

Internationales Monitoring

Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit

Statusbericht 7

Juni 2003

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.	Status quo	3
2.1	Lebenslanges Lernen	3
	Zusammenarbeit der Beteiligten.....	3
	Die lernenden Bürger	3
3.	Einblick in ausgewählte osteuropäische Länder.....	5
3.1	Aktuelle Fragestellungen.....	5
	Ergebnisse der CVTS 2 Untersuchung.....	5
	Arbeitskräfteerhebung	7
	Sektorale Struktur der Beschäftigung.....	7
	Rollenverteilung/Guidance.....	8
	Bildungs-/Weiterbildungsfinanzierung	8
	Atypische Arbeitsverhältnisse	8
3.2	Ungarn	9
	Grundzüge des Bildungssystems	9
	Maßnahmen	10
	Neue Gesetzgebung	10
	Human Resources Development Operative Program.....	12
	Die Roma Bevölkerung	12
	Case study: Human Resource Management beim ungarischen Statistikamt.....	12
4.	Länderspiegel	13
4.1	Japan	13
	Kompetenzentwicklung.....	13
	Auslandsniederlassungen	14
	<i>Jisseki-Kankei</i>	14
4.2	Frankreich.....	15
	Weiterbildungsverhalten.....	15
	VAE	16
4.3	Dänemark	17
	Limit competence development!	17
5.	Schlussfolgerungen.....	19
	Literatur	19

1. Einleitung

Ziel dieses Monitoringsberichtes ist es einen Überblick über das lebenslange Lernen und die Weiterbildung an ausgewählten Beispielen in osteuropäischen Ländern zu präsentieren. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei Ungarn, es wird sowohl auf die Problematik der Transformation und der Reform des Bildungssystems als auch auf die Muster der Weiterbildungsteilnahme eingegangen. Polen und die Tschechische Republik werden in den nächsten Monitoringsberichten zu Lernen im Prozess der Arbeit aufgenommen. Interessant ist es, die Befunde vor dem Hintergrund des (west)europäischen Verständnisses für lebenslanges Lernen aus Sicht der Bürger zu betrachten. Schließlich lädt der kritische Artikel von Hermann zu einer Reflexion über die Bedeutung der Qualifikationen und der Kompetenzentwicklung ein. Falls Sie Kommentare zu diesem letzten Artikel haben, lade ich Sie gern zu einem Gespräch via E-Mail ein.

Schlagwörter:

Aktualität: Lebenslanges Lernen, Einblick in Osteuropäische Länder, Ungarn: Zwischen Transformation und Reform des Bildungssystems: Lernen im Prozess der Arbeit

Länder: Frankreich, Japan, Dänemark.

2. Status quo

2.1 Lebenslanges Lernen

Zusammenarbeit der Beteiligten

Die europäische Konferenz zu lebenslanger Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen diente der Bestandsaufnahme in den Teilnehmerländern und neuen Mitgliedsstaaten zwischen Regierungen, Sozialpartnern und internationalen Organisationen zu diesem Thema (ETF 2003-1). Das Thema wurde in drei Workshops behandelt: Ressourcen für Kompetenzen und Qualifikationen, Analyse des Kompetenz- und Trainingsbedarfs, *Guidance* und Beratung. Die Kernaussage dieser Konferenz lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Lebenslanges Lernen ist längst keine Realität. Die Diskrepanz zwischen den wenig qualifizierten und den hoch qualifizierten Individuen sowie zwischen den älteren und jüngeren Individuen nimmt zu. Es bedarf an Koordination auf politischer Ebene zwischen den Regierungen, den Sozialpartnern und den Individuen sowie zwischen der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik.

Im Bezug auf dem Lernen im Prozess der Arbeit wird auf die Rolle der Unternehmen hingewiesen. Diese Rolle lässt sich durch die Gestaltung des Lernumfelds am Arbeitsplatz (u.a. neue Formen der Arbeitsorganisation), durch die Betrachtung der Kompetenzentwicklung als Bestandteil der Human Ressourcen und der Unternehmensstrategie erfüllen. Die Individuen werden aufgefordert, eine aktive Rolle in dem Management ihrer Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit zu übernehmen. Wichtig für die Thematik des Lernens im Prozess der Arbeit ist die Bemerkung, dass spezifische Arrangements und Mechanismen für die Förderung des Lernens im Prozess der Arbeit einerseits und andere Formen des Lernens andererseits notwendig sind. Diese und weitere Elemente münden in der Aufforderung eines „*universal LL guidance system capable of supporting a lifelong learning strategy*“, das zurzeit nicht in allen Ländern vorhanden ist. Diese *Guidance* soll nicht nur Schüler, Studenten und Arbeitslosen betrachten sondern auch Beschäftigte, die ihrer beruflichen Karriere eine neue Orientierung geben bzw. ihre Beschäftigungsfähigkeit aufbauen möchten.

Die lernenden Bürger

In der Untersuchung des CEDEFOP (2003) zu „Lebenslangem Lernen: die Einstellung der Bürger“ wurden ca. 1.000 Personen in den jeweiligen Mitgliedstaaten sowie Islands und Norwegens befragt (insgesamt 18.227 Interviews). Hier werden einige Ergebnisse präsentiert:

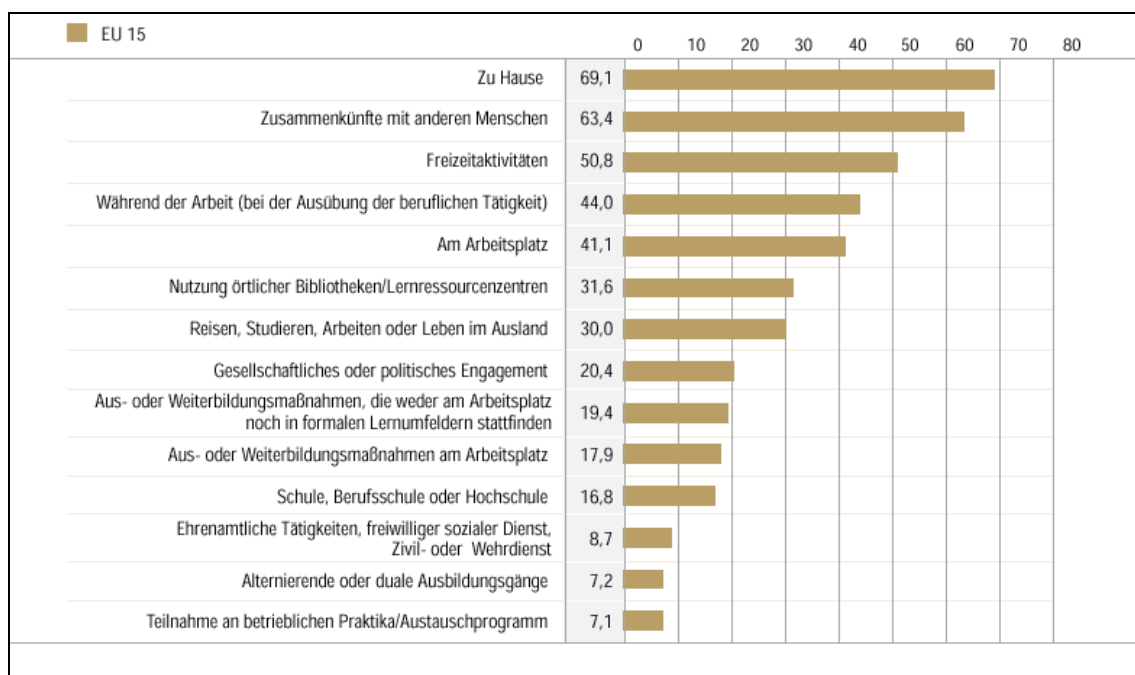
- Acht von zehn Bürgern befürworten einen integrierten Ansatz in Bezug auf das lebenslange Lernen, der die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, der persönlichen Entfaltung, der aktiven Staatsbürgerschaft und des gesellschaftlichen Zu-

sammenhalts miteinander verbindet. Dies gilt insbesondere für Griechenland, Spanien, Irland und Schweden, wo rund neun von zehn Befragten einen solchen Ansatz unterstützen.

Für das Monitoring zu Lernen im Prozess der Arbeit und zum Lernen im sozialen Umfeld sind die folgenden Ergebnisse besonders relevant:

- Die Beteiligung an unterschiedlichsten Tätigkeiten zu Hause (69 %), Zusammenkünfte mit anderen Menschen (63 %) und Freizeitaktivitäten (51 %) sind die am weitesten verbreiteten Kontexte, in denen die Mehrzahl der Bürger meint, etwas gelernt zu haben;
- Das informelle Lernen am Arbeitsplatz – entweder bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeit (44 %) oder während anderer Aktivitäten (41 %) – wird am nächsthäufigsten genannt;
- Andere informelle Lernumfelder wie etwa örtliche Ressourcententren/Bibliotheken (32 %), Arbeiten/Leben/Reisen im Ausland (30 %) und gesellschaftliches und politisches Engagement (21 %) werden zwar seltener angeführt, sie stehen in der Rangfolge jedoch auf den nächsten Plätzen.

Abb. 1: Lernorte



(Quelle: CEDEFOP 2003)

Folgende Auszüge aus dem CEDEFOP Bericht bezeugen die vorhandene Unsicherheit bezüglich der schwierigen Frage von formellem und informellem Lernumfeld:

- Formale Lernumfelder (wie z. B. Schulen, Hochschulen und Berufsschulen) als in jüngster Zeit erlebte bedeutsame Lernkontexte wurden lediglich von 17 % der Befragten genannt, während 18 % der Befragten die Kategorie „Aus-

/Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz“ ankreuzten (letztere konnten entweder formal oder nicht formal angeboten werden).

