

**Internationales Monitoring
Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit**

Statusbericht 2

April 2002

Isabelle Le Mouillour

LeMouillour@Hochschulforschung.uni-kassel.de

**Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel
Mönchebergstr. 17
D - 34109 Kassel**

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. Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Kompetenzentwicklung	2
3.	LiPA in Europa	2
3.1	Anmerkung zu dem Lebenslangen Lernen	2
3.2	Empirische Ergebnisse.....	4
4.	Länderbetrachtung	6
4.1	Frankreich	6
	Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel.....	6
	Grundzüge der beruflichen Weiterbildung in Frankreich	7
	Eckdaten.....	8
	Perspektive.....	11
	Weiterbildungsforschung: Centre Inffo.....	12
	Bedeutung des LiPA	12
4.2	Vereinigtes Königreich.....	14
	Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel.....	14
	Eckdaten.....	15
	Perspektive	18
	Weiterbildungsforschung: NIACE.....	19
	Case study.....	19
4.3	Dänemark.....	20
	Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel.....	20
	Eckdaten.....	21
	Perspektive	23
	Weiterbildungsakteur: Das SCKK.....	24
	Bedeutung des LiPA	25
5.	Literatur.....	25
6.	Abkürzungsverzeichnis	27
7.	Glossar	27
	Training (UK):	27
	Formal learning (UK):.....	27
	Workforce (UK):.....	28
	Workforce Development (UK):.....	28
	Bilans de compétences (F):.....	28
	Betriebliche Weiterbildung (EU):.....	28
	Interne Weiterbildungskurse (EU):.....	28
	Andere Formen der betrieblichen Weiterbildung (EU):.....	28
	Beschäftigungsstrategie (EU):.....	28

1. Einleitung

In diesem Bericht werden die bildungspolitischen Hintergründe zu der Entwicklung der Weiterbildung und insbesondere des *Lernens im Prozeß der Arbeit* in ausgewählten Ländern dargestellt. Darüber hinaus wird die Verbindung zwischen dem europäischen Konzept des Lebenslangen Lernens und dem LiPA thematisiert sowie die Ergebnisse von durchgeführten Studien bzw. der Entwicklungsstand bei Evaluationen in dem Bereich des Lernens im Prozeß der Arbeit. Die Nachzeichnung der programmatischen Entwicklung in dem Bereich des LiPAs erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da in den untersuchten Unterlagen *Lernen im Prozeß der Arbeit* nicht immer explizit thematisiert ist.

2. Kompetenzentwicklung

In dem ADAPT-Projektbericht (Becker/Spöttl/Stolte 2001) wurden unterschiedliche Lernmodelle in Zusammenhang mit dem Lernen am Arbeitsplatz ausgearbeitet. Die folgende Abbildung bietet einen Überblick über die Vielfalt dieser Lernmodelle.

Lernmodelle	Zweck	Zielgruppe
E-Learning	Ortsunabhängiges Lernen und Kombination mehrerer Möglichkeiten	Randgruppen, Facharbeiter Führungskräfte
Gestaltungsmodell	Entwickeln von zukunftsfähigen Unternehmen	Facharbeiter, Angelegte Mittleres Management
Reorganisationsmodell	Verbessern der Arbeitsorganisation	Management, Facharbeiter Angelegte
Moderatorenmodell	Effizientes Lernen ohne Arbeitsunterbrechung	Facharbeiter, Angelegte Berufsanfänger, Mittleres Management
Wissensmodell	Erhöhen der Transferleistung und von Know-how	Berufsanfänger, Facharbeiter
Problemlösemodell	Situationsbezogenes Lernen	Facharbeiter, Angelegte, Management

(Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Becker/Spöttl/Stolte 2001)

3. LiPA in Europa

3.1 Anmerkung zu dem Lebenslangen Lernen

Gemäß dem europäischen Memorandum zu Lebenslangem Lernen wird Lernen „zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000:1). Das Memorandum unterscheidet drei „grundlegende Kategorien zweckmäßiger Lerntätigkeiten“: das formale Lernen, das informelle Lernen und das nicht-formale Lernen. Dieses Letztere beinhaltet das Lernen am Arbeitsplatz, ist aber nicht darauf beschränkt, da

„nicht-formales Lernen -auch- im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden -kann-“ (Ebenda 2000:9). In dem Memorandum wird ebenfalls festgestellt, dass das nicht-formale Lernen zwar stattfindet, aber dass die Wahrnehmung der entsprechenden Tätigkeiten als Lerntätigkeiten noch unterentwickelt ist und somit diese Art von Lernen weitgehend unbemerkt sich weiter entwickelt. Bedauerlich sei weiterhin angemerkt, dass die Lernergebnisse -des nicht formalen Lernens- auf dem Arbeitsmarkt nicht unbedingt gewürdigt werden.

Die Forschungsgruppe des *Performance and Innovation Unit* (vgl. Ashton/Sung 2001) macht auf die Komplementarität zwischen dem lebenslangen Lernen und dem arbeitsplatzbezogenen Lernen aufmerksam: Während das Konzept des Lebenslangen Lernens eher auf die Gleichstellung aller Menschen (von Jugendlichen bis zu Pensionierten) umfasst, befindet sich das Konzept des arbeitsplatzbezogenen Lernens (LiPA) in dem Beziehungsgefüge zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Weiter wird folgendes zu dem arbeitsplatzbezogenen Lernen erläutert: *„It is affected by policies designed to enhance productivity in the workplace and increase the skills and ability to learn of individual employees. However, many workplaces, if not the majority, still make effective use of Taylorist work practices and provide little if no opportunity for developing the skills of workers. Thus, if we are to promote lifelong learning only through employers then we risk missing a substantial proportion of the labour force employed in low skilled work in both the service and manufacturing sectors“* (PIU 2001-2).

Im September 2001 stellte die Europäische Kommission (2001) fest, dass die Beschäftigungspolitik in 2001 positive Wirkungen auf die Schaffung von Arbeitsplätzen insb. in den wissensintensiven und Hochtechnologiesektoren gehabt hat. Allerdings formuliert sie in ihren Empfehlungen eine Fokussierung im Bereich der Qualifikationen und des lebenslangen Lernens insb. in Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich. Auf die Empfehlungen des Europäischen Rates zu dem Thema des lebenslangen Lernens wird für die einzelnen Ländern in diesem Bericht unter dem Abschnitt „Perspektive“ eingegangen. In dem Beschäftigungsbericht 2001 (Rat 2001) stellt der Rat der Europäischen Kommission Fortschritte im Bereich des Lebenslangen Lernens fest und bringt dies in Verbindung mit dem Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft zusammen. Eine stärkere Aufmerksamkeit wird dem lebenslangen Lernen gewidmet, wobei die Erwachsenenbildung eine größere Rolle spielt als die Erstausbildung, der Vermittlung der Grundkompetenzen jedoch weithin ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wird. Allerdings werden Mängel in folgenden Bereichen aufgelistet: Die Umsetzung der Beschäftigungsstrategie in den einzelnen Mitgliedstaaten, die Koordinierung und Förderung von Synergieeffekten zwischen den betroffenen Ministerien (im Sinne eines echten Policymix), die fehlenden Zielvorgaben für die Erhöhung der Investitionen im Bereich der Humanressourcen und der Weiterbildungsmaßnahmen und die unzulänglichen Zusammenarbeit zwischen den staatlichen Behörden und den Sozialpartnern.

Die Kommission hat in der folgenden Abbildung ihre Evaluationsergebnisse bezogen auf die Entwicklung der nationalen Strategien für das lebenslange Lernen zusammengefasst. Der Entwicklungsstand wird mit

den Kriterien „A“ für Angemessen und „T“ für Teilweise eingeschätzt und die Beurteilung der Strategie berücksichtigt die Merkmale, die in der linken Spalte aufgelistet sind.

