

Internationales Monitoring

Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit

Statusbericht 11

Juli 2004

Isabelle Le Mouillour

LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de



Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17
D - 34109 Kassel
<http://www.uni-kassel.de/wz1/>

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Transfer und Integration von Lernergebnissen am Arbeitsplatz.....	2
	2.1 <i>Definition von Lernergebnissen</i>	2
	2.2 <i>Lernergebnisse aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei neuen Mitarbeitern</i>	3
	2.3 <i>Lernergebnisse aus Weiterbildung bei erfahrenen Mitarbeitern</i>	5
3.	Länderspiegel	8
	3.1 <i>Japan</i>	8
	Atypische Arbeitsverhältnisse.....	8
	3.2 <i>Frankreich</i>	8
	Individuelles Recht zur Fort-/Weiterbildung	8
	Vorausplanendes Management von Arbeitsplätzen und Kompetenzen.....	9
	Das GPEC Verfahren	9
	Empirische Befunde	10
	3.3 <i>Dänemark</i>	10
	3.4 <i>Irland</i>	11
	The Forum on the Workplace of the Future.....	11
4.	Abkürzungen	12
5.	Literatur.....	12

1. Einleitung

Das Thema des Transfers von Lernergebnissen (*learning outcomes*), die aufgrund von formellen oder informellen Lerntätigkeiten erworben worden, findet bei der Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens in der Forschung und in der Praxis eine zunehmende Aufmerksamkeit. Dieser Statusbericht widmet sich diesem Thema in drei Perspektiven: Lernergebnisse des Bildungssystems, Lernergebnisse der beruflichen Weiterbildung und deren Transfer am Arbeitsplatz, und Lernergebnisse und betriebliche Weiterbildung bei Führungskräften.

Schlagwörter: Transfer und Integration von Lernergebnissen / *learning outcomes* am Arbeitsplatz.

2. Transfer und Integration von Lernergebnissen am Arbeitsplatz

2.1 Definition von Lernergebnissen

In der europäischen Diskussion um die Entwicklung in den Hochschul- und Weiterbildungsbereichen wird zunehmend die Bedeutung der Lernergebnisse thematisiert (in Deutschland spätestens seit den Ergebnissen der PISA Studie für den Schulbereich). Dies kann anhand der Diskussion im Rahmen des schottischen Bologna Seminars vom Juli 2004 dargestellt werden und insb. des Beitrags von Adam (2004). Für Adam stellt die Verbreitung des Konzepts der Lernergebnisse in dem gesamten Bildungssystem eine Änderung der Perspektive vom Unterricht zu dem Lernen dar, in dem der Lernende und sein Lernbedarf im Zentrum stehen. Lernergebnisse sind nicht nur ein Instrument der Curriculums-Entwicklung sondern sie fördern die Integration von akademischer Bildung und beruflicher Aus-/Weiterbildung, die Evaluation erfahrungsbasierenden Lernens (APEL), die Entwicklung von lebenslangen Qualifikationsrahmen und die Entwicklung von Kredit-basierten Transfer- und Akkumulationssystemen (ECTS).

Was sind überhaupt die Lernergebnisse in einer Bildungsperspektive? Adam listet mehrere Definitionen auf:

A statement of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning (*Credit and Qualifications – Credit Guidelines for Qualifications in England Wales and Northern Ireland*, November 2001).

Learning outcomes (are) statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning (Final Report of the Socrates Project (Phase 1), *Tuning Educational Structures*, glossary. This is also the definition used by ECTS in the new 2004 ECTS Users' Guide.

Statements of what a learner can be expected to know, understand and/or do as a result of a learning experience (*Credit and Qualifications Framework for Wales*, working document, June 2003, page 8).

Student learning outcomes are properly defined in terms of knowledge, skills, and abilities that a student has attained at the end (or as a result) of his or her engagement in a particular set of higher education experiences (US, Council for Higher Education Accreditation (CHEA)).

Learning outcomes are statements that specify what a learner will know or be able to do as a result of a learning activity. Outcomes are usually expressed as knowledge, skills, or attitudes (American Association of Law Libraries: <http://www.aallnet.org>).

Learning outcomes (are) specific measurable achievements (University of Hertfordshire: http://www.herts.ac.uk/tli/locguide_main.html).

