

CEDEFOP

Nr. 7 Januar – April 1996/I

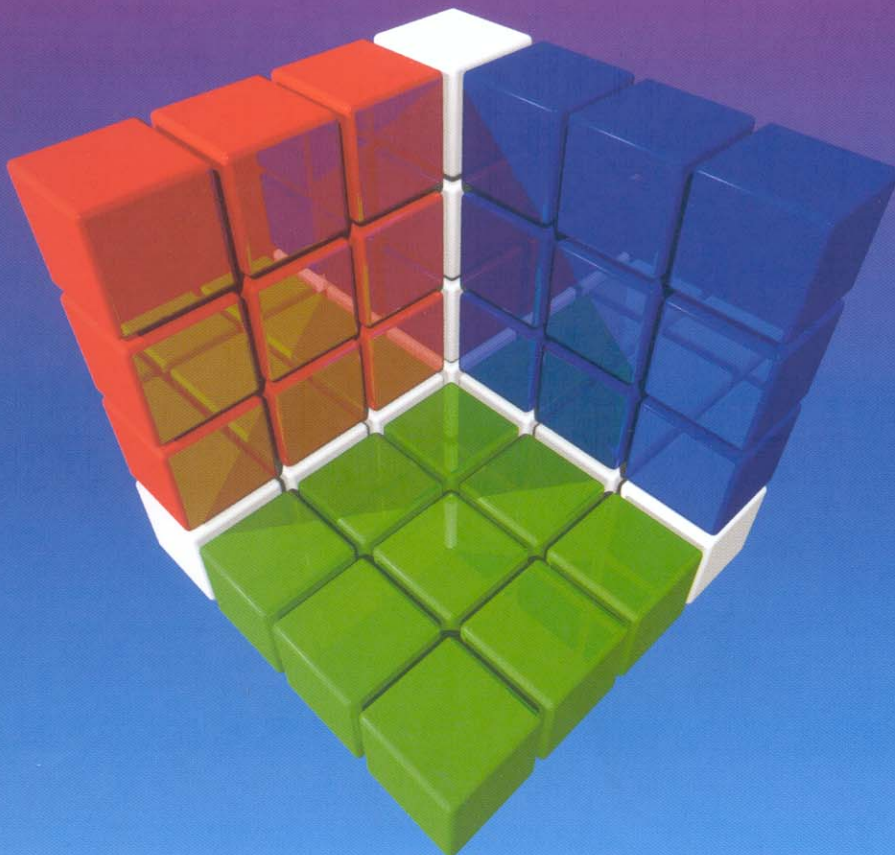
ISSN 0378-5106

BERUFSBILDUNG

EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT



Pädagogische Innovationen





Editorial

Diese Ausgabe behandelt pädagogische Innovationen in der beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Dabei bezeichnet Innovation eine Neuerung eines Systems, also auch der beruflichen Bildung.

Angesichts der heutigen wirtschaftlichen, sozialen und technischen Entwicklungen in den Mitgliedstaaten werden viele und bisweilen auch widersprüchliche Forderungen an die Bildungs- und Ausbildungssysteme gestellt: Die Bildungs- und Ausbildungssysteme haben die bisherigen Aufgaben zu erfüllen, wie die Vermittlung einer allgemeinen Grundbildung, und zugleich sehen sie sich neuen Erwartungen gegenüber, wie etwa der Verbesserung der Berufsausbildung und der Fähigkeit des einzelnen zur Anpassung an berufliche und gesellschaftliche Veränderungen während des gesamten Lebens. Diese Forderungen und Erwartungen haben die Mitgliedstaaten in verschiedener Weise realisiert. So ist in einigen Mitgliedstaaten das Niveau der Grundschulbildung zufriedenstellend, dagegen die Effizienz beruflicher Bildung verbesserungswert.

Ungeachtet dieser Mängel gibt es jedoch auch ermutigende Entwicklungen, wie sie sich etwa in Innovationen in der beruflichen Bildung aller Mitgliedstaaten zeigen. In dieser Ausgabe werden einige pädagogische Innovationen exemplarisch dargestellt. Die pädagogischen Neuerungen beziehen sich auf die Berufsausbildung, die berufliche Weiterbildung, die gemeinsame Fortbildung von Pädagogen oder Instrumente zur Prüfungsgestaltung. Diese Darstellung soll den Erfahrungs- und Informationsaustausch über empfehlenswerte Verfahren intensivieren und dazu beitragen, gemeinsame Projekte in der europäischen Dimension des Bildungswesens zu entwickeln.

Ein neuer pädagogischer Ansatz ist der offene Unterricht, mit dem im Vereinigten Königreich bereits vielfältige Erfah-

rungen gewonnen wurden. Danny Beeton und Allan Duguid werten eine empirische Untersuchung über die Einführung von Programmen des offenen und flexiblen Lernens aus. Demnach kann dieses Lernen dazu beitragen, die Kosten je Lerneinheit zu verringern, den Erfolg bei der Erlangung eines Arbeitsplatzes zu erhöhen und die lokale Infrastruktur des Lernens zu verbessern.

Über konkrete Erfahrungen mit einem flexiblen Kursangebot berichtet Betty Collis. Wenn beim Lernen mehr technische Mittel zur Verfügung stehen, wird häufig angenommen, daß der Lernende auch eine größere Auswahl hatte. Aber diese Hypothese wurde in einem Projekt mit europäübergreifenden Fernsehsendungen, dem sogenannten Telescopia-Projekt, nicht bestätigt. Aufgrund der breiteren Auswahl an verfügbaren Technologien wurden hier zwar die Kurse innovativer; doch dem Lernenden wurden innerhalb der Kurse relativ wenige Wahlmöglichkeiten eingeräumt.

Eine neue Anforderung an das Bildungswesen insgesamt - besonders aber auch an die berufliche Bildung - besteht in allen Mitgliedstaaten darin, das umweltbewußte Handeln zu fördern. Wie in Portugal dieser großen, zukunftsorientierten Aufgabe im Rahmen der Berufsausbildung entsprochen wird, erklärt Maria Teresa Ambrosio am Beispiel eines Projektes an einer Berufsschule. Hier wurde ein Experiment zur Ausbildung Jugendlicher für das Umweltmanagement und die Verwaltung natürlicher Ressourcen durchgeführt. Der relativ neue Ansatz wird darin gesehen, daß dieser Versuch in eine wirtschaftliche und soziale Partnerschaft vor Ort integriert war.

Es ist bei diesem innovativen Projekt in Portugal, aber auch bei Neuerungen in anderen Staaten der Union schwer zu sagen, wie weit diese Versuche im beruflichen Bildungswesen Randerscheinungen



bleiben oder reale Trends für das gesamte Bildungswesen darstellen. Für diese Frage sind sicher die Rahmenbedingungen und die Infrastruktur ausschlaggebend. Für Dänemark beschreibt Søren Nielsen den Rahmen und die im pädagogischen Innovationsprozeß der Berufsausbildung verwendete Methodik. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der pädagogischen innovativen Kapazität, besonders der Infrastruktur, die zur Unterstützung einer dynamischen Entwicklung geschaffen wird.

Gegenwärtig wird in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union vielfach über Module und Modularisierung diskutiert. Da der Begriff des Moduls besonders vom Bildungswesen im Vereinigten Königreich geprägt ist, und in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland immer häufiger die Begriffe Module und Teilqualifikationen auftauchen, befassen sich vier Artikel mit Aspekten dieser Diskussion in Großbritannien und in Deutschland.

Im Vereinigten Königreich wurde das berufliche Bildungswesen in den letzten zehn Jahren grundlegend geändert. Sue Otter beschreibt einige Grundzüge dieser Reform. Demnach sind viele traditionelle dreijährige Ausbildungsgänge modular strukturiert. Dabei bezeichnen Module in sich abgeschlossene und abprüfbare, zeitlich kurze Qualifikationsteile. Zugleich ist mit umfassender Unterstützung der Regierung ein völlig neues System des Erwerbs beruflicher Qualifikationen entstanden, das alternative Wege in das Erwerbsleben und die Hochschulbildung eröffnet. Wegen dieses hohen Potentials für ein flexibles System ist die Modularisierung bei einem Teil der Mitgliedstaaten der Europäischen Union Leitbild für die Reform des eigenen Bildungswesens geworden. In anderen Mitgliedstaaten hat die Modularisierung Impulse für die Diskussion gegeben, wie etwa in der Bundesrepublik Deutschland. In seinem Aufsatz vergleicht Dieter Hammer das Bildungswesen des Vereinigten Königreiches mit dem der Bundesrepublik Deutschland unter typischen Aspekten. Bei seiner vergleichenden Betrachtung kommt er zu dem Ergebnis, daß das Bildungswesen des Vereinigten Königreichs stärker eine Individualisierungsstrategie verfolgt, während im deutschen

Bildungswesen vieles geregelt ist und gerichtlich überprüft wird. Das englische System sei sehr flexibel, kenne jedoch keine Anspruchsberechtigung - auch nicht beim Hochschulgang.

Welche Auswirkungen eine zunehmende Orientierung der Bildungssysteme an modularen Konzepten für die Berufsausbildung in Deutschland hätte, erörtert Ulrich Wiegand. Demnach wird in Deutschland befürchtet, daß das duale System durch Module in Frage gestellt wird. Denn eine wesentliche Grundlage der Berufsausbildung im dualen System ist das Berufskonzept, das mehr ist als die Addition einer Anzahl verschiedener verwertbarer Teilqualifikationen. Deshalb wird von der Wirtschaft eine Modularisierung der Berufsausbildung abgelehnt. Hingegen sollten Module als Zusatzqualifikationen, in der Weiterbildung und für bestimmte Zielgruppen bedarfsorientiert ausgebaut werden.

Bei der Förderung pädagogischer Innovationen in der beruflichen Bildung ist zu beachten, daß 80 Prozent der Beschäftigten des Jahres 2000 bereits heute auf dem europäischen Arbeitsmarkt sind. Daher hat die berufliche Weiterbildung und Fortbildung grundlegende Bedeutung. In seinem fundierten Artikel erläutert Joachim Münch die strategische Bedeutung beruflicher Weiterbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Aufgrund verschiedener Länderberichte über die Gestaltung der beruflichen Weiterbildung weist Münch nach, daß die innovative Funktion beruflicher Weiterbildung sich in Betrieben noch nicht niedergeschlagen hat. Damit wurde berufliche Weiterbildung hinsichtlich der Organisations- und Personalentwicklung noch zu sehr reaktiv aufgefaßt. Sie ist daher noch zu wenig innovativ in die Gestaltung der Arbeitsorganisation und Arbeitsprozesse eingebunden.

Die sich anbahnenden neuen Beziehungen zwischen der Organisationsentwicklung und der Kompetenzentwicklung in den Betrieben haben sich noch nicht überall niedergeschlagen. Dick Barton untersucht in seinem Aufsatz die Hypothese, wonach Kompetenzmangel in der Industrie von ihr selbst verursacht wird, in dem die betriebliche Organisation so geplant wird, daß die Möglichkeiten für die Ent-



wicklung von Kompetenzen eingeschränkt sind. Für die Überprüfung dieser Hypothese wurden Projekte der Softwareindustrie als eine der Schlüsselindustrien analysiert. Dabei zeigte sich, daß einige Projekte so angelegt waren, daß sie den Mitarbeitern Raum für eine ganze Reihe von Kompetenzen ließen. Andere Projekte waren hingegen so organisiert, daß den Mitarbeitern wenig Chancen zum Erwerb neuer Kompetenzen blieben. Barton zieht aus dieser Be-

schreibung das Fazit, daß die Softwareindustrie durch die Vernachlässigung der Kompetenzentwicklung selbst zu einem Mangel an Kompetenzen beitragen könnte. Damit zeigt auch dieser empirische Beitrag in dieser Ausgabe, daß pädagogische Innovationen nur als Teil eines umfassenden und tiefgreifenden Reformprozesses der beruflichen Bildung gefördert werden können.

Reinhard Zedler





Pädagogische Innovationen

Entwicklungen der Funktionen von Bildung

Berufliche Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union

- Vielfalt der Funktionen und besondere Probleme 7

Joachim Münch

Die hier referierten Untersuchungsergebnisse eines Force-Projektes weisen die berufliche Weiterbildung als ein äußerst dynamisches und differenziertes Aktionsfeld der Berufsbildungspolitik in den Ländern der Europäischen Union aus.

Offene, flexible Ausbildung

Sinnvoller und weniger sinnvoller Einsatz der offenen,

flexiblen Ausbildung (Open & flexible Learning):

Ergebnisse neuerer Fallstudien aus dem Vereinigten Königreich 12

Danny Beeton, Allan Duguid

Die Autoren dieses Artikels gelangen zu der Schlußfolgerung, daß die offene, flexible Ausbildung oft ein kostenwirksames Lernen ermöglicht und von Einrichtungen, die mit Bildung und Ausbildung zu tun haben, auf breiter Ebene eingesetzt werden könnte.

Bietet mehr Technologie dem Lernenden mehr Wahlmöglichkeiten?

Erfahrungen mit dem TeleScopia-Projekt 17

Betty Collis

Das Bestreben, den Lernenden größere Flexibilität im Kursangebot einzuräumen, stößt oft auf erhebliche Hindernisse, selbst wenn eine Reihe moderner Technologien zur Verfügung stehen.

Modularisierung: Aspekte aus der Debatte in Deutschland und dem Vereinigten Königreich

Zur Debatte über Modul-Ausbildung

in der Bundesrepublik Deutschland 26

Reinhard Zedler

Modulare Aus- und Weiterbildung

Vergleichende Betrachtung des Bildungswesens

im Vereinigten Königreich und Deutschland 28

Dieter Hammer

"(...) Im englischen System der modularen Ausbildung (liegt) ein massives europäisches Potential, aus dem das System der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (Postsekundarbereich) sowie der Nichterwerbssektor in Deutschland sehr wohl lernen kann."

Module in der Berufsbildung 34

Ulrich Wiegand

In der öffentlichen Diskussion tauchen immer häufiger Module, Teilqualifikationen, Ausbildungseinheiten oder sogar die Forderung nach einer Modularisierung der Berufsbildung als Lösungsstrategien auf.



Modularisierung und Reform der Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich: einige Fakten 37

Sue Otter

Es wurde die Möglichkeit geschaffen, akademische Abschlüsse zu erwerben, die den Bedürfnissen der wachsenden Studentenschaft gerecht werden und sie auf den turbulenten Arbeitsmarkt der 90er Jahre vorbereiten; jedoch haben nur wenige von dieser Gelegenheit Gebrauch gemacht.

Kompetenzerwerb und Arbeitsorganisation

Organisationsplanung und Lernen am Arbeitsplatz: ihre Wechselbeziehung in der Softwareindustrie 42

Dick Barton

Trägt Ihre Branche selbst zur Schaffung ihres Mangels an Kompetenzen bei?

Ein Modell der Bewertung von Handlungskompetenzen

Programmierte Aufgaben- Instrumente zur Erfassung "beruflicher Handlungskompetenz" 48

Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle

"Ein repräsentativer und zugleich verbindlicher Katalog berufstypischer Handlungen wäre eine Grundlage, auf der eine Zuordnung beruflicher Handlungen zu unterschiedlichen Formen ihrer Erfassung erfolgen könnte (...)"

Ausbildung für Ausbilder: die Entwicklung der Zusammenarbeit in pädagogischen Teams

Pädagogische Qualifizierung und Kooperationsförderung - ein Fortbildungsansatz für Personal in der beruflichen Bildung 52

Dietrich Harke, Regina Nanninga

Evaluationsergebnisse aus dem 'Modellversuch Qualifizierung' (MVQ) belegen, daß durch eine gemeinsame Langzeitfortbildung von Ausbildern, Lehrkräften und Sozialpädagogen deren pädagogische Kompetenzen erweitert und ihre Kooperation verbessert werden konnten.

Aktuelle Entwicklungen in Portugal und Dänemark

Berufspädagogische Innovation in Dänemark 57

Søren Nielsen

Insbesondere in Dänemark erfolgt die pädagogische Innovation traditionell in hohem Maße als Versuchs- und Entwicklungsarbeit auf lokaler Ebene an den Bildungseinrichtungen.

Neue Tendenzen in der beruflichen Bildung: zwei Beispiele für Innovation in Portugal 66

Maria Teresa Ambrósio

Wie und wo können die schon vorhandenen Kenntnisse über innovative Bildungsprozesse vermittelt werden?

Lektüre zum Thema

Literaturhinweise 74



Berufliche Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union

- Vielfalt der Funktionen und besondere Probleme

Aufgrund des immer schneller werdenden wirtschaftlichen, sozialen und technologischen Wandels wächst in allen Ländern der EU das Bewußtsein für die strategische Bedeutung der beruflichen Weiterbildung. Ziel des Force-Programmes war es vor allem, „einen gemeinschaftsweiten Einfluß auf die Qualität und die Verfügbarkeit der Weiterbildung zu gewährleisten: Verstärkte Investitionen in die betriebliche Weiterbildung und ein erweiterter Zugang zur Weiterbildung für die Arbeitnehmer.“ Allen Ländern ist gemeinsam, daß in ihnen die Wachstumsraten in der beruflichen Weiterbildung, gemessen an Teilnehmerzahlen und finanziellen Aufwendungen, besonders hoch sind. Gleichzeitig sind Verständnis und Definition dessen, was berufliche Weiterbildung ist oder sein soll, durchaus unterschiedlich. Nicht ohne Grund legte das Force-Programm eine sehr weite Definition der beruflichen Weiterbildung zugrunde: „Jede Maßnahme der beruflichen Bildung, an der ein Arbeitnehmer aus der Europäischen Gemeinschaft im Laufe seines Lebens teilnimmt“.

Definition der beruflichen Weiterbildung

Der begrenzte Raum eines Zeitschriftenaufsatzes erlaubt es nicht, die definitorische Vielfalt der beruflichen Weiterbildung im einzelnen darzustellen. Auf einige Besonderheiten sollte jedoch ausdrücklich hingewiesen werden. So wird z.B. in Spanien die berufliche Weiterbildung als eine Gelegenheit zur Verbesserung oder Anpassung von Fertigkeiten, Wissen oder Qualifikationen definiert und auf Arbeitnehmer beschränkt, deren Weiterbildungs-

aktivitäten vollständig oder teilweise von den Arbeitgebern finanziert werden. Ist diese Definition insofern eng gefaßt, und zwar mit Blick auf die Weiterbildungsteilnehmer, so ist sie andererseits mit Blick auf die Formen der beruflichen Weiterbildung relativ offen. Sie umfaßt auch die allgemeine Grundbildung, die aber in anderen Ländern (z.B. in Belgien und in den Niederlanden) nicht zur beruflichen Weiterbildung gerechnet wird. In Dänemark haben wir es mit einem sehr weiten Weiterbildungskonzept zu tun, das nicht nur die berufliche Weiterbildung, sondern auch die allgemeine Bildung einschließt.

Das Verhältnis von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung stellt sich in der EU ebenfalls sehr unterschiedlich dar. Dies hängt besonders mit dem jeweiligen Aufbau und Ausbaustand der beruflichen Erstausbildung zusammen. So kann in Deutschland, Dänemark und Luxemburg eine deutliche Trennlinie zwischen Erstausbildung und Weiterbildung gezogen werden, weil in diesen Ländern die berufliche Erstausbildung im wesentlichen Jugendbildung ist und weitaus die meisten Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung erhalten. Daraus resultiert dann, daß z.B. in Deutschland die Weiterbildung nach Abschluß der Erstausbildung und nach Eintritt in den Arbeitsmarkt stattfindet. Ganz anders ist dies z.B. in Portugal und Griechenland. Hier kommen nur relativ wenige Jugendliche in den Genuß einer beruflichen Erstausbildung, und deshalb wird die berufliche Erstausbildung Erwachsener als Teil des beruflichen Weiterbildungssystems angesehen. Nicht weniger interessant sind die unterschiedlichen Relationen und fließenden Übergänge der beruflichen Weiterbildung zur allgemeinen Weiterbildung. So ist in



Joachim Münch

ist Angehöriger des Fachbereiches Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Kaiserslautern. Seine

Lehr- und Forschungsgebiete sind insbesondere die Personalentwicklung und internationale Vergleiche der Berufsbildung.

Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Europabericht (1) der im Rahmen des inzwischen von Leonardo abgelösten Force-Programmes auf der Grundlage von Länderberichten (2) erstellt wurde. Die Länderberichte beschreiben den gegenwärtigen Stand der beruflichen Weiterbildung in jedem einzelnen Mitgliedstaat und erörtern die Maßnahmen, die jeweils zur Umsetzung des gemeinsamen Rahmens von Leitlinien (Art. 5 des EG-Ratsbeschlusses vom 29. Mai 1990) getroffen wurden.

Im folgenden wird der Versuch unternommen, die (fast ungläubliche) Komplexität und Vielfalt der beruflichen Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union auf einige wenige Bereiche, Probleme und Lösungsansätze zu reduzieren.



In allen Ländern erfüllt die Weiterbildung - mehr oder weniger - die folgenden Funktionen:

- **Die Anpassungsfunktion**
- **Die Innovationsfunktion**
- **Die Aufstiegsfunktion**
- **Die Nachholfunktion**
- **Die Kurative Funktion**
- **Die Präventive Funktion**

“Der präventive Charakter der beruflichen Weiterbildung ist wohl noch am ehesten dadurch zu sichern, daß die berufliche Weiterbildung durch schlüsselqualifikatorische Elemente angereichert wird.”

Dänemark, einem Land mit einer langen Tradition der Erwachsenenbildung, die allgemeine Weiterbildung Teil der beruflichen Weiterbildung, während sich in anderen Ländern (z.B. Luxemburg, Irland, Portugal) die berufliche Weiterbildung auf berufliche Gegebenheiten im engeren Sinne beschränkt. Bei aller definitorischen Vielfalt und „Elastizität“ der beruflichen Weiterbildung kommt es aber vor allem darauf an, daß die berufliche Weiterbildung, in welcher Fassung und Form auch immer, möglichst schnelle, pragmatische und zielgerichtete Lösungen für Beschäftigungs- und Arbeitsmarktprobleme anzubieten vermag.

Funktionen der beruflichen Weiterbildung

Vor der Präsentation verschiedener Lösungen und Ansätze ist noch, in einer mehr systematischen Betrachtungsweise, darauf einzugehen, welche Funktionen die berufliche Weiterbildung im einzelnen erfüllt bzw. zu erfüllen vermag. Diese Funktionen sind, mehr oder weniger, in allen Länderberichten zutage getreten, nämlich:

- Die Anpassungsfunktion
- Die Innovationsfunktion
- Die Aufstiegsfunktion
- Die Nachholfunktion
- Die Kurative Funktion
- Die Präventive Funktion

Unter all diesen Funktionen ist ohne Zweifel die Anpassungsfunktion von besonderer Bedeutung, und zwar in allen Ländern und in allen Unternehmen. Mit steigender Dynamisierung von Gesellschaft, Ökonomie und Technologie weist die Anpassungsbildung (als Ausdruck der Anpassungsfunktion) die höchsten Wachstumsraten auf.

Auch die Aufstiegsfunktion wird in den meisten nationalen Berichten erwähnt, und zwar unter sehr unterschiedlichen Bezeichnungen: „Qualifikationserweiterung“ (Belgien und Luxemburg), „Laufbahnverbesserung“ (Frankreich), „zusätzliche berufliche Weiterbildung“ (Dänemark), „Aufstiegsweiterbildung“ (Deutschland), „Verbesserungsbildung“ (Irland), „Berufsverbesserung“ (Portugal). Im Zuge der für moderne Industriegesell-

schaften typischen sozialen Mobilität und der damit verbundenen Aufstiegsprozesse kommt der Weiterbildung gewissermaßen eine Steigbügelfunktion zu.

Vergleichsweise selten wurde in den Länderberichten die Innovationsfunktion genannt. Die sich anbahnenden neuen Beziehungen zwischen der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung in den Betrieben haben sich offenbar noch nicht im allgemeinen Bewußtsein niedergeschlagen. Berufliche Weiterbildung - als Kernkomponente der Personalentwicklung - steht aber zunehmend in einer proaktiven Relation zur Organisationsentwicklung, ist also nicht mehr nur anpassend und reaktiv wirksam. Sie ist, anders formuliert, innovativ in die Gestaltung der Arbeitsorganisation und Arbeitsprozesse eingebunden.

Die arbeitsmarktpolitisch wichtige Nachholfunktion und die in diesem Zusammenhang ebenso bedeutsame kurative Funktion der beruflichen Weiterbildung sind Ausdruck und Ergebnis eines prekären berufsbildungspolitischen Defizits in der beruflichen Erstausbildung für Jugendliche. Die Nachholfunktion und die kurative Funktion der beruflichen Weiterbildung ist deshalb in denjenigen Ländern (z.B. Griechenland, Italien, Portugal, aber auch im Vereinigten Königreich) von besonderer großer Bedeutung, in denen nur ein verhältnismäßig kleiner Teil von Jugendlichen auf der Grundlage einer formalen beruflichen Erstausbildung ins Erwerbsleben eintritt.

Das Beispiel der neuen Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland, in denen durch die Wiedervereinigung ein neuer Weiterbildungsbedarf entstand, hat gezeigt, daß die Realisierung der Präventivfunktion in der beruflichen Weiterbildung nicht leicht ist. Der präventive Charakter der beruflichen Weiterbildung ist wohl noch am ehesten dadurch zu sichern, daß die berufliche Weiterbildung durch schlüsselqualifikatorische Elemente angereichert wird.

Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung

Die Europäische Union ist ein Zusammenschluß von selbständigen Staaten mit ei-



gener Kultur und eigener Sprache; damit steigen in allen Lebensbereichen die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Internationalisierung, auch in der Aus- und Weiterbildung. Haben die Programme der Task Force Human Resources, - Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra und Eurotecnet - ohne Zweifel einen Beitrag zur Internationalisierung geleistet und grenzüberschreitende Lernprozesse ausgelöst, so ist dennoch das Ausmaß der Weiterbildungsangebote mit internationalem Akzent und europäischer Zielrichtung noch vergleichsweise gering. Dies gilt vor allem für die großen EU-Mitgliedstaaten. Demgegenüber ist die internationale Komponente in den kleineren EU-Mitgliedstaaten (z.B. Dänemark, Flämische Gemeinschaft, Luxemburg) bereits stärker ausgeprägt. Luxemburg ist ein besonders prägnantes Beispiel dafür, daß die geoökonomische Lage eines Landes ein wichtiger Faktor für die Internationalisierung auch in der beruflichen Weiterbildung ist. Unter den Weiterbildungsteilnehmern Luxemburgs sind rund ein Drittel Nicht-Luxemburger. Zahlreiche Luxemburger greifen aufgrund der über das Bildungssystem fest verankerten Mehrsprachigkeit (Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch) auf Weiterbildungsangebote des Nachbarlandes oder auf Fernunterrichtsangebote anderer Länder der Europäischen Union zurück. Für die meisten Länder gilt leider, daß Austausch und Kooperation wenigstens zum Teil durch Sprachbarrieren behindert werden.

Steigerung der Weiterbildungs Ausgaben

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß parallel zur Bedeutungssteigerung der beruflichen Weiterbildung die Weiterbildungs Ausgaben während des letzten Jahrzehnts erheblich angestiegen sind. So sind z.B. die in Belgien (Flämische Gemeinschaft) von der Beschäftigungsbehörde VTAB getragenen Weiterbildungskosten seit 1987 um 65 Prozent angestiegen. In Portugal haben sich im Zeitraum von 1989 bis 1990 die Weiterbildungskosten verdoppelt, und in Griechenland haben sich gar die von 1988 bis 1990 geschätzten Weiterbildungs Ausgaben vervierfacht. Dabei muß allerdings gesehen werden, daß gerade in diesen beiden Län-

dern ein noch erheblicher Nachholbedarf an beruflicher Bildung besteht. Aber auch in anderen Ländern sind die Ausgaben für die Weiterbildung, und zwar sowohl seitens der Unternehmen als auch seitens der Regierungen und anderer öffentlicher Instanzen, beträchtlich angestiegen, wie z.B. die nationalen Berichte von Deutschland, Frankreich und den Niederlanden ausweisen.

Wird in den meisten europäischen Ländern die arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Arbeitslose überwiegend staatlich und quasistaatlich (z.B. aus Beiträgen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern) finanziert, so finanzieren demgegenüber in allen Ländern die Betriebe die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter in aller Regel selbst. Dies gilt jedenfalls für die von ihnen veranlasste Anpassungsweiterbildung, und diese macht den weitaus größten Teil betrieblicher Weiterbildung aus. In einigen Ländern werden die Betriebe auf gesetzlicher Grundlage ange-regt, Mindestbeträge für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter auszugeben. So müssen z.B. in Frankreich die Betriebe auf der Grundlage eines Gesetzes aus dem Jahre 1971 seit 1993 1,5 Prozent der Lohn- und Gehaltssumme (ursprünglich 0,8%) für die Weiterbildung ausgeben. In Griechenland besteht eine ähnliche Regelung seit 1988. Danach müssen wenigstens 0,2 Prozent der Lohn- und Gehaltssumme für Weiterbildung ausgegeben werden. Dieser Prozentsatz wurde in einer Tarifvereinbarung auf nationaler Ebene 1991 auf 0,45 Prozent erhöht. Allerdings ist diese Vereinbarung rechtlich noch nicht verbindlich.

Rolle der Betriebe und Hochschulen

Die Betriebe spielen, ungeachtet von Unterschieden im einzelnen, als Anbieter (und Durchführer) beruflicher Weiterbildung in (fast) allen Staaten der Gemeinschaft eine große Rolle. Für Dänemark läßt sich dies nicht in gleichem Maße behaupten. Eine lange Tradition der Erwachsenenbildung hat in Dänemark dazu beigetragen, daß dort seit 1960 ein relativ stark institutionalisiertes System der Weiterbildung unter Einschluß der beruflichen Weiterbildung entstanden ist, bei dem sich der Staat (auch finanziell) stärker als in

“Für die meisten Länder gilt leider, daß Austausch und Kooperation wenigstens zum Teil durch Sprachbarrieren behindert werden.”

Die Weiterbildungs Ausgaben sind “(...) während des letzten Jahrzehnts erheblich angestiegen (...)”

“Die Betriebe spielen, ungeachtet von Unterschieden im einzelnen, als Anbieter (und Durchführer) beruflicher Weiterbildung in (fast) allen Staaten der Gemeinschaft eine große Rolle.”



den meisten anderen Staaten der EU engagiert. Damit hängt es auch zusammen, daß in Dänemark die privaten Anbieter beruflicher Weiterbildung eine geringere Rolle als in den anderen Mitgliedstaaten spielen.

Wenn nach der Rolle der Hochschulen in der beruflichen Weiterbildung gefragt wird, muß sich der Blick insbesondere auf das Vereinigte Königreich und Frankreich richten. Das Prinzip der Open University hat im Vereinigten Königreich eine erstaunliche Entwicklung genommen, die dazu geführt hat, daß im Jahre 1990 mit einer Gesamtzahl von 237 000 sich mehr erwachsene Arbeitnehmer an den Hochschulen eingeschrieben haben als „normale“ junge Studenten (232 000). Auch in Frankreich spielen Hochschuleinrichtungen eine immer wichtigere Rolle als Anbieter der beruflichen Weiterbildung. So nahmen im Jahre 1991 über 300 000 Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen der Universität teil.

Besondere Probleme und Lösungsansätze

Vor dem Hintergrund der großen Arbeitslosenzahlen in der EU (mehr als 19 Millionen) hat die Wiedereingliederung der (Langzeit-) Arbeitslosen in den Arbeitsprozeß hohe Priorität in der Berufsbildungspolitik aller Länder. Dabei ist daran zu erinnern, daß gering qualifizierte und unqualifizierte Personen am ehesten von Arbeitslosigkeit bedroht sind und die größten Schwierigkeiten haben, wieder einen Arbeitsplatz zu finden. Programme im Rahmen von nationalen Berufsbildungs- und Beschäftigungsplänen (z.B. in Spanien und Portugal) versuchen, dem Rechnung zu tragen. Andere Programme (z.B. in Belgien, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden und in Deutschland) sind vor allem darauf gerichtet, nicht nur die fehlenden beruflichen Qualifikationen zu vermitteln, sondern die in der Grundbildung vorhandenen Lücken zu schließen, um auf diese Weise eine erfolgreichere Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme zu gewährleisten.

Insbesondere in Deutschland haben zahlreiche vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (jetzt: Bundesmi-

nisterium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) seit 1984 geförderte Modellversuche zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, gezeigt, daß unterstützende und begleitende Maßnahmen einen erheblichen Einfluß auf die Erfolgsrate von Weiterbildungsaktivitäten haben. In einigen Fällen erstrecken sich Beratung und Begleitung bis hin zum Bewerbungsvorgang und zur Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß (Belgien, Dänemark). In Frankreich wird besonderes Gewicht darauf gelegt, den Un- und Angelernten den nachträglichen Erwerb von Diplomen und Zertifikaten zu ermöglichen. Eine besondere Rolle spielen dabei die sogenannten GRETA (Groupements d'Établissements). Es handelt sich dabei um eine Organisation von Weiterbildungsinstituten, die speziell Weiterbildung für Beschäftigte des öffentlichen Dienstes und für Arbeitslose anbieten. Besondere Beachtung verdient das Job Switching System (Arbeitsplatztauschsystem), mit dem man in Dänemark versucht, mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. Entsendet ein Unternehmen einen Mitarbeiter in eine Weiterbildungsmaßnahme, dann erhält dieses Unternehmen einen bestimmten Betrag, wenn es einen Arbeitslosen einstellt, der während der Abwesenheit des Mitarbeiters dessen Arbeit übernimmt. Darüberhinaus kann der in Frage kommende Arbeitslose, ebenfalls durch den Staat finanziell gefördert, durch Weiterbildung im Rahmen des sogenannten AMU-Systems auf seine Aufgaben im Betrieb vorbereitet werden.

Neben den Arbeitslosen, den Un- und Angelernten sind vor allem auch die Frauen Zielgruppe spezieller Berufsbildungspolitik. Sie sind in allen Staaten der Europäischen Union nicht nur im Beschäftigungssystem, sondern auch im Weiterbildungsbereich unterrepräsentiert. Die Ursachen sind vielfältig; es ist aber vor allem ihre Doppelrolle als Berufstätige und Mutter, die es ihnen häufig nicht erlaubt, an zeitintensiven und längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. In allen Mitgliedsstaaten sind inzwischen Maßnahmen ergriffen worden, um einerseits das Angebot an beruflicher Weiterbildung für Frauen zu verbessern und andererseits deren Teilnahme auch zu ermöglichen. Im Vordergrund stehen dabei:

Angesichts hoher Arbeitslosigkeit in der EU "(...)hat die Wiedereingliederung der (Langzeit-) Arbeitslosen in den Arbeitsprozeß hohe Priorität in der Berufsbildungspolitik aller Länder."



- Die Schaffung von Bildungseinrichtungen und Weiterbildungsangeboten, speziell für Frauen
- Die finanzielle Förderung von Unternehmen, die Frauen in typischen Männerberufen, also in technischen Berufen ausbilden
- Die finanzielle Förderung von Anbietern zur Anpassung von Weiterbildungsprogrammen an die speziellen Gegebenheiten und Bedürfnisse von Frauen
- Die Einrichtung einer speziellen Berufs- und Weiterbildungsberatung für Frauen
- Die Durchführung begleitender Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung, wie frauenfreundliche Stundenpläne, Kinderbetreuung usw.
- Die Durchführung spezieller Maßnahmen für Berufsrückkehrerinnen (berufliche Reaktivierung)

Zusammenfassung

Die hier referierten Untersuchungsergebnisse eines Force-Projektes weisen die berufliche Weiterbildung als ein äußerst dynamisches und differenziertes Aktionsfeld der Berufsbildungspolitik in den Ländern der Europäischen Union aus. Für die Bürger der Europäischen Union sind die Angebote an beruflicher Weiterbildung und ihre Wahrnehmung wesentliche Voraussetzung für ihre berufliche und soziale Chance. Für die Betriebe ist sie die Kernkomponente ihrer Personalentwicklungsarbeit und damit Grundvoraussetzung für ihre Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit. Damit ist sie auch für die ökonomische Entwicklung Europas insgesamt ein nicht zu unterschätzender Faktor. Sie ist stärker noch als andere Bereiche des Bildungswesens durch nationale Verwurzelungen und Besonderheiten geprägt. Daraus resultiert, bei länderübergreifenden Problemfeldern und Weiterbildungszielen, eine große Vielfalt von Lösungsansätzen und Problemlösungen.

Bibliografische Hinweise

1) **Brandsma, J., Kessler, F., Münch, J.:** Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995

2) Liste der veröffentlichten nationalen Berichte

Belgien, Flämische Gemeinschaft:
Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A-B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Brüssel. VDAB WD D/1994/5535/85. Dänemark:

Nielsen, 1995, SEL, Kopenhagen; ACIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8.

Deutschland:
Alt/Sauter/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn. ISBN 3-7639-0513-8.

Spanien:
Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

Frankreich:
Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette. F-13002 Marseille.

Irland:
Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilwerth Square. IRL-Dublin 6.

Luxemburg:
Lenert: 1993, Ministère de l'Education Nationale, 29, rue Aldringen. L-2926 Luxembourg.

Niederlande:
Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsonderwijs, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.



Danny Beeton

ist derzeit als Unternehmensberater bei der Firma Ernst & Young in London tätig. Er hat an zahlreichen Studien zur staatlichen Arbeitsmarktpolitik mitgewirkt.



Allan Duguid

ist Gesellschafter der Firma Ernst & Young und Direktor für die Beratung staatlicher Behörden im Vereinigten Königreich. Er ist auf den Bereich Politikanalyse, Organisationsprüfung und Leistungsmessung spezialisiert.



Sinnvoller und weniger sinnvoller Einsatz der offenen, flexiblen Ausbildung (*Open & Flexible Learning*): Ergebnisse neuerer Fallstudien aus dem Vereinigten Königreich

Dieser Artikel stützt sich auf eine Untersuchung, die von der Unternehmensberatungsfirma Ernst & Young im Auftrag des britischen Arbeitsministeriums 1994/95 durchgeführt wurde. Gegenstand der Studie war die Auswertung der Erfahrungen von drei *Training and Enterprise Councils* (TEC) mit *Open and Flexible Learning*-Programmen (OFL = offene, flexible Ausbildung), die als Ergänzung zu konventionelleren Ausbildungsprogrammen eingeführt worden waren.

Im Rahmen der Untersuchung wurde die relative Kosteneffizienz von OFL für die TECs im Hinblick auf eine Senkung der „Stückkosten“, eine erhöhte Effektivität hinsichtlich der Beschäftigungs- und Qualifizierungschancen sowie eine Verbesserung der örtlichen Ausbildungsinfrastruktur bewertet.

Die Studie ergab, daß OFL eine Senkung der „Stückkosten“ um 10 - 50%, eine deutliche Verbesserung der Ausbildungserfolge und eine Erweiterung des örtlichen Anbieternetzes bewirkte.

(1) Erhältlich bei:
Research Strategy Branch
Department for Education and Employment, Moorfoot,
Sheffield S1 4PQ;
Tel.: (0044) 114 259 3932

Einleitung

Die Untersuchung, die diesem Artikel zugrunde liegt, wurde von der Unternehmensberatungsfirma Ernst & Young 1994/95 im Auftrag des britischen Arbeitsministeriums durchgeführt. Durch Auswertung von finanziellen Daten und Teilnehmerinformationen und Befragung der zuständigen Programmleiter wurden Fallstudien über den Einsatz von *Open and Flexible Learning* (OFL) seitens dreier *Training and Enterprise Councils* (TECs) und der von diesen mit der Durchführung beauftragten Ausbildungseinrichtungen angefertigt. Die TECs sind private Unternehmen, die im Auftrag der Zentralregierung über ein Netz von Subunternehmen folgende grundlegende Dienstleistungen anbieten:

- Ausbildung von Jugendlichen und älteren Arbeitslosen, um diesen neue Qualifikationen zu vermitteln und ihre Beschäftigungschancen zu verbessern;
- Förderung der Entwicklung und der Wettbewerbsfähigkeit neugegründeter und bestehender Kleinbetriebe;
- Förderung der Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaft zur Erhöhung ihres wechselseitigen Nutzens.

In der Praxis werden die Aktivitäten der TECs hauptsächlich aus Mitteln der Zentralregierung, durch Zuschüsse der Europäischen Kommission und durch den von ihnen selbst erwirtschafteten Gewinn finanziert.

Die Teilnehmerzusammensetzung der OFL-Programme der drei untersuchten TECs war weitgehend mit jener der konventionellen Ausbildungsprogramme vergleichbar, außer daß der Anteil der Langzeitarbeitslosen und der ins Erwerbsleben zurückkehrenden Frauen bei ersteren um 5 - 10% höher lag.

Unser Untersuchungsbericht enthält u.a. Empfehlungen an die TECs zum sinnvollen Einsatz von OFL-Programmen, aus denen auch andere Bildungseinrichtungen Nutzen ziehen dürften. Der Bericht von Danny Beeton mit dem Titel „*The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs*“ wurde im Juni 1995 als Employment Department Research Series No. 53 veröffentlicht (1).

Für unsere Untersuchung haben wir den Begriff „offene, flexible Ausbildung“ (*Open and Flexible Learning*, OFL) wie folgt definiert:

- OFL-Programme können auch *konventionelle* Ausbildungsmethoden umfassen,



z.B. textzentrierte Lernprogramme und audiovisuelle Lernmittel, „empirisches“ Lernen oder Vorlesungen, insoweit diese in offener, flexibler Form zur Verfügung gestellt werden können, d.h. dem Lernenden die Möglichkeit geboten wird, sie zu einem selbstgewählten Zeitpunkt in Anspruch zu nehmen, sowie *neue* Ausbildungsmethoden wie den Einsatz neuer Technologien, z.B. CD-ROM oder interaktive Videotechnik. Aufgrund ihrer relativen Inflexibilität sind Vorlesungen und „empirisches“ Lernen allerdings für OFL-Programme in der Praxis weniger geeignet;

□ die jeweilige Mischung von Ausbildungsmethoden wird durch die Bedürfnisse, Präferenzen und Eigenschaften des Lernenden bestimmt;

□ die Lernenden arbeiten an den von ihnen bevorzugten Orten, in der von ihnen gewählten Reihenfolge und mit denjenigen Mitteln und Methoden, die sie am nützlichsten finden;

□ Lernziele, Ausbildungsinhalte und die Art der Vermittlung werden mit den Lernenden individuell vereinbart.

Grundsätzlich ausgeschlossen ist bei OFL-Programmen der konventionelle, rigide durchgeplante Einheitsunterricht im Klassenzimmer.

Im weiteren Verlauf dieses Artikels werden wir nacheinander auf folgende Punkte näher eingehen:

□ die potentiellen Vorteile von OFL;

□ Bedingungen, unter denen OFL sehr wahrscheinlich eine kosteneffizientere Alternative zu konventionellen Ausbildungsmethoden darstellt;

□ Bedingungen, unter denen OFL voraussichtlich weniger kosteneffizient sein dürfte;

□ Möglichkeiten zur Ausschöpfung des Potentials von OFL auch bei solchen Auszubildenden und Zielsetzungen, für die es an und für sich weniger geeignet ist;

□ unsere Schlußfolgerungen im Hinblick darauf, inwieweit OFL die Palette der angebotenen Ausbildungsmethoden berei-

chern kann und wie es am effektivsten genutzt wird.

Die potentiellen Vorteile von OFL

Unsere Studie hat ergeben, daß Bildungseinrichtungen aus der Einführung von OFL-Programmen folgende Vorteile ziehen können:

- niedrigere Kosten;
- größere Ausbildungserfolge;
- eine Verbesserung der örtlichen Bildungsinfrastruktur.

Es stellte sich heraus, daß die „Stückkosten“ der Ausbildung durch OFL gesenkt wurden. Hierfür ergab diese Studie folgende Beispiele:

□ niedrigere Kosten pro Teilnehmer, sogar unter Berücksichtigung eines eventuell erhöhten Personalkostenaufwands. In unseren Fallstudien wurden bereits im ersten Jahr, in dem noch Anlaufkosten anfielen, Einsparungen von £130 bis £740 pro Teilnehmer erzielt. Dies entspricht Einsparungen von 12% bis 51% gegenüber den Kosten pro Teilnehmer bei konventionellen Ausbildungsprogrammen;

□ niedrigere Kosten pro Anstellung (d.h. pro Programmabsolventen, der in ein Beschäftigungsverhältnis eintritt, entweder eine Vollzeit- oder Teilzeitstelle. Hierbei handelte es sich entweder um Arbeitslose oder um eine auf den Arbeitsmarkt zurückkehrende Frau). So wurden etwa bei Einsatz von OFL anstelle von konventionellen Ausbildungsprogrammen Einsparungen in Höhe von £280 bis £6650 pro Anstellung (6% bis 80%) erzielt;

□ niedrigere Kosten pro „erfolgreichem Ergebnis“ im allgemeinen (Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis, berufliche Selbständigkeit oder Weiterbildung). In einer der Einrichtungen unserer Studie wurden im Vergleich zu konventionellen Ausbildungsmethoden Einsparungen von £5.117 (60%) pro „erfolgreichem Ergebnis“ erzielt;

□ niedrigere Qualifizierungskosten. In unseren Fallstudien lagen die Kosten der beruflichen Qualifizierung bei Teilnehmern

Zusammengefaßt kommen die Autoren hier zu folgenden Ergebnissen:

□ **Durch OFL wurden die Kosten pro Teilnehmer im ersten Jahr trotz der notwendigerweise anfallenden Kosten für den Aufbau einer örtlichen OFL-Infrastruktur um 10 - 50% reduziert;**

□ **die Effektivität wurde dahingehend verbessert, daß mehr Auszubildende eine Qualifikation erwerben und/oder anschließend eine Beschäftigung fanden. Dadurch lagen die Kosten pro Qualifikation (für die üblicherweise von den betreffenden Auszubildenden angestrebte Qualifikation) um £500 bis £3.000 niedriger; die Kosten pro Anstellung lagen um 5% bis 30% niedriger als bei Einsatz konventioneller Ausbildungsmethoden;**

□ **durch OFL wurde die örtliche Bildungsinfrastruktur folgendermaßen verbessert: Erweiterung des örtlichen Ausbildungsanbieter-netzes, Ermunterung der Anbieter zur aktiven Beteiligung an der Entwicklung neuer Lernmittel und -programme, zur Ansprecherung neuer Zielgruppen, zur Anwendung neuer Finanzierungsregelungen, zur Spezialisierung auf besondere Stärken und zur gemeinsamen Mittel-nutzung, Anleitung, Betreuung und Beratung der Teilnehmer.**



an OFL-Programmen um £500 bis £3.000 niedriger als bei Teilnehmern an konventionellen Ausbildungsprogrammen.

□ niedrigere Aufwendungen für die wiederholte Bestellung der Arbeitslosen zu Beurteilungs- und Beratungsgesprächen, da diese durch OFL verbesserte Chancen auf einen Ausstieg aus der Arbeitslosigkeit erhielten.

Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß nach dem ersten Jahr vermutlich noch größere Einsparungen erzielt werden dürften, da die Anlaufinvestitionen dann abgeschlossen sind und die OFL-Programme durch steigende Teilnehmerzahlen besser ausgelastet und somit rentabler werden.

Nach den Ergebnissen unserer Studie kann OFL die Effektivität der Ausbildung in folgender Weise erhöhen:

□ eine stärkere Erfassung von Teilnehmern aus bestimmten Zielgruppen, vor allem von Langzeitarbeitslosen und auf den Arbeitsmarkt zurückkehrenden Frauen. So waren etwa bei einer der Einrichtungen in der Untersuchung 47% der Teilnehmer des OFL-Programms länger als zwölf Monate arbeitslos gewesen, während diese Gruppe bei dem konventionellen Ausbildungsprogramm nur einen Anteil von 41% stellte.

□ eine geringere Zahl von Ausbildungsabbrechern. So hatte beispielsweise eine der Einrichtungen der Studie in ihrem OFL-Programm eine Abbrecherquote von lediglich 5,5% vorzuweisen. Bei einer anderen Einrichtung lag die OFL-Abbrecherquote bei 10% gegenüber 38,5% beim konventionellen Ausbildungsprogramm. Die niedrigeren Abbrecherquoten der OFL-Programme könnten darauf zurückzuführen sein, daß den Programmteilnehmern bei der Auswahl der Fächer eine größere Flexibilität eingeräumt wurde. Dadurch erhielten die Teilnehmer einen Ansporn, ihre Möglichkeiten im voraus zu erforschen, und wurden somit stärker engagiert und motiviert;

□ ein höherer Anteil von Absolventen, die eine Anstellung finden, sich beruflich selbständig machen oder eine Weiterbildung beginnen. So fanden etwa bei einer der Einrichtungen der Untersuchung 57%

der OFL-Absolventen eine Beschäftigung, während es bei den Absolventen konventioneller Ausbildungsprogramme nur 20% waren;

□ ein höherer Anteil von Teilnehmern, die eine Qualifikation erwerben.