Merkmale	DK	DE	FR	NL	UK
Umfassender Charakter der Strategien					
Pflichtschulbildung	A	A	A	A	A
Formale Erwachsenenbildung/-ausbildung	A	T	T	A	A
Lernen am Arbeitsplatz/sonstiges nicht-formales/anerkanntes vorheriges Lernen	A	A	A	T	A
Gesamtinvestitionen/Finanzierungspläne	A	T	T	A	T
Kohärenz der Strategien					
Systementwicklung	A	T	A	A	T
Partnerschaftsarbeit	T	A	T	T	A
Allgemeine Aspekte	A	T	A	T	A

(Quelle: Rat 2001)

Anmerkungen: A = Angemessen. „Angemessen“ bedeutet, dass einem bestimmten Kriterium sowohl in der Strategie als auch bei den konkreten Maßnahmen des Mitgliedstaates eine angemessene Priorität eingeräumt wird. T = Teilweise. "Teilweise" deutet darauf hin, dass dem Kriterium sowohl in der Strategie als auch bei den Maßnahmen eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird, oder, dass ihm in einem von beiden angebrachte Priorität eingeräumt wird.

Der Rat der europäischen Kommission bemerkt weiterhin: „Wenn es den Mitgliedstaaten allerdings gelingen soll, diejenigen, die nicht am Lernprozess teilnehmen, stärker zu mobilisieren, dann müssen die Möglichkeiten des nicht-formalen Lernens (einschließlich derer am Arbeitsplatz) besser entwickelt und genutzt und konkrete Maßnahmen für benachteiligte Gruppen getroffen werden. Außerdem muss der Investitionstätigkeit größere Aufmerksamkeit geschenkt werden, einschließlich individuellen Finanzierungsplänen. Stärkere Betonung ist auch auf Beratungs- und Lenkungsdienste und branchenübergreifende Bildungswege zu legen, die zur Kohärenz der Bildungsangebote beitragen“ (Rat 2001:15). Für eine Evaluation der Wirkung festgelegter Maßnahmen ist es im Allgemeinen zu früh, da sich die Mitgliedstaaten noch in der Entwicklungsphase oder einer frühen Umsetzungsphase befinden.

3.2 Empirische Ergebnisse

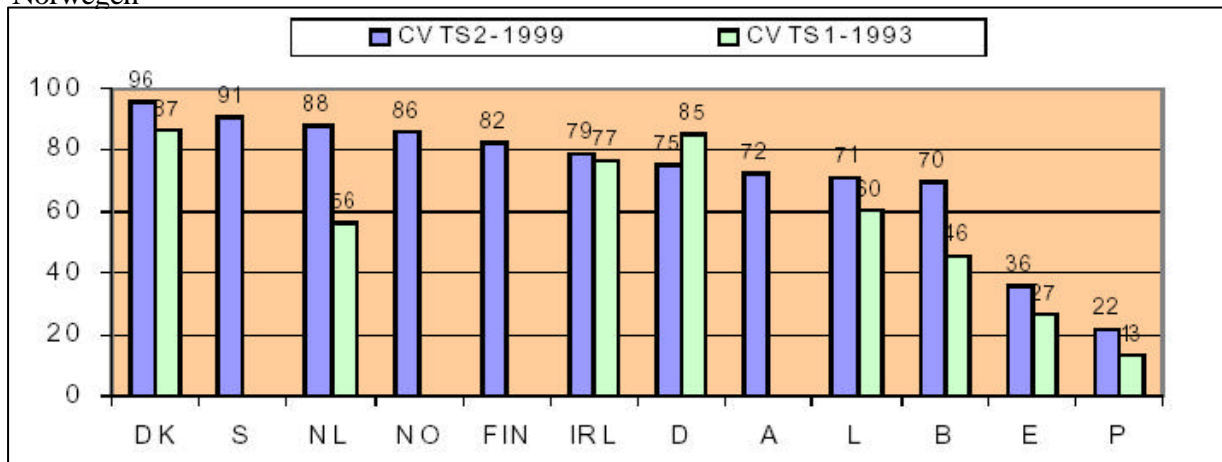
In diesem Abschnitt werden Auszüge aus der europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in der Europäischen Union und Norwegen (-CVTS2-) dargestellt.

Die Europäische Kommission hat eine neue Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen initiiert, nachdem eine erste Erhebung 1994 in den seinerzeit zwölf Mitgliedstaaten der Europäischen

Union durchgeführt worden war. Die zweite Weiterbildungserhebung wurde 2000/2001 in allen Mitgliedstaaten, in Norwegen und in neun Bewerberländern durchgeführt.

Insgesamt nahmen in diesen Ländern etwa 35.000 Unternehmen an der Erhebung teil und lieferten vergleichbare statistische Daten zum Angebot und der Nachfrage bezüglich beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, zu Weiterbildungsnotwendigkeiten auf der einen Seite und zu den Formen, den Inhalten und dem Umfang der Weiterbildung auf der anderen Seite, zu den eigenen Weiterbildungsressourcen und zur Nutzung externer Weiterbildungsanbieter sowie letztendlich auch zu den Weiterbildungskosten.

Abbildung 3-1: Anteil weiterbildender Unternehmen an allen Unternehmen (%) EU-Mitgliedstaaten und Norwegen



(Quelle: CVTS2 2002)

Der Anteil weiterbildender Unternehmen an allen Unternehmen reichte 1999 in den EU-Mitgliedstaaten und Norwegen von 22% in Portugal bis zu 96% in Dänemark (Abbildung 3-1). In den skandinavischen Ländern, in Dänemark und in den Niederlanden betrug dieser Anteil mehr als 80% (Dänemark 96%, Schweden 91%, Niederlande 88%, Norwegen 86% und Finnland 82%).

In den EU-Mitgliedstaaten und Norwegen wurden 1999 in Unternehmen mit Weiterbildungskursen deutlich mehr externe als interne Weiterbildungskurse organisiert (Abbildung 3). So führten in den Niederlanden mit 97% fast alle dieser Unternehmen externe Kurse durch, aber nur etwa jedes dritte Unternehmen interne Kurse. In Dänemark, Deutschland, und Schweden haben mehr als 50% der Unternehmen interne Kurse durchgeführt, der höchste Anteil war in Schweden mit 63% zu verzeichnen.

Die Weiterbildung in den Unternehmen erfolgt in Form von Weiterbildungskursen und „anderen“, insbesondere arbeitsplatzbezogenen, Formen der Weiterbildung. In Deutschland (u.a.) war der Anteil der Unternehmen die „andere“ Formen der Weiterbildung durchgeführt haben höher als der für Weiterbildungskurse. In Dänemark, den Niederlanden, und Schweden (u.a.) war der Anteil der weiterbildenden Unternehmen, die 1999 Weiterbildungskurse durchgeführt haben, höher als der Anteil der Unternehmen mit „anderen“ Weiterbildungsformen, darunter in drei Ländern aber nur geringfügig.

Abbildung 3-2: Anteil der weiterbildenden Unternehmen nach anderen Formen der Weiterbildung (% EU-Mitgliedstaaten und Norwegen, 1999)

	Deutschland	Dänemark	Niederlande	Schweden
Informationsveranstaltungen	85	78	72	71
Weiterbildung am Arbeitsplatz	75	55	72	64
Job-Rotation/Austauschprogramme	6	32	19	45
Lern- und Qualitätszirkel	16	75	45	37
Selbstgesteuertes Lernen	19	75	45	37

(Quelle: CVTS 2 2002)

Bei den „anderen“ Formen der betrieblichen Weiterbildung dominierte in Dänemark, Deutschland und Schweden die Teilnahme an Informationsveranstaltungen, die von ihrem Zweck her nicht als Weiterbildung gedacht sind, von den Unternehmen aber für die individuelle Weiterbildung einzelner Mitarbeiter genutzt werden. Die höchsten Anteile der Unternehmen, die diese Maßnahmen eingesetzt haben, wurden in Österreich (86%), Deutschland (85%) und Finnland (82%) festgestellt. In den Niederlanden war der höchste Wert mit 72% sowohl für Informationsveranstaltungen als auch für arbeitsplatzbezogene Maßnahmen zu verzeichnen.