- Die Häufigkeit, mit der verschiedene nicht formale Lernumfelder angeführt wurden, fällt von Punkt zu Punkt sehr unterschiedlich aus, doch nannten beispielsweise nur 7 % der Befragten die Teilnahme an betrieblichen Praktika oder Austauschprogrammen. Dies heißt nicht etwa, dass die Bürger glauben, sie hätten ausschließlich in informellen Umfeldern gelernt, sondern vielmehr, dass informelle Umfelder ein wichtiger Bestandteil der Vielfalt der Lernkontexte sind.
- Der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der an formalen Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen teilnimmt, entspricht (außer bei den jungen Erwachsenen) immer nur einer ziemlich kleinen Minderheit, so dass in der Praxis die allermeisten wohl außerhalb solcher Umfelder lernen dürften.
- Einerseits sind die Menschen der Meinung, dass sie am besten in informellen Lernumfeldern lernen. Andererseits nennen sie jedoch formale Umfelder, wenn sie sich überlegen sollen, an welchen Formen des Lernens sie in Zukunft möglicherweise teilnehmen könnten. Wie lässt sich diese Diskrepanz erklären? Sie hängt sicherlich mit den althergebrachten Vorstellungen darüber zusammen, wo Lernen normalerweise erfolgen „sollte“, das heißt in Schulen, Berufsschulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen und dergleichen. In ihrem alltäglichen Leben erkennen die Bürger jedoch, dass sie in einem sehr viel breiteren Spektrum von Kontexten lernen.

3. Einblick in ausgewählte osteuropäische Länder

3.1 Aktuelle Fragestellungen

Ergebnisse der CVTS 2 Untersuchung

Parallel zu der CVTS 2 Untersuchung zur Weiterbildung in den Mitgliedsstaaten hat die Europäische Union Daten zur Weiterbildung in den damals (1999) neun Bewerberländern: Bulgarien, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien und Slowenien erhoben (Nestler/Kailis 2002). Die Ergebnisse für Polen beziehen sich nur auf die Region Pomorskie.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind 2002 erschienen. Hiernach werden ausgewählte Ergebnisse, bezogen auf die weiterbildenden Unternehmen und das Lernen im Prozess der Arbeit wiedergegeben:

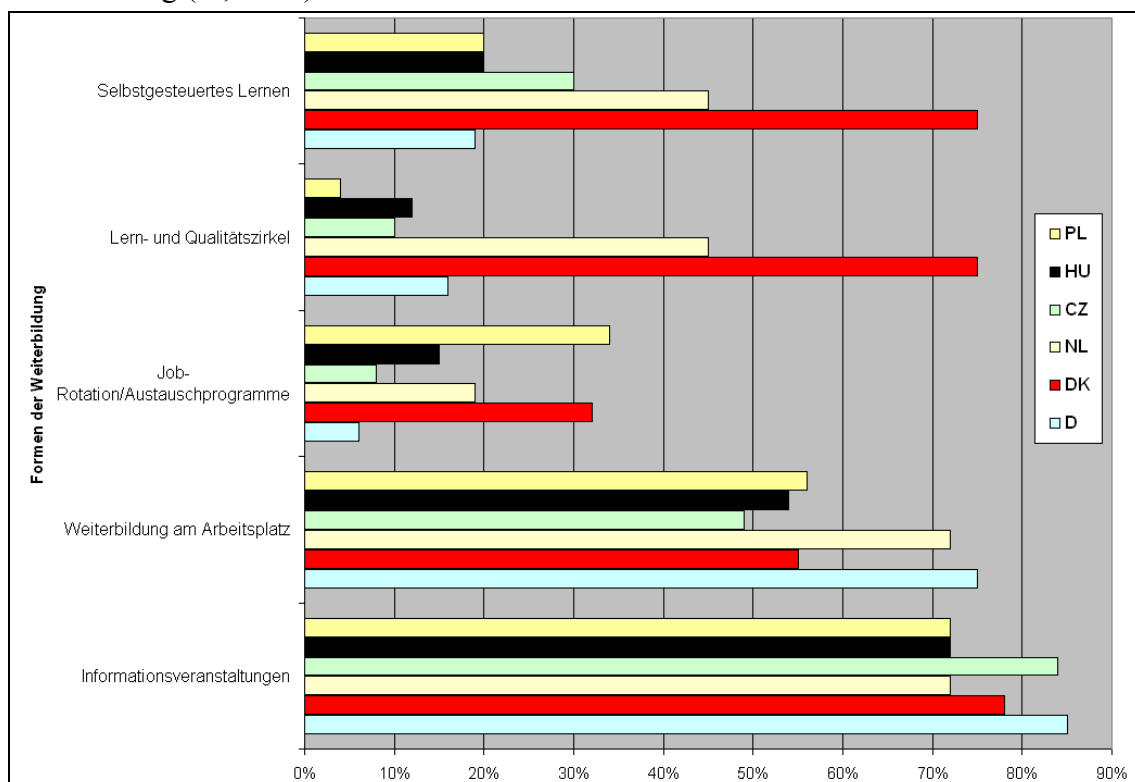
- Der durchschnittliche Anteil der Unternehmen, die in den neun Bewerberländern im Jahr 1999 Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung durchgeführt haben, beträgt 40%. Dieser Anteil beträgt in der Tschechischen Republik 69%, in Polen 39% und in Ungarn 37%.
- Der höchste Anteil weiterbildender Unternehmen war in allen Bewerberländern im Wirtschaftszweig ‘Kredit- und Versicherungsgewerbe’ (Tschechische Repu-

blik: 89%) zu erkennen. Der Anteil weiterbildender Unternehmen im Wirtschaftszweig ‘Handel und Instandhaltung/Reparatur von Kraftfahrzeugen und Gebrauchsgütern’ (G) lag dagegen im unteren Bereich und reichte von nur 9% in Rumänien bis zu 63% in der Tschechischen Republik.

- In den Bewerberländern ist der Anteil der weiterbildenden Unternehmen, die 1999 „andere“ Weiterbildungsformen durchgeführt haben höher als der für Weiterbildungskurse. In der Tschechischen Republik liegen sie mit 61% bei Weiterbildungskursen und 59% bei den „anderen“ Weiterbildungsformen. Die folgende Abbildung stellt die Anteile der weiterbildenden Unternehmen nach anderen Formen der Weiterbildung in den Ländern des internationalen Monitorings vergleichend dar.
- Bei den in den Bewerberländern weit verbreiteten „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung dominierte die Teilnahme an Informationsveranstaltungen, die vom eigentlichen Zweck her nicht speziell als Weiterbildung gedacht sind, von den Unternehmen aber für die individuelle Weiterbildung einzelner Mitarbeiter genutzt werden.

(Quelle: Nestler/Kailis 2002-2)

Abb. 2: Anteil der weiterbildenden Unternehmen nach anderen Formen der Weiterbildung (% , 1999)



(Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Nestler/Kailis 2002-1/2002-2)

Ein ausführlicher Bericht kann bei der ETF unter folgender Adresse konsultiert werden:
[http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/D8F24COB7445FE7B5C1256C6E00319777\\$FILE/Monograph_interim.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/D8F24COB7445FE7B5C1256C6E00319777$FILE/Monograph_interim.pdf)

Arbeitskräfteerhebung

Franco/Blöndal (2003) haben im Frühjahr 2002 für Eurostat eine repräsentative Arbeitskräfteerhebung in den zehn beitretenden Ländern (Tschechische Republik, Estland, Zypern, Lettland, Litauen, Ungarn, Malta, Polen, Slowenien, Slowakische Republik) für die 66,7 Mio. in privaten Haushalten dort lebenden Bürger durchgeführt. Diese Untersuchung ermöglicht die Arbeitsmarktsituation in diesen Ländern zu beschreiben.

- Von den Personen im Alter von 15-64 Jahren waren 56,1 % erwerbstätig (EU: 64,2 %). Die höchsten Erwerbstätigenquoten weist nach Zypern (68,5 %) die Tschechische Republik auf. Bei nur 52 % lag der Wert dagegen in Polen;
- Die Erwerbstätigenquote der Männer übertraf die der Frauen im ACC¹-Durchschnitt um 11,6 Prozentpunkte (61,9 % gegenüber 50,3 %). Ein Abstand von mehr als 16 Prozentpunkten wurde für die Tschechische Republik (16,8) festgestellt;
- 7,8 % der Erwerbstätigen waren teilzeitbeschäftigt (EU: 18,2 %). Bei den erwerbstätigen Frauen belief sich der Anteil der Teilzeitbeschäftigten im Durchschnitt auf 10,3%;
- 22,8 Mio. Erwerbstätige (79,0 % aller Erwerbstätigen, EU: 84,4 %) waren Arbeitnehmer. Davon hatten 11,1 % (EU: 13,1 %) einen befristeten Arbeitsvertrag (mehr als 14 % in Polen);
- Die Zahl der Erwerbslosen belief sich auf 5,0 Mio., was 14,8 % der ACC-Erwerbspersonen insgesamt (15,3 % der weiblichen Erwerbspersonen) entspricht. Die EU-Erwerbslosenquote betrug 7,6 %. Der Anteil der Langzeiterwerbslosen (Dauer der Erwerbslosigkeit beträgt mindestens ein Jahr) an den Erwerbslosen insgesamt betrug im ACC-Durchschnitt 54,3 % (EU: 40,2 %);
- Von den Erwerbspersonen zwischen 15 und 24 Jahren hatten 31,6 % keine Arbeit (gegenüber 12,6 % in der Altersgruppe 25-64 Jahre). Im Verhältnis zu allen Personen dieser Altersgruppe waren das 11,9 % (EU: 6,9 %). 26,6 Mio. Menschen im Alter von mindestens 15 Jahren waren Nichterwerbspersonen.

Sektorale Struktur der Beschäftigung

Im Folgenden werden Auszüge aus der EURES Untersuchung zu der Beschäftigung in Europa (2002) wiedergegeben. Diese beziehen sich auf die sektorale Struktur der Beschäftigung.

- Im Hinblick auf die sektorale Beschäftigungsstruktur hat die Landwirtschaft der meisten mittel- und osteuropäischen Länder im Vergleich zur EU noch einen wesentlich höheren Stellenwert. Dabei bestehen zwischen den Ländern gewaltige Unterschiede, denn der Bogen spannt sich von Rumänien, wo ca. 45 % der Gesamtbeschäftigung auf den Agrarsektor entfallen, bis zur Tschechischen Republik, die auf ähnlich niedrige Werte kommt wie die EU. Zwischen diesen beiden Extremen liegen Polen mit ca. 18–19 %, sowie Ungarn mit 6–7 %.

