

**europäische
zeitschrift
für berufsbildung**

41

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 41 – 2007/2

**Cedefop – Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung**

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2007

Katalognummer

TI-AA-07-041-DE-C

Redaktionsschluss: Juli 2007

Nachdruck – ausgenommen zu kommer-

ziellen Zwecken –

mit Quellenangabe gestattet

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

Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des Cedefop. In der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar kontroversen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion leisten, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist.

**Haben Sie Interesse daran, einen
Beitrag zu verfassen?**

Dann lesen Sie bitte S. 204

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Vormals Training and Employment Authority (FÁS),
Irland, jetzt im Ruhestand,
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Hilary Steedman

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

Gerald Straka

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

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Beschäftigung, Stockholm, Schweden

Ana Luisa de Oliveira Pires

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

Tomas Sabaliauskas

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

Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Das Cedefop unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvorgleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlussfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

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

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

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

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

DOSSIER: WILLKOMMEN, BULGARIEN UND RUMÄNIEN!

06

Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem

John West, Madlen Șerban

In diesem Beitrag werden die Relevanz des rumänischen Erstausbildungssystems für den Arbeitsmarkt, seine Beziehung zum allgemeinen Bildungssystem in Rumänien und seine Entwicklung in Vergangenheit und Zukunft untersucht.

24

Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien

Penka Ganova

Das „Nationale Programm für die Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Bildung (2006-2015)“, das 2006 in Bulgarien verabschiedet wurde, sieht eine Reform der beruflichen Erstausbildung vor. Im vorliegenden Artikel werden die näheren Umstände dieser Reform, die im Einklang mit den großen europäischen Herausforderungen umgesetzt wird, dargelegt.

34

Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien

Elka Dimitrova

Die Teilnahme der Erwerbstätigen an berufsbildenden Maßnahmen in Bulgarien ist nicht zufriedenstellend. Trotz günstiger rechtlicher und institutioneller Bedingungen ist es doch notwendig, im Hinblick auf die Überwindung des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften die Beschäftigten und Arbeitslosen systematisch in verschiedene Formen von Ausbildungen einzubeziehen und die Arbeitgeber dazu anzuregen, für ihre Mitarbeiter Ausbildungskurse zu organisieren.

51

Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union

Jean-Raymond Masson

Der Artikel analysiert, welche Relevanz die jüngsten Entwicklungen in der EU-Politik im Bereich der Berufsbildung für die Probleme und Herausforderungen haben, vor denen die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Ländern des westlichen Balkans, in der Türkei und in den Ländern, die unter die „Nachbarschaftspolitik der erweiterten EU“ fallen, stehen.

FORSCHUNGSBEITRÄGE

76

Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich?

Pascaline Descy, Manfred Tessaring

Im vorliegenden Artikel werden aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen (AAMP) untersucht, wobei dem Bereich der Ausbildung die größte Bedeutung zukommt. Die Autoren ziehen Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit der Ausbildung als Maßnahme, Menschen wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren, und geben Empfehlungen über die Konzeption von Ausbildungsprogrammen sowie deren Evaluierung.

99

Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie

Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf

Die Förderung von komplexer Problemlösefähigkeit wird als integraler Bestandteil der beruflichen Ausbildung verstanden. In diesem Artikel wird die Weiterentwicklung eines Verfahrens zur Problemlösefähigkeitsmessung beschrieben. Die gewonnenen Ergebnisse deuten auf eine hohe Reliabilität und Validität des neuen Instrumentes hin, die in einer Folgestudie bestätigt werden müssen.

119

Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen

Sigrid Lüdecke-Plümer

Werte- und Moralerziehung geschieht auch in berufsbildenden Schulen auf der Grundlage moralischer Entwicklungstheorien (wie z. B. der Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg). Zu berücksichtigen sind aber auch moralentwicklungsbestimmende Bedingungen in Schule, Betrieb und Elternhaus, die hemmend, neutral oder förderlich wirken können.

132

Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung

Beatrix Niemeyer

Bezogen auf die Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen thematisiert der Beitrag Probleme der Vergleichbarkeit von Fördermaßnahmen in Europa ebenso wie die handlungspraktische Relevanz vergleichender EU-Forschung. Im Rekurs auf Wohlfahrtsregime- und Jugendforschung werden die Determinanten der Übergangsgestaltung modellhaft zusammengestellt.

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIK

155

Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien

Giuseppe Croce, Andrea Montanino

Die Politik auf dem Gebiet der Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien unterliegt derzeit einem radikalen Wandel, da den Sozialpartnern nunmehr die Möglichkeit gegeben wurde, die verfügbaren öffentlichen Ressourcen direkt zu verwalten. Die Autoren analysieren im vorliegenden Artikel das derzeitige italienische Modell und stellen Überlegungen dazu an, durch welche Veränderungen die Synergien und damit die Effizienz der bestehenden Instrumente verbessert werden könnten.

171

Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz?

Anders Nilsson

Dieser Artikel soll aktuelle Trends der nationalen Systeme herausarbeiten und klären, in welchem Maße diese Trends für Strategien stehen, die zur Konvergenz der nationalen Systeme führen.

LITERATURHINWEISE

185

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

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Hanne Shapiro, Institut für Technologie, Dänemark

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

Editorial

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF)

Mitglied des redaktionellen Beirats

Bulgarien und Rumänien gehören zu uns. Diese beiden Länder sind der Europäischen Union am 1. Januar 2007 beigetreten.

Um sie willkommen zu heißen, haben das Cedefop und der redaktionelle Beirat der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* beschlossen, ihnen in dieser Ausgabe der Zeitschrift ein kurzes Dossier zu ihren Berufsbildungssystemen zu widmen. Wir möchten in der Zeitschrift einen Überblick darüber geben, welchen Stand sie in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung zum Zeitpunkt ihres Beitritts erreicht haben, und die gemeinsamen Bemühungen ermitteln, die noch erforderlich sind, um die Ziele zu verwirklichen, die sich Europa in Lissabon beim Europäischen Rat im Frühjahr 2000 gesteckt hat: Die Union soll bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden.

Mit dem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs eingeleiteten demokratischen Übergang haben sich die Systeme der beruflichen Bildung in Bulgarien und Rumänien erheblich verändert. Genau wie die zehn Länder, die der Europäischen Union am 1. Mai 2004 ⁽¹⁾ beitraten, haben Bulgarien und Rumänien damit begonnen, breit angelegte Reformen ihrer Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung durchzuführen. Insbesondere gestalteten sie dabei die Barrieren zwischen den technologisch-fachlichen bzw. berufsbildenden Ausbildungsgängen und den Sekundarschulen durchlässiger, bauten den Zugang zur Hochschulbildung und die Übergangsmöglichkeiten zu den allgemeinbildenden Ausbildungsgängen aus und erneuerten die Curricula und das Ausbildungssystem für Lehrkräfte. Gleichzeitig wurden Maßnahmen für eine bessere Bildung von Erwachsenen und insbesondere von Arbeitslosen ergriffen, die die industrielle Umstrukturierung hart getroffen hat. Außerdem begann man damit, die Sozialpartner in die Ausarbeitung und Umsetzung dieser Reformen einzubeziehen. Den regionalen Behörden sowie den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde eine erhöhte Verantwortung zugebilligt. Als Reaktion auf den kurzfristigen Bedarf des Arbeitsmarkts erfährt der private Ausbildungssektor eine rasche Entwicklung.

In letzter Zeit wurden Rumänien und Bulgarien umfassend in die Ent-

⁽¹⁾ Die Reformen dieser Länder im Bereich der beruflichen Bildung wurden in der Ausgabe Nr. 33 der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* behandelt, siehe http://www.training.village.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=404

wicklung der europäischen Politik zur allgemeinen und beruflichen Bildung einbezogen. Dies erfolgte insbesondere in Verbindung mit den Prozessen von Bologna und Kopenhagen sowie im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Vor allem Rumänien spielt bei der Umsetzung des Instruments Europass eine Vorreiterrolle. Europass ist ein Instrument zur Qualitätssicherung im Bereich der beruflichen Bildung, das auf dem europäischen Rahmen zur Qualitätssicherung sowie auf dem Sektoransatz zur beruflichen Bildung basiert. Rumänien hat außerdem vor vielen Jahren damit begonnen, die erforderlichen Schritte für die Einrichtung eines nationalen Qualifikationsrahmens einzuleiten. Im Übrigen erhielten diese Länder im Hinblick auf die Vorbereitung der Mitwirkung an der europäischen Beschäftigungspolitik sowie die Durchführung der Strukturfonds und vor allem des Sozialfonds Unterstützung durch die EU. Die Ziele von Lissabon und die 2005 angenommenen Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung bilden die Grundlage der nationalen Politik im Bereich der Beschäftigung und des sozialen Zusammenhalts.

Mehr noch, die Erfahrung, die Bulgarien und Rumänien bei der Umsetzung der europäischen Politik, ihrer Funktionsweisen und Instrumente erworben haben, wird nun den Ländern des westlichen Balkans Orientierung bieten. Denn diese müssen an ihrer Strategie zur Vorbereitung auf einen baldigen Beitritt zur Europäischen Union arbeiten und dürfen bei ihrem Lernprozess, den sie eingeleitet haben, um sich als glaubwürdige Kandidaten zu präsentieren, nichts dem Zufall überlassen.

Die Ergebnisse, die bei der Untersuchung der europäischen Indikatoren für die Beobachtung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ gewonnen wurden, sind allerdings durchwachsen. Die entsprechenden Indikatoren zeigen, dass sich Bulgarien und Rumänien, was einige grundlegende Aspekte betrifft, in einer kritischen Situation befinden. Dies ergibt sich vor allem im Vergleich zum Durchschnitt der europäischen Länder sowie zu den zehn neuen Mitgliedstaaten. Es bleibt noch viel zu tun. Denn laut den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 zu den Leseleistungen 15-jähriger Schüler lag die Leistung von mehr als 40 % der Schüler am unteren Ende der Skala, während es im europäischen Schnitt 20 % waren ⁽²⁾. Die Rate der Schulabgänger, die das Schulsystem ohne eine Qualifikation verlassen, lag 2005 noch bei über 20 % ⁽³⁾. Dieser Wert gleicht zwar dem in Italien und ist eindeutig besser als die Werte, die in Spanien, Malta und Portugal ermittelt wurden, liegt jedoch deutlich über dem europäischen Durchschnitt von rund 15 %. Gewiss erreichte die Rate der Absolventen der Sekundarausbildung unter den Jugendlichen zwischen 20 und 24 Jahren fast das europäische Mittel von 2005 (80 %) und lag somit auch

⁽²⁾ Auch die Ergebnisse der TIMSS-Studie zu den Leistungen von Schülern der 8. Klasse in Mathematik und Naturwissenschaften zeigten in den Jahren von 1995 bis 2003 in Rumänien eine Stagnation und in Bulgarien eine deutliche Verschlechterung. Sie befanden sich am unteren Ende der Liste der untersuchten europäischen Länder.

⁽³⁾ Dies stellte jedoch eine leichte Verbesserung gegenüber dem Jahr 2000 dar.

hier noch über der in Ländern wie Italien, Spanien, Portugal und Malta gemessenen Rate. Die Zugangsraten zu Hochschulstudien in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie sind ebenfalls ermutigend, da die Werte leicht über dem europäischen Durchschnitt lagen. Dagegen sind die Zugangsraten zum lebenslangen Lernen unter Erwachsenen die niedrigsten aller europäischen Länder.

Diese durchwachsenen Ergebnisse müssen zur Rate für öffentliche Bildungsinvestitionen ⁽⁴⁾ in Beziehung gesetzt werden, die mit 3,5 % in Rumänien und 3,6 % in Bulgarien eindeutig unter dem europäischen Mittel von 5,2 % liegt, sowie in Relation zu den Ausgaben betrachtet werden, die für Maßnahmen zur Ausbildung von Arbeitslosen und für Maßnahmen der Unternehmen zur Weiterbildung ihrer Mitarbeiter ⁽⁵⁾ getätigt worden sind.

Das bedeutet, dass trotz der umfangreichen Reformen und der europäischen Unterstützung, die seit Beginn der 1990er Jahre vor allem im Rahmen des Phare-Programms gewährt wurde, noch an zahlreichen grundlegenden Aspekten der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gearbeitet werden muss. Dabei geht es um Fragen der Regelungskompetenz, des guten Funktionierens der für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Verwaltung, um Fragen des Gleichgewichts zwischen den Befugnissen der verschiedenen Ministerien sowie zwischen staatlicher und dezentraler Verantwortung und vor allem um das reale Engagement der Sozialpartner, aber auch darum, wie die Aufgaben bei der Vorbereitung der Reformen, der Analyse und Trendanalyse des Arbeitsmarkts und der Verwaltung des Systems in der Praxis mit dem Staat geteilt werden. In engem Zusammenhang mit der Frage der Regelungskompetenz steht auch die Frage der Ressourcen und der Notwendigkeit, im Rahmen der intensiven Bemühungen um Kofinanzierung und bessere Effizienz der öffentlichen Ausgaben mehr öffentliche und private Mittel bereitzustellen. Hier geht es auch um das zwingende Gebot, die laufenden Reformen in die Planung und Verwaltung einer richtigen Strategie für das allgemeine und berufliche lebenslange Lernen einzugliedern. Diese soll nachfrageorientiert sein und den Zugang aller Menschen zu Bildung und Arbeitsmarkt im Sinne des Aufbaus einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft fördern. Und schließlich ist es notwendig, alle betroffenen Akteure, vor allem Lehrkräfte und Ausbilder, in die Vorbereitung und Umsetzung der Reformen einzubinden.

Mit dem aus vier Artikeln bestehenden Dossier in dieser Ausgabe der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung wollen wir die Situation veranschaulichen.

Der erste Artikel von John West und Madlen Șerban mit dem Titel *Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem* ist eine Bestandsaufnahme zum rumänischen System der beruflichen Bildung sowie zu seiner Anpassung an den ständigen Wandel des Arbeitsmarkts und an

⁽⁴⁾ Sie wird als Prozentsatz des BIP im Jahr 2002 angegeben.

⁽⁵⁾ Siehe ETF 2006, *Financing vocational education and training in the New Member States and Candidate Countries*.

den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften. Außerdem werden die Beziehungen zwischen dem System der beruflichen Bildung und dem allgemeinen Bildungssystem dargelegt.

Anschließend werden in zwei Artikeln die aktuellen Trends der beruflichen Bildung in Bulgarien aufgezeigt. In dem Artikel von Penka Ganova mit dem Titel *Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien* werden die Grundzüge der anfänglichen Situation im Bereich der beruflichen Bildung in Bulgarien sowie die gegenwärtigen Entwicklungen zusammengefasst. Der zweite Artikel von Elka Dimitrova, *Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien*, beschäftigt sich mit dem beruflichen Ausbildungsprofil von Erwachsenen in diesem Land.

Wir schließen das Dossier mit einem allgemeiner gehaltenen Artikel zur Situation der beruflichen Bildung in einer Gruppe von Ländern, die sich nicht allein auf Bulgarien und Rumänien beschränkt, deren Probleme aber in diesen beiden Ländern in vollem Umfang präsent sind. In seinem Artikel mit dem Titel *Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union* bietet der Autor Jean-Raymond Masson eine Bestandsaufnahme zur Durchführbarkeit und Anpassungsfähigkeit der Politik der Europäischen Union im Bereich der beruflichen Bildung in den neuen Mitgliedsländern, in den Bewerberländern bzw. in den Ländern, die diesen Status anstreben, insbesondere aber in den Ländern des westlichen Balkans sowie in den Ländern, bei denen die „Stärkung der Nachbarschaftspolitik“ vorangetrieben wird. Ohne falsche Scheu nennt der Autor die bisherigen und die zu erwartenden Schwierigkeiten unserer Partner bei der Umsetzung von Hinweisen und der Aneignung von Instrumenten der Europäischen Union sowie bei ihren sehr realen, noch ausstehenden Bemühungen, diese Instrumente in ihr nationales System einzugliedern, das sich von dem in den Gründerländern der Europäischen Union herrschenden System mitunter stark unterscheidet.

Selbstverständlich beteiligt sich das Cedefop aktiv daran, die neuen Partner zu unterstützen und zu beraten, und stellt ihnen seine Erfahrung und Sachkenntnis zur Verfügung, die im Laufe von über 30 Jahren im Dienste der Entwicklung der beruflichen Bildung erworben wurde. ■

Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem

John West

Gastwissenschaftler, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, Vereinigtes Königreich. Berater für das Phare-Projekt in Rumänien, 2005

Madlen Şerban

Direktorin, Staatliches Zentrum für die Entwicklung der technischen und beruflichen Bildung (Ministerium für Bildung und Forschung), Rumänien

Schlagwörter

Upper secondary education,
post secondary education,
educational reform,
vocational qualification,
international cooperation,
eastern Europe

Sekundarstufe II,
Postsekundarstufe,
Bildungsreform,
berufliche Qualifikation,
internationale
Zusammenarbeit,
Osteuropa

ZUSAMMENFASSUNG

Das rumänische System der beruflichen Erstausbildung wird aus drei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: seiner Relevanz für den Arbeitsmarkt, seiner Beziehung zu anderen Zweigen des rumänischen Bildungssystems und seiner Entwicklung in Vergangenheit und Zukunft. Während gegenwärtig an einigen Stellen noch ein erhebliches Missverhältnis zwischen Schulsystem und Arbeitsmarkt festzustellen ist, stellt sich die längerfristigen Perspektive durchaus positiv dar, da das System einen Überschuss an hoch qualifizierten Absolventen hervorbringt, was sich als nützlich erweisen könnte, wenn die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitnehmer in Zukunft wachsen. In jüngster Zeit wurde – mit Erfolg – einiges dafür getan, die Berufsbildung ständig weiter zu entwickeln, wenngleich das Verhältnis zwischen der höheren Berufsbildung innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs nicht ganz klar ist. Die berufliche Erstausbildung in Rumänien findet im Wesentlichen an Schulen statt und ist damit der traditionellen Berufsausbildung vergleichbar, wie man sie aus verschiedenen europäischen Ländern kennt. Rumänien beteiligt sich an Initiativen der EU, soweit diese dazu genutzt werden können, die Modernisierung im Land voranzutreiben.

Einleitung

Nicht selten ist zu hören, dass die Berufsbildung „zweckorientiert“ sein muss. Doch wenn diese Formulierung einen Sinn haben soll, dann muss auch der Zweck bezeichnet werden, dem die Berufsbildung „angepasst“ sein soll. Ein Berufsbildungssystem, das einen wichtigen Beitrag zur Gesamtgesellschaft leistet, muss den drei folgenden Zwecken dienen:

- dem Arbeitsmarkt – es besteht die naheliegende Erwartung, dass die Berufsbildung einen Bezug zur Welt der Arbeit hat; ist dies nicht der Fall, kann sie nicht erfolgreich sein;
- dem allgemeinen Bildungssystem – insbesondere die berufliche Erstausbildung wird von den Bildungsteilnehmern als eine Komponente des allgemeinen Bildungssystems gesehen. Es wird erwartet, dass die Erstausbildung sowohl im Bildungssystem „eine Rolle spielt“ als auch am Arbeitsmarkt;
- dem historischen Aspekt – ein Berufsbildungssystem befindet sich stets auf dem Weg der Anpassung von früheren zu neuen sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten. Ein allzu drastischer Bruch mit der Tradition ruft unter den beteiligten Interessengruppen Misstrauen hervor. Gelingt andererseits die Anpassung an die neuen Gegebenheiten nicht, führt dies zu allseitiger Ernüchterung.

Der vorliegende Beitrag befasst sich unter den drei genannten Gesichtspunkten mit dem rumänischen Berufsbildungssystem, wobei zunächst kurz auf das System selbst eingegangen wird. Hierbei stehen die Ausbildungs- und Qualifikationsstruktur und die Aufgaben der verschiedenen Akteure im Vordergrund und weniger technische Aspekte wie die verfügbaren Mittel, Zahl und Status der Lehrkräfte usw.

Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt auf dem System der beruflichen Erstausbildung. Wie in vielen anderen Übergangsländern hat die berufliche Erstausbildung in Rumänien eine lange Tradition, so dass die Frage von Interesse ist, inwieweit es diesem System gelungen ist, sich den Herausforderungen eines flexibleren Arbeitsmarktes und einer demokratischen Gesellschaft anzupassen, in der Hoffnungen und Erwartungen des Einzelnen – also der Schüler bzw. Auszubildenden und ihrer Eltern – steigen.

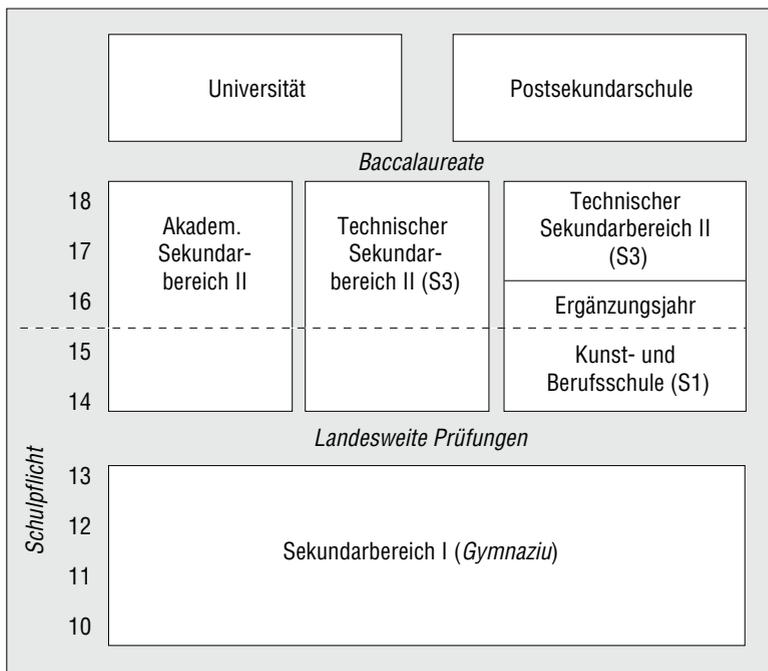
Das System der beruflichen Fort- und Weiterbildung ist in Rumänien deutlich schwächer entwickelt, sowohl hinsichtlich der Zahl der Personen und Unternehmen (¹), die es in Anspruch nehmen, als auch hinsichtlich seiner formalen Strukturen. In diesem Beitrag wird daher zwar verschiedentlich auf die berufliche Fort- und Weiterbildung eingegangen – insbesondere im Zusammenhang der Beziehungen zwischen diesem System und der beruflichen Erstausbildung – doch sollte es im Rahmen eines eigenen Beitrags einer gesonderten Bewertung unterzogen werden.

(¹) Dem von Eurostat ermittelten Indikator für lebenslanges Lernen zufolge nahmen im Jahr 2005 1,6 % der Rumänen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren in den vier Wochen vor der Befragung an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teil, während es im EU-Durchschnitt über 10 % der betreffenden Altersgruppe waren.

Das rumänische System

Seit den Reformen des Jahres 2003 umfasst der Sekundarbereich II des rumänischen Bildungssystems die vier in Abbildung 1 dargestellten Zweige:

Abbildung 1: Das Sekundarbildungssystem in Rumänien



- einen allgemeinen akademischen Zweig, der an den Schulen des akademischen Sekundarbereichs II (*Licee Teoretice*) unterrichtet wird und den die Schüler nach vier Schuljahren im Alter von etwa 18 Jahren mit dem Abschluss des Sekundarbereichs II, dem *baccalaureate*, verlassen;
- einen technischen Zweig, der an den Schulen des technischen Sekundarbereichs II (*Licee Tehnologice*) unterrichtet wird. Den Abschluss bildet auch hier das *baccalaureate*, parallel hierzu erwerben die Absolventen den berufsbildenden Abschluss der Stufe 3 des rumänischen beruflichen Qualifikationsrahmens (auf den weiter unten noch näher eingegangen wird). Die allgemeinen Lerninhalte des technischen Sekundarbereichs II decken sich weitgehend mit denen des akademischen Zweigs. Die technische Ausbildung ist in drei Fachbereiche gegliedert: natürliche Ressourcen, Dienstleistungen und technische Berufe. In jedem dieser drei Bereiche können verschiedene berufsqualifizierende

Abschlüsse erworben werden. Im Jahr 2005 standen insgesamt 19 berufliche Qualifikationen zur Wahl, die jeweils auf einer breiten Basis angelegt sind (wie z. B. Techniker in der öffentlichen Verwaltung);

- einen Zweig, der zum Abschluss einer bestimmten künstlerischen, schöngestigen oder geistlichen Ausbildung führt (darstellende Kunst, bildende Kunst, Architektur und geistliche Orden). Dieser Zweig nimmt im rumänischen Bildungssystem einen relativ geringen Raum ein;
- einen Zweig mit spezifischerer beruflicher Ausrichtung. Wie nachstehend noch erläutert wird, wurden in diesem „progressiven“ Zweig (*ruta progresiva*) verschiedene bereits bestehende Elemente zusammengeführt. Nach den jüngsten Reformen besteht er aus einer zweijährigen Ausbildung an einer Kunst- und Berufsschule (*şcoli de arte si meserii*), an deren Ende die Absolventen eine Qualifikation der Stufe 1 erwerben; hieran schließt sich ein „Ergänzungsjahr“ an, das zu einer Qualifikation der Stufe 2 führt. Diese beiden Stufen der beruflichen Erstausbildung bilden zusammen die geforderte berufliche Grundbildung, die damit drei Jahre umfasst. Absolventen dieses Zweigs können anschließend eine Qualifikation der Stufe 3 erwerben, indem sie an einer Schule des technischen Sekundarbereichs II eine zweijährige Ausbildung in einem ihrer Grundausbildung verwandten technischen Zweig belegen. Mit dem Abschluss der technischen Sekundarstufe II erwerben die Absolventen eine „Doppelqualifikation“ in Form einer beruflichen Qualifikation (Stufe 3) und des Zugangs zum *baccalaureate*, das als akademische Qualifikation zählt. Die beruflichen Qualifikationen der Stufe 2, die in diesem Zweig des Berufsbildungssystems erworben werden können, sind mit 135 verschiedenen Ausbildungsberufen in 16 Berufsfeldern spezifischer ausgerichtet als im technischen Sekundarbereich. Auf den Stufen 1 und 3 ist die Auswahl an Ausbildungsberufen nicht so groß.

Die erste Entscheidung für einen bestimmten Schulzweig wird im Alter von etwa 14 Jahren nach der 8. Klasse des Sekundarbereichs I (*Gymnaziu*) getroffen. Entscheidungsgrundlage sind die Leistungen der Schüler in den landesweiten Prüfungen, die alle Schüler dieser Klassenstufe ablegen, die Bewertung ihrer schulischen Leistungen in der Sekundarstufe I sowie die Wünsche der Schüler und Eltern. Für Schulen und Fächer, für die zu viele Anmeldungen vorliegen, besteht die Möglichkeit, die Schüler nach Leistung auszuwählen. Nach den beiden ersten Jahren an der weiterführenden Schule (entweder der Kunst- und Berufsschule oder der Unterstufe des Sekundarbereichs II) stehen die Schüler vor der nächsten Entscheidung. Schüler, die sich für den „progressiven“ Zweig entschieden haben, haben nach Abschluss des „Ergänzungsjahres“ eine weitere Wahlmöglichkeit.

Für das *baccalaureate* müssen die Schüler in bestimmten Fächern zentrale Prüfungen ablegen. Bei den Schülern des technischen Sekundarbereichs richtet sich die Fächerkombination zum Teil nach der beruflichen Spezialisierung, daneben werden aber auch die Kenntnisse in den einschlägi-

gen naturwissenschaftlichen Fächern sowie (obligatorisch für alle Schüler) in Rumänisch und einer modernen Fremdsprache geprüft.

Mit dem *baccalaureate* erwerben die Schulabgänger die Berechtigung zu einem Universitätsstudium. Der Hochschulsektor ist in Rumänien in den letzten Jahren rasch gewachsen (zwischen 1997/1998 und 2003/2004 um über 70 %), so dass das Land inzwischen über eine beträchtliche Anzahl von Hochschulen – polytechnische Hochschulen und Universitäten – verfügt. Die rumänischen Hochschulen sind zum Teil private Hochschulen, an denen die Studenten Studiengebühren entrichten.

Außerhalb des Hochschulbereichs existieren in Rumänien verschiedene Einrichtungen des Postsekundarbereichs, wie z. B. Postsekundarschulen und Meisterschulen (*școli postliceale și școli de măștri*). Diese Schulen für Absolventen der Sekundarstufe II (akademischer oder technischer Bereich) bieten im Rahmen einer meist zweijährigen Ausbildung ein breites Spektrum an Qualifikationsmöglichkeiten. Der Besuch der Postsekundarschulen ist gebührenpflichtig, die Schulgebühr wird von den Schülern oder deren Arbeitgebern getragen.

Abbildung 2: Stufeneinteilung der Berufsqualifikationen in Rumänien

Stufe 1: Arbeiter – verfügt über berufliche Kompetenz, wendet in einer durch routinemäßige und sich wiederholende Aufgaben geprägten beruflichen Tätigkeit Kenntnisse aus verschiedenen Berufsfeldern an.

Stufe 2: Facharbeiter – verfügt über berufliche Kompetenz, wendet Kenntnisse in einer bestimmten Tätigkeit an, die von nicht-routinemäßigen Aufgaben, Verantwortung und Teamarbeit geprägt ist.

Stufe 3: Techniker/Meister – verfügt über berufliche Kompetenz, wendet Kenntnisse in einem erweiterten beruflichen Tätigkeitsfeld mit vielfältigen und komplexen Aufgabenstellungen an, die keine routinemäßigen Tätigkeiten beinhalten. Seine Aufgaben erfordern das Treffen von Entscheidungen, die Übernahme von Verantwortung und gelegentlich Teamarbeit mit Koordinierungsverantwortung.

Stufe 4: Verfügt über berufliche Kompetenz, wendet Kenntnisse in einem erweiterten beruflichen Tätigkeitsfeld mit vielfältigen und komplexen Aufgabenstellungen an, das durch ein erhebliches Maß an persönlicher Verantwortung, Koordinierungstätigkeit und Zuweisung von Sachmitteln sowie Leistungsbeurteilung geprägt ist

Stufe 5: Verfügt über berufliche Kompetenz, wendet Kenntnisse in besonders vielfältigen, komplexen und nicht vorhersehbaren Situationen an. Trifft selbstständig Entscheidungen und trägt ein hohes Maß an Verantwortung, unter anderem für Personalführung, Zuteilung von Sachmitteln, Analysen, Diagnosen, Entwicklung, Planung, Durchführung und Kontrolle.

Der von Rumänien ausgearbeitete nationale berufliche Qualifikationsrahmen umfasst sowohl die Erstausbildung als auch den Bereich der Fort- und Weiterbildung und ist in fünf Stufen eingeteilt, beginnend bei Stufe 1 als der untersten Stufe; siehe Abbildung 2. Aus Gründen, auf die später noch näher einzugehen sein wird, sind den Qualifikationsstufen 4 und 5 (leitende Funktionen im technischen und wissenschaftlichen Bereich sowie Führungsfunktionen in der Privatwirtschaft) derzeit keine entsprechenden Qualifikationen zugeordnet. Berufliche Qualifikationen, die im Rahmen der Erstausbildung oder der Weiterbildung erworben wurden, werden vom staatlichen Rat für Erwachsenenbildung (CNFPA) offiziell bestätigt, der zugleich die Funktion einer nationalen Behörde für Qualifikationen hat. Der Prozess der Validierung von Berufsqualifikationen wird derzeit stärker formalisiert; hierzu wurden vom CNFPA Sektorausschüsse gebildet, in denen die Sozialpartner vertreten sind. Von den geplanten etwa 23 Ausschüssen haben bislang 22 ihre Arbeit aufgenommen. Im Gegensatz zu den Ausbildungsstandards für die Qualifikationen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung müssen die Curricula vom Bildungsministerium genehmigt werden. Bei der Genehmigung von Qualifikationen im Rahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung spielt das Ministerium hingegen keine Rolle, wenngleich sich auch Schulen an der Erwachsenenbildung beteiligen können und hierzu auch angehalten werden.

Die Ausbildungsgänge sind modular aufgebaut. Im Sekundarschulsystem wird für jedes Modul nach einem Standardsystem eine bestimmte Zahl von Anrechnungspunkten entsprechend ihrer Gewichtung vergeben. Für jede berufliche Qualifikation ist eine bestimmte Zahl von Anrechnungspunkten vorgegeben, die der Zahl der für die jeweilige Qualifikationsstufe erforderlichen Schuljahre entspricht (z. B. Anrechnungspunkte für zwei Vollzeit-Schuljahre für Qualifikationen der Stufe 1 an den Kunst- und Berufsschulen). Für jede Qualifikation einer bestimmten Stufe wird die gleiche Zahl von Anrechnungspunkten verlangt. Im Schulsystem sind bestimmte Schlüsselkompetenzen Bestandteil jeder Qualifikation, darunter Fremdsprachenkenntnisse sowie Kenntnisse in den Bereichen Problemlösungstechniken, Qualitätssicherung, Gesundheitsschutz und Sicherheit. Der Anteil der einzelnen Bereiche ist in den verschiedenen Programmen zum Teil unterschiedlich, doch müssen alle Schlüsselkompetenzen abgedeckt sein.

Die Konzeption der Qualifikationen im Sekundarschulsystem wird von Teams ausgearbeitet, die zentral vom staatlichen Zentrum für die Förderung der technischen und beruflichen Bildung (NCTVETD) koordiniert werden. Hierfür werden Ausbildungsstandardmodule entwickelt, die dann in Curricula umgesetzt werden. Auch die Curricula sind modular aufgebaut; Schlüsselkompetenzen werden entweder als eigenständige Unterrichtsfächer (z. B. Fremdsprachen oder Informationstechnologie) geführt oder im Unterricht in andere Fächer integriert. Ausbildungsstandards und Curricula sind für alle Schulen verbindlich, wobei allerdings ein gewisser Spielraum für lokale Curricula besteht. Träger von Erwachsenenbildungsprogrammen, Schulen für die berufliche Erstausbildung und deren Partnerunternehmen

oder lokale Ausschüsse für Sozialpartnerschaft in der beruflichen Erstausbildung können den Sektorausschüssen eigene Ausbildungsstandards zur Genehmigung vorlegen. Bei der Aufstellung der Curricula, die zu diesen Standards führen, wird den Erwachsenenbildungsträgern ein erheblicher Ermessensspielraum eingeräumt. Verschiedentlich wurde an der Entwicklung von berufsspezifischen Standards gearbeitet, doch sind diese Arbeiten zwischenzeitlich zum Teil bereits überholt. Eine regelmäßige Analyse der beruflichen Standards wird vor Vorstellung einer Qualifikation bislang nicht vorgenommen. Soweit entsprechende Standards existieren, die auf der Methodik basieren, wird davon ausgegangen, dass sie die Ausbildungsstandards und die Qualifikation beeinflussen.

Innerhalb des Schulsystems wird die Beurteilung von den für die einzelnen Module zuständigen Lehrkräften vorgenommen, hinzu kommt eine Abschlussprüfung als Voraussetzung für den Erwerb der Qualifikation. Für die Qualifikationen der Stufe 1 müssen bei der Abschlussprüfung verschiedene, vom staatlichen Zentrum für die Förderung der technischen und beruflichen Bildung (NCTVETD) vorgegebene und bekanntgemachte Aufgaben aus der beruflichen Praxis ausgeführt werden, die den Schülern nach dem Zufallsprinzip zugeteilt werden. Die Arbeiten werden von einem Prüfungsausschuss beurteilt, dem auch Mitglieder von außerhalb der betreffenden Schule angehören – Gewerkschaftsvertreter, Arbeitgeber oder Lehrkräfte von anderen Schulen. Für Qualifikationen der Stufe 2 wird in der Abschlussprüfung eine mündliche Präsentation eines Projekts sowie eine praktische Vorführung verlangt. Das Projekt wird vom Schüler unter Aufsicht und Anleitung von Lehrkräften während des laufenden Schuljahres erarbeitet. Prüfung und Beurteilung für Qualifikationen der Stufe 3 entsprechen weitgehend denen der Stufe 2, mit dem Unterschied, dass für die Stufe 3 komplexere Projekte verlangt werden. Neben der Prüfung für die Berufsqualifikation der Stufe 3 können Absolventen der Sekundarstufe II auch das *baccalaureate* ablegen, das – unabhängig davon, ob die Berufsqualifikation erworben wurde oder nicht – zum Hochschulstudium berechtigt.

Die Angebotsplanung im Bereich der beruflichen Erstausbildung folgt im Wesentlichen einem „Bottom-up“-Konzept. Die Schulen geben an, wie viele Schüler sie jedes Jahr in den verschiedenen von ihnen angebotenen Berufssparten aufnehmen wollen. Die vorgelegten Zahlen werden von Schulinspektoren der einzelnen Schulämter geprüft und abhängig von der Höhe der zentral bewilligten Mittel genehmigt. In jüngster Zeit wurden auf regionaler und lokaler (Bezirks-)Ebene Bildungsaktionspläne aufgestellt, mit denen erreicht werden soll, dass das Angebot an Programmen zur beruflichen Erstausbildung besser an die Entwicklung der Wirtschaft angepasst wird. Mit diesen Aktionsplänen, die als Orientierung gedacht sind, soll nicht in die Planungshoheit der Schulen eingegriffen werden. Die Einrichtungen im Postsekundarbereich haben beträchtliche Freiheit, ihre Aufnahmequoten nach ihrem Bedarf (und nach der Nachfrage der Schüler/Auszubildenden) zu regeln. Formale Ausbildungsmaßnahmen im

Erwachsenenbereich für Arbeit-suchende und Arbeitslose werden zumeist von der staatlichen Arbeitsvermittlung an private Ausbildungsträger vergeben, das Angebot richtet sich hier nach den Berufen, die am Arbeitsmarkt nachgefragt werden.

Nach dieser kurzen Übersicht über das Berufsbildungssystem werden nun im Folgenden die drei Teilaspekte – Arbeitsmarkt, allgemeines Bildungssystem und Entwicklung in Vergangenheit und Zukunft – untersucht.

Anpassung an den Arbeitsmarkt

In Rumänien besteht beträchtliche Unzufriedenheit hinsichtlich der Anpassung der beruflichen Erstausbildung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes. Die Arbeitgeber beklagen, dass die Schulabgänger nicht ausreichend auf die Realität der Arbeitswelt vorbereitet sind und dass die Ausbildungsstandards der Schulen nicht den betrieblichen Anforderungen entsprechen. Allerdings dürfte es kaum ein Land – insbesondere mit einem schulischen System wie Rumänien – geben, in dem diese Klage nicht geführt wird. Durch größere Transparenz bei den Ausbildungsstandards und die Einführung der Validierung durch die Sektorausschüsse wird versucht, den Praxisbezug der Qualifikationen zu erhöhen. Mehrere neue Sektorausschüsse haben sich mit Eifer daran gemacht, die Standards zu überarbeiten, was allerdings einen Streit über das richtige Verhältnis zwischen Bildungs- und längerfristigen Karrierezielen des Einzelnen auf der einen und dem unmittelbaren Bedarf des Arbeitsmarktes auf der anderen Seite nach sich ziehen kann. Derartige Diskussionen sind nicht immer einfach, aber sie müssen geführt werden.

Die Jugendarbeitslosigkeit in Rumänien ist hoch; 2005 waren dreimal mehr junge Menschen unter 25 Jahren arbeitslos als Arbeitskräfte über 25 Jahre – im EU-Durchschnitt liegt dieses Verhältnis bei 2:1 (Eurostat). Dieses schon seit langem bestehende Muster ist möglicherweise bezeichnend für das Grundproblem der mangelnden Ausrichtung der Erstausbildung auf den Arbeitsmarkt. Allerdings weist die wirtschaftliche Lage in Rumänien einige Besonderheiten auf, die auch völlig unabhängig von der Qualität der Erstausbildung eine derartige Situation hervorrufen können. Nach dem dramatischen Wegbrechen der großen Unternehmen im verarbeitenden Gewerbe wanderten ältere qualifizierte Arbeitskräfte in großer Zahl entweder in die Landwirtschaft ab oder sie gingen ins Ausland. Durch diesen Bestand an „verdeckten“ Arbeitslosen wird einerseits die offizielle Arbeitslosenquote der Erwachsenen gesenkt (Ciobanu und Parciog, 1999), andererseits bilden diese Arbeitskräfte eine starke Konkurrenz für die jungen Absolventen des Erstausbildungssystems, die bei der Vergabe von Arbeitsplätzen häufig das Nachsehen haben.

Unabhängig hiervon könnte das Schulsystem mehr als dies bisher der Fall ist dazu beitragen, junge Menschen mit realen oder realitätsnahen Situationen aus der Arbeitswelt vertraut zu machen. Die Ursache für diesen Missstand liegt in der Zeit des Kommunismus; damals waren viele

berufsbildende Schulen eng an bestimmte Unternehmen vor Ort gekoppelt. Es stand von vornherein fest, wo die Schulabgänger arbeiten würden, und in Abstimmung mit den Einstellungsplänen der Unternehmen wurden Besuchsprogramme und Praktika durchgeführt. Diese Verbindungen wurden weitestgehend gekappt, so dass das System nun vor der schwierigen Aufgabe steht, Beziehungen zu neuen, kleineren Unternehmen aufzubauen – ein wichtiger Schwerpunkt der Aufbauarbeit auf der lokalen Ebene.

Die neuen Curricula sehen obligatorische Praktika vor, und mit der Neuausstattung hält an den Schulen erkennbar größere Realitätsnähe Einzug. Gleichzeitig müssen die Arbeitgeber zur Kenntnis nehmen, dass sie nicht erwarten können, dass die Schulabgänger – wie dies in der Vergangenheit vielleicht der Fall war – gleich bei Arbeitsantritt voll in die betrieblichen Abläufe integriert werden können, und dass sie für Berufsanfänger betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen anbieten müssen.

Auf eine bessere Angleichung der schulischen Ausbildungspläne und der qualitativen Anforderungen der Arbeitgeber im Hinblick auf die betreffenden Berufe wird auf vier einander ergänzenden Wegen hingearbeitet, für die auch auf die Erfahrungen anderer EU-Länder zurückgegriffen wird:

- Erstens durch Einbeziehung von Informationen aus der Arbeitswelt bei der Ausarbeitung der Ausbildungsstandards – teils durch die „wissenschaftliche“ Analyse von Berufsfeldern durch Festlegung von Berufsstandards, teils durch die direkte Beteiligung der Arbeitgeber an der Programmkonzeption und zum Teil auch durch die Analyse der Ausbildungsstandards anderer Länder;
- zweitens, indem die Verantwortung für die formale Validierung der Ausbildungsstandards den maßgeblichen Vertretern der Industrie, nämlich den bereits erwähnten Sektorausschüssen, übertragen wird;
- drittens, indem die Schüler unter realistischen Bedingungen direkten Kontakt zur Arbeitswelt erhalten, entweder durch Praktika oder durch andere Kontakte zu Arbeitgebern;
- viertens, indem durch die modulare Gestaltung der Qualifikationen ein gewisses Maß an „Anpassung“ der landesweit gültigen Standards und Curricula an die lokalen Bedingungen gefördert wird.

Aus rumänischer Sicht bietet keine der genannten Maßnahmen allein die Gewähr dafür, dass die berufliche Erstausbildung besser an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst wird, doch alle vier zusammen könnten dies bewirken. Das Instrumentarium hierfür wurde noch nicht flächendeckend eingeführt, doch die Stoßrichtung steht fest, und künftige Initiativen zur Förderung der beruflichen Erstausbildung werden bereits im Vorfeld entsprechend ausgerichtet.

Durch die Einführung eines Lehrausbildungssystems könnte der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erleichtert werden (OECD, 2000). In Rumänien besteht in jüngerer Zeit keine Tradition der Lehrausbildung (?), doch wurde vor kurzem ein rechtlicher Rahmen für Lehrausbildungsverträ-

ge eingeführt. Es bleibt abzuwarten, ob diese Form der Ausbildung allgemein angenommen wird.

Untersucht werden kann auch, ob sich die Qualifikationsstufen und die Ausbildungsberufe, für die sich die Schüler entscheiden, mit der Nachfrage am Arbeitsmarkt decken. Was das Bildungsniveau anbelangt, so ergab die Arbeitskräfteerhebung 2004 (Amigo, 3. Quartal), dass rund die Hälfte der Rumänen im Alter zwischen 25 und 34 Jahren einen Bildungsabschluss der derzeitigen Stufe 3 (Sekundarstufe II) oder höher hatte, während die Zahl der Beschäftigten in den Berufen, für die dieses Bildungsniveau erforderlich ist (Wissenschaftler, Führungskräfte, Techniker und Verwaltungsfachkräfte), lediglich rund die Hälfte aller Beschäftigten ausmachte. Hingegen entsprach bei rund einem Viertel der 25- bis 34-Jährigen das Bildungsniveau der rumänischen Stufe 2, während der Anteil der Beschäftigten in den einschlägigen qualifizierten Berufen über ein Drittel betrug. Offenbar bringt also das rumänische Bildungssystem für die gegenwärtig im Lande zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze überqualifizierte Schulabgänger hervor. Dies könnte sich allerdings als durchaus sinnvoll erweisen, wenn – wie zu hoffen steht – in einer wachsenden Wirtschaft die Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften zunimmt. Der Anteil der jüngeren Arbeitnehmer, deren Qualifikation höchstens der rumänischen Stufe 1 entspricht – rund ein Viertel –, deckt sich derzeit ungefähr mit dem Anteil der gering qualifizierten Beschäftigten, wenngleich dieser Anteil mit Blick auf die Zukunft und den zu erwartenden Rückgang der Zahl der Arbeitsplätze für gering qualifizierte Anlass zur Besorgnis gibt. Die Einführung des „Ergänzungsjahres“, mit dem Schulabgänger mit einem Abschluss der Stufe 1 die Möglichkeit geboten wird, einen Abschluss der Stufe 2 zu erwerben, stellt einen Versuch dar, mehr junge Leute an ein höheres Bildungsniveau heranzuführen.

Zweifellos besteht ein erhebliches Missverhältnis zwischen den Berufen, für die ausgebildet wird, und dem Bedarf des Arbeitsmarktes. 2004 entschieden sich über 70 % der Schüler in den Eingangsklassen der Kunst- und Berufsschulen für einen Beruf im Bereich Mechanik, Verarbeitung oder Produktion und nur weniger als 15 % für einen Beruf im Dienstleistungsbereich. Verständlicherweise wird nicht versucht, an den Schulen einen Ausbildungsanteil im landwirtschaftlichen Bereich zu erreichen, der dem in der Landwirtschaft beschäftigten Bevölkerungsanteil (36 %) entspricht, denn es wird ja damit gerechnet, dass die Beschäftigung in der Landwirtschaft zurückgeht, doch ist nicht eindeutig nachzuvollziehen, ob nicht die Schwerpunktsetzung auf Berufe des verarbeitenden Gewerbes eher auf den Beobachtungen der Vergangenheit beruht als auf einer Einschätzung des zukünftigen Bedarfs. Vereinzelt bestand die Auffassung, dass sich durch den

(²) Nicht zu verwechseln mit den unlängst neu strukturierten „Lehrausbildungsschulen“ (*şcoli de Ucenici*), die trotz ihrer Bezeichnung keine Lehrausbildungsverhältnisse mit Arbeitgebern anbieten. Vor dem kommunistischen Regime gab es in Teilen Rumäniens die Lehrausbildung, historisch ist das System der Gilden bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nachweisbar.

Beitritt zur EU das verarbeitende Gewerbe in Rumänien erholen würde, doch ist seit 1990 die Beschäftigung in dieser Branche um über 50 % zurückgegangen, so dass heute nur noch jeder dritte Arbeitnehmer im verarbeitenden Gewerbe tätig ist. Zwar ist Rumänien derzeit für ausländische Investoren durchaus attraktiv, doch erscheint es unwahrscheinlich, dass sie ihr Geld in die früher üblichen arbeitsintensiven Prozesse investieren, und auch durch die Konkurrenz aus Fernost auf den Märkten für be- und verarbeitete Waren wird die Wahrscheinlichkeit eines deutlichen Beschäftigungsaufschwungs im verarbeitenden Gewerbe verringert. Im nationalen Entwicklungsplan für den Zeitraum 2007 bis 2013 wird nicht von einer Erholung der Beschäftigung im verarbeitenden Gewerbe auf ein Niveau ausgegangen, das den gegenwärtigen Anteil der Schüler rechtfertigen würde, die eine Ausbildung in Berufen dieses Sektors absolvieren.

Es bleibt abzuwarten, ob das vor kurzem eingeführte System der Bildungsplanung auf regionaler und lokaler Ebene wesentlichen Einfluss auf die Verteilung auf die Ausbildungsberufe im Erstausbildungssystem haben wird. Die derzeit noch schwache Nachfrage nach jungen Arbeitnehmern in neuen Berufsfeldern macht es schwer, die Schulen davon zu überzeugen, Kosten und Mühe auf sich zu nehmen, um „alte“ Berufe durch neue Berufsbilder zu ersetzen. In den letzten Jahren wurden erhebliche Anstrengungen unternommen, um Ausbildungsinhalte zu modernisieren, das Qualifikationsangebot zu verbreitern und Ausstattung und Unterrichtsmaterialien auf den neuesten Stand zu bringen, doch an der sektoralen Zusammensetzung der Ausbildungsprogramme hat sich nichts Wesentliches geändert.

Anpassung an das Bildungssystem

Die beträchtliche Erweiterung des rumänischen Bildungssystems im Hochschulbereich wurde bereits angesprochen. Das Universitätsstudium, das in Rumänien einen guten Ruf genießt, ist inzwischen für rund ein Drittel der jungen Leute zugänglich.

In vielen Ländern sind mit der Einführung der Massenuniversität die Berufsausbildungsgänge unter Druck geraten, die – wenn sie mit dem allgemein bildenden System konkurrenzfähig bleiben wollen – nach Auffassung von Eltern und Schülern den Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen müssen. Vor allem in den Übergangswirtschaften ist aufgrund der steigenden Erwartungen der Bevölkerung und der allgemeinen Unsicherheit, ob nach einer Berufsausbildung auch entsprechende Arbeitsplätze zur Verfügung stehen werden, die Anziehungskraft der Berufsausbildung zurückgegangen (Masson und Fries Guggenheim, 2004).

In Rumänien ist dieser Fall offenbar noch nicht eingetreten oder zumindest nicht in größerem Umfang. Der Anteil der Jugendlichen, die eine berufsbildende Einrichtung des Sekundarbereichs besuchen, ist hier in etwa gleich geblieben:

Absolventen	1995/1996	1997/1998	2000/2001	2002/03
Schulen des akademischen Sekundarbereichs II	27 %	28 %	34 %	34 %
Schulen des technischen Sekundarbereichs II (*)	38 %	40 %	35 %	34 %
Berufsbildende Schulen und Lehrausbildungseinrichtungen (*)	27 %	26 %	25 %	27 %

Quelle: Nationales Statistisches Amt (Statistisches Jahrbuch für Rumänien, 2004, Tabelle 15.9).

(*) Dem technischen Sekundarbereich II werden speziell berufsbildende Schulen des Sekundarbereichs II zugeordnet. Die berufsbildenden Schulen und Lehrausbildungseinrichtungen wurden zwischenzeitlich in der Gruppe der Kunst- und Berufsschulen zusammengefasst.

Zweifelloos gibt es viele Gründe für die Beibehaltung der bisherigen Erstausbildungsgänge in Rumänien. Einer dieser Gründe war die 1999/2000 getroffene Entscheidung, eine Zugangsbeschränkung zu den Hochschulen mit entsprechender Bewertung der Schülerleistungen in landesweiten Prüfungen einzuführen (Birzea et al., 2000, S. 29), wengleich sich dies auf die Schulen des technischen Sekundarbereichs II offenbar stärker ausgewirkt hat als auf die allgemeinbildenden Schulen. In Rumänien hat man sehr darauf geachtet, im Erstausbildungssystem Wege für den Übergang an höhere Bildungseinrichtungen offen zu halten; unter anderem durch folgende Maßnahmen:

- nach dem Besuch der technischen Sekundarstufe II kann das *baccalaureate* erworben werden, das den Zugang zur Hochschule ermöglicht;
- die vormalis eigenständige polytechnische Ausbildung wurde mit traditionelleren akademischen Universitätsstudiengängen zu einem einheitlichen Hochschulsektor zusammengefasst (über die Hälfte der Universitätsausbildung entfällt auf berufsorientierte Studiengänge im wirtschaftlichen und technischen Bereich);
- Zusammenlegung der ehemaligen berufsbildenden Schulen und Lehrausbildungseinrichtungen (die einen unterschiedlichen Status hatten) zum einheitlichen Ausbildungszweig der Kunst- und Berufsschulen; deren Absolventen werden angehalten, nach dem Ende der Pflichtschule mindestens ein weiteres Jahr (das Ergänzungsjahr) anzuhängen, so dass die Regel-Berufsausbildung nunmehr drei Jahre dauert;
- auch auf dem Weg über die Kunst- und Berufsschulen kann mit einer zusätzlichen zweijährigen Qualifizierung ein Bildungsabschluss der Stufe 3 erreicht werden (einschließlich *baccalaureate* und somit der Hochschulzugang). Damit haben grundsätzlich alle Schüler, die in den Sekundarbereich II überwechseln, die Aussicht auf ein Hochschulstudium – ein zentraler Aspekt bei der Beibehaltung der Berufsausbildungsgänge (OECD, 2000).

Mit diesen Maßnahmen hat man in der rumänischen Politik versucht, die berufliche Erstausbildung für Schüler mit weiter gehenden Bildungserwartungen attraktiv zu machen. Als besonders interessant werden hier die Schulen des technischen Sekundarbereichs II gesehen, die eine bewährte Berufsausbildung anbieten, welche den Zugang zur Hochschulbildung eröffnet. Da erfolgreiche Absolventen neben dem berufsbildenden Abschluss der Stufe 3 auch das *baccalaureate* erwerben, können sie sich an jeder Hochschule bewerben, zumal die Hochschulausbildung größtenteils beruflich orientiert ist.

Die neu hinzugekommene Innovation eines Zugangs zur Qualifikation der Stufe 3 über die Kunst- und Berufsschulen muss sich erst noch bewähren. Sollte dies gelingen, lassen sich auf diesem Wege in etwa die gleichen Ziele erreichen wie in Frankreich, wo das *baccalauréat* ebenfalls auf dem Weg über die Berufsbildung erreicht werden kann, in Schweden mit den staatlichen Programmen und in England mit der Einführung spezialisierter Fachabschlüsse.

Sicherlich sind mit der angestrebten Positionierung der Berufsausbildung als „progressiver“ Bildungsweg auch Probleme verbunden. Die Curricula müssen allgemeinbildende und berufsbildende Inhalte umfassen und breit angelegt sein. Dies gibt Anlass zu Beschwerden, dass die Ausbildung nicht genügend berufsspezifisch sei. Zudem setzt die Weiterbildungsmöglichkeit ein sorgfältig austariertes Fächerangebot voraus, was im Widerspruch zu dem Gedanken steht, die modulare Struktur des Erstausbildungssystems in Rumänien so flexibel zu nutzen, wie dies eigentlich möglich wäre.

Es kann nicht erwartet werden, dass diese Konstruktion aus sorgsam austarierten Erstausbildungsprogrammen und zugehörigen Qualifikationen, durch die sowohl der Arbeitsmarkt zufrieden gestellt als auch der Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden soll und die darüber hinaus noch die Grundlage für die künftige berufliche Entwicklung schaffen soll, auch noch die Anforderungen der beruflichen Erwachsenenbildung erfüllt, deren wichtigster Aspekt die Relevanz für den Arbeitsmarkt ist, wohingegen Bildungsziele eine weniger wichtige Rolle spielen. Es ist denkbar, dass nach dem rumänischen System Erwachsene einzelne Module der Qualifikationen der beruflichen Erstausbildung in Anspruch nehmen, während für die Erstausbildung relativ eng definierte Kombinationen von Modulen genutzt werden. Das Qualifikationssystem wäre prinzipiell für derartige unterschiedliche Nutzungszwecke geeignet. Allerdings werden Weiterbildungsmaßnahmen nur von nur sehr wenigen Unternehmen angeboten bzw. bezuschusst und, wenn überhaupt, dann kommen nur vergleichsweise wenige Beschäftigte in den Genuss von Weiterbildungsangeboten (Behringer et al., 2005). Daher lässt sich nur schwer vorhersagen, ob das System auf diese Weise genutzt wird oder ob die Erwachsenenbildung (wie in verschiedenen anderen Ländern) zu anderen Qualifikationen führt bzw. weitgehend ohne Zertifikate auskommt.

Die Postsekundarschulen nehmen innerhalb der Bildungshierarchie eine interessante Stellung ein. In den 1990er Jahren stiegen die Schülerzahlen

rasch und erreichten im Schuljahr 1999/2000 mit 35 000 Absolventen einen Höhepunkt – dies entspricht rund der Hälfte der Universitätsabsolventen zum damaligen Zeitpunkt. Nachdem die Postsekundarschulen weitgehend privat finanziert werden, scheint hier ein echter Bedarf zu bestehen. Die Schüler müssen die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, aber nicht unbedingt mit dem *baccalaureate*. Unter anderem bieten die Postsekundarschulen Absolventen des akademischen Sekundarbereichs II die Möglichkeit, eine berufliche Qualifikation zu erwerben. Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern berechtigt allerdings in Rumänien die an einer Postsekundarschule erworbene Qualifikation nicht zum Studium an einer Universität. Ohne *baccalaureate* können Absolventen der Postsekundarschule nicht an der Universität studieren. Mit weniger als 23 000 Absolventen im Schuljahr 2002/2003 haben die Postsekundarschulen zwischenzeitlich offenbar an Attraktivität verloren. Da sie weniger als ein weiterer Weg zur Universität, sondern vielmehr als Alternative zum Universitätsstudium konzipiert sind, haben sie offenbar unter der Ausweitung des Universitätssektors gelitten. Den rumänischen Behörden bleiben nun zwei Alternativen – entweder sie integrieren die Postsekundarschulen in einen weiter gefassten Hochschulbildungssektor (mit der offenkundigen Erwartung einer vermehrten finanziellen Unterstützung) oder sie positionieren sie an der „Spitze“ eines rein beruflich orientierten Ausbildungsweges. Letzteres erscheint angesichts der angestrebten Hochschulausbildung zahlreicher Absolventen einer Berufsausbildung ein wenig attraktives Unterfangen. Aus den genannten Gründen hat man gezögert, als weitere formale Qualifikationsstufen der beruflichen Bildung die Stufen 4 und 5 einzuführen, denn würde man dies außerhalb des universitären Sektors tun, dann wäre dies ein eindeutiges Signal, dass der Weg über die berufliche Bildung nicht an die Universität führt. Würde man hingegen die Universitätsausbildung in das System der beruflichen Qualifikationen einbeziehen, würde dies verfängliche Fragen hinsichtlich zentraler Validierung und Autonomie nach sich ziehen.

Da nach den Vorschlägen für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eine gewisse Überschneidung zwischen postsekundärer Berufsbildung und Hochschulbildung eindeutig zulässig wäre, scheint hier Hilfe für Rumänien in Sicht; Hochschulvertreter haben bereits ein deutliches Interesse am Europäischen Qualifikationsrahmen bekundet. Auf einer allgemeineren Ebene sind, da die Universitätsausbildung in Rumänien zu einem erheblichen Teil berufsorientiert ist, Aktivitäten im Gange, um festzustellen, wie hier eine Anbindung an das System der durch die Sektorausschüsse von der Industrie validierten Standards erreicht werden kann. In vielen Sektorausschüssen sind von Beginn an Repräsentanten der einschlägigen Universitätsstudienfächer vertreten, doch muss das genaue Verhältnis zwischen den Ausschüssen und der Hochschulausbildung in ihrem Interessenbereich erst noch eingehend durchgearbeitet und erörtert werden.

Von der Vergangenheit in die Zukunft

Greinert (2004) ordnet die Berufsbildungssysteme in Europa im Wesentlichen drei Modellen zu: einem „Marktmodell“, bei dem das System auf Signale von Arbeitgebern und Nachfragern reagiert und in einer gewissen Distanz zum formalen Bildungssystem operiert; einem „etatistisch-bürokratischen“ Modell, bei dem die schulische Berufsausbildung fest innerhalb des Bildungssystems verankert ist, das wiederum die Verwendung im Arbeitsmarkt bestimmt, und einem „dual-korporatistischen“ Modell, bei dem der Staat bestimmte Befugnisse an die Sozialpartner delegiert, die die Ausbildung gemeinsam regeln und festlegen, welchen Zugang zum Arbeitsmarkt die jeweilige Ausbildung ermöglicht.

Nach Greinerts Typologie lässt sich das rumänische Erstausbildungssystem eindeutig dem schulischen oder „etatistisch-bürokratischen“ Modell zuordnen. Greinert nennt Frankreich als Verkörperung dieses Modells, und in der Tat lassen sich zwischen den französischen *lycées technologiques* und *lycées professionnels*, die alle zum *baccalauréat* führen⁽³⁾, und ihren rumänischen Pendanten Parallelen erkennen. Wenngleich es für Beobachter innerhalb wie außerhalb Rumäniens naheliegend erscheint, das von Greinert beschriebene „etatistisch-bürokratische“ Modell in der kommunistischen Ära zu verorten, steht doch fest, dass die Ursprünge der wichtigsten Säulen des rumänischen Systems deutlich weiter zurückreichen und durchaus auf die Initiativen zum Aufbau eines Staates Ende des 19. Jahrhunderts und damit auf den starken kulturellen Einfluss Frankreichs zurückzuführen sein könnten.

Die von Greinert (ibid, S. 21-22) dargestellten Merkmale des schulischen Ausbildungsmodells treffen offenkundig auf die Gliederung des rumänischen Erstausbildungssystems in der Zeit vor den jüngsten Reformen zu. Der Schwerpunkt liegt auf breit angelegten Curricula mit einem hohen Maß an „Abstraktion, Verbalisierung und Theoretisierung“, strikt abgestuften Schultypen (Sekundarschule II, Berufsschule und Lehrausbildungseinrichtung) mit einer streng qualifikatorischen „Stufenleiter“, bei der jede Sprosse unterschiedlichen Berufsgruppen am Arbeitsmarkt zugeordnet ist.

Greinerts Modelle sind eindeutig als „idealtypisch“ zu erkennen. In den meisten Ländern finden sich Elemente aus anderen Systemen wieder, und dies trifft auch auf Rumänien zu. Auf die Bemühungen, das ältere, hierarchische System dadurch zu modifizieren, dass die Berufsschulen und die Lehrausbildungseinrichtungen zusammengelegt wurden und durch die Aufnahme eines „progressiven“ Wegs zur Hochschulausbildung in diesen neuen Ausbildungsweg, wurde bereits eingegangen. Derzeit wird auch an der Entwicklung von Lehrausbildungsprogrammen gearbeitet, so dass sich auch

⁽³⁾ Im Gegensatz zu Frankreich wird in Rumänien nicht zwischen formal unterschiedlichen Versionen des *baccalaureate* unterschieden; in Rumänien gibt es nur ein *baccalaureate*, allerdings können Schüler verschiedener Schularten unterschiedliche Fächerkombinationen wählen.

dieses Modell im rumänischen Erstausbildungssystem wiederfinden wird. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren die Vorbereitung auf den Beitritt zur Europäischen Union eine wichtige Triebkraft für die Reformierung des Berufsbildungssystems darstellte, die ihre Wirkung auf zwei – untereinander verbundenen – Ebenen entfaltete. Erstens – im allgemeinen politischen Bereich – das Bestreben, sich den Initiativen der EU im Bereich der Berufsbildung anzugleichen. Rumänien hat sich mit viel Enthusiasmus an der Entwicklung und Erprobung des gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmens für die berufliche Bildung beteiligt und das Entstehen des EQF mit Interesse verfolgt. In die Konzeption des eigenen Qualifikationsrahmens für Rumänien wurden bewusst Elemente aufgenommen, die in der gesamten EU zu finden sind und bei denen davon auszugehen ist, dass über sie die Vereinbarkeit mit dem EQF erreicht wird, wie z. B. verschiedene Stufen mit objektiven Beschreibungselementen, die Einbeziehung von Schlüsselkompetenzen und ein modularer Aufbau, der die Teilnahme an einem EU-weiten System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECVET) erleichtern dürfte, sollte dieses eingeführt werden. Angesichts der vielen Wanderarbeitnehmer sind EU-Initiativen wie Europass für Rumänien durchaus attraktiv.

Auf der eher operativen Ebene war Rumänien im Bereich der Berufsbildung durch die Beteiligung an EU-Programmen und anderen internationalen Entwicklungsprogrammen ausländischen Einflüssen ausgesetzt – die jüngsten Initiativen beschreiben Şerban und Ciolan (2005). Die Teilnahme an diesen Programmen und die Unterstützung der Europäischen Stiftung für Berufsbildung bei der Untersuchung der Praktiken anderer EU-Länder haben erkennbar dazu geführt, dass politische Maßnahmen anderer Länder übernommen wurden (*„policy borrowing“*) (Finegold, McFarland und Richardson, 1992). So wurde die Genehmigung von Qualifikationen im Rahmen der Sozialpartnerschaft den Sektorausschüssen übertragen, und auch an den Entscheidungen über die regionalen und lokalen Bildungspläne wirken die Sozialpartner mit, woran sich der Einfluss nordeuropäischer Systeme ablesen lässt. Die Aufstellung von modular aufgebauten Curricula und Berufsstandards ist allerdings eher dem Einfluss marktorientierter Konzepte des angelsächsischen Kulturraums zuzuschreiben.

All diese Einflüsse tragen zweifellos dazu bei, dass Rumänien bei der Entwicklung seines Berufsbildungssystems ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Auswahl steht, und es ist daher kaum zu bezweifeln, dass sich das rumänische Berufsbildungssystem nahtlos in die europäische Tradition einfügt. Allerdings erwächst aus der Vielzahl und großen Vielfalt der Optionen für die politischen Entscheidungsträger auch eine gewisse Schwierigkeit, denn es gibt keine Garantie, dass jeder politische Ansatz auch für Rumänien geeignet und langfristig tragfähig oder mit anderen Ansätzen überhaupt kompatibel ist. So sind Anzeichen dafür sichtbar, dass das modulare System in Rumänien nicht so flexibel funktioniert, wie dies in den marktorientierten Systemen der Fall ist, für die es ursprünglich konzipiert war. Und es erscheint zweifelhaft, ob ein breites Spektrum an regelmäßig aktualisier-

ten Berufsstandards im rumänischen Kontext zum einen bezahlbar und zum anderen überhaupt notwendig ist. Die rumänische Politik ist daher bei der Übernahme von Rezepten aus anderen Ländern selektiver geworden und stellt mehr Fragen als früher, und dies wird sich noch verstärken, wenn Rumänien mit dem Zugang zu den EU-Strukturfonds mehr Eigenkontrolle über die Gestaltung der Leistungsbeschreibungen für Entwicklungsprojekte erhält und nicht mehr auf extern gesteuerte Hilfsprogramme angewiesen ist.

Schlussfolgerung

Im Gegensatz zu einem noch im Entstehen begriffenen System für die berufliche Fort- und Weiterbildung erscheint das rumänische Erstausbildungssystem bereits gut etabliert und durchdacht. Was seine Eignung für den vorgesehenen Zweck anbelangt, so erscheint es vergleichsweise gut positioniert, um die Durchlässigkeit zu gewährleisten, die für ein zukunftsfähiges Berufsbildungssystem in einer Gesellschaft, deren Ansprüche zusehends wachsen, unabdingbar ist. Für die Durchlässigkeit des Ausbildungswegs über die Kunst- und Berufsschulen kann sicherlich noch einiges getan werden (wobei noch abzuwarten ist, ob tatsächlich Schüler in größerer Anzahl die neuen Möglichkeiten nutzen, die sich mit der Stufe 3 erschließen), und für das Problem der weitgehenden Sonderstellung der Postsekundarschulen muss eine konstruktive Lösung gefunden werden. Doch wie bereits festgestellt, fügt sich das rumänische System allem Anschein nach gut in die Reihe der übrigen europäischen Berufsbildungssysteme ein – in einigen Bereichen, wie z. B. beim ECVET und dem europäischen Qualitätssicherungsrahmen nimmt es sogar eine herausragende Stellung ein. Problematischer ist die Abstimmung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, was zum Teil auch darauf zurückzuführen ist, dass offenbar noch kein eindeutiger sektoraler Trend bei der Nachfrage nach Arbeitskräften erkennbar ist, der eine Abkehr von den traditionellen Berufen des verarbeitenden Gewerbes an den berufsbildenden Schulen auslösen würde. Inwieweit eine derartige Abstimmung durch die neuen Strukturen der Sozialpartnerschaft auf nationaler und lokaler Ebene oder aber durch eher marktbestimmte Instrumente wie größere Auswahlmöglichkeiten für die Schüler und Finanzierungsmaßnahmen sowie leistungsorientierte Maßnahmen an einzelnen Schulen und Einrichtungen erreicht werden kann, muss sich erst noch zeigen. ■

Bibliografie

- Behringer, F. et al. *Striking differences in continuing training in enterprises across Europe: comprehensive overview of key results of CVTS 2*. Bonn: BIBB, 2005.
- Birzea, C. et al. *Modernization of vocational education and training in Romania*. Bucharest: Romanian National Observatory, 2000.
- Ciobanu, A.; Paciog, S. *Background study on employment and labour market in Romania*. Turin: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 1999.
- Finegold, D.; McFarland, L.; Richardson, W. *Something borrowed, something blue?: study of the Thatcher government's appropriation of American education and training Policy*. Oxford: Symposium books, 1992. (Oxford studies in comparative education, 2.)
- Greinert, W.-D. Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 32, 2004, S. 18-26.
- Masson, J.-R.; Fries Guggenheim, É. Die Berufsbildung in den neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 33, 2004, S. 1-5.
- OECD. *From initial education to working life: making transitions work*. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2000.
- Şerban, M.; Ciolan, L. Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung: Erfahrungen aus Rumänien. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 36, 2005, S. 54-67.

Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien

Penka Ganova

Leiterin der Abt. für Methodischen Support in der Direktion für Berufsbildung, Bulgarisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft

Schlagwörter

School vocational training,
vocational qualification,
intensive language learning,
training in entrepreneurship,
decentralisation of
management,
career guidance

Schulische Berufsausbildung,
berufliche Qualifikation,
Sprachintensivkurse,
Unternehmergeist,
Dezentralisierung der Leitung,
Berufsberatung

ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl der Anteil junger Menschen, die diese Laufbahn einschlagen, zwischen 1993 und 1994 (58,17 %) sowie zwischen 2003 und 2004 (55,23 %) zurückging, entscheidet sich die Mehrheit der jungen Menschen nach wie vor für eine Berufsausbildung. Das „Nationale Programm für die Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Bildung (2006-2015)“, das 2006 aufgrund des großen Interesses seitens der Öffentlichkeit an diesem Thema verabschiedet wurde, sieht eine Reform der beruflichen Erstausbildung vor. In diesem Artikel werden die Hauptmerkmale dieser Reform, die im Einklang mit den großen europäischen Herausforderungen umgesetzt wird, vorgestellt. Des Weiteren wird eine Reihe von Herausforderungen angesprochen, die es in nächster Zukunft anzugehen gilt, wie etwa die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der sich auf den europäischen Qualifikationsrahmen stützt, sowie die Entwicklung einer Bildungs- und Berufsbildungspolitik in enger Verbindung mit den Beschäftigungsstrategien.

Seit einigen Jahren ist die berufliche Bildung eines der vorrangigen Ziele der gesamten Staatspolitik. Dies resultiert in erster Linie aus der deutlich erkannten gesellschaftlichen Notwendigkeit einer den heutigen Bedingungen entsprechenden beruflichen Bildung der jungen Menschen. In Bulgarien genießt die berufliche Erstausbildung innerhalb der Sekundarstufe besondere Popularität. Sie bietet den Schülern die Möglichkeit, zusammen mit dem Sekundarschulabschluss auch eine berufliche Qualifikation zu er-

werben. Der Anteil dieser Gruppe innerhalb der Beschäftigtenstruktur lag in Bulgarien im Jahr 2003 bei 39,6 %, während der Anteil der Beschäftigten mit einem Grundschulabschluss oder niedrigeren Abschluss 23,92 %, der Beschäftigten mit Sekundarabschluss 15,63 % und der Hochschulabsolventen 20,83 % betrug ⁽¹⁾.

Das bulgarische Bildungssystem unterscheidet zwei Bildungsstufen – die Primar- und die Sekundarstufe. Die Wahl der Schulform beim Übergang in die Sekundarstufe steht in den bulgarischen Familien seit jeher im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Bei der heutigen Bildungsstruktur muss der Schüler im Normalfall in der 8. oder der 9. Klasse, d. h. mit 14 oder 15 Jahren ⁽²⁾, seine Wahl treffen, ob er das Gymnasium besucht oder aber an einem beruflichen Gymnasium eine berufliche Erstausbildung aufnimmt. In diesem Alter ist der Einfluss der Eltern noch groß, und gewöhnlich sind sie es, die den Bildungsweg ihrer Kinder bestimmen. So ist es keine Seltenheit, dass junge Menschen nach Abschluss ihrer beruflichen Erstausbildung nicht in den erlernten Beruf gehen, sondern eine weitere Ausbildung beginnen.

Die berufliche Bildung in Bulgarien hat sich über die Zeiten bewährt und wird von den jungen Menschen angenommen. Nach Angaben des Nationalen Statistikinstituts ⁽³⁾ hatten im Schuljahr 1993/94 58,17 % der Schüler der Sekundarstufe eine berufliche Ausbildung gewählt; im Schuljahr 2003/2004 waren es 55,23 %. Dieser nachhaltige Trend zeugt vom Streben nach Praxisbezug bei der Wahl und von der Zuversicht in Bezug auf die Chancen am Arbeitsmarkt. In den letzten zehn Jahren hat das Interesse an der beruflichen Ausbildung auch deshalb zugenommen, weil zusätzliche Möglichkeiten angeboten werden, neben der beruflichen Ausbildung auch intensiv eine Fremdsprache zu erlernen.

Ungeachtet aller positiven Veränderungen in den letzten Jahren gehört das Bildungswesen und im Besonderen die Berufsbildung zu den Bereichen, in denen es ständig zu Veränderungen kommt und die nach wie vor nicht die von der Gesellschaft erwarteten Ergebnisse bringen.

Aufgrund des starken öffentlichen Interesses hat 2006 die Volksversammlung der Republik Bulgarien ein Nationales Programm für die Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Bildung (2006-2015) erarbeitet und verabschiedet. Das ist Ausdruck des nationalen Konsenses in Fragen des Bildungswesens. Dieses Programm sieht auch eine Reform der beruflichen Grundausbildung vor.

⁽¹⁾ Statistisches Handbuch (bulg.), herausgegeben vom Nationalen Statistikinstitut, 2004.

⁽²⁾ In Bulgarien werden die Schulanfänger in dem Jahr eingeschult, in dem sie das 7. Lebensjahr vollenden.

⁽³⁾ Statistisches Handbuch (bulg.), herausgegeben vom Nationalen Statistikinstitut, 1995 und 2004.

Worin sollen die wesentlichen Änderungen bestehen?

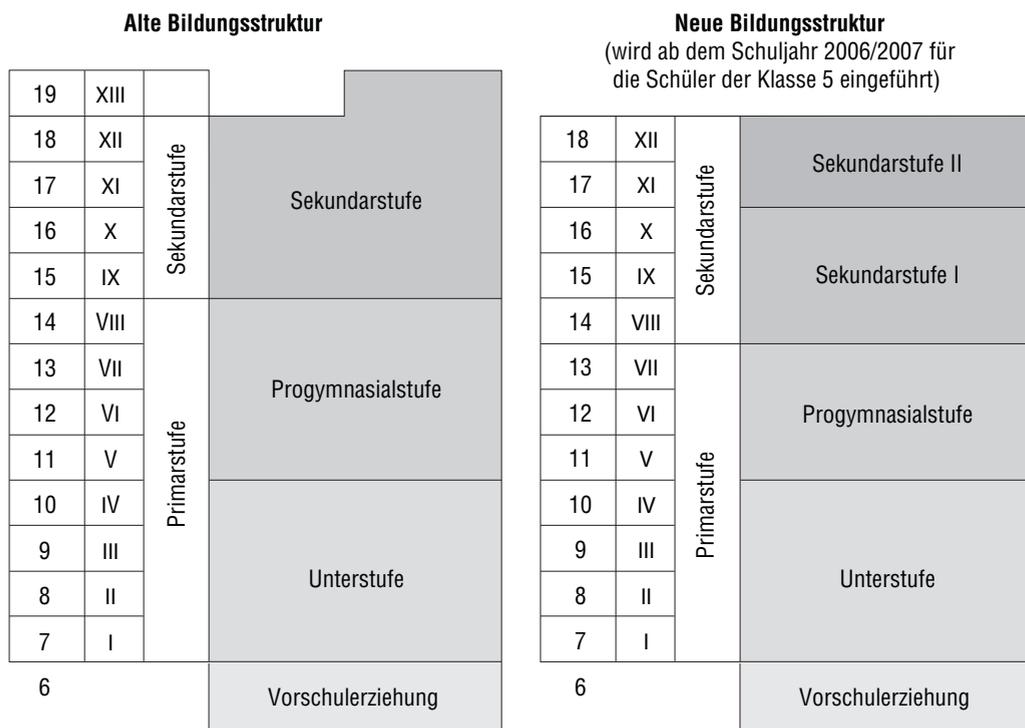
Es ist eine neue Struktur des Bildungswesens geplant, welche auch Veränderungen in der beruflichen Grundausbildung vorsieht. Eingeführt wird sie für Schüler, die im Schuljahr 2006/2007 die fünfte Klasse besuchen.

Im Wesentlichen sind folgende Änderungen geplant:

- Die Grundschulbildung soll mit dem erfolgreichen Abschluss der 7. Klasse (im Alter von 13 Jahren) enden. Für die bisherigen Jahrgänge endete die Grundschule mit dem erfolgreichen Abschluss der 8. Klasse (im Alter von 14 Jahren).
- Die Sekundarstufe wird in zwei Abschnitte gegliedert – der erste umfasst die Klassenstufen 8 bis 10 (vom 14. bis zum 16. Lebensjahr) und der zweite die Klassenstufen 11 und 12 (von 17 bis 18 Jahren). Für die bisherigen Jahrgänge gab es nur eine 4-jährige Gymnasialstufe von der 9. bis zur 12. Klasse.

In der Sekundarstufe I (3 Schuljahre, Klassenstufen 8 bis 10) können die Schüler, die sich für das berufliche Gymnasium entschieden haben, einen von ihnen gewählten Beruf erlernen und erhalten neben dem Zeugnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Schulbildung in Bulgarien



über den Abschluss der Sekundarstufe I auch einen Nachweis über die berufliche Qualifikation in einem Beruf mit der ersten Qualifikationsstufe ⁽⁴⁾. Diese Qualifikationsstufe liegt etwas über dem zweiten Qualifikationsniveau des Europäischen Qualifikationsrahmens. Darüber hinaus sind in der 8. Klasse an den beruflichen Gymnasien 15 Wochenstunden für intensiven Fremdsprachenunterricht vorgesehen, während die restlichen Stunden (bis zu 32 Wochenstunden) dem allgemeinbildenden Unterricht und der beruflichen Ausbildung vorbehalten sind. In den höheren Klassen der Sekundarstufe I ist ebenfalls Fremdsprachenunterricht vorgesehen; so können die Schüler der beruflichen Gymnasien Kenntnisse in einer Fremdsprache und damit eine der grundlegenden kommunikativen Kompetenzen erlangen.

Eine Herausforderung für die berufliche Grundausbildung in dieser Etappe ist, dass nur wenige Schüler den Wunsch haben, einen Beruf mit der ersten beruflichen Qualifikationsstufe zu erlernen. Dieser Ausbildungsgang ist in Bulgarien wenig beliebt, was auch durch Daten des Nationalen Statistikinstituts bestätigt wird ⁽⁵⁾. So hatten im Schuljahr 2001/2002 in ganz Bulgarien nur 732 Schüler oder 0,22 %, im Schuljahr 2001/2002 nur 921 Schüler (0,26 %) und im Schuljahr 2003/2004 nur 798 Schüler (0,21 %) aller Schüler der Gymnasialstufe diesen Ausbildungsgang gewählt. Eine weitere Herausforderung ist auch der heutige gültige Katalog der Ausbildungsberufe, welcher nur eine ganz geringe Zahl von Berufen enthält, die zur ersten beruflichen Qualifikationsstufe gehören. Dieser Katalog wird derzeit aktualisiert und ergänzt.

Zu Beginn der Sekundarstufe II stehen die Schüler wiederum vor der Wahl der Schulform. Diejenigen, die an ein berufliches Gymnasium gehen, können dort einen von ihnen gewählten Beruf mit der zweiten oder dritten Qualifikationsstufe erlernen. Für die berufsbezogene Ausbildung sind dort 20 bis 22 Wochenstunden vorgesehen, während die restliche Zeit (10 bis 12 Wochenstunden) der Vorbereitung auf die Reifeprüfungen dient. Diese Ausbildungsetappe umfasst zwei Schuljahre und (Klassenstufen 11 und 12). Zu Beginn sind die Schüler 17 Jahre alt und können so die Wahl ihres Berufes weitgehend eigenverantwortlich treffen. Die heutigen Jahrgänge dagegen erlangen eine berufliche Erstausbildung in Berufen mit der zweiten Qualifikationsstufe noch in vier Jahren (in den Klassenstufen 9 bis 12) und in Berufen mit der dritten Qualifikationsstufe in fünf Jahren (Klassenstufen 9 bis 13). Ihre Berufsausbildung schließen die heutigen Jahrgänge mit 18 oder 19 Jahren ab.

⁽⁴⁾ Die erste Qualifikationsstufe ist die unterste.

⁽⁵⁾ Statistisches Handbuch (bulg.), herausgegeben vom Nationalen Statistikinstitut, 2004.

Welche Erwartungen werden an die Reform der beruflichen Grundausbildung geknüpft?

- Mit der Einführung der neuen Bildungsstruktur wird die berufliche Erstausbildung für die bevorzugten Berufe – die zur zweiten oder dritten Qualifikationsstufe gehörenden Berufe – erst in der 11. Klasse einsetzen und mit zwei Jahren deutlich kürzer sein als bisher (vier bis fünf Jahre). Damit soll eine verbesserte Anpassung der beruflichen Bildung an die Dynamik des Arbeitsmarktes erreicht werden.
- Die jungen Menschen werden die Wahl des Berufes erst mit 16 Jahren treffen, also in einem Alter, wo sie mehr Klarheit über ihre Wünsche haben und die Berufswahl weitgehend allein treffen können. Damit wird sich der Anteil derjenigen erhöhen, die den erlernten Beruf auch tatsächlich ausüben werden.
- Für die Abgänger der 10. Klasse (vollendetes 16. Lebensjahr), die ihre Ausbildung nicht fortsetzen wollen, bieten sich neue Möglichkeiten. ⁽⁴⁾ Sie können eine aus Kurzzeitmodulen bestehende berufliche Erstausbildung aufnehmen (für die bisherigen Jahrgänge war das nicht möglich). Diese aus Kurzzeitmodulen bestehenden Programme sollen an den beruflichen Gymnasien mit 300 bis 360 Unterrichtsstunden angeboten werden. Die Ausbildung wird sich insgesamt über ca. drei bis vier Monate erstrecken. Diese Programme werden eine berufliche Erstausbildung in Berufen mit der ersten Qualifikationsstufe vermitteln. Die Absolventen können dann sofort auf den Arbeitsmarkt gehen. Diese Kurzzeit-Modulprogramme sollen unter aktiver Mitwirkung von Vertretern der Arbeitgeberorganisationen entwickelt werden.

Welche guten Traditionen in der beruflichen Bildung werden bewahrt?

Es bleibt dabei, dass in der Sekundarstufe eine berufliche Qualifikation erworben werden kann. Festgehalten wird auch an dem für die bulgarische Berufsbildung traditionellen intensiven Fremdsprachenunterricht in der Klassenstufe 8, der sich sehr bewährt hat, genauso wie an dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht im letzten Ausbildungsjahr.

Eine weitere gute Praxis, die fortgeführt wird, ist der in den letzten zehn Jahren im Bereich der beruflichen Ausbildung eingeführte Unterricht zu Fragen des Unternehmergeists. Die Zahl der beruflichen Gymnasien, an denen die Schüler über die im Stundenplan vorgesehene obligatorische Ausbildung zu Unternehmensfragen hinaus im Rahmen des wahlweise obligatorischen oder fakultativen Unterrichts in Unternehmensprogrammen unterrichtet werden, nimmt ständig zu. Die Förderung von unternehmeri-

⁽⁴⁾ Nach der bulgarischen Verfassung besteht bis zum 16. Lebensjahr Schulpflicht.

schem Denken, das Erkennen und Begreifen wirtschaftlicher Zusammenhänge und Wechselwirkungen, der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Sprachkompetenz und die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen sind Voraussetzungen dafür, dass die Schüler der beruflichen Gymnasien nach ihrer Ausbildung in der Berufs- und Arbeitswelt mobil und flexibel einsetzbar sind; diese Voraussetzungen bilden auch die Basis für lebenslanges Lernen.

Die an zahlreichen beruflichen Gymnasien eingerichteten Übungs- und Trainingsfirmen sind Abbild eines realen Unternehmens, welches die Herausbildung grundlegender Schlüsselkompetenzen für die Arbeit in der modernen Arbeitswelt fördert. Die Ausbildung in Übungs- und Trainingsfirmen bringt auch für die Lehrkräfte eine neue Situation mit sich. Sie werden zu Beratern und Trainern der Schüler.

Welche weiteren Erwartungen werden durch das Programm geweckt?

Das Programm sieht besondere Anstrengungen im Bereich der Berufsorientierung vor. Tatsache ist, dass die Wahl der Ausbildungsform in den letzten Jahren in den meisten Fällen aus kurzfristiger Sicht, d. h. ohne Blick in die Zukunft getroffen wird, was eine Zunahme der qualifizierten Arbeitslosen zur Folge hat, die zwar einen beruflichen Abschluss besitzen, aber keinen realen Arbeitsplatz finden, weil der Arbeitsmarkt übersättigt ist. Die Präferenzen zu einer bestimmten Ausbildungsform werden unter den jungen Menschen vor allem durch das Umfeld, das Elternhaus und die Sozialpartner eingeschlossen, geprägt, durch das sie Informationen erhalten. Das Internet und die Medien bringen neue Möglichkeiten für den Zugang zu vielen Informationen und damit auch für die zu treffende Wahl mit sich, die den Ansprüchen an eine niveauvolle berufliche Bildung genügen soll. Eine entscheidende Rolle kommt hierbei auch den Schulen selbst zu. Sie können auf ihren Internet-Seiten allgemein zugängliche Informationen über ihre Angebote und über die Leistungen ihrer Schüler präsentieren.

Das Nationale Programm für die Entwicklung der schulischen Bildung und vorschulischen Erziehung und Bildung (2006-2015) sieht die Einbindung von Modulen für eine frühzeitige Berufsorientierung in der Progymnasialstufe vor. Diese Module sollen in die Unterrichtsfächer Haustechnik und Hauswirtschaft (Klassen 5 und 6) und Technologie (Klasse 7) eingebaut werden.

Eine weitere Möglichkeit für die Berufsorientierung der Schüler ist mit den Karrierezentren geplant, die am Nationalen Pädagogischen Zentrum und dessen 28 Regionalstrukturen eingerichtet werden sollen. Der Aufbau und die Ausstattung dieser Einrichtungen sowie die Schulung des Personals stehen kurz bevor.

Umfassende Informationen über Bildungsmöglichkeiten werden sich zwei-

fellos auch im nationalen Bildungsportal finden. Anliegen des Bildungsportals (<http://www.e-edu.bg/>) ist es, den schulischen Ausbildungsprozess auf moderne Weise zu unterstützen. Es wird allen Beteiligten am Bildungsprozess – Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern – weitreichende Möglichkeiten eröffnen und gleichzeitig einer Million Nutzern den Zugriff erlauben. Dort werden die verschiedenen Nutzer elektronische Bildungskurse, Tests (für die Belange der externen und internen Bewertung), Ausbildungsunterlagen in elektronischer Form und eine Fülle von Informationen finden. Die Nutzer werden über dieses Portal Zugriff zu den Seiten sämtlicher bulgarischer Schulen sowie zu den beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft geführten Registern haben und verschiedene Suchwerkzeuge nutzen können. Das Portal ist bereits in Betrieb und die Erwartungen gehen dahin, dass es künftig die Basis für ein nationales elektronisches Wissensnetz bildet.

Einen wichtigen Platz in dem Programm nimmt das Thema der Dezentralisierung der Leitung des Systems der Berufsbildung in Richtung auf die Durchsetzung des Subsidiaritätsprinzips ein – Entscheidungen sollen auf einer Ebene getroffen werden, die möglichst nahe bei denen ist, die sie umsetzen werden, und bei denen, die unmittelbar von ihnen betroffen sind. Der Staat wird sich seine Entscheidungsbefugnisse nur für die Fälle vorbehalten, in denen Entscheidungen auf einer anderen Ebene nicht möglich oder nicht zweckmäßig sind. Dieser Prozess wird sich sowohl auf den Bereich der finanziellen Dezentralisierung als auch auf die Dezentralisierung der Aufgaben erstrecken. Dabei macht die Vision von der Dezentralisierung nicht bei den Kommunen halt, sondern setzt sich bis hin zur einzelnen Schule fort, nach dem Grundsatz, die Übertragung von Aufgaben bringt mehr Verantwortung mit sich. Vor allem muss dazu ein zuverlässiges Kontroll- und Nachweissystem aufgebaut werden. Es wird nach flexiblen Mechanismen gesucht, wie die Gesellschaft das Management der Berufsschule kontrollieren kann. In erster Linie geht es dabei um ein Umdenken in Bezug auf Status und Aufgaben der Schulvorstände, deren Befugnisse es zu stärken gilt (Beteiligung an der Aufstellung des Haushaltsplans der Schule, Abgabe von Stellungnahmen zum Bericht über die Erfüllung des Haushalts sowie des Schulentwicklungsplans, direkte Beteiligung von Vertretern des Schulvorstands an dem Verfahren für die Einsetzung und Entlassung des Schulleiters und bei der Auswahl des pädagogischen Personals). Jede Schule sollte nicht einfach nur einen Schulvorstand haben, vielmehr sollte dieser zu einem Organ mit realen und effektiven Befugnissen im Finanz- und Leitungsbereich gestaltet werden. Eine weitere mögliche Form für die Wahrnehmung der Kontrolle über die Leitungstätigkeit ist die Einrichtung von Schulbeiräten, denen Vertreter der Eltern, des Lehrkörpers und der Kommune angehören und die perspektivisch zu kollektiven Leitungsorganen der Schule entwickelt werden könnten.

Geplant sind Änderungen im Status des Schulleiters. Dem Schulleiter obliegt die unmittelbare Leitung der Schule, seine Aufgabe ist es, eine Politik umzusetzen, die darauf gerichtet ist, das Ansehen der Schule zu stärken und die Schule als Institution zu gestalten, die moderne Bildung auf ho-

hem Niveau vermittelt. Die heute nach erfolgter Ausschreibung eingesetzten Schulleiter haben ein unbefristetes Anstellungsverhältnis. Für manchen von ihnen endet das Streben nach Aneignung neuer Leitungskennnisse und -fähigkeiten mit dem Amtsantritt. Der örtlichen Gemeinschaft fehlt es an Hebeln, auf solche Schulleiter einzuwirken. Ohne Zweifel sollte der örtlichen Gemeinschaft (Vertreter der Eltern, des Lehrkörpers und der örtlichen Verwaltung) eine entscheidende Rolle im Prozess der Einsetzung/Entlassung der Schulleiter zukommen. Dieses neue Verfahren würde verhindern, dass Menschen zufällig auf eine solche Stelle kommen, und der örtlichen Gemeinschaft bessere Möglichkeiten zur Kontrolle der Arbeit der Schulleiter bieten.

Für die Schulung von Schulleitern, die die Erhöhung ihrer Organisations-, Leitungs- und Finanzkompetenz zum Ziel hat, wurde 2006 das Nationale Institut für Schulleiterausbildung gegründet. Seit Anfang 2007 finden dort zwei Arten von Schulungen statt: eine Grundausbildung für Bewerber um eine Schulleiterstelle, die mit einer landesweit gültigen Prüfung für die Befähigung zum Schulleiter abschließt, und turnusmäßige Schulungen zur Vermittlung aktuellen Wissens und zur Fortbildung für aktive Schulleiter. Diese Schulungen schließen verschiedene Kurse ein, durch die die Schulleiter zu professionell ausgebildeten Schulmanagern qualifiziert werden sollen. Vorgesehen sind auch Lehrgänge für leitende Mitarbeiter der Berufsschulen sowie die Bereitstellung von Informationsmaterial zu guten Praktiken im Schulmanagement.

Das Programm sieht die Einführung des Mandatsprinzips für Schulleitern ohne Beschränkung der Amtszeiten vor. Davon erwartet man sich eine bessere Kontrolle über die Arbeit der Schulleiter, die in bestimmten Zeitabständen die Effizienz ihres Schulentwicklungsplans unter Beweis stellen, Rechenschaft über das Geleistete ablegen und sich so des Vertrauens von Eltern, Lehrern und Schülern versichern sollen. Es ist geplant, ein System von Kriterien und Kenngrößen für die turnusmäßige Bewertung der Arbeit und der fachlichen Qualitäten des Schulleiters aufzustellen. Diese obligatorische Leitungsbewertung würde sich auf die Schulleiter stimulierend und disziplinierend auswirken, erst recht in Kombination mit der Einführung des Mandatsprinzips.

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurden einjährige Pilotprojekte in zehn Gemeinden Bulgariens gestartet, in denen die Entscheidungen über die Besetzung von Schulleiterposten von Eltern- und Lehrkörpervetretern der jeweiligen Schule, von Vertretern der Gemeinde und der regionalen Bildungsinspektorate getroffen werden sollen. Nach Abschluss der Projekte sollen die Ergebnisse ausgewertet und Vorschläge für entsprechende Änderungen der rechtlichen Bestimmungen zur Einführung des neuen Systems der Einsetzung und Entlassung von Schulleitern unterbreitet werden. Dieses System könnte bereits mit dem Schuljahr 2008/2009 in allen Gemeinden eingeführt werden, sofern alle Schulen bis dahin über delegierte Haushalte verfügen. Der delegierte Haushalt ist ein Mittel zur finanziellen Dezentralisierung des Bildungssystems, welches die Schulen wirtschaft-

lich selbstständig macht. Die Schulleiter können eigenverantwortlich Leitungsentscheidungen für die Beschaffung und Verwendung der Mittel treffen. Die gut geleiteten Schulen werden für effizientes Management in den Genuss zusätzlicher finanzieller Anreize kommen und können so ihre Lehrer besser bezahlen. Das System des delegierten Haushalts wird alle Mitarbeiter der Schule motivieren, die vorhandenen Mittel sparsam einzusetzen. An den beruflichen Gymnasien wird sich das zweifellos durch eine höhere Qualität der beruflichen Grundausbildung auszahlen. Bis Ende 2008 soll das System delegierter Haushalte an allen beruflichen Gymnasien eingeführt sein.

Den örtlichen Behörden soll schrittweise die Befugnis übertragen werden, Anzahl und Formen der beruflichen Gymnasien selbst zu bestimmen. Voraussetzung dafür, dass die Befugnis zur Einrichtung und Schließung beruflicher Gymnasien an die örtlichen Behörden übertragen wird, ist, dass diese Schulen auf die kommunale Finanzierung umgestellt werden. Da es sich hierbei aber nicht selten um Schulen von regionaler Bedeutung handelt, dürften diese Entscheidungsbefugnisse nur im Benehmen mit den entsprechenden Stellen auf Gebietsebene wahrgenommen werden. Damit würde sich das Netz der beruflichen Gymnasien nach den spezifischen sozialökonomischen Merkmalen der einzelnen Regionen orientieren. Nur wenige berufliche Gymnasien, die auf gesamtstaatlicher Ebene von besonderer Bedeutung sind, werden dann noch direkt dem Staat unterstellt sein. An der Aufstellung von Kriterien für die Festlegung staatlicher Schulen wird gearbeitet. Die Federführung hierbei hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft.

Das neue Programm trägt als Ganzes wie auch in dem Teil, der sich auf die Berufsbildung bezieht, den neuen Erfordernissen der dynamischen Weltwirtschaft und den Herausforderungen des von starkem Wettbewerb geprägten Arbeitsmarkts in der Europäischen Union Rechnung.

Was wird die Zukunft bringen?

Die Berufsbildung steht vor neuen Herausforderungen. Zu den wichtigsten Aufgaben gehört dabei die Optimierung des Berufsschulnetzes. Sie bietet die Gewähr für die Anpassung an den negativen demografischen Prozess und für berufliche Bildungsangebote entsprechend den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Experten des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft haben das Berufsschulnetz analysiert. Diese Analyse stellt die vorhandenen Berufsschulen den Kapazitäten der Wirtschaft auf der Ebene der Gebiete und Regionen und den geplanten Prioritäten für die wirtschaftliche Entwicklung des Gebiets/der Region gegenüber. An die Analyse wird die Erwartung geknüpft, dass die Aktivitäten zur Optimierung des Berufsschulnetzes in den nächsten Ausbildungsjahren zunehmen.

Mit der Verabschiedung des Nationalen Programms für die Entwicklung

der schulischen Bildung und der vorschulischen Erziehung und Bildung (2006 – 2015) wurde ein Prozess der Aktualisierung und Optimierung der Rechtsvorschriften in Gang gesetzt, welcher Voraussetzungen für die Vergleichbarkeit der Lernleistungen von Schülern und Erwachsenen im Bereich der Berufsbildung mit den Niveaus und Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens schaffen soll. Die bevorstehenden Gesetzesänderungen sollen diesbezüglich Verbesserungen bringen. Es ist eine Tatsache, dass nicht wenige Probleme der schulischen Bildung ihre Ursache in den Rechtsvorschriften haben. Das System der schulischen Bildung wird nach wie vor mehr von Menschen als von Regeln gesteuert. Alle wesentlichen und nachhaltigen gesellschaftlichen Beziehungen müssen auf gesetzlicher Ebene geregelt werden, damit größere zeitliche Stabilität und sowie Publizität im Gesetzgebungsprozess gewährleistet sind.

Geplant ist die Aufstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der einen Vergleich mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ermöglicht. Obgleich die im Berufsbildungsgesetz verankerten vier beruflichen Qualifikationsstufen weitgehend in den ersten fünf Ebenen der bei uns im Land diskutierten EQR-Fassung ihr Pendant finden, kommt es darauf an, einen nationalen Qualifikationsrahmen mit allen notwendigen Bestandteilen zu entwickeln, damit künftig ein adäquater Vergleich mit dem endgültigen EQR möglich ist.

Die europäischen Erfahrungen bei der Validierung von Kompetenzen, die beim informellen Lernen und im Selbststudium erworben wurden, werden studiert. Die Frage ist, wie bewährte Praktiken anderer Länder auf die bulgarischen Bedingungen angewandt werden können.

Es ist ein Konsultationsprozess über die Sammlung (Akkumulation) und den Transfer von Leistungspunkten in der beruflichen Bildung im Gange. Dabei werden die Erfahrungen der bulgarischen Hochschulen sowie bewährte Verfahrensweisen anderer Länder studiert.

Die Entwicklung der Berufsbildung basiert auf den europäischen strategischen Zielen zur Reformierung der Berufsbildungssysteme – Koordination und Kopplung der Bildungsentwicklung mit der Beschäftigungspolitik, mit Forschung und Innovation, Makroökonomie, effektiver Partnerschaft auf allen Ebenen im Zusammenspiel mit der Politik des lebenslangen Lernens. Die Reform des Systems wird das Missverhältnis zwischen den Qualifikationskriterien in der Berufsbildung und den Erwartungen und Ansprüchen der Verbraucher verringern und die Chancen der Freizügigkeit erweitern. ■

Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien

Elka Dimitrova

Ph.D. in Volkswirtschaftslehre, Leiterin der Direktion für Arbeitsmarktpolitik des Ministeriums für Arbeit und Sozialpolitik der Republik Bulgarien

Schlagwörter

Vocational training,
employed,
unemployed,
legislation,
institutions,
shortage of qualified
labour force

Berufsbildung,
Beschäftigte,
Arbeitslose,
Rechtsvorschriften,
Bildungseinrichtungen,
Arbeitskräftemangel,
qualifizierte Arbeitskräfte

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Artikel enthält eine kurze Übersicht über jüngere Entwicklungen und Probleme im Bereich der Erwachsenenbildung sowohl für Beschäftigte als auch Arbeitslose in Bulgarien. Der Artikel ist in drei Abschnitte untergliedert: Informationen über die Rechtsvorschriften und die Einrichtungen, Informationen über aktuelle Probleme im Bereich der Berufsbildung für Beschäftigte und derjenigen für Arbeitslose sowie die Beschreibung einiger künftiger Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz der Ausbildung. Diese Studie beruht auf Daten des Nationalen Statistikinstituts (NSI), auf der Erhebung über betriebliche Berufsbildung für die Mitarbeiter von Unternehmen im Jahr 2005, auf der regelmäßig durchgeführten Arbeitskräfteerhebung sowie auf Daten der Verwaltungsstatistik der Agentur für Beschäftigung. In dem vorliegenden Artikel wurde lediglich das System der Berufsbildung für Erwachsene im Alter von 16 bis 54 Jahren berücksichtigt. Infolge der EU-Zugehörigkeit von Bulgarien seit dem 1. Januar 2007 sind im Zusammenhang mit zunehmenden Möglichkeiten der Mobilität für Arbeitskräfte und mit den Anforderungen an die Qualifikation neue Herausforderungen aufgetreten.

Einleitung

Der vorliegende Artikel enthält eine kurze Übersicht über die jüngsten Entwicklungen und Probleme im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene sowohl für Beschäftigte als auch Arbeitslose in Bulgarien. Der Artikel ist in drei Abschnitte untergliedert: Informationen über Rechtsvorschriften und Einrichtungen, Informationen über die jüngste Entwicklung und über Pro-

bleme im Bereich der Berufsbildung für Beschäftigte und Arbeitslose sowie die Beschreibung einiger künftiger Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz der Ausbildung.

Das bulgarische Berufsbildungssystem bereitet durch die Schaffung von Bedingungen zum Erwerb und zur Erweiterung einer Berufsqualifikation die Bürger auf eine Beschäftigung in der Wirtschaft und in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens vor. Das Berufsbildungssystem umfasst die Berufsberatung sowie die praktische und theoretische Berufsausbildung. Die Berufsbildung zielt darauf ab, in einem bestimmten Beruf bzw. in einer Sparte eines Berufs eine Qualifikation zu erwerben und diese auch zu erweitern. Diese Studie beruht auf Daten des Nationalen Statistikinstituts (NSI), das heißt auf der Erhebung über betriebliche Berufsbildung im Jahr 2005 ⁽¹⁾, auf der Arbeitskräfteerhebung ⁽²⁾ sowie auf Daten der Verwaltungsstatistik der Agentur für Beschäftigung. Der vorliegende Artikel behandelt nur die Berufsbildung für Erwachsene im Alter von 16 bis 54 Jahren.

Die politischen Maßnahmen und Aktionen auf nationaler Ebene auf dem Gebiet der Berufsbildung für Erwachsene zielen weitgehend darauf ab, die Investitionen in das Humankapital zu erhöhen, um besser ausgebildete und mit mehr Kompetenzen ausgestattete Arbeitskräfte bereitzustellen. Dadurch soll die Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer an die sich wandelnde Wirtschaft verbessert und die Arbeitsproduktivität gesteigert werden. Die schnelle technologische Entwicklung, die Globalisierung der Finanz- und Rohstoffmärkte und die Nachfrage nach ständig neuen Waren erfordern flexible und effiziente Methoden für die Ausbildung der Arbeitskräfte, nicht nur für die beruflichen Erstausbildung, sondern auch für die berufliche Weiterbildung. Aus diesem Grund gewinnt heute die Berufsbildung für den Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung, insbesondere hinsichtlich der Produktivität, der Flexibilität der Arbeitnehmer und der Qualität der Arbeit.

(1) Im Juni 2005 führte das Nationale Statistikinstitut Bulgariens eine Erhebung über die betriebliche Aus- und Weiterbildung durch. Die Erhebungsmethodik entspricht den zwischen dem Nationalen Statistikinstitut und Eurostat im Rahmen von MBP PHARE 2003 vereinbarten Bedingungen zur Gewährung von Beihilfen. Die Erhebung fand im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens statt und umfasste sowohl Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung, die die Unternehmen im Jahr 2004 für ihre Mitarbeiter organisierten, als auch Maßnahmen zur beruflichen Erstausbildung.

Das Hauptziel der Erhebung ist die Bereitstellung von Informationen für jene Organisationen, die für die Entwicklung der Arbeitskräftepolitik im Zusammenhang mit Weiterbildungsmaßnahmen, die die Unternehmen ihren Mitarbeitern gewähren, zuständig sind. Als Quelle für den Stichprobenrahmen wurde die letzte aktualisierte Version des Statistischen Unternehmensregisters benutzt. Der Stichprobenrahmen umfasst 53 060 Unternehmen in 24 NACE-Kategorien mit fünf oder mehr Beschäftigten im Jahr 2004, die 92 Schichten zugeordnet wurden. Die Schichten wurden anhand der Kreuzklassifizierung von 20 NACE-Kategorien und 4 Unternehmensgrößenklassen (entsprechend der Anzahl der Mitarbeiter: 5-9, 10-49, 50-249, 250+) festgelegt. In jeder Schicht wird die Stichprobe durch einfache Zufallsauswahl (ohne Zurücklegen) gezogen. Die Stichprobengröße in jeder Schicht wird so berechnet, dass die maximale Länge des halben 95%-Konfidenzintervalls für die geschätzten Parameter 0,25 beträgt. Der berechnete gesamte Stichprobenumfang beträgt 3813 Unternehmen.

(2) Durchgeführt wird die Erhebung vom Nationalen Statistikinstitut gemäß den ILO-Empfehlungen und den Anforderungen von Eurostat. Es handelt sich um eine fortlaufende Erhebung, die vierteljährlich Durchschnittsergebnisse zur Verfügung stellt, wobei die Stichprobe 18 000 Haushalte umfasst.

All diese Maßnahmen dienen dazu, die Ziele der bulgarischen Beschäftigungsstrategie, des Regierungsprogramms und der jährlichen Beschäftigungspläne zu erreichen. In der Folge wird Bulgarien in der Lage sein, einen größeren Beitrag zur Erreichung der Lissabon-Ziele für die EU, d. h. zur Umsetzung der Integrierten Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung und des Memorandum über lebenslanges Lernen, zu leisten.

Im Laufe der letzten Jahre konnte Bulgarien ein stabiles Wirtschaftswachstum zwischen 3 % bis 5 % pro Jahr verzeichnen, für 2006 und 2007 liegen die Erwartungen bei mehr als 6 %. Der Anstieg des realen Pro-Kopf-BIP beträgt in der EU der 25 Mitgliedstaaten 2,3 % für 2006, und für 2007 wird eine Steigerungsrate von 2,3 % erwartet ⁽³⁾. Daraus ergibt sich, dass die bulgarische Volkswirtschaft vermehrt in Humankapital investieren muss.

Die Beschäftigungsrate steigt seit 2002 und liegt im Jahr 2006 bei 58,6 % ⁽⁴⁾. Damit ist sie um 2,9 Prozentpunkte höher als 2005, im Vergleich zur EU-25 mit einer Rate von 64,3 % jedoch bleibt immer noch eine Lücke zu schließen. Die Arbeitslosigkeit sinkt seit zehn Jahren und hat im Jahr 2006 den Wert von 9,0 % erreicht. Auch die Rate der registrierten Arbeitslosen ⁽⁵⁾ ist im Sinken begriffen und liegt für das Jahr 2006 bei 9,6 %, während sie 2005 noch bei 11,5 % lag. Im Jahr 2005 lag die durchschnittliche Zahl der registrierten Arbeitslosen bei 424 381, wobei 64,5 % der Arbeitslosen keinen Beruf erlernt hatten. 2006 sank die Zahl der Arbeitslosen auf 356 054, wobei der Anteil der Arbeitslosen ohne berufliche Qualifikation allerdings unverändert bei 64,8 % lag.

Wenngleich die Arbeitsproduktivität in den letzten Jahren gesteigert werden konnte, bleibt noch ein großes Gefälle zu den anderen EU-Mitgliedstaaten bestehen. Einer der Gründe für die niedrige Produktivität ist die unzureichende Teilnahme der bulgarischen Bevölkerung ⁽⁶⁾ am lebenslangen Lernen; so nahmen beispielsweise im Jahr 2005 nur 1,3 % der Bevölkerung im Alter von 15 bis 64 Jahren an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen teil, während dieser Prozentsatz in der EU-25 bei 10,2 % lag. Die höchste Beteiligung am lebenslangen Lernen wurde mit 32,1 % in Schweden beobachtet, während sie in Griechenland am niedrigsten ist: 1,9 %. In Rumänien beträgt dieser Prozentsatz 1,6 %, während er sich in den neuen EU-Mitgliedstaaten ⁽¹⁰⁾ zwischen 3,9 % (Ungarn) und 7,9 % (Lettland) bewegt ⁽⁷⁾. Das Lissabon-Ziel für 2010 liegt bei 12,5 %.

⁽³⁾ Beschäftigung in Europa 2006. Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Chancengleichheit, Referat D1 Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 249.

⁽⁴⁾ Quelle: Nationales Statistikinstitut, Daten der Arbeitskräfteerhebung 2005 und 2006

⁽⁵⁾ Quelle: Daten für 2005 und 2006 der Verwaltungsstatistiken der bulgarischen Agentur für Beschäftigung.

⁽⁶⁾ 2005 betrug die Gesamtbevölkerung von Bulgarien 7 718 750 Personen, während die Bevölkerung zwischen 15 und 64 Jahren bei 4 814 000 (62,4 % der Gesamtbevölkerung) lag. Quelle: Nationales Statistikinstitut.

⁽⁷⁾ Eurostat, verfügbar über Internet: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/>, Thema: Bevölkerung und soziale Bedingungen / Bildung und lebenslanges Lernen / Lebenslanges Lernen/ Lebenslanges Lernen: insgesamt.

Das Wirtschaftswachstum steht in engem Zusammenhang mit der Quantität und Qualität des Humankapitals. Hochqualifizierte und anpassungsfähige Arbeitskräfte stellen für die Verbreitung der Technologie und für die Innovation im Bereich Arbeitsorganisation und Management einen Faktor von besonderer Bedeutung dar. Daraus ergibt sich eine höhere Arbeitsproduktivität und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit (mit Schwerpunkt auf dem Neubeginn für die Strategie von Lissabon). Gegenwärtig ist die bulgarische Wirtschaft in der Lage, mehr und bessere Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen, aber sie braucht auch anpassungsfähige, flexible und qualifizierte Arbeitskräfte. Die rechtlichen Bedingungen zur Bereitstellung dieser Arbeitskräfte wurden bereits geschaffen. Die Investitionen der Unternehmen in Humanressourcen sind sowohl für die Gesellschaft als auch für die Wirtschaft eines Landes von entscheidender Bedeutung. In Bulgarien zählt es noch nicht zur üblichen Praxis, dass Unternehmen in Humanressourcen investieren, und derartige Investitionen sind eher niedrig.

In der Arbeitsmarktpolitik ist die Berufsbildung für Arbeitslose eines der vorrangigen Ziele, jedoch verlangen sowohl das niedrige Bildungsniveau als auch die fehlende Leistungsbereitschaft insbesondere der Langzeitarbeitslosen (2006 waren dies 57,2 % aller Arbeitslosen) vermehrt nach Maßnahmen vonseiten des Staates und der Sozialpartner.

Einschlägige Rechtsvorschriften für die Berufsbildung von Erwachsenen ⁽⁸⁾

Seit 1999 werden die Aktivität der öffentlichen Hand im Bereich der Berufsbildung für Erwachsene und die Rechte des Einzelnen auf Berufsbildung entsprechend seiner persönlichen Interessen und Fähigkeiten durch ein neues Berufsbildungsgesetz geregelt. Das Gesetz legt die Bedingungen für die Funktionsweise und die Entwicklung des Berufsbildungssystems auf der Basis der Zusammenarbeit der Einrichtungen, lokalen Behörden und Sozialpartner fest. Nach diesem Gesetz gibt es vier Stufen der beruflichen Qualifikation und sechs Ausbildungsrahmenprogramme. Dieses Gesetz nennt auch die Bildungsträger ⁽⁹⁾ und verlangt erstmals von privaten Berufsausbildungszentren, dass diese von der Nationalen Agentur für Berufsbildung (engl. NAVET = *National Agency for Vocational Education and Training*) eine

⁽⁸⁾ Die Berufsbildung umfasst:

1. die berufliche Erstausbildung zum Erwerb von Qualifikationen in einer beruflichen Tätigkeit oder in einem Teilbereich einer beruflichen Tätigkeit
2. die berufliche Weiterbildung zur Erweiterung der Qualifikationen in einer beruflichen Tätigkeit oder in einem Teilbereich einer beruflichen Tätigkeit

⁽⁹⁾ Diesbezügliche Ausbildungseinrichtungen sind: Berufsbildende Schulen, Sekundarschulen, Kollegs, Kunstschulen und Berufsbildungszentren, Unterstufen der höheren Schulen, Primarschulen, allgemeine Sekundarschulen sowie Fach- und Sportschulen auf der Sekundarstufe, wie sie nach den staatlichen Bildungsstandards festgelegt wurden. Die Berufsausbildung kann auch von Ministerien, Gemeinden, Arbeitgeberorganisationen, Gewerkschaften und Arbeitgebern bereitgestellt werden.

Zulassung einholen müssen. Das Berufsbildungsgesetz enthält auch die staatlichen Bildungsstandards und die Vorschriften über die Verwaltung und Finanzierung des Berufsbildungssystems. Mit den letzten Änderungen des Gesetzes, die im Jahr 2005 verabschiedet wurden, werden die EU-Richtlinien für reglementierte Berufe umgesetzt ⁽¹⁰⁾.

Das im Jahr 2002 verabschiedete Gesetz zur Förderung der Beschäftigung reglementiert auch die Berufsbildung von Erwachsenen (sowohl mit als auch ohne Beschäftigung). Es legt ebenfalls die Aufgaben des Nationalen Rates für Berufsausbildung der Arbeitskräfte (*National Advisory Council for Vocational Training of Labour Force – NACVTLF*), die staatlichen Subventionen für die Berufsausbildung, das Recht von in Ausbildungsmaßnahmen befindlichen Arbeitslosen auf Beihilfe sowie die Aufgaben der Agentur für Beschäftigung bei der Organisation und Finanzierung der Ausbildung aus dem Staatshaushalt im Rahmen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik fest. In den letzten zwei Jahren wurde durch Gesetzesänderungen der Umfang der Einrichtungen, die berechtigt sind, Ausbildungen für erwerbstätige und arbeitslose Erwachsene anzubieten, erweitert, indem die Berufsschulen mit einbezogen wurden. Arbeitslosen, die Kleinunternehmen gründen oder in der Landwirtschaft ihren eigenen Betrieb aufbauen möchten, wurden Stipendien für Fortbildungskurse in Geschäftsführung gewährt. Die für die Erwachsenenberufsbildung verantwortlichen Stellen sind das Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, das Ministerium für Arbeit und soziale Angelegenheiten, die Nationalagentur für Berufsausbildung und die Agentur für Beschäftigung.

Auch die Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften spielen bei der Entwicklung und der Umsetzung der nationalen Politik für die Berufsausbildung von Erwachsenen eine bedeutsame Rolle. Auf nationaler, regionaler und auf lokaler Ebene beteiligen sich die Sozialpartner an zahlreichen Räten und Gremien, wie z. B. am Wirtschafts- und Sozialrat (2005 wurde von diesem Rat eine Stellungnahme zu den Problemen der Berufsbildung in Bulgarien ⁽¹¹⁾ vorgelegt), am Nationalen Beschäftigungsförderungsrat (*National Employment Promotion Council*), am NACVTLF, am Aufsichtsrat der Nationalen Agentur für Berufsbildung, an regionalen Ausschüssen für Beschäftigung und an Räten zur Zusammenarbeit mit Arbeitsämtern. Die Sozialpartner befassen sich auch mit der Erarbeitung und der Umsetzung aktiver Arbeitsmarktprogramme und -projekte für Ausbildung und Beschäftigung von benachteiligten Gruppen.

⁽¹⁰⁾ Richtlinien über die Berechtigung von Juristen, Architekten, Zahnärzten, Ärzten, Krankenschwestern, Hebammen, Apothekern, Tierärzten usw., Dienstleistungen anzubieten.

⁽¹¹⁾ *Vocational education and training issues in Bulgaria, Opinion of the Economic and Social Council of Bulgaria* [Stellungnahme des Wirtschafts- und Sozialrats in Bulgarien zu Fragen der Berufsbildung in Bulgarien], im Internet in englischer Sprache abrufbar unter <http://esc.bg/opinions> [Zuletzt aufgerufen: 11.3.2007]

Jüngste Entwicklungen und Probleme der beruflichen Erwachsenenbildung in Bulgarien

Berufsbildung von Beschäftigten

In den 1990er Jahren, d. h. in den Jahren des Übergangs zur Marktwirtschaft, kam es sehr rasch zum Zerfall des Berufsbildungssystems der zentralistischen Staatswirtschaft, wohingegen sich die Einrichtung eines neuen, marktorientierten Systems verzögerte.

Nach dieser Zeit eines relativ starken Niedergangs entstand dann ein neues System. Die Berufsbildung von Beschäftigten wird derzeit von Arbeitgebern, Gewerkschaften, die Agentur für Beschäftigung, Nichtregierungsorganisationen usw. organisiert. Die Schlussfolgerungen dieses Kapitels beruhen auf Daten des Nationalen Statistikinstituts (NSI) und der Erhebung über betriebliche Berufsbildung für die Mitarbeiter von Unternehmen im Jahr 2005. Im Jahr 2005 wurden ca. 53 060 Unternehmen, Firmen und Einrichtungen in die Erhebung des NSI über die berufliche Weiterbildung einbezogen. Erhoben wurden Daten für das Jahr 2004 und befragt wurden Arbeitgeber von 8037 (15,1 %) öffentlichen und 45 023 (84,9 %) privaten Unternehmen. Lediglich 14 199 Unternehmen oder 26,8 % aller untersuchten Unternehmen organisierten berufsbildende Schulungen für ihre Mitarbeiter. Diese Zahl ist eher unzureichend und schwankt erheblich in Abhängigkeit von der Größe des Unternehmens und der Anzahl der Mitarbeiter: Beispielsweise gewährten 70,0 % der Unternehmen mit mehr als 250 Beschäftigten ihren Angestellten solche Schulungen, während es bei den Kleinstunternehmen nur 18,5 % waren. Bei den Schulungen handelte es sich hauptsächlich um Arbeitsanweisungen, Jobrotation, Selbststudium usw. Der Anteil der Beschäftigten, die in den Genuss der Ausbildungsmaßnahmen kamen, war eher gering: Lediglich 14,2 % der Mitarbeiter der untersuchten Unternehmen nahmen im Jahr 2004 an Schulungen teil.

Für diese bescheidenen Ergebnisse gibt es mehrere Gründe. So investieren die Arbeitgeber beispielsweise in die Ausbildung ihrer Mitarbeiter, wenn sie sicher sind, dass sich diese Investitionen insofern lohnen, als sie von ihren Mitarbeitern eine höhere Produktivität, qualitativ höhere Leistungen und Innovationen erwarten können. Berufliche Schulungen werden vor allem dann organisiert, wenn neue Produkte, Dienstleistungen oder Fertigungsmethoden eingeführt werden bzw. wenn zur Reorganisation des Unternehmens kommt. Die geringe Teilnehmerzahl an den Schulungen lässt sich durch das niedrige Innovationsniveau in den Unternehmen erklären (im Laufe der untersuchten Zeitspanne wurden in 8,6 % der untersuchten Unternehmen neue Produkte oder Dienstleistungen eingeführt und 6,7 % der Unternehmen haben neue Technologien eingesetzt; bei 2,6 % der Unternehmen wurden strukturelle Änderungen vorgenommen). Die wirtschaftliche Unsicherheit ist hauptsächlich der Grund dafür, dass viele Unternehmen keine Pläne für die Zukunft entwickelt haben. Sie haben weder Pläne für künftige Investitionen noch für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter – sie vertrauen

en lediglich auf günstige Wirtschaftsbedingungen, um zu überleben. In Bulgarien sind die Personalkosten aufgrund der hohen Belastung durch die Sozialversicherung insgesamt hoch, und zusätzliche Investitionen in Mitarbeiterschulungen würden die Kosten noch weiter in die Höhe treiben. Wenn die Mitarbeiter, die in den Genuss betrieblicher Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen kamen, wegen eines höheren Gehalts zu einem anderen Unternehmen wechseln, bedeutet dies für den Arbeitgeber einen beträchtlichen Verlust. Einige wenige Arbeitgeber wissen allerdings, wie sie derartige Verluste vermeiden können; sie bestehen darauf, im Vorfeld eine Vereinbarung zu treffen, in der die Rechte und Pflichten des Arbeitnehmers und des Arbeitgebers festgelegt sind.

Darüber hinaus ist die unzureichende Anzahl an geschulten Arbeitnehmern auch darauf zurückzuführen, dass lediglich ein Fünftel der Arbeitgeber die Qualifikationen und Fertigkeiten ihrer Mitarbeiter bewertet. Es sind in erster Linie die großen öffentlichen Unternehmen, die Mitarbeiterbeurteilungen auf jährlicher Basis durchführen. Im Zuge der dreijährigen Zeitspanne zwischen 2002 und 2004 mussten die Firmenleiter eines Viertels der untersuchten Unternehmen ihre Mitarbeiter in neuen Fertigkeiten schulen. Oftmals sind die Unternehmensleiter nicht über die Vorteile informiert, die sich aus der besseren Ausbildung ihrer Mitarbeiter ergeben; vielfach wissen sie auch nicht, wie sie einen Ausbildungsanbieter finden. Vier von fünf befragten Firmenleitern sind davon überzeugt, dass die Arbeitnehmer sich die Fertigkeiten während der Arbeit, d. h. durch „*Learning-by-doing*“, aneignen können.

Nahezu 58,4 % der befragten Arbeitgeber sind der Ansicht, dass sie am Arbeitsmarkt qualifizierte Arbeitnehmer mit den entsprechenden Fertigkeiten finden können. Durch die hohe Zahl der Arbeitslosen entsteht die illusorische Meinung, dass ein hohes Arbeitskräfteangebot vorhanden ist, jedoch bereitet die Suche nach einem qualifizierten Arbeitnehmer für eine bestimmte Position den potenziellen Arbeitgebern nicht selten Probleme, da die Arbeitslosen nicht ausgebildet sind, nur ein niedriges Bildungsniveau haben und kaum motiviert sind. Qualifizierte Arbeitskräfte wie z. B. Techniker und Handwerker oder Facharbeiter für sich schnell weiterentwickelnde Bereiche wie Baugewerbe, Fremdenverkehr oder Textilbranche sind Mangelware.

Die Hälfte der Firmenleiter erachtet die Berufsbildung für wichtig, und 52,1 % unter ihnen planen Schulungen für ihre Mitarbeiter. Sie sehen allerdings die Notwendigkeit nicht ein, Schulungspläne zu erstellen (nur 6,6 % der untersuchten Unternehmen hatten 2004 solche Pläne), für Schulungen Mittel bereitzustellen (nur 4,6 % der untersuchten Unternehmen hatten dies im Jahr 2004 getan) und firmeninterne Schulungszentren aufzubauen (nur 12,4 % der großen Unternehmen verfügen über eigene Schulungszentren).

Das Fehlen von Weiterentwicklungsplänen für das Unternehmen hat auch das Fehlen von betrieblichen Schulungsplänen zur Folge. Der oben genannten Erhebung zufolge planen nur 11,1 % der befragten Unternehmen die Bereitstellung von betrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen für die Jahre

2006 und 2007; 31,7 % werden wahrscheinlich derartige Schulungen durchführen, während mehr als die Hälfte der Unternehmen (57,2 %) keine betrieblichen Schulungen plant. Eine sehr beunruhigende Tatsache ist, dass nur 6,9 % der Kleinstunternehmen vorhaben, Bildungsmaßnahmen zu ergreifen, damit ihre Mitarbeiter neue Fertigkeiten erwerben, und dass zwei Drittel der Kleinstunternehmen (65,2 %) in ihrer Antwort angaben, dass sie keine derartigen Maßnahmen planen.

Für annähernd ein Drittel der Arbeitgeber (32,6 %), sind die Arbeitnehmer selbst dafür verantwortlich, sich neue Kompetenzen anzueignen oder zu vertiefen. Aufgrund der geringen Einkommen der Arbeitnehmer ist deren Teilnahme an Schulungskursen, die sie selbst bezahlen müssen, naturgemäß gering. Die meisten Arbeitnehmer „praktizieren“ kein lebenslanges Lernen. Nur in seltenen Fällen werden zwischen dem Arbeitgeber und den durch die Gewerkschaften vertretenen Arbeitnehmern Ausbildungsvereinbarungen abgeschlossen (nur 3,0 % der Unternehmen haben derartige Vereinbarungen unterzeichnet – hauptsächlich große Unternehmen mit einem Mitarbeiterstab von mehr als 250 Personen).

Im Zuge der Evaluierung der Auswirkungen der Berufsbildung, die nur in 30,1 % aller untersuchten Unternehmen – in gut der Hälfte der großen Unternehmen (54,1 %) und lediglich in 16,2 % der Kleinstunternehmen – durchgeführt wurde, konnte die Bedeutung der Berufsbildung aufgezeigt werden. Die Evaluierung erfolgte auf der Basis der Daten aus den Ausbildungszeugnissen bzw. der Daten aus den von den Auszubildenden ausgefüllten Evaluierungsformularen. Die meisten Unternehmen (69,9 %) haben keine Evaluierung der Auswirkungen der Ausbildung durchgeführt, weil sie dies nicht für wichtig halten.

Aus den Angaben zu den Positionen der Mitarbeiter, die an Ausbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, geht hervor, dass die Schulungen eher für Manager und für Führungspersonal organisiert wurden; in ca. 52,1 % der Unternehmen nahmen qualifizierte Mitarbeiter in verantwortlicher Funktion an den Schulungen teil, während nur in 14,4 % der Unternehmen geringer qualifizierte Mitarbeiter an den Schulungen teilnahmen. Die nachstehende Tabelle zeigt die am häufigsten bereitgestellten Schulungen.

Tabelle 1

Schulungen in:	Anzahl der Kurse	Prozentsatz der Gesamtanzahl %	Struktur der Schulungsdauer
Insgesamt	48 091	100,0	100,0
Fremdsprachen	1 777	3,7	7,0
Verkauf und Marketing	4 168	8,7	5,4
Buchführung und Finanzen	5 534	11,5	5,5
Management	4 721	9,8	6,6
Büroarbeit	838	1,7	1,4
Personalwesen und Arbeitswelt	3 055	6,4	5,3
EDV-Kenntnisse	4 771	9,9	9,8
IT	1 001	2,1	2,2
Anlagen und Fertigung	8 846	18,4	22,5
Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz	4 584	9,5	5,3
Dienstleistungen	651	1,4	3,1
Sonstige	8 145	16,9	25,9

Quelle: Betriebliche Berufsbildung (*Vocational Training in Enterprises*), Nationales Statistikinstitut: Sofia 2006; S. 40.

Kurzfristige Ausbildungsmaßnahmen, wie z. B. durch Erfahrungsaustausch, Arbeitseinweisungen vor und bei der Arbeit sind für 66,8 % der befragten Arbeitgeber die bevorzugten Formen der Ausbildung. Diese Ausbildungsmaßnahmen sind kostengünstig, benötigen nicht viel Zeit und führen zu unmittelbaren Ergebnissen. Dies ist auch der Grund, weshalb im Jahr 2004 die in Ausbildungskursen verbrachte Zeit nur 0,15 % der gesamten Fehlzeiten beträgt. Pro Teilnehmer liegt die in Kursen zugebrachte Zeit bei durchschnittlich 17,2 Stunden. Positiv zu vermerken ist der Umstand, dass ca. 31,5 % der Unternehmen sonstige Formen der Ausbildung anwenden, wie z. B. Selbststudium, Korrespondenzfernkurse bzw. Fernkurse über das Internet usw.

Die Mehrzahl der Unternehmen der Stichprobe (73,2 %) haben noch nie Ausbildungskurse zur Verbesserung der Qualifikation ihrer Mitarbeiter organisiert. Die Ursachen sind im Wesentlichen die folgenden:

- Laut Ansicht von 78,1 % der Manager von Unternehmen entsprechen die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter den Bedürfnissen des Unternehmens;
- in 60,3 % der untersuchten Unternehmen ⁽¹²⁾ besitzen die neu eingestellten Mitarbeiter die erforderlichen Fertigkeiten;

⁽¹²⁾ Es ist mehr als eine Antwort ist möglich; demzufolge wird die Summe der Prozent-Zahlen höher als 100 ausfallen.

- in ca. 21,9 % der Unternehmen sind die hohen Kosten die Hauptursachen für das Nichtzustandekommen von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Leiter von kleineren und mittleren Unternehmen bei der Organisation von Ausbildungsmaßnahmen für ihre Mitarbeiter weniger aktiv sind. In großen Unternehmen ist die Lage besser; dies ist besonders wichtig, weil mehr als die Hälfte der Beschäftigten der untersuchten Betriebe in großen Unternehmen angestellt sind und von beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten profitieren. Für Arbeitgeber gibt es nur unzureichende Anreize zur Investition in die Ausbildung ihrer Mitarbeiter. Die Berufsverbände und die Gewerkschaften könnten bei der Umsetzung der Politik des lebenslangen Lernens aktiver sein.

Die Agentur für Beschäftigung organisierte im Jahr 2005 betriebliche Schulungen für 5290 Beschäftigte von Kleinst- und Kleinunternehmen, deren Qualifikation im Hinblick auf die neuen Technologien und die sich wandelnden Herstellungsmethoden usw. nicht ausreicht. Der aus dem Staatshaushalt finanzierte Zuschuss pro Arbeitnehmer zu den Schulungskursen wird jährlich im nationalen Aktionsplan für Beschäftigung (*National Employment Action Plan*) festgelegt – für 2006 und 2007 beläuft sich dieser Betrag auf 125 EUR aus dem Staatshaushalt. Die restlichen Kosten für die Schulungskurse werden vom Arbeitgeber getragen. Die Auswahl der Schulungszentren erfolgt über Ausschreibungen bzw. durch die Arbeitgeber selbst. In manchen Fällen ist die Auswirkung der Schulungen auf die Arbeit recht begrenzt, da die Mitarbeiter vielfach eine zu geringe Leistungsbereitschaft und einen niedrigen Bildungsstand aufweisen. Manchmal werden die Schulungskurse in wenig attraktiver Form dargeboten – ohne Anwendung neuer Unterrichtsmethoden sowie ohne Möglichkeit, dass die Auszubildenden aktiv daran teilnehmen.

Aufgrund des niedrigen Lebensstandards und der niedrigen Einkommen von Arbeitnehmern mit niedrigem Bildungsstand ist deren Teilnahme an Bildungsmaßnahmen, für die sie selbst die Kosten übernehmen müssen, sowie an anderen Formen des lebenslangen Lernens recht begrenzt. Gleichzeitig wurde das System der Anerkennung von informell erworbenen Kenntnissen trotz der Möglichkeiten, die sich durch das Berufsbildungsgesetz ergeben, noch nicht weiterentwickelt.

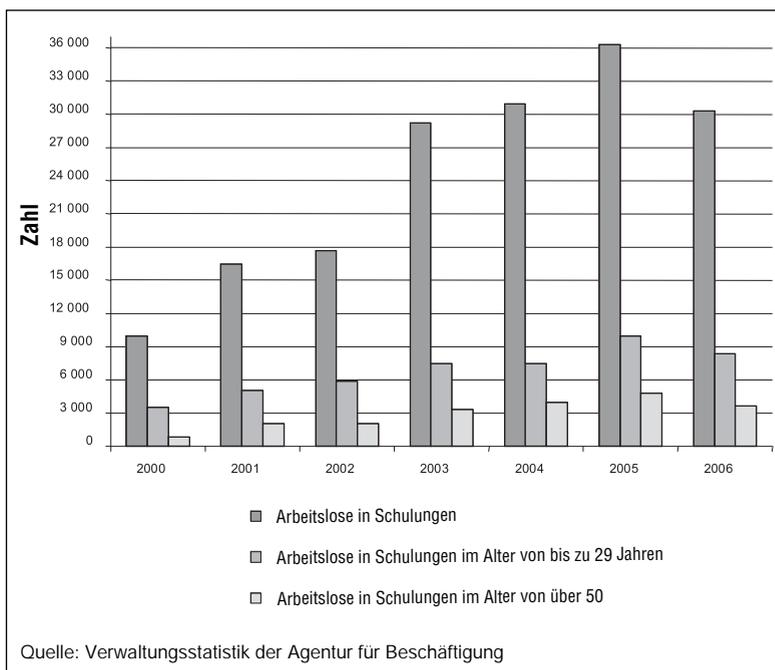
Ausbildungsmaßnahmen für Arbeitslose

Die Berufsbildung für Arbeitslose ist besser organisiert und finanziell ausgestattet. Ihr Umfang nimmt kontinuierlich zu aufgrund der Tatsache, dass die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitslosen eine der wesentlichen Prioritäten des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigung (NEAP = *National Employment Action Plan*) der letzten Jahre war. Jedes Jahr werden unterschiedliche Berufsbildungsprogramme und -maßnahmen in den Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung aufgenommen. Für mehr als 70 Berufe organisiert die Agentur für Beschäftigung Ausbildungskurse. Entsprechend

der Nachfrage am Arbeitsmarkt werden jedes Jahr an der Liste der Berufe Änderungen vorgenommen. Um die Chancengleichheit beim Zugang zur Berufsbildung zu gewährleisten, werden die Ausbildungskurse für Arbeitslose kostenlos angeboten und über Beihilfen aus dem Staatshaushalt finanziert. Um die Teilnahme an den Ausbildungskursen für Arbeitslose attraktiver zu machen, werden ihnen Mittel zur Abdeckung ihrer Unterkunfts- und Reisekosten angeboten. Die Ausbildungsbeihilfe wird jährlich im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung festgelegt (für 2006 und 2007 liegt sie bei 250 EUR).

Im Jahr 2005 lag die durchschnittliche Zahl der Arbeitslosen bei 424 381 Personen; ca. 36 344 Arbeitslose⁽¹³⁾ bzw. 8,6 % der Arbeitslosen nahmen in diesem Zeitraum an berufsbildenden Schulungen teil. 2006 waren es 30 335 bzw. 8,5 % (2006 lag die durchschnittliche Zahl der registrierten Arbeitslosen bei 356 054). Als Folge der Schulungen konnten im Jahr 2005 73,8 % der Arbeitslosen, die an Ausbildungskursen teilgenommen hatten, unmittelbar nach den Kursen bzw. binnen kurzer Zeit eine neue Arbeit finden. Dies deutet darauf hin, dass die angebotenen Ausbildungskurse im Wesentlichen den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes nach Arbeitskräften entsprachen. Bei 47,9 % der Arbeitslosen, die Ausbildungskurse absolviert hatten, handelt es sich um junge Menschen im Alter bis zu 29 Jahren; 55,6 % dieser Arbeitslosen hatten eine Sekundarausbildung. Als gute Vor-

Abbildung 1. Arbeitslose in berufsbildenden Schulungen



⁽¹³⁾ Quelle: Verwaltungsstatistik der Agentur für Beschäftigung.

gehensweise erwies sich für einen Teil der Auszubildenden die Absolvierung eines dreimonatigen Berufspraktikums (70 % aller Praktikanten im Jahr 2005). Dadurch können die Kompetenzen, die der Auszubildende erworben hat, unter den Bedingungen der realen Arbeitswelt überprüft werden ; auch bietet sich ihnen dadurch auch die Möglichkeit einer Einstellung an, falls Stellen frei werden sollten. Während dieses Praktikums erhalten die frisch Ausgebildeten einen Mindestlohn und sind auch sozialversichert.

Der Großteil der Arbeitslosen nimmt an Kursen für EDV-Techniker, Köche, Buchhaltungsfachkräfte, Friseure, die Herstellung von Back- und Konditoreiwaren, für Bedienungspersonal in der Gastronomie und Barkeeper teil. Auch Fremdsprachenkurse werden angeboten.

Die Auswahl der Arbeitslosen, die an den von der Agentur für Beschäftigung organisierten berufsbildenden Kursen teilnehmen können, erfolgt in Übereinstimmung mit den Aufgabenstellungen der einzelnen Aktionspläne. Um Arbeitslosen aus benachteiligten Gruppen den Zugang zur Berufsbildung zu erleichtern und um deren besondere Bedürfnisse mit den angebotenen Schulungen besser zu verknüpfen, wurde im Jahr 2006 eine neue Methode eingeführt zur Auswahl der Arbeitslosen, die in berufsbildende Maßnahmen einbezogen werden. Aufgrund dieser Methode werden Arbeitslose mit wenig beruflichen Kompetenzen, junge Arbeitslose und Menschen mit Behinderung bevorzugt in die Schulungen aufgenommen.

Vermehrtes Interesse zeigen die Arbeitslosen an EDV-Schulungen für Jugendliche und Frauen, an Alphabetisierungs- und Berufsbildungskursen für Roma, an Berufsbildungsprogrammen für Schulabbrecher, an Schulungen in Unternehmensführung usw. Berufsbildende Maßnahmen werden auch im Rahmen der Projekte des PHARE-Programms (14) angeboten.

Abbildung 2

Bildungsstruktur der Arbeitslosen 2006

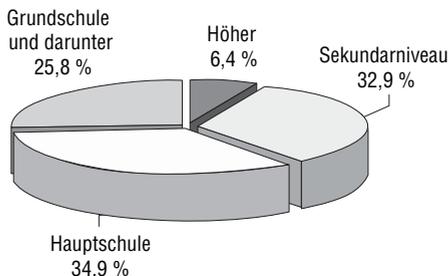
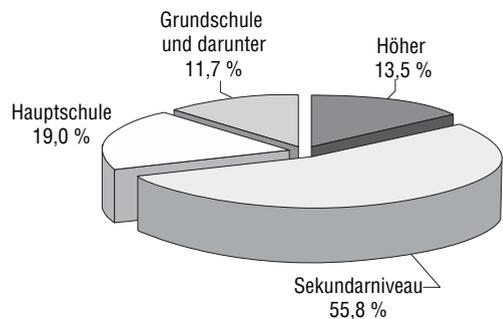


Abbildung 3

Bildungsstruktur der Arbeitslosen, die 2006 eine Ausbildung absolviert haben



Quelle: Verwaltungsstatistik der Agentur für Beschäftigung 2006

(14) Projekte des PHARE-Programms: „Clearing the Path for Youth Employment“, „Alternative Employment“, „Human Resources Development and Employment Promotion“. Diese Programme werden u. a. vom Social Investment Fund finanziert.

Die offiziell zugelassenen privaten Berufsbildungszentren gewinnen zunehmend an Bedeutung für die Ausbildung von Arbeitslosen. Nach Angaben der Nationalen Agentur für Berufsbildung gab es Anfang 2007 mehr als 400 ⁽¹⁵⁾ dieser Zentren, allerdings befindet sich der Großteil von ihnen in der Hauptstadt Sofia bzw. in Plowdiw oder in Warna. 2005 konnten in den Berufsbildungszentren mehr als 50 000 Arbeitslose und Beschäftigte an Ausbildungskursen teilnehmen. Bei den angebotenen Ausbildungskursen handelt es sich in erster Linie um Kurse auf den Gebieten „Geschäftsführung und Verwaltung“ und „Hotellerie und Gastronomie“, gefolgt von den Bereichen „Kraftfahrzeug-, Schiff- und Flugzeugbau“ sowie „Metallverarbeitung und Maschinenbau“. Insgesamt wurden Kurse in 91 Berufszweigen durchgeführt. Eine große Anzahl an Personen wurde zu Köchen, Schweißern, Wachpersonal, Installateuren, Bauarbeitern, Kellnern und Barkeepern, Bürosekretären und Schneidern ausgebildet. Überwiegend wurden Schulungskurse in einem Teilbereich eines Berufes gegeben. Von der Agentur für Beschäftigung wurden ca. 2000 Schulungskurse finanziert, von den Arbeitgebern ca. 1000.

Trotz der erzielten guten Ergebnissen in der Berufsbildung gibt es aber immer noch Probleme, was die Qualitätssicherung der Schulungen betrifft. Bei den Arbeitslosen sind eher kurzfristige Ausbildungsformen gefragt, da diese ihnen die Möglichkeit bieten, rasch wieder einen Arbeitsplatz zu finden.