A learning outcome is a statement of what competences a student is expected to possess as a result of the learning process (Transnational European Evaluation Project).

Learning outcome statements are content standards for the provincial education system. Learning outcomes are statements of what students are expected to know and to do at an indicated grade, they comprise the prescribed curriculum (Government of British Columbia Ministry of education).

In den verschiedenen Bildungssystemen werden die Lernergebnisse oft mit den zukünftigen potentiellen Arbeitstätigkeiten der Absolventen umschrieben. Dabei bleibt die Beschreibung bewusst allgemein wie beispielsweise: Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Für die Aus- und Weiterbildung werden die Lernergebnisse im Zusammenhang mit den Berufsprofilen (für die berufliche Ausbildung) und den Tätigkeitsprofilen (für die Weiterbildung) gebracht. So finden sich in unterschiedlichen Ländern "Berufsprofile" wieder, die die zu erworbenen Kompetenzen und anstehenden Tätigkeiten darstellen. In Belgien beispielsweise stellt der Sozial- und Wirtschaftsrat Flandern als Beratungsgremium der flämischen Sozialpartner berufliche Kompetenzprofile zusammen. Jedes berufliche Kompetenzprofil ist eine detaillierte Beschreibung der Tätigkeiten einer bestimmten Beruf und der für eine erfolgreiche Ausübung notwendige Kompetenzen. Zu diesen Elementen werden auch Informationen über die Karrieremöglichkeiten, Verbindungen zu anderen Berufsprofilen, Arbeitsbedingungen und -organisation, Schwierigkeiten und zukünftige Entwicklungen in dem Berufsfeld zur Verfügung gestellt. Das Kompetenzprofil wird von einem erfahrenen Praktiker zusammengestellt und wird mit einer Beschreibung der Tätigkeiten und Kompetenzen eines Berufsanfängers und eines erfahrenen Arbeitnehmers in dem Feld ergänzt (vgl. SERV 2004).

2.2 Lernergebnisse aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei neuen Mitarbeitern

Hager und Smith (2004) zeigen die Bedeutung des Kontextes bei der Gestaltung der Studiengänge und der Übertragbarkeit der Lernergebnisse von den Seminaren zum Arbeitsplatz. Sie präsentieren die theoretische Auseinandersetzung und einige empirische Ergebnisse aus australischen Untersuchungen.

Der Begriff "Kontext" meint mehr als den aktuellen Arbeitsplatz: "*Context is seen as broadly including a multiplicity of workplace-related factors such as the specific history of a workplace or company, its particular culture and norms, its institutions and practices (i.e. work organisation, career structure), its economic and social environment, its strategic needs, its employment of technology, the extent and intensity of change to which it is subject*" (Hager/Smith 2004:36)". Damit listen sie Elemente auf, die eine kritische Bedeutung für den Transfer des Erlernten von dem Bildungsstudiengang zum Arbeitsplatz haben. Sie erweitern die Liste der gängigen lernförderlichen Faktoren.

Die Frage stellt sich nach dem Einfluss der kontextuellen Faktoren auf die Anforderungen an Kompetenzen auf individueller Ebene. Hager und Smith gehen von einer dreifachen Klassifizierung aus:

- 1) Der Kontext hat einen negativen Einfluss auf die Arbeitstätigkeiten bzw. auf die Arbeitsergebnisse. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Ausstattung am Arbeitsplatz unzureichend ist.
- 2) Der Kontext ist ein Einflussfaktor aber ist in den Kompetenzentwicklungsprozessen bereits einbezogen.
- 3) Der Kontext ist entscheidend für die Definition der Kompetenzanforderungen. Dies betrifft sowohl die eigentlichen Arbeitsprozesse als auch die Standards, die die Arbeitsprozesse bestimmen.