Das selbstgesteuerte Lernen war mit deutlichem Abstand in Dänemark (75%) am wichtigsten. In Schweden wurde die Weiterbildungsform „Job-Rotation, Austauschprogramme“ in mehr als 40% der Unternehmen eingesetzt. In Deutschland wurde diese Weiterbildungsform (6%) sehr selten genutzt.

4. Länderbetrachtung

4.1 Frankreich

Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel

Das Thema *Lernen in Prozeß der Arbeit* befindet sich in Frankreich nach Angaben der Leiterin des CEREQ-Paris an der Schnittstelle zwischen dem Weiterbildungssystem, das z. Zt. reformiert wird, und der Diskussion um die Kompetenzentwicklung, die erst seit den letzten Jahren geführt wird. In Frankreich wurde im Rahmen des Verfahrens zur Kompetenzmessung des *bilan de compétences* Kompetenz als „die Gesamtheit des mobilisierbaren und mobilisierten Wissens in Prozeß der Arbeit - *l'ensemble des savoirs mobilisables et mobilisés en situation de travail*“ definiert (vgl. Joras 2001). *Lernen im Prozeß der Arbeit* hat eine marginale Bedeutung und wird auf die Konzeption von Nicole

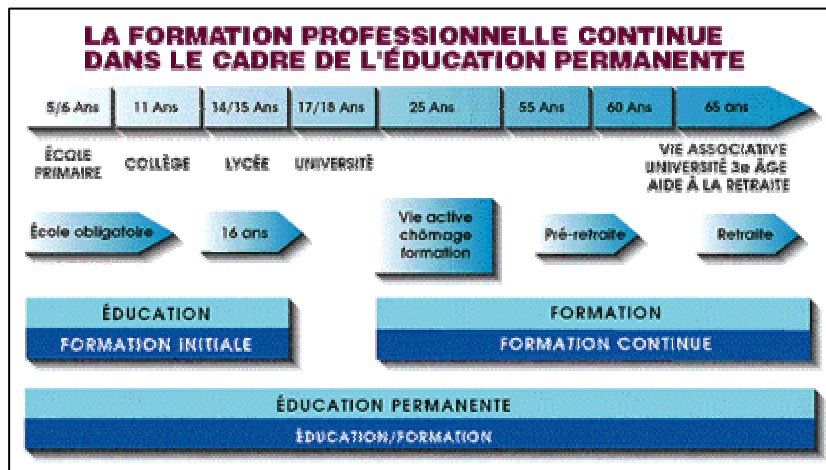
Péry (siehe unten) zurückgeführt und in Anlehnung an das deutsche duale Bildungssystem betrachtet (Fachgespräch mit der Leiterin des CEREP-Paris).

Um die Hintergründe deutlich zu machen, wird in der folgenden Abbildung das Konzept des lebenslangen Lernens oder *éducation permanente* veranschaulicht. Die Meilensteine der Entwicklung des Weiterbildungssystems unter Berücksichtigung des Schwerpunktes LiPA werden anschließend dargestellt.

Grundzüge der beruflichen Weiterbildung in Frankreich.

Auf die Bildung (*formation initiale*) baut die Weiterbildung (*formation continue*) auf. Dieses Bildungssystem ist historisch gewachsen und wird z.Zt. als Beispiel eines bereits eingesetzten Konzept zum lebenslangen Lernen betrachtet.

Abbildung 4-1: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen



(Quelle: Inffo 2002)

Berufliche Weiterbildung betrifft Personen, die bereits in ihrem Berufsleben aktiv sind oder demnächst sein werden, mit den Zielsetzungen: sich an die Entwicklung der Technik und der Arbeitsbedingung anzupassen, die berufliche Qualifikationen zu erhalten bzw. zu verbessern oder die soziale und berufliche Aufstiegschancen zu erhöhen. Zur Definition der beruflichen Weiterbildungspolitik tragen der Staat, die Regionen und die sozialen Partner bei.

Abbildung 4-2: Akteure der Weiterbildung



(Quelle: Inffo 2002)

Seit dem Gesetz über die berufliche Bildung (1971) liegt die Verantwortung für die Durchführung der beruflichen Weiterbildung bei dem Staat und den Regionen. Die Dezentralisierungsgesetze von 1982 und 1983 haben darüber hinaus die regionalen Gebietskörperschaften in das Weiterbildungssystem eingegliedert und das 1993 in Kraft getretene Fünfjahresgesetz hat den Regionen mehr Befugnisse in der Verwaltung der jugendlichen beruflichen Bildung verliehen. Dabei verfügen die regionalen Gebietskörperschaften über eine generelle Kompetenz und sind frei, ihre eigene Weiterbildungspolitik auszuarbeiten. Die Befugnisse des Staates werden ebenfalls in diesem Gesetz festgelegt. Die Koordination und Harmonisierung beider Bereiche (Staat und Region) wird national durch den Koordinationsrat der regionalen Programme für die Ausbildung und berufliche Weiterbildung (*le comité de coordination des programmes régionaux de l'apprentissage et de la formation professionnelle*) gewährleistet. Die Unternehmen sind für die Umsetzung zuständig. Sie stellen mit dem Staat und den Regionen die finanziellen Ressourcen des Weiterbildungssystems zur Verfügung. Die Sozialpartner nehmen an der Gestaltung der Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung und an ihrer Umsetzung durch die Bildung und Verwaltung von paritätisch besetzten Einrichtungen teil.

Eckdaten

1971

Das Gesetz über die berufliche Bildung hat als Hauptmerkmale: Öffnung des Zugangs zur Weiterbildung für die Mitarbeiter, indirekter oder direkter Beitrag der Unternehmen in der Systemverwaltung, Betonung der Bedeutung der Weiterbildung, Aufbau eines dichten Netzes an Weiterbildungsanbietern und -dienstleistern (vgl. Lichtenberger 2001). Dieses Gesetz schreibt den Unternehmen mit mehr als 10 Mitarbeitern vor, einen Teil ihres Lohn- und Gehaltsaufkommens für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter aufzuwenden. Seit 1982 beträgt dieser Anteil 1,5% des Lohn- und Gehaltsaufkommens. Seit Dezember

1991 sind ebenfalls die Unternehmen mit weniger als 10 Mitarbeitern, die Selbständigen und die Freiberufler mit einem Anteil von 0,25% dazu verpflichtet.

1998-1999

März 1998 wurde in dem Ministerium für Beschäftigung und Solidarität ein *Secrétariat d'État à la formation professionnelle* gegründet. Nicole Péry, Leiterin dieses *Secrétariat* hat eine Evaluation des Weiterbildungssystems durchführen lassen und in dem sog. Weißbuch mit dem Titel *„La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux. Contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle“* 1999 veröffentlicht. Der Bericht ist in 6 Kapitel gegliedert: nationale Ausgaben für die Weiterbildung und Beitrag der unterschiedlichen Akteure, Weiterbildung der Arbeitnehmer, Ungleicher Zugang zur Weiterbildung zwischen Männern und Frauen, Weiterbildung von Arbeitslosen, Eingliederung der Jugendlichen, Zertifizierung und Validierung. Der Bericht bietet somit einen Überblick über die Weiterbildungsmodi in Frankreich und eine kritische Betrachtung der Entwicklung seit 1971. Die Hauptaussage läßt sich wie folgt zusammenfassen: Während die Veränderung in der Arbeitsorganisation, die Erhöhung der technischen Qualifikationsanforderungen sowie die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien identifiziert sind, werden ihre Folgen für die Bildung und den Aufbau der Kompetenzen weniger Beachtung geschenkt. In den Unternehmen wird die Weiterbildung wenig in Zusammenhang mit unternehmensinterner Mobilität und Innovationsfähigkeit gebracht. Seitens der Arbeitgeber wird Weiterbildung als Mittel zur kurzfristigen Überbrückung von Qualifikationsengpässen benutzt, während die Arbeitnehmer auf der Suche nach langfristigen Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb eines Diploms sind. Die Verbreitung der IuK-Technologien und die Arbeitszeitverkürzung sind laut den Autoren des Berichts günstige Rahmenbedingungen für die Entwicklung neuer Weiterbildungsmodi darunter das *Lernen im Prozess der Arbeit*.