Was die Finanzierung der Berufsbildung anbetrifft, so ist diese immer noch zentral geregelt; die Mittel stammen aus dem Staatshaushalt. Derzeit ist die Zahl privater Einrichtungen, die berufliche Ausbildungskurse anbieten, stark im Steigen begriffen; allerdings bieten einige darunter weniger gut organisierte Schulungen an, was sich auf die Qualität der Ausbildung auswirkt. Die Ausbildungsprogramme werden nicht eingehalten, die Lehrkräfte sind nicht für die Schulung Erwachsener ausgebildet, die praktische Ausbildung ist unzureichend, die Ausstattung ist veraltet. Im Rahmen der Schulungen kommen die Informations- und Kommunikationstechnologien zu wenig zum Einsatz, und der Zugang zum Internet ist begrenzt. Gelegentlich kommt es zu Engpässen bei den Fachbüchern und den Kursunterlagen.

Gleichzeitig leidet die Wirksamkeit der Ausbildungskurse unter der mangelnden Motivation und der niedrigen Allgemeinbildung der Langzeitarbeitslosen. Aus diesem Grund werden in der Berufsbildung für Arbeitslose im Vorfeld Maßnahmen wie z. B. Motivationstraining, Lese- und Schreibkurse, Berufsberatung usw. ergriffen.

⁽¹⁵⁾ Jahresbericht 2005 der Nationalen Agentur für Beschäftigung (Annual Bulletin 2005 of NAVET); Sofia, 2006; Jahrestätigkeitsbericht 2005 der Nationalen Agentur für Beschäftigung (Annual Report for the Activities of NAVET in 2005) S.7-40, Analyse der von den Berufsbildungszentren in Bulgarien 2005 eingegangenen Informationen.

Künftige Maßnahmen im Bereich der Berufsbildung von Erwachsenen

Eine der wesentlichen politischen Prioritäten, die im Kapitel „Beschäftigung“ des ersten bulgarischen Reformprogramms festgelegt sind, ist die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte und die Aufwertung des lebenslangen Lernens.

In der Berufsbildung für Erwachsene werden neue Strategiepapiere umgesetzt; so wurde 2006 eine Strategie für die Erwachsenenbildung ausgearbeitet; 2007 soll eine weitere für das lebenslange Lernen ausgearbeitet werden.

Das Hauptziel des operativen Programms zur Förderung der Humanressourcen in Bulgarien, das den Rahmen dafür darstellt, Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) zu erhalten, ist die Verbesserung der Lebensqualität durch die Verbesserung des Humankapitals, die Steigerung der Beschäftigung und der Arbeitsproduktivität sowie die soziale Integration. Eine der Hauptprioritäten des Programms ist die Steigerung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der bessere Zugang zu qualitativ hochstehender Bildung und zu lebenslangem Lernen.

Darüber hinaus sind wirksamere Maßnahmen geplant, um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu sichern, damit flexiblere und anpassungsfähigere Arbeitskräfte heranwachsen; zudem sollen Ausbildungen in Unternehmensführung sowie Kurse zur Senkung des Analphabetismus und zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von gering oder nicht qualifizierten Arbeitskräften gewährleistet werden. Im Hinblick auf die Umsetzung der integrierten wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU werden die Beschäftigungsprogramme vermehrt auf die schwächsten Gruppen am Arbeitsmarkt ausgerichtet; die Berufsbildung wird eine Komponente der Programme sein, die auf die Vereinbarkeit von Arbeit und Familienleben abzielen. Die betrieblichen Schulungen werden durch eine Reihe unterschiedlicher Maßnahmen attraktiver gemacht: steuerliche Anreize, Zuschüsse für Schulungen, die sich an größere Gruppen von Arbeitnehmern richten, flexiblere Arbeitszeiten mit dem Ziel, die Arbeit mit den Schulungskursen zu vereinbaren, Bereitstellung von Beratungsdiensten für Arbeitgeber in Zusammenhang mit den Rechten und Pflichten von Auszubildenden.

In Übereinstimmung mit der Nationalen Strategie für berufliche Weiterbildung 2005-2010 ⁽¹⁶⁾ liegt die Hauptpriorität bei der Verbesserung des Zugangs zur beruflichen Weiterbildung durch die Entwicklung von Schulungsformen, die das Lernen von zu Hause aus ermöglichen (Fernausbildungskurse, E-Learning), wodurch die Möglichkeiten zur Verbindung von Arbeit

⁽¹⁶⁾ Nationale Strategie für berufliche Weiterbildung (National Strategy for Continuing Vocational Training), Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, 2005 – 2010, S. 13 -22. In englischer Sprache verfügbar im Internet unter <http://www.minedu.government.bg/documents/strategies>

und Studium gewährleistet wird. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Erarbeitung spezifischer Maßnahmen für benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt.

Es sind auch Maßnahmen geplant, die die hohe Qualität der beruflichen Weiterbildung gewährleisten sollen; die Organisation von berufsbildenden Schulungen für Arbeitslose soll verbessert werden, wobei die Lehrpläne und Schulungsmethoden auf den neuesten Stand zu bringen sind und ein System zur Überprüfung und Evaluierung der Ergebnisse einzuführen ist. Die bestehenden staatlichen Bildungsstandards (Arbeitsstandards) werden gegenwärtig überarbeitet, und die Entwicklung neuer Standards richtet sich nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Das im Rahmen eines Phare-Projekts entwickelte System zur Ermittlung des Bedarfs der Arbeitgeber an Arbeitskräften mit besonderen Qualifikationen wird unter Einbeziehung von bestimmten Prognosen im ganzen Land angewendet. Dieses System soll als Grundlage für die Entwicklung von Ausbildungsplänen, die Definition von Berufsfeldern und die Entwicklung von Plänen zur Aufnahme von Schülern in Sekundarschulen und höheren Schulen dienen.

Mit dem Ziel, die Erstausbildung mit der Weiterbildung besser zu verknüpfen, wird ein Nationaler Qualifikationsrahmen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt. Dieser Rahmen wird zu mehr Transparenz und zur Anerkennung der Qualifikationen beitragen. Sowohl die international in diesem Bereich gewonnenen Erfahrungen als auch die Möglichkeiten zur Anerkennung der Kenntnisse und Kompetenzen, die durch das nicht formale und informelle Lernen erworben wurden, werden gründlich untersucht.

Dem Ziel, eine wirksame Zusammenarbeit und Koordination zwischen den maßgeblichen Einrichtungen im Bereich der beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt zu erreichen, wird größte Bedeutung beigemessen. Es werden geeignete Anreize und Mechanismen geschaffen, um die Kosten und die Verantwortung zu teilen und damit das Niveau der Investitionen in Humanressourcen anzuheben und deren Effizienz zu steigern, und zwar mit Hilfe von Steuererleichterungen und die Einführung von entsprechenden Sicherheiten für Ausgaben in die Weiterentwicklung der Mitarbeiter. Im Hinblick auf die Ausbildung der Arbeitskräfte und die aktive Einbeziehung der Sozialpartner in diesen Prozess – eine Forderung der Kopenhagener Deklaration – wird die kollektive Verhandlung von Arbeitsverträgen verbessert. Um Mittel des Europäischen Sozialfonds anziehen zu können, muss vermehrt auf eine dezentrale Finanzierung des Berufsbildungssystems Wert gelegt werden.

Zur verbesserten Verknüpfung der allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Arbeitsmarkt und in Übereinstimmung mit den anlässlich der Tagung des Rates in Luxemburg 2004 abgegebenen Empfehlungen wird ein integriertes Informationssystem eingerichtet, das nach Berufen und erworbenem Qualifikationsniveau aufgeschlüsselte Daten über ausgebildete Personen sowie Informationen über die Ausbildungseinrichtungen, die Bildungs-

träger und die von der Agentur für Beschäftigung angebotenen Schulungskurse enthält. Das Feedback über den Anteil der ausgebildeten Personen, die eine Arbeit gefunden haben, ist für das Berufsbildungssystem sehr wichtig. Diese Informationen können über das Informationssystem der Agentur für Beschäftigung und über die nationalen Sozialversicherungsanstalten bezogen werden.

Gemäß den Forderungen der Kopenhagener Deklaration ist es für die politischen Entscheidungsträger und Experten in Bulgarien äußerst wichtig, über die besten Verfahrensweisen der anderen Mitgliedstaaten Bescheid zu wissen und an „Peer-Reviews“ sowie an Diskussionen über die Probleme des lebenslangen Lernens teilzunehmen. Die aktive Teilnahme von Bulgarien am neuen Integrierten Fortschrittsprogramm der EU und insbesondere am EU-Programm „Lebenslanges Lernen“ könnte diesen Prozess ganz besonders unterstützen.

Schlussfolgerung

Es besteht in der bulgarischen Gesellschaft weitgehend Übereinstimmung darin, dass das Humankapital ein wesentlicher Motor für Wachstum in einer wissensbestimmten Wirtschaft ist. Die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Humankapitals und zur Aktivierung des lebenslangen Lernens sind durch die Rechtsvorschriften und die eingesetzten Strategien, Pläne und Programme bereits gegeben, allerdings können sie nur durch die gemeinsamen Bemühungen aller Beteiligten verwirklicht werden. Durch den Beitritt von Bulgarien zur EU am 1. Januar 2007 sind aufgrund der gestiegenen Möglichkeiten der Mobilität für die Arbeitnehmer und aufgrund der Pflicht zur Einführung der EU-Normen für Unternehmen neue Herausforderungen entstanden. Während in Bulgarien die großen Unternehmen in diesem Bereich bereits Fortschritte erzielt haben, benötigen die Klein- und Mittelunternehmen die Unterstützung des Staates und der Sozialpartner, wenn sie die Qualität der Humanressourcen anheben wollen. Von ganz besonderer Bedeutung ist in diesem Stadium, dass künftig durchzuführenden Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens der Weg geebnet wird. Nachhaltige Steigerung der Produktivität, Anpassungsfähigkeit der Unternehmen, Entwicklung und Übernahme neuer Technologien werden das Ergebnis dieser Bemühungen sein. Die sich aus diesen Ausbildungsmaßnahmen ergebende verbesserte Beschäftigungsfähigkeit arbeitsloser Menschen könnte in einigen Bereichen dem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften entgegensteuern.

Zu den zu erwartenden Ergebnissen einer kohärenten Politik, die bis Ende 2010 eingeführt werden soll, gehören ein erheblicher Anstieg bei den Erwachsenen, die am lebenslangen Lernen teilnehmen, eine gestiegene Beschäftigungsrate und die Überwindung des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften. ■

Bibliografie

- Baev, Stoyan. *Analysis of the continuing vocational training in the country (Bulgaria) in 2005*. Sofia, 2006.
- Europäische Kommission. *Beschäftigung in Europa 2006*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 19-38.
- Eurostat. *Lebenslanges Lernen*. Im Internet verfügbar unter: http://epp.eu-rostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=de&product=sdi_ed&root=sdi_ed/sdi_ed/sdi_ed_com/sdi_ed1220. [zuletzt aufgerufen am 25.6.2007].
- Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik. *National strategy for continuing vocational training during the period 2005-2010*. Sofia: Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik, 2004. Im Internet verfügbar unter: <http://www.mlsp.government.bg/en/docs/7%20NATIONAL%20STRATEGY-%20English.doc> [zuletzt aufgerufen am 25.6.2007].
- Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik. *Projekte des Phare-Programms: Clearing the path for youth employment; Alternative employment; Human resources development and employment promotion; programmes funded by the Social Investment Fund, etc.* Sofia: Ministerium für Arbeit und Sozialpolitik.
- Nationale Agentur für Berufsbildung. Jahrestätigkeitsbericht der NAVET. Sofia: NAVET, 2006. *Jahresbericht der NAVET, 2005*, S. 7-40.
- Nationale Agentur für Beschäftigung. *Statistical data from the Bulgarian National Employment Agency [Statistische Daten der Bulgarischen Nationalen Agentur für Beschäftigung]*. Sofia: National Employment Agency. Im Internet verfügbar unter: http://www.az.government.bg/eng/internal_en.asp?CatID=15&BM=0 [zuletzt aufgerufen am 25.06.2007].
- Nationales Statistikinstitut. *Data from the labour force survey 2005 and 2006 [Daten aus der Arbeitskräfteerhebung 2005 und 2006]*. Sofia: Nationales Statistikinstitut, 2005/2006. Im Internet verfügbar unter: http://www.nsi.bg/Labour_e/Labour_e.htm [zuletzt aufgerufen am 25.6.2007].
- Nationales Statistikinstitut. *Vocational training in enterprises [Berufsausbildung in Unternehmen]*. Sofia: Nationales Statistikinstitut, 2006. Im Internet verfügbar unter: <http://www.navet.government.bg/en/index.html> [zuletzt aufgerufen: 12.3.2002].
- Wirtschafts- und Sozialrat Bulgariens. *Opinion on vocational education and training issues in Bulgaria [Stellungnahme zu Fragen der Berufsbildung in Bulgarien]*. Sofia: Wirtschafts- und Sozialrat Bulgariens, 2005. In englischer Sprache im Internet abrufbar unter <http://esc.bg/opinions> [zuletzt aufgerufen am 11.3.2007]

Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union

Jean-Raymond Masson

Seniorexperte, Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF (Turin)

ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel gibt einen Überblick über die jüngsten Entwicklungen in der EU-Politik im Berufsbildungsbereich sowie über die Probleme und Herausforderungen, vor denen die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Ländern des westlichen Balkans, in der Türkei und in den Ländern, die unter die „Nachbarschaftspolitik der erweiterten EU“ fallen, stehen. Sein Hauptzweck ist die Betonung der Relevanz der insbesondere im Kontext des „Kopenhagen-Prozesses“ identifizierten Botschaften, Instrumente, Referenzen und Grundsätze der EU sowie des Interesses, das die „Partnerländer“ bei der Beschäftigung mit den schwerwiegenden Problemen und Herausforderungen, vor denen sie im Kontext der laufenden Reformen ihrer Systeme stehen, diesbezüglich zum Ausdruck gebracht haben. Um die Auswirkungen der Botschaften und Instrumente der EU zu maximieren, sind jedoch einige Bedingungen zu beachten. Von besonderer Bedeutung ist die Durchführung eines wirksamen politischen Lernprozesses, um die Botschaften und Instrumente in nationale Kontexte einzubetten. Ebenfalls von entscheidender Bedeutung ist es für die Länder, dass dies im Rahmen umfassender Strategien für das lebenslange Lernen geschieht, die in Partnerschaft mit allen relevanten Akteuren ausgearbeitet wurden.

Schlagwörter

Education and training policy, vocational education and training, lifelong learning, policy learning, institution and capacity building, social partnership

Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung, Berufsbildung, lebenslanges Lernen, Erlernen politischen Handelns, Aufbau von Institutionen und Kapazitäten, soziale Partnerschaft

Einleitung

Die Erkenntnis setzt sich immer mehr durch, dass die Entwicklung des Humankapitals unumgänglich ist, um die Herausforderungen der Globalisierung und der wissensbasierten Wirtschaft bewältigen zu können. Sie steht im Zentrum der neuen Herausforderungen, die aus dem Übergang zur Marktwirtschaft und zu einer demokratischen Gesellschaft erwachsen sind und aus den Beitrittsvorbereitungen der Kandidaten- und potenziellen Kandidatenländer resultieren. Zugleich spielt sie eine Schlüsselrolle beim Übergangsprozess in den Ländern Osteuropas und Zentralasiens, bei der Schaffung einer Freihandelszone zwischen Europa und dem Mittelmeerraum im Maghreb und Mashrek und bei der Einbindung dieser Regionen (mit Ausnahme Zentralasiens) in die neue europäische Nachbarschaftspolitik. In diesem Kontext stehen die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in allen Partnerländern der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (im Folgenden „Stiftung“ genannt) auf dem Prüfstand, und insbesondere die Berufsbildung ist Gegenstand eingehender Überlegungen und weitreichender Reformen.

Dabei bekunden diese Länder heute ein verstärktes Interesse an den Entwicklungen der Gemeinschaftspolitik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Kontext der Strategie von Lissabon sowie an der Vielfalt der in den Ländern der Europäischen Union umgesetzten Konzepte. Besonders groß ist das Interesse an den Empfehlungen des Memorandums der Kommission und der Mitteilung über lebenslanges Lernen [5] sowie den im Kontext des Kopenhagen-Prozesses eingeführten Instrumenten [3]. Die nationalen Behörden zeigen sich bestrebt, die Botschaften und Instrumente der Union in die Entwicklung ihrer Politik zu integrieren. Dabei profitieren sie von der Unterstützung durch die europäischen Hilfs- und Partnerschaftsprogramme sowie von der spezifischeren Unterstützung durch die Stiftung.

Obgleich es zu früh ist, die Auswirkungen dieser Schritte auf die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung der betreffenden Länder zu beurteilen, scheint es möglich zu sein, erste Lehren aus den gewonnenen Erfahrungen und den in diesem Kontext durchgeführten Reformen zu ziehen und Bildungsgänge anzubieten, mit denen die Instrumente der Union im Hinblick auf die nächsten Erweiterungsschritte und den Erfolg der Nachbarschaftspolitik besser genutzt werden können. Dabei stellen sich folgende Fragen: Wie können die Partnerländer den größtmöglichen Nutzen aus der Vielfalt der politischen Maßnahmen, Methoden und Ansätze innerhalb der Union ziehen, und zwar sowohl auf gemeinschaftlicher Ebene als auch auf der Ebene des jeweiligen Landes? Welchen Beitrag können sie zu den für den Übergang zu Demokratie und Marktwirtschaft nötigen systemischen Veränderungen leisten? Ist es im Hinblick auf die Bedürfnisse der Länder effizienteste Methode, die Botschaft Europas im Rahmen der Hilfs- und Partnerschaftsprogramme zu vermitteln? Sollte der Gestaltungsprozess der

Unionspolitik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung auf die Partnerländer ausgedehnt werden? Wie kann eine verstärkte Partnerschaft im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Union und ihren Partnerländern aufgebaut werden? Inwieweit kann der in der Union geschaffene neue Rahmen für einen gegenseitigen Lernprozess für die Politikentwicklung in den Partnerländern von Vorteil sein?

Neben den Maßnahmen, die die Stiftung bei ihrer täglichen Arbeit in den betreffenden Ländern ergriffen hat, standen auch diese Fragen auf der Tagesordnung des im Juni 2005 in Turin veranstalteten Symposiums zum Thema „*What is good for Europe is good for our neighbours*“ (*Was gut für Europa ist, ist auch gut für unsere Nachbarn*) [16] und waren im Juni 2006 Thema der Arbeiten seines Beratungsgremiums [11], das einen seiner Workshops dem folgenden Thema widmete: „*Aus der Vielfalt lernen: Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung in der EU und in den Partnerländern*“. In Anlehnung an diese Arbeiten wird mit diesem Artikel die Absicht verfolgt, die jüngste Entwicklung der EU-Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zusammenzufassen, die Vielfalt der eingesetzten Instrumente und Konzepte hervorzuheben, ihre Relevanz für die Berufsbildungssysteme in den Partnerländern und ihren Beitrag zu einem verstärkten Prozess des *Erlernens politischen Handelns* abzuklären sowie aus den Erfahrungen der Stiftung Lehren zu ziehen und neue Fragen zu entwickeln.

Politische Maßnahmen auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Europäischen Union

In der EU-Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sind seit der Tagung des Rates in Luxemburg im Jahr 1997 und vor allem seit der Tagung des Rates in Barcelona im Jahr 2002, bei der die im Jahr 2000 entwickelte Strategie von Lissabon weiterverfolgt wurde, bedeutende Entwicklungen zu verzeichnen. Die Bildungsminister einigten sich auf drei vorrangige Ziele: Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU, leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle sowie Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt [4]. Sie beschlossen, die notwendigen Änderungen durch die „*offene Methode der Koordinierung*“ umzusetzen, indem Erfahrungen ausgetauscht werden, an gemeinsamen Zielen gearbeitet und von beispielhaften Verfahrensweisen anderer gelernt wird.

In diesem Rahmen arbeiten die Minister seit 2002 auf eine verstärkte Zusammenarbeit im Berufsbildungsbereich hin. Mit dieser im Jahr 2002 durch das Kommuniqué von Kopenhagen [3] initiierten Zusammenarbeit soll die freiwillige Kooperation im Berufsbildungsbereich intensiviert werden, um gegenseitiges Vertrauen, Transparenz und die Anerkennung von Kompe-

tenzen und Qualifikationen zu fördern und dadurch die Grundlage für mehr Mobilität zu schaffen und den Zugang zu lebenslangem Lernen zu vereinfachen. Dabei wurden die folgenden Prioritäten gesetzt: *europäische Dimension, Transparenz, Information und Beratung, Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen sowie Qualitätssicherung*.

Somit erstreckt sich das Arbeitsprogramm *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* nicht mehr nur auf die formellen Systeme, sondern auch zunehmend das nicht-formelle Lernumfeld, die Berufsbildung und die Hochschulbildung. Damit wurde der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die berufliche Bildung zunehmend alle Bildungsebenen berührt. Zudem wurde bei der Neuausrichtung der Strategie von Lissabon durch den Europäischen Rat im März 2005 die Notwendigkeit unterstrichen, engere Verbindungen zwischen Wachstum und Beschäftigung zu schaffen und den Prozess in Richtung auf die Aufwertung des Humankapitals, der Wissensgesellschaft und des lebenslangen Lernens umzulenken. Vom Rat wurden im Juni 2005 integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung [7] angenommen, in denen die Prioritäten des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* fest verankert sind.

Im Kontext der offenen Methode der Koordinierung sind diese politischen Ziele mit einer auf einem Bündel von Instrumenten, Referenzen, Grundsätzen, Mechanismen, Indikatoren, Benchmarks (Bezugswerten) und Datenbanken für bewährte Verfahren beruhenden Arbeitsmethode verknüpft. Sie konzentrieren sich auf ein Bündel vorrangiger Themen, zu denen unter anderem lebensbegleitende Beratung, Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, bestmögliche Nutzung der Ressourcen, Förderung von Aktivitäten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, Transparenz, Mobilität, Anerkennung von Qualifikationen, Identifizierung und Anerkennung des nicht-formellen und informellen Lernens, berufliche Bildung von Lehrern und Ausbildern sowie Qualitätssicherung gehören.

Es handelt sich vor allem um ein Bündel von Instrumenten wie den *Leitfaden für Entwickler von Systemen für die lebensbegleitende Berufsberatung*, den *EUROPASS Berufsbildung*, den *Gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen (GQSR) in der Berufsbildung*, den *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* und das *Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)*, die gegenwärtig validiert werden. Neben diesen gemeinsamen Instrumenten stützt sich eine Reihe von Datenbanken für bewährte Verfahren auf die Vielfalt der in den europäischen Ländern entwickelten Politiken und Initiativen. Es handelt sich insbesondere um die *„Europäische Toolbox für politische Maßnahmen im Hinblick auf das Ziel der bestmöglichen Ressourcennutzung“*, die allgemeine Präsentation bewährter Verfahren und politischer Initiativen zum Thema *„Ein günstiges Umfeld für die Weiterbildung: Das Lernen attraktiver machen und die Verbindungen zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft stärken“* oder die Datenbank zu Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens. Zu nennen sind auch das Netz nationaler Europass-Zentren und das europäische Netz für Qualitätssicherung in der Berufsbildung. Schließlich wurde ein Bündel von In-

dikatoren und Benchmarks identifiziert, mit denen die Fortschritte der Union insgesamt sowie die Fortschritte jedes einzelnen Mitgliedstaats in Bezug auf die gesetzten Ziele verfolgt werden können. Dabei sind die Schulabbrucherquote, die Abschlussquote der Sekundarstufe II und die Beteiligungsquote von Erwachsenen am lebenslangen Lernen besonders relevante Indikatoren für die Messung der Fortschritte im Bereich der Berufsbildungsreformen.

All diese politischen Instrumente stehen den Kandidatenländern zur Verfügung, die schon jetzt in die Politik der Union eingebunden sind und die gemeinschaftlichen Mechanismen und Instrumente für die Durchführung des Arbeitsprogramms *Allgemeine und Berufliche Bildung 2010* nutzen. Mit Ausnahme der Maßnahmen zum Lernen in der Gruppe („*peer learning activities*“), die im Jahr 2006 systematisch durchgeführt wurden, um im Hinblick auf die Ziele des Programms die Anstrengungen zu intensivieren und gegenseitige Lernprozesse zu fördern, stehen diese Instrumente auch anderen Ländern zur Verfügung, die ihre Systeme modernisieren und an die gemeinschaftlichen Normen und Verfahren angleichen oder die Mobilität von Arbeitnehmern zwischen ihren Ländern und der Europäischen Union fördern wollen.

Herausforderungen im Berufsbildungsbereich in den Partnerländern der ETF

Die Vielfalt der Partnerländer

Die Partnerländer der Stiftung sind sehr unterschiedlich – insbesondere im Hinblick auf die politische Organisation, die wirtschaftliche Entwicklung, die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, die demografischen Faktoren und die kulturellen Traditionen – und weisen eine große Vielfalt an Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung auf. Glaubt man dem vom UNDP im Jahr 2004 gemessenen *Human Development Index* [24], der Daten in Bezug auf Lebenserwartung, Bildungsgrad, Beteiligung am Primar-, Sekundar- und Hochschulunterricht sowie das BIP pro Einwohner erfasst, liegen die betreffenden Länder zwischen der 23. Stelle (Israel) und der 123. Stelle (Marokko) (siehe Tabelle 4 im Anhang), während die ehemaligen Kandidatenländer, mit denen die Stiftung bis zum Jahr 2004 gearbeitet hat, zwischen der 27. Stelle (Slowenien) und der 45. Stelle (Lettland) liegen. Die Länder des westlichen Balkans liegen zwischen der 44. Stelle (Kroatien) und der 73. Stelle (Albanien). Die Russische Föderation liegt an 65. Stelle, die Türkei an 92. Stelle. Die Länder Zentralasiens und Transkaukasiens liegen zwischen der 80. Stelle (Kasachstan) und der 113. Stelle (Usbekistan). Die größte Varianz ist bezogen auf die Länder der MEDA-Zone zu verzeichnen, deren Einstufungen sich von der 23. Stelle (Israel) über die 78. Stelle (Libanon) und die 111. Stelle (Ägypten) bis zur 123. Stelle

le (Marokko) erstrecken, aber auch bezogen auf Osteuropa, wo Belarus an 67. Stelle, die Ukraine an 77. Stelle und Moldawien an 114. Stelle liegt. Die Analyse zeigt jedoch, dass sie vor gemeinsamen Problemen im Berufsbildungsbereich stehen. Und sie stehen auch vor ganz ähnlichen Herausforderungen wie die EU-Länder, wenn auch in einem anderen Ausmaß und in sehr unterschiedlichen Kontexten.

Obgleich in mehreren Ländern Fortschritte zu verzeichnen sind, ist die Leistung der Bildungssysteme im Durchschnitt geringer als diejenige in den Ländern der Union, und zuweilen ist – wie internationale Studien und Indikatoren zeigen – sogar eine Tendenz zu einem Leistungsrückgang festzustellen. Allerdings verbirgt sich hinter dieser globalen Einschätzung eine große Vielfalt unterschiedlichster Situationen: So liegt laut der letzten PISA-Studie aus dem Jahr 2003 zu den Kompetenzen 15-jähriger Schüler im Bereich Mathematik [19] Russland auf etwa gleichem Niveau wie Ungarn und Italien, unterhalb des Durchschnitts der OECD-Länder, während Serbien und die Türkei deutlich schlechter abschneiden und Tunesien ganz am Ende der durch die Studie erfassten 40 Länder liegt, gleichauf mit Brasilien (siehe Tabelle 1). Ferner sind bei den Ergebnissen Russlands im Bereich Naturwissenschaften sehr deutliche Fortschritte zu verzeichnen, während bei den Ergebnissen im Bereich Lesekompetenz – im Gegensatz zu seinen Nachbarn Polen und Lettland – ein deutlicher Rückgang festzustellen ist. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, werden diese Informationen durch die Ergebnisse der in den Jahren 1995, 1999 und 2003 durchgeführten TIMSS-Studien [1] bezüglich der Kompetenzen von Schülern der 8. Klasse (etwa 14 Jahre) in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften relativiert: Russland liegt im Jahr 2003 sowohl im Bereich Mathematik als auch im Bereich Naturwissenschaften im oberen Teil der Tabelle, wenn auch mit einem deutlichen Rückgang gegenüber 1999, Rumänien und Bulgarien liegen im Mittelfeld, unterhalb der von der Studie erfassten europäischen Länder, wobei Bulgarien einen sehr ausgeprägten Rückgang gegenüber 1995 zu verzeichnen hat, während Mazedonien, Jordanien und vor allem Tunesien völlig abgeschlagen sind. Deutlich anders fallen die Ergebnisse der PIRLS-Studie 2001 [1] zur Lesekompetenz im Alter von zehn Jahren aus, denen zufolge Bulgarien sowie zahlreiche ehemalige Partnerländer der Stiftung im oberen Bereich der 35 erfassten Länder liegen, während Russland, Rumänien und Moldawien im Mittelfeld, die Türkei und die Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien jedoch knapp unterhalb des Durchschnitts liegen und Marokko das Tabellenende bildet (siehe Tabelle 3).

Tabelle 1: PISA – Durchschnittliche Leistung der Partnerländer der Europäischen Stiftung für Berufsbildung sowie der neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union (ehemalige Partnerländer)

	Mathe 2000	Mathe 2003	Δ	Lesen 2000	Lesen 2003	Δ	Naturw. 2000	Naturw. 2003	Δ
Tschechische Republik	510	527	+17	492	489	-3	511	523	+12
Slowakei		505			469			495	
Ungarn	478	479	+1	480	482	+2	496	503	+7
Polen	470	490	+20	479	497	+18	483	498	+15
Russische Föderation	469	474	+5	462	442	-20	460	489	+29
Lettland	452	486	+34	458	491	+33	460	489	+29
Bulgarien	430			430			448		
Rumänien	426			428			441		
Serbien		432			412			436	
Türkei		417			441			434	
Tunesien		359			375			385	
Durchschnitt OECD	494	496	+2	500	494	-6	500	500	0

Tabelle 2: Internationale Tendenzen im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung (TIMSS).

Durchschnittliche Ergebnisse in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften im achten Schuljahr nach Ländern, 1995, 1999 und 2003 sowie Unterschiede im Jahr 2003 gegenüber dem Jahr 1999. Die neuen Mitgliedstaaten sind zu Vergleichszwecken aufgeführt.

	Mathe			Δ	Naturw.			Δ
	1995	1999	2003	2003-1999	1995	1999	2003	2003-1999
Ungarn	527	532	529	-2	537	552	543	-10
Russische Föderation	524	526	508	-18	523	529	514	-16
Slowakei	534	534	508	-26	532	535	517	-18
Lettland	488	505	505		476	503	513	+11
Litauen	472	482	502	+20	464	488	519	+31
Israel		466	496	+29		468	488	+20
Slowenien	494		493		514		520	
Bulgarien	527	511	476	-34	545	518	479	-39
Rumänien	474	472	475	+3	471	472	470	-2
Moldawien		469	460	-9		459	472	+13
Zypern	468	476	459	-17	452	460	441	-19
EJR Mazedonien		447	435	-12		458	449	-9
Jordanien		428	424	-3		450	475	
Tunesien		448	410	-38		430	404	-26

Tabelle 3: Durchschnittliche Leistungen im Bereich Lesekompetenz (*Progress in International Literacy Study, PIRLS 2001*) in den Partnerländern der Europäischen Stiftung für Berufsbildung sowie in den neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union (ehemalige Partnerländer)

	Durchschnittl. Ergebnis	Schulbesuchsdauer	Durchschnittl. Alter
Bulgarien	551	4	10,9
Lettland	547	4	11,0
Litauen	540	4	10,9
Ungarn	537	4	10,7
Tschechische Republik	536	4	10,5
Russische Föderation	531	3 oder 4	10,3
Slowakei	522	4	10,3
Rumänien	512	4	11,1
Israel	507	4	10,0
Moldawien	505	4	10,8
Slowenien	503	3	9,8
Zypern	490	4	9,7
Türkei	452	4	10,2
EJR Mazedonien	445	4	10,7
Marokko	358	4	11,2
Internationaler Durchschnitt	500	4	10,3

In diesem Kontext leidet die berufliche Bildung darunter, dass sie nicht wirklich als Priorität behandelt wurde, sowie unter dem Fehlen einer angemessenen Finanzausstattung, obgleich sie durch die Folgen des Übergangs zur Marktwirtschaft, der industriellen Umstrukturierung und der Kriege im ehemaligen Jugoslawien äußerst schwer betroffen ist [12]. Hinsichtlich der Modernisierung der Programme und ihrer Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts und der Wissensgesellschaft, hinsichtlich der Erwachsenenbildung und der Vorbereitung auf das lebenslange Lernen, hinsichtlich der Entwicklung von Übergangsmöglichkeiten zwischen beruflichen Bildungsgängen für Jugendliche und Erwachsene sowie zwischen beruflicher Bildung, allgemeiner Bildung und Hochschulbildung, hinsichtlich der gleichrangigen Förderung von beruflichen und allgemeinbildenden Bildungsgängen, hinsichtlich der Einführung einer guten, ministerienübergreifenden Koordination, einer aktiven Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Akteuren auf nationaler, lokaler und regionaler Ebene sowie einer wirksamen

Sozialpartnerschaft zu Fragen in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung ist die zu leistende Aufgabe noch immer immens.

Die Schwierigkeiten der Reformen der Berufsbildung in den neuen Mitgliedstaaten der Europäischen Union

In diesem Stadium ist anzumerken, dass die zuweilen schmeichelhaften Leistungen, die in den obenstehenden Tabellen für die neuen Mitgliedstaaten aufgeführt sind, die Situation der beruflichen Bildung nicht widerspiegeln. Die Erfahrung dieser Länder, mit denen die Stiftung bis zu der großen Erweiterungsrunde vom 1. Mai 2004 (und bis Ende 2006 im Falle von Bulgarien und Rumänien) zusammengearbeitet hat, zeigt sehr wohl, welche Schwierigkeiten die Durchführung der notwendigen Reformen mit sich bringt. Obwohl sich der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften verstärkt und die Wiederbelebung des Wachstums bremst, ist es nicht gelungen, die Berufsausbildungsgänge derart umzugestalten, dass sie den Erfordernissen entsprechen. Von Arbeitslosigkeit sind insbesondere Absolventen mit Sekundarschulbildung betroffen, einschließlich derjenigen, die über eine berufliche Qualifikation verfügen, und die Hochschulbildung bietet weit bessere Gehaltsaussichten. Zudem sind die Unternehmen nach wie vor wenig geneigt, in die Berufsausbildung – sowohl von Jugendlichen als auch von Erwachsenen – zu investieren, und Ansätze zur Einführung oder Wiederaufnahme der Lehrlingsausbildung finden bei den Arbeitgebern nur wenig Anklang. Daher wenden sich die Schüler und ihre Familien massiv von der beruflichen Bildung ab und ziehen es vor, ihre Chance in der Hochschulbildung zu suchen, und zwar sowohl an den Universitäten, wo noch das Akademikertum herrscht, als auch an neuen – öffentlichen und vor allem privaten – Einrichtungen, wo sie im Rahmen von Kurzstudiengängen die insbesondere durch das Dienstleistungsgewerbe sowie wiederholt in Ansprache der Arbeitgeber verlangten Schlüsselkompetenzen erwerben können.

Die Weltbank hält es im Kontext einer kurz vor der Veröffentlichung stehenden Studie über die berufliche Erstausbildung in den acht neuen mitteleuropäischen Mitgliedstaaten für angebracht, dass die Regierungen ihre Investitionen in die Berufsbildung auf Sekundarebene (nach und nach) einstellen und stattdessen auf den Postsekundarbereich verlagern, alternative Finanzierungsweisen erforschen, eine „praktische“ Ausbildung in den Unternehmen organisieren, die Ausrüstungen von den Unternehmen und die Studienkosten von den Studierenden – auch über Kredite – finanzieren lassen. So sind zahlreiche Entscheidungsträger zu der Einschätzung gelangt, dass die bisher eingeleiteten Reformen (zumindest teilweise) gescheitert sind und dass Instrumente und Referenzen der europäischen Politik genutzt werden sollten, um zu einer neuen Dynamik zu gelangen. Dabei geht es darum zu erkennen, an welchem Punkt die Reformen in den Erweiterungsländern und den unter die europäische Nachbarschaftspolitik fallenden Ländern schwierig werden, aber auch darum, an welchem Punkt es wichtig erscheint, dass diese Länder eine verstärkte Zusammenarbeit auf der Grundlage der europäischen Instrumente entwickeln.

Probleme und Herausforderungen für die Berufsbildungssysteme in den Partnerländern

Besonders schwierig ist die Situation der beruflichen Erstausbildung allerdings in den Ländern der Meda-Zone, die immer noch einem starken demografischen Druck ausgesetzt sind, während die öffentlichen Mittel immer knapper werden und die Abschottung der Bildungsgänge die Festlegung globaler Strategien erschwert [17]. Kritisch ist sie auch im westlichen Balkan, wo sich die Reformen vor allem auf die Hilfsprogramme der Geldgeber, vorwiegend der EU und der Weltbank, stützen, während sich die jungen Menschen von den beruflichen Bildungsgängen abwenden. In manchen Ländern ist sogar fraglich, ob die Reform der beruflichen Erstausbildung in Anbetracht der geringen Mittel, die für sie bereitgestellt werden, unter den gegenwärtigen Bedingungen wirklich eine Alternative darstellt [13].

Die Erwachsenenbildung, einschließlich der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt, befindet sich in einer noch problematischeren Situation. Während die Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen im Jahr 2005 in den EU-25 bei durchschnittlich 9,7 % lag (EU-Benchmark bei 12,5 % für 2010), erreichte sie 2,3 % in der Türkei, 2,1 % in Kroatien, 1,6 % in Rumänien und 1,3 % in Bulgarien. Besonders schwierig wird die Umqualifizierung von Arbeitskräften aufgrund der oftmals geringen oder ungeeigneten Allgemeinbildung [21], der begrenzten staatlichen Mittel, des Mangels an Motivation bei den Arbeitgebern sowie infolge der vorherrschenden Zahl von Kleinunternehmen im Wirtschaftsgefüge und des Mangels an geeigneten Instrumenten, mit denen ihren Erfordernissen bei der Entwicklung von Kompetenzen entsprochen werden könnte. Das Problem stellt sich in besonderem Maße in Ländern mit sehr starkem Bevölkerungsrückgang, das heißt, in der Mehrzahl der Länder des westlichen Balkans (mit Ausnahme Albaniens und des Kosovo) und Osteuropas. Die hohen Arbeitslosenquoten stellen ein Hemmnis für Investitionen der Unternehmen in die Ausbildung ihrer Beschäftigten dar, weil der Großteil des Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften über den Arbeitsmarkt gedeckt werden kann. Erschwerend für die Dezentralisierung und die schulische Autonomie wirken die unzureichende Bereitstellung öffentlicher Mittel für das Bildungswesen auf lokaler Ebene sowie ein aus den langen Traditionen der Zentralisierung resultierender Habitus. Jedoch wurde die Dezentralisierung zuweilen aber auch – insbesondere aus politischen Gründen – auf Ebenen eingeführt, auf denen sie zu einem Synonym für Zersplitterung geworden ist. Dies ist in der Ehemaligen Jugoslawischen Republik Mazedonien der Fall, wo die Gesamtverantwortung für die Primar-, Sekundar- und Berufsschulen nach den Abkommen von Ohrid im Jahr 2001 an die Gemeinden übertragen wurde, sowie in Bosnien-Herzegowina, wo nach den Abkommen von Dayton (1996) jeder der zehn Kantone der Föderation Bosnien-Herzegowina über einen hauptamtlichen Bildungsminister verfügt. Diese Faktoren haben zu einer erheblichen Zunahme der Ungleichheiten im Beschäftigungs- und Ausbildungsbereich geführt.

Obwohl die Überarbeitung der Lehrpläne bereits vor langer Zeit in Angriff genommen wurde und obwohl da und dort – zumeist im Kontext von

Pilotmaßnahmen – Inhalte sowie neue pädagogische Methoden entwickelt wurden, ist ihre generelle Einführung in allen Bereichen und allen schulischen Einrichtungen ein sehr langwieriger Prozess. Ein großer Teil der Berufsausbildungsgänge ist auch heute noch ungeeignet und entspricht nicht den Erfordernissen des Arbeitsmarkts. Die Lehrmethoden haben sich noch nicht wirklich verändert, der Ausbildungsbedarf der Lehrkräfte ist erheblich und die technische Ausstattung veraltet. Die private Bildung entwickelt sich zwar, aber hauptsächlich in einigen modernen „Nischen“. Dabei ist sie mitunter von recht fragwürdiger Qualität. Allgemein gibt es keinen einheitlichen Rahmen für Qualifikationen und Zertifikate. Die Teilbereiche der Berufsbildungssysteme sind zudem, insbesondere in den Ländern des Mittelmeerraums, streng voneinander getrennt und weitgehend undurchlässig, wodurch die Arbeit in den Bereichen Transparenz, Qualitätssicherung, Monitoring und Evaluierung erheblich kompliziert wird.

Generell leiden diese Länder auch unter mangelnder Transparenz beim Systemmanagement sowie unter der „Politisierung“ und der Vetternwirtschaft im Zusammenhang mit zahlreichen Entscheidungen, insbesondere bei der Ernennung von Schuldirektoren oder der Gewährung von Ausstattungshilfen. Für die Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung ist es unverzichtbar, die Einführung der Marktmechanismen mit der Einführung demokratischer Prozesse zu bündeln. Die Entwicklung und Stärkung der für Fragen der beruflichen Bildung zuständigen Einrichtungen stellt auf allen Ebenen – auch bei den Sozialpartnern – eine Notwendigkeit dar.

Die Partnerländer wollen hören, was Europa zu sagen hat

Die wichtigsten Herausforderungen für die Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union, die im Kommuniqué von Maastricht [3] benannt werden, sind: *„Durchführung von Reformen und Erhöhung der Investitionen in die Bildung, Verbesserung der Attraktivität der Berufsbildung, Erreichen hoher Qualitäts- und Innovationsniveaus, Herstellung von Verbindungen zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarkt, Berücksichtigung der Bedürfnisse gering qualifizierter Personen, Förderung der gleichen Wertschätzung und der Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, insbesondere Hochschulbildung“*. Sie entsprechen exakt den weiter oben dargelegten Herausforderungen, auch wenn der Umfang der zu lösenden Probleme einen ganz anderen Maßstab hat und weitere, spezifische Herausforderungen zu berücksichtigen sind.

Aus diesem Grund hat die Mehrzahl der Partnerländer der Stiftung ehrgeizige Reformen ihrer Berufsbildungssysteme angestoßen, und zwar generell im größeren Kontext der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung, und viele dieser Länder haben ihr Interesse daran bekundet, sich dabei auf die europäischen „Vorleistungen“ zu stützen, um ihre Reformen erfolgreicher zu machen. So haben beispielsweise die Bildungs- und Arbeitsminister der Länder des westlichen Balkans anlässlich mehrerer gemeinsamer Erklärungen [10] ein lebhaftes Interesse bekundet, ihre Reformen der beruflichen Bildung an der Politik, den Instrumenten und Botschaften

der Europäischen Union zu orientieren. Überdies unterstützt die Europäische Kommission diese Schritte, was in der Mitteilung „*Der westliche Balkan auf dem Weg in die EU: Konsolidierung der Stabilität und Steigerung des Wohlstands*“ [2] sowie in den für die einzelnen Länder des Mittelmeerraums und Osteuropas im Hinblick auf die Durchführung der Nachbarschaftspolitik ausgearbeiteten Aktionsplänen [8] zum Ausdruck kommt.

Neben den Reformprogrammen, die zumeist bereits durch den Erfahrungsschatz der Länder der EU inspiriert wurden, haben die europäischen Vorleistungen im Rahmen des Programms Allgemeine und berufliche Bildung 2010 sowie im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses so zur Lancierung neuer und besser zielgerichteter Projekte geführt, und zwar sowohl im Rahmen der Hilfs- und Partnerschaftsprogramme der Union als auch mit Hilfe von insbesondere von der Stiftung durchgeführten begrenzteren Maßnahmen bei der Sensibilisierung, Verbreitung, Analyse und Beratung sowie der institutionellen Entwicklung. Dies hat den Weg zu einem Lernprozess eröffnet, den wir jetzt noch genauer zu analysieren haben.

Lehren aus den Erfahrungen der Stiftung

Die Frage lautet, in welchem Maße dieser gemeinschaftliche Besitzstand in der Lage (gewesen) ist, einen Beitrag zu den laufenden Reformen zu leisten, die Durchführung der nötigen systemischen Veränderungen zu erleichtern und sämtliche betroffenen Akteure einzubinden. Es ist zweifellos zu früh, um eine tiefgreifende Evaluierung der Auswirkungen der europäischen Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf die Partnerländer vorzunehmen. Es ist jedoch möglich, aus den Erfahrungen der Stiftung die ersten Lehren zu ziehen. Unsere Analyse erfolgt auf drei Ebenen, nämlich auf der Ebene des Inhalts der Reformen, auf der Ebene der durchgeführten Prozesse und schließlich auf der Ebene der mit Hilfe dieser Maßnahmen entwickelten Lernprozesse.

Bei unserer Analyse stützen wir uns auf Sensibilisierungsprojekte für die „Botschaften“ von Kopenhagen, aber auch auf spezifischere Maßnahmen in Bezug auf die Umsetzung von Strategien für das lebenslange Lernen, nationale Qualifikationsrahmen, die Förderung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, die Durchführung von sektoriellen Konzepten im Bereich Qualifikationen sowie die Entwicklung der Lehrlingsausbildung. Berücksichtigt werden auch die Kontroll- und Bewertungstätigkeiten der Stiftung im Zusammenhang mit den europäischen Hilfsprogrammen Phare, Cards, Tacis und Meda [9], auch in den neuen Mitgliedstaaten der EU. Wir stützen uns zudem auf die Schlussfolgerungen des Symposiums in Turin im Juni 2005 [16], in dessen Verlauf die Vertreter der Partnerländer versucht haben, die Hemmnisse in Bezug auf den Einsatz der gemeinschaftlichen Instrumente und Referenzen bei der Durchführung von Reformen der Berufsbildung in ihren Ländern zu identifizieren, und schließlich auf die Arbei-

ten des Beratungsgremiums der Stiftung im Juni 2006, als ein Workshop genau dem Thema der Auswirkungen der europäischen Berufsbildungspolitik auf die Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union gewidmet war [11].

Zum Inhalt der Reformen

Wie weiter oben zu erkennen war, schienen sich die Botschaften und Instrumente des Kopenhagen-Prozesses „auf dem Papier“ gut zur Lösung der Probleme im Zusammenhang mit der Berufsbildung in den Partnerländern zu eignen. Sie sind von Interesse in Bezug auf ein globales Konzept, das die Schwächen der Berufsbildungssysteme herausarbeitet und die notwendigen Reformen aufzeigt. Da sie die grundlegenden Probleme im Berufsbildungsbereich in diesen Ländern aufgreifen und sich mit der Festlegung realistischer Ziele befassen, müssten sie – allerdings unter der Voraussetzung verstärkter Anstrengungen – bezogen auf die maßstäblichen Unterschiede gegenüber den Ländern der Europäischen Union wirksam eingesetzt werden können. Eine derartige Argumentation ist allerdings äußerst naiv. Sie lässt nämlich den Rückstand der betroffenen Länder gegenüber den Ländern der EU in Bezug auf die Vollendung der Marktwirtschaft sowie die Unvollkommenheit der Demokratie und der Funktionsweise der Institutionen außer Acht. In diesem Rückstand liegen spezifische Schwierigkeiten, die die Reformen erschweren und die Übermittlung der europäischen Botschaften verzerren können.

Die Erfahrung zeigt jedoch, dass sie sich unter bestimmten Bedingungen (1) als Katalysatoren erweisen, die eine tiefgreifende Analyse der nationalen Systeme, eine Ermittlung ihrer Stärken und Schwächen, eine Abklärung der strategischen Herausforderungen sowie eine Identifizierung der angemessenen politischen Antworten ermöglichen. Ein Sachverständiger der Stiftung hat dies in einem kürzlich erschienenen Artikel [20], der sich mit der Einführung nationaler Qualifikationsrahmen in den Ländern des westlichen Balkans befasste, wie folgt analysiert: „Maßnahmen, die auf die Hauptaspekte eines nationalen Qualifikationsrahmens ausgerichtet sind, werden durch den Kopenhagen-Prozess unterstützt und bleiben daher ausreichend weit gefasst, um strategische Ausrichtungen zu fördern, ohne lokale Initiativen einzuschränken. Dieser Aspekt ist von vorrangiger Bedeutung in Ländern, die ihre Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung auf den Prüfstand stellen und reformieren, da er Orientierung und Unterstützung vermittelt und es ihnen dadurch ermöglicht, sich in einer Reihe von Strategien zu positionieren, ohne ihnen eine bestimmte oder spezifische Vorgehensweise aufzuzwingen. Insofern kann das Material von Kopenhagen als Wegweiser für Reformen genutzt werden und dadurch den Reformprozess beschleunigen, indem es den Zeitaufwand für die Suche nach politischen Modellen oder Konzepten verkürzt, die allgemeine Trends in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union widerspiegeln.“

(1) Die von der Stiftung im Rahmen ihrer Sensibilisierungsprogramme gestellten Bedingungen.

Dabei muss jedoch vermieden werden, diese Botschaften und Instrumente isoliert voneinander zu betrachten, ohne sich mit ihren Wechselwirkungen mit den anderen Botschaften sowie mit der Gesamtheit der Teilbereiche der Berufsbildungsreform zu befassen. Nichts wäre schlimmer, als die Botschaften des Kopenhagen-Prozesses als eine Reihe technischer „Rezepte“ zu betrachten, mit deren Hilfe die Reformen mit geringem Aufwand durchgeführt werden können. Somit ist es fraglich, ob die Einführung der Europass-Zeugniserläuterung ohne jede andere substanziellere Maßnahme das Image der Sekundarfachschulen in Polen wird verbessern und die Abwanderung der Schüler in die allgemeinbildenden Bildungsgänge wird aufhalten können. Die Vorlage des europäischen Qualifikationsrahmens durch die Europäische Kommission [6] hat deutlich gemacht, wie die verschiedenen Botschaften von Kopenhagen [3] miteinander verknüpft sind. Ebenso wie es nicht wünschenswert ist, die Berufsbildung zu betrachten, ohne zu berücksichtigen, wie sie sich in die Gesamtheit des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung in einem Land einfügt, ist es zudem angebracht, die Instrumente von Kopenhagen in enger Verbindung mit dem Arsenal des Programms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* zu betrachten, einschließlich der Indikatoren und Benchmarks. Diese erweiterte Sichtweise wird natürlich durch die Tatsache begünstigt, dass viele der vorgeschlagenen Instrumente selbst integrativen Wert besitzen, beispielsweise der europäische Qualifikationsrahmen, der alle Qualifikationsstufen berücksichtigt, auch die der Hochschulbildung.

Daher ist es von grundlegender Bedeutung, in jedem Land eine globale Sicht der Rolle der Kompetenzen und Qualifikationen für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung, insbesondere für die Vorbereitung auf die wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft, zu entwickeln und eine entsprechende Strategie festzulegen, die exakt die verschiedenen Komponenten des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die verschiedenen möglichen Interventionsebenen benennt und miteinander verknüpft. Die sechs Prioritäten ⁽²⁾ und die sechs Schlüsselkomponenten ⁽³⁾ der europäischen Strategie für das lebenslange Lernen [5] bilden einen zweckmäßigen Rahmen, der angenommen und selbstverständlich von jedem Land entsprechend seiner spezifischen Situation ausgelegt werden sollte.

Die Bezugnahme auf diese Art von integrierter Strategie gestattet zunächst die Frage, welches die beste Antwort auf die Erfordernisse in den Bereichen Wachstum, Entwicklung und sozialer Zusammenhalt ist, welche Beiträge die verschiedenen Komponenten der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung leisten können, welche kurz-, mittel- und langfris-

⁽²⁾ Bewertung des Lernens; Information, Beratung; mehr Zeit und Geld in Lernen investieren; Lernende und Lernangebote zusammenführen; Grundqualifikationen für alle zugänglich machen; Entwicklung innovativer Pädagogik.

⁽³⁾ Arbeit in Partnerschaften, Ermittlung der Bedürfnisse des Lernenden, geeignete Ressourcen, Zugang für alle, Schaffung einer Lernkultur und Streben nach Exzellenz.

tigen Ziele festzulegen sind und welches Gleichgewicht zwischen ihnen gefunden werden kann. Sie lässt auch die Frage nach den Prioritäten und den für die Erreichung dieser Ziele nötigen öffentlichen und privaten Mitteln zu. Sie veranlasst dazu, die notwendige Komplementarität und die Wechselwirkungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, zwischen formaler Bildung sowie nicht formalem und informellem Lernen, zwischen Zertifizierung und Bewertung von Kompetenzen, zwischen den Rollen des Staates, des Unternehmens und des Einzelnen, zwischen dem Staat und den Sozialpartnern, zwischen den verschiedenen Verwaltungsebenen, zwischen dem Staat und den gewählten Vertretern auf lokaler und regionaler Ebene zu bedenken und zu organisieren. Die Mehrzahl der Partnerländer leidet insbesondere unter der Schwäche der Erwachsenenbildung und der Verfahren für die Anerkennung von Kompetenzen sowie unter einem erheblich stärker als in der Union ausgeprägten Ungleichgewicht von Erstausbildung und formeller Bildung. Dies stärkt die Bedeutung der europäischen Instrumente des Kopenhagen-Prozesses, die das formale, nicht formale und informelle Lernen beziehungsweise die Erstausbildung und die Weiterbildung gleichberechtigt behandeln.

Interessant ist hier der Fall Estlands, wo im Jahr 2003 ein Plan zur Wiederbelebung der Berufsbildung aufgestellt wurde. Er verknüpft die Aufstellung eines nationalen Qualifikationsrahmens, der insbesondere eine aktive Politik für die Anerkennung und Bewertung des nicht formalen und des informellen Lernens fördern soll, mit der Bewilligung beträchtlicher Mittel, mit einer deutlichen Aufstockung der den Berufsbildungseinrichtungen pro Schüler gewährten Kredite sowie mit Anreizmechanismen für Sekundarschulen, die deren Kredite von den Ergebnissen der Schüler und der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Interessenten abhängig machen.

In Ungarn wird der Entwurf für die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens als Mittel zur Verbesserung der Wirksamkeit und Koordinierung der nationalen Bildungspolitik betrachtet. Ferner soll er unter Einbindung eines Bündels von Maßnahmen zur Förderung der Wiederbelebung der Erwachsenenbildung umfassend zur Aufstellung einer Strategie für das lebenslange Lernen beitragen.

Tatsächlich besitzt jede der Maßnahmen des europäischen Arsenalns einen systemischen Wert, das heißt, die Fähigkeit, die kulturellen und gesellschaftlichen Grundlagen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu behandeln und ihre Entwicklung in Richtung Marktwirtschaft und Demokratie zu bewirken. Es ist wichtig, dass daraus der größtmögliche Nutzen gezogen wird, was ein Verständnis und die Annahme der Bedingungen und Beschränkungen voraussetzt. So sollte es nicht möglich sein dürfen, einen nationalen Qualifikationsrahmen aufzustellen, ohne gleichzeitig die Bedingungen für eine solide Sozialpartnerschaft zu Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu schaffen. Ebenso hätte die Einführung eines wirksamen Berufsberatungssystems ohne eine aktive und dauerhafte Zusammenarbeit zwischen den schulischen Einrichtungen und den Arbeitsämtern keinen Sinn. Auch die Förderung von Qualitätskonzepten setzt

eine Sichtweise voraus, die die schulische Einrichtung und ihr Umfeld, insbesondere den Arbeitsmarkt, umfasst. Generell ist eine isolierte Einführung von Qualitätssicherungskonzepten in der Berufsbildung ohne Verbindung mit den im Bildungsministerium entwickelten Konzepten – was in manchen Ländern der MEDA-Zone zu beobachten ist – zu vermeiden.

Dabei geht es darum zu erkennen, an welchem Punkt darauf geachtet werden muss, in welcher Weise diese „europäischen“ Ansätze von ihren Initiatoren – insbesondere den für die Ausarbeitung der europäischen Hilfsprogramme ausgewählten europäischen Sachverständigen – präsentiert und umgesetzt werden, sowie darum, sich vor „rhetorischen“ Ansätzen zu hüten, d. h., Konzepte deshalb zu verfolgen, weil sie gerade mal „modern“ sind. Viel zu viele Programme wurden oder werden immer noch als Konzepte für lebenslanges Lernen präsentiert – ohne Rücksicht auf den globalen strategischen Kontext oder die Bedingungen, die für die Umsetzung zu erfüllen sind. Ein schönes Beispiel für Rhetorik enthält die Strategie für die Entwicklung der Bildung (im Hinblick auf das lebenslange Lernen), die im Jahr 2006 von der Regierung der Ehemaligen Jugoslawischen Republik Mazedonien verabschiedet wurde. Dieses Dokument, das der Hochschulbildung breiten Raum einräumt und die Berufsausbildung marginalisiert, greift im Wesentlichen sämtliche äußerst ehrgeizigen Ziele der europäischen Politik und der Lissabon-Agenda auf, weist aber darauf hin, dass es zu einer Verringerung der seitens des Staates für die Bildung gewährten öffentlichen Mittel kommen werde und dass es Aufgabe der Gemeinden und Bildungseinrichtungen selbst sein werde, für den Bedarf aufzukommen. Ein anderes Beispiel, das leider zu häufig anzutreffen ist, bilden die Symposien, die Sachverständige und Vertreter der Ministerien zusammenführen, um die Notwendigkeit einer Intervention der Sozialpartner – in deren Abwesenheit – zu erörtern. In manchen Ländern des Mashrek werden dezentralisierte Mechanismen wie öffentlich-private Partnerschaften mittels autoritärer und staatlicher Ansätze gefördert, die dem Geist der angestrebten Ziele widersprechen und ihrem Erfolg abträglich sind.

Schließlich geht es darum zu erkennen, an welchem Punkt besonders darauf geachtet werden muss, in welchem nationalen oder lokalen Kontext diese Konzepte durchgeführt werden. Daher ist es Aufgabe der europäischen Hilfe und ihrer Sachverständigen, bei der Ausarbeitung und Durchführung der Programme umfassend den lokalen Kontext und die tatsächlichen Erfordernisse zu berücksichtigen, und zwar in enger Partnerschaft mit den betroffenen lokalen und nationalen Entscheidungsträgern – die wiederum ihrerseits umfassend zu diesen gegenseitigen politischen Lernprozessen beitragen müssen.

Zum Prozess

Wie am Ende des Prozesses der Erweiterung um zehn neue Länder festzustellen war [14, 18], widmeten die europäischen Hilfsprogramme der Entwicklung von Institutionen, die in der Lage sind, den Übergang zur Demokratie und zur Marktwirtschaft sowie die Übernahme und vor allem die

Umsetzung des gemeinschaftlichen Besitzstands zu bewältigen, nicht genug Aufmerksamkeit und Unterstützung. Es ist dieselbe Art von Problem, allerdings auf höherem Niveau, das heutzutage in den Kandidaten- und potenziellen Kandidatenländern auftritt – ohne von den anderen Partnerländern zu sprechen, bei denen die Distanz zum europäischen Modell der Marktwirtschaft und eines demokratischen Staates noch viel größer ist.

Die Frage ist jedoch nicht nur technischer und institutioneller Art, sie hat politischen und kulturellen Charakter. Welches über die Möglichkeit der Beschleunigung des Beitrittsprozesses (Kandidaten- und potenzielle Kandidatenländer) oder die Eröffnung dieser Möglichkeit (so genannte „Nachbarschaftsländer“) hinaus gehende Interesse haben die Regierungen tatsächlich an den europäischen Errungenschaften? Abgesehen von einem rein „rhetorischen“ Interesse an diesen Botschaften – inwieweit sind sie bereit und in der Lage, Konzepte umzusetzen, die die in ihrer Verwaltung angewandten Praktiken und Routinen in Frage stellen und diesen oftmals sogar zuwider laufen? Die Antwort hängt davon ab, welche Priorität der Berufsbildung eingeräumt wird; wie wir weiter oben gesehen haben, ist diese in der Mehrzahl der Länder gering, wenn sie an den bewilligten öffentlichen Finanzmitteln gemessen wird. Sie ist auch abhängig von den bei der Durchführung der Reformen zu verzeichnenden Fehlfunktionen, von der Ineffizienz und fehlenden Transparenz bei der Verwaltung der verfügbaren Ressourcen sowie von den Schwierigkeiten im Bereich der Partnerschaft und des sozialen Dialogs über Fragen der beruflichen Bildung.

Glücklicherweise gibt es zahlreiche Akteure, die daran interessiert sind, dass die Reformen durchgeführt werden, und die sich als Triebkräfte für die Propagierung und Umsetzung der europäischen Botschaften erweisen. Entscheidungsträger in den Ministerien, Industrie- und Handelskammern, Gewerkschaftsvertreter, Direktoren von beruflichen Schulen, Verantwortliche in Arbeitsämtern, gewählte Regionalvertreter – es gibt zahlreiche Personen, die sich auf die auf dem Gipfel erarbeiteten rhetorischen Ansätze stützen werden, um ihren Projekten zur Verbesserung der Qualifikationsniveaus und der Anpassung des Arbeitsmarkts an die Erfordernisse der Einzelpersonen und Unternehmen Gewicht zu verleihen. Daher ist es wichtig, sie umfassend in die europäischen Projekte einzubinden und zu Befürwortern dieser Projekte zu machen.

Eine gute Sensibilisierungs- und Integrationspolitik für die Botschaften Europas, die im Mittelpunkt der laufenden Berufsbildungsreformen stehen, sollte daher nicht durch eine begrenzte Anzahl von Akteuren und Institutionen durchgeführt werden. Vielmehr ist es wichtig, eine „harten Kern“ von Entscheidungsträgern und Sachverständigen aus den zuständigen Ministerien (zumindest aus dem Bildungs- und dem Arbeitsministerium), den gewählten lokalen und regionalen Vertretern, Sozialpartnern und anderen betroffenen Vertretern der Zivilgesellschaft zu bilden, die in enger Partnerschaft und mit einem klaren, verbindlichen Auftrag der beteiligten Minister zusammenarbeiten. Diese Kerngruppe sollte nicht nur den Bezug zwischen den Instrumenten von Kopenhagen und der Gestaltung und Durchführung

von Programmen durch Phare, Cards, Tacis und Meda sowie zwischen den europäischen Hilfsprogrammen selbst, deren Zersplitterung oftmals nach wie vor ein beträchtliches Hemmnis darstellt, herstellen, sondern auch dafür sorgen, dass diese Pilotinitiativen in die Reform des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung Eingang finden, und zwar insbesondere durch die Bekanntmachung der Ergebnisse und die nötige Mobilisierung bei allen Akteuren der betroffenen Kreise. Eine vorrangige Frage ist unter diesem Gesichtspunkt die zwingende Notwendigkeit, Lehrer und Ausbilder in die kritische Masse der Reformbeteiligten einzubeziehen [15]. Da sie im Zentrum der Durchführung neuer Programme und neuer pädagogischer Konzepte in den schulischen Einrichtungen stehen, aber zudem auch Kontakt mit den Partnern der Schule, den Eltern der Schüler, Arbeitgebern, Gemeinden und anderen Akteuren außerhalb der Einrichtungen haben, sind sie unverzichtbare Mittler für die Durchführung der Reformen und die damit verbundenen Lernprozesse.

Eine der Voraussetzungen für den Erfolg liegt in der Existenz und Weiterentwicklung von institutionellen Kapazitäten für den Umgang mit den verschiedenen Dimensionen der Reformen und zur Unterhaltung der notwendigen Kontakte mit der Europäischen Kommission und ihren Fachagenturen sowie den Sachverständigennetzen und den Netzen zuständiger Einrichtungen in Europa und darüber hinaus. Wie im Verlauf der genannten Sitzungen in Turin allgemein anerkannt wurde, leiden die Partnerländer generell unter Schwächen hinsichtlich der Entwicklung der zuständigen Institutionen, und zwar insbesondere in den Bereichen Forschung und Evaluierung. In den Übergangsländern liegt die einst gut entwickelte Bildungsforschung am Boden, und der Wiederaufbauprozess steht noch ganz am Anfang. Somit fehlen den politischen Entscheidungsträgern oftmals geeignete „Denkfabriken“ zur Vermittlung der Empfehlungen und Botschaften der internationalen Unterstützung, damit diese in Partnerschaft mit den betroffenen Akteuren den größtmöglichen Nutzen daraus ziehen können.

Ferner müssen Top-down-Ansätze mit Bottom-up-Ansätzen kombiniert werden, um sämtliche betroffenen Akteure zu Verantwortlichen für die laufenden Veränderungen zu machen. Wie eine Rednerin – etwa zehn Jahre nach den ersten Etappen der Berufsbildungsreform – während der Sitzung des Beratungsgremiums zur Einsetzung von Sektorausschüssen in Rumänien beklagte, „hat man die Reformen mit dem Bau des Daches begonnen, bevor die Mauern errichtet wurden, und erst jetzt nimmt man die Fundamente in Angriff“. Die vollständige und umfassende Einbindung der Sozialpartner in diese Prozesse erweist sich somit als unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg der Reformen und für die richtige Aufnahme der Botschaften von Kopenhagen, ebenso wie für deren spätere Konsolidierung: So plant Rumänien jetzt die Einführung seines nationalen Qualifikationsrahmens innerhalb der nächsten fünf bis acht Jahre, Estland und Ungarn in sieben Jahren, Kroatien in fünf Jahren und die Türkei in drei bis fünf Jahren [6].

Der Lernprozess

Das Erlernen politischen Handelns ist kein einfacher Kopiervorgang. Es geht nicht um die buchstabengetreue Anwendung der Instrumente der Europäischen Union, sondern vielmehr darum, die Prinzipien, die logische Grundlage für die politische Maßnahme oder das politische Instrument zu verstehen und zu ermitteln, wie diese Prinzipien und Argumente zu einem besseren Verständnis des jeweiligen nationalen Kontexts, zur Ermittlung realistischer Ziele und zur Unterstützung der notwendigen Veränderungen beitragen können. Diese Bemerkung richtet sich an die nationalen politischen Entscheidungsträger, aber auch und vor allem an die europäische Hilfe, wenn neue Programme konzipiert werden, und insbesondere an die Sachverständigen, die diese Programme vor Ort umsetzen, sowie an die für ihre Kontrolle und Bewertung zuständigen Personen.

In diesem Kontext spielen die Maßnahmen zur Verbreitung bewährter Verfahren eine wesentliche Rolle. Diese müssen sich auch in die von den Ländern selbst eingeführten Mechanismen zum Erlernen politischen Handelns einfügen, im Dienste globaler Strategien stehen und sich auf die nötigen Ressourcen stützen sowie die aktive Beteiligung aller betroffenen Akteure sicherstellen.

Die in der Union mit der offenen Methode der Koordinierung eingeführten und seit dem Jahr 2005 durch die Maßnahmen zum Lernen in der Gruppe („*peer learning activities*“) gestärkten Mechanismen zeigen, dass dieser Lernprozess nicht selbstverständlich ist und dass es nicht ausreicht, gemeinsam ehrgeizige Ziele festzulegen, damit jedes Land seinerseits die nötigen Anstrengungen unternimmt. Was hier für die Länder der Union gilt, muss für die Partnerländer im Lichte der Rückstände, die sich bei ihnen angesammelt haben und die an den europäischen Indikatoren gemessen werden, und ihrer Distanz bezogen auf die Ziele und Benchmarks der Politik in den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung sowie Beschäftigung bewertet werden. Eine derartige Festlegung der Ziele von Lissabon [2] für die Länder des westlichen Balkans setzt zumindest voraus, dass diese Länder umfassenden Zugang zu allen Instrumenten und Maßnahmen der europäischen Politik erhalten, einschließlich der Maßnahmen zum Lernen in der Gruppe („*peer learning activities*“), was derzeit nicht der Fall ist. Daher hat die Stiftung Pilotprojekte zum Lernen in der Gruppe initiiert, die in den Ländern des westlichen Balkans zu interessanten Ergebnissen geführt haben, obwohl sie hinsichtlich der Zahl der teilnehmenden Länder beschränkt waren und sich nur auf präzise definierte Themen bezogen, die Gegenstand von Reformen sind [23].

Schlussfolgerungen

Seit dem Jahr 2000 hat die Europäische Union im Rahmen der Strategie von Lissabon eine beträchtliche Entwicklung der Berufsbildungspolitik sowie die Ausweitung der gegenseitigen politischen Lernprozesse seitens der Länder der Union bewirkt, und zwar insbesondere durch Maßnahmen zum Lernen in der Gruppe („*peer learning activities*“). Gleichzeitig haben die Reformen im Berufsbildungsbereich unter den Prioritäten der Regierungen der Partnerländer eine zunehmende Bedeutung erlangt, und in diesen Ländern wird starkes Interesse bezüglich der europäischen Politiken bekundet, was durch die neuen Entwicklungen in der Außenpolitik der Union begünstigt wird. Somit gehören auch das Instrument für Heranführungshilfe und das europäische Nachbarschafts- und Partnerschaftsinstrument zu den Elementen, die die Schaffung eines positiven Umfelds für einen verbesserten Lernprozess zwischen der Union und den Partnerländern ermöglicht haben, dessen Ziel darin besteht, die eingeleiteten Reformen zum Erfolg zu führen.

Das Kommuniqué von Helsinki (5. Dezember 2006) über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung [3] besagt in seinen Schlussfolgerungen, dass „die Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses und seiner Prioritäten“ unter anderem durch „den Austausch von Informationen, Expertise und Ergebnissen mit Drittländern, insbesondere für die unter die Erweiterungspolitik sowie unter die Nachbarschaftspolitik des erweiterten Europas fallenden Länder“ unterstützt werden sollte.

Ohne so weit zu gehen, wie es die finnische Ratspräsidentschaft der Union in Vorbereitung des Ministertreffens im Dezember 2006 gewünscht hätte, als sie in dem den Mitgliedstaaten vorgelegten Fragebogen [22] die Frage stellte, ob der „Kopenhagen-Prozess oder dessen Bestandteile für die Kooperation mit Drittländern zugänglich gemacht werden sollten“, macht das Kommuniqué von Helsinki den Weg für eine neue Zusammenarbeit mit den Partnerländern der Stiftung frei.