Die Autoren versuchen die Spannung zwischen einer kontextabhängigen bzw. arbeitsplatzbezogenen Betrachtung der individuellen Kompetenzentwicklung (*contextualist views of workplace competence*) und der output-orientierten Betrachtung (*holistic views of competence*) zu lösen. Sie führen folgende Argumente an:

- Ein typischer Beruf bezieht nicht mehr als 30 oder 40 Arbeitstätigkeiten (*intentional actions*) mit ein. Dieses lässt das Definieren von professionellen Kompetenzstandards zu.
- Arbeitstätigkeiten beziehen "*situational understanding*" mit ein, d.h. Kompetenzen schließen die Idee ein, daß der professionelle Mitarbeiter unterschiedliche Kontexte berücksichtigt, in denen sie angewandt werden.
- Die Theorien zur Expertise gehen davon aus, dass Fachleute intuitiv aufgrund ihrer Erfahrung passende Strategien in bestimmten Situationen auswählen können.

Dies führt zu der Annahme, dass Aus- und Weiterbildung nur ein Teil der für den Beruf notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter vermitteln können. Die Autoren bringen dies mit dem Konzept des “*new workplace*” in Verbindung, bei dem sich der Fokus von den Kompetenzen des Einzelnen auf die organisatorische Kapazität, zu einer effektiven Kombination aus individuellen Kompetenzen und unternehmerischen Betriebsmittel (*combined assets of the organisations’ staff and resources*) verschiebt.

Eine Lücke (*gap*) zwischen den Ergebnissen der Aus- oder Weiterbildungsgänge und dem Portfolio der arbeitsplatzbezogenen erforderlichen Kompetenzen ist unvermeidlich. Der Einfluss der Kontextfaktoren ist so groß, dass sie an tatsächlichen Arbeitsplätzen teilweise die Kompetenzen selbst ausmachen. Die Autoren argumentieren, ein kompetenter Absolvent eines Aus- oder Weiterbildungsgangs kann nur kompetent bzw. kompetent einsatzfähig in dem betrieblichen Kontext sein, wenn die Arbeitsplatz bezogenen Lerntätigkeiten und Erfahrungen aus einer Mischung von standardisierten Lerninhalten und Demonstrationen der Ergebnisse von Lernprozessen besteht.

2.3 Lernergebnisse aus Weiterbildung bei erfahrenen Mitarbeitern

Belling, James and Ladkin (2004) stellen einen Bedarf der Begleitung von Managern nach einer Weiterbildung zurück an ihren Arbeitsplätzen fest, um den Lerntransfer zu fördern. Aus ihrer Sicht ist dies besonders wichtig, da die Unternehmen zunehmend die Teilnahme an kurzen, Themen-bezogenen Programmen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Karriere der Mitarbeiter befürworten.

Die Studie betrachtet drei Schwerpunkte: Welche sind die Hindernisse und Promotoren des Lerntransfers? Wie unterscheiden sich die Hindernisse und Promotoren je nach Natur und Inhalt der Lernprozesse im Rahmen der Management-Entwicklung Programme? Wie unterscheiden sich diese Hindernisse und Promotoren in Abhängigkeit der individuellen Merkmale der Lernenden in dem Programm. Das Ziel ist die Entwicklung eines Modells der Einflussfaktoren beim Lerntransfer auf der Ebene der einzelnen Manager. Die Untersuchung beruht auf der empirischen Befragung von 200 Managern aus 17 Organisationen, die sich an öffentlichen Kunden orientierten Management-Entwicklungs-Programmen beteiligt haben, mittels Fragebögen und Interviews mit Teilnehmern.

Die aktuellen Forschungsansätze zu Lerntransfer werden in zwei Kategorien zusammengefasst:

1) Die Liste von Hindernissen und Promotoren von Lerntransfer. Diese beinhaltet sieben Hindernisse zum Lerntransfer (Mangel an Unterstützung durch die Peers, Mangel an Unterstützung bei der Rückkehr an die Arbeit, Zeit- und Arbeitsdruck, Mangel an Autorität, scheinbare Irrelevanz des Weiterbildungsprogramms, fehlende Unterstützung durch die Organisation, Gruppenwiderstand zur Teilnahme an Weiterbildungsprogramm) und vier Promotoren (Anerkennung in der Arbeit und über die Stelle, besondere Unterstützung durch die Vorgesetzten und durch die Peers, Möglichkeit das Erlernte einzusetzen).

2) Einflussfaktoren bei den individuellen Transfererfahrungen (Charakteristika des Lernenden - Biographische, psychologische und organisationale Elemente -, Merkmale des Arbeitsplatzes, Facette der Lernerfahrungen).