¹ Accessing Candidate Countries. Beitretende Länder: alle Länder außer Bulgarien und Rumänien

- Ein deutlich höherer Anteil der Beschäftigung entfällt in den Kandidatenländern auf die Industrie als in der EU. Insbesondere gilt dies für Tschechien, wo 40 % der Beschäftigten in diesem Sektor tätig sind. Kein EU-Mitgliedstaat kommt auf ähnlich hohe Anteile.
- In sämtlichen Kandidatenländern ist dagegen der Dienstleistungssektor im Vergleich zur EU noch wenig ausgebaut. Am höchsten ist der Beschäftigungsanteil dieses Sektors in Ungarn, doch liegt er noch immer 8 % unter dem EU-Wert.

Rollenverteilung/Guidance

Die Erfahrungen mit dem Transformationsprozess haben gezeigt, dass die Regierungen in Mittel- und Osteuropa ihre führende Rolle in der Strukturgestaltung beibehalten haben. Die Rolle der Sozialpartner ist marginal geblieben. Dies berührt auf die schwache Entwicklung vom autonomen Sozialdialog auf der Branchen- und Unternehmensebene. Es bedarf, nach Angaben der ETF, eines strukturellen Lernprozesses, der u.a. die Entwicklung von Erfahrungs- und Wissensaustausch zwischen den Hauptakteuren unterstützt (ETF 2003-1).

Bildungs-/Weiterbildungsfinanzierung

ETF (2003-1) betont, in den neuen Mitgliedsstaaten, die Existenz von Initiativen zur finanziellen Förderung von Training für die Beschäftigten und die Rolle des Staates beim Aufbau eines nationalen Trainingsfundus und von speziellen Förderprogrammen. Allerdings wird in der gleichen Zeit die Knappheit der öffentlichen Finanzierungsmöglichkeiten festgestellt sowie die Schwierigkeit der richtigen Balance zwischen Förderung der Trainings bei Arbeitslosen und Förderung der Trainings bei Beschäftigten (in Polen bspw.), zwischen Förderung der Berufsbildung und Förderung der Weiterbildung (in Ungarn bspw.) sowie zwischen öffentlicher und privater Förderung.

Atypische Arbeitsverhältnisse

- Leiharbeit und befristete Arbeitsverhältnisse (zusammenfassend als Zeitarbeit bezeichnet) sind in den Kandidatenländern deutlich weniger verbreitet als in der EU, wenn man einmal von Polen absieht, die vergleichbare Quoten aufweist.
- Zudem wird in sämtlichen Kandidatenländern die Teilzeitarbeit weitaus seltener praktiziert als in der EU. Polen hat eine der höchsten Teilzeitarbeitsquoten (ca. 7 %), doch steht dem ein EU-Wert von etwa 19 % gegenüber. In Ungarn, wo weniger als 50 % der Frauen erwerbstätig sind, ist der Anteil der Teilzeitarbeit ebenfalls sehr niedrig. Es hat den Anschein, dass Beschäftigungsverhältnisse wie Zeit- und Teilzeitarbeit in den Kandidatenländern vielfach nur deshalb gewählt werden, weil die betreffenden Arbeitnehmer keinen Vollzeitarbeitsplatz oder eine feste Anstellung finden können. Der Anteil der Beschäftigten, die sich unfreiwillig für Teilzeitarbeit entscheiden, ist vergleichsweise höher als in der EU. Noch höher ist der Anteil der unfreiwilligen Zeitarbeitsverhältnisse. (Quelle: EURES 2002)

Einkommen) keinen Zugang zu Bildungsprogrammen hat, und bis jetzt ist kein umfassendes Kompensationssystem entwickelt worden;

- Keine Lösung wurde bis jetzt gefunden, um die Teilnahme der Frauen mit Kindern am lebenslangen Lernen zu fördern;
- Diejenigen mit dem größten Bedarf an Bildung sind diejenigen, die am wenigsten über Bildungsmöglichkeiten informiert und am wenigsten motiviert sind; Beträchtliche Teile der Gesellschaft haben noch nicht wahrgenommen, dass ihre Beschäftigung von Veränderungen geprägt sein wird und, dass sie demzufolge ständig weiterlernen müssen;
- Es entsteht eine Gruppe von jungen qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt, die die Arbeitssuche für qualifizierte Fachkräfte mittleren Alters erschwert. Die Entwicklung einer Weiterbildungsstrategie ist darauf noch nicht eingestellt.
- Die Förderung im Bereich der Bildung und Weiterbildung für Behinderte oder Benachteiligte ist nicht Bestandteil der Erwachsenenbildung.

(Quelle: o.V. 2001)

Kommentar: Zusätzliche Informationen zur Reform des ungarischen beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems werden in dem siebten Bericht des Monitorings zu Grundlagenforschung (vgl. Haase 2003) präsentiert.

http://www.abwf.de/main/home/moni/frame_html ==> Grufu 2/2003

Maßnahmen

Neue Gesetzgebung

Die neue Gesetzgebung Ungarns ermöglicht das Weiterbildungssystem aus einer institutionellen Sicht zu betrachten. In der Präambel wird das Verfassungsrecht zu lebenslanger Bildung für jeden Bürger festgelegt. Das Ziel ist durch Bildung die Herausforderungen der wirtschaftlichen, kulturellen und technologischen Entwicklung zu meistern und dadurch die Lebensqualität zu verbessern. In der folgenden Synopsis werden die Institutionen mit ihrem Aufgabenspektrum kurz beschrieben.

Abb. 4: Die Steuerungsinstitutionen des ungarischen Weiterbildungssystems

Bezeichnung	Aufgabenspektrum
<i>National Adult Training Council</i>	Strategieentwicklung, Gestaltung der Förderprogramme, Entwicklung der Gesetzgebung im Bereich der Erwachsenenbildung, Festlegung der Regelungen zur Akkreditierung. Nationale Institution zur Unterstützung des Bildungsministeriums. Országos Felnőttképzési Tanács - OFkT
<i>National Adult Training Institute (Nemzeti Felnőttképzési Intézet, NFI)</i>	Technische/fachliche und methodologische Entwicklung der Aktivitäten zur Erwachsenenbildung, Verbesserung der Erwachsenenbildung, Herstellung und kontinuierliche Verbesserung der Materialien zur Erwachsenenbildung, nationale Koordination der Bildungsforschung und

http://www.nfi.gov.hu/	der fachlichen Dienstleistungen für Erwachsenenbildung, Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Weiterbildungseinrichtungen, dem öffentlichen Bildungssektor sowie dem Hochschulbildungssektor, Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit (insb. mit den Weiterbildungseinrichtungen der EU-Mitgliedsstaaten), Sekretariatsaufgaben für das Adult Training Accreditation Body (Felnőttképzési Akkreditáló Testület, FAT). Dieses Institut wird durch das Bildungsministerium gegründet.
<i>Institutions performing adult training activities</i>	Entwicklung von Erwachsenenbildungslehrgängen, bsp. von Dienstleistungen in diesem Bereich.
<i>National Public Education Evaluation and Examination Centre</i>	Führung des Registers der Weiterbildungseinrichtungen, Mitwirkung an die Zertifizierung dieser Einrichtungen. (Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, hereinafter: OKÉV)
<i>Regional labour development and training centres</i>	Durchführung von Weiterbildung, Beteiligung an Trainingsprogrammen zur Förderung des Zugangs zur Arbeit, Teilnahme an internationale Programme zur Erwachsenenbildung, Dienstleistungen im Bereich der Erwachsenenbildung

(Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Mádl/Áder 2001)

In dem Gesetzestext wird nicht auf das Lernen im Prozess der Arbeit eingegangen. Allerdings werden wie folgt Trainings außerhalb des Bildungssystems „*Training outside the schooling system: training whose participants are not regular students of (in such legal relationship with) the training institution*” und der Begriff “*Competence*” als “*the entirety of the knowledge, skills, capabilities and behaviour patterns of a person who has participated in adult training enabling the individual to successfully accomplish a given task*” definiert.

Human Resources Development Operative Program

Das aktuelle HROP Programm beschäftigt sich mit der Beschäftigung, Ausbildung und Weiterbildung mit einer vielfältigen Zielsetzung: Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit und der Flexibilität der Belegschaft, Entwicklung von Ausbildungs- und Trainingsnetzwerken, Förderung von benachteiligten Gruppen (insb. Roma), Rückkehr zum Arbeitsplatz und Entwicklung des Wissensmanagements. Finanziell beträgt das Programm € 167 Million, wobei 30-34% für das lebenslange Lernen vorgesehen sind, 37% für die Förderung der beruflichen Bildung/Training und 34% für die Modernisierung des Bildungssystems. Die Bildung und das Training sollen hauptsächlich dazu dienen, die Kompetenzen, die am Arbeitsplatz relevant sind, zu entwickeln. Dabei werden insb. die Schlüsselkompetenzen (Sprachkenntnisse und *Computer Literacy*) gefördert. Die Entwicklung der Curricula soll sich am Bedarf der Unternehmen orientieren. Im Bereich der Arbeitsmarktpolitik soll das Problem der Arbeitslosigkeit durch die Entwicklung

von Trainings- bzw. Re-trainingsmaßnahmen, Programmen zur Förderung von Lernen im Prozess der Arbeit, sowie Beratung angegangen werden (vgl. Krudy 2003).

Die Roma Bevölkerung

Die Problematik der Bildungsentwicklung in Ungarn kann nicht betrachtet werden, ohne zu wissen, dass die Roma 5% der ungarischen Bevölkerung darstellen. Diese Thematik wurde im Rahmen des Phare Projekts *“Basic Adult Education as the Path Back Into Society - A Pilot project”* behandelt.

