatis Paleocrassas;

Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Zentrum für Studien und Forschung über Qualifikationen, CEREQ)/Marseille, Anne-Marie Charraud;

Qualifications and Curriculum Authority (Qualifikationen- und Lehrplanbehörde, QCA, früher NCVQ)/London, Alison Mathews.

Literatur

Backes-Gelliner, U.(1996): *Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich*, München und Mering 1996

Blechinger, D. und Pfeiffer, F. (1996): Technological Change and Skill Obsolescence: The Case of German Apprenticeship Training. Hrsg. v. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH, Mannheim1996

Blossfeld. H.-P. (1993): *Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich.* In: Diepold, P. und Kell, A. (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. Stuttgart 1993, S.23–40

Brauckmann, U. und Sloane, P. F. E.(1997): Zusatzqualifikationen im Handwerk. Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung beruflicher Ausbildung im Handwerk durch Zusatzqualifikation. München und Wuppertal 1997 (Ms.)

CEDEFOP-panorama (1994/96): *Die Verbindung von Pflichtschule, beruflicher Erst- und Weiterbildung und Erwachsenenbildung*, Länderberichte, Berlin/Thessaloniki 1994/1996

CEDEFOP-panorama (1994): *Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen,* Länderberichte, Berlin 1994

CEDEFOP-Arbeitsprogramm 1997 (Thessaloniki 1996)

Dohmen, G.: *Das lebenslange Lernen.* Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn 1996

Drexel, I. (1994).: Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur – für eine Revitalisierung von Facharbeiteraufstieg. In BWP 23/1994/4, S.3–8

Drexel, I. (1993): Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt/New York 1993

Dybowski, G.; Pütz, H.; Sauter, E. und Schmidt, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6/1994, S.3–13

Dybowski, G. et al. (Hrsg.) (1995): Berufsbildung und Organisationsentwicklung, Bremen 1995

FORCE/CEDEFOP (1994): Europäischer Bericht EINZELHANDEL, Berlin 1994

Howieson, C.; Raffer, D.; Spours, K. und Young, M. (1997): Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. In: Journal of Education Policy, 1997, Bd. 12, Nr.6, S.527–537

INFAS-Sozialforschung (1996): Neue Qualifikationserfordernisse in der Wirtschaft, Teil 1: Befragung von Bildungsträgern; Teil 2: Unternehmensbefragung, Bonn 1996

INFAS-Sozialforschung (1996): Neue berufliche Qualifikationen in der Wirtschaft. Abschlußbericht, Bonn-Bad Godesberg 1996

Jansen, R. und Stooss, F. (Hrsg.) (1993): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. BIBB/IAB-Erhebung 1991/92, Berlin und Bonn 1993

Mayer, K. U. (1996): Ausbildungswege und Berufskarrieren. In: Forschung im Dienst von Praxis und Politik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, in: Der Generalsekretär (Hrsg.): Dokumentation/Festveranstaltung zum 25jährigen Bestehen des Bundesinstituts für Berufsbildung am 7. und 8. September 1995, Berlin 1996, S.113–145

Meifort, B. und Becker, W. (1995): Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte. Professionalisierungsansätze und Qualifikationsmodelle. Berlin und Bonn 1995 (Berichte zur beruflichen Bildung 178)

Nijhof, W. J. und Streumer, J. N. (Hrsg.) (1994): Flexibility in training and vocational education, Utrecht 1994

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level/16–17 January 1996, Paris 1996

Parmentier, K. (1996): Defizite der Ausbildung – Einarbeitung nach der Lehre. Konsequenzen für das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung? Ergebnisse der Expertenbefragung des IAB. In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen – Neue Anforderungen/alte Strukturen. Nürnberg 1996 (BeitrAB 195)

Pütz, H. und Sauter, E. (1996): Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland – Attraktive berufliche Bildungswege durch Verzahnung von Aus- und Fortbildung. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 48 (1996), S.6–15

Sellin, B. (1994): Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung?, Berlin 1994

Tessaring, M. (1996): Qualifikationsentwicklung bis 2010. Welche Trends bestimmen die langfristige Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Aus- und Weiterbildung? In: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen – Neue Anforderungen/alte Strukturen. Nürnberg 1996 (BeitrAB 195)

van Cleve, Bernd und Kell, A. (1996): Modularisierung in der Berufsbildung, in: Die berufsbildende Schule, 48 (1996), S.15ff.

Watkins, K. E. und Marsick, V. J. (1992): Towards a Theory of Informal and Incidential Learning in Organisations. International Journal of Lifelong Education, Bd. 11, H.4, 1992, S.287–300

Weilnböck-Buck, I. u.a. (Hrsg.) (1996): Bildung – Organisation – Qualität, Bielefeld 1996

4 Integration älterer Arbeitnehmer bei Gruppenarbeit – Erfahrungen mit transnational vergleichender anwendungsorientierter Forschung –

Jürgen Strauß[143] und *Eva Kuda*[144]

Projektgegenstand: Gruppenarbeit und ältere Arbeitnehmer

Das Leonardo-Projekt der IG Metall greift eine Thematik auf, die europaweit von wachsender Bedeutung ist: Das Zusammentreffen älter werdender Belegschaften mit betrieblichen Erfordernissen zur Modernisierung der Arbeitsorganisation. Diese Modernisierung zielt häufig auf eine umfassendere Nutzung fachlicher und überfachlicher - kooperativer Kompetenzen - der Arbeitnehmer und führt zu einer Reorganisation von Arbeit in vielfältigen Formen von Gruppenarbeit.

Die Umstellung von Betrieben auf Gruppenarbeit ist entgegen manchen Erwartungen kein relativ kurzfristiger Vorgang mit einem fixen Endpunkt. Solche Erwartungen basieren nicht selten auf einem mechanistischen Organisationsverständnis. Vielmehr geht es um einen längerfristigen, kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozeß. Für das Gelingen dieses sozialen Prozesses ist es u. a. bedeutsam, ob die jeweiligen Organisationsstrukturen (z.B. die Art der Arbeitsteilung und die Leistungsregulierung in der Gruppe) zu den betrieblichen Personalstrukturen (z.B. nach Qualifikation, aber auch nach Betriebsalter der Beschäftigten) passen;

und umgekehrt, ob die Personalstrukturen (z. B die Qualifikation und Motivation der beteiligten Personengruppen, aber auch die Zusammensetzung der Gruppen) die Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen fördern oder behindern.

Dieses wechselseitige Verhältnis wird durch betriebliche Personalpolitik, durch Weiterbildung, Prozeßbegleitung, Beurteilung, Auswahl und Förderung von Arbeitnehmergruppen im Betrieb entscheidend beeinflußt.

Das Durchschnitsalter der Belegschaften *steigt tendenziell im Zuge des demographischen Wandels, der Erschwerung des vorzeitigen Aussscheidens aus dem Erwerbsleben, aber auch durch bestimmte Engpässe beim Eintritt der nachwachsenden Generation in den Arbeitsmarkt.* Der Bedarf auf Seiten der Personalverantwortlichen zur Integration von Älteren in neue, sich stetig wandelnde Kooperationsformen in Betrieben nimmt zu.

Hier setzt das Projekt an. Es entwickelt eine Handlungshilfe in Form von Qualifizierungsbausteinen für betriebliche Personalverantwortliche in weiterem Sinne einschließlich unmittelbarer Vorgesetzter, Gruppensprecher und Betriebsräte. Sie zielt darauf, ihr Orientierungs- und Gestaltungswissen zu erweitern. Bei der Einführung und Weiterentwicklung von Gruppenarbeit sollen jüngere und ältere Arbeitnehmer/innen gleichermaßen Arbeits- und Beschäftigungschancen haben und die Gruppenarbeitsstrukturen ‘alternsgerecht’ gestaltet werden, d.h. so daß präventiv ein vorzeitiges *‘Altern’* der Beschäftigten vermieden wird.

143 Sozialforschungsstelle Dortmund

144 Industriegewerkschaft Metall, Bundesvorstand, Abteilung Berufsbildung, Frankfurt/Main

Grundlage der Handlungshilfe sind neben Literatur- und Dokumentenanalysen Erhebungen in den Partnerbetrieben, nationale und transnationale Workshops sowie Expertengespräche auf überbetrieblicher Ebene (näheres dazu im Abschnitt 3.).

Projektpartner der IG Metall sind zwei europäische Schwestergewerkschaften, die Amalgamated Engineering and Electrical Union (AEEU) in Großbritannien und die Swedisk Metalworken Union. Die betriebliche Praxis ist vertreten durch die John Deere Werke, Mannheim, die Rover Werke, Solihull und zwei Werke von Volvo Construction Equipment in Hallsberg und Eskilstuna. Die Sozialforschungsstelle Dortmund beim Landesinstitut koordiniert das Projekt.

Die von allen am Projekt beteiligten europäischen Partnern als gemeinsam erkannte Problemlage war und ist die wichtigste Voraussetzung für eine Beteiligung an diesem grenzüberschreitenden Pilotprojekt. Betriebsräte und Personalmanager, aber auch Gruppenmitglieder und -sprecher zeigen ein wachsendes Interesse, über den Tellerrand des eigenen Landes zu blicken und von Erfahrungen und Lösungsansätzen in anderen europäischen Ländern zu lernen

Projektbezüge: Berufsbildung und gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Im Zentrum des Projekts steht die Weiterbildung von betrieblichen Akteuren, die bei Gruppenarbeit personalpolitische Funktionen wahrnehmen. Das sind nicht nur Personalverantwortliche im traditionellen Verständnis, sondern entsprechend der Dezentralisierung von betrieblichen Entscheidungsprozessen zunehmend auch basisnahe Akteure wie z.B. Gruppensprecher.

Deren Qualifizierung zur Wahrnehmung, Beurteilung und Förderung von Gruppenmitgliedern und zur Optimierung von fachlicher und sozialer Kooperation in den Gruppen ist sehr bedeutsam für die Arbeits- und Beschäftigungschancen von Fachkräften und Angelernten, von Männern und Frauen, einheimischen Arbeitskräften und Migranten, jüngeren und älteren Arbeitnehmern usw.. Sie findet aber häufig keine entsprechende Beachtung, wird vernachlässigt, ist einseitig an betrieblicher Effektivität ausgerichtet, ohne ausreichende Beachtung von Potentialen der unterschiedlichen Arbeitnehmergruppen oder sozialer Prozesse in Gruppen einschließlich von Ausgrenzungsprozessen, die ‘schwächere’ Gruppenmitglieder und Personengruppen betreffen. Wahrscheinlich wird in künftigen Berufsrollen, auch von Arbeitern und Angestellten nicht nur ‘Teamfähigkeit’ eine zunehmende Bedeutung haben, sondern darüber hinaus auch Fähigkeiten zur (Selbst-)Steuerung und zur Koordinierung von Gruppen, einschließlich *für den Erwerb und die Übernahme* von personalpolitischen Funktionen, die für eine bestimmte Zeit, vorübergehend oder rotierend, ausgeübt werden.

In dieser ‘Grauzone’ von methodischer und sozialer Qualifizierung, in der sich die unterschiedlichsten und unterschiedlich seriöse Weiterbildner und Consultants bewegen, ist ein Mehr an Professionalisierung und an gewerkschaftlicher Einflußnahme angebracht. Das Projekt will mit Mitteln anwendungsorientierter Forschung einen Beitrag dazu leisten.

Der zweite Bezug zur Berufsbildung stellt die Thematik ‘Weiterbildung und Weiterbildungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer bei organisatorischen Modernisierungen’ dar.

Dieses Thema soll hier nur kurz angerissen werden:

Bei der Einführung von Gruppenarbeit steht vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an Arbeitsumfang und Einsatzflexibilität häufig die Zusammensetzung von Gruppen zur Debatte, in diesem Zusammenhang auch die ‘Weiterbildungsfähigkeit’ von unterschiedlichen Personengruppen im Betrieb. Dabei kann es zu Ausgrenzungen und Selbstausgrenzungen älterer Arbeitnehmer kommen. Im Projekt interessieren uns Mechanismen der Ausgrenzung und Beispiele der Integration im Bereich Qualifikation und Qualifizierung. Und weiter beschäftigen wir uns mit der Rolle des Erfahrungswissens älterer Arbeitnehmer - als technisches, organisatorisches und soziales Erfahrungswissen - bei betrieblichen Umstellungen auf Gruppenarbeit.

Bezüge zur gewerkschaftlichen transnationalen Bildungsarbeit ergaben sich im Verlaufe des Projekts erstens im Rahmen von transnationalen Workshops, bei der betriebliche Akteure, allen voran Betriebsräte/shop stewards ihre Fallbeispiele zu Gruppenarbeit und zu älteren Arbeitnehmern im *Betrieb audio-visuell* ??? präsentierten und die vergleichende Aufbereitung der Fallbeispiele (Skalen, Bepunktungen etc.) zu wechselseitigen Problematisierungen und weiterführenden Kontakten nutzten.

Zweitens ergeben sie sich durch das Produkt der Handlungshilfe, das demnächst in einer deutsch- und einer englischsprachigen Fassung vorliegen und in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungsveranstaltungen eingesetzt wird.

Transnationaler Vergleich und transnationales Lernen, so eine wichtige Erfahrung des Projekts, ist auf unserem Gebiet, der … Organisations- und Personalentwicklung, darauf angewiesen, sich nicht nur mit formalen Strukturen und Modellen zu beschäftigen, sondern mit sozialen Prozessen im Betrieb, mit realen Abläufen und Zusammenhängen und nicht zuletzt mit der Bedeutung informeller Strukturen. Geschieht das nicht, beschäftigt man sich mit Phantomen und das schadet unter Umständen mehr als daß es nutzt. Was ist damit gemeint?

Vergleichende Berufsbildungsforschung: einige Fallstricke und wie wir damit umgegangen sind

Wir erläutern dies am Beispiel unserer Erhebungen in den drei genannten europäischen Ländern. Die aufgeführten Fallstricke sind nicht *allein charakteristisch* für transnationale Erhebungen; hier kann man sich aber, zumal bei finanziell unterausgestatteten Projekten (wie bei den Leonardo-Projekten häufig der Fall) besonders leicht darin verheddern. Damit wir uns nicht rettungslos darin verstricken, schauen wir uns die Stricke etwas genauer an.

Bei transnationalen Erhebungen wird oft - notgedrungen oder weil es für entbehrlich gehalten wird - auf die Erhebung sozialer und informeller Prozesse, Regelungen und Praktiken im Betrieb verzichtet. Geht es z.B. um die Auswahl von Mitarbeitern für Weiterbildung, kann das Verständnis solcher Prozesse ausschlaggebend sein. Heimliche Altersgrenzen für Weiterbildung, Konkurrenzen zwischen Mitarbeitern um das knappe (weil

kostspielige) Gut Weiterbildung, Ausgrenzungen von bestimmten Mitarbeitergruppen sind beliebige Beispiele solcher Prozesse. Die Annäherung an diese ‘zweite betriebliche Realität’ setzt bekanntlich ein Vertrauensverhältnis zwischen Forschern, ’Türöffnern’ und ‘Beforschten’ voraus und das braucht Zeit. Der betriebliche Umgang mit älteren Arbeitnehmern - wie auch mit anderen Personengruppen, wie Frauen, Migranten - ist ein sensibles Thema, bei dem der Rückzug auf formale Regelungen naheliegt. Vergleiche, die darauf beruhen, sind dann häufig wenig realitätsgerecht.

Ein zweiter Fallstrick stellt der Verzicht auf die Erhebung mehrerer, unterschiedlicher Sichtweisen und Perspektiven auf den gleichen Gegenstand dar. Oft beschränkt man sich so auf die betriebsoffizielle Version, z.B. des Entwicklungsstandes von Gruppenarbeit oder der Qualifizierung bei Gruppenarbeit. Auch hier ist dieser Verzicht oft durch die Umstände diktiert. Haben wir Gelegenheit, die Sichtweisen und Einschätzungen von Management, betrieblicher Interessenvertretung sowie möglichst auch von hierarchisch unterschiedlich angesiedelten Mitarbeitergruppen zur Kenntnis zu nehmen und untereinander abzugleichen? Und wenn nicht, was haben wir dann in der Hand, zumal als Basis eines transnationalen Vergleichs? Das Dilemma besteht hier, wie bei den anderen Fallstricken darin, daß gerade da, wo eine besonders gründliche Erhebung angebracht ist, - wie gesagt oft notgedrungen - eine besonders oberflächliche erfolgt.

Dritter Fallstrick: die Verwechslung von Leitbild oder von angestrebtem Modell und Realität.

In der Erhebung gehen wir von modellhaften Darstellungen bzw. der betrieblichen Präsentation von Modellen, z.B. von Gruppenarbeit oder vom Umgang mit den Humanressourcen im Betrieb aus. Dahinter verbirgt sich die nüchterne und im einzelnen oft sehr schwierige prozeßhafte Entwicklung hin zu neuen Organisationsformen bzw. zu einem anderen Umgang mit den Potentialen der Arbeitnehmer. Diese Entwicklung kann aber erst bei einem ‘zweiten Blick’ sichtbar werden, der bei transnational vergleichenden Projekten oft gar nicht möglich ist oder möglich gemacht wird. Transnationale Vergleiche von Leitbildern mögen auch reizvoll sein, spannender und lehrreicher gerade für betriebliche Akteure sind Vergleiche von realen Entwicklungsprozessen, die Schwierigkeiten nicht ausklammern, sondern aus dem Umgang damit lernen.

Im transnationalen Kontext besonders bedeutsam und auch nicht leicht überwindbar ist die Eigenlogik der -positiven- Selbstdarstellung von Betrieben, die sich auf der ‘Bühne’, eben der des transnationalen Vergleichs, befinden und sich entsprechend verhalten. Diese Vermischung von Deskription und Marketing, die zu den Gepflogenheiten von Management und, etwas abgeschwächt, auch von betrieblicher Interessenvertretung gehört und - warum sollen wir es verschweigen - auch in den trotz bester Absichten nicht ganz unabhängigen Wissenschaftlern ihre Mitspieler findet, kann wohl nur in dem Maße überwunden werden, in dem sich die Maßstäbe betrieblicher Selbstdarstellung hin zu mehr Problemorientierung, Offenheit und Transparenz verschieben. Das ist wohl noch Zukunftsmusik. Vielleicht können Gewerkschafter und Sozialwissenschaftler beim Anstimmen dieser Zukunftsmusik hilfreich sein.

Nehmen wir allein diese Fallstricke - und zwar nur bezogen auf die Phase der Erhebung als Grundlage des Vergleichs - dann wird einem schon mulmig. Wie sind wir im Projekt damit umgegangen?: Es ist nichts Sensationelles, aber doch wert, es zu erwähnen.

Wir haben mit den gewerkschaftlichen und betrieblichen Akteuren über längere Zeiträume ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, das es ermöglichte, Zugang zu ‘normalen’ betrieblichen Fällen, also nicht nur zu Fällen mit ‘Schauwert’ zu bekommen und Entwicklungsprobleme im Betrieb - eben als betriebliche Normalität - offen zu thematisieren.

Wir haben uns auf konkrete betriebliche Anwendungsbeispiele von Gruppenarbeit - mit dem Schwerpunkt Serienmontage - konzentriert und diese Anwendungsfälle *aus unterschiedlicher*

Perspektive, mit mehreren Methoden und in mehrfacher Annäherung zu verstehen versucht.

Unterschiedliche Perspektiven: Jeweils mit mehreren Gruppenmitgliedern einer Arbeitsgruppe, dem zuständigen Gruppensprecher/Teamleader und dem zuständigen Meister/foreman etc. wurden Interviews durchgeführt.

Mehrere Methoden: Die Interviews haben wir durch teilnehmende Beobachtung ergänzt.

Mehrere Annäherungen: Die erste Erhebung umfaßte Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen und Expertengespräche; die zweite Erhebung verlief wie oben skizziert.

Die Ergebnisse von erster und zweiter Erhebung zum gleichen Gegenstand wichen frappant voneinander ab: zugespitzt gesagt, haben wir uns bei der ersten Annäherung in den genannten Fallstricken verfangen und sind bei der zweiten, gründlichen, Annäherung der betrieblichen Realität nahegekommen.

Betriebliche Erhebungen haben wir mit sich anschließenden Workshops kombiniert. Die betrieblichen Akteure aus drei Ländern, die sich an der Erhebung beteiligten, haben sich auf die Workshops auf der Grundlage von gleichen Fragestellungen vorbereitet und dort ihre Ergebnisse präsentiert und untereinander verglichen. Durch dieses Verfahren haben wir personell und vom Gegenstand her eine kontinuierliche und überschaubare Erfahrungsbasis gewonnen.

Schließlich haben wir, um nicht in den Details der betrieblichen Fälle zu versinken, Generalisten zu Rate gezogen, die in der Lage waren, *allgemeine* Trends, z.B. der Entwicklung von Gruppenarbeit in den jeweiligen Ländern, zu überschauen. So wurde auf den Workshops eine Einordnung der betrieblichen Fälle ermöglicht.

Schlußfolgerungen: weitere Ziele und Perspektiven

Unsere Erfahrungen mit den Fallstricken von transnational vergleichender Forschung haben uns recht bescheiden werden lassen.

Unser anfängliches Ziel, für die beteiligten drei Länder jeweils eine Handlungshilfe mit nationaler Perspektive und Blick über die Grenzen zu erstellen, haben wir zugunsten des realistischeren Ziels aufgegeben, lediglich eine nationale Perspektive in den Vordergrund zu stellen und einen Ausblick über die Grenzen als Bestandteil und Erweiterung dieser Perspektive zu *anzustreben.* Da das deutsche Projektteam konzeptionell und von der Ausführung her am meisten Arbeit investierte, ist eine Handlungshilfe für Akteure in Deutschland entstanden, die transnationale Vergleichs-Aspekte miteinbezieht. Die eng-

lischsprachige Version ist lediglich als Anregung zur Erstellung von Handlungshilfen in Großbritannien und Schweden gedacht.

Wir sind froh, daß durch die Projektbeteiligung in den jeweiligen Betrieben und Gewerkschaften die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Orientierungs- und Gestaltungswissen zur Integration älterer Arbeitnehmer, die Sensibilisierung für Integrations- und Ausschlußprozesse dieser Personengruppe und die Bereitschaft zur Erweiterung des betrieblichen Handlungsrepertoires, über ein noch immer im Vordergrund stehendes vorzeitiges Ausscheiden hinaus, gewachsen ist. Das erweitert die Wahlmöglichkeiten für beide Seiten, für die Betriebe und die Arbeitnehmer.

Ein *wichtiger* Nebeneffekt des Projektes besteht darin, daß Lernprozesse zwischen den Generationen im Betrieb, sowohl auf der Ebene von kooperativen Arbeitsstrukturen *wie* der Gruppenarbeit als auch auf der Ebene des Betriebes insgesamt als wichtige Dimension einer lernenden Organisation kenntlich geworden sind. Wir bemühen uns darum, dies in der Handlungshilfe zu verdeutlichen.

Eine vertiefende und tatsächlich gleichzeitig *transnationale vergleichende Erforschung* dieser Thematik steht allerdings noch aus.

5 Die Integration jugendlicher Schulabgänger in die Arbeitswelt und in die Berufliche Qualifizierung. Die spanische Bildungsreform und ihre Ausdifferenzierung in den autonomen Gemeinschaften

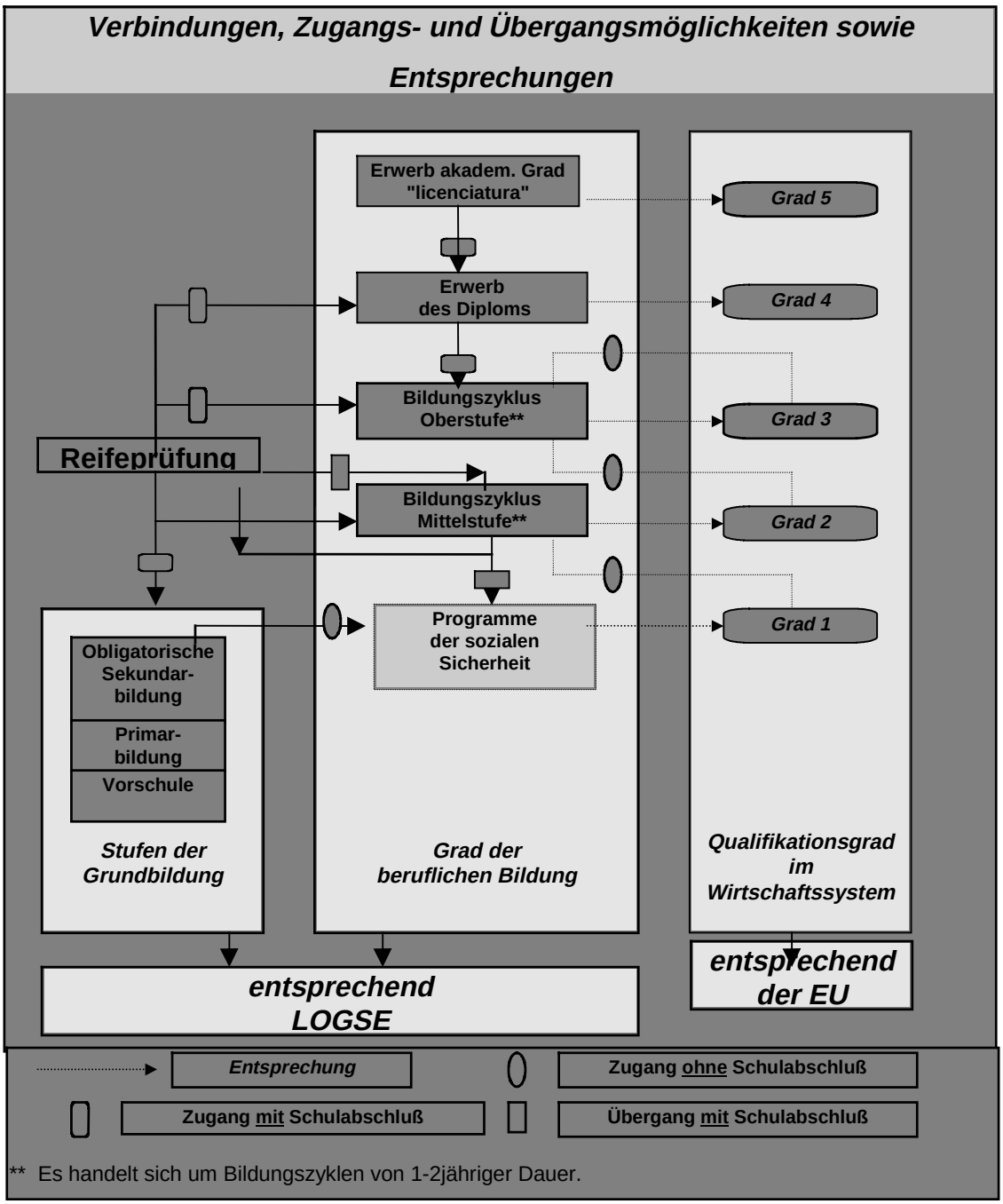
Lander Sarasola Ituarte und Luis M. Naya Garmendia [145]

Die Basis des spanischen Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung ist traditionell das Schulsystem. Bei seiner Institutionalisierung blieb die Arbeitswelt praktisch unberücksichtigt, obwohl sie Mitte der achtziger Jahre eines der Elemente war, das am deutlichsten auf die Notwendigkeit einer Reform hinwies, die soweit wie möglich auf diese Situation reagieren sollte. Obwohl die festgelegten Veränderungen nicht mit der schulischen Tradition des Systems brechen sollten, ist das sich gegenwärtig bietende Panorama im Bereich der beruflichen Bildung der Jugendlichen sowohl auf den mittleren als auch höheren Stufen zwangsläufig auf die Welt der Arbeit gerichtet, mit der sie notwendigerweise während der sogenannten Betriebspraktika konfrontiert werden.

In diesem Schulsystem war der Anteil an vorzeitigen Schulabgängern sehr hoch. In den letzten Jahren erreichten ca. 30% der Schüler nicht den vorgesehenen Pflichtschulabschluß, der bis zur Reform im Jahr 1990 zum 14. Lebensjahr erreicht werden mußte und für den damals das 16. Lebensjahr, dem in Spanien geltenden Mindestarbeitsalter, festgelegt wurde.

145 Diese Mitteilung ist das Ergebnis einer von der Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea finanzierten Forschungsarbeit, Projektnummer UPV 096.230-HA082/96.

Ein weiteres Schlüsselelement, das in der genannten Reform mit dem vorherigen Modell brach, bestand darin, daß die Schüler die Pflichtschulbildung abgeschlossen haben müssen, ehe sie anschließende Stufen - sowohl der akademischen als auch der beruflichen Bildung - absolvieren zu können (vgl. Graphik 1). Dieser Gedanke erwies sich als gerechtfertigt, da es notwendig war, einige berufliche Bildungswege in den Vordergrund zu rücken, die vor der Reform nach dem Besuch der Pflichtschule, eingeschlagen werden konnten, ohne diese abgeschlossen zu haben. Das hatte dazu geführt, daß die berufsorientierten Bildungsbereiche letztendlich sowohl zu einem Bildungsweg der sogenannten Berufsbildung (2. und 3. Qualifikationsstufe) als auch zu einem Refugium für die vorzeitigen Schulabgänger wurden, die sich wegen mangelnder Stellenangebote, aufgrund des Alters oder unzureichender Qualifikation nicht in den Arbeitsmarkt eingliedern konnten. Durch diese Bevölkerungsgruppe geriet das System derart in Mißkredit, daß es von breiten Schichten der spanischen Bevölkerung als Lösung für die Bildung und berufsorientierte Bildung abgelehnt wurde.



Selbst wenn durch diese Reform Ungereimtheiten dieses Modells hinsichtlich des für die Pflichtschulbildung verbindlichen Alters oder der formellen Hervorhebung der Bedeutung der Zweige der beruflichen Bildung ausgeräumt wurden, muß allerdings gesagt werden, daß auch dieses Modell, wie alle anderen, Mißerfolge mit sich bringt. Zwar scheint die Zahl der vorzeitigen Schulabgänger etwas zurückzugehen, jedoch kommen

unweigerlich immer wieder neue hinzu. Das ist um so folgenschwerer zu einem Zeitpunkt, in dem vom Arbeitsmarkt keinerlei Unterstützung zur Minderung der Auswirkungen, die der vorzeitige Schulabbruch für die Eingliederung dieser Jugendlichen in den Arbeitsmarkt mit sich bringt, zu erwarten ist. Tatsächlich jedoch könnte der Arbeitsmarkt dazu beitragen, dem vorzeitigen Schulabschluß vorzubeugen. Erstens ist die Arbeitslosenquote in Spanien eine der höchsten Europas, und sie steigt im Fall dieser Jugendlichen unvermeidlich an. Zweitens spielen dabei der Grad der Unterqualifizierung und die fehlende Sicherheit für den Arbeitgeber, daß diese Qualifikation im Rahmen einer *Weiterbildung** erreicht werden kann, eine Rolle. Berücksichtigen wir zudem, daß es in Krisenzeiten, wie wir sie gegenwärtig erleben, Heerscharen gut ausgebildeter Jugendlicher gibt, die unter schlechten Lohnbedingungen zu arbeiten bereit sind, ist die Aussicht, die sich diesem Teil der Bevölkerung für die Arbeit bietet, wenig vielversprechend.

Die Realität zeigt uns aber, daß es diese Bevölkerungsgruppe gibt und daß es sie auch künftig geben wird, und wenn nicht gehandelt wird, kann diese Realität zu einer ausgeprägten Diskriminierung und zum ersten Kettenglied für eine Marginalisierung mit unberechenbaren Folgen führen. Sich dessen bewußt, sah die angeführte Reform aus dem Jahr 1990 die Schaffung einiger spezifischer Programme als *ergänzende Maßnahmen* vor, *die von der Staatsgewalt zur Stärkung des Bildungssystems zu entwickeln sind, um so Diskriminierungen auszuschließen, die aus sozialen, ökonomischen, kulturellen oder sonstigen Faktoren resultieren,* wie aus Art. 64 des Gesetzes von 1990, dem sogenannten *LOGSE** (Gesetz über das Erziehungswesen) ersichtlich ist. Es handelt sich also um Programme, die darauf gerichtet sind, in die aus dieser Situation resultierenden sozialen Probleme einzugreifen, und die konsequentermaßen als “soziale Förderprogramme” bezeichnet werden.

Diese Programme sind für Schüler bestimmt, die das Ziel der Obligatorischen Sekundarbildung nicht erreichen. Sie sollen eine allgemeine und berufliche Ausbildung erhalten, um ihnen den **Einstieg in das Erwerbsleben oder weiterführende Studien zu ermöglichen** (LOGSE, Art. 23 Abs. 2). In diesem Zusammenhang wurde 1991 das Alter der Begünstigten auf 16 bis 20 Jahre festgelegt, dem Alter der Jugendlichen, in dem sie die Pflichtschulbildung beenden und dem Alter, bis zu dem sich der Schulbesuch aufgrund nicht absolvierter Lehrprogramme ausdehnen kann.

Auch wenn die allgemeine Festlegung der begünstigten Bevölkerungsgruppe keine Zweifel aufkommen läßt, kommt dies jedoch in den Programmen, die auf die Erfordernisse, Interessen und Fähigkeiten der Schüler ausgerichtet sind, nicht im gleichen Maße zum Ausdruck. Die Heterogenität der in Frage kommenden Bevölkerungsgruppe stellt uns vor die Notwendigkeit, zu diesen unterschiedlichen, veränderlichen Größen Alternativen zur Eingliederung in das Erwerbsleben oder zur Fortsetzung des Lernprozesses anzubieten. Dabei entstehen verschiedene Modalitäten, die man gegenwärtig in Spanien mit Hilfe der verschiedenen, zum Gebilde des spanischen Staates gehörenden Gemeinschaften, die aufgrund der unterschiedlichen Autonomiestatuten in Abhängigkeit von den Zuständigkeiten im Bildungs- und Ausbildungsbereich teilweise unabhängig vom Staat wirken, umzusetzen versucht.

Die verschiedenen vom Staat und den Autonomen Gemeinschaften aufgezeigten Alternativen können in Abhängigkeit ihrer jeweiligen Verbindung zum Schulwesen und der

Beziehung zur Arbeitswelt und stets unter dem Blickwinkel der möglichen *Eingliederung in das Erwerbsleben oder der Fortsetzung des Lernprozesses* drei Modalitäten zugeordnet werden.

Die ***erste Modalität*** betrifft Jugendliche, die den Schulbesuch vorzeitig abgebrochen haben, jedoch weiterlernen möchten und ohne größere Schwierigkeiten das schulische Umfeld akzeptieren. Sie werden in die Schuleinrichtungen eingegliedert. Sollen die Jugendlichen wieder in das Bildungssystem eingegliedert werden, ist es nicht erforderlich, Bildung und Beschäftigung miteinander zu verbinden. Dieser Gedanke, ein Modell zu entwickeln, damit vorzeitige Schulabgänger den Lernprozeß fortsetzen, stieß auf heftige Kritik, da es als in sich widersprüchlich erschien. Das ist in der Regel so, wenn die eigentliche Reform eine besondere Hinwendung zu Schülern mit Schwierigkeiten fördern will, und dies Anpassungen der Lehrpläne einschließt, um - formal gesehen - Schülern mit sehr unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten einen erfolgreichen Pflichtschulabschluß zu ermöglichen. Die Bezeichnung dieses Bildungsweges als *"Berufsvorbereitung"* weist jedoch darauf hin, daß es dabei um eine Vorbereitung auf die Fortsetzung des Lernprozesses im Berufsleben (Ausbildungszyklus - Mittelstufe) und nicht im akademischen Bereich (Reifeprüfung) geht.

Zieht man in Betracht, daß im Rahmen der Mittelstufe dieses Ausbildungsweges der Abschluß des 2. Qualifikationsgrades der Europäischen Union erzielt werden soll, wäre die Berufsvorbereitung lediglich auf den Abschluß des 1. Grades als Garantie für den Zugang zum 2. Grad ausgerichtet, und die explizit nicht vorhandene Verbindung zur Arbeitswelt verweist auf das eindeutig propädeutische Ziel. Ihre Einbindung in den Kontext der Schule schließt einen bedeutenden Teil der vorzeitigen Schulabgänger aus, und zwar diejenigen, die in der Schule als starres und funktionales Gebilde die eigentliche Ursache für ihr Scheitern infolge einer ausgeprägten Abneigung gegen die Schuleinrichtung sehen.

Eine ***zweite Modalität*** sind die sogenannten *"Lehrwerkstätten"*. Nicht den Schulen angegliedert, sind sie in ihrer Verbindung von Unterricht und Arbeit in einer Werkstatt für die vorzeitigen Schulabgänger gedacht, die den Schulabschluß nicht geschafft haben und zu Rand- bzw. sozialen Risikogruppen gehören, da es für sie keine Möglichkeit des Einstiegs in eine Beschäftigung gibt, durch die ihnen ein traumatischer Übergang von der Schule in das Erwerbsleben erspart bleiben könnte. Es sind Werkstätten, die in ihrer Struktur weder starr noch homogen sind und die nicht nur von der Verwaltung für Bildung (wohl aber in Zusammenarbeit mit ihr) in Form von gemeinnützigen Einrichtungen geschaffen und gefördert werden können. Im Rahmen dieser Modalität wirken verschiedene Einrichtungen, die sehr unterschiedliche Angebote zur Dauer, zur Art der Werkstatt, zum Anteil des theoretischen Ausbildungsteils sowie, ausgehend von realen Beschäftigungsvorschlägen, zu ihrer Verbindung zur Arbeitswelt unterbreiten. Im Rahmen dieser Modalität werden, wie in den Programmen der sozialen Sicherheit überhaupt, keine Abschlüsse vergeben, es werden lediglich die Teilnahme und das Erreichen der vorgesehenen Ziele bescheinigt.

In diesem Sinne sei eine weitere Alternative genannt, die seit 1985 von der Arbeitsverwaltung, konkret dem Ministerium für Arbeit und Soziale Angelegenheiten (MTSS), zur Eingliederung von arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren gefördert wird. Es handelt

sich dabei um die ***Lehrwerkstätten und Jugendausbildungszentren***. Diese Alternative entwickelte sich zu einem Zeitpunkt, als die Verwaltung für Bildung den im Bildungssystem Gescheiterten lediglich einen Bildungsweg angeboten hat, und zwar die im Gesetz über das Erziehungswesen von 1970 vorgesehenen sogenannten Berufsausbildung 1. Grades, der sowohl den Schülern mit einem erfolgreichen Schulabschluß, die sich für einen berufsbildenden Weg entschieden haben, als auch den genannten vorzeitigen Schulabgängern offenstand. Die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Bevölkerungsgruppe führten dazu, daß dieser Weg lediglich ein Filter für den Zugang zu einem 2. Grad war, bei dem die Einstufung der erfolgreich abgeschlossenen akademischen und beruflichen Bildungsstufe eindeutig festgelegt war.

Dieses Programm ist heute Teil des staatlichen Bildungsangebots für bis zu 25jährige Arbeitslose, wobei in diesem Fall durch die im weiteren beschriebenen Lehrverträge durchaus ein Wechsel mit der Arbeit besteht.

Diese Modalität setzt sich mit ihren unterschiedlichen Varianten immer mehr als wirksame Alternative zum vorzeitigen Schulabgang durch. Betrachten wir als Anzeichen dafür die Zahl von Fehltagen, den Grad, zu dem diese Jugendlichen eine Anstellung finden, so kann geschlußfolgert werden - auch wenn diese Aussage bestätigende Untersuchungen nicht in nennenswertem Umfang vorliegen -, daß sie sich im Hinblick auf das allgemeine Ziel der Verringerung sozialer Risiken als wirksam erweist. Als mögliche Ursachen dafür können neben den im Zusammenhang mit dem erfolgreichen Abschluß, d.h. der Unterbrechung einer langen Kette von Mißerfolgen, erwähnten auch die Strategien des aktiven Eingreifens, wie sie in den Programmen festgeschrieben sind, genannt werden. Dabei geht es um:

Die Berücksichtigung der Mannigfaltigkeit durch ein individualisiertes und personengebundenes Lernen, ausgehend von unterschiedlichen Methoden und differenzierten Aktivitäten in Abhängigkeit von den verschiedenen Ebenen und Arten des Lernprozesses, vom Schwierigkeits- bzw. Komplexitätsgrad. Dies schließt ebenso Flexibilität in der Schülergruppe als auch eine unterschiedliche Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage von Anpassungen des Lehrplans an die besonderen Inhalte und Methoden des einen oder anderen Aspekts des Lehrplans ein.

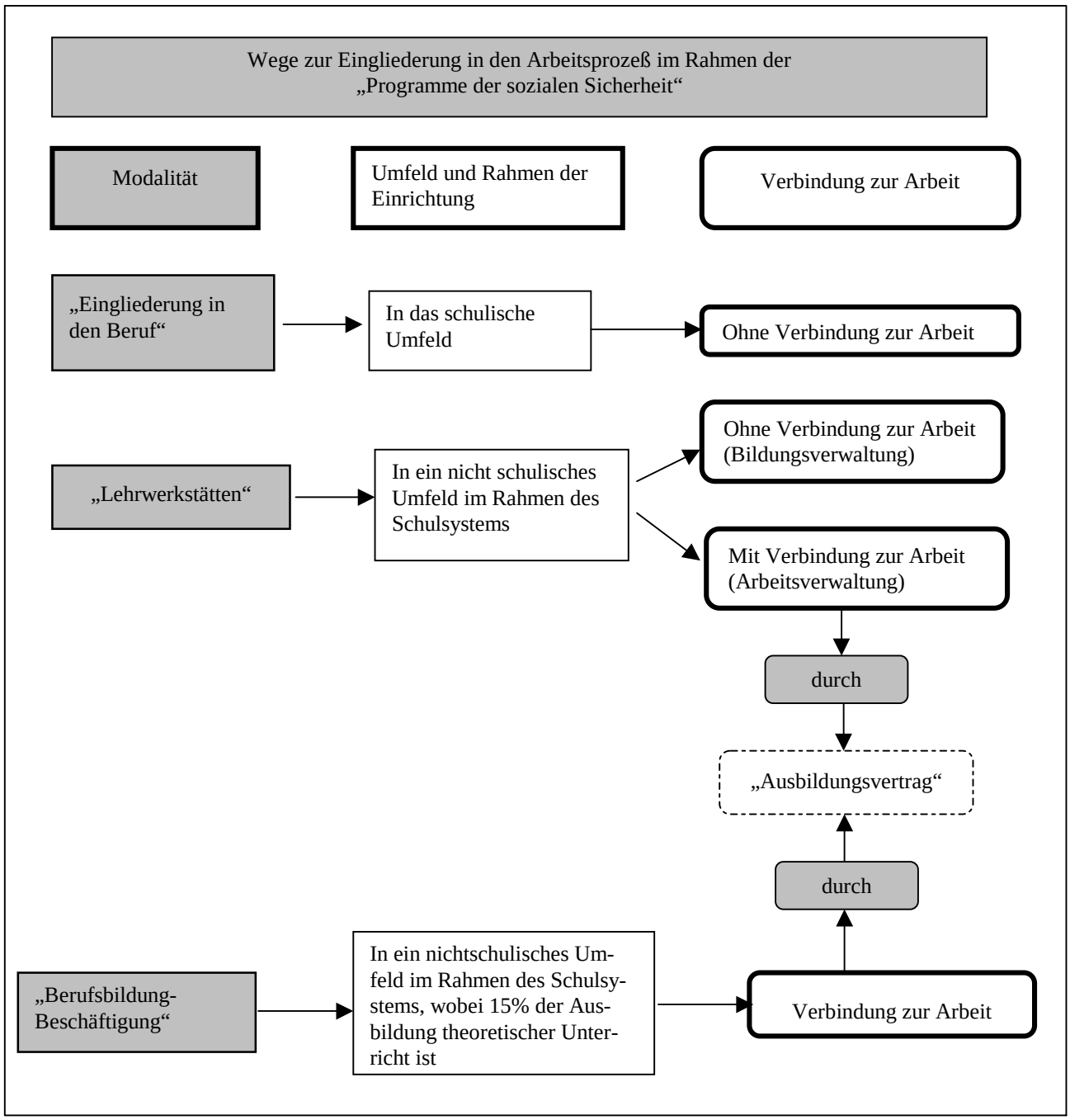
Die Suche nach einem konstruktiven, inhaltsvollen und funktionellen Lernen auf der Grundlage einer Motivation, die Ausgangspunkt für einen neuen Lernprozeß zur Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Befähigungen für das weitere Lernen ist und durch dem Lehrmaterial eine größere Bedeutung zukommt. Dies soll erreicht werden durch die Verbindung von Vorkenntnissen mit dem Lernprozeß, um so das Neue mit dem bereits Bekannten zu verknüpfen, indem diese Vorkenntnisse umstrukturiert werden und eine logische Signifikanz mit strukturierten, klaren und relevanten Inhalten gesucht wird. In ihrer Gesamtheit soll sie funktionell sein, damit sie zur Lösung konkreter Probleme genutzt werden kann.

Die Suche nach einem kooperativen und partizipativem Lernen, basierend auf der Erkenntnis, daß Ergebnisse des Lernens profunder sind, wenn sie aus der Aktion heraus entstehen, wenn der Lernende Verantwortung zu übernehmen hat und sie die Selbständigkeit, die Kreativität und das Selbstvertrauen des Lernenden fördern. Selbstkritik und

Selbsteinschätzung werden so zum Ausgangspunkt von Kritik und Bewertung durch die Lehrkraft.

Ausrichtung auf einen globalisierten und interdisziplinären Lernprozeß, bei dem fachlich-berufsbildende Inhalte mit anderen wesentlichen Inhalten bzw. mit Inhalten, die auf die Entwicklung der persönlichen und sozialen Reife gerichtet sind, nebeneinander bestehen, auch wenn viele der letztgenannten ihnen oftmals ablehnend gegenüberstehen, da sie sie in Verbindung mit ihrem Versagen sehen.

Diese Grundsätze der pädagogischen Tätigkeit mit diesen Bevölkerungsgruppen haben in dem beschriebenen schulischen oder halbschulischen Rahmen Gültigkeit, einem Rahmen, in den auch ein dritter Eingliederungsweg, die dritte Modalität, die sogenannte “arbeitsplatzbezogene Ausbildung” - wenn auch unter besonderen Bedingungen - aufgenommen werden könnte. In den letzten Jahren erfuhr diese Modalität eine bedeutsame Entwicklung, obwohl die Gründe dafür nicht so sehr im Bildungswesen als vielmehr in der Wirtschaft liegen, da sie als eine weitere Arbeitsbeschaffungsmaßnahme angedacht war und damit Arbeitsverträge in Verbindung mit Bildungszielen, konkret mit den sogenannten “Ausbildungsverträgen”, zum Tragen kamen.


Wege zur Eingliederung in den Arbeitsprozeß im Rahmen der „Programme der sozialen Sicherheit“
Modalität
Umfeld und Rahmen der Einrichtung
Verbindung zur Arbeit
„Eingliederung in den Beruf“
In das schulische Umfeld
Ohne Verbindung zur Arbeit
„Lehrwerkstätten“
In ein nicht schulisches Umfeld im Rahmen des Schulsystems
Ohne Verbindung zur Arbeit (Bildungsverwaltung)
Mit Verbindung zur Arbeit (Arbeitsverwaltung)
durch
„Ausbildungsvertrag“
durch
„Berufsbildung-Beschäftigung“
In ein nichtschulisches Umfeld im Rahmen des Schulsystems, wobei 15% der Ausbildung theoretischer Unterricht ist
Verbindung zur Arbeit

Mit dieser Modalität sollen Ausbildung und Beschäftigung verknüpft werden. Das Ziel besteht im Erwerb der theoretischen und praktischen Kenntnisse, die für die angemessene Ausübung einer qualifizierten Beschäftigung erforderlich sind, so wie sie in der auf das Unternehmen, in dem der Teilnehmer an der Bildungsmaßnahme lernt und arbeitet, anwendbaren Klassifikation definiert ist.

Wesentliche Merkmale dieser Art der vertraglichen Einbindung, mit denen diese Modalität des Programms der sozialen Sicherheit für vorzeitige Schulabgänger und Schüler, die aus dem Schulsystem ohne berufliche Qualifikation ausscheiden, in Verbindung gebracht werden, sind vom Bildungsziel her folgende:

Zielgruppen sind 16-25jährige Jugendliche, die keinen für den Lehrberuf erforderlichen Abschluß besitzen und die vorher noch nicht auf dem Arbeitsplatz, für den sie vertraglich gebunden werden, gearbeitet haben. Darüber hinaus haben sie im Rahmen eines früheren Vertrages auch nicht die maximal festgelegte Lehrzeit ausgeschöpft. Es sei daran erinnert, daß die Programme der sozialen Sicherheit für die Altersgruppe der 16-20jährigen gedacht sind, so daß für sie diese Vertragsmodalität in Frage kommt.

Die ***vertragliche Bindung*** muß mindestens für 6 Monate erfolgen, sie darf jedoch nicht mehr als 3 Jahre umfassen (es sei denn, der Tarifvertrag des Sektors sieht Ausnahmen vor). Es handelt sich dabei um eine Vollzeitbeschäftigung, wobei die Zeit für die theoretische Ausbildung der Arbeitszeit anzurechnen ist.

Die ***theoretische Ausbildung*** findet im Wechsel mit der tatsächlichen Arbeit statt und muß außerhalb des Arbeitsplatzes als Direkt- oder Fernstudium absolviert werden, wobei mindestens 15% der täglichen Arbeitszeit dafür aufzuwenden ist. Diese Ausbildung kann in Berufsbildungseinrichtungen durchgeführt werden, die vom Unternehmen selbst, von Unternehmerverbänden oder Gewerkschaftsorganisationen, von zugelassenen privaten Einrichtungen oder von staatlichen Einrichtungen, die sowohl mit der Verwaltung für Bildung als auch mit der Arbeitsverwaltung in Verbindung stehen, geschaffen werden.

Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß bei Lehrlingen ohne Pflichtschulabschluß das Ziel der theoretischen Ausbildung im Rahmen dieses Lehrvertrags unmittelbar im Nachholen dieses Abschlusses besteht, was eine weitere eindeutige Verbindung zu den von uns untersuchten Programmen der sozialen Sicherheit herstellt.

Die ***praktische Ausbildung*** erfolgt während der tatsächlichen Arbeit des Lehrlings im Unternehmen und muß zu den Aufgaben des Tätigkeitsbereichs oder des Lehrberufs in Beziehung stehen. Der Arbeitgeber oder derjenige, der die geforderte berufliche Qualifikation besitzt und aufgrund dessen vom Arbeitgeber dazu bestimmt wird, ist für die Betreuung während des Lehrprozesses zuständig. Ein Tutor darf nicht mehr als drei Lehrlinge betreuen.

Der ***Ausbildungsnachweis*** besteht aus zwei Teilen: dem Nachweis über den *theoretischen* Teil, der von der Ausbildungseinrichtung ausgestellt wird und in dem die erzielten Leistungen und die Teilnahmebestätigung aufgeführt sind, und dem Nachweis über die *praktische* Ausbildung, mit dem der Arbeitgeber dem Lehrling eine Bescheinigung in amtlich bestätigtem Format unter Angabe der Dauer der Lehrausbildung und dem erworbenen Grad aushändigt.

Dieser Nachweis ist in vielerlei Hinsicht wichtig. Einerseits enthält er die Bezeichnung der Qualifikation, die der Jugendliche im gewählten Beruf erworben hat, was ihm bei der Stellensuche nach Ablauf der maximal für die vertragliche Bindung geltenden Zeitraums hilfreich ist. So muß er im Unternehmen, mit dem er den Vertrag geschlossen hat, keinen unbegrenzten Arbeitsvertrag unterschreiben.

Andererseits wird dadurch die Ausstellung eines ***Berufsnachweises*** erleichtert, mit dem die beruflichen Kompetenzen bescheinigt werden, die nicht im Rahmen einer Regelausbildung erworben wurden. Dabei handelt es sich sowohl um *institutionelle* Ausbildungsformen (beispielsweise die theoretische und praktische Ausbildung im Rahmen eines Lehrvertrags) als auch um *nicht institutionelle* Formen, die durch die Ausübung einer Tätigkeit absolviert werden.

Solche Zeugnisse werden auf der Grundlage der für ganz Spanien geltenden Königlichen Erlasse für jeden Beruf ausgestellt. Darin sind die für den jeweiligen Beruf charakteristischen beruflichen Kompetenzen und die dazugehörigen Mindestbildungsinhalte ausgewiesen. Sie umfassen folgende Aspekte:

– das Berufsprofil* des betreffenden Berufs mit einer Darstellung der geforderten beruflichen Kompetenzen, aufgeschlüsselt nach Kompetenzeinheiten*, die für bestimmte Arbeitsplätze im Rahmen des Berufs von Wert und Bedeutung sind;

– die theoretischen und praktischen Inhalte der Ausbildung;

– den Ausbildungsweg in aufeinanderfolgenden Ausbildungsmodulen*, die den zu einer Kompetenzeinheit gehörenden Bildungsinhalten entsprechen;

– die Gesamtdauer des Bildungsweges und seiner einzelnen Module in Stunden ausgedrückt;

– die Bildungsziele und die Kriterien für die Bewertung der Lehrzeit.

Dabei ist folgendes hervorzuheben: Hat der Lehrvertrag die fachgemäße Ausübung eines gesamten Berufs zum Ziel, dann muß die theoretische Ausbildung alle theoretischen Ausbildungsmodule beinhalten, die zum Bildungsweg des entsprechenden Berufs gehören. Wird der Lehrvertrag dagegen für einen ganz bestimmten Arbeitsplatz geschlossen, beschränkt sich die theoretische Ausbildung auf das Modul und die damit gekoppelte Kompetenzeinheit, die für diesen Arbeitsplatz von Wert und Bedeutung ist.

Ein solches Zeugnis kann auch jeder andere Arbeitnehmer erlangen, der nicht in sozial geförderte Ausbildungsprogramme einbezogen ist und der einen Nachweis über eine Qualifikation, der ein weiteres Fortkommen in der beruflichen Entwicklung ermöglicht, erwerben möchte. Die Polyvalenz dieses Ausbildungsweges steht mit dem Geist der Bildungsreform im Einklang, die die Bildungswege und den Erwerb von Berufsabschlüssen über die zu Beginn erläuterten traditionellen schulischen Ausbildungsformen hinaus erweitern soll.

Neben all seinen guten Zielen birgt dieses vielfältige Angebot von Möglichkeiten für vorzeitige Schulabgänger ohne Schulabschluß zur Erlangung einer Berufsausbildung, von Berufsabschlüssen und Zeugnissen dennoch zahlreiche Unbekannte in sich. Praktisch erschien es in dem Moment auf der Bildfläche, da die stets findige Unternehmerschaft billige und subventionierte Arbeitskräfte suchte. Der Mangel an Kontrollen über

die Einhaltung der Gegenleistung, d.h. die Ausbildung und die Anpassung der Arbeitsaufgaben an die Lehre, führt zu ständigen Beanstandungen der Lehrverträge durch die Gewerkschaft.

Folge des möglichen Mißbrauchs dieser Ausbildungsförderprogramme zu betrügerischen Zwecken war die Tatsache, daß die Einstellung solcher Jugendlicher begrenzt wurde. So dürfen Unternehmen mit bis zu 5 Mitarbeitern 1 Lehrling einstellen, bei 6 bis 100 Mitarbeitern dürfen 2 Lehrlinge eingestellt werden; bei 11 bis 25 Mitarbeitern 3 Lehrlinge, bei 26 bis 40 Mitarbeitern 4 Lehrlinge; bei 41 bis 50 5Lehrlinge; bei 51 bis 100 Mitarbeitern 6 Lehrlinge oder 20% der Belegschaft und schließlich Unternehmen mit über 500 Mitarbeitern 30 Lehrlinge oder 4% der Belegschaft.

Dieses Limit für die Beschäftigung von Lehrlingen pro Unternehmen gilt jedoch nicht für Lehrverträge, die im Rahmen der von den Bildungsbehörden organisierten Sozialen Förderprogramme abgeschlossen wurden, und ebensowenig für Verträge mit Unternehmen, die über eigene Berufsschulen verfügen.

Diese Tatsache gestattet daher die Durchführung von Ausbildungsprogrammen, die Perioden praktischer Arbeit in Unternehmen einschließen, ohne daß die zahlenmäßige Begrenzung ein Hindernis für die Einstellung von Lehrlingen bildet. Angesichts der gezahlten Lerhlingsentgelte kann die Einstellung solcher Jugendlicher in bestimmten Sektoren mit einer niedrigen Qualifikation gewaltige Vorteile bringen, da die offiziellen Regelungen lediglich eine Entlohnung der Lehrlinge nach dem Tarifvertrag und keine Unterschreitung des Mindestlohns vorsehen. Für das Jahr 1997 betrug der Mindestlohn 66 630 Peseten pro Monat (etwa 400 ECU).

Neben den Überlegungen zu arbeitsentgeltlichen Aspekten der Anstellung von Lehrlingen und deren Nutzen im Rahmen der Berufseingliederungs- und Qualifizierungsprogramme kann man die Wege, die der spanische Staat zur Bewältigung des Problems der vorzeitigen Schulabgänger ohne Schulabschluß einschlägt, noch unter zwei anderen Gesichtspunkten betrachten. Zum einen wäre da die Schule mit ihrem gesamten Umfeld, womit der Tradition der Institutionalisierung der Berufsbildungswege Rechnung getragen wird mit dem Ziel, Möglichkeiten zu schaffen, eine abgebrochene Schulausbildung fortzusetzen und den Abschluß nachzuholen, um den Betroffenen danach ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Nachholen bedeutet dabei zugleich vorbereiten, da jedwede weitere geregelte Ausbildung den obligatorischen Schulabschluß voraussetzt.

Zum anderen wäre die Arbeitswelt zu nennen. Sowohl in der staatlich geregelten Berufsausbildung als auch in der *beschäftigungsorientierten Ausbildung** gewinnt die Arbeitswelt als der entscheidende Ort für die Lehre und den Erwerb technischer und sozialer Qualifikationen schrittweise an Bedeutung.

Aber sowohl in der beschäftigungsorientierten Ausbildung als auch im Rahmen der Lehrverträge im allgemeinen - *und der Förderprogramme im besonderen* - gibt es Kritiken bezüglich des Arbeitsentgelts und überaus berechtigte Zweifel daran, ob, wie vorgesehen, wirklich 15% der Arbeitszeit für die Ausbildung genutzt werden. In dieser Frage liegen viele Anzeigen von Gewerkschaftsorganisationen vor.

Bei der staatlich geregelten Berufsausbildung gibt es auch verschiedene Probleme, die sich aus der Pflicht der Ableistung von Praktika in Unternehmen herleiten. Dazu gehören u.a.:

- die Nutzung der Lehrlinge als billige Arbeitskräfte;
- Probleme im Zusammenhang mit Versetzungen, Wartung und Arbeitsunfallgefahren usw., die das korrekte Funktionieren des Systems erschweren;
- die mangelnde Vorbereitung der Produktionsbetriebe, sowohl aus materieller als auch aus personeller Sicht, in der Lehrausbildung mitzuwirken, da die Unternehmen, wie bereits erläutert, traditionell nicht in den Ausbildungsprozeß einbezogen waren;
- eine Lücke in der Regelung der Beziehungen zwischen den Ausbildungszentren und den Unternehmen.

Abschließend können wir feststellen, daß sich das Panorama der staatlichen Betreuung der Schüler, die aus Leistungs-, Kapazitäts- oder Motivationsgründen aus dem Schulsystem ausscheiden, in Spanien deutlich verbessert. Die Gründe dafür sehen wir in folgendem:

- dem Zwang der Bildungsbehörden, alternative Bildungswege für jene Schüler anzubieten, die die obligatorischen Bildungsstufen nicht absolvieren, da das 1990 reformierte Bildungssystem den Abschluß derselben als Voraussetzung sowohl für die Hochschulbildung (Abitur) als auch für die berufliche Bildung (Ausbildungszyklen) vorschreibt;
- der schrittweisen Verbindung der Ausbildung mit der Arbeit, in einigen Fällen als obligatorische Ergänzung der theoretischen Ausbildung und in anderen Fällen als Grundlage für die Eingliederung ins Berufsleben;
- dem Lehrvertrag, der eine Alternative gegenüber dem Ausbildungsweg über das Berufschulsystem darstellt, obwohl es bei dessen Anwendung noch dunkle Punkte gibt;
- der schrittweisen Einführung der Berufsnachweise, die die Anerkennung von in nicht staatlich reglementierten Ausbildungsprogrammen erworbenen Zeugnissen gestatten.

Die jüngsten Veränderungen in den Programmen zur Eingliederung in das Berufsleben, zum Erwerb von Berufsabschlüssen, beim Nachweis von Berufsabschlüssen und in deren Nutzung sind in der Tat nennenswert. Angesichts der Vergangenheit, die durch eine ausgeprägte Unbeweglichkeit des Schul- und Ausbildungssystems gekennzeichnet war, das sich gegen die Aufnahme effektiver Beziehungen mit der Wirtschaft sträubte, stellen sie einen Wendepunkt dar.

Literatur

Ministerium für Bildung und Wissenschaft (1993): *Reforma de la Formación Profesional*. MEC. Madrid.

Naya, L. M.; Sarasola, L.; Asua, B. und Basurco, F. (1992): ”Los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma Vasca”, in A*ctas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Sitges: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, S. 487-493.

Naya, L. M. (1996):“Una transición de la escuela al trabajo: Los Programas de Garantía Social y su actualidad en la Comunidad Autónoma Vasca”, in *Educación, empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada*. Valencia: Universitat de Valencia/Sociedad Española de Educación Comparada, S. 345-360

Pedró, F. (1992): *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil.* Madrid: CIDE-MEC

Zufiaurre, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la reforma educativa 1982-1994.* Barcelona: Icaria

Glossar

Berufliche Kompetenz: Gesamtheit der im Ausbildungsprozeß oder durch Arbeitserfahrung erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die die Ausübung von im Rahmen des Arbeitsverhältnisses erforderlichen Funktionen im Arbeitsprozeß ermöglichen.

Weiterbildung: Maßnahmen, die sowohl auf die Verbesserung der Kompetenzen als auch die Umschulung von in einem Beschäftigungsverhältnis stehenden Arbeitnehmern gerichtet sind mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu verbessern und den Beschäftigten zu ermöglichen, ihren Arbeitsplatz zu erhalten bzw. sich beruflich weiter zu entwickeln.

Beschäftigungsorientierte Ausbildung: Maßnahmen, um Arbeitslosen die im Produktionsprozeß erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln und ihre Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß zu ermöglichen.

LOGSE: Gesetz über das Erziehungswesen Spaniens von 1990, das an die Stelle des Bildungsgesetzes von 1970 getreten ist und in dem das System der Berufsbildung, die Bildungswege, die erforderlichen Voraussetzungen und beruflichen Kompetenzen sowie die Wege zur Eingliederung in den Arbeitsprozeß geregelt sind.

Berufsbildungsmodule: Zusammenhängende, staatlich reglementierte Einheiten der Berufsbildung, deren Ziel der Erwerb der für jeden Beruf charakteristischen Fachkompetenzen ist. Jedes Modul ist an eine oder zwei *Kompetenzeinheiten** gekoppelt.

Berufsprofil: Gesamtheit der beruflichen Fähigkeiten einschließlich der rein fachlichen Fähigkeiten, der Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kommunikation mit dem Umfeld, der Fähigkeit, Arbeitsmaßnahmen zu organisieren und die wirtschaftlichen Aspekte der Tätigkeit zu verstehen sowie Anpassungsfähigkeit an die sich im Arbeitsbereich vollziehenden Veränderungen. Es wird durch eine Reihe von für das Beschäftigungsverhältnis nützlichen beruflichen Tätigkeiten und Leistungen verkörpert. Diese Berufsprofile werden die Entwicklung eines Äquivalenz- und Anerkennungssystems für die beschäftigungsorientierte Ausbildung und die Berufspraxis gestatten.

Kompetenzeinheit: Gesamtheit der beruflichen Fähigkeiten, verkörpert durch eine Reihe wertvoller Leistungen mit eigenständiger Bedeutung. Sie bildet den kleinsten Bestandteil

einer beruflichen Qualifikation, die einem Berufstitel zugrunde liegt und muß nachgewiesen werden.

Workshop 4: Erfahrungen und Ergebnisse bei der bilateralen Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung

Berichterstatterin: *Annie Bouder*[146]

Die Arbeitsweise der Gruppe unterscheidet sich relativ stark von derjenigen der ersten drei Gruppen. Die Teilnehmer waren zwar gebeten worden, die Arbeiten vorzustellen, die sie in internationaler Zusammenarbeit und im internationalen Vergleich erstellt hatten, aber sie sollten dies unter einem praktischen Aspekt tun. Sie sollten mit anderen Worten zu praktischen Schlußfolgerungen gelangen und vorschlagen, wie "etwas" zur Verbesserung der Bedingungen bei der internationalen Zusammenarbeit geschaffen werden könnte.

Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmer gebeten, drei Komponenten besonders herauszustellen:

– Darzulegen, wie ihr Projekt entstanden ist: warum sie das **Thema** gewählt und beschlossen haben, über das betreffende Thema ein Projekt im internationalen Vergleich durchzuführen,

– zu erklären, warum sie eine bestimmte **Methode gewählt** haben und gegebenenfalls die Entwicklung im Hinblick auf die im weiteren Projektverlauf gewählten Methoden beschreiben,

– zu erklären, wie sie die Projektverwaltung und die Forschung **organisiert** haben.

Diejenigen, die ihr Projekt präsentiert haben, haben sich nicht am Inhalt aufgehalten, d. h. weder am Forschungsgegenstand noch an ihren Erkenntnissen. Im folgenden Text sind also diese Details nicht zu finden. Das Ziel ist es vielmehr, hier praktische Komponenten dessen herauszukristallisieren, was die Zusammenarbeit in der Forschung im Erziehungs- und Bildungsbereich erleichtert. Es wird demnach nicht alles behandelt, sondern es werden nur einige herausragende Gesichtspunkte angesprochen. Wir verweisen ansonsten auf die Texte der Beiträge.

In diesem Zusammenhang sollte der Titel unseres Workshops unsere Arbeiten in Richtung bilaterale Zusammenarbeit lenken. Es hat sich aber herausgestellt, daß die vorgestellten Projekte nicht alle einen bilateralen Bezug hatten. Der eigentliche Rahmen wurde also gesprengt. Diese Feststellung hat uns jedoch die Schlußfolgerung ermöglicht, daß wohl am ehesten nicht die Bilateralität oder die Multilateralität eine Rolle spielt, sondern die **Geschichte der Zusammenarbeit** zwischen den am Projekt beteiligten Partnereinrichtungen. Im Workshop gab es Projekte, bei denen die Partnereinrichtungen bereits zu Beginn des Projekts eine Geschichte der Zusammenarbeit hatten, und andere, bei denen dies nicht der Fall war. Es hat sich deutlich gezeigt, daß sich diejenigen mit Geschichte mit Projekten befaßten, deren Problematik in einem gemeinsamen wissenschaftlichen Interesse verwurzelt war, in einer Fragestellung, die beide Einrichtungen und Arbeitsprogramme gemein hatten, in einer politischen Frage, die sich in dem einen oder dem anderen Land stellte. Andererseits gab es Projekte, bei denen sich die Beteiligten anläßlich einer europäischen Ausschreibung erstmals in der Zusammenarbeit versuchten, ohne über

146 Bericht verfaßt von Annie Bouder, CEREQ/Marseille

eine Vergangenheit des gemeinsamen Aufbaus zu verfügen und manchmal ohne die Aussicht auf eine Integration in ein ständiges Arbeitsprogramm. Dies führte zu einem Unterschied sowohl in der Projektdurchführung als auch bei den erreichten Ergebnissen.