Nach den Ergebnissen unserer Studie verbesserte sich die örtliche Bildungsinfrastruktur durch die Einführung von OFL-Programmen in folgender Weise:

□ Unterstützung der für die Finanzierung von Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen zuständigen Instanzen bei der Einflußnahme auf örtliche Ausbildungsanbieter und Arbeitgeber, um eine langfristige Verbesserung der Ausbildungschancen und -erfolge zu erzielen. Letztere sollten u.a. dazu ermuntert werden, sich an der Entwicklung von neuen Lernmitteln und -programmen zu beteiligen, neue Teilnehmerkreise anzusprechen und neue Finanzierungsregelungen zu erproben. Der Einfluß auf diese Institutionen konnte deshalb erhöht werden, da sie durch die Einführung von OFL den örtlichen Finanzierungs-/Koordinierungsinstanzen besser gesinnt waren: Durch OFL konnte nämlich ein erheblicher Teil der mit den Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen verbundenen Verwaltungsarbeit vom Ausbildungsanbieter auf den Lernenden abgewälzt werden, was den Anbietern natürlich sehr entgegenkam;

□ Förderung höherer Lernziele, insbesondere im Hinblick auf die Stärkung des individuellen Engagements der Lernenden sowie die Ermöglichung eines flexiblen Zugangs zur Bildung;

□ Erweiterung des Ausbildungsangebots vor Ort, um zum Abbau der örtlichen Arbeitslosigkeit, zur Anhebung des örtlichen Einkommensniveaus und zur Erreichung von nationalen Bildungs- und Ausbildungszielen beizutragen;

□ Zusammenführung von Ausbildungsanbietern zur gemeinsamen Nutzung von Fertigkeiten und Mitteln und zur Spezialisierung auf besondere Stärken, um somit den örtlichen Finanzierungsinstanzen ein kosteneffizienteres Angebot an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen zur Verfügung stellen zu können.



Unsere Untersuchungen ergaben keine Anhaltspunkte dafür, daß durch die Einführung von OFL-Programmen Teilnehmer von den konventionellen Ausbildungsprogrammen vor Ort abgeworben und diese so unrentabel geworden wären. Dies war nicht anders zu erwarten, da OFL-Programme vor allem solche Zielgruppen ansprachen, die an konventionellen Programmen vermutlich ohnehin nicht teilgenommen hätten.

Die günstigsten Voraussetzungen für den Einsatz von *Open and Flexible Learning*

Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß der Einsatz von OFL in folgenden Fällen besonders kosteneffizient ist:

- bei Arbeitslosen, die nur ungern an einem Massenausbildungsprogramm teilnehmen würden, bei Arbeitnehmern, die sich außerhalb der normalen Arbeitszeiten beruflich weiterbilden wollen; und überall dort, wo den Auszubildenden kein geeigneter örtlicher Anbieter zur Verfügung steht. Auch Selbständigen sagen OFL-Programme zu, da ihnen durch die Weiterbildung außerhalb der normalen Arbeitszeit Einnahmeausfälle erspart bleiben;
- bei Teilnehmern, die sich kurzfristig auf ein konkretes Stellenangebot vor Ort vorbereiten wollen; bei solchen, die nur einzelne Ausbildungseinheiten auf dem Weg zu einer vollen Berufsqualifikation absolvieren wollen, und bei solchen, die eine mittlere oder höhere Qualifikation anstreben. Manuellen Arbeitern sagen OFL-Programme ebenfalls zu, da ihnen diese einen schnelleren Zugang zur Berufsausbildung ermöglichen;
- überall dort, wo bereits eine OFL-Infrastruktur existiert, die z.B. einen OFL-Anbieter und ein OFL-Lernmittelzentrum umfaßt.

Weniger günstige Voraussetzungen für den Einsatz von *Open and Flexible Learning*

Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß die Ausschöpfung der potentiellen Vor-

teile von OFL in folgenden Fällen weniger wahrscheinlich ist:

- bei Teilnehmern, die nach längerer Pause in den Lernprozeß zurückkehren oder Lernschwierigkeiten aufweisen und die daher wahrscheinlich eine Betreuung benötigen, wie sie ihnen im Rahmen von konventionellen Ausbildungsprogrammen normalerweise geboten wird;
- bei Teilnehmern, die niedrige Qualifikationen anstreben, bei Arbeitslosen, die zum Erwerb einer vollen Qualifikation eine längere praktische Berufserfahrung benötigen, und bei Teilnehmern, die eine umfassende berufliche Umschulung anstreben;
- überall dort, wo noch keine OFL-Infrastruktur vorhanden ist. Wie wir feststellen konnten, beliefen sich die Kosten für den Aufbau von OFL-Programmen bei völligem Fehlen einer örtlichen OFL-Infrastruktur im ersten Jahr auf bis zu £18.000 (£120 pro Teilnehmer). Nach Aussage der an der Studie beteiligten TECs waren diese Kosten von der Höhe her durchaus mit den Anlaufkosten für konventionelle Ausbildungsprogramme vergleichbar und dürften in den folgenden Jahren wohl rasch zurückgehen (die untersuchten Programme waren allerdings erst vor so kurzer Zeit angelaufen, daß über die langfristige Kostenentwicklung noch keine Aussagen möglich waren).

Die Wahl der Finanzierungsform für OFL-Programme wirft besondere Probleme auf. Wird die Finanzierung zum Beispiel an Erfolge gekoppelt, könnten OFL-Programme möglicherweise daran scheitern, daß viele Teilnehmer lediglich einzelne Ausbildungseinheiten absolvieren möchten, anstatt eine volle Berufsqualifikation zu erwerben. Wird die Finanzierung dagegen an die Zahl der Ausbildungswochen geknüpft, kann es für den Ausbildungsanbieter unter Umständen schwierig sein, der Finanzierungsinstanz gegenüber zu beweisen, daß die Programmteilnehmer eine bestimmte Mindeststundenzahl pro Woche absolviert haben.

Es gibt im wesentlichen zwei Mechanismen zur Anbietung von OFL-Programmen: die Zuweisung eines im voraus festgelegten Anbieters, sowie ein Punktesystem, bei dem die Teilnehmer selbst einen An-



„Im allgemeinen ist die Unterstützung der Auszubildenden durch solche (aktiven, engagierten) Programmleiter entscheidender für den Erfolg des OFL-Programms als die Qualität oder Art der eingesetzten Lernmittel bzw. -geräte (...)“

bieter auswählen können. Beide Vorgehensweisen haben sich in unseren Fallstudien als effektiv erwiesen.

Empfehlungen für den erfolgreichen Einsatz von OFL

Durch unsere Fallstudien sind wir zu dem Schluß gelangt, daß zur OFL optimalen Ausnutzung folgende Aspekte beachtet werden sollten:

□ ein OFL-Programm sollte drei Grundelemente in sich vereinen: 1) ein Lernmittelpaket, 2) praktische Erfahrung und 3) Betreuung durch Lehrkräfte. Die Mischung sollte durch die Art der betreffenden Ausbildung bestimmt werden. So kann zum Beispiel ein einfaches, offenes Lernmittelpaket für akademische Berufe sinnvoll sein, während eine Ausbildung zum Lkw-Fahrer in erster Linie auf einer praktischen Schulung aufbauen müßte (insofern diese in flexibler Form angeboten werden kann);

□ während jedes OFL-Programm die Bewertung und Anleitung durch Lehrkräfte umfassen muß, entfallen jedoch Fahrtkosten, Unterhaltszuschüsse und eventuelle Kinderbetreuung, da OFL-Programme es den Teilnehmern per definitionem ermöglichen, am für sie günstigsten Ort und zum für sie günstigsten Zeitpunkt zu lernen;

□ aus Kostengründen lassen sich die praktischen Elemente von OFL-Programmen nicht vollkommen flexibel gestalten. Eine vollkommen „offene, flexible Ausbildung“ dürfte insofern eher unrealistisch sein;

□ zur Erhöhung der Effektivität und der Inanspruchnahme sollte OFL als Teil eines Leistungspakets angeboten werden, das auch konventionelle Ausbildungselemente umfaßt;

□ die Effektivität eines OFL-Programms wird erheblich gesteigert, wenn ein aktiver, engagierter Programmleiter eingesetzt wird, der sich darum bemüht, das Interesse der örtlichen Arbeitgeber zu gewinnen und die Zuversicht und das Engagement der Teilnehmer zu fördern.

□ die weiterführenden Schulen (*Further Education Colleges*) erzielen mit ihren OFL-Programmen in der Regel bessere Erfolge, wenn sie über ein „nicht dediziertes“, offenes Lernmittelzentrum verfügen, das von den Auszubildenden genutzt werden kann. Da viele OFL-Teilnehmer vermutlich eine gewisse persönliche Betreuung durch Lehrkräfte brauchen werden, ist ein reiner Fernunterricht im allgemeinen nicht sehr sinnvoll;

□ Werbemaßnahmen zur Gewinnung von Teilnehmern dürften für OFL-Programme wohl nicht erforderlich werden; wie die Fallstudien gezeigt haben, gibt es für diese Programme ohnehin mehr als genug Interessenten.

Schlußfolgerungen

Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß OFL häufig eine kosteneffiziente Ausbildungsmethode darstellt, die von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen weithin übernommen werden könnte. Unsere Fallstudien aus dem Vereinigten Königreich haben gezeigt, daß der Einsatz von OFL in vielen (jedoch nicht allen) Fällen eine Senkung der Kosten und größere Ausbildungserfolge herbeiführte, und daß die örtliche Bildungsinfrastruktur durch den Aufbau von OFL-Programmen oft nachhaltig verbessert werden konnte.

OFL sollte sinnvollerweise als Alternative neben den konventionellen Ausbildungsprogrammen angeboten, durch begleitende Bewertung und Teilnehmerbetreuung ergänzt und auf die geeignetsten Zielgruppen ausgerichtet werden. Ein aktives Engagement des Programmleiters kann viel zur Steigerung des Teilnehmerinteresses und zur Gewinnung der örtlichen Arbeitgeber beitragen, und auch die Investition in ein offenes Lernmittelzentrum wirkt sich offenbar nachhaltig auf den generellen Erfolg von OFL-Programmen aus. Im allgemeinen ist die Unterstützung der Teilnehmer durch solche Programmleiter entscheidender für den Erfolg des OFL-Programms als die Qualität oder Art der eingesetzten Lernmittel bzw. -geräte, z.B. Computer, die den Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden.

Bibliographische Hinweise:

T. Crowley-Bainton, „Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report“, Policy Studies Institute, Januar 1995.

D. Beeton, „The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs“, Ernst & Young, Juni 1995.

H. Temple, „Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning“, Hilary Temple Associates, Oktober 1995.

J. Calder und W. Newton, „A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible Learning“, Institute of Education Technology, The Open University, Oktober 1995.

J. Calder et al., „Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education“, Institute of Educational Technology, Open University, August 1995.

A. McCollum und J. Calder, „Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography“, August 1995.



Bietet mehr Technologie dem Lernenden mehr Wahlmöglichkeiten?

Erfahrungen mit dem TeleScopia-Projekt

Das TeleScopia-Projekt

Das TeleScopia-Projekt („TeleScopia“ ist eine Kurzform für „TransEuropean Learning System for Crossborder Open and Interactive Applications“) war ein Demonstrationsvorhaben mit einjähriger Laufzeit (Dezember 1994 bis Dezember 1995), das von der GD XII, der GD XIII und der GD XXII der Kommission der Europäischen Gemeinschaften gefördert wurde. Das Projekt wurde unter der Leitung der Deutschen Telekom durchgeführt und sollte in erster Linie „ein wichtiger Schritt zur Schaffung eines gemeinsamen Aus- und Weiterbildungsmarktes in Europa unter Beteiligung der Betreiber von Telekommunikationsinfrastrukturen, Kursanbietern, Universitäten und privaten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sein“. Ein wesentlicher Aspekt dabei war, daß einer Gruppe von Kursanbietern eine „flexible technische Plattform“ zur Verfügung gestellt wurde und ihre Erfahrungen damit untersucht wurden, von der Anpassung bereits vorhandener Kursprogramme für die Vermittlung mittels ausgewählter Komponenten der flexiblen technischen Plattform bis hin zur Vermittlung der Kursprogramme an berufstätige Lernende in ganz Europa. Diese technische Plattform erlaubte den Kursanbietern eine Wahl zwischen verschiedenen Kombinationen von Zugangstechnologien.

□ Telesitzungen, die via Satellit aus Studios in Frankreich und Deutschland ausgestrahlt wurden und durch ISDN-Verbindungen zu entfernten Standorten, die ein Audio-Video-Feedback ermöglichten, einen interaktiven Charakter erhielten.

□ ISDN-gestützte Videokonferenzen, sowohl für Vorlesungen in speziell ausgestatteten Zentren und für Application Sharing mittels Desktop-Konferenzen für persönliches Tutoring.

□ Datenübertragungs-Tools für E-Mail, Computerkonferenzen und den Zugang zum World Wide Web über Internet.

Außerdem konnten die Kursanbieter bereits gängige Technologien wie Videorecorder und Computer, Fax und Telefon einsetzen.

Das Projekt war um die Beiträge von drei Teilnehmergruppen herum strukturiert: die Anbieter der technischen Infrastruktur (Deutsche Telekom, Francom/SNE und TechNet Finland); sechs Kursanbieter (Berlitz und IWB aus Deutschland, UETP-Macedonia aus Griechenland, UETP-EEE aus Finnland und La Sept/Arte und ENIC aus Frankreich); ein Forschungsteam aus fünf Partnern (Universität Twente, Niederlande; CTA, Deutschland; UETP-EEE und TechNet Finland, Finnland; Consorzio Nettuno, Italien). Jeder Forschungspartner arbeitete im Rahmen des Projekts mit einem oder zwei Kursanbietern zusammen; außerdem war jeder Forschungspartner für die Untersuchung von einer oder zwei Fragestellungen verantwortlich, wobei alle Fallstudien als Input verwertet wurden. Die Universität Twente war für die Gesamtkoordination und das Projektmanagement der Forschungsaspekte des Projekts verantwortlich. Tafel 1 zeigt die im Rahmen des Projekts kooperierenden Forschungspartner und Kursanbieter sowie die jeweiligen Forschungsschwerpunkte der verschiedenen Forschungspartner (Tafel 1).

„Flexibilität“ als zentraler Forschungsschwerpunkt

Inwiefern läßt sich im Rahmen eines transnationalen Projekts, das einige Aspekte des telekommunikationsunterstützten



Betty Collis

Universität Twente (NL), war in Nordamerika und Europa im Rahmen einer Vielzahl von Projekten tätig, die sich

mit innovativen Anwendungen von Kommunikations- und Informationstechnologien in der allgemeinen und beruflichen Bildung befaßten.

Das TeleScopia-Projekt befaßte sich mit der Anwendung einer flexiblen Zugangsplattform für transeuropäisches Telelearning. Dieser Beitrag beschreibt in knapper Form die sechs Kurse, die im Rahmen des Projekts angeboten wurden, erläutert, wie diese Kurse von ihren Entwicklern an verschiedene angebotene Technologien angepaßt wurden, und legt einige Schlüsselergebnisse des Projekts dar, die für die Beurteilung pädagogischer Innovationen bedeutsam sind. So wird insbesondere oft angenommen, daß dem Lernenden mit einer wachsenden Zahl technischer Möglichkeiten auch mehr Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung stünden. Die Kurse des TeleScopia-Projekts erwiesen sich zwar aufgrund der Vielfalt der verfügbaren Technologien als innovativ, doch hatten die Lernenden im Rahmen eines Kurses nur relativ geringe Auswahlmöglichkeiten, was dessen individuelle Gestaltung betraf. Auf der Grundlage der durch das TeleScopia-Projekt gewonnenen Erfahrungen werden eine Reihe von Überlegungen zum „flexiblen“ Lernen in transeuropäisch angebotenen Kursen erörtert.

Anmerkung: Dieser Beitrag stützt sich auf den abschließenden Forschungsbericht über das TeleScopia-Projekt „Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies“ (Köhler & Collis, Hgg., 1995). Alle in diesem Artikel erwähnten TeleScopia-Deliverables sind erhältlich über: Frau I. Dreimeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, 53113 Bonn. Die Verfasserin dieses Beitrags war Leiterin der Forschungs-komponente des Projekts.



Tafel 1

TeleScopia, Forschungspartner, Kursanbieter und Forschungsschwerpunkte

TeleScopia-Forschungspartner	Forschungsschwerpunkte, kursübergreifend	Vom Forschungspartner als Fallbeispiel untersuchter TeleScopia-Kurs	TeleScopia-Kursanbieter
Universität Twente, Niederlande	- Flexibilität der Optionen beim Lernen und bei der Vermittlungsart von Kursen - Kosten	Wirtschaftsenglisch I Wirtschaftsenglisch II Technisches Englisch - Grundlagen Technisches Englisch für die Telekommunikationsindustrie	Berlitz, Deutschland
TechNet, Finnland	- Organisatorische Fragen	Einführung in Netzwerke	ENIC, Frankreich
CTA, Deutschland	- Kooperation zwischen Lernenden	Finanzkontrolle	IWB, Deutschland
Consorzio Nettuno, Italien	- das Problem der „vielen Sprachen“ - Unterrichtsmethoden/ Unterrichtstechnologie	(a) Innovationsmanagement (b) Griechisch als Fremdsprache	(a) LaSept/Arte, Frankreich (b) UETP-Macedonia, Griechenland
UETP-EEE, Finnland	- Betreuung durch Tutoren	Umweltmanagement	UETP-EEE, Finnland

„Inwiefern sind Technologien einer flexibleren Vermittlung von Kursen förderlich? (...) Und wie verhält es sich mit den Kosten?“

Fernunterrichts oder Telelearning, demonstrieren soll, ein effizienter Forschungsschwerpunkt festlegen? Naturgemäß kommen bei solchen Telelearning-Projekten häufig Technologien zum Einsatz, die für viele Teilnehmer neu sind, und es ergeben sich aufgrund der Vielzahl der Partner - Kursanbieter, Bildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern, Telekommunikationsanbieter und Bildungsfachleute - äußerst komplexe organisatorische Strukturen. Zu Beginn des Projekts einigten sich die Partner darauf, daß die TeleScopia-Kurse und die Kursanbieter nicht als solche evaluiert werden, sondern als Fallbeispiele dienen sollten, die den Input zur Untersuchung weitreichender Fragen liefern sollten, welche für die Entwickler und Anbieter von Ausbildungsmaßnahmen in ganz Europa von Bedeutung sind. Die für das Vorhaben gewählte Forschungsmethodik war daher nicht die Evaluierung, sondern ein „kooperatives Reflektieren“ aller an dem Projekt beteiligten (Collis & Vingerhoets, 1995).

Ein solches Reflektieren erfordert jedoch einen zentralen Anknüpfungspunkt. Die TeleScopia-Teilnehmer beschlossen daher, mittels des Projekts die weit verbreitete Annahme zu überprüfen, daß Aus- und

Weiterbildung durch neue Technologien flexibler gestaltet werden können, weil diese den Lernenden bezüglich Zeitpunkt, Ort, Inhalte und Methoden der Lernens größere Auswahlmöglichkeiten bieten. Trifft diese Annahme aber in der Praxis tatsächlich zu? Wenn Kursanbieter Zugang zu einer Reihe moderner Technologien haben, bieten sie dann den Lernenden mehr Wahlmöglichkeiten als dies mit ihren herkömmlichen Technologien und Vermittlungsmethoden möglich wäre? (Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995). Welche Optionen ziehen Kursanbieter in Betracht und welche nicht? Welche Optionen sind trotz der verfügbaren Technologien kaum möglich?

Um die Zusammenhänge zwischen mehr Technologie und flexiblerem Lernen zu erhellen, beschlossen die Forscher des TeleScopia-Projekts, sich direkt auf das Problem der Flexibilität zu konzentrieren. Was bedeutet es tatsächlich, „flexiblere Kurse“ anzubieten, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Inwiefern sind Technologien einer flexibleren Vermittlung von Kursen förderlich? Wenn die Kursanbieter Zugang zu einer breiten Zahl von Vermittlungstechnologien haben, werden sie ihren potentiellen Kunden



dann auch flexiblere Kurse anbieten? Wie steht es insbesondere um die „pädagogische Flexibilität“? Könnte eine leistungsfähige, innerhalb eines Projektrahmens gut unterstützte technische Plattform innovative pädagogische Entwürfe fördern? Und wie verhält es sich mit den Kosten? Werden sich all diese Konzepte über Flexibilität und pädagogische Erneuerung als zu kostspielig für die Umsetzung außerhalb eines Projektrahmens erweisen? Aus dem Schwerpunkt „Flexibilität“ ergaben sich für die Forscher drei Schlüsselfragen:

1. Welche Aspekte sind für den Übergang von *festgelegten* zu *flexiblen* Strukturen in der Aus- und Weiterbildung in Europa am wichtigsten?

2. Welche Faktoren, die in Zusammenhang stehen mit Tutoren, kurs anbietenden Einrichtungen, Lernenden, den Arbeitgebern von Lernenden, Technologien, Unterrichtskonzepten, Lernmittel, Kosten sowie kulturellen, sozialen und rechtlichen Fragen, behindern oder fördern in entscheidender Weise den Übergang von *festgelegten* zu *flexiblen* Strukturen?

3. Wie können die verschiedenen Leistungen der Telematik, und hier insbesondere jene, die sich in Konzepten wie „virtuelles Klassenzimmer“, „erweiterte Kontakte“ und „gemeinschaftliche Lerngruppe“ ausdrücken, am wirkungsvollsten den Übergang vom *festgelegten* zum *flexiblen* Lernen beitragen?

Datenerhebung

Um diese drei Schlüsselfragen zu beleuchten, arbeiteten die Forscher während des gesamten Projekts eng mit den Kursanbietern zusammen und ermittelten deren Vorstellungen und Meinungen nicht nur mit Hilfe von Fragebögen und anderen Instrumenten, sondern auch durch Interviews und informelle Gespräche. Den Lernenden in den TeleScopia-Kursen wurden bei mehreren Gelegenheiten Fragebögen vorgelegt. Außerdem wurden Interviews und andere Formen der Datenerhebung eingesetzt, um die Meinungen örtlicher Tutoren zu ermitteln, die die lokale Unterstützung der Fernkurse gewährleisten. Das von den Lernenden produzierte Material und die Niederschrif-

ten ihrer auf elektronischem Wege geführten Diskussionen wurden untersucht. Insgesamt wurde eine große Bandbreite von Daten gesammelt (siehe die Fallstudien in den von Collis, 1995, und Köhler, 1995, herausgegebenen Berichten). Der Abschlußbericht über die Forschungskomponente des Projekts (Köhler & Collis, 1995) enthält eine umfassende Analyse dieser Daten.

Wie lassen sich die im Zuge dieser Zusammenarbeit gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassen? Einige der zentralen Schlußfolgerungen werden an dieser Stelle dargelegt. Die im folgenden ausgeführten Gedanken beziehen sich auf die drei Forschungsfragen, die im Laufe des Projekts konvergierten, als die zahlreichen Datenquellen gemeinsam ausgewertet wurden.

Welche Aspekte sind für den Übergang von *festgelegten* zu *flexiblen* Strukturen in der Aus- und Weiterbildung in Europa am wichtigsten?

Zunächst also die Frage, was geschah, nachdem den Anbietern der TeleScopia-Kurse eine Reihe verschiedener Technologien zur Verfügung gestellt worden war. Führte dies zu pädagogischer Vielfalt? Betrachtet man die Erfahrungen mit den Kursen unter dem Aspekt, wieviel Zeit jeder Lernende anteilmäßig auf jede einzelne von sieben Kategorien von Lernaktivitäten verwandte, dann ergibt sich aus Tafel 2 ein (verallgemeinertes) Profil der pädagogischen Veränderungen in den TeleScopia-Kursen.

Trotz gewisser Veränderungen blieben die TeleScopia-Kurse weiterhin „Kurse“. Es wurde kein echter Versuch unternommen, vom Kurs als genau definierter Lerneinheit abzurücken und Lernmodule bereitzustellen, die für ein „Just-in-Time“-Lernen am Arbeitsplatz geeignet sind, welches als Ansatz für das lebenslange Lernen immer mehr Befürworter findet (siehe beispielsweise Barker, 1995, in einer Sonderausgabe einer Berufsbildungszeitschrift, die sich mit Systemen zur Leistungsförderung von Arbeitnehmern - EPSS - als Umgebungen für das Lernen am Arbeitsplatz befaßt). Die TeleScopia-Kurse blieben daher Kurse im herkömmlichen Sinne, welche von den Anbietern gestaltet und von den Lernenden als Kurse wahrgenom-

„(...) die TeleScopia-Kurse blieben weiterhin „Kurse“. Es wurde kein echter Versuch unternommen, vom Kurs als genau definierter Lerneinheit abzurücken und Lernmodule bereitzustellen, die für ein „Just-in-Time“-Lernen am Arbeitsplatz geeignet sind (...)“

„(...) den Klienten wurden im Rahmen der einzelnen Kurse selbst offenbar keine flexiblen Unterrichtsmöglichkeiten geboten.“



Tafel 2

Veränderung von Kursprofilen bei TeleScopia-Kursen, dargestellt auf der Grundlage einer Schätzung der Zeit, die die Lernenden für jede der sieben Unterrichtsaktivitäten aufwendeten, und der Technologien, die die Veränderungen bedingen

Unterrichtstätigkeit und Umfang der technologiebedingten Veränderungen	Berlitz	ENIC	IWB	LaSept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. Präsentation von Unterrichtsmaterial durch einen Lehrer mittels Vorlesung oder Unterricht	Keine Veränderung (keine Präsentation durch einen Lehrer)	Veränderung (nicht nur Direktunterricht, sondern auch bidirektionale Videoübertragung via ISDN)	Keine Veränderung (keine Präsentation durch einen Lehrer)	Keine Veränderung	Keine Veränderung (keine Präsentation durch einen Lehrer)	Keine Veränderung (keine Präsentation durch einen Lehrer)
2. Eins-zu-eins Kontakt zwischen Lernendem/Lehrer (über das Feedback auf zugewiesene Aufgaben hinaus)	Veränderung: ständiger Kontakt via E-mail	Veränderung: ständiger Kontakt via E-mail und Telefon	Veränderung: intensiver Kontakt während Application Sharing	Keine Veränderung	Keine Veränderung	Veränderung möglich durch E-Mail Botschaften via WWW-Standort
3. Gruppendiskussionen zwischen den Lernenden	Veränderung: wird von einigen Lernenden in unterschiedlichem Maße via Computerkonferenz genutzt	Veränderung möglich: trat vielleicht ein während direkter Gruppensitzungen mit lokalen Tutoren	Keine Veränderung	Veränderung: wurden zum Schwerpunkt von bidirektionalen Videositzungen (interaktives Fernsehen)	Keine Veränderung	Veränderung im Gang befindlich via Newsgroup-Funktionalitäten im WWW-Standort, und auch, in geringerem Maße, während bi-direktionaler Videositzungen
4. Selbststudium der Lernenden mittels Lesen oder Interaktion mit Lernmitteln	Einige Veränderungen: wird offenbar in die Lernübungen eingebaut (siehe unten)	Keine Veränderung: vorbereitetes Textmaterial, Videobänder mit Aufzeichnungen von Unterrichtsstunden stehen fürs Selbststudium zur Verfügung	Keine Veränderung Textmaterial	Veränderungen; Übersetzung von Textmaterial und Videobändern	Veränderungen; Übersetzung von Textmaterial; Einsatz von ausgestrahlten Programmen (auch auf Videoband verfügbar)	Veränderungen; Textmaterial über WWW erhältlich, einschließlich Material, das nicht vom Lehrer ausgesucht wurde, sondern über andere, externe WWW-Standorte verfügbar ist
5. Individuelle Arbeit an Übungen oder Aufsätzen	Umfassende Veränderungen: Vermittlung von Übungsstunden und Feedback mittels Computerkonferenz-Umgebung	Keine Veränderung: Übungen mittels Printmaterial	Umfassende Veränderungen: viele Übungsstunden werden in einer Softwareumgebung vermittelt	Keine Veränderung	Einige Veränderungen: Übungen werden per Fax übermittelt	Keine Veränderung
6. Gruppenarbeit (an Projekt oder Aufgabe)	Keine	Keine	Keine	Veränderungen: umfassende Gruppenarbeit zur Vorbereitung der bidirektionalen Videoereignisse	Keine	Veränderung: Umfassende Gruppenarbeit die mittels bi-direktionalen Videoereignissen entwickelt wurde
7. Prüfungen oder Assessment Events (über die Erfüllung zugewiesener Aufgaben hinaus)	Keine	?	Keine	?	Keine	Keine



men wurden. Die Ähnlichkeit mit „traditionellem“ Direktunterricht war vermutlich in den von ENIC und LaSept/Arte angebotenen Kursen am größten; die meisten Gemeinsamkeiten mit „traditionellen Fernunterrichtskursen“ wiesen wahrscheinlich die Berlitz-, UETP-Macedonia- und IWB-Kurse auf (hinzu kam noch die persönliche Betreuung jedes Lernenden durch einen eigenen Tutor). Die innovativste Struktur wies der UETP-EEE-Kurs auf. Den Lernenden blieben nach Einführung von Veränderungen in den einzelnen Kursen jedoch kaum mehr Auswahlmöglichkeiten. Wenn eine Veränderung erfolgt war, mußten alle Lernenden damit arbeiten.

Obwohl also die verschiedenen verfügbaren Technologien und das Projekt den Anreiz zu einer Reihe neuer Unterrichtsmodalitäten in den TeleScopia-Kursen gaben, wurde den Klienten im Rahmen der einzelnen Kurse selbst offenbar keine flexiblen Unterrichtsmöglichkeiten geboten.

Dennoch hielten die Lernenden, die Kursanbieter und die Tutoren Flexibilität für wichtig. Auf der Grundlage der mittels Interviews und Fragebögen erhobenen Daten und nach Betrachtung der vielen Aspekte der Flexibilität, die auf theoretischer Ebene für ein flexibleres Lernen als bedeutsam ermittelt wurden (26 davon werden auf der Grundlage der vorhandenen Literatur von Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995, analysiert), kamen wir zu dem Schluß, daß es sieben Aspekte gibt, die für die Lernenden insofern von größter Wichtigkeit scheinen, als sie ihnen größere Flexibilität bei der Teilnahme an Kursen ermöglichen. Unter **größerer Flexibilität** verstehen wir, so sei betont, daß dem Lernenden vor oder während der Teilnahme an einem Kurs Wahlmöglichkeiten bezüglich eines dieser Aspekte geboten werden. Tafel 3 listet die sieben Aspekte auf, die von Teilnehmern am TeleScopia-Projekt als besonders wichtig für die künftige Realisierung flexiblerer Schulungsmaßnahmen erachtet wurden, und nennt die Wahlmöglichkeiten, die dem Lernenden die für ihn bedeutsamsten Optionen bieten würden (Tafel 3).

Es ist interessant, daß den Lernenden im TeleScopia-Projekt diese Wahlmöglich-

Tafel 3

Aspekte bei der Gestaltung von Kursen, in denen dem Lernenden wünschenswerterweise Optionen geboten werden sollten

GEGENWÄRTIGE SITUATION (FESTGELEGT): Der Kursanbieter entscheidet im voraus darüber, wie ein Aspekt eines Kurses angeboten wird

1. Der Kursanbieter entscheidet über die soziale Organisation eines Kurses, entweder klassen- oder gruppenorientiert („entferntes Klassenzimmer“) oder individuell orientiert („Typ Fernkurs“)
2. Der Kursanbieter entscheidet über die Auswahl der Lerninhalte, die Abfolge ihrer Behandlung und über die Lernaktivitäten.
3. Der Kursanbieter entscheidet über die Zusammenstellung der im Kurs angebotenen Lernmittel
4. Der Kursanbieter bestimmt, auf welche Weise oder Weisen in einem Kurs die Interaktion zwischen den Lernenden stattfindet
5. Der Kursanbieter entscheidet über die technische Plattform eines Kurses
6. Der Kursanbieter entscheidet, welche Sprache(n) in einem Kurs verwendet werden soll(en).
7. Der Kursanbieter entscheidet, ob ein Kurs in seiner Gesamtheit als Fernunterricht vermittelt werden soll oder als eine Mischung aus Fern- und Direktunterricht.

KÜNFTIGE, GEWÜNSCHTE SITUATION (FLEXIBLER): Empfohlene Optionen, die dem Lernenden geboten werden sollten

1. Empfohlene Wahlmöglichkeit: (a) Möchte der Lernende gemeinsam mit anderen, in einer Gruppe an dem Kurs teilnehmen? Oder (b) zieht er es vor, allein zu arbeiten, ohne das Gefühl, „Klassenkameraden“ zu haben?
2. Empfohlene Wahlmöglichkeit: (a) Möchte der Lernende, daß die Kursinhalte, ihre Abfolge und die Lernaktivitäten vom Kursanbieter festgelegt werden? Oder (b) würde er es vorziehen, selbst über Inhalte, die Abfolge ihrer Behandlung und die Lernaktivitäten zu entscheiden?
3. Empfohlene Wahlmöglichkeit: Zu den Optionen gehören Unterrichtssoftware, via World Wide Web verteilte Ressourcen; Videotheken und Bibliotheken, Multimedia-Datenbanken.
4. Empfohlene Wahlmöglichkeit: (a) Zieht der Lernende Echtzeit und die realistische zwischenmenschliche Interaktion vor? (b) Zieht der Lernende die schriftliche zwischenmenschliche Interaktion vor, die asynchron erfolgt, so daß ihm Zeit bleibt, über seine Stellungnahme nachzudenken und dann zu antworten, wann es ihm beliebt? (c) Zieht der Lernende es vor, mit einem entsprechend gestalteten Computerprogramm oder anderen Lernmitteln kognitiv zu interagieren anstatt durch die Kommunikation mit einer Person?
5. Dem Lernenden sollte die Wahlmöglichkeit zwischen drei Haupttypen von Plattformen (oder ihrer Kombination) geboten werden: (a) eine „Heim“-Plattform mit Fernsehgerät, Telefon, Videorecorder und möglicherweise einem unvernetzten Computer; (b) einer Computernetz-Plattform mit Zugang zu E-Mail sowie eventuell Computerkonferenzen und dem World Wide Web via Internet; (c) einer interaktiven Videoplattform, eventuell via ISDN oder ATM, welche eine bidirektionale Audio-Video-Interaktion und eventuell auch Application Sharing ermöglicht.
6. Der Lernende sollte wählen können, in welcher Sprache (a) das Unterrichtsmaterial abgefaßt ist und welche Sprache bei (b) asynchroner Kommunikation, (c) bidirektionaler Audio- oder Videointeraktion in Echtzeit und (d) direkten Kontakten verwendet wird.

7. Dem Lernenden sollten folgende Wahlmöglichkeiten geboten werden: (a) Möchte er den gesamten Kurs als Fernkurs absolvieren? oder (b) Möchte er Fernunterricht und Selbststudium mit direkten Unterrichtssitzungen kombinieren?



Tafel 4

Faktoren, welche die Zahl der dem Lernenden angebotenen Optionen beschränken

Haupthindernisse für die Flexibilität von Lernenden

Flexibilität ist nicht durchführbar...

Flexibilität ist nicht akzeptabel...

Flexibilität ist nicht finanzierbar...

Flexibilität ist nicht realistisch...

Hauptakteure und -faktoren, die mit diesen Hindernissen in Zusammenhang stehen

- Tutoren (Lehrer): Können aufgrund von Zeitmangel und kognitiven Hindernissen keinen individualisierten Unterricht halten, wenn die Zahl der Lernenden zunimmt.
- Die Kursanbieter verfügen weder über die Zeit noch über die Ressourcen, die wechselnden Optionen zu antizipieren, für die sich ein Lernender entscheiden könnte, und für diese Fälle einen in sich geschlossenen, qualitativ hochwertigen Kurs anzubieten.

Die für die formale Anerkennung eines Kurses verantwortliche Einrichtung ist nicht in der Lage, Kurse anzuerkennen, wenn diese aufgrund individueller Wahlentscheidungen inhaltlich eine große Variationsbreite aufweisen.
- Der Kultur, in die ein Lernender eingebunden ist, ist die Vorstellung fremd, daß dieser freie Wahlmöglichkeiten haben könnte; stattdessen wird erwartet, daß der Kursanbieter von vornherein unverrückbare Entscheidungen über das Kursangebot trifft

Jede Kombination von Optionen könnte einen „Umbau“ des Kurses erfordern; eine finanziell tragbare Organisationsstruktur wird dadurch äußerst unwahrscheinlich. Die personellen und technischen Konsequenzen vieler Wahlentscheidungen von Lernenden sind weit kostspieliger, als jeder Kursanbieter es sich leisten könnte.

Um den Lernenden mehr Flexibilität zu ermöglichen, können bei der Umgestaltung von Kursen ein Maß von Phantasie und Kreativität erforderlich sein, über das viele Kursanbieter nicht verfügen (relativ wenige Menschen sind Innovatoren)
- Einige Optionskombinationen sind von vornherein ausgeschlossen (wenn ein Lernender es vorzieht, mit individueller Geschwindigkeit zu arbeiten, wenn er seine eigenen Inhalte und die Abfolge ihrer Behandlung wählen will, dann kann er nicht erwarten, daß ihm in Echtzeit die Interaktion mit „Klassenkameraden“ via Videokonferenz ermöglicht wird; wenn ein Lernender in seiner Muttersprache arbeiten möchte und diese Sprache von anderen Kursteilnehmern nicht beherrscht wird, dann kann er nicht verlangen, daß menschliche Interaktion, ob in Echtzeit oder asynchron, einen Schwerpunkt des Kurses bildet).

keiten von wenigen Ausnahmen abgesehen niemals geboten wurden. Jeder TeleScopia-Kurs war vom Anbieter im Hinblick auf die sieben Aspekte in festgelegter Weise gestaltet. Zwar hatte ein Lernender die Möglichkeit, an einigen Komponenten des Kurses nicht teilzunehmen, wie beispielsweise den Echtzeit-Videositzungen, doch war ein solcher Verzicht nicht in das Konzept des Kurses eingeplant. Wer eine Sitzung ausließ, mußte daher damit rechnen, einen Teil des Kurses zu versäumen.

Was die erwähnten Ausnahmen betrifft, so wurden den Lernenden in den TeleScopia-Kursen einige spezielle Optionen geboten. Dazu gehörten unter anderem folgende:

Bei IWB konnten die Lernenden nach Absprache mit den Tutoren über die Auswahl der Lernaktivitäten mitentscheiden.

Bei UETP-Macedonia konnten die Lernenden den von ihnen genutzten Kommunikationsweg (Fax, Telefon oder Computer-Konferenz) und die Methode für den Empfang der für den Kurs produzierten Videosendungen selbst wählen (entweder durch Fernladung mittels Satellit oder durch postalisch zugestellte Videobänder).

Bei UETP-EEE konnten die Lernenden zusätzliche Lernmittel durch Anschlußleitungen zum WWW-Standort auswählen und außerdem bis zu einem gewissen Grad die Abfolge der Themen bestimmen, da alle über den WWW-Standort jederzeit verfügbar waren.

Bei LaSept/Arte und UETP-Macedonia hatten die Lernenden gedrucktes Unterrichtsmaterial, LaSept/Arte auch Videomaterial, in drei Sprachen zur Auswahl.

Bei UETP-EEE konnten die Lernenden bei der Arbeit mit ihren örtlichen Tutoren ihre Muttersprache verwenden.

Eine Form von Flexibilität, die den meisten Lernenden des TeleScopia-Projekts gewährt wurde, war zeitliche Flexibilität (im Rahmen eines Tages oder einer Woche) bei der Beantwortung. Bei den meisten Kursen konnten die Lernenden selbst den Zeitpunkt bestimmen, an dem sie eine asynchrone Antwort oder Frage via E-Mail,



Computer-Konferenz, Nutzung der Newsgroup-Funktionalitäten oder Fax übermittelten. Dies war dann der Fall, wenn die Plattform-Variation 2, Computer-Netzwerke, verfügbar war (in einem Kurs geschah dies auch per Fax). Diese zeitliche Flexibilität wurde jedoch durch das von den Anbietern festgelegte Unterrichtstempo und die Abfolge der Unterrichtsinhalte eingeschränkt.

Ebenso räumten alle Kurse des TeleScopia-Projekts dem Lernenden von Anfang an eine gewisse örtliche Flexibilität ein, angefangen bei dem hohen Maß an Flexibilität, das der UETP-Macedonia-Kurs erlaubte, bis hin zu den standortspezifischen Wahlmöglichkeiten bei ENIC und LaSept/Arte. Kurse mit einer bidirektionalen Videokomponente beschränkten die örtliche Flexibilität der Lernenden zumindest während der Zeit der video-gestützten Unterrichtstätigkeit. Die Lernenden mußten sich zu dem Ort begeben, an dem das bidirektionale Video (samt Application Sharing) technisch unterstützt werden konnte; dies war der Fall bei den Berlitz-Kursen, bei ENIC, bei UETP-EEE, bei LaSept/Arte und bei IWB. Jedoch spielten Unterrichtselemente mit bidirektionalem Video und Application Sharing im Rahmen der einzelnen Kurse eine unterschiedlich große Rolle; so hatten sie beispielsweise bei Berlitz eine geringe Bedeutung, während sie bei ENIC eine zentrale Unterrichtsform darstellten.

Daß das Kursangebot des TeleScopia-Projekts dem Lernenden nur eine relativ geringe Flexibilität bei der Auswahl der Unterrichtsformen und -medien ermöglichte, darf nicht als Kritik an den Kursanbietern verstanden werden. Die Teilnahme an TeleScopia bedeutete, daß die Anbieter nach dem Beginn des einjährigen Projekts sehr rasch reagieren mußten und nur wenig Zeit für eine Umstrukturierung der Kurse hatten, die es erlaubt hätte, dem Lernenden von vornherein grundlegende Optionen einzuräumen. Nur der UETP-EEE-Kurs wurde für das TeleScopia-Projekt „neu“ geschaffen; jedoch stützte man sich auch hier auf frühere Erfahrungen mit dem Kernmaterial für den Kurs, und die Entscheidung, das WWW als Zugangsplattform zu benutzen, reichte bereits vor die Initiierung des TeleScopia-Projekts zurück. Ein wesent-

Tafel 5

Beziehung zwischen verschiedenen technischen Plattformen und ausgewählten Unterrichtsoptionen

Technische Plattform	Bietet mehr Gelegenheit, sich als Teil einer Gruppe/Klasse zu fühlen	Bietet mehr Gelegenheit zu persönlichem Kontakt mit dem Lehrer/Tutor	Bietet mehr Möglichkeiten zur Teilnahme an gemeinschaftlichen Lernaktivitäten	Bietet mehr Möglichkeiten für innovative Kursinhalte und -erfahrungen
„Heim“-Plattform: Fernsehen, Videorecorder, Telefon	*P ?	P?	P -	P+
Computernetz-Plattform: Zugang zu CMC und WWW	P?	P+	P?	P+
Bidirektionale Video-Plattform	P+	P ?	P -	P?

* Legende: „P +“ symbolisiert ein gutes Potential, das durch einen soliden Fundus an in der Praxis erzielten, guten Resultaten belegt ist (sowohl im Rahmen des TeleScopia-Projekts als auch anderswo). Ein „P ?“ bedeutet, daß ein Potential vorhanden ist, seiner Umsetzung in die Praxis jedoch beträchtliche Hindernisse entgegenstehen. Diese Hindernisse stehen, wie bereits erwähnt, hauptsächlich im Zusammenhang mit Kosten und menschlichen Faktoren. Ein „P -“ drückt aus, daß nur ein schwaches Potential für die Verwirklichung der betreffenden Kombination von technischer Plattform und Unterrichtsmethode existiert, weil dies in der Praxis zu schwierig und zu teuer wäre.

licher Vorteil des WWW als Zugangsplattform ist, daß es dem Lernenden aufgrund der Möglichkeit, zwischen verschiedenen WWW-Seiten hin- und herzuspringen (Hyperlink), Flexibilität bei der Auswahl seines Lesematerials und bei der Interaktion ermöglicht.

Ohne eine technische Plattform wie das WWW und die Entwicklung von Kursen, die von vornherein möglichst die späteren Wahlentscheidungen der Lernenden berücksichtigen, ist es im nachhinein äußerst schwierig, solche Wahlmöglichkeiten anzubieten. Die Antwort auf die Frage „Führt mehr Technologie zu flexiblerem Lernen?“ scheint daher zu lauten: nur in manchen Fällen und nur bei einer begrenzten Anzahl von Optionen. Einige der wichtigsten Gründe für diese Schlußfolgerung werden wir im nächsten Abschnitt untersuchen.

Welche Faktoren, die in Zusammenhang stehen mit Tutoren, kursanbieter Einrichtungen, Lernenden, den Arbeitgebern von Lernenden, Technologien, Unterrichtskonzepten, Lernmitteln, Kosten sowie kulturellen, sozialen und rechtlichen Fragen, behin-

„Unter größerer Flexibilität verstehen wir, (..) daß dem Lernenden vor oder während der Teilnahme an einem Kurs Wahlmöglichkeiten bezüglich eines Aspektes geboten werden.“

„(...) es kann davon ausgegangen werden, daß jeder Typ von technischer Plattform jeweils bestimmten Arten von Flexibilität besonders förderlich ist und anderen nicht (...)“.



dern oder fördern in entscheidender Weise den Übergang von festgelegten zu flexiblen Strukturen?

Zeitknappheit war ein Haupthindernis für die Umgestaltung der TeleScopia-Kurse im Hinblick auf größere Wahlmöglichkeiten für die Lernenden, insbesondere was die in Tafel 3 aufgeführten sieben Aspekte betrifft. In vielen Fällen kann die Auswahl von Optionen nicht nach dem „Selbstbedienungsprinzip“ den Lernenden überlassen werden, sondern der Kurs selbst muß umgestaltet und sogar von Grund auf neu konzipiert werden, um diese verschiedenen Optionen einzuplanen. Ein Beispiel: Ein Kurs, dessen Konzept darauf abzielt, daß die Lernenden sowohl im Direktunterricht als auch mittels Videokonferenz zusammenkommen, wie im ENIC-Kurs der Fall, kann nicht „einfach“ pauschal neu ausgerüstet werden und einem Lernenden angeboten werden, der einen individuellen Ansatz erwartet, das heißt, einen Kurs, bei dem er selbst über Inhalte und Themenabfolge entscheidet, der in seiner eigenen Sprache (also nicht Französisch) vermittelt wird und zu dem er auch Zugang hat, wenn er lediglich über eine technische „Heim“-Plattform verfügt.

Welche Faktoren beschränken das Angebot von Optionen für die Lernenden, auch wenn bei einem Kurs eine Reihe von modernen Technologien eingesetzt werden kann? Aus den Erfahrungen mit dem TeleScopia-Projekt wie auch aus Erfahrungen auf allgemeinerer Ebene geht hervor, daß Kostenfaktoren und menschliche Faktoren hier die Haupthindernisse darstellen. Als besonders bedeutsam erwiesen sich dabei in den TeleScopia-Kursen die in Tafel 4 aufgeführten Faktoren.

Das Bestreben, den Lernenden Kurse mit flexibleren Wahlmöglichkeiten anzubieten, stößt also auf beträchtliche Schwierigkeiten, auch wenn verschiedene moderne Technologien zur Verfügung stehen. Diese Schwierigkeiten sind nicht neu; jedoch darf nicht der Eindruck entstehen, daß eine „flexible technische Plattform“ die meisten dieser menschlichen und organisatorisch bedingten Hindernisse für die Flexibilität beseitigen wird.

Allerdings kann eine flexible technische Plattform dem Lernenden einige Optionen erleichtern. Wir werden uns mit die-

sem Potential im nächsten Abschnitt befassen.

Wie können die verschiedenen Leistungen der Telematik, insbesondere jene, die sich in Konzepten wie „virtuelles Klassenzimmer“, „erweiterte Kontakte“ und „gemeinschaftliche Lerngruppe“ ausdrücken, am wirkungsvollsten zum Übergang vom festgelegten zum flexiblen Lernen beitragen?

Zwar mag es unmöglich sein, dem Lernenden simultan eine breite Vielfalt von Optionen hinsichtlich der Modalitäten seiner Kursteilnahme zu bieten. Die Analyse des TeleScopia-Projekts offenbart jedoch einige vielversprechende Möglichkeiten, das Kursangebot zumindest etwas flexibler zu gestalten. Wenn ein Kursanbieter auch nicht in der Lage ist, eine Vielzahl von Optionen verfügbar zu machen, so kann er doch zumindest einige in Betracht ziehen. Und er kann sich vorsichtiger äußern, wenn er „flexibles“ Lernen anbietet und dafür genauer angeben, welche Aspekte des Lernens in einem Kurs mit Hilfe verschiedener Technologien flexibler gestaltet werden sollen. In Tafel 5 fassen wir zahlreiche Beobachtungen zusammen, die im Zuge des TeleScopia-Projekts gemacht wurden, um auf eine mögliche Beziehung zwischen den jeweils verfügbaren Technologien und bestimmten Arten von Flexibilität in den Kursen hinzuweisen. Laut den im Rahmen des TeleScopia-Projekts aktiven Kursanbietern, Lernenden, Tutoren und Forschern kann davon ausgegangen werden, daß jeder Typ von technischer Plattform jeweils bestimmten Arten von Flexibilität besonders förderlich ist und anderen nicht (Tafel 5).