Tóth (2000) fasst wie folgt die Problematik zusammen:

- *The „Roma issue” became a neuralgic point in the course of political transformation as this population is one of the social groups that had been the hardest hit by the changes.*
- *In general Roma people are less educated, have lower incomes and life expectancy than the average.*
- *Although unemployment is a severe problem in the entire Hungarian society, the Roma population is especially hard-hit with an unemployment rate reaching 70%, which is six to seven times higher than the national average.*

(Quelle: Tóth 2000)

Case study: Human Resource Management beim ungarischen Statistikamt

Im Rahmen der Modernisierung des ungarischen öffentlichen Sektors wird beim ungarischen statistischen Zentralbüro das *Human Resource Management* in Anlehnung an britische und kanadische Erfahrungen entwickelt. Das *Peer-Review*-Verfahren hat ergeben, dass die Fachkompetenzen der Mitarbeiter sehr gut entwickelt waren, dass aber die Motivation, die Innovationsfähigkeit, die Bereitschaft zur Initiative sowie zur Übernahme von Verantwortung unterentwickelt waren (Laczka 2003).

Die Autorin berichtet über die Erfahrungen ab 2002, d.h. aus der Pilotphase des internen Vorhabens. Dieses Vorhaben beinhaltet zwei Schwerpunkte: Die Entwicklung eines Rotationssystems für neue Mitarbeiter und die Entwicklung von Trainingseinheiten von A bis Z. In der Pilotphase des Vorhabens erstreckt sich das Rotationssystem über die ersten 15 Monate bei Neueinstellungen und ist durch Schulungsphasen begleitet. Die Mitarbeiter hospitieren in 2 bis 4 unterschiedlichen Bereichen. Die Schulungsphasen sind in Anlehnung an die kanadischen *Survey Skills Development Course of Statistics* konzipiert. Jede Einheit dauert 6 Wochen (4 Wochen im Seminaren und 2 Wochen am Arbeitsplatz). Laczka fasst die erwarteten Ergebnisse des Vorhabens wie folgt:

Abb. 5: Vor- und Nachteile des Rotationssystems

Ebene	Vorteile
Organisation als Ganzes	Langfristige Strategie Einheitliche Kriterien zur Evaluation der Mitarbeiter Evaluation der Eignung der Mitarbeiter

	Förderung der Loyalität zur Organisation Erhöhung der Qualität und Flexibilität der Mitarbeiter Festigung der Organisationskultur „Working for a common cause“ Bedeutungsgewinn der Lern-/Arbeitserfahrungen Wertschätzung der Rolle, Aufgaben und Ergebnisse der anderen Mitarbeiter
Abteilungen, die die rotierenden Mitarbeiter aufnehmen	Möglichkeit, die Mitarbeiter kennen zu lernen, insb. im Hinblick auf ihre Einsatzbereiche Entwicklung eines Wissensmanagements insb. in der Vorbereitungsphase des Vorhabens durch Systematisierung und Dokumentation des vorhandenen Wissens Die rotierenden Mitarbeiter arbeiten in der jeweiligen Abteilung und stellen eine zusätzliche Arbeitskraft dar Förderung der Kompetenzentwicklung der rotierenden Mitarbeiter
Die rotierenden Mitarbeiter	Erwerb von beruflichen Erfahrungen Wissensentwicklung und Vertiefung der Kenntnisse Überblick über die Organisation und die Organisationskultur Förderung der Kontakte zu den Kollegen

(Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Laczka)

4. Länderspiegel

4.1 Japan

Kompetenzentwicklung

Die japanische Regierung hat das *Human Resources Development Bureau* des Ministeriums für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt, damit beauftragt eine jährliche Untersuchung über *The Basic Survey on Ability Development* bei 10.000 Unternehmen (30.000 Mitarbeiter) durchzuführen. Aus dem ersten Bericht lassen sich folgende Aussagen zum Lernen im Prozess der Arbeit herausfiltern:

- Der Anteil der Unternehmen mit einem systematischen On-the-job Training beträgt 41,6%. Dabei sind Unterschiede je nach der Größe der Unternehmen (31,4% bei Unternehmen mit zwischen 30 und 49 Mitarbeitern, 71,9% bei Unternehmen mit mehr als 300 Mitarbeitern) festzustellen.
- 60,5% der Unternehmen unterstützen finanziell ihre Mitarbeiter, wenn sie Training aus eigener Initiative durchführen. 46,3% verteilen Informationen über Trainingsmöglichkeiten und 33,9% stellen Arbeitszeit zur Verfügung (JIL 2002-1).

Auslandsniederlassungen

Die japanischen Unternehmen beschäftigen ca. 3 bis 4 Mio. Mitarbeiter außerhalb Japan, darunter ca. 400.000 japanische Mitarbeiter. Dabei stellt sich die Frage, welche Human Resource Management Methoden angewandt werden. Die JIL Untersuchung

(2002) beruht auf der Befragung von 976 Unternehmen in 50 Ländern. Es ist möglich festzustellen, dass die japanischen Unternehmen es schwierig finden, qualifizierte lokale Mitarbeiter einzustellen und dass die Personalverwaltung sich an den lokalen Praktiken orientiert und somit es keine integrierte Personalstrategie zwischen der Niederlassung und dem japanischen Firmensitz gibt. Im Bereich des Human resource development berichten die Unternehmen, dass sie ihre Führungskräfte, d.h. die rekrutierten Hochschulabsolventen aus dem jeweiligen Land, für Kurzaufenthalte zum Stammsitz des Unternehmens in Japan schicken (42,7%), 42,3% benutzen in-house training, 40,6% off-the-job training und 37,3% unterstützen ihre Führungskräfte im Hause durch on-the-job training (JIL 2002-2).

Jisseki-Kankei

In Japan wird die Problematik des Übergangs von der Universität ins Berufsleben zunehmend akut. Laut Honda (2003) hat das *Jisseki-Kankei*², d.h. das System, nach dem die Hochschulabsolventen sogar vor Abschluss ihres Studiums von den Unternehmen rekrutiert werden, an Bedeutung verloren. Der Anteil der Hochschulabsolventen, die von dem *Jisseki-Kankei* profitieren, beläuft sich auf 6% in 2000 (20% in den 80er Jahren). Die Arbeitslosigkeit bei den Hochschulabsolventen nimmt zu, dies wird durch die wirtschaftliche Stagnation und die Notwendigkeit, die Arbeitsplätze für die „*now middle-aged baba-boomers*“ zu behalten, erklärt. Der Anteil der Hochschulabsolventen, die einen normalen Arbeitsplatz finden, ist von 35% in 1990 auf 17% in 2002 zurückgefallen. Bleibt den Hochschulabsolventen entweder eine Fortsetzung ihres Studiums oder „*freeters*“ zu werden, d.h. in atypischen Arbeitsverhältnissen zu gehen. Die Zahl der Arbeitnehmer in atypischen Arbeitsverhältnissen beläuft sich auf 1,9 Millionen (2000).

4.2 Frankreich

AGEFOS PME und IPSOS (Umfrageinstitut) haben 2002 die zehnte Ausgabe ihrer Untersuchung bei 500 Unternehmensleitern und Personalverantwortlichen publiziert. Erstmals wurden Kleinstunternehmen³ in der Studie aufgenommen.

Weiterbildungsverhalten

In Frankreich müssen Unternehmen mit mehr als 50 Mitarbeitern einen jährlichen (Weiter)Bildungsplan dem Sozialpartner im Unternehmen vorlegen. In den letzten Jahren kommen allerdings immer weniger Unternehmen dieser Verpflichtung nach (45% der KMU 2002, 59% 1999). Der Zeitmangel, um die Mitarbeiter weiterzubilden, sowie die Schwierigkeiten, neue Mitarbeiter einzustellen, sind die zwei Haupthindernisse für die

² Das *Jisseki-Kankei* beruht auf das von dem Bildungsministerium abgeschlossene gentlemen's agreement zum Rekrutierungssystem, das zwischen 1952 und 1997 Bestand hatte.

³ Kleinstunternehmen (weniger als zehn Mitarbeiter), Kleinunternehmen (zwischen zehn und 50 Mitarbeiter), Mittlere Unternehmen (zwischen 50 und 250 Mitarbeiter), Großunternehmen (mehr als 250 Mitarbeiter). Quelle: Europäische Kommission (2003). Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen (Bekannt gegeben unter Aktenzeichen K(2003)1422). 20.5.2003 L 124/36 Amtsblatt der Europäischen Union.

Kompetenzentwicklung (53% bzw. 52%). Zwei Verhaltensweisen werden in Bezug auf die Kompetenzentwicklung identifiziert: reaktives Verhalten (wenn Mangel an Kompetenz festgestellt wird) und die allgemeine Erhöhung der Kompetenzen der Mitarbeiter. Auf die Veränderung in den Berufen und auf den Märkten reagieren die KMU mit der Einstellung von qualifizierten Mitarbeitern (71%) und mit der Weiterbildung ihres Personals (61%). In der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse zur Frage nach den Gründen für die Weiterbildung der Mitarbeiter dargestellt.

Für die KMU sind die für eine Weiterbildung bevorzugten Mitarbeiterkategorien die Höherqualifizierten (23%) und die (qualifizierten bzw. nicht qualifizierten) Arbeiter (53%), dann werden die Techniker und Meister (17%) berücksichtigt. Die Themenbereiche für die Weiterbildung sind „Technik/EDV“ (25%/27%) und „Qualität“ (18%). Die bevorzugte Weiterbildungsmethode bleibt der pädagogische *Face-to-Face* Unterricht in Seminaren (52%).