Politische Strategien, die darauf ausgerichtet sind, die Attraktivität und Wirksamkeit von Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erhöhen, Bildungschancen für alle zu fördern, neue Verwaltungsmethoden zur Einbeziehung aller Interessengruppen in aktive Partnerschaften zu entwickeln, Instrumente und Ansätze für eine höhere Transparenz und Qualität zu schaffen sowie zu erhöhter Mobilität und Flexibilität zu führen, können auch zur Bewältigung der Herausforderungen in Drittländern im Zusammenhang mit der Globalisierung, einer wissensbasierten Wirtschaft und dem sozialen Zusammenhalt angewendet werden. Sie können zudem zu einer Erweiterung und Festigung von Partnerschaften zwischen der EU und ihren Partnerländern beitragen. Generell sollten die Ansätze der EU im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, einschließlich der offenen Methode der Koordinierung, nicht nur als Strategien betrachtet werden, den Herausforderungen innerhalb der EU und in den Beitritts- und Kandidatenländern zu begegnen.

Die Arbeiten und Erfahrungen der Stiftung haben jedoch gezeigt, dass die richtige Umsetzung dieser Botschaften in den Partnerländern nicht selbstverständlich ist und dass sie noch dadurch erschwert wird, dass die Funktionsweise der Wirtschaft und der Gesellschaft noch weit von derjenigen in den europäischen Ländern entfernt ist. Daher ist es angebracht, die Unterschiede zwischen den betroffenen Ländern und den europäischen Ländern, aber auch zwischen den Partnerländern selbst, umfassend zu berücksichtigen. Die Erfahrungen der neuen Mitgliedstaaten zeigen bereits deutlich, in welchem Maße sich die Situation innerhalb der der Mitgliedstaaten Union unterscheidet. In den Partnerländern ist die Vielgestaltigkeit allerdings noch viel stärker ausgeprägt. In manchen dieser Länder haben die Botschaften von Kopenhagen jedoch bereits begonnen, sich zu bewähren. Ihr „systemischer“ Wert hat eine Beschleunigung der Sensibilisierung und eine Konzentration der Reformprozesse ermöglicht.

Die Fortführung der Anstrengungen bedingt jetzt die gemeinsame Arbeit aller betroffenen Akteure in Partnerschaft mit der Europäischen Union, die Entwicklung einer globalen Sichtweise der Rolle der Kompetenzen und Qualifikationen im Dienste der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, die Einführung einer echten Strategie für das lebenslange Lernen, die Stärkung der administrativen Kapazitäten und des Fachwissens in Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die Bereitstellung angemessener Ressourcen, sowohl in Bezug auf Zeit als auch in Bezug auf finanzielle Mittel. Die Partnerschaft ist auf allen Ebenen von entscheidender Bedeutung: zwischen den zu mobilisierenden Akteuren, insbesondere den Sozialpartnern, aber auch zwischen den nationalen/lokalen Akteuren und ihren Partnern in der Union im Rahmen von Partnerschaften zum Erlernen politischen Handelns, wodurch eine gute Anpassung an die lokalen Gegebenheiten sowie eine wirkliche Verankerung der Maßnahmen im lokalen Kontext im Dienste nationaler Ziele angestrebt wird. Es bleibt zu wünschen, dass die neuen europäischen Instrumente zur Unterstützung der Erweiterung (IPA, Instrument für Heranführungshilfe [9]) und der Nachbarschaftspolitik (ENPI, Europäisches Nachbarschafts- und Partnerschaftsinstrument [8]) förderliche Rahmen für diese gegenseitigen Lernprozesse und diese Partnerschaften bilden werden. ■

Anhang

Tabelle 4: Auflistung der Partnerländer nach dem *Human Development Index*

Rang	Land	Index
23	Israel	0,927
44	Kroatien	0,846
54	(Bulgarien)	0,816
60	(Rumänien)	0,805
62	Bosnien-Herzegowina	0,800
65	Russische Föderation	0,797
66	Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien	0,796
67	Belarus	0,794
73	Albanien	0,784
77	Ukraine	0,774
78	Libanon	0,774
80	Kasachstan	0,774
86	Jordanien	0,760
87	Tunesien	0,760
92	Türkei	0,757
97	Georgien	0,743
99	Aserbaidshjan	0,736
100	Palästina	0,736
102	Algerien	0,728
105	Turkmenistan	0,724
107	Syrien	0,716
110	Kirgisistan	0,705
111	Ägypten	0,702
113	Usbekistan	0,696
114	Moldawien	0,694
123	Marokko	0,640

Bibliografie

- [1] Boston College. TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Studies oder <http://timss.bc.edu/> und PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study <http://timss.bc.edu/pirls2001.html>
- [2] Europäische Kommission. Mitteilung: Der westliche Balkan auf dem Weg in die EU: Konsolidierung der Stabilität und Steigerung des Wohlstands http://ec.europa.eu/enlargement/index_de.htm
- [3] Europäische Kommission. Allgemeine und berufliche Bildung 2010: Berufsbildung; Kopenhagen-Prozess. Communiqué von Helsinki. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html
- [4] Europäische Kommission. Allgemeine und berufliche Bildung 2010; Der Beitrag der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Lissabon-Strategie http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html
- [5] Europäische Kommission. Allgemeine und berufliche Bildung 2010; Mitteilung zum Thema lebenslanges Lernen mit dem Titel „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, 2001, unter der Adresse: http://europa.eu.int/comm/education/policies/llllll_de.htm
- [6] Europäische Kommission. Allgemeine und berufliche Bildung 2010; Der Europäische Qualifikationsrahmen. Der in den Ländern der EU und den Kandidatenländern im Jahr 2005/06 organisierte Konsultationsprozess. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- [7] Europäische Kommission. Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/index_de.htm und http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/guidelines_de.htm
- [8] Europäische Kommission. Nationale Aktionspläne im Hinblick auf die Durchführung der Nachbarschaftspolitik. Programm ENPI http://ec.europa.eu/world/enp/index_de.htm
- [9] Europäische Kommission. Programme PHARE, CARDS, TACIS, MEDA, IPA <http://ec.europa.eu/comm/enlargement/pas/phare/> für Bulgarien und Rumänien. http://ec.europa.eu/comm/enlargement/cards/index_en.htm für Kroatien, die EJR Mazedonien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro und Albanien http://ec.europa.eu/comm/external_relations/ceeca/tacis/ für Russland, Moldawien, die Ukraine, Belarus, Armenien, Georgien, Aserbaidschan und die Länder Zentralasiens http://ec.europa.eu/comm/external_relations/euomed/meda.htm für Marokko, Algerien, Tunesien, Ägypten, Jordanien, den Libanon, Syrien, Palästina, Israel und die Türkei.
- [10] Konferenz der Bildungsminister, 16./17. März 2006 in Wien <http://217.79.215.176/de/News/information/strengtheningeducation/index.html>
- [11] Europäische Stiftung für Berufsbildung. Vollversammlung des Beratungsgremiums, Juni 2006 in Turin; „Aus der Vielfalt lernen“ <http://www.etf.eu>

ropa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/1359083241DB2D22C125723400496341?OpenDocument Wir stützen uns insbesondere auf die Stellungnahmen von Madlen Serban (Nationales Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung; Rumänien), Elisabetta Mitroi (Haus der Bauberufe; Rumänien), Radovan Zivkovic (Ministerium für Bildung und Sport; Serbien), Olga Oleynikova (Nationale Beobachtungsstelle für Berufsbildung; Russland), A Haytham El-Yafi (Industrie- und Handelskammer; Syrien) während der Sitzungen sowie auf die Stellungnahmen von Juraj Vantuch (Universität Bratislava; Slowakei), Thomas Mayr (Institut für Qualifikationen und Berufsbildung; Österreich), Jean Gordon (European Institute of Education and Social Policy), Oriol Homs (Centre for European Initiatives and Research in the Mediterranean; Spanien) und Maria Gutknecht-Gmeiner (Institut für Berufsbildungsforschung; Österreich)

- [12] Europäische Stiftung für Berufsbildung. Labour Market Reviews in the Western Balkans (Arbeitsmarktberichte für die Länder des westlichen Balkans Albanien, e.j.R. Mazedonien, Montenegro, Serbien: (2006) http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications_catalogue_EN?OpenDocument
- [13] Europäische Stiftung für Berufsbildung. The reform of vocational curricula: outcomes of the 2005 ETF peer reviews in Bulgaria, Bosnia and Herzegovina, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, and Serbia [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/CBD1345D4B7B33FBC125714E0054D4C5?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/CBD1345D4B7B33FBC125714E0054D4C5?OpenDocument)
- [14] Europäische Stiftung für Berufsbildung. „Thirteen years of cooperation and reforms in vocational education and training in the acceding and candidate countries“. Bericht der Stiftung (2003) [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/26AC52FD6514E881C1257020002FBA24?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/26AC52FD6514E881C1257020002FBA24?OpenDocument)
- [15] Europäische Stiftung für Berufsbildung. Grootings P. et Nielsen S. ETF (Hg.), *ETF Yearbook 2005: Teachers and trainers; professionals and stakeholders in the reform of VET* (Jahrbuch 2005 der ETF), ETF, 2005.
- [16] Europäische Stiftung für Berufsbildung. Symposium in Turin: „What is good for Europe is good for our neighbours“ (Was gut für die EU ist, ist auch gut für unsere Nachbarn), Juni 2005 [http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/\(opennews\)/B3EC4D8CB6118A75C125701F0047F529_EN?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/Web.nsf/(opennews)/B3EC4D8CB6118A75C125701F0047F529_EN?OpenDocument)
- [17] Europäische Stiftung für Berufsbildung; Weltbank. Reforming Technical Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa (2006) [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/\(WebPublications%20by%20yearR\)/606670A29CFA426DC1256FDB004F7CDB?OpenDocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EmbedPub_EN?OpenDocument&emb=/pubmgmt.nsf/(WebPublications%20by%20yearR)/606670A29CFA426DC1256FDB004F7CDB?OpenDocument)
- [18] Masson, J.R. „Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den

neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern: Eine Bewertung der aktuellen Lage und der Strategien für das lebenslange Lernen“; *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*; Nr. 33, 2004, S. 8-26. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Book_shop/404/33_de_masson.pdf

- [19] OECD: PISA: Die internationale Schulleistungsstudie der OECD http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- [20] Mc Bride, Vincent, *Using the Copenhagen process to Facilitate National Qualification Framework Strategies in South Eastern Europe*, *European Journal of Education*, (Nutzung des Kopenhagen-Prozesses zur Förderung nationaler Qualifikationsrahmenstrategien in Südosteuropa, *Europäische Zeitschrift für Bildung*), Ausgabe 40, September 2005.
- [21] Bartlett William. „Economic Restructuring, Job Creation and the changing demand for skills in the Western Balkan Area“, Entwurf für die ETF (Juni 2006), Veröffentlichung in Kürze
- [22] Die finnische Präsidentschaft der Union in der Vorbereitung des Ministertreffens im Dezember 2006 zu Folgemaßnahmen zum Kopenhagen-Prozess: „*Towards Helsinki Communiqué - DGVT members*“ und „*Social Partners' views on future priorities and strategies*“.
- [23] Europäische Stiftung für Berufsbildung. Peer Learning 2006: Finanzierung der Berufsbildung: Prioritäten und Mechanismen. Arbeitsdokument. Veröffentlichung in Vorbereitung
- [24] Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) Index der menschlichen Entwicklung 2004. http://de.wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index

Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich?

Pascaline Descy

Berufsbildungsexpertin, Projektmanagerin, Cedefop

Manfred Tessaring

Berufsbildungsexperte, Amtierender Bereichsleiter, Cedefop

Schlagwörter

Labour market,
policy,
training,
effectiveness,
evaluation,
outcomes

Arbeitsmarktpolitik,
Ausbildung,
Wirksamkeit,
Evaluierung,
Lernergebnisse

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Artikel werden die aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (im Folgenden AAMP) untersucht, wobei der beruflichen Ausbildung die größte Bedeutung zukommt. Seit nunmehr ca. 20 Jahren zählen sie zu den wichtigsten Aktivitäten zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt. Allerdings stellt sich die Frage, ob es sich bei den Ausbildungsangeboten im Vergleich zu anderen Arten von AAMP tatsächlich um eine erfolgreiche und wirksame Maßnahme zum Abbau der Arbeitslosigkeit handelt. Aufgrund einer Überprüfung verschiedener Evaluierungsergebnisse sind wir zu einer Reihe von Schlussfolgerungen gelangt, denen wir Empfehlungen zur Konzipierung und Bewertung von Ausbildungsmaßnahmen folgen lassen. Wir unterstreichen die Notwendigkeit, bei den AAMP-Bewertungen zu Erkenntnissen zu gelangen, „weshalb“ eine Ausbildungsmaßnahme funktioniert – oder auch nicht. Zum Schluss erörtern wir einen neuen Ansatz zur Bewertung von AAMP- und Ausbildungsprogrammen: Über die systemische Evaluation der Wirksamkeit eines Programms sollen dessen Beziehungen, Interaktionen und Komplementarität mit anderen Programmen, Institutionen und maßgeblichen Akteuren in den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Beschäftigung und Produktion beleuchtet werden.

Einleitung

Der vorliegende Artikel enthält eine Zusammenfassung der Abhandlungen von Hujer et al. (2004) sowie Walsh und Parsons (2004), die im Rahmen des dritten Cedefop-Berichts über die wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet der Aus- und Weiterbildung (Descy und Tessaring, 2005) veröffentlicht wurden. Die in diesem Bericht behandelten Studien befassen sich mit systematischen und wissenschaftlichen Bewertungen aktiver Arbeitsmarktpolitiken mit Schwerpunktsetzung auf den Bereich Ausbildung. Die Studien liefern für einen weit gefassten geografischen Raum AAMP-Bewertungen, die in verschiedenen europäischen Ländern bis zum Jahr 2003 (!) erfolgten, unter anderem mittelfristige EU-weite Berichte und Abschlussbewertungen über den Europäischen Sozialfonds wie auch Länderberichte, in denen die Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) überprüft wird. So entwarfen Descy und Tessaring (2005) auf der Grundlage der bereits erwähnten, jedoch auch sonstiger Veröffentlichungen Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Effizienzsteigerung aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, wobei sie dem Bereich der Ausbildung besondere Aufmerksamkeit schenkten.

Aktive Arbeitsmarktpolitik

Das in den letzten Jahrzehnten fortdauernde Problem der Arbeitslosigkeit führte zu einer verstärkten Sensibilisierung für die Notwendigkeit, die Wirksamkeit beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen zu erhöhen. Nun herrscht ein breiter Konsens darüber, dass ergänzend zu den passiven auch aktive Maßnahmen durchgeführt werden sollten.

Der Begriff „passive Maßnahmen“ bezeichnet die Rechtsansprüche und Berechtigungen von Arbeitslosen, Arbeitslosenunterstützung und sonstige Sozialleistungen zu erhalten, so z. B. auch von Frührenten. Unter „aktiven Maßnahmen“ versteht man eher freiwillige Maßnahmen, mit denen die Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt gefördert werden soll. Sie umfassen verschiedene an bestimmte Zielgruppen gerichtete Programme, mit denen die für diese Gruppen typischen Schwierigkeiten in Angriff genommen werden können.

Seit den 1980er Jahren bestand in der Arbeitsmarktpolitik der EU die Tendenz, die Verteilung der Arbeitslosenunterstützung und sonstiger Sozialleistungen durch aktive Maßnahmen zu ergänzen, um so eine raschere Wiedereingliederung der Betroffenen in den Arbeitsmarkt zu erreichen. Zwischen 1985 und 2000 nahmen die Ausgaben für aktive Maßnahmen in verschiedenen europäischen Ländern weiter zu; in einigen Ländern entsprachen sie der Höhe der Ausgaben für passive Maßnahmen oder übertrafen

(!) Übermittlung der Originalberichte an Cedefop; veröffentlicht in Descy und Tessaring, 2004a, 2004b.

diese sogar. Im Jahr 2000 beispielsweise gaben Schweden und Griechenland gleich hohe Beträge für aktive und passive Arbeitsmarktpolitiken aus, während Italien höhere Ausgaben für aktive Maßnahmen tätigte. Die übrigen EU-Länder verausgabten immer noch mehr Geld für passive Maßnahmen, auch wenn sie gegenüber dem Stand im Jahr 1985 einen Trend zu einem ausgewogenen Ausgabenmuster erkennen ließen (Hujer, 2004; Abbildung 1). Die OECD (2003, S. 73) merkt in ihrem thematischen Überblick über die Erwachsenenbildung außerdem an, dass alle in dieser Übersicht berücksichtigten Länder der Ausbildung und anderen aktiven Maßnahmen größere Bedeutung beimessen als der Abhängigkeit vom passiven Bezug von Arbeitslosenunterstützung.

An der Ausgabenverteilung ist die Gewichtung abzulesen, die von den AAMP den Bereichen Ausbildung und Umschulung gegeben wird. Nach den Durchschnittswerten (im prozentualen Verhältnis zum BIP) handelt es sich bei der Ausbildung um die Art von aktiven Maßnahmen, in die im Jahr 2003 in EU-15 am stärksten investiert wurde (Abbildung 2). Eine Aufschlüsselung der Ausgaben nach Maßnahmeart in den einzelnen EU-15-Mitgliedstaaten (Tabelle 1) zeigt, dass die Ausbildung den größten Ausgabenanteil für AAMP in Deutschland, Irland, Österreich, Portugal, Finnland und im Vereinigten Königreich stellt, während sie in Dänemark, Griechenland, Spanien, Frankreich, Italien und Schweden den zweitgrößten Ausgabenposten darstellt.

Im Vergleich zu den einzelnen EU-15-Ländern wurde in den mittel- und osteuropäischen Ländern (vor der Erweiterung) der Tendenz nach weniger für Ausbildung und Umschulung ausgegeben (Walsh und Parsons, 2004, S. 229). Stattdessen förderten sie andere politische Maßnahmen wie die Arbeitsbeschaffung mithilfe öffentlicher Aufträge und subventionierter Arbeitsplätze (?).

(?) Dies liegt möglicherweise daran, dass diese aktiven politischen Maßnahmen erst kürzlich eingeführt wurden und das gesamte Spektrum der AAMP bislang nicht zur Verfügung stand. Einige dieser Länder verausgabten beispielsweise in den 1990er Jahren einen Großteil ihres Haushalts für den Aufbau ihrer Arbeitsverwaltungen. Sobald die Dienste nach dem erforderlichen Standard eingerichtet waren, konzentrierten sie sich auf andere Arten von beschäftigungspolitischen Maßnahmen.

Abbildung 1: Ausgaben für aktive und passive Arbeitsmarktpolitik, EU-15, 1985, 2000 (in % des BIP)

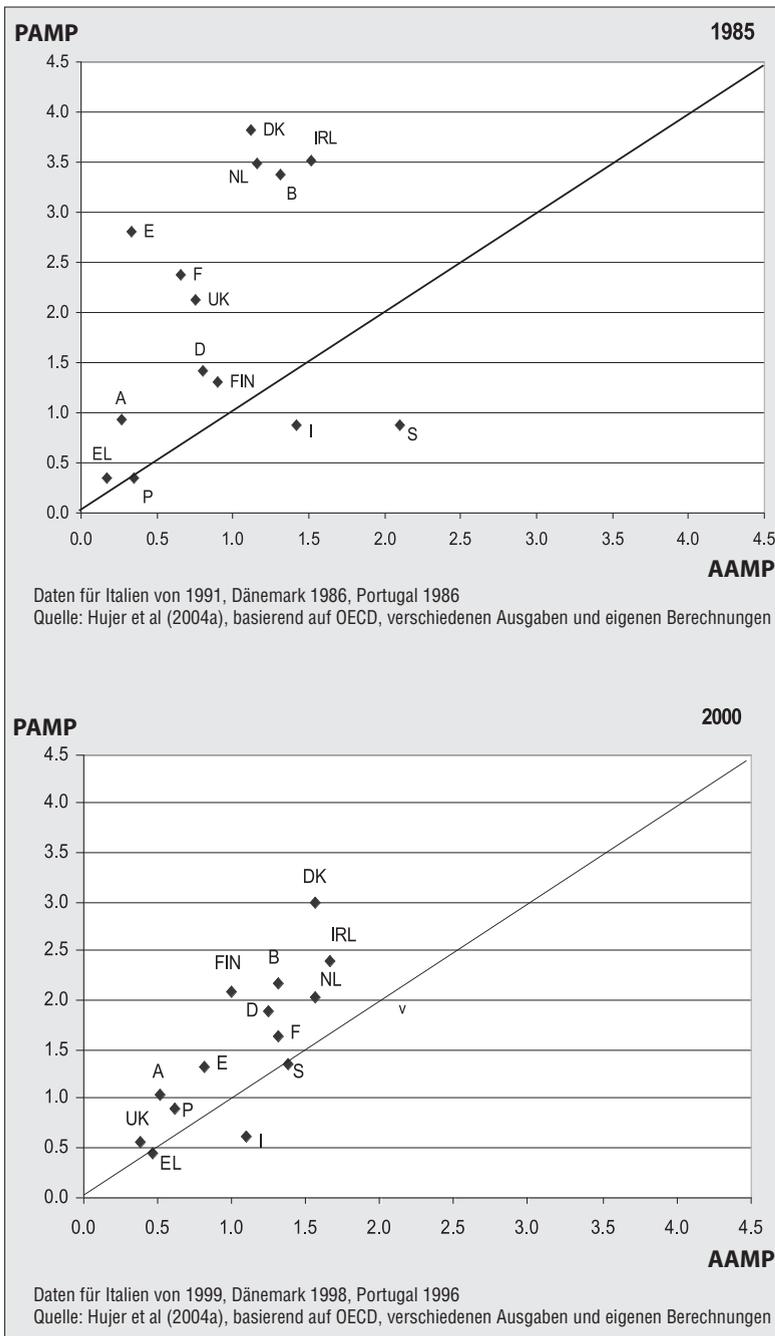


Abbildung 2: Öffentliche Ausgaben für AAMP, EU15, 2003 (in % des BIP)

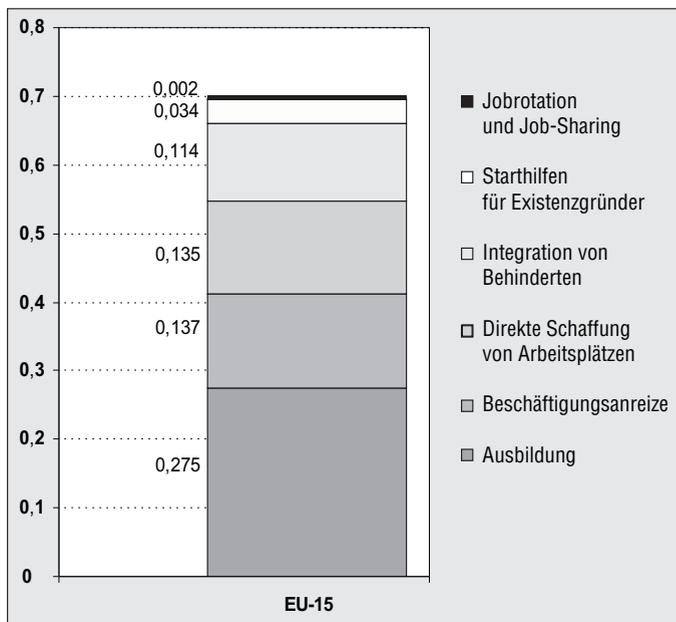


Tabelle 1: Zusammensetzung der Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik, aufgeschlüsselt nach Maßnahmeart, EU-15, (in %), 2003

	Ausbildung	Stellenrotation und Job-Sharing	Beschäftigungsanreize	Integration von Behinderten	Direkte Schaffung von Arbeitsplätzen	Anreize für Existenzgründer
EU15	39,4	0,3	19,7	16,3	19,4	4,9
BE	17,9	-	21,5	11,5	48,6	0,5
DK	33,8	-	31,8	34,3	0,1	-
DE	46,8	0,1	12,3	16,1	15,1	9,5
IE	36,5	0,0	22,2	6,2	35,1	0,0
EL	27,9	-	16,6	19,6	-	35,8
ES	20,0	1,3	43,0	11,9	16,2	7,7
FR	36,9	-	10,3	10,6	41,8	0,4
IT	36,8	0,0	50,3	1,0	4,2	7,6
NL	21,0	0,0	3,2	50,0	25,9	-
AT	64,6	0,0	13,1	12,1	9,2	1,0
PT	53,0	0,0	28,9	10,2	7,3	0,6
FI	47,4	8,2	17,3	13,4	12,0	1,5
SE	37,5	0,7	14,2	44,1	-	3,5
UK	81,2	-	1,9	12,6	4,0	0,3

NB: Luxemburg: keine Angaben verfügbar für die Kategorie „Ausbildung“.

Quelle: Descy und Tessaring (2005), basierend auf Eurostat, 2002.

Bewertung der AAMP

In Anbetracht der gestiegenen Bedeutung der AAMP im Allgemeinen und der Ausbildung im Besonderen ist davon auszugehen, dass die einzelnen Regierungen an deren Evaluierung interessiert sind. Erstaunlicherweise trifft dies auf die europäischen Länder nicht unbedingt zu. Bis vor kurzem nahmen nur wenige europäische Länder eingehende Bewertungen vor (Descy und Tessaring, 2005, S. 36-42). Außer dieser unzureichend entwickelten Evaluationskultur mangelt es an für die Bewertung geeigneten Daten. In Kanada und den Vereinigten Staaten hingegen existiert eine langjährige Tradition der Bewertung arbeitsmarktpolitischer Programme (weswegen die einschlägige Literatur auch größtenteils aus diesen Ländern kommt). „Ein in der nordamerikanischen Gesellschaft fest verwurzeltes Misstrauen gegenüber aller staatlicher Lenkung, in Kombination mit der Betonung eigenverantwortlichen Handelns, lässt es doch gar nicht erst zu, arbeitsmarktpolitische Aktivitäten ohne die Bewertung durch unabhängige Gutachter durchzuführen“ (IZA, 2000, S. 2). So stammt der Großteil der AAMP-Bewertungen aus den Vereinigten Staaten und Kanada, seit jüngstem jedoch auch aus verschiedenen nordeuropäischen Ländern (Belgien, Deutschland, Irland, Vereinigtes Königreich und nordische Länder). In den mittel- und südeuropäischen Ländern sind Evaluierungen nicht weit verbreitet. Letztere werden hauptsächlich dann durchgeführt, wenn sie für den Erhalt von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds oder im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie benötigt werden.

Wirksamkeit der AAMP: Was funktioniert?

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse von Programmevaluierungen hinsichtlich ihres Beitrags zu den Arbeitmarkteffekten zugunsten Einzelner – hauptsächlich gemessen an „Beschäftigung“ und „Einkommen“ – erörtert und nicht die Nettoauswirkungen der Programme auf die gesamte Beschäftigungslage untersucht.

Tabelle 2 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse, die von verschiedenen Wissenschaftlern bei der Bewertung von AAMP ermittelt wurden. Es ist schwierig, die relative Wirkung der einzelnen Maßnahmentypen miteinander zu vergleichen, allerdings ist bemerkenswert, dass:

- (a) bestimmte an Jugendliche gerichtete Maßnahmen nicht erfolgreich zu sein scheinen, wenn diese Art von Eingriff nicht frühzeitig erfolgt und keinen weit gefassten Anwendungsbereich hat;
- (b) Unterstützung bei der Arbeitsuche den Arbeitslosen am meisten zu helfen scheint, selbst wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen;
- (c) auch Beschäftigungsbeihilfen im Gegensatz zu Maßnahmen der direkten Schaffung von Arbeitsplätzen effizient zu sein scheinen.

Grubb und Ryan (1999, S. 80-92) kommen in ihrer Übersicht über die in den Vereinigten Staaten vorliegenden Bewertungsstudien zu dem Schluss, dass Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte erwachsene Män-

ner und Frauen nur zu bescheidenen Fortschritten in puncto Einkommen führen, während Ausbildungsangebote für benachteiligte Jugendliche keine positiven und zum Teil sogar negative Wirkungen zeigten. In Europa ist in Bezug auf die Ausbildung ein Trend zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Teilnehmer festzustellen, was jedoch nicht für deren Einkommen gilt. Auch hier können für junge Arbeitnehmer keine gesicherten Aussagen zur Wirksamkeit gemacht werden. Hinzu kommt: Selbst wenn sich die Ausbildung auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Teilnehmer auswirkt, scheint es an einem Gesamtbeschäftigungseffekt zu mangeln. „[...] Staatliche Ausbildung scheitert häufig, vor allem wenn sie kurzzeitige, kostengünstige Förder- und Umschulungskurse vorsieht und als Erfolgskriterium eine nachhaltige Verbesserung der Verdienstmöglichkeiten zugrunde gelegt wird und nicht nur ein kurzfristiger Anstieg der Beschäftigungsquoten von Teilnehmern angestrebt wird, die nach wie vor Arbeitsmärkten für Geringqualifizierte angehören. Gleichmaßen kann staatliche Ausbildung funktionieren, wenn sie ihre Ziele höher steckt, auf die beschäftigungsrelevanten Bedürfnisse des durch Arbeitskräftemangel gekennzeichneten Arbeitsmarktes abzielt und die Qualität der Ausbildung ernst nimmt“ (ebd., S. 92).

Der Überblick über mikroökonomische Studien in ausgewählten europäischen Ländern lässt Hujer et al. (2004) zur Schlussfolgerung kommen, dass die Ausbildungsprogramme in vielen Fällen positive Auswirkungen haben; für die anderen Arten der AAMP fanden dagegen sie weniger Beispiele für positive Effekte, vor allem was die Arbeitsbeschaffungsprogramme anbelangt. Ebenso legte Fay (1996, zitiert in Walsh und Parsons, 2004, S. 232) dar, dass die erwarteten Ergebnisse der Ausbildungsmaßnahmen für Einzelpersonen bescheiden sein dürften. Dennoch bieten zielgerichtete Programme kleineren Zuschnitts, die den Erfordernissen von Arbeitgebern wie Arbeitssuchenden entsprechen, die besten Erfolgsaussichten.

Martin und Grubb (2001, S. 15) ziehen das Fazit, dass, obwohl der Bereich der Ausbildung als die kostspieligste aktive Maßnahme gilt, dessen Wirksamkeit nicht offensichtlich ist (zumindest was die herkömmlichen Ergebnisse wie Beschäftigung und Einkommen anbelangt). Einige Programme ergaben bei einer Abwägung der Kosten und des erwarteten Erfolgs einen geringen, wenn nicht sogar negativen Effekt für die Teilnehmer.

Ausgewählte Untersuchungen, die in nordeuropäischen Ländern durchgeführt wurden (siehe Zusammenfassung von Descy und Tessaring, 2005, S. 176-177), verweisen auf die Schwierigkeit, ein klares Bild von der Wirksamkeit von Ausbildungsmaßnahmen auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse zu entwerfen (Tabelle 2). Die Wirksamkeit fällt von Studie zu Studie unterschiedlich aus – je nach den externen Arbeitsmarktbedingungen und den jeweiligen Zielgruppen.

Dennoch können für die Konzipierung und Durchführung von Ausbildungsprogrammen folgende Empfehlungen abgegeben werden, mit denen

die Wirksamkeit arbeitsmarktorientierter Ausbildungsmaßnahmen gesteigert werden kann ⁽³⁾:

- (a) Sie sollten auf bestimmte Gruppen und Ziele ausgerichtet sein (z. B. Langzeitarbeitslose, arbeitslose Jugendliche, Berufsrückkehrerinnen, erwachsene Analphabeten usw.);
- (b) sie sollten ausreichend Zeit für die aktive Stellensuche einräumen (die auch aktiv gefördert werden sollte);
- (c) von der Größenordnung her sollten sie relativ bescheiden sein und keinen groß angelegten Lösungsansatz für Arbeitslosigkeit darstellen;
- (d) sie sollten nicht nur zu anerkannten Qualifikationen oder Befähigungsnachweisen führen, sondern auch für den Arbeitsmarkt von Nutzen sein (unter Einbeziehung der Arbeitgeber, die bei der Programmkonzeption und -durchführung eine positive Rolle zu spielen scheinen);
- (e) sie sollten enge Verbindungen zu lokalen Arbeitgebern aufbauen und unter Vermeidung von Versetzungen oder Substitutionseffekten Berufspraxis vermitteln;
- (f) bei Ausrichtung auf Jugendliche sollten die Programme zusammen mit allgemeinbildenden Maßnahmen in Betracht gezogen werden.

Im Rahmen der EU-Politik durchgeführte Evaluierungen

Wie bereits dargelegt, teilen nicht alle europäischen Länder die gleiche Evaluierungstradition. Der Bedarf an Bewertungsprojekten, die aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert werden, sowie die Überprüfung der im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie erzielten Fortschritte veranlassten alle EU-Mitgliedstaaten zu irgendeiner Form der Evaluierung oder des Monitoring.

Die Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS)

Besorgnis über die hohe Arbeitslosenquote in der EU führte zur EBS, einem Regelwerk für eine koordinierte politische Maßnahme zur Verbesserung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, mit dem ein gemeinsamer europäischer Rahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit geschaffen wird. Die Ausbildung ist ein wichtiger Aspekt dieser Strategie. In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert, die bei der Bewertung der Auswirkungen der EBS 2002 festgestellt wurden.

Die EBS ist eine Form des „Führens nach Zielen“. Sie stützt sich auf Peer-Review- und Benchmarking-Politiken und -Praktiken, die unter den Mitgliedstaaten verbreitet sind. Auf der Grundlage eines Vorschlags der Europäischen Kommission beschließt der Rat der EU alljährlich die beschäftigungspolitischen Leitlinien. Diese Leitlinien sind in die einzelstaatliche Politik umzusetzen und sollten Gegenstand nationaler Aktionspläne (NAP) sein. Anschließend werden die NAP im Hinblick auf die Erstellung der beschäf-

⁽³⁾ Basierend auf der nachstehenden Literatur: Fay (1996, zitiert in Walsh und Parsons, 2004), Martin und Grubb (2001, S. 14), Walsh und Parsons (2004), Hujer et al. (2004), Grubb und Ryan (1999).

Tabelle 2: Lehren aus der Literatur über die Evaluierung der Wirksamkeit von AAMP, verschiedene Studien

Scheint hilfreich zu sein für	Scheint nicht hilfreich zu sein für	Allgemeine Bemerkungen	Quelle
Ausbildung/Umschulung			
Benachteiligte Erwachsene, vor allem Frauen	Benachteiligte Jugendliche (?)	Art der Ausbildung: Förderunterricht für benachteiligte Arbeitnehmer; • Mainstream-Programme in den Vereinigten Staaten: beste Ergebnisse bei erwachsenen Frauen in Bezug auf das anschließende Einkommen. Bei jungen Teilnehmern sind weder Vorteile noch Nachteile zu verzeichnen. • In Europa: Tendenz zu gesteigerter Beschäftigungsfähigkeit, jedoch bei unverändertem Einkommen. • Für die Jugend in Europa scheint sich kein so negatives Bild zu ergeben wie in den Vereinigten Staaten.	Grubb und Ryan (1999)
Langzeitarbeitslose, insbesondere Frauen		Geringe positive Auswirkungen auf Beschäftigung und Einkommen, was in hohem Maße vom Konjunkturzyklus abhängt.	Dar und Tzannatos (1999) (1)
Von Massenentlassungen Betroffene		Hoher Mitnahmeeffekt (Dead-Weight-Effekt); am erfolgreichsten bei Durchführung im kleinen Maßstab und Ausrichtung auf die am stärksten benachteiligten Gruppen.	Dar und Tzannatos (1999) (1)
	Jugendliche	Keine besseren Ergebnisse als bei den Kontrollgruppen, was die Verbesserung der Beschäftigungswahrscheinlichkeit und das Einkommen anbelangt; die Sozialertragsraten sind von der Tendenz her negativ.	Dar und Tzannatos (1999) (1)
Männer und Frauen (jungen und mittleren Alters)		Die Wirkungen sind bei Frauen höher als bei Männern und bei älteren Teilnehmern niedriger als bei jüngeren. Personen mit Primar- und Sekundarbildung haben einen größeren Nutzen als Absolventen einer Postsekundarbildung.	Fretwell et al. (1999) (2)
Kurzzeitarbeitslose			Fretwell et al. (1999) (2)
Arbeitslose		In den mittel- und osteuropäischen Ländern, wenn auch mit einigen Einschränkungen, die durch die allgemeinen Bedingungen am Arbeitsmarkt gegeben sind. In diesen Ländern erscheint die Ausbildung als eine verhältnismäßig kostengünstige Maßnahme.	Walsh und Parsons (2004)
darunter: Formale Ausbildung im Klassenraum			
Berufsrückkehrerinnen	Männer im Haupterwerbsalter und ältere Arbeitskräfte mit niedrigem Erstausbildungsniveau	Wichtig, dass die Kurse von großer Relevanz für den Arbeitsmarkt oder von hoher Qualität für die Arbeitgeber sind; die Programme sollten eher im kleinen Maßstab gehalten werden.	Martin und Grubb (2001) (3)
Ausbildung am Arbeitsplatz			
Berufsrückkehrerinnen; alleinerziehende Mütter	Männer im Haupterwerbsalter (?)	(?) Weil mit einigen Programmen positive Ergebnisse erzielt wurden und mit anderen nicht. Muss den Erfordernissen des Arbeitsmarktes unmittelbar entsprechen. Daher sind enge Verbindungen mit den lokalen Arbeitgebern aufzubauen, was allerdings das Versetzungsrisiko erhöht.	Martin und Grubb (2001)

Scheint hilfreich zu sein für	Scheint nicht hilfreich zu sein für	Allgemeine Bemerkungen	Quelle
Spezielle Maßnahmen für die Jugend (Ausbildung, Beschäftigungsbeihilfen, direkte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen)			
	Benachteiligte Jugendliche	Wirksame Programme müssen eine angemessene, integrale Mischung aus Bildung, beruflichen Kompetenzen, berufsbegleitendem Lernen und Unterstützungsleistungen für Jugendliche und deren Familien darstellen; frühzeitige, kontinuierliche Maßnahmen sind vermutlich die effizientesten; es ist erforderlich, sich mit den negativen Arbeitseinstellungen der Jugendlichen zu befassen, wobei erwachsene Berater Hilfestellung leisten können.	Martin und Grubb (2001)
Jugendliche auf Arbeitsuche	An einer Einkommensverbesserung interessierte Jugendliche	Eingliederungsprogramme; Evidenz-Studien in Frankreich und dem Vereinigten Königreich; Vorteile für Jugendliche führen zur Versetzung anderer Arbeitnehmer.	Grubb und Ryan (1999)
Unterstützung bei der Arbeitsuche (Job clubs, Einzelberatung etc.)			
Vor allem Arbeitslose, jedoch vornehmlich Frauen und Alleinerziehende		Sind zu kombinieren mit einer verstärkten Kontrolle der von den Arbeitslosen bei der Arbeitsuche an den Tag gelegten Verhaltensweisen und mit der Einführung von Arbeitstests.	Martin und Grubb (2001)
darunter: Wiedereinstellungsprämien			
Hauptsächlich arbeitslose Erwachsene		Erfordert sorgfältige Überwachung und Kontrolle der Leistungsempfänger und ihrer früheren Arbeitgeber.	Martin und Grubb (2001)
Einstellungsbeihilfen			
Langzeitarbeitslose; Berufsrückkehrerinnen		Verlangt eine genaue Definition der Erfolgskriterien und angemessene Kontrollen zur Maximierung der Nettobeschäftigungszuwächse und des gesellschaftlichen Nutzens. Einige Substitutionsverfahren können die Nettobeschäftigungszuwächse verringern.	Martin und Grubb (2001)
Beihilfe für arbeitslose Existenzgründer			
Männer (unter 40, mit höherem Ausbildungsniveau)		Funktioniert lediglich für einen kleinen Teil der Bevölkerung.	Martin und Grubb (2001)
Direkte Schaffung von Arbeitsplätzen			
	Überwiegend arbeitslose Erwachsene	Bietet normalerweise einen geringen langfristigen Nutzen, und der Grundsatz der Zusätzlichkeit impliziert in der Regel weniger produktive Arbeitsplätze; keine nennenswerten oder sogar negative Ergebnisse in Frankreich, der Schweiz, Schweden und im Vereinigten Königreich.	Martin und Grubb (2001) Hujer et al. (2004) (4)

tigungspolitischen Leitlinien für das folgende Jahr bewertet. Seit 2000 veröffentlicht die Kommission in Ergänzung zu diesen Leitlinien besondere Empfehlungen an die Mitgliedstaaten. Die Notwendigkeit einer Überprüfung der Arbeitsmarktpolitik findet in der EBS Berücksichtigung. Daher trägt die EBS dazu bei, Evaluierungen und eine gemeinsame Kultur des Lernens in den EU-Mitgliedstaaten zu entwickeln und zu etablieren. Im Jahr 2001/2002 nahmen die Mitgliedstaaten eine sorgfältige Überprüfung vor, die sich auf den ersten Dreijahreszeitraum der EBS bezog (von 1998 bis 2001). Diese sorgte für einen nützlichen Einblick in die aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen (Tabelle 3) und diente als Grundlage für die Bewertung der Auswirkungen der EBS 2002 (Europäische Kommission, 2002).

Für den Europäischen Sozialfonds (ESF) durchgeführte Evaluierungen

Der ESF stellt Mittel für Programme bereit, mit denen die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen ausgebaut oder wiederhergestellt werden kann. Der ESF unterstützt Maßnahmen, deren Ziel es ist, Arbeitslosigkeit zu vermeiden und zu bekämpfen, Humanressourcen aufzubauen und die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu unterstützen, einen höheren Beschäftigungsstand, Chancengleichheit für Männer und Frauen zu gewährleisten und eine nachhaltige Entwicklung sowie wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt zu fördern. Die Programme werden von den Mitgliedstaaten zusammen mit der Europäischen Kommission geplant und anschließend mit Hilfe eines breiten Spektrums von Organisationen aus dem öffentlichen und privaten Sektor ⁽⁴⁾ durchgeführt.

Die Förderkriterien und die Umsetzung des ESF spielen auch bei der Entwicklung einer Bewertungskultur innerhalb der EU eine wichtige Rolle. Der ESF erfordert eine Bewertung auf drei Ebenen:

- (i) Projektebene: Jedes geförderte Projekt benötigt eine ausdrückliche Monitoring- und Evaluierungsstrategie.
- (ii) Nationale Ebene: In den 1990er Jahren wurden die Mitgliedstaaten in die Zwischen- und Endbewertungen ihrer nationalen ESF-Programme einbezogen.
- (iii) EU-Ebene: Die Europäische Kommission zeigte unter Bezugnahme auf die Länderberichte EU-weite Trends auf.

In Tabelle 4 sind einige Erkenntnisse aus den ESF-Bewertungen zusammengefasst. Aus dem EU-weiten Bericht geht hervor, dass zielgerichtete Politiken im Allgemeinen bessere Ergebnisse erzielen als solche ohne Zielsetzungen und dass die Verknüpfung der Ausbildung mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Arbeitgeber die Auswirkungen stets zu verbessern scheint.

⁽⁴⁾ Diese Kurzbeschreibung des ESF stützt sich auf die Website des ESF 2000-06 der GD Beschäftigung und Soziale Angelegenheiten http://ec.europa.eu/employment_social/esf2000/introduction_de.html#what.

Schlussfolgerungen auf der Grundlage der im Rahmen der EU-Politik durchgeführten Evaluierungen

Obwohl EBS und ESF einen Beitrag zur genaueren Abgrenzung und Verwendung von Bewertungen, Benchmarking und Peer-Reviews leisten, bestehen zwischen den einzelnen EU-Ländern bezüglich der exakten Evaluierungsmethoden immer noch erhebliche Unterschiede. Auf's Ganze gesehen ergeben die Bewertungen, die im Rahmen der von der EU unterstützten politischen Maßnahmen durchgeführt wurden, das gleiche Bild wie die herkömmlicheren Evaluierungen von AAMP: Es gibt kein überzeugendes Anzeichen dafür, dass Ausbildung effizient ist, wenn es gilt, die Menschen wieder in Arbeit zu bringen. Die Ausbildung scheint eine positive Wirkung zu haben, die jedoch von der Tendenz her bescheiden ausfällt und mit den vorherrschenden Arbeitsmarktbedingungen zusammenhängt. Es ist notwendig, die Ausbildung auf ein Ziel auszurichten und sie ist effizienter, wenn die Arbeitgeber einbezogen oder deren Erfordernisse direkt berücksichtigt werden. Unter schwierigen Bedingungen am Arbeitsmarkt dürfte eine Ausbildungsmaßnahme nicht ausreichend sein, um eine berufliche Wiedereingliederung zu ermöglichen.

Empfehlungen für die Evaluierung von Ausbildungen im Rahmen von AAMP

Bei einer Überprüfung der Evaluierungsergebnisse ergibt sich, dass die Ausbildungsmaßnahmen in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen nur geringe Wirkung zu haben scheinen: Sie können nicht für alle Zielgruppen, Regionen und Phasen des Konjunkturzyklus wirksam sein. Gleichzeitig handelt es sich um eine äußerst kostspielige Art von AAMP. Infolgedessen stellt sich die Frage, ob die Ausbildungsmaßnahmen gut genug funktionieren oder ob nicht andere Arten von AAMP zu bevorzugen wären? Unserer Auffassung nach reicht die Beantwortung der Frage, ob eine Maßnahme hinsichtlich der Erhöhung der Beschäftigungswahrscheinlichkeit und des Einkommens der Teilnehmer erfolgreich ist, nicht aus, um die Entscheidungsträger vollumfänglich zu informieren und um ein besseres und nachhaltigeres Konzept für derartige Maßnahmen zu ermitteln.

Aus der Untersuchung der verschiedenen Versuche zur Bewertung der Wirksamkeit von Ausbildungen im Rahmen von AAMP ergeben sich zwei wesentliche Schlussfolgerungen:

Die derzeitigen Bewertungsergebnisse vermitteln kein eindeutiges Bild von der Wirksamkeit einer Ausbildung; dieses scheint je nach Programm, Zielgruppe und Studie unterschiedlich auszufallen.

Außere Faktoren haben einen mehr oder weniger großen Einfluss auf die Wirksamkeit von Ausbildungsmaßnahmen.

Auch lokale Gegebenheiten, einschließlich der auf dem Arbeitsmarkt und in verwaltungsrechtlicher Hinsicht vorherrschenden Bedingungen, schränken das Maß an Allgemeingültigkeit und Übertragbarkeit der Evaluierungsergebnisse ein. Folglich führen die Empfehlungen, die aus der Überprüfung der Bewertungen hergeleitet werden können, zur „Ermittlung von gemein-

Tabelle 3: Ausgewählte Ergebnisse aus den nationalen Übersichten über beschäftigungspolitische Maßnahmen – EBS, Bewertung der Auswirkungen (Schwerpunkt Pfeiler I: Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere Ausbildungsmaßnahmen)

Land	Art der Maßnahmen	Untersuchungsmethoden
Spanien	Ausbildung für Arbeitslose: Die Ausarbeitung und Bereitstellung von Ausbildungsangeboten wird dezentralisiert und den regionalen Verwaltungsbehörden übertragen; wichtigste Zielgruppen: Jugendliche und erwachsene Kurzeitarbeitslose.	Ökonometrische Analyse der Auswirkungen der Maßnahmen für die Teilnehmer: Chance auf einen Arbeitsplatz während der Analyse (Einstellungsquote); Chance auf einen Arbeitsplatz zu einem bestimmten Zeitpunkt des Untersuchungszeitraums (Beschäftigungsfähigkeitsquote); Schätzverfahren für den Vergleich der an der Maßnahme teilnehmenden Gruppe mit der Kontrollgruppe.
Niederlande	Überblick über ein breites Spektrum von Ausbildungsmaßnahmen.	Rückgriff auf frühere Bewertungen (insbesondere De Koning, 1998).
Irland	AAMP im Rahmen des nationalen beschäftigungspolitischen Aktionsplans: Unterstützung der Arbeitslosen in einem frühen Stadium der Arbeitslosigkeit, vornehmlich durch Schaffung von Arbeitsplätzen, gefolgt von Berufsberatung und -orientierung (in dieser Phase kann eine Ausbildungsmaßnahme angeboten werden).	Administrative Daten und Konsultation der Schlüsselakteure der sozialen und arbeitsmarktpolitischen Bereiche.
Vereinigtes Königreich	New Deal-Programm: richtet sich an Jugendliche (18-24), sobald sie sechs Monate lang arbeitslos sind sowie an die über 25-Jährigen, sobald sie seit 18 Monaten ohne Beschäftigung sind. New Deal 50 Plus richtet sich an die Arbeitslosen 50+, die sechs Monate und länger arbeitslos sind.	Administrative Daten.
Österreich	Ausbildungsprogramme zur Verbesserung der Kenntnisse von Arbeitslosen und zur direkten Erfüllung der Erfordernisse der Arbeitgeber. Programm zur Verbesserung der Qualifikation über die öffentliche Arbeitsverwaltung.	Mikroanalyse der Personen, die am Programm teilnehmen bzw. nicht teilnehmen, bei gleichzeitiger Anpassung der Gesamtergebnisse an die ökonometrischen Verfahren zur Berechnung der Nettowirkung (Schätzwerte). Schätzung der makroökonomischen Wirkungen der Politiken.
Finnland	Gründliche Bewertung aller vier Pfeiler.	Administrative Daten, die mit anderen Quellen verknüpft sind wie die Arbeitskräfteerhebung. Verschiedene Verfahren (einschließlich quasi-experimenteller Techniken).

Wichtigste Ergebnisse

Die Ausbildung hatte positive Auswirkungen bei den meisten Teilnehmern und erhöhte die Beschäftigungsfähigkeit bestimmter Untergruppen (insbesondere benachteiligter Jugendlicher, behinderter Menschen und ehemaliger Strafgefangener). Die Beschäftigungsquote bietet einen besseren Indikator für langfristige Beschäftigungsperspektiven der Teilnehmer.

Die Auswirkungen einer Teilnahme an Ausbildungsprogrammen waren in den 1990er Jahren einem starken Wandel unterworfen. Bis 1993 waren beträchtliche positive Wirkungen zu verzeichnen, vor allem in Bezug auf die Langzeitarbeitslosigkeit. Nach 1997 kann keine nennenswerte Wirkung aufgrund einer Programmteilnahme festgestellt werden.

Obwohl im Bericht der Rückgriff auf solche Maßnahmen zur Linderung des sozialen Ausschlusses und des Arbeitskräftemangels erneut bestätigt wird, geht es ferner um die Frage, ob diese auch immer greifen. Der Bericht deutet darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit, die Arbeitslosigkeit zu überwinden, eher von der Fähigkeit des Einzelnen abhängt, auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu sein, als vom Bezug einer Unterstützung im Rahmen von AAMP.

Passable Erfolgsquote mit einem Beschäftigungsanteil von 57 % der Stichprobe (die Mehrheit der jüngeren Altersgruppen verzeichnet eine kürzere Dauer der Arbeitslosigkeit; es handelt sich überwiegend um Frauen).

Positive Makrowirkung der Teilnahme an Ausbildungsprogrammen, wenn die Verbesserung der Fertigkeiten von Arbeitslosen unmittelbar den Erfordernissen des Arbeitgebers entspricht. Zunahme der Gesamtbeschäftigung um über 9800 jährlich. Beitrag in Höhe von 0,32 % zum BIP-Wachstum.
Die Verdienstmöglichkeiten der Teilnehmer des Programms zur Qualifikationsverbesserung erhöhten sich um 2870 EUR pro Jahr (gegenüber der Kontrollgruppe).

Der Gesamtbeschäftigungseffekt der Ausbildungsmaßnahmen fiel für die einzelnen Betroffenen bescheiden aus. Arbeitsmarktbezogene Ausbildung verzeichnet einen schwachen Nettoeffekt auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Teilnehmer. (Die Ergebnisse fallen für diejenigen geringfügig besser aus, deren Beschäftigungsfähigkeit beim Anlaufen des Programms unter dem Durchschnitt lag).
Aus den auf Befragungen beruhenden Erhebungen ergibt sich ein großer sozialer Nutzen bei den Programmteilnehmern. Die Studie kommt zum Schluss, dass die auf eine direkte Beschäftigung abzielenden Ausbildungsmaßnahmen dem Konjunkturzyklus Rechnung tragen und reduziert werden sollten, wenn weniger Arbeitsstellen verfügbar sind. Andererseits sollte eine zur Qualifikationsverbesserung beitragende Ausbildungsmaßnahme umgekehrt proportional zum Konjunkturzyklus sein.

NB: Walsh und Parsons berücksichtigten wegen der unzureichenden Erfassung der AAMP und der mangelnden Detailtreue keine Berichte aus anderen Mitgliedstaaten.

Quelle: Walsh und Parsons, 2004, gestützt auf die Länderberichte, die im Zusammenhang mit der Bewertung der EBS 2002 erstellt wurden (http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/impact_de.htm)

Tabelle 4: Übersicht über die wichtigsten Erkenntnisse aus den Evaluierungen im Rahmen des ESF, Ziele 1, 3 und 4

Ziel 1:	Förderung von Regionen mit derzeitigem Entwicklungsrückstand
<p>Waren die Programme gezielt auf die am stärksten benachteiligten Gruppen ausgerichtet, so fiel die Nettowirkung höher aus, als wenn sie für die Gesamtheit der Arbeitslosen bestimmt waren. In manchen Fällen führte die Kombination verschiedener Maßnahmen zur Erhöhung ihrer Nettowirkung. Programme, die zu Berufserfahrung verhelfen, erzielen bessere Ergebnisse, wenn sie mit dem Erwerb bestimmter Kenntnisse kombiniert werden.</p>	
Ziel 3:	Verhinderung von Langzeitarbeitslosigkeit und Förderung der Chancengleichheit, Verbesserung des lebenslangen Lernens, Förderung des Unternehmergeistes und der Anpassungsfähigkeit, ferner Stärkung der Rolle der Frauen in der Arbeitswelt.
<p>Die gesamte Bruttobeschäftigungswirkung lag zwischen 30 und 80 %. Die Teilnehmer wiesen einen hohen Grad an Zufriedenheit mit ihrem jeweiligen Programm auf. Die Chancen, nach Abschluss des Programms Arbeit zu finden, hängt weniger von den persönlichen Eigenschaften der Begünstigten ab als vielmehr von den auf dem Arbeitsmarkt verfügbaren Arbeitsstellen und von der Projektart.</p>	
Ziel 4:	Verbesserung der Qualifikationen und der beruflichen Perspektiven der Gesamtheit der Beschäftigten
<p>Einige Bewertungen deuteten darauf hin, dass die Arbeitgeber stärker von den unterstützten Tätigkeiten profitierten als die Arbeitnehmer. Der zukünftige Qualifikationsbedarf wurde im Allgemeinen nicht ermittelt und floss nicht in die Projektkonzeption mit ein. Eine Reihe der durch Projekte geförderten Ausbildungsmaßnahmen galt als zu allgemein oder in einigen Fällen als nicht ausreichend zwischen den einzelnen Arbeitgebern übertragbar.</p>	

Quelle: Walsh und Parsons (2004), basierend auf der Europäischen Kommission (2001).

samen Nennern, die einen Hinweis auf bewährte Praktiken geben“ (Walsh und Parsons, 2004, S. 253).

Zusätzliche Faktoren verkomplizieren die Bewertungstätigkeit sehr und scheinen im Hinblick auf die Verwendbarkeit der Evaluierungsergebnisse eine Einschränkung darzustellen ⁽⁵⁾.

Die Evaluierungsergebnisse hängen in hohem Maße von den zugrunde gelegten Methoden und Daten ab. Beispiele belegen, dass für ein bestimmtes Programm verschiedene Bewertungen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen können (Hujer et al., 2004).

Normalerweise legen Bewertungen von AAMP eindeutig den Schwerpunkt auf Einkommen und Beschäftigung als positive Ergebnisse. Die Erfassung nicht beabsichtigter Ergebnisse (auch negativer Art) gehört nicht zum Bewertungsumfang.

Die Entscheidungsträger und Evaluierer sind an raschen Ergebnissen interessiert; aufgrund der Bewertungsmethoden streben die Evaluierer kurzfristige Ergebnisse an ⁽⁶⁾; außerdem sind die für Evaluierungen bereitgestellten Mittel häufig begrenzt.

⁽⁵⁾ Teilweise gestützt auf Martin und Grubb (2001, S. 10-13).

⁽⁶⁾ Ein grundlegendes Bewertungsproblem besteht darin, dass es mit fortschreitender Zeit immer schwieriger wird, sich nach einer Stichprobe zu richten und die beobachteten Wirkungen einer bestimmten Maßnahme zuzuordnen.

AAMP-Programme sind eher kleineren Zuschnitts; d. h., selbst wenn ein „kleines“ Programm zu äußerst positiven Ergebnissen bei den Teilnehmern führt, so bedeutet dies nicht, dass es auch bei einer Anwendung in großem Maßstab (was die Teilnehmerzahl oder die räumliche Ausdehnung anbelangt) kostengünstig bleiben und die gleiche Art von positiven Ergebnissen hervorbringen wird – ohne gegenteilige Wirkungen zu verursachen.

Schließlich haben die Evaluierer eine umso komplexere Aufgabe zu erfüllen, als sich die AAMP je nach den spezifischen Erfordernissen und den lokalen Rahmenbedingungen ändern und verschiedene Arten von Programmen parallel zueinander durchgeführt werden; der Programm-Mix ist einem ständigen Wandel unterworfen; passive und aktive Maßnahmen werden häufig in gegenseitiger Ergänzung verwendet.

Weiter unten geben wir einige Empfehlungen zu Umfang und Methodik der Ausbildungsbewertungen im Rahmen der AAMP, denen künftig größere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Erweiterung des Bewertungsumfangs

Das Kernstück der Bewertung sollte auf folgende Bereiche ausgeweitet werden ⁽⁷⁾:

Vergleichende Bestimmung der Erfolgsfaktoren über die einzelnen Untergruppen des Arbeitsmarktes hinaus;

Durchführung über längere Zeiträume, um festzustellen, ob die Kurzzeitwirkungen in puncto Einkommen und Beschäftigung auch auf lange Sicht gegeben sind oder ob es zu zeitverzögerten Effekten kommt ⁽⁸⁾;

Schwerpunktsetzung auf eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit oder eine verkürzte Dauer der Arbeitslosigkeit als Outcome-Variablen. Im europäischen Umfeld sind Löhne und Gehälter womöglich fragwürdige Outcome-Variablen, da der Wohlfahrtsstaat und die Regelungen für Mindesteinkommen zu Verzerrungen zwischen Beschäftigungsstatus und Einkommen führen können;

Ausdehnung des Umfangs der Auswirkungen (bzw. der Nebeneffekte) auf nicht-materielle Aspekte (gestiegenes Selbstwertgefühl, bessere Gesundheit, größerer Nutzen im sozialen Bereich und in Bezug auf das Verhalten, zusätzliche Lernpraxis usw.);

Von Anfang an, d. h. ab der Konzipierung einer Maßnahme, ist vorzusehen, dass die für eine Bewertung erforderlichen Informationen fortlaufend gesammelt werden;

Unternehmung von Anstrengungen, um Aufbau, Inhalt und Konzeption der Ausbildungslehrgänge soweit als möglich an die verschiedenen Gege-

⁽⁷⁾ Die Zusammenfassung der Empfehlungen durch verschiedene Verfasser: Fay (1996, zitiert in Walsh und Parsons, 2004), Martin und Grubb (2001, S. 16), Walsh und Parsons (2004), Hujer et al. (2004), Grubb und Ryan (1999).

⁽⁸⁾ Dieser Aspekt ist von entscheidender Bedeutung, da Programme zur Bewältigung systemischer und fortdauernder Probleme wie Arbeitslosigkeit, sozialer Ausschluss, Übertritt von der Schule in den Beruf usw. aufgelegt werden. Diese Probleme erfordern Langzeillösungen. Aus diesem Grund ist zu ermitteln, ob die kurzfristigen Ergebnisse eines Programms (die in der Regel durch Bewertung erfasst werden) nachhaltig sind.

benheiten wie die sich wandelnden Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen.

Obwohl die Ausweitung des Bewertungsumfangs nach Maßgabe dieser Empfehlungen die vom Evaluierer zu erledigende Aufgabe erheblich verkomplizieren und die Entwicklung methodischer Ansätze erfordern würde, sind wir der Auffassung, dass dies ein vollständigeres und zutreffenderes Bild von den Ergebnissen eines Programms ergeben würde, als dies derzeit der Fall ist.

Die Öffnung der Black Box: die Frage nach dem „Warum“?

Während Bewertungen viel darüber aussagen, was funktioniert und was nicht, sind sie in einer anderen, ebenso wichtigen Frage weniger aussagekräftig: Aus welchem Grund? Weshalb sind bestimmte Programme für einige Gruppen erfolgreich und für andere nicht? Weshalb kann die Wahrscheinlichkeit, dass ein Programm funktioniert, durch bestimmte Umstände erhöht werden? Weshalb funktionieren bestimmte Programmkonzepte und -merkmale gut, besser oder überhaupt nicht? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen ist von zentraler Bedeutung, um kostenwirksame staatliche Ausbildungsprogramme auszuarbeiten. Formative Bewertung und qualitative Methoden sind erforderlich, um diese Probleme anzugehen, da sie unser Verständnis darüber vertiefen, in welcher Weise eine Maßnahme funktioniert und wie die Teilnehmer darauf reagieren (Descy und Tessaring, 2005, S. 73-74).

Eine Analyse der Programmkonzeption und -durchführung kann dazu beitragen, festzustellen, ob die Gründe für die (Un-)Wirksamkeit eines Programms endogen (z. B. Angemessenheit und Qualität des Lernprozesses) oder exogen sind (z. B. die Verfügbarkeit der Arbeitsplätze nach Maßgabe der im Programm entwickelten Qualifikationen).

Ein wichtiger, jedoch oft vernachlässigter Aspekt ist der Lernprozess. In Bewertungen wird häufig davon ausgegangen, dass der erwartete Lernprozess stattfindet und zu den Qualifikationen führt, auf deren Erwerb das Programm abzielte. Außerdem geht es nur in wenigen Untersuchungen um eine optimale Lernumgebung und um optimale Lehrmethoden⁽⁹⁾, wobei übersehen wird, dass diese wesentliche Bestandteile der Programmkonzeption sind. Es kann nicht auf die (Un-)Wirksamkeit einer bestimmten Art von Ausbildung geschlossen werden, ohne festzustellen, ob ein Lernvorgang geschweige denn ein qualitatives Lernen stattgefunden hat.

Bewertungen, die lediglich die Endergebnisse von Programmen unter dem ökonomischen Aspekt wie Einkommen oder Beschäftigung oder auch nach nicht ökonomischen Kriterien wie Gesundheitsförderung oder Verringerung der Kriminalität untersuchen, erachten diese als ausreichend, um zu entscheiden, ob ein Programm beibehalten, ausgeweitet oder eingestellt

⁽⁹⁾ Vornahme einer Selbstbeschränkung durch Gegenüberstellung der innerbetrieblichen und der außerbetrieblichen Ausbildung, d. h., pädagogische und didaktische Aspekte bleiben unberücksichtigt.

werden sollte. Die Qualitätsverbesserung eines Programms zur Steigerung der positiven Ergebnisse sollte ebenfalls als ein entscheidendes Bewertungskriterium berücksichtigt werden.

Über einen systemischen Ansatz zur Bewertung von AAMP

Die Bewertungen des bislang erörterten Programmtyps werden in einer so genannten „Programm“-Perspektive durchgeführt (Grubb und Ryan, 1999): Die Ausbildung im Rahmen von AAMP wird in einem genau festgelegten Zeitraum konzipiert und durchgeführt und einer anschließenden Bewertung unterzogen. Derartige Bewertungen verstärken die Tendenz, Maßnahmen mit einem begrenzten Anwendungsbereich und einer bestimmten Zielgruppe zu konzipieren statt auf den langfristigen Aufbau von Institutionen zu setzen.

Grubb und Ryan (1999, S. 109) merken dazu an: „[...] Ein Programm wird als etwas angesehen, das relativ schnell entwickelt, neben anderen Institutionen einer Gesellschaft eingeführt und als gesonderte Einheit im vergrößerten oder verkleinerten Maßstab bewertet werden kann. Dies bezeichnen wir als „Projekt-“ oder „Programmbetrachtung“ wegen des damit verbundenen Denkansatzes, dass es sich bei einem Ausbildungsprogramm um eine in sich geschlossene und unabhängige Größe handelt. Somit bewertet das, was üblicherweise als so genannte „Programmevaluierung“ bezeichnet wird, lediglich die Wirkungen des Programms, unabhängig von jeglicher Politik und allen Institutionen mit ähnlicher Zielsetzung. Dem setzen wir das entgegen, was man unter einer „System“-Betrachtung versteht, die zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt (ebd. S. 116): „[...] nur selten wird die Bewertung von Ausbildungsprogrammen als Bestandteil eines weiter gefassten Systems von Programmen aufgefasst [...] – ein System, das sich möglicherweise nur langsam im Laufe der Zeit entwickelt. [...] Eine logische Folge besteht darin, dass mehr Energie in die Entwicklung und Bewertung neuer Programme gesteckt wird – woraufhin sie anschließend aufgegeben oder neue Ansätze ausprobiert werden – und nicht darauf hingearbeitet wird, über längere Zeiträume Institutionen aufzubauen [...] Dies deutet darauf hin, dass die gesamte Bewertungsaktion – in Bezug auf den Schwerpunkt des ‚Programms‘ – Teil eines inkohärenten und fragmentierten Ansatzes ist, der nur sehr unwahrscheinlich im Laufe der Zeit zu effektiveren Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen führen wird. Andererseits will eine Systemperspektive Denkanstöße nicht für Einzelprojekte, sondern für weithin verfügbare Programme geben, die miteinander verknüpft und institutionalisiert sind“.

Der Hauptgrund für die Übernahme eines systemischen Ansatzes bei der Festlegung des politischen Konzepts und somit bei der Evaluierungstätigkeit besteht darin, dass jedes Konzept eine Wechselwirkung mit dem übrigen Systemteil (Institutionen, Organisationen und Akteure) und mit anderen Systemen (wie der Produktion) eingeht. Außerdem werden parallel dazu andere Programmarten durchgeführt, die sich ebenfalls gegenseitig beeinflussen. Eine Systemperspektive verstärkt den Bedarf an mehr Ko-

härenz zwischen den einzelnen Ausbildungsmaßnahmen, AAMP und anderen Sozialpolitiken.

Die Aspekte der internen Konsistenz (Stellt dieses Programm eine Ergänzung zu anderen aktiven oder passiven Maßnahmen dar oder steht es in Konkurrenz zu diesen oder bewirkt es deren Wegfall?) und der externen Konsistenz (Steht dieses Programm in Einklang mit den vorhandenen Institutionen, z. B. berücksichtigt es Trends mit Signalwirkung am Arbeitsmarkt?) sind sowohl bei der Programmkonzeption als auch bei der Programmevaluierung in Rechnung zu stellen⁽¹⁰⁾. Eng verknüpft mit diesen Gesichtspunkten ist die Transparenz, d. h. die Fähigkeit von Arbeitnehmern und Arbeitgebern, die Rolle eines bestimmten Programms im breiten Spektrum der Lernangebote in der allgemeinen und beruflichen Bildung und im Rahmen verschiedener AAMP zu verstehen. Ein wichtiger Aspekt systemischer Bewertungen besteht in der Frage, ob AAMP den arbeitsmarktorientierten Qualifizierungs- und Beschäftigungsbedarf ausreichend berücksichtigen und erfüllen.

Schließlich lohnt es im Fall einer Systemperspektive zu fragen, ob ein Programm mit anderen Lernangeboten verknüpft ist. Eine Ausbildung im Rahmen von AAMP zeichnet sich zumeist durch eine strikte Ausrichtung auf den Erwerb von Qualifikationen aus. Damit Einzelpersonen in der Lage sind, sowohl den Grad und die Bandbreite der im Laufe ihres Lebens benötigten Qualifikationen zu erwerben, sollte sichergestellt sein, dass jedes Programm potenziell mit anderen Programmen verknüpft werden kann (Grubb und Ryan, 1999, S. 118). Die Anerkennung und Validierung der Lernergebnisse einer Ausbildung im Rahmen von AAMP könnte ein Schritt in diese Richtung sein.

Fazit: Systemische Bewertungen berücksichtigen die Frage, ob ein Programm Erfolg hat, weil es die Fähigkeit besitzt, diesen zu wiederholen, ferner mit anderen Aus- und Weiterbildungsprogrammen verknüpft und auf die Einstellungspraktiken der Arbeitgeber abgestimmt zu werden und ansonsten geeignet ist, zu anderen bereits bestehenden Verfahren und Institutionen eine Verbindung herzustellen. Entscheidungsträger und Evaluierer sollten ihre Sichtweisen über die Beschaffenheit nützlicher Maßnahmen erweitern. Die Entwicklung von Programmen und Maßnahmen ist zusätzlich zu ihrer jeweiligen Wirksamkeit in dem Kontext zu betrachten, in den sie miteinander eingebunden sind. Dies sollte sich auch in den Bewertungskonzeptionen widerspiegeln.

⁽¹⁰⁾ Siehe Descy und Tessaring (2005, S. 127-130) hinsichtlich der Debatte über interne und externe Konsistenz in Bewertungssystemen.

Schlussfolgerung: kontinuierliche Verbesserung der Beschäftigungsmaßnahmen und -politiken

AAMP wurden in allen EU-Ländern eingeführt, wobei die Ausbildungsmaßnahmen zu den Schlüsselaktivitäten zählten. Deren Wirksamkeit zu demonstrieren und deren Qualität zu verbessern sollte ein Anliegen der Entscheidungsträger sein.

Traditionelle Bewertungen von AAMP „vergleichen“ explizite Programmziele mit messbaren Ergebnissen (hauptsächlich in puncto Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Einkommen). Sie nahmen eine Schätzung der diesbezüglichen Effektivität und/oder Effizienz der verschiedenen Maßnahmen vor. Die meisten Bewertungen sind quasi-experimentell und legen das Hauptaugenmerk auf die ökonometrische Aufbereitung der Programmresultate. Da herkömmliche Bewertungen nicht die „Black Box“ öffnen, beschränken sich deren Ergebnisse im Allgemeinen darauf, Möglichkeiten für eine Änderung bzw. Verbesserung der Programmkonzeption und -umsetzung aufzuzeigen. Sie konzentrieren sich auf das, was funktioniert, und versuchen nicht, Antworten auf das „Warum“ zu finden. Außerdem neigen sie dazu, den Aspekt der Interaktionen zwischen den verschiedenen politischen Maßnahmen und deren Gesamtwirkung zu vernachlässigen.