Trotz dieses Unterschieds in den Ausgangsvoraussetzungen erwähnten alle einstimmig mindestens zwei Hauptschwierigkeiten: die Schwierigkeit, den Gegenstand zu formulieren, und die Zeit. Die **Schwierigkeit bei der Formulierung des Gegenstandes** ist kein sprachliches oder übersetzungstechnisches Problem, sondern ein Problem, den Gegenstand in Begriffe zu fassen, eine Frage der Fähigkeit, das "Wort" mit seinem nationalen Kontext und vor allem mit den Verwirklichungsbedingungen der Beschäftigungs- und Bildungssysteme in den verschiedenen Ländern in Verbindung zu bringen. Im Laufe eines Projektes kommt es zumeist zu einer Umformulierung, wenn nicht sogar einer völlig neuen Formulierung des Ausgangsgegenstands. Die zweite Schwierigkeit besteht in der **Zeit**. Für die Formulierung des Projektgegenstandes wird Zeit benötigt - um die nationale Realität, in der die Partner arbeiten, erfassen und begreifen zu können. Bei einem der Projekte wurde übrigens erwähnt, daß hierzu auf eine interkulturelle Vermittlung zurückgegriffen wurde. In diesem Zusammenhang haben alle Teilnehmer einhellig erklärt, daß die Aufgabe um so schwieriger werde, je mehr Partner beteiligt seien, und daß es sehr viel einfacher sei, bilateral als von Anfang an zu zwölft oder zu fünfzehnt zusammenzuarbeiten. Genügend Zeit wird allerdings auch benötigt, um Abstand von seiner eigenen nationalen Situation zu gewinnen. Oft wird vergessen, daß bei einem europäischen oder internationalen Vergleich zwar ein großer Teil der Bemühungen darin besteht, den anderen zu verstehen, es aber auch erforderlich ist, sich selbst in Frage stellen und Abstand zu seiner Einstellung zum eigenen System gewinnen zu können.

Alle diese Einrichtungen, die über eine unterschiedliche Geschichte der Zusammenarbeit verfügen, finden sich in den europäischen Programmen zusammen und bewerben sich für europäische Finanzierungen wie Leonardo. Die Gruppe hat versucht, diese Tatsache bildhaft zu beschreiben: Bei dieser internationalen Zusammenarbeit im Rahmen der europäischen Programme hat man es mit einer Art **Kontinuum der Geschichte der Zusammenarbeit** zu tun; d. h. es gibt Projekte, die noch ganz am Anfang stehen und anläßlich der Ausschreibung zusammengeführt werden, und wieder andere, die bereits eine Geschichte der Zusammenarbeit in der Entwicklung von Kenntnissen über die Realität der anderen aufweisen und in diesem Kontinuum in bezug auf die Formulierung des Forschungsgegenstandes schon weiter vorgedrungen sind. Ausgehend von dieser Heterogenität spielen Europa und die europäischen Geldgeber die Rolle derjenigen, die das Vordringen in diesem Kontinuum erleichtern. Sie geben Einrichtungen und Projekten, die sich noch in der Anfangsphase befinden, die Möglichkeit, in der Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses fortzuschreiten. Gleichzeitig tragen sie zur Schaffung einer Gemeinschaft der europäischen Forschung bei. Daraus ergibt sich eine große Verantwortung, da bestimmte Bedingungen erfüllt werden müssen, um dieses Fortschreiten zu erleichtern. Es kommt vor, daß diese Investitionen verloren gehen, d. h. daß die europäischen Finanzierungen dazu eingesetzt werden, eine Dynamik in Gang zu setzen, die nirgendwohin führt oder bereits nach dem ersten Versuch ihr Ende findet.

Wie kann dieses Fortschreiten erleichtert werden? Mehrere Ideen sind zur Sprache gekommen, unter anderem, die Tatsache, daß es beispielsweise in der Vergangenheit beim CEDEFOP das sogenannte **Forscherforum** gab, in dem sich Forschungseinrichtungen

treffen und über ein ihnen vorgeschlagenes und von ihnen vorbereitetes Thema diskutieren konnten. Das Forum bildete gleichzeitig eine erste Möglichkeit der Kontaktaufnahme und des besseren Kennenlernens des Partners. So konnte man herausfinden, ob man sich eventuell zusammenschließen und ein gemeinsames Forschungsprojekt entwickeln wollte. Dieses Instrument hatte trotz seines unvollkommenen Einsatzes eine Funktion, die heute niemand und nichts wiederaufzugreifen versucht. Aus diesem Grunde entspricht häufig die erste Zusammenarbeit in einem Leonardo-Programm (die ersten drei Jahre) der für die gemeinsame Formulierung einer Problemstellung notwendigen Zeit. Deshalb werden die verwaltungstechnisch-finanziellen und zeitlichen Zwänge im Verhältnis zu der Pflicht, sich Zeit zu nehmen, um die Konzepte zu entwickeln, den anderen zu verstehen und sich selbst mit anderen Augen zu sehen, kontraproduktiv.

Die Workshop-Teilnehmer waren sich in einer Sache einig: die wissenschaftliche Forschung über die elektronische Post ist nicht praktikabel. Die Teams und die einzelnen Mitwirkenden müssen sich treffen und debattieren können. Es sind noch viel mehr Gelegenheiten zum Zusammentreffen (und damit Finanzierungsmöglichkeiten für solche Treffen) notwendig, da sich nur bei direktem Kontakt Ideen wirklich weiterentwickeln.

Können wir eine bessere Lösung für die Zusammenarbeit unter verschiedenen Partnern im Rahmen eines Projektes vorschlagen? Wir glauben nicht, daß eine solche Lösung existiert (bilaterales Projekt, multilaterales Projekt und wenn ja mit wieviel Teilnehmern), sondern daß die verschiedenen Lösungen ihre Vor- und Nachteile besitzen. Es ist sicher, daß die europäischen Kommanditisten im Falle einer Zusammenarbeit zu zweit oder zu fünfzehnt nicht das gleiche Ergebnis erhalten wird. Die Anzahl der Partner kann der Erreichung bestimmter Ergebnisse im Wege stehen, und diese Möglichkeit muß von Fall zu Fall erwogen werden.

Bei allem bisher Gesagten ist nicht der große Unterschied angesprochen worden, der zwischen den über Leonardo und den vom TSER (sozioökonomische Schwerpunktforschung) finanzierten Projekten besteht. Die Arbeitsbedingungen und die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit beim TSER oder bei einem von ihm finanzierten Projekt unterscheiden sich grundlegend von denjenigen eines Leonardo-Projekts. Dies könnte Gegenstand der Diskussionen sein, zu denen ich sie nun auffordere.

1 Vergleichende Forschung: Erfahrungen aus der Beschäftigung mit Beruflicher Bildung in England und Deutschland

John Bynner[147]

Einleitung

Auf den ersten Blick scheint ein Vergleich der Situation in England und Deutschland beim Übergang von der Schule ins Berufsleben unproblematisch zu sein. Beides sind entwickelte Industrieländer mit nahezu identischen Beschäftigungsstrukturen, an denen sich die Vorbereitung der Jugendlichen auf das Berufsleben orientiert. Zudem gibt es

147 City University, England.

zwischen den beiden Ländern einen gewissen Austausch. Das britische National Youth Training Scheme übernahm in den 80er Jahren einige Aspekte des deutschen Dualen Systems, während man in Deutschland in Anlehnung an das britische Youth Training Scheme versuchte, den Jugendlichen, die Anfang der 80er Jahre keine Lehrstelle bekommen konnten, alternative Wege in die Lehrlingsausbildung zu bieten (Bynner und Roberts, 1991). Bemerkenswerterweise waren es nicht so sehr die internen Schwierigkeiten innerhalb des Bildungssystems, sondern die der Umstrukturierung des Arbeitsmarktes geschuldeten äußeren Veränderungen, die in beiden Ländern den Anstoß zu einem Wandel gaben. Dazu gehörten in Großbritannien der radikale Rückgang an Arbeitsstellen für Jugendliche und in Deutschland die Veralterung einer großen Zahl von Berufen, für die Jugendliche ausgebildet wurden. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Systemen liegen nicht nur in den unterschiedlichen institutionellen Formen der Berufsbildung, sondern auch in tiefverwurzelten kulturellen Traditionen, auf denen die Ausbildungskultur in Deutschland und die Arbeitskultur in England beruhen (Bynner, 1994; Rose, 1990).

Kulturelle Unterschiede heißt, daß verschiedenartigen Handlungsabläufen, die durch den nationalen Kontext der Handlung bestimmt werden, unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden. Ein solcher nationaler Kontext setzt sich aus sozialen und historischen Komponenten zusammen, die in einfachen deskriptiven statistischen Vergleichen zwischen den Ländern oft verborgen bleiben. Mit unserer Ende der 80er Jahre durchgeführten Studie “Youth and Work, Transition to Employment in England and Germany” (Bynner und Roberts, 1991; Evans und Heinz, 1994) versuchten wir, auf diese Unterschiede näher einzugehen, indem wir erstens die Bedeutungen, die allgemeinen Begriffen in den beiden Ländern zugeordnet werden, in Form von Teamarbeit umfassend untersuchten. Der zentrale Begriff war hierbei “career route” bzw. “career trajectory”. Wir wollten feststellen, was unter diesem Begriff im deutschen im Gegensatz zum englischen Kontext zu verstehen ist. Zweitens versuchten wir mit Hilfe der Erfahrungen, die Jugendliche beider Länder beim Übergang von der Schule ins Berufsleben machen, Zugang zu den unterschiedlichen Bedeutungen zu finden. Wir wollten herausfinden, was ihr Verhalten, ihre Einstellungen und die Wahrnehmung ihrer eigenen Erfahrungen beim Übergang deskriptiv kennzeichnet. Der Gedanke dabei war, diese Erfahrungen anhand individueller Lebensverläufe in England und Deutschland zu kontextualisieren.

In unserer Studie versuchten wir daher, die beiden zentralen Punkte der vergleichenden Forschung - statistische Regelmäßigkeiten zwischen den Ländern und kulturell-historische Unterschiede (Kohn 1987) - mit einem einheitlichen Konzept zu erfassen. Die erste Komponente beschäftigt sich mit Vergleichsdaten zur Untermauerung der Hypothesen über Prozesse und Ergebnisse in den beiden Ländern. Zum zweiten wurde versucht, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern zu erklären.

Das Äquivalenzproblem

Gleich zu Beginn unserer Studie stellte sich die Schlüsselfrage, mit der alle konfrontiert sind, die sich mit vergleichender Forschung beschäftigen - das Problem der Äquivalenz. Wie es der Psychologe C. E. Osgood formulierte, müssen wir uns dabei mit folgenden

Fragen auseinandersetzen: “Wann ist das Gleiche wirklich gleich? Wann ist das Gleiche wirklich anders? Wann ist das Andere wirklich anders?” Das Äquivalenzproblem tritt in allen Bereichen und auf allen Ebenen der vergleichenden Forschung auf und ist daher für das Forschungskonzept von entscheidender Bedeutung (Scheuch, 1989; Sztompka, 1993; Teune, 1990). Einige Probleme sind technischer Natur und können theoretisch auf dem Wege der Verständigung gelöst werden, während andere, die den kulturellen Kontext betreffen, schwieriger zu überwinden sind.

Bevölkerungsstichproben

Wir müssen von der Äquivalenz der Bevölkerungsdefinition, des Stichproben-Erhebungsumfangs und der Stichprobenziehung ausgehen. Gibt es aber eine einheitliche Definition der Schulabgänger in den einzelnen Ländern? Wie läßt sich zwischen ihnen Vergleichbarkeit herstellen? In dieser Hinsicht kann nichts als selbstverständlich angesehen werden. Die einzige Lösung besteht darin, die Angaben der Länder eingehend zu untersuchen und die Plausibilität zu testen, um so eine Standardisierung zu erreichen.

Messung

Wir müssen von der Vergleichbarkeit der Messungen ausgehen, aber in Wirklichkeit können die Meßgrößen in einem anderen kulturellen Kontext eine ganz andere Bedeutung annehmen. Beispielsweise können im Zusammenhang mit der Einstellung zur neuen Technik oder den Vorstellungen über den Eintritt in das Berufsleben die gleichen variablen Deskriptoren verwendet bzw. die gleichen Fragen gestellt werden, die aber im Hinblick auf den institutionellen Kontext, in dem sich die befragte Person bewegt, eine ganz andere Bedeutung haben.

Wenn Indikatoren in einem anderen Kontext eine andere Bedeutung annehmen, sind möglicherweise auch die theoretischen Kontrukte, für die sie stehen, zwischen den verschiedenen Kontexten nicht mehr vergleichbar. Einfache Messungen schulischer Leistungen wie z.B. in Form von Zeugnissen - A-levels in England, das Baccalaureate in Frankreich und das Abitur in Deutschland - scheinen bei der Auswahl für eine weiterführende Ausbildung oder eine Beschäftigung einen ähnlichen Zweck zu erfüllen. Historisch gesehen und im Hinblick auf den konzeptuellen Rahmen, in dem sie wirken, unterscheiden sie sich jedoch erheblich. Es wurde empfohlen, solche theoretischen Konstrukte mit Hilfe “latenter Variablen” - z.B. einer allgemeinen Bewertungspunktzahl, die aus einer Reihe von Indikatoren ermittelt wird - zu erschließen. Damit läßt sich aber das Problem, daß Indikatoren eine andere Bedeutung annehmen, nicht umgehen.

Schließlich treten bei Messungen technische Probleme auf, die in der Regel mit der Übersetzung in Zusammenhang stehen. Englisch ist die lingua franca vieler Arbeiten auf dem Gebiet der vergleichenden Forschung. Was wir aber häufig als selbstverständlich annehmen, beispielsweise die Übersetzung einer Meinungsäußerung zur Ausbildung von einer Sprache in eine andere, verhindert im Grunde, daß wir die so erhaltenen Antworten hinterfragen. Mitunter weisen komparative Angaben, die aufgrund von Meinungsumfragen in den Eurobarometer-Erhebungen gewonnen werden, Unterschiede auf, die weniger mit der jeweiligen Meinung zu tun haben, als mit den Konnotationen, die mit bestimmten

Formulierungen der Meinungsäußerung in den unterschiedlichen Sprachkulturen verbunden sind.

Analyse

Die Probleme, auf die wir in den ersten beiden Bereichen gestoßen sind, gewinnen jetzt an Deutlichkeit. Umfrageanalysen, die quantitative Vergleiche zwischen einzelnen Ländern ziehen, weisen einen erheblichen Mangel auf, wenn die Unterschiede im Auswahlverfahren und in der Interpretation der Meßgrößen nicht richtig erkannt werden. Das heißt nicht, daß wir quantitative Vergleiche ablehnen. Um aber zu verstehen, was sich hinter diesen Zahlen verbirgt, müssen wir zwangsläufig von qualitativen

biographschen/anthropologischen/sozialgeschichtlichen Ansätzen ausgehen (Heinz, 1991). In der vergleichenden Forschung müssen sich diese qualitativen und quantitativen Analysen ergänzen, bzw. es muß, wie es der vergleichende Soziologe Charles Ragin formulierte, ein Dialog zwischen Variablen und Fällen herbeigeführt werden (Ragin, 1987).

Um einen solchen Dialog in Angriff zu nehmen, haben wir ein Forschungskonzept gewählt, daß in vielerlei Hinsicht neu war. Wir glauben, daß es in entscheidendem Maße dazu beigetragen hat, wertvolle Erkenntnisse über die Unterschiede der Übergangserfahrungen in den beiden Ländern zu gewinnen.

Forschungskonzept

Vier Teams von deutschen und englischen Universitäten aus Bremen, Bielefeld, Liverpool, Surrey und ein Koordinator mit Sitz an der City University in London trafen sich abwechselnd in den beiden Ländern, um die Arbeit zu planen und dann auszuführen. Eine ausführliche Beschreibung dieser Forschungstätigkeit findet sich bei Bynner und Heinz, 1991. Neu an dem Forschungskonzept war unter anderem, daß das Ziel darin bestand, Umfrageergebnisse für quantitative Beschreibungen, nicht aber zur Gestaltung von Repräsentativerhebungen zu verwenden. Der Schwerpunkt lag vielmehr darauf, Einzelpersonen und Gruppen der beiden Länder mit einem ähnlichen Berufsweg gegenüberzustellen, die jedoch auch wirtschaftlich gegensätzliche Gegebenheiten aufwiesen. Es wurden Stichproben von Jugendlichen in zwei Städten mit schrumpfenden Arbeitsmärkten - Bremen und Liverpool - und in zwei Städten mit expandierenden Arbeitsmärkten - Paderborn und Swindon - ausgewählt. In jeder Stadt wurden 160 Jugendliche in zwei gleichgroßen Kohorten - 16- bis 17jährige und 17- bis 18jährige - mit einem gleichen Anteil an Jungen und Mädchen erfaßt, um bestimmte vorgegebene Merkmale zu vergleichen.

Das entscheidenste Merkmal für die Stichprobenauswahl war der Berufsweg (career route). In umfangreichen Untersuchungen darüber, was dieser Begriff im Kontext der beiden Länder bedeutet, wurden vier Kategorien ermittelt, d.h. Wege, die zu einem akademischen bzw. freien Beruf; einem Facharbeiterberuf, einem Anlernberuf und einer ungelernten Tätigkeit führen. Diese Kategorien erfassen sowohl das Ergebnis der Berufsvorbereitung als auch ihre Form, die in Deutschland aufgrund des Dualen Systems stark institutionalisiert ist und in Großbritannien mit den vielfältigen Möglichkeiten zur Erlan-

gung beruflicher Qualifikationen einen geringeren Institutionalisierungsgrad aufweist (Evans, 1990). In der Gruppe der angelernten Berufe waren in Deutschland vor allem Jugendliche vertreten, die eine Lehrlingsausbildung oder eine alternative Bildungsmaßnahme abgebrochen hatten. In Großbritannien erfaßte diese Gruppe die typischen Ausbildungsförderungsinitiativen, die nicht zu einem anerkannten Abschluß führen, sowie angelernte manuelle Tätigkeiten, die viele Jugendliche unmittelbar im Anschluß an die Pflichtschule im Alter von 16 Jahren aufnehmen. In der ungelernten Gruppe waren in Deutschland die Jugendlichen vertreten, die wahrscheinlich niemals über den Weg der Lehrlingsausbildung eine Beschäftigung finden werden. In Großbritannien waren dies die Jugendlichen am Rande des Arbeitsmarkts, die entweder als Gelegenheitsarbeiter tätig oder arbeitslos sind. (In Deutschland ist gesetzlich festgelegt, daß jeder Jugendliche bis zur Vollendung seines 18. Lebensjahrs in der einen oder anderen Form eine Ausbildung durchlaufen muß. Daher gelten Jugendliche unter 18 Jahren nicht als arbeitslos.) Der einzige berufliche Bildungsweg, der zwischen den beiden Ländern eindeutig vergleichbar ist, ist die akademische Ausbildung, die immer an einer Hochschuleinrichtung erfolgt, wobei diese Ausbildung in Deutschland mitunter doppelt so viel Zeit wie in England in Anspruch nimmt. Ein weiterer Aspekt, der in Deutschland eine Rolle spielt, ist die allgemeine Wehrpflicht, die in Großbritannien seit 1956 nicht mehr besteht.

Nachdem wir eine relativ große Anzahl Jugendlicher, die den Erfordernissen dieser Einteilung entsprachen, aus den uns zur Verfügung stehenden Stichprobenerhebungen ausgewählt hatten, war der nächste Schritt, die einzelnen Jugendlichen in den jeweiligen Kategorien entsprechend dem angestrebten Berufsziel paarweise gegenüberzustellen. Das heißt, eine Friseuse in Liverpool wurde mit einer Friseuse in Bremen und ein Klempner in Paderborn mit einem Klempner in Swindon verglichen. Eine solche paarweise Gegenüberstellung war vor allem bei den Facharbeiterberufen möglich. Auf dieser Grundlage wurde in beiden Ländern eine gleiche Zahl Jugendlicher für jeden der vier beruflichen Bildungswege ausgewählt, d.h. 40 in jeder Kohorte, insgesamt also 160 Jugendliche. Alle jungen Leute füllten einen speziell ausgearbeiteten Fragebogen über ihre Erfahrungen beim Übergang ins Berufsleben aus. Mit vielen von ihnen wurden außerdem Gespräche geführt, um möglichst umfassende biographische Angaben im Zusammenhang mit ihren Übergangserfahrungen zu erhalten. In der Nachfolgestudie, die zwei Jahre später durchgeführt wurde, ging man dann gänzlich zur qualitativen Methode über, wobei 40 Jugendliche aus jedem Gebiet repräsentativ für die in der ursprünglichen Studie erfaßten Berufswege ausgewählt wurden (Evans und Heinz, 1994). Ein weiteres wichtiges Merkmal unseres Konzepts war die Mitarbeit zweisprachiger Forschungsassistenten, die in beiden Ländern einen Teil der Gespräche mit den Jugendlichen führten.

Vergleichende Analyse

Die auf diese Weise ermittelten Angaben stellen für die Analyse ein Problem dar. Die Absicht, die Parallelitätsprinzipien soweit wie möglich durchzusetzen, steht in direktem Widerspruch zu den Grundsätzen der repräsentativen Zufallsauswahl, auf denen statistische Schätzungen und Inferenzen beruhen. In gewisser Hinsicht ähnelte unser Konzept nicht so sehr einem Vergleich von Umfrageschätzungen als vielmehr einem Experiment, das die Wirkungsweise unterschiedlicher Faktoren und ihre Interaktion mit einer abhängigen Variablen wie z.B. das Ergebnis der Berufsbildung testet. Uns stand jedoch eine

relativ große Zahl von Stichproben aus den beiden englischen und deutschen Städten zur Verfügung, und so wollten wir wenigstens feststellen, welche Arten von Unterschieden in quantitativen Vergleichen sichtbar werden. In Tabelle 1, in der alle englischen und deutschen Stichproben anhand einer Reihe von Indikatoren der arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen und Erfahrungen verglichen werden, wird ein besonders bemerkenswerter Unterschied deutlich.

Obwohl das deutsche Berufsbildungssystem im Vergleich zum englischen viel stärker institutionalisiert und umfassender ist, zeigten die englischen Stichproben, mit Ausnahme eines Indikators, zu unserer Überraschung weitaus höhere Zahlen in bezug auf die erworbenen Fähigkeiten und ausgeführten Tätigkeiten. Die einzige Ausnahme war "Fühlten Sie sich gefordert/herausgefordert?" und "Konnten Sie alle Ihre Fähigkeiten einsetzen?". Diese Unterschiede traten überraschenderweise bei allen Berufswegen auf, auch beim akademischen Bildungsweg, der noch keine berufspraktischen Erfahrungen vermittelt und bei dem die größte Übereinstimmung zwischen beiden Ländern bestand. Auch im Ländervergleich zwischen Städten mit einem expandierenden und einem schrumpfenden Arbeitsmarkt waren diese Unterschiede zu verzeichnen.

Tabelle 1: Prozentualer Durchschnitt der Jugendlichen, die folgende Erfahrungen sammelten[1]

	England	Deutschland
Hatten Sie Verantwortung?	70	35
Waren Sie in der Lage, selbst Entscheidungen zu treffen?	75	35
Konnten Sie eigene Initiativen entwickeln?	65	33
Eigneten Sie Sich neue Fähigkeiten und Fertigkeiten an?	60	48
Stellten Sie sich selbst Ziele?	53	35
Fühlten Sie sich gefordert/herausgefordert?	43	40
Haben Sie feststellen können, daß Sie Fortschritte machten?	60	53
Konnten Sie alle Ihre Fähigkeiten einsetzen?	43	43
Arbeiteten Sie in einem Team?	75	35
Mußten Sie nach Terminvorgabe arbeiten?	60	43
Wurden Sie bei Problemlösungen um Rat gefragt?	53	25

[1]Die Zahlen für jede der angegebenen Erfahrungen sind die Durchschnittswerte der im Ländervergleich nach Berufsweg und Stadt ermittelten Daten, d.h. für jedes Element lagen insgesamt 40 Zahlen vor.

Wie lassen sich diese Unterschiede erklären? Eine plausible Erklärung wäre, daß das deutsche System den Übergang von der Schule zur Arbeit verlängert. Solange die Jugendlichen in Deutschland ihre Lehrlingsausbildung noch nicht abgeschlossen haben, nehmen sie für sich nicht den Status eines "Arbeiters" in Anspruch. Wenn die Jugendlichen in England die Schule verlassen, heißt das im allgemeinen für sie, daß sie sich einen Job suchen werden. Selbst Mitte der achtziger Jahre, als man in der Regel ein Ausbildungsprogramm aufnahm statt eine Arbeitsstelle anzutreten, hatte dies in den Augen der Jugendlichen eher mit Arbeit als mit allgemeiner und beruflicher Bildung zu tun.

Diese Feststellungen treffen insbesondere auf die Kategorie der Facharbeiter- und Anlernberufe zu. Gleichermaßen interessant ist, wie die Zahlen der Tabelle 2 belegen, daß der Anteil derer, die angeben, über die am Arbeitsplatz geforderten Kompetenzen zu ver-

fügen, bei den höheren Bildungswegen größer als bei den niedrigeren ist, obwohl in Großbritannien auf der niedrigeren Stufe die meisten praktischen Erfahrungen gesammelt werden. Erwartungsgemäß waren die höchsten Zahlen in der Kategorie der Facharbeiter zu verzeichnen. Die Gruppe der akademischen Berufe folgte dicht dahinter und belegte in einer Stadt - in Swindon – sogar die Spitzenposition.

Tabelle 2 Arbeitsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten: prozentualer Durchschnitt von 12 Einschätzungen - aufgeschlüsselt nach Berufsweg und Stadt [Durchschnitt %]

		Liverpool	Swindon	Bremen	Paderborn
Akademisch	%	60	73	40	50
Facharbeiter	%	63	63	45	50
Noch unklar.	%	55	63	30	35
Kein Beruf	%	40	48	20	30

Ein weiterer Vergleich ergab einen andersgelagerten Unterschied.

[Abbildung 1]Zufriedenheit mit den Lebensbedingungen in England und Deutschland

England **Deutschland**

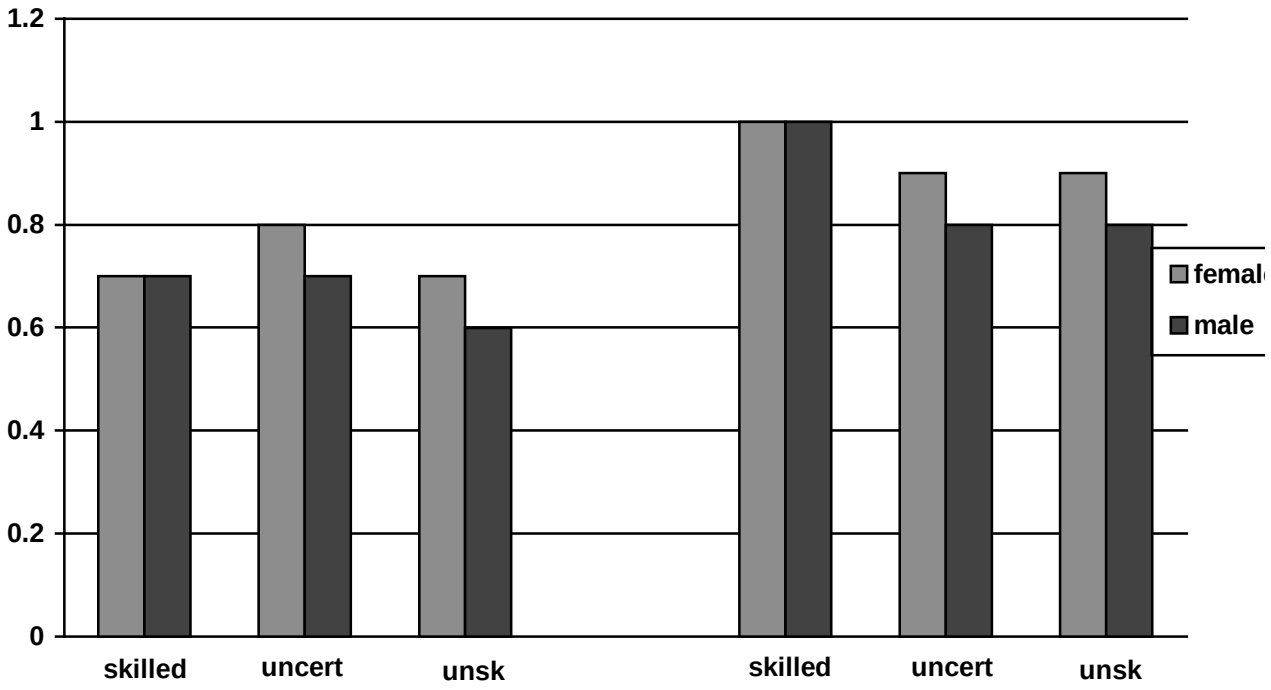


Abbildung 1 zeigt den anhand der Stichproben in beiden Ländern ermittelten Grad der Lebenszufriedenheit in den einzelnen Berufskategorien. Aus den Angaben geht hervor, daß die deutschen Jugendlichen mit ihrem Leben zufriedener sind als ihre englischen Pendants. Obgleich sich die Jugendlichen in England in ihrem Beruf kompetenter fühlten, war das nicht mit höherer Lebenszufriedenheit verbunden.

Solche Ergebnisse sind eine Herausforderung an die Interpretation, was zwangsläufig zu einer Betrachtung der Lebensverläufe führte. In der ersten Phase der englisch-deutschen Studie wurden daher ausgewählte Teilnehmer der Stichprobe in einem Gespräch befragt bzw. gebeten, in schriftlicher Form weitere Angaben über ihre Ausbildung und ihr Arbeitsleben zu machen. Die auf diese Weise gewonnenen, umfassenden Informationen führten dazu, daß man sich in der nachfolgenden Studie, die zwei Jahre später begann, ausschließlich auf die qualitative Methode, d.h. die biographische Befragung, stützte.

Aus der Kombination der quantitativen und qualitativen Untersuchungen auf der Basis des vollständigen Datensatzes ergab sich eine Vorstellung darüber, was sich hinter den beiden Unterschieden in Tabelle 1 und Tabelle 2 verbirgt. In Deutschland besteht eine Ausbildungskultur, d.h. alle Jugendlichen gehen davon aus, daß sie eine Form der Berufsausbildung absolvieren, bevor sie eine Arbeit aufnehmen. Solange sie noch nicht im Berufsleben stehen, d.h. ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, glauben sie, für die Arbeit nicht ausreichend qualifiziert zu sein bzw. noch nicht den Status eines

"Arbeiters" erreicht zu haben. Mit anderen Worten, sie gehen von Standards aus, die sich an Ausbildungsidealen und nicht am Arbeitsplatz orientieren. Diesem scheinbaren Mangel an Kompetenz und praktischen Erfahrungen setzen sie ein Gefühl der Zufriedenheit entgegen, das in der Regel mit dem Ausbildungsstand verbunden ist. Sie wissen, daß sie einen Bildungsweg eingeschlagen haben oder einschlagen werden, der zu einem ganz bestimmten Berufsziel führt. Daher liegt die Identität eines Auszubildenden in Deutschland gewissermaßen irgendwo in der Mitte zwischen der eines Studenten und eines Arbeiters. Im Gegensatz dazu gab es für die meisten Jugendlichen in England keine Übergangsphase, zumindest nicht bis Anfang der 80er Jahre, als zum ersten Mal Ausbildungsprogramme für die gesamte Schulabgängerpopulation eingeführt wurden. Obwohl die Jugendlichen (größtenteils Jungen), die einen der begehrten, weil zahlenmäßig begrenzten Ausbildungsplätze erhalten hatten, wie erwachsene Arbeiter entlohnt wurden, galt für die englischen Jugendlichen, ihre Familien und Arbeitgeber, daß man entweder eine Schule besucht oder arbeiten geht. Sobald man eine Arbeit ausübt, wird erwartet, daß man über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt und somit den Status eines erwachsenen Arbeiters erlangt hat. Selbst ein Student, der einen Ferienjob hat, zählt als vollwertiger Arbeiter, der bereit und in der Lage ist, die jeweilige Arbeit auszuführen. Die Tatsache, daß dieses beschleunigte Erwachsenwerden mit einer geringeren Lebenszufriedenheit einhergeht, ist vermutlich auf das Fehlen einer klaren Orientierung zurückzuführen.

In der Interpretation dieser Art von Angaben können wir gewöhnlich nur von qualitativen zu quantitativen Daten übergehen. Die von Charles Ragin vorgeschlagenen Methoden erlauben eine stärkere Formalisierung dieses Ansatzes, indem die quantitativen Daten zwar genutzt werden, was jedoch in einem restriktiveren Umfang geschieht. In Tabelle 3 wird ein quantitativer Vergleich einer Reihe von Indikatoren dargestellt, und zwar Land, verlängerter Übergang, Berufsweg, Arbeitserfahrung ("Kompetenz") - als Summe der in Anspruch genommenen Fähigkeiten und Erfahrungen -, berufliches Selbstvertrauen, Mobilitätsbereitschaft und Zufriedenheit mit dem Leben.

[Tabelle 3] Rohzählung und Punkte für jede englisch-deutsche Gruppe

	Verlängerter Übergang A	Berufsweg B	Kompetenz C	Berufliches Selbstvertrauen D	**Mobilitätsbereitschaft** E	Lebenszufriedenheit F
Liverpool						
1	0	1	24	4.63	23	22
2	0	1	25	4.70	27	29
3	0	0	22	4.60	24	20
4	0	0	16	4.28	24	15
Bremen						
1	1	1	16	3.83	23	25
2	1	1	18	3.50	13	29
3	1	0	12	3.03	17	26
4	1	0	8	2.80	13	19
Swindon						
1	0	1	29	4.83	34	21
2	0	1	25	4.70	32	26
3	0	0	25	4.48	28	18
4	0	0	19	3.90	26	10
Paderborn						
1	1	1	20	3.38	19	30
2	1	1	20	3.23	10	32
3	1	0	14	2.80	19	26
4	1	0	12	2.70	11	20
Median	*-1.5*	*1.5*	*19.06*	*3.83*	*21.44*	*23.0*

Nach Ragins Methode werden diese Angaben in Daten umgewandelt, die mit Hilfe der Booleschen Algebra analysiert werden können. Dabei wird praktisch jede Häufigkeitsverteilung einer Variable in eine zweiwertige Merkmalsausprägung Merkmalsausprägungumgewandelt, die angibt, ob ein Merkmal für einen Fall zutrifft oder nicht. Um solche Merkmale zu ermitteln, trennen wir jede Verteilung im Median und erhalten somit eine Wahrheitswertetafel (Tabelle 4). Die “1” bedeutet, daß das Merkmal vorhanden ist und die “0”, daß das Merkmal fehlt. Die auf der Grundlage des Berufswegs, des Arbeitsmarktes und des Landes definierten Gruppen werden hier als “Fälle” behandelt. Mit dieser Methode können Hypothesen über die Ursachen der Lebenszufriedenheit in bezug auf die Hintergrundmerkmale der Arbeitsmarkterfahrung getestet werden. Wir stellen eine Boolesche Gleichung auf:

$$F = ABC + Ade + aBCDE$$

(Die Bedeutung der Abkürzungen ist den Spaltenüberschriften in Tabelle 3 zu entnehmen). Aus dieser Gleichung geht erstens hervor, daß Zufriedenheit mit einem verlängerten Übergang und längeren Arbeitserfahrungen einhergeht - das klassische Beispiel für die Zufriedenheit von Studenten in England. Zweitens kann Zufriedenheit bei einem verlängerten Übergang verbunden mit fehlendem beruflichen Selbstvertrauen und mangelnder Mobilitätsbereitschaft zur Arbeitssuche vorliegen. Dies trifft in der Regel auf die Zufriedenheit der Facharbeiter in Deutschland zu. Drittens kann es Zufriedenheit in Situationen eines beschleunigten Übergangs geben - vorausgesetzt es liegen gleichzeitig Arbeitserfahrungen, berufliches Selbstvertrauen und Mobilitätsbereitschaft vor - sowie

bei gehobenen akademischen und beruflich-fachlichen Bildungswegen. Das wäre dann ein Beispiel für die Zufriedenheit englischer Facharbeiter.

[Tabelle 4] TRUTH TABLE FOR LIFE SATISFACTION

	Verlängerter Übergang A	Berufsweg B	Kompetenz C	Berufliches Selbstvertrauen D	**Mobilitätsbereitschaft** E	Lebenszufriedenheit F
Liverpool						
1	0	1	1	1	1	0
2	0	1	1	1	1	1
3	0	0	1	1	1	0
4	0	0	0	1	1	0
Bremen						
1	1	1	0	1	1	1
2	1	1	0	0	0	1
3	1	0	0	0	0	1
4	1	0	0	0	0	0
Swindon						
1	0	1	1	1	1	0
2	0	1	1	1	1	1
3	0	0	1	1	1	0
4	0	0	0	1	1	0
Paderborn						
1	1	1	1	0	0	1
2	1	1	1	0	0	1
3	1	0	0	0	0	1
4	1	0	0	0	0	0
Median	*-1.5*	*1.5*	*19.06*	*3.83*	*21.44*	*23.0*

Vergleichende Forschung

Das Beispiel, das wir für das Aufdecken von Unterschieden zwischen England und Deutschland im Bereich der Berufserfahrungen und -ergebnisse anführten, zeigt, daß solchen Studien eine geeignete methodische Strategie zugrunde liegen muß. Dabei sollten sogenannte “absteigende” und “aufsteigende” Verfahren nacheinander verwendet werden (van Meter, 1990; Bynner und Chisholm, im Druck). Das absteigende Verfahren geht davon aus, daß Populationen ausgewählt werden, um anhand klassischer statistischer Methoden Schätzwerte über ihre Merkmale zu ermitteln. Mit dem aufsteigenden Verfahren werden aus Falltypologien durch Verknüpfung gemeinsamer Erfahrungsmerkmale Populationsbilder aufgebaut, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ländern aufzuzeigen.

Bei der Analyse der Untersuchungsergebnisse und den zu ziehenden Schlußfolgerungen wird von der Triangulation als Hauptprinzip ausgegangen. Triangulation im Bereich der Stichprobenerhebung bedeutet, daß im absteigenden Modus die unterschiedlichen Sichtweisen von verschiedenen Populationen auf ein und denselben Gegenstand betrachtet werden müssen. Im Falle der Berufsvorbereitung wären dies die unterschiedlichen Per-

spektiven von Lehrern, Ausbildern, Arbeitgebern, Jugendlichen und deren Eltern. Repräsentativerhebungen gewährleisten, daß alle Teilgruppen erfaßt werden. Für eine adäquate Repräsentanz der selteneren Gruppen des einen oder anderen Landes kann sich das disproportional geschichtete Stichprobenverfahren als notwendig erweisen. In solchen Fällen kann durch das Gewichten der Stichprobendaten eine Korrektur der Populationsmerkmale erreicht werden. Im aufsteigenden Modus beruht die Erhebung auf theoretischen Prinzipien, wobei mit Hilfe ausgewählter Fälle Begriffe und Hypothesen getestet und verfeinert werden (Glaser und Strauss, 1967).

Was die Messung betrifft, so benötigen wir Mehrfachindikatoren für alle Schlüsselvariablen, um das Risiko der Übersetzungsprobleme so gering wie möglich zu halten und zu gewährleisten, daß die Bedeutungen mit Hilfe einer großen Zahl von Indikatoren für das gleiche Grundmerkmal adäquat zum Ausdruck kommen. Auch hier sind Angaben aus verschiedenen Quellen - Lehrer, Ausbilder sowie Jugendliche - ein wichtiges Hilfsmittel. Im aufsteigenden Modus müssen wir in unserem Konzept Möglichkeiten vorsehen, die einen breiten Zugang zu den betreffenden Erfahrungen erlauben. Bei allen Entscheidungen über die zu erfassenden Daten und das Triangulationsprinzip kommt der Zusammenarbeit zwischen den Ländern zentrale Bedeutung zu. Dazu ist ein aus Vertretern der einzelnen Länder zusammengesetztes Forschungsteam zu bilden, dessen wichtigste Aufgabe die Analyse der Begriffe ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Einbeziehung bilingualer Forschungsassistenten, die die Definitionsarbeit und die Befragung übernehmen.

Zum Schluß sei angemerkt, daß die größte Herausforderung bei der Datenanalyse darin besteht, der Vielschichtigkeit des Problembereichs Rechnung zu tragen. Bei den im absteigenden Modus ermittelten Daten werden klassische mehrdimensionale Methoden angewandt. Was den aufsteigenden Bereich betrifft, so stützt man sich auf die Methoden der soziobiographischen Analyse und des hierachischen Klumpenstichprobenverfahrens, um anhand gemeinsamer Merkmale Erfahrungsmuster aufzustellen. Die Boolesche Algebra, auf die sich Ragin stützt, ermöglicht einen direkten Analyseansatz an der Schnittstelle zwischen qualitativen und quantitativen Daten.

Das Verhältnis zwischen den absteigenden und aufsteigenden Elementen eines Forschungskonzepts hängt vom untersuchten Gegenstand ab. Im Gegensatz zu vielen anderen Studien muß eine Studie über die Vorbereitung auf das Berufsleben diese beiden Elemente wahrscheinlich immer beinhalten. Wir benötigen Repräsentativerhebungen, in denen die ausgewählten Individuen selbst als unabhängige Fälle untersucht werden. Eine solche Strategie würde optimale Erkenntnisse über tatsächliche Ähnlichkeiten und tatsächliche Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Erfahrungen bei der Vorbereitung auf das Berufsleben ermöglichen.

Anmerkung zur Zusammenarbeit zwischen den Ländern

Die englisch-deutsche Studie, auf der dieser Beitrag beruht, war ein Beispiel für länderübergreifende Zusammenarbeit und hat den Grundstein für weitere Arbeitsprogramme gelegt. Einer der Beteiligten, Ken Roberts von der Universität Liverpool, erweiterte den Umfang der Studie, indem er die gleichen methodischen Ansätze bei Untersuchungen des Übergangs polnischer Jugendlicher in das Berufsleben anwandte. Danach folgten Untersuchungen in einigen anderen ehemals kommunistischen Ländern Ost- und Mitteleuro-

pas. Er beschäftigte sich in seinen Arbeiten insbesondere damit, wie sich die sozialen und politischen Veränderungen auf den Übergang der Jugendlichen auswirkten und ging dabei speziell auf die Situation der Familien, des Arbeitsmarktes und der staatlichen Jugendeinrichtungen ein.

Alan Brown, Mitglied des Teams von der Universität Surrey, war an der vergleichenden Analyse des Aufbaus von Berufsidentitäten interessiert und arbeitete auf diesem Gebiet in Deutschland, Holland und Großbritannien weiter. Er stützte sich dabei insbesondere auf den methodischen Ansatz des "close matching", um die berufliche Sozialisierung Jugendlicher unterschiedlicher Länder, die entsprechend ihren Berufszielen parallel gegenübergestellt wurden, auf sehr präzise Weise zu vergleichen. Seine Forschung konzentriert sich auf ein halbes Dutzend Berufe, nach denen die jungen Leute ausgewählt wurden.

Karen Evans, die das Team der Universität Surrey leitete, stellte weitere vergleichende Studien in Kanada und Großbritannien an und arbeitet seit kurzem auch mit Kollegen aus Ostdeutschland zusammen, wobei auch hier der Schwerpunkt auf dem Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit und dem Übergang in das Erwerbsleben liegt.

Die deutschen Kollegen, Walter Heinz von der Universität Bremen und Klaus Hurrelmann von der Universität Bielefeld, arbeiteten zum Zeitpunkt ihrer Mitarbeit an der englisch-deutschen Studie an umfangreichen, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Forschungsprogrammen. Beide konnten für ihre eigene Arbeit auf die englisch-deutschen Erfahrungen zurückgreifen und arbeiteten in der Folgezeit an Publikationen mit, die im Ergebnis dieser Arbeit oder damit im Zusammenhang entstanden.

Ich persönlich konnte in meinen Lehrveranstaltungen über vergleichende Forschungsmethoden in einem Master-Studiengang zu Methoden und Statistiken der Sozialforschung in großem Maße aus den Erfahrungen der englisch-deutschen Studie schöpfen. Ich habe auch deshalb immer wieder auf diese Daten zurückgegriffen, um neue Analyseverfahren anzuwenden, insbesondere solche, die auf Charles Ragins Schriften zur komparativen Datenanalyse unter Anwendung der Booleschen Algebra beruhen. Zusammen mit Lynne Chisholm, die jetzt bei der Europäischen Kommission arbeitet, habe ich auf einer der Tagungen des European Science Foundation Network on Youth Transitions ein Workshop über vergleichende Forschungsmethoden geleitet. Das hat mich zu weiteren Untersuchungen und Beschreibungen der Voraussetzungen für effektive vergleichende Forschungen zum Thema des Übergangs Jugendlicher in das Berufsleben angeregt (Bynner und Chisholm, im Druck), wobei ich mich auch dabei auf die Fallstudien des englisch-deutschen Projekts stützen kann.

Schließlich wurde ich von der OECD eingeladen, in einer Expertengruppe mitzuarbeiten, die ein Forschungsprojekt über die Risiken der sozialen Ausgrenzung im Kindesalter entwickelt. Auch durch meine Mitarbeit an diesem Projekt möchte ich zwei wichtige Forschungsaspekte - Längsschnittstudie und komparative Forschung, wie am Beispiel des englisch-deutschen Projekts demonstriert - zusammenbringen.

Literatur

Bynner, J. (1994): 'Work and Identity: Adolescents' Experience of and Attitudes to Work in England and Germany', in Gamberale, F. and Hagstrom, T. (Hrsg.) Young People and Work, Arbete Ock Halsa, 33, 1-18.

Bynner, J. und Chisholm, L. (im Druck) 'Comparative Youth Transition Research: Methods, Meanings and Research Relations', European Sociological Review.

Bynner, J. und Heinz, W. R. (1991): 'Matching Samples and Analysing their Differences in a Cross-national Study of Labour Market Entry in England and West Germany', International Journal of Comparative Sociology, 32, 137-153.

Bynner, J. und Roberts, K. (Hrsg.) (1991): Youth and Work. London: Anglo German Foundation.

Evans, K. (1990): 'Post 16 education, training and employment: provisions and outcomes in two contrasting areas'. British Journal of Education and Work 3, 41-59

Evans, K. und Heinz, W.R. (1994): Becoming Adults in England and Germany. London: Anglo German Foundation.

Glaser, B. G. und Strauss, A. L. (1968): The Discovery of Grounded Theory. London: Weidenfeld und Nicholson.

Heinz, W. R. (1991): 'Status Passages, Social Risks and the Life Course: A Conceptual Framework' S. 9-22 in Heinz, W. R. (Hrsg.) Theoretical Advances in Life Course Research. Volume I Status Passages and the Life Course.Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kohn, M. (1987): 'Cross-National Research as an Analytic Strategy' American Sociological Review 52, 713-731.

Ragin, C. (1987): The Comparative Method. Berkeley: University of California Press.

Rose, R. (1990): 'Prospective Evaluation through Comparative Analysis: Youth Training in a Time-space Perspective', Studies in Public Policy No 182, University of Strathclyde, Glasgow.

Scheuch, E. K. (1989): 'Theoretical Implications of Comparative Survey Research. Why the Wheel of Cross Cultural Methodology Keeps on Being Reinvented' International Sociology 4, 147-167.

Sztompka, P. (1993): The Sociology of Social Change. Oxford: Blackwell.

Teune, H. (1990): 'Comparing Countries: Lessons Learned' S. 38-62 in Øyen, E. (Hrsg.) Comparative Methodology. London: Sage.

van Meter, K. M. (1990): 'Sampling and Cross-classification Analysis in International Social Research' S.. 172-186 in Øyen, E. (Hrsg.) Comparative Methodology. London: Sage.

2 Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen - konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung

Ingrid Drexel[148] und *Martine Moebus*[149]

International vergleichende Berufsbildungsforschung als neuer Markt - zum Hintergrund einer aktuellen Diskussion

Heute, in einer Zeit größter Probleme der Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und der Höher- oder Umqualifizierung von erwachsenen Arbeitskräften gibt es in vielen Ländern fundamentale Kritik an den bestehenden Berufsbildungssystemen. Der Verweis auf andere, (angeblich) bessere Lösungen berufsbildungspolitischer Probleme in anderen Ländern hat Konjunktur - und damit auch vergleichende Berufsbildungsforschung. Dieser Prozeß wird nachhaltig verstärkt durch den Aufbau der Europäischen Union und die politischen Schlußfolgerungen für Berufsbildungspolitik, die daraus gezogen werden: sei es die Zielsetzung eines „Zusammenwachsens" der Berufsbildungssysteme Europas, sei es die Suche nach „best practises", die man von einem auf das andere Land übertragen will. Vor allem wird die Konjunktur von vergleichender Berufsbildungsforschung natürlich verstärkt durch die von der Europäischen Kommission aufgelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramme und die damit verbundenen großen finanziellen Ressourcen. Das Feld der empirisch vergleichenden Berufsbildungsforschung, das lange nur Sache einer relativ kleinen Zunft von - sich vor allem auf Industriesoziologie stützenden - Berufsbildungsforschern war, wird zu einem großen neuen Markt.

Damit gehen Veränderungsimpulse und -tendenzen einher, die nicht nur Chancen, sondern auch Risiken für den berufsbildungspolitischen Nutzen ihrer Ergebnisse und damit auch für die Berufsbildungspolitik beinhalten; Risiken, die nicht immer auf den ersten Blick direkt erkennbar, sondern über Teilprozesse der Transformation von Berufsbildungsforschung vermittelt sind:

Zum einen versuchen bislang nicht mit Berufsbildung befaßte Disziplinen (in Deutschland z.B. die vergleichende Erziehungswissenschaft) sich in dem Feld der Berufsbildungsforschung zu etablieren und hier ihre traditionellen Konzepte und Vorgehensweisen („Standards") zu implementieren. Wenngleich damit für die vergleichende Berufsbildungsforschung interessante Anstöße verbunden sind, bedeutet dies doch die Gefahr, daß die Spezifika von Berufsbildung, die in ihrer engen Verzahnung mit Betrieb und Arbeitsmarkt begründet sind, mit solchen Konzepten und Methoden nicht angemessen zu erfassen sind.

Zum anderen treten neue Institutionen und Gruppen, die oft im Grenzbereich zu Weiterbildungs- und/oder Betriebsberatungs-Institutionen angesiedelt sind, mit international kooperierenden Modellversuchsprojekten in diesen Markt ein. Solche Projekte haben oft durchaus innovative und/oder handfeste Ergebnisse insbesondere auf der curricularen und/oder diktatischen Ebene. Problematisch wird es dann, wenn sie auf der Basis ihrer

148 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sozialforschung (ISF), München

149 Forscherin im Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille

notwendigerweise partikularen, begrenzten und aufgrund der Modellversuchsbedingungen kaum übertragbaren Projektergebnisse berufsbildungspolitische Schlußfolgerungen liefern: Man zeigt, daß in den Bildungssystemen anderer Länder bestimmte neue Verfahren implementiert werden, greift dieses oder jenes Element heraus, zeigt (behauptet) seinen Nutzen in der anderen Gesellschaft und plädiert für seine Übertragung in das eigene Bildungssystem, ohne nach den Konsequenzen in dieser veränderten Systemumgebung zu fragen.

Dazu kommt eine dritte Entwicklung: Im Interesse der Etablierung der neuen Anbieter von Berufsbildungsforschung in diesem Feld werden vielfältige personelle, technische und Kommunikationsnetzwerke aufgebaut, in denen bildungspolitische Themen und Begriffe, offizielle und Hintergrundinformationen über Finanzierungsbedingungen, vor allem aber Namen von möglichen Kooperationspartnern aus anderen Ländern gehandelt werden. Die Generierung von internationaler Kooperation und von Kooperationsprojekten mit Hilfe solcher Netzwerke blendet jedoch wesentliche Voraussetzungen von ernsthafter internationaler Forschung(skooperation) aus, ja, kann sie der Sache nach nicht berücksichtigen. Dieser Sachverhalt birgt Gefahren für die Qualität von Forschungskooperation und damit auch für die Qualität von deren Ergebnissen in sich.

In dieser Situation ist, damit vergleichende Berufsbildungsforschung ihren Nutzen sowohl für Berufsbildungspolitik als auch für die Wissenschaft behält und erweitert, Qualitätssicherung notwendig, sowohl in konzeptueller als auch in forschungsorganisatorischer Perspektive - insbesondere im Hinblick auf Kooperationsprozesse.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag einige u.E. besonders wichtige konzeptuelle, methodologische und Kooperationsvoraussetzungen vergleichender, in internationaler Kooperation durchgeführter Berufsbildungsforschung in allgemeiner Form angesprochen und teilweise anhand eigener Untersuchungen illustriert; eine Illustration, die natürlich keinesfalls „Muster“ oder gar „Vorbild“ sein will und kann, sondern nur konkretere Vorstellungen zu dem Gemeinten unterstützen soll.

Eine dieser Untersuchungen, die die Bauwirtschaft in Großbritannien, Italien, BRD und Frankreich zum Gegenstand hatte, wurde vom CEREQ in den 80er Jahren durchgeführt. Sie nutzte den internationalen Vergleich, um zu klären, was an dieser Wirtschaftstätigkeit durch deren eigene Charakteristika bestimmt ist und was durch die jeweilige nationale Situation. Diese Untersuchung war ein Auftrag des Wohnungs-, Bau- und Transportministeriums in Frankreich (Planbehörde Konstruktion und Architektur) und war Bestandteil des Programms „Beschäftigung und Aufwertung der Bauberufe“. Um eine gemeinsame Fragestellung herum engagierte dieses Projekt ein Netz von europäischen Forschern für Felderhebungen und für die Organisation eines Kolloquiums, auf dem die Ergebnisse mehrjähriger, in internationaler Kooperation durchgeführter Arbeiten präsentiert wurden (Campinos-Dubernet u.a. 1991).

Bei einer dieser Untersuchungen handelt es sich um ein Ende der 80er Jahre in Kooperation mit verschiedenen französischen Forschergruppen (darunter dem CEREQ) durchgeführtes Projekt des ISF, dessen Gegenstand neue mittlere Bildungsgänge in Deutschland und Frankreich waren (Drexel 1993). Ausgangspunkt war ein Auftrag des deutschen Bildungsministeriums, Möglichkeiten, Chancen und Risiken der Schaffung neuer schulischer Bildungsgänge auf mittlerem Niveau - und damit neuer Direktzugänge zu mittleren

Positionen des Beschäftigungssystems - zu explorieren. Zur Bewältigung dieser Aufgabe wurden die Erfahrungen Frankreichs mit bereits seit längerem und in großem Umfang bestehenden neuen Bildungsgängen dieses Typs herangezogen.

Eine weitere, im Rahmen des Leonardo-Programms eben anlaufende Untersuchung, die wiederum vom ISF (I. Drexel) in Zusammenarbeit mit dem CEREQ (Martine Moebus) und diesmal auch dem IER (Alan Brown) durchgeführt wird, befaßt sich mit neuen Bildungs- und Berufswegen von Produktionsführungskräften in Frankreich, England und Deutschland. Gefragt wird insbesondere nach den Hintergründen und Folgen einer Substitution von Führungskräften mit Arbeiterausbildung und -erfahrung durch solche mit Hochschulabschluß, aber auch nach möglichen neuen Synthesen von Aufstiegs- und Seiteinstiegswegen.

Im folgenden werden auf dem Hintergrund unserer Erfahrungen mit diesen in internationaler Kooperation durchgeführten Vergleichsuntersuchungen zunächst in einem ersten Schritt (in drei Thesen) konzeptuelle und methodologische Anforderungen an international vergleichende Berufsbildungsforschung formuliert und illustriert (Kap. 2). In einem zweiten Schritt werden (wiederum in drei Thesen) einige u.E. unverzichtbare Anforderungen an Forschungskooperation in vergleichender Berufsbildungsforschung benannt (Kap. 3). Diese Anforderungen werden dann im Hinblick auf Ansatzpunkte für die Sicherung der Qualität international vergleichender Berufsbildungsforschung durch Forschungsförderpolitik diskutiert (Kap. 4).

Konzeptuelle und methodologische Basisvoraussetzungen vergleichender Berufsbildungsforschung

These 1: Dem doppelten Systemzusammenhang von Berufsbildung ist Rechnung zu tragen.

Berufsbildungssysteme sind Systeme im strengen Sinn des Wortes, wie als erste Maurice, Sellier, Silvestre (1988) gezeigt haben: Die Veränderung eines Elementes verändert das System und seine Funktionsweise insgesamt. Berufsbildungssysteme sind jedoch auch - und darin unterscheiden sie sich von allgemeinen Bildungssystemen - eng verkoppelt mit den jeweiligen Beschäftigungssystemen und deren Strukturen. Sie werden von den Beschäftigungssystemen - konkreter: von den Arbeitsplatzstrukturen, den Karrierewegen und den Restrukturierungspolitiken der Betriebe sowie von den darauf reagierenden Bildungswahlentscheidungen des Nachwuchses - nachhaltig beeinflußt. Umgekehrt beeinflussen Berufsbildungssysteme und die Qualifikationsstruktur ihrer Absolventen das Rekrutierungsverhalten der Betriebe, ihre Einsatz- und Karrierepolitiken und ihre Politiken der Profilierung der Arbeitsplätze.

Diesem doppelten Systemzusammenhang muß vergleichende Berufsbildungsforschung konzeptuell Rechnung tragen: Sie muß zwar nicht immer das gesamte Bildungssystem und das gesamte Beschäftigungssystem in gleicher Intensität mit untersuchen - dies ist ja auch gar nicht möglich. Sie muß jedoch den jeweils untersuchten Ausschnitt in seiner Position in und zu beiden Systemen sehr genau bestimmen. Vor allem aber muß sie die Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem (bzw. den jeweils

untersuchten Ausschnitten) mit zum Gegenstand machen; denn nur so werden deren konkrete Merkmale und Funktionen und ihre Veränderungen verständlich.

So wurde beispielsweise bei einer der genannten Untersuchungen (Drexel 1993) nicht nur die Ausbildungen für Techniker und techniciens untersucht und verglichen; vielmehr wurde nach dem gesamten Gefüge der „Zugangswege" zu mittleren Spezialistenpositionen zwischen Arbeiter- und Akademikerpositionen gefragt. Mit dem Konzept der „Zugangswege" wurden national unterschiedliche Konstellationen des Zusammenhangs von Bildungssystem und Beschäftigungssystem beschreibbar und vergleichbar. Im weiteren wurde unterschieden zwischen einerseits Aufstiegswegen (mit oder ohne formalisierten Ausbildungsgang, aber immer mit Erfahrungslernen im Arbeitsprozeß) und andererseits Seiteinstiegswegen, die immer formal höhere Bildung voraussetzen, aber in der Regel kein Erfahrungslernen im Produktionsprozeß beinhalteten; diese Unterscheidung stellte den kleinsten gemeinsamen Nenner für die vergleichende Analyse dar.

Das Konzept von Zugangswegen mit der Unterscheidung zwischen Aufstiegs- und Seiteinstiegswegen ist auch das grundlegende analytische Konzept für die eben anlaufende Untersuchung von neuen Qualifizierungswegen für Produktionsführungskräfte in Frankreich, England und Deutschland; allerdings wird es in spezifischer Weise differenziert.

These 2: Berufsbildungssysteme sind in ihrer Entwicklungsdynamik zu sehen.

Statische Ist-Analysen von nationalen Bildungssystemen (bzw. bestimmter Ausschnitte derselben) und ihre vergleichende Gegenüberstellung sind für Berufsbildungspolitik wenig hilfreich. Ja, sie können in die Irre führen, da sie die Veränderungsdynamik, in der die untersuchten Bildungssysteme aufgrund ihrer Zusammenhänge mit den jeweiligen Beschäftigungssystemen stehen, nicht zeigen. Gerade solche Dynamiken jedoch - ob nun politisch gewollt oder ungeplant naturwüchsig - sind für bildungspolitische Einschätzungen und darauf basierende Entscheidungen wichtig, da sie Strukturprobleme des jeweiligen Bildungssystems und/oder Probleme seiner Wechselbeziehung mit dem jeweiligen Beschäftigungssystem indizieren. Deshalb sollte vergleichende Berufsbildungsforschung, die am politische Nutzen ihrer Ergebnisse interessiert ist, Berufsbildungssysteme (oder Ausschnitte von diesen) immer über längere Zeiträume hinweg untersuchen; und sie sollte Veränderungstendenzen mit zu einer zentralen Frage machen, um ein realistisches Bild zu erhalten.

Vor allem kann eine solche Langfristperspektive die jeweiligen inneren Kohärenzen innerhalb der Entwicklungen der betrachteten Berufsbildungssysteme wie auch der Wechselwirkungen zwischen dem jeweiligen Bildungssystem und „seinem" Beschäftigungssystem sichtbar machen: Nur auf diese Weise wird erkennbar, in welchen „Bahnen" sich im jeweiligen Land Problementwicklung, Problemdefinition, Problemlösungsversuche („Reformansätze") und tatsächliche - problemlösende oder problemverschärfende Entwicklungen - bewegen und auf welche Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft dies zurückzuführen ist. Nur ein solcher Ansatz kann deshalb der Berufsbildungspolitik Aufschluß darüber geben, ob und inwieweit bestimmte Reformpläne realisierbar sein werden bzw. ob Strukturelemente des Bildungssystems einer anderen Gesellschaft erfolgreich in das eigene Bildungssystem transferierbar sind.

Um das wieder anhand der eben erwähnten Untersuchung zu illustrieren: Vergleichsperspektive waren nicht nur die Analyse der einander gegenübergestellten Gefüge von mittleren Bildungs- und Berufswegen in den beiden untersuchten Ländern, sondern die Entwicklungen dieser Gefüge über etwa 30 Jahre hinweg. Diese Perspektive hat unterschiedliche „nationalspezifische Entwicklungsmuster“ mit jeweils eigenen „Entwicklungslogiken“ (Drexel 1993) sichtbar werden lassen: Der doppelte Systemzusammenhang von Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem folgte - so zeigte sich bei dynamischer Betrachtung - in jedem der beiden Länder einem spezifischen Muster der Entwicklung, das geprägt ist durch frühere Problemlösungen der Bildungspolitik - sprich Reformen - und frühere Reaktionen der Betriebe auf diese Reformen sowie das dadurch veränderte Arbeitskräfteangebot; durch frühere Interpretationen der daraus wiederum resultierenden Folgeprobleme; und durch die Reformantworten auf diese neuerlichen Probleme; usw.

So antwortete etwa das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem in den untersuchten 30 Jahren (Anfang der 60er bis Ende der 80er Jahre) auf steigende Qualifikationsanforderungen der Betriebe und wachsenden Aufstiegsdruck der Bevölkerung jahrzehntelang vor allem durch gleitende Verbesserung der bestehenden Bildungsgänge (insbesondere des Dualen Systems) und durch Ausbau und Stärkung von Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufs (sprich: durch Verbesserung der auf dem Dualen System aufbauenden Weiterbildungsgänge und durch Stabilisierung von Aufstiegsmustern); einen gewissen Bruch in diesem dominanten Entwicklungsmuster stellt lediglich die Abschaffung der Ingenieurschule in 1969 dar.

In Frankreich hingegen wurden in Reaktion auf die auch hier steigenden Qualifikationsanforderungen der Betriebe und Aufstiegswünsche des Nachwuchses lange Jahre nicht die existierenden Arbeiterausbildungen und Aufstiegswege für Facharbeiter gestärkt, sondern immer wieder neue Berufsbildungsgänge für Jugendliche auf der Ebene des Abiturs und darüber geschaffen und ausgebaut. Diese Politik hat natürlich das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen und die Bildungsnachfrage des Nachwuchses immer mehr auf höhere schulische Bildungsgänge orientiert; und sie hat bestehende Aufstiegsweiterbildungen gänzlich verfallen lassen. Erst Ende der 80er Jahre versuchte man eine Trendkorrektur durch die Schaffung einer neuen Ausbildung zum Ingenieur in Form einer Aufstiegsfortbildung für erfahrene berufstätige Techniker. Doch ist dieser Versuch angesichts der vorherigen Entwicklungen nicht gelungen: Es wurde politisch eine zu dieser Aufstiegsfortbildung parallel laufende Ingenieurausbildung für Jugendliche durchgesetzt; und selbst diese (Kompromiß-)Variante stellt heute statt der vorgesehenen 20 % etwa 60 % der Studenten dieses Bildungsgangs.

Diese Ergebnisse, die aufgrund unserer auf Langfristentwicklungen angelegten Untersuchungskonzeption sichtbar wurden, zeigen, wie eng der Spielraum für autonom entscheidende Bildungspolitik ist und wie stark sich Reformkonzepte, die mit bestehenden Dynamiken nicht konform gehen, von den ursprünglichen Zielen entfernen können. Die Ergebnisse beinhalten damit für Berufsbildungspolitik eine Warnung vor voluntaristischen Reformansätzen und einer Übernahme von Elementen aus anderen Bildungssystemen, indem sie eine Antizipation der potentiellen Folgen solcher Entscheidungen ermöglichen.

Allerdings zeigen Untersuchungen in Langfristperspektive nicht nur nationalspezifische Entwicklungsmuster, sondern auch übergreifende Gemeinsamkeiten:

So wurde etwa in der eben erwähnten Untersuchung auch deutlich, daß stabile Aufstiegswege nicht nur im Interesse der Arbeiter liegen, sondern längerfristig auch im Interesse der Unternehmen, selbst wenn diese - wie in Frankreich - zunächst ein größeres Angebot an Nachwuchs mit höheren schulischen Abschlüssen fordern. Deutlich wurde, daß das Fehlen bzw. die Schwäche von Aufstiegswegen das Potential der Arbeiterschaft beeinträchtigen kann.

Auch dies zeigt, daß langfristig angelegte und auf die wechselseitigen Veränderungsimpulse von Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem konzentrierte Untersuchungen für Berufsbildungspolitik besondere Erkenntnischancen bieten und - vielleicht ebenso wichtig - Fehlentscheidungen vermeiden helfen können.

These 3: Qualitative Entwicklungen sind besonders aufschlußreich, Methodenkombination ist notwendig.

In Untersuchungen in dynamischer Perspektive sollten nicht nur quantitative Entwicklungen - Bildungsströme, Übergänge vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem, Mobilitätsströme etc. - berücksichtigt werden, sondern auch und gerade qualitative Sachverhalte. Wichtig sind hier insbesondere „Innovationen“ des Berufsbildungssystems, die quantitativ vielleicht noch gar keine Bedeutung haben, jedoch tastende Versuche einzelner Bildungseinrichtungen, Betriebe oder Regionen darstellen, Probleme der bestehenden Berufsbildungssysteme und ihrer Beziehungen zum Beschäftigungssystem zu lösen. „Innovationen“ sind damit Indikatoren für Veränderungsdruck und künftige Veränderungen des Berufsbildungssystems; sie können Bildungspolitik also davor warnen, gegebene Bildungssysteme (das eigene oder ein anderes) unbesehen als stabil und zukunftsträchtig anzusehen.

Vergleichende Berufsbildungsforschung, die für Bildungspolitik Lernchancen eröffnen will, sollte deshalb quantitative und qualitative, problem- und innovationsbezogene Analysen gezielt kombinieren und aufeinander beziehen. Sie sollte verschiedene Methoden miteinander verbinden, so insbesondere die Auswertung statistischer Massendaten und Betriebsfallstudien, die Befragung von Teilnehmern bzw. Absolventen von Aus- und Weiterbildung, von Lehrpersonal etc. (vgl. dazu auch die Beiträge von Bynner sowie Heinz/Zinn in diesem Band).

Um auch dies wieder am Beispiel des bereits mehrfach erwähnten deutsch-französischen Vergleichs zu illustrieren: Die Einbeziehung neuer Bildungsgänge, die experimentellen Charakter hatten, sich oft auf einzelne Betriebe oder Betriebszusammenschlüsse beschränkten und teilweise wenig erfolgreich waren, machte trotz deren quantitativer Bedeutungslosigkeit wichtige strukturelle Sachverhalte sichtbar: bestimmte Dysfunktionalitäten der etablierten, quantitativ stark besetzten Bildungsgänge für Betriebe und/oder Nachwuchskräfte; nationalspezifisch typische Interpretationen dieser Probleme und darauf bezogene typische Strategien der Suche nach Problemlösungen; und diejenigen Strukturelemente neuer Bildungsgänge, die ihre Durchsetzung im Betrieb, auf dem Arbeitsmarkt und in der jeweiligen Gesellschaft förderten oder behinderten.