2000

Hauptthema des Gesetzes ist die Arbeitszeitverkürzung: *„Dans les établissements ou professions mentionnés à l'article L. 200-1, ainsi que dans les établissements artisanaux et coopératifs et leurs dépendances, la durée légale du travail effectif des salariés est fixée à trente-cinq heures par semaine“* (Art.1). Dieses Gesetz zur ausgehandelten Arbeitszeitverkürzung (von nun an 35 Stundenwochen) beinhaltet in seinen Artikeln 17 und 18 das Thema Weiterbildung. Es regelt zeitliche Aspekte und Konsequenzen der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten hinsichtlich der Bezahlung und sozialen Rechten der Mitarbeiter. Entschieden wurde, dass die Weiterbildungsmaßnahmen als Teil der effektiven Arbeitszeit angerechnet werden, es sei denn, dass spezielle Branchen- oder Unternehmensabkommen andere Bedingungen festlegen.

Ein weiterer Schritt in dem Reformprozess der französischen Weiterbildung ist die Analyse der beruflichen Weiterbildungsangebote und der Beziehungen zwischen den Nutzern bzw. Kunden und den Weiterbildungseinrichtungen. Die Ergebnisse sind in dem Bericht *Rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes* (2000) veröffentlicht worden. Grundsätzlich geht die Reform des Weiterbildungssystems über eine neue Definition der

Weiterbildung, die Weiterbildungsmodi und insb. die Vielzahl der Lernsituationen darunter LiPA berücksichtigt. Diese Definition soll ebenfalls in dem Arbeitsgesetzbuch (*Code du travail*) eingearbeitet werden. Der Bericht hat drei Schwerpunkte:

1. Die Qualität der Weiterbildung,
2. die Rolle der öffentlichen Hand als Nachfrager und
3. die neuen Weiterbildungsmodi.

Es wurde festgestellt, dass die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen, die durch eine Einheit von Ort, Zeit und Inhalt und durch einen schulischen Aufbau charakterisiert sind, anstelle einer notwendigen systematischen Entwicklung von neuen Weiterbildungsmodi (u.a. LiPA) fördern. Da die Bedarfe klar identifiziert sind, soll die Reform mit der Gestaltung der beruflichen Weiterbildungsangebote beginnen. Die Herausforderung besteht darin, Angebotsflexibilität (Individualisierung, Personalisierung, Just-in-Time, etc.), Offenheit (Zugang für alle), Verbindung zu der Arbeitssituation (lernende Organisation, LiPA), Ortsanbahnung (*formation à distance*) und die Möglichkeiten der neuen Technologien zu kombinieren. Dies soll unter Berücksichtigung von drei Dimensionen der Weiterbildung: Pädagogik, Technologie und Finanzen geschehen. Das *Lernen im Prozeß der Arbeit* bzw. *en situation de travail* wird in diesem Bericht unter den individualisierten Formen der Weiterbildung subsumiert. Das LiPA wird als Alternative zu dem Praktikum, insb. für Personen, die in einer seminaristischen Situation nicht lernen können, vorgeschlagen. Bei dem LiPA werden ausländische Erfahrungen erwähnt und zur Nachahmung empfohlen. LiPA erscheint insb. angebracht zu sein, wenn die Durchführung der Arbeit die Bedingung zur Annahme einer Weiterbildung ist. Bezogen auf das individualisierte Lernen werden einige Merkmale bzw. Empfehlungen formuliert:

- (1) Die Individualisierung der Weiterbildung verlangt eine Kontraktualisierung zwischen den Lernenden und den Weiterbildungsanbietern etwa in Form eines Lastenhefts, das als Grundlage einer qualitativen Evaluation der Weiterbildung dienen soll;
- (2) Eine individualisierte Weiterbildung bedarf einer neuen Organisation der Abstimmung zwischen Weiterbildungsbedarf und -angebot. Die Unternehmen sollen stärker in der Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen als vorher einbezogen werden (d.h. über die Finanzierung hinaus). Insbesondere beim LiPA sollen Tutorenschaften in den Unternehmen verankert werden;
- (3) Problematisch ist die tarifliche Regelung: Während bei den traditionellen Anbietern jede Dienstleistung tariflich festgelegt ist, besteht z.Zt. für individualisierte Weiterbildungsdienstleistungen (z.B. LiPA) noch keine Regelung.

2002

Unter den 224 Artikeln dieses Gesetzes (*loi de modernisation sociale*) findet zum ersten Mal der Begriff „Kompetenz“ einen Platz. Zwei Hauptthemen in Bezug auf die berufliche Weiterbildung: Validierung der Erfahrungsgewinne (*validation des acquis de l'expérience* -VAE-) und Angebot an kontinuierliche berufliche Weiterbildung (*offre de formation professionnelle continue*). Validierung bedeutet die Bewertung und Anerkennung von Fertigkeiten und Kompetenzen, die Personen, im Laufe

ihres Lebens in unterschiedlichen Zusammenhängen erworben haben (vgl. Bjornavold 2001). Validiert wird laut dem Gesetz (vgl. J.O. 2002) die Gesamtheit der beruflichen Kompetenzen, die im Rahmen einer unselbständigen, selbständigen oder ehrenamtlichen Tätigkeit erworben worden sind und in direktem Zusammenhang mit dem aufzustellenden Diplom bzw. Titel stehen. Die Mindestdauer dieser Tätigkeit beträgt drei Jahre. Dieses Verfahren soll nach fünf Jahren evaluiert werden und dem Parlament präsentiert werden.

Perspektive

Der Finanzplan sieht für 2002 ein Budget von 4,5 Mio. € für die Einrichtung eines Beratungsnetzes (*points relais conseils*) für die Implementierung der Validierung -VAE- vor (vgl. Péry 2002). Allerdings bleibt bei der Umsetzung der VAE in den Unternehmen noch Abstimmungsbedarf zwischen den unterschiedlichen Partnern des französischen Weiterbildungssystems. Bei den Sozialpartnern herrschen unterschiedliche Ansichten über die Zugangsregeln zur Weiterbildung für die Mitarbeiter. Laut Péry müsse vor allem das Individualrecht zur Weiterbildung und den Zusammenhang zwischen Weiterbildung, beruflichem Werdegang und beruflicher Autonomie verankert werden. Diese Elemente und die Position der Sozialpartner zu den Themen Reform des Weiterbildungssystems und LiPA werden in dem nächsten Monitoringsbericht näher erläutert.

In der folgenden Abbildung werden Auszüge aus dem Gemeinsamen Beschäftigungsbericht 2001 zur Evaluation der Beschäftigungspolitik für Frankreich dargestellt.

Abbildung 4-3: Evaluation der französischen Beschäftigungspolitik

Frankreich

Policy Mix

Im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung sind alle Leitlinien und horizontalen Prioritäten gebührend erfasst. Durch Maßnahmen zur Eingliederung und zur Bekämpfung der Ausgrenzung konnten die Arbeitslosenquote der Frauen und die Langzeitarbeitslosigkeit verringert werden. Dennoch bestehen weiterhin Ungleichgewichte, die Ausdruck des Bestehens eines harten Kerns der Arbeitslosigkeit sind, der nur sehr langwierig wiederinzugliedern sein wird. Außerdem beginnt sich bei gleichzeitig weiterhin hoher Arbeitslosigkeit in einigen Sektoren ein Arbeitskräftemangel abzuzeichnen. Auch die Einführung der IKT hat sich beschleunigt.

Herausforderung für die Zukunft

Die Maßnahmen für das aktive Altern der über 55-jährigen Arbeitnehmer sind zu verstärken. Die Verringerung der steuerlichen Belastung des Faktors Arbeit, die trotz erzielter Fortschritte nach wie vor über dem europäischen Durchschnitt liegt, ist fortzuführen. Erforderlich ist es, günstige Bedingungen für das lebenslange Lernen zu schaffen und den sozialen Dialog über die Reform des Weiterbildungssystems fortzusetzen. Untersucht werden muss auch, mit welchen Auswirkungen auf die Beschäftigungslage und den Arbeitsmarkt zu rechnen ist, wenn die auf 35 Stunden verkürzte gesetzliche Arbeitszeit in Kleinbetrieben zum Tragen kommt.