Abb. 6: Motive für die Weiterbildung der Mitarbeiter

	Evolution depuis 2001 (%)		
	2002	2002	2001
	1 à 499	10 à 499	
L'évolution de votre métier	34	36	29
L'évolution de votre marché	25	27	22
L'organisation du travail (nécessitée par ex. par le passage aux 35 heures)	18	22	39
Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (comme Internet)	17	11	7
Nsp	6	4	3

Résultats redressés ↔ A périmètre constant

	Ventilation par cible (%)									
	Par taille					Par secteur			Par région	
	1-9	10-19	20-49	50-199	200-499	Industrie	Commerce	Services	IdF	Province
L'évolution de votre métier	34	38	34	50	48	33	40	46	45	38
L'évolution de votre marché	25	23	26	29	17	27	22	23	23	24
L'organisation du travail (nécessitée par ex. par le passage aux 35 heures)	18	24	26	11	26	27	22	16	14	24
Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (comme Internet)	17	11	14	7	7	10	13	12	15	11
Nsp	6	4	1	2	1	4	2	3	4	3

Résultats non redressés

Frage: Unter den folgenden Elementen, welches wird Sie am meisten zu einer Umgestaltung der Organisation der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter veranlassen? Punkt 1: Veränderung im Berufsprofil, Punkt 2: Marktveränderung, Punkt 3: Arbeitsorganisation (35 Stundenwoche), Punkt 4: neue IuK-Technologien. IdF=Ile de France.

VAE

Jedem vierten Unternehmen ist das VAE⁴-Verfahren bekannt. Der Bekanntheitsgrad des VAE hängt von der Größe des Unternehmens, d.h. vom Vorhandensein einer Personalabteilung, ab. Der Bekanntheitsgrad beläuft sich auf 85% bei den Großunternehmen und 23% bei den Kleinstunternehmen. Bei dieser Untersuchung wird die zunehmende Anwendung von Evaluierung festgestellt: Die Unternehmen evaluieren einerseits die

⁴ Das VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) wurde im Rahmen des Monitorings zu Lernen im PProzess der Arbeit bereits beschrieben.

Weiterbildungsinstitutionen und andererseits ihre Mitarbeiter nach der Weiterbildungsphase. Bei dem ersten Fall geht es bei 44% der KMU um mündliche Gespräche mit den Mitarbeitern, und bei den Großunternehmen um schriftliche Evaluierungsbogen. Die Inhalte dieser Evaluierung beziehen sich im Wesentlichen auf die Anwendbarkeit der Weiterbildungsinhalte im Unternehmen. Beim zweiten Evaluierungsverfahren geht es um die Anwendung des Erlernten am Arbeitsplatz, dies wird in 85% der Unternehmen über die Beobachtung am Arbeitsplatz durchgeführt.

Abb. 7: Die Unternehmen und das VAE

	Ventilation par cible (%)									
	Par taille					Par secteur			Par région	
	1-9	10-19	20-49	50-199	200-499	Industrie	Commerce	Services	Id-F	Province
... n'est pas encore envisagé par manque d'information	46	48	41	38	38	45	40	43	44	42
... n'est pas envisagé car n'intéresse pas l'entreprise	37	39	37	36	22	35	39	32	29	37
... est en projet	7	2	11	10	22	8	10	11	14	8
... est déjà en place	5	7	7	11	10	9	7	7	4	9
... n'est pas envisagé par manque de temps, pour raison économique	1	1	-	1	2	1	-	2	2	1
Autres	-	-	1	2	1	-	1	1	1	1
Nsp	4	4	3	1	4	2	4	4	6	3

Résultats non redressés

Die Teilnahme an Weiterbildung hat bei 1/3 der Unternehmen zu einer Beförderung des betroffenen Mitarbeiters geführt. Diese Folge ist eher bei den KMU (41%) als bei den Großunternehmen (33%) anzutreffen. Die Beförderung bedeutet für die Mitarbeiter in 60% der Unternehmen einen Karrieresprung, in 40% eine Erhöhung des Gehaltes, und in 33% der Unternehmen eine Veränderung des Tätigkeitsprofils.

4.3 Dänemark

Limit competence development!

In seinem Artikel plädiert Hermann (2003) für das Ende der Konfusion zwischen Qualifikation und Kompetenz. Hiernach werden einige Thesen aus dem Artikel wiedergege-

ben. Im Anhang wird darüber hinaus die Logik der Qualifikationen und der Kompetenzen gegenübergestellt.

1. Lernen und Kompetenzentwicklung sind untrennbar mit einander verbunden. Tatsächlich setzen sie sich gegenseitig voraus.
2. Das etablierte Wissen ist ein potentiell Hindernis für das Individuum. Durch den ständigen Bedarf an Selbsterneuerung können die Erfahrungen paradoxerweise als ein Problem für die Karrieremöglichkeiten des Einzelnen darstellen. Es kann, vom Vorteil sein, weniger Erfahrungen bzw. weniger Kompetenz mit sich zu tragen.
3. Die Kompetenzentwicklungsdiskussion ("*the good, everything we like, and all that is comfortable*") geht Hand in Hand mit den unbarmherzigen Notwendigkeiten des Wettbewerbs. Weiche und harte Werte fusionieren unbeachtet dessen, ob es sich um den Unterricht in den Kindergärten bzw. in der Schule, das Personalmanagement, den Gesundheitsschutz, das *Management Development*, den Schutz der Älteren, die Sozialarbeit oder die Fort- und Weiterbildung handelt.
4. Grundsätzlich hätte das Konzept der Kompetenzen Antworten auf das Problem der ökonomischen Ressourcen bringen sollen, während das Konzept des Lernens mit der Entwicklung und Emanzipation der Individuen verbunden war. Diese zwei unterschiedlichen Perspektiven (Wettbewerbsfähigkeit und Entwicklung der Individuen) haben miteinander fusioniert und haben sich stark genug erwiesen, um in jedem Bereich des Lebens Einzug zu halten.
5. Das Konzept der Qualifikation wird nicht länger als Antwort auf die neuen Bedarfe und Anfragen des Arbeitsmarktes betrachtet. In einer Welt mit zunehmendem internationalem Wettbewerb, Fluktuationen auf den Märkten und der Notwendigkeit, die wirtschaftlichen Unternehmensressourcen zu überdenken, erhöht sich die Nachfrage nach flexiblen Arbeitskräften. Die Qualifikationen sind dem Berufsstand und der Bildung verhaftet und werden demzufolge als nicht besonders offen für Veränderungen betrachtet.
6. Innovationsfähigkeit, Flexibilität, Verantwortung und Fähigkeit zur Zusammenarbeit sind jetzt die kritischen Faktoren der wirtschaftlichen Produktivität. Sie werden darüber hinaus als Qualitätskriterien auf dem Weg zur Emanzipation und Selbstverwirklichung betrachtet. Die Arbeit kann dann nicht mehr instrumentell erfasst werden. Sie findet ihre Bedeutung in der Betrachtung von Elementen, die früher als psychologische, pädagogische, humanistische und soziologische Formen des Wissens definiert waren und demzufolge ist ihre Aufnahme im Bereich der Managementtheorien begrenzt.
7. Vielleicht macht es Sinn, dass die Weitergabe von Wissen in den Schulen nicht primär als Kompetenzentwicklung in einer Wissensgesellschaft konzipiert worden ist, sondern als einen Weg um die zukünftige Bürger auszubilden. Diese Aufgabenstellung ist im Vergleich zur Aufgabe Kompetenzentwicklung unterschiedlich und der Unterschied ist wertvoll, denn vor der blinden Tendenz zur

Innovation der Institutionen sollte der Erhalt unserer gesellschaftlichen und persönlichen Zivilisiertheit stehen.

5. Schlussfolgerungen

Anhand der vorliegenden Ergebnisse des Juli-Monitorings lassen sich folgende Thesen formulieren:

- Das in Ungarn prioritär angegangene Thema der Steuerung des Bildungssystems wird ebenfalls in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften unter dem Stichwort *Guidance* bzw. diskutiert.
- Das Lernen im Prozess der Arbeit bedarf einer strukturelle Basis. Während dieses Thema in den Mitgliedsstaaten vom Gesichtspunkt der innerbetrieblichen Struktur bzw. Infrastruktur diskutiert wird, handelt es sich bei der ungarischen Diskussion mehr um die sozioökonomische Struktur der ganzen Gesellschaft
- Human Resource Development Strategien ziehen weitere Kreise und werden in den Organisationen des öffentlichen Sektors eingesetzt.

Literatur

- AGEFOS PME (2002). Perspectives 2003. Emploi et formation : la conjoncture engage les entreprises à se recentrer sur leurs besoins immédiats. CAHIER SPECIAL: Validation des Acquis de l'Expérience et évaluation de la formation. Paris.
- CEDEFOP (2003). Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- ETF (2002). Key indicators on vocational education and training. October 2002. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- ETF (2003-1) Conclusions. Conference 'Lifelong Development of Competences and Qualifications: Roles and Responsibilities'. 23 – 24.5.2003, Athens.
- ETF (2003-2). Country profile Hungary. <http://www.etf.eu.int/>. (20. Juli 2003).
- Eures (2002). Beschäftigung in Europa 2002. Jüngste Tendenzen und Ausblick. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- European Commission, Directorate-General for Employment and Social Affairs (2002). Employment in Europe 2002. Recent Trends and Prospects. Luxembourg. URL: http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social/key_en.htm.
- Eurostat (2002). Eurostat Jahrbuch 2002. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: Luxemburg.
- Franco, A./ Blöndal, L. (2003). Arbeitskräfteerhebung. Wichtige Ergebnisse 2002 Beitretende Länder. Statistik kurz gefasst. Bevölkerung und soziale Bedingungen. Thema 3. 16/2003. Brüssel: Europäische Gemeinschaften.
- Hermann, S. (2002). Limit Competence Development!. Learning Lab Danemark. <http://www.lld.dk/default.asp?path={776370CF-0F3C-4B84-A843-B833B701AC71}> (20. Juli 2003).