Zentrale Voraussetzungen internationaler Forschungskooperation

Ertragreiche international vergleichende Berufsbildungsforschung ist nicht nur eine Frage eines geeigneten konzeptionellen Ansatzes der Untersuchung und der darauf zugeschnittenen Methoden(-Kombination). Sie ist auch abhängig von einer gelingenden Kooperation zwischen den Forschungspartnern der beteiligten Länder. Dies ist schon beinahe banal. Nicht banal ist hingegen die Tatsache, daß dem Gelingen von Forschungskooperation strukturelle Probleme entgegenstehen, die nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen gelöst werden können.

Zwar werden solche Probleme in Insidergesprächen immer wieder - in eher anekdotischer Form oder auch ernsthaft - angesprochen. Doch findet sich davon in den offiziellen (Kooperations-)Berichten aufgrund des Erfolgsdrucks von öffentlich finanzierter Forschung wenig, zumindest nichts Systematisches. Die Forschungsförderungspolitik erhält damit nur wenig Anstöße, solche Probleme bei den Modalitäten ihrer Programmgestaltung und Mittelvergabe systematisch zu berücksichtigen. Ja, manche der Förderphilosophien und -modalitäten begünstigen ungewollt eine Unterschätzung der realen Bedingungen von Forschungskooperation und ihrer Schwierigkeiten, erleichtern Problemverschiebung und enthalten deshalb nicht unerhebliche Risiken.

In der Perspektive dieser Risiken seien im folgenden einige (ausgewählte) Voraussetzungen internationaler Forschungskooperation angesprochen:

These 1: Basis einer guten Forschungskooperation ist die realistische Einschätzung von Personen und nationalspezifischen professionellen Normen.

Unabdingbar für eine ertragreiche internationale Forschungskooperation ist eine tragfähige, belastbare Kooperationsbeziehung zwischen den beteiligten Forschern. Sie ist notwendig für die Bewältigung der vielfältigen möglichen Störgrößen, die im Laufe eines Projekts wirksam werden können: notwendig werdende Planrevisionen eines oder mehrerer Partner, die sich schnell aufschaukeln und die Einhaltung von Arbeitsplan, Projektlaufzeit und -budget gefährden; aber auch divergente inhaltliche Sichtweisen und divergente (durchaus legitime) Verwertungsinteressen, die erst im Laufe des Projekts sichtbar werden.

Der Aufbau einer tragfähigen Kooperation und ihr Erhalt über die Laufzeit einer Untersuchung hinweg ist jedoch keineswegs einfach, er hat viele Voraussetzungen:

Eine ganz zentrale Voraussetzung eines gelingenden Kooperationsprozesses scheint uns zu sein, so unmodern dies klingen mag, daß die Partner genügend Zeit haben, sich kennen und einschätzen zu lernen. Nur ein Wissen über Denk- und Argumentationsweisen, inhaltliche Interessen, theoretische Ansätze und persönliches Verhalten der an einer Forschungskooperation zu Beteiligenden läßt deren halbwegs realistische Einschätzung zu und erlaubt, größere Enttäuschungen und Konflikte zu vermeiden, die bis zum Abbruch der Kooperation oder - soweit man durch einen Vertrag aneinander gebunden ist - zur inneren Emigration der Kooperationspartner führen können.

Mindestens ebenso wichtig wie die Kenntnis der individuellen Partner ist die der beteiligten Disziplinen in den jeweiligen Ländern, ihrer jeweiligen nationalspezifischen pro-

fessionellen Standards und Normen, die Denken und Arbeitsstil der Forscher mit beeinflussen: Wenn man weiß, was in einer bestimmten Disziplin eines bestimmten Landes unter „guter Empirie“ verstanden wird und welche Methoden üblicherweise eingesetzt werden, kann man in einem Kooperationsprojekt ein gemeinsames Verständnis von methodisch angemessenen Leistungen und Gegenleistungen entwickeln, das für alle Beteiligten einsichtig und damit auch einigermaßen verpflichtend ist. Wenn man ex ante unterschiedliche professionelle Sichtweisen zu antizipieren in der Lage ist, kann man viel eher vermeiden, daß diese im Kooperationsprozeß zum Dauerkonflikt werden, der alle Beteiligten zermürbt; ja, man kann solche Unterschiede in den Sichtweisen vielleicht sogar selbst zu einem interessanten Bestandteil des Forschungsergebnisses machen. Wenn man die institutionelle Einbettung der beteiligten Forscher, ihre beruflichen Bedingungen und möglichen nächsten Karriereschritte kennt, kann man ein Stück weit mögliche - um es noch einmal zu betonen: durchaus legitime - individuelle Verwertungsinteressen abschätzen und diese entweder in die Kooperationsvereinbarungen einbauen oder - wenn sie die gemeinsamen Projektziele zu stören drohen - auszuklammern versuchen. Usw.

Es liegt auf der Hand, daß der Erwerb dieser und ähnlicher Hintergrundkenntnisse über die individuellen Partner, ihre Arbeitsbedingungen und -perspektiven und die jeweiligen nationalspezifischen professionellen Normen nicht auf Kontaktbörsen möglich ist und erst recht nicht über Internet. Der Erwerb dieser Kenntnisse erfordert vor allem Zeit, direkten persönlichen Umgang miteinander - mit all den Zusatzinformationen und Kommunikationssignalen, die dieser gegenüber einer schriftlichen oder technisch vermittelten Kommunikation enthält. Im Idealfall ist dies eine frühere Kooperation; als Vorstufe können es kleine, thematisch orientierte Arbeitstreffen oder Seminare ohne unmittelbaren Kooperationsbezug sein, wie sie das CEDEFOP früher oft veranstaltete. Besonders fruchtbar sind sicher längere Forschungsaufenthalte im jeweiligen Land, da sie nicht nur das Kennenlernen individueller Partner ermöglichen, sondern durch Kontakt und Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Forschern des jeweiligen Landes auch die jeweiligen nationalspezifischen professionellen Normen und Traditionen sichtbar und erfahrbar machen. Dies und die allmähliche Integration in international vergleichend arbeitende Forschergruppen erscheint auch ein besonders geeigneter Weg für die Heranführung junger Wissenschaftler an diesen Typ von Forschung. Solche Gastforscheraufenthalte können angeregt und erleichtert werden, wenn ihre jeweiligen Institutionen, die auf einem ähnlichen Feld arbeiten, sich entschließen, engere Kooperationsbeziehungen aufzubauen.

So haben es zum Beispiel die Kontakte zwischen dem BIBB und dem CEREQ ermöglicht, Ende der 80er Jahre einen Austausch von Mitarbeitern dieser beiden Institutionen zu organisieren, um das wechselseitige Verständnis der Bildungssysteme Frankreichs und Deutschlands und ihrer Entwicklung zu verbessern. Dieser Austausch von Forschern hat erheblich zur Weiterentwicklung und zur Verbreitung von vergleichenden Forschungsarbeiten zwischen Frankreich und Deutschland sowie zur Absicherung ihrer Kontinuität beigetragen.[150]

150 Sie haben insbesondere Gastforschungsaufenthalte von R. Koch (BIBB) am CEREQ und von M. Moebus (CEREQ) am BIBB ermöglicht, die von der Carl-Duisberg-Gesellschaft unterstützt werden. Diese Gastforschungsaufenthalte haben sich auch in entsprechenden Publikationen niedergeschlagen (Koch 1989; Moebus 1989).

Wichtig ist in jedem dieser Fälle die Sicherung von Kontinuität in der Kooperation, und sei es auch nur durch Fortführung des Austausches von Forschungsprodukten nach Abschluß eines gemeinsamen Projektes, durch gemeinsame Publikationstätigkeit, durch Veranstaltung gemeinsamer Tagungen etc. Nur durch längerfristige Kontinuität können die Meta-Resultate einer in einem ersten gemeinsamen Projekt gelungenen Kooperation - kurz: das erworbene Kooperationswissen und -können - verfügbar gehalten und den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend weiterentwickelt werden. Nur so können mit anderen Worten Partner aus einem früheren Kooperationsprojekt das damals (in aller Regel: nicht ohne Schwierigkeiten) erreichte Verständnis für die Verhältnisse im jeweils anderen Land aufrecht erhalten und sukzessive aktualisieren, so daß es für spätere Untersuchungen nutzbar bleibt.

Nur damit aber sind die Voraussetzungen zu sichern, daß Berufsbildungspolitik bei Bedarf auf solide, erprobte und sich kontinuierlich aktualisierende und verbessernde Forschungskapazitäten zurückgreifen kann.

These 2: Ein gemeinsames übergreifendes Problemverständnis ist unverzichtbar und muß erarbeitet werden.

Unabdingbare Voraussetzung für vergleichende Forschung, die in Kooperation mit Forschern eines anderen Landes durchgeführt wird, ist eine gemeinsame, nationale Spezifika übergreifende - d.h. also möglichst eine theoretisch begründete - Fragestellung und die Entwicklung eines allgemeineren Problemverständnisses der beteiligten Forscher, das auch bei sehr unterschiedlichen konkreten Bedingungen im jeweiligen Untersuchungsfeld für die empirischen Erhebungen tragfähig ist. Eine genaue Fixierung ex ante der zu klärenden Fragen anhand von Begriffen wäre trügerisch, da diese in unterschiedlichen Gesellschaften für unterschiedliche Sachverhalte stehen; Begriffe und Untersuchungsgegenstände müssen deshalb kontextualisiert - d.h., in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhängen verortet - werden. Eine Fixierung ex ante der zu klärenden Fragen ausschließlich anhand konkreter Sachverhalte würde unbekannte und deshalb oft besonders interessante Informationen ausschließen. Deshalb muß die gemeinsame Fragestellung so definiert werden, daß sie für die empirischen Erhebungen in Betrieben, Bildungseinrichtungen o.ä. je nach den nationalen Bedingungen sinnvoll operationalisiert werden kann und trotzdem Ergebnisse erbringt, die für das gemeinsame Projekt relevante, auf analoge Ergebnisse der anderen Partner rückbeziehbare Antworten liefert.

Um auch dies wieder am Beispiel der erwähnten Untersuchungen zu illustrieren: Basierend auf einer Theorie der Konstitution gesellschaftlicher Kategorien von Arbeitskraft durch unterschiedliche Muster des Reproduktionsverlaufs (Bildungs- und Berufsverlaufsmuster) wurde damals das Konzept und die übergreifende Frage nach Zugangswegen zum mittleren Segment des Beschäftigungssystems entwickelt. Dies und die grobe Unterscheidung zwischen Aufstiegs- und Seiteinstiegswegen hat den beteiligten französischen und deutschen Forschern geholfen, sich vor Beginn der empirischen Arbeiten in allgemeiner Weise darüber zu verständigen, was in den getrennt durchgeführten Fallstudien in den Betrieben des jeweiligen Landes von zentralem Interesse war und was ausgeklammert werden konnte. Auf dieser Basis konnte die Definition konkreter Fragen an die betrieblichen Experten den einzelnen Forschern und der jeweiligen Situation überlassen

bleiben. Nur so war es möglich, sicherzustellen, daß die später ausgetauschten Betriebsmonographien alle relevanten Entwicklungen enthielten, auch diejenigen, die vorab nicht bekannt und oft besonders aufschlußreich waren.

Diese analytische Frage nach Zugangswegen dient auch in der jetzt anlaufenden Untersuchung zu Produktionsführungskräften wiederum als gemeinsame Basis der Problemdefinition; eine Basis, die aber nicht nur eine Reproduktion der früheren Untersuchung auf einem anderen Feld, sondern auch ihre personelle und thematische Erweiterung ermöglicht: Diesmal wird auch nach möglichen Synthesen von Aufstiegs- und Seiteinstiegswegen gefragt.

Die erwähnte Vergleichsuntersuchung über die Bauwirtschaft, die unter der Leitung des CEREQ durchgeführt wurde, hat sich - nach dem Muster der früheren Untersuchung des LEST (Maurice u.a. 1982) - auf einen Ansatz gestützt, der die relative Position der untersuchten Branche innerhalb der jeweiligen nationalen Gesellschaften bestimmt. Dieser Ansatz privilegiert also die Beobachtung von Interdependenzen zwischen den Phänomenen gegenüber einem funktionalistischen Vergleich, der isoliert - Punkt für Punkt - die einzelnen Variablen vergleicht. Der gewählte Ansatz hat sich um so mehr als fruchtbar erwiesen, als es ja darauf ankam festzustellen, ob die Charakteristika der französischen Bauwirtschaft eher durch die Zwänge dieser Wirtschaftsaktivität bestimmt sind oder aber durch Charakteristika der französischen Gesellschaft. Die Ergebnisse der Untersuchung erlaubten es, die dem Bausektor üblicherweise zugesprochenen Spezifika zu relativieren dadurch, daß sie das Gewicht der nationalen Logiken sichtbar machten - und dies sowohl in bezug auf die berufliche Bildung als auch in bezug auf die Funktionsweisen des Arbeitsmarkts und die Muster der Arbeitsorganisation (Campinos-Dubernet u.a. 1991).

These 3: Information und Austausch zwischen den Kooperationspartnern muß über den Forschungsgegenstand i.e.S. hinausgehen (können).

Bildungspolitisch relevante vergleichende Berufsbildungsforschung setzt u.E. gute Kenntnis nicht nur des eigenen und der untersuchten fremden Berufsbildungssysteme voraus, sondern auch die Kenntnis der jeweiligen Beschäftigungssysteme, der Arbeitsmärkte, typischer betrieblicher Strukturen usw. Und sie setzt darüber hinaus auch eine zumindest grobe Kenntnis der jeweiligen Gesellschaften insgesamt voraus, so insbesondere die Kenntnis der jeweiligen industriellen Beziehungen, der Wirtschaftsstruktur, bestimmter historischer Zusammenhänge usw. Ein zu eng disziplinbezogener Blick, ein nur auf Bildungssysteme zugeschnittenes Kenntnisprofil ist unzureichend, wenn man mit den Fragen ausländischer Kooperationspartner konfrontiert ist; ja, eine disziplinbezogene Verengung von Kenntnissen und konkreter Anschauung kann gefährlich werden, da sie mögliche wichtige Zusammenhänge ausblendet.

Auch hier einige *Beispiele* zur Veranschaulichung: Bestimmte Aspekte der Funktionsweise des deutschen Berufsbildungssystems bleiben unverständlich, wenn man nicht das deutsche System der industriellen Beziehungen und die Rolle der betrieblichen Arbeitnehmervertretung in der Berufsbildung kennt. Analog dazu ist z.B. für das Verständnis der Funktionsweise des französischen Berufsbildungssystems und seine Entwicklung die Kenntnis der „Education Nationale“ (System der Schulen und der Bildungsverwaltung in Frankreich) und deren besonderer Stellung im Staat unerläßlich. Usw.

Die Sicherung der Qualität international vergleichender Berufsbildungsforschung durch Forschungsförderung

Angesichts der gravierenden sozialen und wirtschaftlichen Probleme, die heute bestehen, und angesichts der Hoffnungen, die in ein „Lernen vom Nachbarn" für die Bewältigung dieser Probleme gesetzt werden, haben sowohl Forscher, die Berufsbildungssysteme vergleichend untersuchen, als auch Forschungspolitik, die solche Untersuchungen fördert, hohe Verantwortung: Qualitätssicherung ist notwendig.

In den vorangegangenen Abschnitten wurden einige zentrale konzeptuelle Voraussetzungen für politisch relevante vergleichende Berufsbildungsforschung und einige zentrale Voraussetzungen für das Gelingen einer internationalen Kooperation genannt, die für die Realisierung solcher Projekte notwendig ist. Die Schaffung dieser (und anderer) Voraussetzungen für eine vergleichende Berufsbildungsforschung ist zunächst einmal Aufgabe der beteiligten Forscher. Doch sind diese in erheblichem Umfang von der öffentlichen Forschungsförderung und deren Steuerungsimpulsen abhängig.

Deshalb ist auch gezieltes Handeln der nationalen und supranationalen Forschungspolitik notwendig: Auch sie muß systematisch Qualität sichern, damit vergleichende Berufsbildungsforschung als Instrument der Problemklärung erhalten bleibt und sich vor allem qualitativ weiterentwickelt. Dies hat zwei Aspekte: Nur durch eine Entmutigung von Fehlentwicklungen („Schnellschüssen") ist zu vermeiden, daß international vergleichende Berufsbildungsforschung in ein paar Jahren stark diskreditiert sein wird. Zum anderen ist aber auch gezielte positive Unterstützung des - ja noch im Gang befindlichen - Aufbaus von vergleichender Berufsbildungsforschung und von internationaler Kooperation in diesem Feld notwendig. Dabei sollte nationale und supranationale Forschungspolitik, die von international vergleichender Berufsbildungsforschung nicht nur schnelle Rezepte erwartet, sondern Einsicht in komplexe Zusammenhänge von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, die Risiken bestimmter, derzeit diskutierter forschungspolitischer Instrumente sehen und zugunsten anderer vermeiden.

In den folgenden drei Thesen lassen sich nach unseren Erfahrungen einige sinnvolle, wenn nicht notwendige Elemente von Qualitätssicherung durch Forschungspolitik zusammenfassen:

These 1: Notwendig erscheint eine qualitätsorientierte Steuerung von Forschungsaufträgen

Qualitätsorientierte Forschungspolitik sollte zunächst sicherstellen, daß vergleichende Berufsbildungsforschung von dafür geeigneten Institutionen und unter geeigneten Rahmenbedingungen durchgeführt wird. „Geeignet" bedeutet in diesem Zusammenhang mehreres:

Zum einen sollten sich international vergleichende Untersuchungen auf breites Wissen der beteiligten Forscher über die eigene Gesellschaft (nicht nur über das jeweilige Bildungssystem) und reichhaltige empirische Forschungserfahrungen stützen können. Die Kenntnis der betrieblichen Realität erscheint für vergleichende **Berufs**bildungsforschung unerläßlich, Erfahrung lediglich mit der Auswertung statistischer Daten dürfte Verständnis und Fähigkeit zur Interpretation unterschiedlicher Konfigurationen in den untersuch-

ten Ländern und Betrieben sicher erheblich beschränken. Auch wenn Spezialisten in manchen Kontexten für die Solidität bestimmter Ergebnisse sorgen können, ist doch eine Begrenzung der an einem Projekt beteiligten Forscher eines Landes auf eine enge Disziplin riskant; nicht nur, weil diese Disziplin unter Umständen im anderen Land gar keine direkte Entsprechung hat (anders geschnittene Disziplingrenzen!), sondern auch wegen der thematischen und Interpretationsverengung, die daraus zu resultieren droht. Eine Zusammensetzung der Forschergruppen aus mehreren Disziplinen ist in den meisten Fällen vorzuziehen, erfordert aber in der Regel ein Mehr an Zeit für eine gemeinsame Definition von Problemstellung, Methoden und Integration der jeweiligen Beiträge der beteiligten Disziplinen. Es liegt auf der Hand, daß Forschungsförderungspolitik dies berücksichtigen müßte.

Unverzichtbar erscheint ferner Erfahrung der Forscher mit der Konzipierung und der Durchführung größerer Untersuchungen im eigenen Land, um darauf die Gestaltung der Komplexität von internationalen Kooperationsprozessen mit ihren besonderen Risiken und Fallen aufzubauen zu können. Ferner erscheint es sinnvoll, mit internationalen Vergleichsprojekten dieses Typs nur Forscher zu beauftragen, die für diese Aufgabe mit ihrer vollen Zeit und vollem Engagement zur Verfügung stehen, also nicht durch andere hauptberufliche Aufgaben und deren zeitliche und inhaltliche Eigenlogiken gebunden sind. Beide Anforderungen beinhalten für öffentliche Förderpolitik wichtige Steuerungsaufgaben.

These 2: Ein wichtiges Element von Qualitätssicherung durch Forschungspolitik ist die sy stematische Förderung von Wissen über andere Länder

International vergleichende Berufsbildungsforschung setzt, wie dargestellt, nicht nur Wissen über die Bildungs- und Beschäftigungssysteme der zu untersuchenden Länder voraus, sondern auch Wissen über deren Gesellschaften insgesamt: Wissen über historische und aktuelle politische Konnotationen bestimmter Begriffe und Sachverhalte; die Kenntnis der wichtigsten Konzepte der interessierenden Disziplinen und ihrer Vertreter; die Kenntnis von deren professionellen Normen und Traditionen, deren üblichen methodischen Verfahren und Qualitätsvorstellungen; sowie die Kenntnis der im jeweiligen Land verfügbaren Forschungsressourcen (insbesondere der Statistiken der beteiligten Länder!).

Alle diese Aspekte eines für vergleichende Berufsbildungsforschung notwendigen Wissens können durch Lektüre und in einschlägigen Studiengängen wohl nur sehr begrenzt erworben werden. Gastforschungsaufenthalte, die nicht nur Besuche von Instituten und Bibliotheken, sondern auch bestimmte Formen der Mitarbeit an im Gastland laufenden Forschungsprojekten implizieren, sind da sicher ertragreicher, vor allem für jüngere Forscher. In vollem Umfang jedoch werden solche Lernprozesse wohl nur in der „Ernstfallsituation“ einer Forschungskooperation in einem gemeinsamen Vergleichsprojekt realisierbar sein. Denn:

These 3: Nur schwimmend lernen wir das Schwimmen - dies gilt auch für Forschungskooperation

Deshalb ist die systematische und gezielte Förderung von Kooperation zwischen Forschern und Instituten verschiedener Länder besonders wichtig.

Damit ist nicht oder nicht primär gemeint die Förderung in Form von Kontaktbörsen als Instrument der Generierung von internationaler Kooperation oder gar technischer Netzwerke als Instrument der Kommunikation und Kooperation zwischen Partnern aus verschiedenen Ländern; ja, diese heute viel diskutierten Förderansätze beinhalten erhebliche Risiken: Die auf der Basis von Kontaktbörsen entstehenden ad hoc-Kooperationen von Forschern, die sich kaum kennen und wechselseitig nicht einschätzen können, generieren mit großer Wahrscheinlichkeit im Laufe des gemeinsamen Forschungsprojekts inhaltliche und methodische Probleme; dies um so mehr, wenn die Projektbudgets nicht die Zeit für die notwendigen Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten zulassen (Gérard, Zettelmeier in diesem Band). Solche Probleme müssen dann oft aufgrund des hohen Erfolgsdrucks der Forschungsförderung verdeckt werden, beeinträchtigen aber dessen ungeachtet die Qualität der Ergebnisse.

Besonders risikoträchtig erscheint die Idee elektronischer Netzwerke als vermeintlich kostengünstiges Instrument der Kommunikation und Kooperation, das persönlichen Austausch ersetzt. Diese Idee unterbewertet die realen Schwierigkeiten von Forschungskooperation bzw. definiert sie - durch das Angebot technischer Lösungen - als technische Probleme. Die Förderung solcher Formen von Partnersuche und möglichst knapper, technisch vermittelter Kommunikation begünstigen kurzatmige Formen der Zusammenarbeit, die nur unterkomplexe Fragestellungen entwickeln und bearbeiten können. Die inhaltlichen und Kooperationsprobleme, die aufgrund der Logik solcher Konstruktionen auftreten, müssen verborgen bleiben.

Notwendig statt (oder neben) einer Förderung dieser Formen der Kooperation ist u.E. zum einen die systematische Heranführung junger Forscher an die international vergleichende Berufsbildungsforschung, insbesondere durch Förderung ihrer Integration in einschlägig erfahrene Forschergruppen im Rahmen von Projekten und Gastforschungsaufenthalten in Instituten anderer Länder. Notwendig erscheint uns ferner die besondere Förderung von Forschungsaktivitäten (auch erfahrener Forscher) im anderen Land; denn nur so - und mit dem dafür unabdingbaren Zusatzaufwand - kann ein das eigene Land übergreifender Blick entstehen, können interkulturelles Wissen und Verständnis - europäische statt nationalen Brillen - zustandekommen. Notwendig ist schließlich die gezielte Förderung längerfristiger Kooperation zwischen Forschern bzw. Instituten verschiedener Länder: sei es in Form einer Förderung von regelmäßigem Austausch über Konzepte, Ansätze und Methoden; sei es in Form der Förderung gemeinsamer Publikationen auf der Basis vorhandener Forschungen; oder sei es in Form der systematischen Förderung mehrmaliger Zusammenarbeit bestimmter Forscher bzw. Forscherteams in international vergleichenden Projekten.

Die zuletzt genannte Form der Kooperationsförderung ist vielleicht die ertragreichste Form einer forschungspolitischen Stützung vergleichender Berufsbildungsforschung. Denn nur sie trägt den langen Ausreifungszeiten der Kenntnis einer fremden Gesell-

schaft, der für Vergleichsforschung erforderlichen konzeptuellen und methodischen Kompetenzen und vor allem einer tragfähigen Kooperationsbeziehung voll Rechnung.

Literatur

Bynner, J. Researching Comparatively: Experience of Vocational Education and Training in England and Germany (in diesem Band).

Campinos-Dubernet, M.; Grando, J.M.; Moebus, M.und Margirier, G. (Hrsg.) (1991): Europe et chantiers - le BTP en Europe: structures industrielles et marché du travail, Actes de colloque, Plan Construction et Architecture, ministère français de l'Equipement, du Logement, des Transports et de l'Espace, 1991.

Drexel, I. (1993): Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Frankfurt/New York 1993.

Gérard, F.und Zettelmeier, W.: La recherche comparative en formation professionelle en Europe conduit de projet de recherche transnational: le cas d'une enquête-analyse LEONARDO (in diesem Band).

Heinz, W.und Zinn, J.: VET and Job Entry: Linking Quality and Quantity (in diesem Band).

Koch, R.(1989): Berufsausbildung in Frankreich - Strukturprobleme und aktuelle Reformbestrebuungen, CEDEFOP-Dokument, 1989.

Maurice, M.; Sellier, F.und Silvestre, J.J. (1982): Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne - Essai d'analyse sociétale, Paris 1982.

Moebus, M. (1989): Les grandes caractéristiques de la formation professionelle des employés de banque et d'assurances en RFA, Document Céreq no. 45, 1989.

3 Die Planung der Ausbildungszeiten in Frankreich und Dänemark

Éric Fries Guggenheim und Jacques Trautmann[151]

Einleitung

Eine besondere Rolle in der Ausbildung, wenn sie Erwachsene betrifft, spielt die Zeit. Die Ausbildung als Beschäftigung hat nicht den gleichen Gewohnheitscharakter wie in jungen Jahren. Um sie zu ermöglichen, müssen sogar andere Beschäftigungen, privater oder beruflicher Art, zurückgestellt werden, wobei mit dieser zeitweiligen Umstellung Erwartungen an die Zukunft verbunden sind, deren Veränderungen durch eben diese Ausbildung eingeleitet werden sollen.

Die Planung der Ausbildungszeit könnte als rein technisches, wertfreies Problem betrachtet werden. In der Praxis handelt es sich jedoch um ein Grundsatzproblem, wobei die Art und Umsetzung dieser Planung in den einzelnen Ländern mitentscheidend für die wesentlichen Merkmale der nationalen Bildungssysteme ist.

151 Cra-Céreq Alsace BETA - Universität Louis Pasteur Strasbourg, seit 1999 Projektleiter im CEDEFOP

Zu einer vergleichenden Analyse der Bildungssysteme möchten wir eine Untersuchung über die *Planung der Ausbildungszeiten* in zwei nationalen, offensichtlich sehr unterschiedlichen Gesellschaften beitragen: die französische und die dänische Gesellschaft.

Zunächst werden wir die Unterschiede in Ausbildungsprojekten und -zeiten zwischen Frankreich und Dänemark herausstellen. Anschließend widmen wir uns den gemeinsamen Tendenzen, die sich in beiden Systemen abzeichnen, sowie den jeweils negativen oder positiven Auswirkungen auf die Ausbildung, insbesondere auf das Kernstück unserer Überlegungen, die berufliche Weiterbildung.

Die Integration der Ausbildung in die Gesellschaft hängt von dem damit verbundenen sozialen Anspruch sowie von den Institutionen ab, die diesen Anspruch verkörpern. Wir möchten also damit beginnen, einige typische Eigenheiten der Schulsysteme in Dänemark und Frankreich aufzuzeigen, bevor wir im Anschluß daran auf die jeweiligen Unterschiede bei der sozialen und beruflichen Integration der Ausbildung in beiden Ländern eingehen.

Sozialer Anspruch, Rolle der Schule und Organisation der Lehre

Um unsere These des engen Zusammenhangs zwischen Kultur, sozialem Anspruch und Stellenwert der Ausbildung in den verschiedenen Gesellschaften zu verdeutlichen, gehen wir von zwei Institutionen aus, die innerhalb ihrer jeweiligen Systeme von grundlegender Bedeutung sind und die außer ähnlichen Bezeichnungen nichts gemeinsam haben: die **„Volkshochschule"** und die **„Große Schule" (Grande École).**

Volkshochschule [Folke Højskole] und soziale Integration

Die dänische Gesellschaft ist eine homogene Gesellschaft, in der es verpönt ist, sich besonders hervorzuheben. Überwiegend Lutheraner, stellen die Dänen ihren Reichtum oder wirtschaftlichen Erfolg nicht zur Schau. Die exponiertesten Personen des öffentlichen Lebens bemühen sich darum, wie normale Bürger zu erscheinen.

Die Homogenität der Bevölkerung ist teilweise Ausdruck des egalitären Erbes der skandinavischen Dorfgemeinschaft, hängt aber auch mit der Verkleinerung des Königreichs zusammen, das einst weite Teile Skandinaviens umfaßte. Obwohl es im Laufe der letzten drei Jahrhunderte auf ein kleines Gebiet reduziert wurde, hat sich Dänemark dennoch eine kulturelle und sprachliche Einheit bewahrt, die nicht viele Staaten in Europa vorweisen können.

Ende des 18. Jahrhunderts hat König Friedrich VI. die ersten Hochschulen zur Ausbildung von Lehrern gegründet und sich bemüht, die Einschulung der Dorfkinder zu intensivieren. Schon 1814 wurde die Schulpflicht zwischen 7 und 14 Jahren eingeführt, und im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine ganz besondere Bildungsphilosophie, insbesondere auf Betreiben des geistigen Vaters des dänischen Bildungssystems, N.F.S. Grundvig [1783-1872]. Dieser Pastor, Dichter und Politiker ist der Begründer der *„Folkeoplysning"* [people enlightment - Erleuchtung des Volkes]. 1844 gründete er die erste *„Folkehøjskole"*, die bis heute eine Vorzeige-Einrichtung des dänischen Bildungssystems geblieben ist. Die *Folkehøjskole* ist eine Einrichtung für Erwachsenenbildung und nimmt im Rahmen des Bildungssystems eine Sonderstellung ein, insofern, als sie

alle Aspekte der Ausbildung abdeckt und sich nicht auf Grundbildung, Weiterbildung, Berufsausbildung oder Allgemeinbildung beschränkt. So führt der Unterricht zu keinerlei Bewertung oder Prüfung. Er ist frei, dialogorientiert, stützt sich auf den Austausch und umfaßt Dichtung, Geschichte, Landwirtschaft oder Physik. Mit dieser Öffnung wird bei den Teilnehmern eine aufmerksamere Lebenseinstellung, eine persönlichere und konkretere Beziehung zu den praktischen Phänomenen des Lebens angestrebt. Mit anderen Worten, es ist der Versuch, die persönliche geistige Bereicherung der dänischen Bürger zu fördern.

Die *folkehøjskoler* sind wie ein Internat organisiert, sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Jeder einzelne trägt im Rahmen von Seminaren, die von einer Woche bis zu mehreren Monaten dauern können, seinen Teil zum Leben in einer Gemeinschaft bei. Sie waren für die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft und für das Selbstverständnis der dänischen Bevölkerung des 19. Jahrhunderts, zu 80 % in der Landwirtschaft tätig, von großer Bedeutung. Durch die Entwicklung des Interesses für Fortbildung und Kultur haben sie eine sehr positive Grundeinstellung zur Ausbildung geschaffen: Die Ausbildung im weitesten Sinne des Wortes (persönlich, beruflich, schulisch/akademisch) betrifft jedes Jahr über die Hälfte der erwerbstätigen Bevölkerung in Dänemark. Mit seinen 5,2 Millionen Einwohnern verfügt Dänemark über 800 Berufsbildungseinrichtungen. Die Ausbildung gehört definitiv zu den entscheidenden Aspekten des Lebens in Dänemark, vergleichbar mit Freizeit, Sport oder Kindererziehung.

Die Grundschule, die *Folkeskole*, ist ihrerseits auch von diesem Erbe Grundvigs geprägt. Dort wird alles unternommen, um den einzelnen in die Gemeinschaft einzugliedern. Diese Schule ist eine „Gesamtschule“ für 7- bis 16-jährige, mit der Option einer Verlängerung um ein Jahr bis zum Alter von 17, ein Werdegang, den 2/3 der jungen Dänen beschreiten. Der Einheitscharakter dieser Schule stützt sich auf die beiden folgenden Merkmale: Einerseits bleibt der Klassenverband neun Jahre lang unter der Leitung eines Klassenlehrers erhalten und andererseits gibt es einen gemeinsamen Lehrplan, der erst ab dem siebten Jahr Abweichungen und Schwerpunktbildungen ermöglicht. Darüber hinaus ist der Werdegang der Gruppe wirklich einheitlich, da es kein „Sitzenbleiben“ gibt. Diese ständige Bemühung um Integration und Solidarität wird auch durch die weitgehende Einbindung der behinderten Kinder in die Regelschule deutlich, wobei für Gruppen mit Schwerbehinderten Sonderausstattungen zur Verfügung gestellt werden. Schließlich gibt es für Schüler, die mit dem für die Schule typischen „Buchunterricht“ nicht zurechtkommen, ab der siebten Klasse parallele Bildungszweige. Diese alternativen Zweige stützen sich meistens auf Konzepte von Grundvig (*efterskole*, *ungdomsskole*). Für über 18-jährige, die das Abschlußniveau der *Folkeskole* erreichen wollen, gibt es noch die *produktionsskole*, das heißt, eine theoretische Ausbildung im Rahmen einer praktischen Lehre und konkreten Arbeit.

Der Schultag ist kompakt, sechs Unterrichtsstunden, fünf Tage die Woche, von 8 bis 14 Uhr, mit Pausen alle 50 Minuten. Es bleibt jedoch nachmittags genügend Zeit für persönliche Aktivitäten, wobei 70 % der jungen Dänen ihren Nachmittag im Schülerhort (*Fritidshjem* Freizeitheim) und ab 14 Jahre in der *Ungdomsskole* verbringen. Dort werden die unterschiedlichsten Aktivitäten angeboten, Sport, Kochen, Malen, Musik, Computer, handwerkliche Arbeiten, Berufsberatung oder Nachhilfestunden. Sei es in der Schule selbst oder durch Aktivitäten im Umfeld der Schule, vorrangigstes Ziel ist die Er-

ziehung des Jugendlichen zu einem privat, sozial und beruflich mündigen Bürger. Das Kind darf und soll seine Meinung äußern. Der Lehrer kann ohne Gesichtsverlust zugeben, daß er auf eine Frage keine Antwort weiß. Der normale Schüler ist der durchschnittliche Schüler, und nicht zwangsläufig der gute. Die Schule ist weitgehend stressfrei und Lernen macht in der Regel Spaß.

Grande École und soziale Auslese

Die Vorzeige-Einrichtung des französischen Bildungssystems, die „Grande École", ist vom Namen her auch eine Hochschule. Aber die französische Grande École hat nichts mit der dänischen Folkehøjskole zu tun. Die erste Grande École, die „École des Ponts et Chaussées", wurde 1747 gegründet. Die ruhmreichste, die „École Polytechnique" (1794) wurde von Napoléon Bonaparte reformiert, der sie in ein Internat umwandelte und ihr einen militärischen Status verlieh, um seiner Armee die technische Elite der Nation zur Verfügung zu stellen. Später wurden die „École Centrale des Arts et Manufactures" (1839), die „École des Mines" und mit diesen als Vorbild eine ganze Reihe weiterer Schulen gegründet, von denen die „École Nationale d'Administration" (1945) eine der renommiertesten ist, da sie die Spitzenfunktionäre der Verwaltung, aber auch die Mehrheit der Spitzenpolitiker hervorbringt,.

Alle diese Schulen stehen in ihren Bemühungen um die „Elite der Nation" in einem scharfen Wettbewerb zueinander. Aber sie stellen vor allen Dingen ein Modell für das gesamte Schulsystem dar, das Jugendliche auslesen und soziale Strukturen abbilden soll. Im Gegensatz zu den Verhältnissen in Dänemark nehmen Schule und Hausaufgaben die meiste Zeit der Jugendlichen in Anspruch und lassen kaum Zeit für Freizeitaktivitäten. Die Schule fordert extrem viel Zeit und fügt sich nicht harmonisch in die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ein, sie drängt sich als nationale Pflicht auf. Entweder kommt der Schüler damit zurecht oder er wird auf minderwertige Bildungswege abgeschoben, die letztendlich nur die Zeit bis zum Eintritt in ein unterqualifiziertes Arbeitsleben überbrücken.

Zwar wurde im Haby-Gesetz von 1975 der „collège unique" (Gesamtschule) von 11 bis 16 Jahren eingeführt, aber der Anspruch der sozialen Abgrenzung ist für das französische Schulsystem derartig wichtig, daß sich auch über Umwege verschiedene Eliteklassen herausgebildet haben: internationale Schulen, Musikklassen, zweisprachiger Unterricht, europäische Klassen usw. Im Grunde genommen sind hinsichtlich der intellektuellen und kulturellen Ausbildung mit Abschluß der Schule die Würfel in aller Regel gefallen, und das führt bei der erwerbstätigen Bevölkerung zu einer großen Zurückhaltung in Ausbildungsfragen, da sie sich in diesem Zusammenhang oft schmerzliche Erinnerungen bewahrt hat.

Die Einbindung der Ausbildung in das gesellschaftliche und berufliche Leben

Es ist bei der Erwachsenenbildung nicht immer festzustellen, welche Aspekte mit dem Berufsleben und welche mit dem Privatleben verknüpft sind. Man kann jedoch zwischen reinen Privatinitiativen, nennen wir sie private Fortbildung, und Ausbildungen unterscheiden, die mit der Erwerbstätigkeit zu tun haben, sei es während der Arbeit für Beschäftigte oder als Förderungsmaßnahme für Arbeitslose auf Jobsuche.

Ausbildung und Privatleben

Was am französischen Bildungssystem unmittelbar auffällt, ist der sehr hohe Stellenwert, den die Schulbildung für den beruflichen und gesellschaftlichen Werdegang des einzelnen einnimmt, wobei dies nicht so sehr den Beschäftigungsbereich sondern vielmehr die Dauer der Arbeitssuche, den Status der ersten Stelle sowie die Aufstiegschancen betrifft. Das französische Schulsystem ist, wie bereits erwähnt, sehr diskriminierend und stuft die Jugendlichen mit dem Schulabschluß nach Wertmaßstäben ein, die die Unternehmen vollständig durchschaut und für sich übernommen haben.

Da das französische Schulsystem von all denen als zumeist negative Erfahrung empfunden wird, deren Abschluß nur eine Tätigkeit als Arbeiter oder einfache Angestellte ermöglicht hat, sind allgemeinbildende Fortbildungsmaßnahmen auf Privatinitiative vergleichsweise schwach ausgeprägt. Diese Art der Ausbildung wird noch am ehesten von den „Universités Populaires“ umgesetzt, wobei die Zahl der Teilnehmer jedoch sehr begrenzt bleibt.

Tatsächlich besteht die Erwachsenenbildung im Privatleben überwiegend aus Kursen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Aufstiegschancen. Die älteste und renommierteste Einrichtung in diesem Zusammenhang ist das von Napoléon I. gegründete „Conservatoire National des Arts et Métiers“ (CNAM). Diese Ausbildungen erfreuten sich in den 50er- und 60er-Jahren einer gewissen Beliebtheit, bis 1971 das heutige System der beruflichen Weiterbildung eingeführt wurde. Überwiegend vom Staat finanziert, bis die Zuständigkeiten mit den Regionalisierungsgesetzen von 1982-1983 auf die Regionen übertragen wurden, haben sie heute an Bedeutung stark abgenommen.

Seit 1984 ist es jedoch auch möglich, zum Teil recht lange Lehrgänge zu besuchen, bis zu 1200 Stunden im Rahmen eines individuellen Fortbildungsurlaubs. Diese Fortbildungen auf Privatinitiative, die aber über eine Fortbildungsabgabe der Unternehmen in Höhe von 0,1 % der Lohn- und Gehaltsumme bezahlt und finanziert werden, bleiben jedoch aufgrund der begrenzten Mittel äußerst „vertraulich“. Einen derartigen Fortbildungsurlaub nahmen 1995 28.500 Arbeitnehmer in Anspruch, das sind 1,25‰ der Erwerbstätigen. Da drängt sich der Vergleich mit den 80.000 dänischen Arbeitnehmern auf, die 1995 einen Fortbildungsurlaub genommen haben (2,76 % der Erwerbstätigen), bzw. mit den 25.600 Beschäftigten, die allein im Monat März 1997 Fortbildungsurlaub hatten, also 0,9 % der Erwerbstätigen.

Die Erwachsenenbildung in Dänemark vermittelt eine allgemeine Grundbildung, die es denen, die in ihrer Jugend keine Gelegenheit oder Motivation dazu hatten, ermöglichen soll, einen mit dem Abschluß von der *Folkeskole* vergleichbaren Wissensstand zu erwerben und eine entsprechende Eignungsprüfung abzulegen (*Højere Forberedelseseksamen*), die zu weiteren Ausbildungen *(videregående uddannelser)* und insbesondere zu einem Universitätsstudium berechtigt. Die allgemeine Erwachsenenbildung (*AVU = Almen Voksenuddannelse*) wird bei Ausbildungsgängen mit Abschluß in speziellen Zentren (*VUC Voksen Uddannelsescentre*) nach Lerneinheiten durchgeführt. Natürlich können diese Kurse auch abends oder samstags besucht werden, oder auch im Rahmen eines Fortbildungsurlaubs oder eines staatlichen Stipendiums, dem Voksenudannelsesstøtte, das bis zu zwei Jahre gewährt werden kann.

Darüber hinaus ist in Dänemark seit 1990 die „offene Ausbildung“ *(Åbenuddannelse)* gesetzlich verankert. Dieses Gesetz wurde verabschiedet, um den Arbeitnehmern zu ermöglichen, sich außerhalb ihrer Arbeitszeit in Abend- oder Wochenendkursen in praktisch allen im Königreich angebotenen Ausbildungsbereichen aus- oder weiterzubilden: allgemeinbildende Maßnahmen, kaufmännische Ausbildung, technische Ausbildung, Pflegeberufe, berufliche Weiterbildung für den Arbeitsmarkt. Seit 1993 ist es im Rahmen von Regelungen zur Gewährung von Ausbildungszeiten für Erwachsene (VUS), die bis zu zwei Jahre dauern können, oder im Rahmen eines Fortbildungsurlaubs bzw. Freistellungszeitraums, der bis zu einem Jahr dauern kann, möglich, diese offenen Ausbildungen in Vollzeit zu machen. 1995 haben 300.000 Personen offene Ausbildungskurse besucht, die zur Zeit einen wahren Boom erleben.

Schließlich gibt es in Dänemark ein sehr dichtes Netz von Anbietern freier Abendkurse, meistens eng verknüpft mit politischen Parteien, wie der AOF *(Arbejdernesoplysningsforbund),* der den Sozialdemokraten nahesteht, der FOF *(Folkeligtoplysningsforbund)*, der den Konservativen nahesteht oder der LOF *(Liberaltoplysningforbund)*, der den Liberalen nahesteht, sowie die Verbände der *Folkehøjskoler*, *Håndarbejdsskoler* und *Husholdningskoler*, alles Organisationen, die allgemeinbildende Kurse mit dem Ziel der persönlichen Selbstverwirklichung *(folkelig oplysning)* im Sinne der *Folkehøjskoler* anbieten, deren Bedeutung für das tägliche Leben der Bürger wir bereits erwähnt haben. An diesen Maßnahmen der Erwachsenenbildung insgesamt haben 1995 über 800.000 Personen teilgenommen, das heißt, von 2.900.000 Erwerbstätigen machen ständig 4,5% der Vollzeitbeschäftigten eine privat motivierte Fortbildung.

Ausbildung und Berufsleben

In Dänemark stammt die Gesetzgebung über die Ausbildung für den Arbeitsmarkt *(AMU = Arbejdsmarkedsuddannelser)* vom 18. Mai 1960; in Frankreich basiert die berufliche Weiterbildung („Formation professionn[152]elle continue“ FPC) auf den Vereinbarungen von 1970, die 1971 gesetzlich verankert wurden.

In beiden Fällen war der Staat die treibende Kraft, indem er die Modalitäten der Finanzierung[153] und des Ablaufs genau geregelt hat.

Die berufliche Weiterbildung in Frankreich

In Frankreich können die Unternehmen im Prinzip frei über die Art ihrer Ausgaben entscheiden. Es handelt sich also tatsächlich mehr um eine Zwangsabgabe als um die Pflicht zur Ausbildung. Die innerbetrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen sind kurz, im Durch-

152 Forscherin im Centre d’Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille

153 In Dänemark handelt es sich um eine Steuer, die Arbeitsmarktabgabe (arbejdsmarkedsbidrag). Sie beläuft sich auf 8% des Einkommens der Angestellten und Selbständigen. Seit 1997 wird sie auch bei Arbeitgebern erhoben (0,33% des Gewinns).

In Frankreich handelt es sich um einen Ausgabenzwang für die Unternehmen. Die Abgabe entspricht 1,5% der Lohn- und Gehaltsumme (1,0% für das Ausbildungsprogramm, 0,4% für die Teilzeit-Ausbildung von Jugendlichen und 0,1% für den Fortbildungsurlaub) für Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten und 0,3% der Lohn- und Gehaltsumme für Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten.

schnitt entsprechen sie einer Arbeitswoche. Je höher die Qualifikation ist, desto größer ist die Aussicht auf eine Weiterbildung: 17,4% der Hilfsarbeiter und angelernten Arbeiter, 26,3% der Facharbeiter sowie 30% der Angestellten haben 1995 an Weiterbildungen teilgenommen, während dies bei 51,4% der Techniker und 49,5% der Ingenieure und leitenden Angestellten der Fall war. Diese Ausbildungen finden während der Arbeitszeit statt und erscheinen immer mehr wie ein Teil der eigentlichen Arbeit. Tatsächlich handelt es sich dabei um eine Aufgabe, die das Unternehmen dem Beschäftigten überträgt, vergleichbar mit jeder anderen Aufgabe in Produktion, Vertrieb oder Verwaltung.

Darüber hinaus ist der Ausbildungsmarkt frei und von Wettbewerb geprägt. Die Unternehmen wenden sich für die Durchführung ihrer Schulungen an die Anbieter ihrer Wahl. Der Marktanteil der öffentlichen Einrichtungen, der Berufsschulen und der Hochschulen ist mit rund 25 % recht bescheiden.

Die Ausbildung der Arbeitsuchenden wird von der öffentlichen Hand im Rahmen der Berufsausbildungen der AFPA oder über den Ausbildungsmarkt organisiert.

Die AMU-Ausbildung in Dänemark

Die AMU-Ausbildung, mit anderen Worten, die Ausbildung für den Arbeitsmarkt *(arbejdsmarkedsuddannelsen)* ist ein wesentlicher Bestandteil des dänischen Systems der beruflichen Weiterbildung. Das Gesetz von 1960 betraf die Ausbildung der angelernten Arbeiter. Damit sollten die zahllosen in die Städte abgewanderten Landarbeiter ohne Industrieerfahrung auf die Anforderungen der Industrie vorbereitet werden. Es wurden ein- bis sechswöchige Lehrgänge im Rahmen von eigens geschaffenen Ausbildungszentren, den AMU-Zentren, unter Federführung des Arbeitsministeriums eingerichtet. Nach und nach wurden die AMU-Ausbildungen auch auf Facharbeiter ausgedehnt, wobei diese meistens in Berufsschulen, die dem Bildungsministerium unterliegen, durchgeführt wurden.

Von Anfang an stützte sich das AMU-System auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Partnern auf dem Arbeitsmarkt: Arbeitnehmerorganisationen, Arbeitgeberverbände (beide in Dänemark sehr stark) und Staat. Während das AMU-System ursprünglich für angelernte Arbeiter und Facharbeiter noch sehr unterschiedlich war, befindet es sich mittlerweile auf einem Weg der Vereinheitlichung.

Jeder Erwerbstätige über 20 Jahre (angestellt, selbständig oder arbeitslos) ohne eine Qualifikation, die mindestens einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer vergleichbaren Ausbildung, die den Zugang zu einer technischen Ausbildung zum Facharbeiter ermöglichen würde, entspricht, darf an einer AMU-Ausbildung teilnehmen. Die Kursteilnehmer besuchen einen Vollzeit-Unterricht. Sie erhalten eine Vergütung in Höhe des Höchstsatzes für Arbeitslosengeld. Falls der Arbeitgeber ihnen weiterhin ihr Gehalt bezahlt, erhält dieser die Vergütung.

Die Ausbildungen für den Arbeitsmarkt in Dänemark orientieren sich also stärker am allgemeinen Wirtschaftsleben als an dem Unternehmen, in dem der Kursteilnehmer arbeitet. Selbstverständlich willigt das Unternehmen leichter in eine Ausbildung seiner Beschäftigten ein, wenn diese unmittelbar genutzt werden kann, in letzter Instanz aber findet die Ausbildung immer auf Wunsch des Arbeitnehmers statt.

Aufgrund dieser dreigeteilten Verantwortung für das System entscheiden die Sozialpartner über die Inhalte der Ausbildungsbausteine, die im Rahmen der AMU-Gesetzgebung von den AMU-Zentren und den Berufsschulen angeboten werden. In der Praxis stellen die unterschiedlichen Bausteine grundsätzlich von den Sozialpartnern im Rahmen der gemeinsamen Vereinbarungen anerkannte Qualifikationen dar. Darüber hinaus sind diese Bausteine so konzipiert, daß sie zu immer höheren Qualifikationen zusammengesetzt und verschachtelt werden können. Auf der Grundlage der AMU-Qualifikationen und der Berufserfahrung können „Zeitgutschriften" für die Vorbereitung einer Facharbeiterprüfung (*svendebrev*, entspricht dem französischen CAP) im Rahmen einer Teilzeit-Berufsausbildung erworben werden. Letztere steht in der Tat seit dem 1. Januar 1991 auch Erwachsenen offen. Die Teilzeit-Berufsausbildung für Erwachsene *(VEUD = voksen erhvervsuddannelse)* wird entweder in spontan zusammengestellten Gruppen oder in normalen Klassen für jugendliche Auszubildende angeboten.

In Dänemark findet also die berufliche Weiterbildung unter Aufsicht der Sozialpartner in Ausbildungseinrichtungen des Staates während der normalen Arbeitszeit statt. Sie kommt gleichermaßen den Beschäftigten wie den Arbeitsuchenden zugute: 1996 waren von den 267.200 Teilnehmern 44 % Arbeitslose.

Zeichen einer Angleichung

Als gemeinsame Mitglieder eines größeren sozio-ökonomischen Systems, der Europäischen Union, und mit den gleichen wirtschaftlichen Zwängen konfrontiert, insbesondere mit dem enormen Tempo des technologischen und organisatorischen Wandels, entwikkeln sich die Bildungssysteme in Dänemark und Frankreich ständig weiter. Natürlich verlaufen diese Entwicklungen nicht immer parallel. Je nach Veränderung der politischen Lage sind Richtungswechsel möglich, wobei diese in Frankreich aufgrund der starken Polarisierung der Politik radikaler ausfallen, zumal ein sozialer Konsens dänischer Ausprägung dort unbekannt ist. Bezüglich der Verwaltung des Zeitaufwandes für die berufliche Weiterbildung scheint sich gleichwohl eine gewisse Vereinheitlichung abzuzeichnen. Anlaß zur Sorge bietet jedoch die Tatsache, daß bei der Ermittlung eines optimalen Zeitmanagements die Interessen der Unternehmen stärker berücksichtigt werden als die der Arbeitnehmer.

Vereinheitlichungen zu Gunsten der Arbeitnehmer

In beiden Ländern wurde ein in Europa einzigartiges Konzept entwickelt: der Fortbildungsurlaub. Aber die Grundsätze bei der Umsetzung lassen deutliche Unterschiede bei der Bewertung des Zeitaufwandes für eine individuelle lebenslange Weiterbildung erkennen.

Die Entwicklung des (Fort-) Bildungsurlaubs

Die Dänen haben im Verlauf der letzten zwei Jahrhunderte ihrer Geschichte eine echte Begeisterung für Fortbildung entwickelt. Wesentliches Merkmal des dänischen Bildungskonzepts ist das Bestreben, praktische Ausbildung mit einem theoretischen oder sogar philosophischen Hintergrund zu verbinden. Die besondere Bedeutung der Allge-

meinbildung wird auch vom französischen Bildungssystem, das ihr immer einen wichtigen Platz, auch in der Berufsausbildung, einräumt, nicht bezweifelt. Die Defizite des französischen Systems liegen vielmehr im fehlenden Bezug zu praxisorientierten Ausbildungen und informellen Fähigkeiten sowie in einer systematischen Überbewertung der Schlüsselfächer Mathematik und Grammatik zu Lasten der musischen oder geisteswissenschaftlichen Fächer.

Aber der entscheidende Unterschied zwischen den Systemen in Frankreich und Dänemark ist, daß eine berufliche Weiterbildung in Frankreich nur im Rahmen der bezahlten Arbeitszeit vorstellbar ist. Dadurch hat sich die Idee des Fortbildungsurlaubs eher in Frankreich als in Dänemark entwickelt.

Grundlage der Gesetzgebung von 1971 war die Auffassung, daß die Weiterbildung und die hierfür notwendige Zeit als zeitversetzte Bestandteile des Lohns oder Gehalts des Arbeitnehmers anzusehen sind. Als Ergebnis der Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern wurde der Fortbildungsurlaub in den Gesetzen von 1984 zu einer Eigeninitiative und Privatangelegenheit des Arbeitnehmers reduziert. Dieser Urlaub wurde aus der allgemeinen Weiterbildungsplanung des Unternehmens ausgeklammert, wodurch die Weiterbildung für den Beschäftigten nur noch zu einem Aufgabenbereich unter vielen wird. Dabei wird der überwiegende Anteil der Finanzmittel genau für diese Weiterbildungen zur Verfügung gestellt, die 1993 3.400.000 Personen zugute kamen, während 33.000 Personen Fortbildungsurlaub nahmen[154]. So sind die zugewiesenen Mittel (0,2% der Lohn- und Gehaltsumme plus staatliche Subventionen, Stand 1993) das wesentliche Hindernis für den Fortbildungsurlaub.

Sein Fortbestehen scheint seit der Einführung eines Zeitkontos für Ausbildung durch den Fünfjahresplan von 1993 gefährdet. Mit diesem neuen Gesetz sollte für alle Beschäftigten, deren Ausbildung oder letzte Fortbildung schon lange zurückliegt (also für die weniger qualifizierten), ein persönliches Recht auf Weiterbildung verankert werden. Die Finanzierung sollte mit der Hälfte der für Fortbildungsurlaub vorgesehenen Mittel sichergestellt werden. In der Praxis sind die Verhandlungen zwischen den Sozialpartnern an der Umsetzung dieses persönlichen Rechts gescheitert. Schließlich konnte man sich nur auf eine einfache Absichtserklärung einigen, in der die Unternehmen mit Blick auf einen gerechteren Zugang zu innerbetrieblichen Weiterbildungen vorrangig ihre am wenigsten qualifizierten und am längsten unberücksichtigten Beschäftigten für Weiterbildungen heranziehen sollten. Als Ergebnis wurden jedoch die Mittel für Fortbildungsurlaube im Sinne eines neuen Konzepts drastisch gekürzt, das auf einer individuellen Buchführung der Weiterbildungszeiten für Arbeitnehmer im Verhältnis zu ihrer tatsächlich geleisteten Arbeitszeit beruht. Dabei ist es diesem neuen Konzept gelungen, das Prinzip des Fortbildungsurlaubs in Frage zu stellen, ohne gleichzeitig ein neues Ersatzsystem aufzubauen.

In Dänemark wird der Fortbildungsurlaub seit 1993 gesetzlich geregelt. Diese Gesetzgebung ist Bestandteil einer aktiven Arbeitsmarktpolitik. Sie basiert auf dem Prinzip, daß jeder Arbeitnehmer das Recht hat, sein Unternehmen für eine gewisse Zeit zu verlassen,

154 Auch wenn die Zahl der Personen im Fortbildungsurlaub weniger als 1% derjenigen ausmacht, die sich innerbetrieblich weiterbilden, so beträgt doch die Fortbildungsdauer der ersten Gruppe 17% der Weiterbildungszeit der zweiten Gruppe.

insbesondere zum Zweck einer Weiterbildung, und seinen Arbeitsplatz in der Zwischenzeit einem Arbeitslosen zu überlassen. Ein Urlaub ist nicht nur im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung, ausgewählt aus einer Liste „positiver" Empfehlungen, möglich, eine Freistellung kann auch aus privaten Gründen oder zur Erziehung von Kindern unter acht Jahre gewährt werden. Die Aufwandsentschädigung während dieses Urlaubs ist zugegebenermaßen gering, 100% des Arbeitslosengeldes während des Fortbildungsurlaubs und 60% in den beiden anderen Fällen. Aber mit dem Urlaub werden explizit zwei Ziele verfolgt: einerseits die Verbesserung der Qualifikationen, Effizienz und Anpassungsfähigkeit der Beschäftigten und andererseits die Möglichkeit einer vorübergehenden Unterbrechung ihres Berufslebens.

Jeder Beschäftigte, der sich in einem Fortbildungsurlaub befindet, kann an seinem Arbeitsplatz im Rahmen einer „Jobrotation" durch einen anderen Arbeitnehmer, vorzugsweise durch einen Arbeitslosen, vertreten werden. Diese Möglichkeit ist außer bei einer privat begründeten Freistellung nicht vorgeschrieben, aber sie wird in 65 bis 70% der Fälle genutzt und kommt dabei jedes dritte Mal einem Arbeitslosen zugute. Die Aufwandsentschädigung für den beurlaubten Beschäftigten kann gegebenenfalls auf den Arbeitgeber übertragen werden, wenn dieser dem Mitarbeiter weiterhin dessen Gehalt zahlt (54% der Fälle). Darüber hinaus erhält der Arbeitgeber den Höchstsatz des Arbeitlosengeldes als Zuschuß zur Beschäftigung einer Urlaubsvertretung. Diese wiederum kann einen Vorbereitungslehrgang besuchen oder normalerweise vom beurlaubten Arbeitnehmer an dessen Arbeitsplatz eingearbeitet werden.

Diese Art Urlaub erfreut sich in Dänemark großer Beliebtheit. In gut zwei Jahren, vom 1. Januar 1994 bis zum 31. März 1996, haben 311.000 Personen von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht, das sind über 10% der Erwerbstätigen. 1995 hat die Jobrotation 29.000 Personen die Chance eröffnet, sich umschulen zu lassen, sich weiterzubilden, oder auf dem Arbeitsmarkt wieder Fuß zu fassen, während 8.000 Arbeitslose, das sind 4% der Arbeitsuchenden in Dänemark, eine neue Arbeit [155]gefunden haben.

Wiederkehrende Weiterbildung

Sowohl in Dänemark als auch in Frankreich verfügt ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung über keinerlei Abschluß, weder allgemeinbildend noch beruflich: rund 39% der Erwerbstätigen in Dänemark und 36% der Erwerbstätigen in Frankreich (1990). In einem Wirtschaftssystem, in dem berufliche Kompetenz weitgehend gleichbedeutend mit Eigeninitiative, Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit geworden ist, wirkt sich ein derartig schwaches Qualifikationsniveau ausgesprochen nachteilig aus.

Darüber hinaus ist es immer wahrscheinlicher, daß wir angesichts der aktuellen Massenarbeitslosigkeit, insbesondere der unterqualifizierten Erwerbstätigen, zu einer neuen Aufteilung von Arbeit und Einkommen „gezwungen" sind. In Dänemark, wo die Arbeitslosenquote deutlich niedriger ist als in Frankreich, beträgt die Wochenarbeitszeit bereits nur noch 37 Stunden. Aber Arbeitszeitverkürzung und Arbeitsteilung setzen eine große Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer, somit auch die Fähigkeit, sich weiterzubilden und zu lernen, sowie eine Zeitplanung voraus, die das Ganze ermöglicht. Diese

155 Forscherin im Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille

Idee war seinerzeit von der Europäischen Kommission auf Anregung von Jacques Delors anläßlich der Kampagne für das „lebenslange Lernen“ entwickelt worden. Dabei sind diese Konzepte einer lebenslangen Weiterbildung sowie die hierzu erforderlichen Modelle der Verteilung von Arbeitszeit, Freizeit und Ausbildungszeit in Frankreich gerade in der Entstehung, während sie in Dänemark bereits an der Tagesordnung sind.

In Frankreich ist das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Bildungssystem weiterhin sehr angespannt. Bis zum Ende der 70er-Jahre konnten die Arbeitgeber davon ausgehen, daß es zu viele qualifizierte Jugendliche für die von den Unternehmen angebotenen Stellen gab. Ihre zwei wesentlichen Strategien bestanden in einer ständigen Forderung nach kürzeren, aber fachspezifischeren Ausbildungen für die Masse und malthusisch gewährten, konsequenten Berufsausbildungen, einschließlich der Vermittlung von Allgemeinwissen und Technologiekenntnissen, für qualifizierte Berufszweige. Erst seit kurzem haben die Arbeitgeber erkannt, daß eine Verlängerung der Ausbildung der Jugendlichen sowie ihre Einbindung in das Unternehmen über Teilzeitberufsschulen auch in ihrem Interesse sein könnte, wobei die gesetzliche Möglichkeit zur Eingliederung von Jugendlichen, die sich noch teilweise in der Ausbildung befinden, seit 1985 gegeben ist.

Darüber hinaus sind zur Zeit alle Ebenen der Berufsausbildung über Lehren und Qualifizierungsverträge zugänglich. Eine Umorganisation der Ausbildungsgänge vom CAP/BEP bis zu Ingenieur-Ausbildungen ermöglicht einen erfolgreichen Werdegang, auch für jene, die einige Jahre Rückstand haben. Das Fehlen einer Grundbildung ist nicht mehr in dem Maße ein Handicap wie vor 20 oder 30 Jahren.

Zudem ermöglicht das Gesetz vom Juli 1992 über die Zertifizierung der beruflichen Errungenschaften (VAP „validation des acquis professionnels“), das alle Abschlüsse der beruflichen und technischen Ausbildung sowie Hochschulabschlüsse betrifft, den Erwerbstätigen bei der Vorbereitung auf die angestrebten Prüfungen eine Anerkennung ihrer erworbenen Berufserfahrung in Form einer Befreiung von gewissen Ausbildungsbausteinen. Dadurch wird die Vorbereitung auf ein Diplom oder Hochschulabschluß erleichtert, und es ermöglicht die Nutzung erworbener Fähigkeiten, indem auf Teilbereiche einer Ausbildung im Rahmen einer beruflichen Umschulung verzichtet werden darf. Durch dieses VAP-Gesetz ist es möglich, sich auf die Punkte zu konzentrieren, die in dem neuen Bereich auch wirklich neu bzw. unbekannt sind. Es ermöglicht also den Beschäftigten oder Arbeitslosen, mit einem für sie vertretbaren Zeitaufwand eine vollständige Ausbildung zu absolvieren und neue Qualifikationen zu erwerben.

Nach und nach entstehen somit in Frankreich Rahmenbedingungen für eine neue Gewichtung der Ausbildungszeiten im Laufe eines Lebens. Unter diesen Umständen verliert allerdings die Schulbildung ihren unersetzlichen und ausgesprochen akademischen Charakter, da sie durch später im Rahmen von Unterbrechungen der reinen Berufstätigkeit nachgeholte Schulungen oder durch Teilzeit-Fortbildungen ergänzt oder sogar umgangen werden kann.

Dänemark scheint viel weiter zu sein. Seit 1989 regelt eine beeindruckende Anzahl von Gesetzestexten das Verhältnis zwischen Bildungssystem, bürgerlicher Gesellschaft und Arbeitsmarkt. So war das Gesetz über offene Ausbildungen für die Fortsetzung der Ausbildung ausgesprochen förderlich, da es praktisch allen Ausbildungseinrichtungen gestattet, Programme aus dem Bereich der Grundbildung in Form von vorgefertigten Bau-

steinen außerhalb der Arbeitszeit und am Wochenende anzubieten, wobei diese Bausteine zu neuen Qualifikationen zusammengesetzt werden können. Es wurden auf allen Ebenen Beratungsstellen für schulische und berufliche Angelegenheiten eingerichtet, in Berufsschulen, in Schulen, in den Gemeinden und Provinzen sowie in den lokalen Arbeitsämtern. Schließlich wurde neben den bereits erwähnten Urlaubsregelungen, die im wesentlichen der Fortbildung dienen, zum Anreiz der Jugendlichen ein Stipendienprogramm und für die unterqualifizierten Erwachsenen ein System von Ausbildungsguthaben eingeführt.

1995 wurde die Berufsausbildung auf Teilzeitbasis den Erwachsenen mit weitreichenden Möglichkeiten für „Gutschriften“ entsprechend den bereits erworbenen Qualifikationen und der Berufserfahrung zugänglich gemacht. So wurden die Fachberater der Berufsausbildung beauftragt, alle von Teilnehmern des AMU-Programms eingereichten Anträge auf Gutschriften mit Blick auf eine Berufsausbildung in Teilzeit für Erwachsene zu prüfen und gegebenenfalls Ausbildungsbausteine für den Arbeitsmarkt anzuerkennen.

Schließlich wurde das Recht auf Arbeitslosengeld dahingehend geändert und umstrukturiert, daß Arbeitslose nunmehr nach einer gewissen (freien) Zeit der Stellensuche jede von den regionalen Arbeitsämtern angebotene Stelle annehmen müssen, bzw. daß sie in Ermangelung einer solchen Stelle an einem von den Arbeitsämtern gemeinsam entwikkelten und ausgearbeiteten Aktionsprogramm teilnehmen müssen. Die freie Zeit *(dagepengeperioden)*, in der auch das Arbeitslosengeld gezahlt wird, beträgt bei Erwachsenen über 25 zwei Jahre. Die Zeit der Aktionsprogramme, die sogenannte aktive Periode *(aktivperioden)* beträgt 3 Jahre. Danach bleibt dem Arbeitslosen nur noch sein Anspruch auf Sozialhilfe. Für Jugendliche unter 25 beträgt die freie Zeit maximal sechs Monate, um in dieser wichtigen Phase des Berufslebens keine schlechten Gewohnheiten einreißen zu lassen.

Seit ungefähr zehn Jahren haben die dänischen Regierungen, sei es unter konservativer oder unter sozialdemokratischer Führung, die Rahmenbedingungen für eine echte regelmäßige Weiterbildung geschaffen, die es ermöglicht, sowohl auf das individuelle Entwicklungstempo als auch auf individuelle Präferenzen der Schüler und Kursteilnehmer Rücksicht zu nehmen; die es ferner ermöglicht, Talente zu wecken und Karrieren einzuleiten sowie Umschulungen und Fortbildungen als Reaktion auf die raschen und kaum vorhersehbaren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt durchzuführen.