(Quelle: in Anlehnung an Rat 2001)

Weiterbildungsforschung: Centre Inffo

Das [Centre Inffo](#) wurde 1976 per Dekret als Verein (*loi 1901*) unter der Aufsicht des Ministeriums für Beschäftigung und Solidarität gegründet. Es dient als Informations- und Dokumentationszentrum für berufliche Weiterbildung und veröffentlicht technische Unterlagen zur Durchführung der Weiterbildung sowie Periodika zu der Aktualität der Weiterbildung in Frankreich und in der Welt. Sie dient insb. zur Informationsverbreitung über Initiativen und Kampagnen der Ministerien, Sozialpartner und paritätischer Einrichtungen. Weiterhin dient sie selbst als Weiterbildungseinrichtung für Personalentwicklung und Weiterbildung. Schließlich führt das *Centre Inffo* meist empirische Auftragsstudien für die Ministerien und Unternehmen durch.

Das *Centre Inffo* beschäftigt ca. 100 Mitarbeiter: Arbeitsrechtsspezialisten, Weiterbildungsrechtsspezialisten, Journalisten und Moderatoren für die Weiterbildungsseminare und sog. technische Tage.

Bedeutung des LiPA

Nach der Untersuchung „Weiterbildung“ (März 2000) haben neuen Millionen Personen an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme zwischen Januar 1999 und Februar 2000 teilgenommen. In den *Premières Synthèses* (vgl. Gélot/Minni 2002) werden vor allem die Ergebnisse dieser Untersuchung bezogen auf die Häufigkeit und die Zugangsmodalitäten zur Weiterbildung je nach Alter und zeitlicher Dauer seit dem Verlassen des Bildungssystems präsentiert (Grundgesamtheit: 28277 Personen).

Hiernach werden die Ergebnisse, die die Modalitäten der Weiterbildung bzw. die Weiterbildung im Rahmen des Arbeitsplatzes (vgl. Statusbericht 1 FEST) betreffen, zusammengefaßt.

Der Vergleich zwischen den beiden Teilnehmergruppen Erwachsenen (26-64 Jahre) und Jugendlichen (16-25 Jahre) weist eine höhere Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahme bei den Erwachsenen aus. Allerdings gilt dieses Ergebnis nur, wenn die Teilnahme von Jugendlichen an alternierende Weiterbildungsmaßnahmen (*formation professionnelle en alternance*) nicht berücksichtigt wird. Bei dem Weiterbildungsmodus wird weiterhin in der Studie auf einen Unterschied in dem Weiterbildungsverhalten zwischen Männern und Frauen hingewiesen: Männer nehmen mehr an Praktika und LiPA-Maßnahmen als Frauen teil. Diese bevorzugen Maßnahmen im Bereich des Selbstlernens.

Abbildung 4-4: Zugangsrate zur Weiterbildung nach Weiterbildungsmodus und Alter der Teilnehmer (in %)

Weiterbildungsmodus	Alternierende <i>en alternance</i>	Praktikum <i>stage</i>	LiPA <i>en situation de travail</i>	Selbstlernen <i>autoformation</i>	Insgesamt (ohne alternierende Weiterbildung)
Alter					
16-25 Jahre	4,1	21,9	8,2	3	29,9
darunter: 16-20 Jahre	6,5	18,6	5,3	2,2	24,7
21-25 Jahre	3,5	22,7	8,9	3,2	31,1
26-49 Jahre	0,3	24,8	7,5	2,2	31,5
50-64 Jahre	0	13,6	3,3	1,3	17,1
Insgesamt	0,6	21,4	6,4	2	27,3

Quelle: in Anlehnung an Gélot/Minni, 2002

Bei den Personen, die vor kurzem ihre *études initiales* zu Ende gebracht haben, ist die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahme am höchsten. In den neun Jahren nach Beendigung des Studiums schwankt die Teilnahmequote zwischen 35% und 46%, um danach auf 31% in der Mitte der beruflichen Karriere zu fallen. Einzelheiten zu der Verhältnis zwischen der *ancienneté de sortie du système scolaire* und der Teilnahme an unterschiedlichen Weiterbildungsmodi werden in der folgenden Abbildung deutlich. Die *ancienneté* bedeutet in diesem Fall die Zeitdauer seit dem Verlassen des Bildungssystems.

Abbildung 4-5: Teilnahmequote zur Weiterbildung nach Weiterbildungsmodus und *ancienneté de sortie du système scolaire* (in %)

Weiterbildungsmodus	Alternierende <i>en alternance</i>	Praktikum <i>stage</i>	LiPA <i>en situation de travail</i>	Selbstlernen <i>autoformation</i>
<i>Ancienneté</i>				
2 bis 5 Jahre	2,9	28	10,1	3,5
6 bis 9 Jahre	0,8	29,4	8,9	2,5
10 bis 33 Jahre	0,2	24,6	7,1	2,1

Mehr als 33 Jahre	0	10,6	2,7	0,9
-------------------	---	------	-----	-----

Quelle: in Anlehnung an Gélot/Minni, 2002

Weitere Faktoren werden in der Studie in Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung aufgezählt. Da diese allerdings nicht mit dem Thema LiPA in Verbindung gebracht werden, werden sie in diesem Bericht nicht erwähnt. Vom methodischen Standpunkt aus ist der sog. *indicateur d'intensité de la formation en entreprise* interessant. Die Mitarbeiter der DARES haben diesen Indikator definiert, er berücksichtigt den Alter, das Bildungsniveau bzw. -typ, die Zeitdauer nach Verlassen des Bildungssystems, die Charakteristiken der aktuellen beruflichen Position (Berufsbezeichnung, Status, Arbeitsdauer, Dauer der Betriebszugehörigkeit) und die Unternehmensmerkmale der jetzigen Beschäftigung (Größe, Branche). Daraus ergeben sich folgende Aussagen:

1. Je höher der Erstbildungsniveau *formation initiale* und je zeitlich näher der Eintritt ins Berufsleben sind, um so wahrscheinlicher ist die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme.
2. Eine Teilzeitarbeit oder eine zeitlich begrenzte Arbeitsvertrag wirken sich negativ auf die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme aus.
3. Obere Führungskräfte (*cadres supérieurs*) und Inhaber intermediärer Berufen (*titulaires de professions intermédiaires*) haben öfters Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen, insb. im Vergleich zu den Arbeitern und nicht qualifizierten Angestellten.
4. Unternehmensgröße und -branche haben eine hohen Einfluß auf den Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen der Beschäftigten.
5. etc.

4.2 Vereinigtes Königreich

Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel

Die historische Entwicklung im Bereich des Erwachsenenlernens und die institutionellen Rahmenbedingungen werden in dem Bericht von Hillage, Uden et al. (2000) ausführlich dargestellt. Die Studie zeichnet den Weg des englischen Bildungssystems hin zu dem lebenslangen Lernen nach. Allerdings werden in der Studie keine detaillierten Angaben zu den Weiterbildungsmodi gemacht.

Zu der Vielfalt bemerkt die *Workplace Learning Task Group* (1999), dass die aktuelle Vielzahl an Agenturen, Programme und Zugangsmethoden zu dem Lernen am Arbeitsplatz die kohärente Entwicklung von Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz verhindert. In dem Vereinigten Königreich setzen die Veränderungen des Weiterbildungssystems an der Feststellung eines gravierenden Mangels an *literacy* und *numeracy* bei einer großen Anzahl von Mitarbeitern und Jugendlichen an. Laut der Untersuchung der *Performance and Innovation Unit (PIU)* des *Cabinet Office* (2001) fehlt es 7 Mio. Erwachsenen an Grundfähigkeiten (*basic skills*) und andere 6 Mio. an mittleren Fähigkeiten (*intermediate skills*), die für die Fortentwicklung ihrer Karriere grundsätzlich sind. Dies wird meist auf die Qualität des Bildungssystems zurückgeführt. Nach der o.g. Studie fehlt es 36% der Erwachsenen im

Arbeitsalter (mehr als 13 Mio. Menschen) in UK an Qualifikationen bei Verlassen der Schule. Dies wird mit dem Begriff des *low skills equilibriums* thematisiert, die Arbeitskräfte werden in einem „*low skill/low expectation cycle*“ gefangen. Gleichzeitig wird die Unterinvestition im Bereich des Lernens und Entwicklung am Arbeitsplatz thematisiert. Das englische bildungspolitische Konzept setzt auf eine Nachfrageorientierung mit der Unterstützung der Regierung in der Umsetzung.