Weitere Erkenntnisse

Nach einem Jahr intensiver Arbeit am TeleScopia-Projekt haben die beteiligten Forscher viele Eindrücke und Beobachtungen zusammengetragen, die nicht nur das Resultat ihrer eigenen Analysen sind, sondern auch die Frucht der Zusammenarbeit mit den am Projekt teilnehmenden Kursanbietern, Tutoren und Lernenden. Einige dieser Schlußfolgerungen gehen aus den speziell im Rahmen des Projekts



erhobenen Daten hervor, aus Fragebögen und Kurzberichten. Gleichwohl sind viele dieser Erkenntnisse diffuser und resultieren aus der Interaktion zwischen den beteiligten Partnern sowie aus persönlichen Überlegungen und gemeinsamer Reflexion. Wir schließen die Diskussion an dieser Stelle ab und führen neun Punkte auf, die diese Erkenntnisse zusammenfassen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags ist nicht genug Raum, um auf diese Punkte einzugehen, doch wird jeder im TeleScopia-Abschlußbericht ausführlicher erörtert.

1. Lösungen müssen durch die Bedürfnisse der Lernenden angeregt werden und nicht dadurch, was der Kursanbieter anbieten möchte, oder etwa durch einen „Technologieschub“.

2. Es scheint leichter, in einem Kurs Netzwerk- und bidirektionale Videoplattformen als Instrumente der Kommunikation von Mensch zu Mensch einzusetzen als Instrumente, die Zugang zu multimedialen Quellen und anderen Lernmitteln erschließen.

3. Interaktivität sollte nicht automatisch mit „Reden“ gleichgesetzt werden.

4. Das Problem der „vielen Sprachen“ ist für das transeuropäische Tele-Learning von entscheidender Bedeutung.

5. Es gilt das Kostenproblem realistisch einzuschätzen; die Kosten pro Lernendem/Kontaktstunde sind im allgemeinen bei allen technischen Plattformen etwa gleich hoch.

6. „Mehr“ (das heißt mehr Technologie, mehr Interaktivität, mehr Kommunikation, etc.) bedeutet nicht unbedingt „besser“.

7. Technische Lösungen müssen verlässlich und gut unterstützt sein, und die Lernenden müssen mit ihnen vertraut sein und kompetent umzugehen wissen.

8. Experimente mit echten Lernenden als Probanden sind zu vermeiden.

9. Es müssen bessere Methoden zur Messung und Demonstration von Effizienz gefunden werden.

Literaturhinweise:

Barker, P. (Hg.) (1995). Sondernummer über Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Training International*, 32 (1).

TeleScopia-Berichte:

Collis, B. (Hg.) (1995). The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.3. Bonn, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., & Vingerhoets, J. (1995). Evaluating trans-national tele-learning demonstrator-projects: Design and methodology. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.3. Bonn, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J. & Moonen, J. (1995). Flexibility as a key construct in European training: The TeleScopia Project. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP, 2a. Bonn, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (Hg.) (1995) Experiences with course delivery using trans-European tele-learning. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.4. Bonn, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H., & Collis, B. (Hgg.) (1995). Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project. TeleScopia Deliverable CTA/DL1001/WP1.6. Bonn, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



Zur Debatte über Modul-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Neuerdings wird in Deutschland über Module und modulartige Konzepte in der beruflichen Bildung verstärkt diskutiert. Dabei ist oft nicht immer klar, was darunter verstanden wird. In einem Papier haben die im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände der Wirtschaft vom Dezember 1995 erläutert, daß der Begriff der Module in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden kann, nämlich didaktisch-methodisch, in der Weiterbildung, in der Berufsausbildung, als Zusatzqualifikationen und für bestimmte Zielgruppen. In der Debatte über Modul-Ausbildung in der Bundesrepublik lassen sich zwei Schwerpunkte beziehungsweise Themenbereiche unterscheiden: zum einen geht es um die Verwendung von Modulen in der Berufsbildungspraxis, zum anderen um die bildungspolitische Diskussion über Module in der Berufsausbildung.

Verwendung von Modulen

1. *Module in der beruflichen Weiterbildung:* In der beruflichen Weiterbildung werden modulare Konzepte seit langem genutzt. Sie sind hier in sich abgeschlossene Qualifikationsbausteine, die einzeln geprüft und zertifiziert werden können. So hat etwa der REFA-Bundesverband ein Modulkonzept für die Weiterbildung vorgelegt. Ein Modul ist dabei eine in sich abgeschlossene kurze Lehreinheit zu einem Thema. Dabei sind die Module einheitlich strukturiert, haben klar definierte Zugangsvoraussetzungen, Lernziele sowie Lehrpläne. Leitgedanke dieses Modulkonzeptes ist die flexible Verwendung von Lehrgangsmodulen und damit eine flexible Ausbildungsgestaltung für Unternehmen und Arbeitnehmer. In anderer Weise hat die Handwerkskammer Trier ihr Fremdsprachenangebot modulartig aufgebaut. So wird für Meister und Meisterfrauen ein Modul von 16 Stunden in Französisch durchgeführt.

2. *Module als Gestaltungsprinzip:* Module können auch als didaktisch-methodisches Gestaltungsprinzip sowie zur Gliederung von komplexen Bildungskonzepten verwendet werden. So haben 1995 Ausbildungsfachleute der Mannesmann AG ein modulares, didaktisches Quali-

zierungssystem für die Handhabungstechnik entwickelt. Dabei ist das Handhabungsmodell zur Simulation von ganzen Produktionsprozessen als modularer Baukasten konzipiert worden.

In diesen Zusammenhang gehören auch Überlegungen in der Druckindustrie, die bisherige Berufsausbildung durch ein Bausteinsystem zu ergänzen und weiterzuentwickeln. Dabei kann der Lernende zwischen verschiedenen Modulen wählen. Nach Absolvierung bestimmter Mindestbausteine bleibt mit der Kammerprüfung der Ausbildungsabschluß bestehen.

3. *Module als Zusatzqualifikationen:* Zur Ergänzung von Aus- und Weiterbildungskonzepten werden zum Beispiel Fremdsprachen angeboten. So können beispielsweise kaufmännische Auszubildende ihre Fremdsprachenkenntnisse bei einzelnen Industrie- und Handelskammern in der Abschlußprüfung nachweisen und damit die „Zusatzqualifikation Fremdsprache für kaufmännische Auszubildende“ erwerben. Ebenfalls haben einzelne Industrie- und Handelskammern für Berufspraktiker Weiterbildungsprüfungen zur Fremdsprache im Beruf entwickelt.

4. *Module zur Qualifizierung für bestimmte Zielgruppen:* Die Nachqualifizierung junger Erwachsener ohne Berufsausbildung wird berufsbegleitend in Form von Modulen durchgeführt. Neuerdings wird in der Modularisierung auch eine Möglichkeit der Berufsausbildung leistungsschwächerer Jugendlicher gesehen. Manche Berufspädagogen empfehlen, diese Möglichkeit zu erproben.

Die bisher dargestellte Verwendung von Modulen ist praxisbezogen. Weder die Verwendung unter didaktisch-methodischen Aspekten noch die Entwicklung von Konzepten in der Weiterbildung oder für Zusatzqualifikationen sowie die modulare Gestaltung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen ist umstritten. Anders ist es bei der Bewertung von Modulen in der Berufsausbildung.



Bildungspolitischer Anstoß vom Modulsystem in Großbritannien

Einen Anstoß für die bildungspolitische Diskussion über den Einsatz von Modulen in der Berufsausbildung haben Berufsbildungsprogramme der Europäischen Union wie Bildungssysteme anderer Länder, hier vor allem das NVQ-Stufen-Modell in Großbritannien gegeben. In Großbritannien wurde in den letzten Jahren ein modulares Qualifizierungssystem aus National Vocational Qualifications (NVQ) entwickelt. Im Rahmen dieses Modulsystems bilden eine Anzahl von Ausbildungseinheiten eine Stufe, die der Qualifikation entspricht, die ein eng definiertes Einsatzgebiet erfordert, zum Beispiel für die Installation von speicherprogrammierbaren Steuerungen. In dieser Form wird das NVQ-System in Deutschland beschrieben. Allerdings weisen Experten des britischen Bildungswesens darauf hin, daß bei diesem Modulsystem zwischen der Theorie und der Realität zu unterscheiden sei. Vielfach wird das NVQ-Modell so verstanden, als könnte der Lernende zwischen verschiedenen Modulen wählen. In der Realität kann jedoch der Lernende nicht zwischen verschiedenen Bausteinen wählen. Vielmehr ist das NVQ-System verrechtlicht, und die Inhalte der Kurse sind festgeschrieben.

Module - kein Ersatz für das Berufskonzept

In der Bundesrepublik bedeutete ein modulartiger Aufbau der Berufsausbildung, daß Teilqualifikationen vermittelt würden, die sich durch Zerlegung der Berufsqualifikation ergeben. Eine solche Zerlegung der umfassenden Berufsqualifikation wird aus ordnungspolitischen Gesichtspunkten abgelehnt. Es ist hervorzuheben, daß Berufsbildungsexperten der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften und der Bundesregierung darin übereinstimmen, eine modulare Qualifizierung unterhalb einer vollen Berufsausbildung abzulehnen. Die Motive für die Ablehnung mögen bei den Verbänden und der Regierung verschieden sein. Die Wirtschaft lehnt eine Modularisierung der Berufsausbildung ab, weil dadurch

die Berufe verloren gehen und lediglich eine nicht mehr überschaubare Anzahl von Einzelqualifikationen verbleibt.

Die Spitzenverbände der Wirtschaft haben ihren Standpunkt zu „Modulen in der beruflichen Bildung“ in folgender Weise zusammengefaßt: „Eine wesentliche Grundlage des Ausbildungssystems ist das Berufskonzept, das durch ein Modulkonzept nicht sinnvoll ersetzt werden kann. Das Berufskonzept gewährleistet, daß die Ausbildung über eine Aneinanderreihung von Teilqualifikationen weit hinausgeht. Den Jugendlichen wird auf der Grundlage bundesweit gültiger, einheitlicher, transparenter, von den Betrieben mitgestalteter Ausbildungsordnungen eine berufliche Gesamtqualifikation vermittelt, die berufliche Einsetzbarkeit und Flexibilität zwischen verschiedenen Berufen und Mobilität zwischen Betrieben und Branchen sichern“.

Weitere Entwicklung

Die Wirtschaft lehnt zwar eine Modularisierung der Berufsausbildung ab. Doch gleichzeitig spricht sie sich für die verstärkte Nutzung der Vorteile modularer Konzepte in der beruflichen Bildung aus. Denn die Vorteile von Modulen sind die größere Flexibilität, auf veränderte berufliche Anforderungen zu reagieren und die individuellen Voraussetzungen sowie den Bedarf und die Möglichkeiten der Betriebe besser zu berücksichtigen, als dies bei den komplexen Ausbildungsberufen geschieht. Deshalb plädieren die im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände der Wirtschaft dafür, daß im Rahmen der Berufsausbildung Module als Zusatzqualifikation verstärkt entwickelt werden sollten. Auch für die Nachqualifizierung von Erwachsenen und Umschulung sollten Module als Qualifizierungsansätze noch weiter ausgeschöpft werden. In diesem Zusammenhang werden Modulkonzepte auch für lernbeeinträchtigte und behinderte Jugendliche als geeignet angesehen, um die Chancen für ihre berufliche Integration zu verbessern.

Reinhard Zedler

Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Literatur

Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied 1995

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (Hrsg.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995

REFA-Bundesverband (Hrsg.): Modulkonzept der REFA-Aus- und -Weiterbildung, Darmstadt 1995

Helmut Pütz: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlin 1993



Hans Dieter Hammer

Studiendirektor am Westfalen-Kolleg in Dortmund und am Rahel-Varnhagen-Kolleg in Hagen – Institute zur Erlangung der Hochschulreife für berufstätige/berufserfahrene Erwachsene



Ein Bildungssystem, das auf Berechtigungen aufbaut, entwickelt das System der Ensemblebildung. Ein Bildungssystem, das Selbstentfaltungsiniciativen bevorzugt, entwickelt das Modulsystem. Insofern sind Modulbildung und Ensemblebildung/-ausbildung Ergebnis grundsätzlicher gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Beide Vorstellungen können sich jedoch mindestens im Bereich der Postsekundärbildung (Hochschulausbildung, höhere Berufsausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung) und bei der Anerkennung von Nichterwerbsarbeit gegenseitig befruchten, wenn allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorher der Eintritt in eine Berufstätigkeit ermöglicht wird (gesellschaftliche Pflicht zur Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit in allen Ländern der Europäischen Union).

Modulare Aus- und Weiterbildung

Vergleichende Betrachtung des Bildungswesens im Vereinigten Königreich und Deutschlands

In einer Zeit, in der die Gesellschaften in Europa im Hinblick auf den zu erwartenden *bewußten Bürger* ihre Strukturen *enthierarchisieren* und damit auch neue Organisationen von Produktion und Dienstleistung vorbereiten – Stichworte wie Just in Time, TQM, Vernetzungsstrategie, Deregulierung und neue Ansätze zu Qualitätskontrollen, Chaosmanagement, neue Unübersichtlichkeit, Risikogesellschaft, Globalgliederungsdenkweisen usw. zeigen dies an – scheint das Interesse des *neuen Individuums* an weichen Lehr- und Lernformen geweckt zu sein.

Die bisherige Lehr- und Lernform ist die Ensemblebildung. Sie ermöglicht den Lernenden über eine Mehrzahl von Fächern individuelle und subjektive Verknüpfung der verschiedenen didaktisch dargebotenen Fachinhalte sowie zusätzliche Synergieeffekte auch zum Beispiel durch verschiedenartige Schwerpunktbildung. Insofern zeigt das System der Ensemblebildung hohe Komplexität.

Der Übergang von Ensemblebildung und Ensembleabschluß zum eher Komplexität reduzierenden System der modularen Bildung ist jedoch dann fließend, wenn

- wenige Fächer dargeboten beziehungsweise abgeschlossen werden (müssen);
- die Fächer fachweise abgeschlossen werden können (die Summe der Einzelfachabschlüsse bildet dann den Ensembleabschluß);
- jedes Fach dabei noch in sich selbst zeitlich segmentiert beziehungsweise gestuft ist (die Summe aller Stufen beziehungsweise Segmente eines Fachs bilden dann den Einzelfachabschluß, die Summe der Einzelfachabschlüsse den Ensembleabschluß);

□ jede Fachstufe beziehungsweise jedes Fachsegment nochmals in viele Einzelmodule aufgespalten ist, die dann nicht unbedingt sequentiell – hintereinander – aufgereiht werden müssen, sondern von jedem Individuum in beliebiger Reihenfolge zur Fachstufe beziehungsweise zum Fachsegment verkettet werden können; die Summe der Fachsegmente beziehungsweise Fachstufen eines Fachs bildet dann den Einzelfachabschluß, die Summe der Einzelfachabschlüsse den Ensembleabschluß. Spätestens hier versagt jedoch die übliche Didaktik. Sie muß dann übergehen zu individuellen Lehr- und Lernformen, also zum Beispiel in die Didaktik des programmierten Unterrichts.

Wie diese Art der Stufung zeigt, kann die Frage *Was ist ein Modul* verschiedenartig beantwortet werden. Ich definiere das Modul als kleinsten (Selbst-)Bildungs- beziehungsweise (Selbst-)Erziehungsbaustein, der sich jedem Lehrenden in Form und Größe – auch fach- beziehungsweise themenbezogen – verschieden darstellen kann. Insofern kann diese Moduldefinition die Kriterien weicherer Lehr- und Lernformen gut erfüllen. Außerdem eröffnet sie dem Individuum neue Gestaltungsmöglichkeiten (und Risiken); denn: Die Dynamik bei der Konzeption und Durchführung individueller Bildungsstrategien und -ziele sowie Zertifikaten über Modulsequenzen mag dabei einerseits eine gewisse Analogie zu Computerspielen haben. Das heißt: Erfolg und Mißerfolg, Spaß und Frustration bis zur Zuerkennung erreichter kleiner Teilziele (Module) – im Rahmen einer vorgegebenen, unter Umständen frei wählbaren, modularen, praktischen Ausbildungssequenz auch ohne Schriftlichkeit – können dicht beieinander liegen, und Erfolg kann nach einem



Mißerfolg gleich wieder eintreten, wenn man sich nur genug anstrengt. Leistung zahlt sich also aus!

Andererseits verleitet sie aber auch bei wenig entwickelter Motivation und Zielplanung zum Handeln wie bei *Hans im Glück* (Grimms Märchen). Das heißt, das Individuum verschenkt seinen Tauschwert, um einen momentan wichtigeren Gebrauchswert zu erreichen.

Und hier beginnt die Anfrage nach der gesellschaftlichen Verpflichtung gegenüber der Jugend im Kontext der Überwindung dialektischer Denkweisen hin zu mehr an individueller Sicherheit. Das Individuum darf – nein, es muß auch – Ansprüche einfordern. Dies darf für die Gesellschaft nicht kostenlos sein.

Beide Denkweisen sind in den europäischen Gesellschaften vorhanden, wobei das Bildungssystem des Vereinigten Königreichs (im folgenden *englisches System* genannt) stärker eine Individualisierungsstrategie verfolgt (Leistung zahlt sich aus – ich muß nur wollen), während das deutsche System stärker den einklagbaren Rechtscharakter erworbener Qualifikationen betont. Das heißt, das Individuum hat Ansprüche in einem verrechtlichten Beziehungsnetz – und die Gesellschaft hat die Aufgabe, jedes Individuum differenziert zu diesen Ansprüchen zu entwickeln.

Wo und wie bietet die Übernahme modularer Denkweisen Anstöße für das deutsche Bildungssystem? Dazu möchte ich das englische und das deutsche Bildungssystem in typischen Aspekten vergleichen. Erfahrungen hierzu habe ich gesammelt im Rahmen eines Austauschprogramms der Europäischen Union sowie über umfangreiche Literaturquellen und Kontakte.

Der Eintritt in das Bildungssystem nach Abschluß der Elementarbildung (ab dem zehnten/elften Lebensjahr) bis zum Abschluß der Grundbildung (Erste Berufsmaturität, 16. Lebensjahr)

in England: Abschluß GCSE (General Certificate of Secondary Education) und
in Deutschland: Abschlüsse der Sekundarstufe I

In beiden Ländern besuchen die Kinder und Jugendlichen die Schule bis zum 16. Lebensjahr, wobei jedoch in England da-

mit auch insofern die Schulpflicht endet, als die Schule dann den Jugendlichen mit dem 16. Lebensjahr zu entlassen hat. (mit oder ohne Schulabschluß), während in Deutschland die Schulpflicht in der Regel – berufsbildend – bis zum 18. Lebensjahr mit allen rechtlichen Konsequenzen und Pflichten weiterbesteht (denn: du mußt einen Schulabschluß erreichen). Erst danach – das heißt, ab dem 19. Lebensjahr – beginnt in Deutschland die Phase der Weiterbildung, während sie in England mit der Schulentlassung ab dem 16. Lebensjahr einsetzt.

Darüber hinaus unterscheidet sich die Schullaufbahn bis zum Abschluß der genannten Grundbildung auch erheblich. Im englischen System wird frühzeitig in Form national erhobener Erfolgskontrollen – nach deutschen Verständnis sind dies Zentralprüfungen – jeder Schüler in einem gesamtstaatlichen Klassenverband mit sieben, elf und 14 Jahren überprüft und – scheinbar unabhängig vom Ergebnis der Prüfung – im Klassenverband durch Binnendifferenzierung bis zur Schulabschlußprüfung (GCSE) mit 16 Jahren *gesteuert*. Es gibt keine Versetzungsordnung beziehungsweise Anordnung zur Klassenwiederholung. Hingegen wird der Schüler im deutschen System der differenzierten Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) gemeinsam mit seinen Klassenkameraden zum klassengleichen Abschluß *geführt*. Dabei ist im deutschen System so ziemlich alles geregelt und gesetzt beziehungsweise aus Verfassungsgrundsätzen abgeleitet und entsprechend gerichtlich überprüfbar. Dies gilt sowohl für den Eintritt und Übertritt in die verschiedenen Formen der Sekundarschulen im Bereich der Grundbildung als auch für die Leistungsbeurteilung, die Mitwirkung der Schüler und Eltern, für angeordnete Klassenwiederholung, den Schulabschluß usw. Diesem Grundsatz der Verrechtlichung haben die sich daran anschließenden Institutionen ebenfalls (praktisch) unterworfen. Dies ist ein Ergebnis des Anspruchsdenkens. Demgegenüber existiert in England diese Art der Denkweise grundsätzlich nicht (zum Beispiel keine Pflicht zur Klassenwiederholung).

Während außerdem in Deutschland die Humboldt'sche Denkweise der allgemeinbildenden Funktion der Schulen im

“(…) das Bildungssystem des Vereinigten Königreichs (verfolgt) stärker eine Individualisierungsstrategie (...) während das deutsche System stärker den einklagbaren Rechtscharakter erworbener Qualifikationen betont.”

“Dabei ist im deutschen System so ziemlich alles geregelt (...) beziehungsweise aus Verfassungsgrundsätzen abgeleitet und entsprechend gerichtlich überprüfbar.”



“Während (...) Deutschland (...) eine klare Trennung der Schule von Wirtschaft und Industrie vorsieht, (...) ist es in England nicht unüblich, schulumüde Jugendliche (...) auf firmenspezifische Arbeitsanforderungen unterrichtsmäßig vorzubereiten.”

“Während in Deutschland die Schüler (...) bis zum Sekundarabschluß eher breit (...) unterrichtet werden, steuern die englischen Schulen die Schüler (...) eher tief bis hin zur nationalen, zentralen Schulabschlußprüfung (...)”

Es “(...) wird deutlich, daß Schule, Schullaufbahn und Lehrer in England den Schüler frühzeitig in modulare Denkweisen (...) hineinsteuern (...), während im deutschen System die Lehrer alle Schüler gemeinsam zum gleichen Ensembleabschluß führen (...)”

Grundbildungsbereich bis zur ersten Berufsreife (16. Lebensjahr) eine klare Trennung der Schule von Wirtschaft und Industrie vorsieht, die nur partiell zum Schulende durch kurze Betriebspraktika zur Berufsfeldorientierung unterbrochen sind, ist es in England nicht unüblich, schulumüde Jugendliche ab dem 14. Lebensjahr in Absprache mit lokalen Unternehmen auf firmenspezifische Arbeitsanforderungen unterrichtsmäßig vorzubereiten.

Unabhängig von dieser auf einen bestimmten Arbeitsplatz vorbereitenden Bildung (Training) unterscheiden sich die beiden nationalen Systeme aber auch in Qualität und Quantität der Fächer beziehungsweise der Lernbereiche im Sekundarbereich der Grundbildung. Während in Deutschland die Schüler im Rahmen der letzten sechs Jahre der Grundbildung bis zum Sekundarabschluß eher breit in neun Lernbereichen über zwölf Fächer (mit zusätzlich maximal sieben Jahresschulern) unterrichtet werden, steuern die englischen Schulen die Schüler in neun (plus eins) Fächern eher tief bis hin zur nationalen, zentralen Schulabschlußprüfung (GCSE), wobei in der Regel nur eine Fremdsprache mit maximal zwei Jahren Dauer eingebaut ist, während in deutschen Schulen mindestens eine Fremdsprache über sechs Jahre (in Gymnasien bis zu drei Fremdsprachen) bis zum allgemeinbildenden Sekundarabschluß der Grundbildung unterrichtet werden. Wenn dann im englischen System mit dem 16. Lebensjahr die nationale (zentrale) Schulabschlußprüfung (GCSE) eingegangen wird, reicht es für die Zuerkennung des Schulabschlusses aus, wenn mindestens ein Fach mit der niedrigsten Leistungsstufe 1 von sieben Leistungsstufen bestanden ist. Zum Eintritt in die akademische Bildung (A-Level-Stufe) wird der Nachweis von fünf Fächerabschlüssen GCSE vorausgesetzt. Hingegen muß im deutschen Schulsystem das Ensemble aller Fächer in der Abschlußklasse der verschiedenen Schulformen nach rechtlichen Kriterien mindestens durchschnittlich *ausreichend* (die geringste von vier Leistungsstufen) von den unterrichtenden Lehrern bewertet worden sein.

Schon in dieser vereinfachten Sichtweise wird deutlich, daß Schule, Schullaufbahn und Lehrer in England den Schüler früh-

zeitig in *modulare Denkweisen* (Erwerb von Qualifikationen in einzelnen Fächern) hineinsteuern mit allen Konsequenzen für die Lehrerfunktion und die Lehrerbildung (Class-Room-Manager, Steuermann für die Schüler, Betriebswirt für die Lernprozesse), während im deutschen System die Lehrer alle Schüler gemeinsam zum gleichen Ensembleabschluß führen, der in seiner Qualität rechtswirksame Konsequenzen zum Eintritt in die allgemeine und berufliche Sekundarbildung – wiederum als Ensemblebildung – entwickelt. Daher existiert auch ein anderes Lehrerethos und eine andere Lehrerausbildung in Deutschland.

Allgemeine und berufliche Sekundarbildung und der Übergang Schule-Beruf nach Abschluß der Grundbildung

Das englische System kennt diese Begrifflichkeiten nicht. Nach Abschluß der Schulpflicht mit dem 16. Lebensjahr beginnt die Weiterbildung. Hier trennen sich die Wege der Jugendlichen je nach Qualität und Quantität des Schulabschlußzertifikats (GCSE) in (siehe nachfolgende Grafik 1 *National qualification framework des NCVQ*):

□ *die zweijährige akademische Bildung in den Schulen*: Vermittelt werden ein vertiefter Einblick in zwei bis drei Fächer (zirka 18 bis 24 Stunden pro Woche), wobei die Fächer nach deutschem Verständnis auch Fachsegmente darstellen können, die nach zwei Jahren – teilweise auch semesterweise modular – zu A-Levels abgeschlossen werden können. Sie ermöglichen den fachgebundenen beziehungsweise studiengangbezogenen Hochschulzugang beziehungsweise den Zugang zu höherer Berufsbildung.

□ *die berufsallgemeine Bildung (GNVQ [General National Vocational Qualification], Stufen 1 bis 3) in Schulen*. Ausbildungsdauer zirka ein Jahr bis zwei Jahre: Vermittelt wird eine vertiefte berufsallgemeine Bildung, wobei 14 verschiedene Wege mit modularer Struktur zur Verfügung stehen. Der Abschluß des GNVQ, Stufe 3, soll dabei zwei A-Levels entsprechen und ebenfalls fachgebundenen Hochschulzugang beziehungsweise Zugang zu höherer Berufsbildung ermöglichen.



□ *die betriebliche Qualifikation als Berufstätiger (auch in unbezahlter Nichterwerbsarbeit) beziehungsweise vollzeitschulische Qualifikation (NVQ [National Vocational Qualification], Stufen 1 bis 3):* Ermöglicht wird das Sammeln modularer Teilqualifikationen in den genannten Stufen in beliebiger Reihenfolge und Zeit am Arbeitsplatz oder in der Schule. Die Summe aller erwerbbarer Module einer Stufe für eine Arbeitstätigkeit oder an einen Arbeitsplatz berechtigen zum Erhalt des Abschlußzertifikats. Die Zahl zertifizierbarer Arbeitsplätze beziehungsweise Tätigkeiten ist prinzipiell nach oben offen. Zur Berufstätigkeit ist ein Abschluß nicht notwendig. Die Schriftlichkeit ist nicht bei jeder Qualifizierung erforderlich. Dann genügt Praxis. Die Möglichkeit des Hochschulzugangs oder des Zugangs zu höherer Berufsbildung ist mit Abschluß NVQ, Stufe 3, erreicht.

Für alle drei Formen beziehungsweise Wege gilt:

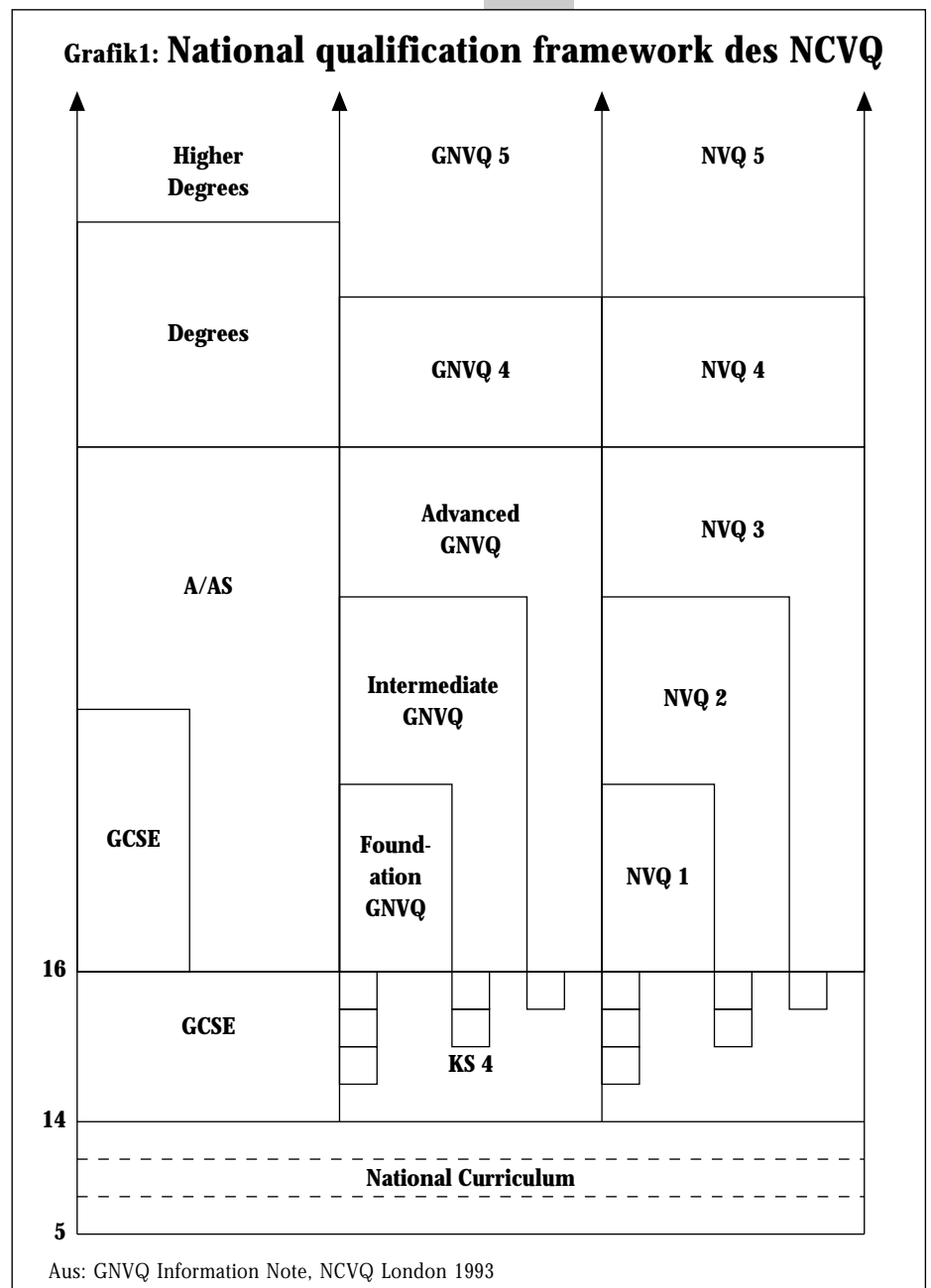
- Alle Fachabschlüsse sind altersunabhängig und beliebig oft machbar.
- Voll- und Teilabschlüsse von A-Levels, GNVQ- und NVQ-Stufen sind zur Erfüllung entsprechender Arbeitsanforderungen kombinierbar.

Das englische System ist sehr flexibel, kennt aber keine Anspruchsberechtigung – auch nicht beim Hochschulzugang. Die Hochschulen entscheiden wie Arbeitgeber autonom, das Individuum sucht sich den *passenden* Arbeitgeber beziehungsweise die *passende* Hochschule. Die in Deutschland übliche geschichtlich gewachsene sektorale Verbände- und Kammerstruktur, die öffentlich-rechtlichen Charakter tragen, mit den daran hängenden Zugangs- und Eingangspflichten, gesetzlichen Regelungen, Rechten und Funktionspflichten sowie die damit gesetzte Trennung zwischen öffentlich-rechtlichem und privatrechtlichem Bereich sind in England so nicht existent. Daher muß aus individuellem Interesse ständig appelliert werden, Chancengleichheit herzustellen. Im Verlauf dieser Chancengleichheitsdiskussion hat das NCVQ (National Council of Vocational Qualifications) ab 1986 die Aufgabe erhalten, alle Abschlußzertifikate von Anbietern nach gleichwertigen Kriterien zusammenzufassen, zu stu-

fen und zu hierarchisieren. Dabei wird die Hierarchisierung dieser (Berufs-) Qualifikationen in Anlehnung an die Struktur der Ausbildungsstufen nach Artikel 2, Absatz 2, der Entscheidung 85/368/EWG in fünf aufsteigenden Stufen übernommen, wobei jede Stufe aus einer Summe zu erwerbender Module nach vorgegebenen Kriterien besteht, jedoch ohne Festlegung der Eintritts- und Anspruchsberechtigungen. Damit wird auch verständlich, warum die Sozialcharta der EG/EU (siehe zum Beispiel Paragraph 15: Recht auf Berufsausbildung) englischerseits nicht übernommen ist. Es gibt zwar auch in England Berufsbildung dualer Art, aber eben nur für benachteiligte Jugendliche.

“Das englische System ist sehr flexibel, kennt aber keine Anspruchsberechtigung – auch nicht beim Hochschulzugang.”

Grafik1: National qualification framework des NCVQ





In Deutschland sind "schulische und berufliche Abschlüsse (...) grundsätzlich getrennt (...). Ansätze zu einem Modulsystem gibt es im Sprachenbereich (...) und beim Aufbau zu verschiedenen Berufsabschlüssen im Fortbildungsbereich."

"In der Stufe der allgemeinen und beruflichen Sekundarbildung übernimmt die Gesellschaft in Deutschland die Pflicht, alles zu tun, damit jeder Jugendliche zu einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz gelangen, also produktiv sich in die Gesellschaft integrieren kann."

Im deutschen System muß hingegen Chancengleichheit als Anspruchsberechtigung, das heißt als Individualrecht gesehen werden. Daraus entwickeln sich im allgemeinen und beruflichen Sekundarbereich mit dem Übergang Schule-Beruf schematisiert folgende mögliche Wege (für Jugendliche ab dem 16. Lebensjahr), je nach Qualität des Schulabschlusses der Sekundarstufe I (Abschluß Grundbildung):

□ *die zwei- bis dreijährige Gymnasiale Oberstufe in den verschiedenen Formen zum allgemeinen Hochschulzugang (allgemein und berufsbildend):* Sie bietet über ein Ensemble von acht Fächern eine Grundlagenbildung in sechs Fächern und eine vertiefte Bildung in zwei Fächern an bei *zirka* 31 bis 35 Stunden pro Woche Unterricht. Durch Addition von Semester- und Abschlußprüfungsleistungen wird dabei die Allgemeine Hochschulreife oder das Abitur vermittelt. In den genannten acht Fächern sind mindestens eine Fremdsprache bis zwei Fremdsprachen enthalten.

□ *die ein- bis dreijährigen berufsallgemeinen Bildungsgänge mit Schulabschlüssen bis zum Hochschulzugang (Fachhochschulreife FHR):* Sie bietet je nach Niveau und Form verschiedene berufsallgemeine Bildungsgänge in Voll- und Teilzeitform bei einem Ensemble von *zirka* acht Fächern (davon eine Fremdsprache) an (Vollzeitform *zirka* 33 Stunden pro Woche).

□ *die in der Regel dreijährige duale Berufsausbildung:* Sie verkoppelt eine schulisch-berufsbezogene Bildung bis zum Hochschulzugang (FHR) bei einem Fächerensemble von *zirka* sechs Fächern (und 12 Stunden pro Woche Unterricht; die Einführung einer Fremdsprache ist in der Erprobung!) mit der betrieblichen Berufsausbildung. Ausgebildet wird von staatlich anerkannten Ausbildungsbetrieben in zur Zeit 370 Ausbildungsberufen mit theoretischer und praktischer Abschlußprüfung vor der staatlich beauftragten Kammer.

Im Zuge der Verrechtlichung der allgemeinen und beruflichen Sekundarbildung in Deutschland sind alle berufsbildenden Abschlüsse auch extern und altersunabhängig erreichbar. Schulische und berufliche Abschlüsse sind grundsätzlich getrennt und lassen sich daher nicht einfach auf eine gemeinsame Folie ziehen.

Ansätze zu einem Modulsystem gibt es im Sprachenbereich (Vor- und Nachleistungsanerkennung zu schulischen Wegen und Abschlüssen) und beim Aufbau zu verschiedenen Berufsabschlüssen im Fortbildungsbereich. Außerdem wird ein Modulsystem als Bausteinsystem/Einzel-fachabschluß diskutiert für die oben genannten berufsbildenden Externenabschlußprüfungen. Darüber hinaus zeigen alle oben genannten Formen berufsbildende Aspekte:

□ Erreichte Abschlüsse in der beruflichen Sekundarbildung in den verschiedenen schulischen Formen berechtigen grundsätzlich zur Verkürzung der Zeit der dualen Berufsausbildung um ein Jahr. Dies kann auch für Abiturienten gelten, die im dualen System eine Berufsausbildung beginnen.

□ Abschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen auch den Eintritt in die höhere Berufsausbildung.

□ Nicht nur die Zeiten beruflicher Ausbildung, auch die Zeiten zur Erreichung schulischer Abschlüsse in dieser Phase bis zum Hochschulzugang sind für das Individuum rentenwirksam (Ausbildungszeiten) in der gesetzlichen Rentenversicherung.

Darüber hinaus unterliegt der junge Arbeitssuchende mit abgeschlossenem Berufsabschluß der *als-ob-Regelung*, das heißt, er erhält Arbeitslosenunterstützung, als ob er bereits im Ausbildungsberuf gearbeitet habe. Die Anerkennung von Nichterwerbsarbeit reduziert sich damit auf wenige Rechtspositionen. Über die Verbesserung dieser Situation wird jedoch nachgedacht. Unabhängig davon existiert auch hierfür die Externenprüfung.

Das bedeutet: In der Stufe der allgemeinen und beruflichen Sekundarbildung übernimmt die Gesellschaft in Deutschland die Pflicht, alles zu tun, damit jeder Jugendliche zu einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz gelangen, also produktiv sich in die Gesellschaft integrieren kann.

Die Postsekundarbildung (Hochschul-ausbildung, höhere Berufsausbildung, allgemeine und berufliche Weiterbildung)

In beiden Ländern kann mit dem 18. beziehungsweise 19. Lebensjahr in die



Postsekundarbildung eingetreten werden. In England sind dies die Formen der Hochschulbildung (zu Bachelor, Master, usw.), die höhere berufsgemeine Bildung (zu GNVQ, Stufen 4 und 5) sowie die Stufen höherer betrieblicher Qualifikationen (NVQ, Stufen 4 und 5). An der modularen Struktur dieser Stufen nebst individueller Öffnung (Chancengleichheit) wird zur Zeit noch gearbeitet. Daneben existieren studiengangbezogen modular organisierte Hochschulzugangskurse für Erwachsene (Access-Course) von kurzer Dauer und geringer Wochenstundenzahl.

In Deutschland zeigen sich hingegen hier noch eine Reihe von Entwicklungsmöglichkeiten, da das Bildungssystem sowohl beim Hochschulzugang für Berufserfahrene, als auch in der höheren Berufsausbildung und der Hochschulausbildung verrechtlicht ist. Daher ist die Anerkennung der Gleichwertigkeit als individueller Anspruch erst – auch für Meister und Techniker – beim Hochschulzugang (Stufe 3 gemäß Entscheidung EWG 85/368 loc. cit.) angekommen. Aus meines Erachtens innerenglischen Gründen (Anerkennung des GNVQ-/NVQ-Systems in Stufe 3 als A-Level-Ersatz) sind entsprechende Qualifikationen des englischen Systems in der europäischen Richtlinie schon den Stufen 3 und 4 zugeordnet worden (Anhang D zur Richtlinie 92/51/

EWG). Dies sollte nicht zu hoch bewertet werden.

Notwendig ist jedoch in Deutschland, die staatliche Anerkennung von Fortbildungsberufen auch über die Stufe des Hochschulzugangs hinaus zu regeln.

Zusammenfassend läßt sich also sagen:

Die modulare Struktur eines Bildungssystems ist Ausfluß einer tief verwurzelten liberalistischen Gesellschaftsordnung, die jedem Individuum Fähigkeiten zuordnet, die sicherlich von der Mehrheit der Individuen erfüllt werden können, ohne daß dabei über Ansprüche diskutiert werden muß. Sie werden stillschweigend ausgeklammert beziehungsweise verlagert. Insofern liegt – richtig verstanden – im englischen System der modularen Ausbildung ein massives europäisches Potential, aus dem das System der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (Postsekundarbereich) sowie der Nichterwerbssektor in Deutschland sehr wohl lernen kann. Auf die Ansätze hierzu in den zur Zeit diskutierten Bildungsentwürfen in Deutschland möchte ich verweisen. Wie jedoch der starke Unterschied im Vergleich der Jugendarbeitslosigkeit England-Deutschland zeigt, scheint die Modulbildung für den Übergang Schule-Beruf noch nicht geeignet zu sein.

Quellenhinweise

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung; Nomos-Verlag 1995

Eurydice und CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der EG; Brüssel 1990

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU; Brüssel 1994

Eurydice: Die Bekämpfung des Schulversagens – eine Herausforderung an ein vereinigtes Europa; Brüssel 1994

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Nomos-Verlag 1994

Der Arbeitsminister des UK: Berufsbildung in Großbritannien – Übersicht (deutsch); London 1994

Schriften, Prospekte und Materialien des NCVQ bis 1994; London

D. Handley: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland; NCVQ London 1994

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, S. 373-388

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bonn 1993

W. D. Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung – Geschichte, Organisation, Perspektive; Nomos-Verlag 1993

W. Schlaffke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten – Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4)(1995) S. 6-8

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bonn 1994

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995

H. D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland – Entwicklung, Struktur, Perspektiven – mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf 1994, ISBN 3-928204-16-5

OECD: Education in OECD-Countries, Paris 1993

G. Igl: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements – Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf – Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS, Band 26, Bonn 1994



Ulrich Wiegand

ist seit Oktober 1991 tätig bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln.



Module in der Berufsbildung

In der öffentlichen Diskussion um

- **Strategien zur Steigerung der Attraktivität, Effizienz und Flexibilität der Berufsbildung,**
- **die Förderung einer europäischen Dimension in der Berufsbildung,**
- **europäische Förderprogramme und Initiativen,**
- **das Verhältnis von nationalen Bildungssystemen und europäischen Entwicklungen (Artikel 137, Maastrichter Vertrag)**

tauchen immer häufiger Module, Teilqualifikationen, Ausbildungseinheiten oder sogar die Forderung nach einer Modularisierung der Berufsbildung als Lösungsstrategien auf. Die Auseinandersetzung ist wenig differenziert. In Deutschland besteht die Befürchtung, daß das duale System durch Module im europäischen Kontext in Frage gestellt wird. Bislang werden dabei nicht hinreichend die Wechselwirkungen zwischen einer nationalen und europäischen Ebene berücksichtigt. Weiterhin blieben die indirekten Auswirkungen einer zunehmenden Orientierung der europäischen Berufsbildungssysteme an modularen Konzepten weitgehend unbeachtet. Es muß berücksichtigt werden, daß bereits heute durch bestehende Definitionen – wie etwa im Rahmen der Ratsentscheidungen 85/368/EWG vom 16. Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften – auf der EU-Ebene eine Präjudizierung im Sinne einer Vorentscheidung über künftige Strukturen stattgefunden hat. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgende Positionsbestimmung vorgenommen.

bei, ob Module jeweils der Erstausbildung, Weiterbildung oder beidem zuzurechnen sind.

Formen der Modularisierung in Europa

a) systemweite Formen der Modularisierung (system-wide-modules)
Beispiel: Portugal, Spanien, die modulare Systeme im Zuge des Aufbaus ihres nationalen Berufsbildungssystems (Aus- und Weiterbildung) entwickeln.

b) Kurs- oder sektorenspezifische Module (course-or-sector-specific-modules).
Spezifische Angebote für bestimmte Zielgruppen, wie etwa arbeitslose Jugendliche.

c) Einzelne Module (stand-alone-modules).
*Beispiel: Module, die unabhängig von nationalen Bildungssystemen stehen können, "System-frei".
 Beispiel: Transnationale Module.*

Ausgehend vom deutschen Berufsbildungssystem sind allgemeine Charakteristika von Modulen:

- Ihre große Anzahl (Extrembeispiel Schottland 2700 Module in 11 Berufsfeldern).
- Hohe Überarbeitungsquote (beispielsweise werden in Schottland jährlich bis zu 300 Module überarbeitet).
- Die geringe Transparenz der Inhalte und Qualifikationsstandards.
- Eine geringe Qualitätskontrolle.
- Ein wenig systematischer Aufbau im Hinblick auf die Gesamtqualifikation.
- In der Regel keine wie im deutschen Berufsbildungsgesetz festgelegte Eignungsfeststellung der Ausbildungsstätte und des Ausbildungspersonals und

Die europäische Ebene

Für einen Teil der Mitgliedstaaten stellen Module einen wichtigen ersten Schritt zur Schaffung oder einen Ansatz zur Weiterentwicklung ihres nationalen Berufsbildungssystems dar.

Unter Modulen werden in sich abgeschlossene und abprüfbare, zeitlich kurze Qualifikationsteile oder -bündel verstanden.

Der Begriff Modul ist dabei stark vom britischen Bildungssystem geprägt. Von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat können je nach Bildungssystem große Variationen auftreten. Eine wichtige Rolle spielt da-

“Für einen Teil der Mitgliedstaaten stellen Module einen wichtigen ersten Schritt zur Schaffung oder einen Ansatz zur Weiterentwicklung ihres nationalen Berufsbildungssystems dar.”



□ daß Prüfungen am Ende eines abgeschlossenen Moduls nicht die Regel sind. Zertifikate werden zum Teil auch als Ergebnis einer kontinuierlichen Evaluation vergeben.

□ Module vermitteln Teile einer Qualifikation, keine umfassende berufliche Handlungskompetenz, wie sie sich in Deutschland mit dem Verständnis eines Berufes verbindet.

Es ist zu begrüßen, daß in den Mitgliedstaaten der EU verstärkt Schritte zum Aufbau und zur Stärkung der beruflichen Bildung gegangen werden. Die Schaffung von Modulen ist dabei ein möglicher Weg.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, daß dies in Übereinstimmung mit dem Artikel 127 Maastrichter Vertrag in der Verantwortung der Mitgliedstaaten geschieht. Im Rahmen von EU-Programmen oder Initiativen gemeinsam erstellte Module dürfen auch zukünftig für die Mitgliedstaaten keine bindende Wirkung erhalten. Deren Berücksichtigung, insbesondere deren Anerkennung muß den nationalen verantwortlichen Stellen vorbehalten bleiben. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft muß deshalb auf ihre subsidiäre Zuständigkeit verwiesen bleiben.

Die deutsche Ebene

Die Berufsbildung im dualen System führt zur unmittelbaren Berufsfähigkeit und ist gleichzeitig die Basis zu lebenslangem Lernen. Sie bleibt auch in Zukunft Rückgrat der Fachkräfteausbildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Eine wesentliche Grundlage des Ausbildungssystems ist das Berufskonzept. Ein Beruf ist mehr als die Addition einer Anzahl verschiedener verwertbarer Teilqualifikationen. Ziel der Ausbildung ist die berufliche Handlungsfähigkeit, die den Erwerb der notwendigen Berufserfahrung einschließt. Das Berufskonzept wird auch künftig weiter Bestand haben. Es gewährleistet, daß Ausbildung mehr ist als die bloße Aneinanderreihung von Teilqualifikationen. Hierdurch wird den Jugendlichen auf der Grundlage bundesweit gültiger, einheitlicher, transparenter und von den Betrieben mitgestalteter Ausbildungsordnungen eine umfassende berufliche

Gesamtqualifikation vermittelt, die nachweislich berufliche Einsetzbarkeit und Flexibilität sichert.