Die folgende Tabelle stellt die Reihenfolge der Hindernisse und Promotoren des Lerntransfers nach Ansicht der Befragten nach abnehmender Bedeutung dar.

Tabelle: Einschätzung von Hindernissen und Promotoren des Lerntransfers durch Manager (N = 95)

	Percentage agreeing item is a barrier(%)	Mean score
Barrier items (Hindernisse)		
Pressure to give priority to "bottom line", short-term, financial targets	70	5,2
Day to day pressure of work	72	5,1
Lack of time for planning	80	5,0
Lack of time for reflection	68	4,9
Lack of time to introduce new ideas	63	4,9
Lack of forum for discussion in the organisation	57	4,8
My own short-term priorities	67	4,7
Internal structure of the organisation	44	4,3
Lack of resources to implement new ideas/plans from the programme	42	4,2
How your performance is measured	40	4,2
Lack of internal co-operation within the company	42	4,1
Temptation to back to things as before	47	4,0
How you are rewarded	27	4,0
Lack of interest and support from senior managers	33	3,9
Resistance to new ideas in the organisation	35	3,9
Convincing those who haven't been on the programme of the usefulness of new tools/concepts	25	3,8
Not having the opportunity to apply learning	31	3,8
Lack of commitment to the ideas in the programme by others	23	3,7
Lack of awareness by your manager about what needs to change to meet the company's strategy	25	3,5
Lack of knowledge/interest by manager of why you have attended the programme	27	3,5
I am reluctant to take risks this organisation because failure is not tolerated as a necessary part of the learning process	26	3,4
Lack of interest and support from your manager in what you are trying to do	22	3,2

	Percentage agreeing item is a barrier(%)	Mean score
Too many changes in the workforce	24	2,8
Physical location of other members of my team	19	2,7
The ideas in the programme will not work in my area of responsibility	6	2,2
Facilitator items (Promotoren)		
My own determination	87	5,5
An appreciation of my own strengths and weaknesses	87	5,3
I can see the benefits of applying what I have learned	88	5,3
Having a broader perspective of the business	74	5,2
A better appreciation of the strengths and weaknesses of those I work with	66	5,0
Knowing that the ideas in the programme will work in my area of responsibility	66	4,8
Opportunity to apply what I have learned	55	4,6
Support of colleagues who have attended the programme	59	4,5
Shared language/common approach with other who have attended the programme	48	4,3
Improved communication between team members	48	4,3
Support of my manager	52	4,3
Having the support of my colleagues in taking whatever risks I consider necessary to put my learning into practice	44	4,3
Opportunity to input to the strategic planning process	51	4,2
Having the authority to make whatever changes I consider necessary	52	4,0
Having the support of my manager to take whatever risks I consider necessary to put my learning into practice	38	4,0
Receiving regular feedback on how I am performing	36	3,7
Opportunity to step back day to day activities and reflect	35	3,7

Quelle: Belling, James and Ladkin (2004:244-245)

Die drei Haupthindernisse betreffen die vorrangige Betrachtung von kurzzeitigen finanziellen Zielsetzungen im Management, alltäglichen Arbeitsdruck und fehlende Zeit für die Planung. Die drei Hauptpromotoren sind die individuelle Entschlossenheit, das individuelle Verständnis der eigenen Stärke und Schwäche, sowie die Betrachtung vom individuellen Lerntransfer im beruflichen Alltag. Zwei Elemente beeinflussen die Wahrnehmung der Transferhindernisse und -promotoren und zwar: die Arbeitszufriedenheit und die Präsenz von Mentoren am Arbeitsplatz. Weiterhin unterscheiden sich die Weiterbildungsprogramme in ihrer Zielsetzung und Gestaltung. Die Autoren stellen fest, dass die Befragten bei so genannten harten Weiterbildungsprogrammen (Weiterbildung zum Zweck des Erwerbs von Kenntnissen mit analytischen Instrumenten, für Mitarbeiter im mittleren Management) keinen Transfer identifiziert haben.