Die Gruppe der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt , die lediglich über die minimale Schulbildung verfügt, wurde innerhalb von zehn Jahren um die Hälfte verringert, von 11% der Schulabgänger 1983 auf 5% der Schulabgänger 1993. Von 1993 bis 1997 sank die Arbeitslosenquote um 3,4 Prozentpunkte (von 10,1% auf 6,7%), während sich Frankreich im gleichen Zeitraum auf eine Dauerarbeitslosigkeit von über 12% eingerichtet hat und Deutschland auf dem besten Wege dorthin ist. Es ist schwer vorstellbar, daß die besondere Einstellung der Dänen zur Ausbildung sowie die Planung der Ausbildungszeiten hierauf gar keinen Einfluß gehabt haben soll.

Beunruhigende Gemeinsamkeiten

Die positiven Entwicklungen bei der Verwaltung von Fortbildungszeiten, die sich in Frankreich abzeichnen und in Dänemark bereits eingesetzt haben, sind zu einem großen

Teil auf staatliche Eingriffe zurückzuführen. Sie sind eine Antwort auf die veränderten Produktionsbedingungen, die einerseits wesentlich qualifiziertere und flexiblere Arbeitskräfte als in der Vergangenheit erforderlich machen, und die andererseits aufgrund von fortgesetzten enormen Produktivitätssteigerungen ihren Bedarf an Arbeitskräften genau zu dem Zeitpunkt deutlich verringert haben, als ein großer Teil der Bevölkerung, insbesondere ein wachsender Anteil der Frauen, auf den Arbeitsmarkt drängte.

Aber zwei Gefahrenquellen scheinen uns im Verhältnis zwischen Ausbildung und Beruf besonders bedrohlich zu sein: Pragmatismus und Marktideologie.

Die Gefahr des Pragmatismus

Sowohl in Frankreich als auch in Dänemark geht der Trend in Richtung Dezentralisierung. In Frankreich wurde die berufliche Weiterbildung in den Zuständigkeitsbereich der Regionen verschoben und die Berufsausbildung der Jugendlichen wird im Rahmen von Regionalplanungen zur Entwicklung der Ausbildung behandelt. Dabei tendieren die Regionalparlamente zu einer Ausbildungspolitik, deren Anspruch in einem Bewußtsein für die Probleme der Region und einer Berücksichtigung der Arbeitgeberinteressen vor Ort liegt, was zunächst durchaus vernünftig erscheint. Bis auf die Tatsache, daß sich die Unternehmen nur für einen bestimmten Teil der Jugendlichen interessieren, nämlich für die leistungsfähigsten, das heißt, die mit der besten kulturellen und schulischen Vorbildung. Eine Ausbildungspolitik zu Gunsten der Unterprivilegierten wird schnell auf die lange Bank geschoben. Zum Beweis, das gesamte Ausbildungskonzept des Staates wurde in den Regionen, die die Zuständigkeit für die Berufsausbildung der Jugendlichen übernommen haben (sie haben dazu bis 1999 Zeit), bereits aufgegeben. Und bis auf die Tatsache, daß die Unternehmen, insbesondere in einer lokalen oder regionalen Größenordnung, nicht imstande sind, sich mittel- und langfristig zu organisieren, wobei eine Planung über ein Jahr hinaus bereits jenseits des Machbaren liegt. Dabei läßt sich aber die Berufsausbildung nicht kurzfristig planen, will man nicht das Risiko eingehen, ganze Jahrgänge von ausgebildeten Jugendlichen in eine Sackgasse zu führen, sprich in Bereiche, deren Anforderungen sich ständig verändern oder in perspektivlose Bereiche, die zunehmend abwandern.

Darüber hinaus ist eine häufige Begleiterscheinung der konsequenten Berücksichtigung von Unternehmensinteressen das Fehlen einer allgemeinbildenden und sogar einer technologischen Ausbildung zu Gunsten einer Ausbildung „on the job“. Das Bestreben, die Qualifikationen der Arbeitskräfte den Anforderungen der Unternehmen anzugleichen, führt nicht selten zu einer Anpassung an unmittelbare Bedürfnisse, ohne Berücksichtigung zukünftiger Veränderungen und ohne Einsicht in die Notwendigkeit, die Erwerbstätigen angemessen auf die technologischen und organisatorischen Entwicklungen der Zukunft vorzubereiten.

In Dänemark fällt die Umsetzung der nationalen politischen Richtlinien auf lokaler Ebene in den Zuständigkeitsbereich der Regionalräte für Arbeitsmarktpolitik *(Regionalarbejdsråder).* Zudem ist die Verwaltung der Schulen und der Berufsausbildung sehr autonom, seit sie nur noch allgemeinen Rahmenrichtlinien und prinzipiellen Zielsetzungen unterworfen ist. Die Führungsgremien der Ausbildungseinrichtungen sind mit Vertretern der Region *(amtskommune),* der Gemeinde und paritätisch mit Vetretern der Sozialpart-

ner besetzt. Die Lehrer sind in beratender Funktion ohne Stimmrecht vertreten. Die Einrichtungen erhalten feste Zuschüsse für Ausstattung und Fixkosten wie Heizung und vor allem variable Zuschüsse, je nachdem, wie viele Gruppen à 40 Schüler sie zusammenbekommen. Das ist das sogenannte „Taxameterprinzip". Damit wird eine Ausrichtung der angebotenen Kurse auf die Anforderungen des lokalen Arbeitsmarktes bezweckt. Die Teilnehmer melden sich für diese Kurse an, weil es lokale Beschäftigungsmöglichkeiten mit der angebotenen Ausbildung gibt, was wiederum die Subventionen nach dem Taxameterprinzip ansteigen läßt. Das lokale Unternehmen soll so in die Lage versetzt werden, problemlos nach seinen Bedürfnissen ausgebildete Arbeitskräfte zu finden, während der Jugendliche ohne Schwierigkeiten einen Ausbildungsplatz bekommen sollte, der ihm die Fortsetzung seiner Ausbildung auf Teilzeitbasis ermöglicht.

Die Kritik an diesem Modell ist die gleiche wie die an der Regionalisierung der Berufsausbildung der Jugend in Frankreich. Es muß unbedingt darauf geachtet werden, daß auch ein Angebot für Branchen oder Berufe aufrechterhalten wird, die aus Sicht der Berufsschulen lokal zu schwach vertreten, aber auf einer nationalen Ebene von Bedeutung sind. Ansonsten drohen volkswirtschaftlich relevante Berufsausbildungen zu verschwinden. Darüber hinaus sollte eine allzu enge Anlehnung an die Bedürfnisse des einen oder anderen einflußreichen Unternehmens vermieden werden: Das drohende Risiko einer Umsiedlung dieses Unternehmens, die andernfalls verheerende Folgen für den lokalen Arbeitsmarkt hätte, muß stets im Auge behalten werden.

Die Gefahr der Marktideologie

Neben einem grenzenlosen Vertrauen in funktionierende Marktmechanismen ist ein wesentliches Merkmal der Marktideologie die Überzeugung, daß die Verfolgung persönlicher Interessen zwangsläufig zur Erfüllung kollektiver Interessen führt.

Viel wahrscheinlicher ist dagegen die Notwendigkeit einer Reihe von Umverteilungen, wobei eine Verschlechterung der persönlichen Lage einzelner im sozialen Gefüge zum Wohle aller unvermeidbar scheint. Vorschnelle Vergleiche der Kosten und Vorteile von Ausbildungsmaßnahmen und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sind in dieser Hinsicht nicht unbedingt die besten. Zum Beispiel wurde das in Frankreich im Juni 1992 verabschiedete Programm zur aktiven Vorbereitung auf Qualifikation und Arbeit („Programme de Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi") im September 1994 wieder aufgegeben. Die verschiedenen Maßnahmen, die den Hauptschulabgängern den Einstieg in das Berufsleben bei gleichzeitiger Fortsetzung einer Teilzeit-Ausbildung ermöglichen sollten, funktionieren wie das gesamte Schulsystem nach dem Prinzip fortgesetzter Raster, mit denen „Versager" ausgesiebt werden. Diese Art der Auslese verursachte die Entstehung eines harten Kerns von Jugendlichen, der für jegliche Form der Ausbildung und beruflichen Eingliederung besonders unzugänglich war. Daß Teile der Jugend so vom Arbeitsmarkt und vom Ausbildungssystem ausgegrenzt wurden, war nicht ohne Folgen auf die Überlegungen der für Beschäftigung und Ausbildung zuständigen Politiker.

Grundlage des PAQUE-Programms war die Erarbeitung von spezifischen Maßnahmen und Werkzeugen, die auf jede Zielgruppe und jede erdenkliche lokale Situation zugeschnitten sein sollten, wobei die meisten der von den hierfür zugelassenen Ausbildungseinrichtungen durchgeführten Aktivitäten in enger Zusammenarbeit mit der Wirtschaft

erfolgten. Offensichtlich hätte dieses Programm ohne die Mitwirkung von einigen weitsichtigen Unternehmern nie in die Tat umgesetzt werden können. Mit den durchgeführten Aktivitäten sollte die Persönlichkeit der Jugendlichen durch die Vermittlung von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen wieder aufgebaut und gleichzeitig ein Mindestmaß an Qualifikation für die Arbeitswelt erreicht werden. Diese Bemühungen waren durchaus nicht erfolglos und bewirkten die Ausbildung und berufliche Eingliederung von rund sechs von zehn Jugendlichen. Jedoch ließ eine Schätzung des finanziellen Aufwandes diesen als unbezahlbar erscheinen, was im September 1994 eine Streichung des Programms aus den Eingliederungsmaßnahmen zur Folge hatte. Eine Erfolgsquote von 60% ist offenbar keine ausreichende „Rendite". Eine echte Kosten-Nutzen-Analyse wurde jedoch für diese Maßnahmen zu keiner Zeit vorgenommen.

Wir können es uns eindeutig nicht leisten, Maßnahmen von allgemeinem Interesse mit Kennziffern zu bewerten, die für die Führung von Privatunternehmen entwickelt wurden, aber gerade dazu will uns der Liberalismus überreden bzw. sogar zwingen. Zahllose Maßnahmen wurden in Frankreich als Modellversuch finanziert und wieder abgebrochen, nicht so sehr aus pädagogischen oder sozialen als vielmehr aus vorgeschobenen wirtschaftlichen Gründen, hinter denen sich nicht selten politische Entscheidungen verbergen.

Auch wenn Dänemark zumindest seit 1993 nicht so sehr zu einseitigen Wirtschaftlichkeitsberechnungen neigt, scheint sich dort wie hier im Bereich der Berufsausbildung eine liberale Vision durchzusetzen, die auf G. Beckers „Theorien über das Bildungskapital" beruhen. Dieser These zufolge muß zwischen Allgemeinbildung und fachspezifischer Ausbildung unterschieden werden. Eine allgemeine Ausbildung hat nur Vorteile für den Ausgebildeten, da dieser mit Abschluß der Ausbildung mobiler, für Gehaltsverhandlungen auf dem Arbeitsmarkt besser gerüstet sowie weniger von arbeitslosigkeitsbedingten Einkommensverlusten bedroht sein wird. Folglich gehört sie auch in den Zuständigkeitsbereich des einzelnen, wobei dieser seine Freizeit opfern und den Hauptteil der finanziellen (direkte Ausbildungskosten und Verdienstausfall) und psychologischen (Freizeitverlust) Kosten tragen sollte. Die spezifische Fachausbildung, also eine Ausbildung im Interesse der Unternehmen, eine Ausbildung, die den Arbeitnehmer zu einem Produktionswerkzeug formt und ihn in neue Organisationsstrukturen einbindet usw., ist die einzige, bei der eine Kostenübernahme durch die Unternehmen vorstellbar ist.

Und genau diese Argumentation ist symptomatisch für die derzeitige Entwicklung der beruflichen Weiterbildung in Frankreich, wo das großzügige Projekt einer sowohl beruflich als auch allgemeinbildend und kulturell offenen Berufsausbildung, die innerhalb der Arbeitszeit erfolgen und indirekt als Lohn oder Gehalt betrachtet werden sollte, letztendlich einem Modell weichen mußte, bei dem zwischen einer Weiterbildung, die für Unternehmen unmittelbar nützlich und verwertbar ist und somit zu Recht während der Arbeitszeit erfolgt, und einer privat motivierten Weiterbildung unterschieden wird, die für einige wenige Privilegierte in einem Fortbildungsurlaub oder als gesellschaftliche Maßnahme in der Freizeit erfolgt.

Aber selbst bei Fachausbildungen, die für Unternehmen sofort verwertbar sind, weisen einige darauf hin, daß der betreffende Arbeitnehmer eine solche Ausbildung nicht allein im Interesse des Unternehmens macht, sondern daß er auch für sich selbst Vorteile dar-

aus zieht. Wenn die Ausbildung aber beiden zugute kommt, müßten logischerweise auch die Kosten von beiden getragen werden.

Diese Analyse ist die unmittelbare Grundlage der Ko-Investition in die Ausbildung, ein Konzept, das 1991 im Rahmen einer nationalen Vereinbarung mit Berufsverbänden eingeführt und durch die Verordnung vom 2. Oktober 1992 ausgedehnt wurde. Im Falle einer qualifizierenden Weiterbildung können sich Unternehmen und Beschäftigte sowohl Kosten als auch Vorteile der Ausbildung teilen. Der Arbeitnehmer macht einen Teil der Weiterbildung in seiner Freizeit, abends oder samstags, maximal 25% der Gesamtdauer. Das Unternehmen übernimmt und plant den Rest der Ausbildungszeit, die im Rahmen der Arbeitszeit erfolgt, sowie die direkten Ausbildungskosten. Darüber hinaus verpflichtet sich das Unternehmen, dem Beschäftigten einen bevorzugten Zugang zu Positionen zu eröffnen, die seiner neu erworbenen Qualifikation entsprechen. Diese Verpflichtung, durch Weiterbildung erworbene Zusatzqualifikationen auch materiell zu entlohnen, ist eine absolute Neuerung im französischen Recht und sehr positiv zu bewerten. Aber abgesehen davon, daß die praktische Umsetzung dieser Absicht nicht von allein geschieht, ist sie auch insofern eine Neuerung, als sie es erlaubt, daß die Regelung, wonach Weiterbildungen im Rahmen des Ausbildungsplans während der Arbeitszeit stattzufinden haben, ausgehöhlt wird. Die Ko-Investition in die Ausbildung ist ein weiterer Beleg für die Tendenz des französischen Weiterbildungssystems, Zeitaufwand und Kosten für die Ausbildung verstärkt auf die Auszubildenden abzuwälzen.

Die gleiche Schieflage ist auch in Dänemark feststellbar, wo offene Ausbildungen zu 20 bis 50% der Ausbildungskosten von den Kursteilnehmern finanziert werden und die außerhalb der normalen Arbeitszeit angeboten werden. Möglicherweise werden die Folgen in Dänemark bereitwilliger hingenommen als in Frankreich, insofern, als die Dänen schon immer eine sehr positive Einstellung zur Bildung gehabt haben und bezüglich freiwilliger Fortbildungen in der Freizeit über eine lange Tradition verfügen, und es stimmt, daß offene Schulungen in der Erwachsenenbildung zu den Ausbildungsbereichen mit den höchsten Wachstumsraten gehören. Darüber hinaus sehen die letzte Reformen bezüglich der offenen Ausbildung die Möglichkeit von Vollzeit-Schulungen vor, insbesondere im Rahmen eines Fortbildungsurlaubs oder über Subventionen für die Ausbildung von unterqualifizierten Erwachsenen (VUS).

Unverkennbar bleibt jedoch die Absicht, die Auszubildenden an den Ausbildungskosten zu beteiligen, sogar an Ausbildungen für den Arbeitsmarkt (*AMU*), die traditionellerweise vom Staat und zu einem geringen Teil von den Unternehmen getragen wurden, wenn diese die Gehaltszahlungen an den auszubildenden Beschäftigten nicht aussetzen. So müssen die Kursteilnehmer seit den Reformen von 1994 und 1995 einen Teil der Kosten für die AMU-Ausbildung selbst übernehmen. Diese Eigenbeteiligung ist zwar gering, sie soll jedoch bis zum Jahr 2000 angehoben und je nach Basisqualifikation der Teilnehmer gestaffelt werden: Für ungelernte Teilnehmer bleibt die Ausbildung frei, während Facharbeiter und Techniker mit steigendem Qualifikationsniveau auch stärker zur Kasse gebeten werden.

Wie in Frankreich ist auch in Dänemark ein Trend zu erkennen, der darauf abzielt, die Finanzierung der beruflichen Weiterbildung teilweise aus einem institutionalisierten Rahmen herauszulösen und auf die Erwerbstätigen umzulegen. Während diese Tendenz

zur Umverteilung zu Lasten des einzelnen in Dänemark noch ohne nennenswerte Konsequenzen geblieben ist, würde sie in Frankreich eine vollständige Kehrtwende von den Vereinbarungen von 1970 und der Gesetzgebung von 1971 darstellen. Für die soziale Stabilität ist die Einführung von neoliberalen Grundsätzen der Betriebs- und Volkswirtschaft in die Sozialpolitik wenig förderlich, zumal gerade diese Methoden die Ursache für den sozialen Bruch sind.

Fazit

Obwohl sich Dänemark und Frankreich in ihrer Größe, ihrer Geschichte, ihren Wirtschaftsstrukturen usw. deutlich voneinander unterscheiden, nimmt die Schule in beiden Ländern eine Schlüsselstellung ein. Grund- und Weiterbildung, sowohl allgemein als auch beruflich, haben sich als Medium für die Vermittlung der nationalen Grundwerte sowie als Garant für den sozialen Zusammenhalt durchgesetzt. Nichtsdestotrotz haben die großen Unterschiede im historischen Erbe dieser Kulturen dazu geführt, daß die vermittelten Werte und Grundprinzipien der Ausbildungseinrichtungen sehr weit auseinander liegen.

Wirtschaftliche Zwänge und der Prozeß der europäischen Integration haben jedoch zu einer ähnlichen Entwicklung der institutionalisierten Ausbildung, insbesondere der beruflichen Weiterbildung geführt. Hüben wie drüben wird sie als Notwendigkeit zur Bildung der Kompetenzen angesehen, die angesichts der heutigen Produktionsbedingungen zwingend erforderlich sind: Initiative, Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit, Lernfähigkeit, ...

In beiden Ländern ändert sich das Zeitgefüge der Ausbildung mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes und unter dem Aspekt einer langfristigen bzw. lebenslangen Perspektive, insbesondere einer wiederkehrenden Ausbildung, *„tilbagevendende uddannelse"* auf dänisch. Aber während die Fortbildung in der dänischen Gesellschaft schon seit jeher eine dominante Rolle gespielt hat, wobei das aktuelle Verhältnis zwischen Fortbildungssystem und Schulsystem Ausdruck einer eingespielten Praxis ist, bleibt die Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung in Frankreich noch schwach und instabil. Die berufliche Weiterbildung der Erwachsenen mit Abschluß oder Diplom ist dabei in einer besonders ungünstigen Lage und droht unter dem vorherrschenden neoliberalen Druck völlig in die Privatsphäre verdrängt zu werden.

Am Beispiel Dänemarks hat sich jedoch nach unserer Auffassung eindeutig herausgestellt, daß Ausbildung ein wirksames Mittel im Kampf gegen Arbeitslosigkeit und für den Erhalt bzw. die Wiederherstellung des sozialen Zusammenhalts sein kann, sofern sie sich als stimmiges System von Schulbildung und Weiterbildung, von Allgemeinbildung und Berufsbildung darstellt. Gewiß ist dieses Werkzeug zur Verwirklichung dieser Ziele für sich gesehen noch nicht ausreichend. Als begleitende Maßnahme ist ein makroökonomischer Strukturwandel erforderlich, der eine gerechte Verteilung von Arbeit und Einkommen ermöglicht. Aber die Ausbildung den Prinzipien des freien Marktes zu unterwerfen ist gleichbedeutend mit dem Verzicht auf das wesentliche, wenn nicht gar einzige, Werkzeug für eine echte Überwindung der Krise. Dabei bringt der Aufbau eines vereinten Europas neben interessanten Angleichungen der Sozialsysteme auch die Verbreitung von Theorie und Ideologien mit sich, die für die Entwicklung von Demokratie und

Sozialstaat weit weniger vielversprechend sind und unterschwellig die bisherigen Bemühungen, Strukturen zur Förderung der individuellen Sozialisation und Integration aufzubauen und zu institutionalisieren, aushöhlen.

Das Beispiel Dänemarks belegt, daß sich selbst die aufgeklärtesten Staaten mit einer langen Keynesschen Sozialstaatstradition einem etwas zweifelhaften Wirtschaftsliberalismus nicht entziehen können, der den freien Markt sowie den bedingungslosen Vorrang von Unternehmensinteressen vor bürgerlichen und sozialen Interessen, von wirtschaftlichem Leben vor sozialem Leben, als einzigen Weg zu einem sozialen Frieden darstellt, dessen primärer Totengräber aber gerade der freie Markt ist. Vielmehr kommt es darauf an, die Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen Mechanismen und der Destabilisierung ganzer Bereiche unserer westlichen Wohlstandsgesellschaften zu begreifen.

In einem Wirtschaftssystem, in dem aufgrund der Produktivität rund ein Zehntel der Erwerbstätigen für die Produktion aller für die gesamte Gesellschaft lebensnotwendigen Güter und Dienstleistungen nicht benötigt wird, ist es angemessen, Arbeitszeit und Freizeit gerechter zu verteilen. Die Vorstellung, diese Gelegenheit dazu zu nutzen, allen Erwerbstätigen abwechselnd zu ermöglichen, sich regelmäßig weiterzubilden, ohne daß sich Arbeitsphasen mit Ausbildungsphasen überschneiden, ist verlockend. Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung der Ausbildung ist sie in manchen Modellen bereits ansatzweise vorhanden. Es wäre wünschenswert, diese Modelle zu fördern, sie zu institutionalisieren; mit anderen Worten, es wäre wünschenswert, bezüglich der Ausbildung eine Wirtschaftspolitik im Keynesschen Sinne zu betreiben: sich den Marktmechanismen entziehen, wenn sich diese als ungeeignet oder schädlich erweisen, sich ihnen unterwerfen, wenn sie zum Wohle der Allgemeinheit wirken.

Literatur

Aventur, F.; Brochier, D. und Fleuret, G. (1994*): Le système français de formation professionnelle continue : rapport pour le programme FORCE* [Das französische System der beruflichen Weiterbildung: Bericht für das FORCE-Programm], Céreq, Marseille, Januar 1994

Centre INFFO (1997): *Les fiches pratiques de la formation continue* [Praktische Merkblätter zur Weiterbildung]

Fournier, B. (1997): *Les bénéficiaires d'un congé individuel de formation en 1994, Premières Informations et Premières Synthèses* [Die Begünstigten der Fortbildungsurlaubsregelung 1994, Erste Informationen, erste Zusammenfassungen], 97-09 - N° 36.2, September 1997

Fries Guggenheim, É. (1995): *Le système danois de formation, in Élèves, apprentis, adultes : quelles certifications pour quelles qualifications* [Das dänische Ausbildungssystem in Schüler, Lehrlinge, Erwachsene: welche Zertifizierungen für welche Qualifikationen], Arbeitsgruppe Technologie-Unterricht DLC/Céreq, kopiertes Dokument, Céreq, August 1995.

Mathey-Pierre, C. (1997): *Les jeunes gens du programme PAQUE* [Die jungen Leute des PAQUE-Programms], La lettre du Centre d'Études de l'Emploi, n°49, Oktober 1997

Chambon, A. und Rouanet-Dellenbach, J. (1994*): De l'école de Jules Ferry à la décentralisation: la longue marche vers l'ouverture de l'école* [Von der Schule Jules Ferrys zur Dezentralisierung: der lange Marsch bis zur Öffnung der Schule], in Deuxièmes journées d'études du réseau Céreq, "Le local et la relation formation-emploi", Straßburg Oktober 1992, Cra-CéreqAlsace-BETA, 4. Trimester 1994.

Mørk, J. (1994): *Le local en crise. Une étude du rôle des communes danoises dans le développement économique territorial*, [Gemeinden in Not. Studie über die Rolle der dänischen Gemeinden in der regionalen Wirtschaftsentwicklung], Arbeitspapiere des BETA N°9414, Straßburg, Abteilung für theoretische und angewandte Wirtschaftswissenschaft

Nielsen Søren, P. (1995): *Le système de formation professionnelle au Danemark* [Das Berufsbildungssystem in Dänemark], monographie des CEDEFOP [französische Version], CEDEFOP, Luxemburg

Nielsen Søren, P. und Lausch, B. (1995): Annex on the Danish CVT system in Erhvervsrettet efteruddanelse i Danmark - rapport i henhold til artikel 11.2 i Eus Force-program [Berufliche Weiterbildung in Dänemark - Bericht entsprechend dem Artikel 11.2 des Force-Programms der Europäischen Union], Task Force Human Resources/ACIU, Kopenhagen

Nielsen Peter Søren und Andersen Allan Kjær (1997): Leonardo da Vinci - "Article 10" Report, Denmark, DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse), Kopenhagen, 16. Februar 1997

OCDE (1994): Report to OECD, *Danish Youth Education, Problems and Achievments* [Bericht an die OECD, Jugendbildung in Dänemark, Probleme und Errungenschaften], Kopenhagen, Ministerium für Bildung in Dänemark, 1994, 143 S.

Regeringen [Regierung]*: Hurtigere i job og uddannelse- regeringens udspil på arbejdsmarkeds- og uddannelsesområdet* [Schneller in Arbeit und Ausbildung- staatliche Eingriffe auf dem Arbeitsmarkt und in der Ausbildung], Kopenhagen, Oktober 1995

Trautmann, J. (1996): *Le système français de formation professionnelle continue : de l'institutionnalisation à la restructuration* [Das französische System der beruflichen Weiterbildung: von der Institutionalisierung zur Umstrukturierung], miméo Cra-Céreq Alsace, Straßburg, Februar 1996

Undervisningsministeriet: *Uddannelsesredgørelse 1997* [Ausbildungsbericht 1997], Kopenhagen 1997

Undervisningsministeriet og Arbejdsministeriet: *Voksen uddannelse, Undervisningsministerens og Arbejdsministerens redegørelse til Folketinget* [Erwachsenenbildung, parlamentarischer Bericht der Ministerien für Bildung und für Arbeit], Kopenhagen, Undervisningsministerietsforlag, Mai 1994, 56 p.

Willems J.-P. und Boumendil M. (1993): *Le système de formation professionnelle en France* [Das Berufsbildungssystem in Frankreich], CEDEFOP, Luxemburg

4 Vergleichende Forschung in der beruflichen Bildung in Europa – Durchführung eines länderübergreifenden Forschungsprojekts am Beispiel einer LEONARDO-Studie

Françoise Gérard[156] und Werner Zettelmeier[157]

Die Untersuchung der "**Beruflichen Profile, Praktiken und der Ausbildung der Ausbildungsbetreuer in den Ausbildungsbetrieben**" war das Ziel einer im Rahmen des LEONARDO-Programms von 1995 bis 1997 in vier Ländern durchgeführten Studie. Auftragnehmer und für die Projektleitung verantwortlich war das Centre INFFO, eine

[156] Centre Inffo, Paris

[157] CIRAC, Paris

vereinsrechtlich begründete, dem französischen Ministerium für Arbeit und Soziales unterstehende Organisation, die sich insbesondere mit Informations-, Dokumentations- und Forschungsarbeiten im Bereich der beruflichen Erst- und Weiterbildung beschäftigt. Die übrigen Vertragspartner waren : das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), und die COEPA, ein spanischer Arbeitgeberverband der Provinz Alicante.

Als Initiator der LEONARDO-Studie über die Ausbilder in den Betrieben hatte das Centre INFFO die administrative und wissenschaftliche Leitung und Koordinierung übernommen. Das Centre INFFO war für alle Beteiligten der Ansprechpartner bei Anweisungen der Brüsseler Kommission, wobei die Partner bei speziellen verwaltungstechnischen Fragen des Projekts an die jeweiligen nationalen Agenturen zurückverwiesen wurden. Das Centre INFFO hat auch die technischen Sekretariatsaufgaben der Partnerschaft übernommen : Erstellung von Synthesen der Forschungsergebnisse, Einhaltung der ursprünglichen Projektvorgaben und ggf. methodische Angleichung der Ergebnisse, Kontakt nach außen.

Begründung der Themenwahl

Dieses Thema wurde vorgeschlagen vor dem Hintergrund der in mehreren europäischen Staaten in den letzten Jahren verstärkt erfolgten Einführung von Formen der Berufsausbildung, die auf dem Prinzip einer Verknüpfung verschiedener Lernorte, darunter auch der Unternehmen, beruhen. Die betroffenen Staaten sehen in diesen, in Anlehnung an den französischen Sprachgebrauch sog. „alternierenden“ Ausbildungsformen ein Mittel zur Bekämpfung ihrer hohen Jugendarbeitslosigkeit. Darüber hinaus war das Centre INFFO der Auffassung, daß diese Studie den thematischen Prioritäten der Ausschreibung für die LEONARDO-Projekte entsprach. Ziel war, die innerbetriebliche Ausbildungsbetreuung unter zwei Aspekten zu untersuchen : einerseits als Bildung von Kompetenz(en) durch Betriebsangehörige zu Gunsten von auszubildenden Jugendlichen und Erwachsenen im Unternehmen, andererseits als Maßnahme zur Verbesserung der Qualifikationen und Kompetenzen der Ausbilder im Unternehmen selbst, und zwar durch eine Untersuchung der (spezifischen) Qualifizierungsmaßnahmen der Ausbilder, der Organisation der betrieblichen Ausbildung, sowie des praktischen Tuns der Ausbilder selbst.

***Von einer unverbindlichen Gegenüberstellung unterschiedlicher Interessen zur Definition eines länderübergreifenden gemeinsamen Forschungsgegenstands* Ausbilder im Betrieb**

Zu Beginn des Projekts war der Forschungsgegenstand *Ausbilder im Betrieb* politischen und wissenschaftlichen Interessen unterworfen, die sich je nach Land deutlich voneinander unterschieden:

- In Frankreich, wo traditionell die vollzeit-schulische Form der Berufsausbildung dominiert, hat die öffentliche Hand seit den 80er Jahren die Ausbildungsbetreuung in Betrieben als Mittel zur Stärkung alternierender Ausbildungsformen sowie als

mögliches Instrument für Veränderungen innerbetrieblicher Arbeitsstrukturen entwickelt, ohne jedoch eine einheitliche gesetzliche Regelung der Funktion der betrieblichen Ausbilder zu erlassen. Es lag somit nahe, eine Bilanz der gemachten Erfahrungen und existierender Praktiken zu erstellen.

- Für Deutschland und Österreich, wo das duale System in der beruflichen Erstausbildung dominiert, ging es darum, eine vergleichsweise gefestigte pädagogische und organisatorische Situation (die Ausbildertätigkeit ist in den Betrieben in Deutschland seit 1972 gesetzlich geregelt), die aber nicht mehr zwangsläufig den aktuellen sozio-ökonomischen Entwicklungen gerecht wird, eingehender zu untersuchen;
- für Spanien galt es, die pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen aus der Einführung eines neuen Berufsbildungssystems, das auf eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betrieben setzt (LOGSE-Gesetz von 1990), anhand des Vergleichs mit der Situation in anderen Ländern besser zu verstehen bzw. aufzuzeigen.

Zu den wissenschaftlichen Aspekten kamen auch nicht-wissenschaftliche Überlegungen hinzu, insbesondere institutionspolitische. Die Zusammensetzung unserer internationalen Forschergruppe spiegelt diese Tatsache wider. Wir haben uns in der Auswahl der Partner sowohl von sachlichen Überlegungen leiten lassen, indem manche Institutionen aufgrund ihrer im Vorfeld bekannten Fachkompetenz ausgewählt wurden, als auch von eher wissenschaftsfremden Überlegungen, insofern als einige Partner aufgrund ihrer reinen Interessensbekundung oder aus institutionspolitischen Erwägungen ausgewählt wurden: Österreich war gerade der Europäischen Union beigetreten, und die Teilnahme eines spanischen Arbeitgeberverbandes gab dem Projekt eine institutionelle Dimension, die den Wünschen der Kommission nach Beteiligung von Praktikern entsprach. Darüber hinaus war es im Interesse aller beteiligter Institutionen, die eigene Position zunächst auf nationaler Ebene und dann auf internationaler Ebene zu stärken.

Wir gingen also von unterschiedlichen Interessenslagen aus, sowohl formal als auch inhaltlich. In gewisser Hinsicht hatten wir nicht gerade den leichtesten Weg gewählt: Hinsichtlich des wissenschaftlichen Charakters unserer Forschung mußten wir eine gemeinsame Sprache für mehrere Disziplinen finden: Soziologie, Wirtschaftswissenschaft, Pädagogik... Darüber hinaus gab es jenseits aller sprachlichen und kulturellen Barrieren, die es in jedem länderübergreifenden Projekt gibt, auch äußerst unterschiedliche Betrachtungsweisen der Realität: Praktiker, Forscher und (Verbands)Politiker in der Berufsbildung stützen sich nicht auf identische Referenzkriterien, Ansprüche oder Zeitrahmen. Was zunächst wie ein beträchtliches Hindernis aussah, hat sich jedoch durch eine fruchtbare Auseinandersetzung als nützlich erwiesen. Dazu mußte die Projektleitung stets ein festes Ziel im Auge behalten: ausgehend von den Unterschieden mußte ein gemeinsamer, länderübergreifender Forschungsgegenstand abgesteckt werden, zunächst über eine individuelle Einarbeitung in die Thematik seitens der verschiedenen Partner, anschließend über die gemeinsame Diskussion und schließlich über die Abgrenzung eines neuen Forschungsgegenstandes auf der Basis gemeinsam getragener Kompromisse. Da Fortschritte durch nicht zuletzt durch konkretes Handeln erzielt werden, haben wir die damit verbun-

denen Schwierigkeiten vielfach erst im Verlauf unseres Projekts festgestellt und in Angriff genommen.

Erkenntnistheoretische und methodische Schwierigkeiten

Zur Veranschaulichung dieser Fragen soll im folgenden auf die Entstehungsphase und den Verlauf unseres Leonardo-Projekts eingegangen werden, wobei versucht wird, die erkenntnistheoretischen und methodischen Schwierigkeiten bei dieser Studie als Diskussionsgrundlage herauszustellen.

Definition des Forschungsgegenstandes

Während der verschiedenen Projektphasen war das Forschungsgegenstand *Ausbilder im Betrieb* mehreren Veränderungen unterworfen:

- vor dem Beginn der länderübergreifenden Arbeit: Die ursprüngliche Formulierung des Themas wurde vom Centre INFFO vorgeschlagen. Sie spiegelte ein nationales Anliegen wider, das an die Anforderungen des Auftraggebers angepaßt worden war und die formelle Zustimmung der übrigen Projektpartner zur Folge hatte. Die finanziellen Einschränkungen, die der Auftraggeber mit der Annahme des Projekts verband, führte allerdings schon zu ersten Veränderungen;

- während der gemeinsamen Arbeit mußten die einzelnen Partner sich zunächst in das Projekt einarbeiten und die Thematik in die jeweiligen wissenschaftlichen und institutionellen Interessenslagen integrieren. Als Ergebnis einer bilateralen Arbeit zwischen dem französischen und dem deutschen Partner wurde allen beteiligten Forschern aus den vier Ländern ein einheitliches Untersuchungsraster mitgegeben. Bei einer angesetzten Dauer von zwei Jahren wurde vereinbart, die nationalen Situationen im ersten Jahr zu untersuchen (Erstellung einer Monographie pro Land) und diese anschließend im zweiten Jahr gegenüberzustellen und mit Blick auf Gemeinsamkeiten und offene Fragen zusammenzufassen. Um die jeweiligen nationalen Situationen zu berücksichtigen, wurden jedoch mit der Zeit Veränderungen an diesem Raster vorgenommen und ergänzende Untersuchungen durchgeführt. Schließlich wurde ein Stand erreicht, bei dem die Grundlagen für einen Vergleich im Rahmen einer Gruppe von drei (D,A,F) der vier Länder gegeben waren. Die Gegebenheiten bezüglich der Ausbilderfunktion in Spanien liessen ein gemeinsames Untersuchungsraster mit den übrigen drei Ländern nur mit Einschränkungen zu, so daß der spanische Länderbericht nur bedingt mit den übrigen Berichten vergleichbar ist.

Überwindung des nationalen Bezugsrahmens

Die Grenzen eines nationalen konzeptionellen Rahmens, der allzu oft unbewußt angewendet und nicht in Frage gestellt wird, mußten erkannt und überwunden werden. So war

es beispielsweise für das deutsche Team nur schwer vorstellbar, die Ausbildungsbetreuung losgelöst von der reglementierten Lehrlingsausbildung im Rahmen des dualen Systems zu betrachten, wohingegen man in Frankreich von einem sehr viel offeneren und damit auch weniger kodifizierten Verständnis der Ausbilderfunktion ausgeht. Jedes nationale Team mußte sich über den Forschungsgegenstand hinreichend Kenntnisse und Hintergrundwissen erwerben, um bei der Bildung und der Anwendung eines einheitlichen Untersuchungsrahmens einen konstruktiven Beitrag leisten zu können. Die Partner haben das spanische Team unterstützt, für das die betriebliche Ausbildungsbetreuung ein rechtlich kaum geregeltes und zudem auf einen sehr begrenzten Wirtschaftsbereich beschränktes Neuland war. Für jeden Partner war es notwendig, sich ausreichend fundierte Kenntnisse über die Situation der beruflichen Bildung im allgemeinen und der Ausbildertätigkeit im besonderen in den anderen Ländern anzueignen, um die Arbeit der anderen Teams verstehen, kritisch begleiten, sowie um jeweilige Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei dem Projekt beurteilen zu können. Jedes Team mußte die hierfür notwendigen Informationsmaterialien bereitstellen.

Interkulturelle Vermittlung

Im Verlauf dieser Studie ist uns der Nutzen bzw. gar die Notwendigkeit einer interkulturellen Vermittlung ggfs. auch durch nicht unmittelbar an der Untersuchung beteiligte Partner bewußt geworden. Diese Vermittlung ging weit über die sprachliche Verständigung und Begriffsbestimmung hinaus. Vielmehr sollte durch eine präzise, die jeweils andere nationale Begrifflichkeit und Konzeption explizit thematisierende Erläuterung eine fruchtbare Auseinandersetzung ermöglicht und die Erweiterung des konzeptionellen Rahmens der jeweiligen Partner gefördert werden. In unserem Fall wurde diese Vermittlung vom Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine (CIRAC), einem französisches Informations- und Forschungszentrum über das zeitgenössische Deutschland, geleistet. Das CIRAC war nicht Vertragspartner des LEONARDO-Projekts, aber seine interkulturelle Kompetenz war für das Verständnis der historischen und sozioökonomischen Hintergründe der Berufsbildung in Frankreich und den deutschsprachigen Ländern sehr hilfreich. Aufgrund seiner ständigen Verbindung zu den aktuellen Fragen der Bildungs- und Wirtschaftspolitik in Deutschland konnte uns das CIRAC sowohl bei der inhaltlichen Ausrichtung des Projekts als auch bei der Zusammenfassung der Ergebnisse Hilfestellung leisten. Es bleibt dennoch festzuhalten, daß die Partner erst nach mehreren Arbeitssitzungen in der Lage waren, einen gemeinsamen konzeptionellen Rahmen zu erarbeiten und damit nationale Befangenheiten zu überwinden.

Ermittlung von zutreffenden Vergleichskriterien und Beurteilung der Vergleichbarkeit anhand von unterschiedlichem Forschungsmaterial

Der je nach Land unterschiedliche Entwicklungsstand der Ausbildungsbetreuung in den Betrieben hat zu ungleichen Forschungsbedingungen geführt. So mußte beispielsweise ein großer Mangel an Forschungsliteratur in den Ländern festgestellt werden, in denen die untersuchte Ausbilderfunktion Neuland darstellt, wie z. B. in Spanien, während es geradezu eine Flut von Fachliteratur in den Ländern gibt, in denen die Forschung zu diesem

Thema schon eine lange Tradition hat, wie z. B. in Deutschland und Österreich. Ein weiteres praktisches Problem für die Beurteilung der Vergleichbarkeit der Aussagen bestand in der in sich stimmigen Auswahl von statistischen Grunddaten, die in jedem Land nach unterschiedlichen Kategorien aufgeschlüsselt sind (zum Beispiel die unterschiedliche Abgrenzung von Altersgruppen). Darüber hinaus waren detaillierte Kenntnisse aller verfügbaren Statistiken sowie ihrer jeweiligen Erhebungsintensität notwendig, bevor sie im einzelnen miteinander verglichen werden konnten.

Interessenskonflikte zwischen den Ansprüchen wissenschaftlicher Arbeit und den Anforderungen an Auftragsforschung

Die Durchführung eines Projekts ist ein Drahtseilakt zwischen der notwendigen Erfüllung der Vorgaben des Auftraggebers, der notwendigen Autonomie der Forschung und der damit verbundenen wünschenswerten Wahrung des wissenschaftlichen Anspruchs zur Erzielung von relevanten, länderübergreifenden Forschungsergebnissen, sowie dem bestmöglichen Kompromiß bei der Wahl des methodischen Ansatzes.

Mögliche Interessenkonflikte zeigten sich z. B. bei der vom Auftraggeber des LEONARDO-Programms gewünschten länderübergreifenden Darstellung von *best practices*, die als Empfehlung an die politisch Verantwortlichen in den einzelnen Ländern zur Verbesserung der jeweils nationalen Praxis verstanden werden. Im Falle dieser Studie mußte dieser politischen Forderung der Europäischen Kommission Rechnung getragen werden, obwohl dies zu Konflikten mit dem wissenschaftlichen Anspruch und der Autonomiepostulat von Forschung führen kann. Es ist jedoch durchaus möglich, die Daten zu Reformmaßnahmen zu erheben, die notwendigen Bedingungen für ihre Durchführbarkeit und Übertragbarkeit zu untersuchen sowie ggf. die Forschungsarbeit mit Pilotprojekten zu verknüpfen, die sich näher an der Praxis orientieren.

Abschließende Empfehlungen

Angesichts unserer Erfahrungen sind wir der Auffassung, daß europäische Projekte in der vergleichenden Forschung folgende Punkte nicht unterschätzen sollten:

- die Herstellung einer praktikablen und zuverlässigen Partnerschaft, die über eine vergleichsweise kurze Zeit personell stabile Forschungsteams voraussetzt,
- die Bedeutung der Loslösung von nationalen Bezugsrahmen und Konzepten sowie die hierfür erforderliche Zeit,
- die Vorteile einer (punktuellen oder ständigen) Einbindung von zusätzlichen Partnern über die eigentliche Arbeit am Forschungsgegenstand hinaus, z. B. zur Lösung von interkulturellen Problemen oder Fragen der strategischen Ausrichtung des Projekts,
- die Notwendigkeit eines effizienten Projektmanagements, das sich für die Produktion wissenschaftlicher Ergebnisse gerade in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit als unerläßlich erweist.

Schließlich stellt die Auseinandersetzung zwischen Forschern und Praktikern eine ergiebige Form der Kooperation dar, die sich jedoch nicht von allein ergibt. Sie erfordert genügend Zeit, um die unterschiedlichen Ansätze bei der Problembestimmung und der Projektdurchführung zu ermitteln. Dadurch würden wir gezwungen, anspruchsvoll bezüglich der für die Forschung eingesetzten Mittel und Instrumente zu sein, aber gleichzeitig auch bescheiden hinsichtlich der Forschungsergebnisse. Diese stellen immer nur ein kleines Stück der Wirklichkeit dar.

5 Berufsausbildung und Berufseinmündung: Die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsstrategien

Hildegard Schaeper und Jens Zinn[158]

Wenn Berufsbildungsforschung als Übergangs- oder Verlaufsanalyse betrieben wird, dann stehen im Rahmen der Lebenslaufforschung zwei unterschiedliche Forschungsstrategien zur Verfügung. Während Biographieforschung maßgeblich auf qualitative Methoden zurückgreift, zeichnet sich insbesondere die sozialstrukturelle Lebensverlaufsforschung durch quantitative Längsschnittuntersuchungen aus. Der Aufsatz untersucht die Möglichkeiten und Stärken einer multimethodischen Forschungsstrategie am Beispiel der Verknüpfung quantitativ erhobener Strukturdaten des Lebensverlaufs mit deren qualitativ erfaßten Interpretationen und Bewertungen.

Zwei Paradigmen: quantitative Lebensverlaufsforschung und qualitative Biographieforschung

In Deutschland ist es üblich, den Lebenslauf als die objektive und die Biographie als die subjektive Seite einer Lebensgeschichte zu unterscheiden (vgl. Kohli 1978; Voges 1987; Meulemann 1990). Der „Lebenslauf“ kann als eine objektive Ereignisgeschichte oder Sequenz von Statuspassagen und Statuskonfigurationen beschrieben werden, die sich als Folge der Entscheidungen einer Person in institutionell vorgegebenen Alternativen ergibt. Auf der anderen Seite konstituiert sich die „Biographie“ durch die Deutung und Verarbeitung von Lebensereignissen als die subjektiv interpretierte und konstruierte Lebensgeschichte.

Entsprechend ihrer spezifischen Forschungsperspektive beziehen sich Lebensverlaufs- und Biographieforschung auf unterschiedliche Forschungsparadigmen mit einem je eigenen methodischen Instrumentarium: Die „Lebensverlaufsforschung“, wie sie ein prominenter Vertreter, Karl Ulrich Mayer, nennt, steht in der Tradition einer quantitativ vorgehenden, Massendaten analysierenden Sozialstrukturanalyse. Für sie ist unter anderem die Repräsentativität der Stichprobenziehung, die standardisierte retrospektive oder prospektive Erhebung von Lebensverläufen und die Anwendung ereignisanalytischer Verfahren

158 beide Universität Bremen (dieser Beitrag wurde zur Konferenz zwar angemeldet, aber den Herausgebern erst danach übermittelt)

charakteristisch (Mayer 1987: 54f.). Während die Lebensverlaufsforschung biographischen Konstruktionen wenig Aufmerksamkeit schenkt, setzt die Biographieforschung bei der Eigenperspektive der handelnden Akteure an. Unter Anwendung qualitativer Forschungsmethoden versucht sie, einen ganzheitlichen, die historische Dimension berücksichtigenden und vorrangig deutenden sowie sinnverstehenden Zugang zu der als interaktiv hergestellt gedachten sozialen Wirklichkeit zu erhalten (Kohli 1981: 273; Dausien 1994: 131f.).

Beide Herangehensweisen haben ihre spezifischen Stärken und Schwächen. Mit quantitativen Verfahren können regelhafte Strukturen und Muster auf einer allgemeinen, repräsentativen Ebene herausgearbeitet und wesentliche Strukturmerkmale in ihrer Größenordnung und ihren Zusammenhängen eingeschätzt werden. „Erkauft“ wird dieses Erkenntnisziel allerdings mit einer Abstraktion von konkreten sozialen Kontexten sowie mit einer Vereinfachung und Reduktion gesellschaftlicher Komplexität. Dagegen erlaubt der offene Zugang qualitativer Verfahren die komplexe, detailreiche Beschreibung der Feinstruktur sozialer Situationen und Erfahrungen. Mit ihrer Hilfe ist es eher möglich, subjektive Deutungsmuster und Relevanzen zu verstehen, die Orientierungen der Akteure zu erfassen und die „Typizitäten und Mechanismen der ‘gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit’“ (Kardoff 1991: 4) herauszuarbeiten. Qualitative Forschung strukturiert den Untersuchungsgegenstand weniger stark vor als quantitative Verfahren, die – wollen sie ein methodisches Oktroi vermeiden – ein detailliertes Vorwissen über die Dimensionen der theoretischen Konstrukte und die für die Fragestellung relevanten Aspekte voraussetzen. Allerdings erlaubt sie keine Abschätzung und Verallgemeinerung der Größenordnung der gefundenen Muster und Beziehungen.

Die Verknüpfung von quantitativer und qualitativer Forschung: methodologische Vorschläge

Nachdem lange Zeit die Kluft zwischen den zwei Paradigmen unüberwindbar schien, wird inzwischen immer häufiger die Forderung erhoben, quantitative und qualitative Forschung so zu verknüpfen, daß ihre jeweiligen Stärken genutzt, ihre Schwächen aber kompensiert werden. Allerdings findet man in der methodologischen Literatur sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die beiden Forschungsstränge konkret verbunden werden können und welche Funktionen ihnen im Rahmen einer „Methodentriangulation“ zukommen (vgl. ausführlich Prein/Kelle/Kluge 1993).

Vor allem in der quantitativ orientierten Methodenliteratur (vgl. z.B. Mayntz/ Holm/Hübner 1969: 93; Friedrichs 1973: 52ff.) dominiert das „Phasenmodell“, das als klassisches Modell der Methodentriangulation angesehen werden kann und zuerst von Allen Barton und Paul Lazarsfeld (1955/1979) vorgeschlagen wurde. Es weist qualitativer Forschung die Aufgabe zu, ein Forschungsfeld zu erkunden und Hypothesen zu entwickeln. Da aber qualitativer Forschung das notwendige Maß an Validität, Reliabilität und Präzision abgesprochen wird, eignet sich dieser Position zufolge allein quantitative Forschung dazu, die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen und Ergebnisse zu generalisieren.

Gegenüber dieser Vorstellung eines hierarchischen Verhältnisses von qualitativen und quantitativen Methoden, das die Fortschritte in der Entwicklung von systematischen und rationalen Verfahren methodisch kontrollierten Fremdverstehens ignoriert, geht das „Konvergenzmodell“ von einem gleichberechtigten Nebeneinander der Forschungsstrategien aus. Unter der Annahme, daß verschiedene Methoden eine Realität erfassen können, wird von einer Methodentriangulation eine Reduzierung von Verzerrungen und eine Erhöhung der Validität erwartet (Denzin 1977).

Die Möglichkeit, Methodenkombination zur Validierung von Daten und Ergebnissen nutzen zu können, wird allerdings von Vertretern und Vertreterinnen des „Komplementaritätsmodells“ bezweifelt. Da jede Methode ihren Gegenstand in spezifischer Weise mitkonstituiert, werden die Ergebnisse verschiedener Untersuchungsansätze nicht als konvergent, sondern als komplemetär angesehen. Methodentriangulation „can add range and depth, but not accuracy“ (Fielding/ Fielding 1986: 33). Sie kann – so das methodologische Postulat, das allerdings kaum in seinen wissenschaftstheoretischen, praktisch-methodischen und inhaltlich-soziologischen Implikationen ausformuliert ist (Prein/Kelle/Kluge 1993: 19) – demnach genutzt werden, um verschiedene Aspekte der sozialen Realität zu erheben und sie zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammenzusetzen.

Daß keines dieser drei Modelle einen Alleinvertretungsanspruch erheben kann, dürfte schon die nur in Ansätzen wiedergegebene Kritik deutlich gemacht haben (vgl. ausführlicher Prein/Kelle/Kluge 1993). Darüber hinaus zeigt die Forschungspraxis, daß sich das Spektrum fruchtbarer und legitimer Verknüpfungsstrategien nicht auf die oben skizzierten Ansätze beschränkt und daß keines dieser Konzepte für sich allein die Erfordernisse empirischer Sozialforschung befriedigen und deren Probleme lösen kann. Die Entwicklung neuer methodologischer Konzepte sollte deshalb nicht nur auf epistemologische Überlegungen zurückgreifen, sondern bei der Forschungspraxis selbst ansetzen und diese rational rekonstruieren:

> „The advancement of research procedure in social science as elsewhere depends on making explicit what researchers actually do, and systematically analyzing it in the light of logic and substantive knowledge.“ (Barton/Lazarsfeld 1955/1979: 321/41)

Dieser Sichtweise folgend werden wir in den nächsten Abschnitten einige Beispiele aus unserer Forschungspraxis vorstellen, die die Vielfältigkeit möglicher Funktionen, die Produktivität und die praktische Realisierung einer Methodentriangulation aufzeigen.

Zur Verknüpfung von quantitativer und qualitativer Forschung

Alle im folgenden beschriebenen Beispiele stammen aus unserem Forschungsprojekt „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“, das im Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risiken im Lebensverlauf“ der Universität Bremen angesiedelt ist.[159] Die als quantitativer und qualitativer Längsschnitt angelegte Studie untersucht die beruf-

159 Projektteam: Walter R. Heinz (Leitung), Thomas Kühn, Hildegard Schaeper, Andreas Witzel und Jens Zinn.

lichen Verläufe und familiären Prozesse einer Kohorte junger Erwachsener (Gesellenprüfung: 1989) in sechs Ausbildungsberufen (Bankkaufleute, Bürokaufleute, Maschinenschlosser und -schlosserinnen, Kfz-Mechaniker und -mechanikerinnen, Friseure und Friseurinnen sowie Einzelhandelskaufleute) und zwei Arbeitsmarktregionen (Bremen und München). Die Auswahl der Ausbildungsberufe und Regionen trägt zum einen den je nach Beruf und Region unterschiedlichen Chancenstrukturen Rechnung; zum anderen berücksichtigt sie durch den Einbezug von typischen Frauenberufen, typischen Männerberufen und Mischberufen auch die Strukturkategorie „Geschlecht" als zentralen Faktor der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Die erste Welle des quantitativen Panels („Makro-Panel") fand 1989 kurz vor Abschluß der Berufsausbildung statt (n = 2.230). Zwei weitere standardisierte, schriftliche Befragungen wurden 1991 und 1994 (n=1.040) durchgeführt. Eine vierte und letzte Welle (n 980) steht kurz vor dem Abschluß. Während mit dem Makro-Panel soziodemographische Informationen, Daten zu beruflichen Verläufen und – in der vierten Welle – Angaben zu Prozessen der Familiengründung erhoben wurden, diente das parallele qualitative Panel („Mikro-Panel") dazu, ethnographische Beschreibungen der Berufskulturen zu erhalten und die Rolle von Handlungsorientierungen im Berufsverlauf zu bestimmen. Dazu wurden in etwa zeitgleich mit dem Makro-Panel in der ersten Welle 198 und in der dritten und letzten Welle 93 „problemzentrierte Interviews" (Witzel 1982, 1985) durchgeführt. Die Auswahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Mikro-Panels erfolgte aufgrund eines speziellen Verfahrens, das wir als erstes Beispiel dafür anführen wollen, wie sich quantitative und qualitative Forschung ergänzen können.

Die Auswahl einer qualitativen Stichprobe aus einer quantitativen Erhebung

Wenn akzeptiert wird, daß die rationale und methodische Kontrolle der Stichprobenziehung nicht nur für die quantitative, sondern auch für die qualitative Forschung von zentraler Bedeutung ist, dann sollten qualitative Forscher diesem Thema spezielle Aufmerksamkeit widmen.

Um das Problem der Stichprobenziehung in der qualitativen Forschung zu lösen, haben Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) das Konzept des „theoretical sampling" entwickelt. „Theoretical sampling" heißt, daß die Stichprobe nicht ex ante festgelegt wird, sondern daß Stichprobenziehung ein Prozeß ist, in dem sich Datenanalyse und Datenerhebung abwechseln. Auf der Basis einer gründlichen Analyse der vorliegenden Fälle werden so lange weitere Fälle ausgewählt und analysiert, bis die aus dem Material entwickelten Konzepte und Kategorien „theoretisch gesättigt" sind, d. h., „until no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category" (Glaser/Strauss 1967: 61).

Angesichts knapper finanzieller und zeitlicher Ressourcen ist eine theoretische Stichprobenziehung jedoch nicht immer realisierbar. In einer solchen Situation bietet sich eine andere theoriegeleitete Auswahlstrategie an, die a priori die Stichprobengröße und die Stichprobenkriterien auf der Grundlage theoretischer Überlegungen und/oder empirischer Ergebnisse definiert. Um zu gewährleisten, daß die relevanten Kombinationen von Eigenschaften in der Auswahl repräsentiert sind, kann das quantitative Sample dann dazu

benutzt werden, eine proportional oder disproportional geschichtete qualitative Stichprobe zu ziehen. Somit hat die quantitative Stichprobe die Funktion einer „optimalen Plazierung“ (Küchler 1983: 26) der qualitativen Auswahl.

Genau in dieser Weise nutzten wir die Daten unseres Makro-Panels, um die Selektionskriterien zu bestimmen und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen unserer qualitativen Studie auszuwählen. Entsprechend unserem theoretischen Ansatz, der auf eine Verbindung von Struktur und Handeln gerichtet ist, umfaßten unsere Auswahlkriterien zum einen soziologische Strukturvariablen, für die eine berufsbiographische Bedeutsamkeit bekannt ist oder vermutet werden kann. Zum anderen sollten wegen der angestrebten „theoretischen Sättigung“ auch interessante, kontrastierende oder extreme Fälle berücksichtigt werden. Im einzelnen bezogen sich die Auswahlkriterien auf (vgl. Mönnich/Witzel 1994: 266):

– strukturelle Einflüsse auf den Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit (Region, Ausbildungsberuf, Geschlecht);
– unterschiedliche Übergangsformen von der Schule in die Berufsausbildung (direkter oder verzögerter Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, Art des Schulabschlusses, Stationen des Übergangs (Bundeswehr, Arbeitslosigkeit etc.));
– Übernahmeangebot durch den Ausbildungsbetrieb;
– interessante, kontrastierende, extreme Fälle (z.B. „Frau mit Studienerfahrung im Kfz-Mechaniker-Beruf“, „Hauptschüler als Bankkaufmann“).

Pro Beruf wurden ca. 30 Interviewpartner und -partnerinnen ausgewählt, die sich auf die beiden Regionen Bremen und München gleichmäßig verteilten. Zusätzlich wurde darauf geachtet, daß Jugendliche mit direkten und nicht-direkten Übergängen in die Berufsausbildung jeweils gleichermaßen repräsentiert waren. Bei den Jugendlichen, die direkt in die Lehre übergewechselt sind, sollten möglichst alle Schulabschlüsse vertreten sein; bei jenen, die nicht direkt einmündeten, wurde eine hohe Varianz bei den jeweils durchlaufenen Stationen angestrebt.

Durch die besondere Zusammensetzung unseres Samples konnten wir untersuchen, wie die jungen Erwachsenen objektive Gelegenheitsstrukturen beschreiben, wahrnehmen und interpretieren, welche Aspirationen sie unter bestimmten Arbeits- und Lebensbedingungen entwickeln und welche Mittel sie einsetzen, um ihre Ziele zu erreichen. Diese aus den qualitativen Interviews ermittelten Informationen zur subjektiven Perspektive erwiesen sich als sehr hilfreich, um die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung verstehen und substantiell interpretieren zu können, um unbeobachtete Heterogenität aufzudecken und unerklärte Varianz zu erklären.

Die Nutzung qualitativen Materials zur Erklärung von Übergangs- und Verlaufsmustern

Unsere quantitativen Verlaufsanalysen zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Berufsverlaufsmustern der jungen Erwachsenen in den sechs untersuchten Ausbildungsberufen: Bürokaufleute zum Beispiel bleiben überwiegend in ausbildungsnahen Berufen tä-

tig; in allen anderen Berufsgruppen besteht dagegen eine hohe Tendenz, den Ausbildungsberuf zu verlassen – allerdings mit unterschiedlichen Zielen. Während nur wenige Kfz-Mechaniker und Mechanikerinnen sowie Friseure und Friseurinnen versuchen, weitere Bildungsqualifikationen zu erwerben – sie arbeiten eher in einem ausbildungsfremden Beruf –, zeigen Bankkaufleute sowie Maschinenschlosser und -schlosserinnen eine relativ große Neigung, ihre Bildungskarriere fortzusetzen. Dabei nehmen Bankkaufleute häufig direkt oder kurze Zeit nach Abschluß der Berufsausbildung ein Studium auf; ein großer Teil der Maschinenschlosser und schlosserinnen holt dagegen zunächst fehlende schulische Bildungsabschlüsse nach, um anschließend studieren zu können.

Zum Teil können diese Unterschiede mit Hilfe soziodemographischer Charakteristika der Befragten und berufsspezifischer Arbeitsmarktbedingungen erklärt werden. Der große Anteil der Bankkaufleute zum Beispiel, die sich an einer Hochschule einschreiben, läßt sich auf die vergleichsweise hohen Bildungsressourcen – mehr als die Hälfte verfügt über das Abitur – zurückführen. Das Ergebnis, daß viele Friseure und Friseurinnen ihren Beruf verlassen, aber nur wenige zusätzliche Bildungsanstrengungen unternehmen, kann mit schlechten Arbeitsmarktchancen, belastenden Arbeitsbedingungen, niedrigen Schulabschlüssen und/oder das Geschlecht in Verbindung gebracht werden.

Diese Faktoren vermögen allerdings nur einen Teil der Unterschiedlichkeit der Tätigkeitsverläufe zu erklären. Darüber hinaus bleiben derartige „Erklärungen“ oberflächlich und unbefriedigend, da sie nichts über den Mechanismus aussagen, der zu einer statistischen Assoziation führt. Zwar bieten soziologische Theorien (z.B. Sozialisations-, Entscheidungs- und normative Theorien) derartige „Tiefenerklärungen“ an; nicht selten allerdings konkurrieren diese miteinander, und nicht selten werden sie erst ex post facto herangezogen, so daß die Behauptungen der Tiefenerklärungen nicht mit empirischen Daten untermauert werden können.160 Schließlich sind soziologische Theorien teilweise wenig hilfreich, wenn sich unerwartete Resultate ergeben: Maschinenschlosser und -schlosserinnen zum Beispiel haben vergleichsweise gute, wenn auch schlechter werdende berufliche Möglichkeiten. Aber anders als Bankkaufleute verfügt die überwiegende Mehrheit von ihnen (90%) nicht über die Hochschulreife. Dennoch nimmt ein bemerkenswerter Teil von ihnen (ein Viertel) anstrengende und zeitaufwendige Umwege in Kauf, um das Ziel eines Hochschulstudiums zu erreichen. Warum sich bestimmte Maschinenschlosser so verhalten, kann kaum auf der Basis allgemeiner soziologischer Theorien verstanden werden. Vielmehr bedarf es dazu weiterer Informationen über die spezifischen Handlungsbedingungen der einzelnen im „sozialen Raum“ und über ihre subjektive Perspektive.

Mit Hilfe unserer qualitativen Interviews gelang es uns, die fehlende Verbindung zwischen der unabhängigen Variable „Ausbildungsberuf“ und der abhängigen Variable „Berufsverlauf“ herzustellen. Dazu wurde in einem ersten Schritt das qualitative Material zu-

160Das Problem ist sogar noch komplizierter. Wie Udo Kelle und Christian Lüdemann (1995) aufzeigen, lassen sich aus allgemeinen Theorien, auf die sich Tiefenerklärungen berufen, häufig keine konkreten Aussagen über beobachtbare Sachverhalte ableiten. Die Lücke zwischen allgemeinen theoretischen Annahmen und Konzepten auf der einen Seite und empirischen Phänomenen auf der anderen Seite muß dann durch zusätzliche und empirisch gehaltvolle Annahmen („Brückenannahmen“) überbrückt werden.

sammen mit Experteninterviews herangezogen, um Hintergrundwissen über berufliche Kulturen und konkrete Tätigkeitsbedingungen zu erhalten. Diese Analyse zeigte, daß der Beruf des Maschinenschlossers/der Maschinenschlosserin zu den angesehensten Berufen im technischen und industriellen Bereich gehört und daß die Ausbildung großen Wert auf qualifizierte Arbeit legt. Diese Bedingungen erzeugen ein Sozialisationsklima, das die Entwicklung von hohen beruflichen Ambitionen fördert. Die Arbeitsrealität der Maschinenschlosser und -schlosserinnen nach Beendigung ihrer Lehre war allerdings alles andere als geeignet, um diese Ambitionen zu befriedigen. Die angebotenen Stellen entsprachen nur selten den beruflichen Erwartungen und dem formalen Qualifikationsniveau; häufig unterschieden sie sich nur wenig von an- und ungelernten Tätigkeiten. Folglich war ein großer Teil dieser jungen Fachkräfte mit der beruflichen Situation unzufrieden und versuchte, die hochgesteckten beruflichen Ziele durch weitere Bildungsinvestitionen zu erreichen. Allerdings führte die „Abkühlung" der beruflichen Erwartungen nicht in allen Fällen zur Wiederaufnahme der Bildungskarriere. Um diese Unterschiede in den Tätigkeitsentscheidungen verstehen zu können, werteten wir in einem zweiten Schritt die Interviews hinsichtlich der Handlungsorientierungen und -strategien der Akteure aus.

In Anlehnung an die Methode der „Grounded Theory" wurde ein „axiales Kodierschema" (Heinz u.a. 1998; Strauss/Corbin 1990: 96 ff.; Witzel 1996) entwickelt, auf dessen Grundlage jede berufliche Station in der Biographie der Befragten in Hinblick auf drei Hauptaspekte analysiert und kategorisiert wurde:

1. Welche Aspirationen, also Interessen, Ziele, Präferenzen, sind mit einer beruflichen Statuspassage verbunden?
2. Wie setzen die Akteure diese Aspirationen in Handlungen um, wie kommt es zur Realisierung der Aspirationen?
3. Welche Bilanz ziehen die Befragten zum Zeitpunkt des Interviews, wie bewerten sie Entscheidungs- und Handlungsfolgen?

Beim Vergleich dieser Aspirationen, Realisierungen und Bilanzen für alle Stationen der Berufsbiographie der Befragten zeigte sich, daß sich hinter situationsspezifischen Entscheidungsüberlegungen und Strategien typische Muster von erfahrungsabhängigen beruflichen Präferenzen und Handlungsweisen verbergen, die wir als „berufsbiographische Gestaltungsmodi" (BGM) bezeichnen (vgl. Heinz u.a. 1998; Kühn/Zinn 1998; Witzel 1996). Aufgrund eines systematischen Fallvergleichs ließen sich sechs verschiedene BGM identifizieren: Betriebsidentifizierung, Chancenoptimierung, Laufbahnorientierung, Lohnarbeiterhabitus, Persönlichkeitsgestaltung und Selbständigenhabitus. Zur Erklärung der Unterschiede in den Karriereentscheidungen der Maschinenschlosser und -schlosserinnen genügt es allerdings, auf die Modi „Chancenoptimierung" und „Lohnarbeiterhabitus" näher einzugehen.161

Junge Erwachsene, die ihre Berufsbiographie nach dem BGM „Chancenoptimierung" gestalten, sehen in der Arbeit einen zentralen Lebensbereich, von dem sie die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und zum beruflichen Aufstieg, einen großen Handlungs- und

161 Eine detaillierte Beschreibung aller sechs berufsbiographischen Gestaltungsmodi ist bei Heinz u.a. (1998: 95 ff.) und Kühn/Zinn (1998: 72ff.) zu finden.

Gestaltungsspielraum, eine verantwortungsvolle Position sowie ständig neue Herausforderungen erwarten. Um diese Ziele zu erreichen, bemühen sie sich um eine breite Kompetenzentwicklung und halten sich, solange es geht, möglichst viele berufliche Wege offen. In einem beruflichen Kontext, der sich durch Routinearbeiten und eingeschränkte Karriereperspektiven auszeichnet, führt der Modus „Chancenoptimierung" zu einer berufsbiographischen Neuorientierung und zu einer Rückkehr ins Bildungssystem.

Das Gegenteil gilt für Maschinenschlosser und -schlosserinnen, die durch den Modus „Lohnarbeiterhabitus" charakterisiert werden können. Diese jungen Erwachsenen betrachten Arbeit lediglich als ein notwendiges Mittel zur materiellen Reproduktion. Nicht konkrete Tätigkeitsinhalte und Karriereaussichten werden als Maßstab zur Bewertung der beruflichen Situation herangezogen, sondern Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitsbedingungen und vor allem das erzielte Einkommen. Für Akteure mit dem BGM „Lohnarbeiterhabitus" ist es wichtig, daß der finanzielle Ertrag in einem angemessenen Verhältnis zu Arbeitseinsatz und -belastung steht; für ein gutes Einkommen sind sie auch bereit, Tätigkeiten unterhalb ihres Qualifikationsniveaus (z. B. Fließbandarbeit) auszuführen.