Maßgeblich ist: Das am Berufskonzept orientierte duale System vermittelt auf der Grundlage eines klar definierten Ausbildungsberufs eine Berufsqualifizierung mit Abschluß. Der Arbeitgeber weiß, welche Mindestqualifikation er vom Arbeitnehmer erwarten kann. Module können diese Transparenz nicht herstellen. Die Folge wäre eine Verunsicherung der Unternehmen über die Paßfähigkeit von Qualifikationsangeboten und betrieblich erforderlichen Qualifikationen.

Eine Auflösung des Berufskonzeptes als Grundlage für lebenslanges Lernen zugunsten von Modulen wäre mittelfristig für Unternehmen und Arbeitnehmer auch deshalb mit höherem Aufwand verbunden, weil hierdurch ein dauerhafter Anpassungsdruck erworbener Qualifikationen entstünde. Die Berufsausbildung vermittelt demgegenüber eine breite Grundqualifikation, die ein hohes Maß an beruflicher Mobilität und Einsatzfähigkeit innerhalb des Unternehmens – und des Arbeitsmarktes sichern hilft.

Eine Ausbildung von Jugendlichen unter 18 Jahren ist nach dem Berufsbildungsgesetz nur in anerkannten Ausbildungsberufen möglich. Eine Modularisierung im Sinne von abgeschlossenen und abprüfbareren, zeitlich kurzen Qualifikationsteilen oder -bündeln ist deshalb für diese Gruppe auch aus rechtlichen Gründen nicht möglich. Davon unberührt bleibt die bereits heute bestehende Möglichkeit einer Modularisierung als methodisch-didaktisches Prinzip zur Vermittlung von Inhalten im Rahmen bestehender Ausbildungsberufe.

Das duale System ermöglicht eine weitgehende Differenzierung in der Ausbildung nach Leistung und Begabung für Lern- und Leistungsstarke wie für Lern- und Leistungsschwächere. Es bietet Raum für zusätzliche Angebote während der Ausbildung (beispielsweise Sprachkurse nach § 44 BBiG), die zertifiziert und freiwillig in Anspruch genommen werden können. Hierdurch können leistungsstarke Jugendliche gezielt gefördert und ihnen zusätzliche Leistungsanreize angeboten werden. Dies trägt zur Steigerung der

“Module vermitteln Teile einer Qualifikation, keine umfassende berufliche Handlungskompetenz, wie sie sich in Deutschland mit dem Verständnis eines Berufes verbindet.”

“Eine wesentliche Grundlage des Ausbildungssystems ist das Berufskonzept. Ein Beruf ist mehr als die Addition einer Anzahl verschiedener verwertbarer Teilqualifikationen.”

Das duale System “(...) vermittelt auf der Grundlage eines klar definierten Ausbildungsberufs eine Berufsqualifizierung mit Abschluß. (...) Module können diese Transparenz nicht herstellen.”



“Für lernschwächere oder behinderte Jugendliche, die nicht in der Lage sind, einen Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu erreichen, können modulare Konzepte ein Weg zur Verbesserung ihrer beruflichen Integration sein.”

Attraktivität dualer Berufsausbildung bei. Darüber hinaus bieten solche Zusatzqualifikationen die Möglichkeit, kurzfristig auf einen spezifischen Qualifikationsbedarf der Unternehmen zu reagieren.

Für lernschwächere oder behinderte Jugendliche, die nicht in der Lage sind, einen Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu erreichen, können modulare Konzepte ein Weg zur Verbesserung ihrer beruflichen Integration sein.

In der beruflichen Erwachsenenqualifizierung ist die Entwicklung und Anwendung von Modulen zu begrüßen. Es bestehen bereits heute eine Reihe kurzer zertifizierbarer Qualifikationen, insbesondere in der Aufstiegsweiterbildung. Im Anschluß an eine Erstausbildung stellen diese ein wichtiges Bildungsangebot dar, das auch künftig am Bedarf der Betriebe weiterentwickelt werden muß. Hierzu reichen die bestehenden gesetzlichen Bestimmungen aus.



Modularisierung und Reform der Befähigungsnachweise im Vereinigten Königreich: einige Fakten

Modularisierung

Die Ausarbeitung von Programmen, die unter dem dreijährigen akademischen Grad angesiedelt sind und auf Modulen oder Einheiten aufbauen, verlief parallel zum massiven Anstieg der Zahl der Vollzeitstudenten in der Hochschulbildung im Vereinigten Königreich und der Eingliederung der früheren Polytechnics in den Hochschulbereich. An vielen Universitäten wurde die Modularisierung als Mittel zur Schaffung einer größeren Flexibilität gesehen, durch die der stark angewachsenen Studentenschaft verschiedene Fächerkombinationen, ein Teilzeitstudium sowie gemischte Studienformen ermöglicht werden. "Modular zu werden" wurde zu einem der großen Anliegen der späten 80er und der frühen 90er Jahre, und die Veröffentlichungen und Konferenzen dieser Zeit legen Zeugnis über das Ausmaß des Wandels und der sich daraus ergebenden Turbulenzen ab. Doch was wurde erreicht? Es wurde die Möglichkeit geschaffen, akademische Abschlüsse zu erwerben, die den Bedürfnissen einer wachsenden Studentenschaft entsprechen und sie auf den stürmischen Arbeitsmarkt der 90er Jahre vorbereiten; jedoch haben nur wenige von dieser Gelegenheit Gebrauch gemacht.

In welchem Ausmaß die Ziele größerer Flexibilität tatsächlich und für die Mehrheit umgesetzt wurden, ist fraglich. Es bestehen weiterhin viele Strukturen und Vorschriften, die eine Wahl behindern und den ursprünglichen Inhalt und die Struktur des Abschlusses nach dem Stand vor der Reform unverändert festschreiben. Es wird immer noch der Entwicklung von

berufsbezogenen Qualifikationen das Wort geredet, beispielsweise Geschäftssinn, Selbstdarstellung, Netzworkebildung. Es besteht weiterhin ein chronischer Mangel an Sprachunterricht und betrieblicher Ausbildung im Hauptteil aller unter einem dreijährigen Abschluß angesiedelten Programme. All dies sind Bereiche, in denen die modulare Reform zu einem aufgeklärten Lehrplan hätte führen können, nichts dergleichen ist jedoch geschehen.

Berufsbefähigungsnachweise

Staatliche Berufsbefähigungsnachweise (NVQs) und ihre schottischen Entsprechungen (SVQs) wurden in den zurückliegenden 8 Jahren nach dem Weißbuch "Eine neue Ausbildungsinitiative" (Manpower Services Commission, MSC 1981) und der "Review of Vocational Qualifications" (MSC/Ministerium für Bildung und Wissenschaft, 1986) weiterentwickelt. Grundtenor dieser Dokumente war, daß sich die berufliche Bildung und Ausbildung völlig von den Realitäten am Arbeitsplatz entfernt hatte und nicht den Bedürfnissen des postindustriellen Arbeitsmarktes entsprach. Auch die Hochschulbildung war Gegenstand der Kritik, und die allgemeine Haltung kommt in folgender Zeitungüberschrift zum Ausdruck: "Sie mögen zwar klug sein, aber können sie auch arbeiten?" ("The Independent", Nov. 1993).

Die neuen Berufsbefähigungsnachweise unterscheiden sich grundlegend von ihren Vorläufern. Dabei sind zwei Typen zu unterscheiden.



Sue Otter

arbeitet derzeit als freiberufliche Beraterin. Sie ist Hochschulbildungsberaterin für die Abteilung Sector Skills Partnership des

Ministeriums für Bildung und Beschäftigung und befaßt sich mit der Entwicklung staatlicher Berufsbefähigungsnachweise höheren Niveaus.

Im Vereinigten Königreich haben sich die Art und der Aufbau der Befähigungsnachweise nach dem 16. Lebensjahr in den letzten zehn Jahren grundlegend geändert. Viele traditionelle, unter dem akademischen Grad angesiedelte dreijährige Abschlüsse sind jetzt modular strukturiert und werden in Semester- und nicht mehr in Trimesterabschnitten angeboten. Gleichzeitig ist mit umfassender Unterstützung der Regierung ein völlig neues System reformierter beruflicher Qualifikationen entstanden, das alternative Wege in das Erwerbsleben und die Hochschulbildung eröffnet. Die Möglichkeiten eines flexiblen Systems von Befähigungsnachweisen, das auf die Bedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen zugeschnitten ist und jene, die in das Erwerbsleben eintreten oder hierin weiterkommen möchten, unterstützt, sind besser denn je. In dem vorliegenden Artikel werden einige Merkmale der Reform erläutert.



In welchem Ausmaß die Ziele größerer Flexibilität tatsächlich und für die Mehrheit umgesetzt wurden, ist fraglich.

Der Staatliche Berufsbefähigungsnachweis (NVQ) ist ein berufsbezogener Befähigungsnachweis, der modular aufgebaut ist und dessen Entwicklung stark von Beschäftigungsaspekten beeinflusst war.

Der GNVQ bildet eine sehr wichtige Ergänzung zu den Befähigungsnachweisen im Rahmen der NVQs. Er bietet eine Grundqualifikation mit starker beruflicher Ausrichtung und bedeutend größeren Chancen für akademische Verbindungen als der rein berufsbezogene NVQ.

Der Staatliche Berufsbefähigungsnachweis (NVQ) ist ein berufsbezogener Befähigungsnachweis, der modular aufgebaut ist und dessen Entwicklung stark von Beschäftigungsaspekten beeinflusst war. Die NVQs beschreiben eher die zu erreichenden Anforderungen der berufsbezogenen Tätigkeiten, als einen zu befolgenden Lehrplan festzulegen. Die Bewertung erfolgt berufsbezogen und gründet sich auf am Arbeitsplatz produzierte Materialien und die Beobachtung der Kandidaten am Arbeitsplatz. Eine klare Verbindung zur Arbeitswelt wurde durch die "Lead Bodies" geschaffen und wird auch von ihnen aufrechterhalten. Dabei handelt es sich um Gruppen von Unternehmern, die verschiedene Branchen vertreten und für das Angebot und die Aktualisierung der Qualifikationen in der jeweiligen Branche verantwortlich sind.

NVQs sind für Erwerbstätige gedacht, einschließlich junger Berufsanfänger wie auch Erwachsener in gehobener Stellung und Managementpositionen. Es ist oder könnte eine Struktur des lebenslangen Lernens am Arbeitsplatz werden.

Der zweite Typ ist der Allgemeine staatliche Berufsbefähigungsnachweis (GNVQ bzw. GSVQ als schottisches Äquivalent), der erstmals im Jahre 1992 entwickelt wurde. Auch die GNVQs setzen sich aus verschiedenen Einheiten zusammen, und jeder Titel beinhaltet staatlich vorgeschriebene Pflichteinheiten und Kernqualifikationen wie auch eine Auswahl an Wahl-einheiten. Die Struktur ähnelt vielen modularen Abschlüssen und Diplomen. Die GNVQs bieten eine breitangelegte berufliche Bildung und sind auf Vollzeitunterricht mit beschränktem Zugang zur Arbeitswelt ausgelegt. Der "Advanced GNVQ" ist von besonderer Bedeutung für die Hochschulbildung, da er so konzipiert ist, daß er mit dem Niveau der A-levels vergleichbar ist. Die mögliche Entwicklung von GNVQs auf höherer Ebene war Gegenstand von Diskussionen zwischen der NCVQ und dem Hochschulwesen und stellt potentiell einen wichtigen künftigen Entwicklungsbereich dar.

Der GNVQ bildet eine sehr wichtige Ergänzung zu den Befähigungsnachweisen im Rahmen der NVQs. Er bietet eine Grundqualifikation mit starker beruflicher Ausrichtung und bedeutend größeren

Chancen für akademische Verbindungen als der rein berufsbezogene NVQ. Der GNVQ zieht bemerkenswert viele Kandidaten an. Aktuelle Zahlen der UCAS lassen darauf schließen, daß 40% aller Personen, die eine auf die Pflichtschulzeit folgende Bildungsmaßnahme absolvieren, an einem GNVQ-Programm teilnehmen und daß in einigen Jahren ein Drittel aller Hochschulzugänger einen GNVQ haben werden.

Leistungsbewertung

Die Beurteilung erfolgt bei den neuen Berufsbefähigungsnachweisen nach festgelegten Kriterien und ist allein darauf ausgerichtet, zwischen bereits fähigen und noch nicht fähigen Kandidaten zu unterscheiden. Bei der Beurteilung wird nicht nach Noten, sondern allein nach bestanden und nicht bestanden unterschieden. Die Beurteilungsgrundsätze bei NVQs/SVQs werden im Detail in dem "NVQ-Guide" (NCVQ, 1995) beschrieben und wurden in dem jüngsten Bericht des Beaumont-Ausschusses (1995) überarbeitet. Die Beurteilung weist zwei Hauptmerkmale auf:

□ Die Kandidaten müssen eine Leistung nachweisen, die den in den Einheiten festgelegten Anforderungen entspricht. Sie müssen daher bei der Beurteilung eine aktive Rolle einnehmen und die Verantwortung für die Erbringung des Leistungsnachweises vor einem Prüfer übernehmen. Die Beurteilung kann eine direkte Beobachtung am Arbeitsplatz oder Nachweise aus simulierten Tätigkeiten (Projekten und Praktika) sowie zusätzliche Wissens- oder Verständnissnachweise umfassen. Das kann in Form mündlicher Abfrage oder in schriftlicher Form (Aufsätze und Multiple-Choice-Tests) erfolgen.

□ Es müssen vor dem Prüfer ausreichende Nachweise erbracht werden, daß der Kandidat/die Kandidatin die Leistung auch in Zukunft erbringen kann. Diese/r muß daher ihre/seine Fähigkeiten unter unterschiedlichen Umständen und wiederholt unter Beweis stellen.

Umfang und Spezifität des geforderten Qualifikationsnachweises sind wichtige Merkmale der in der Prüfung zu erfüllenden Anforderungen. Bei einer beträchtlichen Reihe von Leistungen wird letztlich

1) UCAS (Hochschul- und Collegezulassungsstelle), 1995.



nur nach bestanden und nicht bestanden unterschieden. Deshalb ist eine sorgfältige Erfassung und Aufzeichnung der Nachweise für jedes Element erforderlich. Die Deckungstiefe und somit auch die Motivation für höhere Leistung wird durch diesen Ansatz vielleicht nicht besonders gefördert, aber vieles kann von der Qualität des Unterrichts und der Lernunterstützung abhängen, welche den Erwerb der Qualifikation begleiten.

Die Fakten

Die Zielsetzungen der Hochschulbildung und die der Berufsbefähigungsnachweise sind sehr unterschiedlich

Der Beschreibung nach entsteht durch die NVQs und GNVQs eine "vielseitigere, schneller anpassungsfähige, motiviertere und produktivere" Arbeiterschaft ("A New Training Initiative", 1981). Dabei wird anders als bei der Hochschulbildung nicht der Anspruch erhoben, die weitergefaßten Ziele höherer Bildung und persönlicher Entfaltung zu verfolgen.

Ziel der NCVQ ist beispielsweise lediglich: "die Zahl und Qualität der Berufsausbildungsangebote durch NVQs zu fördern, die den realen Beschäftigungsbedürfnissen entsprechen und den einzelnen auf technologische Veränderungen sowie neue Beschäftigungs- und Marktstrukturen vorbereiten, und somit zu einer verbesserten volkswirtschaftlichen Leistung beizutragen." (Guide to National Vocational Qualifications, NCVQ, 1991).

Die Ziele der Hochschulbildung sind komplexer, Atkins u.a. (1993) sprechen von vier Zielsetzungen:

- allgemeine Bildungserfahrung
- Vorbereitung auf Wissensbildung
- spezifische Berufsvorbereitung
- Vorbereitung auf Beschäftigung im allgemeinen.

Einstieg und Weiterentwicklung mit Berufsbefähigungsnachweisen

Die Entwicklung der NVQ-Struktur bietet Qualifikationsmöglichkeiten für Erwerbstätige. Diese Berufsbefähigungsnachweise stehen in einem Gesamtregelwerk (dem National Vocational Qualifications Framework), das Lernenden und Arbeitgebern

klar angibt, in welchem Bezug die Befähigungsnachweise zueinander stehen und welche folgenden Schritte möglich sind. So erlaubt das Regelwerk beispielsweise einen Aufstieg für Personen, die sich in ihrem Beruf spezialisieren oder zur Führungskraft aufsteigen wollen. Es bietet auch Möglichkeiten der Wissenserweiterung, des Erlernens neuer Fachbereiche durch freie Wahl der Einheiten, welche die Einbeziehung neuer Kenntnisbereiche und eine Weiterentwicklung ermöglichen.

In der Realität allerdings blieb das System unvollständig. Einige Beschäftigungsbereiche wie beispielsweise der Einzelhandelssektor haben die Struktur gut angenommen und genutzt, während andere dem Wandel gegenüber immer noch mißtrauisch eingestellt sind und weiterhin mit den vertrauten älteren Befähigungsnachweisen arbeiten. Es gibt Anzeichen dafür, daß das Vertrauen in die NVQs wächst, jedoch ist dies ein langsamer Prozeß.

Die persönliche Weiterentwicklung, d.h. wie man in die NVQ-Struktur einsteigt und sich in ihr weiterentwickelt, wirft verschiedene Probleme auf. Tatsächlich ist es so, daß die Lernenden zwar weiterkommen, viele von ihnen jedoch durch das Bewertungssystem behindert werden, weil sich beispielsweise ihr Arbeitgeber nicht auf das Bewertungssystem einstellt oder die Art ihrer Arbeit nicht ganz der Qualifikationsstruktur entspricht und dadurch ein Hindernis entsteht. Bei den berufsbegleitenden NVQs ist eindeutig festgestellt worden, daß der Kandidat/die Kandidatin in allen Phasen des Prozesses Unterstützung braucht. Es gibt mittlerweile einige hundert verschiedene NVQs, und jeder umfaßt verschiedene Einheiten und kann auf unterschiedlichem Niveau angeboten werden. Die große Auswahl und Flexibilität kann für Erwachsene, die eher an ein formelles und strukturiertes System der Befähigungsnachweise mit weniger Wahlmöglichkeiten gewöhnt sind, verwirrend sein.

Leistungsbewertung

Die Bewertung hat sich in der Praxis als schwerfällig und kompliziert herausgestellt. Das ist teilweise auf die mangelnde Erfahrung der Prüfer und teilweise auf ein allgemeines Mißtrauen hinsichtlich der Qualität zurückzuführen. Folglich sind die Prü-

Einige Beschäftigungsbereiche (...) haben die Struktur gut angenommen und genutzt, während andere dem Wandel gegenüber immer noch mißtrauisch eingestellt sind und weiterhin mit den vertrauten älteren Befähigungsnachweisen arbeiten.



Die Kosten der Bewertung sind ein ständig wiederkehrender Kritikpunkt im NVQ-System und trugen zweifelsohne in einigen Beschäftigungsbereichen dazu bei, daß die Zahl der Personen, die eine Qualifikation anstrebten, zurückging.

Es wurde große Besorgnis darüber geäußert, daß beim NVQ durch Prüfung dessen, was der Kandidat/die Kandidatin in der Lage ist zu tun, das Verständnis der kritischen kognitiven Fähigkeiten, die der Tätigkeit zugrunde liegen, vernachlässigt wird (...) aber die Einbeziehung und besondere Überprüfung des erforderlichen Wissens ist jetzt in allen NVQs deutlich ausgeführt.

fer überaus vorsichtig. Das geht zu Lasten der Prüflinge, für welche die Bewertung extrem belastend ist. Die Bewertungsnormen und die nationale Vergleichbarkeit standen immer wieder auf dem Prüfstand, und es ist möglich, daß zur Schlichtung der Lage eine einheitliche externe Beurteilung eingeführt wird.

Die an dem Bewertungsansatz der NVQs geäußerte Kritik spiegelt häufig die unterschiedliche Philosophie zwischen den NVQ/SVQ-Systemen und den meisten anderen Bereichen des britischen Bildungssystems wider. Erstere haben das Ziel, die Arbeitnehmerschaft für einen bestimmten Beruf angemessen zu qualifizieren, und ihre Bewertungssysteme sind darauf ausgelegt, Vertrauen in die Erlangung der Fähigkeiten und nicht in einen benoteten Vergleichserfolg zu vermitteln. Andere Bildungsnachweise verfolgen jedoch andere Zielsetzungen und messen den Erfolg auf andere Art.

Die Kosten der Leistungsbewertung sind ein ständig wiederkehrender Kritikpunkt im NVQ-System und trugen zweifelsohne in einigen Beschäftigungsbereichen dazu bei, daß die Zahl der Personen, die eine Qualifikation anstrebten, zurückging. Offensichtlich erachten beispielsweise einige Beschäftigungseinrichtungen die beruflichen Anforderungen, auf denen die NVQs beruhen, als nützliche Kriterienliste für ihre eigenen Ausbildungs- und Entwicklungsprogramme, finden jedoch die Anforderungen und die Bewertungskosten zu hoch.

Fehlender Lehrplan

Viele schulische Befähigungsnachweise stützen sich auf einen Lehrplan, der den Bildungsgang beschreibt. Darin ist festgelegt, was gelehrt wird, in welcher Form, über welchen Zeitraum, wie es bewertet werden soll und vielleicht auch die erforderlichen Zulassungsqualifikationen der Schüler/Studenten. Bei den NVQs wird von einem anderen Konzept ausgegangen. Sie orientieren sich an Zielvorgaben und nicht an Lehrplänen oder Studienprogrammen. Sie beschreiben, wozu der Student in der Lage sein muß, um den Befähigungsnachweis zu erlangen, die Gestaltung des Unterrichts und des Lernprozesses bleibt dem Anbieter überlassen. Sie sind bewußt darauf angelegt, beste-

hende Vorstellungen von Unterrichtskursen und festgelegten Lehrplänen aufzuheben, da sie auf der Überzeugung aufbauen, daß jeder Mensch auf verschiedene Art und Weise, unterschiedlich schnell und zunehmend an unterschiedlichen Orten lernt. Bestehende Anforderungen hindern die Anbieter nicht daran, einen Lehrplan aufzustellen, um die Bedürfnisse ihrer Kunden/Studenten zu erfüllen. Das bedeutet jedoch nicht, daß unterschiedliche Anbieter, die verschiedenen Kunden dienen, nicht auch unterschiedliche Unterrichts- und Lernmodelle und Lehrpläne haben können.

Kompetenz als Grundphilosophie der Berufsbefähigungsnachweise

Es wurde große Besorgnis darüber geäußert, daß beim NVQ durch Prüfung dessen, was der Kandidat/die Kandidatin in der Lage ist zu tun, das Verständnis der kritischen kognitiven Fähigkeiten, die der Tätigkeit zugrunde liegen, vernachlässigt wird. Es wurde kritisiert, daß Systeme, die auf Kompetenzen basieren, der Bewertung des Wissens und des Verständnisses zuwenig Bedeutung beimessen würden. In der Praxis war dieses Problem bei den ersten Befähigungsnachweisen zu beobachten, aber die Einbeziehung und besondere Überprüfung des erforderlichen Wissens ist jetzt in allen NVQs deutlich ausgeführt. Ein weiteres Problem ergab sich daraus, daß die NVQs auf Berufsbefähigungsanforderungen beruhen, die von Arbeitgebervertretungsorganen erarbeitet wurden. Es gab verständliche Befürchtungen im Bildungsbereich, daß die NVQs eng auf den Arbeitgeber zugeschnitten würden, anstatt breitere Beschäftigungsbedürfnisse zu befriedigen.

In der Praxis erwies sich die Methode zur Entwicklung von Berufsbefähigungsnachweisen in einigen Berufsbereichen als recht erfolgreich bei der Konsensbildung über die Spezifizierung von Berufsbildern zwischen verschiedenen und häufig widerstreitenden Parteien. In fachlichen Händen ist sie ein Entwicklungswerkzeug, das es zu ermöglichen scheint, auf der Erfahrung großer und häufig heterogener Gruppen aufzubauen, die zwar gemeinsame Zielsetzungen haben, diese jedoch traditionell häufig auf unterschiedlichen Wegen erreichen wollten. Die für die NVQs festgelegten Arbeitsbestimmungen



boten neue und wichtige Ansätze zur Betrachtung von Befähigungsnachweisen, und es wurde eine erstaunliche Konsensbreite und Unterstützung erreicht. Vertreter des Bildungsbereichs spielen eine immer aktivere Rolle in diesem Prozeß und bei der Entwicklung von Unterrichts- und Lernstrukturen zur Unterstützung Erwerbstätiger.

Zusammenarbeit

Eines der auffälligsten Merkmale der letzten zehn Jahre war die mangelnde Zusammenarbeit und Absprache sowie das

fehlende Verständnis für die Reformen im Hochschulwesen und im Berufsbildungssektor. Die Möglichkeit, neue Lehrpläne zu entwickeln und auf die wachsende Teilnahme an Bildungsangeboten nach Abschluß der Pflichtschulzeit zu reagieren, wurde bisher kaum genutzt. Zusammenarbeit muß das Gebot der Zukunft sein. Noch ist es Zeit, die Gelegenheit zu ergreifen und ein System staatlich anerkannter Berufsanforderungen mit den in der Hochschulbildung entwickelten Lehrstrukturen zu verbinden, um allen ein effektiveres Lernen zu ermöglichen.

Eines der auffälligsten Merkmale des zurückliegenden Jahrzehnts war die mangelnde Zusammenarbeit und Absprache sowie das fehlende Verständnis für die Reformen im Hochschulwesen und im Berufsbildungssektor.

Literaturangaben:

A New Training Initiative. Manpower Services Commission, 1981.

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Sciences, 1986.

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995), (erhältlich bei UCAS, Fulton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3HS).

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995), erhältlich bei NCVQ, 222 Euston Road, London NW1 2B Z.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993), erhältlich bei DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton

ist unabhängiger Berater im Bereich Management und Organisation.

Er arbeitet seit 1990 im Bereich Entwicklung der Humanressourcen und war zuvor sieben Jahre lang in der Softwareindustrie als Programmierer, Projektleiter und Personalmanager tätig.



Organisationsplanung und Lernen am Arbeitsplatz: ihre Wechselbeziehung in der Softwareindustrie

In diesem Aufsatz wird die Hypothese untersucht, der zufolge Kompetenzdefizite in der Industrie häufig durch deren eigenes Verschulden entstehen, weil die Organisation so konzipiert ist, daß die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung eingeschränkt werden. Diese Hypothese wurde am Beispiel der Softwareindustrie untersucht, in der sich die erforderlichen Kompetenzen schnell ändern und häufig von mangelnden Kompetenzen berichtet wird. Es wurden sechs Softwareprojekte, Bücher und Kurse über Projektmanagement sowie der Arbeitsmarkt für Softwareexperten untersucht. Einige Projekte waren so angelegt, daß den Mitarbeitern wenig Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Kompetenzen blieben, und die Entwicklung neuer Kompetenzen war bei der Unternehmensleitung nicht hoch angesehen. Andere wiederum waren anders aufgebaut und ließen den Mitarbeitern Raum für den Erwerb eines breiten Spektrums von Kompetenzen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß diese Schlüsselindustrie durch Vernachlässigung der Regeln der Kompetenzentwicklung und der politischen Steuerung des Kompetenzerwerbs vielleicht selbst zu dem Kompetenzmangel in diesem Sektor beiträgt.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen der Arbeitsteilung innerhalb der Arbeitsorganisation und der Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz. Üblicherweise würde man zunächst mit einer Definition des Begriffs "Kompetenz" beginnen, doch über die Frage, was genau "Kompetenzen" sind, wird bereits seit langem diskutiert. Obgleich es keine allgemein akzeptierte Definition gibt, ist es doch möglich, die verschiedenen Sichtweisen des Begriffs einzuordnen. Im wesentlichen gibt es drei Perspektiven des Begriffs Kompetenz: die Mikroperspektive, die Makroperspektive und die politische Perspektive.

Die Mikroperspektive beruht auf der Auffassung, daß Kompetenz in einzelne Tätigkeiten oder Tätigkeitsbereiche aufgegliedert werden kann. Diese Sichtweise ist in Großbritannien weit verbreitet und unterstreicht die Vorstellungen von Studien über die Kompetenzentwicklung und Staatlichen Berufsbefähigungsnachweisen (1). Der Vorteil der Mikroperspektive ist, daß die Ausbildung gezielt auf einzelne Tätigkeiten ausgerichtet und entsprechend anerkannt und gerecht entlohnt werden kann. Als mögliche Nachteile wären anzuführen, daß der Prozeß schwerfällig, bürokratisch und unflexibel werden kann. Häufig kommt der Kompetenzbewertung mehr Bedeutung zu als der Kompetenzentwicklung, und die Betroffenen erkennen nicht mehr, daß unter Kompetenzen auch etwas anderes verstanden werden kann.

Der vorliegende Artikel stützt sich auf eine andere Sichtweise des Begriffs Kompetenz: die Makroperspektive. Dabei geht es weniger darum, was eine Fachkraft im einzelnen macht, die allgemeine Fragestellung

lautet vielmehr, wie jemand Kompetenzen im weiteren Sinne entwickeln kann. In diese Kategorie ist die britische Initiative "Investors in People" einzuordnen. Darauf gründen sich auch die meisten Bemühungen von Unternehmen in Richtung Bewertung, Coaching, Beratung, Führungsstile und allgemeine Ausbildung - jedoch ist keiner dieser Punkte besonders hilfreich, solange der/die Lernende keinen Arbeitsplatz hat, an dem er/sie die zu erlernenden Kompetenzen einsetzen kann. Ist der Arbeitsplatz entsprechend konzipiert, so können Coaching usw. zur Kompetenzentwicklung beitragen. Ist der Arbeitsplatz jedoch so geschaffen, daß der Einsatz von Kompetenzen beschränkt ist, so werden alle Coachingbemühungen, Ausbildungskurse und Bewertungen der Welt den Lernenden nicht kompetent machen.

Dieser Standpunkt bildet den Ausgangspunkt für den vorliegenden Artikel. Auf die politische Perspektive des Kompetenzbegriffs wird zum Schluß eingegangen. Die Fragestellung lautet: Sind die Arbeitsplätze so konzipiert, daß sie die Entwicklung eines breiten Spektrums von Kompetenzen ermöglichen, das Interesse des/der Beschäftigten an seiner/ihrer Arbeit aufrechterhalten und ihn/sie flexibler machen und seine Beschäftigungsfähigkeit erhalten, oder sind sie so beschaffen, daß sie die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung begrenzen und somit Unflexibilität schaffen und zum Kompetenzdefizit beitragen? Diese Frage stellt sich in jedem Wirtschaftszweig.

Die Softwareindustrie wurde für die Untersuchung ausgewählt, weil der Autor in diesem Bereich Erfahrung hat. Es ist ein Wirtschaftszweig, der sich über den Man-



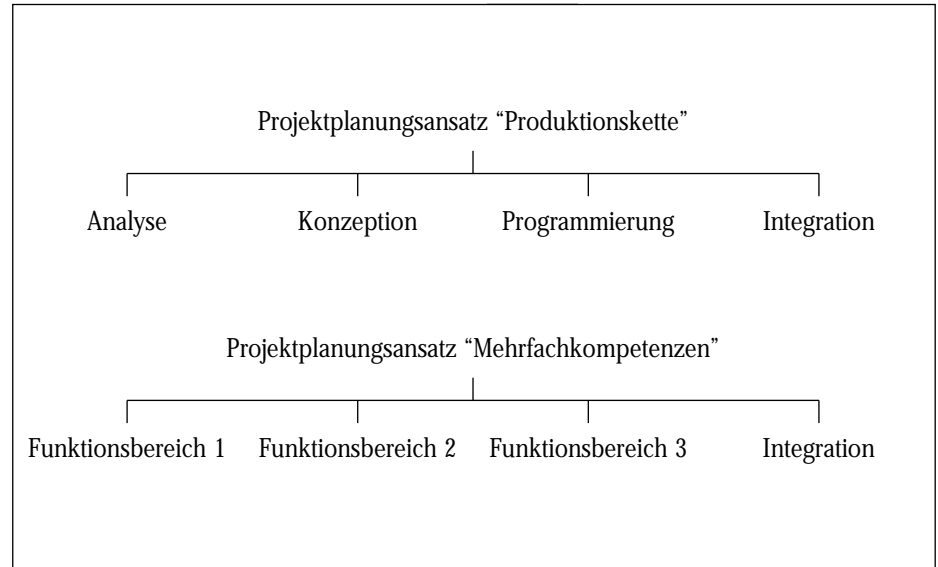
gel an Kompetenzen beklagt und in dem von den staatlichen Bildungssystemen angesichts der sich schnell wandelnden Technologie nur begrenzte Leistungen erwartet werden können. In der Untersuchung wurden sechs Softwareprojekte betrachtet, wobei sowohl persönliche Erfahrungen als auch Interviews mit Projektmanagern und -mitarbeitern, die durch persönliche und berufliche Kontakte bekannt waren, ausgewertet wurden. An den Projekten arbeiteten zwischen fünf und weit über hundert Mitarbeiter, sie deckten verschiedene Anwendungen, einschließlich des Verteidigungs- und Regierungsbereichs ab und waren geographisch über ganz England verteilt. Erforscht werden sollte, ob die Arbeit an diesen Projekten zwischen den Mitarbeitern so aufgeteilt war, daß sie eine Reihe von Kompetenzen entwickeln konnten und ob dies überhaupt ein Anliegen des betreffenden Projektmanagers war.

Es wurden Bücher und Ausbildungskurse für Projektmanager untersucht, um zu sehen, ob darin das Thema Arbeitsorganisation im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Mitarbeiter behandelt wird. Schließlich wurde eine Reihe von Arbeitsvermittlungsstellen interviewt, um ihre Ansichten über Kompetenzprofile auf dem Arbeitsmarkt der Informationstechnologien zu erfahren.

Zwei alternative Projektplanungsansätze

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, ein Softwareprojekt zu organisieren. Ein grober Überblick darüber wird in der untenstehenden Graphik gezeigt. Bei der "Produktionskette" wird das Projekt entsprechend den Phasen des Softwareentwicklungsprozesses strukturiert: Es erfolgt eine Analyse des erforderlichen Systems, die Ergebnisse daraus gehen an die Designer, die ihren Entwurf an die Programmierer weitergeben, die ihrerseits mit der Entwicklung der Software betraut sind. In den darauffolgenden Phasen wird die Software integriert und getestet.

Eine Alternative dazu sind die auf "Mehrfachkompetenzen" beruhenden Projekte. Bei diesem Ansatz beschäftigen sich die Mitarbeiter mit einem funktionellen Teil des Systems, führen alle Entwick-



lungsphasen dieses Teils durch und erwerben somit die gesamte Bandbreite möglicher Softwarekompetenzen. Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel herauszufinden, welche Struktur in der Praxis zur Anwendung kommt.

Erstes Projekt: kleines Avioniksystem

In diesem Projekt wurde eine von einem italienischen Partner entwickelte Software für einen britischen Kunden angepaßt. Es scheint unvermeidbar, daß bei der Weitergabe einer Arbeit von einer Gruppe an eine andere die letztere an der Arbeit der ersteren etwas auszusetzen hat. So geschah es auch bei diesem Projekt, jedoch verwirklichten die Italiener sinnvolle Ideen: Sie organisierten ihr Projekt nicht nach den einzelnen Phasen des Entwicklungszyklus. Anstatt ihre Mitarbeiter in "Analytiker", "Designer" oder "Programmierer" einzuteilen, bezeichneten sie sie als "Ingenieure", die in alle Aspekte des Prozesses eingebunden waren und einen Teil der Arbeit von Anfang bis Ende ausführten. Das britische Team folgte diesem Beispiel, und ihre "Ingenieure" konnten die gesamte Bandbreite an Softwareentwicklungskompetenzen erwerben.

Bei kleinen Projekten ist dies eine gebräuchliche und vorteilhafte Organisationsform. Hier ist kein Raum dafür, getrennte Teams an den verschiedenen Softwareentwicklungsphasen arbeiten zu lassen. Dies zeigt, daß es funktionieren kann, Mitarbeiter an allen Phasen zu beteiligen, so daß sie alle Kompetenzen erwerben und einsetzen können.

Die Fragestellung lautet: Sind die Arbeitsplätze so beschaffen, daß sie die Entwicklung einer großen Auswahl an Kompetenzen ermöglichen, (...) oder sind sie so beschaffen, daß sie die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung begrenzen und somit Unflexibilität schaffen und zum Kompetenzdefizit beitragen?

(...) Mitarbeiter unter dem Einsatz aller Kompetenzen an allen Phasen beteiligt werden können.

1) Anmerkung des Herausgebers: **Die Staatlichen Berufsbefähigungsnachweise (NVQs)** zertifizieren die für bestimmte Berufe festgelegten Leistungsstandards. Die arbeitsplatzorientierten, in fünf verschiedene Niveaus unterteilten Berufsbefähigungsnachweise, sind eingebunden in ein umfassendes staatliches System und sollen offenen Zugang zu Leistungsnachweisen bieten und Menschen, die im Erwerbsleben stehen, ein lebenslanges Lernen ermöglichen.



Abgesehen von den begrenzten Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung widerspricht diese Produktionskettenstruktur den meisten Regeln einer guten Arbeitsplanung (...).

Zweites Projekt: Verwaltungssystem mittlerer Größe

Zu Beginn des Projekts erstellten Analytiker ein Pflichtenheft. Die Designer erarbeiteten daraufhin einen detaillierten Systementwurf, jedoch änderte sich mit der Zeit die Vorstellung davon, was das System zu leisten habe, so erheblich, daß der Entwurf weitgehend außer acht gelassen wurde. Die Analytiker und Designer stiegen aus dem Projekt aus, und die Programmierer schrieben Programme auf der Grundlage der von ihnen selbst erarbeiteten Spezifikationen und Tests. Dann wurden sie versetzt. Später bildete ein neuer Manager ein neues Team, das versuchte, die Programme zu integrieren. Doch obgleich die Programme einzeln liefen, funktionierten sie nicht als System. Es wurde noch mehr Zeit und Geld aufgewandt, um sie lauffähig zu machen, wobei man bisweilen ganz von vorn anfangen mußte.

Da niemand längere Zeit an einem Teil des Systems arbeitete, gab es nur wenig "Urheberrechte" an dem System. Da die Analytiker und Designer ausgestiegen waren, war es nicht möglich, ihnen Fragen zu ihrer Arbeit zu stellen, und sie wurden, wie es in einem in "Produktionskettenform" organisierten Projekt fast zwangsläufig der Fall ist, in ihrer Abwesenheit für zahlreiche Probleme verantwortlich gemacht. Niemand konnte mehr als nur eine sehr begrenzte Auswahl an Softwarekompetenzen erwerben.

Drittes Projekt: kommerzielles System mittlerer Größe

Die vierzig bis fünfzig Mitarbeiter dieses Projekts wurden in einer klassischen "Produktionskettenstruktur" organisiert, die auf Kontrolle ausgerichtet ist, wobei die technische Arbeit so aufgeteilt wird, daß nur eine begrenzte Zahl an Softwareentwicklungskompetenzen zum Einsatz kommt. Es gab auch wenig Arbeitsrotation, und die Projektmanagerin wußte nicht ganz, was sie auf die Frage, wie ihre Mitarbeiter ihre Kompetenzen weiterentwickeln, antworten sollte.

Die Projektmanagerin wählte diese Struktur, da auch die früheren Projekte, an denen sie gearbeitet hatte, so aufgebaut waren. Ein alternativer Weg wurde nicht in Erwägung gezogen. Karriereentwick-

lung scheint nur zwischen Beendigung eines Projekts und dem Beginn eines neuen möglich zu sein: Ein Gruppenleiter dieses Projekts war Programmierer in dem vorherigen Projekt der Projektmanagerin.

Abgesehen von den begrenzten Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung, widerspricht diese Produktionskettenstruktur den meisten Regeln einer guten Arbeitsplanung: wenig Abwechslung, wenig Verantwortung oder Selbständigkeit, geringe Identifikation mit der Aufgabe und ihrer Bedeutung. Nach der Theorie der Arbeitsplanung dürften bei dieser Art von Projektgestaltung Probleme hinsichtlich Motivation und Engagement auftreten. Dies wurde auch von einem Sozialarbeiter vor Ort bestätigt.

Viertes Projekt: großes Verwaltungssystem

Dabei handelt es sich aufgrund seines Alters und seiner Anwendungen um ein höchst komplexes System: eine Vielzahl von Teilbereichen mit eigenen Regeln, Vorschriften, Umständen und Gesetzen, die zu beachten sind. Ausgehend von dieser Situation würde es sinnvoll erscheinen, das Projekt nach den einzelnen Funktionsteilen zu organisieren. Der Hauptschnitt erfolgte jedoch zwischen der Systemgruppe, die Analyse und Planung durchführte, der Programmiererguppe, welche die Umsetzung vornahm, und der Release-Gruppe, die alle Änderungen sammelte und zweimal jährlich eine neue Version zur Benutzung freigab. Ein zweiter Schnitt innerhalb der Systeme und der Programmierung spiegelte die natürliche Organisation des Systems wider.

So zeigt sich auch hier wieder die Struktur der Produktionskette. Die Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung der Kompetenzen waren begrenzt. Statt dessen wurden die Mitarbeiter Spezialisten in der Handhabung eines begrenzten Aspekts in einem Teil des Systems. Das führte zu Ängsten hinsichtlich ihrer Beschäftigungsmöglichkeiten und zu großen Problemen mit der Weitergabe der Arbeiten bei einem Mitarbeiterwechsel.

Fünftes Projekt: großes Avioniksystem

Eine frühere Version dieses Systems wurde unter Verwendung der Produktions-



kettenstruktur entwickelt. Dem Autor wurde über viele Schwierigkeiten berichtet, die damals auftraten. Als die weiterentwickelte Version des Systems erarbeitet werden sollte, wurde beschlossen, es in Phasen zu produzieren. Daher erfolgte die Organisation gemäß diesen Vorgaben.

Zu dem Zeitpunkt, als das Projekt untersucht wurde, war dem Kunden das Ergebnis der ersten Entwicklungsphase ausgeliefert worden. Die Analyse des Systems erfolgte durch ein für das Pflichtenheft verantwortliches Team und wurde dann von einem Designteam fortgeführt, das eine umfassende Softwareplanung durchführte. Die Zentralisierung dieser Arbeitsphasen bei einzelnen Teams half sicherzustellen, daß die verschiedenen Systemphasen zueinanderpaßten.

Die Designs wurden an Implementierungsteams weitergegeben, die auf eine bestimmte Phase des Systems hinarbeiteten. Diese Teams erstellten ein detailliertes Design, programmierten es und führten die ersten Tests durch, was zwar nicht die gesamte Bandbreite von Kompetenzen, aber doch einen bedeutend breiteren Umfang als in den meisten anderen untersuchten Projekte umfaßt.

Das Testen der fertiggestellten Software erfolgte, wie auch bei dem kleinen Avioniksystem, durch ein anderes Team, so daß die Tests unabhängig von der Systementwicklung geplant wurden.

Ein weiterer Unterschied zwischen diesem Projekt und den drei vorhergehenden war die Haltung des Projektmanagers. Er sah bereitwillig die potentiellen Probleme im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung, Vorwürfen und der Motivation, die in der "Produktionskettenform" seiner Struktur begründet liegen. Er sagte, Kompetenzentwicklung entstehe durch Jobrotation, und viele feste Mitarbeiter entwickelten die Fähigkeit, eine Gruppe von externen Mitarbeitern zu leiten, die den Großteil der eigentlichen Programmierarbeit ausführten.

Sechstes Projekt: großes maritimes System

Es war von jeher geplant, dieses System in mehreren Phasen mit wachsender Funktionalität auszuliefern, aber zu Be-

ginn wurde das Projekt als Produktionskette organisiert. Eine Gruppe übernahm die Analyse des Systems und gab das Produkt an eine Gruppe von Programmierern weiter, welche die Planung übernahm und die Software schrieb.

Es wird kaum überraschen, daß sich zwischen den Analytikern und den Programmierern eine große Kluft bildete. Das Projekt teilte sich, und die Kommunikation brach ab.

Später beseitigte ein neuer Manager die strukturell bedingten Ursachen des Konflikts in diesem Projekt. Er erstellte einen Managementplan und organisierte das Projekt neu mit dem Ziel, Kontrolle und Urheberschaft miteinander zu verbinden. Die erste Unterteilung der Struktur erfolgte entsprechend der freigegebenen Entwicklungsphasen, welche die eigentlichen Fristen für die Auslieferung an den Kunden darstellen. Innerhalb eines jeden Release-teams wurde die Arbeit nach Funktionsbereichen unterteilt, so daß die Mitarbeiter die Urheberschaft für ihren Teil des Systems von der Analyse bis zu den ersten Tests übernehmen konnten.

Das große maritime System ist kein Projekt ohne Probleme, und es gibt einige Punkte der Unzufriedenheit bei den Mitarbeitern. Jedoch werden die einzelnen Releases erfolgreich an den Kunden ausgeliefert, sind operationell im Einsatz, und die Mitarbeiter an diesem Projekt können eine viel größere Bandbreite an Kompetenzen entwickeln als ihre Kollegen in den anderen untersuchten Projekten. Mehrfachkompetenzen in der Softwareindustrie sind möglich.

Die Literatur

Es gibt einige wissenschaftliche Werke über den Zusammenhang zwischen Kompetenzdefizit, Organisationsplanung, Arbeitsplanung, Motivation und Kompetenzentwicklung. Es wurde jedoch kein Werk gefunden, das auf Wirtschaftszweige wie den Softwarebereich zugeschnitten war. Die Auswirkungen der grundlegenden und praktischen Wahl zwischen einer Struktur von Arbeitsplätzen mit geringer Kompetenzbreite und Arbeitsplätzen, bei denen der Prozeß ausgedehnt ist, um breitere Kompetenzen und eine stär-

Mehrfachkompetenzen in der Softwareindustrie sind möglich.



(...) ist es sehr unwahrscheinlich, daß Softwareprojektmanager, selbst wenn sie die Bibliothek ihres Verbands aufsuchen oder an einem Ausbildungskurs teilnehmen, mit der Frage konfrontiert werden, wie sich ihre grundsätzliche Organisationsform auf die Kompetenzentwicklung auswirkt.

kere Identifikation mit dem Produkt zu erreichen, werden trotz ihrer Anwendbarkeit auf viele Arbeitstypen nicht hervorgehoben.

Von vielbeschäftigten Managern kann nicht erwartet werden, daß sie die wissenschaftliche Literatur studieren, aber einige mögen vielleicht nach schriftlichem Rat suchen. Die gemeinsame Bibliothek der British Computer Society und der Institution of Electrical Engineers wurde nach Projektmanagementbüchern durchsucht. Die meisten waren ausschließlich technischen Inhalts, und von den verbleibenden enthielten die meisten nur ein oder zwei Kapitel über die menschliche Seite von Projekten. Darin wurde von einer Abgrenzung zwischen Analytikern und Programmierern ausgegangen, und unter Kompetenzerwerb wurden Ausbildungslehrgänge verstanden. Es wurden Beispiele für Karriereverlaufmodelle gefunden, welche die langsame Entwicklung von Kompetenzen durch eine Reihe von Berufstiteln festschrieb, was dazu führt, daß die Ausbildung sehr zeitraubend wird.

In der ganzen Bibliothek war nur ein Buch zu finden, das die Alternative zwischen Produktionskettenstruktur und Multi-kompetenzstruktur erwähnte, ohne jedoch deren Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb zu kommentieren. Nur in einem Buch (Softky, 1983) wurde das Coaching am Arbeitsplatz zur Förderung des Kompetenzerwerbs bei den Mitarbeitern befürwortet.

Ausbildungskurse im Softwareprojektmanagement

Nach einigen Nachforschungen konnten zehn britische Einrichtungen ausgemacht werden, die Ausbildungskurse im Bereich Projektmanagement für die Softwareindustrie anboten. Fünf davon haben kein Angebot zur Förderung des Kompetenzerwerbs bei den Mitarbeitern, zur Organisationsplanung oder zur Arbeitsplanung. Zwei Unternehmen vermitteln Kompetenzentwicklungstechniken wie Coaching, ein anderes Unternehmen untersucht die Möglichkeiten der Organisationsplanung, und ein viertes vermittelt beides, ohne jedoch eine Verbindung

zwischen beidem herzustellen. Nur ein Ausbildungsanbieter, Learning Tree, untersucht die Produktionskette und Mehrfachkompetenzstrukturen in der Projektorganisation und ihre Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung.

Folglich ist es sehr unwahrscheinlich, daß Softwareprojektmanager, selbst wenn sie die Bibliothek ihre Einrichtung aufsuchen oder an einem Lehrgang teilnehmen, mit der Frage konfrontiert werden, wie sich ihre grundsätzliche Organisationsstruktur auf die Kompetenzentwicklung auswirkt.