- Honda, Y. (2003). The reality of the Japanese School-to-work transition system at the turn of the century: necessary disillusionment. In: Social Science Japan. February 2003. 8-12.
- JIL (2002-1). Human Resource Management. Outplacement Firms Expand Role: JIL Survey. In: Japan Labour Bulletin. Japan Institute of Labour. Vol. 41 — No. 9 September 2002. 1-5.
- JIL (2002-2). Survey on HRM in Japanese-affiliated Enterprises Abroad (Part 1). In: Japan Labour Bulletin. Japan Institute of Labour. Vol. 41 — No. 9 September 2002. 1-5.
- Krudy, E. (2003). Funding the future. Business Hungary. Published by the American chamber of commerce in Hungary. February 2003.
http://www.amcham.hu/BusinessHungary/17-02/articles/17-02_28.asp (20. Juli 2003).
- Laczka, E. (2003). Career development and staff career development and staff training in the HCSCO. International Conference on Human Resource Management in national statistical institutes. 23-25 February 2003. Thessaloniki.
- Lavori (2003). Hungarian Education System. ETF. <http://www.etf.eu.int/> (20. Juli 2003)
- Mádl, F./Áder, J. (2001). CI Act of 2001 on adult training.
<http://www.nepfoiskola.hu/eng/low.htm>. (20. Juli 2003).
- Nestler, K./Kailis, E. (2002-2). Erste Erhebung über betriebliche Weiterbildung in den Bewerberländern (-CVTS2)-Statistik kurz gefasst - Themenkreis 3. 2/2002
- Nestler, K./Kailis, E. (2002-1). Betriebliche Weiterbildung der Europäischen Union und Norwegen (-CVTS-) Eurostat, Statistik kurz gefasst 3/2002. Brüssel: Europäische Gemeinschaften.
- o. V. (2001). Hungarian report of the consultation on the LLL memorandum.
<http://www.eaea.org/lifelong/> (20. Juli 2003).
- Tóth, J.S. (2000). The only chance is the involvement of those concerned Basic Adult Education as the Path Back Into Society. Presentation at the Roma Conference organised by PHARE-Lien Programme Link Inter European NGO's, 17-18 September, 2000, Brussels.

Anhang: Qualifikation vs. Kompetenzen

Qualifications	Competencies
Objects	Challenges/problems
Science	Knowledge production
Disciplines	Trans-disciplinarity
Education/Research	Learning/practice oriented research
Teaching/instruction Subject – object relation due to knowledge as authority	Learning/construction Subject – subject relation in projects, log-books, learning in practice
Qualifications – something you have	Competencies – something you are
Professions	Individual profiles (personal skill cards)
Work/office	Tasks/projects (free agent)
Reproduction/accumulation	Transformation/innovation
External points of reference (metaphysics, philosophy of history, epistemology) as legitimacy (end)	Social constructivism (endless)

The table is a heuristic attempt to link central concepts and notions in the problematic of competence-qualification, learning-teaching into regimes compared on a very general level. Thereby the table demonstrates the transition from qualifications to competencies and from teaching to learning, and links these transitions and parallel displacements in our concepts of knowledge and research.

At the same time it touches on basic notions of development (transformation, cumulation etc.) and profession, which are often tied up with the concepts of competence and development in relation to teaching and qualifications.

→ **Stefan Hermann** er ekstern lektor på **Institut for Statskundskab, Århus Universitet**. Stefan samarbejder med Learning Lab Denmark i udforskningen af begreberne kompetence og kompetenceudvikling. Denne artikel er baseret på en rapport skrevet af Stefan Hermann om emnerne **viden, læring og kompetenceudvikling**. Rapportens konklusioner vil blive præsenteret og diskuteret på **Agora of Learning 2002, 5. december**.

Stefan Hermann is External Lecturer at the Department of Political Science, University of Aarhus. Stefan is working with Learning Lab Denmark to explore the concepts of competence and competence development. This article is based on a longer report written by Stefan Hermann on the topics of **knowledge, learning and competence development**. The findings will be discussed at Agora of Learning 2002, December 5.

Limit Competence Development!



BEGRÆNS KOMPETENCE-UDVIKLINGEN

Begrebet om kompetenceudvikling forener hårde værdier som konkurrenceevne med bløde værdier som personlig udvikling. Begrebet vinder frem overalt og fortrænger traditionelle dannelsesidealer. Men vi skal passe på, at ikke alt gøres til et spørgsmål om kompetenceudvikling.

DK

Af Stefan Hermann

En god ven med overordentligt gode faglige kvalifikationer fik for nylig en fyreseddel. Arbejdspladsen tog dog vare på at fremhjelpe hans 'employability'. Et konsulentfirma blev sat på opgaven med coaching og rådgivning. Et af rådene var, at han skulle skrive sit liv om i kompetencer.

Slut med det gammeldags CV, hvor certificerede faglige kvalifikationer og relevant erhvervs erfaring står med stort og fritidsinteresser, højskoleophold og udlandsrejser bydes en stedmoderlig behandling, og hvor privatlivet knapt nævnes. Nej, her blev parforhold og en udenlandsk kæreste til tværkulturel kompetence, og lidt obskure hobbies blev til innovationskompetencer.

Kort og godt blev min vens tilværelse, hans menneskelige relationer og erfaringer omskrevet til kompetencer, som poleret i udstillingsvinduet kunne vises frem til hele verden.

En banal historie om salgstrick. Men også et tegn på, hvordan kompetencebegrebet er blevet oversættelseskode for enhver erfaring, evne og egenskab. Og her er læringsbegrebet tvillingen, som det vil være 'halsløs gerning' at skille fra kompetencebegrebet, som det hedder i en aktuel afhandling om emnet. Som vi bruger begreberne i dag hænger læring og kompetenceudvikling uadskilleligt sammen. Ja, de nærmest forudsætter hinanden.

Den kundskabsløse verden

Men vigtigere endnu for historie om min ven ovenfor er, at den fortæller os meget om den nye status, vi giver viden i vores samfund i dag. En status der betyder, at etableret viden i stigende grad kan gå hen og blive en væsentlig hindring for den enkelte. På grund af behovet for hele tiden at udvikle sig kan erfaring og viden paradoksalt nok være blive problem for ens

karrieremuligheder. Omvendt kan det være en fordel at være 'historie-' og 'kundskabsløs' - karakteristika som DR's kommende kulturdirektør blev citeret for at have fremhævet som signe egne i forbindelse med sin tiltrædelse.

Fra den hverdagsagtige historie til det store samfundsmæssige lærred tegner der sig efterhånden et nyt cinemascoppe. Kompetence, læring og kompetenceudvikling udgør i dag det synlige gyldne snit i snart sagt ethvert billede af samfundets aktuelle tilstand og fremtid, og bliver igen og igen udråbt som nøglestrategier for overgangen til videnssamfundet. Ikke mindst siden Kompetencerådets oprettelse i 1998 og rådets efterfølgende rapporter og kompetenceregnskaber har kompetenceudvikling budt sig til som et begreb og en strategi, der kan det hele.

Begrebet rummer på den ene side kilden til at optimere markedssituationen for individer, organisationer og nationer i det globaliserede videnssamfunds. Samtidigt kan kompetenceudvikling forløse individet en indre selvrealisering. Kompetenceudvikling fremmer organisationens sociale og etiske potentielle og styrker nationens moralske status i det internationale horderace.

Med kompetenceudvikling går det gode, det vi kan lide og det hyggelige hånd i hånd med konkurrencens behårde nødvendighed, det ubehagelige. Bløde og hårde værdier smelter sammen uanset om det handler om børnehavepædagogik, skoleundervisning, personaleledelse, sundhedsomsorg, personlige udfordringer, lederudvikling, ældrepleje, socialrådgivning, efteruddannelse, aktivering eller andet.

Grundlæggende har kompetencebegrebet skullet besvare problemstillinger i økonomien (ressourcer), men læringsbegrebet har groft sagt været knyttet til den menneskelige udvikling og frigørelse. Disse to forskellige problemstillinger – konkurrenceevnens nødvendighed og den menneskelige udvikling – er blevet svejset sammen, og har vist sig stærkt nok til at kunne gøre sig gældende på stort set alle tilværelsesområder.

Sammensmeltningen holder hele livet i gennem på alle niveauer. Uanset om vi ser på individet, organisationen eller nationen finder hård konkurrence-dygtighed og blød udvikling hinanden, og tidligere modsætningsfyldte positioner kan forliges i den nye store fortælling om videnssamfundet, der i al sin uty-

delighed og ufattelige forandringsintensitet venter lige om hjørnet.

Et grundrids af to begreber

Men hvordan er det kommet så vidt? Hvor kommer begreberne kompetenceudvikling og livslang læring fra? Hvilke andre begreber søger de at erstatte, lappe på eller udfordre? I hvilke kontekster melder begreberne sig som svar på problemstillinger? Hvorfor kommer kompetence- og læringsbegrebet til at hænge sammen, så meget endda at det vil være 'halsløs gerning' at skille dem ad?

Sagen er, at kompetencebegrebet synes at komme fra en retlig eller juridisk baggrund, hvor det er blevet brugt til at betegne myndighed, ansvar og ret. Man bemyndiges og gives kompetence til at gøre dette eller hint, og denne bemyndigelse har legitimation i loven. I dag bliver begrebet ikke længere blot anvendt i denne betydning.

Kompetencebegrebet dukker for alvor op med ny betydning i en dansk kontekst i starten af 1990'erne i Human Ressource Management-tænkningen (HRM). Denne gang bliver begrebet sat ind i en virksomhedsøkonomisk sammenhæng. Kompetenceudviklingsbegrebet udfordrer kvalifikationsbegrebet, der bliver opfattet som statisk, snævert og knyttet til den faglige segmentering af videns og arbejdsprocesser.

Link:

The full report by Stefan Hermann will be available from mid-December 2002 at www.ild.dk/hermann.

Tabel:

Se tabel 1 side 10 for opsummering af forskelle på kvalifikations- og kompetenceudviklingsbegrebet

Kvalifikationsbegrebet ses ikke længere i overensstemmelse med arbejdsmarkedets nye behov og krav til arbejdskraften. I en verden med stigende international konkurrence, mere fluktuerende markedsvilkår og behov for at gentænke virksomhedsøkonomiske ressourcer, er kravet til arbejdskraftens fleksibilitet stigende. Kvalifikationer knytter sig til faglighed og uddannelse og har dermed været bundet til viden og traditioner såvel som til arbejdsmarkedets behov.