Eine auf nachweisliche Tatsachen setzende staatliche Politik steht in größerem Einklang mit einer ganzheitlichen Bewertung, bei der formative und summative Ansätze miteinander kombiniert werden; auf diese Weise werden Daten gesammelt, die vom Umfang und vom Erfassungsbereich her Rückschlüsse auf die Qualität ermöglichen. „Einige der besten Studien legen eine weiter gefasste methodische Perspektive zugrunde, wobei sie – soweit machbar – [quasi-] experimentelle Ansätze verwenden, die sie jedoch durch Nutzung administrativer Daten und qualitativ hochwertigerer Informationen (z. B. über Verfahrensweisen und darüber, wie die Teilnehmer die Programme wahrgenommen haben) vervollständigen. Dies deutet darauf hin, dass die Bewertung bis jetzt eher „akademischer“ als „politischer“ Ausrichtung war, was nicht so sehr eine Kritik an Ersterer darstellt als vielmehr einen Mangel an gebührender Aufmerksamkeit zugunsten Letzterer“ (Walsh und Parsons, 2004, S. 252).

Eine auf Beweisen beruhende Entscheidungsfindung erfordert Informationen über die exogenen und endogenen Faktoren, die zu einem qualitativ hochwertigen Programm, positiven Ergebnissen und Kostenwirksamkeit führen. Diese Anforderungen gehen über die allgemein üblichen Bewertungspraktiken hinaus. Infolgedessen sollte neben den bestehenden Methoden ein systemischer Bewertungsansatz entwickelt werden. Dieser sollte über die gegenwärtige Auffassung von Wirksamkeit hinaus gehen, indem auch die Art und Weise näher beleuchtet wird, auf die die Programme und Maßnahmen mit anderen Aktionen und bestehenden Institutionen in Wechsel-

wirkung treten. Durch eine solche Vorgehensweise werden fundiertere Informationen geliefert, anhand derer entschieden werden kann, ob eine Maßnahme weiterentwickelt oder wiederholt werden sollte und ob sie für zusätzliche Lernangebote in Frage kommt. Bei der Evaluierung des politischen Konzepts sollten Kriterien festgelegt und durch unterstützende empirische Beweise aufgezeigt werden, welche Arten und welcher Mix von Maßnahmen die beste Lösung für ein gesellschaftliches Problem versprechen. ■

Bibliografie

- Bonnal, L.; Fougère, D.; Sérandon, A. Evaluating the impact of French employment policies on individual labour market histories. *Review of Economic Studies*, Band 64, Ausgabe 4, 1997, S. 683713.
- Brodaty, T.; Crepon, B.; Fougère, D. Using matching estimators to evaluate alternative youth employment programmes: evidence from France, 1986-1988. In Lechner, M.; Pfeiffer, F. (Hg.). *Econometric evaluation of labour market policies*. (*ZEW Economic Studies*, Band 13). Heidelberg: Physika Verlag, 2001.
- Dar, A.; Tzannatos, Z. *Active labor market programmes: a review of the evidence from evaluations*. Washington DC: The World Bank, (Social protection discussion paper series, 9901), 1999.
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.). *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. (Cedefop Reference series, 54), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004a.
- Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.). *The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report*. (Cedefop Reference series, 58), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004b.
- Descy, P.; Tessaring, M. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. (Cedefop Reference series, 61), Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005.
- Europäische Kommission, GD Beschäftigung und Soziales. *Conclusions of the ESF final evaluations*. Brüssel: Europäische Kommission, 2001. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2001/ke4001901_en.pdf [zuletzt aufgerufen am 24.1.2007].
- Europäische Kommission. *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Fünf Jahre Europäische Beschäftigungsstrategie – Eine Bestandsaufnahme*. (KOM(2002) 416 engd.). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002. Im Internet verfügbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2002/com2002_0416de01.pdf [zuletzt aufgerufen am 24.1.2007].

- Eurostat. Europäische Sozialstatistik: *Arbeitsmarktpolitik – Ausgaben und Teilnehmer: Daten 2003*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005 [detaillierte Übersichten].
- Fay, R.G. Enhancing the effectiveness of active labour market policies: evidence from programme evaluations in OECD countries. Paris: OECD, 1996. (*Labour market and social policy occasional papers*, 18).
- Firth, D.; Payne, C.; Payne, J. Efficacy of programmes for the unemployed: discrete time modelling of duration data from a matched comparison study. *Journal of the Royal Statistical Society*, 1999, Band 162, S. 111-120.
- Fretwell, D.; Benus, J.; O'Leary, C.J. Evaluating the impact of active labor market programs: results of cross country studies in Europe and central Asia. Washington DC: The World Bank, 1999. (*Social protection discussion paper*, 9915).
- Friedlander, D.; Greenberg, D.H.; Robins, P.K. Evaluating government training programs for the economically disadvantaged. *Journal of Economic Literature*, 1997, Band 35, Nr. 4, S. 1809-1855.
- Gerfin, M.; Lechner, M. Microeconomic evaluation of the active labour market policy in Switzerland. Mannheim: ZEW, 2000 (Diskussionspapier, 00-24).
- Grubb, W.N. *Evaluating job training programmes in the United States: evidence and explanations*. Berkeley: NCRVE – National Center for Research in Vocational Education, 1995. (Technical assistance report, MDS-1047).
- Grubb, W.N.; Ryan, P. *The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk in the field of dreams*. Genf: IAO – Internationale Arbeitsorganisation, 1999.
- Hujer, R.; Callendo, M.; Radi, D. Methods and limitations of evaluation and impact research. In Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.). *The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 58).
- IZA – Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. *Evaluation arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen – Deutschland und Europa müssen den Vorsprung der Vereinigten Staaten aufholen*. IZA Compact, Dezember 2000, S. 1-3.
- Lalive, R.; Van Ours, J.C.; Zweimüller, J. *The impact of active labor market programmes and benefit entitlement rules on the duration of unemployment*. Bonn: IZA – Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2000. (Diskussionspapier, 149).
- Larsson, L. *Evaluation of Swedish youth labour market programmes*. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, 2000 (Working paper series, 2000, S. 1).
- Lerman, R.I. *Employment and training programmes for out-of-school youth*. Washington DC: Urban Institute, 1997. [mimeo].

- Martin, J.P.; Grubb, D. What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies. Uppsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, 2001. (*Working paper series*, 2001, S. 14).
- OECD. *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. Paris: OECD, 2003.
- Payne, J. et al. *Employment training and employment action: an evaluation by the matched comparison method*. Sheffield: Department for Education and Employment, 1996. (Research series, 74).
- Walsh, K.; Parsons, D.J. Active policies and measures: impact on integration and reintegration in the labour market and social life. In Descy, P.; Tessaring, M. (Hg.). *Impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Reference series, 54).

Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie

Prof. Dr. Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. empirische Lehr-Lern-Forschung

Prof. Dr. Karsten D. Wolf

Universität Bremen, Fachbereich 12, Juniorprofessur für Didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen

ZUSAMMENFASSUNG

Die Förderung von komplexer Problemlösefähigkeit wird zunehmend als integraler Bestandteil der beruflichen Ausbildung verstanden. Während es mittlerweile eine Vielzahl von empirisch gesicherten Ansätzen zur didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements gibt, mit denen die Problemlösefähigkeit von Auszubildenden gesteigert werden kann, ist der Kenntnisstand zur Evaluation von Problemlösefähigkeit deutlich geringer. Es besteht ein Mangel an Testinstrumenten mit hoher Durchführungs- und Auswertungsökonomie bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Merkmale nicht wohldefinierter Probleme wie sie in der beruflichen Praxis auftreten. In diesem Artikel wird die Weiterentwicklung eines bewährten, aber für die Praxis zu aufwändig auszuwertenden (mangelnde Auswertungsökonomie) Verfahrens zur Problemlösefähigkeitsmessung (AIT nach Sembill) anhand einer Pilotstudie beschrieben. Das neue Instrument MAPS (*Measurement and Assessment of Problem Solving*) wird dazu sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung stärker strukturiert. Die Ergebnisse der Pilotstudie deuten auf eine hohe Reliabilität und Validität des neuen Instrumentes hin, die in einer Folgestudie bestätigt werden müssen, deren Design ebenfalls in diesem Artikel vorgestellt wird.

Schlagwörter

Vocational education, learning, new qualifications, problem solving, learning environment, assessment

Berufsbildung, Lernen, neue Qualifikationen, Problemlösefähigkeiten, Lernumgebung, Evaluierung

Problemstellung

Jugendliche in der Berufsausbildung und junge Berufsanfänger sind derzeit mit einer sich rasch verändernden, zunehmend komplexen Umwelt konfrontiert. Dieser in der kaufmännischen Arbeitswelt festzustellende Strukturwandel⁽¹⁾ (vgl. Buttler, 1992; Schunck, 1993, Dohmen, 1999; Reetz, 1999; Achtenhagen, 2000; Picot, 2000; Kessler, 2003), häufig unter dem Stichwort „Megatrends“ zusammengefasst, führt zu veränderten Anforderungen auch an kaufmännische Sachbearbeiter („*white collar jobs*“). Insbesondere wird die Frage aufgeworfen, inwieweit in der Ausbildung erworbenes Wissen auf Dauer trägt und ob nicht auch andere, höhere kognitive Fähigkeiten eine unverzichtbare Voraussetzung zur Bewältigung der im Berufsleben anfallenden Aufgaben und Probleme seien. Als eine zentrale Kompetenz wird Problemlösefähigkeit diskutiert, die sich als adäquater Umgang mit komplexen, nicht vollständig bekannten und dynamischen Realitätsausschnitten definieren lässt (vgl. Sembill, 1992a; Bransford; Stein, 1993; Sembill, 1995; Wuttke, 1999; Wolf, 2003).

Die Förderung von Problemlösefähigkeit sollte deshalb bereits ein integraler Bestandteil der beruflichen Ausbildung sein: „*Learning to solve problems is the most important skill that students can learn in any setting. In professional contexts, people are paid to solve problems, not to complete exams.*“ [„Probleme zu lösen ist die wichtigste Fähigkeit, die ein Lerner in jeder Umgebung erwerben kann. Im Berufsleben werden die Menschen dafür bezahlt, Probleme zu lösen, nicht dafür, Prüfungen abzulegen.“] (Jonassen, 2004, XXI). Allerdings hat traditioneller Unterricht in Berufsschulen bislang versäumt, dies systematisch zu unterstützen. Das zeigt sich vor allem dann, wenn Schüler erworbenes Wissen in problemhaltigen Situationen anwenden sollen, dazu aber nicht in der Lage sind⁽²⁾. Die Anwendungsdefizite sind nicht zuletzt auf die immer noch vorherrschende Unterrichtspraxis an vielen (Berufs-)Schulen zurückzuführen. Hauptsächlich (über 70 % der Unterrichtszeit) werden vom Lehrer Fakten und Inhalte präsentiert. Für die Anwendung des Wissens und eine spezielle Förderung der Problemlösefähigkeit bleibt kaum Zeit (Hage; Bischoff; Dichanz; Eubel; Oehlschläger; Schwittmann, 1985, Dichanz; Schwittmann, 1986; Bohl, 2000; Pätzold; Klusmeyer; Wingels; Lang, 2003). Obwohl Lehrer im Allgemeinen Problemlösefähigkeit als entscheidende Fähigkeit für eine erfolgreiche Berufstätigkeit identifizieren, unterstützen sie ihre Schüler kaum bei deren Erwerb. Dafür lassen sich drei mögliche Gründe anführen:

(1) Lehrer sind der Ansicht, zuerst Grundlagen und Basisfähigkeiten ver-

(1) Internationalisierung der Märkte, Globalisierung von Ressourcennutzung, Einführung neuer Technologien, Aufbrechen traditioneller Werte, Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft, Nachfrage nach höherqualifizierten Arbeitskräften.

(2) Das Problem ist alles andere als neu. Bereits 1929 verwies Whitehead in diesem Zusammenhang auf das Problem des trägen Wissens (*inert knowledge*). Träges Wissen ist Wissen, das von Personen wiedergegeben werden kann, wenn sie explizit danach gefragt werden, aber nicht spontan in Problemlösesituationen eingesetzt und angewandt werden kann.

mitteln zu müssen, bevor sie zum anspruchsvolleren Problemlösen übergehen können. Da es in jedem Curriculum viele Grundlagen zu vermitteln gibt und zudem viel Zeit für die Förderung von Problemlösefähigkeit benötigt wird, tendieren sie dazu, diese von Jahr zu Jahr zu verschieben.

- (2) Die meisten Lehrer sind sich unsicher, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, die komplexe Problemlösefähigkeit unterstützen (Defizite im Methodenrepertoire).
- (3) Während Problemlösefähigkeit als Lernziel in den Curricula verankert ist, bleibt offen, wie diese evaluiert werden kann. Standardisierte Tests in Schulen und im Rahmen des betrieblichen Trainings fokussieren auf die Wiedergabe von Fakten, nicht auf die Fähigkeit, nicht wohldefinierte Probleme zu lösen. Da Lernprozesse in hohem Maße von den nachfolgenden Tests beeinflusst werden, bleibt der Schwerpunkt bei Lehrenden und Lernenden auf dem Ansammeln und Reproduzieren von Faktenwissen.

Unsere Forschungsarbeit konzentriert sich im Licht dieser Defizite auf die Schwerpunkte der Gestaltung und Implementierung von Lernumgebungen zur Förderung von Problemlösefähigkeit und der Messung der erworbenen Problemlösefähigkeit. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Messproblematik. Zum Aspekt der Gestaltung und Implementierung von Lernumgebungen (vgl. Sembill, 1992a, Wuttke, 1999, Schumacher, 2002, Wolf, 2003 und Seifried, 2004).

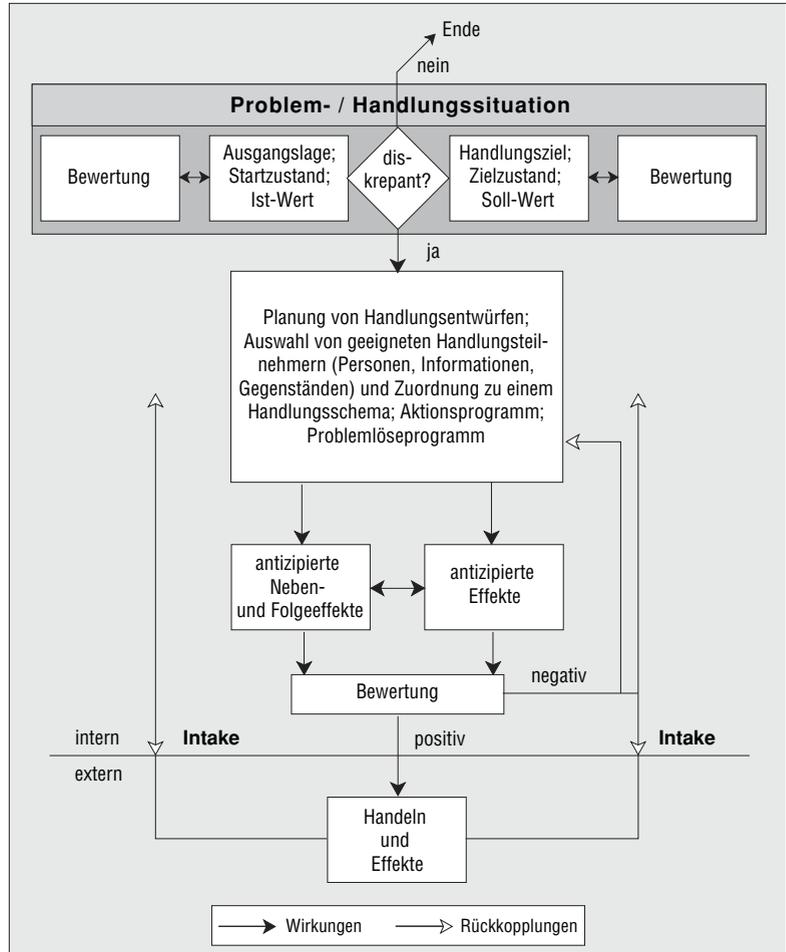
Lernumgebungen zur Förderung von Problemlösefähigkeit

Es gibt verschiedene Ansätze, die „idealtypische“ Problemlöseschritte definieren und damit Anhaltspunkte geben, wie Lernumgebungen zum Erwerb von Problemlösefähigkeit gestaltet sein sollten. Bransford und Stein (1993) schlagen beispielsweise das IDEAL-Framework vor (*Identify, Define, Explore, Anticipate and Act, Look and Learn*). Im deutschsprachigen Raum hat Sembill (1992a) ein vergleichbares Rahmenmodell entwickelt, das er als analytischen Idealtypus geplanter Handlungen bezeichnet (s. Abbildung 1).

Die darin enthaltenen charakteristischen Komponenten komplexer Problemlöseprozesse werden in der Problemlöseforschung bzw. der kognitiven Psychologie identifiziert (vgl. Dörner, 1976, Dörner, 1983, Sembill, 1992a, Dörner, 1999). Sie bilden die Basis für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen, in denen Lernende:

- (1) Das Problem dadurch identifizieren, dass sie:
 - (1.1) eine gegebene Situation analysieren und bewerten;
 - (1.2) Ziele festlegen;

Abbildung 1: Der Analytische Idealtypus (AIT) geplanten Handel (Sembill, 1992a; Sembill; Wolf; Wuttke; Schumacher, 2002) ⁽³⁾.



- (1.3) mögliche Diskrepanzen zwischen der Ausgangssituation und den angestrebten Zielen identifizieren;
- (2) ihr Vorwissen nutzen;
- (3) notwendige Informationen sammeln;
- (4) Lösungsvorschläge machen (Aktions- bzw. Problemlöseprogramm);
- (5) Neben- und Folgeeffekte im Verhältnis zu den angestrebten Wirkungen analysieren;
- (6) die Lösungsvorschläge umsetzen;

⁽³⁾ Dieses Schema ist eine elaborierte Form der TOTE-Einheit (Test-Operate-Test-Exit; Miller; Galanter; Pribram, 1960), die als grundlegende Einheit von Problemlöseprozessen gesehen wird.

- (7) das Ergebnis der Problemlösung prüfen und evaluieren sowie
- (8) zukünftige Problemlöseprozesse verbessern.

Die meisten dieser Elemente finden sich im Übrigen auch in so genannten konstruktivistisch fundierten Lernumgebungen wie *anchored instruction* (CTGV, 1992), *intentional learning* (Bereiter und Scardemelia, 1989) und *learning with cognitive tools* (Kommers; Jonassen; Mayes, 1992).

Das in unserer Forschergruppe entwickelte selbstorganisierte Lernen basiert auf dem oben dargestellten Grundprinzip und ermöglicht damit die Förderung komplexer Problemlösefähigkeit (vgl. Sembill, 1992a; Wuttke, 1999; Sembill; Wolf, 2000). Selbstorganisiertes Lernen lässt sich mit vier zentralen Charakteristika beschreiben (vgl. Sembill; Wolf; Wuttke; Schumacher, 2002; Wolf, 2003):

- (1) Im Zentrum selbstorganisierten Lernens stehen die Problemlöseaktivitäten der Schüler. Die zu bearbeitenden Probleme sind komplex und werden im Allgemeinen in einer projektbasierten und gruppenorientierten Umgebung gelöst.
- (2) Die Planung, Umsetzung und Bewertung der Lernprozesse wird – soweit möglich – in die Hand der Lernenden gegeben ⁽⁴⁾. Selbstorganisiertes Lernen umfasst dabei notwendigerweise auch die Definition und Reflexion von Zielen und die Bewertung und Reflexion der eigenen Handlungen und Problemlösungen (vgl. dazu die in Abb. 1 dargestellten „idealtypischen“ Schritte einer Problemlösung).
- (3) Im Rahmen des selbstorganisierten Lernens lernt natürlich jeder auch für sich selbst. Zusätzlich sind aber das Lernen für andere (Arbeitsteilung bei der Bearbeitung der Probleme und Präsentation der Ergebnisse) und mit anderen zentrale Designelemente selbstorganisierten Lernens. Dabei wird auch davon ausgegangen, dass Argumentationen innerhalb der Gruppen und mit dem Lehrer sowie das Verbalisieren eigener Ideen Reflektion und Tiefenverarbeitung fördern und die Wissensgenerierung sowie die Problemlösefähigkeit unterstützen (vgl. Wuttke, 2005).
- (4) Das Lösen komplexer, realitätsnaher Probleme schließt das Risiko ein, Fehler zu machen und im ersten Anlauf zu scheitern. Es bedeutet aber auch, aus Fehlern lernen zu können sowie eigenständig Verstehen zu generieren und Kompetenzen aufzubauen (vgl. Spychiger; Gut; Rohrbach; Oser, 1999; Oser; Spychiger; Mahler; Reber, 2002; Spychiger, 2003).

Bislang wurde selbstorganisiertes Lernen in fünf Berufsschulen implementiert und evaluiert. In zwei der Studien wurde zusätzlich ein virtueller Betrieb als „Anker“ zur Unterstützung der Problemlösung gestaltet (eine Möbelfirma mit einem elaborierten Datenraum wie Preislisten, Katalogen, Kalkulationen, Materiallisten, Lieferterminen etc.). Im Rahmen der jeweiligen Unterrichtseinheiten mussten zu den curricular verankerten Inhalten Pro-

⁽⁴⁾ Dies alles geschieht natürlich im Rahmen der vorgegebenen curricularen Anforderungen.

bleme gelöst werden. Beispielsweise wurden die Lernenden bei der Bearbeitung des Inhaltsbereiches „Materialwirtschaft“ in die Rolle eines Möbelherstellers versetzt. Dieser soll auf Anfrage eines Reisebüros ein Angebot für eine Komplettmöblierung einer neuen Filiale abgeben, die in einem Studentenviertel eröffnet werden soll. Auch die EDV-Ausstattung soll – abgesehen von der branchenspezifischen Software – angeboten werden. Im Verlauf dieser Problemstellung (zu bearbeiten in ca. 20 Unterrichtsstunden) müssen Lernende eine Vielzahl von Teilproblemen lösen. So sind z. B. Entscheidungen zu treffen, ob eine neue Möbellinie zugekauft oder selbst gefertigt wird oder ob eine just-in-time-Lieferung günstiger oder teurer ist als Lagerhaltung.

Eine Zusammenfassung der bislang in den Studien erzielten zentralen Befunde zeigt, dass Lernende im Rahmen des selbstorganisierten Lernens und im Vergleich mit konventionell unterrichteten Klassen:

1. die Fachinhalte ebenso gut beherrschen wie Lernende, denen diese vom Lehrer präsentiert wurden. In lernzielorientierten Tests schneiden sie trotz zum Teil schlechterer Ausgangsvoraussetzungen ebenso gut ab wie die Teilnehmer der Kontrollgruppe;
2. nach Abschluss der jeweiligen Unterrichtseinheit eine deutlich höhere Problemlösefähigkeit aufweisen. Das gilt sowohl für die je inhaltspezifischen Probleme als auch für schulinhaltsunabhängige Probleme aus den Lebensbereichen der Jugendlichen;
3. in höherem Maße über die für tiefenorientiertes Lernen notwendigen selbstbestimmten Motivationsausprägungen verfügen (intrinsische Motivation und Interesse);
4. ihr Lernstrategieinventar ausweiten und Lernstrategien sinnvoller einsetzen;
5. sich in die jeweilige Lerngruppe und Klasse eingebunden und sich ernst genommen fühlen ⁽⁵⁾.

Würde man nun nur den ersten Befund betrachten – „selbstorganisiertes Lernen führt zu gleichem Wissensstand wie konventioneller Unterricht“ – müsste man sich fragen, ob sich der unbestreitbar höhere Aufwand beim selbstorganisierten Lernen tatsächlich bezahlt macht. Wie oben aber dargelegt, wird eben nicht nur die Wiedergabe von Faktenwissen angezielt, sondern die für die Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendige Problemlösefähigkeit. Um aber Aussagen darüber treffen zu können, ob Problemlösefähigkeit tatsächlich gefördert wird und um diese Kompetenz auch in die Leistungsmessung einbeziehen zu können, ist es erforderlich, Problemlösefähigkeit messbar zu machen.

⁽⁵⁾ Ausführliche Darstellungen und Diskussionen der Befunde finden sich z.B. in Wuttke, 1999; Wolf, 2003; Santjer-Schnabel, 2002; Sembill, 2004; Seifried, 2004; Schumacher, 2002).

Zur Messung komplexer Problemlösefähigkeit

In der psychologischen Forschung und der Lehr-Lern-Forschung werden zur Messung von Problemlösefähigkeit im Allgemeinen Selbstauskünfte der Lernenden über Fragebogen erhoben (z.B. Kompetenzfragebogen von Stäudel, 1987 oder Diagnostisches Inventar Problemlösen DIP von Dirksmeier, 1991). Damit kann aber nicht erfasst werden, wie gut Lernende in ihrem beruflichen Umfeld tatsächlich Probleme zu lösen in der Lage sind⁽⁶⁾. In unseren Arbeiten konzentrieren wir uns deshalb darauf, die tatsächliche Leistung beim Problemlösen zu messen. Lernende werden dazu mit schriftlich formulierten komplexen und realitätsnahen Problemen konfrontiert, die von ihnen schriftlich zu lösen sind. Von Sembill (1992a, 1992b) wurde dazu ein System entwickelt, mit dessen Hilfe die Qualität schriftlicher Problemlösungen beurteilt werden kann. Es umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Kriterien und beinhaltet die idealen Schritte eines Problemlöseprozesses (s. Abb. 1; vgl. auch Dörner, 1976; Dörner; Kreuzig; Reither; Stäudel, 1983):

- Analyse der Ausgangssituation;
- Festlegung von Zielen;
- Entwicklung von Problemlösestrategien bzw. Maßnahmen;

Abbildung 2: Beispiel für ein nicht wohldefiniertes Problem

Bitte versetzen Sie sich in die folgende Situation:

Sie sind Chef der Personalabteilung einer Möbelfabrik (Justus-Liebig-Büromöbelwerke, JLB) in Gießen, Südhessen. Die Firma wurde gerade von dem schwedischen Konzern HAVARTI übernommen.

Die Personalleiterin Frau Olsen will, dass Frau Mertens – eine kaufmännische Angestellte in der Lohnbuchhaltung der Personalabteilung – sich in PowerPoint einarbeitet, um Folien für Frau Olsens Werbepäsentationen zu erstellen. Frau Mertens weigert sich, da dies nicht Bestandteil ihrer Arbeitsplatzbeschreibung sei. „Ich habe schon genug mit der Lohnbuchhaltung zu tun“, rechtfertigt sie ihre Weigerung.

Frau Olsen ist verärgert und konsultiert Sie in Ihrer Funktion als Vorgesetzter. „Ich halte Arbeitsplatzbeschreibungen für unsinnig. Wozu sollen die überhaupt gut sein? Sie führen nur dazu, dass Angestellte unflexibel sind. Außerdem kostet es eine Menge Zeit, solche Beschreibungen zu erstellen. Unsere Geschäftswelt ändert sich ständig und die Anforderungen an unsere Angestellten ändern sich mit.“ Frau Olsen bittet Sie, ein Rundschreiben zu versenden, in dem dargestellt wird, dass Arbeitsplatzbeschreibungen nicht länger verpflichtend sind.

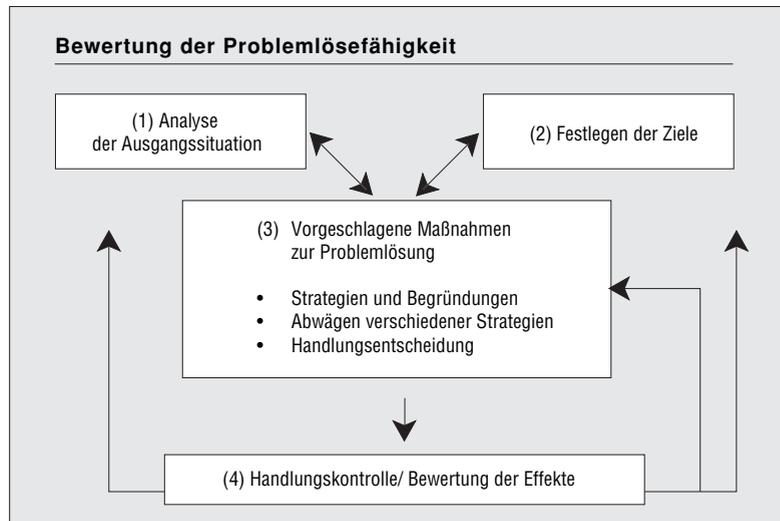
Bitte versetzen Sie sich in die Rolle des Vorgesetzten und versuchen Sie, den Konflikt zu lösen. Bedenken Sie die Konsequenzen, die die Abschaffung verpflichtender Arbeitsplatzbeschreibungen nach sich ziehen könnte.

Bitte beschreiben Sie, wie Sie die Argumente für und gegen verschiedene Lösungen abwägen und zu welcher Lösung sie gelangen. Vergessen Sie nicht, diese zu begründen.

Sie haben 30 Minuten Zeit für die Bearbeitung.

⁽⁶⁾ Ein stark inhaltsorientierter „Test branchenspezifischer Problemlösefähigkeit“ wird von Husy; Seeling (2004a, 2004b) beschrieben.

Abbildung 3: Überblick der Auswertungskategorien zur Beurteilung der Problemlösegüte



- Handlungskontrolle zur Überprüfung der Angemessenheit der Problemlösung (unter Berücksichtigung von Haupt-, Neben- und Folgeeffekten).

Lernende erhalten Problembeschreibungen (s. beispielsweise Abbildung 2) und sollen dazu schriftliche Lösungen anfertigen.

Die Auswertung schriftlicher Lösungen zu solchen Problemen erfolgt im ersten Schritt nach quantitativen Kriterien. Dabei wird analysiert, ob die Lernenden alle Schritte der Problemlösung angemessen durchlaufen haben (zur Systematik s. Abb. 3).

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick gegeben, wie die Auswertung gehandhabt wird. Ausführliche Kodieranleitungen findet man bei Sembill (1992b) und Wuttke (1999).

(1) Kodierung der Kategorie „Analyse der Ausgangssituation (Ist-Situation)“:

- I1: Anzahl der Fakten, die einen Bezug zur Problemstellung aufweisen. Diese Kategorie gibt Auskunft über die Fähigkeit der Lernenden, relevante Informationen (aus Texten) zu erschließen.
- I2: Kommentare, Meinungen und Bewertungen zu diesen Fakten (kritische Analyse gegebener Informationen);
- I3: Anzahl der in der Problemstellung genannten Personen/ Gruppen mit unterschiedlichen Interessen (wer ist relevant für die Ausgangssituation, wer ist zu berücksichtigen).

Kodierbeispiel:

Beispiel einer Schülerlösung	I1	I2	I3
Frau Mertens arbeitet als kaufmännische Angestellte in der Lohnbuchhaltung, deshalb kennt sie sich möglicherweise gar nicht mit Werbung aus.	1	1	1
Ich halte es für keine gute Idee, die Arbeitsplatzbeschreibung zu vernachlässigen.		1	
Ich finde, Frau Mertens hat Recht, wenn sie sich weigert, die Folien zu erstellen.		1	(1)

(2) Kodierung der Kategorie „Zielfestlegung“ (Soll-Situation)

S1: Anzahl der genannten Ziele;

S2: Erstellen einer Zielhierarchie (Wichtigkeit, Reihenfolge, Prioritäten).

Kodierbeispiel:

Beispiel einer Schülerlösung	S1	S2
Wenn Frau Olsen Unterstützung braucht, sollte sie ihren Vorgesetzten überzeugen, dass er eine Assistentin für sie einstellt.	1	
Im Moment ist es wohl wichtiger, die Arbeit zu erledigen als Zeit damit zu verschwenden, sich gegenseitig seine Macht zu beweisen.	2	1

(3) Kodierung der Kategorie „Maßnahmen“

M1: Anzahl der vorgeschlagenen Maßnahmen;

M2: Begründung der Maßnahmen;

M3: Abwägen der Maßnahmen (Erfolgswahrscheinlichkeit, Effekte und Neben-/ Folgeeffekte);

M4: Entscheidung der zu ergreifenden Maßnahmen.

Kodierbeispiel:

Beispiel einer Schülerlösung ^(?)	M1	M2	M3	M4
Zuerst sollten Sie über ihren Konflikt sprechen.	1			
Sie sollten sich die Arbeit teilen, die Folien gemeinsam machen.	1			
Wenn sie das zusammen machen, können beide ihre Arbeit erledigen.		1		
Es ist besser, einen Kompromiss zu machen, als eine Regelung durchzusetzen (damit ist Frau Mertens gemeint, die sich auf ihre Arbeitsplatzbeschreibung beruft und sich weigert, die Folien zu erstellen).	2		1	
Ich finde, es ist am besten, wenn es Arbeitsplatzbeschreibungen gibt, aber wenn die Vorgesetzten die Angestellten auch auffordern, flexibel zu sein.				1

^(?) Bei der Auswertung fällt auf, dass fast alle Teilnehmer Maßnahmen nennen, diese aber eher selten begründen.

(4) Kodierung der Kategorie Handlungskontrolle

HK1: Fakten in der Problemlösung werden auf die Ausgangssituation zurückbezogen;

HK2: Beschreibung der Konsequenzen der Problemlösung für die Ausgangssituation;

HK3: Fakten in der Problemlösung werden auf die angestrebte Zielsituation bezogen;

HK4: Beschreibung der Konsequenzen der Problemlösung für die angestrebte Zielsituation;

HK5: Fakten in der Problemlösung werden zu den Maßnahmen in Bezug gesetzt;

HK6: Beschreibung der Konsequenzen der Maßnahmen.

Kodierbeispiel:

Beispiel einer Schülerlösung	HK1	HK2	HK3	HK4	HK5	HK6
Ich würde Frau Olsen erklären, dass es eine Menge Durcheinander geben würde, wenn es keine obligatorischen Arbeitsplatzbeschreibungen geben würde.	1	1				
Es könnte nützlich sein, in zukünftigen Stellenangeboten zu erwähnen, dass Angestellte flexibel sein müssen und kooperieren müssen, auch wenn es um Arbeiten geht, die nicht genau so in der Arbeitsplatzbeschreibung stehen.			1			
Dann würde es wahrscheinlich nicht mehr passieren, dass Angestellte darauf bestehen, nur das zu machen, was in ihrer Arbeitsplatzbeschreibung steht.				1		
Wenn er die zwei Frauen überzeugen könnte zu kooperieren und die Arbeit gemeinsam zu machen, wäre das viel besser für das Arbeitsklima.					1	1

Die Kategorien können dann zu einem Gesamtscore, dem „Analytischen Idealtypus“ aufaddiert werden. Ein hoher Wert weist auf eine gut entwickelte Problemlösefähigkeit hin.

Im nächsten Schritt wird per Expertenrating die Qualität der Problemlösung analysiert. Die dabei zu berücksichtigenden Kategorien sind:

- (1) Nutzung von deklarativem und prozeduralem Wissen (Angabe von Begründungen und Alternativen, logische Nachvollziehbarkeit und Erfolgsaussicht der Problemlösung);
- (2) Komplexität der Problemlösung und der Begründungen (Qualität des mentalen Modells);
- (3) Formulierung eigenständiger Ziele und Ideen (z.B. moralische Überlegungen).

In bisherigen Studien haben wir mit diesem Auswertungsschema Resultate erhalten, die sowohl mit den Einschätzungen der Lehrer als auch mit eigenen Einschätzungen und Beobachtungen in den Klassenzimmern konsistent waren (vgl. z.B. Wuttke, 1999; Wolf, 2003; Seifried, 2004). Problematisch ist der hohe Zeitaufwand bei der Auswertung der schriftlichen Problemlösungen, der das Instrument für die Schulpraxis untauglich macht. Da mehrere Auswertungsschritte zu durchlaufen sind, müssen pro Lösung mehrere Stunden eingeplant werden. Zudem sind die Ergebnisse außerordentlich abhängig von der Motivation und der Anstrengungsbereitschaft der Schüler, ihre Überlegungen schriftlich niederzulegen. Außerdem muss man damit rechnen, dass durch die sehr offene Fragestellung Schüler bestimmte Aspekte nicht erwähnen, die sie eigentlich wissen.

Aus diesem Grund wird das Instrument derzeit in ein praktikableres Instrument zur Messung der Problemlösefähigkeit weiterentwickelt (MAPS – *Measurement and Assessment of Problem Solving Skills*). Dieses Instrument reduziert den Zeitaufwand bei der Auswertung und sollte unabhängiger sein von der Fähigkeit, Überlegungen zu verschriftlichen sowie von der Motivation der Lernenden. MAPS umfasst eine kombinierte Analyse quantitativer und qualitativer Aspekte einer Problemlösung. Im Unterschied zur ursprünglichen AIT-Methode erhalten die Schüler zudem mit der Problemstellung konkrete Fragen (vgl. Abb. 4). Diese sollen die Lösungen bzw. Antworten strukturieren und unterstützen und zu allen Aspekten Antworten hervorrufen, auch bei Schülern, die weniger motiviert und/oder in der Lage sind, Antworten zu verschriftlichen. Zusammen mit einem Auswertungsbogen können die Fragen den Lehrern helfen, die Problemlösefähigkeit der Schüler zu erfassen.

Abbildung 4: Problemstellung mit konkreten Fragen

Problemstellung für die Schüler
<p>Bitte versetzen Sie sich in die folgende Situation: ... an dieser Stelle steht die bereits in Abb. 2 dargestellte Problemstellung.</p> <p>Fragen:</p> <p><i>Ausgangssituation:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Bitte beschreiben Sie die Situation in eigenen Worten.• Welche Informationen fehlen? Wen würden Sie danach fragen, wer könnte Ihnen helfen? Wo würden Sie nach Zusatzinformationen suchen?• Bitte beschreiben Sie die Annahmen, die Sie bezüglich fehlender Informationen machen (bei der Bearbeitung dieses Problems können Sie mit Annahmen arbeiten, da Sie zur Zeit keinen Zugang zu Zusatzinformationen haben). <p><i>Ziele:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Ziele wären in der oben beschriebenen Situation denkbar?• Welche würden Sie anstreben? Warum? <p><i>Maßnahmen:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Maßnahmen könnten zur Zielerreichung beitragen?• Bitte begründen Sie, warum Sie diese Maßnahmen für passend halten.• Sind einige Maßnahmen besser als andere? Bitte berücksichtigen Sie dabei nicht nur Ihre angestrebten Ziele, sondern auch mögliche (unerwünschte) Neben- und Folgeeffekte.• Entscheiden Sie, welche Maßnahme(n) am passendsten ist/sind. <p><i>(Mentale) Handlungskontrolle:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Wie verändern Ihre Lösungsvorschläge die Ausgangssituation?• Wie erfolgreich ist Ihre Lösung im Hinblick auf Ihr angestrebtes Ziel?• Wie Erfolg versprechend ist/sind Ihre Lösungsmaßnahme(n)?

Die Auswertung der Schülerantworten erfolgt mit Hilfe des nachfolgend dargestellten Auswertungsschemas:

Abbildung 5: Auswertungsbogen für die Problemlösungen

Auswertungsblatt MAPS	
Analyse der Ausgangssituation	
Schüler gibt eine umfassende Beschreibung der Situation.	Ja (in eigenen Worten) – zum Teil – nein
Die Schülerbeschreibung erfasst die wichtigsten Punkte.	Völlig – zum Teil – überhaupt nicht
Schüler zeigt fehlende/benötigte Information auf.	Völlig ausreichend – wenig – keine
Schüler formuliert Ideen, wo/bei wem fehlende Information bezogen werden kann.	Viele – einige – keine
Schüler formuliert Annahmen über fehlende Information.	Viele – einige – keine
Die Annahmen des Schülers sind angemessen.	Alle – einige – keine
Definition von Zielen	
Schüler formuliert Ziele.	Viele – einige – keine
Die Ziele sind angemessen.	Alle – einige – keine
Schüler formuliert für alle in der Problemstellung angesprochenen Personen Ziele.	Für alle – nur für einige – für keine
Schüler wählt eines oder mehrere Ziele aus.	Mehrere Ziele – ein Ziel – kein Ziel
Schüler erklärt, warum er das Ziel/die Ziele wählt.	Ja, explizit – ja, implizit – nein
Die Wahl des Ziels/der Ziele ist fundiert.	Ja – zum Teil – keine oder schlechte Gründe
Maßnahmen und Handlungspläne	
Schüler schlägt verschiedene Strategien/Handlungspläne vor.	Ja – nur wenige – keine
Schüler begründet, warum er diese Maßnahmen für angemessen hält.	Ja – teilweise – nein
Schüler wägt verschiedene Maßnahmen gegeneinander ab.	Ja – teilweise – nein
Schüler berücksichtigt mögliche (unerwünschte) Neben- und Folgeeffekte.	Ja – teilweise – nein
Schüler entscheidet, welche Maßnahme(n) angemessen ist/sind.	Ja – nein
Handlungskontrolle	
Schüler analysiert, ob und wie Maßnahmen die Ausgangssituation verändern können.	Ja – zum Teil – nein
Schüler analysiert, ob die Maßnahme(n) erfolgreich ist/sind, um angestrebte(s) Ziel/Ziele zu erreichen.	Ja – zum Teil – nein
Schüler analysiert, ob die Maßnahme(n) angemessen ist/sind.	Ja – zum Teil – nein

Für jede Antwort werden je nach Ausprägung Punkte vergeben (von 0 bis 2). Damit können Leistungen in den Einzelbereichen und ein Gesamtscore der Problemlösefähigkeit ermittelt werden. Das Auswertungsschema eignet sich grundsätzlich für alle Inhaltsgebiete⁽⁸⁾, für die Auswertung sind allerdings jeweils inhaltliche Experten erforderlich, um die Leistungen der Schüler einschätzen zu können.

Evaluation von MAPS: Erste Befunde aus einer Pilotstudie

Methode

Zur Evaluation von MAPS wurde bislang eine erste Pilotstudie mit Studierenden durchgeführt, der zweite Test wird im Herbst 2005 in Schulen anlaufen. In der Pilotstudie wurden neun Studierende aus dem Hauptstudium der Wirtschaftspädagogik⁽⁹⁾ untersucht, denen zwei vergleichbare Problemstellungen vorgelegt wurden. Beide bezogen sich inhaltlich auf zuvor besuchte Wirtschaftspädagogik-Seminare. Eine Problemstellung war offen (ähnlich der in Abb. 2, die zweite Problemstellung wurde, wie in Abbildung 4 dargestellt, durch konkrete Fragen ergänzt. Die erste Problemstellung wurde von zwei Kodierern nach dem AIT-Schema ausgewertet, die zweite – ebenfalls von zwei Kodierern – nach dem Bewertungsschema von MAPS. Die Ergebnisse dieser Studie sollen Ansatzpunkte zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen geben⁽¹⁰⁾.

- (1) Wie reliabel messen die beiden Instrumente AIT und MAPS? Zur Prüfung wird dafür jeweils die Interrater-Reliabilität (Cohen's Kappa) herangezogen.
- (2) Die mit Hilfe des AIT-Schemas bislang erzielten Ergebnisse zur Problemlösefähigkeit sind insofern befriedigend, als sie theoretisch zu erwartenden Befunde bestätigen. So finden sich z. B. theoriekonform positive Zusammenhänge von Tiefenverarbeitung und Problemlösefähigkeit. Solche Befunde deuten an, dass mit dem AIT-Schema ein valides Instru-

⁽⁸⁾ Bislang wurden beide Instrumente (AIT und MAPS) nur in deutschen Berufsschulen und Universitäten erprobt. Da sie inhaltsunabhängige Schemata sind, wären sie als Messverfahren aber auch in anderen europäischen und außereuropäischen Bildungsinstitutionen einsetzbar. Voraussetzung ist jeweils nur ein Inhaltsexperte zur Einschätzung der Qualität der Lösungen.

⁽⁹⁾ Bei den Teilnehmern der Stichprobe handelt es sich folglich um zukünftige Lehrer an beruflichen Schulen in Deutschland. Die Stichprobe ist aus mehreren Gründen nicht repräsentativ. Zum einen ist sie zu klein, um die erhaltenen Befunde zu generalisieren. Zum anderen wird MAPS für den Einsatz in beruflichen Schulen entwickelt, also für eine Zielgruppe, die a) jünger und b) meist schlechter vorgebildet ist als die Stichprobe der Pilotstudie. Aus diesen Gründen sind weitere Studien bei der Population, für die das Instrument konzipiert wird, vonnöten. Designüberlegungen dazu werden im Verlauf des Aufsatzes vorgestellt.

⁽¹⁰⁾ Wie bereits erwähnt, ist die Stichprobe mit neun Teilnehmern ausgesprochen klein und die Befunde sind sicherlich nicht repräsentativ. Aus diesem Grund wird die Folgestudie auf eine wesentlich breitere Basis gestellt werden.

ment zur Messung der Problemlösefähigkeit vorliegen könnte⁽¹¹⁾. Hier soll nun überprüft werden, ob MAPS ebenfalls Problemlösefähigkeit misst. Dazu wird der Zusammenhang zwischen den beiden Maßen der Problemlösefähigkeit (gemessen mit dem AIT-Schema und gemessen mit dem MAPS-Schema) ermittelt. Berechnet werden Rangkorrelationen über die Teilbereiche der Problemlösefähigkeit (Ist-Zustand, Ziele, Maßnahmen und Handlungskontrolle) sowie über den Gesamtscore (AIT).

Befunde der Pilotstudie

Bei der Berechnung der Interrater-Reliabilität zeigt sich ein erwartungskonformer Befund. Da mit MAPS sowohl die Problembearbeitung als auch die Auswertung stärker strukturiert und vorgegeben ist, stimmen die Maße zur Problemlösefähigkeit der Teilnehmer wesentlich häufiger überein als bei der AIT-Auswertung. Die Interrater-Reliabilität im Rahmen der AIT-Auswertung kann nur als befriedigend eingeschätzt werden (Cohen's Kappa = 0,66). Die Übereinstimmung im Rahmen der MAPS-Auswertung liegt dagegen mit einem Kappa von 0,89 in einem sehr akzeptablen Bereich.

Die Rangkorrelationen zwischen den beiden Messinstrumenten deuten darauf hin, dass beide Instrumente zumindest ähnliche Konstrukte messen (Abb. 6).

Die Korrelationskoeffizienten stehen durchgängig für einen mittleren bis hohen Zusammenhang zwischen den beiden Instrumenten. Die nicht durchgängig vorhandene statistische Absicherung (Signifikanz) ist vermutlich auf die kleine Stichprobe zurückzuführen. Trotzdem können die Befunde als Anhaltspunkt dafür gesehen werden, dass die Instrumente ähnliches messen.

Abbildung 6: Rangkorrelationen zwischen AIT- und MAPS-Befunden bei einseitiger Testung (N = 9)

	Korrelationen AIT und MAPS
Ist-Situation	.543 (p = .065)
Ziele	.377 (p = .159)
Maßnahmen/ Strategien	.820** (p = .003)
Handlungskontrolle	.789** (p = .006)
Gesamtscore Problemlösefähigkeit	.807** (p = .004)

(11) Um tatsächlich festzustellen, ob das Konstrukt „Problemlösefähigkeit“ valide erfasst wird, müsste ein Außenkriterium herangezogen werden. Das ist bislang schwierig, da es unseres Wissens keine nachgewiesenen validen Instrumente gibt, die tatsächlich Problemlösefähigkeit messen. Zwar existieren einige Fragebogen zu diesem Thema, diese als Außenkriterium heranzuziehen ist aber insofern problematisch, als Selbstauskünfte und Kompetenzmessungen nicht notwendigerweise zusammenhängen müssen.

Konsequenzen für Lehrerbildung und für Folgeuntersuchungen

Internationale Vergleichsstudien wie PISA haben gezeigt, dass deutsche Schüler oft nicht ausreichend in der Lage sind, ihr Wissen anzuwenden und komplexe Probleme zu lösen. Bei der im Rahmen der Untersuchung fächerübergreifender Kompetenzen erhobenen Problemlösekompetenz⁽¹²⁾ in der PISA-2003-Untersuchung zeigte sich, dass deutsche Schüler zwar über dem OECD-Durchschnitt, aber signifikant unter den Werten der internationalen Spitze (Korea, Finnland und Japan) liegen. Es gibt zudem einen Anteil von 14,1 Prozent der Jugendlichen in Deutschland, die unterhalb der ersten Kompetenzstufe für das Problemlösen eingeordnet werden müssen (vgl. OECD, 2004).

Wie eingangs erwähnt, finden sich in der einschlägigen Literatur viele methodische Hinweise zur Gestaltung von problemorientierten Lehr-Lern-Arrangements, die diesem Defizit abhelfen sollen. Problematisch bleibt, dass Lehrer oft noch im konventionellen Methodenrepertoire verhaftet sind und damit die Möglichkeiten, Problemlösefähigkeit zu unterstützen, zu wenig nutzen. Um diese Situation zu verbessern, wären eine stärkere Berücksichtigung innovativer Methoden in der Lehrerausbildung sowie Weiterbildungsveranstaltungen für bereits etablierte Lehrer erforderlich.

Damit ist allerdings noch nicht das Problem aus der Welt geschafft, dass derzeit keine für berufliche Schulen praxistauglichen Instrumente zur Messung von Problemlösefähigkeit zur Verfügung stehen. Da meist das gelernt wird, was im Anschluss geprüft wird – und zur Zeit ist das noch in hohem Maße Faktenwissen – kann dieses Defizit an vorhandenen Testinstrumenten und Messmethoden negativ auf die Gestaltung und Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen zurückwirken.

MAPS ist ein erster Ansatzpunkt, mit der Entwicklung eines praxistauglichen Instrumentes diese Lücke zu schließen. Die bislang erzielten Befunde geben Anhaltspunkte dafür, dass damit ein reliables und möglicherweise auch valides Instrument zur Messung der Problemlösefähigkeit entwickelt werden konnte. Da die bisherige Untersuchung im universitären Umfeld angesiedelt war, das Instrument aber für den Einsatz an beruflichen Schulen konzipiert ist, wird die nächste Untersuchung an einer Berufsschule durchgeführt werden. Dabei soll zum einen geprüft werden, ob Schüler und Lehrer mit diesem Instrument arbeiten können, insbesondere ob die Rating-Kategorien von MAPS geeignet sind. Zum anderen soll an der Größe-

⁽¹²⁾ Getestet wurde die Fähigkeit, kognitive Prozesse zu nutzen, um reale, fächerübergreifende Problemstellungen zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist. Die Aufgaben setzten drei Typen von Problemstellungen um (Entscheidungen treffen, Systeme analysieren und entwerfen sowie Fehler suchen) und bezogen sich auf Anforderungen außerhalb der Schule (z. B. in Freizeit- und Berufssituationen), in denen problemorientiertes Handeln erforderlich ist. Der internationale Test erfasst mit Papier- und Bleistift-Aufgaben insbesondere die analytische Problemlösekompetenz.

ren Stichprobe noch einmal überprüft werden, wie reliabel MAPS die Problemlösefähigkeit misst. Das Design ist folgendermaßen angelegt:

1. Im ersten Schritt soll die Problemlösefähigkeit von Schülern mittels des Kompetenzfragebogens von Stäudel⁽¹³⁾ (1987) in 5 Klassen ($N \approx 100$) erfasst werden. Anhand dieser Vortestwerte wird die Gesamtgruppe in zwei Subgruppen parallelisiert, die sich bezüglich der Problemlösefähigkeit nicht unterscheiden sollen. Damit soll ausgeschlossen werden, dass die Befunde durch einen systematischen Fähigkeitseffekt (Problemlösefähigkeit) in einer Gruppe verzerrt werden⁽¹⁴⁾.
2. Im zweiten Schritt erhalten die Gruppen eine identische Problemstellung. Da nicht erwartet werden kann, dass alle Klassen in einem schulischen Inhaltsgebiet das gleiche Wissen haben, wird ein Problem aus dem alltäglichen Lebensbereich der Schüler gewählt. Damit soll ausgeschlossen werden, dass eine ungleiche Verteilung des Vorwissens die Ergebnisse verfälscht. Die eine Gruppe bearbeitet die offene Problemstellung, die dann nach dem AIT-Schema ausgewertet wird. Die andere Gruppe erhält die Problemstellung nach MAPS, die mit konkreten Fragen verbunden ist und nach dem MAPS-Schema ausgewertet wird. In beiden Gruppen werden die Lösungen von je zwei Kodierern ausgewertet.

Mit diesem Design lässt sich – an den Problemlösungen der einen Subgruppe – die Interrater-Reliabilität von MAPS erneut überprüfen. Damit kann festgestellt werden, wie sich das Instrument im schulischen Umfeld bewährt. Da mit diesem Vorgehen drei Maße für Problemlösefähigkeit vorliegen, kann zudem überprüft werden, ob die Instrumente ein ähnliches oder gleiches Konstrukt messen. Für jedes Instrument liegen in diesem Fall zwei „Außenkriterien“ vor, die Einschätzungen zur Validität ermöglichen sollten. ■

⁽¹³⁾ Hier werden die Subskalen „adäquates Problemlöseverhalten“ und „heuristische Kompetenz“ herangezogen, die eine inhaltsunabhängige Problemlösefähigkeit messen.

⁽¹⁴⁾ Grundsätzlich wäre es auch möglich, die Gruppen anhand ihrer gezeigten Problemlösefähigkeit (gemessen durch AIT oder MAPS) zu bilden. Zum einen ist dieses Verfahren aber sehr aufwendig, zum anderen können Wiedererkennungseffekte die nachfolgenden Befunde verzerren.

Bibliografie

- Achtenhagen, F. *Lebenslanges Lernen im Beruf: Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich, 2000.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. Intentional learning as a goal of instruction. In Resnick, L.B. (Hg.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989, S. 361-392.
- Bohl, Th. *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb. 2000
- Bransford, J. D.; Stein, B. S. *The IDEAL Problem Solver* (2nd Edition). New York: W. H. Freeman, 1993.
- Buttler, F. Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: Achtenhagen, F.; John, E.G. (Hg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements*. Wiesbaden: Gabler, 1992, S. 162-182.
- Cognition And Technology Group At Vanderbilt. The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27 (3), 1992, S. 291-315.
- Dichanz, H.; Schwittmann, D. Methoden im Schulalltag. Untersuchung zu Kombinationen und Mustern von Unterrichtsmethoden. In: *Die deutsche Schule* 78, 3; 1986, S. 327-337.
- Dirksmeier, C. *Erfassung von Problemlösefähigkeit. Konstruktion und erste Validierung eines Diagnostischen Inventars*. Münster, New York: Waxmann, 1991.
- Dohmen, G. „Selbstgesteuertes Lernen“ als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November, 1998* in Königswinter. Bonn, 1999, S. 27-32.
- Dörner, D. *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Dörner, D. Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns. In: Hacker, W.; Volpert, W.; von Cranach, M. (Hg.): *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber. 1983, S. 26-37.
- Dörner, D. *Bauplan für eine Seele*. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, 1999.
- Hage, K.; Bischoff, H.; Dichanz, H.; Eubel, K.D.; Oehlschläger, H.J.; Schwittmann, D. *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+ Budrich, 1985.
- Hussy, W.; Seeling, D. Tests zur branchenspezifischen Problemlösefähigkeit. In: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, Band 2004, Heft 2, 2004a, S. 10-14.
- Hussy, W.; Seeling, D. *Tests zur Erfassung von branchenspezifischer und genereller Problemlösefähigkeit. Testbeschreibung*. 2004b <http://www.per>

- sonal-point.de/personaldiagnostik/schriftliche_tests/info/personalpoint_Tests.pdf (aufgerufen am 01.08.2005).
- Jonassen, D. H. *Learning to Solve Problems. An Instructional Design Guide*. San Francisco, CA.: Pfeiffer, 2004
- Kessler, W. Gesellschaften unter Globalisierungsdruck. In: *Informationen zur politischen Bildung* (Heft 280) 2003. <http://www.bpb.de/publikationen/SN187N.html>. (aufgerufen am 01.08.2005).
- Kommers, P.; Jonassen, D. H.; Mayes T. (Hg.) *Cognitive tools for learning*. Heidelberg FRG: Springer-Verlag, 1992.
- Miller, G.; Galanter, E.; Pribram, K. *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, 1960.
- OECD. *Problem Solving for tomorrow's world – First measures of cross-curricular skills from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.
- Oser, F.; Spychiger, M.; Mahler, F.; Reber, S. *Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Abschlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg/Schweiz, 2002.
- Pätzold, G.; Klumeyer, J.; Wingels, J.; Lang, M. *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 2003.
- Picot, A. Die Transformation der Wirtschaft in der Informationsgesellschaft. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 46 vom 24.02.2000, 2000, S. 29.
- Reetz, L. Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klausner, F.; John, E. G. (Hg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York: Peter Lang, 1999, S. 32-51.
- Santjer-Schnabel, I. *Emotionale Befindlichkeit in einer selbstorganisations-offenen Lernumgebung. Überlegungen für die ergänzende Berücksichtigung physiologischer Aspekte*. Hamburg: Dr. Kovac, 2002.
- Schumacher, L. *Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen*. Hamburg: Dr. Kovac, 2002.
- Schunck, A. *Subjektive Theorien von Berufsfachschülern zu einem plan-spielgestützten Betriebswirtschaftslehre-Unterricht. Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Göttingen* (Band 19), 1993.
- Seifried, J. *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisations-offenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2004.
- Sembill, D. *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Hogrefe1, 1992a.
- Sembill, D. *Handlungs- und Emotionsstrukturen. Operationalisierungen, Re-*

- konstruktionen und Ergebnisse. Dokumentationsband zur Monographie: Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens.* Göttingen/Mannheim, 1992b.
- Sembill, D. Der Wille zum Nicht-Müssen – Gestaltungskraft im Spannungsverhältnis von Innovation und Organisation. In: Bunk, G. P.; Lassahn, R. (Hg.): *Festschrift für Artur Fischer zum 75. Geburtstag*, Steinbach bei Gießen: Ehgart & Albohn, 1995, S. 125-146.
- Sembill, D. *Abschlussbericht AZ. Se 573/4-2 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*, 2004. http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf (aufgerufen am 14.09.2005).
- Sembill, D.; Wolf, K. D. *Praxisreader Selbstorganisiertes Lernen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (im Erscheinen), 2000.
- Sembill, D. Wolf, K. D.; Wuttke, E.; Schumacher, L. Self-organized Learning in Vocational Education. Foundation, Implementation, and Evaluation. In: Beck, K. (Hg.): *Teaching-Learning Processes in Vocational Education. Foundations of Modern Training Programmes*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 2002, S. 267-295.
- Spychiger, M. Fehler als Fenster auf den Lernprozess: Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Praxisausbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 2, 2003, S. 31-38.
- Spychiger, M.; Gut, K.; Rohrbach, D.; Oser, F. Fehler im Laufe des Lebens. Erfahrungen zum Lernen aus Fehlern. *Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern?“*, Nr. 7. Freiburg/Schweiz: Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg, Schweiz, 1999.
- Stäudel, T. *Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts*. Regensburg: Roderer, 1987.
- Whitehead, A. N. *The Aims of Education & Other Essays*. New York: Macmillan, 1929.
- Wolf, K. D. *Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung Selbstorganisierten Lernens*. Hamburg: Dr. Kovac, 2003.
- Wuttke, E. *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Dissertation*. Frankfurt et al.: Peter Lang, 1999.
- Wuttke, E. *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Habilitationsschrift. Frankfurt: Peter Lang, 2005.

Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen

Sigrid Lüdecke-Plümer

Oberstudienrätin an der Gustav-Stresemann-Wirtschaftsschule in Mainz und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der Notwendigkeit einer Werte- und Moralerziehung sind moralische (Urteils-)Kompetenz bzw. die Struktur und Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens auch im berufsbildenden Schulwesen nicht zu vernachlässigen. Als Grundlage dafür wird die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg in ihren Grundzügen dargestellt, bevor empirische Ergebnisse Aussagen zum Stand moralischer Urteilskompetenz bei kaufmännischen Auszubildenden erlauben. Bei der Förderung der moralischen Urteilskompetenz ist das Augenmerk insbesondere auf bestimmte Entwicklungsbedingungen zu richten: erfahrene Wertschätzung, wahrgenommene Konflikte, Kommunikationsmöglichkeiten, Kooperationserfahrung, Verantwortung und Handlungschancen. Aufgrund der für die moralische Atmosphäre in privaten und beruflichen Handlungsfeldern vorliegenden empirischen Ergebnisse lassen sich Hinweise auf eine förderliche Ausgestaltung von Bedingungen in berufsbildenden Schulen ableiten, die der Entwicklung von Wertorientierungen und moralischer Reflexionsfähigkeit förderlich sind.

Schlagwörter

Education, moral judgment, moral education, moral development, values, developmental conditions

Erziehung, moralisches Urteilsvermögen, Moralerziehung, moralische Entwicklung, Werte, Entwicklungsbedingungen

Zur Notwendigkeit von Werte- und Moralerziehung

Dem Auszubildenden Valentin wird von seinem Chef eine Prämie in Höhe von 150 Euro geboten, wenn er einem Kunden eine bestimmte „Ladenhüter“-Waschmaschine verkauft. Der Auszubildende weiß, dass diese Waschmaschine unter Umweltgesichtspunkten wegen ihres hohen Strom- und Wasserverbrauchs nicht mehr verkauft werden sollte. Andererseits reizt ihn die Prämie enorm, denn er spart schon seit geraumer Zeit für eine Reise zu seinen Freunden in Amerika, die er sich dann endlich leisten könnte. Was soll Valentin tun?

In einem solchen oder ähnlichen Konflikt interessiert nicht nur die Entscheidung, etwas zu tun oder zu unterlassen, sondern vor allem die Begründung dieser Entscheidung, bei der Wertorientierungen und moralischen Grundhaltungen eine große Bedeutung zukommt. Sie prägen überall im täglichen Leben das menschliche Miteinander und soziale Zusammenleben. Im Kontext des privaten und des gesellschaftlich-politischen, also auch des schulischen und beruflichen Handelns stellt die moralische (Urteils-)Kompetenz eine bedeutsame Komponente für die Verhaltensgenese und -steuerung dar. Deshalb muss auch im berufserzieherischen Kontext ein besonderes Augenmerk auf Werte und deren Wandel sowie die Struktur, den Stand und die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens gelegt werden. Internalisierte Werte sind relativ stabile erworbene Dispositionen, wirken als innere Steuerungsgrößen verhaltensbestimmend und -regulierend, führen zu selektiven Wahrnehmungen und beeinflussen (berufliche) Entscheidungsprozesse. Ziele, Werte und Motive sind im Zeitablauf aber auch Veränderungen unterworfen. Kritische Reflexion der überlieferten Werthaltungen im Zeitalter einer fortschreitenden Technisierung und Spezialisierung sowie geänderte Umwelt- und Sozialisationsbedingungen finden ihren Ausdruck in sich verändernden Wertstrukturen und Einstellungen, insbesondere bei Jugendlichen. Ein solcher genereller gesellschaftlicher Werte- und Verhaltenswandel kann sich z. B. von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Individualismus, Hedonismus oder Selbstentfaltungswerten vollziehen (Inglehart, 1977). In diesem Fall verlieren die so genannten Sekundärtugenden, wie Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit und Sauberkeit, an Bedeutung, während Werte wie Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstständigkeit an Gewicht gewinnen. Sich wandelnde Werte rufen nicht nur Generationskonflikte hervor, sondern können auch zu sinkender Verhaltenssicherheit und wachsender Orientierungsunsicherheit führen.

In den deutschen Schulgesetzen sind der Bildungs- und der Erziehungsauftrag verankert, womit nicht nur Qualifikation und fachliches Wissen, sondern auch Orientierungsfähigkeit, Identitätsfindung und das Ausbilden eines niveaureichen Wertesystems als (förderungs-)notwendig erachtet werden. Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag umschließt somit auch Aufgaben der Moralerziehung (z. B. Verantwortungsübernahme für Mitmenschen, Entwicklung einer hohen moralischen Sensibilität, Verbesserung des moralischen Reflexions- und Argumentationsvermögens), die allerdings scharf umgrenzt und deren Ziele präzise gefasst sein müssten. Angesichts einer ständigen Begegnung mit Werten und moralischen Themen/Situationen (z. B. im sozialen Bereich, Umweltverschmutzung, Wirtschaftskriminalität, Steuerhinterziehung, Verhalten von öffentlichen Personen etc.) ist die moralische (Urteils-)Kompetenz bzw. die Struktur und Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens auch in den Fokus der (berufs-)schulischen Arbeit zu rücken. Als eine Grundlage kann die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg angesehen werden, die zunächst im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

Die Theorie der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg

Das von Kohlberg vorgeschlagene Modell der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz geht von folgenden Grundannahmen aus: Alle Menschen verfügen über eine kognitive Instanz „moralische Reflexion“. Sie unterliegt einem Wandel, der in Stufen oder Schüben erfolgt.

- Diese Stufen, so Kohlberg (1978, S. 110; vgl. auch Piaget, Inhelder, 1979, S. 113f.), sind „strukturierte Ganzheiten“, d. h., das Individuum gibt konsistente, also über alle Situationen hinweg der jeweils erreichten Stufe entsprechende moralrelevante Urteile ab. Diese Stufen unterscheiden sich strukturell; je höher die Stufe, desto differenzierter die Denkmuster.
- Sie werden in „invarianter Sequenz“ aufsteigend durchlaufen. Die Entwicklung ist unumkehrbar. Es gibt keine Regressionen und kein Überspringen einer Stufe.
- Die Stufen sind „hierarchische Integrationen“, d. h., die Denkelemente einer niedrigeren Stufe werden auf der nächst höheren integriert, neu formuliert und differenziert. Argumente einer niedrigeren als der bereits erreichten Stufe werden zwar noch verstanden, aber prinzipiell abgelehnt.
- Ein Stufenübergang wird ausgelöst durch kognitive Dissonanzen. Sie werden hervorgerufen durch moralische Konflikte. Man erlebt, dass das Problem mit den bisher angewandten Urteilen nicht mehr angemessen bzw. befriedigend gelöst werden kann.
- Schließlich postuliert Kohlberg für die moralische Entwicklung eine interkulturelle Gleichförmigkeit. Demnach verläuft die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit – unabhängig von Nationalität, Kultur, Geschlecht – bei allen Menschen in gleicher Weise.

Kohlberg unterscheidet drei Ebenen des moralischen Urteils mit jeweils zwei Stufen. Diese sechs Stufen sind keine Kategorien des Charakters eines Menschen, sondern Ausdruck eines Gerechtigkeitsverständnisses (Kurzcharakterisierung der Stufen siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Kurzbeschreibung der Stufen des moralischen Urteils
 (nach Kohlberg, 1978, S. 107 ff.; siehe auch Oser,
 Althof, 1992)

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1	Urteil nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Bedrohung
	Stufe 2	Urteil nach dem Schema „Jedem das Seine“, „Wie du mir, so ich dir.“ Austauschansicht
Konventionelle Ebene	Stufe 3	Urteil nach dem Prinzip der Goldenen Regel: „Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg’ auch keinem andern zu!“
	Stufe 4	Urteil nach Gesetz und Ordnung: Einhaltung gesellschaftlicher Rechte und Pflichten; Gleichheitsgrundsatz
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5	Stufe des Sozialvertragsgedankens, Wahrung fundamentaler Rechte
	Stufe 6	Stufe der universalen ethischen Prinzipien, Kategorischer Imperativ

Stufe 1 ist die Stufe der heteronomen Moral, die etwa im Alter von drei bis fünf Jahren erreicht wird und bei der das eigene Wohlergehen im Vordergrund steht. Orientierungskriterien sind Strafe und Gehorsam. Gerechtfertigt ist, was Freude macht und Schmerz vermeidet bzw. was Belohnung verschafft und Strafe abwendet. Die Kinder erklären den Führungsanspruch der Eltern für rechtmäßig und unterwerfen sich dem Urteil der Erwachsenen. Ungefähr im 7./8. Lebensjahr wird die Stufe 2 erreicht. Hier herrschen Individualismus und ein Zweck-Mittel-Denken vor, das durch Austauschgerechtigkeit geprägt ist. Es ist eine Moral des Zweckdenkens: Was kommt für mich dabei raus? Es werden zwar die Interessen des Anderen gesehen, aber der eigene Vorteil geht immer vor. Gegenseitigkeit und Fairness sind Kriterium des moralisch Richtigen. Dies kommt auch in verschiedenen Redewendungen zum Ausdruck: „Eine Hand wäscht die andere.“, „Auge um Auge, Zahn um Zahn!“

Gegenüber der präkonventionellen Ebene mit egozentrischem Denken (Stufe 1 und 2) wird auf der nun folgenden konventionellen Ebene die Perspektive der Sozietät eingenommen, die die Eingebundenheit in Bezugsgruppen oder das konkrete gesellschaftliche System, in dem man lebt, in den Mittelpunkt der Überlegungen stellt. Auf Stufe 3 orientiert man sich an zwischenmenschlicher Übereinstimmung, wobei es um wechselseitige (Rollen-)Erwartungen und Beziehungen geht. Stufe-3-Denken ist in erster Linie Gruppendenken. Man orientiert sich an den Standpunkten seiner konkreten Bezugsgruppen (z. B. Familie, Freunde, Kollegen). Das konkrete gesellschaftliche System, in dem man lebt, rückt auf der Stufe 4 in den Mittelpunkt des Denkens. Die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung wird als moralische Pflicht angesehen. Man orientiert sich an Gesetz, Recht und Ordnung. Konkrete Verhaltensweisen werden unter der Fragestellung beurteilt: „Was wäre, wenn das jeder täte?“ Hier wird eine gesellschaftliche Perspektive eingenommen, indem stets die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft gesehen wird.

Auf der sich anschließenden postkonventionellen Ebene ist die sozio-zentrische Orientierung der Stufen 3 und 4 überwunden. Es geht nicht mehr um die Eingebundenheit in Bezugsgruppen oder das konkrete gesellschaftliche System, sondern um die Verfolgung von allgemein gültigen und anerkannten Werten und Prinzipien. Stufe 5 ist die Stufe des prinzipiengeleiteten moralischen Denkens. Sie impliziert universelle Leitlinien, die bei moralischen Entscheidungen zum Nutzen für die gesamte Weltgesellschaft zur Anwendung kommen. Argumentationen auf der Stufe 6 beziehen sich auf die Menschheit und das Menschsein überhaupt. Es besteht eine Orientierung an universellen ethischen Prinzipien, z. B. dem Kategorischen Imperativ.