Die PIU-Studie hat unter dem Motto „*Workforce Development - WfD*“ den Rahmen der zukünftigen Bildungs- und Weiterbildungspolitik definiert. Das WfD-Programm beinhaltet die Veröffentlichung „*In Demand: Adult skills in the 21st century*“ (2001), die Überwachung der Programmumsetzung und die Publikation Ende 2002 eines Evaluationsberichts. Darüber hinaus werden die Regierung insb. das Finanzministerium und die öffentlichen und halböffentlichen Einrichtungen im Bereich der Weiterbildung zur Mitarbeit an dem Umsetzungsprogramm aufgefordert.

Diese Studie ermöglicht die Stärken und Schwächen des britischen Weiterbildungssystems nachvollzuziehen. Interessant in diesem Zusammenhang für seine Verknüpfung mit dem Thema des *Lernens im Prozess der Arbeit* ist die Forderung nach *High Performance Working (HPW) practices*. *WfD* gehört zu den *HPW*-Schematas. *HPW* bedeutet, dass die Mitarbeiter aktiv in der Gestaltung ihres Arbeitsumfelds eingreifen und sich selbst mit ihren Lernmöglichkeiten befassen (*self-directed learners*). Nach der PIU-Studie (2001:75ff) entwickelt sich zur Zeit das *HPW*-Modell in verschiedenen Ländern. Seine Merkmale sind: *devolved decision-making, team working and autonomous working in non-hierarchical structures*. Darüber hinaus ist es entscheidend für den Erfolg, dass Mitarbeiter anwesend sind, die ein hohes Niveau an Fähigkeiten aufweisen (*demonstrate high levels of personal skill*). Dies wird als ein langfristiger Mechanismus betrachtet.

Eckdaten

1997

Die erste nationale Studie über das Lernen von Erwachsenen (*National Adult Learning Survey - NALS*) von 1997 hatte zum Ziel, die Teilnahme an einem breiten Spektrum von lernenden Aktivitäten zu untersuchen. Diese Studie wurde 2000 und 2001 wiederholt und dient als Basis für die Evaluation der Effektivität von Bildungspolitiken für Erwachsene (*Adult learning policies*) durch das DfES. Die NALS wurde von dem *National Centre for Social Research* in Auftrag der DfES durchgeführt. Die NALS beruht 2001 auf 6.459 Einzelinterviews mit Erwachsenen zwischen 16 und 70 Jahren und wurde zwischen Januar und März 2001 durchgeführt. Als Lernender gilt eine Person, die das Bildungssystem (*Continuous Fulltime Education - CFT*) verlassen hat und in den letzten drei Jahren vor der Studie an einer Weiterbildungsaktivität (Selbstlernen oder mit Anleitung) teilgenommen hat. Die NALS (La Valle/Blake 2001) unterscheidet zwei Typen von Lernen: Das Lernen in einer Unterrichtssituation „*Taught learning*“ und das selbstgesteuerte Lernen „*Self-directed learning*“ darunter *Supervised training while doing a job*, und macht eine weitere Differenzierung zwischen dem beruflichen Lernen *Vocational learning* und nichtberuflichem Lernen *Non-vocational learning*.

Abbildung 4-6: Teilnahme an unterschiedlichen Lernformen

	1997 (%)	2001 (%)
Any learning	74	76
Taught Learning	58	59
Self-directed Learning	57	60
Vocational learning	67	68
Non-vocational learning	30	25
Weighted base	5245	5505

Quelle: in Anlehnung an La Valle 2001

Die NALS untersucht die Lernsituation in Verhältnis zu der Arbeitssituation der Personen, ihre Bildungsniveaus und ihre regionale Ansiedlung sowie die Motivation und Hindernisse bei der Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. Zusätzlich werden zwei Schwerpunkte angesprochen: Der Zusammenhang zwischen IuK-Technologien und Lernaktivitäten und das Verhältnis zwischen dem Sozialkapital und den Lernaktivitäten. Ausgewertet wird ebenfalls die Beratungs- und Kommunikationspolitik der Regierung über die Lernangebote.

1997

Eine wichtige Institution für die Entwicklung der Bildungspolitik und Weiterbildungspolitik ist das [*National Advisory Group on Continuing Education and Lifelong Learning*](#) (NAGCELL). Dieses „Think Tank“ bringt führende Entscheidungsträger aus der Politik, Rechtsanwälte und Praktiker aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und Lebenslangem Lernen zusammen und dient als Beratungsorgan der Regierung. Als Meilensteine seiner politischen Arbeit (Hillage/Uden et al. 2000) gelten folgende Studien: 1997 *Learning for the 21st Century*, 1998 *Green paper, The learning age* (DfEE 1998), 1999 *Creating Learning Cultures*. In diesem Bericht werden 23 Schlüsselinitiativen zu lebenslangem Lernen aufgelistet, die seitdem umgesetzt worden sind. Das NAGCELL wurde aufgelöst, die Ergebnisse seiner Arbeit haben maßgeblich zu der Verfassung des Gesetzes zur Bildung und Qualifikationserwerb beigetragen.

In dem NAGCELL-Kommentar im Rahmen des *Workplace Learning Task Group* (1999) wurde folgender Fragekatalog veröffentlicht:

1. How can we ensure that workplace learning takes place within a framework which accommodates the needs of all the stakeholders ?
2. How should employers and employees work with learning providers in creating new learning opportunities which respond to the identified learning needs, and barriers to access, of potential learners ?
3. How best can we ensure that the various existing and proposed methods of funding are fashioned to meet the needs of individual learners ?
4. What is the most important contribution learning at, for and through the workplace can make to encouraging non-traditional learners to engage in learning ?
5. How might supply chains and contracting arrangements be utilised for promoting learning in SME's in particular ?
6. How can we use workplace learning to ease the transition of the unwaged into work ?
7. What might be the composition, powers and responsibilities of regional and sub-regional forums for encouraging and resourcing learning at, for and through the workplace ?
8. How can learning at, for and through the workplace be linked to wider community learning needs ?

Dieser Kommentar betont die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz im Rahmen des lebenslangen Lernens. Das Lernen am Arbeitsplatz wird wie folgt definiert: *Workplace Learning is that learning which derives its purpose from the context of employment. It should address the needs and interests of a variety of stakeholders including employees, potential employees, employers and government.* Gleichzeitig bemerkt das NAGCELL, dass diese Lernform bis jetzt eher auf Freiwilligkeit beruht und somit das Interesse u.a. der Arbeitnehmer und Arbeitgeber nicht im Verhältnis zu den positiven Effekten dieses Lernens steht. Zu den Empfehlungen für die Gestaltung eines politischen Rahmens für Lernen am Arbeitsplatz zählen: Die Schaffung einer Basis für die Entwicklung der Lernfähigkeit und für eine breite Teilnahme (*equality of opportunity*), die Sicherstellung der Aktualisierung und Förderung der Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen (*continuing learning culture*), die Sicherstellung der Fortentwicklung des Lernens, die Einbindung in der Karriereplanung, die Förderung von Lernzentren am Arbeitsplatz, die Sicherstellung struktureller und finanzieller Mechanismen für eine breite Teilnahme an die Lernprozessen, die Entwicklung von Partnerschaften mit den *Stakeholders*, die Einbindung mit Programmen für Arbeitslosen und Arbeitssuchenden und schließlich die Berücksichtigung der Arbeitszufriedenheit und der Möglichkeiten zu persönlichen Entfaltung.