Der Arbeitsmarkt aus der Sicht der Arbeitsvermittler

Die Rekrutierung von Softwaremitarbeitern erfolgt meistens über Vermittlungsdienste, daher erscheinen sie am geeignetsten, um über den Arbeitsmarkt zu sprechen und die Frage, ob eher Spezialisten oder Personen mit breitgefächerten Kompetenzen gesucht werden, zu beantworten. Die für die Personaleinstellung zuständigen Personen schlugen sechs Vermittler für die sechs untersuchten Projekte vor. Aus ihren Äußerungen ergab sich ein recht gemischtes Bild der Lage, sie ließen jedoch einige allgemeine Schlußfolgerungen zu. Erstens ist der Arbeitsmarkt stark von den Spezialisten für Entwicklungsphasen geprägt. Die Vermittler, die über Mehrfachkompetenzen sprachen, meinten meistens schlicht Programmierer, die verschiedene Computersprachen beherrschen. Zweitens ist der einzige ausschlaggebende Vorteil auf dem Softwarearbeitsmarkt die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung sowie bei jungen Hochschulabsolventen die Abschlußnote. Drittens stellen viele Vermittler fest, daß ihre Kunden Bewerber fordern, die bereits alle für ihre Arbeit nötigen Kompetenzen mitbringen - es besteht wenig Bereitschaft auszubilden.

Schlußfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung beweist nicht, daß die Probleme in der Softwareindustrie auf die Art und Weise der Planung von Softwareprojekten zurückzuführen sind; sie läßt jedoch darauf schließen, daß Kompetenzdefizite (sowie Mitarbei-



terunzufriedenheit und Konflikte zwischen Gruppen) sehr wohl durch die Organisationsstrukturen, in denen Softwaremitarbeiter arbeiten, bedingt sein können. Derselbe Effekt könnte in jedem beliebigen Industriezweig oder Betrieb auftreten. Es gibt Anzeichen für mögliche punktuelle Verbesserungen: einzelne Kurse, Bücher oder Projekte, die eine andere Struktur fördern und dadurch den Erwerb breiter Kompetenzen ermöglichen.

Die Produktionskettenstruktur mag in der Frühzeit der Softwareindustrie, als die Anwendungen noch einfach waren, angemessen gewesen sein. Heute jedoch ist die Mehrfachkompetenzstruktur effizienter, denn sie schafft größere Motivation, Engagement für das Endprodukt und eine produktivere Softwareindustrie in der Zukunft. Die tatsächlichen Kosten für die Ausbildung breitqualifizierter Ingenieure werden ausgeglichen durch geringere Frustration, weniger Langeweile und weniger Projektmißerfolge. Was veranlaßt einen Projektmanager, anstatt einer Mehrfachkompetenzstruktur trotzdem eine Produktionskettenstruktur zu wählen? Eine Reihe von Gründen sind dafür anzuführen.

Erstens: schlichte Unkenntnis. Wenn Projekte traditionell in Produktionskettenform organisiert wurden und die sich hieraus ergebenden Probleme in Büchern und Lehrgängen nicht untersucht werden, mag es sein, daß sich der vielbeschäftigte Projektmanager schlicht keine Alternative vorstellen kann.

Zweitens: Die Produktionskettenstruktur mit ihrer Unterteilung der Arbeit in kleine, sichtbare Phasen scheint leichter kontrollierbar zu sein. Die Mehrfachkompetenzstruktur, bei der die Urheberschaft für Systemfunktionen auf die Ingenieure übertragen wird, erscheint riskant. Als Teil der Tendenz, die Hirschhorn (1988) als Rückzug aus den wirklichen Risiken der

Arbeit bezeichnet, mögen sich Projektmanager stärker angezogen fühlen von der einengenden aber kontrollierbaren Welt der Produktionskette.

Der abschließende Grund, den der Autor für den weiteren Einsatz des Produktionskettenmodells anführen möchte, führt uns zurück zur dritten Perspektive von Kompetenzen; zu Beginn dieses Artikels wurde ja die Mikro- und die Makroperspektive erläutert. Hinzu kommt die politische Perspektive, aus der Kompetenz als wertvolles Gut gesehen wird. Personen, die über diese wertvolle Ware verfügen, möchten ihren Wert bewahren. Würde sie Allgemeingut, verlöre sie an Wert. Daher werden Personen, die über eine Kompetenz verfügen, die bessere Entlohnung, einen höheren Status oder einfach einen besseren Arbeitsplatz einbringt, alles tun, um den Zugang anderer zu ihrer Gruppe zu regulieren. Somit lautet eine Hypothese, daß Projekte so geplant werden, daß nur eine begrenzte Anzahl an Kompetenzen eingesetzt werden, um somit Kompetenzmonopole zu verteidigen und den Arbeitsmarkt zum Vorteil derer, die höhere Statuspositionen innehaben, regulieren zu können.

Die Wahrheit umfaßt sicherlich mehrere der genannten Gründe. Ungeachtet der im einzelnen möglichen Ursachen geht aus der vorliegenden Untersuchung hervor, daß Kompetenzdefizite in der englischen Softwareindustrie zum Teil auf ihre eigene Organisationplanung zurückgehen. Das dürfte auch für andere Industriezweige und andere Länder zutreffend sein - denken Sie an die Ihnen bekannten Arbeitsplätze. Sind die Arbeitsplätze so beschaffen, daß die Entwicklung breitgefächerter Kompetenzen möglich ist, oder sind sie so angelegt, daß nur eine begrenzte Zahl von Kompetenzen erworben werden kann? Trägt Ihre Branche selbst zur Schaffung ihres Mangels an Kompetenzen bei?

(...) lautet eine Hypothese, daß Projekte so geplant werden, daß nur eine begrenzte Anzahl an Kompetenzen eingesetzt werden, um somit Kompetenzmonopole zu verteidigen und den Arbeitsmarkt zum Vorteil derer, die höhere Statuspositionen innehaben, regulieren zu können.

(...) Kompetenzdefizite in der englischen Softwareindustrie zum Teil auf ihre Organisationsplanung zurückgehen.

Literaturverzeichnis

Hirschhorn, L. (1988), *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S. (1983), *The ABC's of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press.



Franz Blum
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Insti-
tut für Test- und
Begabungsforschung



Anne Hensgen
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Insti-
tut für Bildungs-
forschung



Carmen Kloft
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Insti-
tut für Bildungs-
forschung



Ulla Maichle
wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Insti-
tut für Test- und
Begabungsforschung
und am Institut für
Bildungsforschung



„Ziel des Projekts war es, ein Konzept zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben zu entwickeln, mit deren Hilfe Aspekte beruflicher Handlungskompetenz erfaßt werden können.“

Programmierte Aufgaben Instrument zur Erfassung „beruflicher Handlungs- kompetenz“

Mit der Neuordnung zahlreicher Ausbildungsberufe ist die „berufliche Handlungskompetenz“ zu einem Schlüsselbegriff im Bereich der beruflichen Ausbildung geworden. Neue Qualifikationsanforderungen erfordern jedoch neue Prüfungskonzepte. Zweifellos stellt die Frage, wie man die neuen Qualifikationen prüfen kann, eines der zentralen Probleme dar, die bei der Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu lösen sind. Das von der IHK-Weiterbildungs-GmbH des DIHT initiierte Forschungsprojekt „Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern“ sollte dazu einen Beitrag leisten. An diesem Projekt beteiligt waren (neben dem Institut für Bildungsforschung) Ausbilder, Lehrer und Aufgabenersteller; begleitet wurde es von einem Beirat, in dem u.a. das Bundesinstitut für Berufsbildung, verschiedene Ministerien, Kammern und Gewerkschaften vertreten waren. Das Projekt, das mit Mitteln der Otto Wolff von Amerongen-Stiftung gefördert wurde, begann im Juni 1993 und hatte eine Laufzeit von eineinhalb Jahren.

Ziel des Projekts war es, ein Konzept zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben zu entwickeln, mit deren Hilfe Aspekte beruflicher Handlungskompetenz erfaßt werden können. Im ersten - bereits abgeschlossenen - Teil des Projekts stand im Zentrum des Interesses die Frage, inwieweit dies mittels programmierter Aufgaben gelingen könne. Das Konzept sollte indes von so allgemeiner Natur sein, daß es weder an bestimmte Fachinhalte noch an bestimmte Prüfungs- oder Aufgabenformen gebunden ist.

Ein Konzept zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz

Das Spektrum an Definitionen bzw. Beschreibungen des Begriffs „berufliche Handlungskompetenz“ ist breit und bunt; eine allgemein gültige bzw. anerkannte Definition gibt es bislang nicht. Mit Blick auf das Projektziel erschien es daher unabdingbar, die verschiedenen Beschreibungen des Begriffs zu ordnen bzw. zu systematisieren, um so eine Basis zur Erfassung des mit Handlungskompetenz Gemeinten zu schaffen. Zwei Ansätze, Handlungskompetenz zu beschreiben und zu erfassen, kristallisierten sich im Zuge unserer Literaturrecherchen heraus:

- ein „**handlungsorientierter Ansatz**“ und
- ein „**analytischer Ansatz**“.

Der handlungsorientierte Ansatz fokussiert den ersten Teil des Begriffs „Handlungskompetenz“. Im Zentrum des Interesses steht hier die **Handlung als Prozeß**. Wichtig dabei ist die Erkenntnis, daß Handeln mehr ist als „bloßes Tun“. Ausgangspunkt sind „vollständige Handlungen“, welche auch die Phasen des Sich-Informierens, des Planens, des Entscheidens und der Ergebniskontrolle umfassen. Aus diesem Ansatz resultiert eine erste Möglichkeit, Aspekte beruflicher Handlungskompetenz zu erfassen: Im Rahmen einer Prüfung werden typische Handlungen möglichst vollständig und praxisnah vollzogen bzw. - bei schriftlichen Prüfungen - „simuliert“.

Der analytische Ansatz fokussiert den zweiten Begriffsteil von Handlungskompetenz. Hier stehen nicht die Handlungen selbst im Vordergrund, sondern die **Voraussetzungen für kompetentes berufliches Handeln**: Fachwissen, prakti-



sche Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen. Aus diesem Ansatz resultiert eine andere Möglichkeit, Aspekte beruflicher Handlungskompetenz zu erfassen: Es werden Prüfungsaufgaben konstruiert, mit denen einzelne berufsrelevante Kompetenzen gezielt erfaßt werden können.

Jeder der beiden Ansätze beleuchtet das Konzept „Handlungskompetenz“ aus einem anderen Blickwinkel, und jeder Ansatz eröffnet andere Möglichkeiten, berufliche Handlungskompetenz in Prüfungen zu erfassen. Der analytische Ansatz - die getrennte Erfassung von Einzelqualifikationen - entspricht eher dem traditionellen Prüfen; unbeantwortet bleibt dabei immer die Frage, ob der Prüfling auch in der Lage ist, diese Qualifikationen zum Zwecke der Auftrags erledigung zu integrieren.

Der Schwerpunkt des Projekts lag beim **handlungsorientierten Ansatz**. Zur Realisierung dieses Ansatzes wurden exemplarisch die Berufe des **Bürokaufmanns** und des **Industriemechanikers, Fachrichtung Betriebstechnik**, herausgegriffen (im folgenden wird jeweils die männliche Form verwendet; dies geschieht allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit). Für beide Berufe wurden Aufgaben-Prototypen konstruiert, in denen jeweils berufstypische Handlungen abgebildet werden. Als wichtig erachtete Schlüsselqualifikationen, wie z.B. die Fähigkeit zum schlußfolgernden Denken, Planungs- und Koordinationsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit, wurden in die handlungsorientierten Prüfungsaufgaben integriert.

Wie sieht eine handlungsorientierte programmierte Prüfungsaufgabe aus?

Sie beginnt mit der Beschreibung einer konkreten beruflichen Situation einschließlich eines berufstypischen Arbeitsauftrags. Eine Aufgabe für den Industriemechaniker, Fachrichtung Betriebstechnik, könnte z. B. folgendermaßen beginnen:

Sie bekommen einen Anruf aus der Dreherei. In der Drehmaschine Nr. 4 ist die Reitstockpinole sehr schwergängig. Die Handkurbel läßt sich mit normalem Kraftaufwand nicht mehr drehen. Sie sollen die Funktionsfähigkeit des Reitstocks wieder

herstellen. In der Dreherei erhalten Sie folgende Arbeitsunterlagen: eine Gesamtzeichnung mit Stückliste, eine Fehlersuchtafel, ... (die entsprechenden Unterlagen sind beigelegt).

Da die Erledigung des Auftrags in mehreren Arbeitsschritten erfolgt, umfaßt auch eine handlungsorientierte Prüfungsaufgabe bzw. ein solcher Aufgabensatz stets mehrere Fragen, wobei Teile oder der gesamte Verlauf der Handlung bzw. Auftrags erledigung nachgezeichnet wird. Die Erfassung der Antworten erfolgt u.a. in Einfach- und Mehrfach-Auswahl-Formen, in Form von Zuordnungen, Umordnungen und Reihungen.

Beim Bearbeiten der Aufgabe soll der Prüfling u.a. zeigen, ob er

- den Arbeitsauftrag verstanden hat und
- die Arbeitsunterlagen zielbezogen analysieren,
- die Arbeitsschritte festlegen,
- verschiedene Anforderungen koordinieren,
- Handlungspläne bewerten,
- ggf. einzelne Arbeitsschritte ausführen,
- Ergebnisse kontrollieren und Fehler identifizieren sowie
- Verbesserungsmöglichkeiten, ggf. auch prophylaktische Maßnahmen erkennen kann.

Auf der Grundlage dieses Konzepts wurden im Rahmen berufsspezifischer Workshops Aufgabenentwürfe erstellt, die ein breites Spektrum berufstypischer Handlungen von Bürokaufleuten und Industriemechanikern abdecken: Planen einer Geschäftsreise oder einer Besprechung, Mitwirken bei der Auswahl eines neuen Mitarbeiters, Montage einer Scheibenkupplung, Schadenanalyse an einem Getriebe....dies ist nur eine kleine Auswahl der in programmierten Aufgaben abgebildeten Arbeitshandlungen. Diese Aufgaben wurden an rund 360 Auszubildenden aus verschiedenen Teilen des Bundesgebietes empirisch erprobt.

Die Ergebnisse sind ermutigend:

Die neuen Prüfungsaufgaben wurden von den Auszubildenden überraschend positiv beurteilt: Sie wurden als interessant

“Der Schwerpunkt des Projekts lag beim handlungsorientierten Ansatz.”

Eine handlungsorientierte programmierte Prüfungsaufgabe “(...) beginnt mit der Beschreibung einer konkreten beruflichen Situation einschließlich eines berufstypischen Arbeitsauftrags.”



“Hier kommen die Charakteristika dieses neuen Aufgabentyps zum Tragen: eine Situations- und Auftragsbeschreibung, an die sich mehrere Fragen zur Auftrags erledigung anschließen.”

“Das Konzept liefert einen neuen Ansatz zur Klassifikation von Prüfungsaufgaben (...)”

und praxisnah bezeichnet, und die Bearbeitung machte vielen Teilnehmern auch noch Spaß - ein Urteil, das bei Prüfungsaufgaben nicht eben selbstverständlich ist. Handlungsorientierte Aufgaben, die schwerpunktmäßig Planungs-, Koordinations- und Problemlösefähigkeit erfassen, erwiesen sich - entgegen anfänglicher Befürchtungen und auch entgegen der Einschätzung der Erprobungsteilnehmer selbst - nicht als schwieriger als Aufgaben ohne diese spezifischen Anforderungen.

Auch die Bedenken einiger Aufgabenersteller, die Bearbeitung der neuen Aufgaben könne zu zeitaufwendig sein, wurden durch die empirischen Daten widerlegt: Der Zeitbedarf pro Frage lag bei den Bürokaufleuten nur unwesentlich über dem bisherigen, bei den Industriemechanikern sogar darunter. Hier kommen die Charakteristika dieses neuen Aufgabentyps zum Tragen: **eine** Situations- und Auftragsbeschreibung, an die sich mehrere Fragen zur Auftrags erledigung anschließen.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben lag - vor allem bei den Bürokaufleuten - noch zu hoch. Bei der Bewertung dieses Sachverhalts ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Teilnehmer hier mit einem völlig neuartigen Aufgabentyp konfrontiert waren, auf den sie in aller Regel durch ihre Ausbildung noch nicht adäquat vorbereitet waren.

Daneben konnten erste Ergebnisse zur Validierung der neuen Aufgaben gewonnen werden: So ergab sich z.B. ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an praktischer Erfahrung mit bestimmten Tätigkeiten und dem Erfolg bei der Bearbeitung handlungsorientierter Aufgaben zum entsprechenden Tätigkeitsbereich.

Welche Möglichkeiten der Anwendung eröffnet das neue Konzept?

Für die Berufe des Bürokaufmanns und des Industriemechanikers, Fachrichtung Betriebstechnik, entstand jeweils eine **Sammlung handlungsorientierter Musteraufgaben**, die wichtige (jedoch

noch nicht repräsentative) Ausschnitte typischer Arbeitshandlungen dieser beiden Berufe beinhalten.

Für jeden der beiden Berufe liegt ein **Leitfaden** für die Erstellung handlungsorientierter Aufgaben vor, der den Einstieg in die Konstruktionsarbeit erleichtert und dem Aufgabenersteller vielfältige Hinweise und Anregungen gibt.

Da im Laufe des Projekts immer deutlicher wurde, daß selbst erfahrene Aufgabenersteller einer aktiven Übungsphase und mehrfacher Rückmeldung bedürfen, bevor sie mit Hilfe des Leitfadens die Möglichkeiten des neuen Aufgabenkonzepts ausschöpfen können, wurde auf der Basis der gesammelten Erfahrungen ein **Schulungskonzept** entwickelt, das u. a. praktische Übungen im Rahmen von Workshops vorsieht.

Es wurde eine **Grundlage** geschaffen, zentrale Aspekte beruflicher Handlungskompetenz auch in schriftlicher Form zu erfassen. Dabei ist das Konzept keineswegs an programmierte Aufgaben gebunden: Inzwischen läuft bereits ein Folgeprojekt, in dessen Mittelpunkt handlungsorientierte Aufgaben mit freier Beantwortung (sog. **konventionelle Aufgaben**) stehen.

Das Konzept ist **berufsübergreifend** angelegt. Realisiert und erprobt wurde es am Beispiel eines kaufmännischen und eines gewerblich-technischen Berufs. Übertragbar ist es im Prinzip jedoch auf alle Ausbildungsberufe. (Auch für den Beruf des Energieelektronikers, Fachrichtung Betriebstechnik, liegen zwischenzeitlich erste Aufgabenentwürfe vor.)

Das Konzept liefert einen neuen **Ansatz zur Klassifikation von Prüfungsaufgaben**, wie dies z.B. für die Erstellung von Aufgabenbanken wichtig ist. Klassifikationen nach formalen Kriterien, nach Schwierigkeit oder nach dem (geschätzten) Komplexitätsgrad können nun ergänzt werden durch „handlungsorientierte“ Kriterien. Einen Aufgabensatz könnte man z.B. daraufhin überprüfen, inwieweit die wichtigsten Elemente einer vollständigen Handlung angesprochen sind.

Die Grundidee - die Elemente einer beruflichen Handlung systematisch in Fra-



gen anzusprechen - ist beispielsweise auch auf **ausbildungsbegleitende Lern-erfolgskontrollen** sowie auf **Weiterbildungsprüfungen** anwendbar - sofern das Ausbildungsziel die Förderung beruflicher Handlungskompetenz ist.

Schließlich sollte noch erwähnt werden, daß der Gewinn des Forschungsprojekts nicht nur in den erarbeiteten Produkten liegt, sondern daß auch neue Erkenntnisse über den Einsatz einer **Arbeitsmethodik** gewonnen wurden. Diese Arbeitsmethodik wurde der psychologischen Diagnostik und der Organisationspsychologie entnommen, auf Fragen der beruflichen Ausbildung und Prüfung übertragen und dort mit Erfolg eingesetzt. Hier ist insbesondere die **Anforderungsanalyse** hervorzuheben, mit deren Hilfe exemplarisch berufstypische Handlungen erfaßt und analysiert sowie relevante Schlüsselqualifikationen identifiziert und in beobachtbares Verhalten „übersetzt“ wurden.

Welche Funktion sollen die neuen Aufgaben in der Abschlußprüfung haben?

Gegenwärtig liegt ihr Einsatz vor allem in jenen schriftlichen Prüfungsfächern nahe, in denen Aufgaben, die an Arbeitsaufträgen und -abläufen orientiert sind, problemlos integriert werden können. Beim Bürokaufmann sind dies die Fächer Bürowirtschaft, Rechnungswesen sowie Wirtschafts- und Sozialkunde. Beim Industriemechaniker bieten sich die Fächer Arbeitsplanung und Technologie an; auch hier wäre der Einbezug handlungsorientierter Aufgaben in das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde sicher ein Gewinn - Aufgaben, bei denen nicht, wie bisher, die Wiedergabe von Fakten im Vordergrund steht, sondern stattdessen der Nachvollzug betriebsinterner Arbeitsabläufe und die Lösung aktueller (z.B. arbeits- und tarifrechtlicher) Fragestellungen.

Für die Gestaltung zukünftiger Prüfungen wird auch die Frage bedeutsam sein, welche Aspekte beruflicher Handlungsfähigkeit mit welchen Aufgabenformen am besten, d.h. am präzisesten, zuverlässigsten und gleichzeitig am ökonomischsten erfaßt werden können. Wichtig dabei ist,

daß die Vor- und Nachteile jeder Prüfungsform realistisch eingeschätzt und gegeneinander abgewogen werden. So ist z.B. der große Vorteil der praktischen Prüfung - die Tatsache, daß hier der Prüfling auch seine Fertigkeiten bei der konkreten Umsetzung seines Arbeitsplans demonstrieren kann - untrennbar mit einem nicht zu unterschätzenden Nachteil verbunden: Die praktische Prüfung ist vergleichsweise zeit-, material- und personalaufwendig und muß aus diesem Grund auf wenige Arbeitshandlungen beschränkt werden. Diese Einschränkung hat (unter test-theoretischen Gesichtspunkten) ernstzunehmende Auswirkungen auf die Aussagekraft des Verfahrens: Inwieweit kann man - angesichts des breiten Spektrums beruflicher Handlungen - auf der Basis von lediglich zwei oder drei „Arbeitsproben“ tatsächlich Rückschlüsse auf **die** berufliche Handlungskompetenz ziehen?

Zielvorstellung: ein verbindlicher Katalog berufstypischer Handlungen

Ein repräsentativer und zugleich verbindlicher Katalog berufstypischer Handlungen wäre eine Grundlage, auf der eine Zuordnung beruflicher Handlungen zu unterschiedlichen Formen ihrer Erfassung erfolgen könnte: Die Beherrschung der für einen Beruf „unverzichtbaren“ Handlungen (z.B. die Instandsetzung beim Industriemechaniker) könnte im Rahmen einer praktischen integrierten Prüfung demonstriert werden. Andere berufstypische Handlungen könnten im Rahmen einer schriftlichen Prüfung erfaßt werden - ob in programmierter oder konventioneller Form, sollte vorrangig vom zu erfassenden Prüfungsziel, ggf. auch von organisatorischen Bedingungen abhängig gemacht werden. Eine schriftliche Prüfung bietet sich nicht zuletzt bei Handlungen an, die sich in einer praktischen Prüfung nicht abbilden lassen: Handlungen, die sich z.B. über einen längeren Zeitraum erstrecken oder die sich auf Anlagen, Maschinen und Geräte beziehen, die in einer Prüfung nicht zur Verfügung stehen. Ihre Erfassung in der schriftlichen Prüfung würde das Spektrum der in einer Prüfung erfaßbaren Arbeitshandlungen erweitern. Dies käme der Aussagekraft des gesamten Verfahrens zugute.

“Gegenwärtig liegt ihr Einsatz vor allem in jenen schriftlichen Prüfungsfächern nahe, in denen Aufgaben, die an Arbeitsaufträgen und -abläufen orientiert sind, problemlos integriert werden können.”

“Inwieweit kann man - angesichts des breiten Spektrums beruflicher Handlungen - auf der Basis von lediglich zwei oder drei „Arbeitsproben“ tatsächlich Rückschlüsse auf die berufliche Handlungskompetenz ziehen?”



Dietrich Harke

wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter im Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, Abteilung Lehr- und Lernprozesse, Leitung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs



Regina Nanninga

wissenschaftliche Angestellte bei der Stiftung Berufliche Bildung Hamburg, wissenschaftliche Begleiterin des Modellversuchs vor Ort



Evaluationsergebnisse aus dem 'Modellversuch Qualifizierung' (MVQ) belegen, daß durch eine gemeinsame Langzeitfortbildung von Ausbildern, Lehrkräften und Sozialpädagogen deren pädagogischen Kompetenzen erweitert und ihre Kooperation verbessert werden konnten. Konzept, Vorgehensweisen und Erfahrungen des pädagogisch-psychologischen Fortbildungsansatzes werden dargestellt.

Pädagogische Qualifizierung und Kooperationsförderung - ein Fortbildungsansatz für Personal in der beruflichen Bildung

Neue Anforderungen in vielen Berufen, ausgelöst durch technischen, wirtschaftlichen oder sozialen Wandel, sind zugleich auch neue Anforderungen an das Personal in der beruflichen Bildung. Es werden vor allem mehr soziale Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen gefordert: Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbewußtsein und selbständiges Handeln.

In diesem Beitrag geht es um Erkenntnisse aus einem Modellversuch zur pädagogisch-psychologischen Fortbildung für das Bildungspersonal in der außerbetrieblichen Berufsbildung, tätig vor allem in Maßnahmen für Bildungsbenachteiligte, wie längerfristig Arbeitslose oder gering Qualifizierte. Das Personal arbeitet entweder bei Bildungsträgern der beruflichen Weiterbildung, die Fortbildungen oder Umschulungen für Problemgruppen anbieten oder es ist in der Erstausbildung von benachteiligten Jugendlichen tätig, die außerhalb von Betrieben in Bildungszentren stattfindet.

Hintergrund und Konzept des Modellversuchs

Es sind drei Berufsgruppen, die die Berufsbildung tragen und für die eine gemeinsame Fortbildung durchgeführt wurde: Ausbilder, die Fachpraxis vermitteln, Lehrkräfte, die den theoretischen Unterricht abhalten und Sozialpädagogen, die vor allem die Betreuung der Teilnehmer bei Problemen wahrnehmen.

In zwei Durchgängen wurde von 1992 bis 1995 eine berufsbegleitende Fortbildung durchgeführt, sie umfaßte bei einer Laufzeit von 14 Monaten zunächst 6 Seminare mit 192 Stunden, später 8 Seminare mit 168 Stunden. Die Besonderheiten - und zugleich innovativen Elemente - dieses Ansatzes sind:

□ Es wurden drei Berufsgruppen einbezogen, weil deren Zusammenarbeit für den Erfolg beruflicher Bildung besonders wichtig ist. Häufig arbeiten sie isoliert, ohne gegenseitige Abstimmung oder Unterstützung und nicht im Team. Die Leitidee der Fortbildung ist, miteinander und voneinander für eine gemeinsame Praxis zu lernen,

□ Es wurde die Form einer Langzeitfortbildung gewählt, um auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen und Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen.

□ Durch selbstgewählte Lehr- oder Beratungsprojekte wurde der unmittelbare Transfer von Lernerfahrungen und Teamarbeiten in den Berufsalltag der Beteiligten sichergestellt.

Das entsprach den Zielsetzungen der Fortbildung: Förderung der Kooperation des Bildungspersonals, Erweiterung der pädagogischen Kompetenz und beruflicher Handlungsfähigkeit und Verbesserung der Qualität von Bildungsmaßnahmen, insbesondere für Lernungewohnte.

Durchführungsträger des Modellversuchs ist die Stiftung Berufliche Bildung, eine



gemeinnützige öffentliche Weiterbildungseinrichtung der Freien und Hansestadt Hamburg. Beteiligt waren an den beiden Durchgängen insgesamt 48 Personen, darunter auch Personal aus 5 bzw. 6 weiteren Bildungseinrichtungen. Sie entsandten jeweils ein Team von Mitarbeitern, meist zusammengesetzt aus den drei Berufsgruppen. Ein wissenschaftlicher Beirat unterstützte die Arbeit durch kritische Anregungen.

Der Modellversuch wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wissenschaftlich begleitet. Die Begleitung führte Eingangsinterviews zu Beginn und eine Abschlußbefragung aller Fortbildungsteilnehmer durch und interviewte deren Führungskräfte, sie war in den Seminaren als teilnehmende Beobachtung präsent und gab dort auch mehrfach Rückmeldungen über wichtige Untersuchungsergebnisse.

Besonderheiten der Berufsgruppen und ihr Verhältnis

Der Modellversuch mußte den Besonderheiten der drei einbezogenen Berufsgruppen Rechnung tragen. In der Eingangsbefragung und in der Fortbildung selbst wurden die unterschiedlichen Voraussetzungen, Arbeitsweisen und Orientierungen der Teilnehmer/innen aus den drei Berufen deutlich. Gemein haben sie, daß sie in der Regel weder auf das spezielle Klientel "Bildungsbenachteiligte" noch auf die Zusammenarbeit mit anderen vorbereitet wurden.

Die Lehrkräfte waren von ihrer Ausbildung meist auf eine Tätigkeit an allgemein- oder berufsbildenden Schulen ausgerichtet - und damit auf Kinder und Jugendliche. Nicht alle hatten ihre pädagogische Ausbildung abgeschlossen. Ausbilder/innen bzw. Meister waren von ihren Berufsabschlüssen auf das Ausbilden von "normalen" Jugendlichen orientiert, den in der Weiterbildung tätigen fehlten zu meist spezielle Kenntnisse erwachsenpädagogischer Art. Die Sozialpädagogen/innen waren überwiegend für die Einzelfallhilfe in sozialen Problemfeldern ausgebildet. Die Arbeit in berufsbildenden Maßnahmen bedeutete für sie, zusätzliche Kompetenzen erwerben zu müssen.

Bei den in der Fortbildung vertretenen Angehörigen der drei Berufe herrscht eine Trennung der Arbeit nach hauptsächlichlichen Zuständigkeitsbereichen vor: Unterricht, Unterweisung und sozialpädagogische Betreuung. Unterschiedliche inhaltliche Anforderungen und Zielsetzungen in der Arbeit und wenig Austausch darüber prägten die Bilder der Berufsgruppen voneinander und führten teilweise zu verengten, stereotypen Sichtweisen und Vorurteilen. Lehrkräfte wurden u.a. als "Vielredner" kritisiert, die sozialpädagogische Arbeitsperspektive wurde z.T. nicht als gleichberechtigt anerkannt. Unterschiedliche Bezahlung - Lehrkräfte verdienen am meisten und Ausbilder am wenigsten - und uneinheitliche Präsenzpflicht der Gruppen schafften Unzufriedenheit. Diese Themen wurden in den Berufsgruppen und gruppenübergreifend diskutiert, es gab Klärungen, realistischere Einschätzungen und langsame Annäherungen.

Konzeptelemente und ihre Umsetzung

Das Fortbildungskonzept wurde aus mehreren Elementen entwickelt, die in den beiden Durchgängen in etwas unterschiedlicher Form umgesetzt wurden.

□ Themenorientierte Arbeit

sie umfaßte z.B. Themen wie "Schlüsselqualifikationen, Lernberatung oder Gruppenleitung". Diese wurden in der Gesamtgruppe (Plenum) und in wechselnden, berufsgruppenübergreifenden Kleingruppen bearbeitet.

□ Projektorientierte Arbeit

hier bestand die Aufgabe daraus, zusammen mit den Kollegen/innen aus der eigenen Einrichtung - also im Team - ein selbstgewähltes Lern- oder Beratungsprojekt zu planen, in der Praxis durchzuführen und auszuwerten.

□ Berufsgruppenarbeit

in den drei Berufsgruppen wurden ursprünglich die allgemeinen Themen unter berufsspezifischen Akzenten bearbeitet, im zweiten Durchgang konzentrierte es sich aber auf Fragen der eigenen Berufsidentität und auf das Verhältnis zu den anderen Berufsgruppen.

"Der Modellversuch mußte den Besonderheiten der drei einbezogenen Berufsgruppen Rechnung tragen. (Ausbilder, Lehrkräfte und Sozialpädagogen) Gemein haben sie, daß sie in der Regel weder auf das spezielle Klientel "Bildungsbenachteiligte" noch auf die Zusammenarbeit mit anderen vorbereitet wurden."

Das Fortbildungskonzept bestand aus mehreren Elementen:

themenorientierte Arbeit, projektorientierte Arbeit, Berufsgruppenarbeit und Praxisbegleitung



“Im Berufsalltag fehlt oft gemeinsame Zeit zur Auseinandersetzung über pädagogisches Handeln.”

“Verschiedene Strukturen und didaktische Entscheidungen dienen (...) dazu, die Akzeptanz, Kommunikation und Kooperation zwischen den Berufsgruppen zu fördern (...).”

“(...) man entwickelte mehr Verständnis für einander und es war möglich, pädagogische Positionen zu klären, voneinander zu lernen und die Kompetenzen der anderen zu nutzen.”

□ Praxisbegleitung

diese supervisionsorientierte Unterstützung wurde in der Form von Fallbesprechungen durchgeführt; sie diente zur Besprechung aktueller Praxisprobleme und zur Erweiterung des Handlungsspektrums.

Die Evaluation des ersten Fortbildungsdurchgangs lieferte wichtige Erkenntnisse, speziell zur Bedeutung und zur Anordnung der Elemente: Für alle sollte es Zeiten und feste Orte innerhalb der Seminare geben - auch für die ursprünglich seminarergänzend angebotene Projektarbeit und die Fallbesprechungen. Projektarbeit, gekennzeichnet durch intensive Zusammenarbeit im Team und unmittelbaren Praxistransfer, sollte darüberhinaus ein größeres Gewicht erhalten. Das wurde bei der Gliederung der Seminare des zweiten Durchgangs in drei Strängen berücksichtigt. (vgl. Abbildung 1)

Förderung der Kooperation - hilfreiche Strukturen und Prozesse

Die Kooperation zwischen Angehörigen der drei Berufsgruppen zu fördern, war ein zentrales Anliegen dieses Modellversuchs. Im Berufsalltag fehlt oft gemeinsame Zeit zur Auseinandersetzung über pädagogisches Handeln. Hier gab es sie.

Verschiedene Strukturen und didaktische Entscheidungen dienten im ersten Durchgang speziell dazu, die Akzeptanz, Kommunikation und Kooperation zwischen den Berufsgruppen zu fördern: Es gab genügend Zeit und Gelegenheiten, durch

kommunikationsfördernde Übungen und Spiele Vertrauen zu entwickeln; in berufsgruppenübergreifender Projektarbeit konnten die unterschiedlichen Fähigkeiten zur Geltung kommen und durch die teiloffene Seminalgestaltung blieb Raum für Konfliktbearbeitungen.

Im zweiten Durchgang wurden darüber hinaus Kommunikationsübungen und moderierte Gesprächsführung im größeren Team, einschließlich der Übernahme bestimmter Rollen verwendet. Weitere Seminareinheiten beschäftigten sich mit “Störfaktoren bei der Teamarbeit” und mit “Rollen und Aufgaben im Team”. In den Berufsgruppen wurden das eigene berufliche Selbstverständnis und das Verhältnis zu den beiden anderen Berufsgruppen bearbeitet.

Schwerpunkt und “Prüfstein” der Kooperation war die Planung, Durchführung und Auswertung eines Lehr- oder Beratungsprojekts im Arbeitsteam der eigenen Einrichtung, beraten durch die Leitung der Fortbildung. In der Projektarbeit wurden - auch wenn Störungen und Konflikte nicht ausblieben - zum überwiegenden Teil positive Erfahrungen gemacht: man entwickelte mehr Verständnis füreinander und es war möglich, pädagogische Positionen zu klären, voneinander zu lernen und die Kompetenzen der anderen zu nutzen. Schwierigkeiten ergaben sich am häufigsten durch Unterschiede im Arbeitsstil, durch das Kommunikationsverhalten und aufgrund der Durchführungsbedingungen in den Einrichtungen.

Die förderlichen und hinderlichen Aspekte der Kooperation wurden durch eine Befragung herausgearbeitet, sie ließen sich

Abb. 1:

Seminarstränge der Fortbildung MVQ

(zweiter Durchgang)

Themenorientierte Arbeit

berufsgruppenübergreifend
im Plenum und wechselnden
Kleingruppen

Projektorientierte Arbeit

berufsgruppenübergreifend
im Team der eigenen
Einrichtung

Berufsgruppenarbeit

in den
drei Berufsgruppen



drei Einflüßbereichen zuordnen. (vgl. Abbildung 2)

Fast alle Teilnehmer/innen des zweiten Durchgangs befürworteten auch künftig Projektarbeit. Die positiven Kooperationserfahrungen in der Fortbildung lassen sich allerdings nur eingeschränkt auf den Berufsalltag übertragen. Dort fehlt meist die Zeit, und die Personen mehrerer "Einrichtungsteams" arbeiteten nicht in gleichen organisatorischen Einheiten oder gehören nicht dauerhaft zusammen. Gestiegen ist aber bei vielen Fortbildungsteilnehmern/innen die Bereitschaft zur Zusammenarbeit - auch mit Angehörigen anderer Berufsgruppen.

Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen

Die Erweiterung pädagogischer Kompetenzen ist für das Bildungspersonal auch wegen der sich ändernden Rolle der Lehrenden erforderlich: Neben Wissensvermittlung wird Lernbegleitung und -beratung immer wichtiger - und bei Bildungsungeübten gehören auch Motivierung, Lernförderung und Betreuung zu den Aufgaben des Personals.

Die inhaltlichen Akzentsetzungen spiegeln sich zunächst in den bearbeiteten Themen wieder, dazu gehörten z.B. "Anfangs- und Schlußsituationen, Problem- und Konfliktlösen, Schlüsselqualifikationen,

Lernberatung und Lernprobleme, Gruppenleitung und Gruppenprozeßanalyse". Als die beiden wichtigsten Bereiche wurden von den Teilnehmer/innen am Ende beider Durchgänge eingeschätzt: 1. Aspekte der Gruppe, Gruppendynamik, Gruppenrollen und 2. Kooperation mit Kollegen, Teamarbeit, Bearbeitung von Konflikten.

Die Qualifizierung war nach dem Modell des 'pädagogischen Doppeldeckers' angelegt: die Fortbildungsteilnehmer/innen erlebten ein breites Spektrum von Methoden sowie Arbeits- bzw. Sozialformen, von denen sie die meisten auch im eigenen Berufsalltag einsetzen können. Verwendet wurden z.B. Metaplantchnik, Rollenspiel, Fallbesprechung, Feedback, Malen oder Collagen, Kommunikations- und Kooperationsübungen sowie Bewegungs- und Entspannungsübungen. In jedem Seminar gab es vielfältige Arbeitsformen und häufige Wechsel, dazu gehörten: das Plenum, Arbeit in den drei Berufsgruppen, im Team der eigenen Einrichtung und in unterschiedlich zusammengesetzten Kleingruppen, Arbeit zu zweit und auch Einzelarbeit.

Das breite Methodenspektrum wurde von den Teilnehmer/innen sehr akzeptiert; besonders Fallbesprechungen fanden in beiden Durchgängen sehr großen Anklang. Zu den Arbeitsformen gab es in der Schlußbeurteilung recht unterschiedliche Einschätzungen: so kamen im ersten Durchgang die Teilnehmer/innen aller

"Die positiven Kooperationserfahrungen in der Fortbildung lassen sich allerdings nur eingeschränkt auf den Berufsalltag übertragen. Dort fehlt meist die Zeit, und die Personen mehrerer "Einrichtungsteams" arbeiteten nicht in gleichen organisatorischen Einheiten oder gehören nicht dauerhaft zusammen."

Abb. 2:

Kooperation: Fragestellungen und Einflüßbereiche

Was fördert Kooperation?

Was macht Kooperation schwierig?

Zwischenmenschliche Beziehungen

positive oder negative Bezüge, z.B. Sympathie oder fehlendes Vertrauen

Ausbildung, Berufserfahrung, berufliches Selbstverständnis, Aufgabenbereich

verbindende oder trennende Akzente, z.B. gemeinsame Ziele oder unterschiedliche pädagogische Positionen

Organisation, Rahmenbedingungen

unterstützende oder hindernde Bedingungen, z.B. Beratung oder strukturelle Probleme



“Die Fortbildung hat auch die Qualität der Bildungsarbeit positiv beeinflusst: durch die Übernahme vielfältiger Anregungen in den Berufsalltag und in Richtung auf eine stärkere Integration von Werkstattunterweisung, Theorieunterricht und sozialpädagogischer Betreuung.”

drei Berufssparten mit der Berufsgruppenarbeit am besten zurecht - im zweiten Durchgang waren nur die Sozialpädagogen richtig damit zufrieden. Lehrern war die Themenarbeit wichtiger und Ausbildern eindeutig die Projektarbeit.

Für die Evaluation/Beurteilung der verwendeten Methoden und Arbeitsformen wurde einerseits Akzeptanz und Auswirkungen in der Fortbildung und andererseits die Übernahme in die Alltagspraxis als Maßstab genommen. Vor allem die Metaplan-Methode, Feedback, Morgen- und Abschiedsrunden haben Eingang in die Arbeit der Fortbildungsteilnehmer/-innen gefunden. Am Ende der Fortbildung hatten die meisten schon mehrere Methoden selbst verwendet. Auch von den erlebten Arbeits- bzw. Sozialformen wurden meist mehrere im eigenen Arbeitsfeld eingesetzt: am häufigsten Gruppenarbeit und Partnerarbeit. Dies ist ein erfreuliches Ergebnis - angesichts der in der Berufsbildung oft anzutreffenden Dominanz von ausbilderzentrierten bzw. lehrerzentrierten Methoden.

Die Fortbildung hat auch die Qualität der Bildungsarbeit positiv beeinflusst: durch

die Übernahme vielfältiger Anregungen in den Berufsalltag und in Richtung auf eine stärkere Integration von Werkstattunterweisung, Theorieunterricht und sozialpädagogischer Betreuung.

Perspektiven

Für Institutionen und Personen, die die Erfahrungen des Modellversuchs für Fortbildung und Personalentwicklung nutzen wollen, werden verschiedene Transfermaterialien bereitgestellt. Sie sind nicht an die durchgeführte Organisationsform gebunden, sondern flexibel einsetzbar und berücksichtigen die vielfach verschlechterten finanziellen und personellen Rahmenbedingungen für Personalfortbildung. Neben dem Abschlußbericht ist die Bereitstellung von Konzeptmodellen und schriftlichen Materialien geplant, z.B. eine Sammlung typischer Problemfälle, aufbereitet als Fortbildungsunterlage. Vorgesehen ist auch die Entwicklung einer mediengestützten Form der teamorientierten Fortbildung, um die Nutzung durch andere Einrichtungen zu erleichtern.

Auskünfte/Materialien :

Stiftung Berufliche Bildung
Frau Christiane Briegleb
Postfach 26 18 47
D-20508 Hamburg
Tel.: (040) 211 12-187
Fax: (040) 211 12-123

oder

Bundesinstitut für Berufsbildung
Herr Dietrich Harke
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tel.: (030) 8683-2375
Fax: (030) 8643-2604

Literatur

Braun, P., Freibichler, H. u. Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn 1989

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 1/1994, S. 9-15

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Band 168. Berlin und Bonn 1994, S. 87-102

Harke, D. u. Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Bände. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn, 1991

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5. überarbeitete Aufl., Bonn 1992

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Gemeinsam lernen - gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, August 1993

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburg, April 1994

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburg, 1995

Tietgens, H. u. a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

Will, H., Winteler, A. u. Krapp, A. (Hrsg.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987

Wottawa; H. und Thierau H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern etc. 1990



Berufspädagogische Innovation in Dänemark

Ziel dieses Artikels ist es, die Rahmenbedingungen und Methoden der pädagogischen Innovation in der beruflichen Bildung in Dänemark darzustellen. Der Schwerpunkt wird dabei auf die pädagogische Innovationsfähigkeit des Berufsbildungssystems gelegt, insbesondere auf die Infrastruktur zur Förderung der pädagogischen Dynamik. Aufgrund dieser Eingrenzung wird im Rahmen dieses Artikels nicht auf konkrete Beispiele für innovative Projekte eingegangen.

Die Darstellung ist wie folgt aufgebaut: Am Anfang steht eine allgemeine Einführung in die spezifisch nordische Tradition der pädagogischen Entwicklungsarbeit, danach werden einige grundlegende Strukturen und Funktionen des dänischen Berufsbildungswesens beschrieben, und abschließend wird aus kritischem Blickwinkel beurteilt, inwiefern und inwieweit sich das dänische Modell der pädagogischen Innovation konkret auf die Modernisierung und Entwicklung der Ausbildungsgänge auswirkt. Dabei werden einige allgemeinere Betrachtungen über die Funktionsweise des dänischen Berufsbildungssystems mit einbezogen.

Die Berufspädagogik in den nordischen Ländern

Der Begriff der Berufspädagogik umfaßt nach nordischem Verständnis sowohl die breitere Berufsbildungsproblematik als auch pädagogische Problemstellungen und die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften. Insofern handelt es sich hier um einen sehr weit gefaßten Begriff.

In der Tradition der nordischen Länder spielt die pädagogische „FoU-Arbeit“ in der Entwicklung der Berufsbildung eine wesentliche Rolle. Was versteht man nun aber unter „FoU“? Im Dänischen (wie im übrigen auch in den anderen skandinavischen Sprachen) ist die Abkürzung FoU

doppelseitig. Sie steht entweder für 1) *forskning, forsøg og udvikling*, d.h. „Forschung, Versuch und Entwicklung“, oder für 2) *forsøg og udvikling*, d.h. „Versuch und Entwicklung“. Die Unterscheidung zwischen Forschung einerseits und Versuch und Entwicklung andererseits - sowie ganz allgemein zwischen „wissenschaftlicher Forschung“ und „angewandter Forschung“ und „Versuch und Entwicklung“ - ist insbesondere auch im Hinblick auf Vergleiche zwischen nordischen und anderen europäischen Ländern wichtig. Hier ist zweifellos ein Zusammenhang zu dem Umstand zu sehen, daß die Berufsbildungsforschung in anderen westeuropäischen Ländern ein eigenständiges, gewichtiges Forschungsgebiet mit eigenen Universitätsinstituten, Professuren, Doktorgraden und Doktoranden bildet.

Dies ist in den nordischen Ländern nicht der Fall: Hier besetzen die halbakademischen Ausbildungseinrichtungen für berufliche Lehrkräfte das Gebiet weitgehend allein, und die Abgrenzung zwischen der Forschung und der Versuchs- und Entwicklungsarbeit hat bislang keine allzu große Rolle gespielt. Diese Trennung ist jedoch gewiß nicht unproblematisch, und alles in allem besteht in allen nordischen Ländern ein ausgeprägter Bedarf an Berufsbildungsforschung im eigentlichen Sinne. Hin und wieder kommt es auch zu Konflikten und Abgrenzungsproblemen zwischen der „Forschungslinie“/den Universitätsforschern und der „Entwicklungslinie“/den Ausbildern von beruflichen Lehrkräften in Verbindung mit größeren wissenschaftsbasierten Entwicklungs- und Evaluierungsprojekten.

Hier soll jedoch erneut unterstrichen werden, daß insbesondere in Dänemark die pädagogische Innovation traditionell in hohem Maße als Versuchs- und Entwicklungsarbeit auf lokaler Ebene an den Bildungseinrichtungen erfolgt, während in anderen europäischen Ländern den wissenschaftlich-theoretischen Ansätzen ein sehr viel größeres Gewicht zukommt.^{1, 2}



Søren P. Nielsen

Projektleiter und Forscher, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL, Dänisches Institut für berufspädagogische Lehrerausbildung), Kopenhagen

Ziel dieses Artikels ist es, die Rahmenbedingungen und Methoden der pädagogischen Innovation in der beruflichen Bildung in Dänemark darzustellen. Der Schwerpunkt wird dabei auf die pädagogische Innovationsfähigkeit gelegt, insbesondere auf die zur Förderung der pädagogischen Dynamik geschaffene Infrastruktur. Die Darstellung ist wie folgt aufgebaut: Am Anfang steht eine allgemeine Einführung in die spezifisch nordische Tradition der pädagogischen Forschungs- (Versuchs-) und Entwicklungsarbeit, als zweites werden einige grundlegende Strukturen und Funktionen des dänischen Berufsbildungswesens beschrieben und dem dualen System in Deutschland sowie dem schulischen Berufsbildungssystem in Schweden kontrastiv gegenübergestellt, und als drittes erfolgt eine kritische Beurteilung der dänischen Innovationsstrategie im Hinblick auf die Entwicklung des Berufsbildungswesens. Abschließend werden einige kritische Betrachtungen aus dem Untersuchungsbericht der OECD von 1994 wiedergegeben.

1) Für eine Übersicht über das Gebiet von Forschung, Versuch und Entwicklung in den nordischen Ländern einschließlich der zentralen Einrichtungen siehe: Nielsen, Søren P., *Kortlægning af nordiske yrkespædagogiske FoU-miljøer* [= Bestandsaufnahme der berufspädagogischen Forschungs-, Versuchs- und Entwicklungsumfelder in den nordischen Ländern], TemaNord 1994:659, Nordischer Ministerrat. In dieser Zusammenstellung dominiert die „Entwicklungslinie“.