Während diese Beispiele zeigen, wie wichtig oder sogar unabdingbar qualitative Forschung für die substantielle Interpretation statistischer Analyseergebnisse und für die Erklärung statistisch unaufgeklärter Varianz – kurz: für die „Qualifizierung" quantitativer Ergebnisse – ist, geht es im folgenden um das Gegenteil: die Quantifizierung qualitativer Resultate.

Quantifizierung qualitativer Ergebnisse

Wie erwähnt beweisen qualitative Methoden ihre Stärke insbesondere dort, wo es um die „dichte" Beschreibung von Kulturen, sozialen Milieus und sozialem Handeln, um Deutungsmuster, Sinngebungen und Handlungsorientierungen geht. Diesen Bereich als besonderen Erkenntnisgegenstand interpretativer Forschung zu charakterisieren, heißt allerdings nicht, daß wir eine feste, für alle Fragestellungen unumstößliche Arbeitsteilung postulieren und quantitative Forschung generell aus dem Spektrum sinnvoller Strategien zur Untersuchung dieser Phänomene ausschließen. Wenn diese Position akzeptiert wird, dann ist der Weg frei, um mit Hilfe standardisierter und statistischer Verfahren qualitative Befunde zu quantifzieren.

In unserem Forschungsprojekt werden biographische Handlungsorientierungen als wichtige Vermittlungsinstanz zwischen sozialen Strukturen und Institutionen (z.B. Beruf, Arbeitsmarkt, Bildungssystem, soziale Herkunft, Geschlecht) auf der einen Seite und individuellen Familien- und Karriereentscheidungen auf der anderen Seite angesehen. Da biographische Handlungsorientierungen zum Teil durch berufliche, schulische, herkunfts- und geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse geprägt sind, ist es nicht überraschend, daß wir auch in unserem qualitativen Material eine berufs- und geschlechtsspezifische Verteilung der verschiedenen berufsbiographischen Gestaltungsmodi beobachten

können (Heinz u.a. 1998: 96 ff.; Kühn/Zinn 1998: 73 ff.):162 Bei den Bankkaufleuten dominieren die Gestaltungsmodi „Chancenoptimierung“ und „Laufbahnorientierung“. Der Modus „Betriebsidentifizierung“ tritt vor allem bei Friseurinnen und Friseuren auf, der Modus „Lohnarbeiterhabitus“ vor allem bei Kfz-Mechanikern und mechanikerinnen. Gleichzeitig scheint mit einem Frauenanteil von fast 90% „Betriebsidentifizierung“ ein typisch weibliches Orientierungs- und Handlungsmuster, „Lohnarbeiterhabitus“ ein typisch männlicher Modus (Männeranteil: 80 %) zu sein (Heinz u.a. 1998: 98; Kühn/Zinn 1998: 76). Darüber hinaus zeichnet sich ab, daß Männer etwas aufstiegsorientierter als Frauen sind.

Aufgrund der geringen Anzahl der Fälle im qualitativen Sample können die numerischen Ergebnisse allerdings nicht verallgemeinert werden. Zudem ist es nicht möglich, die Beziehungen, die sich im qualitativen Material zwischen bestimmten Gestaltungsmodi auf der einen Seite und Geschlecht und Beruf auf der anderen Seite zeigen, zu trennen oder – weniger technisch ausgedrückt – die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen welche Handlungsorientierungen entwickelt werden. Deshalb versuchen wir in der vierten Erhebungswelle unseres quantitativen Längsschnitts, die biographischen Gestaltungsmuster zu messen. Unter der Voraussetzung, daß dieser Versuch erfolgreich ist, werden wir genauere Informationen über die Verteilung der BGM und ihre Zusammenhänge mit Strukturvariablen gewinnen und unsere Annahme, daß biographische Handlungsorientierungen zwischen Struktur/Institutionen und Handeln vermitteln, intensiver untersuchen können.

Fragebogenkonstruktion

Wie erwähnt setzen quantitative Erhebungsinstrumente detaillierte Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand voraus. Um einen der Forschungsfrage angemessenen standardisierten Fragebogen zu entwickeln, müssen die Dimensionen der theoretischen Konstrukte, die für die Fragestellung relevanten Aspekte und die Bedeutungen, die die gewählten Formulierungen und Begriffe für die Befragten haben, bekannt sein. Ist dieses Vorwissen nicht und nicht in ausreichendem Maße vorhanden, bietet qualitative Forschung – neben anderen Quellen – eine hervorragende Grundlage für die Exploration des Untersuchungsfeldes, für die Operationalisierung der zentralen Konzepte und für die Formulierung von Items, die aus dem kulturellen Kontext der Befragten stammen.

Auch wir legten der dimensionalen Analyse und der Operationalisierung der berufsbiographischen Gestaltungsmodi unsere qualitativen Auswertungen zugrunde, anhand derer sich folgende Dimensionen identifizieren ließen (vgl. Kühn/Zinn 1998: 71ff.):

1. Arbeit (Arbeitsbedingungen, subjektive Bedeutung von Arbeit, Arbeitsinhalte),
2. Qualifikation (Orientierungen und Handlungen in bezug auf den Erwerb von Qualifikationen),

162 In der Darstellung qualitativer Forschungsergebnisse ist häufig eine mehr oder weniger explizite numerische Argumentation zu finden. „It is a perspective that persons in modern society cannot bracket away.“ (Fielding/Fielding 1986: 15)

3. Karriere (subjektive Bedeutung von Unsicherheit/Sicherheit des Berufsverlaufs, Offenheit/Geschlossenheit der beruflichen Entwicklung, Aufstiegsmöglichkeiten),
4. Einkommen (Bedeutung des Einkommens für berufsbiographisches Handeln),
5. Betrieb (soziales Klima, Zuständigkeiten und Stellung in der betrieblichen Hierarchie).

Durch Rückgriff auf etablierte und geprüfte Skalen zur Messung von Arbeitsorientierungen und Aspirationen wurde versucht, diese Dimensionen abzudecken. Zusätzlich entwickelten wir weitere Items und Fragen, die den spezifischen Aspekten unseres Konzepts sowie der weiblichen Perspektive auf Arbeit und Beschäftigung Rechnung tragen sollten. Beispiele: Birgit Geissler und Mechthild Oechsle (1996) identifizierten soziale Integration und Strukturierung als eine Funktion von Arbeit, die typischerweise von Frauen betont wird. Da sich diese Funktion nicht nur auf die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz bezieht, formulierten wir Statements wie „Wenn man nicht berufstätig ist, besteht die Gefahr sozial isoliert zu werden“ oder „Berufstätigkeit bedeutet für mich vor allem, finanziell unabhängig zu sein“. Um den Modus „Persönlichkeitsentwicklung“163 adäquat zu repräsentieren, wurde die Skala „Gründe und Motive für Weiterbildung“ um die Items „persönliche Weiterentwicklung“, „Horizonterweiterung“ und „einfach mal wieder etwas Neues lernen/Spaß am Lernen“ erweitert.

Auch die Operationalisierung unseres zweiten Untersuchungsschwerpunkts, des Prozesses der Familiengründung, beruht in starkem Maße auf den Auswertungen unseres qualitativen Materials. In einem ersten Schritt wurden die Interviews aufgrund eines einfachen Klassifikationsschemas, das zwischen den Kategorien Elternschaft, Partnerschaft, Heirat, soziale Netzwerke, soziale Normen, Unterbrechung und Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit unterscheidet, systematisiert. Diese erste Analyse resultierte in einer dichten Beschreibung der verschiedenen Kategorien und umfaßte ein weites Spektrum von Themen, die in den Interviews angesprochen wurden. In einem zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem verfeinert, indem auf der Basis von Fallvergleichen aus den Äußerungen der Befragten Dimensionen und Sub-Dimensionen entwickelt wurden. So ließen sich z.B. innerhalb der Kategorie Elternschaft zwischen „Gründen für Elternschaft“ (einschließlich verschiedener Unter-Dimensionen), „Timing der Elternschaft“ (beinhaltet Sub-Dimensionen wie „persönliche Reife“) und „Distanz zur Elternschaft“ (ebenfalls verschiedene Unter-Dimensionen umfassend) unterscheiden.

Über das Kategorienschema hinaus entwickelten wir aus dem qualitativen Material und einschlägiger Literatur Hypothesen zu den Determinanten von familienbezogenen Entscheidungen und Lebensplänen (z.B. berufliche Perspektiven, Arbeitsbedingungen, Karrierentwicklung, berufsbiographische und familienbezogene Handlungsorientierungen, soziale Unterstützung, berufliche Aspirationen des Partners/der Partnerin, partnerschaftliche Arbeitsteilung und Kindheitserfahrungen). Die Hypothesen leiteten uns bei der Identifizierung zusätzlicher, für die Forschungsfrage relevanter Aspekte. Beides zusammen, das Kategoriensystem und die Hypothesen, bildeten dann die Grundlage für die Fragebogenkonstruktion.

163 Eine Beschreibung dieses BGM ist bei Kühn/Zinn (1998: 72) nachzulesen.

Schlußbemerkung

Die aus unserem Projektkontext angeführten Beispiele sind nur ein Ausschnitt aus der Vielzahl von Möglichkeiten, qualitative und quantitative Forschungsstrategien zu kombinieren. Und sie repräsentieren nur einige der Funktionen, die eine Methodentriangulation erfüllen kann. Christian Erzberger (1995) zum Beispiel zeigt, wie widersprüchliche Forschungsergebnisse dazu genutzt werden können, theoretische Annahmen zu modifizieren. Gerald Prein, Udo Kelle und Susann Kluge (1993: 29) berichten von der Möglichkeit, die Validität qualitativer Daten aufgrund quantitativer Forschungsergebnisse zu überprüfen und systematische Verzerrungen aufzudecken. Hildegard Schaeper (1997: 18) illustriert, welch wichtige Rolle qualitative Forschung in der Validierung quantitativer Daten spielt. Und nicht zuletzt verdeutlicht John Bynner (in diesem Band; vgl. auch Bynner/Chisholm (in Druck)), in welch hohem Maße interkulturell vergleichende Forschung auf qualitative Ansätze angewiesen ist, um das Problem der Äquivalenz in den Griff zu bekommen.

Qualitative und quantitative Methoden haben je besondere Stärken und Schwächen und sind für verschiedene Gegenstandbereiche und Erkenntnisziele unterschiedlich gut geeignet. Daraus läßt sich aber weder eine feste, unumstößliche Arbeitsteilung noch ein bestimmtes Konzept der Methodenintegration ableiten. Es hängt vielmehr von den theoretischen Annahmen, der Untersuchungsfrage und dem Forschungsdesign ab, wie und für welche Zwecke eine Methodentriangulation genutzt werden kann.

Die Forschungserfahrungen im Rahmen unseres Projekts zeigen, wie wichtig es bei der Entwicklung methodologischer Konzepte ist, auf die Forschungspraxis zurückzugreifen. Nur allzu leicht führt eine empirielose Methodologie zu einem „Glasperlenspiel“, das nur noch wenig mit der Forschungspraxis gemein hat. Mit Allen Barton und Paul Lazarsfeld (1955/1979) sowie Gerald Prein, Udo Kelle und Susann Kluge (1993: 20 ff.) halten wir die rationale Rekonstruktion der Praktiken, die Forscherinnen und Forscher anwenden, für eine wichtige Strategie bei der Formulierung methodologischer Konzepte. Bei solchen „reconstructed logics“ (Kaplan 1964) geht es allerdings um mehr als um eine bloße Beschreibung des Forschungshandelns. Es handelt sich vielmehr um Modelle und Theorien über die Art und Weise, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rationale Schlußfolgerungen ziehen.

Literatur

Barton, A. H. und Paul F. Lazarsfeld, (1955/1979): *Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. In: Sociologica. Aufsätze. Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag gewidmet.* Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, 321 361. (Deutsch (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Christel/Elmar Weingarten (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 41 89.)

Bynner, J. und Lynne Chisholm,(in Druck): Comparative Youth Transition Research: Methods, Meanings and Research Relations. In: *European Sociological Review*.

Dausien, B. (1994): Biographieforschung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika, u.a. (Hg.): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung.* Freiburg i. Br.: Kore, 129 153.

Denzin, Norman K. (1977): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Repr. New York u.a.: McGraw-Hill.

Erzberger, C. (1995): *Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten. Methodologie und Forschungspraxis von Verknüpfungsstrategien*. In: ZUMA-Nachrichten 36, 35 60.

Fielding, Nigel G. und Jane L. Fielding, 1986: *Linking Data*. Beverly Hills u.a.: Sage.

Friedrichs, J. (1973): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geissler, B. und Mechthild Oechsle (1996): *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Glaser, Barney G./Anselm L. Strauss, 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine.

Heinz, Walter R., u.a., 1998: *Vocational Training and Career Development in Germany: Results from a Longitudinal Study*. In: International Journal of Behavioral Development 22, Heft 1, 77 101.

Kaplan, Abraham, 1965: *The Conduct of Inquiry. Methodology for Behavioral Science.* San Francisco: Chandler.

Kardoff, Ernst von, 1991: Qualitative Sozialforschung Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe, u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung.* München: Psychologie Verlags Union, 3 8.

Kelle, Udo/Christian Lüdemann, 1995: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie ...“ Rational Choice und das Problem der Brückenannahmen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, Heft 2, 249 267.

Kohli, Martin, 1978: Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs. In: Kohli, Martin (Hg.): *Soziologie des Lebenslaufs.* Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, 9 31.

Kohli, Martin, 1981: Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie 10*, Heft 3, 273 293.

Küchler, Manfred, 1983: „Qualitative“ Sozialforschung: ein neuer Königsweg? In: Garz, Detlef/Klaus Kraimer (Hg.): *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren.* Frankfurt a.M.: Scriptor, 9 31.

Kühn, Thomas/Jens Zinn, 1998: Zur Differenzierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Dualen System der Berufsausbildung. Quantitative und qualitative Ergebnisse einer Verlaufsuntersuchung über junge Erwachsene in sechs Ausbildungsberufen. In: Heinz, Walter R., u.a. (Hg.): *Was prägt Berufsverläufe? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik.* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; 215). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Mayer, Karl Ulrich, 1987: Lebenslaufforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung.* Opladen: Leske + Budrich, 51 73.

Mayntz, Renate/Kurt Holm/Peter Hübner, 1969: *Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meulemann, Heiner, 1990: Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel.* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; Sonderheft 31). Opladen: Westdeutscher Verlag, 89 117.

Mönnich, Ingo/Andreas Witzel, 1994: *Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener. Ein Zwischenergebnis.* In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 14, Heft 3, 262 277.

Prein, Gerald/Udo Kelle/Susann Kluge, 1993: *Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren.* (Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen; 19). Bremen: Sonderforschungsbereich 186.

Schaeper, Hildegard, 1997: *Bridging the Gap between Quantitative Life Course Research and Qualitative Biographical Research: Methodological Suggestions and Research Examples.* Paper Presented at the International Research Seminar „Life Course and Biographical Research in Sociology", Bergen, 4. 6. Dezember 1997. Unveröff. Typoskript.

Strauss, Anselm L./Juliet Corbin, 1990: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park: Sage.

Voges, Wolfgang, 1987: *Sozialforschung auf der Grundlage einer Lebenslaufperspektive.* In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenlaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, 9 21.

Witzel, Andreas, 1982: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt a.M.: Campus.

Witzel, Andreas, 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.*): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim und Basel: Beltz, 227 255.

Witzel, Andreas, 1996: Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Andreas Böttcher (Hg.): *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos, 49 76.

6 Zur berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeit in Deutschland und Frankreich: Institutionelle Koordinierungssysteme

Martine Möbus[164] *und Eric Verdier*[165]

Vorbemerkung

Das System der berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeit erweist sich als ausgezeichneter Indikator für die *Essentials* der beiden Varietäten des heutigen Kapitalismus (B. Hancké und D. Soskice, 1997), die die deutsche und die französische Gesellschaft ausmachen. Ist es nicht so, daß dieses System nicht nur die Struktur des Bildungswesens bestimmt, sondern auch die Produktion von Qualifikationen und Kompetenzen, die Regulierung des Arbeitsmarktes, insbesondere des Arbeitsmarktes für Jugendliche, ja das Funktionieren des Systems der Arbeitsbeziehungen überhaupt?

Kann die Zertifizierung der beruflichen Bildung in dieser Zeit einer anhaltenden Beschäftigungskrise und immer schnellerer und häufig chaotischer Veränderungen des Produktionssystems noch als geeigneter allgemeingültiger Maßstab für die Akteure der verschiedenen Ebenen der Relation Ausbildung-Beschäftigung - gesamtwirtschaftliche, sektorale und mikroökonomische Ebene - fungieren? Wie sich zeigt, ist diese Debatte höchst aktuell, berührt sie doch die Frage der Wirksamkeit der staatlichen gegenüber einer marktdominierten Regulation, wie sie in den angelsächsischen Ländern bestimmend ist. In diesem Kontext ist der Vergleich Deutschland-Frankreich aufschlußreich, da er zwei sehr unterschiedliche Auffassungen von den institutionellen Grundlagen, den Re-

164 Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ, Marseille)

165 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Centre National de la Recherche Scientifique (LEST-CNRS, Aix-en-Provence)

geln und dem öffentlichen Gut, das die Berufsbildung darstellt, deutlich macht: in Deutschland ist die Mitwirkung der Sozialpartner der entscheidende Faktor, in Frankreich ist der Primat des Staates (zentrale und regionale Ebene) besonders stark ausgeprägt.

Der Prozeß der berufsbildungspolitischen Normsetzung ist somit ein wichtiger Mechanismus der Koordinierung zwischen den Akteuren aus Wirtschaft und Gesellschaft. Zwei Bestandteile dieses Mechanismus sollen im folgenden untersucht werden, um die jeweils spezifischen Grundlagen in beiden Ländern und deren jeweilige Fähigkeit zur Herbeiführung oder Begleitung des wirtschaftlichen und sozialen Wandels zu rekapitulieren: Konzipierung und Aushandlung dieser Normen vollziehen sich in einem öffentlichen Raum, der - nach den dem System des jeweiligen Landes eigenen Prinzipien - Institutionen und Einzelpersonen zur Definition eines öffentlichen Gutes zusammenbringt, das in Ziel und Sinn zwischen den beiden Gesellschaften stark divergiert.

Die Erarbeitung von Berufsbildungsnormen im öffentlichen Spannungsfeld

In beiden Ländern sind an der Erarbeitung der Berufsbildungsnormen die drei großen Partner - Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaften - beteiligt, aber diese *Triade* hat entsprechend der Rolle, die jedem der Akteure in diesem Prozeß zugedacht ist, jeweils eine deutlich andere Prägung. Mehr noch: die Dynamik dieses Spannungsfeldes übt einen starken Einfluß nicht nur auf das Spiel der Akteure, sondern auch auf das Profil jedes einzelnen von ihnen aus, und dies trotz der Ähnlichkeit der formellen Bezeichnungen, insbesondere wenn von *den Sozialpartnern* die Rede ist. Sicherlich kann der Prozeß der Erarbeitung der Normen in beiden Fällen der Erarbeitung einer Regel für das Funktionieren des Arbeitsmarktes auf dem Wege über eine Vereinbarung gleichgesetzt werden. Aber der Sinn dieser Regel und infolgedessen ihre Reichweite wie auch die Verpflichtungen, die den Vertragsparteien daraus entstehen, unterscheiden sich in beiden Gesellschaften beträchtlich voneinander.

In Frankreich finden die Auseinandersetzungen zwischen den Akteuren im Rahmen eines hierarchischen Modells statt, in dem die Sozialpartner konsultiert werden, ohne daß ihnen dabei jedoch eine Entscheidungsvollmacht zukommt. In Deutschland haben sie im Prozeß der Erarbeitung einer *gemeinsamen Ausbildungsordnung* die Funktion von Verhandlungspartnern. Dies prägt maßgeblich den Status und die Rolle der wissenschaftlichen Experten in diesem Prozeß. Dennoch geht es beim Vergleich beider Länder nicht um eine einfache Opposition zwischen Kompromiß und autoritativer Regulierung: in beiden Konstellationen kommen die beteiligten Parteien zu einvernehmlichen Regelungen über die wesentlichen Inhalte des institutionellen Prozesses.

Deutschland: eine Verhandlungstriade

Nach dem von J. Hilbert et al. (1990) vorgelegten Interpretationsmodell wird die Organisation der Berufsbildung in Deutschland durch eine Regelung bestimmt, die sich auf das Handeln “privater Regierungen” - bestehend aus den Arbeitgebern, den Gewerkschaften und den Kammern - gründet, an die der Staat die Verwaltung dieses öffentlichen Gutes delegiert hat. Diese Regelung stellt einen Mittelweg zwischen einer Steuerung durch den

Staat und einer Steuerung durch den Markt dar, oder - konkreter formuliert - sie bezieht beide in die Suche nach einem subtilen Kompromiß ein: die Partner entwickeln auf Branchenebene eine "gemeinsame Ausbildungsordnung" (E. Reynaud und J.-D. Reynaud, 1994) und bemühen sich dabei, in ein- und demselben Prozeß den Inhalt der betrieblichen Ausbildung und die Art der damit zu erwerbenden Qualifikation zu definieren, wobei sie auf der Grundlage eines Bundesgesetzes und einer marktbestimmten Regulierung des Angebots an Ausbildungsplätzen agieren. Dabei ist die "Produktion" des öffentlichen Gutes "Berufsbildung" Sache einer privatwirtschaftlichen Institution, des Unternehmens, das auch der Hauptnutzer dieses Gutes ist.

Die Bezeichnung "private Regierung" gibt sehr gut die Ambivalenz der Situation in Deutschland wieder, die eine doppelte Verknüpfung herstellt, einmal zwischen den öffentlichen und den privaten Optionen, zum anderen zwischen den kollektiven Verpflichtungen (Branche) und dem Partikularinteresse (Unternehmen). Der Staat ist an diesem Prozeß aber nicht unbeteiligt. Er ist Garant für das reibungslose Funktionieren des Systems in seiner Gesamtheit - entsprechend dem Berufsbildungsgesetz von 1969, mit dem die Rechtsgrundlage für die berufliche Bildung geschaffen worden ist. Im Falle des Versagens der privaten Akteure wäre der Staat nicht nur zur direkten Intervention berechtigt, sondern - nach dem Subsidiaritätsprinzip - sogar dazu verpflichtet.

Kollision gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Interessen auf mikro- und makroökonomischer Ebene

Die Diskussion über den Inhalt der Berufsbildung steht in Deutschland in engem Zusammenhang mit der Bekundung kollektiver und partikularer Interessen: die Gewerkschaften wünschen eine breit angelegte Ausbildung, um die vielseitige Einsetzbarkeit des Auszubildenden zu ermöglichen, die Arbeitgeber plädieren für eine eng an den betriebsspezifischen Erfordernissen ausgerichtete Ausbildung. Die Ausbildungsordnung ist daher Ergebnis eines - häufig langwierigen - Prozesses der Konsensfindung zwischen den Sozialpartnern. Diese Verhandlungen, die eine berufliche Qualifikation definieren - und zwar gleichzeitig eine Ausbildung wie eine Form der Berufsausübung - begründen somit eine "Ordnungsgrundlage" für den Ausbildungsberuf.

Dieser ausgehandelte Kompromiß kann das Ergebnis von Auseinandersetzungen sein, die um so schärfer sind als es dabei nicht allein um Ausbildungsinhalte geht, sondern auch um einen Kostenfaktor für die Unternehmen (Kosten der Ausbildung, Entlohnung des Auszubildenden, Modalitäten der Ausbildungspraxis). Diese doppelte - sektorale und mikroökonomische - Interessenlage ist auch der Grund für eine subtile Lösung zwischen einer staatlichen Regulierung und dem Spiel der Marktkräfte. Die Ausbildungsordnungen müssen der Ausbildungsbereitschaft und der Ausbildungsfähigkeit der Unternehmen Rechnung tragen (R. Koch, 1997), da diese an keine von ihren Vertretern auf Branchenebene eingegangene diesbezügliche Verpflichtung gebunden und die staatlichen Bestimmungen für sie nur für die Ausbildung von Jugendlichen unter 18 Jahren verbindlich sind.

Die Ausbildungsbereitschaft ist je nach Wirtschaftstätigkeit, Unternehmen und Zeitpunkt außerordentlich unterschiedlich (B. Lutz, 1992). Sie ist untrennbar verbunden mit der real vorhandenen Fähigkeit, die gemeinsam vereinbarte Ordnungsgrundlage für den Aus-

bildungsberuf, d.h. die Ausbildungsordnung, wirksam umzusetzen. Diese bildet keinen starren Rahmen und ist erst recht keine "Zwangsjacke", die die Akteure auf der mikroökonomischen Ebene, insbesondere die Verantwortlichen der (vor allem kleinen) Unternehmen dazu veranlassen würde, sich ihrer Mitwirkung an der "Produktion" des öffentlichen Gutes "Berufsbildung" zu entziehen. Vor diesem Hintergrund sind zwei Hauptmerkmale besser zu verstehen, die das deutsche System der Konzipierung von Ausbildungsordnungen im Rahmen des dualen Systems prägen: der extrem prozedurale Charakter des Vorgehens und die Fähigkeit des Systems zur Anpassung an spezifische Umsetzungskontexte.

Komplexität des Verfahrens und gemeinsame Interessenabwägung

Das allzu sehr strapazierte Konsensprinzip betrifft vor allem das Verfahren zur Erarbeitung der Ordnung für die betriebliche Ausbildung. Ein entscheidender Schritt dabei ist das Urteil über die Zweckmäßigkeit, das die Sozialpartner gemeinsam abgeben müssen, damit ein Neuordnungsprozeß in einer Branche in Gang gesetzt werden kann. Die Einigung über die Zweckmäßigkeit kann sich schwierig gestalten, nicht nur wegen unterschiedlicher Meinungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, sondern auch aufgrund starker Divergenzen zwischen den verschiedenen beteiligten Fachverbänden, die um so größer sind, je breiter die Inhalte der jeweiligen Berufsordnungen gestaltet werden - eine Tendenz, die in den letzten 15 Jahren vorherrschend ist. In dieser Phase des Verfahrens verfügen Arbeitgeber und Gewerkschaften über ein Vetorecht, das der Staat nicht einseitig aufheben kann, wenn er nicht Gefahr laufen will, das Gleichgewicht des Systems aufzugeben und mehr oder weniger schnell in eine Philosophie einer administrierten Regulierung abzudriften.

Der Staat bleibt dennoch nicht untätig: er kann das Zustandekommen der Vereinbarung befördern, indem er seine Position als Moderator und Garant des Prozesses geltend macht. Dabei stützt er sich insbesondere auf das Expertenwissen des Bundesinstituts für Berufsbildung, das sich als ausschlaggebend erweisen kann: zu den Funktionen dieses Instituts gehören sowohl die Vermittlung zwischen den Sozialpartnern als auch das Einbringen eigener inhaltlicher Beiträge durch Formulierung sachdienlicher Vorschläge zur Gestaltung berufsbildungspolitischer Normen. Mit diesem Verfahren, in dem der Staat zumindest eine "Wächterfunktion" wahrnimmt, soll jede der beteiligten Parteien zu einem Abwägen der unterschiedlichen Interessen veranlaßt werden.

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 hat in dieser Hinsicht eine entscheidende Neuerung gebracht. Die Ausbildung in Form einer Lehre gab es bereits vorher, allerdings innerhalb eines Systems, das sehr viel einseitiger funktionierte, da für die Reform und die Durchsetzung der Ausbildungsordnungen nur die Arbeitgeber zuständig waren (R. Koch, 1997). Die neuen Bestimmungen haben dem Staat eine wichtige Rolle übertragen, die er anschließend - den Regeln einer auf einem Gleichgewicht der Parteien beruhenden vertragsgebundenen Wirtschaft folgend - an die Sozialpartner delegiert hat. Die Arbeitgeberverbände, die im wesentlichen auf Branchenebene organisiert sind, spielen hier sicherlich eine wichtige und häufig sogar überragende Rolle (D. Soskice, 1996), sind aber verpflichtet, die Positionen der Gewerkschaften mehr als nur formell zu berücksichtigen. Diese treten mindestens als echtes Gegengewicht auf.

In dem im Rahmen der dualen Berufsbildung erworbenen Abschluß spiegelt sich daher notwendigerweise diese - im Kompromiß vereinte - beidseitige Sichtweise dessen wider, was die berufliche Qualifikation darstellen soll. Die Anerkennung dieses Abschlusses erscheint als eine Art "gemeinsames Produkt" dieses Kompromißfindungsmechanismus. Aus all diesen Gründen kann man mit J.-J. Silvestre (1987) der Auffassung sein, daß der im dualen System erworbene Abschluß einen Prozeß des Eintritts in eine "Gemeinschaft" definiert. Dabei handelt es sich in diesem Fall um eine Gemeinschaft, die durch explizit vorgegebene Regeln bestimmt ist und nicht - jedenfalls nicht essentiell - durch die "Macht der Gewohnheit" und durch rein lokale Bezüge. Man ist versucht, von einer "industriellen" Gemeinschaft zu sprechen, die auf formalisierten Regeln basiert, die somit zu einer gemeinsamen Auffassung vom öffentlichen Gut "Berufsbildung" führen (E. Verdier, 1996). Die (eventuelle) Länge des Verfahrens macht es möglich, daß sich dank der Vielzahl von Interaktionsmöglichkeiten, die es den Parteien eröffnet, eine Interessengemeinschaft herausbildet, bei der allen Beteiligten Vorteile aus der Erzeugung dieses kollektiven Gutes erwachsen (vgl. dazu F. Eymard-Duvernay, 1995). Die Beteiligung wissenschaftlicher Experten trägt entscheidend zum Fortgang dieses kognitiven Prozesses bei, der sich auf einen dynamischen kollektiven Lernprozeß gründet (O. Favereau, 1995) und der im übrigen nicht mit der Fertigstellung der Ausbildungsordnung für den betriebspraktischen Teil und der Annahme der Ausbildungsrahmenpläne für den schulischen Teil der Ausbildung endet.

Die gemeinsame Ausbildungsordnung, ein Rahmen für unterschiedliche Interpretationen?

Die konsensuell vereinbarte Ausbildungsordnung darf nicht als starrer Rahmen oder gar als *Zwangsjacke* angesehen werden. Das Gegenteil ist der Fall, da das Gesetz je nach Raum und Umfeld, in dem es zum Tragen kommt, unterschiedlich interpretiert werden kann und muß. So legt die Ausbildungsordnung Mindestanforderungen fest, die je nach den Besonderheiten und Möglichkeiten des Ausbildungsbetriebes einen breiten Interpretationsspielraum lassen. Diese Fähigkeit von möglichst allgemeinen Regeln, in ihr Konstruktionsprinzip die Besonderheiten unterschiedlicher Anwendungskontexte zu integrieren, ist ganz und gar entscheidend für den Bedeutungsgehalt eines institutionellen Prozesses, der damit der Wahl zwischen einer autoritativen Regulierung, die häufig mit Ineffizienz einhergeht, und bloßen Anreizen, die oft nur Zufallseffekte hervorbringen, entgeht, um echtes Engagement zu erzeugen (vgl. R. Salais und M. Storper, 1993). Dieses Engagement resultiert insbesondere aus der Möglichkeit jedes der Beteiligten, dieser *gemeinsamen Ordnung* je nach seinen besonderen Erfordernissen einen jeweils eigenen Sinn zu geben. Allerdings sind die Unternehmen bei ihren diesbezüglichen Entscheidungen nicht völlig frei, da allzu große Unterschiede in der Ausbildungsqualität bei einem Beruf, der durch ein und dieselbe *Ordnung* geregelt ist, nicht ohne Folgen für den Ruf des Unternehmens bleiben: natürlich kommt der in einem kleinen Unternehmen der Metallindustrie ausgebildete Mechaniker nicht in den Genuß der gleichen Ausbildungspläne, Ausrüstungen und Betreuungsleistungen wie der Lehrling bei Siemens. Ungeachtet dessen gehören beide aber dem gleichen Beruf an, was sich für ihre externe Mobilität als ausschlaggebend erweisen kann.

Die Flexibilität der Verbindung des Speziellen mit dem Allgemeinen kann sogar noch weiter gehen. Die *Flexibilitätsklausel* ermöglicht es einem Unternehmen, vom Ausbildungsrahmen abzuweichen, sofern es dies begründet. Somit sind die Prinzipien, die der berufsbildungspolitischen Normsetzung in Deutschland zugrundeliegen, weit entfernt von den Gegebenheiten, wie sie in einem System staatlicher Regulation oder reiner Marktallokation bestehen. Die Legitimität des Systems erwächst aus der Stichhaltigkeit der herangezogenen Argumente und darüber hinaus aus den diesen zugrundeliegenden Analysen.

Durchsetzungskraft der Regeln und Vollständigkeit des Systems von Akteuren

Der Geltungsbereich der in den Verhandlungen über die Ausbildungsnormen im *dualen* System vereinbarten Regeln ist auch hier wieder eng an die Konstellation der Akteure, nämlich der an diesem *Koordinierungssystem* beteiligten Parteien, gebunden. Wie P. Méhaut (1997) schreibt, beschränkt sie sich nicht darauf, ein *Produkt* zu normen, dessen längerfristige Verwertbarkeit sich erst ex-post durch den Markt bestimmt, wie dies beispielsweise bei den Industrienormen der Fall ist. Der ausgehandelte Kompromiß entfaltet seine Geltung in Zeit und Raum über das Engagement einer Vielzahl von Akteuren, dabei vor allem auf der obersten Ebene, auf der die Spitzenverbände aufeinandertreffen. Aber auch die mikroökonomische Ebene kommt auf zweifache Weise ins Spiel:

zum einem indirekt, da die Interessen und potentiellen Verpflichtungen der Unternehmen bei der Einschätzung der Auswirkungen des Inhaltes der neuen Ausbildungsordnung auf die Ausbildungsbereitschaft und die Ausbildungsfähigkeit des einzelnen Unternehmens explizit berücksichtigt werden;

zum anderen direkt als Beteiligte, da die Ausbildungsordnung innerhalb der Grenzen der *Flexibilitätsklausel* vom Arbeitgeber einzuhalten ist, der ansonsten mit der Intervention der Arbeitnehmervertreter rechnen muß. Die Wirksamkeit des Kompromisses zwischen der Anpassungsfähigkeit und der Notwendigkeit der Wahrung einer Mindestqualität hängt davon ab.

Zur Durchsetzung der gemeinsamen Ausbildungsordnung sind drei Faktoren einer prozeßinternen Kontrolle vorgesehen: die Betriebsräte, die über die Einhaltung der gesetzlich festgelegten Ausbildungsbedingungen und der im Rahmenplan vorgesehenen Ausbildungsinhalte wachen; die Kammern als vom Gesetz bestimmte Kontrollinstanzen; die Prüfungen, die sich im wesentlichen auf die vom Unternehmen vermittelten Ausbildungsinhalte beziehen und deren Bewertung einer drittelparitätisch zusammengesetzten Prüfungskommission aus Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Lehrer/Ausbilder obliegt. Ohne diese Regelung wäre die wirksame Anwendung der Mindeststandards auf Dauer in Frage gestellt, und der Prozeß ihrer Festlegung liefe Gefahr, mehr und mehr in den Formalismus abzugleiten, es sei denn er würde der Kontrolle eines speziellen Aufsichtsgremiums unterstellt, was wiederum mit dem durch das geltende Modell einer "privaten Regierung" gegebenen Autonomieprinzip schwer vereinbar wäre. Das Vertrauen in die elementare Qualität der Berufsausbildung, die dieses institutionelle Geflecht begründet, ist entscheidend dafür, daß diese eine ausreichende Attraktivität für die Jugendlichen bietet und ein glaubwürdiges Signal für die Ausbildungsbetriebe gibt.

Ein augenfälliges Merkmal des deutschen institutionellen Systems ist dessen Netzstruktur, die ihm diese Fähigkeit zur Anpassung an spezifische Kontexte und der gleichzeitig Wahrung - zumindest bis heute - eines Kompromisses zwischen einer autoritativen staatlichen Regulierung und dem freien Spiel der Marktkräfte verleiht. Dies ist auch der Grund dafür, weshalb bestimmte - häufig anzutreffende - Interpretationen des Wesens der Institutionalisierung der Berufserstausbildung in Deutschland zumindest ins rechte Licht gerückt werden müssen:

Zum einen suggeriert der zur Charakterisierung des dualen Systems verwendete Begriff "neokorporatistisch" (W. Streeck et al., 1987) die Dominanz oder sogar die Ausschließlichkeit einer Auseinandersetzung der Sozialpartner auf der obersten Ebene; wenngleich es zutrifft, daß die Aufstellung der prozeduralen und inhaltlichen Regeln zunächst auf dieser Ebene stattfindet, hängt deren Wirkung dennoch davon ab, inwieweit die mikroökonomischen Interessen (Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit der einzelnen Unternehmen) und die unverzichtbare Einbindung der Sozialpartner auf Unternehmensebene in die Festlegung des Ablaufs der betrieblichen Ausbildung - unter der Verantwortung des Arbeitgebers und unter der Kontrolle des Betriebsrats - explizit berücksichtigt werden. Im übrigen kann auch die Beurteilung der Kandidaten in der Abschlußprüfung durch die von den Kammern gebildeten drittelparitätisch besetzten Prüfungskommissionen auf die Besonderheiten der örtlichen Unternehmensstruktur der jeweiligen Branche abgestellt werden.

Zum zweiten vollzieht sich der berufsbildungspolitische Normsetzungsprozeß in einem ausgesprochen dezentralen System, wie es die föderative Struktur der Bundesrepublik - die ihren Ausdruck vor allem auch in der Kulturhoheit der Länder findet - ist. Das eigentlich Entscheidende ist die Zweigleisigkeit des Systems (Dualität der Lernorte Schule und Betrieb), die den Brückenschlag zwischen den unumgänglichen *allgemeinen* und den *besonderen* Dimensionen jedes Berufsbildungsprozesses begünstigt. Die regionale Ebene ist zwar nicht vernachlässigbar, da die Länder am Prozeß der Gestaltung der Berufsausbildung über ihre Vertreter in den für die Entwicklung der schulischen Ausbildungsrahmenpläne zuständigen Kommissionen mitwirken, doch ist sie für das Normsetzungsverfahren nicht wirklich entscheidend.

Somit gelingt es dem deutschen System letztendlich, über ein Verfahren, das eine relativ explizite Berücksichtigung der wirtschaftlichen wie der sozialen Interessen - der globalen und der lokalen - ermöglicht, besonders heikle Fragen zumindest teilweise anzugehen:

Wie lassen sich Ausbildungsgänge konzipieren, die eine ausreichende Nähe zur industriellen Praxis im allgemeinen haben, ohne allzu direkt auf betriebsspezifische Belange zugeschnitten zu sein?

Wie lassen sich Optionen mit einer quantitativen Dimension (Berücksichtigung der Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsfähigkeit der Unternehmen) und solche mit einer qualitativen Dimension (Garantie der Einhaltung der Normen) miteinander verbinden?

Frankreich: eine Konsultationstriade

In Frankreich versteht sich der Staat - omnipräsent bei der Erarbeitung wie bei der Umsetzung der berufsbildungspolitischen Normen - ebenfalls als Adressat des von den Individuen vorgetragenen Bedarfs zur Berücksichtigung bei den die von ihm durchgeführten Reformen, und er begründet seine Dominanz mit dem Eingehen auf eben diesen Bedarf als Ausdruck öffentlichen Interesses.

Bei der Reform des Verfahrens zur Produktion beruflicher Qualifikationen, die in Frankreich 1983 in Gang gekommen ist, stellt sich die Ausgangslage ähnlich wie in Deutschland im Jahre 1969 dar. Auch hier geht es darum, mit der Nachgiebigkeit gegenüber Arbeitgeberforderungen nach Schaffung neuer Ausbildungsgänge zu brechen, die in den siebziger Jahren zu einer sehr starken Zersplitterung des französischen Systems und zu übermäßig spezialisierten Berufsprofilen geführt hatte (B. Fourcade et al., 1992). In der Praxis wird die Reform 'à la française' auf eine institutionelle Konstellation hinauslaufen, die sich vom drittelparitätischen Verhandlungsprinzip 'à l'allemande' deutlich unterscheidet. Zusammenfassend läßt sich dazu feststellen, daß die Reformprozesse in Frankreich stärker von nur einer Partei ausgehen, wobei die Initiative entweder beim Staat oder bei den einflußreichen Wirtschaftsverbänden liegt. Die Rolle der Gewerkschaften tritt hier weniger deutlich hervor (B. Fourcade, op. cit.).

Konsultationsprinzip und Rationalisierung staatlichen Handelns

Das Verfahren zur Konzipierung zur Produktion von *diplômes* ist in einem tiefgreifenden Neuordnungsprozeß begriffen. Profitieren von diesem Prozeß werden die Konsultativgremien in Gestalt der Commissions Professionelles Consultatives (CPC), deren Gründung auf die unmittelbare Nachkriegszeit zurückgeht, als die Berufsstände noch direkt an der Finanzierung und Organisation der Berufsbildung beteiligt waren. Die drittelparitätisch besetzten CPC (Staat, Arbeitgeber, Arbeitnehmer - zu denen noch sogenannte kompetente Persönlichkeiten kommen) müssen vor jeder Neuordnung eines Berufsbildungsganges konsultiert werden. Außerdem ist ihre Funktion zur Vorlage von Vorschlägen zur Relation Ausbildung/Beschäftigung merklich gestärkt worden. Ihre Verantwortung ist alles andere als gering, da ihre Stellungnahmen zu den Reformprojekten Auswirkungen auf potentiell mehr als 600 Berufsbildungsgänge der Stufen V bis III haben werden.

Die sehr starke Zunahme der Arbeitslosigkeit bei jugendlichen Absolventen der Kurzausbildungsgänge (CAP, BEP) zu Beginn der 80er Jahre (mehr als 40 % neun Monate nach Ausbildungsabschluß) und das Bemühen um eine Aufwertung der Berufsbildung insbesondere durch den Ausbau des alternierenden Systems veranlassen den Staat zu einer Wiederbelebung des Dialogs mit den Sozialpartnern: schon in der Anlage der Triade *à la française* spiegelt sich das zunehmende Bemühen des Staates, die mit dem Anwachsen der Jugendarbeitslosigkeit immer schwerer werdende politische Bürde auf breitere Schultern zu verteilen und damit auch seiner Politik mehr innere Effizienz zu verleihen. Die Schaffung der neuen Bildungsgänge zum Erwerb des Berufsabiturs bildet den Abschluß des Versuchs einer Redynamisierung der Verbindungen zwischen dem Bildungsministerium und der Wirtschaft. Dabei muß allerdings gleichzeitig auch auf die Ambiguität dieser Allianz hingewiesen werden: durch die Entscheidung zugunsten einer

strukturellen Anpassung, d.h. die Schaffung neuer Abschlüsse anstelle einer bloßen Neuordnung der bestehenden, rückte dieses Vorgehen notwendigerweise nicht nach dem Delegationsprinzip handelnde *private Regierungen* in den Vordergrund, sondern den Staat selbst, der für die Schaffung neuer landesweit geltender Titel und Grade zuständig ist. Damit tritt die tatsächliche Bedeutung der Konsultation deutlich hinter dem erklärten Anspruch zurück, ohne daß diese allerdings zur reinen Formsache würde.

In der Praxis hat sich unter Federführung des Bildungsministeriums eine veritable "*Technologie zur Produktion von diplômes* herausgebildet. Diese Rationalisierung ruht auf zwei Pfeilern: dem Generalsekretariat der CPC bei der Direction des Lycées et Collèges, das insbesondere mit der Erarbeitung der Normen betraut ist, sowie der Inspection Générale, die über die fachspezifische Relevanz der entsprechenden berufsqualifizierenden Abschlüsse und damit über den Inhalt der Normen wacht (siehe weiter unten).

Das Generalsekretariat der CPC versucht, eine wirkliche Politik der Normensetzung zu betreiben, die es erlaubt, die eine oder andere punktuelle Neuerung in ein Gesamtgeschehen einzubringen, deren Ziel die Aufwertung der Berufsbildung und - für breit gefaßte Berufsfelder - die Konstituierung berufsqualifizierender Bildungsgänge (vom CAP über die verschiedenen Arten des Berufsabiturs bis zum BTS) ist, die ein kohärentes Ganzes bilden (L. Tanguy, 1991). Das Generalsekretariat ist insbesondere zuständig für die Beurteilung der Zweckmäßigkeit, die einer Konzipierung neuer Berufsprofile vorausgeht. Ihm obliegt die Entscheidung darüber, ob einer Forderung aus der einen oder anderen Branche stattgegeben wird, d.h. über die eventuelle Initiierung einer Studie zur Fundiertheit dieser Forderung und über die letztendliche Realisierung der Forderung. Darüber hinaus hat das Generalsekretariat das Initiativrecht für Reformprozesse (die Distanz zu dem in Deutschland vorherrschenden Prinzip, wonach nur die Sozialpartner über die Zweckmäßigkeit einer Reform zu entscheiden haben, ist folglich sehr groß).

Die staatliche Initiative als Merkmal des Systems

Das Prinzip der Konsultation, das eine stärkere Einbindung der Sozialpartner in die verschiedenen Phasen der Entstehung neuer Abschlüsse fordert, ist durch den politischen Voluntarismus, der bei der Implementierung der neuen zum Berufsabitur führenden Bildungsgänge zum Tragen kam, etwas ins Wanken geraten.

Die politische Dringlichkeit ist in diesem Fall um so größer, als hier mit der Proklamation quantitativer Ziele ein erhöhter Erwartungsdruck entstanden war. Der Bericht von M. Pillet (1995) über die Eröffnung der ersten Berufsabitur-Sektionen macht dies deutlich[166]. Infolgedessen konnte es also verlockend sein, die formellen Konsultationsverfahren ggf. im Interesse der momentanen politischen Erfordernisse, die sich schlecht mit der Länge der Debatten in den Konsultativgremien in Einklang bringen ließen, auszublenden. Wie es J.-G. Padioleau (1994) formuliert, haben zahlreiche staatliche Maßnahmen - vor allem in Frankreich - den Charakter eines *Staatsstreichs*.

166 Pillet berichtet von einem Telex des Ministers vom Juni 1985 an die Rektoren, in dem es hieß, daß bis zum ersten Schuljahresbeginn nach Ankündigung der Schaffung der neuen Berufsabitur-Sektionen die ersten drei Bildungsgänge dieses Typs an mindestens 50 Berufsfachschulen (lycées professionnels) einzurichten sind.

Übrigens ist aus der Entstehungsgeschichte mehrerer zum Berufsabitur führender Bildungsgänge bekannt, daß die Vollversammlungen der Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) von der Schaffung eines neuen Abschlusses offiziell erst mehrere Monate nach der Entscheidung informiert wurden. Sicherlich waren zuvor drittelparitätisch besetzte Arbeitsgruppen gebildet worden, aber diese Vorgehensweise führt dazu, daß die Zweckmäßigkeitsdebatte von dem im gesellschaftlichen Konsens dafür vorgesehenen Ort hin zu Reflexionsinstanzen verlagert wird, im denen Personen vertreten sind, die zwar Experten für die zu behandelnden Probleme sind, die aber keine Garantie für die Repräsentativität der Standpunkte der verschiedenen Partner bieten (Pillet, op. cit.). De facto geht man klammheimlich vom Prinzip einer Diskussion oder sogar einer Verhandlung zu einer einfachen "Information der CPC über die durchgeführten Arbeiten" über (typisches Beispiel: Prozeß der Schaffung des Fachabiturs "Wartung von Bürokommunikations- und Telematiknetzen")

Auf einen kurzen Nenner gebracht, ist man versucht zu behaupten, daß das Vorgehen des Ministeriums regelmäßig auf einen heiklen Kompromiß hinausläuft - zwischen der Notwendigkeit einer echten Konsultation, um die Sozialpartner in Verantwortlichkeiten einzubinden, deren Schwere eine solche geteilte Verantwortung angezeigt erscheinen läßt, und einem Voluntarismus, der nach schnellen Entscheidungen ruft, um auf die politische "Dringlichkeit" reagieren zu können, der aber die Konsultationsverfahren noch mehr zur reinen Formsache verkommen läßt. Das Paradoxe an dieser Situation ist, daß diese Vorgehensweise auf eine staatliche Regulierung der Berufsbildung auf der Basis von Bezugsnormen hinausläuft, die anhand von Diagnosen einmal zur Situation der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt, zum anderen zur mittelfristigen Entwicklung der Arbeit und ihrer Organisation erstellt werden (siehe weiter unten).

Mit dieser Vorgehensweise des Staates in Dringlichkeitssituationen wird eine schnelle Wirkung erzielt, da die Ausbildungsbereitschaft und die Ausbildungsfähigkeit, deren Bedeutung wir in Deutschland gesehen haben, im Prinzip durch einen schulischen Apparat gesichert wird, der die privatwirtschaftlichen Partner erst in zweiter Linie einbindet, von denen hauptsächlich erwartet wird, daß sie die für die Einrichtung der alternierenden Ausbildung unter der Gesamtverantwortung der Schule erforderlichen Ausbildungsplätze bereitstellen. Es ist diese Trennung zwischen staatlichem Handeln und Entscheidungen auf der mikroökonomischer Ebene, die es dem Staat in Frankreich - mehr als in jedem anderen Land der OECD - in den 80er Jahren erlaubt hat, die allgemeine und die berufliche Bildung aufeinander abgestimmt weiterzuentwickeln. Diese *Unvollständigkeit* des Systems der Akteure und die Schaffung von Abschlüssen ohne Bezug zum Arbeitsmarkt sichern paradoxerweise die Effektivität der *voluntaristischen Produktion* neuer Abschlüsse. Deren Nutzbarmachung auf dem Arbeitsmarkt ist das wichtigste, wenn nicht gelegentlich einzige Zugeständnis an das Marktprinzip mit allen späteren Risiken einer Entwertung und Deklassierung, die dieses mit sich bringt.

Eine staatliche Politik unter dem Einfluß äußerer Faktoren

In diesem Feld zwischen staatlicher Regulierung und dem Wirken des Marktes ist der Staat jedoch nicht der einzige Akteur. Hier kommen auch andere wichtige Faktoren zum

Tragen: die Wirtschaftsverbände auf der einen und der gesellschaftliche Bedarf auf der anderen Seite.

Wie in Deutschland ist die Mitwirkung der Sozialpartner formell strukturiert, im wesentlich auf Branchenebene. Tatsächlich können diese aber nur auf die Folgewirkungen der staatlichen Entscheidungen Einfluß nehmen, an der direkten Erarbeitung der Regeln wie in Deutschland sind sie nicht beteiligt. Dieser Unterschied ist nicht nur Ausdruck eines staatlichen Interventionsmodus mit voluntaristischer Tendenz, sondern spiegelt auch das tatsächliche Gewicht der Sozialpartner auf Branchenebene wider. Zu nennen ist dabei vor allem die relative Schwäche der Gewerkschaften (insbesondere in Ausbildungsfragen), die sich in dieser Sache seit geraumer Zeit mit dem Engagement der Lehrergewerkschaften zufrieden geben, die in den CPC vertreten sind.

Die Dominanz der Behörden und der Aufsichtsgremien des Bildungswesens in diesem Prozeß hat zudem die Arbeitgeberorganisationen auf Branchenebene dazu veranlaßt, eine Form der Mitwirkung zu entwickeln, die Entscheidungen anregt, vorschlägt oder fordert, ohne sie selbst zu gestalten. Wegen ihrer somit begrenzten Teilhabe an der Erarbeitung der Ausbildungsnormen übernehmen diese Organisationen auch nicht die primäre Verantwortung für die Situation der jungen Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Zwar hat die Union des Industries métallurgiques et minières (UIMM) schon 1984 die Schaffung von Berufsbildungsgängen der Stufe IV gefordert, aber die Umsetzung dieser Forderung in entsprechende Berufsabiture fiel wieder in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums, das das Prinzip eigenmächtig auf die Gesamtheit der Branchen und der Berufsfelder ausgedehnt hat, gelegentlich ohne Rücksicht auf das Zögern der Arbeitgeberverbände, wie dies beim BTP der Fall war.

Nur Branchen wie die Kunststoffverarbeitung (J.-P. Cadet, 1996), deren Identität zum Teil von der Schaffung landesweit gültiger Ausbildungsgänge in ihren jeweiligen Spezialisierungen abhing, ist es gelungen, ein System zu entwickeln, das sich der aus Deutschland bekannten Konsensregelung annähert. Dieses System bietet die Möglichkeit, die Schaffung der Normen, die (relative) Steuerung der Absolventenströme und die Anerkennung der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt eng miteinander zu verknüpfen. Dabei ist jedoch zu betonen, daß die Hauptpartner bei der Regulierung auf Branchenebene - trotz einer nicht vernachlässigbaren Rolle der Gewerkschaften - die Arbeitgeberorganisationen und das Bildungsministerium (Direction des lycées et collèges und Inspection Genérale) sind. Wie auch immer sich aber die Konstellation auf Branchenebene gestaltet, so ist doch offenkundig, daß es einer entschlossenen und gut gerüsteten Arbeitgeberorganisation ohne große Schwierigkeiten gelingt, die Schaffung eines landesweit geltenden Abschlusses bewilligt zu bekommen. Diese Möglichkeit steht sogar sehr großen Unternehmen wie Renault (vgl. B. Bouyx, 1997) offen, das einen speziellen CAP (Facharbeiterabschluß) durchgesetzt hat.

Anders als in Deutschland lastet in Frankreich die Artikulation des *gesellschaftlichen Bedarfs* schwer auf dem System der Konzipierung und Neuordnung der Berufsbildungsgängen. Ganz offensichtlich erreicht dieser Einflußfaktor explizit auch die Hierarchien der Abschlußebenen und Qualifikationsstufen, die das französische Bildungssystem strukturieren. Er manifestiert sich auf zweierlei Weise: einmal in der Weiterführung der Ausbildung innerhalb einer bestimmten Fachrichtung und/oder im Überwechseln auf ei-

nen allgemeinbildenden Bildungsweg, zum anderen in der bevorzugten Inanspruchnahme berufsqualifizierender Fachrichtungen mit deren größerer Nähe zu den allgemeinbildenden Bildungswegen. Damit kann die Regulierung dieser Ausbildungsgänge stark von den Unternehmen und den Arbeitgeberverbänden sowie von den Zielen der Berufsbildung im engeren Sinne abgekoppelt werden - Beispiel: Berufsabiture im Bereich der Büroautomatisierung (vgl. M. Bel et al., 1996). Dazu kommt, daß der Staat den von den Individuen ausgehenden Bedarf in die vom ihm durchzuführenden Reformen einfließen lassen will. Im Prozeß der Erarbeitung der Ausbildungsordnungen in Deutschland ist der von den Familien ausgehende gesellschaftliche Bedarf schwieriger zu erkennen, da die Diskussion hier direkter auf wirtschaftliche Interessen abhebt.

Eine Expertenregierung?

In beiden Ländern kommt der Fachkompetenz eine bedeutende Rolle zu, die allerdings auf recht unterschiedliche Weise zum Tragen kommt. In Deutschland ist der Experte Mittler und Motor des Prozesses, doch ist die wissenschaftliche Kompetenz des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) der Debatte zwischen den Sozialpartnern untergeordnet und kann von diesen sogar zurückgewiesen werden für den Fall, daß sich die Empfehlungen des Instituts zu deutlich von den Realitäten der betrieblichen Ausbildung entfernen (J. Hilbert et. al., 1990). In Frankreich kommt der - weitgehend bei den Behörden angesiedelten - Fachkompetenz eine erstrangige Bedeutung zu, da sie zur Legitimierung der Entscheidungen dient, die an zwei Punkten des Prozesses getroffen werden (M. Ourtau): im Hinblick auf die Zweckmäßigkeit der Reformen (Generalsekretariat der CPC) und auf die Erarbeitung der Normen (Inspection Générale de l'Education nationale).

In Frankreich sind die Debatten stärker auf technische und pädagogische Inhalte gerichtet (O. Liaroutzos, 1997). Die von den einzelnen Akteuren vorgetragenen Argumente unterscheiden sich jedoch erheblich voneinander - je nachdem, von wem die Forderung nach Schaffung neuer Qualifikationsprofile gestellt wird (Eigeninitiative des Bildungsministeriums, Forderung eines einflußreichen Wirtschaftsverbandes, miteinander konkurrierende und dann in einem Kompromiß vereinte Vorstellungen zweier verschiedener Kategorien von Arbeitgebern usw.). Darüber hinaus müssen die Überlegungen zur Gestaltung der Qualifikationen in Frankreich notwendigerweise auch Überlegungen zur Hierarchie der verschiedenen Abschlußebenen innerhalb ein und desselben Ausbildungsganges (vom CAP zum BTS für ein und dieselbe Fachrichtung) einschließen, was den institutionellen Prozeß insofern noch weiter kompliziert als die Forderung nach einem Qualifikationsniveau, das dem Abitur entspricht oder sogar noch darüber liegt, ihren Ursprung eher in einem Identitätsproblem des betreffenden Berufsstandes als in einem echten Bedarf an Kompetenz auf dem anvisierten Niveau hat (M. Ourtau, 1997).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das Gewicht der behördeneigenen Fachkompetenz in Frankreich um so stärker ist, als die Rationalisierung des Prozesses der Schaffung neuer *diplômes* zur Herausbildung einer *Expertenregierung* geführt hat, in unserem Fall in Gestalt des Generalsekretariats der CPC mit seinen etwa 20 Forschungsbeauftragten. Dieses Sekretariat ist damit in der Lage, Argumente politischer Art (Gestaltung

der Beziehungen mit den Branchenorganisationen) mit rein technokratischen Argumenten zu verbinden (*Kohärenz* in der berufsbildungspolitischen Ordnungsarbeit).

In mehr oder weniger partnerschaftlicher Verbindung mit der Inspection Générale regelt das CPC-Sekretariat sensible Fragen, für die in Deutschland die *privaten Regierungen* zuständig sind, durch Nutzung internen oder externen Fachwissens, sei es zur Zusammenstellung sachdienlicher Informationen im Vorfeld einer Entscheidung, sei es durch Verweis auf entsprechende Studien als Mittel zur Ex-post-Legitimierung einer bereits getroffenen Entscheidung. Fragen dieser Art sind die Definition eines Berufsbildungsganges, der die Machbarkeit für das Unternehmen und die berufliche Autonomie des Arbeitnehmers miteinander in Einklang bringt; der Ausgleich der Interessen zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften (mehr noch innerhalb der beiden Organisationen, wenn eine Ausbildung für mehrere Branchen relevant ist) sowie schließlich die Steuerung der Absolventenströme, die bei fehlender Koordinierung die Anerkennung der Abschlüsse und die Fähigkeit zur Reaktion auf den *gesellschaftlichen Bedarf* stark in Frage stellen können.

Berufsbildungsnormen und Standardisierungsprinzipien

Der nationale Geltungsbereich und die Standardisierung der Berufsbildungsnormen in Frankreich und Deutschland bilden einen der Punkte, die für die Durchführung unseres Vergleichs gesprochen haben. Es wäre jedoch voreilig gewesen, die Verwandtschaft der beiden Normsetzungsprozesse in der Berufsbildung allein aus diesen prinzipiellen Gemeinsamkeiten zu postulieren, ohne dabei das verfolgte Ziel und die Reichweite zu untersuchen. Diese beiden Dimensionen geben der in den beiden Ländern jeweils produzierten nationalen Norm eine besondere Prägung: in Frankreich stärker von oben verordnet und *abschlußzentriert*, in Deutschland dagegen plastischer und die Gesamtheit des Prozesses von der Ausbildung bis hin zur Definition der Abschlußqualifikation abdekkend.

Damit stellt sich die Frage nach der Nähe der Prinzipien, denen die Standardisierung der Berufsbildungsnormen jeweils zugrundeliegt, die bei einer Fokussierung auf die Verwandtschaft ihrer Prinzipien stärker ist als bei einer Betrachtung ihrer spezifischen Zielstellungen. Auch wenn man die doppelte Verankerung der Berufsqualifikation im Bildungs- und im Produktionssystem anerkennt, sind doch Wesen und Verwendung der französischen und der deutschen Abschlüsse klar voneinander unterscheidbar. Ein anhand dieser - von Méhaut (1997) beschriebenen - Dualität der Norm durchgeführter Vergleich stellt das Postulat, nach dem die Berufsqualifikation eine bildungssysteminterne und arbeitsmarktexterne Norm darstellt, sofort wieder in Frage.[167]

167 Zu den Charakteristika des deutschen dualen Systems gehört, daß der Hauptausbildungsort das Unternehmen ist, daß die jungen Auszubildenden den Status von Erwerbstätigen haben, daß sich die Beurteilungskriterien, die für den Erwerb des Abschlusses gelten, in erster Linie auf theoretische und praktische Kenntnisse und Fertigkeiten gründen, wobei die von der Berufsschule vermittelten Kenntnisse als solche bei der von den Kammern abgenommenen Abschlußprüfung nicht bewertet werden.

Qualifikationsebene oder Qualifikation?

Ein erster wesentlicher Unterschied betrifft die Art der produzierten Norm. Die verwendeten Begriffe sprechen für sich: während Frankreich den Begriff *diplôme* verwendet, ist in Deutschland von einer Berufsausbildung (wörtlich: von einem *Ausbildungsberuf*) die Rede.

In Frankreich werden zunächst die Normen für den Abschluß festgelegt - unabhängig von dem Ausbildungsgang, der zu diesem Abschluß führt: Schule, Lehre oder Weiterbildung. Es geht nicht darum, einen Ausbildungsplan zu definieren, sondern die in einem Examen zu prüfenden Kompetenzen. Dieser Abschluß entspricht nicht einer konkreten Tätigkeit, sondern eher einer Tätigkeitsebene, die als das "Ausbildungsziel" bezeichnet wird. Neben diesem verfolgt das französische *diplôme* noch ein weiteres, nicht minder wichtiges Ziel: die Fortsetzung der Ausbildung nach seinem Erwerb - nach einem Prinzip aufeinander aufbauender Bildungsgänge (E. Kirsch).

In Deutschland geht es vor allem um die Schaffung eines Bezugsrahmens für die Ausbildung, der einem zentralen Modus des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten entspricht (Dualität der Lernorte Unternehmen/Berufsschule), und zwar nach einem Prozeß der fortschreitenden Spezialisierung, ausgehend von einem breiten Sockel an Kenntnissen in einem bestimmten Feld unter Einschluß erster Berufserfahrungen (Artikel 1 Berufsbildungsgesetz). Mit der Zertifizierung werden Kenntnisse und Fähigkeiten validiert, die ihren Träger zur Ausübung des Berufs in einem breiten Spektrum von Tätigkeiten qualifizieren. Sie soll im übrigen als Sprungbrett für den Zugang zu höherwertigen Berufsabschlüssen (Facharbeiter, Meister) - auf dem Wege über die berufliche Weiterbildung - dienen. Schließlich ist der deutsche Ausbildungsabschluß nicht als Brücke für eine direkte Anschlußausbildung ausgelegt.

Wenngleich es in beiden Ländern Bemühungen gibt, bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Berufsausbildung von einer strikten Ausrichtung auf eine eng profilierte Tätigkeit abzugehen, orientieren sich diese in Frankreich auf eine Qualifikationsebene in einem Tätigkeitsfeld, in Deutschland dagegen an einem *Berufskonzept*, das als eine strukturierte, unteilbare und singuläre Gesamtheit beruflicher Kompetenzen definiert wird. Diese unterschiedlichen Konzepte spiegeln sich auch in der Wahl der Bezeichnungen für die Abschlüsse wider: dem Abschluß als Industriemechaniker/Industriemechanikerin - Fachrichtung Betriebstechnik in Deutschland steht in Frankreich das Fachabitur Wartung automatisierter Maschinensysteme gegenüber.

In Deutschland ist die Breite der Qualifikationen, die von einem Ausbildungsabschluß zertifiziert werden, relativ homogen. Abgesehen von einigen Fällen, in denen eine Ausbildung in zwei Stufen validiert wird *(Stufenausbildung)*, steht am Ende eines Ausbildungsganges in einer bestimmten Fachrichtung ein einziger Abschluß. Dennoch gibt es eine Form der Hierarchisierung der *Abschlüsse*, die aber eher einem horizontalen als einem vertikalen Prinzip folgt, da sie sich auf den erlernten Ausbildungsberuf gründet[168].

168 Nach einer von Burkart Lutz (1992) vorgeschlagenen Typologie lassen sich folgende Kategorien unterscheiden:

- die *höheren Kategorien*, in die einerseits die kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe fallen (Bankkaufmann, Versicherungskaufmann, Industriekaufmann, Exportkaufmann), die gute Auf-

Die Vielzahl der Kategorien der französischen Abschlüsse (CAP, BEP, Bac Pro, Brevet de technicien, Brevet professionel, Baccalauréat technologique, BTS usw.) und vor allem die Pluralität der zugehörigen Ebenen machen eine Eingrenzung der Qualifikationsbreite schwieriger. Hier tritt beim Ländervergleich ein Paradoxon zutage: dem Anstieg der Anzahl berufsqualifizierender Ausbildungsgänge von 583 im Jahre 1969 auf 753 im Jahre 1995 (E. Kirsch, op. cit.) bei gleichzeitiger Verbreiterung der inhaltlichen Basis in Frankreich steht in Deutschland eine Schrumpfung der Anzahl der Ausbildungsberufe von mehr als 600 in den 70er Jahren auf heute 370 bei Beibehaltung des tradierten Konzepts der Ausrichtung auf einen bestimmten Beruf gegenüber.

Die Bezugsnormen: Optimum oder Mindeststandard?

In Frankreich bestimmt schon das Konzept der Bezugsnormen ein berufsfachliches und pädagogisches Optimum, das stärker in Richtung eines geschlossenen Ganzen geht, während die deutsche Ausbildungsordnung Mindestnormen festlegt, die eine größere Flexibilität bei der konkreten Vermittlung der Ausbildungsinhalte zulassen. Es gibt mehrere Elemente, die zur Erklärung dieser konzeptionellen Unterschiede beitragen.

In Deutschland, wo der Hauptakteur bei der Berufsbildung das Unternehmen ist, muß der Bezugsrahmen notwendigerweise eine große Vielfalt an Möglichkeiten - abhängig von der Größe des Ausbildungsbetriebes - vorsehen. Im Vergleich dazu kann die Berufsfachschule (lycée professionnel) als Hauptakteur der Berufsbildung in Frankreich einen homogeneren Unterricht bieten.

Auf der anderen Seite hat das größere Gewicht des theoretischen Unterrichts in Frankreich - verbunden mit der Tatsache, daß das Modell des *Spitzenunternehmens* einen stärker normativen Einfluß auf die Gestaltung der Berufsausbildung ausübt - zur Folge, daß die Meßlatte bei der Erarbeitung dieses Rahmens sehr hoch angelegt wird, und dies um so mehr, als der Abschluß hier Möglichkeiten zu Anschlußausbildungen hin zu einem höheren Qualifikationsniveau bietet.

Schließlich stützt sich dieser Bezugsrahmen in Frankreich auf eine relativ abstrakte und uniformierende Definition der verfolgten Ziele. In dieser Definition spiegelt sich die "zentripetale Tendenz der technischen Ausbildung als einer uniformierenden Ideologie, die das Ziel hat, die Besonderheiten der verschiedenen Techniken rational einzuebnen" (Y. Deforge, zitiert nach C. Marquette, 1997). Das geringere Prestige, das im französischen System die Tätigkeit des Maschinenarbeiters im Vergleich zu Verwaltungs- oder Servicetätigkeiten hat, geht sicherlich auf eine eigene Lesart der Entwicklung der Arbeit

---

stiegsmöglichkeiten eröffnen und in starkem Maße von Abiturienten gewählt werden, andererseits solche Ausbildungsberufe wie Facharbeiter in der Industrie (Metallindustrie, Elektrotechnik usw.), die über berufsqualifizierende Weiterbildungsmaßnahmen zum Industriemeister und zu einem großen Teil der Techniker- und Ingenieurabschlüsse führen;

- die *mittleren Kategorien*, d.h. die Ausbildungsberufe im Dienstleistungs- und Pflegebereich sowie im handwerklich-technischen Bereich (Installateur, Kraftfahrzeugmechaniker, Elektriker), aus denen hauptsächlich kleine Unternehmen ihre Arbeitskräfte rekrutieren und die durch eine horizontale Mobilität, allerdings mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten, charakterisiert sind;
- die *unteren Kategorien*, in die Ausbildungsberufe in den Bereichen Einzelhandel, Friseurhandwerk usw. sowie Ausbildungsberufe im traditionellen Handwerk (Lebensmittelgewerbe, Holz usw.) fallen.