2000 hat das Gesetz zur Bildung und Qualifikationserwerb (*Learning and Skills Act, 2000*) das Berufsbildungssystem neu organisiert. Dieses Gesetz bildet die Basis für die Einrichtung des Beirats für Bildung und Qualifikationserwerb (*Learning and Skills Council*), dem neuen staatlichen Organ, das seit April 2001 Standards für die allgemeine und berufliche Bildung von Jugendlichen über 16 Jahren und Erwachsenen mit Ausnahme der Hochschulbildung koordiniert, finanziert und kontrolliert.

Juni 2001 wurden zwei Ministerien in den Bereichen Bildung und Arbeit gegründet. Das bisherige Ministerium für Bildung und Beschäftigung (*Department for Education and Employment*, DfEE) wurde in zwei Ministerien aufgeteilt: Das Ministerium für Arbeit und Renten (*Department for Work and Pensions*, DfWP) und das Ministerium für Bildung und Qualifikationserwerb (*Department for Education and Skills*, DfES). Im Rahmen des LiPA sind die Aktivitäten von zwei Abteilungen relevant: Die Abteilung Jugendliche und Lernen (*Young People and Learning*), die für die Bildungspolitik der 14- bis 19-Jährigen zuständig ist, und die Abteilung Erwachsenenqualifizierung (*Adult Skills*), die sich mit den Grundqualifikationen, der Beschäftigungsfähigkeit und der Wettbewerbsfähigkeit von Erwachsenen (Qualifikationsprogramm „Skills Agenda“) beschäftigt. Das DfES (2001) hat sich drei Zielgruppen definiert: Die Kinder „*a better foundation for future learning*“, die Jugendlichen „*to develop and to equip themselves with the skills, knowledge and personal qualities needed for life and work*“ und die Erwachsenen „*to learn, improve their skills and enrich their lives*“. Das DfES definiert breite Zielsetzungen, die mit den Anmerkungen am Anfang dieses Abschnittes zusammenhängen (*Literacy, Numeracy*). Wichtig ist die Bündelung bzw. die Vernetzung von Institutionen: Weiterbildungseinrichtungen, Non-Profit Organisationen, Evaluationsagenturen, Ministerien, Sozialpartner, Arbeitgeberorganisationen und verschiedenen privaten Initiativen um die jeweiligen Zielgruppen. Dieses Programm soll 2002 evaluiert und präzisiert werden.

Perspektive

In der folgenden Abbildung werden Auszüge aus dem Gemeinsamen Beschäftigungsbericht 2001 zur Evaluation der Beschäftigungspolitik für UK dargestellt.

Abbildung 4-7: Evaluation der englischen Beschäftigungspolitik

Vereinigtes Königreich

Policy Mix

Mit seiner Beschäftigungsstrategie bemüht sich das Vereinigte Königreich, bei der erhöhten Beschäftigung eine stärkere Integration durchzusetzen. Lokale Beschäftigungsinitiativen spielen für die Regierung und die dezentralen Verwaltungen bei der Bekämpfung geografischer Unterschiede bei der Arbeitsplatzschaffung eine wichtige Rolle. Der Pfeiler Anpassungsfähigkeit weist zwar auf die derzeit flexiblen Arbeitspraktiken hin, doch könnten Maßnahmen zur Erhöhung der Sicherheit der Arbeitnehmer die Strategie ausgewogener gestalten.

Herausforderung für die Zukunft

Zur Überwindung der Qualifikationslücken der Arbeitnehmer und der niedrigen Arbeitsproduktivität kommt der Regierung, den Arbeitgebern und den Gewerkschaften eine wichtige Rolle bei der Förderung von Ausbildung am Arbeitsplatz im Rahmen des ganzheitlichen lebenslangen Lernens zu (insbesondere in kleinen Betrieben). Besonders wichtig sind Politiken für Personen mit geringen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen).

(Quelle: in Anlehnung an Rat 2001)

Weiterbildungsforschung: NIACE

Das [*National Institute of Adult Continuing Education*](#), NIACE wurde als British Institute of Adult Education 1921 gegründet und ist *registered as charity and company limited by guarantee*. Es vertritt die Interessen der lernenden Erwachsenen und der Organisationen, die sich für das Erwachsenenlernen einsetzen. Es unterstützt die Maßnahmen zur Verbreitung des Erwachsenenlernens insb. für die Benachteiligten.

Seine Tätigkeiten umfassen die Rechtsberatung, die Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen, Öffentlichkeitsarbeit (Veröffentlichungen, Konferenzen und Seminare, Information Service), die Unterstützung von Best-Practice Netzwerken, die Förderung der Teilnahme an Weiterbildung und die Verwaltung von Stipendienprogrammen. Wichtig ist auch die Gestaltung des öffentlich-politischen Diskurses über Weiterbildungsfragestellung über On-Line Konsultationen, FAQs, etc.

Case study

Einen Einblick in das Trainingsverhalten bei kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) bietet der Forschungsbericht (Kitching/Blackburn 2002) über Trainingsmaßnahmen und Motivation zum Lernen bei den KMU. Untersucht wurden in zwei Phasen anhand von telefonischen Interviews (Phase 1) und persönliche Interviews (Phase 2) bei 1.005 KMU (Phase 1) und 50 KMU (Phase 2) die Verbreitung und Modi der Weiterbildung bei KMU. Die Studie hatte eine vierfache Zielsetzung:

1. die Entscheidungsmechanismen im Bezug auf Training und,
2. die Trainingsmaßnahmen für unterschiedlichen Zielgruppen (Unternehmensbesitzer, neue und alte Mitarbeiter) zu identifizieren,
3. eine Einschätzung der Bedeutung von formellen und informellen Trainingsmaßnahmen durchzuführen und
4. die Entwicklung von Methoden zur besseren Evaluation bzw. Messung von informellem Training.

Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Mitarbeiter der KMU unter Training weitgehend formelles Lernen verstehen. Bei den Interviews wurde weiterhin festgestellt, dass die Mitarbeiter informelles Lernen und Training als Teil ihrer Arbeitsroutine betrachten und nicht als Weiterbildung identifizieren. Insb. *initial training* (für neue Mitarbeiter) schließt *on-the-job demonstrations* von Arbeitstätigkeiten durch andere Mitarbeiter, die die neuen Mitarbeiter selbst durchführen werden, Treffen mit der restlichen Belegschaft und die Verbreitung von Information über die unternehmensspezifische Arbeitsvorgänge (*interne administrative procedures*) ein. Diese Weiterbildung erfolgt durch Mitglieder der Belegschaft. Einzelheiten über das *initial training* wurden durch Telefoninterviews erhoben: das *initial training* findet am häufigsten durch *learning on the job* (84% der Empfänger des *initial training*), durch informelle Gespräche mit dem Befragte (74%), durch Arbeitsplatzbesichtigung (66%) oder mit anderen Mitgliedern der Belegschaft (62%) statt. Formellere Methoden werden weniger angewandt, wie z.B. Unterlagen oder Unternehmensdokumentation zu sichten (51%), *off the job* Anweisungen durch andere Mitglieder der Belegschaft (36%), externe Weiterbildungsveranstaltung (4%) und Einsatz von Videos (0,4%). *On-the-job* Methoden werden ebenfalls durch erfahrene Mitarbeiter benutzt und in geringerem Maß durch Unternehmer. Die qualitative Untersuchung bestätigt den informellen Charakter solcher Trainingsmaßnahmen. Weiterbildung für Unternehmer und alte Mitarbeiter erfolgt eher formal durch die Beteiligung von externen Weiterbildungsanbietern. Für KMU sind die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen eher mit einem Verlust an Arbeitszeit (27%) und einen finanziellen Aufwand (39%) verbunden. Diese sind nach Angaben der Befragten die zwei Haupthindernisse zur Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen.