Den sammenhæng slår gnister i forhold til erhvervslivet og HRM-filosofien, der i stigende grad begynder at interesse sig for de faktorer, som skaber innovation, fleksibilitet, ansvarlighed og samarbejdsevne. Alle sammen egenskaber, der ikke garanteres med det traditionelle eksamensbevis eller den klassiske svendepreve. Altså egenskaber, hvor fagligheden er mindre central.

I et stigende antal projekter op gennem 1990'erne peges der på disse ikke-faglige faktorer som afgørende for den økonomiske ydeevne. Men ikke nok med det. De nye egenskaber bliver samtidigt præsenteret som vejen til menneskelig frigørelse og selvrealisering. Arbejdskraften kan ikke længere bestemmes instrumentelt. Nu finder den sin værdi i det menneskelige, i aspekter som tidligere har været set som psykologiske, pædagogiske, humanistiske og sociologiske vidensformer, og derfor kun i begrænset omfang har været indkapslet i ledelsesteorier.

‘Når man har taget en uddannelse, har man fået nogle kundskaber, færdigheder eller kvalifikationer. Men man er ikke blevet kompetent. Kompetencer forudsætter læring i praksis.’

Fra at være kvalificeret i et fag gennem uddannelse udvirket gennem undervisning, studier eller oplæring er man nu kompetent i kraft af helheden af de læreprocesser, man har gennemgået som menneske og som person, i det vi i dag kalder ‘læringsmiljøer’, ‘lærende organisationer’ eller ‘kompetenceudviklingsarenaer’. Her bliver man god til det rigtige og ikke blot rigtig god til det, tiden måske er løbet fra.

Når vi taler om kompetencer og kompetenceudvikling er undervisning således ikke tilstrækkelig. Undervisningen i skolen, på universitetet etc. har været bundet til faglighed. Her handler det ikke i første instans om følelser, identitet, krop mv., men om verden som den ser ud fra de forskellige fagopdelinger. Når man har taget en uddannelse, har man fået nogle kundskaber, færdigheder eller kvalifikationer. Men man er ikke blevet kompetent. Kompetencer forudsætter læring i praksis. Påvirkningen må angå hele personen for at være effektiv som kompetenceudvikling.

Her kommer begrebet om livslang læring ind i billedet. Læringsbegrebet kommer for alvor på den internationale dagsorden med UNESCO's rapport ‘Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow’ i 1972. Rapportens hovederinde er at slå

til lyd for voksne menneskers livslange udvikling. Den gør opmærksom på, at udvikling ikke stopper med opdragelsen, skolegangens undervisning og kvalificeringen til arbejdslivet via uddannelsessystemet. Tværtimod rummer voksenalderen potentialet for en fri, livslang læreproces.

Senere er andre stemmer kommet til, og læring kan efterhånden tænkes i enhver situation, der involverer mindst et menneske. Rapporten fra 1972 bliver for alvor re-aktualiseret i 1996 med endnu en UNESCO-rapport. Den nye rapport har den symptomatiske titel ‘Learning: The Treasure Within.’ Her er det ikke blot de personlige og eksistentielle læreprocesser, der er i fokus (learning to be). Også de sociale og opdragelsesmæssige (learning to live together), de civilisatoriske og myndiggørende (learning to know) og de mere handlings- og markedsorienterede (learning to do) kan nu tænkes og fremmes i lærings-teoretiske begreber.

Viden skal være performativ

Vidensamfundet er en central og ikke uproblematisk samfundsbeskrivelse, som gør sig gældende gennem mindst to vigtige problemstillinger; dels en bred og mangefacetteret samfundsmæssig problematik, dels en vidensproblematik.

På den ene side finder kompetenceudvikling og læring deres hyppigste udgangspunkter i vidensamfundets og globaliseringens nye udfordringer. Udfordringer, der ofte henføres til ændrede økonomiske rammebetingelser og formulerer sig som nye (konkurrence)krav til individers kompetenceprofil, virksomheders ressourcer og nationens humankapital. Det handler her grundlæggende om konkurrenceevne på flere niveauer. Her spiller nødvendigheden førsteviolín.

Denne type begrundelser legitimerer sig ofte med mere generelle sociologiske samfundsbeskrivelser (risikosamfund, senmodernitet, hyperkompleksitet) og anvendes til at slå til lyd for kompetenceudvikling og livslang læring som ny gangbar livsform for det senmoderne menneske. Velkendte navne bag analyser af denne slags er Anthony Giddens, Manuel Castells, Ulrich Beck, Thomas Ziehe og Danmarks egen Lars Qvortrup.

På den anden side knytter kompetenceudvikling og læring sig til en ny forestilling om viden som forgængelig. Videnskabssociologien, socialkonstruktivismen og moderne filosofi og samtidsdiagnose flankeret af folk som Michel Foucault, Jean-François Lyotard og Bruno Latour har de sidste mange år beskrevet og hufflettet viden som usikker, historisk og socialt indlejret. Nødvendigheder findes ikke, fordi den objektive viden ikke eksisterer.

Tværtimod er selve ideen om den objektive viden dybt integreret i de vestlige samfunds problemer, magtformer og risici. Hvor andre ser noget ufor-gængeligt ser disse forfattere noget periodisk. Hvor andre ser noget fundamentalt afdækkes noget skrøbeligt. Det nødvendige bliver kontingent. Argumentet er, at den indre renhed ikke kan opretholdes, fordi den aldrig var ren i første instans. Videnskab har aldrig handlet om blot og bar erkendelse formidlet over sandhedssøgende forskere, der kommunikerer

‘Kompetenceudvikling og læring finder deres hyppigste udgangspunkter i vidensamfundets og globaliseringens nye udfordringer.’

gennem logisk stringente begreber og dermed nærmer sig sandheden. Viden er en social og historisk praksis. Hermed er fokus rykket over på det sociale spil, der gør bestemte videnstyper mere værdi- og virkningsfulde end andre. En undervisningssituationen handler for eksempel ikke blot om faglig indlæring, men også om kulturelle koder, magtforhold, kropslig disciplinering med mere.

Diagnostisk er der særligt to forhold, der udmærker sig ved det sidste type argument: For det første at viden kan være problematisk og forbundet med risici. Ikke mindst når den forbindes med teknologi. Viden er her ikke til at stole på. Endvidere – og det synes at være det sidste skud på stammen – er den viden, som vi har tilbedt siden oplysningstiden som fremskridtets garant, blevet en hindring for udvikling. Man kan være bundet af sin indsigt og dermed mindre fleksibel, mobil og omstillingsparat.

Viden er således delegitimeret, som Lyotard sagde for mere end to årtier siden. Den skal være performativ. For hvad? Ikke så meget for fagligheden, oplysningen eller fremskridtet som for udviklingen og innovationen. En stor fortælling afløses af en ny.

Et forsvar for oplysningen

Men måske burde vi kigge os over skulderen – ve den der kigger tilbage! – og huske på, at viden som oplysning, indsigt og dannelse har et rationale, en værdi, som er umistelig. Også selvom man kan risikere at være bundet af den. Måske er der også en idé i ikke at gøre alle katte grå, men besinde sig på aktuelle modsætninger, forskelle og grænser. Med andre ord skal vi se til, at ikke alt er til salg som kompetencer i et CV.

Viden som oplysning, egenskaber og evner bør vurderes i forhold til andre udfordringer end vores ‘omstilling til omstilling’. Ikke alt kan tænkes som læring. Måske vi nogle gange bør have blik for den skjulte magt, der udøves i forsøget på at sætte den konstante udvikling over substans.

Måske er der eksempelvis en idé i, at folkeskolens indføring i kundskaber og færdigheder ikke primært har været tænkt som kompetenceudvikling i videnssamfundet, men som en opdragende undervisning – en myndiggørelse – af kommende borgere inden de formelt tildeles myndighed over deres eget liv og gives rettigheder af civil og demokratisk art.

En myndiggørelse der må og skal være forskellige fra kompetenceudvikling. Netop her er det tankevækkende, at det fænomen, som sjældent gives opmærksomhed i vores vilje til kompetenceudvikling gennem livslang læring, er demokratiet som styreform – netop det vi tidligere placerede i samfundets midte. Også det er værd at give en tanke, inden vi hovedløst innoverer eller restaurerer vores samfundsmæssige nøgleinstitutioner og menneskelige dannelsesidealer.

UK →

‘Den viden, som vi har tilbedt siden oplysningstiden som fremskridtets garant, er blevet en hindring for udvikling. Man kan være bundet af sin indsigt og dermed mindre fleksibel, mobil og omstillingsparat.’



The concept of competence development unites hard values like competitiveness with soft values like personal development. This is why the concept is gaining ground everywhere and displacing traditional educational ideals. But we need to take care that not everything we do becomes a question of competence development, the author argues.

Tabel 1: | Organisation of qualifications vs. competencies |

Qualifications	Competencies
Objects	Challenges/problems
Science	Knowledge production
Disciplines	Trans-disciplinarity
Education/Research	Learning/practice oriented research
Teaching/instruction Subejct – object relation due to knowledge as authority	Learning/construction Subject – subject relation in projects, log-books, learning in practice
Qualifications – something you have	Competencies – something you are
Professions	Individual profiles (personal skill cards)
Work/office	Tasks/projects (free agent)
Reproduction/accumulation	Transformation/innovation
External points of reference (metaphysics, philosophy of history, epistemology) as legitimacy (end)	Social constructivism (endless)

The table is a heuristic attempt to link central concepts and notions in the problematic of competence-qualification, learning-teaching into regimes compared on a very general level. Thereby the table demonstrates the transition from qualifications to competencies and from teaching to learning, and links these transitions and parallel displacements in our concepts of knowledge and research.

At the same time it touches on basic notions of development (transformation, cumulation etc.) and profession, which are often tied up with the concepts of competence and development in relation to teaching and qualifications.

UK translation
By Stefan Hermann

A good friend with exceptionally good professional qualifications was recently made redundant. His workplace did, however, make efforts to assist with his 'employability'. A consultancy firm was given the job of coaching and advising. One piece of advice was that he should re-write his life in terms of competencies.