(P. Veneau, 1997) zurück, ist aber wahrscheinlich zugleich auch Ausgangspunkt der Bemühungen, die Berufsbildung über klangvollere Bezeichnungen der anvisierten Funktionen und der damit verbundenen Fähigkeiten aufzuwerten.

Im Vergleich dazu bezieht sich die Beschreibung der Ziele der Berufsbildungsgänge in Deutschland in ihrer Grobstruktur (entsprechend dem Berufsprofil) wie auch in ihrer Feinstruktur (entsprechend dem Ausbildungsrahmenplan) auf sehr viel konkretere Kenntnisse und Fähigkeiten, selbst wenn die neuen Normen nach der Neuordnung der industriellen Metallberufe den Jugendlichen eine breit angelegte Qualifikation vermitteln wollen, die sehr weit entfernt ist von der wiederholten Verrichtung von Einzelaufgaben, die kennzeichnend für die betriebliche Lehre ist (E. Kuda, 1997).

Es trifft zu, daß sich in Deutschland aufgrund der Existenz eines Rahmenplans für den schulischen Teil der Ausbildung - neben der Ausbildungsordnung für den betrieblichen Teil - besser abgrenzen läßt, welche Ausbildungsinhalte in die theoretischen Fächer fallen und welche Fähigkeiten im betriebspraktischen Teil vermittelt werden.

Reichweite der produzierten Norm

Anhand der Ziele, die mit den französischen und den deutschen Berufsabschlüssen hinsichtlich ihres Gebrauchswertes, der Stellung ihres Inhabers in der beruflichen und sozialen Hierarchie und der Möglichkeiten zu weiterführenden Bildungsgängen verfolgt werden, läßt sich deren jeweilige Nähe zum Bildungssystem oder zum Arbeitsmarkt ermitteln.

In Deutschland weisen die Kriterien, die seit mehr als 20 Jahren die Gestaltung und Neuordnung der Berufsbildungsgänge m Gebrauchswert in Zeit und Raum einen hohen Stellenwert zu: Ermittlung des langfristigen Bedarfs, Vorhandensein von Einsatzmöglichkeiten in einem hinreichend breiten Tätigkeitsfeld, strikte Abgrenzung gegenüber den vorhandenen Ausbildungen und Verlagerung der zu eng profilierten Qualifikationen oder solcher, deren Stabilität nicht hinreichend beurteilt werden kann, in den Bereich der beruflichen Weiterbildung (R. Koch, op.cit.).

In Frankreich werden seit annähernd 20 Jahren umfassende Anstrengungen zur Rationalisierung der Verfahren zur Neuordnung der Berufsprofile innerhalb der CPC unternommen. Dennoch sind die Kriterien zur Abgrenzung der Qualifikationen und der jeweiligen Ziele der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung häufig noch ungenau. Anträge auf Schaffung neuer Ausbildungsgänge werden sozusagen als Ausnahmefall behandelt (C. Marquette, 1997). Wahrscheinlich wird der Rhythmus der Schaffung neuer Abschlüsse noch zusätzlich durch den permanenten Status der damit betrauten Instanzen (der CPC) beschleunigt. Dieser Sachverhalt verstärkt die Tendenzen in Richtung auf miteinander konkurrierende, sich in Ebene und Fachrichtung kaum voneinander unterscheidende Abschlüsse zu Lasten ihres Marktwertes. Außerdem wirkt sich die Häufigkeit der durchgeführten Reformen nicht gerade günstig auf die Funktion der Qualifikationen als Referenzgrundlage bei Lohnverhandlungen aus. Diese Instabilität der Maßstäbe wird dann aber wieder durch die Tatsache kompensiert, daß sich die gesellschaftliche Anerkennung eines französischen Berufsabschlusses mehr auf dessen Ebene gründet als auf die mit dem erlernten Spezialfach vermittelte berufliche Identität. Außerdem impli-

ziert die Tatsache, daß der Gymnasialabschluß nur eine Ebene kennt (J. Affichard, 1983) - unabhängig davon, ob es sich um ein allgemeinbildendes, ein Techniker- oder ein Berufsabitur handelt -, daß die allgemeinbildenden Fächer bei der Beurteilung der Prüfungskandidaten ein nicht zu vernachlässigendes Gewicht erhalten, was die im Vergleich zu Deutschland deutlich höheren Versagerquoten bei den Prüfungen erklären mag (vgl. Beispiel für Prüfungstests im Anhang).

In Deutschland werden der berufliche und gesellschaftliche Status, die Art der Tätigkeit und die Möglichkeiten für eine externe und eine Aufstiegs-Mobilität weitgehend durch den erlernten Beruf bestimmt. Der Berufswahl kommt um so größere Bedeutung zu, als mit dem deutschen Abschluß in einem Ausbildungsberuf keine zusätzliche Stufe in der Schulhierarchie verbunden ist. Das Fehlen einer strikten Äquivalenz zwischen einem Abschluß im Rahmen des dualen Systems und einem allgemeinbildendem Abschluß[169] trägt trotz wiederholter Forderungen seitens der Sozialpartner - Arbeitgeber und Gewerkschaften[170] - dazu bei, die Ausbildung im dualen System und das allgemeinbildende System zueinander auf Distanz zu halten.

In den Branchen, auf die sich dieser Vergleich bezieht, dabei vor allem in der Metall- und der chemischen Industrie, in Frankreich aber auch allgemeiner in den Branchen mit gestaffelten Tarifgruppen (A. Jobert und M. Tallard, 1997), sind die Modalitäten der Berücksichtigung der Berufsabschlüsse in den Tarifverträgen recht ähnlich. Sie sind in beiden Ländern an eine dem Abschluß entsprechende Stelle gebunden, wobei der Berufsabschluß durch Berufserfahrung ersetzt oder mit dieser gekoppelt werden kann. In Frankreich führt jedoch die Trennung zwischen den Gremien, die die Abschlüsse konzipieren, und denen, die die Qualifikationsebenen festlegen, zu einer Zeitversetzung zwischen der Schaffung eines Abschlusses und seiner Anerkennung. Dazu kommt, daß das Vorhandensein mehrerer Abschlüsse der gleichen Fachrichtung, auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt (vom CAP bis zum BTS), zu einer branchenabhängigen Diversifizierung der Anerkennungsmodalitäten beiträgt. Schließlich scheinen die Prozesse in Frankreich den betriebsinternen Regulierungsmechanismen (stärkere Berücksichtigung der Betriebszugehörigkeit auf den *unternehmensinternen Arbeit*smärkten) ein größeres Gewicht zu geben als in Deutschland, wo der Bezug zum Beruf vorrangig bleibt. Somit werden die für das dem Ecklohn entsprechende Qualifikationsniveau geforderten Kompetenzen in Abhängigkeit von der Ausbildung im dualen System gemessen, d.h. anhand der üblichen Formel “in der Regel für die Ausführung dieser Aufgaben erforderlich” (I. Drexel, 1997).

169 abgesehen vom Äquivalent der Mttleren Reife für diejenigen, die diese vor der Lehre nicht erworben haben.

170 Diese Forderungen an Bund und Länder zur Aufwertung der beruflichen Bildung sind in den offiziellen jährlichen Stellungnahmen der Vertreter der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften im Hauptausschuß des BIBB enthalten. Es geht dabei vor allem um die Möglichkeiten, Absolventen einer Lehre Zugang zum Hochschulstudium ohne Abitur zu eröffnen (vgl. Stellungnahmen des Hauptausschusses des BIBB zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1996).

Die Dynamik der Normen: Zur Entwicklung der Arbeit und Bezugsnormen: endogene Anpassung, exogene Transformation

In beiden Ländern liegen die Diagnosen über die herausragenden Tendenzen der Entwicklung der Arbeit, die die Erarbeitung der neuen Bezugsnormen beeinflußt haben, recht nahe beieinander: die wirtschaftliche Unsicherheit und die Schwankungen in der Nachfrage wirken sich auf den Produktionsprozeß und die Organisation der Unternehmen im Sinne einer beschleunigten Verbreitung der *flexiblen* Technologien und eines Wegfalls der Abgrenzungen zwischen verschiedenen Funktionen wie Fertigung/Wartung bei den industriellen Tätigkeiten aus. Auch in der Verwaltung fehlt es in beiden Ländern nicht an ausgeprägten gemeinsamen Tendenzen wie z.B. der Informatisierung der Arbeitsplätze zunehmend auf der Grundlage internationaler Standards.

In Frankreich delegitimiert ein starker "technisch-ökonomischer Determinismus" (P. Veneau, 1997) nach Meinung einiger Akteure ein Konzept der Berufsbildung, das auf dem traditionellen Modell des *Berufs* basiert. Sie plädieren stattdessen für ein Konzept, das auf eine Funktion oder einen Tätigkeitsbereich vorbereitet und bei dem die technischen anstelle der berufsspezifischen Fähigkeiten geltend gemacht werden. In Deutschland werden bei der Formulierung der neuen Ausbildungsordnungen vorrangig die anvisierten Funktionen beschrieben, ohne jedoch bei den verwendeten technischen Mitteln in die Details zu gehen. Diese "technisch neutrale" Orientierung (R. Koch, 1997) der Bezugsnormen gibt den Unternehmen einen größeren Spielraum bei der Ausbildung und wirkt zugleich der Gefahr der Veraltens der Ausbildungsinhalte entgegen, die aufgrund der nur in großen Abständen vorgenommenen Neuordnung gegeben wäre.

In beiden Ländern liegt der Akzent der wissenschaftlichen Gutachten auf der Entwicklung transferierbarer Kompetenzen, die stärker auf Problemlösungen zentriert sowie auf die Fähigkeit gerichtet sind, sich in einem immer komplexeren Organisationssystem zurechtzufinden, vor allem um der Herausforderung der Integration verschiedener Aufgaben und/oder der *multifunktionalen* Tätigkeit besser begegnen zu können.[171]

Antizipatorische oder adaptive Logik?

Die Übersetzung dieser Ziele in die Bezugsnormen erfolgt in beiden Ländern auf jeweils unterschiedliche Weise, die nicht unabhängig von dem jeweiligen Stellenwert gesehen werden kann, der der wissenschaftlichen Kompetenz im jeweiligen Prozeß eingeräumt wird. In Frankreich will ein entschieden voluntaristisches Vorgehen des Staates die Berufsbildung zu einem Hebel für die direkte Neuordnung der Arbeit und ihrer Organisation machen. Dieses Vorgehen hebt sich deutlich von dem stärker prozeduralen und eher schrittweisen Vorgehen ab, das in Deutschland dominiert.

Daraus ergibt sich zunächst, daß das Gefälle zwischen den Ausbildungsinhalten und den Erwartungen bestimmter Kategorien von Unternehmen, dabei insbesondere der kleinen

171 In Frankreich ist die Formulierung der Forderungen der UIMM, die zur Schaffung der Berufsabiture geführt haben, in starkem Maße von einem Bericht des CNRS und des Commissariat Général du Plan (1985) beeinflußt worden.

und mittleren, in Deutschland[172] geringer gewesen ist als in Frankreich. Es ist in dieser Hinsicht symptomatisch, daß die Anhebung des Berufsbildungsniveaus in Frankreich über die Einführung neuer Abschlüsse angestrebt wurde, für die heute als Inbegriff das Berufsabitur steht. In Deutschland hat man bisher auf die neuen Anforderungen des Produktionsapparates innerhalb des bestehenden Systems durch eine Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen im Rahmen des dualen Systems reagiert. Dies schlägt sich u.a. in der Schrumpfung der Anzahl der Ausbildungsberufe nieder. Diese Umgestaltung der beruflichen Erstausbildungsgänge, die sich in Deutschland endogen, in Frankreich exogen vollzieht, spiegelt deutlich die in beiden Ländern jeweils vorherrschenden Anpassungsmodalitäten wider. Die *organische* Anpassung (J.-J. Silvestre, 1986) nach deutschem Muster erleichtert die Wahrung der Kohärenz des Systems und damit der Qualität der Koordinierung von wirtschaftlichen und sozialen Faktoren, birgt aber die Gefahr, daß eine möglicherweise notwendige tiefgreifende Reform nicht angegangen wird. Die strukturelle Anpassung nach französischem Muster erlaubt es zwar, sehr schnell größere Veränderungen durchzusetzen, aber mit einem durch die Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt und die Spezifik der Unternehmen gegebenen deutlichen Risiko im Hinblick auf die Effektivität der Neuordnung (P. Veneau, 1997).

Diese jeweils spezifischen Entwicklungsrhythmen verdeutlichen eine unterschiedliche Prioritätenfolge bei der notwendigen Entscheidung zwischen zwei antagonistischen Zielen: auf der einen Seite Vermeidung des Risikos eines Veraltens der Ausbildungsgänge, auf der anderen Seite Erhaltung hinreichend stabiler Normen im Bereich der Berufsbildung.

Spezialisierung und Transversalität

Ohne hier auf die rein nationalen Debatten zum Konzept der Transversalität der Berufsbildungsgänge[173] eingehen zu wollen, liegen die Hauptunterschiede zwischen dem fran-

172 So weist z.B. Eva Kuda darauf hin, daß der von den Arbeitgeberorganisationen (der Metallindustrie) bei den Verhandlungen über die Ausbildungsordnungen (...) geleistete Widerstand deutlich gemacht hat, daß die KMU nicht willens oder in der Lage waren, die betriebliche Ausbildung auf der Basis der neuen Ordnungen durchzuführen (1997, op.cit.).

173 Die unterschiedlichen Konzepte der Transversalität spiegeln die Polysemie des Begriffs wider und werfen spezielle Fragen auf. Dabei kann es sich je nach Fall um folgenden Begriffsinhalt handeln:

- einen Sockel sehr breit gefächerter Kompetenzen, der allen Ausbildungsgängen gemeinsam ist und der die Autonomie des Absolventen stärkt und eine ganzheitliche Problemlösungskompetenz sowie Anpassungs- und Kommunikationsfähigkeit vermittelt. Bei dieser Definition stellt sich die Frage, ob diese Kompetenzen besser im Rahmen der allgemeinen oder der beruflichen Bildung erworben werden können;
- branchen- oder sektorübergreifende Kompetenzen, die aber spezifisch für einen bestimmten Beruf sind: dies gilt für den Verfahrenstechniker ebenso wie für die Sekretariatsberufe: welches wäre der geeignete institutionelle Rahmen für den Erwerb dieser Kenntnisse und Fertigkeiten?
- eine Integration von Aufgaben (oder funktionelle Transversalität) innerhalb einer Tätigkeit oder eines Sektors wie beim Anlagenmechaniker oder beim Bankfachwirt in Deutschland. In diesem Fall er-

zösischen und dem deutschen Konzept in dem Stellenwert, den die Spezialisierung in der Hierarchisierung der beruflichen Qualifikationen hat, und in der Art der Interessen, die die Schaffung transversaler, d.h. breit profilierter Abschlüsse bestimmen.

Die im Rahmen des dualen Systems zu erwerbenden Abschlüsse sollen zwei Dimensionen enthalten: *Berufsbreite* und *Berufstiefe* - d.h. Breite und Tiefe der erworbenen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenngleich das Abwägen zwischen diesen beiden Dimensionen in den Debatten zwischen den Sozialpartnern eine zentrale Bedeutung hat, sind sich alle darüber einig, daß beide untrennbar zur Herausbildung einer vollwertigen Qualifikation gehören. Die Polemik, die sich in Deutschland in den 70er Jahren in der Frage der Einführung der Stufenausbildung entwickelte und zu Auseinandersetzungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften in der Metallindustrie führte, ist dafür ein ausgezeichnetes Beispiel (E. Kuda, op. cit.). Die IG Metall, die einem solchen Projekt zunächst positiv gegenüberstand, da dieses geeignet erschien, die Mobilität der Jugendlichen zu fördern und ihrer Heterogenität Rechnung zu tragen, hat es schließlich doch abgelehnt. In der Tat förderte diese interne Differenzierung Selektionspraktiken und schuf eine geringere Qualifikationsstufe, die einer Grundausbildung ohne Spezialisierung in einem bestimmten Bereich entsprach.

In Frankreich bringt das bloße Vorhandensein einer ganzen Palette von “diplômes” eine stärkere Dissoziierung zwischen der inhaltlichen Breite und der Spezialisierung. So nimmt die Profilbreite vom CAP über BEP und Bac Pro bis zum BTS stetig zu. Damit kommt der Spezialisierung nicht der Platz zu, den sie in der Hierarchie der Qualifikationen in Deutschland hat. Auf der anderen Seite kann in Frankreich, wo die berufliche Bildung fast ausschließlich vom Schulsystem getragen wird, mehr Abstand von der Art der erzeugten Ware oder Dienstleistung und damit von den Spezifika einer Branche gehalten werden. Dieses “Abstandhalten” scheint in Deutschland schwer realisierbar, und dies nicht nur wegen der Einbindung der Unternehmen in die Ausbildung, sondern auch weil der “Primat des Berufs” (G. Kutschka, 1997) zum großen Teil noch auf der soliden Kenntnis des Produkts und der Beherrschung des zu seiner Fertigung notwendigen Know-hows - einschließlich tradierter Fertigungsprozesse - beruht.

Der Kern der Debatten über die Transversalität scheint dazu in Frankreich auf einer anderen Ebene angesiedelt zu sein als auf der der Relation zwischen Ausbildung und Qualifikation. Aus den dazu vorgenommenen Analysen geht hervor, daß es sowohl Fälle gibt, in denen die Schaffung transversaler “diplômes” gefordert wird, z.B. aus verbandsstrategischen Gründen[174] - Forderung eines Arbeitgeberverbandes, der seinen Einfluß ausdehnen will (C. Marquette, 1997) -, zum anderen aber auch andere, in denen eine solche Forderung auf Ablehnung stößt - Forderung von Unternehmensseite nach Schaffung eines BTS-Ausbildungsganges im Rahmen der beruflichen Weiterqualifizierung, abgelehnt wegen Problemen bei der Steuerung der Absolventenströme und wegen der Schwierigkeiten des Staates, an den Berufsfachschulen (lycées professionnels) entsprechende Sektionen zu eröffnen (E. Kirsch, 1997).

---

weitert sich der Mobilitätsraum, der aber weiterhin durch das Werkzeug oder das Produkt definiert bleibt.

174 Ältere Analysen zur Situation in Deutschland geben Grund zu der Annahme, daß es auch hier ähnlich geartete Strategien gibt (vgl. J. Hilbert, H. Südmersen, H. Weber, 1990).

Der gleichen Logik folgend, ist auch die kürzliche Weigerung der Schulbehörden, die Ausbildung für Sekretariats- und Buchhaltungstätigkeiten in einem einzigen BEP zusammenzufassen, obwohl sehr fundierte Gutachten für eine solche Zusammenlegung plädiert hatten, ein Beispiel dafür, daß die Strukturierung der berufsbildungspolitischen Normen Einflüssen unterliegt, die ausschließlich im Bildungssystem selbst begründet sind. Es geht darum, die Attraktivität der Buchhaltungsausbildung zu wahren, die zudem eine Vielzahl interessanter Berufsmöglichkeiten eröffnet (O. Liaroutzos, 1997). Das von den Behörden ausgehende Bemühen um eine nicht berufs-, sondern bildungsbezogene Identität hängt mit den Modalitäten der Positionierung von Büroberufen im allgemeinen Bildungssystem in Frankreich zusammen. Diese sind weitgehend dafür verantwortlich, daß beim Zugang zu den "tertiären Ausbildungsgängen" ein starker Konkurrenzdruck aus dem allgemeinbildenden Bereich entsteht, und zwar sowohl vor Beginn der Ausbildung (diese Ausbildungsgänge, vor allem für die Fachrichtung Buchhaltung/Rechnungslegung, werden von Bewerbern gewählt, die den Standards des allgemeinbildenden Bereichs am nächsten kommen) als auch nach deren Abschluß vor Eintritt in das Erwerbsleben.

In Deutschland wird die Neuordnung dieser Ausbildungsgänge, bei denen die Tendenz zu einer Zusammenlegung vormals getrennter Bereiche besteht, sehr viel stärker vom Einfluß der Computerisierung bestimmt, um so mehr als hier der Berufsbezug nicht so durchgängig ist wie in der Industrie. In jedem Fall aber bewahrt die Ausbildung in den "tertiären" Berufen ihre Eigenständigkeit gegenüber dem allgemeinbildenden Bereich und unterliegt nicht stärker dessen Konkurrenz als dies in der Industrie der Fall ist.

Der derzeitige Problemdruck

Der in beiden Ländern vorhandene starke Druck zeigt die spezifischen Schwierigkeiten des jeweiligen institutionellen Prozesses, sich an die Veränderungen in der Arbeitswelt anzupassen, ohne dabei von ihrem jeweiligen System der berufsbildungspolitischen Normsetzung abzugehen.

In Frankreich scheinen diese Schwierigkeiten stärker mit dem relativ abstrakten und dem angesichts der Realität und der Unterschiedlichkeit der Unternehmen wenig flexiblen Charakter der Bezugsnormen zusammenzuhängen. Die nur wenig an der Durchführung der Berufsbildung beteiligten französischen Unternehmen überlassen den Grundlagenunterricht den zuständigen Fachkräften im schulischen Bereich und sehen ihre Aufgabe darin, diesen durch die Vermittlung von spezifischem Know-how zu ergänzen (CNPF, zitiert von C. Marquette, op.cit.). Es handelt sich hier um eine Art Konsens *à la française* - zumindest zwischen dem Staat und den Spitzenverbänden der Arbeitgeber. - über die Dimension des Berufsprofils. Diese Option birgt allerdings das Risiko, dem französischen 'diplôme' einen Teil seines unmittelbaren Praxisbezugs zu nehmen und es nur als einen Bestandteil der eigentlichen Qualifikation zu betrachten. Sie trägt ferner dazu bei, die Entwicklung in Richtung eines Identitätsverlusts der Berufsbildung zu fördern (P. Veneau, 1997). Sie unterscheidet sich von einer Normsetzungspolitik nach dem *bottom-up*-Prinzip, für das die neuen CQP-Abschlüsse (Certificats de Qualification Professionnelle) der Metallindustrie hier als Beispiel stehen mögen. Kann man aber deshalb schon davon sprechen, daß sich hier ein alternatives Modell zu den vom allgemeinbildenden System verliehenen Abschlüssen herausbildet?

Die neu geschaffenen CQC sind nicht die einzigen Anzeichen einer Strömung, die der Tendenz zur Vereinheitlichung des Ordnungsrahmens für die Berufsabschlüsse entgegenwirken will. Die Vielfalt und Vielzahl der Initiativen zur Schaffung neuer Formen der Zertifizierung - auf nationaler, regionaler und Branchenebene sowie auf der der Bildungseinrichtungen - lassen erkennen, daß die Debatte nicht abgerissen ist, sie tragen aber auch nicht wesentlich zu einer Klärung bei.

In Deutschland wird der "funktionale Pragmatismus" (G. Kutscha, 1997) - ein Begriff, mit dem die bisherigen Anpassungen belegt werden - durch den immer schnelleren Wandel, der eine Strukturreform erforderlich machen könnte, in Frage gestellt. Ist die Schwerfälligkeit des Prozesses der Mobilisierung und Einbeziehung der Akteure weiterhin vereinbar mit den zunehmenden Schwankungen des Arbeitsmarktes und der ständigen Neudefinition der Erfordernisse der Unternehmen im Hinblick auf mehr Transversalität?

Die "Vollständigkeit" des deutschen Systems ist das Ergebnis eines langen geschichtlichen Entwicklungsprozesses, der es sowohl im industriellen als auch im handwerklichen Bereich ermöglicht hat, für die Pluralität der Regulierungsprinzipien einen gemeinsamen Nenner zu finden.. Angesichts der geringeren Rolle, die die Sozialpartner im tertiären Sektor spielen, hat man in Deutschland mit Sicherheit Schwierigkeiten, das System auf neue Tätigkeiten in diesem Sektor auszuweiten, auf den immerhin ein beachtlicher Teil der neu geschaffenen oder künftig zu schaffenden Arbeitsplätze entfallen.

Kann es schließlich bei der weitgehenden Polarisierung der Konzepte bleiben, wie sie sich bei der Diskussion um das Begriffspaar *Praxisrelevanz der Berufsausbildung - Wettbewerbsfähigkeit* zeigt? Sie ist derzeit sehr deutlich ausgeprägt, was beispielsweise darin zum Ausdruck kommt, daß in den kritischen Momenten ein staatlicher Hauptakteur bei der Gestaltung der Berufsbildungsnormen das Wirtschaftsministerium ist. Der "gesellschaftliche" Bedarf, der im deutschen System relativ wenig berücksichtigt wird, erweist sich als ein immer entscheidenderer Faktor für die Entwicklung der dualen Ausbildungsgänge aufgrund der wachsenden Neigung der Jugendlichen, ihre Ausbildung im allgemeinbildenden Bereich fortzusetzen. Wie kann die institutionelle Regulierung diesen Trend, sofern er sich fortsetzt und akzentuiert, integrieren, ohne das System in allzu stark differenzierte Qualifikationsstufen aufzuspalten? Bei den heute geführten Debatten geht es einmal um die Notwendigkeit, verstärkt Jugendliche mit höherem Schulabschluß für das duale System zu gewinnen, zum anderen um die Modalitäten der Eingliederung von Jugendlichen mit schulischen Schwierigkeiten, die einen wachsenden Teil der potentiellen Teilnehmer am dualen System ausmachen (R. Koch, 1997).

Literatur

Affichard, J. (1983): *Nomenclatures de formation et pratiques de classement*, Formation Emploi n ° 4, La Documentation Française.

Bel, Maïten.; de Besses, Marie; Mériot, Sylvie-Anne (1996):*Formations en comptabilité, une construction locale sous contraintes*, Formation Emploi n ° 56. La Documentation Française.

Bouyx, Benoît (1997): *Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France*, in: Möbus, Martine und Verdier, Eric (Hrsg.) "Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs", L'Harmattan. Paris.

Cadet, Jean-Paul (1996): *Formations en plasturgie, une construction locale négociée*, Formation Emploi n ° 56. La Documentation Française.

Commissariat général du Plan et CNRS (1987): Prospective 2005, Economica.

Conseil National du Patronat Français (1993): *Les propositions du C.N.P.F. Livre blanc*, in: Réussir. La formation professionnelle des jeunes. Les Éditions d'Organisation

Deforge, Yves (1991): *Enseignements techniques, enseignements professionnels, enseignements technologiques : essai d'élucidation de ces trois titres*, in: Perrin, Jacques (Hrsg.) "Construire une science des techniques" L'Interdisciplinaire.

Drexel, Ingrid (1997): *La reconnaissance des diplômes professionnels sur le marché du travail et dans les grilles de classification en Allemagne*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Eymard-Duvernay, François (1995):*Qualifications et interactions, programme de recherche*. Doc. Miméo. Centre d'études de l'emploi., université du Québec, doc.roneo, Montréal.

Favereau, Olivier (1995): *Conventions et régulations*, in: Boyer Robert und Saillard Yves "Théorie de la régulation, état des savoirs", La Découverte

Fourcade, Bernard (1997): *La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Fourcade, Bernard; Ourliac, Gilles und Ourtau, Maurice (1993):*La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives*, Formation Emploi n ° 39, La Documentation Française.

Hancké Bob, Soskice David (1997): *De la construction des normes industrielles à l'organisation de la formation professionnelle Une approche comparative*, in: Möbus/Verdier op.cit..

Hilbert, Joseph; Südmersen, H. und Weber, Hajo (1990): *Berufsbildungspolitik - Geschichte, Organisation, Neuordnung*, Leske + Budrich, Opladen 1990.

Jobert, Annette; Tallard, Michèle (1997): *Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Kern, Horst und Schumann, Michael (1989, 1984 dans l'édition originale): *La fin de la division du travail ? La rationalisation de la production industrielle*. Ed. Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Kirsch, Edith (1997): *Diplôme transversal, diplôme pour quelles entreprises ?* in: Möbus/Verdier op.cit..

Koch, Richard (1997): *La rénovation des formations professionnelles réglementées : instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970* in: Möbus/Verdier op.cit.

Kuda, Eva (1997): *Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Kutscha, Günther (1997): *La modernisation du système dual : le cas des formations tertiaires de bureau;* in: Möbus/Verdier op.cit.

Liaroutzos, Olivier (1997): *Du travail à la formation : la construction d'une relation dans le tertiaire administratif*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Lutz, Burkart (1992): *Le système allemand de formation professionnelle: principes de fonctionnement, structure et évolution*, In: Möbus Martine und Verdier Eric: "Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes". Collection des études, n° 61. CEREQ

Marquette, Christian (1997): *Spécialisation et diplômes professionnels : le cas du baccalauréat professionnel "process"*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Méhaut, Philippe (1997): *Le diplôme, une norme multivalente ?* in: Möbus/Verdier op.cit.

Möbus, Martine und Verdier, Eric (Hrsg.1997) Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs, L'Harmattan. Paris

Ourtau, Maurice (1997): *Opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français*, in: Möbus/Verdier op.cit.

Padioleau, Jean-Gustave (1994*)*:*Pour qui sonne le glas ?*, préface à Bézes, Philippe "L'action publique volontariste, analyse d'une politique de délocalisation", Série Premières Recherches. L'Harmattan.

Pillet, Michel (1995):*La création des baccalauréats professionnels : les processus de décision*, Formation Emploi n ° 52, La Documentation Française.

Reynaud, Emmanuelle und Reynaud, Jean-Daniel (1994):*La régulation conjointe et ses dérèglements*, Le Travail Humain, Tome 57 n ° 3.

Salais, Robert, Storper, Michael (1993):*Les mondes de production, enquête sur l'identité économique de la France*, Editions de l'EHESS.

Silvestre, Jean-Jacques (1986): *Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité*, Formation emploi n°14, La Documentation Française

Silvestre, Jean-Jacques (1987): *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale*. Doc ronéo. LEST-CNRS. Aix en Provence.

Soskice, David (1996):*Divergent Production Regimes. Coordinated and Uncoordinated Market Economies in the 1980s and 1990s*, in: Kitschelt H., Lange P., Marks G. und Stephens J.D. (Hrsg.) "**C**ontinuity and change in contemporary capitalism":

Streeck, Wolfgang; Hilbert Josef; van Kevelaer, Karl-Heinz; Maier Friederike; Weber, Hajo (1987):*The role of the social partners in vocational training and further training in the Federal Republic of Germany*, WZB, Berlin, Untersuchung im Auftrag des CEDEFOP.

Tanguy, Lucie (1991): *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?*, La Documentation Française, Paris.

Veneau, Patrick (1997): *Construction des référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique*, in: Möbus/Verdier op.cit..

Verdier, Eric (1996): *L'insertion professionnelle des jeunes 'à la française,': vers un ajustement structurel?*, Travail et Emploi, n ° 4, La Documentation Française.

Vergleichende Berufsbildungsforschung: Netzwerke und elektronische Informationstechnologien

1 Das FORUM für europäische Berufsbildungsforschung

Michael Kuhn[175]

Vorbemerkung

Ursprünglich wurde das FORUM im Frühjahr 1995 anläßlich eines Treffens mehrerer auf dem Gebiet der Berufsbildung tätiger Forscher gegründet, die nicht nur nach einer Plattform für eine kontinuierliche Zusammenarbeit für die Dauer gemeinschaftlich finanzierter Projekte suchten, sondern auch das Gefühl hatten, daß ein europäisches Konzept für die Berufsbildungsforschung benötigt werde und entwickelt werden sollte.

Das FORUM für europäische Berufsbildungsforschung ist seit März 1998 ein durch das Vierte Rahmenprogramm im Bereich Forschung (GPSF) finanziertes themenbezogenes Netz. Dank einer erfolgreichen Bewerbung im Rahmen des von der Europäischen Kommission (Generaldirektion 12, Wissenschaft und Forschung) geleiteten GPSF-Programms war es möglich, daß aus dem FORUM ein von der EU finanziertes Netz werden konnte.

Inzwischen gehören ihm 23 Partner aus dem Bereich Berufsbildungsforschung sämtlicher EU-Mitgliedstaaten bis auf Luxemburg an, von denen die meisten - jedoch nicht alle - an einem spezifischen GPSF-Projekt teilnehmen: Augenblicklich werden fünf dieser Partner nicht im Rahmen des Forschungsprogramms der Europäischen Union finanziert (siehe Kapitel VI, Liste der Partner).

Eines der wichtigsten Ziele des FORUMs besteht - aufgrund recht unterschiedlicher Kulturen und Traditionen der Berufsbildungsforschung - darin, einen verstärkten allseitigen Lernprozeß der Berufsbildungsforscher innerhalb Europas zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, konzentrieren sich die Aktivitäten des FORUMs vor allem darauf, jedes Jahr drei Workshops mit dem jeweiligen Schwerpunkt auf bestimmten Forschungsthemen zu veranstalten.

Zur Internationalisierung von Forschungsfragen in Europa

Es entwickelt sich zunehmend ein Bewußtsein dafür, daß berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen als bedeutender wirtschaftlicher Faktor, die Berufsbildungspolitik, das Wesen beruflicher Fähigkeiten sowie die Art und Weise, wie berufsbezogenes Lehren und Lernen organisiert sind, immer stärker von wirtschaftlichen Bedingungen und Zusammenhängen bestimmt werden. Infolge des anhaltenden Innovationsprozesses sowie der globalen Veränderungen auf Unternehmensebene werden sämtliche Elemente der ge-

175 Universität Bremen, Institut für Technik und Bildung

genwärtigen Berufsbildungsreformen von Globalisierung und Internationalisierung beherrscht.

Aufgrund dieser Charakterisierung als vorwiegend wirtschaftlicher Faktor und unter dem Einfluß einer hauptsächlich wirtschaftlich bestimmten Entwicklung muß die Berufsbildungsforschung selbst solchen globalisierten Forschungsperspektiven verstärkt Rechnung tragen.

Neben der in zunehmendem Maße transnationalen Perspektive der Berufsbildungsforschung, die der Prozeß (wirtschaftlicher) Globalisierung und dessen Auswirkungen auf die beruflichen Fähigkeiten erfordern, darf nicht vergessen werden, daß die Verlagerung von einem nationalen zu einem transnationalen Forschungskonzept sogar noch offensichtlicher ist, wenn man den politischen Integrationsprozess in Europa und das Streben nach einer europäischen Gesellschaft betrachtet, was auch in einem Entwurf der Dienststellen der Europäischen Kommission für das kommende Fünfte Rahmenprogramm im Bereich Forschung festgestellt wurde.

Beitrag des FORUMs zur Entwicklung einer Europäischen Kultur der Berufsbildungsforschung

Die größte Schwierigkeit bei der Weiterentwicklung eines transnationalen oder europäischen Konzepts für die Berufsbildungsforschung besteht darin, daß die Berufsbildungsforschung traditionell eine in hohem Maße anwendungsorientierte und praktische Wissenschaft ist. Daher bestand schon immer ein enger Zusammenhang zwischen Berufsbildungstheorie und Berufsbildungspraxis. Das betrifft beispielsweise die Tatsache, daß die vorhandenen Denkschemata in nationalen oder sogar auch regionalen Berufsbildungssystemen und Kulturen ihre Wurzeln haben.

Die Erarbeitung eines transnationalen Konzepts für die Berufsbildungsforschung läßt sich fast mit der Aufgabe vergleichen, eine neue Forschungsdisziplin zu entwickeln: Durch ihre praktische Ausrichtung, die in den Handlungsforschungsansätzen betont wird, muß die Berufsbildungsforschung enge Verbindungen zu den verschiedenen nationalen Berufsbildungssystemen und kulturen unterhalten. Daher werden die dem Denken und der Berufsbildungstheorie zugrunde liegenden Muster auf jeden Fall ihre spezifischen nationalen und kulturellen Wurzeln bewahren.

Andererseits muß die Berufsbildungsforschung auch gegenüber den internationalen Herausforderungen offen sein, mit denen die einzelnen Systeme konfrontiert sind, was mit Sicherheit noch durch die Anforderungen verstärkt wird, die an die Fähigkeiten der neuen Bürger Europas gestellt werden. Das verlangt in der Tat einen theoretischen Ansatz, der nationale und kulturspezifische Perspektiven überwindet.

Die Aufgabe, die ein europäisches Konzept für die Berufsbildungsforschung zu lösen hat, ist die Entwicklung einer transnationalen Forschungskultur, in der die unterschiedlichen systembezogenen und kulturellen Denkschemata bewahrt und gefördert und gleichzeitig interkulturelle Forschungsperspektiven entwickelt werden, die eine Berücksichtigung europäischer Dimensionen möglich machen.

Ein zentrales Thema bei der Entwicklung eines transnationalen Konzepts für die Berufsbildungsforschung ist eine Verlagerung der entsprechenden Denkschemata in Richtung auf die Integration spezifischer nationaler und allgemeiner europäischer Perspektiven sowie die Entwicklung der jeweiligen Forschungsmethodiken, -ansätze und -hypothesen, die den Erfordernissen einer stärkeren europäischen Integration von Arbeitsmarkt, von Fähigkeiten und Kompetenzen, von Beschäftigung und Bildungs-/Ausbildungssystemen sowie von Kulturen und Traditionen Rechnung tragen.

Der derzeitige Stand der europäischen Integration verlangt eine Abkehr von den alten Konzepten für eine transnationale Forschung, vom kontemplativen Vergleich der Unterschiede, von einer Nebeneinanderstellung politischer Interventionen usw. Es sind neue Konzepte für eine transnationale Berufsbildungsforschung gefragt, die Berufsbildungsprobleme als Herausforderung begreifen, die gemeinsam angegangen werden muß, wobei die Analysen unterschiedlicher Systeme und Kulturen als wichtige Quelle der Innovation und Erneuerung ganzer (nationaler) Systeme oder von Teilen dieser Systeme dienen.

Aufgrund der global agierenden Volkswirtschaften müssen alle Berufsbildungssysteme, die in der Weltwirtschaft eine Rolle spielen, Antworten auf ähnliche Fragen finden. Zwar könnten einzelne Länder dabei ihr spezifisches Berufsbildungskonzept anwenden, doch muß die Berufsbildungsforschung in Europa mit dem national jeweils unterschiedlichen Berufsbildungsumfeld und ihrem gemeinschaftlichen Charakter gemeinsame Konzepte entwickeln, auch wenn die spezifischen Antworten von Land zu Land oder von Region zu Region anders ausfallen können.

Es ist dringend erforderlich, einen Dialog zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und Disziplinen sowie zwischen den unterschiedlichen europäischen Forschungskulturen zu fördern, um das Verständnis der spezifischen Entwicklung der beruflichen Bildung und Ausbildung in Europa zu verbessern und zur Entwicklung eines "europäischen Wegs" in der Berufsbildung im Rahmen einer gesellschaftlich gezielten Innovationsförderung beizutragen.

Die Gründung des FORUMs für europäische Forschung auf dem Gebiet Berufsbildung und berufsbezogenes Lernen soll einen Schritt zum Aufbau einer solchen neuen multikulturellen und interdisziplinären Wissenschaftsgemeinde mit dem Schwerpunkt Berufsbildungsforschung darstellen.

Die Aufgaben des FORUM

Das FORUM möchte einen allseitigen Lernprozeß der europäischen Berufsbildungsforscher vor allem durch die Veranstaltung von Workshops fördern. Das FORUM wird Forscher unterschiedlicher Traditionen, Disziplinen und Kulturen an einen Tisch bringen, um die europäische Dimension der Berufsbildung zu definieren und zu untersuchen.

Das FORUM wird zur Verbreitung der Ergebnisse von laufenden Forschungsvorhaben und Projekten beitragen, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der im Rahmen der verschiedenen Aktions- und Forschungsprogramme der Gemeinschaft in den Bereichen Bildung und Ausbildung durchgeführten Arbeiten. Eine wichtige Aufgabe besteht darin, sich in verschiedene Netze von Forschern und Praktikern einzuklinken, um sich

über die kulturelle Vielfalt und das kulturelle Erbe der jeweiligen nationalen Systeme und Praktiken Gedanken zu machen und auszutauschen.

Ein solches Instrument der Zusammenarbeit kann durch die Integration unterschiedlicher Kulturen und den kulturellen Austausch eine gewisse Stärke hinsichtlich einer gezielten europäischen Innovationsförderung entwickeln. Der Aufbau einer transnationalen Forschungsgemeinde und das Feststellen einer europäischen Dimension in der Berufsbildung sind zentrale Aufgaben in den kommenden Jahren.

Darüber hinaus wird das FORUM zur beruflichen Betreuung und Entwicklung junger Forscher im Rahmen der Arbeit seines Netzes beitragen. Junge Männer (<30 Jahre) und Frauen (<35 Jahre) werden mit erfahrenen Kollegen zusammenarbeiten.

Diese Innovationen werden sicherstellen, daß das FORUM einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer Forschungsgemeinde im Bereich Berufsbildung in europäischem Maßstab leistet.

ANHANG

Workshop-Aktivitäten und Mitglieder- (Partner-) Liste des FORUMs

Um der Verwirklichung dieser Ziele einen Schritt näher zu kommen, wird das FORUM eine Reihe von Workshops, und zwar drei pro Jahr, voraussichtlich zu folgenden Themen durchführen:

1 Überbrücken der Kluft zwischen den globalen Herausforderungen und den nationalen Forschungsansätzen
2 Förderung der Entwicklung eines transnationalen Konzepts für die Berufsbildungsforschung
3 Suche nach einem europäischen Weg für die Berufsbildung zwischen Divergenz und Konvergenz
4 Transnationale Forschungsmethoden
5 Begreifen kultureller Vielfalt als Quelle für Innovationen
6 Entwicklung einer europäischen Dimension: Für den Aufbau einer europäischen Forschungsgemeinde im Bereich Berufsbildung
7 Europäische Kulturen der Berufsbildungsforschung
8 Verbreitung von Ergebnissen der Berufsbildungsforschung in Europa
9 Kooperation zwischen Berufsbildungsforschung und praxis
10 Berufliche Betreuung und Förderung junger Berufsbildungsforscher

Detailliert geplante Arbeitsgruppen:

Workshop 1: Kulturelle Werte und Bedeutungen

– Konzepte für die Wechselbeziehung zwischen Arbeit und Wissen in den unterschiedlichen Kulturen der Berufsbildung in Europa

– Entstehen unterschiedlicher nationaler politischer Konzepte und nationaler Berufsbildungskonzepte in den europäischen Ländern
– Technologie, Bildung/Ausbildung und Arbeitsorganisation als Grundlage unterschiedlicher Kulturen der Berufsbildung in den europäischen Staaten

Workshop 2: Kulturelle Werte und Bedeutungen

- Eine europäische Identität der Berufsbildung in einer globalisierten Welt
- Ein Modell für die Entwicklung einer europäischen Kultur der Berufsbildung
- Grundsteine eines europäischen Wegs zwischen Vereinheitlichung und Regionalisierung

Workshop 3: Interaktionen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt

- Forschungstraditionen der Arbeitsmarktpolitik in bezug auf die Berufsbildungsforschung
- Ermitteln von Arbeitsmarktnachfrage und Berufsbildungsangebot
- Modelle, um Arbeitsmarkt und Berufsbildung in den unterschiedlichen europäischen Berufsbildungskonzepten in Beziehung zu setzen

Workshop 4: Interaktionen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt

- Neue Konzepte, um eine Wechselbeziehung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung in Europa herzustellen
- Europäische, nationale und regionale Dimensionen von Berufsbildung und Arbeitsmarkt
- Zukünftige Forschungsaufgaben für ein arbeitsmarktorientiertes Berufsbildungskonzept
- Das Konzept von der Berufsbildung als regionale Innovationsagentur

Workshop 5: Berufsbildungseinrichtungen im Wandel

- Ausbildungsstrategien von Unternehmen und wie die Berufsbildungseinrichtungen darauf reagieren
- Einbeziehung von Arbeitgebern in die Berufsbildung
- Kulturelle Determinanten einzelner Aspekte des Lehrplans in bezug auf die Wechselbeziehungen zwischen Arbeit und Lernen

Workshop 6: Berufsbildungsinstitutionen im Wandel

- Europäische Organisationskonzepte für arbeitsbezogene Ausbildungseinrichtungen
- Meilensteine für einen arbeitsbezogenen Lehrplan
- Transferstrategien für die Einführung neuer Organisationskonzepte

Workshop 7: Identitäten: Entwicklung beruflicher Identitäten im Rahmen des allgemeineren Identitätsbildungsprozesses

- Berufsbildungskonzepte und deren Auswirkungen auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben in Europa
- Modelle des Übergangs von akademischem zu beruflichem Wissen

- Modelle des Übergangs von persönlicher Entwicklung zu beruflicher Identität

Workshop 8: Identitäten: Entwicklung beruflicher Identitäten im Rahmen des allgemeineren Identitätsbildungsprozesses

- Ermöglichung des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben und organisatorische Erfordernisse
- Konzepte für den Übergang von persönlicher Entwicklung zu beruflicher Identität
- Zentrale Elemente eines europäischen Konzepts für den Übergang von akademischem zu beruflichem Wissen
- Anforderungen hinsichtlich der Professionalisierung der Schlüsselakteure auf dem Gebiet der Betreuung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben

Workshop 9: Lernen in lernenden Organisationen

- Europäische Modelle für die Entwicklung der Humanressourcen und die Einbeziehung der Weiterbildung
- Berufliches Wissen als Innovationsfaktor
- Konzepte für berufliches Wissen und lernende Organisationen
- Modelle vorbildlicher Verfahren für lernende Organisationen

Mitglieder/Partner des FORUMs, Stand: Sommer 1998

Michael Kelleher, ECLO, European Consortium for the Learning Organisation, Belgien

Loek Nieuwenhuis, STOAS, Stichting voor Onderzoek aan Agraarsector, Department for Studies on Education Employment, Niederlande

Jack Horgan, FAS, Training and Education Authority, Irland

Eduardo Figueira, Uni EVORA Centro de Investigação e Desinvolvimento para as Ciências, Portugal

Jenny Hughes, CRED, Centre for Research and Education Development, Vereinigtes Königreich

Per-Eric Ellström, CMTO, Centre for Studies on Humans Technology and Organisation, Schweden

Massimo Tomassini, ISFOL, Instituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, Italien

Lorenz Lassnig, IHS, Institut für Höhere Studien, Österreich

Florentino Blázquez Entonado, ICE, Uni Extremadura Instituto de Ciencias de la Education de la Universidad de Extremadura, Spanien

Nikitas Patiniotis, University of Patras Laboratory on Sociology and Education, Griechenland

Agnes Dietzen, BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutschland

Alan Brown, Institute for Employment Research University of Warwick, Vereinigtes Königreich

Robert-Jan Simons, Universiteit Nijmegen/Vakgroep Department of Educational Sciences, Niederlande

Mia Douterlunge, HIVA, Hoger Instituut voor Arbeid, Belgien

Sophia Spliotopoulu, IDEC, Industrial Development and Education Centre, Griechenland

Anja Heikkinen, UTA, Tampereen yliopisto/Kasvatustieteiden laitos, Department of Education, University of Tampere, Finnland

Hanna Shapiro, DTI, Dansk Teknologisk Institut, Dänemark

Michael Kuhn, ITB, Institut Technik & Bildung, Deutschland

Graham Attwell, ITB, Institut Technik & Bildung, Deutschland

*Gerald Heidegger, BIAT, Universität Flensburg, Deutschland**

*Peter de Boer, Institute for Educational Research, Universität Groningen, Niederlande**

*Jitte Brandsma, University of Twente, Niederlande**

*Benedicte Gendron, Laboratore d'Economie Sociale, Universität Paris, Frankreich**

** Partner, die augenblicklich keine GPSF-Mittel erhalten*

2 Lateinamerikanisches und karibisches Netz für Information, Forschung und Management im Bereich der Berufsbildung – CinterNet –

Klaus Przyklenk[176]

Was ist CinterNet?

CinterNet ist ein Netz für Zusammenarbeit und Informationsaustausch im Bereich der Berufsbildung, das von Cinterfor/ILO aus organisiert und geleitet wird.

Sein Grundgedanke beruht auf der Koordinierung bestehender Ressourcen, die durch die dezentrale Durchführung seiner vielfältigen Aktivitäten in den Dienst gemeinsamer Ziele gestellt werden. Auf diese Weise sind die Gremien und Institutionen, die über CinterNet miteinander verknüpft werden, gleichzeitig Benutzer und Zulieferer von Informationen und Dienstleistungen, die den Rohstoff des Netzes darstellen.

Zur Bewältigung der neuen Herausforderungen, denen sich die Berufsbildung in Lateinamerika und der Karibik stellen muß, wurde CinterNet als ein Raum zur Förderung der Innovation geschaffen, die sowohl die Instrumente und Medien als auch die Methodiken, die Zusammenarbeit und den Informationsaustausch unter den einzelnen Akteuren regionaler Berufsbildung erfassen soll.

[176] Cinterfor, Montevideo/ Uruguay

CinterNet ist eine Initiative der ILO-Dienststelle Cinterfor (Interamerikanische Forschungs- und Dokumentationsstelle für berufliche Ausbildung), die unter Mitwirkung aller mit dieser Einrichtung zusammenhängenden Gremien entwickelt wurde. Ihre praktische Umsetzung wird technisch und finanziell vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) unterstützt.

Aus welchen Mitgliedern setzt sich CinterNet zusammen?

Alle Berufsbildungsgremien, Arbeitsministerien, Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmerorganisationen, die mit Cinterfor in Verbindung stehen, werden automatisch in CinterNet einbezogen, das einen neuen Raum für die praktische Durchführung technischer Zusammenarbeit und Dienstleistung darstellt; das Zentrum ist bestrebt, diese umfassender, flexibler und effizienter anzubieten, um den zahlreichen und vielfältigen Bedürfnissen in dieser Hinsicht gerecht zu werden.

Aber CinterNet bemüht sich auch, das Spektrum und die Zahl der teilnehmenden Akteure zu erweitern. Zu den neuen Mitgliedern gehören Hochschulen, private Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Organisationen im Bereich der internationalen Zusammenarbeit; ihrem Beitrag zur regionalen Berufsbildung wird entscheidende Bedeutung beigemessen.

Wie Sie CinterNet-Mitglied werden können?

CinterNet bietet für die praktische Zusammenarbeit und den Informationsaustausch unter teilnehmenden Gremien und Organisationen mehrere Bereiche an:

- Forschungsbereich
- Bereich Ausbildung im Bildungsmanagement
- Netze zur Zusammenarbeit
- Virtueller Berufsbildungs-Supermarkt
- Informations- und Komunikationsdienste

Forschung

Es gibt innerhalb von CinterNet einen Bereich, der sich mit angewandter Berufsbildungsforschung befaßt. Die Probleme unzureichender Verbreitung von Forschungsergebnissen im Berufsbildungsbereich, geringer Kommunikation unter den Forschern sowie unnützer Doppelarbeit bei der Produktion und Sammlung von theoretischem und angewandtem Wissen sind von denjenigen, die in diesem Bereich arbeiten, oft genug angeprangert worden.

CinterNet wirkt innovativ im für das Berufsbildungsmanagement ab.

Geplant sind u.a. folgende Tätigkeiten:

- Methoden für die Beobachtung des weiteren Werdegangs von Absolventen von Ausbildungs- und Beschäftigungsprogrammen für Jugendliche; entstanden sind sie aus einem Kooperationsabkommen zwischen CinterNet und dem Projekt PROJOVEN des Ministeriums für Arbeit und soziale Sicherheit und des staatlichen Jugendinstituts von Uruguay.
- Fortlaufende Untersuchung lateinamerikanischer Erfahrungen mit der Ausstellung von Zeugnissen und der Ausbildung auf der Grundlage beruflicher Kompetenzstandards.
- Der Vorschlag wurde auf dem gemeinsam von der mexikanischen Organisation CONOCER und CinterNet veranstalteten Fachtreffen zum Thema "Strategien für Unterrichtung und Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Zeugnis- und Ausbildungssystemen auf der Grundlage beruflicher Kompetenzstandards" unterbreitet, das am 3./4. Dezember 1997 in Querétaro, Mexiko, stattfand.
- Einbeziehung von Umweltmanagement in Lehrpläne.
- Soll durch eine Kooperationsvereinbarung mit der brasilianischen Organisation SENAI und anderen an diesem Thema interessierten Organisationen umgesetzt werden.
- Kompetenzprofil von Leitern von Berufsbildungseinrichtungen und gremien. Diese Tätigkeit ist Teil eines Prozesses zur Entwicklung von Lehrhilfen für Leiter von Berufsbildungseinrichtungen bzw. gremien.

Ausbildung im Berufsbildungsmanagement

CinterNet ist ein Raum für die Stärkung von Fähigkeiten im Berufsbildungsmanagement. Sowohl die Direktoren von Berufsbildungseinrichtungen als auch die Leiter von Berufsbildungsgremien müssen über bestimmte Kompetenzen verfügen, von denen viele durch Bildungsmaßnahmen vermittelt werden können. Allerdings sind die Direktoren und Leiter Menschen, die nicht viel Zeit haben, Kurse zu besuchen, bzw. zumindest auf flexible Zeitpläne und Medien angewiesen sind. Auf der Grundlage eines Kompetenzprofils für Einrichtungsleiter im Bereich der Berufsbildung bemüht sich CinterNet, Pakete von Unterrichtsmaterialien und Lehrgänge mit eindeutigem Schwerpunkt auf Multimedia, interaktiven Lernmitteln und Fernlernmitteln zu entwickeln.

Zu den Anfangstätigkeiten gehören folgende:

- Begriffliche Erfassung des Lehrgangs für Einrichtungsleiter im Bereich der Berufsbildung, der von der jamaikanischen HEART/NTA für die Anwendung in der entsprechenden Teilregion (der englischsprachigen Karibik) entwickelt wurde.
  ie HEART/NTA, die in Jamaika das Berufsbildungswesen verwaltet, hat ein Programm für die Ausbildung der Leiter von Berufsbildungseinrichtungen entwickelt. Dabei wurden drei Hauptphasen vorgesehen: (a) Durchführung des Programms bei den eigenen Direktoren der HEART/NTA; (b) Durchführung des Programms bei den Leitern jamaikanischer Einrichtungen, die nicht der HEART/NTA unterstehen; (c)Ausweitung des Programms auf die anderen englischsprachigen karibischen Staaten.

Die Phasen (a) und (b) wurden bereits erfolgreich durchgeführt. Zur Zeit ist die HEART/NTA dabei, eine Vereinbarung mit dem Projekt RLA/95/M06/FRG zu treffen, das technische Unterstützung bereitstellen soll, um das Programm für die Anwendung in anderen englischsprachigen karibischen Staaten umzugestalten.

– Lehrgang über die Verwendung des Internet in Berufsbildungsgremien, entwickelt vom nicaraguanischen INATEC.
  Im Rahmen einer vom INATEC und CinterNet unterzeichneten Vereinbarung erteilte die nicaraguanische Bildungsbehörde in der ersten Dezemberwoche einen Präsenzlehrgang zum Thema "Die Verwendung des Internet in Berufsbildungsgremien". Daran beteiligten sich je zwei Vertreter jedes einzelnen Berufsbildungsgremiums der Teilregion, die die zentralamerikanische Landenge, die Dominikanische Republik, Haiti und Jamaika umfaßt; finanziert wurde er gemeinsam von CinterNet, dem INATEC und den teilnehmenden Berufsbildungsgremien selbst. Der Lehrgang wird auch auf der Website des INATEC zur Verfügung stehen, und seine einzelnen Module können über CinterNet heruntergeladen werden.
  Über den gleichen Mechanismus wird das INATEC CinterNet auch die Module seines Lehrerausbildungsprogramms anbieten.

– Entwicklung von Lehrmitteln für die Ausbildung von Einrichtungsleitern im Bereich der Berufsbildung.
  Auf der Grundlage verschiedener Erfahrungen, die in der Region und anderswo gesammelt wurden, wird CinterNet versuchen, einen Basislehrplan für Einrichtungsleiter im Bereich der Berufsbildung (auf der Grundlage von Kompetenzen) auszuarbeiten, und zwar auf mindestens zwei Stufen: Leiter von Bildungseinrichtungen und Leiter von Berufsbildungsgremien. Hieraus werden dann ein Ausbildungshandbuch und ein Ausbildungsprogramm entstehen, die den Einrichtungsleitern über virtuelle Medien wie das Internet und CDROM angeboten werden.

Kooperationsnetze

CinterNet fördert die Errichtung von Netzen nach spezifischen Interessen. Die Staaten der zentralamerikanischen Landenge, die Dominikanische Republik, Haiti und Jamaika zum Beispiel sind gerade dabei, ein teilregionales Netz aufzubauen, um den Austausch und die Zusammenarbeit untereinander zu fördern und zu verbessern (siehe Kasten). Dieser Raum steht ebenso für die Schaffung weiterer Netze auf der Grundlage thematischer bzw. sektorenspezifischer Interessen offen.

Supermarkt für Dienstleistungen und Produkte für die Berufsbildung

Dies ist ein Raum, in dem CinterNet-Teilnehmer ihre Produkte und Dienstleistungen plazieren und anbieten können. So können die Benutzer – über die CinterNet-Website – auf von einzelnen Organisationen angebotene Artikel wie beispielsweise Materialien, Datenbanken, Angaben zu Veranstaltungen usw. zugreifen. Anstatt eine übliche Verknüpfung zwischen einer Website und einer anderen herzustellen, geht es hier darum, daß die Ein-

richtungen Websites entwickeln und hier plazieren sollen, die gezielt auf einen solchen Raum zugeschnitten sind.

Neue Informationsdienste

CinterNet fördert ständig die Erstellung neuer Informationsdienste für alle seine Mitglieder:

- Datenbank über Berufsbildungsexperten.
- Datenbank über Veranstaltungen zur Berufsbildung.
- Virtuelle Veröffentlichungen.
- Datenbank über Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme für Jugendliche.
- Virtuelle Konferenzen.
- Virtuelles Berufsbildungscafé.
- Untersuchung von Berufsbildungssystemen in Lateinamerika und der Karibik mit interaktiven Präsentationen auf CDROM und im WWW.

Datenbank über Berufsbildungsexperten

Diese Datenbank, die im Februar 1998 verfügbar sein wird, soll ein Hilfsmittel bieten, das sowohl die Suche nach Experten auf der Grundlage verschiedener Deskriptoren erleichtert als auch diesen Experten Beschäftigungsmöglichkeiten verschafft. Die Daten werden dezentral eingegeben, denn die Experten sollen ihre persönlichen Angaben selbst beisteuern. CinterNet wird Mechanismen für die Kontrolle und Bestätigung der Informationen einrichten und im WWW eine Suchseite für Abfragen bereitstellen.

Datenbank über Veranstaltungen

Diese Datenbank wird den verschiedenen nationalen und internationalen Organen und Einrichtungen Gelegenheit geben, für ihre eigenen Veranstaltungen zu werben. Die Benutzer erhalten einen umfassenden Überblick über Aktivitäten wie Seminare, Kongresse, Arbeitsgruppen, Messen usw., die in der Region und weltweit zu verschiedenen die Berufsbildung betreffenden Themen veranstaltet werden. Die Daten werden dezentral eingegeben, denn die Organe und Einrichtungen sollen ihre eigenen Angaben selbst beisteuern. CinterNet wird Mechanismen für die Kontrolle und Bestätigung der Informationen einrichten und im WWW eine Suchseite für Abfragen bereitstellen.

Virtuelle Veröffentlichungen

Neben der Unterstützung der virtuellen Veröffentlichung von Cinterfor/ILO-Titeln (Verknüpfung mit der Seite über Dienstleistungen und Veröffentlichungen) wird CinterNet virtuelle Ausgaben von Materialien veröffentlichen, die entweder im Zusammenhang mit dem Projekt RLA/95/M06/FRG oder von CinterNet-Mitgliedern oder von Organisationen entwickelt wurden, die Produkte dieser Art verbreiten wollen.

Datenbank über Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in der Region

Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme für Jugendliche sind in Lateinamerika und der Karibik mittlerweile weit verbreitet. Trotz der Innovationen und Debatten, die sie auslösen, bestehen keine praktischen Instrumente, um sie zu beurteilen und zu vergleichen. Auf der Grundlage erster Untersuchungen, die von Cinterfor/ILO und seinen Mitgliedgremien durchgeführt wurden, wird eine Datenbank entwickelt werden, um einen Vergleich wesentlicher Aspekte dieser Programme zu ermöglichen, beispielsweise Methoden der Ausrichtung auf Zielgruppen, Gestaltung, Anreize für Bildungsangebote, Evaluierung usw. Diese Datenbank wird im Februar 1998 zur Abfrage verfügbar sein.

Berufsbildungssysteme in Lateinamerika und in der Karibik

Aufgrund verschiedener Studien, die in der Region zur Berufsbildung in den einzelnen Staaten durchgeführt wurden, soll ein interaktives Instrument entwickelt werden, das entweder eine Einzelanalyse jedes nationalen Systems oder einen Vergleich zwischen einzelnen Systemen in bezug auf entscheidende Aspekte ermöglicht.

Konferenzen

Elektronische Konferenzen stellen ein neues und nützliches Mittel für den Informationsaustausch, die Zusammenarbeit und die Forschung dar. CinterNet plant die Abhaltung von Konferenzen zu verschiedenen Themen, die auf die Herstellung von Produkten ausgerichtet sind. Dies gilt beispielsweise für eine Konferenz zum Thema der beruflichen Kompetenzen, die im Januar 1998 beginnen soll. Der Mechanismus beinhaltet eine Einladung ausgewählter Experten, die das Thema über einen Zeitraum von ein bis zwei Monaten auf der Grundlage eines Bezugsdokuments erörtern sollen, das von einem weiteren Experten unterbreitet wird, der als Moderator fungiert; dabei wird die Delphi-Methodik verwendet. Die Ergebnisse der Konferenz werden anschließend zu gedruckten bzw. virtuellen Veröffentlichungen verarbeitet.

Virtuelles Berufsbildungscafé

CinterNet wird ferner einen offenen, nicht strukturierten Raum für Dialoge und virtuelle Zusammenkünfte verschiedener Personen und Organisationen anbieten, die dem Netz angeschlossen sind. Er wird aus einem Chatroom bestehen, in dem Interessenten in Echtzeit über beliebige Themen diskutieren können**.**

3 Auf dem Wege zur Einrichtung eines ständigen Europäischen Netzwerks zur Forschungskooperation in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Uwe Lauterbach[177]

Vorbemerkung[178]

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung (*VBBF*; Comparative Vocational Education and Training Research, COVET-Research) fristete in Europa für Jahrzehnte ein Schattendasein. Erste Ansätze aus den sechziger Jahren als sich innerhalb der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) der Bedarf an Vergleichender Forschung entwickelte und sie erste grösser angelegte Untersuchungen im Bereich der Montan-Industrie durchführen ließ, wurden kaum weiterentwickelt. Wegen der Änderung der allgemeinen Rahmenbedingungen im Kontext der EU und im weiteren Europa, wegen des strukturellen sozio-ökonomischen Wandels im Zuge der Internationalisierung, angesichts der technologischen Entwicklungen und der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit in Europa, treten die Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik in den Mittelpunkt allgemeiner Aufmerksamkeit und erfreut sich die *VBBF* in den letzten Jahren wieder erhöhter Beachtung.

Das hier vorgelegte Gutachten findet seine Begründung nicht nur wegen dieser für die Entwicklung der *VBBF* günstigen Rahmenbedingungen. Die im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführten Forschungsvorhaben legten seit Beginn der achtziger Jahre einen Schwerpunkt auf die International Vergleichenden Berufsbildungsforschung. Das im Jahre 1995 vorgelegte *Internationale Handbuch der Berufsbildung*, in dem vergleichende Analysen einen Schwerpunkt bilden, kann dafür als herausragendes Beispiel angeführt werden. Es wuchs das Interesse an dieser noch recht jungen Disziplin.

Besonders motivierend für eine weiterführende Arbeit war nicht nur das durch eigene Forschungen begründete Interesse. Auch die immer häufiger durchgeführten Untersuchungen zum Systemvergleich oder zu den Funktionen von beruflicher Bildung oder die Studien von internationalen Organisationen, die einen Überblick über die berufliche Bildung im internationalen Vergleich geben sollen, basieren auf methodologischen Konzepten, die zum wissenschaftlichen Diskurs anregen. Aber auch die Frage nach dem

[177] Dieser Beitrag gründet auf einem Gutachten, welches der Autor im Auftrag des CEDEFOP im Jahre 1998 durchführte. Es diente dazu, dem CEDEFOP Entscheidungshilfen für neue Ansätze im Bereich der Förderung der Forschungskooperation zu liefern, die in der Zwischenzeit teilweise umgesetzt wurden (siehe CEDEFOP's Research Arena CEDRA). Viele der gemachten Anregungen sind aber auch an die Forscher selbst gerichtet, von denen die Initiative zur Kooperation und Vernetzung auszugehen hat (Burkart Sellin, März 2000). Die in diesem Beitrag zum Ausdruck gelangenden Auffassungen sind nicht unbedingt identisch mit denjenigen des CEDEFOP.

[178] Liste der Abkürzungen zu Ende dieses Beitrags

Transfer der Ergebnisse und dem Austausch mit der Politik, Internationalen Organisationen, den Sozialpartnern und der Bildungsverwaltung stellte und stellt sich immer mehr.

Ein wichtiges Ziel der *VBBF* ist die Widerlegung von oft holzschnittartig unternommen Versuchen, nationale Bildungssysteme einem unter hohem Anspruch konzipierten und mit einem Gütesiegel versehenen Idealtyp zuzuordnen. Oft wurden vergleichende Ergebnisse vorgestellt, die bei näherer Betrachtung der Rahmenbedingungen und des jeweils spezifischen Kontexts zu modifizieren wären. Da außerdem immer wieder bestimmte Artefakte und Stereotype als Forschungsansätze eingebracht werden, wurde die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der *VBBF* offensichtlich. Auch die weltweiten politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen unterstützten diese Notwendigkeit. Dieser Bedarf wuchs ebenso im Zusammenhang mit der Entwicklung der EU und einer intensivereren Kooperation und Integration der Mitgliedstaaten. Politik und Praxis erwarten von der Wissenschaft und Forschung Ergebnisse, die ihnen helfen, ihre Entscheidungen auf einer möglichst objektiven und transparenten Basis zu fällen.

Als Beispiel für diesen Befund kann die *Bonner Konferenz zur International Vergleichenden Berufsbildungsforschung* vom Januar 1998, die vom CEDEFOP in Zusammenarbeit mit dem DIPF, dem BMBF und der ETF ausgerichtet wurde, herangezogen werden. Sie wurde durchgeführt, weil europaweit ein großer Bedarf an vergleichender Forschung im Bereich der beruflichen Bildung vermutet wurde, die VBBF sich bis dato in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich entwickelte und sich Fragen methodischer, organisatorischer und thematischer Art im Zusammenhang mit der Entwicklung der VBBF stellten. Um diese Ansätze aufzunehmen, weiterzuentwickeln und mit dem Ziel, daß sich die *VBBF* im Lichte der o.g. Herausforderungen als eine anerkannte Disziplin noch besser konstituiert, werden mit dieser Studie die Möglichkeiten und Bedingungen für die Einrichtung eines *Netzwerks für die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa* (Arbeitstitel) untersucht und wird eine Reihe von Empfehlungen zu dessen Entwicklung vorgelegt.