2) Eine entsprechende Bestandsaufnahme auf der Basis von Anforderungen an die Wissenschaftlichkeit der Forschung an den Einrichtungen wurde erstellt von: Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP, 1995.



„Der Begriff der Berufspädagogik umfaßt nach nordischem Verständnis sowohl die breitere Berufsbildungsproblematik als auch pädagogische Problemstellungen und die Ausbildung von beruflichen Lehrkräften. Insofern handelt es sich hier um einen sehr weit gefaßten Begriff.“

„In der Tradition der nordischen Länder spielt die pädagogische ‘FoU-Arbeit’ [= Versuchs- und Entwicklungsarbeit] in der Entwicklung der Berufsbildung eine wesentliche Rolle.“

„Das dänische Berufsbildungssystem läßt sich als ein kultureller Brückenkopf zwischen den Lehrlingsystemen der mitteleuropäischen Länder und den schulzentrierten Modellen der nordischen Länder charakterisieren.“

„Die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb, das Lernen in der Arbeitswelt und die Rolle der Sozialpartner in der Berufsbildung sind (...) in Dänemark wesentliche Aufgabenbereiche für den Einsatz berufspädagogischer Innovation.“

Das dänische Berufsbildungssystem läßt sich als ein kultureller Brückenkopf zwischen den Lehrlingsystemen der mitteleuropäischen Länder und den schulischen Modellen der nordischen Länder charakterisieren. Das System ist eine Weiterentwicklung des Prinzips der Meisterlehre, und insofern umfaßt die dänische Berufsausbildung mehr theoretische Elemente (d.h. einen längeren Berufsschulunterricht) als das duale System in Deutschland, andererseits aber auch eine deutlich umfangreichere praktische betriebliche Ausbildung als z.B. das schwedische System. In Schweden hat sich der Anteil der praktischen Berufsausbildungselemente nach der Reform der berufsbezogenen gymnasialen Oberstufe zwar vergrößert, jedoch handelt es sich bei der „Ausbildung am Arbeitsplatz“ (*arbetsplatsförlagda utbildningen*) in Schweden nicht um ein Praktikum, da die Betriebe hier Ausbildungsaufgaben übernehmen, die von den Lehrplänen der Schulen bestimmt werden und schulischen Prinzipien unterliegen; so sollen schwedische Unternehmen hierfür an den Arbeitsplätzen speziell ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stellen.

Der an den Arbeitsplatz verlegte Teil der Berufsausbildung hat in Schweden einen deutlich geringeren Umfang als in anderen Ländern, einschließlich der übrigen nordischen Länder - er umfaßt lediglich 15% der Ausbildungszeit im Gegensatz zu 60-75% in Dänemark. Im Rahmen der Lehrlingsausbildung, wie sie in vielen Ländern praktiziert wird, erfolgt ein großer Teil der Ausbildung an einem einzigen Arbeitsplatz. In solchen dualen Systemen absolvieren die Auszubildenden/Lehrlinge ihre gesamte Berufsausbildung in ein und demselben Betrieb, d.h. sie nehmen an einem Produktionsprozeß teil, der einer Produktionslogik unterworfen ist, und sie erwerben umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung der jeweiligen Kompetenzbedürfnisse und des sozialen Umfelds eines ganz konkreten Betriebes, jedoch kaum tiefgreifendere Einblicke in die zukünftige Entwicklung der Branche.

Im schulischen Teil der alternierenden Ausbildungsgänge in Dänemark wird versucht, diesen Nachteil auszugleichen. Wenngleich zwischen den nordischen Berufsbildungssystemen große strukturel-

le Unterschiede bestehen, gibt es dennoch viele inhaltliche Gemeinsamkeiten. Lennart Nilsson, Dozent für Berufsdidaktik an der Hochschule Akershus in Oslo, hat die Auffassung vertreten, daß es ein spezifisch nordisches Modell der berufsbezogenen Ausbildung gebe, das den fünf nordischen Ländern gemeinsam sei. Dieses Modell umfaßt seiner Auffassung nach drei Teilbereiche: a) einen praktischen Teil: Arbeitstechnik, b) einen berufstheoretischen Teil: Fachtheorie und c) einen allgemeinbildenden Teil: allgemeinbildende Fächer. Die drei Teilbereiche seien gleichberechtigte Bestandteile eines ganzen Berufsprofils, das das Qualifikationsziel der Ausbildung darstelle. Die Schwierigkeit liege allerdings darin, die Pädagogik dahingehend zu entwickeln, daß diese Elemente als zusammenhängendes Ganzes erlernt werden können. In Dänemark ist man laut Lennart Nilsson im Hinblick auf konkrete Versuche zur Durchführung eines ganzheitlichen berufsbezogenen Unterrichts am weitesten gekommen, welcher eine enge inhaltliche Integration der praktischen, fachtheoretischen und allgemeinbildenden Teile des nordischen Modells aus dem Blickwinkel des Lernenden ermöglicht.

In Dänemark wurde das Berufsbildungssystem seit 1991 stark dezentralisiert. Die grundlegende Berufsausbildung ist als alternierende Ausbildung mit abwechselndem Unterricht in Schule und Betrieb aufgebaut. Die Sozialpartner spielen aufgrund des Prinzips der „fachlichen Selbstverwaltung“ bei der Entwicklung der berufsfachlichen Ausbildung eine dominierende Rolle.

Das Arbeitsgebiet der Versuchs- und Entwicklungstätigkeit ist deshalb keineswegs auf pädagogische, schulnahe Projekte beschränkt. Die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb, das Lernen in der Arbeitswelt und die Rolle der Sozialpartner in der Berufsbildung sind somit in Dänemark wesentliche Aufgabenbereiche für den Einsatz berufspädagogischer Innovation. In Dänemark gibt es nur eine einzige Einrichtung zur Ausbildung von Berufsschullehrern, *Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse* (DEL, Dänisches Institut für berufspädagogische Lehrerausbildung). DEL ist nicht als höhere Bildungsinstitution mit Forschungsrecht konzipiert, hat allerdings eine eige-



ne Forschungsabteilung eingerichtet, an der Auftragsforschung betrieben wird. Die vielen von DEL durchgeführten berufs-pädagogischen Versuchs- und Entwicklungsaktivitäten werden jedoch auch durch jährliche Haushaltszuweisungen aus öffentlichen Mitteln finanziert.

In Dänemark herrscht allgemein die Auffassung, daß das umfassende Forschungsgebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht von einer einzigen Einrichtung abgedeckt werden kann. DEL hat deshalb ein Netzwerk mit anderen höheren Bildungsinstitutionen gebildet, deren Schwerpunkte in unterschiedlichen Bereichen liegen, um auf diese Weise größere Projekte gemeinsam angehen zu können.³

Das Berufsbildungssystem in Dänemark

In Dänemark gibt es zwei Grundtypen der Berufsbildung, wovon die eine rechtlich dem Unterrichtsministerium, die andere dem Arbeitsministerium untersteht. Das Unterrichtsministerium ist für die reguläre Erstausbildung Jugendlicher (und seit 1992 auch Erwachsener) zuständig; diese ist als duales Lehrlingsausbildungssystem organisiert. Die beruflichen Ausbildungsgänge werden von 58 technischen und 50 kaufmännischen Schulen angeboten, an denen auch eine dreijährige berufsbezogene gymnasiale Oberstufenausbildung absolviert werden kann. Die berufliche Weiterbildung erfolgt hauptsächlich auf der Grundlage des Gesetzes über die „Offene Ausbildung“ von 1993.

Im übrigen unterscheidet sich Dänemark auffällig von den anderen nordischen Ländern hinsichtlich der Stellung der Berufsbildung in der Gesamtkonfiguration des Ausbildungsangebots für Jugendliche. Während in den übrigen nordischen Ländern ein 12jähriger Schulbesuch für alle organisatorisch weitgehend realisiert worden ist - die „weiterführende Schule“ (*videregående skole*) in Norwegen, die „gymnasiale Oberstufe“ (*gymnasieskola*) in Schweden, die kombinierten Bildungswege in Finnland, bei zunehmender Individualisierung und Flexibilisierung im Rahmen von existierenden, wohlbekanntem Bildungsstrukturen -, nimmt die Aus-

bildungsdifferenzierung in Dänemark zunehmend systematisierte Formen an: Infolge zahlreicher neuer gesetzlicher Flexibilisierungsinitiativen in den 90er Jahren („Brückenbau“, „Ausbildung für alle“ usw.) können die Schüler und Auszubildenden nun unter einer Reihe verschiedener Schulformen und Bildungstraditionen auswählen, wobei ihnen vielfältige Kombinationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen und sie die zeitliche Dauer ihrer Ausbildung in hohem Maße selbst bestimmen können.

Zusammenfassend kann man das dänische System der Erstausbildung Jugendlicher als eines charakterisieren, das nach wie vor von zwei Haupttraditionen geprägt wird: der Lateinschule (dem klassischen Gymnasium), das zur modernen dreijährigen gymnasialen Oberstufe mit Pflicht- und Wahlfächern weiterentwickelt wurde, und der Meisterlehre, die in Form eines auf dem Prinzip der alternierenden (dualen) Ausbildung aufbauenden Berufsbildungssystems weiterlebt. Hinzu kommt eine Unzahl von „freien Schulen“, die ebenfalls berufsbezogene Kurse anbieten. In Dänemark ist das Bildungssystem traditionell von einer markanten Vielfalt geprägt, die ihren Ursprung in der grundtvigianischen Tradition der „Freischule“ hat; diese gewährleistet einerseits Wahlfreiheit für die „Verbraucher“ und andererseits, daß die Zuweisung öffentlicher Mittel durch Marktmechanismen geregelt wird, sich also danach richtet, wie die Schüler „mit den Füßen abstimmen“.

Aus historischen Gründen sind die Ausbildung von angelernten Arbeitern und die berufliche Weiterbildung von Facharbeitern und Technikern dem Arbeitsministerium unterstellt - das sogenannte AMU-System (*Arbejdsmarkedssuddannelse* = Arbeitsmarktausbildung, Berufsförderung). Ziel der AMU-Kurse ist die Aufrechterhaltung, Entwicklung und Verbesserung der Arbeitnehmerqualifikationen durch Kursangebote, die den aktuellen Bedürfnissen der Unternehmen, der Individuen und der Gesellschaft entsprechen. Eine große Anzahl kurzer, spezialisierter und modular aufgebauter Kurse bieten die 24 AMU-Zentren an, deren Aktivitäten vom staatlichen Arbeitsmarktverwaltungsamt (*Arbejdsmarkedsstyrelsen*, AMS) geleitet werden.

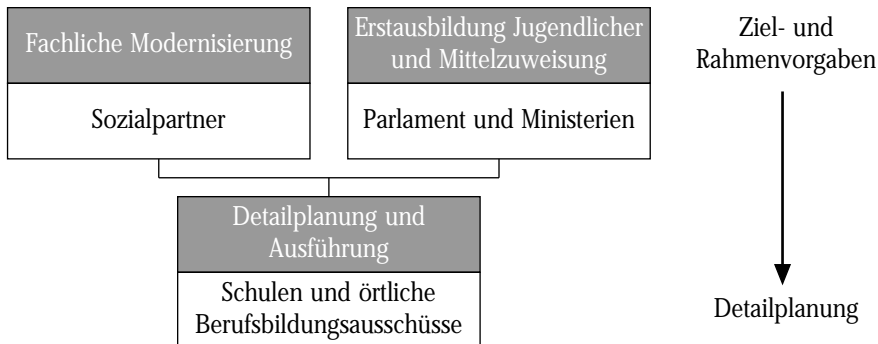
„In Dänemark ist das Bildungssystem traditionell von einer markanten Vielfalt geprägt, die ihren Ursprung in der grundtvigianischen Tradition der ‘Freischule’ hat; diese gewährleistet einerseits Wahlfreiheit für die ‘Verbraucher’ und andererseits, daß die Zuweisung öffentlicher Mittel durch Marktmechanismen geregelt wird, sich also danach richtet, wie die Schüler ‘mit den Füßen abstimmen’.“

„Durch die Berufsbildungsreform von 1991 ist das Innovationspotential für die strukturelle, inhaltliche und pädagogische Entwicklung dynamisiert worden.“

3) Aber dies ist schließlich nicht nur eine dänische Erfahrung, vgl. Mallet, L.: *Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation*, CEDEFOP, 1994.



**Abbildung 1.
Die Verwaltung des Berufsbildungssystems**



optimierter Mitteleinsatz an der einzelnen Schule angestrebt wird.

Die zentralen Regelungen beschränken sich auf Zielsetzungen und sonstige inhaltliche Rahmenvorgaben auf entscheidenden, allgemeinen Gebieten. Hiermit wird unter anderem eine Freisetzung von Kreativität und Dynamik auf lokaler Ebene bezweckt, um eine schnellere Modernisierung der Ausbildungsgänge, verbesserte Möglichkeiten zur Anpassung an die Schüler und eine hohe Produktivität zu sichern. Modernisierung und pädagogische Innovation bilden insofern einen integrierten Bestandteil der Zielsetzung des Berufsbildungssystems, wobei entscheidend ist, daß der Spielraum für Kreativität und Dynamik vor Ort nicht durch neue zentrale Anforderungen an die Schulen begrenzt wird.

Ein weiteres entscheidendes strukturelles Element zur Sicherung der Modernisierung der Ausbildungsgänge ist der erhöhte Einfluß, der den **Sozialpartnern** auf allen Ebenen des Systems eingeräumt wurde. Die Festsetzung der Ziel- und Rahmenvorgaben auf zentraler Ebene erfolgt durch die Sozialpartner, die für die fachliche Modernisierung und für die praktischen Ausbildungsteile zuständig sind und deren Einfluß auch auf die schulischen Teile der Ausbildung deutlich zugenommen hat.

Nach dem neuen System muß an der einzelnen Schule eine ständige „Übersetzung“ und Umsetzung der zentral festgelegten, übergeordneten Rahmenvorgaben in die tägliche Unterrichtspraxis vorgenommen werden. Die lokale pädagogische Entwicklungsarbeit wird dadurch zu einer Anforderung an die Schulen - diese sind nun selbst für die pädagogische Erneuerung zuständig: Zum einen tragen die Schulen selbst die Verantwortung für die curriculare „Übersetzungsarbeit“ vom Bildungserlaß bis zum Unterrichtsplan, zum anderen möchten sich die Schulen aufgrund ihrer marktähnlichen Konkurrenzsituation einander gegenüber profilieren, um „Kundschaft in den Laden“ zu bekommen. Die Übertragung der Verantwortung für die pädagogische Innovation von der zentralen Ebene auf die der Schulen ist auch durch Änderungen in der „fachlichen Selbstverwaltung“ gefördert worden.

„(...) 1991 wurde das Prinzip der Ziel- und Rahmenvorgaben sowohl im ausbildungsplanerischen als auch im finanziell-administrativen Bereich eingeführt“

„Hiermit wird unter anderem eine Freisetzung von Kreativität und Dynamik auf lokaler Ebene bezweckt, um eine schnellere Modernisierung der Ausbildungsgänge, verbesserte Möglichkeiten zur Anpassung an die Schüler und eine hohe Produktivität zu sichern.“

„Die lokale pädagogische Entwicklungsarbeit wird dadurch zu einer Anforderung an die Schulen - diese sind nun selbst für die pädagogische Erneuerung zuständig (...)“

Charakteristisch ist, daß die Sozialpartner auf die Verwaltung und Entwicklung beider Systeme außerordentlich großen Einfluß ausüben. Im folgenden wird in erster Linie die Struktur des beruflichen Erstausbildungssystems dargestellt.⁴

Die Innovationsdynamik in der beruflichen Bildung

Durch die Berufsbildungsreform von 1991 ist das Innovationspotential für die strukturelle, inhaltliche und pädagogische Entwicklung dynamisiert worden. Dies wird vor allem von drei Elementen der Berufsbildungsreform getragen: der Dezentralisierung und verstärkten Steuerung durch Marktmechanismen, dem entscheidenden Einfluß der Sozialpartner sowie der Aufwertung des pädagogischen Versuchs- und Entwicklungseinsatzes im Zusammenwirken von dezentralen Einheiten (Berufsschulen) und zentraler Ebene.

Im Zusammenhang mit den großen Reformen im Berufsschulbereich 1991 wurde das Prinzip der **Ziel- und Rahmenvorgaben** sowohl im ausbildungsplanerischen als auch im finanziell-administrativen Bereich eingeführt, was eine merkbare Veränderung der Zuständigkeits- und Kompetenzverteilung zwischen den Akteuren des Systems zur Folge hatte. Das Prinzip der Ziel- und Rahmenvorgaben sieht eine flexible Anpassung und Modernisierung der Ausbildungsgänge auf lokaler Ebene an die jeweiligen fachlichen und örtlichen Bedürfnisse vor, wobei ein

4) Für eine detaillierte Präsentation des gesamten Berufs- und Weiterbildungssystems in Dänemark siehe: Nielsen, Søren P., *Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark* [= Das Berufsbildungssystem in Dänemark], CEDEFOP-Monographie, 1995, sowie: Nielsen, Søren P., *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark* [= Berufliche Weiterbildung in Dänemark], FORCE Art, 11.2 Bericht, ACIU, 1995.



Die paritätisch besetzten **Fachausschüsse** (*faglige udvalg*) sind auf nationaler Ebene für die Modernisierung der einzelnen Ausbildungsgänge zuständig, und die Einrichtung neuer oder Änderung bestehender Ausbildungsgänge ist heute ein relativ unkomplizierter Vorgang. Die Fachausschüsse bilden das Übertragungsglied zwischen der Feststellung neuer Qualifikationsbedürfnisse und deren Umsetzung in konkrete Bildungsmaßnahmen. Das Verfahren ist ausgesprochen pragmatisch, und es ist nach wie vor in Dänemark nicht üblich, die Bildungsplanung auf industri-soziologischen Qualifikationsanalysen aufzubauen. Die meisten Fachausschüsse (und Weiterbildungsausschüsse) würden hiergegen allerdings einwenden, daß sie sehr wohl Qualifikationsanalysen vornehmen - in der Praxis. Wenn ein Modernisierungsbedarf festgestellt worden ist, wird für gewöhnlich zunächst eine TF-Gruppe (technisch-fachliche Gruppe) gebildet, die zur Aufgabe hat, das von der Ausbildung geforderte fachliche Profil zu definieren. In solchen TF-Projektgruppen arbeiten in der Regel Führungskräfte und Arbeitnehmervertreter aus Spitzenunternehmen mit. Oft werden auch externe Experten hinzugezogen. Den Betrieben und Berufsschullehrern kommt bei diesem Prozeß eine wichtige Rolle zu. In der nächsten Phase werden sogenannte TP-Projekte (technisch-pädagogische Projekte) formuliert, in denen die Arbeitsprofilbeschreibung auf der Grundlage ministerieller Richtlinien in konkrete Bildungsmaßnahmen umgesetzt und ausgearbeitet wird. Das Ministerium kodifiziert daraufhin die Ausbildung durch Herausgabe eines Bildungserlasses mit Ziel- und Rahmenvorgaben an die Schulen.

Detailplanung und Ausführung erfolgen auf Schulebene, und hier haben die beratenden örtlichen Berufsbildungsausschüsse (*lokale uddannelsesudvalg*) nun einen Einfluß auf die genauere Ausgestaltung der Ausbildung erhalten. Hauptaufgaben der örtlichen Berufsbildungsausschüsse sind die Unterstützung der Schulen bei der Planung und Modernisierung des Unterrichts sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem örtlichen Arbeitsmarkt. An jeder Schule werden ein oder mehrere örtliche Berufsbildungsausschüsse eingesetzt, die zusammen die von der Schule angebotenen Ausbildungen abdecken sol-

len. In den Ausschüssen müssen die Repräsentanten der im jeweiligen Fachaus-schuß vertretenen Organisationen die Mehrheit bilden.

Analog dazu ist auch im AMU-Bereich die Festlegung der Ausbildungsinhalte und des Angebots an AMU-Kursen voll und ganz Aufgabe der Sozialpartner - ein im europäischen Vergleich ziemlich ungewöhnliches Phänomen. Diese erfolgt im Rahmen eines gut ausgebauten Systems von Räten und Ausschüssen, die sich alle paritätisch aus Vertretern beider Seiten zusammensetzen: Ein übergeordneter Ausbildungsrat (*uddannelsesråd*), eine große Zahl von Weiterbildungsausschüssen (*efteruddannelsesudvalg*) für die verschiedenen Branchen - und an den einzelnen AMU-Zentren Verwaltungsräte und örtliche Berufsbildungsausschüsse. Ebenso wie beim Erstausbildungssystem ist somit ein enger Kontakt zu den Betrieben strukturell eingebaut, der die Anpassung an die Bedürfnisse und Anforderungen der Wirtschaft ermöglicht.

Die Fähigkeit des dänischen Berufsbildungssystems zur effektiven Deckung von neuentstandenen Qualifikationsbedürfnissen der Wirtschaft und zur Umsetzung des ermittelten Veränderungsbedarfs in praktische Ausbildungsmaßnahmen - inhaltlich wie pädagogisch - wurde durch den Übergang zum Prinzip der Ziel- und Rahmenvorgaben deutlich verbessert.

Diese wird jedoch auch systematisch durch **die zahlreichen pädagogische Versuchs- und Entwicklungsarbeiten** gefördert, die seit vielen Jahren zur Weiterentwicklung der Berufspädagogik beitragen, von einer detailliert durchgeplanten, auf die Aneignung von Fertigkeiten ausgerichteten Lehre hin zu neuen Ausbildungsformen, die darauf abzielen, den Auszubildenden die Fähigkeit zur Problemlösung, Arbeitsorganisation, Kontrolle der eigenen Arbeit usw. zu vermitteln.

Der systematische Versuchs- und Entwicklungseinsatz wird insbesondere durch zwei Instrumente zentral gesteuert. Bei der Verabschiedung des **Berufsbildungsgesetzes von 1991** wurde durch die Hinzufügung des § 67 sichergestellt, daß jährlich im Staatshaushalt ein Dispositionsfonds zur Finanzierung von „Analyse-

„Die paritätisch besetzten (...) Fachausschüsse bilden das Übertragungsglied zwischen der Feststellung neuer Qualifikationsbedürfnisse und deren Umsetzung in konkrete Bildungsmaßnahmen.“

„Hauptaufgaben der örtlichen Berufsbildungsausschüsse sind die Unterstützung der Schulen bei der Planung und Modernisierung des Unterrichts sowie die Förderung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem örtlichen Arbeitsmarkt.“

„Der systematische Versuchs- und Entwicklungseinsatz wird insbesondere durch zwei Instrumente zentral gesteuert (...) ‘Analyse- und Prognosearbeiten sowie Versuchs- und Entwicklungsarbeiten im Zusammenhang mit den unter das (Berufsbildungs-) Gesetz fallenden Ausbildungen’ (und) das Versuchsprogramm (...)“

„Örtliche Entwicklungsprojekte als Elemente einer Strategie der pädagogischen Erneuerung sind in den nordischen Ländern - und nicht zuletzt in Dänemark - von ganz entscheidender Bedeutung.“



und Prognosearbeiten sowie Versuchs- und Entwicklungsarbeiten im Zusammenhang mit den unter das Gesetz fallenden Ausbildungen“ eingerichtet wird. Die Schulen (und die Fachausschüsse) können zentral Mittel zur Finanzierung ihrer pädagogischen Entwicklungsarbeit beantragen, eine Möglichkeit, die von diesen in zunehmenden Maße in Anspruch genommen wird. Das Berufsschulressort des Unterrichtsministeriums (*Erhvervsskoleafdelingen, ESA*) gibt jedes Jahr eine Liste über mögliche Einsatzbereiche mit Verfahrens- und Kriterienangaben an die Schulen heraus. Besonders großer Wert wird auf die Übertragbarkeit von Projekten gelegt; die örtliche Unterrichtsplanung ist dagegen in der Regel von den Schulen selbst zu finanzieren.

Zuschüsse können für Projekte beantragt werden, die folgenden Zielen dienen:

- Ermittlung des Bedarfs an Änderungen bezüglich Struktur und Inhalt der Ausbildungsgänge durch Analyse- und Prognosearbeiten o.ä.;
- Entwicklung des Unterrichts an den Berufsschulen;
- Planung, Evaluierung und Berichterstattung von Versuchen, die in den gesetzlichen Versuchsbestimmungen verankert sind.⁵

Für das Versuchs- und Entwicklungsprogramm wurde 1995 ein Finanzrahmen von DKK 50 Mio. zur Verfügung gestellt. Bei der Bewilligung wird in hohem Maße auf die Qualität und den Nutzwert der Projekte geachtet - diese sollen inhaltlich brauchbar sein, Anregungen liefern und die Berufsausbildung konkret voranbringen. Die Verwaltung des Programms und die Projektveröffentlichung werden durch Leitfäden und Bibliographien des Berufsbildungsressorts unterstützt.⁶ Das Programm hat einen beträchtlichen Umfang: Jedes Jahr werden in diesem Rahmen ca. 200 Projekte durchgeführt.

Das zweite Instrument ist **das Versuchsprogramm** auf der Grundlage des § 68 **des Berufsbildungsgesetzes von 1991**, das die Durchführung von Versuchen mit Abweichungen vom derzeitigen Berufsbildungsgesetz ermöglicht und die Rahmenbedingungen für Versuche mit Unterrichts-

aktivitäten vorgibt. Hierzu wurden 1995 DKK 30 Mio. für örtliche Versuchsaktivitäten bereitgestellt und vom Berufsbildungsressort ein Programm mit besonderen Einsatzbereichen herausgegeben. Pädagogische Versuche sollen sich auf konkrete Unterrichtsaktivitäten beziehen. Dieses Programm hat zwei Hauptbereiche:

- Entwicklung von Zugangswegen zum Berufsbildungssystem;
- Entwicklung der Berufsausbildungen - der Struktur des Berufsbildungswesens sowie der einzelnen Ausbildungsgänge.

Die beiden Programme ermöglichen eine gezielte, systematische Förderung der pädagogischen Innovation durch Versuchs- und Entwicklungsarbeit im dezentralen Zusammenwirken der Schulebene mit der zentralen Ebene.

Die Versuchs- und Entwicklungsarbeit als Motor der pädagogischen Innovation?

Örtliche Entwicklungsprojekte als Elemente einer Strategie der pädagogischen Erneuerung sind in den nordischen Ländern - und nicht zuletzt in Dänemark - von ganz entscheidender Bedeutung. Die Grundauffassung, daß die Verantwortung für die inhaltliche und pädagogische Entwicklung in hohem Maße von den Schulen und Lehrern getragen werden muß, denen größtmögliche Handlungsfreiheit einzuräumen ist und die mit staatlichen Mitteln, jedoch ohne straffe Lenkung unterstützt werden sollten, hat in Dänemark lange Tradition. Wenngleich die institutionalisierte Form der beruflichen Bildung älter ist als der Grundtvigianismus, so besteht dennoch kein Zweifel daran, daß auch das dänische Berufsbildungssystem bis zum heutigen Tage von dem „lebendigen Wort“ und der Volkshochschulbewegung des Theologen und Pädagogen Grundtvig geprägt wird; erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, daß einige technische Schulen in früheren Zeiten die Bezeichnung „Handwerkerhochschulen“ trugen.

Vieles deutet darauf hin, daß die Versuchs- und Entwicklungsarbeit als Veränderungs-

5) Dänisches Unterrichtsministerium. Berufsbildungsressort (ESA), *FoU-Programmet 1995*. [= Versuchs- und Entwicklungsprogramm 1995] Dezember 1994.

6) *Vejledning for projektgrupper*. [= Leitfaden für Projektgruppen] Dänisches Unterrichtsministerium, Berufsbildungsressort (ESA) 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. [= Leitfaden für die Berichterstattung und Veröffentlichung im Rahmen des Versuchs- und Entwicklungsprogramms] Berufsbildungsressort (ESA) 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*. [= Bibliographie der veröffentlichten Versuchs- und Entwicklungsprojekte] 2. erweiterte Ausgabe. Berufsbildungsressort (ESA) 1995.



strategie bei der Entwicklung des dänischen Berufsbildungssystem künftig eine stärkere Rolle spielen wird. Das Modell birgt sowohl Möglichkeiten als auch einige Probleme. Hierbei muß zwischen den eigentlichen Entwicklungsprojekten und der nachfolgenden Vermittlungsphase unterschieden werden. Wie wird sichergestellt, daß die Projektergebnisse bekanntwerden, damit andere davon lernen können?

Die Verbreitung von Erfahrungen aus den Entwicklungsprojekten ist ein weitaus komplizierterer Prozeß, als man unmittelbar annimmt - sie geschieht nicht automatisch, sie verläuft nicht geradlinig, sondern ist eher ein indirekter Vorgang.

Ein interessantes Beispiel hierfür liefert die theoretische und experimentelle Arbeit des Norwegers Ivar Bjørgen über das Erlernen von Verantwortung, die in Dänemark großen Anklang gefunden hat, während sie in Norwegen nur relativ schwache Spuren hinterließ.^{7,8} Ausgehend von den positiven dänischen Erfahrungen mit dem Verantwortungslernen in der Berufsbildung wird jetzt ein gemeinnordisches Versuchs- und Entwicklungsprojekt unter der Schirmherrschaft des Nordischen Ministerrates durchgeführt - mit besonders eifriger Beteiligung gerade von norwegischen Berufspädagogen!

Um den Ablauf dieses Prozesses zu verstehen, kann man idealtypisch von zwei Grundmodellen ausgehen - einem Vermittlungsmodell und einem Lernmodell.

Beim Vermittlungsmodell wird eine zentrale Botschaft vorgegeben, die durch gesteuerte Versuche und fertige Modelle geprüft wird, wobei die Ergebnisse nach der Versuchsperiode in die Praxis eingeführt werden. Ein Beispiel hierfür ist das möglicherweise aus Deutschland bekannte Prinzip des „Modellversuchs“ mit „Begleitforschung“. Das Problem ist jedoch, daß Versuche dieser Art keine besonders guten Voraussetzungen für eine Anpassung an örtliche Gegebenheiten bieten und daß solche Reformprozesse relativ lange dauern. Oft stößt man außerdem bei den Teilnehmern auf Widerstand.

Das Lernmodell geht davon aus, daß die Entwicklungsprojekte zunächst dazu die-

nen sollen, Erfahrungen mit neuen Lösungen und Arbeitsformen zu sammeln. Selbstverständlich muß man sich über die Notwendigkeit von Veränderungen einig sein, doch ist man innerhalb eines bestimmten Rahmens für verschiedene Lösungen offen. Oft steht beim Lernmodell eher die Vorgehensweise im Mittelpunkt als die konkrete Lösung, und das Lernen erfolgt oft selektiv. Eine effektive Verbreitung kann durch den Aufbau eines Kontaktnetzes zwischen den Versuchsprojekten und anderen potentiell interessierten Umfeldern gewährleistet werden. Solche Netzwerke müssen einen Erfahrungsaustausch zwischen der lokalen und der zentralen Ebene ermöglichen, am wichtigsten ist jedoch der direkte Kontakt zwischen den örtlichen Umfeldern auf der lokalen Ebene.

Kennzeichnend für die Entwicklungsanforderungen an die Berufsbildung ist, daß wir in immer höherem Maße mit Problemen konfrontiert werden, auf die eigentlich niemand klare Antworten geben kann. Hinsichtlich dieser Art von Problemen kann sich die Verbreitung von fertigen Standardlösungen als unglücklich erweisen, da sie lange dauert und die Lösungen schnell veralten. Eine Strategie auf der Grundlage eines Lernmodells ist wahrscheinlich die effektivste Methode zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Erneuerung und Entwicklung von neuen, lokal angepaßten Lösungen für Probleme, auf die heute niemand so recht eine Antwort weiß.

Im Rahmen des dänischen berufspädagogischen Innovationsmodells, das im vorangegangenen strukturell beschrieben wurde, ist man auf bestem Wege, ein solches Lernmodell für die pädagogische Entwicklung umzusetzen - oder ist vielleicht genauer gesagt dabei, zu den Wurzeln der diesbezüglichen historischen Traditionen zurückzufinden.

Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt

Die Qualität eines Berufsbildungssystems steht und fällt mit seiner Fähigkeit, Jugendlichen - und in zunehmenden Maße auch Erwachsenen - Qualifikationen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, eine

„Um den Ablauf dieses Prozesses zu verstehen, kann man idealtypisch von zwei Grundmodellen ausgehen - einem Vermittlungsmodell und einem Lernmodell.“

„Im Rahmen des dänischen berufspädagogischen Innovationsmodells (...) ist man auf bestem Wege, ein solches Lernmodell für die pädagogische Entwicklung umzusetzen - oder ist vielleicht genauer gesagt dabei, zu den Wurzeln der diesbezüglichen historischen Traditionen zurückzufinden.“

7) Christensen, A.A. et al., *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*. [= Die Schüler als Mitarbeiter bei selbständigen Lernprozessen] Dänisches Unterrichtsministerium, Berufsbildungsressort (ESA), 1994.

8) Zur umfassenden Einführung in das Verantwortungslernen und neue Lernprozesse in der Berufsbildung der 90er Jahre sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene, u.a. mit Bezug auf das norwegische AFEL-Projekt und das australische PEEL-Projekt, siehe im übrigen: *Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?* [= Lernprozesse in den 90ern - Verantwortung für selbständiges Lernen?] Konferenzbericht. SEL, Juni 1995.



„Zwar weist Dänemark für die Gesamtbevölkerung eine relativ hohe Arbeitslosenquote auf, die Jugendarbeitslosigkeit liegt jedoch nur unwesentlich über der allgemeinen Arbeitslosigkeit.“

angemessene Beschäftigung zu finden, sich beruflich weiterzubilden oder in ein lebenslanges Kontinuum des Lernens in Berufsleben und Ausbildung einzutreten.

Eine Beurteilung der Qualität des dänischen Berufsbildungssystems im Hinblick auf dessen Effektivität wird selbstverständlich je nach Zielsetzung unterschiedlich ausfallen; als bester Indikator für die generelle Qualität eines Berufsbildungssystems kann speziell die Jugendarbeitslosigkeit herangezogen werden. Zwar weist Dänemark für die Gesamtbevölkerung eine relativ hohe Arbeitslosenquote auf, die Jugendarbeitslosigkeit liegt jedoch nur unwesentlich über der allgemeinen Arbeitslosigkeit. In den meisten anderen EU-Ländern dagegen ist die Jugendarbeitslosenquote deutlich höher als die Quote für die Gesamtbevölkerung.

Die Erklärung, die für die relativ gute Stellung der Jugendlichen in Dänemark, Deutschland und Österreich am häufigsten angeführt wird, ist die in diesen Ländern praktizierte Form der beruflichen Bildung, die auf dem Prinzip der Lehrlingsausbildung mit einem hohen Anteil von arbeitsplatzgebundenen Lernprozessen basiert. Nach Meinung vieler verbessert sich dadurch die Position der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt in verschiedenerlei Hinsicht:

- durch die enge Verknüpfung zwischen Schule und Arbeitswelt wird den Jugendlichen ein realistischeres Bild von den Anforderungen des Berufslebens vermittelt;
- die Praxisnähe und das Zusammenwirken von Schule und Betrieb steigern die Motivation der Jugendlichen auch im Hinblick auf die Ausbildung in den fachtheoretischen und allgemeinbildenden Fächern der Ausbildungsgänge;
- durch das Lehrlingsverhältnis kommen Jugendliche und Arbeitgeber miteinander in Kontakt, was die zukünftige Einstellung von Arbeitskräften fördert;
- die Aufteilung der Ausbildung auf Schule und Betrieb bewirkt, daß die Jugendlichen unmittelbar in der modernen Arbeitswelt geschult werden: Sie erhalten Zugang zur Bedienung neuer Maschinen und neuer Technologie und erwerben

praktische Kenntnisse über neue Produktionskonzepte.

1994 wurde das Berufsbildungssystem in Dänemark von der OECD analysiert und evaluiert, die in ihrem Bericht, „*Review of Youth Education Policy in Denmark*“, 28. Februar 1994, zu folgendem Ergebnis kam:

„Das System der Erstausbildung Jugendlicher in Dänemark ist gut ausgebaut und gut ausgestattet. Es vermittelt einer großen Zahl von Jugendlichen marktfähige Qualifikationen und eine Bildung, die ihnen Erfüllung verschafft. Es ist gut genug differenziert, um vielfältigen Bedürfnissen gerecht zu werden, es strebt nach einem umfassenden Angebot und einer möglichst vollständigen Erfassung und bietet vielen Menschen eine breite Palette von Möglichkeiten.“

Wenngleich die Untersuchung der OECD dem dänischen Berufsbildungswesen insgesamt viel Lob austellt, bleiben doch einige Vorbehalte gegenüber den übergeordneten Verwaltungsprinzipien des Systems. Das Unterrichtsministerium ist in allzu viele Ressorts aufgeteilt, und es gibt keine einzelne Behörde, die die volle Kontrolle über irgendeinen Teil des Erstausbildungssystems ausübt. Die Freiheit, die das Berufsbildungswesen durch die Einführung der Ziel- und Rahmenvorgaben erhalten sollte, ist nicht reell vorhanden.

Trotz der Beschlüsse zur Einrichtung eines dezentralen Systems,

- in dem sich die zentrale Planung auf die Festlegung von Ziel- und Rahmenvorgaben beschränken sollte,
- in dem durch das „Taxameter“-System eine direkte Kopplung zwischen der Schüler-/Auszubildendenzahl, der Zahl der Unterrichtswochen und der Finanzierung hergestellt wurde,
- in dem für direkte Konkurrenz zwischen den verschiedenen Einrichtungen gesorgt wurde,
- und in dem Wahlfreiheit für die „Verbraucher“ geschaffen wurde,

zeigen die Erfahrungen, daß die Schulen keine ausreichende Autonomie erhalten



haben, um über ihre Ausgabenprioritäten und die Organisation des Unterrichts selbst frei entscheiden zu können. Sowohl das Finanzministerium als auch das Unterrichtsministerium haben bislang noch Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Anforderungen, die sich aus der Deregulierung ergeben.

Vor allem dem Unterrichtsministerium ist es schwergefallen, sich auf der Input-Seite von der traditionellen Detailplanung zu lösen, die an alte Verfahrensweisen und Praktiken gebunden ist. Die Ursache dürfte wohl darin liegen, daß das Ministerium noch keine neuen Verwaltungsformen

entwickelt hat, bei denen Ergebnis- und Wirkungsziele als Qualitätsparameter zur Bewertung der Leistungsfähigkeit des Systems herangezogen werden können.

Im Sommer 1995 wurde im Unterrichtsministerium ein umfassender Qualitätshandlungsplan ausgearbeitet, in dem eine Reihe von Qualitätskriterien und -indikatoren formuliert werden, die sowohl an Prozesse als auch an Ergebnisse geknüpft sind. Es wird sicher interessant, die Konsequenzen dieses Qualitätsprojekts im Hinblick auf eine weitere Dezentralisierung des Systems zu verfolgen.



Maria Teresa Ambrósio

Professorin der Neuen Universität Lissabon, Leiterin der Abteilung Erziehungswissenschaften der naturwissenschaftlich-technischen Fakultät (FCT)



Die berufliche Bildung spielt im Bereich der derzeitigen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsstrategien und insbesondere im Zusammenhang mit der europäischen Einigung eine zentrale Rolle. Die Bemühungen und Investitionen, die in diesem Bereich von allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union und allen Sozialpartnern verlangt werden, setzen aber vor allem eine verstärkte Innovation in allen Bereichen der beruflichen Bildung sowie eine Neugestaltung von Begriffen, Zielen und Praktiken im Lichte der neuen Beziehungen zwischen beruflicher Bildung und Beschäftigung, allgemeiner und beruflicher Bildung, Qualifikationen und Kenntnissen, Information und Lernen voraus. Mit diesem Artikel wird versucht, ein Bild von der Problematik und den Zusammenhängen einiger gegenwärtiger Innovationsrichtungen im Bereich der beruflichen Bildung und der Bildung im weiteren Sinne zu vermitteln und anhand zweier in Portugal zur Zeit laufender „Projekte“ innovative Praktiken zu erläutern.

Neue Tendenzen in der beruflichen Bildung Zwei Beispiele für Innovation in Portugal

Ein neuer europäischer Kontext

In unseren Tagen erleben wir in allen Ländern, die an den weltweiten Netzen wirtschaftlicher und technologischer Beziehungen beteiligt sind, eine tiefgreifende Veränderung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Strukturen. Durch diese Veränderungen müssen wir in vielen menschlichen Betätigungsfeldern und ganz besonders in der allgemeinen und beruflichen Bildung zwangsläufig politische Strategien und Handlungsweisen neu überdenken.

Die Beschäftigung stellt in allen europäischen Ländern ein zentrales Problem dar. Die Modernisierung der Produktionsbereiche ist unumgänglich, wenn es darum geht, den neuen Herausforderungen der Wettbewerbsfähigkeit und des Wirtschaftswachstums, die aus der Internationalisierung der Wirtschaft, dem globalisierenden Charakter der Informationsgesellschaft und dem Aufkommen einer neuen, stark vom Fortschritt des wissenschaftlichen und technologischen Wissens geprägten Zivilisation erwachsen, zu begegnen.

Wenn geeignete Strategien für den wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt und für die organisatorische Modernisierung erschlossen werden sollen, kommt der Fortbildung der bereits ins Erwerbsleben eingegliederten Arbeitskräfte und der Ausbildung Jugendlicher, die sich auf den Einstieg in die Arbeitswelt vorbereiten, heute noch mehr als in den vergangenen Jahrzehnten entscheidende und vorrangige Bedeutung zu. Auch um die Beschäftigungsstrukturen und -politiken wieder in ein Gleichgewicht zu bringen und neue Formen sozialen Zusammenhalts zu finden, die durch die Arbeitslosigkeit unumgänglich werden, bedarf es immer dringender neuer Programme und

Orientierungen in den spezifischen Ausbildungsstrategien für bestimmte gesellschaftliche Gruppen.

Andererseits weitet sich das Betätigungsfeld der beruflichen Bildung aus: Es erstreckt sich zunehmend auf alle Menschen und auf das ganze Leben jedes einzelnen. Den Modalitäten, in die sich die beruflichen Bildungssysteme heutzutage – mehr oder minder stark ausgeprägt in allen Ländern – gliedern, nämlich der Erstausbildung an der Schule bzw. im Rahmen des Arbeitsmarkts, Fortbildung, Bildungsmaßnahmen für bestimmte Zielgruppen, betriebliche Ausbildung, steht heute ein neuer Bezugsrahmen gegenüber: das lebensbegleitende Lernen für alle. Das heißt, die berufliche Bildung ist nicht mehr als eine Etappe (bzw. mehrere aufeinander folgende Etappen) des Erwerbs von Wissen, fachlichen Fähigkeiten und spezifischen Befähigungen für die Ausübung bestimmter Funktionen konzipiert, sondern erhält eine neue Dimension: die eines ständigen Prozesses beruflicher Weiterentwicklung jedes Menschen, die ihn befähigen soll, mit verschiedenen beruflichen Situationen, auf die er im Laufe seines Erwerbslebens in dieser einem stetigen Wandel unterworfenen Gesellschaft stoßen wird, fertig zu werden.

Die Antwort der Berufsbildung auf diese neuen Anforderungen, die aus dem das europäische Projekt tragenden Modell von Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung erwachsen, ist also nicht nur eine Frage der Quantität oder verbesserten Qualität nach Kriterien, die für einen früheren, anders beschaffenen sozioökonomischen und kulturellen Kontext festgelegt wurden.

In den letzten Jahren sind in allen europäischen Staaten viele innovative Erfahrungen im Bereich der beruflichen Bildung



zu verzeichnen, wobei besonders diejenigen hervorzuheben sind, die durch Initiativen der Gemeinschaft – sei es im Rahmen besonderer Programme¹ oder über Institutionen wie das CEDEFOP – gefördert werden. Weitere Erfahrungen entstanden aus den Reformen der schulischen und beruflichen Bildungssysteme, den Veränderungen der politischen Strategien in den Bereichen der Beschäftigung und der Berufsbildung, zu denen sich die Staaten genötigt sahen, um die Anstrengungen und Investitionen in diesen Sektoren dem nationalen Bedarf an beruflichen Qualifizierungen anzupassen. In diesem Sinne lassen die vergleichenden Analysen der politischen Strategien, der Organisation der Systeme, der Ausbildungsqualität², die europaweit durchgeführt wurden, gegenwärtig eine gewisse Instabilität erkennen, die von Veränderungen der Orientierungen und Strukturen herrühren, die in vielen Staaten traditionell festgeschrieben waren. Und bei der Entwicklung der Fortbildung, die sich mehr an erwachsene Arbeitskräfte richtet, treten auch Mängel, Fehler, Inkonsequenz der Bildungsmodelle und mangelnde Eignung zutage, weil die Fortbildung sich noch an einer bereits überholten bzw. im Verschwinden begriffenen Arbeitsorganisation orientiert.

Es wird absolut vordringlich, über diese innovativen Erfahrungen nachzudenken; gleichzeitig wird an das Engagement aller beteiligten Akteure appelliert. Denn der notwendige große Einsatz sowohl an Sachmitteln als auch an Intelligenz und gutem Willen wird nur dann wirklich die gewünschten Früchte auf wirtschaftlicher wie auch auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene tragen, wenn die angestrebten Ziele eindeutig und flexibel sind und mit der Entwicklungsdynamik und den Entwicklungsstrategien der Staaten, der Regionen, der Produktionsbereiche und der Unternehmen jedweder Größe im Einklang stehen.

Neue Ziele und Trends

Dynamische Konvergenz zwischen Angebot und Nachfrage beruflicher Qualifikationen

Im wirtschaftlichen und sozialen Bereich findet in jedem Sektor einschließlich des tertiären Sektors eine beschleunigte Entwicklung der Arbeitsprozesse und der Ar-

beitsorganisation statt, auch wenn in alle Staaten Institutionen und Unternehmen nebeneinander bestehen, die die unterschiedlichsten Modernisierungsniveaus aufweisen. Aber es besteht die Tendenz, das tayloristische Modell rasch durch das sozialtechnologische und das sozialproduktive Modell zu ersetzen, sei es aus wettbewerblichen, sei es aus gesellschaftlichen und kulturellen Gründen. Die Entwicklung, die mit Hilfe der neuen Technologien vollzogen wird, erfordert auch unverzüglich neue Formen der Arbeitsorganisation und des Personalmanagements sowie neue Berufsbilder.

Die so oft gepriesene Flexibilität in der Ausbildung von Menschen, die in der Lage sein sollen, diese Entwicklung zu verstehen, sich ihr anzupassen und mit Eigeninitiative auf sie zu reagieren, findet ihre unmittelbare Umsetzung in den Methoden zur Bewertung beruflicher Qualifikationen und des Ausbildungsbedarfs. Auf die Fragen, wer, wozu und wie ausgebildet werden soll, auf denen die herkömmliche Planung der beruflichen Bildung und das Kurs- und Maßnahmenangebot der Schulen und Ausbildungsstätten aufbaute, läßt sich heute keine Antwort mit präzisen und normativen Konturen mehr geben, sondern fließende Orientierungslinien, neue Konzepte, neue Bilder eines Gleichgewichts zwischen dem Angebot an beruflichen Qualifikationen und der entsprechenden Nachfrage, anhand deren die Praktiken der beruflichen Bildung überprüft und bewertet werden müssen.

Angesichts der je nach Wirtschaftszweig, Region und Staat unterschiedlichen Lage und der Unruhe im Beschäftigungsbereich sind globale Vorschläge oder Standardmodelle ungeeignet. Die berufliche Bildung geht inzwischen über ihre bisherige wesentliche Funktion hinaus, nämlich ihre direkte Beziehung zur Beschäftigung durch die Fähigkeit, berufliche Qualifikationen anzubieten, so umfangreich und spezialisiert diese auch sein mögen.

Da es schwer fällt, Rahmen für eine standardisierte Voraussage des Bedarfs an beruflichen Qualifikationen festzulegen, die als Orientierung für das Qualifizierungsangebot auf der Ausbildungsseite dienen können, werden Modelle einer „dynamischen Konvergenz“ zwischen den Qualifikationen, die von den Ausbildungs-

„Angesichts der je nach Wirtschaftszweig, Region und Staat unterschiedlichen Lage und der Unruhe im Beschäftigungsbereich sind globale Vorschläge oder Standardmodelle ungeeignet.“

„Die berufliche Bildung geht inzwischen über ihre bisherige wesentliche Funktion hinaus, nämlich ihre direkte Beziehung zur Beschäftigung durch die Fähigkeit, berufliche Qualifikationen anzubieten, so umfangreich und spezialisiert diese auch sein mögen.“

1) Im Rahmen der staatenübergreifenden Programme COMETT, FORCE, PETRA, EUROTECNET und LINGUA wurden bemerkenswerte Anstrengungen zur Förderung der Innovation sowie im Zusammenhang mit dem Aufbau von Netzen für deren Verbreitung in allen Bereichen der beruflichen Bildung unternommen; die Bemühungen werden jetzt mit dem Programm LEONARDO fortgeführt.