Auf welcher Urteilsstufe angehende Kaufleute denken, argumentieren und ggf. auch handeln, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

Zum Stand moralischer Urteilskompetenz bei kaufmännischen Auszubildenden

Die Untersuchungen zum Stand der moralischen Urteilskompetenz ⁽¹⁾ wurden bei Auszubildenden in der Versicherungsbranche ⁽²⁾ an einer kaufmännischen Berufsschule in Mainz durchgeführt (vgl. Beck et al., 1996). Sie erfolgten anhand von Fragebogen zu sozialen Problemen in den Lebensbereichen Familie, Freundeskreis und Beruf. ⁽³⁾

Eine von Kohlberg stammende Konfliktgeschichte, das so genannte Heinz-Dilemma, wurde als Messinstrument für den familiären Bereich eingesetzt und diente für den Vergleich zum einen mit anderen Moralstudien und zum anderen mit den Dilemmata für die anderen Lebensbereiche: Soll Heinz, um das Leben seiner todkranken Frau zu retten, in eine Apotheke einbrechen und ein neu entwickeltes Medikament stehlen, das er aufgrund des hohen Preises nicht bezahlen kann? Der Proband musste zunächst entscheiden, was Heinz tun soll und seine Entscheidung anschließend begründen. Das galt auch für die anschließenden Fallabwandlungen, nach denen Heinz seine Frau nicht mehr liebt oder es an deren Stelle um einen Fremden geht.

⁽¹⁾ Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (Az.: Be 1077/5).

⁽²⁾ Versicherungskaufleute werden in Deutschland im dualen System der beruflichen Bildung ausgebildet, d. h., sie gehen wöchentlich 3 1/2 Tage in den Betrieb und 1 1/2 Tage in die Berufsschule. Die Betriebe weisen unterschiedliche Größen auf, von kleineren Versicherungsagenturen bis zu großen Versicherungskonzernen. Je nach Vorbildung der Auszubildenden beträgt die Ausbildungszeit zwischen zwei und drei Jahren. Sie endet mit einer Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer.

⁽³⁾ Die Stichprobe umfasst insgesamt 140 Auszubildende der Versicherungsbranche, die ihre Ausbildung zwischen 1992 und 1997 begonnen haben und zumeist ein Alter zwischen 17 und 21 Jahren aufwiesen. Diese Auszubildenden wurden z. T. im Jahresabstand hinsichtlich des moralischen Urteilsvermögens und der moralrelevanten Entwicklungsbedingungen befragt. Die Gesamtzahlen schwanken über die Dilemmata, da nicht alle Befragten jedes Dilemma bearbeitet bzw. ausreichende, auswertbare Antworten gegeben haben.

Für den Freundeskreis und das Berufsleben – und hier getrennt nach betrieblichen Innen- und Außenbeziehungen – wurden weitere Dilemmata konstruiert. Für den Freundeskreis bestand der Testkonflikt darin, ob Eberhard dem ebenfalls 17-jährigen Florian beim Geldstehlen aus der Verwaltungskasse ihres Waisenhauses helfen soll, damit sich dieser der dort herrschenden Strenge und Bevormundung entziehen und sein Leben von nun an selbst bestimmen kann.

Im Bereich der innerbetrieblichen Beziehungen stand der Angestellte Holm vor dem Problem, ob er auf Bitten seines Chefs ausnahmsweise die Umsatzstatistik fälschen soll, um diesem mit der erhöhten Provision aus einer privaten finanziellen Misere zu helfen. Bei den betrieblichen Außenbeziehungen schließlich erfuhr der Versicherungsangestellte Weber zufällig, dass ein an einem Infarkt verstorbener Versicherungsnehmer schon vor Vertragsabschluss herzkrank war; soll er diese Information verschweigen und die Versicherungssumme auszahlen oder nicht?

Bei den Antworten der Befragten sind für die Urteilsdiagnose weniger die Entscheidungen für oder gegen eine Handlung von Bedeutung, sondern vielmehr die Begründungen, die die jeweilige Entscheidung aus der Sicht der Befragten rechtfertigen. Wichtig für eine Stufenzuordnung der Argumentationen sind die inhaltlichen Elemente und die soziale Perspektive, aus der heraus geurteilt wird. Der ermittelte Stand der moralischen Urteilskompetenz für die verschiedenen Lebensbereiche ist der Abbildung 2 zu entnehmen:

Ein Blick auf die Stufenzuordnungen zeigt, dass bei Konflikten im Familien- und Freundeskreis die Entscheidungen vorwiegend auf dem soziozentrischen Niveau der Stufe 3 begründet werden. Dieses nach Kohlberg theoriekonforme Ergebnis (vgl. Colby, Kohlberg, 1987, S. 101) beinhaltet Aussagen über Erwartungen von Familienmitgliedern und Freunden sowie Verpflichtungs- und Sollensüberlegungen ihnen gegenüber, die von den Probanden als ausschlaggebend angesehen werden. Fünf Probanden argumentieren beim Familienproblem sogar schon auf Stufe 5; sie denken über den Sinn von Gesetzen nach oder stellen die Menschenrechte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen.

Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Probanden-Antworten über die Stufen des moralischen Urteils im privaten und beruflichen Bereich

Konfliktbereich		Stufen des moralischen Urteils (nach Kohlberg; vgl. Abbildung 1)					
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
privater Bereich	Familie	17	49	136	1	5	-
	Freunde	23	48	56	2	-	-
beruflicher Bereich	Betrieb innen	71	92	56	-	-	-
	Betrieb außen	34	73	94	4	-	-

In Bezug auf die konfliktären innerbetrieblichen Beziehungen sind die Urteilsbegründungen der Probanden vorwiegend der Stufe 2 zuzuordnen. Hier herrscht das für diese Stufe charakteristische konkret-individualistische und auf Austauschgerechtigkeit bedachte Denken vor; persönliche Vor- und Nachteile werden abgewogen; die Inkaufnahme einer negativen Konsequenz wird abgelehnt. Ein Viertel der Antworten sind der Stufe 3 zuordenbar, wobei beispielsweise die Erwartungen der Kollegen oder Verpflichtungsgefühle ihnen bzw. dem Unternehmen gegenüber eine Rolle spielen. Auf dieser Stufe argumentiert auch fast die Hälfte der Probanden beim Dilemma, das die betrieblichen Außenbeziehungen (Sachbearbeiter – Kunde) thematisiert; hier dominieren die sozialen Beziehungen und der Wunsch zu helfen.

Vergleicht man die Ergebnisse für den privaten und den beruflichen Bereich miteinander, kann man durchschnittlich höhere Stufenzuordnungen in der Privatsphäre konstatieren. Im privaten Umfeld wird vornehmlich von soziozentrischen Urteilsbegründungen Gebrauch gemacht; das soziale Umfeld und die Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder spielen bei der Argumentation eine zentrale Rolle. Im Gegensatz dazu reflektiert die Mehrheit der Probanden ihre Entscheidungen, die sie bei Problemen in der Arbeitssphäre treffen würden, unter egozentrischen Gesichtspunkten; mögliche Konsequenzen ihres Handelns auf die eigenen Bedürfnisse sind dabei bestimmend für das moralische Urteil.

Welche Möglichkeiten es gibt, die moralische Entwicklung zu fördern, darauf soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

Förderung der moralischen Kompetenzentwicklung

Obwohl bisher wenig über den genauen Übergang von einer Stufe zur nächst höheren bekannt ist, stellt sich die Frage, wie eine Lehrkraft die moralische Entwicklung anstoßen kann. Zweifellos wird sie durch externe Faktoren gefördert oder gehemmt. Während für Kohlberg (1976) vor allem Gelegenheiten zur Rollen- und Perspektivenübernahme sowie die Konfrontation mit sozial-moralischen Konflikten von Bedeutung sind, bestimmen neben absichtsvollen erzieherischen Einwirkungen insbesondere die alltäglichen Lebensumstände den Entwicklungsprozess der moralischen Urteilskompetenz. Die dazu von Lempert als moralentwicklungsrelevant identifizierten Entwicklungsbedingungen (vgl. Hoff, Lempert, Lappe, 1991) werden im Folgenden erläutert (zusammenfassender Überblick siehe Abbildung 3):

Abbildung 3: Soziobiografische Entwicklungsbedingungen der moralischen Urteilskompetenz
(nach Lempert)

Bedingung	Erläuterung	Unterbedingung	Ausprägung
erfahrene Wertschätzung	Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen, emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung	als Persönlichkeit; als Rollenträger	erfahren – entzogen
wahrgenommene Konflikte	Konfrontation mit gegensätzlichen Orientierungen interagierender Personen (Personengruppen)	Interesse vs. Interesse oder Interesse vs. Wert oder Wert vs. Wert	offen – verdeckt manifest– latent
Kommunikationsmöglichkeiten	Austausch von Meinungen, Behauptungen, Argumenten		zwanglos – restringiert
Kooperationserfahrung	Art der Beziehungsmuster bei Entscheidungen		partizipativ - direktiv
Verantwortung	wahrgenommene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung	adäquat	
		inadäquat	überfordernd oder unterfordernd
Handlungschancen	wahrgenommene Handlungsspielräume bzw. Restriktionen	adäquat	
		inadäquat	überfordernd oder unterfordernd

Mit der Wertschätzung, die jemandem entgegengebracht oder entzogen wird, ist die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen angesprochen. Hierunter fallen Achtung, Wärme, Rücksichtnahme versus Missachtung, Kälte, Härte; sie beeinflussen die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein. Dabei ist insbesondere vorgeschossenes Vertrauen für eine moralische Höherentwicklung maßgeblich (Lempert, 1993, S. 10-13). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Unterscheidung, ob man als ganze Person („Wertschätzung als Persönlichkeit“) oder nur aufgrund bestimmter Leistungen („Wertschätzung als Fachmann bzw. Rollenträger“) akzeptiert wird; ersteres ist für den Übergang zum postkonventionellen, letzteres für den Übergang zum konventionellen Niveau bedeutsam (ebd., S. 4).

Bei der Konfliktaustragung geht es um die offene Konfrontation von unverträglichen Orientierungen interagierender Personen. Es können widerstreitende Interessen, Normen und/oder Wertvorstellungen auftreten. Für die Entwicklung von moralischem Problembewusstsein sind die Auftretenshäufigkeit und die Art der Konfliktaustragung (ob offen oder verdeckt) bzw. der Verbalisierungsgrad (von manifest bis latent) von Bedeutung.

Kommunikationsmöglichkeiten bestehen im Austausch von moralrelevanten Informationen, Meinungen, Behauptungen, Argumenten etc. Kommunikative Kompetenz kann in eher zwangloser Atmosphäre erworben werden, in der offen und sanktionsfrei grundsätzlich alle Themen zur Sprache

gebracht werden können. Eingeschränkte Kommunikation hingegen lässt nur einen engen Bereich von (meist sozial erwünschten) Meinungsäußerungen zu und ist daher nicht entwicklungsförderlich.

In engem Zusammenhang mit der Form der Kommunikationsbeteiligung steht die Kooperationsweise. Moralsozialisatorisch relevant ist hierbei, ob die Zusammenarbeit zwischen Personen partizipativ oder direktiv geartet ist. Partizipation bedeutet gleichberechtigte Teamarbeit und Eingebundensein in Entscheidungsprozesse. Im Gegensatz dazu sind bei direktiven bzw. subordinativen Beziehungsmustern die Entscheidungen nicht zu beeinflussen; man muss sich eher unterordnen und hat Weisungen auszuführen.

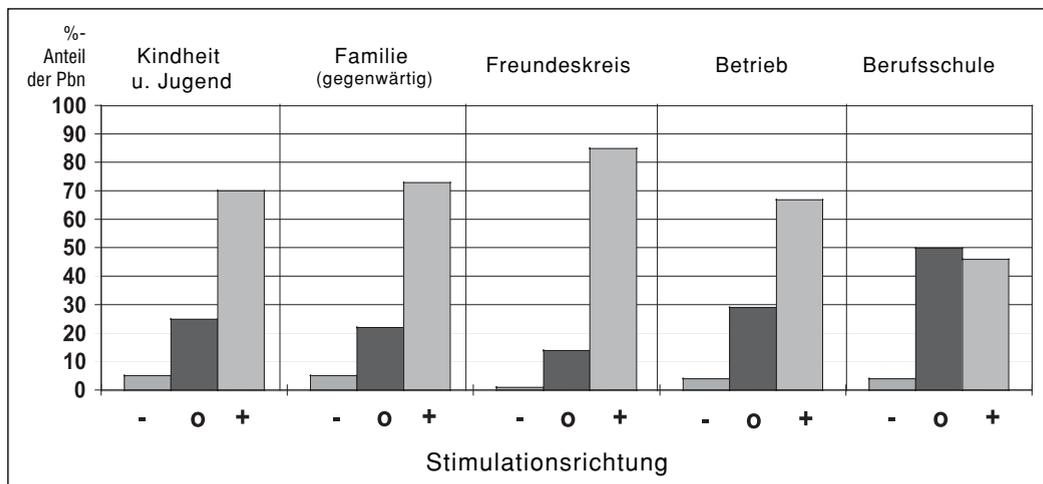
Unter Verantwortungsübernahme wird die als adäquat oder inadäquat wahrgenommene Zuweisung und Zurechnung von Verantwortung verstanden, die das Verantwortungsgefühl und damit die moralische Kompetenz beeinflusst. Fähigkeitsangemessene Anforderungen werden als förderlich angesehen, Über- oder Unterforderung und Unklarheit hinsichtlich der gestellten Anforderungen dagegen als die moralische Entwicklung behindernd.

Handlungschancen stehen in engem Zusammenhang mit der Kooperation und der Verantwortungszuweisung. Handlungsspielräume lassen die Verwirklichung eigener Vorstellungen und Wünsche zu; man kann eigene Ideen gestaltend umsetzen. Im Kontrast dazu stehen Restriktionen, denen das private oder berufliche Handeln unterworfen ist.

In den ebenfalls bei den angehenden Versicherungskaufleuten eingesetzten Fragebogen und durchgeführten Interviews (vgl. Beck et al., 1998) wurden im Wesentlichen pro Entwicklungsbedingung in jedem Lebensbereich (Familie, Freundeskreis, Betrieb und Berufsschule) zwei Informationen von jedem Probanden erhoben: 1. die persönliche Empfindung über die Ausprägung und 2. dazu jeweils die persönliche Wichtigkeitseinschätzungen. Durch eine Kombination dieser Daten kann für jede Bedingung ein Messwert (Veränderungswahrscheinlichkeit für die moralische Urteilskompetenz) errechnet werden, der von -1 (stark herabziehend, Regressions-tendenzen) über 0 (stabilisierend) bis +1 (sehr förderlich) verläuft; der Einfachheit halber wird in der Abbildung 4 lediglich nach „-“ (ungünstig), „0“ (stabilisierend) und „+“ (förderlich) unterschieden. Zunächst wird der Frage nachgegangen, ob in den verschiedenen Lebensbereichen der Auszubildenden unterschiedliche Bedingungen vorliegen, die verschiedene Entwicklungsverläufe der moralischen Urteilskompetenz erklären bzw. prognostizieren könnten. Für diese Überblicksbetrachtung wurden über alle Probanden zusammenfassende Scores berechnet, die einen Gesamteindruck vom Stimulierungspotenzial der verschiedenen Lebensbereiche vermitteln sollen, um so eine erste Vorstellung über die Milieus zu bekommen, in denen sich die Auszubildenden bewegen.

Im privaten Bereich (Kindheit und Jugend, gegenwärtige Lebensgemeinschaft und Freundeskreis) zeigen sich sehr gute Voraussetzungen für die moralische Entwicklung. Am besten sieht es im Freundeskreis aus, was nicht besonders verwundert, da das die einzige Bezugsgruppe mit freiwilligem Charakter ist. Im Durchschnitt nicht ganz so gut – aber dennoch über-

Abbildung 4: Moralische Atmosphäre in privaten und beruflichen Handlungsfeldern



wiegend positiv – werden die vorfindbaren Bedingungen im Betrieb eingeschätzt.

Am auffälligsten ist das Profil der Berufsschule, die von allen untersuchten Lebensbereichen am wenigsten als moralentwicklungsstimulierend empfunden wird. Schaut man sich einzelne Entwicklungsbedingungen an, so zeigt sich, dass den Schülern Wertschätzung aufgrund erzielter Leistungen nicht in einem Ausmaß entgegengebracht wird, das als entwicklungsstimulierend bezeichnet werden könnte. Als Person fühlen sie sich jedoch in einem Grad anerkannt, der eine förderliche Wirkung haben könnte. Insgesamt liegen für die Schule bei dieser Bedingung prozentual weniger positive Einschätzungen vor als für die anderen Lebensbereiche. Die beiden Dimensionen „Konflikte“ und „Kooperation“ sind größtenteils als stabilisierend oder herabziehend zu bezeichnen. Etwas, aber nicht viel besser sieht es bei den Handlungschancen aus. Lediglich Kommunikation und Verantwortung könnten eine moralentwicklungsförderliche Wirkung entfalten.

Im Großen und Ganzen scheint die Schule eher eine stabilisierende Funktion zu übernehmen. Allerdings findet man hier zugleich aber auch gerade die stärkste Ausprägung regressionsauslösender Konstellationen – ein Befund, der eher bedenklich erscheinen mag und dessen möglichen Ursachen (z. B. straffe Lehrplangestaltung, starre Unterrichtsorganisation, Zeitdruck, aber auch vorgeschossenes Vertrauen, Respekt, soziale Einbindung und Anerkennung) es genauer nachzugehen gilt.

Fragt man nach den Möglichkeiten zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz in der Schule, so sind zunächst Problem-/Dilemma-Diskussionen zu nennen. Dazu eignen sich einerseits fachunabhängige moralische Konflikte und aktuelle moralische Probleme, andererseits aber auch gerade fachgebundene moralische Probleme und Konflikte, die Inhalte des Lehrplans darstellen. Eine Beschränkung solcher Erörterungen auf den Re-

ligions- oder Ethikunterricht ist also weder geboten noch hilfreich. Während man früher als Methode die so genannte Plus-eins-Konvention wählte, wonach eine moralische Entwicklung durch Argumente auf der nächsthöheren als der eigenen Stufe angestoßen wird, geht man heute davon aus, dass eine Konfrontation der Person mit Gegenargumenten auf derselben Stufe, auf der sie sich moralisch befindet, ebenso förderlich ist (vgl. Oser, Althof, 1992, S. 107). Für den Lehrer besteht neben der Kenntnis und Verinnerlichung der theoretischen Grundlagen das Problem darin, den Stand der moralischen Urteilskompetenz bei jedem Schüler zu diagnostizieren, auf Phasen von Stufenübergängen zu achten, auf die jeweilige Stufe einzugehen und spontan geeignete Gegenargumente zu formulieren, um kognitive Dissonanzen auszulösen. Ohne hier auf den konkreten Ablauf von Diskussionen moralischer Dilemmata einzugehen (vgl. dazu z. B. Oser, Althof, 1992, S. 105, 108, oder Lind, 2003, S. 83-85), sei auf verschiedene Faktoren hingewiesen, die sich förderlich auf die Moralentwicklung auswirken: Art des kognitiven Konflikts, Häufigkeit solcher Diskussionen, gute Ausbildung des Lehrers, gute Vorbereitung der Unterrichtsstunde, Regelmäßigkeit dieser Diskussionen im Unterricht, Offenheit für reale Probleme, Art und Weise, wie Lehrer die gedankliche Auseinandersetzung anregen etc.

Als weiteres Verfahren zur Förderung der moralischen Entwicklung kann der Just-Community-Ansatz angesehen werden (vgl. Oser, Althof, 1992, S. 337 ff.). Charakteristisch für diese „Gerechte (Schul-)Gemeinschaft“ sind verschiedene Schülergremien, auch Vollversammlungen von Lehrern und Schülern, in denen die Prinzipien demokratischer, gleichberechtigter Regelfindung und Problemlösung ebenso an lebenspraktischen Anlässen eingeübt werden wie das Übernehmen von Verantwortung und der respektvolle soziale Umgang.

Fazit

Ausgehend von der Notwendigkeit und Verpflichtung einer Werte- und Moralerziehung wurden zunächst theoretische Grundlagen zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz dargestellt. Ein Blick auf den Stand dieser Kompetenz und auf moralentwicklungsförderliche Bedingungen zeigte, dass für die Stimulierung moralischer Höherentwicklung Einflussfaktoren wie Toleranz, Offenheit, Konfliktsensitivität, moralische Sensitivität und insgesamt ein gutes soziales Klima angesehen werden können (Oser, Althof, 1992, S. 156-159). Hieraus lassen sich wiederum Hinweise auf eine förderliche Ausgestaltung auch der schulischen Atmosphäre ableiten, die die Entwicklung von Wertorientierungen, Urteilsvermögen und moralischer Reflexionsfähigkeit unterstützen.

Probleme im Bereich der Moralerziehung sind die notwendige Langzeitförderung, die Segmentierung zwischen den Lebensbereichen, die Lebensnähe und Alltagsrelevanz des Stoffes, die Diskrepanz zwischen Denken und Handeln, oftmals eine moralische Scheinheiligkeit und versteckte Werte

(heimlicher Lehrplan), die neben den für den Unterricht geplanten pädagogischen Aktivitäten teilweise eine ungünstige Beeinflussung auslösen. Es stellen sich die Fragen, ob Moral lehrbar ist und welche spezifischen Möglichkeiten es zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz im schulischen Bereich gibt. Methoden der moralischen Förderung sehen Lind (2003, S. 24ff.) und insbesondere Lempert (2004) vor allem in der Dilemmadiskussion und im *Just-Community*-Ansatz.

Die Wertevermittlung beginnt bereits im Elternhaus und setzt sich über den Kindergarten in der Schule und der sich anschließenden Berufsausbildung bzw. Studienzeit fort. Dabei haben Eltern, Erzieher, Lehrer und Ausbilder eine mit hoher Verantwortung verbundene Vorbildrolle für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen. Diese Vorbildfunktion gilt nicht allein in Bezug auf Verhalten, Einstellungen, äußeres Erscheinungsbild und Motiviertheit, sondern eben auch in Bezug auf den argumentierenden Umgang mit sozialen Konflikten. Anforderungen und Erwartungen der Ausbildungsbetriebe beziehen sich auf Merkmale wie angemessenes Auftreten, Leistungsbereitschaft, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Initiative ergreifen, Allgemein- und Fachwissen, Problemlösevermögen u. a., deren Mangelhaftigkeit bzw. Fehlen zunehmend beklagt wird. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen als professionelle Manager der Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler fühlen sich bei der Erfüllung von Bildungs- und Erziehungsauftrag häufig selbst wie in einem Dilemma: Sie müssen im Hinblick auf die ausbildende und abnehmende Wirtschaft ein Schwergewicht auf die beruflichen, abschlussprüfungsrelevanten Inhalte legen, aber gleichzeitig sollen sie auch die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung fördern, was nicht der beruflichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit zu dienen scheint. Aber hier besteht in Wirklichkeit kein Gegensatz und auch keine Zielkonkurrenz: Moralische Entwicklung und Wertevermittlung erfolgen im Medium des Fachunterrichts. Es ist also nicht die Frage, wann man sich die Zeit nimmt, sich diesen Zielen zuzuwenden, sondern wie man den täglichen Unterricht so gestaltet, dass er zugleich der Qualifizierung und der Persönlichkeitsentwicklung dient.

Ich möchte diese Überlegungen mit einer eher persönlichen Bemerkung abschließen: Sicherlich wird man durch die Beschäftigung mit Moral nicht automatisch ein „besserer“ Mensch – aber immerhin kann sie einem die Erkenntnis erleichtern, was man tun (oder auch lassen) müsste, um es zu werden. Bezogen auf das Eingangsdilemma des Auszubildenden Valentin mag jeder selbst bestimmen, mit welchen Gründen er sich für welche Möglichkeit entscheidet. Folgende Aussage von George Bernhard Shaw kann abschließend als Aufforderung nicht nur für Lehrer mit ihrer Vorbildfunktion, sondern für alle gelten:

***Die besten Reformer, die die Welt je gesehen hat,
sind jene, die bei sich selbst anfangen.***

Bibliografie

- Beck, Klaus; Brütting, Bernhard; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Schirmer, Uta; Schmid, Sabine N.. Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Empirische Befunde und praktische Probleme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 1996, S. 187-206.
- Beck, Klaus; Bienengräber, Thomas; Heinrichs, Karin; Lang, Bärbel; Lüdecke-Plümer, Sigrid; Minnameier, Gerhard; Parche-Kawik, Kirsten; Zirkel, Andrea. Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 14, 1998, S. 188-210.
- BDA. *Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln*. Berlin, 2002.
- Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence. *The measurement of moral judgement, vol. I. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Univ. Press, 1987.
- Hoff, Ernst-H.; Lempert, Wolfgang; Lappe, Lothar. *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1991.
- Inglehart, Ronald. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. In: Lickona, Thomas (Hg.): *Moral development and behaviour. Theory, research, and social issues*. New York: Rinehart & Winston, 1976, S. 31-53.
- Kohlberg, Lawrence. Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, Lutz; Weber, Erich (Hg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, 1978, S. 107-117.
- Lempert, Wolfgang. Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und –konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 13, 1993, S. 2-35.
- Lempert, Wolfgang. *Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004.
- Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg, 2003.
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang. *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer, 1979.

Der Aufsatz wurde bereits veröffentlicht in:

Wirtschaft und Erziehung, hrsg. vom VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen), Heft 12/2005, S. 404-409.

Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung

Beatrix Niemeyer

Senior Researcher am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität
Flensburg

Schlagwörter

Comparative research,
youth unemployment,
transition from school to
work,
vocational education systems,
welfare systems,
social inclusion

Vergleichende Forschung,
Jugendarbeitslosigkeit,
Übergang von der Schule ins
Berufsleben,
Berufsbildungssysteme,
soziale Sicherungssysteme,
soziale Integration

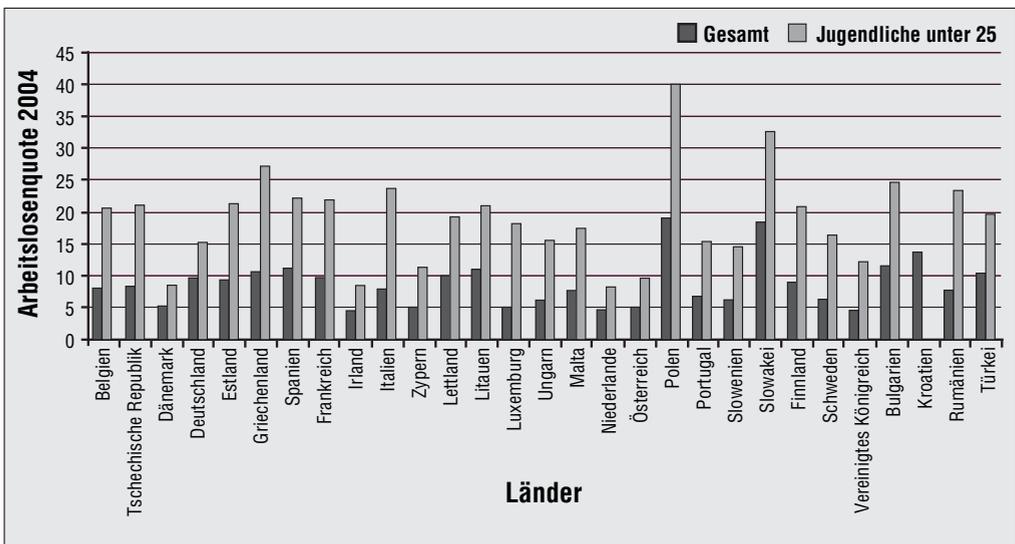
ZUSAMMENFASSUNG

Vor dem Erfahrungshintergrund der Koordination mehrerer EU-Forschungsprojekte zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen thematisiert der folgende Beitrag Probleme der Vergleichbarkeit von Fördermaßnahmen in Europa und die handlungspraktische Relevanz vergleichender EU-Forschung. Im ersten Teil werden die Dilemmata einer solchen europäisch vergleichenden Übergangsforschung dargestellt und ein Überblick über den Forschungsstand gegeben. Daran anschließend werden im Rekurs auf Wohlfahrtsregime- und Jugendforschung die Determinanten der Übergangsgestaltung modellhaft zusammengestellt. Es wird skizziert, unter welchen Bedingungen dieses Modell handlungsleitende Erträge für eine veränderte pädagogische Praxis liefern kann. Diese Überlegungen werden durch die Erträge des Leonardo-Projektes „*Re-Integration Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people*“ exemplarisch illustriert. Abschließend werden Fragen für die weitere Forschung und Förderpolitik formuliert.

Das Problem des Theorie-Praxis-Bezugs einer berufspädagogisch orientierten vergleichenden Übergangsforschung

Angesichts eines immer knapperen Arbeitsmarktes, eines dauerhaften Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen, komplexeren Qualifikationsanforderungen und gesteigerten Bildungserwartungen von Arbeitgebern bei gleichzeitig komplexer werdenden Bedingungen des Heranwachsens klappt für junge Menschen in Europa zunehmend eine Lücke zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Eintritt in das Erwerbsleben. Gleichbleibend hohe Quoten von Jugendarbeitslosigkeit belegen eine mangelnde Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (Abb. 1). Was aus der Arbeitsmarktperspektive als qualifikatorisches Defizit erscheint, bedeutet aus der individuellen Perspektive der Betroffenen oft die lebenslange Bewältigung sozialer, ökonomischer und kultureller Exklusionsrisiken in prekären Lebenslagen. Diese können allerdings in den einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union unterschiedliche Gestalt annehmen und auf unterschiedliche Art bedrohlich werden. Dies hängt nicht nur vom nationalen oder regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und der qualifikatorischen Leistung des jeweiligen Bildungssystems ab, sondern wird darüber hinaus von einem Faktorenbündel wohlfahrtsstaatlicher Jugend-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitiken und normativer Orientierungen mit bestimmt, die in ihrer Gesamtheit unterschiedliche kulturelle Kontexte und Institutionalisierungen repräsentieren.

Abbildung 1: Jugendarbeitslosigkeit in Europa 2004



Quelle: Eurostat, eigene Berechnung

Um Jugendliche mit Startschwierigkeiten an der „ersten Schwelle“ der Eingliederung in die betriebliche Ausbildung und/oder das Erwerbsleben zu unterstützen, sind in den vergangenen 25 Jahren in fast allen EU-Mitgliedsstaaten spezielle Programme und Maßnahmen eingerichtet worden. Wichtige Impulse gingen dabei von der europäischen Kommission aus, die die Mitgliedstaaten im Wege der Selbstverpflichtung explizit aufgefordert hat, „geeignete Maßnahmen zu implementieren, die an den Bedürfnissen der sozialen Randgruppen im Hinblick auf deren Integration in den Arbeitsmarkt orientiert sind“ (Europäische Kommission, 2001). Resultate waren u. a. nationale Aktionsprogramme wie der *New Deal* in Großbritannien, das Sofortprogramm Jugend mit Perspektive – JUMP in Deutschland oder „*nouveaux services emplois jeunes*“ in Frankreich. Mittlerweile sind solche arbeitsmarktpolitischen und berufspädagogischen Programme für einen wachsenden Anzahl Jugendlicher zu relevanten Übergangsinstitutionen geworden. Man geht davon aus, dass ca. 40 % aller Jugendlichen in Europa, die nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ohne Beschäftigung sind, eine oder mehrere solcher Maßnahmen durchlaufen (Dietrich, 2003). Vereinzelt sind diese als fester Bestandteil des nationalen Berufsbildungssystems institutionalisiert worden, so dass von einem *System of Schemes* (ebda.) gesprochen wird.

Welche jungen Menschen in einem Land von Ausgrenzung bedroht sind und welche Integrationsstrategien entworfen werden, wird zum einen durch das herrschende Sozialstaatsregime und zum anderen durch das etablierte Berufsbildungssystem bestimmt. Dies betrifft sowohl die Festlegungen von „Benachteiligung“ als auch die pädagogischen und politischen Lösungswege, mit denen ihr begegnet werden soll (cf. Pohl, Walther, o. J., und Evans, Niemeyer, 2004). Berücksichtigt man die Verankerung der Maßnahmen in der Bildungs- und Erwerbsarbeitslandschaft, die dominierenden sozial- und bildungspolitischen Legitimationsmuster, die vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartungen an Jugendliche sowie die soziale Bewertung von Arbeits- bzw. Ausbildungslosigkeit, so lassen sich diese Programme zur Benachteiligtenförderung unterscheiden in:

- Programme, die den Mainstream schulischer Berufsausbildung verbreitern und auf der individuellen Ebene alternative Lern- und Arbeitsoptionen bereithalten: Sie zielen auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und auf die Erweiterung der Berufswahlmöglichkeiten;
- Programme zur Kompensation struktureller Defizite und fehlender Ausbildungsangebote: sie basieren auf der Einführung einer subventionierten Parallelstruktur zum Mainstream, für die bestimmte Zugangsvoraussetzungen festgelegt werden. Teilnahmevoraussetzung ist die Zuschreibung individueller Defizite, aufgrund der hohen Allokationsfunktion des Ausbildungssystems kommt es zu negativen Langzeiteffekten in Bezug auf die soziale Integration;
- „*Workfare*-Programme“, die vor allem auf die Erwerbsfähigkeit (*employability*) der Teilnehmenden gerichtet sind. Der Anteil allgemeiner und berufsfachlicher Bildung ist dabei variabel, aber meist gering. Sie setzen

auf möglichst frühe wirtschaftliche Unabhängigkeit und führen so zu einer vergleichsweise kurzen Jugendphase;

- Verlängerung der Schulzeit, ggf. in Verbindung mit Praktika: damit sollen sowohl der Mangel an Ausbildungsplätzen als auch Bildungsdefizite kompensiert werden. Schulmüdigkeit und die mangelnde berufliche Ausrichtung des allgemeinbildenden Unterrichts wird dadurch jedoch nicht begegnet.

Den Begründungen und Konzeptionen entsprechender Einrichtungen, Maßnahmen und Programme, die sowohl auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen und die Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikationen als auch auf soziale Kohäsion und die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen und *Drop-Out* zielen, reflektieren in der Regel eine arbeitsmarktpolitische und eine pädagogische Intention. Diese doppelte Intention wird in Evaluationsstudien selten angemessen abgebildet. Qualitätskriterien werden oft auf messbare Indikatoren, in erster Linie auf die Vermittlungsrate, reduziert, während Bildungsanspruch und Bildungsgehalt der Maßnahmen ungleich schwieriger deutlich zu machen sind. Gleichwohl stehen soziale und kulturelle Integration und gesellschaftliche Teilhabe in enger Wechselwirkung mit dem Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit.

Die Wirksamkeit solcher Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher ist sowohl pädagogisch als auch ökonomisch von höchstem Interesse. Die Erträge einer vergleichenden Übergangsforschung sind daher (1) berufspädagogisch von Relevanz im Hinblick auf die Entwicklung bzw. Beibehaltung entsprechender nachhaltiger Qualifizierungskonzepte, -strategien und -systeme, auch und gerade für die Zielgruppe Jugendlicher mit erschwerten Lernbedingungen. Sie sind (2) sozialpolitisch relevant im Hinblick auf die weitergehenden gesellschaftlichen und individuellen Kosten misslungener Übergänge und die Sicherung sozialer Kohärenz. Sie sind schließlich im Hinblick auf die Wirkung von Vereinheitlichungstendenzen einer europäischen Sozial- und Bildungspolitik von Bedeutung.

Europäisch vergleichende Untersuchungen dieses *System of Schemes* stehen allerdings vor zwei grundlegenden Fragen: Wie lassen sich Maßnahmen zur Förderung des Übergangs von Schule in Ausbildung und Erwerbsleben überhaupt miteinander vergleichen, wenn sie strukturell und konzeptionell an den etablierten nationalen Berufsbildungssystemen orientiert sind und diese sich von Finnland bis Portugal erheblich unterscheiden? Und wie lassen sich angesichts dieser breiten kulturellen und institutionalisierten Differenzen Ergebnisse formulieren, die für PolitikerInnen und PädagogInnen handlungsrelevant werden können?

Wenn es sich nicht um rein hermeneutische Fragestellungen oder explorative Studien handelt, sondern um Politik begleitende europäische Projekte, die auf eine veränderte pädagogische Praxis in den Mitgliedstaaten – in diesem Fall also auf eine Optimierung der Übergänge in Ausbildung und Erwerbsleben – zielen, stehen vergleichende transnationale Untersuchungen vor der Herausforderung, sowohl die subjektbezogene emanzi-

patorische als auch die arbeitsmarktbezogene qualifikatorische Dimension der Programme in ihrer Interdependenz auszuleuchten und dabei methodologisch und analytisch angemessen mit den innereuropäischen Unterschieden der Bildungs- und Ausbildungssysteme und den damit verknüpften kulturellen Differenzen der Übergangsphase umzugehen.

Dies sei kurz an einem Beispiel erläutert: Das Leonardo-Projekt *Re-Integration – Transnational Evaluation of social and professional re-integration programmes for young people* (http://www.biat.uni-flensburg.de/BIAT/www/index_projekte.htm) zielte auf die Formulierung transkultureller und transnationaler Qualitätskriterien für Maßnahmen der Berufsvorbereitung ab. Als transkulturelle Qualitätsindikatoren wurden Kooperation, Reflexion, Inklusion und situierte Pädagogik (KRIS) identifiziert (Niemeyer 2005). Von zentraler Bedeutung war die nachhaltige Verankerung von Mechanismen und Methoden der Selbstreflexion aller am Förderprozess beteiligten Akteure auf den drei Ebenen der politischen Planung, der institutionellen Absicherung und der individuellen Umsetzung. Projektergebnis waren neben einem interaktiven Instrument zur kollegialen Selbstevaluation (QSED – Qualität durch Selbstevaluation und Entwicklung, Heidegger, Niemeyer, Petersen, 2005) transkulturelle Empfehlungen KRIS, die sowohl die kulturellen Besonderheiten und deren soziohistorischen Kontext, als auch die praktische Relevanz und die nationalspezifischen Ansätze der jeweiligen Bildungs- und Sozialpolitik berücksichtigen. Es soll hier genügen, die nationalen Differenzen am Beispiel des situierten Lernens zu verdeutlichen: Entsprechende Programme, die an der Nahtstelle zwischen Schule und Arbeitsmarkt gezielt auf die Förderung benachteiligter Jugendlicher fokussieren, rekurrieren oft erfolgreich auf die Wirkung von authentischer Arbeitserfahrung, die Lernprozesse als Summe aus Wachsen, Werden, Zugehörigkeit, Teilhabe, Erfahrung und praktischem Tun konzipiert (Evans, Niemeyer, 2004). Dies beinhaltet, dass die Lernenden dazu befähigt werden, ihre Arbeitsaktivitäten als sinnvollen Beitrag zum Ganzen zu erkennen und sich selbst als wichtige Teilnehmer einer Gruppe zu identifizieren, die gemeinsam in einem nützlichen Handlungsprozess engagiert/involviert ist. Transkulturelle Empfehlungen zur Förderung situierten Lernens auf der Makroebene – zur Umsetzung durch Politik und Planung – beziehen sich nun auf die etablierten Lerninstitutionen ebenso wie auf die Lehrkulturen. In Ländern mit einem schulischen Berufsbildungssystem fordert situiertes Lernen die etablierten institutionellen Grenzen heraus. Die Aufgabe von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung ist es in diesem Kontext, mehr authentische Arbeitserfahrungen zu ermöglichen und die negativen Auswirkungen des rein schulischen Lernens aufzufangen. In Ländern mit weniger formalisiertem Berufsbildungssystem und weniger Ausbildungsinstitutionen scheinen die Prozesse beruflichen Lernens stärker in eine praxisbezogene Arbeitsgemeinschaft eingebettet. Gleichwohl gilt es in diesem Zusammenhang, die Kompetenzfeststellung und die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollte die Bildungspolitik auf die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen und die Entwicklung

von Ausbildungsprogrammen abzielen, dies gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich für die Länder, in denen das Berufsbildungssystem weniger ausgeprägt ist.

Dieses Beispiel mag an dieser Stelle genügen, um zu illustrieren, dass sich handlungsrelevante Empfehlungen als Erträge von Forschungsprojekten nur im Rückbezug auf den jeweiligen nationalen Kontext und in Rückkopplung mit den jeweiligen Akteuren der Praxis formulieren lassen.

Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung

Die Herausforderungen, die sich aus dem Anspruch auf Vergleichbarkeit, Allgemeingültigkeit und Handlungsrelevanz für die Forschungen zum Übergang zwischen Schule und Beruf stellen, lassen sich in fünf Dilemmata fassen:

1. *Dilemma der fehlenden Vergleichsgrundlage*

Welche Jugendlichen in welchem Biographieabschnitt von Ausgrenzung bedroht sind und wie diese zum Ausdruck kommt oder wie ihr entgegenwirkt wird, kann innerhalb Europas höchst unterschiedlich aussehen. Die offensichtlichen nationalen Differenzen in Bezug auf Organisation, Struktur, Steuerung und Finanzierung der nationalen Systeme beruflicher Bildung legen zwar die Frage danach nahe, ob und welches Berufsbildungssystem junge Menschen am besten auf den Arbeitsmarkt vorbereitet. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, dass berufliche Bildung historisch im jeweiligen nationalen Bildungssystem verwurzelt ist und eine unmittelbare Übertragbarkeit von einem Staat auf einen anderen kaum zu den gleichen Ergebnissen führen wird.

2. *Dilemma der kulturellen Differenzen*

Jenseits von disziplinspezifischen Zugängen und von politisch oder ökonomisch induzierten strukturellen Setzungen scheint es ein System von wirkmächtigeren Faktoren zu geben, die in den viel beschworenen „*cultural differences*“ zum Ausdruck kommen, wie sie in transnationalen Forschungsprojekten regelmäßig zu beobachten sind. Es handelt sich hierbei um einen Komplex aus Sprache, historischen Entwicklungen, normativen Orientierungen und institutionalisierten Diskursen, die in ihrer unterschiedlichen Ausprägung nationale Besonderheiten ausmachen. In der qualitativen vergleichenden Forschung sind solche „*cultural differences*“ oft noch im kleinsten Detail zu beobachten. Bezogen auf die Übergangsforschung stehen sie in Kohärenz mit weiteren Merkmalen, die in ihrer Gesamtheit eine unterschiedliche Einstellung zu Jugendlichen und eine unterschiedliche Gestaltung der Jugendphase, eben kulturelle Differenzen der normativen Diskurse über Jugend, Arbeit und Qualifizierung ausdrücken.

3. Dilemma zwischen Beschäftigungsfähigkeit (employability) und Emanzipation

Eine Forschung, die über die Arbeitsmarktperspektive und die damit einhergehende Fixierung auf Vermittlungsquoten hinausgehen will und sich im Kontrast dazu die Subjektperspektive zu eigen macht, die berufliche Bildung ebenso wie vorberufliche Förderung als einen auf Mündigkeit und Partizipation gerichteten Emanzipationsprozess begreift, benötigt differenzierte Vergleichs- und Qualitätskriterien und eine Langzeitperspektive. So ist zu fragen, ob nicht angesichts eines immer knapper werdenden Arbeitsmarktes neben der Arbeitsfähigkeit nicht vielmehr auch die Befähigung zu bürgerschaftlichem Engagement und zur Bewältigung von risikoreichen Lebenslagen zu fördern sei. So gesehen gewinnt der Bildungsauftrag von Fördermaßnahmen gegenüber dem Trainingsauftrag zunehmend an Gewicht.

4. Dilemma zwischen struktureller Ausgrenzung und individueller Integration

In vielen Regionen Europas herrscht ein dramatischer Mangel an betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten, der es selbst für junge Menschen mit guten Schulabschlüssen annähernd unmöglich macht, direkt einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Deutlich wird dies u. a. an der wachsenden Bedeutung schulischer Berufsbildungsmaßnahmen, die u. a. in Großbritannien und Deutschland für eine wachsende Anzahl Jugendlicher zur wichtigen Option werden (vgl. dazu u. a. Hayward, 2004). Kompliziertere Arbeitsabläufe führen zu erhöhten Eingangsanforderungen an jugendliche Schulabgänger. Die Maßnahmen stehen entsprechend vor dem Dilemma, strukturelle, system-spezifische Ausgrenzungsmechanismen auf individueller Ebene mit pädagogischen Mitteln „behandeln“ zu müssen. Übergangsmaßnahmen haben eine arbeitsmarktpolitische Regulierungsfunktion. Sie lassen sich nicht nur als Verfeinerung pädagogischer Mittel für eine verbesserte Integration in das Erwerbsleben begreifen, sondern setzen in Verlängerung des Bildungssystems auch dessen selektive Funktion fort, fungieren somit auch als verfeinerte Exklusionsmechanismen, die mit pädagogischer Begründung Selektionsprozesse berufsbildungspolitisch legitimieren. Ihre Ergebnisse haben für die Teilnehmenden nachhaltige Folgen für die soziale Teilhabe. Allerdings gibt es auch hier wieder deutliche Unterschiede in der nationalen (teilweise regionalen) Ausgestaltung und Organisation dieser Prozesse. Strukturelle Ausgrenzung und individuelle Integration werden im jeweiligen kulturellen und institutionellen Kontext unterschiedlich gewichtet.

5. Kontextgebundenheit pädagogischer Praxis

Aus dem Vorhergesagtem ergibt sich ein weiteres Dilemma: Berufliche Bildung ist als pädagogische Praxis stets personen- und situationsgebunden. Sie ist als solche kulturell, sozial und praktisch verortet. Handlungsleitende Folgerungen, politikleitende Empfehlungen wie sie als Ergebnis europäisch geförderter Forschungsprojekte angestrebt werden, sind daher entweder so allgemein zu halten, dass sie auf den kulturellen Kontext aller be-

teiligten Länder bezogen werden können, oder sie sind so spezifisch, dass immer wieder nationale oder regionale Ausnahmen formuliert werden müssen. Während sich bildungspolitische Empfehlungen noch auf einer allgemeinen Ebene formulieren lassen, sind pädagogische Konzepte weder in Abstraktion von der jeweiligen historisch-kulturellen Verortung und den daraus erwachsenen institutionellen Gegebenheiten zu entwickeln, noch kann aus ihnen eine veränderte pädagogische Praxis erwachsen, ohne dass die Akteure vor Ort in die Umsetzungsstrategie mit einbezogen werden.

Vergleichende Übergangsforschung – ein Überblick

Bei einer Durchsicht von Forschungsarbeiten zum Vergleich des Übergangs von Schule in Ausbildung und Erwerb mit Bezug auf Europa wird evident, dass diese Dilemmata nur unzureichend reflektiert werden. Dies gilt allerdings nicht für das Dilemma der fehlenden Vergleichbarkeit der berufsbildenden Systeme. Die daraus resultierenden Einschränkungen, die vor allem der unterschiedlichen Struktur und Organisation der beruflichen Bildung sowie der Systeme der sozialen Sicherung geschuldet sind, werden wiederholt betont. Auch wird beklagt, die Forschung zum Übergang von Schule in Beruf sei durch eine defizitäre Datenlage gekennzeichnet (Hannan et al., 2000; Descy, Tessaring, 2001). Dem ist nur bedingt zuzustimmen. So mangelt es weder an statistischen Daten noch an Indikatoren (Lassnigg, 2005). Die Datensätze der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), LFS (Arbeitskräfteerhebung), CVTS (Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung), der UNESCO und des Internationalen Arbeitsamtes (ILO), des Cedefop, von Eurostat und nationale Statistiken geben über Bildungsverläufe und Übergangsproblematiken, insbesondere mangelnde Passungen (*mismatches*) Aufschluss (vgl. stellvertretend Wolbers, 2002). Defizitär ist allerdings die Verknüpfung der Makro- und Mikroebene und Untersuchungen zu deren Interdependenz, insbesondere in transnationaler Perspektive. Zudem beziehen sich die großen quantitativen Untersuchungen in der Regel auf den Mainstream, d. h. die durch institutionalisierte Bildungsverläufe abgebildete Normalität. Maßnahmen und Programme, die auf den Ausgleich „misslungener“ Übergänge zielen, sind mit den vorhandenen Datensätzen zumeist nicht abbildbar. Die heterogene Projektlandschaft freier Träger und privater Anbieter in diesem berufspädagogischen Zwischenbereich stellt offensichtlich keine statistisch relevante Größe dar.

Der methodologische Zugang zu einer vergleichenden Übergangsforschung stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar (Hannan, Werquin, 2000; Niemeyer 2005a). Überblicksartig lassen sich zwei Forschungsperspektiven identifizieren, die sich tendenziell auch durch die Methodenwahl unterscheiden.

Die ersten Arbeiten auf diesem Gebiet fokussierten die Passung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkterfordernissen (Maurice, Sellier, Silvestre, 1986; Allmendinger, 1989; Müller, Shavit, 1998; Hannan et al., 1998). „Hier liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor zur Passung zwischen Bildungsniveau und -inhalten, die in allgemeinbildenden Institutionen vermittelt werden und der sich daran anschließenden Berufstätigkeit.“ („A substantial amount of research work within this tradition has been carried out on the extent and nature of ‚matching‘ between both the level and content of education/training received in full-time education and the subsequent extent it was ‚matched‘ to the job/occupation entered“ (Hannan, Werquin, 2000:107). Müller, Shavit, die in dieser Tradition „die Bedeutung der Unterschiede zwischen nationalen Bildungsinstitutionen für die berufliche Allokation (“the role of national institutional differences for occupational allocation“ untersucht haben (Müller, Shavit, 1998, S. 8-44), betonen, „dass die Effekte beruflicher Bildung auf die Beschäftigungschancen am Arbeitsmarkt durch die entsprechenden institutionellen Kontexte systematisch beeinflusst werden. Sowohl das Ausmaß als auch die Art dieser Effekte variieren von Land zu Land, und diese Variation lässt sich weitgehend auf die Unterschiede in der sozialen Organisation des Bildungswesens zurückführen.“ (Übersetzung BN) (“that the effects of education in the occupational attainment process, and its impact on employment chances in the labour force, are indeed systematically conditioned by the respective institutional contexts. Both the magnitude and the shape of the effects vary between countries and this variation is due, to a large extent, to differences in the social organisation of education.“ (Müller, Shavit, 1998, S. 36) Ihre Ergebnisse unterstreichen den Zusammenhang zwischen institutionalisiertem Bildungssystem, insbesondere dem Berufsbildungssystem („Der entscheidende Faktor scheint der Berufsbezug des jeweiligen Bildungssystems zu sein.“ „The crucial factor appears to be the extent of vocational specificity of the educational system.“ ebda. 39), und der Stellung im Erwerbsleben. Allerdings beziehen auch sie sich explizit auf die etablierten Bildungsinstitutionen, die die jeweiligen nationalen Bildungssysteme repräsentieren. Initiativen, Projekte und außerinstitutionelle Formen beruflichen Lernens, die für die Ausbildungseinmündung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen eine zentrale Rolle spielen, sind nicht Gegenstand ihrer Untersuchung, so dass sich daraus auch kaum handlungspraktische Schlüsse für eine verbesserte Übergangspädagogik ziehen lassen.

Seit den späten 1990er Jahren gibt es eine Reihe von europäisch vergleichenden Arbeiten, die unmittelbar berufsvorbereitende Maßnahmen zum Forschungsgegenstand haben. Sie fragen als Forschungs- und Evaluationsprojekte zum einen nach Effizienz und Effektivität berufsvorbereitender Maßnahmen (vgl. u. a. Europäische Kommission, 1996; Brandsma, 2000; Hammer, 2003). Ein anderer Forschungsstrang nimmt die Subjektperspektive zum Ausgangspunkt für die Frage nach den Erfolgsbedingungen für einen gelingenden Übergang (Stauber, Walther 2001) und zielt auf die Ausrichtung (berufs-)pädagogischer Konzepte auf die spezifischen Bedürfnisse der

Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher (Evans, Niemeyer, 2004; Heidegger, Niemeyer, Petersen et al., 2005).

Auch diese Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, dass vor allem der Kontext von Bildung und Arbeit, in den die Qualifizierungsmaßnahme eingebettet ist, für einen erfolgreichen Übergang von Bedeutung ist (Raffe, 1987; Caroleo, Pastore, 2003; Evans, Niemeyer, 2004). Es ist daher mit Recht zu fragen, ob eine „Qualifikationsoffensive“ im Sinne von zusätzlichen qualifizierenden Maßnahmen die einzige und ausreichende Reaktion auf die wachsende Lücke zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem sein kann oder ob hier Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen vermittelt werden (Heikkinen, Niemeyer, 2005; Evans, Niemeyer, 2004). Im selben Atemzug ist auch zu fragen, ob der Eintritt in Erwerbstätigkeit als Generalindikator für einen gelungenen Übergang hinreichend umfassend ist. Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsarbeit als wesentliches Instrument sozialer Integration wird in ihrer Gültigkeit für benachteiligte Jugendliche kaum problematisiert. Dabei können viele von ihnen nur phasenweise mit einer Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt rechnen. Gerade deshalb gewinnt der persönlichkeitsstärkende Anteil der Programme, der auf die Befähigung zur biografische Lebensbewältigung, auf die Ausbildung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenz (Hendrich, 2002) abzielt, so große Bedeutung.

Dennoch ist die Berufsbildungsforschung überwiegend auf die Frage konzentriert, wie strukturell in den jeweiligen Bildungssystemen oder individuell durch soziale Benachteiligungen begründete Defizite in der Kompetenzbildung im Hinblick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes wirkungsvoll zu kompensieren seien. Durch diese Fokussierung auf Fragen der *School-to-work-transition* im engeren Sinn erscheint Übergangsforschung als ein berufspädagogisches Problemfeld. Dies beinhaltet jedoch eine thematische Engführung, die meines Erachtens der Komplexität der zu untersuchenden Prozesse nicht angemessen ist. Statt dessen wird so das gängige Paradigma der (Berufs-) Pädagogisierung und Individualisierung des strukturellen Problems fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze und obsoleter Bildungsangebote repliziert. Dies bedeutet weniger eine Lösung des o. g. Dilemmas zwischen struktureller Ausgrenzung und individueller Integration als dessen Fortschreibung.

Übergangsrisiken in Europa

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie eine vergleichende Forschung zum *System of Schemes* den oben genannten Dilemmata angemessen Rechnung tragen kann. Zielt man mit der Konzeption von Maßnahmen zur „Benachteiligtenförderung“ auf *competence development and self-emancipation* („Kompetenzentwicklung und Emanzipation“ - Titel eines Symposiums auf der ECER-Konferenz 2005 in Dublin), so lassen sich Hand-

lungsempfehlungen für eine veränderte pädagogische Praxis als Forschungsergebnis nur durch eine systematische Rückkoppelung mit den Akteuren der pädagogischen Praxis generieren. Daraus resultiert zum einen die forschungspraktische Frage, wie diese Rückkoppelung sicher gestellt werden kann; zum zweiten ist zu fragen, wie angesichts des expliziten Bezugs auf nationale und/oder regionale Besonderheiten Ergebnisse und Erkenntnisse mit transnationaler Gültigkeit formuliert werden können. Dies beinhaltet beispielsweise die Frage, wie die Erkenntnis, dass authentische Arbeitserfahrungen in einem betrieblichen Kontext die bestmögliche Re-Motivations- und Re-Integrationschancen öffnen, in der pädagogischen Praxis mit *street boys* in Lissabon, *teenage mothers* in London oder *Marktbenachteiligten* in Mecklenburg-Vorpommern zur Anwendung kommen kann.

Zwar kann die transnationale Perspektive im Rahmen eines europäischen Forschungsprojektes einen komplexeren Blick eröffnen, zumal sie in der Regel auch transdisziplinär angelegt ist. Es handelt sich dabei aber zunächst um einen individuellen Erkenntnisprozess, der nicht notwendig zu allgemeinen Schlüssen führt.

Zur Verdeutlichung der in diesem Kontext notwendigen Vergleichsarbeit sollen nun die strukturellen Differenzen in ihrer Bedeutung für die Übergangsprozesse Jugendlicher modellhaft gegenübergestellt werden. Dies geschieht im Rekurs auf soziologische Konzepte der Wohlfahrtsstaatenforschung und Jugendforschung.

Einen pragmatischen Ausweg aus diesen Dilemmata bietet die Identifizierung von Faktoren, die ein nationales Übergangsregime prägen und deren modellhafte Zusammenfassung in Ländergruppen. Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist dabei fundamentales Prinzip und zugleich die Struktur, durch die das Modell zusammengehalten wird. Die Eindeutigkeit einer Zuordnung ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen auch möglichen Zuordnungen unterscheidbar ist (vgl. Bohnsack, 1997, S. 500). Ziel ist der Prozess des idealtypischen Verstehens, der immer auch Konstruktbildung ist. In diesem Sinn verdeutlicht das folgende Modell die Dimensionen der Unterschiede von Eingliederungsprozessen und Maßnahmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Programme zur Förderung des Übergangs von Jugendlichen mit schlechten Startchancen von Schule in Ausbildung und Beruf nach drei Seiten hin im nationalen Kontext verortet sind:

- (a) durch das etablierte Bildungssystem, vor allem durch die strukturelle und institutionelle Regelung der beruflichen Bildung und
- (b) durch das Wohlfahrtsmodell bzw. das vorherrschende System sozialer Sicherung sowie
- (c) durch den normativen Diskurs über Jugend und den entsprechenden Modellen von Übergang, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, aber auch Sorge und Fürsorge, die darin zum Ausdruck kommen.

Vor dem Hintergrund nationaler Zuordnungen werden Besonderheiten dieser drei Bezugsebenen gebündelt und auf den je spezifischen sozioökonomisch-historischen Kontext bezogen. So lassen sich für Europa vier

Ländergruppen identifizieren. Dies geschieht nicht zum Zwecke der Kategorisierung oder Etikettierung nationaler Politiken und Praktiken. Allerdings hat die Erfahrung in verschiedenen Leonardo-Projekten (*Re-Integration. Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people; Self-evaluation. Transnational Methods and Models for Self-Evaluation of Non-formal Personal Competences; Modules*. Anerkennung von Modulen in der vorberuflichen Bildung; vgl. http://www.biat.uni-flensburg.de/beatr.www/index_projekte.htm) gezeigt, dass der Bezug auf ein solches komplexes Modell europäischer Übergangsregimes die Formulierung adäquater Handlungsempfehlungen als Resultate von Erkenntnissen erleichtert. Selbstverständigungsprozesse innerhalb der Forschungsgemeinschaft konnten dadurch gesteuert, Selbstreflexionsprozesse angeregt werden.

Zur Verdeutlichung der im Kontext von Übergangsforschung notwendigen Vergleichsarbeit wurden die strukturellen Differenzen der nationalen Übergangsregimes in ihrer Bedeutung für die Übergangsprozesse von Jugendlichen modellhaft gegenübergestellt. Dabei wird auf vergleichende Forschungsarbeiten anderer Disziplinen zurückgegriffen. Vergleichende Forschung zur Geschichte der Berufsbildungssysteme in Europa (Greinert, 1995), ebenso wie zur Genese von Wohlfahrtsregimes (Esping-Andersen, 1990, 1996) ergaben die Identifikation von vier Modellen, denen sich die westeuropäischen Länder zuordnen lassen. Arbeiten der vergleichenden Jugendforschung und zu Fragen der sozialen Exklusion (Stauber, Walther, 2001; Beelmann, Kieselbach, 2003), die sich wiederum auf das Modell von Esping-Andersen beziehen, wurden in die Übersicht mit aufgenommen.

Typologien bergen immer die Gefahr von Pauschalierungen in sich, wenn sie nicht auf theoretischen Überlegungen, begründeter Wahl von Kriterien und umfangreichen Analysen beruhen. Es sei daher nochmals betont, dass die Übersicht in Abb. 2 als Instrument für den (Selbst-)Verständigungsprozess transnationaler Forschungsprojekte verstanden wird. Die zugrundeliegenden Kriterien fußen auf umfangreichen Forschungserträgen der historischen Berufspädagogik, der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung sowie der Jugendforschung, wie sie im Folgenden zusammengefasst werden.

1. Zum Vergleich europäischer Berufsbildungssysteme im Hinblick auf ihr Potenzial für die Integration in Ausbildung und Erwerb

Die historische Genese nationaler Berufsbildungssysteme ist als Ergebnis ökonomischer und politischer Interessensauseinandersetzungen zu begreifen (Greinert, 1995; Müller, Shavit, 1998). Greinert (1995) entwickelt drei Modelle, die sich im Hinblick darauf unterscheiden, welche Rolle der Staat für die Regelung und Steuerung der beruflichen Bildung spielt. Im Kontext von Übergangsforschung und Benachteiligtenförderung gilt es darüber hinaus zu identifizieren, welche intendierten und nicht-intendierten Selektions- und Exklusionsprozesse nationalen Berufsbildungssystemen innewohnen. Dabei sind folgende Fragen von Bedeutung:

Abbildung 2: Modelle europäischer Übergangsregimes im Kontext von Wohlfahrtsstaaten-, Berufsbildungs- und Jugendforschung

System der sozialen Sicherung	Maximen der Sozialpolitik	Struktur des Berufsbildungssystems	Verantwortlichkeit für berufliche Integration	Schwachpunkte oder Herausforderungen Übergang in Arbeit	kultureller Begriff von Jugend	soziale Wertung von Jugendarbeitslosigkeit	Ansatz der Förderprogramme	Bezug zur beruflichen Bildung
skandinavisch	soziale Sicherung als Bürgerrecht	schulisch	Berufsbildung als Teil des Bildungssystems mit allgemeinem Anspruch auf Integration	Schulmüdigkeit	Persönlichkeitsentwicklung als Bürgerrecht	paradox, denn Jugendliche befinden sich im allgemeinen Bildungssystem, nicht auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt	Erweiterung der individuellen Möglichkeiten	Verbreiterung des Mainstream
korporatistisch	Systeme und Anspruch auf soziale Sicherung abhängig von Erwerbsarbeit und Stellung im Erwerbsleben	duales System	gemeinsame Verantwortung von Wirtschaft und Bildungspolitik für berufliche Bildung	Einstiegsvoraussetzungen, Abbruchquote, Ausbildungsplatzmangel	Vorbereitung auf soziale und berufliche Teilhabe (Allokation)	Resultat individueller Defizite und Benachteiligungen	Kompensation struktureller Defizite	Etablierung von Parallelsystemen
liberal	freies Individuum in einer flexiblen Marktwirtschaft; hohes Risiko sozialer Ausgrenzung;	marktabhängig	marktgesteuert	wenig Allgemeinbildung, Übergangsrisiko	zielt auf frühe wirtschaftliche Unabhängigkeit	Stigmatisierung von Abhängigkeit	Förderung der Erwerbsfähigkeit	Brückenfunktion
mediterran	Teilsysteme von Einkommenssicherung in Abhängigkeit von der Stellung im Erwerbsleben; hohe Bedeutung informeller Strukturen, wie z. B. Familie für soziale Teilhabe	stark informell	Bildungspolitik Familie, Kirche etc.	relativ wenig formalisierte Berufsbildung, geringe Anerkennung beruflicher Bildung	ohne klar definierten und akzeptierten Status	Resultat fehlender Ausbildungsstrukturen und entsprechender Arbeitsangebote	Verlängerung der Schulzeit, Förderung der Vermittlung in Arbeit	Einführung formaler Strukturen

- (a) Hat Berufsbildung einen eigenen Stellenwert innerhalb des nationalen Bildungssystems?
- (b) In welchem Verhältnis steht sie zur allgemeinen Bildung?
- (c) Wie und von welchen sozialen Akteuren wird die quantitative Relation von Angebot und Nachfrage nach Ausbildung gesteuert? Wer ist Träger von Ausbildung?
- (d) Wer bezahlt die Ausbildung? In welcher Weise und von wem wird Ausbildung pädagogisch systematisiert?
- (e) Welchen gesellschaftlichen Status hat berufliche Bildung?
- (f) Welcher gesellschaftliche Status wird mit der Ausbildung erworben?
- (g) Wie ist der Zugang zu Ausbildung geregelt?
- (h) Wer ist gesellschaftlich für ihre Eingliederung verantwortlich und zuständig?

Aufbauend auf Greinert, jedoch explizit mit Blick auf den Zusammenhang von Übergangs- und Berufsbildungsstrukturen unterscheidet Heidegger vier Strukturmodelle beruflicher Bildung in Europa. Er bezieht sich dabei (1) auf die Entwicklung der nationalen Wirtschaftsstrukturen, insbesondere den Zeitpunkt der Industrialisierung, (2) den Grad, in dem staatliche Sozialpolitik intervenierend tätig wird, (3) das Kräfteverhältnis der Sozialpartner und (4) das „sozialdemokratische“ Gesellschaftsbild als Ursachenkomplexe (Heidegger, 2004, S. 175ff).

In Ländern mit einem schulischen Berufsbildungssystem und einer starken sozialdemokratischen Tradition der Sozialpolitik (z. B. Finnland) wirkt das normative Ideal des mündigen Bürgers, dessen sozialer Sicherheit der Staat Rechnung trägt. Berufsbildung erscheint als Teil der allgemeinen bürgerschaftlichen Erziehung und ist konsequenterweise in die Hände des Staates gelegt. Der Anspruch auf Bildung bzw. Ausbildung erstreckt sich als allgemeines Bürgerrecht universal auf alle Jugendlichen. Gleichwohl gibt es auch hier schulmüde Jugendliche. Maßnahmen sind jedoch in der Regel als temporäre Alternative zur allgemeinen schulischen Berufsbildung konzipiert und haben stets die Einmündung in den Mainstream zum Ziel. Besonders problematisch erscheint hier der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben, wie z. B. die lange Zeit hohe Jugendarbeitslosigkeitsquote in Finnland belegt.

In Ländern mit einer starken marktwirtschaftlichen Tradition ist der Bereich der Berufsbildung ebenfalls weniger staatlich reguliert (z. B. Großbritannien). Der Ausbildungsbedarf wird unmittelbar durch den Arbeitsmarkt geregelt. Ausbildung vollzieht sich überwiegend als *training on the job*. Der Zugang ist abhängig von den Einstellungspraktiken. Zertifizierte Qualifikationen haben keine generalisierbare Aussagekraft. Unterstützungsstrukturen und Eingliederungsprogramme sind ebenfalls marktgesteuert, so dass private Bildungsanbieter über den Zugang bestimmen (vgl. Hayward, 2005). Bildungspolitische Maßnahmen richten sich nicht nur gegen Jugendarbeitslosigkeit, sondern haben auch die Anerkennung

eines allgemeinen Zertifizierungssystems (*National Vocational Qualifications – NVQ*) zum Ziel.

In Ländern mit einer starken gewerkschaftlichen Tradition (z. B. Deutschland) wurde das Ausbildungswesen in Abstimmung zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Staat strukturell geregelt und tariflich abgesichert. Berufliche Bildung genießt hier einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Abschlüsse vermitteln einen anerkannten Qualifikationsstatus. Hier sind auch die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung unmittelbar auf die dualen Strukturen der Berufsbildung bezogen. Sie sind vor allem auf den Erwerb von Zertifikaten als Zugangsberechtigungen ausgerichtet. Nichtberufsbezogene Kompetenzen werden entsprechend geringer geschätzt. Die Tradition der gemeinsamen Verantwortung von Wirtschaft, Staat und Arbeitgebern wirkt bei der Konzeption integrativer Alternativen zu dem stark selektiv wirkenden Ausbildungssystem allerdings oft auch hemmend.

In Ländern, die bis in die Nachkriegszeit stark von ländlichen Strukturen geprägt waren, überwiegen informelle Strukturen beruflicher Bildung, in denen informelles Lernen einen großen Stellenwert hat. Anerkennungs- und Zertifizierungssysteme sind allerdings ebenfalls nur schwach ausgeprägt. Die Übergangsphase von der Schule in das Erwerbsleben ist gleichfalls schwach strukturiert. Das Risiko, ohne Ausbildung zu bleiben, ist zwar hoch, gleichzeitig gibt es jedoch weitreichende, oft ebenfalls informelle Unterstützungs- und Integrationsstrukturen, vor allem in der Familie, aber auch in der Schattenwirtschaft. Allerdings genießt berufliche Bildung ein geringes Ansehen und stellt im Verhältnis zur akademischen Bildung nur die „zweite Wahl“ dar. Strukturelle Maßnahmen zur Förderung des Übergangs in Arbeit seien hier auf die Verbesserung des Prestiges beruflicher Bildung gerichtet.

2. *Erträge der vergleichenden Wohlfahrtsstaatenforschung*

Auch die Arbeiten zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates betonen die Interdependenz der Entwicklung von Systemen sozialer Sicherung und der Herausbildung industrieller Strukturen von Erwerbsarbeit. Sie verdeutlichen die zentrale Funktion sozialstaatlicher Instrumentarien für die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Arbeitskraft bzw. in der aktuellen Terminologie von Arbeitskräften als „Humanressource“ als unverzichtbare gesellschaftliche Ordnungsleistung des modernen Wohlfahrtsstaates (stellvertretend Lessenich, 1994).

„Staatlich gesetzte Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktorganisation befinden nicht nur darüber, ob – und für wen – die inzwischen fast schon traditionelle Krise des Arbeitsmarktes zu einer Krise der individuellen Reproduktion führt, sondern insbesondere auch darüber, ob – und für wen – sich diese prekäre Lebenssituation auf Dauer verstetigt; ob also – und für wen – die Krise am Arbeitsmarkt auch eine Krise der individuellen Lebenslage und der persönlichen Biografie wird.“ (Lessenich, 1994. S. 225).

Maßnahmen zur Förderung des Übergangs von der Schule in die Er-

werbsarbeit sind demnach nicht nur als Bildungs- oder Qualifizierungsbeitrag zu verstehen, sondern sind auch im Kontext nationaler Wohlfahrts- und Sozialpolitik verortet. Dies wird deutlich, wenn sie als Bestandteil aktivierender Arbeitsmarktpolitik im Sinne von „Fördern und fordern“ propagiert werden. Es ist daher sinnvoll in den Vergleich von Übergangsregimes auch Arbeiten der Wohlfahrtsregimeforschung (Esping-Andersen, 1990, 1996; Lessenich, Ostner, 1998) mit einzubeziehen. Deren Analyse wohlfahrtsstaatlicher „Regime“ bezieht sich auf die spezifischen Formen des institutionellen Umgangs fortgeschrittener kapitalistischer Gesellschaften mit den ineinander verflochtenen Problemkomplexen gesellschaftlicher Arbeit und sozialer Sicherheit („*work and welfare*“). In Abhängigkeit von historisch-konkreten politischen Kräftekonstellationen und der jeweiligen Entstehungsgeschichte staatlicher Wohlfahrtsproduktion seien verschiedenartige Muster wohlfahrtsstaatlicher Intervention auszumachen, die mit der Zeit zu relativ stabilen, politisch institutionalisierten Regulierungsarrangements gerönnen (Lessenich, Ostner, 1998, S. 11f). Nach Esping-Andersen (1998) ließen sich die Besonderheiten einzelner Wohlfahrtsstaatsregime an drei zentralen Unterscheidungskriterien festmachen:

- (a) an der spezifische Bedeutung der drei Versorgungsinstitutionen Staat, Markt und Familie bzw. Haushalt und dem Zusammenspiel öffentlicher und privater Sicherungsformen;
- (b) an der Qualität und Reichweite der gewährten sozialen Rechte; insbesondere daran, in welchem Ausmaß staatliche Politik den Warencharakter der Arbeitskraft einschränkt und die Marktabhängigkeit der Individuen reduziert („De-Kommodifizierung“);
- (c) an der Strukturierung der sozialen Hierarchie, d. h. der spezifischen gesellschaftliche Verteilungslogik.