Ausgangslage angesichts wachsender Internationalisierung und Globalisierung

Die Entwicklung der hochindustrialisierten Staaten zu „Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften“ und der in diesem Zusammenhang stattfindende Strukturwandel ist in seinen Konsequenzen für Bildung, Ausbildung und Weiterbildung erst ansatzweise untersucht worden. Es vollzieht sich in der Tat ein grundlegender Strukturwandel von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft. Die Automatisierungs-, Informations- und Kommunikationstechniken nehmen in der beruflichen Wirklichkeit einen immer breiteren Raum ein. Systemdenken sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen treten als unabdingbare berufliche Kompetenzen mehr und mehr in den Vordergrund, neue Kreativitätspotentiale müssen freigelegt und die individuelle bzw. gemeinschaftliche Mitwirkung an diesem Wandel muss wirtschaftlich und sozial für jede Frau und jeden Mann ermöglicht werden. Der Entwicklung der so verstandenen beruflichen Bildung mit dem zentralen didaktischen Instrument der *Schlüsselqualifikation* fällt dabei eine zentrale Position zu.[179]

179 Vgl. dazu Weinert 1998, S.23 ff..

Die internationale Bildungs- und Berufsbildungszusammenarbeit wird im Zuge der wachsenden internationalen Zusammenarbeit, des immens steigenden Waren und Dienstleistungsaustauschs und der Mobilität über alle Grenzen hinweg, immer wichtiger In diesem Zusammenhang sei nur auf die Aktivitäten der Kommission der EU (Bericht: Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung), auf die internationale Berufsbildungszusammenarbeit und auf die zahlreichen bi- und multilateralen Verbindungen hingewiesen. Der Handlungsbedarf und die daraus resultierenden Forderungen nach wissenschaftlich fundierten Serviceangeboten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene wachsen; d.h. neben der Untersuchung der internationalen und supranationalen Aspekte als solcher sind auch konkrete Beratungs- und Informationsangebote, Analysen und Synthesen z.B. über Trends in der Beschäftigungs-, Qualifikations- und Kompetenzentwicklung bereitzustellen, die internationale Erfahrungen für die Akteure auf allen Entscheidungsebenen in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik und -praxis nutzbar zu machen. Dabei spielt die europäische Ebene angesichts der wachsenden Integration und der schon teilweise realisierten Wirtschafts- und Währungsunion eine herausragende Rolle, denn in deren Folge wird die Angleichung von sozialen und Bildungs- und Berufsbildungsstandards neben und in Verbindung mit der Frage einer aktiven Beschäftigungspolitik der EU in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

Im Zusammenhang mit der Internationalisierung hat die Nachfrage nach interkulturellem Know-how und nach Informationen und Analysen über ausländische Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie nach vergleichenden Untersuchungen erheblich zugenommen. Unter dem Druck des härter werdenden internationalen Wettbewerbs treten die strategischen und operativen Vorteile, die durch interkulturelles Wissen und Kenntnisse über die Ansätze und Realisierungen der *anderen* Bildungs- und Berufsbildungssysteme erreicht werden können, deutlicher hervor. Diese Zusammenhänge transparent zu machen und um das von und mit Einander Lernen zu ermöglichen ist u.a. Aufgabe der VBBF. Es dreht sich allerdings nicht darum, *best practice* Untersuchungen durchzuführen, sondern den besten Weg zu zeigen, welche Veränderungen nötig sind und wie angesichts der grossen Herausforderungen die nötigen Innovationen organisatorisch und methodisch effektiv, öknomisch und sozial verträglich sowie unter Berücksichtigung des demokratischen Wertesystems am besten in die jeweilige Praxis der Mitgliedstaaten und Regionen eingebracht werden können, und zwar unter Berücksichtigung ureigener (kultureller) Traditionen, der institutioneller und der sozio-ökonomischen und politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen. All dies sind typische Forschungsgegenstände der *VBBF*.

Darüber hinaus stehen wir mitten in einem Prozess einer neuen internationalen Arbeitsteilung, die von jeder Region innerhalb Europas große Anpassungsleistungen abverlangt. Es ist nicht mehr der weltweite Export hier entwickelter und hergestellter Produkte allein, die den wirtschaftlichen Erfolg sichert, sondern die weltweite Vernetzung einzelner Firmen und Konglomerate. Mit Mitarbeitern aus den jeweiligen Europäischen Ländern wird an international verschiedenen Standorten geforscht, entwickelt und produziert. Die vertiefte Form der internationalen Zusammenarbeit verlangt ein beträchtliches Know-how und Fähigkeiten, welche man mit dem Begriff der ‘interkulturellen Kompetenz’ belegt. Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus dem näheren oder weiteren Ausland, sei es vor Ort oder im Ausland selbst wird zunehmend alltägliche Erfahrung für jeden Beschäftigten. Das Verstehen des kulturellen Kontexts, aus dem diese kommen,

oder in dem diese tätig sind, wird eine unerlässliche Voraussetzung für das berufliche Arbeiten. Das Kennen und Verstehen der Berufsbildungssysteme, der Bildungs- und Qualifikationsangebote und -ergebnisse sind dabei eine wichtige Hilfe nicht nur für das Management sondern auch für jeden Mitarbeiter.

Nationale Entscheidungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft sind ohne einen Blick über den Tellerrand heute kaum noch möglich. Unternehmen und Verwaltungen orientieren sich international. Dabei ist die EU ein wichtiger Schwerpunkt. Aber auch Mittel- und Osteuropa rücken immer mehr in das Blickfeld. Darüber hinaus besteht eine Vielzahl von weltweiten Beziehungen sowohl zu Industriestaaten als auch zu Entwicklungs- und Schwellenländern. Die vielfältig anstehenden Entscheidungen müssen auf der Grundlage der vorhandenen Qualifikation des Personals und ausgehend von bestehenden Institutionen getroffen werden. Unumstritten ist außerdem, daß die berufliche Bildung für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der benachteiligter Länder und Regionen von besonderer Bedeutung ist.. Der Bedarf nach Informationen über die verschiedenartigen und in ‘Bewegung’ geratenen Bildungs- und Berufsbildungssysteme im Kontext ihrer je spezifischen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen wächst ständig. Ob sie und im welchem Ausmaß zunehmend konvergieren oder divergieren, ist dabei eine der Fragen, die in der *VBBF* zu behandeln sind.

Die Berufsbildungssysteme in Europa sind auf diese Herausforderungen Internationalisierung und Europäisierung sehr unterschiedlich vorbereitet. Die herausragende Bedeutung der beruflichen Bildung für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Staaten und für den Europäischen Zusammenhalt im Rahmen der EU, des EWR und der assoziierten Staaten ist unumstritten und gewinnt im Rahmen der sich abzeichnenden gemeinsamen Beschäftigungs- und Sozialpolitik noch weiter an Gewicht. Art. 126 und 127 des Vertrages der EU betonen diese Zusammenhänge ebenso wie das neue Beschäftigungskapitel des Amsterdamer Vertrags. Es ist schon fast ein Allgemeinplatz und nicht nur die Überzeugung einschlägiger Experten, daß rein nationale Lösungen bei wirtschaftlichen und sozialen Problemen kaum mehr möglich sind.

Internationalisierung und Vergleichende Berufsbildungsforschung

Diese Argumentation mag den Anschein erwecken, als ob der Bedarf an *VBBF* vorwiegend von ‘wirtschaftlichen Zwängen' bestimmt sei. Dem ist aber nicht so. Es sprechen eine Reihe von weiteren Argumenten für die Notwendigkeit einer Förderung der *VBBF*. Einschlägige Forscher[180] und Manager von international tätigen Organisationen betonen den Nutzen der *VBBF* mehrfach. Dabei wurden immer wieder die folgenden Aspekte betont:[181]

180 Einen guten Überblick zum Stand der *VBBF* und deren Funktion beim Europäischen Integrationsprozeß gibt Richard Koch : Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis,* 20(1991)2, S. 14 ff.

181 Vgl.dazu: Holmes, Brian: Vergleichende Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin. In: Busch, Adelheit; Busch; Friedrich, Wilhelm; Krüger, Bernd; Krüger-Portratz, Marianne: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologischen Diskussion.* Verlag Dokumentation: Pullach bei München 1974, S. 115 - 132, hier S. 115.

(1) Nutzbarmachung der Ziele, Erfahrungen, Experimente anderer Staaten;
Dieses schon seit den Anfängen der VBBF wichtige Forschungsziel gewinnt wegen der zunehmenden Internationalen Kooperation mehr an Bedeutung. Zwar werden die Akteure bei der Veränderung der Systeme sicherlich selbst ihre Erfahrungen machen müssen, aber das Argument „von Ausland lernen" hilft in vielfacher Hinsicht bei der Weiterentwicklung der Systeme. Außerdem leitet es zu dem nächsten Aspekt über.

(2) Ethnozentrischen Vorbehalte entstehen weniger aus Ignoranz, sondern eher aufgrund von Informationsdefiziten. Bei vorhandener Systemtransparenz als Ergebnis vergleichender Untersuchungen (systemischer oder Problemansatz, Mehrebenanalyse) wird wirksam gegen ethnozentrische Rudimente argumentiert. Ein *kontextualisierendes Systemverständnis* ist Basis für einen vorurteilsfreien Dialog zwischen den Akteuren in allgemeiner und beruflicher Bildung und damit eine Voraussetzung für die Annäherung der Systeme.

(3) *Gleichartigkeit von Problemen in verschiedenen Ländern*;
Die immer enger werdende Kooperation innerhalb der supranationalen Zusammenschlüsse, die internationale Zusammenarbeit und die schier unbeschränkten Möglichkeiten des Informationsaustausches tragen zur Transparenz der Probleme und zu ihrer Lösung bei (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Modernisierungsdruck, Adaption der Systeme der beruflichen Bildung an die Herausforderungen der postindustriellen Strukturen), die in den meisten hochindustrialisierten Staaten ähnlich gelagert sind.

(4) *Beitrag zum Theorieverständnis von allgemeiner und beruflicher Bildung* und deren geplante Entwicklung, auch als Basis für Politikberatung;
VBBF leistet, als wichtige Basis für die Politikberatung, einen wichtigen fachlichen *Beitrag zur historischen und kulturellen Verständigung* über die Entwicklung allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen der unterschiedlichen Systeme; gleichzeitig tragen die Ergebnisse zur Theoriebildung bei, z.B. im Zusammenhang mit der Steuerung von Systemen und mit der Qualitätssicherung innerhalb der Systeme. Dieser Ertrag wiederum bildet die Basis für fundierte Politikberatung, die auch ad hoc Anfragen kontextualisieren und in größere Zusammenhänge (internationale Entwicklung, historische Dimension) stellt.

(5) um diese umfassende Aufgaben bewältigen zu können, ist ein *Anheben des internationalen Informationsniveaus und der internationalen Kooperation* – auch im Bereich von allgemeiner und beruflicher Bildung – unabdingbar.
Diese Feststellung hat innerhalb der EU einen besonderen Stellenwert. Man denke nur an die Systemtransparenz, die immer enger verbundenen nationalen Arbeits-

Robinsohn; Saul B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, Josef; Wehle, Gerhard: Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. München 1969. S. 456 - 492.

Heyneman, Stephen P.: Education Cooperation between Nations in the 21th Century. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education): Herausforderung – Vermittlung – Praxis;* Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, hrsg. von Christoph Kodron, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Ulrich Schäfer, Gerlind Schmidt. Köln 1997, S. 219 - 233.

märkte, die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, die Äquivalenzenbildung usw.

Die von der Europäischen Kommission eingesetzte *Studiengruppe über allgemeine und berufliche Bildung* argumentiert ähnlich. Ihr Bericht nimmt die Leitvorstellungen des Weissbuchs über „Lehren und Lernen, auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft" auf, vertieft sie und spricht Empfehlungen aus, die die große Tragweite der *Entwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung* für die Verwirklichung der europäischen Identität, der Vorbereitung auf die sich abzeichnende *kognitive Gesellschaft* und für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit Europas herausstellt. In diesem Bericht wird mehrfach darauf hingewiesen, welche große Bedeutung der *VBBF* für die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in Europa zukommt.[182]

Sie dient der Beratung der Akteure und trägt bei zur Entwicklung der Berufsbildung sowohl innerhalb dieser Staaten als auch zur Abstimmung und dem Erfahrungsaustausch untereinander mit dem Ziel gemeinsame Anstrengungen zur Innovation und Reform der Systeme unter Berücksichtigung der weltweiten Herausforderungen zu unternehmen. Damit wird auch ein Beitrag zur Entwicklung einer Europäischen Berufsbildungspolitik geleistet.[183]

Diese Transferaufgaben lassen sich aber ohne die wissenschaftliche Aufarbeitung von Fragen aus dem *Policyfield*, durch Fall- und Systemanalysen und durch Theoriebildungen nicht leisten. Abgesehen von dieser policy bezogenen Komponente von *VBBF* zeigen allein die deutsche Bezeichnung *Studiengruppe über allgemeine und berufliche Bildung* und die englische *Study group on education and training*, daß schon im „kleinen" Europa der kulturelle Kontext für die semantische Deutung der verschieden sprachlichen Texte erforderlich ist.[184] Mit diesem Beispiel, das sich nicht nur bei grundsätzlichen Überlegungen leicht durch weitere Begriffe ergänzen läßt, sondern auch beim Strukturvergleich

182 European Commission (1997): *Accomplishing Europe through education and training*, report of the study group on education and training, Brussels, Luxembourg, S. 31 und S. 134. (auch verfügbar in Französisch und Deutsch)

183 Vgl. auch die Ratsverordnung über die Gründung des CEDEFOP vom Februar 1975.

184 Mit einer grundsätzlichen Schwierigkeit müssen sich alle im weitesten Sinn vergleichend arbeitenden Forscher auseinandersetzen, der Darstellung der wichtigsten Begriffe und Bezeichnungen der untersuchten Systeme in der Sprache in der die Studie abgefaßt ist. Meist wird der Weg der Translation gewählt, aus der Scuola media wird dann die Mittelschule und aus dem Istituto tecnico ein technisches Gymnasium. Wenn die Übersetzenden „Glück haben" dann entspricht die Begrifflichkeit der Bezeichnung in der Übersetzung genau dem Originalbegriff. Aber meist sind die Bedeutungen der Worte in den verschiedenen Sprachen nicht kongruent und oft entstehen große Mißverständnisse.

Besonders gewichtig ist der Beitrag von Brian Holmes .zu dieser Problematik. In einem Beitrag, der sich mit dem Sammeln und Klassifizieren von Daten über nationale Bildungssysteme auseinandersetzt, bezieht er klare Position für die Verwendung der Originalbezeichnungen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme. Er meint, daß es kaum möglich sei, unanfechtbare durchgängig international gültige Bezeichnungen für bestimmte Schultypen in der Verständigungssprache Englisch festzulegenen. Er führt als Beispiel dazu die amerikanische *high school* und die *Entsprechungen lyceé* (Frankreich) und *Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Fachschule* (Deutschland) an. See. Holmes, Brian (1981): The Collection and Classification of Data – National Profiles, in: derselbe: *Comparative Education, some considerations of methods*, London: Allen & Unwin, S. 93.

allgegenwärtig ist, wird nur angedeutet, daß die *VBBF* sich in einem äußerst komplexen Gebiet bewegt. Deshalb sind die Ergebnisse der *VBBF* – auch in ihrer Transferfunktion in die Policyberatung – nur gewährleistet, wenn die *Qualität der Forschung* unumstritten ist. Deshalb ist bei unserer Fragestellung auch darauf zu achten, ob dieses Kriterium erfüllt wird. Dabei bleibt unumstritten, daß dieser Anspruch fast automatisch eingelöst wird, wenn ein wissenschaftlicher Diskurs in der *scientific community* auf hohem Niveau geführt wird und wenn außerdem der Transfer der Ergebnisse in das Innovations- und Policyfield innerhalb eines Dialogs, der auch den Bedarf der Akteure (Politik, Verwaltung, Sozialpartner u.ä.) vermittelt, erfolgt.

Im folgenden Kapitel werden Kriterien entwickelt und diskutiert, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung, Konsolidierung und dauerhaften Konstituierung der *VBBF* leisten können. Außerdem wird dargestellt, auf welche Vorarbeiten zur Sicherung dieser Aufgaben im Rahmen der EU zurückgegriffen werden sollte.

Dauerhafte Sicherung der Qualität der Ergebnisse der VBBF

Wichtig für die Europäische Dimension ist bei dieser Aufgabe der kulturell und wissenschaftsorganisatorisch je spezifische Bezug der *VBBF* zu den unterschiedlichen sonstigen wissenschaftlichen Disziplinen. In den meisten Ländern wird nicht zwischen *Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Comparative Education) und *VBBF* unterschieden. Forschungsobjekte die dort, wo es eine *VBBF* gibt, deren Gegenstand ist, werden in den anderen Ländern, die keine berufs- und wirtschaftspädagogische Tradition haben von Forschern aus den unterschiedlichsten Disziplinen bearbeitet. aus den Bildungswissenschaften und der Pädagogik, der Soziologie, Politologie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie oder aus der Rechtswissenschaft oder aus den Ingenieurwissenschaften und wenden sich je spezifischen Forschungsfragen in vergleichender Sicht zu.

Dabei ist auffällig, wenn die verschiedenen Disziplinen und ihre vergleichenden Schwerpunkte analysiert werden, daß die Kommunikation innerhalb der jeweiligen Disziplinen national und auf internationaler Ebene zwar vorhanden ist, daß aber der Diskurs zwischen den Disziplinen oder gar eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mehr dem Zufall überlassen wird. Diese Zustandsbeschreibung gilt auch schon für die reinen Informationen über die Forschungsergebnisse und für deren Transfer in das *policyfield.*

Dieses aneinander vorbei arbeiten, kann schon mit den Flugstraßen der Zivilluftfahrt verglichen werden. Auch diese sind so angelegt, daß sie im gehörigen Abstand voneinander existieren. Aber hier ist es wegen der *bekannten Gründen* sinnvoll und außerdem gibt es Flughäfen, die den Transfer und die Kommunikation untereinander sicherstellen. Dieses Modell könnte als eine Strukturanregung für ein europaweites Netzwerk zur *VBBF* sein

Vielfach sind Forschungsengagements allerdings zeitlich begrenzt und somit nicht von Dauer. Nötig wäre jedoch die Entwicklung von dauerhaften Ressourcen angesichts des stark gestiegenen Bedarfs an Untersuchungen und Forschungsarbeiten zur Unterstützung der Entscheidungsträger in Politik und Praxis; eine gewisse Professionalisierung der Berufsbildungsforschung scheint erforderlich zu sein, sie beginnt sich in mehr und mehr Mitgliedstaaten abzuzeichnen. Die Untersuchung von neuen Entwicklungen, die Begleit- und Evaluationsforschung von Modellvorhaben und Innovationen, die regional-, sektor- bzw. berufsgruppenspezifischen Analysen nehmen einen immer breiteren Raum ein. Eine

Vertiefung der Vergleichsforschung nach ganz bestimmten aktuellen Themen und Gegenständen unter Nutzung unterschiedlichster Methoden findet derzeit statt. Dies ist deswegen ein guter Moment, um eine Initiative zur Gründung eines europaweiten Netzwerks nehmen.

Forschungsschwerpunkte wie der Übergang Jugendlicher vom Bildungs- und Berufsbildungssystem in die Erwachsenen- und Arbeitswelt, die Mobilität innerhalb der EU und darüberhinaus, die Transformation der mittel- und osteuropäischen System usw. sind i.d.R. an aktuellen Problemlagen orientiert. Ethnozentrierte Ergebnisse, Artefaktenbildung, Stereotypen und Untersuchungen, bei denen der Untersuchungsgegenstand nicht sorgfältig recherchiert wurde, fallen dann besonders an, wenn die Konjunkturen für solche vergleichenden Untersuchungen und für Consulting z.B. im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit oder von Projekten in den Transformationsländern besonders gut ist.

Die Aktions- und Transformationsprogramme der EU im Bildungs- und Berufsbildungsbereich haben zusätzlich zu den Anstrengungen des CEDEFOP und in jüngerer Zeit auch der Turiner Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF) ebenso wie die EU-Rahmenforschungsprogramme mit ihrem Schwerpunkt auf sozio-ökonomischen und Bildungsforschungen einen wichtigen Beitrag zur Herausbildung von Forschungskapazitäten und -ressourcen auf diesem Gebiet geleistet. In diesem Zusammenhang wird die Evaluierung der Aktionsprogramme und ihrer Wirkung auf die Systeme der beruflichen Bildung immer wichtiger.[185]

Das Forschungsinteresse orientiert sich dabei allerdings nicht immer stringent an interessanten erkenntnisleitenden Fragestellungen, sondern oft mehr an den Aussichten für Forschungsgelder durch die Zuwendungsgeber. Momentan kündigt sich wieder ein ‘Konjunkturgipfel’ an. Viele fühlen sich berufen zur Vergleichenden Forschung. Manche leugnen währenddessen, daß im Zuge der intensiver werdenden supranationalen und internationalen Zusammenarbeit Vergleiche von Systemen und Subsystemen überhaupt noch angebracht sind.

Internationale Berufsbildungsforschung wird als Überwindung der *VBBF* propagiert, obwohl es eigentlich wissenschaftlicher Standard sein sollte, daß beide zusammengehören und ihre je ureigenen Schwerpunkte haben. Dabei wird behauptet die *VBBF* währe nur vorhanden, wenn Nationalstaaten als geographischer Rahmen des Vergleich gewählt wird. Dieser Argumentation ist entgegenzuhalten, daß die Begründer der *Comparative Educatio*n mit ihren vergleichenden Forschungen begannen, als in Europa des frühen 19. Jahrhunderts die Volksbildungssysteme entstanden und neben den Nationalstaaten (z.B. Frankreich) eine Vielzahl von Regionalstaaten, die vom Stadtstaat bis zum Vielvölkerstaat Habsburger Monarchie reichten, sich als *Vergleichsobjekte* anboten. Heute sprechen wir vom Europa der Regionen. Auch viele Bildungssysteme sind regional strukturiert. Im Bereich der beruflichen Bildung wird das noch evidenter. Hier finden sich Strukturen, die sich bezogen auf die nationale Systemphilosophie national, regional, lokal oder unter-

185 Vgl. dazu: Göbel; Hesse; Lauterbach: Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und sein Folgewirkungen. Forschungsstudie Baden-Baden: Nomos 1998.

nehmensspezifisch und betriebsspezifisch orientieren. Allein diese Entwicklung zeigt, daß sich die Forschungsfelder der *VBBF* in der Zukunft sicherlich noch ausweiten. Auch die Politik der Europäischen Union (vgl. Amsterdamer Vertrag) und die der multinationalen Unternehmen, die zwar weltweit agieren aber auf die Regionen angepaßt handeln, unterstützen diese Einschätzung. Deshalb kann der in der *Scientific Community* anders belegte Begriff der *Internationalen Berufsbildungsforschung* nicht so verwendet werden als ob durch ihn, die *nächste* Stufe der vergleichenden Forschung erreicht würde. Es sollte eigentlich wissenschaftlicher Standard sein, daß beide zusammengehören und unterschiedliche Schwerpunkte haben.[186]

Diese unbefriedigende Situation könnte ein Ergebnis von methodologischen Defiziten der betroffenen Wissenschaften sein. Dagegen spricht aber, daß die nationale Grenzen überwindende internationale Ausrichtung der Untersuchungsgegenstände und auch die Grenzen überwindenden Forschungskooperationen nicht neu sind. Allein die Bestandsaufnahme der *Comparative Education* und der Bezug auf wichtige Vertreter der empirischen Sozialwissenschaften wie EMILE DURKHEIM, dem *Vater* der empirischen Sozialwissenschaft erinnert daran, daß deren methodologische Konzepte mit dem Vergleich als grundlegendes methodisches Prinzip zur Erkenntnisgewinnung und auch ihre Forschungswirklichkeit nie die Internationalität ihrer Forschungsbereiche leugnete. Meist wurde ganz bewußt aus dem begründeten erkenntnisleitenden Interesse das Forschungsfeld im „Ausland" bearbeitet.

Neben dieser historischen Begründung von vergleichender Forschung rechtfertigt der vergleichende Ansatz selbst, als ein grundlegendes methodologisches Prinzip der Erkenntnisgewinnung in der Wissenschaft, eine Anstrengung zur Stabilisierung und Förderung der *VBBF* in Europa.[187] Ganz besonders gewachsen ist in jüngster Zeit das Interesse an der VBBF von seiten der vor den Toren der EU stehenden Mittel- und Osteuropäischen Länder im Zuge ihrer Vorbereitung auf den Beitritt in die Union.

Bei diesem immer größer werdenden Bedarf an *VBBF* sollten sich die forschungsstrategischen Fragestellungen deshalb nicht mehr auf die Rechtfertigung dieser Forschungen sowie auf das kleine Einmaleins der empirischen oder hermeneutischen Methoden richten.

---

186 Die *Internationale Berufsbildungsforschung* nimmt als Teildisziplin der *VBWP* deren Erkenntnisse/Ergebnisse auf. Als besonderer Schwerpunkt neben der Begleitforschung von Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit sind die Internationalisierung des Erziehungsprozesses und die Internationalen Organisationen. Die *Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF),* als besondere Ausprägung der Berufsbildungsforschung untersucht die internationale Entwicklung der Forschungsgegenstände der Berufsbildungsforschung vergleichend und macht die Ergebnisse für die Politikberatung in den nationalen Kontexten und internationalen Organisationen und Zusammenschlüssen zugänglich und nutzbar. Dabei sind die Forschungsansätze interdisziplinär aber auf Themen konzentriert, die sich mit der beruflichen Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere der Ökonomie und des Arbeitsmarktes auseinandersetzen.

187 Vergleiche sind keine kennzeichnenden Züge der *Comparative Education* oder der Vergleichenden Berufsbildungsforschung. Wie wir aus der Anthropologie wissen, „it is only in comparison with others that it is possible to understand itself" (Tedesco, Juan Carlos: Research on Comparative Education. In: International Bureau of Education (ed.) Education Innovation and Information, No 80, Sept. 1994, S.1.) Tedesco, Juan Carlos: Research on Comparative Education. In: International Bureau of Education (ed.) Education Innovation and Information, No 80, Sept. 1994, S.1.

Innerhalb der *Scientific Community* sind die methodologischen Grundlagen von vergleichender Forschung seit der grundsätzlichen Auseinandersetzung in den sechziger Jahren weithin unumstritten, wenn auch konstatiert werden muß, daß Grundlagenforschung zur Weiterentwicklung von Methodologien weiterhin erforderlich bleibt. Um diesen Bezug dauerhaft zu gewährleisten, muss der Diskurs mit der Scientific Community der jeweiligen Basiswissenschaft fortlaufend gepflegt werden.

Sicherlich ist es für die Qualität der wissenschaftlichen Ergebnisse kontraproduktiv, wenn aus Unkenntnis oder aus Verärgerung über die geringe Resonanz der praxisbezogenen Forschung in den als 'struktur-konservativ' einzuschätzenden wissenschaftlichen Gesellschaften es versäumt wird, diese Auseinandersetzung zu führen.

Hier soll noch auf ein anderes Phänomen hingewiesen werden, nämlich auf die unterschiedlichen Funktionen, die von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen bei der Weiterentwicklung der *VBBF* eingenommen werden. Während die Universitäten meist mehr grundlagenorientiert und theoriebildend arbeiten, legen die außeruniversitären Einrichtungen den Schwerpunkt mehr auf die anwendungsorientierte empirische oder qualitative Forschung. Wen auch ein Dialog zwischen ihnen nicht dauerhaft durch Organisationsstrukturen gewährleistet ist, so bilden größere Publikationsvorhaben und Kongresse der einschlägigen Scientific Communities ein Forum für den wissenschaftlichen Diskurs.

In der heute zu beobachtenden Phase der Expansion von vergleichender Forschung und vergleichender Politikberatung sollte eine ständige Kommunikation und Kooperation zwischen den Beteiligten und Betroffenen aufgenommen, intensiviert und gesichert werden. Darüber hinaus sollte versucht werden, die „frei vagabundierenden" Consultants u.ä. außerhalb der Universitäten und der freien Forschungsinstitute stärker einzubinden, um die Qualität ihrer Beratertätigkeit zu verbessern und ihre Ergebnisse für die Nachwelt nutzbar zu machen. Ergebnisse von wissenschaftlichen und fachlichen Auseinandersetzungen sollten ebenfalls dokumentiert werden, um sie dauerhaft für die *Scientific Communities* und die interessierte Fachöffentlichkeit – eingeschlossen die freien Consultants und kommerziellen Institute – zur Verfügung stellen zu können.[188]

Konzentration auf Europa und die VBBF *im engeren Sinn?*

Die *VBBF* ist, wie vorher dargestellt, eine Integrationsdisziplin, deren Forschungsfeld von manchen Forschern nur sporadisch bearbeitet wird, während andere Forscher sich mit der beruflichen Bildung dauerhaft auseinandersetzen. Ähnliches gilt für die zuzuordnenden Institutionen (Universitätslehrstühle, Universitätsinstitute, freie Forschungseinrichtungen) im öffentlichen Bereich, im Bereich der intermediären Institute z.B. des nonprofit Bereichs, aber auch für kommerzielle Beratungseinrichtungen. Besonders schwie-

188 *Fachöffentlichkeit* bezieht sich auf die korporativen Auftraggeber oder auch auf Abnehmer von Forschungsergebnissen wie Bildungs- und Berufsbildungsverwaltung, Unternehmen, Verbände, und auf Einzelpersonen wie Manager, Gewerkschafter, Beratungsdienste, Studenten, Ausbilder, Lehrer usw.

rig ist der Bezug zur Basisdisziplin., z.B. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Soziologie, Psychologie oder Ökonomie, deren wissenschaftlichen Gesellschaften.[189]

Die *Scientific Community* läßt sich deshalb nicht völlig auf die politische und geographische Einheit *Europäische Union* abgrenzen. Bei der Konzentration darauf ohne eine Einbindung in disziplinbezogene Wissenschaftliche Gesellschaften kann leicht der Eindruck entstehen, daß sich die Mitglieder solcher Vereinigungen lieber im internen Zirkel bewegen und bewußt oder unbewusst ein gewisser 'Schonraum' gegenüber weltweit agierenden wissenschaftlichen Gemeinschaften der je spezifischen Disziplin gesucht wird. Der wissenschaftliche Diskurs wird momentan noch mit den Schwerpunkten Europa, Nordamerika und Asien/Australien geführt. Es beginnen sich jedoch im Zuge der stark wachsenden Möglichkeiten der Information und Kommunikation die verschiedenen Regionen untereinander zu vernetzen. So intensivierten z.B. viele Länder Lateinamerikas und Afrikas ihre Mitarbeit. Der letzte Weltkongress (1998) des *World Councils of Comparative Education Societies*[190] wurde gar in Südafrika durchgeführt.

In einem ersten Schritt dürfte es allerdings aus ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll sein, sich zunächst auf den europäischen politischen Raum zu konzentrieren. Dabei muß aber immer die Auseinandersetzung innerhalb der Fachgesellschaften der verschiedenen Disziplinen gesucht und die weltweite Dimension beachtet werden. Ohne diese Regulative würden die vorher geäußerten Befürchtungen, die für die Konstituierung der *VBBF* kontraproduktiv wären, sicherlich eintreten.

Für einen anhaltenden Ertrag wäre es aber wichtig, auch Nordamerika, Japan und Australien, Südamerika und Südafrika auf Dauer mit einzubeziehen. Gerade hier hat die *VBBF*, die dort oft unter anderem Namen[191] firmiert, wegen der wachsenden politischen Bedeutung der beruflichen Bildung als Wettbewerbsfaktor an Gewicht gewonnen.

---

189 Allein in der *Psychologie* gibt es eine Reihe von wissenschaftlichen Gesellschaften, die sich mit vergleichender Forschung, die auch die berufliche Bildung im Fokus hat, annehmen, z.B.: European Federation of Professional Psychologists' Associations, International Test Commission, International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Auch für die *Soziologie* gilt dieser Grundsatz schon in den nationalen Gesellschaften. Beispielsweise war das Thema des 26. Deutschen Soziologentages in Düsseldorf 1992 „Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa" mit einer Reihe von Ergebnissen, die zur Verortung der beruflichen Bildung in den gesellschaftlichen Kontext beitragen. Die International Sociological Association hat z.B. auch ein *Research Committee on Comparative Sociology (RC 20)* oder *Research Committee on Sociology of Education (RC 04).* In dem *International Social Science Council (ISSC)* betreut Else ¨yen, eine ausgewiesene Vergleichende Soziologin, einen Arbeitskreis Comparative Research Programme on Poverty (mit Themen zur beruflichen Bildung). Auf europäischer Ebene wird schon seit längerer Zeit versucht, die Ergebnisse von vergleichender Arbeitsmarktforschung, die das Bildungswesen und die sozialen Sicherungssysteme mit einschließt, zusammenzutragen. Vgl. dazu: Katholieke Universiteit Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid mit einem Anschreiben zur Befragung von einschlägigen Forschungseinrichtungen vom 8.07.1991.

190 Der Präsident des *World Councils*, David Wilson, ist ein ausgewiesener kanadischer Berufs- und Wirtschaftspädagoge (Vocational and Technical Education) mit weltweiten Erfahrungen.

191 Wichtige regionale wissenschaftliche Gesellschaften sind z.B.

- ANZCIES (Australian and New Zealand Comparative and International Education Society);
- CESE (Comparative Education Society in Europe);

Eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der *VBBF* spielen neben der EU auch andere Internationale Organisationen wie der Europarat in Strassburg, das Internationale Arbeitsamt in Genf sowie weitere Unterorganisationen bzw. Abteilungen der Vereinten Nationen (UNO, wie insbesondere die UNESCO und ihr Berufsbildungszentrum *UNEVOC*, das *Human Development Research Departement* der Weltbank oder die *OECD.*

Über die internationalen wissenschaftlichen Gesellschaften und supranationalen Organisationen könnte die Förderung des *Europäischen-CoVET-Research* unter zwei Aspekten erfolgen:

- Einmal müssen sich die Vergleichenden Berufsbildungsforscher in den einschlägigen wissenschaftlichen Gesellschaften (z.B. CESE, World Council, IEA, ATEE) engagieren und das insbesondere bei den wissenschaftlichen Tagungen;
- und zum anderen müssten alle Forschungsergebnisse, die einen direkten Bezug zur beruflichen Bildung haben, den im europäischen Kontext Forschenden zur Kenntnis gebracht werden (Berichtscharakter).

Ein solcher Austausch von Ergebnissen könnte einen Anfang für eine weitere Zusammenarbeit darstellen. Eine Integration in das später vorgeschlagene *Clearing House für CoVET-Research* und eine *European Scientific Society in Comparative VET Research* – beide technisch als Network organisiert – sollte vorerst nur informations-, themen- und methodenbezogen erfolgen, weil dies derzeit noch zu aufwendig und wenig ertragreich für die Beteiligten wäre und nur für die *originären CoVET-Researcher* auf eine konkrete organisatorische Zusammenarbeit abheben,.

CEDEFOP und Vergleichende Berufsbildungsforschung

Anerkannt sind die langjährigen Anstrengungen des CEDEFOP zur Koordinierung der Berufsbildungsforschung und Entwicklung der *VBBF* in Europa. Seit Ende der siebziger Jahre wurden kontinuierlich Forschungsvorhaben und daran anschließende Veranstaltungen durchgeführt, die die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und Forschern zum Ziel hatten zum Einen und den Transfer von Ergebnissen in die Politik und Praxis der EWG und der Mitgliedstaaten zum Anderen. Dabei war der vergleichende Forschungsansatz zwar, bezogen auf politikrelevante und mehr oder minder aktuelle Fragestellungen, auch selbst im Fokus. Darüber hinaus war man darum bemüht, eine Übersicht zu den Forschungsaktivitäten und Forschungseinrichtungen der einzelnen Staaten zu erhalten und den Dialog zwischen diesen Institutionen und Personen zu

– CIES (Comparative and International Education Society, USA).

Diese Differenzierung läßt sich weiterverfolgen bei den nationalen Gesellschaften, z.B. existieren allein in Deutschland im *originären* Bereich der VBBF mindestens vier Gruppierungen: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* mit den Sektionen Vergleichende Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die außerhalb dieser Vereinigungen existierende *Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik*, die in den neuen Bundesländern ihren Schwerpunkt hat, und die Arbeitsgemeinschaft für empirisch pädagogische Forschung (AEPF). Ihre 55. Tagung hatte 1997 den Schwerpunkt „Kulturvergleichende Bildungsforschung". Außerdem sind die internationalen Leistungsvergleiche des Mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (TIMSS), die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* durchgeführt werden, ein Schwerpunkt der AEPF-Forschungen.

fördern. Dabei ging der Blick durchaus über die Grenzen der EU hinweg, wie z.B. die Tagung vom September 1991 demonstrierte[192]. In den achtziger Jahren fanden jährliche Treffen von nationalen Forschungseinrichtungen auf dem Gebiet der *BBF* statt und es fand ein Austausch über Themen und Prioritäten der Forschung statt. Aufwendigere vergleichende Untersuchungen wurden über die Systeme der Berufsbildung, über Qualifizierungsmechanismen und Zertifikate, über die Mitwirkung von Sozialpartnerorganisationen an der Beruflichen Bildung, über Weiterbildung in den Mitgliedstaaten durchgeführt. An methodologischen Fragestellungen und vergleichenden Ansätzen selbst wurde weniger gearbeitet.

Seitdem erfolgten entscheidende konzeptionelle Veränderungen. Im Rahmen des Netzwerks nationaler Forschungseinrichtungen (*Ciretoq*)[193], das vom CEDEFOP koordiniert wird, gibt es transnationale Forschungsprojekte, die zunehmend vergleichend angelegt sind. Auch im *Report on vocational training research in Europe,* der vom CEDEFOP bearbeitet wird, beschränkt man sich nicht darauf zu Daten zu sammeln und Synopsen zu erstellen. Durch die Konzentration auf bestimmte Schwerpunkte wie Mobilität, die übergreifend bearbeitet werden, ist *CoVET-Research* implizit vorhanden. Andere Aktivitäten des CEDEFOP haben ähnliche Ansätze. Weniger das Beschreiben und Analysieren allein, sondern das aktive Gestalten und Motivieren stehen im Mittelpunkt der Aktivitäten zur Förderung der *VBBF*.

Im ersten Bericht des CEDEFOP über die Berufsbildungsforschung und -entwicklung in Europa (Report on vocational training research in Europe), der jüngst vorgelegt wurde, wird der Versuch unternommen, eine Bilanz zu ziehen. Bei der Konferenz über den Stand der Arbeiten für diesen Report, die in Thessaloniki im Juli 1997 stattfand ebenso wie bei der Expertenkonferenz der National Agencies vom November 1997, wurde die Notwendigkeit, sich mit den Methoden und Perspektiven der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (VBBF) auseinanderzusetzen, sehr deutlich.[194]

Im Rahmen der Europäischen Berufsbildungspolitik werden zahlreiche Themen bearbeitet, die der Unterstützung durch Untersuchungen der vergleichenden Berufsbildungsforschung bedürfen. Diese Rahmenbedingungen veranlaßten das CEDEFOP zusammen mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und den Kooperationspartnern (ETF, BMBF) die Konferenz *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa*, Ansätze, Politikbezüge, Innovationstransfer am 15. und 16. Januar 1998 in Bonn durchzuführen.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Konferenz waren Hinweise über die mögliche künftige Rolle des CEDEFOP und ggf. des ETF zur Unterstützung der einschlägigen Forscher, In-

192 z.B.: CEDEFOP (Hrsg.): *Förderung der Zusammenarbeit zwischen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen auf dem Gebiet der Berufsbildung*. Arbeitstagung 11. - 12. September 1986. Luxembourg 1987 und CEDEFOP (ed.): *Towards co-operation among researchers of VET in Europe.* Papers presented at the platform meeting of European Vocational Training Research Institutes (27 September 1991). Luxembourg 1992.

193 Sellin, Burkart: *Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Trends in derBerufs- und Qualifikationsentwicklung in der Europäischen Union.* CEDEFOP, Thessaloniki 1998.

194 Tessaring, Manfred: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP 1998.

stitute und Forschungsfördereinrichtungen in Europa sowohl in methodischer und organisatorischer Sicht als auch in Hinsicht auf die genauer zu definierenden und weiter zu entwickelnden Inhalte und Gegenstände im Rahmen konkreter Forschungskooperation. Diese Absicht dient dem ureigenen Zielen des CEDEFOP, nämlich der Unterstützung und Begleitung, Vor- und Nachbereitung, politischer Prioritäten der EU und der assoziierten Staaten unter Einbeziehung der Anliegen der Sozialpartnerorganisationen und der, im Rahmen des sozialen Dialogs auf Europäischer Ebene erzielten, Ergebnisse.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Bonner Konferenz über die *VBBF* in Europa soll ggfls. ein *Netzwerk*, das neben konventionellen Techniken auch die technische Basis der *Informationstechnologie* nutzt, entwickelt werden. Es soll eine effektive und effiziente Vernetzung der Berufsbildungsforscher in Europa, ihrer Institute, der einschlägigen Forschungsfördereinrichtungen und der Adressaten von entsprechenden Untersuchungen (die politischen und sozialen Akteure und ihre Organisationen), leisten.

Im Rahmen dieser Vorstudie wurde darüber hinaus geprüft, ob und inwieweit nicht die *VBBF* künftig durch die EU verstärkt und ihrer Bedeutung gemäss, insbesondere auch unter Nutzung der *elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien* (IKT's), gefördert werden könnte. Durch diese 'technische' Komponente ist man heute in der Lage, das unumstrittene Ziel der 'Konstituierung' einer *interdisziplinären VBBF* in Europa zu realisieren. Wie lässt sich eine solche Konstituierung leisten? Die folgenden Gegenstände sollten dabei eine hohe Priorität haben:

(1) *Kommunikation, d.h. Informations- und Erfahrungsaustausch,* zwischen Forschern (eingeschlossen ist der wissenschaftliche Nachwuchs und dessen Förderung), den bei der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern in beruflicher Bildung Engagierten und den in der Bildungsverwaltung in der Planung und Entwicklung der Berufsbildung Tätigen;

(2) Gründung einer *European Scientific Society in Comparative VET Research* für die „originären" vergleichenden Berufsbildungsforscher, möglicherweise im Rahmen vorhandener internationalen wissenschaftlichen Gesellschaften;

(3) Vernetzung der verschiedensten Scientific Communities zum Austausch und zur Adaption von Forschungsergebnissen durch Linking von Servern und *Clearing House für CoVET-Research* bereitgestellten Angeboten (z.B.: Literatur, Volltexte, Abstracts, State of the Art Reports, Tagungsausschreibungen, Forschungsausschreibungen);

(4) Transfer der Ergebnisse der Scientific Communities in die Praxis (Bekanntmachung der Service-Angebote an die Bildungsverwaltung, die Sozialpartner, die Politik, der Consultants und Bearbeitung von Anfragen);

(5) Transfer der Bedürfnisse und Anforderungen der Politik, der Sozialpartner, der Bildungsverwaltung und der Bildungswirklichkeit an die Scientific Communities.

Das seit 1998 installierte *European Electronic Training Village* des CEDEFOP sollte für den Server des *Clearing House für CoVET-Research* als Basis dienen. Das CEDEFOP hat dazu die inhaltliche und technische Kompetenz in den letzten Jahren gezielt ausgebaut. Das *Clearing House* und die *European Scientific Society in Comparative VET Re-*

search insgesamt sollten allerdings einen eigenständigen und unabhängigen Charakter wahren und neben der Vernetzung mit den Scientific Communities mit mehreren Europäischen Institutionen und nationalen Forschungs- bzw. Fördereinrichtungen gleichzeitig zusammenarbeiten.

Deshalb ist zu prüfen, ob:

- die *European Scientific Society in Comparative VET Research* nicht selbst in Form einer neuen *scientific community*, einer wissenschaftlichen Gesellschaft, bzw. eines gemeinnützigen Vereins und als eine eigenständige Einrichtung gegründet werden sollte;
- das *Clearing House für CoVET-Research* eine spezielle Home-Page in einem 'eigenen Haus' im Rahmen der *electronic training village* des CEDEFOP erhalten kann, um insbesondere die Aufgaben der *Kommunikation* und des *Transfers* zu effektivieren;
- das *gesamte* Netzwerk im Rahmen des, derzeit neu aufgelegten Leonardo da Vinci-Berufsbildungsprogramms der EU in enger Zusammenarbeit mit CEDEFOP und der Turiner Stiftung für Berufsbildung im Jahre 2000 seine Arbeit in Form eines Modellversuchs effektiv beginnen kann.

Netzwerke in der VBBF

Ursprünglich war *Netzwerk* ein rein technischer Fachbegriff wie Schienennetzwerk, Netzplantechnik, etc.. Heute ist Vernetzung und das globale 'Telekommunikationsnetz' (Internet) mit Milliarden Teilnehmern und das Einrichten von 'Netzwerken' zu spezifischen Fragestellungen auch auf internationaler und europäischer Ebene schon beinahe Alltag geworden. Nach eng begrenzter militärischer bzw. wissenschaftlicher erfolgte in den siebziger Jahren die Übertragung auf soziale Strukturen. Damals bedienten sich sozial und kosmopolitisch Engagierte eines *Network*, das sich spontan organisierte und reorganisierte. Es beruhte auf persönlichen Kontakten, einer vielfältigen Kommunikation kam mit einem Minimum an zentraler Organisation aus. Solche spontanen Netzwerke sind allerdings meist wieder 'eingeschlafen', wohl auch deshalb, weil sich niemand so recht für ihre Entwicklung und Pflege zuständig fühlte.[195]

In der Zwischenzeit ist es Standard, daß Netzwerke sich nicht selbst überlassen werden können. Sie bedürfen einem definierten Zweck und immer wieder aktualisierten konkreten Aufgabenstellungen. Zuständige Personen, Institutionen, Beiräte u.ä. sind für das *coaching* der Netzwerkes, d.h. für die laufenden und immer wieder neu zu definierenden Aufgaben, Arbeitsweisen und Gegenstände zuständig. Dabei darf nicht der Fehler ge-

195 Vgl.: Zu diesem Abschnitt insbesondere Burmeister, Klaus (Hrsg.): *Netzwerke: Vernetzung und Zukunftsgestaltung*; (Dokumentation des Symposiums „Vernetzungen – Netzwerk und Zukunftsgestaltung am 9. Dezember 1989 in Berlin); Weinheim/ Basel, 1991, 43 ff. und

Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): Management interorganisationaler Beziehungen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.

macht werden, ein hierarchisch organisiertes Kommando-System und entsprechende Kontroll-Mechanismen zu schaffen. Diese Form würde der Netzwerkidee konträr entgegenstehen. Wichtig bleibt der Grundsatz, daß zwar global gedacht wird, aber lokal/dezentral gehandelt wird.

Dokumentierte Erfahrungen über den Zusammenhang zwischen *coaching* und der Nutzung von elektronischen Netzwerken liegen in der *VBBF* bisher kaum vor. Im Bereich der *Comparative Education* dagegen lassen sich Beispiele finden. Michael Vorbeck beklagt beispielsweise, daß die zu Beginn der siebziger Jahre entwickelte elektronische Datenbank *European Documentation and Information System for Education (EUDISED)* von der europäischen Bildungsforschungsgemeinschaft bisher nicht ausreichend genutzt wird.[196] Er beschreibt die vielfältigen Dokumentationsangebote von *EUDISED* und führt als Gründe für die nicht adäquate Entfaltung diese Netzwerks u.a. an: die Ungleichmäßigkeit der Entwicklung in den verschiedenen Ländern, die Fixierung auf nationale und regionale Probleme, die wegen der kulturellen Unterschiede verschiedenen Terminologien und Sprachschranken an. Die auf dieser Analyse aufbauenden Vorschläge zur Entwicklung einer europäischen Bildungsforschung laufen letztlich auf das *coaching* des Netzwerks *EUDISED* hinaus.

Ein Clearinghouse ist eine Sammel- und Ordnungsstelle mit einer bestimmten Thematik, z.B. innerhalb des ERIC-Informationssystems[197] *Clearinghouse for Vocational and Technical Education.* Die Mitglieder dieses Netzwerkes „beliefern" das Clearinghouse mit ihren Forschungsergebnissen und sonstigen für den thematischen Schwerpunkt wichtigen Informationen. Das Clearinghouse systematisiert diese Daten und stellt sie der Allgemeinheit zur Verfügung. Außer dieser mehr virtuellen Aufgabe, die weltweit mit verschiedenen Angeboten (z.B.: Übersicht zu den Gesellschaften/Netzwerken, die Themen der *VBBF* bearbeiten, Dokumentation der Ergebnisse, Literatur-Recherche, Zeitschriftendienst, themenbezogene Volltext-Recherche) präsent ist, werden im Clearinghouse auch reale Arbeitsmöglichkeiten angeboten. Hier haben Studenten, Forscher, die Politik, die Sozialpartner, Verbände und die Fachöffentlichkeit die Gelegenheit direkt für bestimmte Forschungsprojekte oder anwendungsbezogene Fragestellungen unmitelbar einschlägigen Informationen zu erhalten – auch im Diskurs mit dem Personal des Clearingshouses.

196 Vorbeck, Michael: Bildungsforschung und besonders Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education): Herausforderung – Vermittlung – Praxis; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, hrsg von Christoph Kodron, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Ulrich Schäfer, Gerlind Schmidt. Als Ergebnis einer Kooperation von 37 nationalen Einrichtungen wird ein jährlich erscheinendes European Educational Research Yearbook veröffentlicht.

197 *Educational Resources Information Center* (ERIC) ist ein von der Bundesregierung der USA finanziertes nationales amerikanisches Informationssystem mit 16 themenbezogenen Clearinghouses, assoziierten angeschlossenen Clearinghouses mit einer Reihe von Serviceleistungen und -produkten, die sich auf einen weiten Bereich von pädagogischen Themen, Fragestellungen u.ä. beziehen. Über den *AskERIC Service for Educators* können offene Anfragen (AskERIC Questions & Answers), Literaturauskünfte (AskER Virtual Library) durchgeführt sowie und Abstracts bzw. Dokumente (Search the ERIC Database) abgerufen werden (http://ericir.syr.cdo/ithome).

Dieser reale Standort innerhalb einer virtuellen Welt des *International CoVET-Research* kann auch für Personen aus den Regionen und Staaten, die sich noch vorwiegend um die nationale Entwicklung von CoVET-Research bemühen, die Gelegenheit für Feldpraktika und Trainee-Programme geben und damit aktiv dazu beitragen, Mindeststandards innerhalb dieser Forschungs- und Transferbereichs zu entwickeln.

(1) Die dauerhafte Konstituierung der *VBBF* wird nur gelingen wenn interaktiv, kooperativ und kommunikativ gearbeitet wird. Ziel sollte es sein, die vielen vorhandenen Aktivitäten offenzulegen, die vorhandenen Gesellschaften und Netzwerke selbst auf einer Metaebene zu vernetzen und ein Forum anzubieten, welches die Funktion der Unterstützung des wissenschaftlichen Diskurses mit dem Transfer von Forschungsansätzen und -ergebnissen in die Fachöffentlichkeit (incl. Politik, Verwaltung, Sozialpartner) verbindet und zusätztlich Dokumentationen und aktuelle Informationen anbietet.

(2) Ganz wesentlich wird es für das Gelingen einer solchen Netzwerkbildung darüberhinaus sein, die Motivationen der sehr unterschiedlichen potentiellen Interessenten und Interessengruppen zu erheben, die gemeinsamen Bedürfnisse und Interessen aufzunehmen und die Arbeitsschwerpunkte und -gegenstände in gemeinsamer Anstrengung zu entwickeln.

Entwicklung der VBBF im Zusammenhang mit dem derzeitigen Paradigmenwechsel in der Kommunikationskultur

Wichtig für ein erfolgreiches Bewältigen dieser Herausforderungen wird die Berücksichtigung des Paradigmenwechsels in der Kommunikationskultur zwischen den Wissenschaftlern untereinander und mit ihrer Partnern/Abnehmern in der Gesellschaft/Politik sein. Weder die Postkutsche und die Brieftaube (JULIEN DE PARIS) oder der anfällige Kraftwagen und das Telefon (SADLER, DURKHEIM) können hier adäquate Lösungen darstellen. Denn das Zusammenwachsen von Europa ist neben dem politischen Willen auch ein Ergebnis der modernen Verkehrstechnik und immer preiswerteren Kommunikationstechniken. Die schon heute kaum noch zu überschauenden internationalen Beziehungen werden dadurch immer intensiver. Das gilt auch für die Forschung und insbesondere für die international vergleichenden Disziplinen wie die *VBBF*. Auch die Forschungspolitik der EU und anderer Internationaler Organisationen trägt zu dieser Entwicklung bei.

Die Nutzung dieser intensiveren Forschungskooperation und deren wissenschaftlicher Ertrag erfolgt allerdings heute noch meist nach dem „Zufallsprinzip“. Das gilt besonders für die *VBBF* als junge und auf mehrere Disziplinen bezogene Wissenschaft. Die Vergleichende Bildungsforschung (Comparative Education) hat auf regionaler weltweiten Ebene international ausgerichtete wissenschaftliche Gesellschaften mit längerer Tradition hervorgebracht wie die *Comparative Education Society of Europe* (CESE) oder den *World Council of Comparative Education Societies* als Forum für die verschiedenartigen Fragestellungen und beteiligten Disziplinen. Besonders im *World Council* kommunizieren Wissenschaftler der unterschiedlichsten Disziplinen; ausgerichtet sind sie jedoch alle auf den Forschungsgegenstand „Bildung und Erziehung“, eingeschlossen die berufliche Bildung.

In der *VBBF* (CoVET-Research) bestehen solche wissenschaftlichen Gesellschaften derzeit noch nicht bzw. befinden sich noch in einem eher embryonalen Zustand. So wird im VETNET von MULDER, das im Rahmen der *European Education Research Association* (EERA) betrieben wird, ein ernsthafter Versuch unternommen, einen solchen Kooperationszusammenhalt zu entwickeln. Dabei sind aber zwei Anmerkungen zu machen. Einmal liegt der Schwerpunkt momentan eindeutig bei den anwendungsbezogenen Institutionen und Forschern; eine Zusammenarbeit mit mehr theoriebezogen arbeitenden Einrichtungen und Forschern ist noch nicht zu erkennen. Zum anderen scheint es im Rahmen der bisherigen regionalen und geographischen Zusammensetzung und Rekrutierung des VETNET innerhalb Europas noch nicht gelungen zu sein, alle, insbesondere auch die süd- und interessierten mittel- und osteuropäischen Europäischen Staaten, gleichberechtigt mit einzubeziehen. Trotz dieser momentan vorhandenen Defizite scheint die *EERA* nicht ungeeignet dafür zu sein, den organisatorischen Rahmen für eine *European Scientific Society in Comparative VET Research* zu bilden.

Tagungen und Kongresse über die Berufsbildungsforschung liefern bisher im Gegensatz zu denen der ‘etablierten’ Gesellschaften (CESE, Word Council) doch mehr einen zufälligen Überblick über Forschungsaktivitäten der beteiligen Personen und weniger einen strukturierten, themen- und ergebnisbezogenen Dialog. Außerdem sollte eine gewisse Ausgewogenheit zwischen freier und Auftragsforschung angestrebt werden, wobei die letztere in der Berufsbildungsforschung allerdings in der Regel dominieren dürfte.

Der World Council und die CESE legen für die alle zwei Jahre stattfindenden Kongresse Leitthemen fest, z.B. die CESE für die 1998 durchgeführte Veranstaltung in Groningen „State-Market-Civil-Society“. Die Beiträge sind auf diesem Schwerpunkt ausgerichtet. Dagegen werden bei den jährlich stattfindenden *European Conferences on Educational Research* (ECER) der EERA mehr die bisher vorhandenen 14. Netzwerke als Orientierungsmaßstab angenommen und die entsprechenden Aktivitäten zugeordnet. Hier gilt bisher mehr das Prinzip, einen Überblick der Aktivitäten der Netzwerkmitglieder zu erhalten und Erfahrungen auszutauschen.

Die Forscher, die sich in Europa – im weitesten Sinne – in der *VBBF* bewegen, nutzen natürlich in erster Linie diejenigen nationalen und internationalen Wissenschaftlichen Gesellschaften und deren Netzwerke, denen sie von der Disziplin her verbunden sind, also die entsprechende soziologische, psychologische, ökonomische usw. Vereinigungen.[198] Deshalb ist kaum zu erwarten, daß sich die Forscher und Forschungseinrichtungen, die nicht primär berufspädagogisch orientierte *VBBF* durchführen, in einer VET-orientierten wissenschaftlichen Gesellschaft oder einem entsprechenden Netzwerk engagieren.

Anhand einiger Beispiele soll diese Einbindung, die schon auf nationaler Ebene beginnt und sich dann in den regionalen und weltweiten Gesellschaften fortsetzt, erläutert werden. *Vergleichende Bildungsökonomen* wie Backes-Gellner (Deutschland – Großbritannien), Blossfeld (Europa und weltweit mit dem Schwerpunkt apprenticeship), van Lith und Timmermann (Finanzierung der beruflichen Bildung) tauschen sich auf der nationa-

198 z.B.: International Union of Psychological Science (seit 1952); International Political Science Association (IPSA) seit 1949. Beide stellen ihre Struktur und die laufende Arbeit im Internet dar.

len deutschen Ebene im *Bildungsökonomischen Ausschuß der Vereins für Socialpolitik* aus. Im internationalen Kontext wird dann die OECD ein wichtiger Partner. *Vergleichende Bildungssoziologen* aus Europäischen Ländern, die im Auftrag der EU die Übergänge vom Bildungs- und Berufsbildungssystem in das Beschäftigungssystem vergleichend für eine Reihe von EU-Ländern untersuchen, sind in einem eigenen *European Research Network on Transitions in Youth* organisiert, präsentieren aber ihre Ergebnisse in den nationalen wissenschaftlichen Gesellschaften (z.B. Deutsche Gesellschaft für Soziologie) und auf europäischer und weltweiter Ebene in den entsprechenden Ausschüssen der *European Sociological Association (ESA)* bzw. der *International Sociological Association (ISA).* Der Transfer und Dialog zu den Sozialpartnern und den politischen Akteuren auf Europäischer Ebene erfolgt über CEDEFOP und die Europäische Kommission.

Die *International Industrial Relations Association* sucht bewußt den Transferbereich, z.B. beim 11. Weltkongress 1998 mit der Thematik 'Development competitiveness and social justice: the interplay between institutions and social partners' mit einer Reihe von Präsentationen die dem CoVET-Research zuzuordnen sind.

Die Qualität und Ergebnisse der hier genannten Forschungsprojekte stehen in den Tagungen der verschiedenen wissenschaftlichen Gesellschaften auf dem Prüfstand.

Ähnliche Problem der Zuordnung und der Bezugswissenschaften treten bei der immer wichtiger werdenden Austauschforschung auf.[199] Innerhalb der EU und auch weltweit wird meist erfolgreich versucht, die internationale Kommunikation und transnationale Zusammenarbeit durch Austauschprogramme zu fördern. Hier ist der Vergleich schon implizit in der Programmkonzeption enthalten. Auch die Evaluierung von Berufsbildungsmaßnahmen und -programmen ist ein wichtiger Teilbereich des CoVET-Research.

Diese Beispiele, die natürlich noch ergänzt werden können, verdeutlichen ein mehrfaches Dilemma der *VBBF:*

(1) Die *VBBF* ist als Querschnittswissenschaft in vielen Disziplinen verankert, deshalb haben die Forschungen häufig verschiedene Schwerpunkte. Interdisziplinäre Forschungsprojekte, die sich eigentlich anbieten würden, sind eher Ausnahme als Regel. Nur im deutschsprachigen Raum, in Dänemark, in mitteleuropäischen Ländern, außerhalb der EU in den USA und Australien, läßt sich eine Disziplin oder ein Forschungsschwerpunkt Berufsbildung und eine, teilweise darauf bezogene, Disziplin verorten. Aber auch hier sind interdisziplinäre Kontakte und Kooperationen nicht unbedingt Normalfall.

(2) Die berufliche Bildung hat viele Facetten; neben den Erziehungs- und Bildungswissenschaften können die Berufs- und Wirtschaftspädagogen und insbesondere die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften gewisse Forschungskompetenzen vorweisen.

(3) Einzelnen Forscher, die meist disziplinbezogen agieren, sind schlichtweg überfordert, wenn eine Gesamtübersicht der Forschungslandschaft oder interdisziplinäre Kooperation national und international erwartet wird. Neben der mangelnden

199 Vgl. dazu: Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter; Lauterbach, Uwe: Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Baden-Baden 1998.

Kenntnis über die anderen Disziplinen wird auch der Zeitfaktor von großer Bedeutung sein. Denn eine Beteiligung an allen Associations und Networks der Scientific Community, die Forschungsfelder der *VBBF* berühren, ist wegen des damit verbundenen Zeitaufwands kaum vertretbar.

(4) Abgesehen davon, ist damit meist noch keine Transferfunktion verbunden, d.h. die Herstellung dieser Verknüpfungen mit der Politik, den Sozialpartnern und anderen „Abnehmern" von wissenschaftlicher Leistung und der damit verbundene Kommunikationsprozeß stände dann noch an.

(5) Die vorhandenen Netzwerke und wissenschaftlichen Gesellschaften lassen weder von ihrer Zweckdefinition her noch von ihrer praktischen Arbeit her erkennen, daß sie in der Lage sind, das Dilemma der *VBBF* durch die Förderung eines zu entwikkelnden interdisziplinären *Clearing House für CoVET-Research* und *einer European Scientific Society in Comparative VET Research* abzubauen.

Diese Rahmenbedingungen sind nicht förderlich für die erfolgreiche Weiterentwicklung der *VBBF*. Die vielen parallel laufenden Forschungsaktivitäten müssen transparent und transferfähig werden. Ein *Clearing House für CoVET-Research* muss auf einer Metaebene ein *Forum* für eine kontinuierliche, sich um wichtige Forschungsthemen kristallisierende, vertrauensbildende Kooperation zwischen den Forschern, Instituten, Forschungseinrichtungen und wissenschaftlichen Gesellschaften sein. Für die „originären" Berufsbildungsforscher, die bisher in den internationalen wissenschaftlichen Gesellschaften kaum ein Forum für ihre Forschungsergebnisse gefunden haben oder die neben der disziplinbezogenen wissenschaftlichen Gesellschaft eine Plattform vermissen, kann *die European Scientific Society in Comparative VET Research* eine wertvolle Basis für den wissenschaftlichen Diskurs und für die Weiterentwicklung der Disziplin sein.

CEDEFOP sollte, ggfls. in Kooperation mit der Turiner Stiftung (ETF), ein *Clearing House für CoVET-Research* anstossen, zumal es laut Gründungsverordnung die Berufsbildungsforschung zu koordinieren hat einerseits und ein Forum für die Akteure anzubieten hat, andererseits, die die Berufsbildung in Europa fortzuentwickeln zur Aufgabe haben. Seine Rolle an der Schnittstelle zwischen Forschung, Politik und Praxis könnte so, in Ergänzung seiner bestehenden thematischen Forschungskooperationsnetze wie Ciretoq und TT-NET, effektiv ausgefüllt werden. Dagegen sollte die *European Scientific Society in Comparative VET Research* als unabhängige Einrichtung konstituiert werden.

Institutionen der Legislative und Exekutive der beteiligten Staaten, die Sozialpartner und Akteure in der beruflichen Bildung dürften leicht davon zu überzeugen sein, dass es für ihre ureigene Diskussion und Entscheidungsvorbereitung unerlässlich ist, den Sachverstand international vergleichend einzubinden; und zwar selbst dann, wenn es nur darum geht, Anregungen für lokale oder regionale Lösungen zu finden. Abgesehen davon sind unter Berücksichtigung der jeweiligen Zuständigkeiten, aber auch Regelungen zu finden, die auf dem Arbeitsmarkt den Vergleich und die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Abschlüssen ermöglichen. Diese Problematik wird erneut in den Blickpunkt der Akteure kommen, wenn die Erweiterung der EU durch mitteleuropäische Länder demnächst ansteht. Die *VBBF* kann hier neben der Grundlagenforschung mit 'produktbezogenen' Forschungsergebnissen wesentliche Beiträge zur Erschließung dieses Problemfeldes leisten. CEDEFOP hat hier schon wichtige Vorarbeiten geleistet.

Die Notwendigkeit der mehrfachen Orientierung und Einbindung der Forscher aber auch der Akteure in wissenschaftliche Gesellschaften und Netzwerke mit unterschiedlicher Zielsetzung und geographisch-politischer Organisationsebene ist dabei, allgemein anerkannt zu werden. Die Ergebnisse der Bonner Konferenz, Statements von Forschern, die sich in mehreren 'Zirkeln' bewegen, und die Äußerungen der Sprecher der Sozialpartner sowie die Teilnahme von hohen Beamten aus der EU-Verwaltung an einschlägigen wissenschaftlichen Konferenzen[200] unterstreichen dies.

Dauerhafte Konstituierung der internationalen VBBF in Europa durch die Einrichtung einer Europäischen wissenschaftlichen Gesellschaft für Vergleichende Berufsbildungsforschung (European Scientific Association for Comparative VET Research)

Grundsätzliche Aufgaben

Wie gezeigt werden konnte, gewinnt die *VBBF* als Querschnittswissenschaft immer mehr an Bedeutung. Die Forscher der verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen sind in einer kaum noch zu überschauenden, Zahl von regionalen, nationalen und weltweiten wissenschaftlichen Gesellschaften aktiv. Die Forschungsziele werden meist frei aus den Forschungsinteresse heraus definiert oder leiten sich aus Ausschreibungen öffentlicher Hände (national, supranational) und internationaler Organisationen ab. Forschungsergebnisse dienen dabei nicht nur dem Diskurs in der Scientific Community sondern helfen, die Entscheidungen der Politik und der Sozialpartner mit vorzubereiten. Aus den genannten Gründen findet ein dauerhafter Dialog zwischen den unterschiedlich eingebundenen Forschern kaum statt. Diese Rahmenbedingungen beeinträchtigen die Qualität der Forschungsergebnisse und insbesondere die der internationalen VBBF.

Die Entwicklung anderer wissenschaftlicher Disziplinnen zeigt, daß ihre dauerhafte internationale Konstituierung nur erfolgt, wenn eine wissenschaftliche Gesellschaft das Forum zur Diskussion der Forschungsergebnisse bildet. Mit der Gründung einer *Europäische wissenschaftliche Gesellschaft für Vergleichende Berufsbildungsforschung (European Scientific Society in Comparative VET Research, ESS-CoVETR*) soll dieser erfolgversprechende Ansatz auf die VBBF übertragen werden. Mit der Einrichtung des *Clearing House für CoVET-Research* soll die Konstituierung des *ESS-CoVETR* abgesichert werden. Das *Clearing House für CoVET-Research* soll sich während einer Pilotphase eng mit der *ESS-CoVETR* zusammenarbeiten.

Im des *Clearing House für CoVET-Research* sollen die *vorhandenen Ressourcen* (Personal, Servern, Datenbanken, Netzwerke, Experten- und Informationssysteme, Gesellschaften, fachliche Kompetenz zur *VBBF, u.ä.*) durch eine neue Komposition/Bündelung auf einer Metaebene mit Ausrichtung auf die vorher beschriebenen Aufgaben genutzt werden. Durch eigene *Angebote an mögliche Nutzer* (passive Teilnahme) in Verbindung mit einem für die aktive Teilnahme motivierenden *Ausschreibung/Aufgabenstellung* soll die Entwicklung einer *ESS-CoVETR* gefördert werden. Durch diese Aktivitäten soll ein

200 z.B.: die Teilnahme von Beamten der Europäischen Kommission, Generaldirektion Forschung, auf der Bonner Konferenz und auf dem CESE-Kongress 1998 in Groningen.

bedeutender Beitrag zur dauerhaften Konstituierung der internationalen *VBBF* in der Scientific Community und der Fachöffentlichkeit (Transferbereich) geleistet werden.