3. Länderspiegel

3.1 Japan

Atypische Arbeitsverhältnisse

Nach einer aktuellen Untersuchung des Ministeriums für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt (2004) erreicht der Anteil von atypischen Arbeitsverhältnissen (*non-regular employees*) in Japan 34,6% der Arbeitskräfte (23 % Teilzeitbeschäftigung, 2,4% kurzzeitige Verträge, 2 % bei Arbeitsagenturen, 1,5% zeitweilig ausgeliehen an Filialen innerhalb von Unternehmensverbänden). Dies entspricht einer Zunahme von 19% im Vergleich zu 2001. Nach Angaben der Unternehmen ist der Zuwachs insbesondere im Bereich der Teilzeitbeschäftigten (64,4%) bemerkbar. Die Beschäftigung von Teilzeitmitarbeitern entspricht bei den Unternehmen der Notwendigkeit die Lohnkosten zu reduzieren (52% der befragten Unternehmen), auf Fluktuationen reagieren zu können (28%) und Arbeitsplätze für erfahrene und kompetente Mitarbeiter zu erhalten (26%). Bei den Mitarbeitern beruht die Wahl einer Teilzeitbeschäftigung auf der Notwendigkeit eine Arbeit zu finden oder zusätzliches Einkommen zu sichern, aber auch auf der Möglichkeit die eigenen Kompetenzen und angeworbenen Fähigkeiten passend einsetzen zu können (Japan Labor Flash 2004).

3.2 Frankreich

Individuelles Recht zur Fort-/Weiterbildung

Das im neuenten LIPA Statusbericht angekündigte individuelle Recht der Arbeitnehmer zur Fort-/Weiterbildung (*droit individuel à la formation* - DIF) wird nur zögerlich von den Unternehmen umgesetzt. Viele Unternehmen fürchten die Kosten der Einführung des neuen Rechts und die notwendige personalpolitische interne Umstellung. Sie warten die offiziellen Dekrete ab, die die Anwendung des DIF erst ab Januar oder Mai 2005 festlegt. Die Ausgleichskosten der Entschädigung für die Weiterbildung (*Allocation formation du Droit individuel à la formation*) werden auf der Basis des Stundenslohns errechnet. Nach erster Einschätzung könnten für ein Unternehmen mit mehr als 10 Arbeitnehmern Personalnebenkosten von 1,8% entstehen, bei bis zu 40 Stunden Weiterbildung pro Arbeitnehmer.

Als klare Folge des DIF sehen die Personalverantwortlichen die Bedeutungszunahme der "*Gestion des compétences*" und die interne strategische Stellung des Personalmanagements: "*D'un métier à vocation*

pédagogique, ils vont passer à l'ingénierie financière, à l'organisation et à la gestion des aspects sociaux et juridiques" (vgl. Colders 2004).

Vorausplanendes Management von Arbeitsplätzen und Kompetenzen

Ergänzend zu dem DIF sollen die Unternehmen ein vorausplanendes Management von Arbeitsplätzen und Kompetenzen entwickelt. So zumindest in der französischen Managementliteratur und Gesetzgebung. Dazu wurde das Akronym: GPEC für *gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*. Darunter versteckt sich mehr als eine mittel- und langfristige Personalplanung mit Hilfe von Stellenplänen, die auch die Kontrolle und Prognose der Personalkosten und deren Verbindung mit den Leistungsaufträgen sowie dem Finanzplan ermöglicht. Es wird eine Kompetenzbedarfplanung durchgeführt wie hierunter dargestellt.

Ein Dekret vom 24.07.2003 legt fest, dass der Staat bis zu 50% der externen Beratungskosten der Unternehmen (Max. 12 500 €) bei der Entwicklung eines GPEC übernehmen wird (Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité 2003). Die Förderung für die Unternehmen wurde bereits im sozialen Modernisierungsgesetz vom 17. Januar 2002 vorgesehen und ist nach Abschluss eines Abkommens zwischen der öffentlichen Hand und dem Unternehmen bzw. mehreren Unternehmen gewährleistet. Dieses Abkommen legt die Zielsetzung der GPEC, die Fragestellung und die erwarteten Ergebnisse (Arbeitsorganisation, Kompetenzentwicklung, Alterspyramide etc.) fest. Die Arbeitnehmervertretungen in den Unternehmen sind ebenfalls einbezogen (Ministère du Travail 2003).