No more old-fashioned CVs, in which certified professional qualifications and relevant work experience are presented in bold, and personal interests, courses attended and travel abroad receive scant attention, and one's private life is hardly mentioned. No, here, everything from relationships, foreign boyfriends or girlfriends, cross-cultural competencies, to somewhat obscure hobbies and innovative abilities were to be described.

In short, my friend's life, human relations and experiences were re-written as competencies, put on display in a shop window for the whole world to see.

A banal story about sales gimmicks. But also a sign of how the concept of competence has become a catch phrase for any experience, ability or quality, and has been twinned with the concept of learning. So much so that to separate them would be a 'capital offence'. As we use the concepts today, learning and competence development are inextricably linked. Indeed, they presuppose each other.

The knowledge-less world
But more importantly, the story above tells us a great deal about the new status that we assign to know-

ledge in our society today. Now, established knowledge is potentially an obstacle for the individual. Because of the constant need for self-renewal, experience can, paradoxically enough, constitute a problem for one's career possibilities. It can, in fact, be an advantage to be 'history-less' and 'knowledge-less', as the new cultural director of the Danish Broadcasting Corporation (DR) has been quoted for emphasising in connection with his appointment.

From the everyday story about my friend as outlined above to the big screen of society, a new cinematic scope is gradually materialising. Competence, learning and competence development today makes up the visible golden section in virtually every image of society's current and future condition, and are proclaimed over and over again to be the key strategies for the transition to the knowledge society.

Not least since the establishment of the Danish Council for Competency in 1998, and the Council's subsequent reports and competence accounts, competence development has presented itself as a concept and a strategy that can do everything. The concept contains, on the one hand, the source for optimising the market situation for individuals, organisations and nations in the globalized knowledge society.

At the same time, competence development can provide the individual with inner self-fulfilment. It promotes the organisation's social and ethical potentials and it strengthens the nation's moral status in the international horse race to become the best

society to live in. With competence development the good, everything we like, and all that is comfortable, walks hand in hand with the cutthroat necessities of competition. Soft and hard values merge together, regardless of whether it concerns kindergarten teaching, school teaching, personnel management, health care, personal challenges, management development, care for the elderly, social work, supplementary training, job training, etc.

Fundamentally, the concept of competence should have provided answers to problems of the economy (resources), whilst the concept of learning has been attached to human development and emancipation. These two different problems – the necessity of competitiveness and human development – have been fused together and have proven themselves strong enough to wield an influence on pretty much all areas of life.

The fusion lasts a lifetime at all levels. Regardless of whether we consider the individual, the organisation or the nation, hard competitiveness and soft development will always find each other, and previously contradictory positions are reconciled in the new grand narrative of the knowledge society that, in all its obscurity and incredible force of change, waits just around the corner.

An outline of two concepts
But how have things reached this far? Where do the concepts of competence development and lifelong learning come from? What other concepts do they

'The concept of competence should have provided answers to problems of the economy, whilst the concept of learning has been attached to human development and emancipation.'



seek to replace, patch up or contest? In which contexts do the concepts purport to give answers to problems? How do the concepts of competence and learning become so interconnected that it becomes a 'capital offence' to separate them?

In fact, the concept of competence is thought to have its origin in legal discourse, where it has been used to denote authority, responsibility and rights. One is authorised, given the competence, to do this or that, and this authorisation has legal legitimacy. Today, the concept is no longer only used with this meaning.

The concept of competence properly emerged in its new sense in Denmark in the beginning of the 1990s in Human Resource Management (HRM) thinking. This time it is the corporate economic context that the concept is applied to. The competence development concept challenges the 'qualification' concept, which is perceived as static, narrow and attached to the professional segmentation of knowledge and work processes.

The qualification concept is no longer seen to accord with the new needs and demands of the labour market. In a world with increasing international competition, more fluctuating market conditions, and a need to rethink corporate economic resources, the demand for flexible labour is increasing. Qualifications are attached to professionalism and education, and are thus seen to be not particularly open to change.

This does not suit the business world and HRM philosophy, which, to an increasing degree, are becoming interested in the factors that create innovation, flexibility, responsibility, and the ability to co-operate. These are all qualities which are not guaranteed by the traditional exam certificate or certificate of completed apprenticeship - that is, qualities for which professionalism is irrelevant.

In an increasing number of projects during the 1990s, these non-professional factors have been identified as being decisive for economic productivity. But that's not all. The new qualities are, at the same time, being presented as the way towards human emancipation and self-fulfilment. Labour can no longer be determined instrumentally. Now it finds its value in the human, in aspects that have previously been seen as psychological, pedagogical, humanistic and sociological forms of knowledge, and therefore their inclusion in management theories has been limited.

From being qualified in a field through education or training, one is now competent by virtue of the learning processes as a whole that one has undertaken as a human being, a person, in what we today call 'learning environments', 'learning organisations' or 'competence development arenas'.

When we speak of competencies and competence development, teaching thus becomes inadequate. Teaching in school, at universities, etc., has been tied to professionalism. This does not primarily concern feelings, identity, the body, and so forth, but the world as it appears to the different disciplinary branches. When one has completed an education, one has, at the most, acquired some knowledge, abilities, or qualifications. But one is not made competent. Competencies presuppose learning in praxis. Competence development requires the involvement of the entire person.

Here, the concept of lifelong learning enters the frame. The concept of learning was firmly established on the international agenda in 1972 with UNESCO's report 'Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow.' The report's primary objective was to advocate lifelong development for adults. It draws attention to the fact that development does not end after child rearing, school teaching and becoming qualified for the world of work via the education system. On the contrary, adult life contains the potential for a free, lifelong process of learning.

Since then, other voices have emerged, and gradually it has become possible to think learning into every situation, which involves at least one person. The 1972 report was put back on the agenda in 1996 with another UNESCO report. The new report has the symptomatic title, 'Learning: The Treasure within.' Here, it is not only the personal and existential learning processes that are focused on (learning to be). Also, the social and the nurturing (learning to live together), the civilising and authorising (learning to know), and the more action and market oriented (learning to do), can now be worked into, and promoted through, theoretical concepts of learning.

Knowledge should be performative

The knowledge society is a central, though not unproblematic, description of society that manifests itself through at least two important issues: a broad and multifaceted societal issue, and a problem of knowledge.



Education: Once a sure ticket to success - today established knowledge can be seen as a danger to flexibility.

'Perhaps it makes sense that the teaching of knowledge and abilities in schools has not primarily been thought of as competence development in the knowledge society, but as teaching that edifies - authorises - future citizens before they are formally granted authority over their own lives and given civil and democratic rights.'

On the one hand, competence development and learning most often take their points of departure in the new demands of the knowledge society and globalisation. These challenges are often attributed to changed economic conditions, and present themselves as new (competitive) demands for the individual's competence profile, companies' resources and the human resources of the nation.

What is fundamentally at stake here is competitiveness on many levels. Here, necessity plays first violin. These types of reasons often legitimise themselves with more general sociological descriptions of society (the risk society, late modernity, hyper-complexity), which are used to advocate competence development and lifelong learning as a new viable form of life for the late modern human. Well-known names behind analyses of these kinds are Anthony Giddens, Manuel Castells, Ulrich Beck, Thomas Ziehe and Denmark's own Lars Qvortrup.

'Established knowledge is potentially an obstacle for the individual.'

On the other hand, competence development and learning attach themselves to a new notion of knowledge as transitory. Where others argue for the necessity of focusing on competence development in the transition to the knowledge society, writers like Michel Foucault, Jean-François Lyotard and Bruno Latour regard knowledge in itself as uncertain. Necessities do not exist because objective knowledge does not exist.

On the contrary, the idea of objective knowledge is itself deeply enmeshed in the problems, forms of power and risks of western society. Where others see things to be eternal, these writers see them to be periodic. Where others see things to be fundamental, these authors consider them to be fragile. The necessary becomes contingent. The argument is that inner purity cannot be maintained because it was never pure in the first place.

Science has never concerned the mediation of mere knowledge by truth-seeking researchers, who communicate through strictly logical concepts and thereby move ever closer to the truth. Knowledge is socially determined, they say. And therefore the focus shifts onto the social games, which make certain types of knowledge more valuable than others. A teaching situation, for example, does not just concern professional learning, but also cultural codes, power relations, disciplining the body, etc.

Diagnostically, two things stand out in the last type of argument. Firstly, that knowledge can be problematic and connected with risks, not least when con-

nected with technology. Here, knowledge is not to be trusted. Moreover - and this is the latest addition - the knowledge that we have worshipped since the Enlightenment as the guarantor of progress has become an obstacle to development. If one can be tied down by one's knowledge, the ideal of the Enlightenment makes one less flexible, mobile and ready for change.

Knowledge is thus delegitimised, as Lyotard said more than two decades ago. It should be performative. What for? Not so much for the sake of professionalism or enlightenment, as for development and innovation.

In defense of enlightenment

But perhaps we should look over our shoulders - woe betide he who looks back! - and remember that knowledge as enlightenment, insight and cultivation has a rationale, a value, which is inalienable. Also even if one risks being tied down by it. Perhaps it is a good idea not to see all things black at night, but reflect calmly on current oppositions, differences and limits. In other words, we shall see that not everything is for sale like competencies in a CV.

Knowledge as enlightenment, qualities and abilities should be evaluated in relation to other challenges than our 'adapting to adaptability'. Not everything can be thought of as learning. Perhaps sometimes we should be aware of the hidden power that is exercised in the attempt to prioritise constant development over substance.

Perhaps, for example, it makes sense that the teaching of knowledge and abilities in schools has not primarily been thought of as competence development in the knowledge society, but as teaching that edifies - authorises - future citizens before they are formally granted authority over their own lives and given civil and democratic rights.

This authorisation must, and will be, different from competence development. Here, it is thought provoking that the phenomenon which is seldom paid attention to in our will to competence development through lifelong learning is democracy as a form of government - precisely the thing that we previously placed at the very heart of society. This too is worth taking into account before we rush into blindly innovating the institutions that are key in maintaining our societal and personal educational cultivation.