Die Aufgabe eines einzurichtenden *Clearinghouse/CoVETR-Network* muß es deshalb sein, Transparenz zu schaffen, einen ständigen Dialog und Wissenstransfer zu ermöglichen und die Qualität der BBF insgesamt, insbesondere aber der VBBF, zu verbessern. Schließlich besteht eine wichtige Aufgabe darin, einen Beitrag dazu zu leisten, dass sich die Berufsbildungsforschung durch die Gründung der *ESS-CoVETR* 'professionalisiert' und europaweit als eigenständige Wissenschaftsdisziplin in Verbindung mit und neben anderen konstituiert durch

(1) Förderung der engeren und besseren Kooperation der einschlägigen Forscher und Forschungseinrichtungen, sowie der Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Gesellschaften und den Forschern, die sich aus den Perspektiven einer Wissenschaft auch mit dem Feld der VBBF auseinandersetzen (z.B.: Bildungsoziologie, Kulturforschung, Bildungsökonomie, Bildungsrecht), um einen Beitrag zur Verbesserung von Qualität und Effizienz von vergleichenden Untersuchungen sowie ihre Relevanz für Politik, Wissenschaft und Praxis zu leisten;

    Die kaum überschaubaren Wissenschaftlichen Gesellschaften, Kooperationen und Netzwerke sind in ihren Aufgaben, Zielen, Arbeitsweisen transparent zu machen und zu dokumentieren. Das des *Clearing House für CoVET-Research* soll durch Dokumentationen, interaktive Angebote und *linking* dazu beitragen, daß sich die internationale und interdisziplinäre *VBBF* konstituieren kann und deren Ressourcen stärker genutzt werden können. Dabei ist der gesamte wissenschaftliche Prozeß mit Inhalten, Methoden und Ergebnissen der Forschung zugänglich zu machen.

(2) Förderung der vergleichenden Forschungen, die sich auf Ländervergleiche, regionale Vergleiche und Standortvergleiche beziehen, sowie Herstellung des Transfers zur Politik und Förderung des sozialen Dialogs;

(3) Der Forschungsbedarf durch die Institutionen der Europäischen Union und anderer supranationaler Institutionen ist sowohl auf der supranationalen als auch auf der nationalen Ebene evident und transparent zu machen;

    Auf der anderen Seite sind die Forschungsergebnisse der VBBF im Hinblick auf ihren Beitrag zur Berufsbildungspolitik in Europa auszuwerten, z.B. zur Problematik des lebenslangen Lernens und der beruflichen Weiterbildung und ihrer Entwicklung, zur Qualifizierung des Personals in der Berufsbildung, zur Curriculumentwicklung unter den Herausforderungen der Informationsgesellschaft, etc. Dabei ist eine Abstimmung mit dem CEDEFOP wegen des *Reports on current VET-Reseach in Europe* vorzunehmen;

(4) Die in (4) definierte Aufgabenstellung ist ein Teil der jährlich zu entwickelnden *state of the art* Analysen;

(5) Verbesserung der Förderung des Transfers von Innovationen durch *VBBF*;

    Ein breiter und fruchtbarer Innovationstransfer zwischen Wissenschaft, Politik und den Sozialpartnern bzw. den Akteuren in der beruflichen Bildung ist dauerhaft durchzuführen

(6) Entwicklung des des *Clearing House für CoVET-Research* als *Forum für Vergleichende Berufsbildungsforscher*, ihrer Institute und der einschlägigen Institutionen in Europa, die ein ständiges Interesse an der Vergleichsforschung haben, um die genannten und noch genauer zu definierenden Ziele in die Tat umzusetzen.

Es ist ein *Forum* zu schaffen, das angesichts dieser Bedürfnisse eine dauerhafte Plattform über die *europäische VBBF* anbietet. Es soll vorzugsweise für die Forscher selbst, aber auch für interessierte Akteure aus Politik und Praxis als teilnehmende Beobachter ebenfalls offen steht. Die Forscher und Forschungseinrichtungen sind durch entsprechende Angebote so zu motivieren, daß sie aktiv miteinander kommunizieren, forschen und den Nutzen dieser Aktivitäten in die Gesellschaft transferieren.

Zu einer Mitarbeit im Forum für die Berufsbildungsforscher können in einer Pilotphase sicherlich nicht alle angesprochen werden, die sich mit VBBF im weiteren Sinn auseinandersetzen. Wichtig für die kontinuierliche Entwicklung der VBBF ist aktive Teilnahme der Forschungspartner. Deshalb muß in der Startphase eine geographisch-politische und eine themenbezogene Beschränkung erfolgen. Die Themen der Startphase sollten einen Bezug zu aktuellen Fragestellungen der Forschungsprogramme der EU und zu allgemein interessierenden mehr global ausgerichteten Aspekten haben.

Das könnten zunächst insbesondere die folgenden Fragstellungen sein:

- Transfer: Bildungssystem – berufliche Bildung – Arbeitsmarkt;
- Mobilität (vertikal und horizontal);
- Doppelqualifikation., besonders in den Verbindungen mit 1) und 2);
- Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung;
- Finanzierung der beruflichen Bildung;
- Zusammenhänge zwischen technologischem Wandel und der Entwicklung der beruflichen Bildung;
- Grundsätzliche methodologische Fragestellungen;

Mit der Nutzung von konventionellen Kommunikationswegen (z.B.: Reisen, Telefon, Konferenzen u.ä.) sind diese Aufgaben allein nicht zu bewältigen. Entscheidend für die erfolgreiche Weiterentwicklung der *VBBF* und die Effizienz bzw. Effektivität eines des *Clearing House für CoVET-Research* wird der Paradigmenwechsel in der Kommunikationskultur und die konsequentere Nutzung der I.u.K.-Technologien sein. Das des *Clearing House für CoVET-Research* sollte dabei auf die Erfahrung von Einrichtungen, die im Transferbereich zwischen der *Scientific Community* und der Fachöffentlichkeit mit Hilfe der I.u.K.-Technologien tätig sind, aufnehmen und adaptierem, z.B. die von CEDEFOP und EUDISED oder von nationalen Einrichtungen wie , ERIC, *CENTRE INFFO* oder FIS Bildung und I.u.D. im DIPF.

Aufgaben des Clearing House für CoVET-Research in der Pilotphase

Die grundsätzlichen Strukturmerkmale und die vordringlichen Arbeitsschwerpunkte sind umzusetzen. Anfangs sollte die Konzentration auf die folgenden Aufgaben erfolgen:

(1) Internationale Vernetzung (Linking) einschlägiger nationaler und regionaler Netzwerke sowie Nutzung und Einbindung der Wissenschaftlichen Vereinigungen und wissenschaftlichen Einrichtungen soweit sie einen Ertrag für die *VBBF* versprechen

(2) Überblick über die einschlägige „Forschungslandschaft" durch Literatur und Dokumente (Abstract zur Erschließung und Dokumente zum Abrufen), der Forschungslandschaft, der laufenden Projekte und deren Forschungsergebnisse);

(3) Dokumentation der einschlägigen Ausschreibungen wissenschaftlicher Forschungen;

(4) Forum für wissenschaftliche Kontakte und Kooperationen, den wissenschaftlichen Diskurs und den sozialen Dialog;

(5) Methodendokumentation, auch zur Unterstützung der Vergleichsarbeit durch die Bereitstellungen der einschlägigen Arbeiten zu den linguistisch-terminologische und dokumentarisch-klassifikatorische Dimensionen;

(6) Linking der einschlägigen Statistiken und Dokumentation von Aufarbeitung vorhandener Indikatorensysteme, z.B. OECD, EUROSTAT;

(7) Service für Wissenschaftler und die Fachöffentlichkeit durch Literatur-, Abstrakts und Dokumente sowie durch Expertisen.

Zweckmäßigerweise sollte nicht von einer „weltweiten Erfassung" und der darauf bezogenen Aufgabenbeschreibung ausgegangen werden. Deshalb wird in einem ersten Schritt eine Abgrenzung auf den geographischen Raum Europa und auf direkte Forschungsgebiete der VBBF vorgeschlagen. Diese Abgrenzung sollte aber so flexibel gestaltet werden, daß die weltweit stattfindende Forschung beobachtet und zusammenfassend dokumentiert werden kann (state of the art).

Coaching des Clearing House für CoVET-Research *mit herkömmlichen und mit elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien*

Das des *Clearing House für CoVET-Research* sollte vorhandene Ressourcen bei Einrichtungen, die Service und Forschungsaufgaben im Bereich der internationalen *VBBF* heute leisten und bei denen ohne größeren „Verhandlungsaufwand" schon aus Eigeninteresse eine Beteiligung zu erwarten ist, nutzen und in herkömmlichen und/oder I.u.K.-Technologie realisiert werden. Dabei sollten die folgenden Kriterien besondere Bedeutung haben:

(1) Es sind vorhandene I.u.K.-Technologien wie Server, Datenbanken, Informations- und Dokumentationssysteme sowie Erfahrungen mit konventionellen Methoden zur Netzwerkbildung von kompetenten Institutionen zu nutzen. Diese Institutionen sollen einen professionellen Zugang zum weltweiten Forschungsnetzwerk haben.

(2) Das Coaching (Koordination und Auswertung) des *link up* erfolgt im Server einer kompetenten Institution in Zusammenarbeit mit dem CEDEFOP und wird in einem „Haus" des *European Electronic Training Village* des CEDEFOP bereitgestellt.

(3) Die Entwicklung der aktiven Beteiligung vergleichender Berufsbildungsforscher und der Transfer in die interessierte Fachöffentlichkeit hat Priorität und wird durch

coaching gefördert. Das des *Clearing House für CoVET-Research* bildet ein Forum, das mit konventionellen und mit I.u.K.-Technologien arbeitet.

(4) Im des *Clearing House für CoVET-Research* wird jährlich eine Aufgabenstellung ausgeschrieben, deren Bearbeitungsergebnisse mit I.u.K.-Technologien (z.B.: Ausschreibung, Datenbank, linking, elektronic conference) verbreitet werden. Diese Phase bildet die Vorbereitung für einen jährlich stattfindenden Workshop und den Abschlußkongress des Pilotphase (Modellversuch) des *CoVETR-Network.*

(5) Die folgenden Aufgaben als Teilbereiche der oben beschriebenen Funktionen sind in der Pilotphase besonders für das Testen der I.u.K.-Technologien im Vergleich mit herkömmlichen Methoden geeignet:
- Dokumentation der Personen und Institution, die im Bereich der vergleichenden Berufsbildungsforschung aktiv sind (Datenbank, internet-link);
- Dokumentation der Forschungsaktivitäten (Datenbank);
- Beratung in methodologischen Fragestellungen (Herstellung des *link* zur kompetenten Quelle/Experten);
- Dokumentation des Forschungsbedarfs der EU, z.B. Ausschreibungen, Programme;
- Unterstützung bei der Entwicklung von Web Sites durch das *clearinghouse*;
- Dokumentation von Veranstaltungen (Datenbank);
- online Publikation (als Periodika) von wichtigen aktuellen Beiträgen der *VBBF*;
- elektronische Konferenzen/Workshops zur Bearbeitung von Themen, die des *Clearing House für CoVET-Research* im Rahmen der EU-Forschungspolitik ausgeschrieben wurden, und zur Vorbereitung jährlich stattfindenden realen Workshops/Konferenzen.

Dieser Paradigmenwechsel darf allerdings nicht dazu führen, daß die wichtigen persönlichen Kontakte auf dem „Altar der Modernität“ geopfert werden. Die Kommunikationswissenschaft betont gerade die fruchtbare Funktion der persönlichen Auseinandersetzung für die Weiterentwicklung der entsprechenden Forschungsfelder. Die neuen I.u.K.-Technologien dienen der besseren und effektiveren Vorbereitung dieses wissenschaftlichen Diskurses, z.B. durch eine gleichzeitige und gut geplante europaweite Präsentation von Forschungsergebnissen, durch einen ständig aktualisierten Überblick über einschlägige Forscher und Institutionen, durch die Förderung von Kooperationsbeziehungen zwischen ihnen und ihren Instituten oder durch die erweiterten Transfermöglichkeiten und den leichteren Dialog mit den Abnehmern bzw. Nutzern der Ergebnisse.

Potentielle Teilnehmer an der European Scientific Association in Comparative VET Research

Die folgenden Zielgruppen könnten sich angesprochen fühlen:

(1) International tätige Berufsbildungsforscher, Universitätslehrstühle für Vergleichende Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung/Berufsbildungsforschung;

(2) Wissenschaftler, Universitätsinstitute, Forschungseinrichtungen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die im Feld der Berufsbildungsforschung vergleichend

arbeiten; z.B.: Bildungssoziologie, Bildungsrecht, Kulturpsychologie, Bildungsökonomie;

(3) Nationale, regionale und internationale Wissenschaftliche Gesellschaften einzelner Disziplinen, Internationale (weltweit und regionale bzw. trans-nationale) Vereinigungen zur vergleichenden Bildungsforschung;

(4) Netzwerke, die sich aus Forschungsprojekten mit einer bestimten thematischen Fragestellung heraus entwickelt haben. Hier ist insbesondere an die Netzwerke, die im Rahmen der EU-Aktivitäten und -programme oder anderer supranationaler Intitutionen entstanden, gedacht.[201]

(5) (Forschungs-)institute (nationale und internationale Ebene), die sich mit beruflicher Bildung im weitesten Sinn auseinandersetzen (z.B.: BIBB; CEREQ, DIPF, ISFOL, IAB);

Einen ständigen Beobachtungsstatus sollten haben:

(1) Einrichtungen und Verwaltungen der Europäischen Union (z.B.: DG XII, DG XXII, CEDEFOP, ETF; EURYDICE, EUROSTAT),

(2) Internationale Organisationen (z.B.: UNEVOC; ILO, OECD, Weltbank);

(3) Nationale und regionale Bildungs- und Berufsbildungsverwaltungen (z.B. nationale und/oder Bildungs- und Arbeitsministerien, Arbeitsverwaltungen, etc., insb. deren Forschungs-, Studien- und Planungsabteilungen)

Potentielle Teilnehmer am Clearing House für CoVET-Research

Wie schon mehrfach dargestellt sind die Teilnehmer für ein *Clearing House für CoVET-Research* nicht von der wissenschaftlichen Disziplin, der *VBBF*, allein her zu bestimmen. Sinnvoller sollte die Suche nach denen sein, die sich bei einer Beteiligung Vorteile und Hilfestellungen für die Bewältigung von konkreten Aufgaben und Interessenschwerpunkten, die sich aus dem beruflichen oder privaten Bereich entwickelt haben, versprechen. Das könnten u.a. sein:

(1) International tätige Berufsbildungsforscher, Universitätslehrstühle für Vergleichende Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung/Berufsbildungsforschung;

(2) Wissenschaftler, Studenten, Universitätsinstitute, Forschungseinrichtungen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die im Feld der Berufsbildungsforschung vergleichend arbeiten; z.B.: Bildungssoziologie, Bildungsrecht, Kultur- und Sozialpsychologie, Bildungsökonomie;

201 Solche Netzwerke sind z.B.: Europrof (ITB, Graham Attwell), Vetnet (Sektion von EERA, Martin Mulder), Forum (ITB, Michael Kuhn), Intequal (WIFO, Sabine Manning), Duoqual (WIFO, Sabine Manning), VETCULT, VET and Culture, (University of Tampere, Anja Heikkinen), SPES-NET (University of Jyväskylä, Johanna Lasonen),New Skills Network (University of Amsterdam), Transfer

(3) Nationale, regionale und internationale Wissenschaftliche Gesellschaften einzelner Disziplinen, Internationale (weltweit und regionale bzw. trans-nationale) Vereinigungen zur vergleichenden Bildungsforschung;

(4) Netzwerke, die sich aus Forschungsprojekten, die eine bestimmte Fragestellung bearbeiten, entwickelt haben. Hier ist insbesondere an die Netzwerke, die im Rahmen der EU-Aktivitäten oder anderer supranationaler Intitutionen entstanden, gedacht.[202]

(5) (Forschungs-)institute (nationale und internationale Ebene), die sich mit beruflicher Bildung im weitesten Sinn auseinandersetzen (z.B.: BIBB; CEREQ, DIPF, ISFOL, IAB);

(6) Einrichtungen und Verwaltungen der Europäischen Union (z.B.: DG XII, DG XXII, CEDEFOP, ETF; EURYDICE, EUROSTAT),

(7) Internationale Organisationen (z.B.: UNEVOC; ILO, OECD, Weltbank);

(8) Nationale und regionale Bildungs- und Berufsbildungsverwaltungen (z.B. nationale und/oder Bildungs- und Arbeitsministerien, Arbeitsverwaltungen)

(9) Träger und Einrichtungen zur beruflichen Bildung im weitesten Sinn (z.B.: Unternehmen, Schulen, Berufsbildungszentren, Kammern, sonstige private Träger);

(10) Sozialpartner (Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften) auf interprofessioneller und sektoraler Ebene;

(11) Mittlerorganisation in der internationalen Berufsbildungskooperation wie ILO, UNESCO und deren Regionalinstitute;

(12) Consulting Unternehmen;

(13) Unternehmen;

(14) Praktiker in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit (z.B.: Projektmitarbeiter, Teilnehmer an Austausch- bzw. an EU-Berufsbildungsprogrammen).

Die hier aufgelisteten potentiellen Interessenten an Informationen zur beruflichen Bildung im weitesten Sinn sind nicht vollständig. Aber allein die Erfragung des Nutzerinteresses und der hard- und softwaremäßige Aufbau eines *CoVETR-Network* für diese Adressaten im geographisch und politisch definierten Wirkungsbereich von CEDEFOP ist sehr aufwendig aber mit Sicherheit mittelfristig für alle Beteiligten höchst nutzbringend.

202 Solche Netzwerke sind z.B.: Vetnet (Sektion von EERA, Martin Mulder), Forum (ITB, Michael Kuhn), Intequal (WIFO, Sabine Manning), VETCULT, VET and Culture, (University of Tampere, Anja Heikkinen), SPES-NET (University of Jyväskylä, Johanna Lasonen), New Skills Network (University of Amsterdam), Transition of young people network, etc.

Nutzung der Kompetenzen von und Kooperationen mit einschlägigen Forschungseinrichtungen und Netzwerken zur Realisierung des Clearing House für CoVET-Research

In diesem Gutachten wurde ausführlich begründet, warum die *Internationale VBBF* als Querschnittswissenschaft immer größere Bedeutung gewinnt und welche Defizite vorhanden sind. Auf der Basis dieser Analysen wurden einige Vorschläge zur dauerhaften Konstituierung der *Internationalen VBBF* in der *Scientific Community* entwickelt. Bei der Realisierung eines *Clearing House für CoVET-Research* sollten vorhandenen Ressourcen, Erfahrungen und Kompetenzen mit eingebracht werden. Die Aufgabe dieser Vorstudie kann es nicht sein, hier eine 'vollständige' Übersicht der Personen, Hochschulinstitute, Forschungseinrichtungen, Internationaler und nationaler Institute, Netzwerke oder Wissenschaftlichen Gesellschaften zu geben. In Ergänzung der in diesem Gutachten an anderen Stellen gegebenen Hinweise werden hier weitere vorhandene Kompetenzen skizziert. Als Beispiel wurde das DIPF herangezogen. Begründet werden kann diese Entscheidung aus der bisher erworbenen Kompetenz und aus dem unmittelbaren Arbeitszuzusammenhang und -zugang des Gutachters. Es wäre zu prüfen, ob auch andere Einrichtungen ähnliche Kompetenzen bei der Realisierung des *Clearing House für CoVET-Research* einbringen können. Wichtig dabei ist nicht die *Promotion* für eine bekannte Einrichtung. Vielmehr kommt es darauf an, aufgrund der gewonnenen Erfahrungen einen Kriterienkatalog zu entwickeln, der darauf abzielt, Kompetenzen zu beschreiben, die zur Förderung des CoVET-Research-Netzwerks bei international kooperierenden Einrichtungen in großem Maße vorhanden sein sollten.

Diese Kompetenzen sollten sich beziehen auf:

(1) langjährige Internationale Kooperation in der VBBF oder in der direkten Bezugsdisziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaften (Comparative Education);

(2) Interdisziplinäre Forschung im Bereich der internationalen VBBF, innerhalb der Forschungseinrichtung und durch externe Kooperation;

(3) langjährige internationale Kooperation der Wissenschaften, die im Feld der VBBF forschen, wie Bildungsökonomie, Soziologie, Politologie, Psychologie, Rechtswissenschaften u.a.m.;

(4) Integration in die, bzw. Kooperation mit den, auf die jeweiligen Disziplinen bezogene(n) nationale(n), europäischen und internationale(n) Wissenschaftliche(n) Gesellschaften;

(5) Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen, Universitätsinstituten, Wissenschaftlern im nationalen, europäischen und internationalen Kontext;

(6) Kooperation mit nationalen, europäischen oder internationalen Institutionen im Transferbereich (z.B. OECD, Weltbank, UNESCO, , ILO, CEDEFOP, ETF, Eurostat, EURYDICE);

(7) Referierte Publikationen zur *Internationalen VBBF* als Ergebnisse von vergleichenden Forschungsprojekten und zur Methodenkompetenz;

(8) Beratung der Fachöffentlichkeit und der Sozialpartner bezogen auf die vorhandenen Kompetenzen in der internationalen VBBF;

(9) Mitarbeit, Moderation oder coaching von Netzwerken im Bereich der *Internationalen VBBF*;

(10) Transfer der Forschungsergebnisse in die Scientific Community und in die Fachöffentlichkeit durch konkrete Serviceangebote (Beratung, Information und Dokumentation);

(11) Kompetenzen im Bereich der I.u.K. Technologien durch direkte Referenzen (z.B.: Server, Datenbanken, linking, Netzwerke, elektronische Konferenzen, Internet-Kompetenz).

Von gleicher Bedeutung für die Konstituierung des *Clearing House für CoVET-Research* ist die Nutzung der vorhandenen Kooperationen in Netzwerken aus dem Gebiet der Internationalen VBBF, insbesondere in Europa.[203] Wenn es gelingen sollte, die 'einschlägigen' Forschungseinrichtungen, die jeweiligen nationalen Institute der Mitgliedsstaaten und der assoziierten Mitglieder der EU und die in den Netzwerken mitarbeitenden Personen bezogen auf die durch sie vertretene wissenschaftliche Einrichtungen für das *CoVET-Research-Network* zu gewinnen, dann wird sich sicherlich die internationale Resonanz so einstellen, daß die Interdisziplinarität durch die Mitarbeit aus den Gebieten der verschiedensten wissenschaftlichen Gesellschaften gewährleistet wird.

Gründung einer Europäischen wissenschaftlichen Gesellschaft für Vergleichende Berufsbildungsforschung (European Scientific Association for Comparative VET Research)

Die *European Scientific Association fo Comparative VET Research* ist als vor allem als unabhängige Gesellschaft von Wissenschaftlern zu gründen und zu betreiben. Für die dauerhafte Konstituierung und die Qualität der *ESA-COVETRES* ist es von großer Bedeutung, daß diese wissenschaftliche Gesellschaft unabhängig von Organen der EU arbeitet. Die Erfahrungen mit den einschlägigen internationalen wissenschaftlichen Gesellschaften, die sich selbst finanzieren, bestätigen diesen Strukturvorschlag.

Da es sicherlich fast aussichtslos ist, die *ESA-COVETRES* durch eine Gründung völig neu, quasi auf der grünen Wiese dauerhaft zu konstituieren, sollte auf vorhandene Strukturen aufgebaut werden. Die *European Education Research Association* (EERA) könnte wegen ihrer relativ stabilen Strukturen sicherlich einen guten Rahmen bilden. Um den ernsthaften wissenschaftlichen Anspruch herauszustellen, ist es dabei unabdingbar, daß neben den bisher angebotenen Netzwerken, neue wissenschaftliche Gesellschaften installiert werden. Diese nutzen zwar den Rahmen der *EERA* und deren Jahrestagungen, sie sind aber gleichzeitig unabhängig und nur einzurichten, wenn aus mehr als der Hälfte der Mitgliedsstaaten der EU und aus den anderen Staaten Europas wichtige Forscher oder Forschungseinrichtungen Mitglied werden. Unabhängige Forscher, die wichtige Forschungseinrichtungen vertreten, sollten einen Satzungsvorschlag als Voraussetzung zur

203 z.B. durch das TTNet Network in dem sich gemeinsame vergleichende Forschungsprojekte, die über die Thematik *Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung* hinausgehen, entwickeln konnten.

Gründung der Europäische wissenschaftliche Gesellschaft für Vergleichende Berufsbildungsforschung *(European Scientific Association for Comparative VET Research, ESA-COVETRES)* entwickeln.

Liste der verwendeten Abkürzungen

CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, European Centre for the Development of Vocational Training, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
Ciretoq	Circle for Research Co-operation on trends in Occupation and Qualifications
CoVET-Research	Comparative Vocational Education and Training Research = *VBBF*
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EERA	European Education Research Association
ERASMUS	European Action Scheme for the Mobility of University Students Programm der Europäischen Gemeinschaft zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten
ETF	European Training Foundation, Turin Europäische Stiftung für Berufsbildung
EU	Europäische Union
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
IAO	Internationale Arbeitsorganisation
IBP	Internationale Berufspädagogik
IE	International Education
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
I.u.K.	Elektronische Informations- und Kommunikationstechnologien
ILO	International Labor Organization = IAO
LEONARDO	Eigentlich: LEONARDO da Vinci. Aktionsprogramm zur Einführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Union
NAFTA	North American Free Trade Agreement
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PETRA	Partnership in Education and Training, Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaften zur Förderung der Berufsbildung Jugendlicher in den Mitgliedsstaaten und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben
SOKRATES	Rahmenprogramm der Europäischen Union für die Bereiche Schule und Hochschule

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
VBBF	Vergleichende Berufsbildungsforschung = *CoVET-Research*
VBF	Vergleichende Bildungsforschung (Comparative Research in Education)
VBP	Vergleichende Berufspädagogik
VBWF	Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik
VE	Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education)
VET	Vocational Education and Training

Bibliographie

Burmeister, Klaus (Hrsg.): *Netzwerke: Vernetzung und Zukunftsgestaltung*; (Dokumentation des Symposiums „Vernetzungen – Netzwerk und Zukunftsgestaltung am 9. Dezember 1989 in Berlin). Weinheim/ Basel: Beltz 1991.

CEDEFOP (ed.): *Towards co-operation among researchers of VET in Europe*. Papers presented at the platform meeting of European Vocational Training Research Institutes (27 September 1991). Luxembourg 1992.

CEDEFOP (Hrsg.): *Förderung der Zusammenarbeit zwischen Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen auf dem Gebiet der Berufsbildung*. Arbeitstagung 11. - 12. September 1986. Luxembourg 1987.

Göbel; Hesse; Lauterbach: *Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und sein Folgewirkungen.* Forschungsstudie Baden-Baden: Nomos 1998.

Heyneman, Stephen P.: Education Cooperation between Nations in the 21th Century. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education): *Herausforderung – Vermittlung – Praxis; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag*, hrsg. von Christoph Kodron, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Ulrich Schäfer, Gerlind Schmidt. Köln 1997, S. 219 - 233.

Holmes, Brian: The Collection and Classification of Data – National Profiles. In: derselbe: *Comparative Education, some considerations of methods.* London: Allen & Unwin 1981, S. 93.)

Holmes, Brian: Vergleichende Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin. In: Busch, Adelheit; Busch; Friedrich, Wilhelm; Krüger, Bernd; Krüger-Portratz, Marianne: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologischen Diskussion.* Verlag Dokumentation: Pullach bei München 1974, S. 115 – 132.

Koch, Richard : Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20(1991)2, S. 14-19.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang Comparative research in VET. In: Tessaring, Manfred (ed.): *Training for a changing society. Report on vocational training research and development in Europe*. CEDEFOP: Thessaloniki 1998, S. 201-208.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Tessaring, Manfred (Hrsg.): *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. CEDEFOP: Thessaloniki 1998, S. 237-245.

Lauterbach, Uwe / Mitter, Wolfgang Theory and Methodology of International Comparisons. In: European Centre for the Development of Vocational Training (Hrsg.): *Vocational Education and Training – the European Research Field.* Background Report. Vol. 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 1998, S. 235-271.

Robinsohn; Saul B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, Josef; Wehle, Gerhard: *Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe*. München 1969. S. 456-492

Sellin, Burkart: *Forschungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Trends in der Berufs- und Qualifikationsentwicklung in der Europäischen Union.* Thessaloniki 1998

Study group on education and training: Report: *Accomplishing Europe through education and training.* EUROPEAN COMMISSION. Brussels, Luxembourg 1997. This report is also published in French and German

Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (Hrsg.): *Management interorganisationaler Beziehungen.* Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.

Tedesco, Juan Carlos: Research on Comparative Education. In: International Bureau of Education (ed.) *Education Innovation and Information*, No 80, Sept. 1994, S.1.

Tessaring, Manfred: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP 1998

Vorbeck, Michael: Bildungsforschung und besonders Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (Comparative Education): Herausforderung – Vermittlung – Praxis; Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, hrsg von Christoph Kodron, Botho von Kopp, Uwe Lauterbach, Ulrich Schäfer, Gerlind Schmidt.

Weinert, Franz E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S,; Schade, D. (Hrsg.): *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte* (Beiträge zum Projekt „Humanressourcen. Baden-Baden: Nomos 1998, S. 23-43.

ANHANG I

Laufende Forschungsprojekte über Bildung und Ausbildung im Rahmen des sozio-ökonomischen Schwerpunkts des 4. Rahmenforschungsprogramms der EU

Hier stellen wir beispielhaft einige der seinerzeit laufenden Forschungsprojekte des sozioökonischen Schwerpunkts des 4. Rahmenforscchungsprogramms der EU vor (Vgl. auch den Beitrag von Erhard Schulte in diesem Band)

1 Entwicklung von Modellen für lernende Organisationen im KMU[204]-Cluster (DEveloping Learning Organisation models in Sme cluster - DELOS)

Finanziert von:	Europäische Union, Europäische Kommission, GDXII/TSER (Sozioökonomische Schwerpunktforschung)
Laufzeit:	Zwei Jahre (1996 bis 1998)
Projektleiter:	Istituto Guglielmo Tagliacarne (I)
Partner:	The Tavistock Institute (Vereinigtes Königreich)
	ECWS (NL)
	CCI Paris (F)
	InteReg (AT)
	Formit (I)
	Infyde (E)

Das DELOS-Projekt hat in fünf Europäischen Mitgliedstaaten Forschungsarbeiten in Gang gesetzt.

Das Delos-Projekt betrachtet den Begriff der Cluster als ein gültiges Kategorienmodell zur Erfassung von KMU und den Begriff des organisatorischen Lernens als eine bedeutende operationelle Dynamik für die Bewertung und Erklärung des *Verhaltens* der KMU.

Dies basiert auf den folgenden Schlüsselhypothesen:

– KMU sind zusammengenommen der Motor für wirtschaftliches Wachstum, ihre Tätigkeit insgesamt setzt sich direkt in gesamtwirtschaftlichen Nutzen um;
– KMU spiegeln strukturierte Interaktionsmuster wider;
– die Erleichterung der KMU-Cluster wird die Verbreitung von Wissen und Innovationen effizienter gestalten;

204 Kleine und mittlere Unternehmen

- durch die Erleichterung des gebündelten Lernens bei den KMU werden *gezielte* Aktionen und Entscheidungen angeregt und KMU-Cluster können durch sie ihre Marktstellung festigen oder ihre Präsenz auf andere Märkte ausdehnen
- das Verhalten von großen Organisationen kann als Rollenmuster für Verständnis und Herausbildung gemeinsamer Aktionen von KMU-Cluster fungieren;
- Cluster-Modelle sind auf andere soziokulturelle und sozioökonomische Verhältnisse übertragbar (einschließlich über geographische und sektorielle Grenzen hinweg).

Ausgehend von diesen Prämissen wird mit DELOS folgendes beabsichtigt:

a) Überprüfung der Modalitäten, durch die KMU-Cluster als lernende Organisationen fungieren und den organisatorischen Lernprozeß erforschen, der sich durch die Bündelung ergibt;

b) Lieferung von Hinweisen, die geeignet sind, Bildungs- und Beschäftigungspolitik zugunsten der KMU zu unterstützen.

Die wesentlichen Erkenntnisse des Projekts – die auf zweierlei Ebene, *methodisch* und *empirisch*, zu analysieren sind - sind folgende:

- Aufbau einer Methodik und Ermittlung der zugehörigen Hilfsmittel zur Analyse der KMU-Cluster und der Lernprozesse, die innerhalb eines Clusters erfolgen;
- Ermittlung und Beschreibung der Struktur aus fünf Clustern – als ein Deutungsmodell des Interaktionsmusters der KMU-Cluster;
- die Annahme der Schlüsselrolle der *Lernenden Organisation* und des *Organisatorischen Lernens* als geeignete Einheit für die Analyse von cluster-bildenden KMU;
- eingehende Analyse der bestehenden Beziehungen und Verknüpfungen zwischen den Lernprozessen und strukturellen/institutionellen Merkmalen auf Cluster-Ebene durch Fallstudienansatz;
- strategische Funktion - sowohl von unten nach oben wie von oben nach unten - der Weiterentwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten innerhalb der KMU;
- Notwendigkeit der Erarbeitung von Politiken und maßgeschneiderten Maßnahmen zur Unterstützung der Rolle der örtlichen Einrichtungen und Behörden wie der örtlichen Unternehmensverbände als *Lernende* sowie einer Übertragungskette zwischen KMU und Kommunen/Regierung;
- herausragende Rolle des Bildungssystems – insbesondere der Fachschulen – als Ort der ständigen Wissens- und Kompetenzerneuerung;
- Erarbeitung politikorientierter Leitlinien und praktischer Hilfsmittel zur Förderung des organisatorischen Lernens in KMU und KMU-Cluster.

2 Die Rolle der Personalentwicklung in Organisationen bei der Bereitstellung von Angeboten für das lebensbegleitende Lernen: Konzepte und Praktiken aus sieben europäischen Ländern

Hilde ter Horst

Einleitung

Das Jahr 1996 war das Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens. Obwohl das Jahr vorbei ist, wird das lebensbegleitende Lernen noch lange ein wichtiges Thema bleiben, da sich Europa zu einer "Lerngesellschaft" (siehe Gass, 1996) entwickelt. In dieser Lerngesellschaft werden die Organisationen zu wichtigen Partnern, da sie ihren Mitarbeitern immer mehr Möglichkeiten für ein kontinuierliches Lernen bieten (Pawlowsky und Baumer, 1996).

Bedingt durch die derzeitigen wirtschaftlichen Realitäten erhöhen sich in zunehmendem Maße die Anforderungen an die Fähigkeit vieler europäischer Organisationen, rasch und angemessen auf Änderungen in ihrem Umfeld dadurch zu reagieren, daß sie bestehende Produkte und Dienstleistungen verbessern bzw. Innovationen einführen (u.a. Carnevale, 1992; Nonaka, 1991).

Infolge des ständig steigenden Tempos des (technologischen) Wandels herbeigeführt durch Entwicklungen wie Globalisierung und die derzeitige "Wissensexplosion" gilt die Organisationsfähigkeit im Hinblick auf das Lernen zur Zeit als die entscheidende Fähigkeit der Organisationen in den 90er Jahren. Neue Managementkonzepte wie die lernende Organisation (Senge, 1990) und das Wissensmanagement (Drucker, 1995; Leonard-Barton, 1995; Pawlowsky und Baumer, 1996) sind Ausdruck der Suche nach Methoden zur Verbesserung der Organisationsfähigkeit im Hinblick auf das Lernen.

Die Organisationen sind darauf angewiesen, daß ihre Mitarbeiter lernen, d.h. neue Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben und diese zur Verbesserung bestehender Arbeitsverfahren, Produkte oder Dienstleistungen bzw. als Starthilfe für Innovationen einsetzen. Somit wird das Lernen zu *einem Teil der täglichen Arbeit.* Da dem so ist und das Lernen der Mitarbeiter für die Organisationen eine strategische Bedeutung erhält, suchen diese nach Möglichkeiten, das Lernen der Mitarbeiter zu erleichtern (siehe z.B. McGill und Slocum, 1994; Winslow und Bramer, 1994). Dies läßt sich leicht an den vorstehend erwähnten Managementkonzepten wie der lernenden Organisation erkennen, die sich alle auf die Frage konzentrieren, wie sich das kontinuierliche Lernen der Mitarbeiter auf allen Ebenen erleichtern läßt (und wie gewährleistet ist, daß die Organisation davon profitiert).

Rolle der Personalentwicklung beim Lernen in der Organisation und beim Lernen der Mitarbeiter

In dem Maße wie sich Organisationen zu lernorientierten Organisationen entwickeln, ergeben sich daraus tiefgreifende Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Arbeit und Ler-

nen. Wurde das Lernen bisher in erster Linie mit Ausbildung gleichgesetzt, wird es nunmehr vorrangig mit dem Erfahrungslernen und dem selbstgesteuerten Lernen in Zusammenhang gebracht. Desgleichen gilt das Lernen nicht mehr als eine Schulungsveranstaltung, sondern vorrangig als ein Vorgang, der als kontinuierliche Tätigkeit am Arbeitsplatz stattfindet. Einerseits hat diese geänderte Auffassung vom Lernen weitreichende Konsequenzen für Führungskräfte, die den Arbeitsplatz als einen für das Lernen geeigneten Platz verwalten sollen (beispielsweise durch Förderung eines Lernklimas und durch die Lernbetreuung der Mitarbeiter). Andererseits hat dies erhebliche Auswirkungen auf die Rolle und Aufgabe von Fachleuten der Personalentwicklung, die sich mit der Durchführung von Ausbildungsaktivitäten für die Organisation befassen. Dabei kommt den Personalentwicklungs-Praktikern normalerweise die Aufgabe zu, Führungskräfte bei der Frage zu *beraten*, wie sich das Lernen der Mitarbeiter am Arbeitsplatz erleichtern und fördern sowie mit den organisatorischen Bedürfnissen und Zielen in Einklang bringen läßt. Ihr Arbeitsgebiet erweitert sich beträchtlich, und das Wort "Ausbilder" (wie sie mitunter genannt werden) gibt deshalb ihre Funktion nicht mehr angemessen wieder. Die neue Rolle der Personalentwicklungs-Praktiker besteht in der Erleichterung des strategischen Lernens, der Beratung bei Leistungsfragen oder sogar der Zuständigkeit für den Wandel (Laiken, 1993; Marsick und Watkins, 1993; Onstenk, 1994; Pearn, Roderick und Mulrooney, 1995; Robinson und Robinson, 1995; Stahl, Nyhan und d'Ajola, 1993).

Zielsetzung der Studie

Als ein Ergebnis der zunehmenden Anzahl von Veröffentlichungen über die Rolle der Personalentwicklung beim Lernen in Organisationen durch die Förderung des *Arbeitens in Verbindung mit lebensbegleitendem Lernen* der Mitarbeiter tritt die neue Rolle der Personalentwicklung deutlicher zutage. Allerdings bleiben für Personalentwicklungs-Fachleute noch viele Ungewißheiten bestehen, insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie sie ihre neue Aufgabe als Berater in die Praxis umsetzen können. Hierzu gibt es kaum *anleitende* Literatur, und es liegen auch nur wenige einschlägige Instrumente zur Unterstützung der Personalentwicklungs-Beauftragten vor. Inzwischen werden von Personalentwicklungs-Praktikern in ganz Europa zahlreiche interessante Initiativen ergriffen, um das Lernen der Mitarbeiter kontinuierlich, sowohl am Arbeitsplatz als auch außerhalb des Arbeitsplatzes, zu erleichtern und damit das strategische Lernen der Organisation als Ganzer zu unterstützen. Mit dieser Studie sollen diese Initiativen im Hinblick auf zwei Hauptziele untersucht werden:

Beim ersten Ziel geht es um eine genauere Untersuchung der Frage, *welche spezifische Bedeutung europäische Unternehmen der neuen Aufgabe der Personalentwicklung bei der Förderung des Lernens der Mitarbeiter* im Vergleich zu amerikanischen und japanischen Unternehmen beimessen. Obwohl hierzu einige maßgebliche, aus Europa stammende Veröffentlichungen vorliegen, ist die Literatur zu Konzepten wie der lernenden Organisation und der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz traditionell durch die Perspektiven US-amerikanischer und japanischer Forscher und Praktiker dominiert. Da sich die Lage in Europa in mehrerer Hinsicht von der Lage in jenen Ländern unterscheidet, dürfte es zweckmäßig sein, die europäische Perspektive stärker zu durchleuchten.

Das zweite Ziel, das mindestens genauso wichtig ist wie das erste, ist *der Beitrag zu einer weiteren Professionalisierung der Personalentwicklung in Europa.* Dabei kommt es ganz darauf an, daß die Personalentwicklung auf die neuen Fragen und Herausforderungen eingeht, die infolge des organisatorischen Bedarfs an kontinuierlichem Lernen und an Veränderung auf sie zukommen. Eine starke und aktive Personalentwicklungs-Funktion, die ihre Organisation bei der Durchführung bedeutsamer, strategischer Mitarbeiter-Lernprozesse unterstützen kann, trägt auch zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Organisation bei. Als Beitrag zur Professionalisierung werden in dieser Studie sowohl Konzepte als auch Praktiken von Personalentwicklungs-Abteilungen berücksichtigt. Dabei wird unter *Konzept* die Art und Weise verstanden, wie Personalentwicklungs-Abteilungen ihre eigene Rolle bei der Bereitstellung von Angeboten für das Lernen der Mitarbeiter auffassen. *Praktiken* bedeutet dabei die Art und Weise, wie Personalentwicklungs-Fachleute ihre Vorstellungen in die Realität umzusetzen versuchen, wozu auch die auftretenden Probleme und die entsprechenden Lösungsansätze gehören. Durch die bewußte Berücksichtigung praktischer Überlegungen führt die Studie zu einem zweifachen Ergebnis: Neben einer erweiterten Wissensgrundlage ergibt sich daraus eine breitere Palette zweckmäßiger Arbeitsstrategien und instrumente. Somit kann das Ergebnis sowohl als Grundlage für weitere Untersuchungen zu der sich wandelnden Rolle der Personalentwicklung in Arbeitsorganisationen als auch als praktischer Leitfaden für Personalentwicklungs-Praktiker in ganz Europa bei der Frage dienen, wie sich das Lernen der Mitarbeiter erleichtern läßt und somit zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Organisationen in einem sich stetig wandelnden Umfeld beiträgt.

Fragen zum Forschungsthema

Es wurden nachstehende Fragen zum Forschungsthema formuliert:

- Wie fassen Personalentwicklungs-Abteilungen in europäischen lernorientierten Organisationen ihre eigene Rolle bei der Anregung und Unterstützung der Mitarbeiter zum kontinuierlichen Lernen als Teil der täglichen Arbeit auf (mit der Absicht, zum Lernen in der Organisation und somit zur Stärkung des Wettbewerbsfähigkeit der Organisation beizutragen)?
- Welche perspektivischen Unterschiede lassen sich zwischen Personalentwicklungs-Abteilungen in europäischen Organisationen und den in den USA und in Japan bestehenden Auffassungen von der Rolle der Personalentwicklung ausmachen?
- Welche Strategien verfolgen europäische Personalentwicklungs-Abteilungen bei der Verwirklichung ihrer beabsichtigten Rolle?
- Auf welche Hindernisse treffen europäische Personalentwicklungs-Abteilungen bei dem Versuch, ihre neue Rolle zu verwirklichen? Wie überwinden sie diese Hindernisse?
- Welche Faktoren begünstigen die Verwirklichung der neuen Rolle der Personalentwicklung?
- Wie beeinflussen diese Hindernisse und begünstigenden Faktoren die Aussichten der Personalentwicklungs-Abteilung in bezug auf ihre eigene Rolle?

Forschungsmethoden

Zur Untersuchung der Fragen zum Forschungsthema wird eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden vorgeschlagen. Die derzeit zum Thema Personalentwicklung in lernorientierten Organisationen vorliegenden Forschungsvorhaben bestehen hauptsächlich aus Fallstudien. Obwohl dies angesichts der Initial- und Sondierungsphase der Hypothese folgerichtig ist, wurde bewußt beschlossen, der Studie einen quantitativen Aspekt hinzuzufügen, um einen Einblick zu gewinnen, inwieweit diese Konzepte und Praktiken in Personalentwicklungs-Abteilungen in europäischen Organisationen auftreten.

Deshalb wird der Einsatz nachstehender Methoden vorgeschlagen:

– *Qualitative Fallstudien*: Zur Erzielung eines eingehenden Verständnisses der Konzepte der Personalentwicklungs-Abteilungen, der von diesen verfolgten Strategien zur Umsetzung der Konzepte sowie der begünstigenden Faktoren und Schwierigkeiten, die bei diesem Umsetzungsprozeß auftreten;

– eine *Erhebung bei einer großen Gruppe von Organisationen*: Zur Ermittlung der Frage, inwieweit die Ergebnisse für weitere Organisationen in den sieben an der Studie beteiligten EU-Ländern repräsentativ sind.

Darüber hinaus wird eine *Literaturübersicht* über japanische und USamerikanische Veröffentlichungen durchgeführt, damit sich die Ergebnisse der europäischen Studie mit japanischen und amerikanischen Auffassungen zum Lernen in Arbeitsorganisationen vergleichen lassen.

Teilnehmer

Projektkoordinator: Drs. Saskia Tjepkema und Drs. Hilde ter Horst,. Universität Twente, Fachbereich Bildungstechnologie, Abteilung Bildungsorganisation und Bildungsmanagement

Partner:

– Schule für Management Vlerick, Belgien
– Universität Jyväskylä, Finnland
– BLV Learning Partners, Frankreich
– Technische Universität Chemnitz-Zwickau, Deutschland
– Nottingham Trent University, Vereinigtes Königreich
– ISFOL, Italien
– Scienter, Italien
– ECLO, Belgien

3 TSER-Forschungsprojekt (Projekt Nr. PL97/2100): Komparative Analyse der Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem in Europa

(CATEWE): Dez. 1997 bis Dez. 2000

Im Rahmen dieses dreijährigen komparativen Forschungsprojekts sollen die *Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem* in fünf europäischen Ländern anhand von Flussanalysen von Erhebungen zum Übergang vom Bildungswesen ins Erwerbsleben sowie mittels Datenbestandsanalysen verschiedener Arbeitskräftestichproben verglichen werden.

Die komparative Forschungsarbeit verfolgt vier Hauptziele:

– Entwicklung eines angemessenen und umfassenden konzeptuellen/theoretischen Modells der Vielfältigkeit europäischer Bildungs- und Berufsbildungssysteme und der unterschiedlichen Wirkungsweisen dieser Systeme im Hinblick auf die Arbeitsmarkteingliederung; sowie Aufstellung von Ordnungshypothesen zur Erklärung von Unterschieden in den Bildungs-/Berufsbildungsresultaten und der Zusammenhänge zwischen diesen und dem Erfolg der Arbeitsmarkteingliederung.

– Aufbau einer 4 bis 7 Länder umfassenden komparativen Datenbasis aus Schulabgängerbefragungen in Frankreich, Irland, den Niederlanden und Schottland – eventuell unter späterer Einbeziehung von Daten aus Schweden, Belgien (Flandern) und Portugal. Zweitens Aufbau einer als Längsschnittuntersuchung angelegten komparativen Datenbasis über einen Zeitraum von 6 Jahren aus Erhebungen zum Übergang vom Bildungs- ins Erwerbssystem in Frankreich, Irland und (eventuell) Schweden. Darüber hinaus werden auf der Grundlage der vollständigen nationalen Arbeitskräftestichproben aller teilnehmenden Länder sowie in Zusammenarbeit mit EUROSTAT detaillierte Querschnittsanalysen der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt für alle Länder der EU vorgenommen.

– Vornahme von detaillierten und integrierten komparativen Analysen der drei Datenbestände zur Erprobung der wichtigsten Hypothesen, Verfeinerung und Entwicklung eines angemesseneren konzeptuellen/theoretischen Modells sowie Analyse und Erklärung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Determinanten der Bildungs-/Berufsbildungsresultate und der erfolgreichen Übergänge vom Bildungs-/Berufsbildungssystem in den Arbeitsmarkt in den betreffenden Ländern.

– Detailanalyse der Auswirkungen der unterschiedlichen institutionellen Ausgestaltung von nationalen Bildungs-/Berufsbildungsstrukturen sowie der unterschiedlichen Verknüpfungen von nationalen Bildungs-/Berufsbildungssystemen und Arbeitsmärkten auf die Art und den Erfolg der Übergänge ins Erwerbsleben: Erörterung verschiedener Fragen, z.B. der Ausgrenzung, des Übereinstimmungsgrades zwischen Ausbildungsniveaus und Arbeitsinhalten („*job matching*“), der „Qualifikationsinflation“, der Überqualifizierung usw. Dabei wird von der zentralen Hypothese ausgegangen, dass zwischen dieser unterschiedlichen institutionellen Ausgestaltung auf nationaler Ebene und den Beziehungen zwischen der gesellschaftlichen Herkunft und den Bildungs-/Berufsbildungsresultaten sowie den Beziehungen zwischen letzteren und dem Ablauf und Erfolg des Übergangs vom Bildungs- ins Erwerbssystem bedeutende Interaktionswirkungen bestehen.

Die Untersuchung stützt sich auf ein reichhaltiges Datenmaterial und eingehende analytische Verfahren: Flussanalysen der Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem auf der Grundlage von vorliegenden Schulabgängerbefragungen (1 Jahr) in 4-5 Ländern und Längsschnitt-(Kohorten-)Studien der Übergänge vom Bildungs- ins Erwerbssystem in 2-3 Ländern; sowie sowohl laufende als auch Zeitreihen-(Datenbestands-)Analysen von Arbeitskräftestichproben. Anhand der Längsschnitterhebungen können sowohl die kurzfristigen als auch die mittelfristigen Eingliederungserfolge verschiedener Schul-/Fachschulabgängertypen studiert werden; die Datenbestandsanalysen der Arbeitskräftestichproben wiederum ermöglichen die Überprüfung der allgemeinen Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse, die Einordnung dieser Übergänge in einen weiter gefassten europäischen Kontext sowie die Erforschung der Veränderung der Beziehungen zwischen Bildungs-/Berufsbildungssystemen und Arbeitsmärkten über die Zeit.

Die Studie lief im Dezember 1997 an und wird im Dezember 2000 abgeschlossen. Das Forschungsteam setzt sich aus folgenden Hauptmitgliedern zusammen:

– Economic and Social Research Institute, Dublin: Hauptkoordinator: Professor Damian F. Hannan.

– Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. Professor David Raffe

– Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Universität Mannheim: Professor Walter Müller

– Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ), Marseille: Michèle Mansuy und Patrick Werquin

– DESAN Marktonderzoek B.V., Amsterdam. Hans Rutjes; und das Limburg Institute for Business and Economic Research (ROA), Maastricht: Ed. Willems.

Überdies gehören dem Forschungsteam mittlerweile auch Kollegen aus Portugal (INOFOR, Lissabon), Belgien/Flandern (HIVA, Universität Löwen) und Schweden (IFS, Universität Stockholm) an.

Grundlegender Zeitplan für die Vorlage von Ergebnissen/Durchführung der Arbeiten: Konzeptuelles/theoretisches Modell – Juni 1998. Forschungsworkshop/Tagung zur Erörterung der ersten Forschungsergebnisse – März/April 1999. Abschlussbericht: Dezember 2000.

4 Praktika als Bildungsstrategie: Neue Ansätze für das 21. Jahrhundert

Fernando Marhuenda [205]1

Kurzdarstellung des von der Europäischen Kommission im Rahmen des 4.Forschungsrahmenprogramms (GPSF) geförderten Forschungsprojekts

[205] Universitat de València, Spanien

Forschungsteam.

Projektkoordinator: Toni Griffiths, Institute of Education, University of London

David Guile, Post-16 Centre, Institute of Education, Uni. of London

Dr. Peter McKenna, School of Education, Dublin City University

Colm O'Maolmhuire, Column Consultancy, Irland

Leif Bloch Rasmussen, Handelshochschule Kopenhagen

Lone Christensen, Handelshochschule Kopenhagen

Torsten Madsen, Fachbereich Verhaltensforschung, Universität Kristianstad, Schweden

Dr. Fernando Marhuenda, Schule für Pädagogik, Universität Valencia, Spanien

Dr. Madgolna Benke, Staatliches Institut für Berufsbildung, Ungarn

Forschungsschwerpunkt

Altersgruppe der 16–19jährigen.

Veränderungen in der Arbeitsorganisation.

Technologische Innovation mit besonderem Augenmerk auf der Informationstechnologie.

Europäische Dimension der Praktika.

Pädagogische Regelungen: lehrplanbezogene und organisatorische Aspekte der Praktika.

Ziele des Projekts

1. Eine Studie über die europäische Vorgehensweise durchführen und einen Überblick über die Praktika erstellen.

2. Einen gemeinsamen Rahmen und eine gemeinsame Terminologie für die Verständigung über Praktika entwickeln.

3. Fallstudien über innovative Praktikumspartnerschaften durchführen.

4. Ergebnisse vergleichen und übertragbare Modelle entwickeln.

5. Europäische Qualitätskriterien und einen Qualitätsrahmen für Praktika entwickeln.

6. Ein Programm zur aktiven Verbreitung durchführen.

Methodiken zur Fortführung der Forschung

1. Bibliographische Übersicht:
    . Akademische Literatur.
    . Landeskundliche Literatur.
    . Lehrplanbezogene Materialien.
2. Politische Übersicht:
    . Einbettung in den Zusammenhang des Landes:
    . Produktionssystem
    . Arbeitsmarkt
    . Bildungswesen
    . Übersicht über Rechtsvorschriften für Praktika.
    . Gespräche mit:
    . Politikgestaltern
    . Gewerkschaften
    . Arbeitgebern
    . Lehrkräften
    . Ausbildenden
3. Fallstudien:

Beispiele für Alternativen, Innovation und neue Wege der Organisation und Durchführung von Praktika.

Zusammenfassung des Projekts.

Das Projekt zielt darauf ab, Praktika als für die im Wandel begriffenen wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen des 21. Jahrhunderts geeignete europäische Bildungsstrategie zu analysieren und weiterzuentwickeln. Es steht im Zusammenhang der künftigen Entwicklung und der sich verändernden Beschaffenheit der Arbeit.

Insgesamt geht es um die Fragen, inwieweit Praktika die Jugendlichen befähigen können, das Arbeitsleben zu verstehen und sich darauf vorzubereiten und wie Bildungseinrichtungen und Unternehmen kreativ zusammenarbeiten können, um relevante Lernerfolge zu erzielen.

Mit Blick auf Transparenz und europaweite Übertragbarkeit werden vorhandene Daten, Modelle und Ansätze einer Überprüfung unterzogen, beispielhafte Praktiken ermittelt und innovative Modelle erprobt. Die neuen Modelle werden aus institutionellen

Projekten abgeleitet, die in den sechs Partnerstaaten vom Forschungsteam zu analysieren sind. Die Arbeit des Projekts wird unter anderem die Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie sowie einvernehmlicher Qualitätskriterien und Bewertungskonzepte umfassen. Das Projekt wird praktische, theoretische und politische Ergebnisse und Nutzeffekte hervorbringen.

Forscher aus den sechs Partnerstaaten arbeiten gemeinsam an einer Übersicht über Praktika als Lernmethode und an einer Studie über aktuelle und künftige Politik für Praktika in der Altersgruppe der 16–19jährigen. Weitere europäische Staaten schließen sich diesen Maßnahmen an, damit ein europaweit eindeutiges Profil entsteht.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Altersgruppe der 16–19jährigen, wobei die Ziele, Prozesse und Ergebnisse der Praktika im Lichte der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und der Entwicklungstendenzen bei den Anforderungen und der Organisation am Arbeitsplatz untersucht werden. Das Ziel besteht darin, innovative Konzepte (einschließlich der Verwendung der Informations- und Kommunikationstechnologie) sowohl für inländische als auch für europäische Praktika zu analysieren und auf die Probe zu stellen. Die Methodik beinhaltet eine Zusammenarbeit zwischen Forschern, Unternehmen und führenden Bildungseinrichtungen. Als konkrete Ergebnisse werden unter anderem übertragbare Modelle beispielhafter und innovativer Praktiken entstehen.

Ein besonderes Augenmerk wird auf Kernkompetenzen, übertragbare Kompetenzen und die Einstellungen zum lebensbegleitenden Lernen gelegt. Somit liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung europaweit anwendbarer Qualitätskriterien und Beurteilungsverfahren für Praktika.

Die Ergebnisse werden überall in der EU, im EWR und in den mittel- und osteuropäischen Staaten verbreitet.

ANHANG II

Teilnehmerliste

Teilnehmer an der Bonn-Konferenz vom Januar 1998[206]

Abersek, Boris
Faculty of Education
University Maribor
Koroska Cesta 160
SI-62000 Maribor

Anastasova, Joschka
Institute for Educational Sciences
Tsarigradski Shose 125
BG-1113 Sofia

Ane, Inta
Profesionalas Izglitibas un Zinatnes Ministrija
Lomonosova Iela 1/52
LV-1019 Riga

Apra, Carmen
Institut für Konjunktur,
Wachstum und Entwicklung
D-60054 Frankfurt

Attwell, Graham
Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung
Wilhelm Herbst Str. 7
D-28334 Bremen

Bartel, Karl-Heinz
DIPF
Schloßstraße29
D-60486 Frankfurt am Main

Baumgartl, Bernd
c/o MECCA
International Consulting
Lindeng. 61/1/8
A-1070 Wien

Baumgratz-Gangl, **Gisela**
Council on International Educational Exchange

[206] Nicht alle Autorinnen und Autoren von Beiträgen, die die Veranstalter aufgrund der Auswahl des Vorbereitungsteam eingeladen hatte, konnten an der Konferenz auch teilnehmen. Einige herausragende Beiträge haben wir zur Komplettierung einiger Aspekte der VBBF trotzdem aufgenommen. Die Namen und Anschriften tauchen naturgemäss hier nicht auf. Kontakte können ggfls. über die Herausgeber hergestellt werden.

66, Avenue de Champs Elysées
Immeuble E; F-75008 Paris

Bouder, Annie Céreq
10 place de la Joliette
F-13474 Marseille Cedex

Brown, Alan J. Insitute for Employment Research
University of Warwick
UK- CV4 7AL Coventry

Bürskens, Heike Deutsche Stitung für Internationale Entwicklung(DSE)
Käthe-Kollwitz-Straße 15
D-68169 Mannheim

Bynner, John Social Statistic Research Unit
Northampton Square
UK-EC1 OHB London

Corti, Sergio European Commission
Directorate General, Education and Culture
Head of Unit
Rue de la Loi 200
B-1049 Brussels

Csako, Mihaly Institute of Sociology and Social
Policy of the Eotvos Lorand University
Pollack Mihaly ter 10
H-1088 Budapest

de Vadder, Alfons Directeur Général de la Fédération
Belge des Entreprises de Distribution (FEDIS)
Rue Saint-Bernard 60
B-1060 Bruxelles

Dieu, Sigrid FOREM
Boulevard Trou 104
B-6000 Charleroi

Doets, Cees CINOP
Oude Telgterweg 25
NL-3851 LV Ermelo

Dosek, Sigrun DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Downs, Laura
Fraunhofer Institut
IISA
Am Weichselgarten 3
D-91058 Erlangen

Drexel, Ingrid
Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung;
Jakopb-Klar-Straße 9
D-80796 München

Egorowa, Tatjana
Republikanisches Institut für Berufsbildung
ul K. Libkneht 32
BY-220004 Minsk

Fedotova, Galina
Institut für die Entwicklung der Beruflichen Bildung Tschernjachovskaja
RF-Moskau

Fries-Guggenheim, Eric
Université Louis Pasteur
Bureau d'Economie Théorique et Appliquée
38, Bd d'Anvers
F-67000 Strasbourg Cedex

seit 1999
CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Gendron, Bénédicte
Laboratoire d'économie sociale
Maison de sciences Économiques
Université Paris I Panthéon Sobonne
106-112 Bd. de L'Hôpital
F-75647 Paris

Georg, Walter
Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen
Fleyerstraße 204
D-58084 Hagen

Gonon, Philipp
Universität Bern
Institut für Pädagogik AAP
Laenggasstraße 49
CH-3012 Bern

Grollmann, Philipp
DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Guder, Michael Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
Le-Melé-Straße 43
D-61462 Königstein-Falkenstein

Haase, Ulrich Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Technologie
Heinemannstraße 2
D-53175 Bonn

Hadjivassilliou, Kari P. The Tavistock Institute
Tabernacle Street
UK-EC2A DD London

Hahn, Reinhold Universität Köln
Erftweg 30
D-53129 Bonn

Hanf, Georg BIBB,
Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Strasse 10
D-53113 Bonn

Heikkinen, Anja University of Tampere
Pyynikintie 2
SF-33101 Finland

Hellwig, Wolfgang DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Hillmert, Steffen Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Lentzeallee 94
D-14195 Berlin

Hörner, Wolfgang Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Karl Heine Straße 22b
D-04229 Leipzig

Isus Barado, Sofia University Lleida
Departement Pedagogia I Psicologia
Complex de la Caparrella s/n
E-25192 Lleida

Jensen, Jesper Aalborg Universitet
Krogstraede 7
DK-9220 Aalborg

Kintzelé, Jeff Etudes et Formation
335 Route de Longwy
L-1941 Luxembourg

Kämäräinen, Pekka CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Kaminioti, Olympia National Employment Observatory
Gounari 2;
GR-17456 Athens Alimos

Kell, Adolf Universität-Gesamthochschule Siegen
Güterweg 14
D-57076 Siegen

Kipp, Martin Gesamthochschule Kassel
FB 2, Berufspädagogik/Berufliche Rehabilitation
Heinrich-Plett-Str. 40
D-34109 Kassel

Knauth, Bettina EUROSTAT
L-2920 Luxembourg

Kipp, Martin Heinrich-Plett-Straße 40
D-34109 Kassel

Koch, Hans Konrad European Training Foundation
Villa Gualino Viale Settimio S
I-10133 Torino

Koch, Richard BIBB,
Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Strasse 10
D-53113 Bonn

Könn, Ingrid Carl Duisberg Gesellschaft
Weyerstraße 79-83; D-50676 Köln

Kraft-Dittmar, Alice Gesamthochschule-Fernuniversität Hagen
Zentrales Institut für Fernstudienforschung
Humpertstr. 11a; D-58097 Hagen

Kristin Jan Strategy Development Office
Department of European Integration
Obchodna 221
Sk-811-06 Bratislava

Kuda, Eva IG Metall
Bundesvorstand
Lyoner Str. 32
D-60519 Frankfurt

Kuebart, Friedrich Ruhruniversität Bochum
Institut für Pädagogik
Universitätsstraße 150, Haus 6a
D-44780 Bochum

Kuhn, Michael Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung
Wilhelm-Herbst-Straße 7
D-28359 Bremen

Lanzendorf; Ute DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Lauterbach, Uwe DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Leney, Tom University of London
Institute of Education
20 Bedford Way
UK WC1H OAL London

Liljefelt, Owe CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Lismeier, Antonius Universität Karlsruhe
Leisbergstraße 17
D-76534 Baden-Baden

Lokman, Ineke STOAS
Department for Studies on Education and Employment
NL-6700 Wageningen

Lourenco, Frazao FCT-UNL
2825 Monte Caparica
P-1600 Lisboa

Lübke, Oliver DGB-Deutscher Gewerkschaftsbund
Hans-Böckler-Straße 39
D-40476 Düsseldorf

Mach, Martin Am Weichselgarten 3
D-91058 Erlangen

Maier, Heike DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Manning, Sabine Neue Blumenstraße 1
D-10179 Berlin

Martonfi, György National Institute of Public Education
Dorotty u. 8
H-1051 Budapest

Maslankowski, Willi Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
Forschung und Technologie
Heinemannstraße 2
D-53175 Bonn

Mitter, Wolfgang DIPF
Schloßstraße.29
D-60486 Frankfurt am Main

Münch, Joachim Universität Kaiserslautern
Paffenbergstraße 95
D-67633 Kaiserslautern

Münk, Dieter Universität Karlsruhe
Institut für Berufspädagogik und allgemeie Pädagogik
Kaiserstraße 12, Gebäude 40.40
D-76128 Karlsruhe

Murray, Asa Stockholm Institute of Education
S-10074 Stockholm

Naya Garmendia, Louis M. Université du Pays Basque
Dep. De Théorie et Histoire de l'Éducation
Avda. De Tolosa 70
E-20080 Donostia San Sebastian

Neß, Harry DIPF
Schloßstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main

Nilsson, Anders Lund University
Department of Economic History
S-22007 Lund

Oliveira,Teresa FCT-UNL
2825 Monte Caparica
P-1600 Lisboa

Ots, Loone University of Tartu
Gonsiori 34-20
EE-001 Tallin

Parkes, David Université de Paris IX Dauphine
European Institute of Education and
Social Policy
Place du Maréchal de Lattrede Tassigny
F-75116 Paris

Patiniotis, Nikitas University of Patras
Laboratory of Sociology and Education
GR-26500 Patras

Petrovic, Pavel Research Institute of Technical and Vocational
Education (VOUS)
Pod Stanici 1144/2
CZ-10200 Praha-Hostivar

Przyklenk, Klaus CINTERFOR
Avenida Uruguay 1238
ROU- Montevideo

Pukelis, Kestutis Viantas Magnus University
Centre of Education
K. Donelaicio g. 52
LT-3000 Kaunas

Raffe, David University of Edinburgh
Department of Sociology
7 Buccleugh Place
UK-EH8 9LW Edinburgh

Rappelli, Frederico IR eR Lombardia
Via Mauro Macchi, 54
I-20124 Milano

Rodgers, John Trade Union Congress
19 Bertam Road
Enfield
UK-En1 1LR London

Rothe, Georg Calmbacher Straße 26
D-75328 Schömberg

Rouland, Olivier European Commission
Rue de la Loi 200
B-1049 Brussels

Rudic, Georgij Institute for Pedagogic and Psychology
str. Alba Julij 204/118
MD-Kishinev

Rützel, Josef
TU Darmstadt
Institut für Berufspädagogik
Hochschulstraße 1
D-64289 Darmstadt

Sander, Theodor
Universität Osnabrück
Fachbereich 3
Erziehungs- und Kulturwissenschaften
D-49069 Osnabrück

Schaack, Klaus
Hauptstraße 64
D-67742 Lauterecken

Schäfer, Hans-Peter
Universität Hamburg
Sedanstraße 19
D-20146 Hamburg

Schedler, Klaus
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Wien

Schmeer, Ernst
Universität Potsdam
Institut für Berufspädagogik/Berufl.
FR Elektro- und Maschinenbau
D-14415 Potsdam

Schömann, Klaus
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50 D
D-10785 Berlin

Schulte, Erhard
European Commission
Directorate General Research and Development
Rue de la Loi 200
B-1049 Brussels

Sellin, Burkart
CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Spreen, Meike
Marxstraße 35
D-45527 Hattingen

Stach, Meinhard
Universität Gesamthochschule Kassel
Fachgebiet Berufliche Rehabilitation
Heinrich-Plett-Straße 40
D-34109 Kassel

Stavrou, Stavros
CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Steedman, Hilary
London School of Economics and Political Science
Houghton Street
UK-WC2A 2AE London

Steiner, Karin
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Kolingasse 15
A-1090 Wien

Stooß, Friedemann
Welser Str. 52
D-90489 Nürnberg

S**traka, Gerald A.**
Universität Bremen
Institut für Technik und Bildung
Wilhelm-Herbst-Str. 7
D-28334 Bremen

Strauß, Jürgen
Sozialforschungsstelle
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund

Tessaring, Manfred
CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Thiele, Peter
BMBF
Heinemannstraße 2
D-53170-Bonn

Van Rens, Johan CEDEFOP
Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

van Waes, Luc CEVORA
E. Plaskylaan 144
B-1030 Brussels

Vicenik, Petr Forschungsinstitut für Berufsschulwesen
Výzkumný Ústav odborného skolstvi
Pod Stanici 1144/2
CZ-10200 Praha

Voicu, Liliana Institute for Educational Sciences
st. stirbei – Voda 37
RO-70732 Bukarest

Walther, Andreas Käsenbachstraße 46/1
D-72076 Tübingen

Waterkamp, Dietmar Technische Universität Dresden
D-01062 Dresden

Zettelmeier, Werner Centre d'Information et de Recherche
sur l'Allemagne Contemporaire (CIRAC)
97, Rue Anatole France
F-92300 Levallois-Perret