Das GPEC Verfahren

Laut dem ARACT (2004) entspricht das GPEC der Weiterentwicklung des reinen Kompetenzentwicklungsansatzes im Bereich des Personalmanagements. Details über das GPEC Verfahren werden von Arnoux (2004) angeführt:

- Die GPEC-Methodologie basiert in einer ersten Phase auf der Analyse der Berufe, der Aktivitäten und der damit verbundenen Kompetenzen in der Organisation. Danach werden eine Analyse der Belegschaft nach ausgeübten Berufen, der Veränderungsfaktoren und eine zukunftsorientierte Analyse der Arbeitsinhalte und -anforderungen durchgeführt. Das Unternehmen trifft dann seine Entscheidung bezogen auf die Mobilität, die Weiterbildung, die Rekrutierung oder die Neuorganisation der Arbeit.

- Zur Analyse der Berufe werden zwei Instrumente eingesetzt: die Liste der typischen Beschäftigungen oder Berufe nach der ROME Nomenklatur (*Emploi-type/métier*), und das *Répertoire des métiers* für das Unternehmen oder für Teilbereiche im Unternehmen.
- Szenarien und vorausschauende Analyse: Das Unternehmen führt entweder eine globale Analyse der typischen Berufe durch oder selektiert die Schlüsselberufe in der Organisation, je nach dem, ob ein eher quantitatives oder eher qualitatives Personalmanagement bevorzugt wird. Die Analyse wird von 6 bis 8 Mitarbeitern (Mitarbeiter, die mehrere Berufe ausgeübt haben, hierarchische Vorgesetzte, Personalverwalter, Weiterbildungsbeauftragte, Entscheidungsträger und Moderator) durchgeführt.
- Strategie: Zu den Elementen, die oben genannt worden sind, kommen noch jährliche Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und Kompetenzbilanzen hinzu.

Empirische Befunde

Nach einer Untersuchung des Ministeriums für Beschäftigung, Arbeit und Soziale Kohäsion (2004) wird das GPEC von 15% der französischen Unternehmen angewandt. Dabei wird das GPEC als die Kombination aus Evaluation von Bedarf an Mitarbeiter bzw. an Kompetenzen seitens des Unternehmens mit der Evaluation des Kompetenzbedarfs der aktuellen Belegschaft definiert. 25% der Unternehmen geben an, nur ihren Bedarf an Mitarbeitern bzw. Kompetenzen, und 26% nur den Kompetenzbedarf ihrer aktuellen Belegschaft zu evaluieren. Die Verbreitung der GPEC variiert je nach Größe des Unternehmens. Während 42% der Unternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeiter angeben, GPEC zu praktizieren, sind es bei den mittelständischen Unternehmen (bis 249 Mitarbeiter) nur 15%, dabei stellen die mittelständischen Unternehmen 96% der Gesamtzahl der privaten französischen Unternehmen dar. Die Verbreitung des GPEC geht mit einem höheren Grad der Teilnahme an Weiterbildung, sowie mit einer weiteren Palette an Weiterbildungsformen einher (Descamps 2004).

3.3 Dänemark

Projekt: EduCityEurope (2000-2002)

EduCityEurope ist ein Projekt zur Förderung des Online-Lernens am Arbeitsplatz im Rahmen von beruflichen Ausbildungsgängen und für Arbeitnehmer.

Es kombiniert die Informationstechnologien mit pädagogischen Ansätzen, um ein virtuelles Lernklima zu erzeugen.

Weitere Informationen sind unter folgender URL erhältlich:
www.educityeurope.dk

3.4 Irland

The Forum on the Workplace of the Future

2003 wurde das *Forum on the Workplace of the Future* als öffentliche Initiative zur Beobachtung der Veränderungen am Arbeitsplatz im privaten und öffentlichen Sektor im Rahmen der Wissensgesellschaft eröffnet. Es wird von der *National Centre for Partnership and Performance* auf Anfrage der Irischen Regierung getragen. Komplementär zu der Beobachtungsmission soll das Forum Vorschläge für die Modernisierung der Arbeitsplätze formulieren. Dies wird durch die Einbeziehung von politischen Entscheidungsträgern, Unternehmen, Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern erreicht. Das Forum widmet sich folgenden Hauptfragestellungen:

1. Was sind die Kräfte die zur Veränderungen führen und wie können wir die Änderungen antizipieren und uns anpassen?
2. Wie können wir wettbewerbsfähig und rentabel bleiben und in einem globalen Markt vorwärts kommen?
3. Wie können sich öffentliche und private Organisationen an die neue Nachfragestruktur anpassen und was sind die Innovationsschranken?
4. Wie können wir den Bedarf und die Erwartungen einer sich verändernden Arbeitskraft antizipieren und beantworten?
5. Welche Art der Arbeitsplatzbeziehungen ist erforderlich, um den Erfolg der Organisation in der Zukunft zu sichern?
6. Welche Merkmale einer Organisationskultur und Managementstile sind entscheidend für die Verbesserung der Arbeitsplatzbeziehungen?
7. Wie können Politik und nationale Entscheidungsinstanzen, die Organisationen und die Mitarbeiter dabei helfen, sich den Veränderung anzupassen?

Zwischen Oktober 2003 und 2004 führt das Forum eine Konsultation zu diesen Fragen durch (Hanafin 2003, Forum on the Workplace of the Future 2004).

Auf der Homepage des NCPP stehen ebenfalls die Ergebnisse der Untersuchung " Attitudes and Experiences in the Workplace" zur Verfügung.
<http://www.ncpp.ie/inside.asp?catid=73&zoneId=3&artid=803>

4. Abkürzungen

ARACT: Association Régionale d'Amélioration des Conditions de Travail

DIF: droit individuel à la formation: Individuelles Recht zur Fort-
/Weiterbildung

GPEC: La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences:

Vorausplanendes Management von Arbeitsplätzen und Kompetenzen

ROME: Répertoire opérationnel des métiers et emplois: Operationelles
Register der Berufe und der Tätigkeiten.

5. Literatur

Adam, S. (2004). Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at the local, national and international levels. UK Bologna Seminar, 1.-2. July. Edinburgh

ARACT - Association Régionale d'Amélioration des Conditions de travail d'Auvergne (2004). Le dispositif d'appui à l'élaboration des plans GPEC. Réunion d'information du 01/07/04. ARACT Auvergne.

Arnoux, F. (2004). La GPEC: définition, méthodes et objectifs.
<http://www.cerclerh.com/editorial/lagpec1102.asp>.

Belling, R./James, K./Ladkin, D. (2004). Back to the workplace. How organisations can improve their support for management learning and development. In: Journal of Management Development, Vol.23, No.3, 2004, S.234-255.

Colders, L. (2004). Craintives ou proactives: des attitudes contrastées. Génération Formation - Groupe l'Etudiant. 01/07/2004.

Descamps, R. (2004). La formation dans les entreprises: entre réflexe et stratégie. In: Bref, Céreq, N°207, avril 2004, S.1-4.

Forum on the Workplace of the Future (2004). Homepage.
<http://www.ncpp.ie/forum/default.asp>. Gelesen Mai 2004.

Hager, P./Smith, E. (2004). The Inescapability of Significant Contextual Learning in Work Performance. In: London Review of Education, Vol.2, No.1, March 2004, S.33-46.

Hanafin, M. (2003). Speech by the Government Chief Whip and Minister with responsibility for the Information Society, Ms. Mary Hanafin, T.D., at the Launch of The Forum on the Workplace of the Future in Dublin

Castle on Monday, 6 October, 2003 at 9.00 am.

<http://www.ncpp.ie/dynamic/docs/Mary%20Hanifin.doc>. Gelesen Mai 2004.

Japan Labor Flash (2004). Percentage of non-regular employees reaches 34.6%. The Japan Labor Flash No.21, Email Journal August 16, 2004.

Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité (2003). Décret n° 2003-681 du 24 juillet 2003 relatif au dispositif d'aide au conseil aux entreprises pour l'élaboration de plans de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences . J.O n° 171 du 26 juillet 2003 page 12666 texte n° 4

Ministère du Travail (2003). Plan de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. www.travail.gouv.fr/GPEC.pdf. Gelesen April 2004.

SERV (2004). Beroepscompetentieprofiel.

http://www.serv.be/dispatcher.aspx?page_ID=06-00-00-00-194