Esping-Andersen differenziert zwischen einem liberalen (USA, Kanada, Australien, auch Dänemark, Schweiz, Großbritannien), einem korporatistischen (Österreich, Frankreich, Deutschland, Italien) und einem universalen (Norwegen, Schweden, auch Dänemark, Finnland) Wohlfahrtsmodell. Im Anschluss daran plädieren Leibfried (1990) und Lessenich (1994) für die Ergänzung eines vierten, auf die mediterranen Staaten bezogenen Wohlfahrtsstaatstypus. Sie kommen so zu vier Strukturmodellen (Lessenich, 1994, S. 240).

Augenfällig ist die Kongruenz mit den oben dargestellten Modellen der Berufsbildungssysteme. Im „sozialdemokratischen“ (oder universalen) Regime ist der Bürgerstatus an einen allgemeinen Anspruch auf Erwerbsarbeit gekoppelt, entsprechende Strukturen der sozialen Sicherung basieren auf dem Ideal der Vollbeschäftigung, für deren Funktionieren der Staat die Verantwortung übernimmt. Soziale Sicherung ist an die Teilhabe an der Erwerbstätigkeit gebunden bzw. für Jugendliche an deren Vorbereitung durch die Teilnahme an staatlich vorgehaltenen Angeboten beruflicher oder allgemeiner Bildung. Im „konservativen“ (oder korporatistischen) Modell, dem das „duale“ System der Berufsbildung entspricht, sind die Systeme der so-

zialen Sicherung nach dem Versicherungsprinzip institutionell verankert und (teilweise) von den Sozialpartnern mit gesteuert. Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsleistungen ist im Allgemeinen wie in der Ausbildungsvorbereitung an die Indikation individueller Defizite gekoppelt. Im „liberalen“ Modell beschränkt sich der Staat auf eine niedrige Grundsicherung, weitergehende Absicherung ist individuell im marktwirtschaftlichen Kontext zu „erwerben“. Die Eigenverantwortung des Einzelnen bildet hierfür die ideologische Folie, ökonomische Unabhängigkeit ist ein hoher Wert. Abhängigkeit wird stigmatisiert. Exklusionsrisiken für Jugendliche ebenso wie für Erwachsene sind so in hohem Maße individualisiert. Im „postautoritären“ (Lesenich) oder mediterranen Modell ist die Regulierungsfunktion des Staates ebenfalls beschränkt. Allerdings wirken hier andere Systeme sozialer Sicherung, wie Kirche, karitative Einrichtungen und die Familie, der Individualisierung von Exklusionsrisiken entgegen. Ein deregulierter Arbeitsmarkt ist durch prekäre temporäre Beschäftigungsformen und die Existenz einer Schattenwirtschaft gekennzeichnet, die Inklusionsstrategien jenseits von nordeuropäischen Normalitätsvorstellungen ermöglichen.

3. Erträge der Jugendforschung

Aktuelle Arbeiten der Jugendforschung zur Übergangsproblematik im europäischen Vergleich verweisen auf die Bedeutung ideologischer Muster und normativer Grundannahmen für institutionelles Handeln, wie sie in Anforderungen und Erwartungen an Jugend, Mustern des Eintritts in Erwerbsarbeit oder der Individualisierung struktureller Problemlagen zum Ausdruck kommen (Stauber, Walther, o. J., S. 5f). Da jugendpolitische Maßnahmen ebenfalls im Kontext von Wohlfahrtsregimes zu verorten sind, ließen sich im Rekurs auf Esping-Andersen analog vier Typen von Jugendregimes in Europa identifizieren. Diese bestimmen entsprechend unterschiedliche Deutungsmuster von Jugendarbeitslosigkeit sowie den Kontext der Übergangsmaßnahmen, mit denen ihr begegnet werden soll (vgl. u. a. McNeish, Loncle, 2003). Im universalistischen Regime herrsche das Ideal der individuellen persönlichen Entwicklung. Motivation sei deshalb das zentrale Ziel von Bildung und jugendpolitischen Maßnahmen. Jugendliche sähen sich nur wenigen einengenden Normalitätserwartungen gegenüber. Im liberalen Regime herrsche hingegen die Norm einer kurzen Jugendphase mit relativ früher ökonomischer Unabhängigkeit. Im erwerbsarbeitszentrierten (korporatistischen) Übergangsregime sei Jugend primär (Aus-)Bildungsjugend. Dies ginge mit der frühen Zuweisung zu sozialen Positionen entsprechend einer Berufsausbildung einher. In den unterinstitutionalisierten (mediterranen) Regimes hätte Jugend keinen klar anerkannten Status, sondern präsentiere eher ein soziales Vakuum, das in erster Linie durch die Familie kompensiert würde (Pohl, Walther o. J., S. 7).

Schlussfolgerungen

In der Zusammenschau der Berufsbildungs-, der Wohlfahrtsregime- und der Jugendforschungsperspektive wurde ein konzeptioneller Rahmen entwickelt (Abb. 2), der den komplexen Zusammenhang von Arbeitsmarkt-, Bildungs-, und Sozialpolitik in ihrer institutionellen Erscheinung, praktischen Umsetzung und normativen Wirkung abbildet. Dieses Modell stellt einen analytischen Rahmen dar für weitere transnationale Überlegungen. Es handelt sich um ein abstraktes Modell mit allen Verkürzungen, die eine Modellbildung notwendigerweise mit sich bringt. Gleichwohl wird aus der Zusammenschau deutlich, dass dem skandinavischen, dem korporatistischen, dem liberalen und dem mediterranen Regime je spezifische Übergangsmuster entsprechen und dass sich entsprechende unterschiedliche Intentionen der Fördermaßnahmen erkennen lassen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage nach der praktischen Relevanz einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung differenzierter beantworten. Die strukturellen Momente von Exklusion und Inklusion unterscheiden sich im jeweiligen Länderkontext ebenso wie die individuellen Bewältigungsmuster. Der „Erfolg“ oder „Misserfolg“ einzelner Maßnahmen lässt sich mit output-orientierten Verfahren anhand einzelner Kriterien wie Vermittlungsquoten oder Dauer der Arbeitslosigkeit daher nur unvollständig abbilden. Nachhaltige berufliche und soziale Inklusion „benachteiligter“ Jugendlicher wird nur in der komplexen Zusammenschau des gesamten Bedingungsgefüges individueller und sozialer Faktoren in langfristiger Perspektive deutlich. Dies erfordert komplexe Verfahren, die sowohl eine transnationaler Perspektive einnehmen als auch kulturelle Unterschiede angemessen berücksichtigen und die in der Lage sind, sowohl strukturelle Veränderungen als auch individuelle Entwicklungen abzubilden.

Die vorgestellte Tabelle (Abb. 2) kann als Grundlage für einen Verständigungsprozess europäischer Forschungsprojekte dienen. Es handelt sich dabei um ein Modell, das widerspiegelt, wie normative Orientierungen in Maßnahmen zur Förderung des Übergangs von Schule in Ausbildung eingeschrieben sind, und zudem auf die transdisziplinären Bezüge einer vergleichenden Übergangsforschung verweist. Die praktisch-pädagogische und bildungspolitische Ausgestaltung des Übergangssystems sollte der dargestellten mehrdimensionalen Verortung Rechnung tragen, indem sie berücksichtigt, dass entsprechende Maßnahmen sowohl im Kontext des etablierten Systems sozialer Sicherung als auch im Kontext des etablierten Berufsbildungssystems wirken und dass die teilnehmenden Jugendlichen sich in einer biografischen Phase der Identitätsbildung befinden, in der jenseits von beruflicher Orientierung und Ausbildung weitergehende normative Orientierungen wirksam werden.

Die dargestellten Konzeptualisierungen liefern darüber hinaus zentrale Impulse für die weitere Forschung. Zunächst wäre eine Erweiterung der Tabelle auf die osteuropäischen Mitgliedstaaten der EU zu leisten. Des Wei-

teren stellt sich die Frage inwieweit angesichts der aktuellen Tendenz zum Abbau staatlicher Unterstützungs- und Steuerungssysteme und der Eroberung des Wohlfahrts- und Bildungssystems durch die freie Marktwirtschaft „cultural differences“ ihre Wirkmächtigkeit erhalten. Wie werden die auf den ersten Blick vereinheitlichenden Sozial- und Bildungspolitiken im nationalen kulturellen Kontext in institutionelle Praktiken transformiert? Und: ist in Anbetracht ihrer heterogenen Geschichte eine Vereinheitlichung sinnvoll und machbar? Es erscheint mehr als zweifelhaft, ob sich soziale Kohärenz im nationalen Kontext über transnationale Regelungen und Prozesse herstellen und nachhaltig verankern lässt. Und schließlich bleibt zu bedenken, dass im Vordergrund der Betrachtungen die Makro- und Mesoebene der bildungs- und sozialpolitischen Planung und Gestaltung stand. Die individuelle Ebene der Subjekte blieb dabei ausgeklammert. Gerade mit Blick auf individualisierte Risikolagen und diversifizierte Übergänge erhält aber die Frage nach deren subjektiver Bewältigung Bedeutung. ■

Bibliografie

- Allmendinger, Jutta. Educational Systems and Labour Market Outcomes. *European Sociological Review*, 54. 1989, S. 231-250.
- Beelmann, Gert; Kieselbach, Thomas. Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B6-7/2003*, S. 32-39.
- Bohnsack, Ralf. Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 1997, S. 492-502.
- Brandsma, Jittie. Training and employment perspectives for lower qualified people. In Cedefop. *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Vol. 3. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 137-172.
- Carle, J.; Julkunen, I. *Young and unemployed in Scandinavia – A Nordic comparative study*, Nord, No 14, Copenhagen: The Nordic Council of Ministries.
- Caroleo, Floro Ernesto; Pastore, Francesco. Youth participation in the labour market in Germany, Spain and Sweden. In *Youth unemployment and social exclusion in Europe*, Bristol: The Policy Press, 2003, S. 109-134.

- Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. In: Cedefop. *Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Zusammenfassung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.
- Dietrich, Hans. Scheme participation and employment outcome of young unemployed people; empirical findings from nine European countries. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*, Bristol: The Policy Press, 2003, S. 83-108.
- Dietrich, Hans. *Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten europäischen Staaten – Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationssystemen?* Download: <http://doku.iab.de/externe/2004/k040511f19.pdf> (29.11.2005).
- Esping-Andersen, Göran. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, 1990.
- Esping-Andersen, Göran. *Welfare States in Transition*. London, 1996.
- Europäische Kommission, *Beschäftigungspolitische Leitlinien für 2002*. Brüssel, 2001.
- Europäische Kommission. *Die Integration benachteiligter Gruppen in den Arbeitsmarkt. Länderbericht der Mitgliedsstaaten der EU*, Beschäftigungsobservatorium Trends Nr. 27. Brüssel, 1996.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Evans, Karen; Niemeyer, Beatrix. Re-Enter and Reconnect – But whose problem is it? In: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, S. 1-25.
- Furlong, Andy; Cartmel, Fred. Unemployment, integration and marginalisation: a comparative perspective on 18 – to – 24 – year olds in Finland, Sweden, Scotland and Spain. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe*, Bristol: The Policy Press, 2003, S. 29-44.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Das „deutsche System“ der Berufsbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos, 1995.
- Hannan, Damian F. et al. The effect of national institutional differences on education/training to work transitions in Europe: a comparative research project (CATEWE) under the TSER programm. In: Cedefop, *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Vol. 3. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 43-90.
- Hannan, Damian F., Werquin, Patrick. Education and labour market change: The dynamics of education to work transitions in Europe. A review of the TSER Programme. In: Cedefop, *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Vol. 3. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 91-136.

- Hammer, Torild (Hg.). *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The policy Press, 2003.
- Hayward, Geoff. Vocationalism and the decline of vocational learning in England. in *Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work*, *bwp@issue* Nr. 7. download: <http://www.bwpat.de/7eu/>.
- Heidegger, Gerald. Suggestions for Improving the Framework conditions for Re-Enter Initiatives. European Policy Recommendations. In: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, S. 159-186.
- Heidegger, G.; Niemeyer, B.; Petersen, W., RE-INTEGRATION –Transnational evaluation of social and professional re-integration programmes for young people, Final Report. Download: http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/index_projekte.htm
- Heidegger, Gerald, Petersen, Wiebke. QSED-Quality through self-evaluation and development. Download: http://www.biat.uni-flensburg.de/beat.www/index_projekte.htm (29.11.2005).
- Heidenreich, Martin, Schmidt, G. International vergleichende Organisationsforschung. Opladen: Leske und Budrich, 1991.
- Heikkinen, Anja, Niemeyer, Beatrix. Schlüsselqualifikationen für verschlossene Türen? Eine kritische Revision neuer Lernkulturen in der europäischen Benachteiligtenförderung. In: *Neue Lernkulturen in Europa*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 135-153.
- Hendrich, Wolfgang. *Implizites Wissen für erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Flensburg, 2002.
- Julkunen, Ilse; Malmberg-Heimonen, Ira. Buffers and predictors of mental health problems among unemployed young women in countries with different breadwinner models. In: *Youth unemployment and social exclusion in Europe. A comparative study*. Bristol: The policy Press, 2003, S. 155-172.
- Lassnigg, Lorenz. *Doing comparative research in policy-led international research*. Vortragsmanuskript, auf der Jahreskonferenz des Netzwerkes Vocational Education and Culture: "Transforming politics of education and work". 1.9.2005, Joensuu, Finnland.
- Leibfried, Stephan. Sozialstaat Europa? Integrationsperspektiven europäischer Armutsregimes. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 70. 1990, S. 195-305.
- Lessenich, Stephan. „Three Worlds of Welfare Capitalism“ – oder vier? Strukturwandel arbeits- und sozialpolitischer Regulierungsmuster in Spanien. *Politische Vierteljahresschrift*, 35. Jg. 1994, Heft 2, S. 224-244.
- Lessenich, Stephan, Ostner, Ilona (Hg.). *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*, Frankfurt / New York, 1998.
- Maurice, M. Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In *International vergleichende Organisationsforschung*. 1991, S. 82-90.

- Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J. *Politique d'éducation d'organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétal.* Paris, 1982.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/1998, S. 501-534.
- Müller, Walter; Shavit, Yossi. *From School to Work.* Oxford: Oxford University Press, 1998.
- McNeish, W.; Loncle, P. State policies and youth unemployment in the European Union: rights, responsibilities and life-long learning, In: López Blasco, A. / McNeish, W. / Walther, A. (eds.): *Young people and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe.* Bristol: Policy Press, 2003.
- Niemeyer, Beatrix. *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Niemeyer, Beatrix. „Neue Lernkulturen“ in der Benachteiligtenförderung, in *Neue Lernkulturen in Europa?* Wiesbaden 2005a, S. 77-93.
- Niemeyer, Beatrix. *KRIS-Kooperation, Reflexion, Inklusion und Situierete Pädagogik. Transkulturelle Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung.* 2005(b), download: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (29. 11. 2005)
- Niemeyer, Beatrix. Situated learning for social and vocational integration in Germany. In: *Reconnection: Countering social Exclusion Through Situated Learning.* Dordrecht, 2004, S. 47-62.
- Pohl, Axel; Walther, Andreas. Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im Europäischen Kontext. Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung“. in: DJI (Hg.) *Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter.* Band 2: Expertisen, München: DJI Materialien 2003, S. 230-26.
- Raffe, David. The context of the youth training scheme: an analysis of its strategy and development. *British Journal of Education and Work*, vol 1, 1987, S. 1-31.
- Re-Integration. Transnational Evaluation of Social and Professional Re-Integration Programmes for young People. A Leonardo II Reference Material project. Final Report. Flensburg, 2005. download: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm (29. 11. 2005).
- Solga, Heike. Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22/2003, S. 19-25.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas. Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe, *Journal of Youth Studies*, Vol. 4, No. 1, 2001, 101-118.
- Thematic Network funded by the European Commission under the programme Targeted Socio-Economic Research (TSER) (2001), Misleading trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe, Executive summary. Download: <http://www.iris-egriss.de/egriss/tser/> (29. 11. 2005).

Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work, *bwp@issue* Nr. 7. Download <http://www.bwpat.de/7eu/>.

Vranken, Jan; Frans, Mieke. *Selection, social exclusion and training offers for target groups*. I: Cedefop, Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report, Vol. 3, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 137-172.

Wolbers, Marten. *Job Mismatches and their Labour Market Effects among School-leavers in Europe*. Arbeitspapier – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 47, 2002.

Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien ⁽¹⁾

Giuseppe Croce

Dozent an der Università *La Sapienza*, Rom, für das Fach Arbeitsökonomie

Andrea Montanino

Wirtschafts- und Finanzministerium Italien, Ministerkabinett

Amt des Staatssekretärs für das Haushaltsgesetz und öffentliche Finanzen

ZUSAMMENFASSUNG

Die Weiterbildung der Arbeitnehmer hängt in erster Linie davon ab, wie diese von den Unternehmen organisiert und finanziert wird. In diesem Zusammenhang stellt sich Frage, ob staatliche Maßnahmen die willkürliche Verteilung der Weiterbildungsmaßnahmen fördern oder eher korrigieren sollten. Im vorliegenden Artikel werden die Gründe und Grenzen staatlicher Maßnahmen analysiert, wobei sich die Autoren auf Italien konzentrieren, wo sich das System in den letzten Jahren insofern gewandelt hat, als den Sozialpartnern die Möglichkeit gegeben wurde, die finanziellen Mittel für die Weiterbildung direkt zu verwalten. Es wird argumentiert, dass die politischen Instrumente in Italien nicht geeignet sind, klar Stellung zu beziehen in der Frage der beruflichen Weiterbildung in ihren beiden Ausformungen – der kollektiven und der individuellen Weiterbildung. Aus diesem Grund bietet es sich an, dass die von den Sozialpartnern verwalteten Fonds hauptsächlich für die Förderung der Weiterbildung auf kollektiver Ebene eingesetzt werden und der öffentlichen Verwaltung die Aufgabe belassen wird, in erster Linie den vom Einzelnen geäußerten Bedürfnissen zu begegnen.

Schlagwörter

Continuing training, public policies, labour market, trade unions, employees, Italy

Weiterbildung, staatliche Maßnahmen, Arbeitsmarkt, Gewerkschaften, Arbeitnehmer, Italien

(¹) Unser Dank gilt zwei namentlich nicht genannten Mitarbeitern für ihre hilfreichen Kommentare und Kritiken. Hinsichtlich des Beitrags von Andrea Montanino liegt die Verantwortung ausschließlich beim Autor und gibt nicht die Meinung der Einrichtung wieder, bei der er beschäftigt ist.

Einführung

Die ökonomische Analyse machte deutlich, welche vielfältigen Auswirkungen der Zuwachs an Humankapital über außerschulische Bildungsprozesse haben kann: eine positive Auswirkung auf die Produktivität und damit auf das Lohnniveau und dessen Entwicklung; eine stärkere Beteiligung am Arbeitsmarkt und ein verringertes Risiko, den Arbeitsplatz zu verlieren. Darüber hinaus kann dies dazu beitragen, die Zufriedenheit der einzelnen Mitarbeiter im Unternehmen zu erhöhen, was wiederum bewirkt, dass diese aktiv an der Lösung von Problemen teilnehmen und einen besseren Umgang untereinander und nach außen pflegen.

Angesichts dieser vielfältigen Auswirkungen ist unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Weiterbildung der Frage nachzugehen, wie die Arbeitnehmer auszuwählen sind, die an einer Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen sollen.

Empirische Daten zeigen, dass in keinem Land Bildungsmaßnahmen gleichmäßig auf die verschiedenen Arbeitnehmergruppen verteilt werden. Nur wenige kommen häufig in den Genuss von Weiterbildung, andere nehmen nur selten oder überhaupt nicht daran teil (OECD, 2003; Lynch und Black 1998; Bassanini et al., 2005).

In Italien besteht zwischen der Teilnahme Erwachsener an Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen und dem Niveau der Erstausbildung ein deutlicher Zusammenhang (Eurostat, 2004). Die jüngsten Umfragen, bezogen auf die drei vorangehenden Jahre, haben ergeben, dass 30 % der im privaten Sektor abhängig Beschäftigten an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben (Umfrage Indagine „Plus“ ISFOL 2005; Croce, Laj und Pancioni, 2006). Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Neigung, Weiterbildung zu gewähren, in Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten im Dienstleistungsbereich für Privathaushalte und im Landwirtschaftssektor sehr gering ist, ebenso im Bausektor und im verarbeitenden Gewerbe. In den südlichen Regionen liegt die Teilnehmerate noch unter dem Durchschnitt. Außerdem nimmt die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitnehmer rapide ab, nachdem sie das 45. Lebensjahr vollendet haben. Die Daten zeigen ebenfalls eine geringere Beteiligung von Frauen. Befristet beschäftigte Arbeitnehmer und in Teilzeit Beschäftigte sind noch stärker benachteiligt. Die Arbeitnehmer in der niedrigsten Einkommensstufe nehmen seltener an vom Arbeitgeber bezahlten Weiterbildungen teil als andere. Die Zahl der abhängig Beschäftigten mit einem mittleren oder einem niedrigeren Bildungsabschluss, die an einer Weiterbildung teilnehmen, beträgt etwa zwei Drittel derjenigen mit Hochschulreife und kaum ein Drittel derjenigen mit Hochschulabschluss (Angotti und Bernardini, 2006; Montanino, 2001). Zudem nehmen nur wenige Arbeiter und Handwerker an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Auch die Daten zu den ersten Maßnahmen, die durch die von den Sozialpartnern geförderten Weiterbildungsfonds finanziert wurden, zeigen, dass die Chance,

an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, für einige Arbeitnehmergruppen weiterhin gering ist (Ministero del Lavoro, 2006).

Die Verteilung der Weiterbildungschancen auf die verschiedenen Arbeitnehmergruppen kann – wie man sieht – sehr ungleich sein. Also ist es möglich, dass das freie Spiel der Kräfte auf dem Markt zur Verstärkung der Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt und dessen Segmentierung beiträgt. Angesichts dieses Umstandes sollen also staatliche Maßnahmen dazu dienen, die willkürliche Verteilung zu unterstützen, oder aber korrigierend eingreifen? Nach welchen Kriterien und mit welchen Instrumenten soll gegebenenfalls korrigierend eingegriffen werden? Welche Folgen kann dies für das Weiterbildungssystem in Italien haben?

Im folgenden Abschnitt werden Motive und Grenzen staatlicher Maßnahmen auf der Grundlage der zweiseitigen Kriterien der Effizienz und der Gerechtigkeit dargestellt. Im dritten Abschnitt wird aufgezeigt, warum bildungspolitische Maßnahmen, um wirksam zu sein, die Nachfrage, die sich je nach der Person des Nachfragenden verschieden gestalten kann, berücksichtigen sollten. Im vierten Abschnitt werden kurz die staatlichen Maßnahmen in Italien für die Weiterbildung der Arbeitnehmer dargestellt. Im darauf folgenden Abschnitt wird analysiert, inwieweit durch das italienische System die beiden Ziele, einerseits die Verteilung der beruflichen Weiterbildungschancen auf die einzelnen Arbeitnehmergruppen zu verbessern und andererseits das Gesamtangebot an Weiterbildung zu erhöhen, miteinander vereinbart werden können, wobei einige Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Der sechste Abschnitt enthält Schlussfolgerungen.

Effizienz und Gerechtigkeit bei der Verteilung von Weiterbildungschancen

Neben der Erhöhung des Gesamtumfangs des Weiterbildungsangebots können sich staatliche Maßnahmen auch auf die Verteilung der Weiterbildungschancen unter den verschiedenen Arbeitnehmergruppen auswirken. Unter dem Effizienzkriterium ist die aus sozialer Sicht beste Verteilung der Weiterbildung diejenige, in der jedem Arbeitnehmer das Maß an Weiterbildung zukommt, das den größtmöglichen gesellschaftlichen Nutzen zur Folge hat. Dieser Nutzen ist der Unterschied zwischen dem, was mit der durch Weiterbildung qualifizierten Arbeit erreicht werden kann, und den für die Weiterbildung aufgewandten Gesamtkosten.

Die ökonomische Analyse zeigt, dass private Entscheidungen (der Arbeitnehmer und der Unternehmen) zu einem Umfang an Weiterbildung führen können, der geringer ist als der Umfang, der effizient wäre (?). Die Gründe für diese unzureichende Investition können im Arbeitsmarktgeschehen liegen oder ihren Ursprung außerhalb des Arbeitsmarktes haben (Brunel-

(?) Auf theoretischer Ebene ist es ebenso möglich, dass die Ineffizienz der privaten Entscheidung in einem Übermaß an Weiterbildung besteht.

lo, De Paola, 2004; *CESifo Working Paper 1286*, 2004; Leuven, 2005). Einer der Gründe, die ein optimales Weiterbildungsniveau erschweren, sind Probleme bei der Koordination. Tatsächlich ziehen sowohl die Arbeitnehmer als auch die Unternehmen im Allgemeinen Nutzen aus der Weiterbildung, folglich müssten auch beide ihren Beitrag zur Erreichung eines gesellschaftlich effizienten Investitionsniveaus leisten. Andererseits erschwert die Tatsache, dass die Weiterbildungsinvestitionen unantastbar und schwer zu überprüfen sind (es ist schwierig, die Quantität und vor allem die Qualität der Weiterbildung exakt zu messen), eine gemeinsame Finanzierung durch beide Beteiligte. Wenn der Arbeitnehmer nicht kontrollieren kann, ob die Weiterbildung, die ihm gewährt wird, den Vereinbarungen entspricht, und er auch keine Möglichkeit hat, diesen Umfang an Weiterbildung einzufordern, verringert sich die Chance, sich darüber zu einigen, wer die Kosten trägt. Deshalb wird jede Seite für sich eine Entscheidung treffen, was zu einem unter dem gemeinschaftlichen Aspekt ineffizienten Ergebnis führen wird. Genauer gesagt ist es wahrscheinlich, dass die Seite die Investition tätigen wird, für die der eigene zu erzielende Ertrag am größten ist (und die nicht zugleich solchen Zwängen unterworfen ist, die eine Investition behindern) (Acemoglu und Pischke, 1999).

Entsprechend dieser theoretischen Vorhersage ist den verfügbaren empirischen Daten zu entnehmen, dass die Unternehmen in der Mehrzahl der Fälle Weiterbildung, wenn auch nicht auf streng spezifische Weise, gewähren. In erster Linie ist die Weiterbildung eher als übertragbar anzusehen (d. h., sie vermittelt Kompetenzen und Wissen, die auch in anderen Unternehmen als in dem, in dem der Arbeitnehmer sie erworben hat, verwendbar sind). In den europäischen Ländern werden (statistischen Quellen zufolge) im Durchschnitt zwischen 70 und 80 % der Kurse von den Unternehmen bereitgestellt, und in der Mehrzahl der Fälle übernehmen diese dafür auch die Kosten. Für Italien beträgt dieser Prozentsatz mindestens 60 % (Indagine „Plus“ ISFOL, 2005). Auch wenn man bedenkt, dass die von den Unternehmen bereitgestellten Kurse eine kürzere Dauer haben als die von ihnen unabhängigen Kurse, ist festzuhalten, dass im Durchschnitt zwei Drittel der Weiterbildungsmaßnahmen, die den Arbeitnehmern zuteil wird, von den Unternehmen angeboten werden (Bassanini et al., 2005).

Daraus ergibt sich, dass die Unternehmen bei der Planung und Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen fast immer eine vorrangige Rolle spielen und folglich auch bei der Auswahl der Empfänger. Unter diesen Umständen ist es offensichtlich, dass die Investitionen in die Weiterbildung eher das Ziel der Maximierung des individuellen Gewinns des Unternehmens widerspiegeln werden als das des gesellschaftlichen Nutzens. Diese Investitionen sind außerdem Hindernissen im Hinblick auf Informationserwerb oder organisatorischer und finanzieller Natur unterworfen, denen sich das Unternehmen selbst ausgesetzt sieht (Leuven und Oosterbeek, 1999). Die Ergebnisse können deshalb in mehr oder weniger beachtlichem Maße vom Effizienzkriterium abweichen. Vor allem werden die Unternehmen bei ihrer Wahl aber dazu neigen, die „schwache“ Arbeitnehmergruppe stärker zu

benachteiligen. Die Weiterbildung für diejenigen, die sich auf dem Arbeitsmarkt nicht behaupten können, wird gering bleiben, da dies bescheidene Bruttorenditen und hohe Kosten bedeutet. Auf der anderen Seite ist zu erwarten, dass die größten Chancen auf Weiterbildung die Arbeitnehmer haben werden, die sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten können (diejenigen mit der besten Ausbildung, die in die Strukturen des Betriebs eingegliedert sind und die über Zeit und Geldmittel verfügen).

Man kann sich somit staatliche Maßnahmen vorstellen, die explizit darauf abstellen, die Weiterbildung der benachteiligten Gruppen zu unterstützen mit dem Ziel, die Ungleichheit bei den Einkommen und den beruflichen Chancen der Arbeitnehmer zu verringern.

Eine Maßnahme dieser Art, die Gerechtigkeit zum Ziel hat, kann fallabhängig zu zwei unterschiedlichen Ergebnissen führen. Im besten Fall verringert die Weiterbildung der Schwachen die Ungleichheit und erhöht zugleich die Effizienz. Ein Beispiel ist die Weiterbildung befristeter beschäftigter Arbeitnehmer, bei denen es sich eher um junge Arbeitnehmer mit mittlerem Bildungsstand, aber ohne finanzielle Mittel handelt. Die Unternehmen haben aufgrund der hohen Fluktuation der Arbeitnehmer nur geringe Vorteile, wenn sie diesen Arbeitnehmern eine Weiterbildung ermöglichen und andererseits können sich diese in Ermangelung von Geldmitteln und Krediten für die Kosten der Weiterbildung nicht selbst leisten. Maßnahmen zu ihren Gunsten würden die Ausbildungslücke, unter der sie leiden, verringern und zugleich die Effizienz erhöhen.

Im anderen Fall hingegen kann es zu einem Zielkonflikt zwischen Effizienz und Gerechtigkeit kommen. Zur Verringerung der Ungleichheit kann es nämlich notwendig sein, Weiterbildung über das optimale Maß hinaus anzubieten, was die Effizienz verringert. In diesem Fall übersteigen bei einer Gesamtbetrachtung die Kosten der zusätzlichen Weiterbildung (die vom Unternehmen und/oder vom Staat getragen werden) den Nutzen (die Erhöhung der Produktivität); dennoch kann diese zusätzliche Weiterbildung in dem Maße gerechtfertigt sein, in dem sie für die Gruppe der Schwachen, für die sie bestimmt ist, vorteilhaft ist, und aus Sicht der Gesellschaft insgesamt insofern erwünscht sein, als sie deren Gerechtigkeitsvorstellungen entspricht. Natürlich darf die zusätzliche Weiterbildung nicht die Grenze übersteigen, jenseits derer sie keinerlei Nutzen (nicht einmal unter dem Kostenaspekt) für die Empfänger darstellt. Unter diesen Umständen sollten den Weiterbildungsmaßnahmen tatsächlich andere Maßnahmen vorgezogen werden, wie beispielsweise Programme der Erwachsenenbildung, beschäftigungspolitische Maßnahmen oder Geldleistungen (Lynch, 2003).

Ein Beispiel für einen Fall, in dem ein Zielkonflikt auftreten kann, bilden die Arbeitnehmer mit niedrigem Ausbildungsstand, bei denen der Lernerfolg und die Steigerung der Produktivität durch Weiterbildung gering ausfallen. Auch in diesem Fall sind die Unternehmen kaum geneigt, Weiterbildung zu ermöglichen. Staatliche Maßnahmen, die auf die Erhöhung des Humankapitals der Unternehmen abzielen, würden auch diesen Arbeitnehmern größere Chancen bieten, könnten also im Hinblick auf deren Benach-

teilung auf dem Arbeitsmarkt von Vorteil sein, stellen aber einen negativen Faktor für die Effizienz dar.

Weiterbildung als Antwort auf die Nachfrage

In den letzten Jahren haben die Regierungen der hochentwickelten Länder der Weiterbildung spürbar mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht. Dieser neue Kontext erfordert eine Neudefinition des Konzepts und der Formen staatlicher Maßnahmen. Bei dem heute wohl vorherrschenden Trend geht man davon aus, dass die Weiterbildungspolitik in erster Linie auf die Nachfrage der Arbeitnehmer in den Unternehmen reagieren muss, und zwar durch Maßnahmen und Anreize, die die direkte Finanzierung und Koordination soweit wie möglich fördern können (Wurzburg, 1998; Gaskov, 2001; Bassanini, 2004). Dieser von der Nachfrage ausgehende Ansatz, der zur Kofinanzierung aufruft, kehrt den traditionellen Ansatz um, der vorwiegend auf dem Weiterbildungsangebot von staatlicher Seite – mittels direkter Finanzierung oder Subventionierung – beruht. Dies wird mit folgenden Annahmen gerechtfertigt:

- ein Großteil des Nutzens der Weiterbildung kommt den daran teilnehmenden Unternehmen und Arbeitnehmern zugute, so dass es selbstverständlich ist, dass diese auch die Kosten dafür zu tragen haben;
- die bei staatlichen Leistungen bestehenden Hindernisse begrenzen die Ressourcen, die für finanzielle Maßnahmen zur Unterstützung der Weiterbildung zur Verfügung stehen;
- es ist zweckmäßig, die Marktmechanismen zu aktivieren, die die Grundlage dafür bilden, welche Wahl die Beteiligten für ihre Investitionen treffen (Mechanismen, die beim Ansatz von der Angebotsseite her vernachlässigt werden).

Ein System, das auf der Nachfrage basiert, ist offenbar besser geeignet, die Verantwortung der Beteiligten zu stärken, wobei die notwendige operationelle Flexibilität gewährleistet und Diskrepanzen zwischen der geleisteten Weiterbildung und dem Weiterbildungsbedarf der Wirtschaft zu vermeiden wird (Finegold, 1996). Eine dahingehende Ausrichtung ist, wenn auch in unterschiedlichsten Formen und Abstufungen, bereits in den wichtigsten nationalen Weiterbildungsmodellen der europäischen Länder vorhanden. Anders als in den Erstausbildungssystemen, übernehmen bei diesen Modellen Privatpersonen (Arbeitnehmer und Vertreter von Unternehmen) immer mehr Rolle derjenigen, die die Entscheidungen treffen und die das Geld bereitstellen, im Vergleich zu den öffentlichen Maßnahmen (Croce, 2005).

Dennoch unterliegt auch der Ansatz, der auf der Kofinanzierung durch Unternehmen und Arbeitnehmer beruht, gewissen Einschränkungen. Durch private Entscheidungen einen befriedigenden Investitionsstrom für die

Weiterbildung zu gewährleisten, scheint alles andere als selbstverständlich. Tatsächlich stellt sich, wie gezeigt wurde, gerade die Koordinierung der Weiterbildungsinvestitionen durch Arbeitnehmer und Unternehmen als besonders schwierig dar. Folglich wird sich eher ein *System einseitiger Wahl* mit der möglicherweise daraus resultierenden Ineffizienz durchsetzen als ein *System der Kofinanzierung*. Wenn in erster Linie die Unternehmen die Weiterbildung finanzieren, werden diese bei ihrer Wahl versuchen, ihren eigenen Gewinn zu maximieren, ohne jenen der Arbeitnehmer gebührend zu berücksichtigen. Die verfügbaren Geldmittel werden zur Weiterbildung jener Arbeitnehmergruppen bestimmt werden, die zu einen für sie höheren Gewinn führt. In Bezug auf das, was uns hier am meisten interessiert, kann der auf der Kofinanzierung beruhende Ansatz ferner auf eine möglichst effiziente Verteilung abzielen, wobei unberücksichtigt bleibt, dass diese Verteilung möglicherweise nicht dem Aspekt der Gerechtigkeit genügt.

Wenn die Politik daher einerseits darauf achten muss, Verdrängungseffekte bei privaten Investitionen zu vermeiden und diese dennoch zu fördern, muss sie auch in der Lage sein, dort einzugreifen, wo sich das Gesamtniveau und die Verteilung der Weiterbildungsinvestitionen von den Zielen der Effizienz und/oder der Gerechtigkeit entfernt.

Weiterbildungspolitische Maßnahmen auf kollektiver Ebene und auf individuelle Nachfrage

Gemäß dem Ansatz der Nachfrage nach Weiterbildung können sich die Maßnahmen unterschiedlich gestalten, je nach dem, ob sie sich an der Nachfrage der Unternehmen oder an der Nachfrage der Arbeitnehmer orientieren.

Betrachtet man die Erfahrungen in verschiedenen europäischen Ländern, erweisen sich die staatlichen Maßnahmen, die auf eine Nachfrage der Unternehmen reagieren, oftmals insofern als Maßnahmen auf kollektiver Ebene, als sie eine gemeinsame Planung und manchmal eine gemeinsame Leitung der Weiterbildungsmaßnahmen durch die Sozialpartner vorsehen. Dies erfordert planerische Fähigkeiten, eine aktive Präsenz der Arbeitnehmervertreter, vorzugsweise im Betrieb, und auch Fähigkeiten, diesen Bereich zu verwalten: Elemente also, die insbesondere für kleine Unternehmen den Zugang zu öffentlichen Ressourcen außerordentlich schwierig machen können. Die Maßnahmen, die auf die von den Arbeitnehmern geäußerte Nachfrage zustande kommen, können hingegen als Maßnahmen auf individuelle Nachfrage bezeichnet werden. In diesem Fall ist es der einzelne Arbeitnehmer, der letztlich auch der Begünstigte der Maßnahme ist und die Weiterbildung nachfragt.

Es ist hervorzuheben, dass sich diese beiden Arten von Maßnahmen in einem idealen Weiterbildungssystem gegenseitig ergänzen können, da sie imstande sind, die verschiedenen Weiterbildungsbedürfnisse zu befriedigen. Die Weiterbildung auf individuelle Nachfrage überlagert diejenige, die durch Bildungspläne organisiert wird, nicht, da sie eine Nachfrage be-

rücksichtigt und befriedigt, die nur schwer in vom Unternehmen vorgegebenen Plänen berücksichtigt werden könnte.

Wie sich diese beiden Maßnahmen ergänzen, kann kurz wie folgt verdeutlicht werden. In dem Fall, in dem die Weiterbildung von den Unternehmen durch einen Bildungsplan vorbereitet wird, fließen in diesen selbst bei einem internen Arbeitsmarkt vermutlich vor allem die Bedürfnisse der Unternehmen ein. In diesem Fall übernimmt das Unternehmen folglich die Weiterbildung der Arbeitnehmer im Rahmen eines tendenziell stabilen Beschäftigungsverhältnisses und eines Austauschs zwischen Arbeitnehmern und Unternehmen, der für beide Seiten vorteilhaft ist. Die individuelle Weiterbildung hingegen, die vorsieht, dass der Arbeitnehmer sich seine Weiterbildung selbst aussucht, könnte besser auf die Bedürfnisse der Arbeitnehmer eingehen, die nicht dem internen Arbeitsmarkt angehören und die kaum in das Unternehmen eingebunden sind und sich ihre Weiterbildung folglich selbst organisieren müssen. Die Empfänger dieser zweiten Art von Maßnahmen sind also an erster Stelle die Arbeitnehmer, die auf Facharbeitsmärkten tätig sind und die sehr mobil sind, in beträchtlichem Maße aber auch diejenigen auf dem sekundären Markt ⁽³⁾.

Ein System, das in Maßnahmen auf kollektiver Ebene und in Maßnahmen auf individuelle Nachfrage gegliedert ist, kann somit grundsätzlich die Weiterbildungsbedürfnisse der einzelnen Arbeitnehmer und des stark heterogenen Arbeitsmarktes befriedigen. Aber bis dies tatsächlich möglich ist, müssen die Struktur und die Gestaltung dieser Maßnahmen in der Weise geplant werden, dass sie auf der einen Seite der Unvollkommenheit der Märkte, der Arbeitswelt, des Kreditwesens und der Weiterbildung und auf der anderen Seite den strukturellen Beschränkungen, denen die staatlichen Maßnahmen im Bereich der Weiterbildung unterliegen, begegnen können. Unter diesem Aspekt ist es möglich, einige Voraussetzungen zu entwickeln, von denen ihre Wirksamkeit abhängt. Maßnahmen auf kollektiver Ebene sollten in der Lage sein:

- das Problem des Trittbrettfahrens zwischen Unternehmen zu verringern (dieses Erfordernis kann beispielsweise die Erhebung einer Pflichtabgabe zu Lasten der Unternehmen von z. B. 0,30 %, rechtfertigen);
- die Beschränkungen für Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen und der Arbeitnehmer tatsächlich zu beseitigen, wobei diese Beschränkungen vor allem im Fall der kleinen Unternehmen finanzieller, aber auch organisatorischer oder zeitlicher Natur sein können bzw. sich auf einen Mangel an Informationserwerb beziehen;
- die Koordinierung zwischen den Unternehmen und den Arbeitnehmern zu verbessern, indem die Probleme des mangelnden Informationszu-

⁽³⁾ Soweit es hier von Interesse ist, entspricht der interne Arbeitsmarkt den Unternehmen, die interne Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, der sekundäre Markt entspricht den Unternehmen und Arbeitsplätzen niedriger Qualifikation, denen gegenüber die Unternehmen kein Interesse bekunden, in Weiterbildung zu investieren und schließlich besteht der Facharbeitsmarkt aus den Arbeitnehmern mit hohen und anerkannten Berufsqualifikationen, die deshalb in einer starken Verhandlungsposition sind und bereit sind, die Kosten der Weiterbildung selbst zu tragen.

gangs und des fehlenden Vertrauens verringert werden, die eine wirkliche Kofinanzierung der Weiterbildung verhindern können.

Die Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen auf Nachfrage des Einzelnen hängt hingegen ab:

1. von der Fähigkeit, die Beschränkungen zu beseitigen, die die Arbeitnehmer insbesondere aufgrund fehlender finanzieller Mittel daran hindern, sich selbst um ihre Weiterbildung zu kümmern;
2. von Maßnahmen, die die Weitergabe von Informationen fördern und die Qualität der Weiterbildung zu dem Zweck sicherstellen, die Zahl der potenziellen Nutznießer dieser Maßnahmen zu erhöhen;
3. von der Fähigkeit, diejenigen als geeignete Empfänger auszuwählen, die auf den internen Arbeitsmärkten und auf den Facharbeitsmärkten tätig sind.

Der konzeptuelle Ansatz der beiden Kanäle für die berufliche Weiterbildung muss somit auf Grundlage der effektiven Gestaltung des Systems und dessen Wirksamkeit bewertet werden. Ein System, das nicht in der Lage ist, bei der Vielfalt der Beteiligten und der Situationen auf die Notwendigkeit einzugehen, die Ziele der Effizienz und der Gerechtigkeit zu erreichen, könnte eine Pflichtabgabe zur Finanzierung der Weiterbildung nicht rechtfertigen. Es könnte aber bestimmte Formen der Förderung der Weiterbildung attraktiver machen, die weniger selektiv und vorhersehbar wären und weniger Ziele verfolgen würden.

Die staatlichen Maßnahmen zur Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien

Die staatlichen Maßnahmen zur Weiterbildung der Arbeitnehmer haben sich im Laufe der letzten zehn Jahre entwickelt und beruhen überwiegend, wenn nicht gar ausschließlich, auf finanziellen Instrumenten. Ein erstes vorhandenes Instrument ist das italienische Gesetz über die berufliche Weiterbildung (Gesetz Nr. 236 von 1993), das von 1996 seine Wirkung entfaltete und für alle Arbeitnehmer in privaten Unternehmen bestimmt ist. Durch dieses Gesetz werden in erster Linie Bildungspläne finanziert, die von Unternehmen im Einvernehmen mit Vertretern der Arbeitnehmer vorgelegt werden, wobei die Verantwortung für die Planung und für die Festlegung der Rangfolge der Maßnahmen Aufgabe der öffentlichen Verwaltung, insbesondere der Regionen ist, die jährlich einen bestimmten Teil der Finanzierung vom Staat erhalten. Dazu ist zu sagen, dass in den letzten Jahren versucht wurde, die Finanzierung zugunsten der Arbeitnehmergruppen vorzunehmen, die grundsätzlich nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, indem versucht wurde, das Ziel der Gerechtigkeit über das Ziel der Effizienz zu stellen.

Neben den herkömmlichen Bildungsplänen wird durch das Gesetz auch ein System individueller Bildungsgutscheine finanziert mit dem Ziel, die bürokratischen Erschwernisse bei der Verwaltung der Geldmittel abzubauen und die Zahl der Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen zu erhöhen.

Ein zweites Finanzierungsinstrument wurde im Jahr 2000 mit der spezifischeren Zielrichtung eingeführt, das individuelle Recht auf Weiterbildung der Arbeitnehmer zu fördern. Das Gesetz verlangt von den Sozialpartnern, in die vertraglichen Vereinbarungen die Möglichkeit aufzunehmen, auch dann einen Bildungsurlaub für Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen, wenn diese nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit zusammenhängen. Alternativ können die Regionen die Geldmittel auch zur Finanzierung von Bildungsgutscheinen verwenden.

Insgesamt stellen diese beiden Finanzierungsinstrumente gegenwärtig ungefähr 15 % der jährlich für Unternehmen und Arbeitnehmer verfügbaren Geldmittel dar. Eine beachtlichere Quote von 40 % stellen die Maßnahmen dar, die vom Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Auch letztere folgen dem herkömmlichen Entwurf der Bildungspläne und unterscheiden sich – aus Sicht der Arbeitnehmer und der Unternehmen – nicht merklich von den innerstaatlichen gesetzlichen Finanzierungsregelungen.

In den Jahren 2004 und 2005 wurden in Italien branchenübergreifende Fonds eingerichtet. Dabei handelt es sich um private Einrichtungen, die von den Sozialpartnern zur Finanzierung der Weiterbildung der Arbeitnehmer eingerichtet werden. Die Unternehmen können frei entscheiden, ob sie einem Fonds beitreten oder nicht und gegebenenfalls einen der derzeit eingerichteten Fonds wählen. Mit der Ermöglichung der Fonds hat der Staat die Verwaltung öffentlicher Maßnahmen an die Sozialpartner delegiert, in der Annahme, dass diese über umfassendere Informationen als die öffentliche Verwaltung verfügen und somit die Geldmittel zielgerichteter einsetzen können. Ferner können sie, da es sich um private Strukturen handelt, flexiblere Verfahren zur Verteilung der Geldmittel festlegen. Diese Fonds stellen derzeit die verbleibenden 45 % der Geldmittel dar, die für die Weiterbildung der Arbeitnehmer zur Verfügung stehen und sollen in den nächsten Jahren weiter zunehmen und zum bedeutendsten Kanal der staatlichen Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen werden. Hierbei ist anzumerken, dass die Finanzierung auf der Grundlage von nationalen gesetzlichen Vorschriften einerseits und durch die nationale Quote des Europäischen Sozialfonds, wie auch durch die von den Sozialpartnern geförderten Fonds, andererseits größtenteils aus den gleichen Quellen gespeist wird und dem Anteil von 0,3 % des Lohnaufkommens entspricht, das die Unternehmen an den Staat abführen müssen. Die Verpflichtung zur Zahlung dieser Abgabe wird mit dem Phänomen des Trittbrettfahrens in Bezug auf die Finanzierung der Weiterbildung gerechtfertigt, weil es keine freiwillige Koordination zwischen den Betroffenen gibt. Indem dem gesamten privaten Beschäftigungssektor Geldmittel entnommen werden, ist zudem eine gleichmäßige Lastenverteilung möglich, bei der sich die Belastung des Einzelnen in moderaten Grenzen hält.

Der Entwurf des an das Lohnaufkommen gekoppelten Beitrags des Unternehmens führt in der Tat insofern zu einer Aufteilung der Weiterbildungskosten zwischen Unternehmen und Arbeitnehmern, als die Einführung der Abgabe – bei normaler Elastizität von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt – eine Verringerung des Gewinns für beide Seiten zur Folge hat. Die Weiterbildung wird somit durch Geldmittel der Unternehmen und der Arbeitnehmer finanziert. Diese Kofinanzierung rechtfertigt aus ökonomischer Sicht die Notwendigkeit von Vereinbarungen zur Finanzierung der Weiterbildung zwischen den Parteien sowie die paritätische Natur der Fonds, in denen die Sozialpartner die Weiterbildungsmaßnahmen gemeinsam verwalten.

Die Finanzierung über eine an das Lohnaufkommen gekoppelte Pflichtabgabe, die von den Sozialpartnern verwaltet wird, bringt das italienische System dem interventionistischen Modell näher, in dem besondere gesetzliche Pflichten Weiterbildungsinvestitionen erzwingen oder regulieren. Entsprechende Systeme gelten in Frankreich, Belgien, Spanien und Dänemark. Auf der anderen Seite führen diese branchenübergreifenden Fonds, die wir in entsprechender Form in den genannten und anderen Ländern wie den Niederlanden finden zu einem für die Sozialpartner starken Anreiz zur Autonomie und zur Zusammenarbeit, indem sie diesen die Möglichkeit bieten, das Weiterbildungssystem nicht nur zu verwalten, sondern es auch zu lenken und weiterzuentwickeln.

Einige Überlegungen zum politischen Instrumentarium in Italien

In der gegenwärtigen Phase der Veränderung des Weiterbildungssystems muss man sich fragen, ob die heute in Italien wirkenden staatlichen Maßnahmen tatsächlich geeignet sind, das Weiterbildungsvolumen zu erhöhen und gleichzeitig die Art der Verteilung der Weiterbildung zu verbessern. Insoweit steht man vor allem dem „strukturellen“ Problem gegenüber, ob das zur Verfügung stehende Instrumentarium, das auf den beiden Kanälen der kofinanzierten Tätigkeiten der staatlichen Verwaltung (nationale Gesetze und Europäischer Sozialfonds) und den von den Sozialpartnern geförderten branchenübergreifenden Fonds beruht, sich ergänzt oder aber überlagert. Es hat den Anschein, als würden sie sich in erster Linie überlagern, da bei einem Großteil der bestehenden Programme sowohl die Weiterbildung auf individuelle Nachfrage als auch diejenige auf kollektiver Basis gleichermaßen finanziert wird. Ferner sind sich einige der verfügbaren Instrumente recht ähnlich, so dass sich die Voraussetzungen für die Inanspruchnahme der Geldmittel aus Sicht der Berechtigten weitestgehend gleichen.

Obwohl das italienische Instrumentarium, das sich im Wesentlichen als Angebot zur Vergabe öffentlicher Geldmittel darstellt, wie bereits dargelegt,

sowohl Maßnahmen auf kollektiver Ebene als auch solche auf individuelle Nachfrage enthält, scheint das System insgesamt nicht Ausdruck einer klaren politischen Strategie zu sein, mit der versucht wird, die verschiedenen Instrumente entsprechend den verschiedenen Zielen zu differenzieren und dafür zu sorgen, dass sich diese gegenseitig besser ergänzen.

Das gegenwärtige System der beruflichen Weiterbildung ist das Ergebnis einer zersplitterten und oftmals verschlungenen Entwicklung, die verschiedene Instrumente hervorbrachte. Diesen liegen unterschiedliche Zwänge und Umstände zu Grunde, die nicht immer mit Blick auf das Ganze koordiniert wurden. Obwohl der Nachfrage orientierte Ansatz Berücksichtigung fand, spiegelt die gegenwärtige Struktur der staatlichen Maßnahmen die Gliederung in zwei Arten von Maßnahmen, wie im vorhergehenden Absatz dargestellt, nicht genügend wider, sondern führt eher zu einer nachteiligen Überlagerung der Instrumente.

Folglich hat ein sehr großer Teil der Arbeitskräfte tatsächlich kaum Zugang zum Weiterbildungssystem, und unter den Betroffenen, die in Weiterbildungsmaßnahmen eingebunden sind, ist die Quote derer, die von staatlichen Maßnahmen profitieren, sehr gering⁽⁴⁾. Wie oben schon verdeutlicht wurde, verstärkt dies nicht nur das Risiko der Segmentierung und der Ungleichheit, sondern führt auch zu einem Effizienzverlust.

Auch scheint die erst kürzlich gefundene Lösung, deren Ziel es ausdrücklich ist, der Forderung nach Weiterbildung der Arbeitskräfte, die sich auf dem Arbeitsmarkt nur schwer behaupten können, zu begegnen, nicht befriedigend. In der Tat bringt diese Lösung eine Zweiteilung der Weiterbildung mit sich, und zwar in eine für hochqualifizierte Arbeitnehmer, die dem Kern des Unternehmens angehören, und eine für die Arbeitnehmer, die sich auf dem Arbeitsmarkt nur schwer behaupten können – diejenigen mit geringer Schulbildung, die nicht in den Schlüsselpositionen angestellt sind oder die nur wenig in das Unternehmen eingebunden sind. Dabei würde erstere den strategischen Zielen des Unternehmens dienen, während die zweite ausschließlich die Funktion hätte, einen Ausgleich zu schaffen. Dies ist die Kluft, die sich auftut zwischen den branchenübergreifenden Fonds, die in Wirklichkeit für die Finanzierung der von den Unternehmen aufgestellten Pläne vorgesehen sind, die also in erster Linie für die „starken“ Arbeitnehmer bestimmt sind, einerseits und den sonstigen staatlichen Maßnahmen andererseits, die für vielfältige Ziele eingesetzt werden, überwiegend für solche im Sinne der Gerechtigkeit, aber mit zweifelhaftem Nutzen für die berufliche Entwicklung der betroffenen Arbeitnehmer.

In der gegenwärtigen Situation kann daher die Leistungsfähigkeit der staatlichen Maßnahmen nicht voll zur Geltung kommen. Angenommen, das gesetzliche Instrumentarium bleibt unverändert, dann könnte seine Entwicklung hin zu einem System, das gänzlich in politische Maßnahmen auf kollektiver Ebene und auf individuelle Nachfrage gegliedert ist, durch Spezia-

(4) Wie der Bericht 2005 zur Weiterbildung in Italien zeigt, deckt der öffentliche Beitrag ungefähr 10 % der gesamten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

lisierung der politischen Maßnahmen unter Federführung der branchenübergreifenden Fonds und der staatlichen Verwaltung erleichtert werden. Den branchenübergreifenden Fonds könnten vor allem die Maßnahmen auf kollektiver Ebene anvertraut werden, während die staatliche Verwaltung die Zuständigkeiten übernehmen könnte, die sich auf die Maßnahmen hinsichtlich der individuellen Nachfrage beziehen ⁽⁵⁾.

Auf diese Weise würden die verschiedenen Bedürfnisse, die durch die Nachfrage zum Ausdruck kommen, befriedigt werden, und die politischen Entscheidungsträger – sowohl die Vertreter der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber als auch die öffentliche Verwaltung – könnten die Instrumente danach ausrichten, welches der beiden Ziele – Effizienz oder Gerechtigkeit – sie erreichen wollen.

Eine deutlich abgegrenzte Spezialisierung der Maßnahmen entsprechend den aufgezeigten Vorgaben könnte dann zu Verbesserungen sowohl im Bereich der Weiterbildung auf kollektiver Ebene als auch im Bereich der individuell nachgefragten Weiterbildung führen.

Bei letzterer waren die Erfahrungen, die in einigen Regionen Italiens mit Bildungsgutscheinen gemacht wurden, nicht sehr überzeugend. Die Bildungsgutscheine scheinen bisher keine so große Bedeutung erlangt zu haben, um sie zu einem bevorzugten Kanal der Weiterbildung zu machen. Das System sollte dadurch wirkungsvoller gestaltet werden, dass es für bestimmte Zielgruppen als privilegierte Empfänger je nach örtlichem und sektoralberuflichem Kontext vorteilhaftere Zugangs- und Finanzierungsvoraussetzungen vorsieht. Für die benachteiligten Arbeitnehmer könnten die Bildungsgutscheine von Maßnahmen und Anreizen begleitet sein, die ihnen den Zugang erleichtern und den Nutzen, den sie davon hätten, maximieren könnten, indem die Anwendung dieses Instruments nicht ausschließlich auf die leistungsfähigsten Arbeitnehmer beschränkt wird. Dieser Logik folgend, käme man dann zu der Vorstellung, einen individuellen Anspruch auf Weiterbildung für Arbeitnehmer festzuschreiben, der in Arbeitsstunden berechnet und nach vorheriger Vereinbarung mit dem Betrieb geltend gemacht wird, wobei die Bildungsgutscheine auch eine Rolle spielen könnten. Zur Vermeidung einer übermäßigen Ansammlung von Stunden und zur Schaffung von Anreizen für die Arbeitnehmer, die ihnen zur Verfügung stehenden Stunden auch in Anspruch zu nehmen, sollten diese in regelmäßigen Zeitabständen, beispielsweise nach drei Jahren, verfallen.

Auf der anderen Seite könnten die Fonds durch geeignete Anreize auch die Einbeziehung der beruflich geringer qualifizierten Arbeitnehmer in die von den Unternehmen aufgestellten Bildungspläne begünstigen. Im System der Maßnahmen auf kollektiver Ebene könnte diesbezüglich der Gewerkschaft eine bedeutende Rolle zukommen. Um die Erreichung dieses Ziels zu fördern, könnten Unternehmen und Gewerkschaft die Bedingungen dafür vertraglich aushandeln, wie viel Arbeitszeit und wie viel Freizeit

⁽⁵⁾ In diesem Schema bliebe der Kanal zu definieren, der zur Finanzierung der Weiterbildung der Unternehmen bestimmt ist, die keinem Fonds angehören.

für die Weiterbildung in Anspruch genommen wird. Ebenso könnten sie Weiterbildungsstandards und ein System der Zertifizierung der Kompetenzen aushandeln. Dabei geht es hauptsächlich um Weiterbildungsmaßnahmen, die von den Unternehmen und den Arbeitnehmern kofinanziert werden sollten.

Abschließend sei an das oberste Ziel erinnert, die Zahl der Unternehmen zu erhöhen, die eine Weiterbildung anbieten. Dies bedeutet Maßnahmen, die in erster Linie auf kleinere Unternehmen abzielen und die, um effektiv zu sein, nicht ausschließlich finanzieller oder steuerlicher Natur sein dürften, sondern ein Netz von Angeboten zur Aktivierung der Nachfrage beinhalten müssen und die auch flexiblere Finanzierungsmechanismen und vereinfachte administrative Prozedere für kleine Projekte vorsehen müssen.

Schlussfolgerungen

Das italienische System der beruflichen Weiterbildung zeigt sich heute stärker gegliedert als noch vor wenigen Jahren. Die Einführung der von den Sozialpartnern geförderten Fonds in den Jahren 2004 und 2005 ändert das für Unternehmen und Arbeitnehmer verfügbare Instrumentarium grundlegend und hat das gesamte zuvor bestehende System zur Diskussion gestellt. Dennoch bleibt das Problem bestehen, den Zugang zur Weiterbildung für Arbeitskräfte zu erweitern, die andernfalls auch weiterhin davon ausgeschlossen wären. Die gegenwärtige Überlagerung der Instrumente kann ebenso wenig das Ziel sein wie die Segmentierung in eine Weiterbildung mit strategischer Bedeutung (die von den Fonds finanziert wird und die in Wirklichkeit auf die von den Unternehmen vorgegebene Ziele ausgerichtet ist) und eine solche mit rein ausgleichender Funktion (die von der öffentlichen Verwaltung gefördert wird). Stattdessen ist es erforderlich, die verschiedenen Instrumente weiterhin so zu gestalten, dass sie sich gegenseitig ergänzen, indem den Sozialpartnern die Verwaltung der Maßnahmen, für die eine Nachfrage auf kollektiver Ebene besteht, und der staatlichen Verwaltung die individuelle Nachfrage nach Weiterbildung anvertraut wird.

Die Ineffizienz des gegenwärtigen Systems ist auch insoweit offensichtlich, als die – wenn auch nicht sehr bedeutenden – öffentlichen Geldmittel, die für die Weiterbildung verfügbar sind, teilweise ungenutzt bleiben, wohingegen die Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen, die durch private Geldmittel finanziert werden, ungefähr 90 % des Gesamtbetrags ausmachen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, die Nachfrage nach Weiterbildung zu fördern und diesbezüglich Anreize zu schaffen, notwendigerweise auch von einem elastischen und effizienten Weiterbildungsangebot abhängt, das derzeit in Italien noch nicht hinreichend entwickelt zu sein scheint. Die Perfek-

tionierung der Systeme zur Schaffung von Anreizen für die Nachfrage und zu deren Förderung muss deshalb von Maßnahmen begleitet werden, die darauf abzielen, die Entwicklung von Dienstleistungsangeboten zur Weiterbildung quantitativ und qualitativ zu fördern. ■

Bibliografie

- Acemoglu, D.; Pischke, J. *Beyond Becker: Training in imperfect labour markets*. In: *Economic Journal*, Februar 1999, Nr. 109, S. 112-42.
- Angotti, R.; Bernardini, A. *Temi e Strumenti per la Formazione Continua*. (Herausgegeben von Andrea Montanino), Rubbettino editore, 2006.
- Bassanini, A. *Improving skills for more and better jobs? The quest for efficient policies to promote adult education and training*. OECD, 2004.
- Bassanini, A.; Booth, A.; Brunello, G.; De Paola, M.; Leuven, E. *Workplace training in Europe. A Report to Fondazione Debenedetti*, mimeo 2005.
- Brunello, G.; De Paola, M. *Market failures and the under-provision of training*. CESifo Working Paper 1286, September 2004.
- Croce, G. Limiti e prospettive della formazione continua in Italia. In: *Economia & Lavoro*, 2005, Nr. 2, S. 35.
- Croce, G.; Laj, S.; Pancioni, M. La partecipazione alla formazione dei lavoratori dipendenti del settore privato. In: Pizzuti, F.R. *Rapporto sullo stato sociale - anno 2006*. UTET, 2006.
- Finegold, D. Market failure and government failure in skills investment. In: Booth und Snower (Hg.): *Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses*, 1996.
- Gasskov, V. *Government interventions in private financing of training*. ILO, 2001.
- Heckman, J.J.; Krueger, A.B. *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* MIT Press, Cambridge, Massachusetts. 2003.
- ISFOL. *Indagine "Plus"*, 2005.
- Leuven, E. The economics of private sector training: a survey of the literature. In: *Journal of economic surveys*, February 2005, Band 19, Nr. 1, S. 94-111.
- Leuven, E.; Oosterbeek, H. The demand and supply of work-related training: evidence from four countries. In: *Research in Labor Economics*, 18, 1999, S. 303-330.
- Lynch, L.M.; Black, S.E. Beyond the incidence of employer-provided training. In: *Industrial and Labor Relations Review*, Nr. 1, Band 52, 1998, S. 6-31.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. *Rapporto 2005 sulla Formazione Continua*, Rubbettino editore, 2006.

- Montanino, A. Formazione aziendale, struttura dell'occupazione e dimensione dell'impresa. In: *Rivista di Politica Economica*, Juli-August 2001.
- OECD. *Employment Outlook*. Paris: OECD, 2003.
- Wurzburg, G. Probleme bei der Finanzierung beruflicher Bildung in der EU. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Cedefop, 1998, Nr. 13, S. 24-29.

Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz?

Anders Nilsson

Universität Lund, Wirtschafts- und Managementsschule
Fachbereich Wirtschaftsgeschichte

ZUSAMMENFASSUNG

Die aktuellen allgemeinen Herausforderungen eines tiefgreifenden Wandels der wirtschaftlichen Strukturen und des wachsenden internationalen Wettbewerbs könnten dazu führen, dass die ungleichen nationalen Systeme zu einem „optimalen Verfahren“ konvergieren. In diesem Beitrag wird eine solche potenzielle Konvergenz aus zwei Blickwinkeln untersucht: aktive Förderung der Lehrlingsausbildung in staatlich regulierten Systemen und Aufnahme der Berufsbildung in den stärker theoretisch geprägten Sekundarbereich II. In beiden Fällen ist die Konvergenz politisch erwünscht, doch gibt es Rekrutierungsprobleme.

Schlagwörter

Apprenticeship,
dual system,
practical education,
theoretical education,
typology,
upper secondary school

Lehrlingsausbildung,
duales System,
praktischer Unterricht,
theoretischer Unterricht,
Typologie,
Sekundarstufe II

Einleitung

Die Berufsbildungssysteme der europäischen Länder stellen im Prinzip Antworten auf Herausforderungen dar, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts aufgetaucht sind. Zu diesen Herausforderungen gehörten die tiefgreifenden technischen und organisatorischen Veränderungen, die so genannte zweite industrielle Revolution, und teilweise auch der wachsende internationale Wettbewerb, oft als Globalisierung des 19. Jahrhunderts bezeichnet. Seit einigen Jahrzehnten stehen die europäischen Volkswirtschaften wieder vor gemeinsamen Herausforderungen. Die großangelegten technischen und organisatorischen Veränderungen seit Ende der 1970er Jahre haben einen Umfang erreicht, dass sie als dritte industrielle Revolution bezeichnet werden. Dazu ist der internationale Wettbewerb mit dem spektakulären Wachstum der „New Economies“ insbesondere in Südostasien sehr viel schärfer geworden. Nachdem die derzeitigen Herausforderungen so gewaltig sind, ist es also durchaus möglich, dass sich die beruflichen Bildungssysteme drastisch ändern müssen. Dieses Pa-

pier soll aktuelle Trends der nationalen Systeme herausarbeiten und klären, in welchem Maße diese Trends für Strategien stehen, die zur Konvergenz der nationalen Systeme führen. Die Erörterung einer solchen Möglichkeit ist hauptsächlich dadurch motiviert, dass es heute im Gegensatz zur Lage vor einem Jahrhundert eine organisierte europäische Ebene gibt, die auf die nationalen Systeme einwirken könnte.

Klassifizierung der nationalen Berufsbildungssysteme

Auf den ersten Blick wirkt es etwas überraschend, dass sich die nationalen Bildungssysteme ab dem späten 19. Jahrhundert sehr unterschiedlich entwickelt haben. Alle Industrieländer standen von ähnlichen Herausforderungen, aus denen sich u. a. ein wachsender Bedarf an Arbeitskräften mit neuen Qualifikationen wie z. B. Schweißern und Werkzeugmachern ergab. Eine Ursache lag darin, dass die Natur der Herausforderungen in allen Ländern zwar ähnlich, nicht aber identisch war. Einige gingen bei der technologischen Transformation voran, andere folgten, und in einigen Fällen kam es erst sehr viel später zu einer tiefgreifenden Transformation (d. h. zur Industrialisierung). Schon dieser Faktor sorgt für unterschiedliche Auswirkungen des technologischen und organisatorischen Wandels. Zudem gab es bei der historischen Entwicklung der Arbeitsmarktakteure, der Bildungssysteme und der politischen Arena – um drei wichtige Elemente anzuführen – erhebliche Unterschiede. Kurz, um 1900 waren die Bedingungen, die Einfluss auf den Umfang und die Gestalt der Berufsbildungssysteme haben konnten, in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Die Vielfalt der sich entwickelnden nationalen Systeme ist unter verschiedenen Gesichtspunkten kategorisiert worden (Tessaring, 1999). Tendenziell beruht die Typologie aber unabhängig von den Klassifizierungsgrundlagen auf drei Basismodellen. Tessaring (1999) stützt sich bei seiner Diskussion zu großen Teilen auf die Berufsbildungssysteme in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich. In einem etwas abweichenden Ansatz unterscheidet Thelen (2004) zwischen dem britisch/amerikanischen, dem japanischen und dem deutschen Modell. Greinert (1999, 2005) stellt drei Strukturmodelle vor: Typ A, bei dem die Ausbildung vorwiegend von Marktkräften reguliert wird, Typ B, bei dem die Regulierung vorwiegend bürokratisch erfolgt, und Typ C mit einer „dualen“ Ausbildungskontrolle durch Markt und Bürokratie, bei dem das Lehrlingswesen dominiert.

Diese Typologie bleibt wichtig, wenn die Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle analysiert werden. Betrachtet man die derzeitigen nationalen Systeme in der Europäischen Union, scheinen die drei Modelle allerdings nicht ausreichend zu sein. In der Praxis sind Systeme des Typs A (marktreguliert) nur im Vereinigten Königreich (und teilweise in Irland) vor-

herrschend und solche des Typs C nur in Dänemark, Deutschland und Österreich. Damit wären die Berufsbildungssysteme in den restlichen 20 analysierten Mitgliedstaaten als Systeme des Typs B einzustufen. Das ist unbefriedigend, da dieser Gruppe Systeme angehören, die sich durch viele Aspekte unterscheiden. In diesem Papier werden die staatlich regulierten Systeme in zwei Subgruppen untergliedert, wobei sich die Unterscheidungskriterien aus den Herausforderungen der dritten industriellen Revolution ergeben. Der Bedarf an Arbeitskräften mit einem vertieften theoretischen Verständnis der Arbeitsabläufe und mit umfassenden allgemeinen Kompetenzen hat in allen Industrieländern zugenommen. Es ist deshalb sinnvoll, als eine wichtige Dimension das Ausmaß zu berücksichtigen, in dem sich die Berufsbildung systematisch auf theoretische Konzepte stützt. Außerdem könnte man vorbringen, dass Berufsbildungssysteme mit einer nennenswerten theoretischen Komponente in gewissem Sinne „moderner“ und für junge Menschen möglicherweise auch attraktiver sind.

Die beiden Subgruppen sind außerdem operativ zu definieren. In diesem Papier wird eine vorläufige und grobe Definition verwendet: „theoretische“ Berufsbildungssysteme sind definiert als Systeme, bei denen die erfolgreiche Teilnahme an allen (oder den meisten) Berufsbildungsprogrammen der Sekundarstufe II zur Teilnahme an allen oder den meisten Programmen der Tertiärstufe berechtigt. Bei „praktischen“ Systemen gibt es keine so direkte Verbindung zwischen der Tertiärstufe und den beruflichen Bildungsprogrammen der Sekundarstufe II. Wenn der Übergang zur Tertiärstufe überhaupt möglich ist, sind dafür umfangreiche Ergänzungslehrgänge erforderlich. Der vorläufige Charakter dieser Gruppenbildung ist zu unterstreichen. Dass die Untergliederung auch in einem weiteren Zusammenhang sinnvoll ist, ob es also beispielsweise Unterschiede in den Arbeitsmarktsystemen gibt, die den beiden Gruppen entsprechen, bleibt nachzuweisen.