2) Studien, die das CEDEFOP in den letzten Jahren durchgeführt und veröffentlicht hat und die als Arbeitsgrundlage für die Kenntnis der beruflichen Bildung in Europa unverzichtbar sind. Insbesondere sei auf die 1995 abgeschlossenen europaweiten Projekte über die Ausbildung der Ausbilder, die Qualität der beruflichen Bildung und die vergleichende Studie über die Berufsbildungssysteme hingewiesen, an denen wir beteiligt waren.



Die Bildung stellt im wesentlichen „einen auf intensive Momente persönlicher Umgestaltung und Standortbestimmung gestützten fortlaufenden Prozeß [dar], der ein Selbstverwirklichungsvorhaben zum Inhalt hat.“

systemen angeboten werden, und denen, die in den konkreten Beschäftigungssituationen erforderlich sind, gesucht. Eines der neuen Ziele der Ausbildung besteht also darin, nicht nur eine geeignete Lösung für eine gegebene Beschäftigungsstruktur herbeizuführen, sondern eine Flexibilität widerzuspiegeln, die es den Menschen, die ein erweitertes Spektrum an Qualifikationen und Fähigkeiten erworben haben bzw. erwerben können, gestattet, selbst die strukturbildenden Träger der Arbeitsorganisation zu sein und diese so zu modernisieren. Bei dieser heutzutage erforderlichen dynamischen Konvergenz wird auch die Notwendigkeit, Untersuchungen über den Bedarf und das Angebot an Qualifikationen durchzuführen, nicht vernachlässigt. Sie dienen jedoch vor allem zur Verwendung durch vermittelnde Instanzen (wie beispielsweise Berufsberatungsstellen), denen bei der Gestaltung von Berufsbildungsprogrammen eine entscheidende Rolle zukommt.

Die neue anthropologische Konzeption der Ausbildung

Angesichts der Herausforderungen und Zwänge der gesellschaftlichen Entwicklung ist die Ausbildung der individuelle Erwerb einer Fähigkeit zur stetigen Weiterentwicklung der Persönlichkeit in ihrer individuellen, gesellschaftlichen und beruflichen Dimension durch die Erneuerung wissenschaftlicher und technischer Kenntnisse, die Nutzung von Wissen und Erfahrungen sowie die Entwicklung von kognitiven Fertigkeiten, Verständnis für die Wirklichkeit und gesellschaftlichem Bezug.

Die Ausbildung stellt also für jeden einzelnen nicht nur eine intensive Etappe des Lernens, des Erwerbs grundlegender und fachlicher Kenntnisse und Befähigungen unterschiedlicher Art dar, sondern einen auf intensive Momente persönlicher Umgestaltung und Standortbestimmung gestützten fortlaufenden Prozeß, der ein Selbstverwirklichungsvorhaben zum Inhalt hat. Durch einen stark anthropozentrischen Ausbildungsbegriff sind in unseren Tagen die allgemein- und berufsbildenden Systeme gefordert.

In diesem Sinne werden die allgemeine und berufliche Bildung mittlerweile nicht mehr als nacheinander bzw. parallel zu durchlaufende Phasen verstanden. Eher

gelten sie im Sinne gesellschaftlicher Organisation als interaktive und konvergierende Angebote im Hinblick auf die Stützung der Ausbildungsprozesse und -phasen jedes einzelnen, die ihrerseits auf einer intensiven, soliden und breitgefächerten Grundlage der Allgemeinbildung und Entwicklung persönlicher und sozialer kognitiver Grundfertigkeiten beruhen.

Wie auch immer die Antwort der verschiedenen Institutionen und Mitgliedstaaten der Europäischen Union auf diesen neuen Ausbildungsbegriff und die zugehörigen Ziele in der heutigen Welt ausfällt, eine tiefgreifende Erneuerung der Ausbildungsinhalte und -praktiken ist unumgänglich.

Bisher herrschte als paradigmatisches Modell, anhand dessen die vergleichende Bewertung der Ausbildungssysteme in Europa vorgenommen wurde, das organisatorische Modell vor. In Zukunft müssen wir das pädagogische Modell stärker in den Vordergrund rücken, mit anderen Worten: die „Strategien zur Mobilisierung“ der einzelnen Menschen und ihrer realen Fähigkeiten, in einer vornehmlich „kognitiven“ Gesellschaft als aktive Subjekte ihrer eigenen Ausbildung jederzeit oder auch in intensiven Phasen ihrer Lebensgeschichte einen Weg ständigen Lernens auf sich zu nehmen.

Erneuerung in den Ausbildungspraktiken

Die Investition, die gerade auf dem Gebiet der beruflichen Bildung angelaufen ist, schlägt sich in zahllosen innovativen Erfahrungen in allen Bereichen und insbesondere auf dem Gebiet der pädagogischen Modelle und beruflichen Didaktiken, der Lehrpläne und der Mittel nieder, die darauf hinauslaufen, daß wir ähnliche Konzepte verwenden, wie sie im Bereich der schulischen Bildung festgelegt worden sind. Eine umfangreiche Bibliographie, die Ergebnisse vor allem empirischer Forschungsarbeit bzw. von Modellversuchen enthält, bildet heute nicht nur für konkrete Maßnahmen, sondern auch für die wissenschaftliche Fundamentierung dessen, was in einigen akademischen Institutionen mittlerweile – als Gegenstück zur Erziehungswissenschaft – Ausbildungswissenschaft genannt wird, einen theoretischen Bezugspunkt.



Die Netze europäischer Zusammenarbeit in diesem Bereich haben auch dazu beigetragen, die Neuerung zu verbreiten und vor allem eine andere Grundeinstellung zur Umgestaltung der Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche wie für Erwachsene, für Beschäftigte wie für Arbeitslose herbeizuführen.

Wenn wir diese Innovationsrichtungen systematisieren, müssen wir unter anderem diejenigen hervorheben, die auf folgenden Schwerpunkten beruhen:

- den neuen Konzepten und Modellen für die Erstausbildung und das Lernen bei Jugendlichen;
- den neuen Konzepten und Modellen für die Erwachsenenbildung;
- dem nutzbringenden Einsatz von Wissen und Befähigungen;
- der Ausbildung im Rahmen der Verwaltung und der institutionellen Strategie.

- In der beruflichen Bildung, vor allem der Erstausbildung und der Ausbildung Jugendlicher, spielen das schulische Paradigma und das schulische Modell immer noch eine sehr wichtige Rolle. Daß die Ausbildungsmaßnahmen dieser Kategorie in den meisten Staaten in das Schulwesen bzw. in Ausbildungseinrichtungen mit formalisierten Ausbildungsgängen eingegliedert sind und für die herkömmliche Schule ausgebildete Lehrkräfte/Ausbilder eingesetzt werden, trägt dazu bei, daß schulische Lehrplangestaltungsmodelle und Lehrpraktiken fortbestehen. In den letzten Jahren zeigen sich jedoch die Wirkungen der in mehreren Staaten durchgeführten Reformen, durch die – wenn auch mit heterogenen Systemen – die Alternanzpädagogik bzw. die integrierte Alternanz anstelle der herkömmlichen Praktikumsphasen, das Erlernen wissenschaftlicher Grundkenntnisse durch modularen Lehrplanaufbau, die beruflichen Didaktiken für den Erwerb fachlicher Kenntnisse, die Bewertung des Schülers anhand eines beruflichen Projekts, das seine kognitiven Befähigungen und seine Initiativefähigkeit im Hinblick auf die Lösung von Problemen unter Beweis stellen soll, usw. eingeführt wurden.

Andererseits hatte man sich auch zum Ziel gesetzt, die Ausbildung durch Anbieten weiterer späterer Etappen flexibel zu gestalten; daher bemühte man sich, innerhalb des Lehrplans bzw. der

Gestaltung der Schullaufbahn mehr Gelegenheiten zur Erweiterung der Allgemeinbildung der Schüler auf andere kulturelle Bereiche zu schaffen, die über die fachliche und berufliche Kultur hinausgehen. Aktive Unterrichtsmethoden, bei denen die beruflichen Praktiken diskutiert und hinterfragt werden, die dem Schüler mit Informationen und Unterstützung aus der Arbeitswelt dabei helfen, ein persönliches, berufsbezogenes Projekt zu planen, die verschiedene Gebiete von Wissen, Know-how und Befähigungen aus dem Spektrum der Bewertungsgrundlagen in Betracht ziehen, gehören heute zu den anerkannten Gegebenheiten, die den berufsbildenden Ausbildungsgängen für Jugendliche neue Formen geben und ihr gesellschaftliches Ansehen verbessern.

Das größte Problem bei der Verbreitung dieses Erneuerungsbereichs liegt anscheinend in der unzureichenden Ausbildung vieler Lehrkräfte/Ausbilder oder auch in der Distanz zwischen Schulen und Betrieben sowie in einigen Ländern im Fehlen effektiver Partnerschaften zwischen den Ausbildungsakteuren und den Arbeitgebern.

Auch in unseren Tagen nehmen weiterhin die vielfältigen Probleme zu, mit denen die Jugendlichen im Ausbildungsalter zu kämpfen haben (Arbeitsplatzmangel, Marginalisierung, Erfolglosigkeit, verschiedene Abhängigkeiten) und die die Erwartungen und die Mobilisierung der Motivation hemmen, die die neuen, auf den einzelnen Auszubildenden ausgerichteten Modelle voraussetzen.

- Die allgemeine und berufliche Bildung Erwachsener stellt derzeit einen Bereich dar, in dem eine beachtenswerte Entwicklung der Kenntnisse und Praktiken stattfindet. Die Beiträge einiger Strömungen der Entwicklungssozialpsychologie, die anthropozentrische Sicht vom Lernen und vom Aufbau beruflicher und gesellschaftlicher Identitäten und die postmodernen Denkströmungen, die auf die Nutzbarmachung der gesellschaftlichen Akteure und des Menschen Wert legen, haben in den letzten Jahrzehnten Kenntnisse hervorgebracht, die vielfach aus Erfahrungen mit der Erneuerung in der Aktion herrühren, die Erwachsenenbildungsprogrammen zugu-

„In der beruflichen Bildung, vor allem der Erstausbildung und der Ausbildung Jugendlicher, spielen das schulische Paradigma und das schulische Modell immer noch eine sehr wichtige Rolle.“



„Das Ziel dieses Projekts besteht darin, das Berufsbild eines Technikers der dritten Stufe im Bereich des Umweltmanagements zu erkunden und aufzubauen.“

„Die wichtigste Neuerung in diesem Pilotprojekt ist die Mitwirkung von Partnern aus dem wirtschaftlichen und sozialen Leben mit starker Verankerung im lokalen Bereich.“

3) Anmerkung d. Red.: „Stufe 3: Zugang: Pflichtschule und entweder Berufsausbildung und zusätzliche Fachausbildung und Qualifizierung oder sonstige Fachausbildung in der Sekundarstufe.

Bei dieser Ausbildung werden mehr theoretische Kenntnisse als auf Stufe 2 erworben. Sie umfaßt hauptsächlich praktische Arbeit, die selbständig ausgeführt werden kann und/oder mit Aufgaben im Bereich der Planung und Koordinierung verbunden ist.“

Quelle: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L199/59, 31.07.85

te kamen. Konzepte und Praktiken, die sich unter anderem auf Selbststudium, die Bildung unter Einbeziehung eigener Erfahrungen, die Selbstbewertung und die Anerkennung von Wissen und Befähigungen, biographische Methoden und Lebensgeschichten, Bildung durch Aufbau von Kenntnissen stützen, gehören zu einem theoretisch-praktischen Corpus, das der Fortbildung Erwachsener gemäß deren gesellschaftlichen und persönlichen Merkmalen neue Horizonte eröffnet und es uns möglich macht, uns die heutige Gesellschaft als eine Bildungsgesellschaft vorzustellen.

Auch hier liegt offenbar eines der großen Probleme in der Schulung von Ausbilder-teams mit differenzierten Funktionen, die Ausbildungslaufbahnen unterstützen sollen, die in ihren Zielsetzungen, Motivationen und auf Gruppen bzw. Einzelpersonen bezogenen Strategien äußerst vielfältig sind.

- Ein entscheidender Innovationsbereich in Europa, der zahllose Möglichkeiten bietet, ist derjenige der Ausbildung in der Arbeitssituation, die eng mit institutionellen Strategien für den organisatorischen Wandel und das Personalmanagement zusammenhängt. Die Erfahrung der qualifizierenden bzw. integrierten ausbildenden Unternehmen in Entwicklungsprojekten und regionalen Initiativen sind Beispiele dafür.

In jüngster Zeit bieten die Ausbildungsmodelle, die auf die neuen Informationstechnologien aufbauen, ein weites Experimentierfeld mit signifikanten Ergebnissen, die allerdings neue zu untersuchende Fragen aufwerfen, vor allem dadurch, daß diese Modelle vielfach nicht dazu konzipiert sind, im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen verwendet zu werden.

Zwei innovative Projekte in Portugal

In diesem Kapitel werden zwei Pilotprojekte – das eine an einer Berufsschule, das andere in einem qualifizierenden Unternehmen – beschrieben, die die Relevanz der zuvor beschriebenen Innovationsrichtungen konkretisieren.

Projekt einer Berufsschule

Die *Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento* (Berufsschule für die Erziehung zur Entwicklung, EPED) ist eine privatrechtliche gemeinnützige Einrichtung, die aus einem von der Abteilung Erziehungswissenschaften der Naturwissenschaftlich-technischen Fakultät der Neuen Universität Lissabon ausgearbeiteten Projekt hervorging. Dieses Projekt entstand im Rahmen des Programms PETRA und wurde für die berufliche Bildung Jugendlicher im Bereich des Managements der Umwelt und der natürlichen Ressourcen konzipiert. Das Ziel dieses Projekts besteht darin, das Berufsbild eines Technikers der „Stufe 3“³⁾ im Bereich des Umweltmanagements zu erkunden und aufzubauen, der polyvalent, kreativ, autonom, anpassungsfähig und für Teamarbeit geeignet sein soll.

Zu diesem Zweck wurden Partner gesucht, die es ermöglichten, in diesem neuen, im Aufbau befindlichen Tätigkeitsfeld die Ausbildungsziele und den Bedarf des Arbeitsmarktes miteinander in Einklang zu bringen. In diesem Zusammenhang schlossen sich das UNINOVA als Veranstalter der Gemeinschaftsprogramme der Wissenschaftlich-technologischen Fakultät, das *Instituto Nacional do Ambiente* (Nationales Umweltinstitut) – das heutige *Instituto de Promoção Ambiental* (Institut für Umweltförderung), dem die Aufgabe zukam, Informations- und Ausbildungsstrategien zur Umsetzung der Umweltpolitiken zu entwickeln – und die Stadtverwaltungen Almada und Lissabon zusammen und gründeten die EPED.

So entstand das Ausbildungsprogramm an der Schnittstelle zwischen den persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Entwicklungsvorhaben des künftigen Technikers und dem Arbeitsmarkt.

Die Einbeziehung der einzelnen Akteure in die Ausarbeitung des Ausbildungsprogramms gilt als Qualitätsindikator, da sie es gestattet, die persönliche und berufliche Ausbildung im Rahmen eines möglichst umfassenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses zu vollziehen.

Das Lehrplanablaufmodell baut auf Unterrichtsbausteinen und der Projektar-



beit auf, in der der Auszubildende Kontakte zum Arbeitsumfeld knüpft, sei es durch Praktiken in Betrieben bzw. staatlichen Einrichtungen der verschiedenen umweltspezifischen Fachbereiche, sei es durch organisierte und regelmäßig wiederholte Besichtigungen, die ihn im Sinne einer integrativen Alternanz in die Lage versetzen sollen, die einzelnen Phasen des jeweiligen Prozesses zu verstehen und daran teilzunehmen.

Im Bereich des Programms für die Ausbildung und die Integration in die Arbeitswelt schuf die Schule eine Struktur – an der Ausbilder, auswärtige Berater und die Auszubildenden beteiligt sind –, die wie ein im Umweltbereich tätiges Dienstleistungsunternehmen funktioniert. Auf diese Weise wird der Arbeitsmarkt über die Qualifikationen dieser neuen Techniker unterrichtet und andererseits den Auszubildenden ein ständiger Kontakt mit der Vielfalt der im Umweltbereich aufkommenden Projekte ermöglicht.

Heute geht das Ausbildungsspektrum der Schule über die ursprünglichen Kurse in Umweltmanagement und Geriatrie hinaus und erstreckt sich auf Bereiche, die als sinnvolle Ergänzung für die Bildung von Arbeitsteams gelten, beispielsweise soziale und kulturelle Betreuung, Datenverarbeitung und Verwaltung.

Die wichtigste Neuerung in diesem Pilotprojekt ist die Mitwirkung von Partnern aus dem wirtschaftlichen und sozialen Leben mit starker Verankerung im lokalen Bereich sowohl an seiner Entstehung als auch an seiner administrativen und pädagogischen Leitung. Dies bietet eine Gewähr für die Verknüpfung der Ausbildung mit den Bedürfnissen und Interessen der Gemeinschaft, die sie umgibt.

Zur Zeit wird eine Beobachtungsstelle für die Eingliederung ins Erwerbsleben aufgebaut, die unter anderem folgende Qualitätsindikatoren verwendet:

- Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte;
- Qualität der Sachmittel;
- Ausbildungsorganisation und -management;
- Bewertung;
- Zufriedenheitsgrad der Auszubildenden;

- Möglichkeiten der Anpassung der Auszubildenden an den Arbeitsplatz;
- Möglichkeit zur Bereitstellung von Praktikumsräumen;
- Verwendbarkeitsgrad.

Projekt eines qualifizierenden Unternehmens

Das **Transportunternehmen Luís Simões** ist ein im Straßengüterverkehr tätiges mittelgroßes portugiesisches Unternehmen, dessen wichtigste Kunden auf der Iberischen Halbinsel ansässig sind.

Gemäß seiner Philosophie, die sich an der Zufriedenheit der Kundschaft orientiert, entwickelt das Unternehmen seit 1988 systematisch Projekte zur beruflichen Fortbildung für seine eigenen Mitarbeiter. Die hohen Investitionen in die Fortbildung für eine bessere Qualifizierung des Personals werden als strategische Komponente für die Entwicklung und Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens erachtet.

Die gesamte Arbeit zur Steigerung der Dienstleistungsqualität des Unternehmens stützt sich auf die Momente der Ausbildung, die unter starker Beteiligung aller Arbeitnehmer formell oder informell im Unternehmen durchgeführt werden.

Der Ausbildung im Unternehmenszusammenhang liegen Ziele zugrunde, die über eine bloße Verbesserung der beruflichen Leistung, die sich nur im Betrieb widerspiegelt, hinausgehen. Mit der Einführung eines neuen organisatorischen Modells muß der menschliche Faktor, d. h. die Motivation des Arbeitnehmers und seine Identifizierung mit den Projekten, an denen er teilnehmen soll, immer stärker in den Vordergrund rücken.

In diesem Sinne soll hier mit der Ausbildung in erster Linie nicht nur eine Leistungssteigerung erzielt, sondern auch ein Beitrag zur persönlichen und beruflichen Verwirklichung der einzelnen Beteiligten – Arbeitnehmer, Vorgesetzten und Geschäftsleiter – und zur Verbesserung der Bindung jedes einzelnen an die Werte und die Philosophie des Unternehmens geleistet werden.

Das von dem Unternehmen aufgebaute Fortbildungsmodell für Erwachsene beruht auf individuellen Bildungswegen, in

„Das von dem Unternehmen aufgebaute Fortbildungsmodell für Erwachsene beruht auf individuellen Bildungswegen, in die das von jedem Arbeitnehmer/Beteiligten erworbene Wissen und seine Erfahrungen einfließen.“



„Die Heranbildung von ‚Bildungsakteuren‘ für jeden einzelnen der Auszubildenden, die hinsichtlich des Alters, der gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit und der Arbeitssituation unterschiedlichste Voraussetzungen mitbringen, stellt womöglich das komplexeste Problem dar.“

die das von jedem Arbeitnehmer/Beteiligten erworbene Wissen und seine Erfahrungen einfließen.

Neu an diesem Projekt ist vor allem, daß ein sowohl an das Unternehmen als auch an den Einzelnen angepaßtes Modell entwickelt wird. Durch die Dynamik der Ausbildung sind die einzelnen Beteiligten ständig zur Beteiligung aufgerufen; dadurch soll eine für das qualifizierende Unternehmen charakteristische *Lernkultur* entstehen, in der die persönliche und berufliche Verwirklichung mit dem Vorhaben des Unternehmens verknüpft wird.

Das Unternehmen verwendet eine Palette von Indikatoren für die Qualität der von ihm erbrachten Dienstleistung, die monatlich erhoben und ausgewertet werden. Aus dieser Analyse erwachsen vielfach Arbeitsgruppen für die Lösung bestimmter Probleme, was eine leichtere Umsetzung der Abhilfen ermöglicht.

Einige dieser Indikatoren seien hier beispielhaft genannt:

- Zahl der Kundenreklamationen;
- Zahl der durchgeführten Maßnahmen zur Mängelbeseitigung;
- Zahl der Fahrzeugunfälle;
- Zahl der Unfälle mit beförderten Gütern;
- Zahl der Ausfälle durch Defekte;
- Zahl der Verspätungen;
- Zahl der beteiligten Dokumente.

Aufbauend auf der Analyse der Gründe für den anhand dieser Betriebsleistungsindikatoren ermittelten Leistungsstand werden weitere Indikatoren für Ausbildungsziele ausgearbeitet, die nicht quantitativer, sondern qualitativer Art sind; sie zeigen an, welche Korrekturen am Ausbildungsmodell vorzunehmen sind, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Fähigkeiten wie beispielsweise:

- Beziehung zu den Kollegen;
- Fähigkeit zu Kommunikation;
- Beteiligung an der Lösung von Problemen;
- Teamgeist;
- Engagement beim Aufspüren von Unregelmäßigkeiten;
- Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung der Dienstleistungsqualität.

Durch weitere Indikatoren, die Anhaltspunkte für das soziale Betriebsklima lie-

fern, zum Beispiel Fehlzeiten, Krankenschreibungen, Dienstpläne, Disziplinarmaßnahmen, lassen sich diese Informationen mit den zuvor beschriebenen in Beziehung setzen.

Die Ausbildung der Ausbilder: Verbreitung der Innovation

Mit diesem Artikel sollen die verschiedenen Innovationsrichtungen, die zur Zeit im Bereich der beruflichen Bildung bzw. der Bildung im weitesten Sinne in Betracht kommen, nicht erschöpfend analysiert werden.

Vielmehr geht es lediglich darum, einen kurzen Hinweis auf die komplexe Problematik zu geben, die die Innovationsförderung in diesem Bereich beinhaltet, und vor allem auf die neuen Konzeptionen, Ziele und gegenwärtigen Trends der beruflichen Bildung aufmerksam zu machen. Die tagtägliche Verbesserung der Inhalte, der Praktiken, der Organisation und der Ausbildung der Ausbilder stellt eine unmittelbare Notwendigkeit dar. Die Innovation zu fördern ist indes nicht nur eine politische Verantwortung oder das Ergebnis wirtschaftlicher Interessen, sondern erfordert eine Mobilisierung aller Bürger für den demokratischen Aufbau einer neuen Gesellschaft.

Durch den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, die bei Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung am meisten Verantwortung tragen bzw. sich darin engagieren, und den Forschern verschiedener Wissensgebiete kann gewährleistet werden, daß diese Dynamik der Innovation erhalten bleibt.

Die am Ende dieses Artikels aufgeführte Bibliographie liefert ein Bild vom derzeitigen Stand der Kenntnisse und der innovativsten Praktiken im Bereich der beruflichen Bildung. Wie soll diese Innovation nun Verbreitung finden?

Die Heranbildung von ‚Bildungsakteuren‘ für jeden einzelnen der Auszubildenden, die hinsichtlich des Alters, der gesellschaftlichen Schichtzugehörigkeit und der Arbeitssituation unterschiedlichste Voraussetzungen mitbringen, stellt womöglich das komplexeste Problem dar.



Es stellen sich viele Fragen, die nicht leicht zu beantworten sind:

Ist die Tätigkeit eines Ausbilders ein Beruf wie der eines Lehrers, eines Fachausbilders, oder ist er eher ein „Tutor“, ein „Compagnon“? Beruf oder „Métier“?

Kann – und soll – man jeweils ein eigenes Berufsbild für Ausbilder für Berufsschulen, für kleine und mittlere bzw. multinationale Unternehmen, für Gruppen benachteiligter Jugendlicher, erwachsene Langzeitarbeitslose erstellen? Was für „Kurse“, Seminare o. ä. führen zu einer guten Vorbereitung dieser Ausbilder? Wie und wo kann man das bereits vorhandene Wissen über innovative Bildungsprozesse vermitteln? Ist der Ausbilder nicht jemand, der sich seinen eigenen Ausbildungsgang bewußt macht, nachdenkt, lernt, forscht, um danach mit der Unterstützung verschiedener Spezialisten andere, die sich in einer anderen Situation befinden, unterstützen und anleiten zu können? Wie soll man aber einem solchen Ausbilder seine Befähigung bescheinigen?

Die Ausbildung von Ausbildern durch europäische Meisterkurse mit der Unterstützung von Teams aus Akademikern bzw. Leuten, die auf dem entsprechenden Gebiet arbeiten und forschen, ist kein neuer Vorschlag, hat sich aber als schwer realisierbar erwiesen. Dieser Weg sollte weiterverfolgt werden, denn er verbessert den Status der Ausbildung und die entsprechende Erfahrung und wird es ermöglichen, qualitativ wertvolle Kenntnisse und Erfahrungen zu verbreiten und so außerdem zu einer Stärkung der europäischen Politiken beizutragen.

Es gibt allerdings einige Bereiche, die nach dem derzeitigen Stand noch völlig

im dunkeln liegen und der Unterstützung durch umfangreiche und hochwertige Forschungsprogramme bedürfen. Beispielsweise sei hier der Bereich hervorgehoben, der die Festlegung der in die Lehrpläne für den naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht einzubeziehenden wichtigsten wissenschaftlichen Kenntnisse betrifft, die auf einer für alle bestimmten grundlegenden und allgemeinen Stufe bzw. später an Ausbildungsstätten vermittelt werden müssen, um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und technologischer Kenntnisse zu ermöglichen. Die Forschungsergebnisse in diesem Bereich reichen wohl noch nicht aus, um aus ihnen allgemeine Strategien und Leitlinien für Lehrplanreformen abzuleiten.

Außerdem stellt die Frage des Erwerbs und Aufbaus berufsbezogener sozialer und persönlicher „Befähigungen“ (die beispielsweise mit der Entstehung von Identitäten und Selbstbestätigung zusammenhängen) eine höchst aktuelle Problematik dar, der mit bloßer fachbezogener Ausbildung ebenfalls nicht beizukommen ist.

Die Innovationsbereiche stehen nach allen Seiten offen, und besonders die Europäische Kommission investiert in ihre Förderung. So gilt es, die positiven Ergebnisse der europäischen Programme, vor allem SOCRATES, LEONARDO, der europäischen Forschungsprogramme und -netze (Gesellschaftspolitische Schwerpunktforchung, GPSF) und der im CEDEFOP zur Zeit laufenden Arbeiten zu nutzen, um im europäischen Kontext die bereits laufenden Bemühungen, nicht nur die Qualität des Bestehenden zu verbessern, sondern wirkliche Neuerungen zu schaffen, zur Geltung zu bringen.

Bibliographie

Im folgenden werden nur einige Veröffentlichungen zur Erläuterung der im Artikel genannten offenen Fragen aufgeführt.

Carré, P.; Pearn, M. (1992): *Les acteurs de la formation – L'autoformation dans l'entreprise* – Paris, Ed. Entente.

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993): *La formation par production de savoir* – Paris, Ed. Harmatan.

Couvois, B.; Pineau, G. (1991): *La formation expérimentelle des adultes* – Paris, La documentation française.

Dejan, Jacques (1991): *Analyse des pratiques d'éducation et formation* – Paris, Ed. Harmatan.

Honoré, B. (1992): *Vers l'œuvre de formation – L'ouverture à l'existence* – Paris, Ed. Harmatan.

Josso, C. (1990): *Les formateurs d'adultes et leur formation* – Université de Genève, Cahiers de S. S. Education n° 58.

Lange, Jean-Marie (1993): *Autoformation et développement personnel* – Chronique Sociale.

Pearn, M.; Carré, P. (1991): *Developing People's Ability to Learn* – Inter University Press.

Zeitschriften

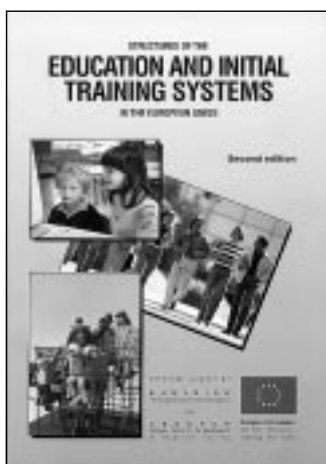
– Le Développement des compétences – Analyse du travail et didactique professionnelle – Education Permanente n° 123, 1995.

Diese Rubrik wurde von
Martina

Ní Cheallaigh,

und dem Dokumentationsdienst des CEDEFOP mit Unterstützung der nationalen Partner des Dokumentationsnetzes (s. letzte Seite der Rubrik) erstellt.

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



Literaturhinweise

Europa international

Vergleichende Informationen, Studien und Untersuchungen

Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union

Informationsnetz für das Bildungswesen in der Europäischen Gemeinschaft (EURYDICE)

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1995, 458 S.

ISBN 92-826-9318-X (en)

DE, EN, FR

Dieses Buch, eine Überarbeitung der Ausgabe von 1991, liefert Informationen zu allen Ebenen der Verwaltung und Struktur der allgemeinen und beruflichen Bildung in jedem der 15 Mitgliedsstaaten der EU sowie in Island und Norwegen. Das erste Kapitel enthält jeweils eine Kurzinformation über das betreffende Land sowie über die Grundlagen des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens, die Aufteilung der Zuständigkeiten, die Verwaltungs- und Aufsichtsorgane, die Finanzierung, private Bildungseinrichtungen und verleihende Stellen. In den anschließenden Kapiteln folgt eine Beschreibung des Vorschul-, Primarschul- und Sekundarschulwesens (für allgemeine, technische und berufliche Bildung), des Hochschulsystems und der beruflichen Erstausbildung, darunter der Lehre und anderer Formen der beruflichen Grundbildung. Zu jeder Ebene gibt es einen Abschnitt über Lehrpläne, Leistungsbewertung, Lehrkräfte und statistische Angaben. Die Beschreibung der einzelstaatlichen Bildungssysteme folgt jeweils demselben Muster, was einen Vergleich der Systeme erleichtert. Auf Besonderheiten der einzelnen Bildungssysteme wird darüber hinaus ebenfalls hingewiesen. Das Buch ist jetzt über den Internet-Server der Europäischen Kommission unter dem EUROPA-Zugangs-Code: <http://www.cec.lu>: abrufbar.

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P.; Gerad, F.; Melis, A.; et al.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1995, 190 S.

ISBN 92-827-4081-1

EN

Das Ziel dieses Buches ist die Darstellung und, soweit möglich, der Vergleich der gegenwärtigen Situation in der beruflichen Entwicklung von Ausbildern, wobei sowohl deren Erstausbildung als auch die Weiterbildung berücksichtigt werden. Es befaßt sich mit Ausbildern und Lehrkräften der beruflichen Erstausbildung. Das Buch ist sowohl für Ausbilder als auch für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung von Interesse, da die darin enthaltenen Informationen darauf abzielen, ihre Mobilität in der Europäischen Union und innerhalb des jeweiligen Landes zu erhöhen. Darüber hinaus dürfte es für Ausbildungseinrichtungen und -körperschaften nützlich sein, wenn es darum geht, mögliche Partner für Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu finden. Die politischen Entscheidungsträger in diesem Bereich finden eine systematische Präsentation von Informationen über das in der beruflichen Erstausbildung tätige Ausbildungspersonal in anderen Ländern vor. Die Informationen werden im Kontext des Ausbildungssystems jedes einzelnen Landes, seiner verschiedenen Zweige und Wahlmöglichkeiten und dem öffentlichen Interesse daran dargestellt.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: Comparative analysis

Guildford Educational Services

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

Berlin, CEDEFOP, 1995, 52 S.

(CEDEFOP Panorama Nr. 60)

EN

CEDEFOP P.O. Box 27 (Finikas),
GR-55102 Thessaloniki



Im Jahr 1994 gab das CEDEFOP in zwölf Ländern der Europäischen Union Berichte in Auftrag über die Maßnahmen zur Verbesserung der Kohärenz zwischen der Pflichtschule, der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung sowie der Erwachsenenbildung. Dieser Bericht ist das Ergebnis einer vergleichenden Analyse der zwölf Länderberichte. Der Begriff des „lebenslangen Lernens“ wird hier benutzt, um alle Altersgruppen von der allgemeinen Schulpflicht aufwärts zu erfassen. Dabei werden drei Arten von Kontinuität ausgemacht: Die interne Kontinuität bezieht sich auf die Weiterentwicklungs- und Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems, die externe Kontinuität bezieht sich auf die Möglichkeiten des leichten Übergangs zwischen Allgemeinbildung, Berufsbildung und Arbeitsleben. Die komplexe Kontinuität gleicht der externen Kontinuität, bezieht aber auch Personen ein, die gegenwärtig nicht arbeiten oder als arbeitslos gemeldet sind, wie zum Beispiel Frauen, die nach der Familienpause in den Beruf zurückkehren wollen.

Apprenticeship in the EU member states: A comparison

Ní Cheallaigh, M.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der EG, 1995, 97 S.
(CEDEFOP-Dokument)

ISBN 92-827-4265-2 (en)

EN, ES, FR

Das Buch beschreibt und vergleicht die wesentlichen Merkmale der Lehrlingsausbildung in den zwölf Mitgliedsstaaten der EU auf dem Stand von 1994. Dabei werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Systemen sowie Zukunftstendenzen und Änderungen herausgestellt. Ausgehend vom Lehrvertrag befaßt sich die Studie auch mit den Eingangsvoraussetzungen, der Dauer, den Zeugnissen und Qualifikationen sowie der Finanzierung. Es werden verschiedene mit der Lehrlingsausbildung befaßte Organe und die beiden Hauptausbildungsstätten – der Betrieb und die Berufsschule bzw. das berufliche Bildungszentrum – behandelt, wobei auch die verschiedenen in deren Zuständigkeitsbereich fallenden Ausbildungsbestandteile – theoretischer Unterricht, praktisches Arbeiten und All-

gemeinbildung – Berücksichtigung finden. Ein statistischer Abschnitt untersucht die Zahl der Teilnehmer an einer Lehrlingsausbildung in der Zeit von 1980 bis 1993 und die betroffenen Berufsgruppen. Er enthält Schätzungen bezüglich der relativen Bedeutung der Lehrlingsausbildung innerhalb der beruflichen Bildung sowie über die Erfolgsquote der Lehrlinge auf dem Arbeitsmarkt. Ebenso wird der Anteil der Frauen an der Lehrlingsausbildung untersucht. Darüber hinaus werden einige aktuelle Aspekte behandelt, beispielsweise die Einführung von Lernmodulen sowie der Einfluß von EU- und internationalen Programmen. Im letzten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der einzelnen Mitgliedsstaaten im Lichte zuvor geäußerter Kritik an der Lehrlingsausbildung bewertet.

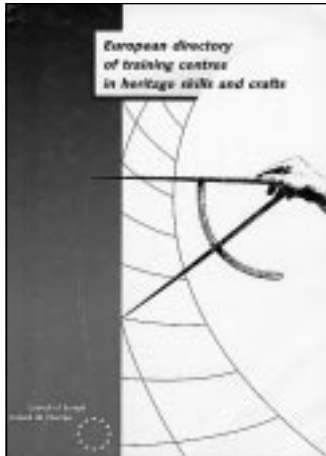
Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experiences: comparative report of practice in France and the United Kingdom.

Perker, H.; Ward, C.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)
Berlin, CEDEFOP, 1995, 63 S.
(CEDEFOP Panorama Nr. 44)
Gemischte Fassung: EN/FR
*CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas)
GR-55102 Thessaloniki*

Angesichts der Tatsache, daß den Bildungsbedürfnissen von Erwachsenen eine immer größere Bedeutung beigemessen wird, setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, daß traditionelle Methoden der Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen für diese neue Ausbildungsklientel unpassend sind. Die heute geforderten höheren Qualifikationsniveaus, der Trend weg vom unqualifizierten Arbeiter und Änderungen in der Arbeitsorganisation sind einige der hierfür verantwortlichen Faktoren. Folglich wurden neue Verfahren entwickelt, um Kompetenzen und das im Leben und der Arbeit erworbene Wissen festzustellen und zu bewerten. Dies Buch vergleicht die hierfür in Frankreich und im Vereinigten Königreich verwendeten Praktiken, einschließlich der Kompetenzprüfung (*bilan des compétences*) in Frankreich und der *accreditation of prior learning* (ALP) im Vereinigten Königreich.





European directory of training centres in heritage skills and crafts

Europarat
Straßburg, Europarat, 1995, 310 S.
EN, FR
Council of Europe Publishing, Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

1987 rief der Europarat das *European Network of Heritage Skills and Crafts* (Europäisches Netzwerk für traditionelle Handwerkskunst) ins Leben. Eine seiner Aufgaben bestand in der Erstellung einer Übersicht über die Einrichtungen in Europa, die eine Ausbildung in traditioneller Handwerkskunst vermitteln. Das Verzeichnis ist das Ergebnis einer Fragebogenaktion, deren Antworten 1993 eingingen. Es umfaßt 23 Länder und mehr als 190 Einrichtungen, darunter Ausbildungsstätten für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung sowie Einrichtungen des sekundären, tertiären und postgraduierten Bereichs. Diese erste Ausgabe ist weder selektiv angeordnet noch erschöpfend, sondern enthält das gesamte empirische Datenmaterial. Die Bildungseinrichtungen sind nach Ländern aufgelistet. Zu jeder Einrichtung gibt es eine standardisierte Beschreibung mit Angaben über den Tätigkeitsbereich, die Ausstattung, Zielgruppen usw., außerdem für jedes Land ein Überblick über das allgemeine Ausbildungs- und Qualifikationssystem im traditionellen Sektor. Das Buch wird ergänzt durch einen alphabetischen Index der Länder, der Tätigkeitsbereiche und der Ausbildungseinrichtungen.

rufflicher Flexibilität erstellt. Vier Fallstudien, die in dieser Untersuchung berücksichtigt werden, zeugen von klaren, zweckmäßigen und entschlossenen Bemühungen, Lehrpläne für die berufliche Flexibilität zu erstellen. Die vier Modelle enthalten essentielle Elemente einer breit angelegten Grundausbildung in den Grundfertigkeiten, die regelmäßig den aktuellen Erfordernissen angepaßt, ausgebaut und wieder aufgefrischt werden können. Hierdurch läßt sich eine adäquate Mischung aus Fachkompetenz, technischem Wissen und angewandter Theorie erreichen. Dabei werden sowohl die affektiven als auch die kognitiven Bereiche berücksichtigt. Der Schwerpunkt wird auf Schlüsselqualifikationen gelegt, die notwendig sind, um eine Arbeit alleine oder im Team selbständig und innovativ auszuführen.

The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L.
International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)
Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)
Berlin, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 S.
EN
UNEVOC Implementation Unit, c/o BIBB, Fehrbelliner Platz 3 D-10707 Berlin

Das UNEVOC-Projekt will einen Beitrag zur Entwicklung und Verbesserung der technischen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der UNESCO leisten. Hierzu wurden Experten aus unterschiedlichen Weltregionen befragt, um einige der Faktoren auszumachen, welche die Rolle und den Status der technischen und beruflichen Bildung bestimmen. Anschließend wurde eine Reihe von Fallstudien über die Relevanz dieser Faktoren innerhalb der nationalen Bildungssysteme in die Wege geleitet. Die vorliegende Studie über Schweden berichtet über Veränderungen im Bildungssystem durch eine umfangreiche Schulreform, die das Ziel hat, die Stellung der beruflichen Bildung zu verbessern und das lebenslange Lernen zu fördern.



Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosciel, E.; Plumbridge, W.
Internationale Arbeitsorganisation (ILO)
Genf, ILO, 1995, 20 S.
ISBN 92-2-109981-4
EN, FR

Die IAA-Abteilung für das Management der beruflichen Bildungssysteme hat in Deutschland, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich eine Studie über die Erfahrungen führender Ausbildungseinrichtungen und -betriebe in der Organisation und Durchführung von Bildungsmaßnahmen zur Erlangung be-





The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I.; Solomakhin, D.; Sedykh, E.
International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)

Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)

Berlin, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 20 S.

EN

UNEVOC Implementation Unit,

c/o BIBB,

Fehrbelliner Platz 3

D-10707 Berlin

Das UNEVOC-Projekt will einen Beitrag zur Entwicklung und Verbesserung der technischen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der UNESCO leisten. Hierzu wurden Experten aus unterschiedlichen Weltregionen befragt, um einige der Faktoren auszumachen, welche die Rolle und den Status der technischen und beruflichen Bildung bestimmen. Anschließend wurde eine Reihe von Fallstudien über die Relevanz dieser Faktoren innerhalb der nationalen Bildungssysteme in die Wege geleitet. Die vorliegende Studie über Rußland analysiert den Entwicklungsprozeß der Reformen im russischen Berufsbildungssystem und dessen Anpassung an die Bedürfnisse der Marktwirtschaft. Im Rahmen dieser Serie ist noch eine weitere Broschüre mit dem Titel: „Adaption of vocational curricula for industrial business clerks from Germany to the Russian Federation“ (Anpassung von Berufsbildungslehrplänen für Industrieangestellte von Deutschland bis zur Russischen Föderation) erschienen.

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Nordic Council of Ministers

Kopenhagen, Nordic Council of Ministers, 1995, 120 S.

ISBN 92-9120-715-2

ISSN 0903-7004

DA, EN, SV

Es handelt sich um den Abschlußbericht eines nordischen *Think-tank* über künftige Qualifikationsanforderungen. Die Fähigkeit, das Lernen zu lernen, ist heute die wichtigste Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum und persönliche

Entwicklung. Die Informationsgesellschaft und die neue weltweite Integrationswelle bringen die hohe Anforderung mit sich, das eigene Wissen ständig zu erneuern und aufzufrischen, d. h. lebenslanges Lernen für alle. Nimmt man diese Herausforderung an, so winkt eine reiche Belohnung, wenn man die Konzeption an der Erwachsenenbildung und an der nordischen Tradition eines demokratischen und teilnehmergesteuerten Lernprozesses ausrichtet. Die Tradition muß jedoch weiterentwickelt und erneuert werden, wenn wir unsere Ziele erreichen wollen. Die Zukunft bietet verlockende Gelegenheiten, birgt jedoch auch soziale und ökologische Probleme. Im lebenslangen Lernen muß eine Verschmelzung von Vision und Einsicht, Fachwissen und Weisheit, Verständnis und Feingefühl, Handlungsfähigkeit und Selbstvertrauen, Fortschritt und Fürsorge erreicht werden.

The German Dual System: A Model for Europe?

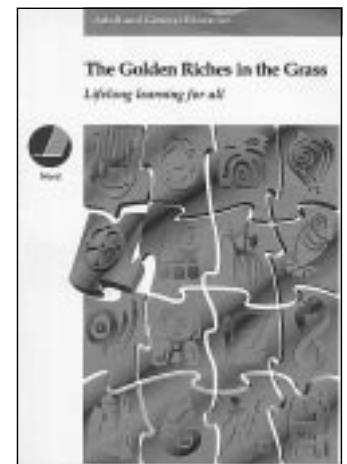
Géhin, J. P.; Méhaut, P.

In: Industrielle Beziehungen – Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management Nr. 2 (1), Rainer Hampp Verlag, 1995, S. 64–81

ISSN 0943-2779

EN

Die Stärke und die Flexibilität des dualen Systems werden im allgemeinen mit dem Konsens erklärt, den dieses unter den deutschen Sozialpartnern genießt. Überdies schreiben viele Studien den wirtschaftlichen Erfolg, insbesondere im Exportbereich, der Qualität der Berufsbildung zu, die dieses System stützt (Steedman und Wagner 1990). Es ist daher anzunehmen, daß es besonders in den europäischen Staaten, wo sich die schulischen Systeme anscheinend in einer Krise befinden, auf großes Interesse stoßen könnte. Auf der Grundlage eines Vergleichs mit Frankreich wird in diesem Artikel versucht, das deutsche duale System umfangreicher und dynamischer zu interpretieren und auch die Weiterbildung einzuschließen. Der hier vertretenen Auffassung nach herrscht ein zunehmender internationaler Druck, der zu einer radikalen Reform des Systems in bezug auf Schulung, Arbeitsorganisation und Personalführung innerhalb des Unternehmens führen könnte. Anschließend werden die





derzeitigen Veränderungen des französischen Modells analysiert, die, wenn auch auf andere Weise, eine eher berufsorientierte Struktur des Arbeitsmarktes anstreben.

Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.

In: *Formation emploi* (Paris) Nr. 50, April-Juni 1995, S. 89-103

ISSN 0759-6340

FR

Der Artikel untersucht die Veränderungen in der Berufsbildung in Ostdeutschland anhand einer Arbeitsmarktregion und eines ehemaligen Eisenhüttenkombinats, das kurz zuvor privatisiert wurde. In erster Linie analysiert der Autor dabei die Berufsbildung zur Zeit der DDR, und zwar sowohl anhand des wichtigsten Betriebs der Region als auch in bezug auf den umgebenden Arbeitsmarkt. Anschließend untersucht er die Funktion der beruflichen Bildung im Rahmen einer Volkswirtschaft sowjetischen Typs. Mit der Wiedervereinigung hat die Einführung des dualen Systems die berufliche Bildung der Dynamik des Marktes ausgesetzt. Der Autor untersucht die Auswirkungen dieser Entwicklung.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: Report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training.

Caillods, F.; Bertrand, O.; Atchoarena, D. International Institute of Educational Planning (IIEP)

Paris, 1995, 360 S.

(IIEP research and studies programme)

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix

F-75116 Paris

Alle mittel- und osteuropäischen Staaten haben Reformen in bezug auf die Struktur, Organisation und das Management ihrer beruflichen Bildungssysteme eingeleitet. Dabei wurden zahlreiche Initiativen auf zentraler wie lokaler Ebene ergriffen. Die Beobachtung der insbesondere im Management-Prozeß stattfindenden Veränderungen, die Analyse der gegenwärtigen Situation der Berufsbildungseinrichtungen und die Evaluierung eini-

ger der getroffenen Maßnahmen ist entscheidend für politische Entscheidungsträger und Kultusbehörden. Dies waren die Ziele eines Programms, das das IIEP mit Unterstützung der Europäischen Kommission (GD XII) durchgeführt hat. Das Programm zielte darauf ab, Forscher aus Mittel- und Osteuropa im Bereich des Berufsbildungsmanagements zu schulen und somit zur Bildung nationaler Forschungskapazitäten in der Region beizutragen. Außerdem sollte ein Forscher-Netzwerk errichtet werden, um den Informationsaustausch über die in den einzelnen Ländern gesammelten Erfahrungen zu erleichtern. Das Buch ist das Ergebnis eines Workshops vom 19.-21. Dezember 1994 in Paris. Es werden darin die wichtigsten Forschungsergebnisse und vier Länderberichte über den Wandel in Ungarn, Polen, Litauen und Estland vorgestellt.

Lifelong education in selected industrialized countries

Atchoarena, D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

Paris, UNESCO, 1995, 231 S.

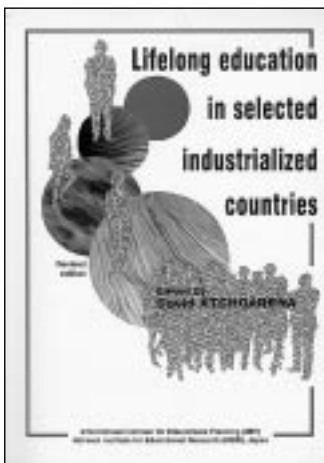
EN

International Institute for Educational Planning,

7-9, rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

Anhand von vier europäischen Staaten (Frankreich, Deutschland, Schweden, Vereinigtes Königreich) sowie Japan, den USA und der ehemaligen Sowjetunion stellen die einzelnen Kapitel dieses Buches einige der jüngsten Veränderungen im Bereich der lebensbegleitenden Bildung in industrialisierten Gesellschaften vor. In diesem Zusammenhang wird ein besonderer Schwerpunkt auf Themen wie die Entwicklung des Begriffs vom lebensbegleitenden Lernen, die Organisation der Berufsausbildung in der Industrie, die Umstrukturierung des Hochschulwesens und die Neudefinition von Bewertungssystemen oder lokalen Strategien für lebensbegleitendes Lernen gelegt. Es ist zu hoffen, daß solche Beiträge sorgfältig Rechenschaft über den graduellen Fortschritt in Richtung einer Lerngesellschaft ablegen.





Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque international de l'IRES 21, 22, 23 et 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Bouder, A.; Kraiss, B.; et al.
In: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand)
Nr. 17, Winter 1995, 206 S.
ISSN 1145-1378
FR

Es handelt sich um die Arbeitsergebnisse der ersten Phase eines Forschungsprogramms des *Institut de Recherches Economiques et Sociales* (IRES) mit Unterstützung der *Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes* (DIJ) und des *Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications* (CEREQ). Es wird eine Synthese von sechs Länderberichten vorgestellt, die durchgehende Tendenzen sowie nationale Besonderheiten aufgreift, die aus dem historischen Erbe und den institutionellen Gegebenheiten eines jeden Landes hervorgegangen sind. Anschließend folgen die Auswertung einer statistischen Erhebung über die Lage der Jugendlichen in Europa und die Analyse einer Reihe von Berichten über die Strategie der Akteure und die Entstehung von Normen und Regelungen in Deutschland, Spanien, Frankreich, Schweden und im Vereinigten Königreich.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J. R.
Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 S.
ISBN 1-8527-8863-1
EN

Das Buch befaßt sich mit der ökonomischen Analyse von beruflicher Bildung und verknüpft diese mit den unterschiedlichen Ausbildungssystemen in Deutschland, Frankreich, den USA und dem Vereinigten Königreich. Dabei werden einige allgemeine Themen und Probleme wie die Beziehung zwischen schulischer und beruflicher Bildung, die Rolle der Weiterbildung, die Umschulung von Arbeitslosen und die Stellung benachteiligter Gruppen auf dem Arbeitsmarkt erörtert. Ein zentrales Thema sind die unterschiedlichen politischen Strategien der Regierungen im Bildungsbereich.

Training levies in four countries

Senker, P.
Engineering Training Authority (EnTra)
Stockport, EnTra, 1995, 45 S.
EN
EnTra Publications,
P. O. Box 75, Stockport,
UK-Cheshire, SK4 1PH

In diesem Dokument werden die Argumente beider Seiten der Debatte über Ausbildungsabgaben erläutert und die Arbeitgeberseite eindringlich aufgefordert, sich stärker an dem Thema zu beteiligen. Es wird beschrieben, wie die Abgaben in Australien, dem Vereinigten Königreich, Frankreich und Singapur funktioniert haben. Der Autor behauptet, eine Ausbildungsabgabe könnte im Vereinigten Königreich eine moderne und vielseitige Lehrlingsausbildung fördern.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.; Sung, J.
Centre for Labour Market Studies (CLMS)
Leicester, CLMS, 1995, 248 S.
ISBN 1-86027-000-X
EN
CLMS, University of Leicester,
103 Princess Road East
UK-Leicester LE1 7LA

Diese Untersuchung, die aus der Perspektive des Vereinigten Königreichs durchgeführt wurde, liefert den Beweis dafür, wie erfolgreich die Konkurrenten des Vereinigten Königreichs hinsichtlich ihrer Errungenschaften im Bereich der beruflichen Bildung arbeiten; sie enthält für jeden der Staaten eine kurze Zusammenfassung des Berufsbildungssystems, aktuelle Informationen über die Qualifikationsstufen der Arbeitskräfte jedes Landes und ein aktuelles Bild der Zahl der Auszubildenden in der Allgemeinbildung, den Berufsschulen und der Berufsausbildung.

Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.
Paris, Armand Colin, 1995, 398 S.
ISBN 2-200-21570-3
FR



In diesem Werk sind die Reden zusammengestellt, die auf einem Kolloquium zum Abschluß einer von Frankreich finanzierten Untersuchung über den Stand des Forschungsfeldes in Deutschland, Großbritannien und Italien im Bereich Bildung und Arbeit vorgetragen wurden. Neben den französischen Forschern hatten sich an dieser Untersuchung auch Spezialisten aus den drei betroffenen Staaten beteiligt. Nach einer Einleitung, in der die institutionellen und politischen Fakten dargelegt werden, die in den drei Staaten jeweils für den untersuchten Bereich charakteristisch sind, werden in einer Serie von Texten für jedes Land die Hauptströmungen der Forschung erläutert.

So durchlaufen die einzelnen Autoren die Kette vom Bildungswesen über die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt bis zum Arbeitsplatz.

Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

In: *Profesiones y Empresas* (Madrid) Nr. 2, 1995, S. 3–51
ES

Profesiones y Empresas, Gran Vía 38, E-28013 Madrid

Dieser Artikel liefert eine Synthese verschiedener in dieser Zeitschrift erschienener Arbeiten über den Berufsschulunterricht in der Europäischen Union und dessen Niveau im Vergleich zu den im Allgemeinen Rahmengesetz für das Bildungswesen (LOGSE) vorgesehenen beruflichen Ausbildungsstufen, insbesondere den Berufsbildern der Stufe 2 der Europäischen Union, jeweils mit den Merkmalen der Berufsbilder der einzelnen Stufen. An zweiter Stelle wird eine vergleichende Analyse der in den Mitgliedstaaten geltenden Qualifizierungssysteme und -verfahren vorgenommen; hierbei wird angegeben, wer für die Erstellung und Anwendung der beruflichen Ausbildungsnachweise, Inhalt und Bewertung, Bedingungen, Verfahren, Bildungswege und Modalitäten für den Zugang zu den Qualifikationen, die Zeugnisse usw. jeweils rechtlich zuständig ist. Ferner werden die Zeugnisarten der Stufen 2, 3 und 4 der Staaten der Europäischen Union, die zuständigen Behörden und die Organisation der Prüfungen in den zwölf EU-

Mitgliedstaaten beschrieben, danach folgt eine Auflistung von Berufen (aus 18 verschiedenen Wirtschaftszweigen), die der Ausbildungsstufe 2 der Europäischen Union entsprechen. Am Ende des Artikels werden die Unterscheidungslinien aufgezeigt, die im Vergleich zu anderen in den EU-Staaten bestehenden Lernmodellen zu verzeichnen sind.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.

In: *British Journal of Industrial Relations* (Bradford) 32 (4), 1994, S. 505–522

ISSN 007-1080

EN

In diesem Aufsatz wird die Entwicklung der Lehrlingsausbildung in drei englischsprachigen Ländern untersucht, wo es ihr sehr unterschiedlich ergangen ist. In den USA erlebte sie in den meisten Wirtschaftssektoren schon früh einen Niedergang, im Vereinigten Königreich blieb sie bis lange nach dem Zweiten Weltkrieg intakt, und in Australien spielt sie bis heute weiterhin eine relativ starke Rolle. Die Gründe für ihren Niedergang bzw. ihr Überleben werden hinterfragt, und als Erklärung wird die Wechselwirkung zwischen der jeweiligen institutionellen Unterstützung und der Fähigkeit der Arbeitgeber und dem von ihnen verspürten Bedürfnis zur Aufrechterhaltung des Systems herangezogen.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.

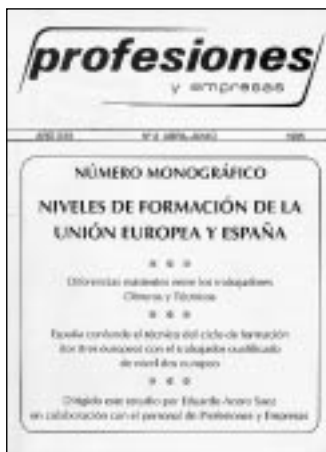
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg, IAB, 1995, 478 p.

(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 190)

ISSN 0173-6574

DE

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, aber auch die Unterschiede der Berufs-





bildungssysteme Deutschlands und Frankreichs einem systematischen und umfassenden Vergleich zu unterziehen. In einem zusammenwachsenden Europa, das seinen Bürgern auch Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits der nationalstaatlichen Grenzen einräumt, gewinnen solche ausführlichen bilateralen Vergleiche zunehmend an Bedeutung. Die Arbeit behandelt zentrale Problembereiche wie Zuständigkeiten für Berufsberatung, Ausbildung und Arbeit, Wege in die Erstausbildung und Erwerbstätigkeit, Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, berufliche Weiterbildung und Ausbildungsgänge im alternierenden System. Jeder Problembereich ist nach mehreren Schwerpunkten untergliedert. Innerhalb der einzelnen Bereiche bauen Problemaufriss, Darstellung der Situation und Gegenüberstellung aufeinander auf. Die zentralen Ergebnisse werden abschließend zusammengefaßt und um statistische Grundinformationen und einen Vergleichsschlüssel der Berufssystematiken ergänzt. Das Kompendium wendet sich an Berater und Ratsuchende, an Wissenschaftler und politische Akteure gleichermaßen. Der Zugriff auf einzelne Inhalte wird durch ein umfangreiches Glossar und ein Indexverzeichnis erleichtert und ermöglicht so einen raschen Überblick über die Aus- und Weiterbildung in den beiden Ländern. In dem umfangreichen Anhang werden darüber hinaus Abkürzungen und Begriffe erläutert, das Fragenraster für die Datenerfassung mitgeteilt und Strukturdaten zur beruflichen Bildung in Frankreich und in Deutschland in übersichtlicher Form präsentiert.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; et al.

In: Formation emploi (Paris) Nr. 50, April-Juni 1995, S. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

In diesem Dossier werden einige der 1993 auf der internationalen Konferenz von Santa Barbara in den Vereinigten Staaten unterbreiteten Studien zum Thema „Investitionen in das Humankapital und wirtschaftliche Leistungen“ vorgestellt. Der erste Text stellt eine Synthese dieser Kon-

ferenz dar. Im zweiten werden die Ausbildungspolitiken und der Arbeitsmarkt in Frankreich während der 80er Jahre analysiert. Im dritten werden die liberalen Reformen, die in den letzten fünfzehn Jahren das allgemeine und berufliche Bildungswesen in Großbritannien beeinflusst haben, einer Bewertung unterzogen.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

In: Professionalità (Brescia) 26, 1995, S. 38-42; S. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice La Scuola,

Via Luigi Cadorna 11,

I-25186 Brescia

Fernlernen und Fernstudium sind in Italien heute noch weitgehend unbekannt und werden kaum angewandt. Die bisher durchgeführten Modellversuche haben bisher in den Ausbildungssystemen keinerlei Neuerungen und stabile Veränderungen mit sich gebracht; es gibt noch keine offizielle Würdigung für die Ausbildungsmodalitäten, die nicht nach einem Kurszeitplan oder mit Anwesenheitskontrolle stattfinden. In Großbritannien hingegen wird das „Home of Open Learning“ (das Ausbildungsangebot) nicht nach seiner Konformität mit den bürokratischen Normen, sondern nach seiner Fähigkeit bewertet, die Ausbildungsnachfrage zu befriedigen, reelle Möglichkeiten für alle zu schaffen und die Professionalität zu steigern und auf den neuesten Stand zu bringen. In diesem Artikel werden ferner vier italienische Versuche des Fernlernens erläutert: das Projekt IFOL FAD, das Projekt MOLE der Region Piemont, das *Fortel-de-Trainet*-Netzwerk und die *Scuola Radio Elettra*.

Learning linked to work: The place of transfer and transferable skills in work-based learning: Case studies in Italy, the Netherlands and the United Kingdom

Erlicher, L.; Moerkamp, T.; Sommerlad, E. Amsterdam, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO, 1995, 164 S. ISBN 90-6813-450-7

EN





In diesem Buch wird eine gemeinschaftliche Untersuchung über die Aktivitäten und Erkenntnisse dreier Forschungsinstitute in den Niederlanden, Italien und Großbritannien behandelt. Gegenstand der Untersuchung ist das Lernen am Arbeitsplatz als Alternanzmodell. Die Forscher waren zuallererst an den Lernerfahrungen der Kursteilnehmer selbst interessiert. Das Lernen am Arbeitsplatz kann in drei Bestandteile unterteilt werden: Lernen durch Arbeit, betriebliche Ausbildung und Studienmöglichkeiten sowie außerbetriebliche Ausbildung.

Europäische Union: Politiken, Programme, Akteure

Beschluß Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996)

Europäische Kommission

In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (Luxemburg) L 256, 26.10.1995, S. 45–48

ISSN 0378-6978 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Dieser Beschluß stellt eine Folgemaßnahme zum Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ dar und sieht Maßnahmen vor, mit denen folgendes erreicht werden soll: a) das lebensbegleitende Lernen als Schlüsselfaktor für ein Ansteigen der Beschäftigung stärker ins öffentliche Bewußtsein zu rücken; b) die Zusammenarbeit zwischen den allgemeinen und beruflichen Bildungssystemen und den Unternehmen, insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen, zu verbessern; c) der allgemeinen und beruflichen Bildung eine europäische Dimension zu verleihen; d) die Bedeutung der allgemeinen und beruflichen Bildung für die Erreichung einer echten Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen zu bekräftigen.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.

Frankfurt/Main, Peter Lang GmbH,

1995, 214 S.

(Europäische Hochschulschriften, Reihe II, Rechtswissenschaft, Band 1772)

ISBN 3-631-48431-3

ISSN 0531-7312

DE

Im Rahmen seiner Dissertation (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.) stellt der Verfasser die Ergebnisse einer umfassenden Untersuchung über die Rolle der Europäischen Gemeinschaft auf dem Feld der Bildungspolitik dar. Einer ausführlichen Darstellung der Problemstellung und Ziele der Untersuchung folgt die Darstellung der Ergebnisse in insgesamt fünf stark untergliederten Kapiteln. Im ersten wird die Bildungspolitik der Gemeinschaft nach Art. 128 EWGV dargestellt. Dem folgt die Betrachtung der Kompetenzen der Gemeinschaft im Bildungsbereich nach dem Vertrag von Maastricht. Im dritten Kapitel befaßt sich der Autor mit den bildungspolitischen Auswirkungen der Art. 7 EWGV und der Art. 48 und 49. Mit den bildungspolitischen Befugnissen der Gemeinschaft nach Art. 235 beschäftigt sich der Autor im vierten Kapitel seiner Arbeit, die er mit einem Kapitel über die Rechtssprechung des Europäischen Gerichtshofes abschließt. Neben einem umfangreichen Anmerkungsapparat schließt die Publikation ein ausführliches Literaturverzeichnis ein.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: Transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/YOUTHSTART

Paris, Racine Editions, 1995, 229 S.

ISBN 2-84108-006-4

FR

Wie läßt sich zum Zeitpunkt der Einführung des Programms LEONARDO und der neuen Gemeinschaftsinitiativen ein staatenübergreifendes Projekt charakterisieren? Welche Anleitungsinstrumente sind erforderlich, um es zu steuern? Welche Wertsteigerung hat es nach siebenjähriger Laufzeit, die dazu diente, die berufliche Bildung von Jugendlichen in Europa zu fördern und ausgehend von den Erfahrungen aus der Vergangenheit die Zukunft besser vorzubereiten, insgesamt erbracht? Auf diese Fragen versucht dieses von RACINE mit aktiver Beteiligung der PETRA-Projekte unter der Ägide der



Delegation Berufsbildung erstellte Werk eine Antwort zu geben.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J. Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 S.
(FORCE: Weiterbildung in Europa)
ISBN 3-7639-0034-9
DE

Das europäische Programm FORCE zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Union verpflichtet die Mitgliedstaaten zur regelmäßigen Berichterstattung über Maßnahmen, die zur Umsetzung des gemeinsamen Rahmens des Programms getroffen wurden. Auf der Grundlage dieser nationalen Berichte ist die vorstehende Arbeit verfaßt worden. In sechs Kapiteln wird die Situation der beruflichen Weiterbildung in Europa beschrieben: 1) Berufliche Weiterbildung: Konzepte, Definitionen und Komponenten, 2) Finanzierungssysteme, 3) Anbieter und Personal, 4) Zugang und Teilnahme, 5) Planung und Zertifizierung sowie 6) Perspektiven für die berufliche Weiterbildung. Mehrere Anhänge informieren über die Rahmenbedingungen des FORCE-Programms. Die Schrift bietet so eine vergleichende Übersicht über den aktuellen Stand der beruflichen Weiterbildung in den Ländern der Europäischen Union.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap
Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Europäische Kommission

Brüssel, VDAB, 1995, 70 S.
NL

*VDAB, Keizerslaan 11,
B-1000 Brüssel*

Dies ist der Bericht über die Schlußkonferenz „Von FORCE in die Zukunft“, die von der FORCE-Agentur Flandern mit dem Ziel veranstaltet wurde, zu untersuchen, worin die Effektivität der FORCE-Projekte bestand, wieviele Synergieeffekte aus ihnen entstanden und wie die staatenübergreifende Zusammenarbeit in Zukunft mittels anderer europäischer Aktionspro-

gramme noch ausgebaut werden kann. Zugleich wurden die statistischen Gesichtspunkte und die Möglichkeiten einer Vermarktung und Verbreitung der Produkte betrachtet, die aus den Projekten hervorgegangen sind.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; et al.
Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (CeRiFoP)
Professionalità (Brescia) Nr. 26,
1995, S. I-XII (43-54)
ISSN 0392-2790
IT

In diesem Dossier wird das Material eines Studientreffens über die Ausbildungsprogramme für die europäische Zusammenarbeit vorgestellt, das im Herbst 1994 in Mailand stattfand. Unter dem Strich handelt es sich um 1) eine Überlegung zum Thema der Berufsbildung in Italien im Rahmen einer europäischen Dimension; 2) eine genauere Betrachtung unter Berücksichtigung der von der Europäischen Kommission ausgegebenen Richtlinien; 3) eine Analyse bestimmter im Rahmen des FORCE-Projekts durchgeführter Experimente. Um die einzelstaatlichen Bildungspolitiken zu koordinieren und allgemeiner zum Aufkommen einer neuen Bildungstheorie beizutragen, ist es notwendig, ein ständiges Studien- und Entwicklungsforum einzurichten. Dies wird es den Spezialisten und den Projektträgern ermöglichen, freie Überlegungen über die Ausbildung im Sinne einer Nutzung der menschlichen Dimension der Arbeit anzustellen.

Projecto transnacional de investigação no âmbito EUROTECNET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C. M.; Almeida Silva, J.; et al.
Nadu EUROTECNET Portugal
Caldas da Rainha, Nadu EUROTECNET Portugal, 1995, 258 S.

PT
*CENCAL,
rua Luís Caldas - Apartado 39
P-2500 Caldas da Rainha*



Dieses Buch entstand aus einem staatenübergreifenden Forschungsprojekt, das von den nationalen Animations- und Verbreitungsstellen (NADUs) Portugals und Spaniens, vom BAT EUROTECNET und von verschiedenen Projekten Portugals, Spaniens, Frankreichs und Belgiens durchgeführt wurde. Um den Begriff der Flexibilität mit Inhalt zu füllen, betrachtet man ihn von verschiedenen Standpunkten aus; hierzu werden vier Texte herangezogen: Text 1: Flexibilität im Unternehmen; Text 2: Die moderne Produktionstechnologie; Text 3: Analyse der wesentlichen Merkmale der Ausbildung in fortgeschrittenen Technologien für kleine und mittlere Unternehmen – Sektor der Herstellung elektromechanischer Anlagen; Text 4: Ausbilden und analysieren – ein Zwischenprozeß in einem qualifizierenden Unternehmen.

Europäische Wege der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Konferenz im Logenhaus Berlin, 3./4. November 1994

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 96 S. DE

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

Die Broschüre gibt die Vorträge und Referate wieder, die anlässlich der internationalen Konferenz "Europäische Wege der Berufsbildung - Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms) gehalten wurden. Neben einer Bilanz der einzelnen Aktionsbereiche mit der Darstellung exemplarischer Projekte, die im Rahmen des Programms durchgeführt wurden, werden die Ergebnisse der fünf Arbeitsgruppen der Tagung vorgestellt. Sie befaßten sich mit den Themen: Austausch von Auszubildenden; -Weiterbildung und Praktika als Förderung individueller Europafähigkeit und beruflicher Qualifikation; -Neue Konzepte, Methoden und Inhalte für Berufsvorbereitung und Berufsausbildung im europäischen Kontext; - Entwicklung einer europäischen Dimension der Berufsausbildung sowie - Auf- und Ausbau von Kooperationen - Transnationales Management.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

University of Bristol
Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, ohne Seitenzahlen EN

Gateway Europe, Welsh Development Agency, Greyfriars Road, UK-Cardiff, CF1 3XX

Dieser Bericht liefert einen Überblick über von der Arbeitgeberseite unternommenen Initiativen und Forschungsarbeiten über weibliche Angestellte sowie eine Zusammenfassung der Ergebnisse des EG-Projekts FORCE-AXIA.

Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Department of Enterprise and Employment

Dublin, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 S.

EN

Department of Enterprise and Employment, Davitt House, 65A Adelaide Road, IRL-Dublin 2

Diese Konferenz, die in den Räumlichkeiten des Ministeriums für Unternehmen und Beschäftigung stattfand, sollte zu den laufenden Entwicklungen und Debatten im Bereich der Ausbildung von Ausbildern im nationalen und europäischen Kontext beitragen. Die gehaltenen Vorträge bezogen sich auf drei Themenbereiche: die sich verändernde und weiterentwickelnde Rolle des Ausbilders, die Anpassung an Veränderungen im Ausbildungsumfeld und die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Ausbildung von Ausbildern. In diesem Zusammenhang wurden die Rolle des Ausbilders als Unterstützer bei der Gemeinschaftsentwicklung, die für die Vermittlung einer Ausbildung mit Zugang zum Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und der Nutzen von innerhalb der Organisation durchgeführten Ausbildungsprogrammen untersucht.



Media assisted language learning in adult (basic) education: Under construction

van den Brand, I.
Amersfoort, SVE, 1995, 77 S.
ISBN 90-5003-194-3
EN

In diesem Dokument werden die Möglichkeiten eines mediengestützten Sprachunterrichts in der Erwachsenenbildung erörtert. Es enthält Beschreibungen von Projekten und Produkten, die bei der im Januar 1995 vom SVE veranstalteten zweitägigen europäischen Konferenz vorgestellt wurden. Ferner werden die Erwartungen für die nahe Zukunft geschildert. Dabei kommen das Fernlernen, die Entwicklung von elektronischem Unterrichtsmaterial und die flexible Lernumgebung zur Sprache.

Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.
Association of European Chambers of Commerce and Industry (EUROCHAMBRES)
Brüssel. EUROCHAMBRES, 1995, variierende Seitenzahlen
Gemischtsprachige Fassung
EUROCHAMBRES,
Rue Archimède 5, boîte 4
B-1040 Brüssel

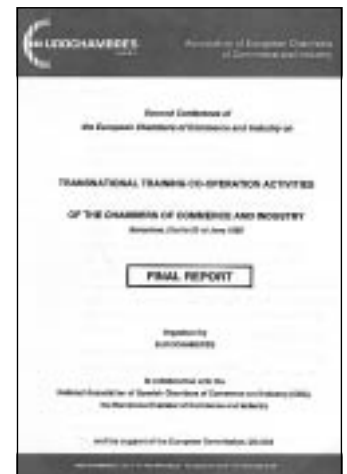
An dieser Konferenz nahmen 15 der 31 europäischen Mitgliedstaaten der EUROCHAMBRES teil. Diese fanden dort Gelegenheit, Informationen auszutauschen und über ihre Erfahrungen mit

staatenübergreifenden Ausbildungstätigkeiten und ihre Beteiligung an Ausbildungsprogrammen der EU zu berichten. Außerdem wurden die Ergebnisse einer Erhebung über staatenübergreifende Zusammenarbeit der Industrie- und Handelskammern vorgestellt, die als separates Dokument (B. Ollier/S. Panebianco) erhältlich sind. In den Arbeitsgruppen wurde die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen einzelnen Kammern innerhalb der Europäischen Union sowie mit Drittstaaten erörtert. In der abschließenden Diskussionsrunde ging es um die Rolle der Kammern bei der Entwicklung der Berufsbildung in Europa. Für die Ausbildung von Unternehmern und Kammermitarbeitern wurden gemeinsame Konzepte verabschiedet.

A practical guide to transnational partnerships

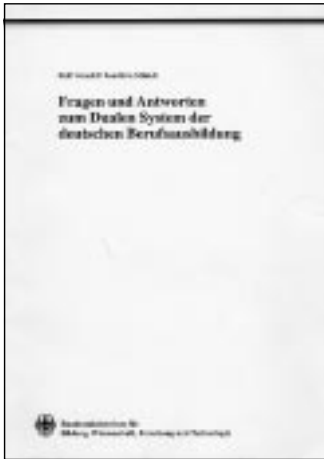
European Network on Women's Training (IRIS)
Brüssel, IRIS, 1995, 40 S.
EN, FR
IRIS Association,
Rue Capouillet 25,
B-1060 Brüssel

1992 veröffentlichte IRIS, das Europäische Netzwerk von Ausbildungsmaßnahmen für Frauen, seinen ersten Leitfaden für Ausbildungspartnerschaften. Diese aktualisierte Fassung bietet Ausbildungsgremien und allen am Aufbau staatenübergreifender Projekte Interessierten einen Einblick in die Dinge, die für eine erfolgreich funktionierende Partnerschaft erforderlich sind. Hierzu werden jüngste Fallstudien herangezogen und ferner ein Überblick über aktuelle Möglichkeiten einer Mitfinanzierung durch die EG gegeben.





Aus den Mitgliedstaaten



A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Federal Ministry for Economic Affairs
Wien, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1995, 40 S.

EN

*Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten,
Stubenring 1, A-1011 Wien*

Diese Broschüre handelt vom System der Lehrlingsausbildung und den Vorteilen der betrieblichen Ausbildung in den Unternehmen, die durch berufsfachlichen Unterricht in Teilzeitschulen ergänzt wird. Sie enthält umfassende Informationen über die Regelung der Lehrlingsausbildung, den Ausbildungsvertrag, die Unternehmen und die Teilzeitschulen als Erbringer der Ausbildung, den Ausbildern, Zuständigkeiten auf lokaler, Landes- und Bundesebene, den Lehrberufen und dem steten Wandel der Berufsförderung sowie einen statistischen Überblick.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker - Een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
Departement Onderwijs
Brüssel, Departement Onderwijs, 1995,
164 S.

ISBN 90-403-0046-1

NL

In dieser Veröffentlichung, an der Autoren aus mehreren flämischen Universitäten mitwirkten, wird nach einer Beschreibung des Nutzens von Indikatoren für die flämische Bildung (beispielsweise Indikatoren für die Finanzierung, die Qualität, die Zahl der Auszubildenden und Lehrkräfte u. Ä.) versucht, eine konkrete Grundlage für eine bessere Bildungspolitik zu schaffen, unter anderem über wissenschaftliche Forschung und statistische Analysen. In Anbetracht der Tatsache, daß diese Publikation aus einer weiteren OECD-Untersuchung über das flämische Bildungswesen hervorging, besitzt sie auch eine internationale Dimension.

D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung

Arnold, R.; Munch, J.

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 138 S.
DE

Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

Das deutsche duale System der Berufsausbildung ist schon seit vielen Jahren auf großes Interesse von Bildungsfachleuten im Ausland gestoßen. Dabei hat sich insbesondere seit den politischen Veränderungen in den Staaten des ehemaligen Ostblocks der Kreis derjenigen erweitert, die Beratung beim Aufbau bzw. bei der Reform ihres Berufsbildungssystems suchen. Zahlreiche Fachleute aus dem Ausland wollen das duale System "vor Ort" kennenlernen, wobei sich bei diesen Besuchen gestellten Fragen häufig wiederholen. Die Broschüre faßt diese Fragen in insgesamt 16 Kapiteln zusammen und versucht, sie zu beantworten. Von der historischen Entwicklung, bildungs- und ordnungspolitischen Grundsätzen und einer generellen Betrachtung der Ausbildungssituation bei Jugendlichen reicht das Spektrum der Themen über Fragen der Finanzierung, der rechtlichen Grundlagen, des in der Berufsbildung eingesetzten Personals der Lernorte und -methoden bis hin zu den internationalen Aspekten des dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei folgt die Darstellung der einzelnen Kapitel 120 ausformulierten Fragen, die die Gesamtproblematik des komplexen Bildungssystems umreißen. Die Veröffentlichung schließt mit einer Erläuterung der verwendeten Begriffe und gibt einige weiterführende Literaturen und Videofilme an.

Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bonn, BIBB, 1995, 641 S.



(Innovationen in der Berufsbildung)

ISBN 3-930809-08-7

DE

IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,

D-53227 Bonn

Seit nunmehr über 20 Jahren hat das Bundesinstitut für Berufsbildung die fachliche Betreuung von Modellversuchen durchgeführt, die in Kooperation mit zahlreichen Partnern wie z.B. Betrieben zur Erkenntnisgewinnung und zur Innovation im Bereich der Berufsbildung beitragen sollen. Aus Anlaß des zwanzigjährigen Bestehens dieser Aufgabe wurde 1994 in Magdeburg eine zweitägige Fachtagung durchgeführt. Der vorliegende Band versammelt die Beiträge zu dieser Fachtagung, die in acht Arbeitsgruppen vorgetragen wurden und die einen repräsentativen Querschnitt durch die Fragestellungen und Themengebiete von Modellversuchen geben und damit auch gleichzeitig aktuelle Themen der Berufsbildungsforschung umreißen. Einen Schwerpunkt dabei stellen Themen dar, die sich unmittelbar mit Lernprozessen beschäftigen: 1) Dezentrales Lernen, 3) Kooperation der Lernorte, 4) Leittextorientiertes Lernen und 5) Multimediales Lernen in der Berufsbildung. Weitere Themenbereiche waren die 2) Internationale Dimension von Modellversuchen, die Frage der 6) Nachqualifizierung sowie die 7) Selbstqualifizierung der Ausbilder und der 8) Umweltschutz in der beruflichen Bildung.

DK Dansk Økonomi Forår 1995.

Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det økonomiske Råd: Formandskabet
Kopenhagen, Det økonomiske Råd:
Formandskabet, 1995, 172 S.

DA

Det økonomiske Råd,

Adelgade 13,

DK-1304 København K

In diesem Bericht des dänischen Wirtschaftsrates werden einige wirtschaftliche Aspekte der allgemeinen und beruflichen Bildung analysiert. Entscheidend ist unter anderem die Frage, ob die Investitionen in die Bildung für die Gesellschaft einen zufriedenstellenden wirtschaftlichen

Nutzen bringen. Berechnungen der Rentabilität verschiedener Bildungsarten für die Gesellschaft zeigen, daß die Bildung im allgemeinen Gewinn abwirft. Er beträgt zwischen 2 und 15 Prozent, die als die Differenz zwischen dem Nutzen und den Kosten der Bildung errechnet werden. Das wirtschaftliche Ergebnis von Investitionen in die berufliche Bildung ist eindeutig positiv, was darauf zurückzuführen ist, daß die Berufsbildung relativ billig ist. Die Rentabilität der Bildung wird unter anderem von dem Alter beeinflusst, in dem der Lernende mit seiner Bildung beginnt, da ein späterer Einstieg zu einer kürzeren Dauer mit einem höheren Ertrag führt. Es wird empfohlen, in der Bildungspolitik die Hauptanstrengungen darauf zu verwenden, jungen Menschen zu einer Bildung zu verhelfen, die sie für eine Beschäftigung qualifiziert, und zwar insbesondere durch eine Teilnahme an den regulären beruflichen Bildungsgängen für Jugendliche.

F Les Métiers de la formation

Gérard, F.

Centre pour le développement de
l'information sur la formation permanente
(Centre INFFO)

Paris, Centre INFFO, 1995, 133 S.

ISSN 0242-259X

FR

Les métiers de la formation: De nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.

In: Actualité de la formation permanente
(Paris-la-Défense) Nr. 137, Juli-August
1995, S. 41-126

ISSN 0397-331X

FR

In diesem Werk, das sich an Fachleute bzw. an diejenigen richtet, die beabsichtigen, eine Ausbildungstätigkeit auszuüben, sind Informationen zusammengestellt, die bisher verstreut zu finden waren: von allgemeinen Daten zur Weiterbildung in Frankreich über Ausbildungstätigkeiten und Funktion der Ausbildung, Status des Ausbilders, Ausbildungsqualität und -angebot bis hin zu den Ausbildungsberufen. Eine Bibliographie und eine Sammlung nützlicher Adressen vervollständigen dieses Dokument.





In der Zeitschrift „Actualité de la formation permanente“ berichtet derselbe Autor anhand mehrerer Erfahrungsberichte aus staatlichen bzw. privaten Ausbildungsorganen und -unternehmen, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten, über neue, aktuelle Kompetenzen in den Ausbildungsberufen.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Athen, Panepistimio Athinon, Paidagogiko Tmima D. E., 1995, 507 S.

GR

Athanasios Biniaris, 19, Nikou Xylouri Street, GR-15773 Zografou

Diese Dissertation zielt darauf ab, die Struktur und den Betrieb der Berufsbildungsinstitute (IEK), die der Berufsbildungsorganisation OEEK unterstehen, einer Bewertung zu unterziehen. Die IEKs bieten Erstausbildungen außerhalb des Schulsystems an. Das Buch enthält auch einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der berufsfachlichen Bildung, die Bildungsreformen zwischen 1950 und 1985, Aspekte der Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft sowie eine Vorstellung des Nationalen Berufsbildungssystems ESEK. Schließlich schlägt der Autor vor, die Planung der Berufsbildung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes auszurichten und möglichst bald für die beruflichen Qualifikationen von Praktikanten Zeugnisse auszustellen.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublin, ESRI/Policy Research Series, 25, 1995, 104 S.

ISBN 0-7070-0160-9

EN

In dieser Studie werden zuerst die Auswirkungen der Ausbildungstätigkeit in Irland analysiert und zu bewerten versucht, wie groß der Kompetenzmangel bei den

irischen Arbeitskräften ist. Es wird der Schluß gezogen, daß Irland im Vergleich zu den führenden Industriestaaten sowohl in bezug auf Qualifikationen und Kompetenzen als auch auf das Ausbildungsniveau Rückstände aufweist. An zweiter Stelle wird die Wirkung des Ausbildungsförderungssystems TSS, eines staatlichen Programms, das 1990 ins Leben gerufen wurde, um die Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen durch Gewährung von Zuschüssen zu fördern, und von der Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde FAS durchgeführt wird, unter die Lupe genommen. Bei einem Vergleich des Ausbildungsniveaus zwischen vom TSS geförderten und nicht geförderten Unternehmen wurde in geförderten Unternehmen ein erheblich höherer Ausbildungsstand ermittelt, der unter kleinen Unternehmen (mit unter 20 Mitarbeitern) am stärksten ausgeprägt war, während die Wirkung der Förderung in Großunternehmen marginal blieb, da sie dort nicht mehr als einen Zuschuß zu Ausbildungsmaßnahmen darstellte, die auch ohne staatliche Unterstützung stattgefunden hätten.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N.

Irish Institute for Training and Development

Dublin, Oak Tree Press, 1995, 725 S.

ISBN 1-87295388-9

EN

Dieses Buch enthält einen umfassenden Rückblick auf Ausbildung im irischen Kontext. Insbesondere werden folgende Themen untersucht: die Beschaffenheit von Ausbildung und Entwicklung, ihre Rolle und die entsprechenden Tätigkeiten, Themen der Gestaltung des Lernens und der Ausbildung, der institutionelle Rahmen von Ausbildung und Entwicklung, politische Fragen auf nationaler Ebene und gegenwärtige Trends und Entwicklungen.

NL Internationalizing the curriculum in higher education: Experiences in the Netherlands

Bremer, L.; van der Wende, M.

's-Gravenhage, Nuffic, 1995, 136 S.

ISBN 90-5464-016-2

EN





Das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI), eine Untergliederung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), startete im November 1993 das Projekt „Higher education in a new international setting“ (Hochschulbildung unter neuen internationalen Rahmenbedingungen). Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft führte die Nuffic (Stiftung der niederländischen Universitäten und Hochschulen für internationale Zusammenarbeit) im Rahmen dieses Projekts eine Einzelstudie zur Internationalisierung der Lehrpläne in den Niederlanden durch. Nach einer methodologischen Bilanz der Untersuchung folgt eine Übersicht über internationale Studienfächer an Universitäten und Hochschulen. Dann werden fünf Detailstudien erläutert und als letztes Schlußfolgerungen und Empfehlungen unterbreitet.

Ontwerp landelijk overzicht volwasseneducatie 1996–1999

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995, 138 S. NL

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, P. O. Box 25000, NL-2700 LZ Zoetermeer

Die wichtigste Funktion dieser Übersicht besteht darin, darüber zu informieren, welche Mittel der Staat aller Voraussicht nach in dem Zeitraum, auf den sich die Studie bezieht, für die einzelnen Teilbereiche innerhalb der Erwachsenenbildung bereitstellen wird. Ferner bietet sie einen Überblick über die politischen Schwerpunkte und die daraus resultierenden Maßnahmen und Entwicklungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços – Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Lissabon, MundiServiços, 1994, 49 S.

ISBN 972-96573-0-0

PT

In Anbetracht der zunehmenden Bedeutung, die der beruflichen Fortbildung im

Rahmen der Entwicklung der kleinen und mittleren Unternehmen zukommt, und andererseits der Mängel, die auf dem Gebiet der Ausbildung in Verwaltungstätigkeiten und der Techniken zur Feststellung des Ausbildungsbedarfs in diesem Bereich bestehen, entwickelte die MundiServiços, eine portugiesische GmbH für Dienstleistungen und Management, ein Projekt zur „Schaffung einer Methodik zur Ermittlung des Ausbildungsbedarfs im Bereich des allgemeinen Managements“. Mit diesem Projekt sollten nicht nur Fachleute für diesen Bereich und den des Managements herangebildet, sondern auch eine Reihe Materialien produziert werden, die in diesem Themenbereich als Stütze fungieren könnten. Auf diese Weise wurden ein Videoband, ein Ermittlungsfragebogen mit einer entsprechenden Diskette für die Verarbeitung der Daten und schließlich dieses Dokument ausgearbeitet, das nichts Weiteres ist als ein Hilfsmittel für Überlegungen zur Ermittlung des Ausbildungsbedarfs in den einzelnen Bereichen des Managements.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Department for Education and Employment (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 S.

DE, EN, ES, FR

Department for Education and Employment,

Moorflood,

UK-Sheffield S1 4PQ

In dieser Broschüre sind die Ziele, Ergebnisse und Pläne der britischen Regierung im Bereich der Beschäftigung zusammengefaßt. Die Förderung von Investitionen in die Berufsbildung stellt ein entscheidendes Merkmal der Politik und der Programme dar. In erster Linie werden ein längerer Besuch von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, ein Ausbau der beruflichen Bildung für Jugendliche und eine Förderung des lebensbegleitenden Lernens angestrebt. Ferner werden die Politik zur Steigerung der Beschäftigungsintensität des Wachstums, zur Verbesserung der Effizienz der Arbeitsmarktpolitik und zur besseren Unterstützung für die von der Arbeitslosigkeit besonders hart betroffenen Bevölkerungsgruppen beschrieben.



EU-Studienbesuchsprogramm für Berufsbildungsfachleute

Das EU-Studienbesuchsprogramm wurde 1985 im Anschluß an eine Entschließung des Rates (13.07.1983) eingerichtet. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) hat das CEDEFOP mit der Durchführung des Programms betraut. Seit der Entscheidung des Rates vom 6. Dezember 1994 über das Programm LEONARDO da Vinci, ist das EU-Studienbesuchsprogramm in dessen Teilbereich III eingeschrieben.

Das CEDEFOP arbeitet mit einem Netz von *Nationalen Verbindungspersonen* zusammen. Die Nationalen Verbindungspersonen sind Beamte, die von den Regierungsbehörden ernannt werden; ihre Aufgabe ist es, in Abstimmung mit dem CEDEFOP die Leitlinien und organisatorischen Vorgaben eigenständig umzusetzen.

Die Nationalen Verbindungspersonen sorgen für die Verbreitung der Information über das Programm in ihrem jeweiligen Mitgliedsland und stehen in Kontakt zu den zahlreichen Akteuren, die an der Durchführung des Programms mitwirken: Sozialpartner, Unternehmen, öffentliche Verwaltungen, Berufsbildungseinrichtungen, Forschungseinrichtungen, Verantwortliche anderer Gemeinschaftsprogramme usw.. Die Nationalen Verbindungspersonen nehmen auch die Aufgabe wahr, das Ausschreibungsverfahren einzuleiten und die Bewerber auszuwählen, die am Programm teilnehmen sollen.

Programmziele

Durch das Programm soll der Informationsfluß im Bereich der Berufsbildung zwischen Berufsbildungsfachleuten aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union bzw. anderen am Programm teilnehmenden Staaten belebt werden.

Die Zielgruppe des Programms

Das Programm richtet sich in erster Linie an Berufsbildungsfachleute (nationale oder regionale Entscheidungsträger, Sozialpartner auf einzelstaatlicher und auf Gemeinschaftsebene sowie Verantwortliche für Planung und Durchführung von Berufsbildungspolitik und -programmen). Vorrangig sollen Personen am Programm teilnehmen, die in der Lage sind, die während des Studienbesuchs vermittelten Informationen weiterzuverbreiten und politische Entscheidung zu beeinflussen.

Einige Besuche werden speziell für bestimmte Zielgruppen veranstaltet.

Die Studienbesuche

Die Studienbesuche dauern drei oder fünf Arbeitstage und stehen unter einem bestimmten Thema. Die Gruppen setzen sich aus maximal 12 Personen zusammen. Bei den Studienbesuchen alternieren Informationsphasen mit Besuchsphasen, bei denen verschiedene Akteure der Berufsbildung (Unternehmen, Schulen, Dokumentationszentren, Leiter von Forschungsprojekten, Ausbilder, Schüler, Sozialpartner, Berufsberater usw.) aufgesucht werden.

Finanzielle Aspekte

Die Teilnehmer erhalten vom CEDEFOP ein Stipendium, das als Beitrag zu den Reise- und Aufenthaltskosten zu verstehen ist.



Netz der Nationalen Verbindungspersonen des Studienbesuchsprogramms

B (nl) Freddy Tack
Ministerie van de Vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tlf.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

B (fr) Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tel.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

DK Mette Beyer Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tel.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

D Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Technolo-
gie, Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tel.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

GR Epaminondas Marias
Organisation for Voca-
tional Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tel.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

E Isaias Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

F Piere Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImHerr Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tel.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

IRL Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tel.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

IS Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tel.: +354-1-569 49 00
Fax: +354-1-569 49 05

I Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Vicolo d'Aste 12
I-00159 ROMA
Tel.: +39-6-46 83 42 44
Fax: +39-6-46 83 42 32

L Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education Nationa-
le et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tel.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

NL Hanneke Hiemstra
Ministry of Education, Culture
and Science
Dept. BVE-K&O
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tel.: +31-79-323 48 82
Fax: +31-79-323 23 20

NO Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings-
og forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tel.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

AT Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle Angelegenhei-
ten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tel.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

P Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional, Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tel.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

FI Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tel.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

SE Jonas Erkman
Swedish EU-Program Office
for Education, Training and Competence
Development
Box 77 85, S-103 96 STOCKHOLM
Tel.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

UK Dave Skillen
EC Education and Training
Division, Department for Education and
Employment, Moorfoot
GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



**Zuletzt erschie-
nene deutsche
Ausgaben**



Nr. 4/95 Die neuen Mitgliedstaaten: Österreich, Finnland, Schweden

Die Entwicklung der "nordischen Sozialmodelle"

- Der schwierige Wandel des Sozialstaats in den nordischen Ländern (Janine Goetschy)

Bildungs- und Ausbildungssysteme in den neuen Mitgliedstaaten

- Das schwedische Berufsbildungssystem - Was bringt die europäische Integration? (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Berufsbildung in Finnland (Matti Kyrö)
- Hochkonjunktur für die Lehrlingsausbildung in Finnland (Henry Vartiainen)
- Berufsbildung in Österreich (Gerhard Riemer)
- Reform der Berufsbildungssysteme in den nordischen Ländern (Pekka Kämäräinen)

Die nordischen Länder: ein integrierter Arbeitsmarkt

- Erfahrungen mit dem integrierten nordischen Arbeitsmarkt (Per Lundborg)

Die neuen Mitgliedstaaten: einige Daten

- Statistische Daten
- Bibliographische Angaben
- Nützliche Adressen

Nr. 5/95 Die Erzeugung von Kompetenzen im Unternehmen

Ein Einblick in die Debatte in Frankreich

- Die qualifizierende Organisation und das Modell der Kompetenz: Gründe und Lernprozesse (Philippe Zarifian)
- Qualifizierende Organisation, Koordinierung und Anreize (Louis Mallet)
- Qualifizierende Organisation und Mobilität. Die Betriebstechniker in der chemischen Industrie (Myriam Campinos-Dubernet)
- Berufsklassifikationen und neue Formen der Arbeitsorganisation: Welche Verbindungen sind möglich? (Thierry Colin/Benoît Grasser)

Eine neue Sicht des Lernprozesses

- Lernen am Arbeitsplatz bei der Neuorganisation in der Prozeßindustrie (Jeroen Onstenk)
- Berufliches Lernen im Kontext betrieblicher Innovationsprozesse - Implikationen für die berufliche Bildung (Gisela Dybowski)

Innovation der Ausbildungsmodelle am Beispiel des Automobil-Service-Sektors

- Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors (Georg Spöttl)

Betriebliche Ausbildung und Ausbildungssystem am Beispiel von Rover im Vereinigten Königreich

- Das Streben nach lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit: Schwerpunkte der beruflichen Erstausbildung (John Berkeley)

Systeme der beruflichen Qualifikation und Eingliederung: ein Vergleich zwischen Deutschland und Japan

- Bildung und Berufsstart in Japan - Impressionen aus einem japanisch-deutschen Vergleich (Ulrich Teichler)



Nr. 6/95 Bildung und Demokratie: aktuelle Aspekte

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

- Staat und Ausbildung: Sind Interventionen notwendig? (J. R. Shackleton)
- Berufliche Qualifizierung von "lernschwachen" jungen Menschen in Deutschland (Helmut Pütz)
- Ausbildung und lokale Entwicklung (Josep Vicent Mascarell)
- Empirisches Wissen in einem Low-tech-Unternehmen (Staffan Laestadius)

Allgemeine vs. berufsspezifische Kompetenzen: eine Analyse aus Amerika

- Berufliche Bildung und benachteiligte Jugendliche in den Vereinigten Staaten (John H. Bishop)



Bildung und Bürgerschaft

Die Reflexion im Rahmen des Europarates

- Das Projekt "Ständige Weiterbildung" des Europarates (Jean-Pierre Titz)
- Bildung zur Förderung des Bürgerrechts in der Demokratie. Kurzdarstellung von 4 Workshops des Europarates zu diesem Thema (Madalen Teeple)
- Markt, Normen und Gemeinschaft, oder die neue Pädagogik (Annie Vinokur)

Gewerkschaftliche Perspektiven

- Gewerkschaften und Bildung: Das Recht der Arbeitnehmer auf Bildung von den frühen 70er Jahren bis zu den frühen 90er Jahren (Vittorio Capecchi)
- Der Bildungsurlaub in Belgien: Wird der Rechtsanspruch gekippt? (Christian Piret, Émile Creutz)

Aus der Sicht eines Volksvertreters auf lokaler Ebene:

- Die Rolle von Bildung und Ausbildung in der lokalen Demokratie (Michel Hervé)



**Demnächst in
deutscher Sprache
verfügbar**

Nr. 8-9/96 Lebenslanges Lernen

**Geplante
Ausgaben**

Für die in nächster Zeit geplanten Ausgaben würde sich der redaktionelle Beirat über die unaufgeforderte Einsendung von Beiträgen freuen. Die Beiträge werden im Beirat diskutiert werden, wobei es ihm vorbehalten bleibt, über ihre Veröffentlichung zu entscheiden. Der Beirat setzt die Autoren von seiner Entscheidung in Kenntnis. Die Beiträge selbst sollten zwischen drei und zehn Seiten lang sein (Seite à 30 Zeilen, Zeile à 60 Anschläge) und sind an die Redaktion der Zeitschrift zu richten. Eine Rücksendung der Manuskripte an die Autoren ist nicht möglich.

Nr. 10/97 Höhere Bildung

Nr. 11/97 Zusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas

Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das CEDEFOP senden.

- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die europäische Zeitschrift "Berufsbildung" für zunächst ein Jahr (3 Ausgaben, ECU 15 zzgl. Mwst. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von 7 ECU (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name _____

Adresse _____

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die
Förderung der Berufsbildung
(Postfach) T.O. 27 - Finikas

GR-55102 Thessaloniki



Mitglieder des CEDEFOP-Dokumentationsnetzwerkes

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tél. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Frederic Geers
Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tél.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Søren Nielsen
Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tél. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tél. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
Epameinondas Marias
Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tél. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Isías Largo Marqués
Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Matti Kyrö; Leena Walls;
Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tél. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Patrick Kessel
Christine Merllié
Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tél. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Roger Fox
Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tél. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Alfredo Tamborlini
Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tél. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des metiers
du G.-D. de Luxembourg
Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tél. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Gerry Spronk
Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tél. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Assoziierte Organisationen

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tél.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Europäische Kommission
Generaldirektion XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tél.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tél.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Tecnica)
Isaias Largo Marquès
Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tél. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tél.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tél.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tél.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tél.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Doug Gummery
Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tél. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64