Zu betonen ist, dass jede Klassifizierung von nationalen Systemen problematisch ist, da Begriffe wie „Berufsbildungsprogramme“ und „Sekundarstufe II“ in den verschiedenen Ländern leicht unterschiedliche Bedeutungen haben. Beispielsweise wird die Teilnahme an herkömmlichen Berufsbildungsprogrammen der Sekundarstufe II (oder an vergleichbaren Programmen) in verschiedenen Mitgliedstaaten dadurch beeinflusst, wie weit die der beruflichen vorgelagerte sowie die postsekundäre Bildung entwickelt ist (Europäische Kommission, 2006). Um dieses und verschiedene andere Probleme zu lösen, ist eine umfassende, zuverlässige und aktuelle Datenbank von Nutzen. Dieser Artikel stützt sich auf Informationen der Datenbank eKnowVET auf der Website des Cedefop bzw. des Berufsbildungsdorfes, die sich als eine der besten Informationsquellen für Berufsbildungssysteme in Europa bezeichnet. Als Nebenaufgabe soll dieser Artikel bewerten, im welchem Maße diese Datenbank für die vergleichende Forschung sachdienlich ist. Leider sind die darin enthaltenen Informationen unvollständig. So waren zum Zeitpunkt der Materialsammlung (Ende April 2006) nur für 18 der 25 Mitgliedstaaten vollständige Beschreibungen der Berufsbildungs-

systeme verfügbar. Das Vereinigte Königreich gehörte nicht dazu, wird aber in den meisten Diskussionen berücksichtigt.

Mit diesen Klassifizierungsprinzipien und auf Grundlage meiner Interpretation der eKnowVET-Informationen ergibt sich folgende Klassifizierung der nationalen Berufsbildungssysteme in Europa:

Da die Klassifizierung eine komplexe Wirklichkeit simplifiziert, scheinen an dieser Stelle einige Anmerkungen angebracht zu sein. Die meisten praktischen Staatssysteme ermöglichen den Übergang zur Hochschulbildung, aber die Beschreibung der verschiedenen Wege ist in eKnowVET nicht immer deutlich. Diese Möglichkeiten werden weiter unten im Abschnitt über die Einbeziehung der Berufsbildung in die Sekundarstufe II ausführlicher erörtert. Eine weitere Komplikation des Bildes ergibt sich aus der Möglichkeit, an Berufsbildungsmaßnahmen vor oder nach der Sekundarstufe teilzunehmen. Portugal bildet ein gutes Beispiel. Dort gibt es je nach Alter und Schulabschluss verschiedene Möglichkeiten, Berufsqualifikationen in Kombination mit einem weiteren Schulbesuch zu erwerben (Lehrlingsausbildung, allgemeine und berufliche Bildung für Jugendliche sowie allgemeine und berufliche Bildung für Erwachsene). Es gibt aber auch verschiedene Ausbildungswege, die berufliche Qualifikationen ohne Schulbesuch vermitteln (IEFP). Ein weiteres Beispiel ist Slowenien. Auf der Sekundarstufe sind dort etwa 20 % der Lernenden dem staatlichen Sektor zuzurechnen, postsekundar aber nahezu 100 %. Da ähnliche Vorbehalte wahrscheinlich auch in anderen Ländern gelten, unterstreicht dies die vorläufige Natur der Klassifizierung, ohne sie in dieser Phase jedoch ungültig zu machen. Sie wird deshalb in diesem Artikel durchgehend verwendet.

Tabelle 1: Klassifizierung der nationalen Berufsbildungssysteme in Europa

A. Marktsysteme	B1. Staatlich-theoretisch	B2. Staatlich-praktisch	C. Duale Systeme
(Irland)	Frankreich	Tschechische Republik	Dänemark
Vereinigtes Königreich	Niederlande	Zypern	Deutschland
	Finnland	Estland	Österreich
	Schweden	Spanien	
		Italien	
		Lettland	
		Polen	
		Portugal	
		Slowenien	
		Slowakei	

Neue Berufsbildungsstrategien auf europäischer Ebene

Frühe Versuche zur Formulierung einer europäischen Berufsbildungspolitik sind in den späten 1960er Jahren endgültig abgebrochen worden, und seither gilt die Berufsbildung als nationaler Politikbereich (Petri, 2004). Allerdings führten Beobachtungen wie die, dass die europäischen Volkswirtschaften insbesondere in der schnellen wirtschaftlichen Transformation der 1990er Jahre hinter der US-amerikanischen zurückblieben, 2000 zur Formulierung der Lissabon-Ziele, nach denen der europäische Wirtschaftsraum bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten der Welt werden sollte. Die Lissabon-Ziele veranlassten die Mitgliedstaaten zu einer stärkeren Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen, darunter auch die Berufsbildung. Diese Zusammenarbeit führte zur Formulierung einer Politik, die im Maastricht-Kommuniqué von 2004 zusammengefasst wird. Dort heißt es, dass sich Reformen und Investitionen auf folgende Aspekte konzentrieren sollten:

- „Verbesserung des Image und der Attraktivität der Berufsbildung für Arbeitgeber und Individuen, um die Teilnahme an beruflicher Aus- und Weiterbildung zu erhöhen;
- Erreichen hoher Qualität und Innovation in den Berufsbildungssystemen, zum Nutzen aller Lernenden und um die europäische Berufsbildung weltweit wettbewerbsfähig zu machen;
- Verknüpfung der Berufsbildung mit der Arbeitsmarktnachfrage der wissensbasierten Wirtschaft nach hoch qualifizierten Arbeitskräften und, vor allem aufgrund des demografischen Wandels, Aktualisierung und Weiterentwicklung der Kompetenzen älterer Beschäftigter;
- Berücksichtigung der Bedürfnisse gering qualifizierter Personen (rund 80 Millionen Menschen zwischen 25-64 in der EU) und benachteiligter Gruppen, um den sozialen Zusammenhalt zu sichern und die Beteiligung im Beschäftigungsprozess zu erhöhen.“

Im Kommuniqué wurden ferner Bereiche abgesteckt, die auf europäischer Ebene wie in der jeweiligen nationalen Politik Priorität erhalten sollten. Auf europäischer Ebene erhielt die Entwicklung von Transparenz, Qualität und dem so genannten „gegenseitigen Vertrauen“ Vorrang. Der neue Europass, der im Dezember 2004 vom Europäischen Parlament und vom Rat der Europäischen Union eingeführt wurde, ist ein konkretes Beispiel dafür, dass der Prozess auf europäischer Ebene fortgeführt wird. Ein weiteres Beispiel ist der Europäische Qualifikationsrahmen (Europäische Kommission, 2007). Allerdings ist diese Ebene für das vorliegende Papier nicht von Belang, so dass wir zu den nationalen Prioritäten des Maastricht-Kommunikés übergehen können.

Auf nationaler Ebene sind acht Prioritäten festgelegt worden, deren Spanne sich von verbesserten Investitionen in die Berufsbildung bis zur Weiter-

entwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung erstreckt. Für den Lissabon-Prozess ist die offene Formulierung der Prioritäten charakteristisch. Als solche bilden sie deshalb keinen Leitfaden für die Bewertung, ob die nationalen Berufsbildungssysteme konvergieren oder divergieren. Immerhin deuten verschiedene Prioritäten auf eine stärkere Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den Akteuren des Arbeitsmarktes hin. Dazu gehören die Schärfung des Bewusstseins der Betroffenen, um ein größeres gegenseitiges Verständnis zu erreichen, die Verbesserung der privaten Investitionen in die Berufsbildung und die systematische Einbeziehung der Sozialpartner (Prioritäten Nr. 1, 2 und 6 des Communiqués). In diesem Artikel befassen wir uns nicht mit der Investitionspriorität (die eine gesonderte Untersuchung wert ist), sondern konzentrieren uns auf die Einbeziehung und das gegenseitige Verständnis der Betroffenen und der Sozialpartner. Damit eine empirische Untersuchung möglich wird, muss aber die offene Formulierung der Prioritäten quantitativ gefasst werden.

Einbeziehung der Lehrlingsausbildung in staatlich regulierte Systeme

Das überzeugendste Argument für die stärkere Einbeziehung der Betroffenen und der Sozialpartner in die Berufsbildung ist vermutlich, dass in den Ländern, in denen diese Einbeziehung bereits umfassend praktiziert wird, der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt weniger problematisch scheint (Olofsson, 2005). Nahezu definitionsgemäß werden die Betroffenen in Ländern mit einem dualen Berufsbildungsmodell stark einbezogen, da die „Dualität“ eine aktive Beteiligung von Unternehmen und Gewerkschaften voraussetzt. Daraus folgt, dass auch in staatlich kontrollierten Systemen eine gewisse Form von lehrlingsähnlichen Modalitäten für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nützlich wäre. Ein Test auf mögliche Konvergenz ist, in welchem Ausmaß die verschiedenen staatlich kontrollierten Systeme Lehrlingslösungen nutzen. Tabelle 2 vermittelt eine Übersicht über die derzeitige Lehrlingsausbildung in den staatlichen europäischen Systemen.

Tabelle 2 bestätigt, dass es in den meisten Ländern, in denen die Berufsbildung staatlich reguliert ist und sich auf Schulen stützt, eine Lehrlingsausbildung (oder vergleichbare Regelungen) gibt. Aus diesem Blickwinkel ist eine gewisse Konvergenz wahrnehmbar, wobei aber darauf hinzuweisen ist, dass sich die Art der Lehrlingsausbildung von Land zu Land erheblich unterscheidet. In einigen Fällen, beispielsweise in Frankreich, ist die Lehrlingsausbildung eine gangbare Alternative zur schulischen Berufsbildung, selbst wenn ihr Anteil sehr viel kleiner ist. In anderen Fällen bleibt die Lehrlingsausbildung auf das Handwerk beschränkt und/oder gilt bei Auszubildenden wie bei Arbeitgebern nur als zweite Wahl. Solche Unterschiede

Tabelle 2: Vorhandensein der Lehrlingsausbildung in staatlich kontrollierten Berufsbildungssystemen

Staatlich – theoretisch		Anmerkungen
Frankreich	ja	
Niederlande	ja	Keine Arbeitsverträge
Finnland	ja	
Schweden	(ja)	Sehr geringer Umfang
Staatlich – praktisch		Anmerkungen
Tschechische Republik	nein	
Zypern	nein	
Estland	(nein)	Laufendes Pilotprojekt
Spanien	ja	
Italien	ja	
Lettland	(nein)	Kleine Handwerksbetriebe
Polen	ja	Handwerk
Portugal	ja	Keine Arbeitsverträge
Slowenien	nein	
Slowakei	(ja)	Sehr geringer Umfang

Quelle: eKnowVET.

de werden aus den Beschreibungen in eKnowVET nicht immer deutlich, so dass es kooperativer Forschung bedarf, um sie genauer herauszuarbeiten. Tabelle 2 zeigt aber noch einen weiteren wichtigen Unterschied zwischen den beiden Subgruppen. Die Länder, in denen das Berufsbildungssystem generell theoretischer orientiert ist, haben mit Ausnahme von Schweden ein System der Lehrlingsausbildung entwickelt. In der Subgruppe mit einem stärker praktisch orientierten, auf Schulen gestützten Berufsbildungssystem ist die Lehrlingsausbildung, auch wenn das Bild keineswegs eindeutig ist, weniger gebräuchlich. Spanien und Italien haben vor kurzem erweiterte Programme für die Lehrlingsausbildung eingeführt, und etwas Ähnliches gilt, wenn auch in geringerem Umfang, für Estland, Lettland und Slowenien.

Tabelle 2 fasst die Lage in den Jahren 2004 und 2005 zusammen. Diese Informationen sind für sich genommen nicht ausreichend für den Nachweis, ob die Lehrlingsausbildung stärker in die staatlich regulierten Systeme eingebunden wird oder nicht. Auch wenn die verfügbaren Informationen bei weitem nicht vollständig sind, sind doch einige Anmerkungen möglich. In einigen Ländern wird das System der Lehrlingsausbildung noch im-

mer mit einem niedrigen Bildungsgrad in Verbindung gebracht, was einer Einbindung entgegenwirkt. Dies gilt insbesondere für einige neue Mitgliedstaaten. Ein Beispiel bildet Zypern, zwei weitere Teilbeispiele liefern Estland, wo eine Zielgruppe aus Schulabbrechern der Sekundarstufe I besteht, und Lettland. In einigen anderen Ländern sind dagegen Anzeichen für eine fortschreitende Einbindung der Lehrlingsausbildung in das staatliche Schulsystem zu beobachten, die im Rahmen nationaler Berufsbildungsstrategien erfolgt. Beispiele hierfür bieten Portugal, wo die Ausbildungskurse für Lehrlinge akademische und praktische Bestandteile miteinander kombinieren, Slowenien, wo 40 % des in der Lehrlingsausbildung vermittelten Wissens theoretischer Natur sind, und teilweise auch die Systeme Estlands und Italiens.

Ein weiterer Indikator ergibt sich aus den Trends in der Beliebtheit der Lehrlingsausbildungssysteme bei Jugendlichen. Frankreich berichtet, dass die Zahl der Ausbildungsverträge in den letzten Jahren rückläufig war, während sie in den Niederlanden und in Finnland stagnierten. Ähnliche Entwicklungen werden auch aus Ländern mit einem etablierten dualen System gemeldet. Dänemark und insbesondere Deutschland berichten, dass die Zahl der Ausbildungsverträge abgenommen hat, und das Bundesministerium für Bildung und Forschung zeigte sich um die Zukunft des Systems sogar besorgt (Bundesministerium, 2004). Eine ähnliche Entwicklung wird auch aus einigen der neuen Mitgliedstaaten gemeldet. So haben Slowenien und Lettland Schwierigkeiten, Auszubildende zu finden, obwohl der Umfang ihrer Programme nur gering ist. Die Zahl der Lehrlinge in Polen ist nur beim Handwerk zufriedenstellend.

Um diesen Teil der Diskussion zusammenzufassen, so scheint es eine gewisse Konvergenz in der Lehrlingsausbildung zu geben, die aber aus zwei widersprüchlichen Teilen besteht. Die meisten Länder verfolgen eine Politik, mit der sie die Lehrlingsausbildung oder ihr ähnliche Elemente in der Berufsbildung bewahren oder ausbauen und die mehr oder minder unabhängig vom Basismodell ist. Trotzdem zögern in dualen wie in staatlich regulierten Systemen immer mehr Schüler, eine solche Form der Ausbildung zu beginnen.

Einbeziehung der Berufsbildung in die Sekundarstufe II

Als die Basismodelle für die Berufsbildung um 1900 entwickelt wurden, war diese vom theoretischen Unterricht der Gymnasien deutlich getrennt. Ab den 1970er Jahren nahm der Bedarf des Arbeitsmarkts an theoretischen Kenntnissen erheblich zu; dies beeinflusste auch die beruflichen Bildungssysteme. Der Maastricht-Bericht (Tessaring and Wannan, 2004) stellte fest, dass sich Jugendliche zunehmend für den theoretischen statt für den praktischen Zweig entscheiden, und diskutierte verschiedene Maßnahmen, die

in den Mitgliedstaaten eingeleitet (oder in Erwägung gezogen) worden waren, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken. In diesem Abschnitt untersuchen wir, in welchem Ausmaß Berufsbildungssysteme in das schulische System der Sekundarstufe II eingebunden werden.

Die Einbeziehung der Berufsbildung in die Sekundarstufe II hat zur Folge, dass der erfolgreiche Abschluss eines Berufsbildungsprogramms die Schüler zum Hochschulstudium berechtigt. Dieses Kriterium diente zur Unterscheidung der staatlich regulierten „theoretischen“ Systeme, so dass die Einbeziehung in diesen Systemen offensichtlich bereits vollzogen ist. Wir wollen hier ausführlicher betrachten, in welchem Ausmaß sie auch in anderen Systemen möglich ist. Tabelle 3 bietet einen Überblick über den derzeitigen Stand. Zu beachten ist, dass die Tabelle nur eine grobe Zusammenfassung der in allen Ländern eher komplexen Verhältnisse darstellt.

Wie Tabelle 3 zeigt, haben Auszubildende sowohl in den marktorien-

Tabelle 2: Vorhandensein der Lehrlingsausbildung in staatlich kontrollierten Berufsbildungssystemen

Marktorientiert	
Irland	Direkt
Vereinigtes Königreich	(Keine Informationen in eKnowVET)
Duales System	
Österreich	Zusätzliche Prüfung
Dänemark	Zusätzliche Prüfung
Deutschland	Besondere Kurse
Staatlich-praktisch	
Tschechische Republik	Zweijähriger Kurs
Zypern	Sehr begrenzt
Estland	Sehr begrenzt
Italien	Zweijähriger Kurs
Lettland	Einjähriger Kurs
Polen	Sehr begrenzt
Portugal	Zu einigen Bereichen der Hochschulbildung
Slowakei	Nein/spezielle Prüfung
Slowenien	Zu einigen Bereichen der Hochschulbildung
Spanien	Zu einigen Bereichen der Hochschulbildung

Quelle: eKnowVET.

Hinweis: Mit „einigen Bereichen der Hochschulbildung“ sind in der Regel Fachhochschulen, gelegentlich aber auch weitere Bereiche der Hochschulbildung gemeint.

tierten wie in den dualen Systemen die Möglichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Im dualen System ist diese Möglichkeit beschränkt und erfordert zusätzliche Anstrengungen der Auszubildenden. Wie groß diese Anstrengungen genau sind, hängt von der Ausbildungsrichtung im dualen System ab, es ist aber mindestens ein zusätzliches Ausbildungsjahr erforderlich. Das staatlich regulierte „praktische“ System scheint den Übergang besonders zu erschweren, die Unterschiede innerhalb der Gruppe und auch in jedem einzelnen Land sind aber groß. In diesem Artikel liegt das Hauptgewicht auf der Sekundarstufe II (ISCED-Stufe 3), aber in einigen Ländern erfolgt die berufliche Ausbildung auch in anderen Stufen des Schulsystems, was Vergleiche schwierig macht. Insbesondere technische Schulen bieten häufig verhältnismäßig fortschrittliche Programme an, die den Erwerb einer beruflichen Qualifikation ermöglichen und gleichzeitig den Zugang zur Hochschulbildung oder doch mindestens zu Teilen davon eröffnen. In manchen Ländern ist das eher die Ausnahme als die Regel, und aus diesem Grunde wird der Hochschulzugang in der vereinfachenden Übersicht der Tabelle 3 für Zypern, Estland und Polen als „sehr begrenzt“ eingestuft. Aus dem oben schon genannten Grund sind wir aber mehr an der Richtung der Veränderung interessiert, und die Möglichkeiten, diesen Prozess empirisch zu untersuchen, sind leider ebenso begrenzt wie im vorigen Fall. Wieder müssen wir uns mit einem eher impressionistischen Bild zufrieden geben.

Nur wenige Länder erhalten die strikte Trennung zwischen Berufsbildungsprogrammen und dem theoretischem Unterricht der Sekundarstufe II noch aufrecht. In Italien bringt ein neues Gesetz die beiden Systeme „unter einen Hut“; dort wurde erkannt, dass beide dasselbe Ziel verfolgen, nämlich Menschen in ihrer Entwicklung und ihrem Fortkommen zu fördern. In den meisten Ländern besteht die Förderstrategie für den Übergang zum Hochschulstudium dagegen ausdrücklich darin, die Zahl der erforderlichen Sonderkurse zu reduzieren und/oder mehr Möglichkeiten für das Ablegen von Sonderprüfungen anzubieten. Dies zeigt sich bei Ländern mit einem dualen System. Neben Österreich und Dänemark hat insbesondere Deutschland Maßnahmen eingeführt, um die Qualifizierung für Sonderprüfungen zu erleichtern. In verschiedenen Ländern mit staatlich regulierten „praktischen“ Systemen verfolgt die Politik hauptsächlich das Ziel, den Status der Berufsbildung durch Förderung der Rolle zu heben, die von den Sozialpartnern (Estland, Lettland und Polen) oder vom lebenslangen Lernen (Tschechische Republik und Portugal) gespielt wird. Spanien schlägt in diesem Umfeld Maßnahmen zur Senkung der Abbrecherquote im Berufsbildungssystem als geeignetes Verfahren vor, dieses attraktiver zu machen.

Zusammenfassend lässt dieser Teil der Diskussion insbesondere auf politischer Ebene eine gewisse Konvergenz erkennen. In Ländern mit einem marktorientierten, dualen oder staatlich „theoretischen“ Modell sind Maßnahmen eingeleitet worden oder werden eingeleitet, um den Übergang von Berufsbildungsprogrammen zum Hochschulstudium zu fördern, und zwar hauptsächlich durch die vermehrte Einführung von theoretischen Bestandteilen in die Berufsbildung. Ähnliche Prozesse laufen auch in einigen Län-

dern mit dem staatlich „praktischen“ Modell. Aber nahezu alle Länder melden Probleme bei der Erhöhung des theoretischen Ausbildungsanteils; dazu zählen insbesondere die rückläufigen Bewerberzahlen und die wachsenden Abbrecherquoten.

Abschließende Bemerkungen

Die in diesem Artikel vorgestellte Untersuchung befasst sich mit einer Haupt- und einer Nebenfrage. Dass auch nur eine davon abschließend beantwortet worden sei, wäre eine anmaßende Behauptung, doch haben sich einige interessante Beobachtungen ergeben. Bei der Nebenfrage geht es darum, wie nützlich die Informationen in der Cedefop-Datenbank eKnowVET für externe Forscher sind, die sich mit komplexen Fragen wie einem vergleichenden Ansatz befassen. Auch wenn es scheint, dass eKnowVET-Informationen recht nützlich sind, gibt es doch einige Vorbehalte. Die meisten nationalen Berufsbildungssysteme sind hoch komplex, und obwohl sich die Personen, die Beiträge für die Datenbank geliefert haben, erkennbar um die Produktion vergleichbarer Informationen bemühten, bleiben ungelöste Probleme. Diese ergeben sich teilweise aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen, die außerordentlich schwierig zu erfassen sind, und insbesondere aus der komprimierten Form, in der eine Datenbank strukturiert werden muss. Weitere Probleme ergeben sich daraus, dass sich einige Berufsbildungssysteme verändern und nicht immer deutlich wird, auf welchen Zeitraum oder welches Jahr sich bestimmte Informationen beziehen. Ein konkreter Vorschlag zur Erhöhung der Nützlichkeit von eKnowVET ist deshalb die ordnungsgemäße Datierung aller Informationen. Die meisten weiteren Probleme sind vergleichbarer Art und werden wahrscheinlich durch eine Verfeinerung der Datensammlung und -verarbeitung behoben. Andere Mängel sind eher konzeptioneller Natur: dass ein Teil der Komplexität eines jeden individuellen Systems in der Datenbank verloren geht, ist unvermeidbar. Nach dieser Vorbemerkung muss der größte Vorzug von eKnowVET herausgestellt werden – diese Datenbank ermöglicht vergleichende Untersuchungen zur Berufsbildung.

Auf die Hauptfrage – konvergieren oder divergieren die nationalen Berufsbildungssysteme in Europa – konnten einige vorläufige Antworten gegeben werden, die aber in etwas unterschiedliche Richtungen weisen. Vorweg ist zu bemerken, dass die vorgeschlagene Untergliederung der staatlich regulierten Systeme in „theoretische“ und „praktische“ etwas Licht auf diese Frage werfen kann. In Ländern mit einem staatlich regulierten „praktischen“ System sind die systematischen Beziehungen zum Arbeitsmarkt nicht gut entwickelt, und der theoretische Anteil an der Berufsbildung ist gering. Dabei ist zu beachten, dass die meisten Länder in dieser Gruppe frühere sozialistische Länder sind, in denen die Berufsbildungssysteme und Einrichtungen des Arbeitsmarktes sich noch in einem Transformationspro-

zess befinden (eine interessante Evaluation enthält Masson, 2004). Unabhängig vom Berufsbildungsmodell zeigen die anderen Länder in dieser Untersuchung bessere Ergebnisse. In diesem fundamentalen Aspekt gibt es zwischen den staatlich „praktischen“ und allen anderen Modellen, wenn überhaupt, nur wenige Hinweise auf Konvergenz.

Ein weiterer fundamentaler Unterschied besteht darin, dass das Pro-Kopf-BIP in allen „anderen“ Ländern über dem der Länder in der staatlich „praktischen“ Gruppe liegt (Eurostat, 2003). Eine gewisse Konvergenz zwischen diesen Ländern mit hohem Einkommen ist zumindest auf der politischen Ebene zu erkennen. Bis auf wenige Ausnahmen gibt es laufende oder geplante Maßnahmen für die Vermehrung oder den Ausbau von Elementen der Lehrlingsausbildung und für die Förderung der theoretischen Programmbestandteile. In einigen Fällen (wie beispielsweise in Estland) muss dazu parallel zum bestehenden Schulsystem ein System für die Lehrlingsausbildung eingeführt werden, während in anderen beides gleichzeitig erforderlich ist. Das niederländische System mit zwei parallelen Zweigen in der Sekundarstufe II, einem der Lehrlingsausbildung ähnlichen und einem eindeutig theoretischen Zweig, bietet ein Beispiel für diese Strategie. Das italienische System, in dem Wert auf mehr Möglichkeiten für Jugendliche gelegt wird, durch Punkte für erworbene Kompetenzen aus einem System (Lehrlingsausbildung) in ein anderes (Sekundarstufe II) zu wechseln, ist ein Beispiel für eine etwas abweichende Strategie mit einem ähnlichen Ziel.

Allerdings gibt es in fast allen Mitgliedstaaten einen weiteren konvergierenden Trend – die Rekrutierungszahlen der Berufsbildungsprogramme sinken oder stagnieren bestenfalls (Europäische Kommission, 2006). Dies könnte bedeuten, dass die Herausforderungen der „dritten industriellen Revolution“ nicht einfach nur Herausforderungen bestimmter Berufsbildungsmodelle sind, sondern das Konzept der beruflichen Ausbildung selbst in Frage stellen. ■

Bibliografie

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Berufsbildungsbericht 2004*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Europäische Kommission. *Employment in Europe 2005: recent trends and prospects*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005. Im Internet verfügbar unter http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/employ_2005_en.htm [Stand vom 15.3.2007].
- Europäische Kommission. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Commission staff working paper*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006 (SEK (2005) 419). Im Internet verfügbar un-

ter <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [Stand vom 15.3.2007].

Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2007. (SEK (2005) 957). Im Internet verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand vom 15.03.2007].

Eurostat. *Das BIP pro Kopf in Kaufkraftstandards für die EU, beitretende Länder, Beitrittskandidaten und EFTA*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003. Im Internet verfügbar unter http://www.euroqualityfiles.net/cecistnet/FP6-FP7-portals/IST-ICT/Report/paridades_pib_de.pdf [Stand vom 15.3.2007].

Greinert, Wolf-Dietrich. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.

Greinert, Wolf-Dietrich. *Berufliche Breitenausbildung in Europa: Die geschichtliche Entwicklung der klassischen Ausbildungsmodelle im 19. Jahrhundert und ihre Vorbildfunktion. Mit einer Fortsetzung der Berufsbildungsgeschichte der Länder England, Frankreich und Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005 (Cedefop Panorama series). Im Internet verfügbar unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=418 [Stand vom 5.6.2007].

Masson, Jean-Raymond. *Der Stand der Umsetzung der Lissabonner Ziele in den neuen Mitgliedstaaten und den Kandidatenländern*. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 2004, Nr. 33, S. 7-22. Im Internet verfügbar unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/404/33_de_masson.pdf [Stand vom 1.6.2007].

Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. Bromma: SNS Förlag, 2005.

Petrini, Francesco. *The common vocational training policy in the EEC from 1961 to 1972*. In Varsori, Antonio (Herausgeber). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: vol. II: 'The development of VET in the context of the construction of the EC/EU and the role of Cedefop'*, (Cedefop Panorama series, 101). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Im Internet verfügbar unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=373 [Stand vom 15.3.2007].

Tessaring, Manfred. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. 2. Auflage. Cedefop Reference series, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999.

Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *Berufsbildung – der Schlüssel zur*

Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010: Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Im Internet verfügbar unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=382 [Stand vom 1.6.2007].

Thelen, Kathleen. *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Nützliche Links

Cedefop. *Europass: promoting transparency of qualifications in Europe.* Im Internet verfügbar unter <http://europass.cedefop.europa.eu> [Stand vom 15.3.2007].

Cedefop. *Thematic overviews on national VET policies* (Datenbank eKnow-VET). Im Internet verfügbar unter http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet [Stand vom 15.3.2007].

Europäische Kommission. *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung.* Im Internet verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf [Stand vom 1.6.2007].

Europäische Union. *Europa: Fakten und Zahlen über Europa und die Europäer.* Im Internet verfügbar unter http://europa.eu/abc/keyfigures/index_de.htm [Stand vom 1.6.2007].

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional. *Portal IEPF* [Webportal des portugiesischen öffentlichen Arbeitsvermittlungsdienstes]. Im Internet verfügbar unter <http://portal.iefp.pt/> [Stand vom 15.3.2007].

Literaturhinweise

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

Europa International: Informationen, Vergleichsstudien

Final report on ageing and employment: identification of good practice to increase job opportunities and maintain older workers in employment

[Abschlussbericht über ältere Arbeitnehmer und Beschäftigung: Ermittlung bewährter Verfahrensweisen zur Erhöhung der Beschäftigungsschancen und zur Weiterbeschäftigung von älteren Arbeitnehmern]

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit

University of Warwick, Institute for Employment Research – IER

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 228 S.

In diesem Bericht der Europäischen Kommission wird dargelegt, was unternommen werden kann, um die Beschäftigungschancen älterer Menschen zu erhöhen und sie im Erwerbsleben zu halten. In dem Bericht werden bewährte Verfahrensweisen beleuchtet, Schlüsselfaktoren aufgezeigt und Maßnahmen empfohlen, die auf EU-Ebene sowie auf einzelstaatlicher, betrieblicher und individueller Ebene ergriffen werden können. Überdies wird darin der Erfolg der europäischen Beschäftigungsstrategie beurteilt, die unter anderem das Ziel verfolgt, die Dauer des Erwerbslebens zu verlängern und die Beschäftigungsquote älterer Arbeitnehmer anzuheben.
http://ec.europa.eu/employment_social/incentive_measures/studies/ageing_and_employ_en.pdf

Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: conference summary, Thessaloniki, 9-10 November 2006

[Förderung der Mobilität durch Kompetenzentwicklung: Die Rolle der Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung bei der Förderung der Mobilität von Arbeitnehmern: Konferenzzusammenfassung, Thessaloniki, 9./10. November 2006]

Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen – Eurofound; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – Cedefop.

Luxemburg: EUR-OP, 2007, 41 S.

ISBN 978-92-897-0983-5; Kat.-Nr. TJ-77-07-117-EN-C

Dieser Bericht ist das Ergebnis des ersten Seminars des Unternehmensnetzwerks der Europäischen Stelle zur Beobachtung des Wandels (EMCC), das gemeinsam von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung veranstaltet wurde. Das Seminar begann mit einer Reihe von Vorträgen, in denen die politischen Rahmenbedingungen dargelegt und aktuelle Forschungsarbeiten über die Arbeitnehmermobilität in Europa zusammengefasst wurden, welche sich auf die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Eurobarometer-Erhebung gründen. Die darauf folgende Sitzung warf ein Schlaglicht auf Initiativen, die zur Förderung der Transparenz und Anerkennung von Arbeitnehmerqualifikationen auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene ergriffen wurden.
<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

Identities at work / Alan Brown, Simone Kirpal, Felix Rauner (Hg.)

[Identitäten am Arbeitsplatz]

International Centre for Technical and Vocational Education and Training –
Unevoc

Dordrecht: Springer Verlag, 2007, 350 S. (Technical and Vocational Education
and Training, 5).

ISBN 1-4020-4988-9

Dieser Band vereint internationale Theorieforschung und empirische Forschungsarbeiten, die sich mit der Kontinuität und dem Wandel von Identitätsbildungsprozessen im Erwerbsleben unter den Bedingungen moderner Arbeitsprozesse und der Arbeitsmarktflexibilität befassen. Indem sie verschiedene Perspektiven aus Soziologie, Psychologie, Organisationsmanagement und Berufsbildung zusammenführen, verknüpfen die Beiträge in diesem Band auf verschiedene Weise die Diskussionen zu den Themen Kompetenzbildung, Humanressourcenentwicklung und Laufbahnen mit der Frage des individuellen Arbeitsengagements und der beruflichen Orientierungen der Bürger. Mit diesem Schwerpunkt zeigt der Band eine neue Forschungsperspektive auf, die von einem interdisziplinären und internationalen Ansatz ausgeht. Die Veröffentlichung soll Forschern und politischen Entscheidungsträgern auf den Gebieten Kompetenzbildung, Humanressourcenentwicklung und Organisationsmanagement ein nützliches Hilfsmittel an die Hand geben.

http://www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/pubs/UNEVOC UIS Report.pdf

Mobility in Europe: analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility

[Mobilität in Europa: Analyse der Eurobarometer-Umfrage 2005 über die geografische und Arbeitsmarktmobilität]

Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen – Eurofound

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 82 S.

ISBN 92-897-0955-3; Kat.-Nr. TJ-76-06-207-EN-C

In diesem ersten Bericht über die Ergebnisse der Erhebung wird der Umfang der Mobilität in Europa umrissen und untersucht, welche Absichten europäische Bürger hinsichtlich ihrer Mobilität in der Zukunft hegen. Angesichts der nach wie vor anhaltenden Diskussion über die Übergangsregelungen im Gefolge der EU-Erweiterung 2004 und des bevorstehenden Beitritts weiterer Staaten soll dieser Bericht rechtzeitige Einblicke in eine Frage vermitteln, die für die Europäische Union von zentraler Bedeutung ist.

<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf>

Monitoring of regional labour markets in European states: concepts, experiences, perspectives / Christa Larsen, Waldemar Mathejczyk, Alfons Schmid

[Beobachtung der regionalen Arbeitsmärkte in den europäischen Staaten: Konzepte, Erfahrungen, Aussichten]

München: Rainer Hampp, 2007, 184 S.

ISBN 978-86618-108-3

Regionalen Faktoren kommt für die Wirtschaft und die Beschäftigung in hochgradig wettbewerbsorientierten internationalen Märkten eine große Bedeutung zu. Damit regionale Arbeitsmärkte funktionieren können, müssen für alle beteiligten Akteure angemessene Informationen gewonnen und in neues Wissen umgewandelt werden. „Regionales Arbeitsmarktmonitoring“ kann als ein Konzept betrachtet werden, anhand dessen diese Voraussetzungen erfüllt werden sollen. Zahlreiche Projekte auf diesem Gebiet wurden in verschiedenen europäischen Ländern ins Leben gerufen. Diese verfolgen alle das Ziel, Indikatoren zur Erfassung des aktuellen regionalen Arbeitsmarktes und zur Bereitstellung von Informationen über dessen zukünftige Entwicklung zu entwickeln und einzuführen. Sowohl die Erwerbsbevölkerung als auch die Wirtschaft in der betreffenden Region profitieren von dieser Tätigkeit. Diese Anthologie vermittelt ein Bild von der Vielfalt der europäischen Ansätze im Bereich des regionalen Arbeitsmarktmonitorings. Darin werden verschiedene Konzepte und Instrumente für die jeweilige Region dargestellt, in der sie angewandt werden.

OLCOS roadmap 2012: to promote the creation, sharing and re-use of Open Educational Resources (OER) / Guntram Geser (Hg.)

[OLCOS-Roadmap 2012: Zur Förderung der Schaffung, der gemeinsamen Nutzung und der Wiederverwendung von offenen Bildungsressourcen (OER)]

Open eLearning Content Observatory Services – OLCOS

Salzburg: EduMedia Group, 2007, 150 S. ISBN 3-902448-08-3

Diese „Roadmap“ wurde erstellt, um Entscheidungsträgern einen Überblick über die derzeitigen und wahrscheinlichen zukünftigen Entwicklungen auf dem Gebiet der offenen Bildungsressourcen (*Open Educational Resources*, OER) zu geben und Empfehlungen zu unterbreiten, wie verschiedene Herausforderungen auf diesem Gebiet angegangen werden könnten. Der Bericht deckt die folgenden Bereiche ab: Verfahrensweisen, institutionelle Rahmen und Geschäftsmodelle; *Open Access* (freier Zugang) und *Open Content Repositories* (offene Content-Archive); Labore für offene Bildungsverfahren und -ressourcen. Für jeden dieser Bereiche werden treibende/fördernde Kräfte und Hemmfaktoren in Bezug auf OER und offene Bildungsverfahren ermittelt und ausführlich beschrieben. Auf der Grundlage der Ergebnisse, die aus der Erstellung der Roadmap hervorgegangen sind, liefert der Bericht auch eine Reihe von Empfehlungen.

http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf

Participation in formal technical and vocational education and training (TVET) programmes worldwide: an initial statistical study

[Weltweite Teilnahme an formalen Fach- und Berufsbildungsprogrammen (TVET): Eine erste statistische Untersuchung]

International Centre for Technical and Vocational Education and Training – Unevoc; Unesco Institute for Statistics – UIS

Bonn: Unevoc, 2007, 124 S.

ISBN 978-3-00-020134-9

Mit diesem Bericht soll ein wichtiger Prozess in Gang gebracht werden, durch den die bestehenden Informationslücken im Bereich der quantitativen Vergleichsdaten und Indikatoren zur globalen Teilnahme an Fach- und Berufsbildungsprogrammen geschlossen werden sollen. Er bildet eine der bislang umfassendsten statistischen Analysen zur weltweiten Teilnahme an formalen Fach- und Berufsbildungsmaßnahmen. Es handelt sich hierbei um eine internationale Vergleichsstudie, die den Zugang zur formalen Fach- und Berufsbildung aufgeschlüsselt nach Bildungsstufen, Alter und Geschlecht beschreibt. In dem Bericht werden drei Hauptfragen aufgegriffen: Welche statistischen Daten liegen derzeit zur formalen Fach- und Berufsbildung in der Welt vor? Welchen potenziellen Nutzen bieten statistische Analysen der vorliegenden Daten, und welchen möglichen Be-

schränkungen unterliegen sie? Welche Schritte müssen zur Verbesserung der Erfassung und Analyse von Fach- und Berufsbildungsdaten als nächstes unternommen werden? Zielgruppen des Berichts sind unter anderem politische Entscheidungsträger, Geldgeber, Forscher, Praxisvertreter, Verwalter und Bildungsplaner auf dem Gebiet der Fach- und Berufsbildung.

Quality and practice in assessment: new approaches in work-related learning / Marja-Leena Stenström und Kati Laine (Hg.)

[Bewertung von Qualität und Praxis: Neue Ansätze im Bereich berufsbedingtes Lernen]

Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2006, 178 S.
ISBN 951-39-2608-7

Dieses Buch ist das dritte und abschließende Ergebnis des Leonardo-da-Vinci-Projekts QUAL-PRAXIS. Hauptziel des Projekts QUAL-PRAXIS war die Erörterung und Untersuchung von praxisorientierten Beurteilungsmodellen aus der Perspektive unterschiedlicher nationaler Berufsbildungstraditionen. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Ermittlung von aktuellen Innovationen und zukünftigen Entwicklungen im Bereich der Verfahrensweisen und Ansätze zur Beurteilung der betrieblichen Ausbildung in verschiedenen europäischen Ländern. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf bewährten Verfahrensweisen zur praxisorientierten Bewertung.

Research methods in education / Louis Cohen, Lawrence Manion und Keith Morrison.

[Forschungsmethoden im Bildungswesen]

London: Routledge, 2007, 656 S., 6. Aufl.
ISBN 978-0-415-36878-0

Dies ist die Neuauflage eines der am häufigsten verkauften einschlägigen Lehrbücher. Die fünfte Auflage wurde von den Autoren gründlich aktualisiert und enthält umfangreichere Textabschnitte über aktuelle Entwicklungen in den Bereichen Forschungspraxis, Handlungsforschung, IKT-Entwicklungen, Fragebogengestaltung, ethnografische Forschung, Durchführung von Bedarfsanalysen, Erstellung und Anwendung von Tests, Beobachtungsmethoden, Zuverlässigkeit und Gültigkeit, ethische Fragen und Lehrplanforschung. Der gesamte Text wurde neu gestaltet, um den immer anspruchsvolleren Anforderungen der Bildungsforscher gerecht zu werden. Die Neuauflage ist umfassender, aktueller und benutzerfreundlicher und zudem besser zugänglich.

Europäische Union: Politiken, Programme

Linking the worlds of work and education through Tempus

[Verbindung von Arbeits- und Bildungswelt durch Tempus]

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur.

Luxemburg: EUR-OP, 2007, 58 S.

ISBN 978-92-9157-486-5; Kat.-Nr. TA-X1-07-007-EN-N

Diese Studie schildert, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Unternehmen in der EU als kreative Antwort aus der Welt des Lernens auf seine sich wandelnde Rolle und Umwelt entwickelt hat. Es werden die Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Unternehmen erläutert und praktische Beispiele vorgestellt, sowohl aus der EU als auch aus allen Tempus-Regionen. Überdies werden den Behörden, Universitäten und Unternehmen klare Empfehlungen an die Hand gegeben.

<http://ec.europa.eu/education/programmes/tempus/doc/linking.pdf>

Ein kohärenter Indikator- und Benchmark-Rahmen zur Beobachtung der Fortschritte bei der Erreichung der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung: Mitteilung der Kommission

Luxemburg: EUR-OP, 2007, 15 S.

(KOM(2007) 61 endgültig vom 21.2.2007)

In dieser Mitteilung wird ein aus Indikatoren und Benchmarks bestehender Rahmen für das Follow-up der Lissabon-Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung vorgeschlagen, der zum einen kohärent ist und zum anderen erstmals die genauer definierten Ziele des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ in vollem Umfang widerspiegelt. Zudem deckt der Rahmen auch die Ziele ab, die im Zuge des „Bologna-Prozesses“ (Konvergenz der Hochschulstrukturen) und des „Kopenhagen-Prozesses“ (Berufsbildung) festgelegt wurden. In der Mitteilung wird auch eine statistische Infrastruktur skizziert, die als Basis für die Indikatoren dienen kann, und der Rat wird aufgefordert, den Rahmen als Grundlage für die strategische Begleitung und Lenkung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ zu billigen.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2007/com2007_0061de01.pdf

Umsetzung der erneuerten Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung: „Ein Jahr der Ergebnisse“: Bewertung der nationalen Reformprogramme / Kommission der Europäischen Gemeinschaften

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 214 S.

(KOM (2006) 816 endgültig vom 12.12.2006, Teil 2)

Im Oktober 2006 legten die Mitgliedstaaten ihre ersten Berichte über die Umsetzung ihrer nationalen Reformprogramme vor. Auf der Grundlage dieser Umsetzungsberichte hat die Kommission den jährlichen Fortschrittsbericht 2007 ausgearbeitet. Dieser Bericht enthält eine ausführliche Bewertung der erzielten Fortschritte und berücksichtigt dabei auch die vom Rat durchgeführten Arbeiten zu ausgewählten Themen.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0816de01_02.pdf

Abschlussbericht über die Umsetzung des Aktionsplans der Kommission für Qualifikation und Mobilität KOM(2002) 72 endgültig: Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen

Luxemburg: EUR-OP, 2007, 12 S.

(KOM, (2007) 24 endgültig vom 25.01.2007)

Dieser Bericht soll einen Überblick über die Fortschritte und die Defizite bei der Umsetzung des Aktionsplans für Qualifikationen und Mobilität bieten, den die Kommission im Februar 2002 verabschiedet hat und der im März 2002 vom Europäischen Rat von Barcelona gebilligt wurde. Die im Rahmen des Aktionsplans erzielten Fortschritte sollten an ursprünglich drei Zielen gemessen werden: Erstens sollten die berufliche Mobilität und die Qualifikation der Arbeitnehmer durch eine gezieltere Orientierung der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung am Arbeitsmarkt ausgeweitet werden; zweitens sollte die geografische Mobilität durch Beseitigung verbleibender administrativer und rechtlicher Hindernisse, durch Erweiterung der sprachlichen und kulturübergreifenden Kompetenzen und durch die Förderung der grenzübergreifenden Anerkennung von Qualifikationen und unter Entwicklung einer gemeinschaftsweiten Einwanderungspolitik erleichtert werden, und schließlich sollten die berufliche und die geografische Mobilität durch die Bereitstellung und die Verbreitung von Informationen zu bestehenden Mobilitätsangeboten und die damit in Zusammenhang stehenden Fördermechanismen in der Gemeinschaft in erster Linie mit Hilfe einer zentralen Informationsstelle für Fragen der Mobilität und unter Weiterentwicklung des Arbeitsplatzvermittlungssystems EURES gefördert werden.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2007/com2007_0024de01.pdf

Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET): ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 21 S.

(SEK (2006) 1431 vom 31.10.2006)

Ziel des geplanten ECVET ist die Schaffung eines europäischen Instruments, das die Übertragung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen erleichtert, die von Personen erworben wurden, die, insbesondere während eines Mobilitätszeitraums, aus einem Lernkontext in einen anderen oder aus einem Qualifikationssystem in ein anderes wechseln und Qualifikationen erwerben möchten. Das ECVET-System soll auf freiwilliger Basis zur Anwendung kommen. Die Kommission konsultiert diesbezüglich alle Länder, die am Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmen, die europäischen Sozialpartner, die zuständigen europäischen Verbände, Nichtregierungsorganisationen und Netzwerke, europäische Branchenvereinigungen usw. Die erhaltenen Antworten werden bei der Festlegung der endgültigen Inhalte und technischen Regelungen des ECVET-Systems berücksichtigt werden. Der Konsultationsprozess wurde Ende März 2007 abgeschlossen.
http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf

Aus den neuen Mitgliedstaaten – Bulgarien und Rumänien

BG Monitoring-Bericht über den Stand der Beitrittsvorbereitungen
RO Bulgariens und Rumäniens: Mitteilung der Kommission
Luxemburg: EUR-OP, 2006, 60 S.
(KOM (2006) 549 endgültig vom 26.09.2006)

Dieser Bericht bewertet die Fortschritte beider Länder, die seit Mai 2006 aus Sicht der Kommission erzielt werden konnten. Darin wird bestätigt, dass Bulgarien und Rumänien weitere Fortschritte bei der Vorbereitung ihres Beitritts erreicht und damit ihren Fähigkeiten Ausdruck verliehen haben, die Grundsätze und Rechtsvorschriften der Europäischen Union ab dem 1. Januar 2007 anzuwenden. Die Rechtsangleichung ist in beiden Ländern bereits weit fortgeschritten. Die Kommission hat jedoch noch einige Bereiche ausgemacht, die weiterhin Anlass zur Sorge geben, und solche, in denen sie geeignete Maßnahmen einleiten wird, um das reibungslose Funktionieren der EU sicherzustellen, wenn Bulgarien und Rumänien nicht unverzüglich Abhilfemaßnahmen ergreifen. Beide Länder werden nachdrücklich ermutigt, die bis zum Beitritt verbleibende Zeit intensiv zu nutzen, um die offenen Probleme zu lösen.
http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2006/sept/report_bg_ro_2006_de.pdf

Employment, education and occupation structures: a framework for forecasting / Robert Stehrer

[Beschäftigungs-, Bildungs- und Berufsstrukturen: Ein Rahmen für Prognosen]

Wiener Institut für Internationale Wirtschaftsvergleiche
Wien: WIIW, 2005, 94 S.

In diesem Papier wird ein Modell zur Prognose von Veränderungen der Beschäftigungsquoten und -strukturen (aufgeschlüsselt nach Branchen, Berufskategorien und Bildungsstand) vorgestellt und anschließend auf die neuen Mitgliedstaaten Bulgarien und Rumänien angewandt. Das Modell basiert auf folgenden Ideen: Da diese Länder niedrigere Produktivitätsquoten als die EU-15-Staaten aufweisen, besteht ein recht großer Spielraum für technische Veränderungen und entsprechendes Aufholpotenzial. Wenn sich diese Länder also den Produktivitätsquoten der EU-15 in vorgegebenen Bahnen annähern, ändern sich auch die Realeinkommensniveaus, was zu Veränderungen der Nachfrage und somit der Output-Strukturen gemäß Engel-Kurven-Effekten führt.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/nat/aut/ngo/2005_0002_en.pdf

Financing vocational education and training in the EU new Member States and candidate countries / Jean-Raymond Masson.

[Finanzierung von Berufsbildung in den neuen EU-Mitgliedstaaten und Kandidatenländern]

Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF
Turin: ETF, 2004, 73 S. ISBN 92-9157-455-4

Dieser Bericht gibt einen Überblick über die Finanzierung der Berufsbildung in sieben neuen Mitgliedstaaten der EU (Estland, Lettland, Litauen, Polen, Slowakei, Slowenien und Zypern) sowie in vier Kandidatenländern (Bulgarien, Rumänien, Türkei und in geringerem Umfang Kroatien). Darin werden Prioritäten und Trends bei der Finanzierung der allgemeinen und beruflichen Bildung analysiert und die wichtigsten Fragen und Herausforderungen aufgezeigt.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPHG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPHG.pdf)

Quality in education in the Balkan countries / Nikos P. Terzis

[Qualität im Bildungswesen in den Balkanländern]

Balkan Society for Pedagogy and Education

Thessaloniki: Kyriakidis Brothers, 2005 (Education and pedagogy in Balkan countries, 5) ISBN 960-343-829-4

Dieser fünfte Band der von der *Balkan Society for Pedagogy and Education* herausgegebenen Reihe enthält alle Referate, die auf der internationalen Konferenz der Gesellschaft zum Thema „Qualität des Bildungswesens in den Balkanländern“ am 2. und 3. Juli 2004 in Sofia gehalten wurden. Er umfasst die Kapitel: Qualität des Bildungswesens in den Balkanländern; Qualität der Vorschul-erziehung, Primar- und Sekundarschulbildung, Qualität der Lehreraus- und der Schulverwaltung; Qualität der Berufs- und Hochschulbildung; Qualität und Bildungsinnovationen; Qualität des Schulwesens.

BG Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training in Bulgaria / Ulrike Damyanovic und Haralabos Fragoulis

[Erreichung der Lissabon-Ziele: Der Beitrag der Berufsbildung in Bulgarien]

Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF

Turin: ETF, 2004, 21 S.

Dieser Bericht ist Teil einer Reihe von europäischen Länderberichten. Er wurde als Beitrag zu dem umfangreicheren Bericht *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET* [Erreichung der Lissabon-Ziele: Der Beitrag der Berufsbildung] verfasst, der für die Europäische Kommission erstellt wurde. Der Bericht soll Einblicke in besondere Aspekte des bulgarischen Berufsbildungssystems vermitteln.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/7EEB86F72885C34DC125702700567D0B/\\$File/ENL_LisbonMaastricht_BG_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/7EEB86F72885C34DC125702700567D0B/$File/ENL_LisbonMaastricht_BG_04_EN.pdf)

Continuing vocational training in the context of lifelong learning in Bulgaria

[Berufliche Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens in Bulgarien]

Human Resource Development Centre – HRDC, Bulgarian National Observatory – BNO

Turin: ETF, 2004, 56 S.

Dieser Bericht wurde im Anschluss an eine Peer-Review-Studie erstellt, die in dem Land im November 2003 als Teil des neuen Peer-Review-Programms der Europäischen Stiftung für Berufsbildung in den Ländern Südosteuropas durchgeführt wurde. Dabei untersuchte das Peer-Review-Team vorhandene Politiken, Strategien, Gesetze und andere Dokumente und hielt Gespräche und Sitzungen mit politischen Entscheidungsträgern, Praxisvertretern und Interessengruppen sowohl auf nationaler Ebene wie auch in zwei Regionen (Nord-Zentralbulgarien und Süd-Zentralbulgarien) ab. Im Mittelpunkt der Arbeiten stand eine Auswahl von Themen, u. a. die Auffassung der Begriffe „berufliche Weiterbildung“ und „lebenslanges Lernen“ in Bulgarien, Angebots- und Nachfrageanalysen, gefolgt von konkreten Verbesserungsempfehlungen und Vorschlägen dafür, welche Schritte als nächstes unternommen werden sollten, um das Angebot und die Nachfrage aufeinander abzustimmen.
[http://www.etf.europa.eu/WebSite.nsf/Pages/A4D0C791E098444EC1256FA800609899/\\$FILE/ESEE_PeerReview_BG_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/WebSite.nsf/Pages/A4D0C791E098444EC1256FA800609899/$FILE/ESEE_PeerReview_BG_04_EN.pdf)

Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen: eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens / Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Frankfurt: Peter Lang, 2005, 359 S. (Berufliche Bildung im Wandel, 6)
ISBN 3-631-52972-4

Die Arbeit thematisiert die Transformationsprozesse in den Berufsbildungssystemen der zwei postsozialistischen osteuropäischen Länder Bulgarien und Litauen. Im Zentrum der Untersuchung steht zum einen die Notwendigkeit, sich in den einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen der Berufsbildung zu bewegen und ihre Konzepte auf den spezifischen Kontext Osteuropa anzuwenden. Zum anderen geht es darum, die vorhandenen Wissensbestände über das spezifische Untersuchungsfeld der Transformationsforschung sowie die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Nachbardisziplinen zumindest in Teilen zu beleuchten, zu verknüpfen und in den systematisch zu erweiternden theoretischen Bezugsrahmen mit einzubeziehen. Die Ergebnisse der theoretischen Überlegungen werden durch empirische Untersuchungen in Bulgarien und Litauen gestützt und führen letztlich zur Ableitung von Konsequenzen für die Bildungsforschung.

Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien / Christian Geiselman und Johann Theessen

Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen

Volkshochschul-Verbandes – IIZ/DVV

Bonn: IIZ/DVV, 2005, 245 S. (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, 48) ISBN 3-88513-805-0

In dieser Veröffentlichung werden der aktuelle Stand der Erwachsenenbildung in Bulgarien sowie die gegenwärtigen Bestrebungen auf dem Gebiet der Bildungsreform analysiert. In dem Buch wird insbesondere die Frage aufgeworfen, welche der dort bestehenden Institutionen und Traditionen dazu beitragen, die EU-Politik zum lebenslangen Lernen durchzuführen, bzw. welche Hindernisse diesbezüglich zu überwinden sind.

RO Achieving the Lisbon goals: the contribution of vocational education and training in Romania / Arjen Deij, Mircea Badescu und Haralabos Fragoulis

[Erreichung der Lissabon-Ziele: Der Beitrag der Berufsbildung in Rumänien]

Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF

Turin: ETF, 2004, 31 S.

Dieser Bericht ist Teil einer Reihe von europäischen Länderberichten. Er wurde als Beitrag zu dem umfangreicheren Bericht *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET* [Erreichung der Lissabon-Ziele: Der Beitrag der Berufsbildung] verfasst, der für die Europäische Kommission erstellt wurde. Der Bericht soll Einblicke in besondere Aspekte des rumänischen Berufsbildungssystems vermitteln.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/249300069EC419BAC125700D0041DA78/\\$File/NOTE6CRG3H.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/249300069EC419BAC125700D0041DA78/$File/NOTE6CRG3H.pdf)

Vocational education and training and employment services in Romania

[Berufsbildungs- und Beschäftigungsdienste in Rumänien]

Europäische Stiftung für Berufsbildung – ETF

Italien: Europäische Stiftung für Berufsbildung, 2004, 98 S.

ISBN 92-9157-299-3

Diese Ländermonografie über das Berufsbildungswesen und die Arbeitsvermittlungsdienste in Rumänien liefert eine Ausgangsbasis für die Beurteilung der Fortschritte bei der Umsetzung der in den gemeinsamen Bewertungspapieren zur Beschäftigungspolitik fest-

gelegten Prioritäten, welche zwischen der rumänischen Regierung und der Europäischen Kommission vereinbart wurden. Der Rahmen für diese Analyse wird durch die auf den Schlussfolgerungen von Lissabon basierende gegenwärtige Politik der EU sowie durch die europäische Beschäftigungspolitik abgesteckt.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4EACB40E5131E265C12570270057ED59/\\$File/ENL_MON_RO_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4EACB40E5131E265C12570270057ED59/$File/ENL_MON_RO_04_EN.pdf)

Vocational training versus general education: evidence from an educational reform in Romania / Ofer Malamud, Cristian Pop-Eleches

[Berufsbildung versus allgemeine Bildung: Erkenntnisse aus der Bildungsreform in Rumänien]

London: London School of Economics and Political Science, 2005, 30 S.

Berufliche Bildungsgänge und allgemeine Bildungsgänge sind weltweit die beiden vorherrschenden Formen der Sekundarschulbildung. Die meisten Studien, bei denen die Wirkung von beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen hinsichtlich des Abschneidens der Absolventen am Arbeitsmarkt im Querschnitt verglichen wird, leiden unter einer selektionsbedingten Verzerrung, da leistungsschwächere Schüler eher dazu tendieren, berufliche Bildungsgänge einzuschlagen. Dieses Papier macht sich eine im Jahre 1973 in Rumänien durchgeführte Bildungsreform zunutze, in deren Folge ein Großteil der Schüler aus dem beruflichen in das allgemeine Bildungswesen überführt wurde, um Verzerrungseffekte infolge einer nicht zufällmässigen Auswahl zu vermeiden. Dabei wurde die Wirkung dieser Politik im Kontext einer im Übergang befindlichen Volkswirtschaft analysiert, in der sich ein Rückgang des verarbeitenden Gewerbes und eine Verlagerung von Arbeitskräften in neue Beschäftigungen vollzog. Die wichtigste Erkenntnis ist, dass die von dieser Politik erfassten Kohorten eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit hatten, in manuellen oder handwerklichen Berufen tätig zu sein; dagegen gab es keinerlei Unterschiede hinsichtlich Arbeitslosenquoten, Nichtbeschäftigungsquoten, Familieneinkommen und Löhnen und Gehältern im Vergleich zu den entsprechenden Kohorten, die nicht von der Politik erfasst wurden. Die Hauptschlussfolgerung des Papiers lautet, dass die bei Querschnittsuntersuchungen ermittelten Unterschiede hinsichtlich des Abschneidens von Absolventen beruflicher und allgemeiner Bildungsgänge am Arbeitsmarkt weitgehend eine Folge der Selektion sind.

<http://sticerd.lse.ac.uk/seminarpapers/dg31102005.pdf>

Romania and the Lisbon Agenda: sustaining growth and fostering jobs in an emergent economy / Daniel Daianu [et al.]

[Rumänien und die Agenda von Lissabon: Aufrechterhaltung von Wachstum und Förderung von Arbeitsplätzen in einer aufstrebenden Wirtschaft]

Bukarest: Grupul de Economie Aplicata, 2005, 57 S.

Dieser Bericht wurde von einem Forschungsteam der Gruppe für angewandte Wirtschaftswissenschaften erarbeitet. Der dritte Bericht (November 2005) wurde vor dem Hintergrund der geänderten Agenda von Lissabon erstellt. Darin wird die rumänische Volkswirtschaft anhand von strukturellen Indikatoren vergleichend beurteilt. Untersucht werden ferner die Verbindungen zwischen der Politik und der wirtschaftlichen Erholung/dem wirtschaftlichen Wachstum der letzten Jahre, die Herausforderungen der Wettbewerbsfähigkeit im lokalen Umfeld und die Fähigkeit der politischen Entscheidungsträger in Rumänien, die Schaffung von Arbeitsplätzen zu fördern, um der Abwanderung entgegenzuwirken.

<http://www.gea.org.ro/documente/ro/lisabona/lisabona2005.pdf>

Romania just before EU accession: sustaining growth and fostering jobs in an emerging economy (4th report) / Daniel Daianu [et al.]

[Rumänien unmittelbar vor dem EU-Beitritt: Aufrechterhaltung von Wachstum und Förderung von Arbeitsplätzen in einer aufstrebenden Wirtschaft (4. Bericht)]

Bukarest: Grupul de Economie Aplicata, 2006, 93 S.

Dies ist der vierte Bericht der Gruppe für angewandte Wirtschaftswissenschaften (*Group of Applied Economics, GEA*), in dem die Wirtschaftsleistung Rumäniens anhand der Benchmarks der Agenda von Lissabon beurteilt wird. In diesem vierten Bericht werden die Fortschritte gewürdigt, die in bestimmten Bereichen der Agenda von Lissabon erzielt wurden, insbesondere in puncto Unternehmensinvestitionen, relatives BIP und Arbeitsproduktivität. Ebenso liefert der Bericht eine Reihe von politischen Empfehlungen, durch die Rumänien besser dazu befähigt werden soll, die geänderten politischen Leitlinien der Agenda von Lissabon zu erfüllen. Dabei ist es keineswegs überflüssig, erneut darauf hinzuweisen, dass die Leistung Rumäniens realistisch beurteilt werden sollte, da das Land im Hinblick auf die meisten Punkte der Agenda von Lissabon die Leistung der EU-25 nicht einmal annähernd erreicht. Insofern müssen die Prioritäten des Landes auf die Herausforderungen zugeschnitten sein, die es angehen muss.

<http://www.gea.org.ro/documente/en/lisabona/2006/4threport.pdf>

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

Nr. 38/2006

Thematischer Überblick

- Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft
Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen
(Arthur Schneeberger)
- E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa?
(Gabi Reinmann)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Praktika in der Berufsbildung in Katalonien – Gesetzgebung, Akteure, Markt
(Josep F. Mària i Serrano)
- Förderung innovativer Projekte für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand
(Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Fallstudien

- EUROPASS-Berufsbildung Plus: Practicert
(Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- Ermöglichen wir Chancengleichheit oder erkennen wir nur Produktivität?
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Die Einführung eines Lehrlingsausbildungsprogramms in Syrien bereitet den Weg für Veränderungen
(Rebecca Warden)

Nr. 39/2006

Thematische Analyse

- IKT im Bildungswesen: die Chance für demokratische Schulen?
(Helen Drenoyianni)

Forschungsbeiträge

- Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen
(Simone Kirpal)
- Verhaltenstraining für leitende Bedienstete in der öffentlichen Verwaltung Portugals
(César Madureira)
- Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf
(Georg Spöttl, Lars Windelband)
- Ökonomische Analyse der Fortsetzung des Studiums der Absolventen der kurzen technischen Studiengänge im französischen Hochschulwesen
(Bénédicte Gendron)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Jugendarbeitslosigkeit. Konturen einer psychosozialen Betrachtung
(Margrit Stamm)

Fallstudie

- Die berufliche Entwicklung einer Lehrerin: Eine Ausbildung für den Wandel bei der Durchführung experimenteller Arbeit
(Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira)

Nr. 40/2006

Forschungsbeiträge

- Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung (Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissenschaftler (Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz (Felix Rauner)
- Kompetenzen und berufsorientierte höhere Ausbildung: heute und morgen (Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika (Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- Erwerb und Verlust individueller Kompetenzen – die Rolle der Berufserfahrung (Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften (Erik Roelofs, Piet Sanders)

Vergleichende Analyse

- Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung (Martin Fischer, Waldemar Bauer)

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken

- Ich abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (3 Ausgaben, EUR 25 zzgl. Mwst. und Versandkosten)
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung gegen eine Schutzgebühr von EUR 12 (zzgl. Mwst. und Versandkosten) je Heft

Publikationsnr.

Sprachversion

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken. Absender bitte gut lesbar in Druckbuchstaben eintragen. Unvollständige oder nicht lesbare Adressen können leider nicht bearbeitet werden!

Nachname

Vorname

Organisation/
Abt.

Straße/Nr.

Postleitzahl/
Ort

Land

E-Mail

Datum

Unterschrift

07/2007

BESTELLSchein

EUROPÄISCHE Zeitschrift

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
A PO Box 22427,
GR-55102 Thessaloniki,
Griechenland
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
K Herr Marc Willem,
E Marc.Willem@cedefop.europa.eu
W www.cedefop.europa.eu
www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6
Wien, Österreich
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
K Herr Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W http://www.oeibf.at
http://www.abf-austria.at

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11, Brüssel
Belgien
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
K Herr Reinald Van Weydevelde
E reinald.van.weydevelde@vdab.be
W http://www.vdab.be
http://www.refernet.be/

HRDA

Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου/Human Resource Development Authority of Cyprus
A Anavissou 2, Strovolos,
P.O. Box 25431, Nikosia
Zypern
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
K Herr Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W http://www.hrdauth.org.cy
http://www.refernet.org.cy/

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání
National Institute of Technical and Vocational Education
A Weilova 1271/6, Prag 10
Tschechische Republik
T (420-2) 74 02 23 41
F (420-2) 74 863 380
K Herr Pavel Petrovic
E pavel.petrovic@nuov.cz
W http://www.nuov.cz/
http://www.refernet.cz/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3
Bonn, Deutschland
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
K Frau Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W http://www.bibb.de
http://www.refernet.de/

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstråde 44, Kopenhagen K
Dänemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
K Herr Svend-Erik Povelsen
E sep@cirusmail.dk
W http://www.cirusonline.dk
http://www.refernet.dk/

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus/Foundation for Lifelong Learning Development
A Liivalaia 2, Tallinn
Estland
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Frau Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W http://www.innove.ee
http://www.innove.ee/refernet/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
A Condesa de Venadito 9
Madrid, Spanien
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
K Frau María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W http://www.inem.es
http://www.inem.es/otras/
refernet/entrada.html

OPH

Opetushallitus/Finnish National Board of Education
A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380, Helsinki
Finnland
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W http://www.oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France
Saint Denis de la Plaine Cedex
Frankreich
T (33-1) 55.93.92.12
F (33-1) 55.93.17.25
K Herr Régis Rousse
E r.rousse@centre-info.fr
W http://www.centre-info.fr/
http://www.centre-info.fr/
Le-reseau-REFER-France.html

OEK

Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης/Organisation for Vocational Education and Training
A Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou, Athen
Griechenland
T (30-210) 270 91 44
F (30-210) 277 18 29
K Frau Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oek.gr
W http://www.oek.gr

OKM

Oktatásfejlesztési Observatory – Oktatási és Kulturális Minisztérium
Támogatáskezelő Igazgatósága
Observatory of Educational Development – Supportmanagement
Directorate of Ministry of Education and Culture
A Bihari János utca 5, Budapest
Ungarn
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
K Herr Tamás Köpeczi Bócz
E kopeczit@omai.hu
W http://www.omai.hu/
http://www.refernet.hu/

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456, 27-33 Upper
Baggot Street, Dublin 4, Irland
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
K Frau Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W http://www.fas.ie
http://www.fas.ie/refernet/

MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla/MENNT/EDUCATE-Iceland
A Grensásvegur 16a
Reykjavík, Island
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
K Herr Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W http://www.mennt.is/
http://www.refernet.is/

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via G. B. Morgagni 33
Rom, Italien
T (39-06) 44 59 06 36
F (39-06) 44 59 06 39
K Frau Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W http://www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web
/prod/document/DDD/rnet_
hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs
Academic Information Centre
A Valnu iela 2, Riga, Lettland
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
K Frau Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W Internet:http://www.aic.lv
http://www.aic.lv/refernet/

PMMC

Profesinio mokymo metodikos centras/Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelzinio Vilko g. 12
Vilnius, Litauen
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
K Frau Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W http://www.pmmc.lt
http://www.pmmc.lt/refernet/

MIN EDUC

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen
Luxemburg, Luxemburg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
K Herr Jos Noesen
E jos.noesen@men.lu
W http://www.men.lu

MIN EDUC

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Zghazagh u Xoghol/Ministry of Education, Youth and Employment
A Great Siege Road, Floriana
Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
K Frau Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W http://www.education.gov.mt

Assoziierte Organisationen

CINOP

Expertisecentrum – Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark – Postbus 1585
BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K Herr Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>
<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
Oslo, Norwegen
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
K Herr Rolf Kristiansen
E rolf.kristiansen@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>
<http://www.refernet.no/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadry
Co-operation Fund Foundation
A ul. Górnosłaska 4A
Warschau, Polen
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>
<http://www.refernet.pl/>

DGERT

Direcção-Geral do Emprego e das
Relações de Trabalho/Directorate
General of Labour and Social Solidarity
A Praça de Londres, n.1, 2, 5º andar
Lissabon, Portugal
T (351) 21 84 41 405
F (351) 21 84 41 466
K Frau Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt
W <http://www.dgert.mtss.gov.pt>
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Sveriges nationella myndigatens
Skolverk/Swedish National Agency
for Education
A Kungsgatan 53
Stockholm, Schweden
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
K Herr Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

CP

Centra RS za poklicno izobrazevanje/
State Institute of Vocational Education
A Ob Zeleznici 16
Ljubljana, Slowenien
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

ŠIOV

Štátny inštitút odborného vzdelávania/
Staatliches Institut für Berufsbildung
A Bellova 54/a, SK-831 01,
Bratislava, Slowakei
T (421-2) 54 77 67 74 (Zentrale)
F (421-2) 54 77 67 74
K Herr Juraj Vantuch
E sno@siiov.sk
W <http://www.cpi.si>
<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
London, Vereinigtes Königreich
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K Herr Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

European Commission
Directorate-General for
Education and Culture
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical
and Vocational Education and
Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Brüssel, Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

The Education Information
Network in Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel, Belgien
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational
Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel, Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf, Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut
for Vocational Education and
Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Aufforderung zur
Einreichung
redaktioneller
Beiträge

Wenn Sie einen Artikel
einreichen möchten,
so wenden Sie sich bitte
telefonisch
(30) 23 10 49 01 11,
per Fax
(30) 23 10 49 01 17 oder
via e-mail
(eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu)
an den Herausgeber Éric
Fries Guggenheim.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in spanischer, deutscher, englischer, französischer und portugiesischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder unter ihrem eigenen Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Die Beiträge sollten rund 15 000 bis 35 000 Zeichen (ohne Leerzeichen) umfassen und müssen in einer der offiziellen Sprachen der Europäischen Union, der Kandidatenländer oder der Länder des Europäischen Wirtschaftsraums abgefasst sein.

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter auf Englisch und in der Originalsprache, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind, beigefügt werden.

Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

DOSSIER: WILLKOMMEN, BULGARIEN UND RUMÄNIEN!

Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem

John West, Madlen Șerban

Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien

Penka Ganova

Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien

Elka Dimitrova

Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union

Jean-Raymond Masson

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich?

Pascaline Descy, Manfred Tessaring

Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie

Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf

Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen

Sigrid Lüdecke-Plümer

Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung

Beatrix Niemeyer

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien

Giuseppe Croce, Andrea Montanino

Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz?

Anders Nilsson



Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer	EUR 12
Jahresabonnement	EUR 25