4.3 Dänemark

Bildungspolitische Rahmenbedingungen: State of Art und Wandel

Das dänische System des lebenslangen Lernens baut auf das traditionelle System der Erwachsenen- und Weiterbildung (*Adult Education and Continuing Vocational Training system*) auf. Dieses System beruht auf die Bewahrung von Marktmechanismen innerhalb des Systems zur Erwachsenen- und Weiterbildung und eine starke Einbindung der Sozialpartner in der Ausgestaltung der Erwachsenenbildung.

Das *Lernen im Prozeß der Arbeit* wird als typische Form des Lernens in dänischen Unternehmen betrachten. Nichtsdestotrotz werden gegenwärtig die Potentiale dieser Lernform neu aufgewertet und

systematisiert. Bezogen auf Lern- und Trainingsmodi wird in Dänemark folgende Typologie benutzt (OECD 2001):

1. *Institutionalised, school-based education,*
2. *institutionalised and job-related training,*
3. *planned and structured in-house learning activities (on the job learning)* und,
4. *non-formal in-house learning activities (in the job learning).*

Bei dem institutionalisierten arbeitsbezogenen Training (2) werden die Maßnahmen am Arbeitsplatz durchgeführt und die Verwaltung der Training geschieht außerhalb des Unternehmens. Bei diesen Maßnahmen sind die Lehrinhalte genau definiert und nehmen u.a. die Form des Lernens am Arbeitsplatz ein. Bei den geplanten und strukturierten Lerntätigkeiten (3) stehen die Maßnahmen unter der Leitung des Unternehmens. Dazu zählen Einführungsveranstaltungen, Lernen von Kollegen, Projektabwicklungen, Arbeitskreise und individuelle Lernprozessen mit arbeitsbezogenen Aufgaben. Bei der letzten Form (4) wird das Training als integraler Bestandteil der Arbeit betrachtet, d.h. die Lernprozesse werden parallel zu den arbeitsbezogenen Aufgaben durchgeführt.

Das LiPA ist bereits differenziert in den dänischen Unternehmen eingesetzt. Allerdings führt die neue bewußtere Betrachtung des LiPA zu einer neuen Verteilung der Verantwortungen zwischen den Unternehmen, den Weiterbildungsanbietern und Mitarbeitern in der Lernprozeßorganisation. Es geht vor allem um die Synergie zwischen den unterschiedlichen Lernformen und zwischen dem *in-house learning* und der *institutionalised education*. Untersuchungen zu dieser Thematik wurden u.a. von dem dänischen technologischen Institut (*Teknologisk Institut, Arbejdsliv*) durchgeführt, sie sind allerdings nur auf dänisch verfügbar. Eine systematische Evaluation der tatsächlichen Training wird selten durchgeführt und dies ist ein aktueller Schwerpunkt bei den Forschungstätigkeiten an dänischen Instituten.

Eckdaten

1995

Zu dem Regierungsprogramm *New Course* aus dem Jahr 1993 kam 1995 das Programm *Denmark as a pioneer country*. Klare Zielsetzung war die Positionierung des dänischen Bildungssystems (i.w.S., d.h. primäre, sekundäre und tertiäre Bildung sowie Erwachsenenbildung) unter den fünf bis zehn Besten weltweit bezogen auf Qualität und Effizienz.

2000

2000 plant Dänemark eine umfassende Reform des Systems zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies wird als Reaktion auf die Konklusionen des im März 2000 in Lissabon stattgefundenen Treffens des Europäischen Rates dargestellt. Die dänische Regierung formulierte in seinem europäischen *National*

Action Plan for Employment (1999) als Ziel die Förderung der Kompetenzen der Unternehmen und der beruflichen Qualifikationen der Mitarbeiter. Das *Folketing* (dänische Parlament) hat im Mai 2000 einige Gesetze verabschiedet, die Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen innerhalb eines einheitlichen und übersichtlichen Erwachsenenbildungssystems zusammenfassen. Diese Reform verfolgt drei Hauptziele (vgl. Dänisches Arbeitsministerium/Dänisches Unterrichtsministerium 2000):

1. Eine nachfrageorientierte Fort- und Weiterbildungspalette für alle Erwachsenen von der niedrigsten bis zur akademischen Bildungsstufe bereitzustellen. Die Bildungsangebote müssen im Rahmen eines Kompetenzsystems koordiniert werden, das geeignet ist, allen Erwachsenen eine amtliche Anerkennung des ihrerseits erzielten Wissens- und Qualifikationsstandes zu vermitteln, und zwar ohne Rücksicht darauf, inwieweit dies am Arbeitsplatz oder im Rahmen einer formalen Ausbildung erfolgt,
2. Erwachsene der niedrigsten Bildungsstufe zu berücksichtigen,
3. Eine effektivere Nutzung der Aufwendungen (1998: 12,7 Mia. DKK) für die Erwachsenenbildung.

Ein neuer branchenübergreifender Erwachsenenbildungsbeirat wurde gegründet. Sein Auftrag ist die Beratung der Unterrichts-, Arbeits- und Wirtschaftsminister über u.a. den Ausbildungsbedarf im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich. Der Beirat soll auch als Beratungsgremium in Bezug auf u.a. berufsbegleitende Ausbildung und die staatliche Erwachsenenbildungsförderung sowie das Verhältnis zwischen der staatlichen Erwachsenenbildungsförderung und der Entschädigung für berufsbezogene Erwachsenen- und Weiterbildung dienen (vgl. Dänisches Arbeitsministerium/Dänisches Unterrichtsministerium 2000).

In dem europäischen *National Action Plan for Employment, Denmark 2001* wird die Reform des Erwachsenen- und Weiterbildungssystems mit Hinblick auf den Engagement der Betroffenen (Unternehmen, Individuen und Gesellschaft) positiv bewertet und die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahme als steigend bezeichnet (dazu siehe CVTS 2001). Das lebenslange Lernen wird als eine Priorität der Organisationen des privaten und öffentlichen Arbeitsmarkts bestätigt.

Konkret werden die Vereinbarungen auf Unternehmensebene als Beitrag zum Aufbau einer lernförderlichen Infrastruktur erwähnt und einzelne Beispiele zitiert:

- Strategische Zielentwicklung für alle Mitarbeiter
Die Vereinbarungspartner einigen sich auf eine von den Unternehmen und Mitarbeitern getragene Kompetenzentwicklungsstrategie (inkl. Fort- und Weiterbildung). Dabei werden jährlich Mitarbeitergespräche eingeführt.
- Kompetenzentwicklung
Die Mitarbeiter bekommen das Recht und die Verpflichtung ihrer Kompetenzen zu entwickeln, im Einklang mit den Bedingungen ihrer jeweiligen Unternehmen. Dabei werden sowohl die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens als auch die Entwicklungspotentiale für das Unternehmen und die Mitarbeiter berücksichtigt. In diesem Rahmen wird on-the-job Lernen besonders aufgezählt.
- Systematische Planung

Die Unternehmen fördern systematisch Arbeitstätigkeiten mit integrierten formalen Weiterbildung bzw. Training und die Entwicklung am Arbeitsplatz. Dabei müssen die Mitarbeiter die Möglichkeit erhalten, ihr Wissen zu aktualisieren.

2001

Die Reform, die 2000 definiert wurde, ist am 01. Januar 2001 in Kraft getreten. Erwachsenen- und Weiterbildungsprogramme sind in einem Kompetenzsystem (*The System for Continued Training for Adults*) integriert worden und dies hat zu einer Transparenz der Trainingsstruktur im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt. Dieses System ist dadurch charakterisiert (NAP 2001), dass die Weiterbildungsinhalte sich an die Bedarfe der arbeitenden Erwachsenen, an die Arbeits- und Lebenserfahrung der Erwachsenen orientieren und flexibel organisiert werden.

Darüber hinaus wurde in diesem Jahr das System der *initial training* verändert. Der Aufbau dieses Trainings sollte sich stärker um den Lernenden reorganisieren, interdisziplinär aufgebaut sein und setzte einen Schwerpunkt auf eine bessere Nutzung der Potentiale des Lernens am Arbeitsplatz (Demark govt, 2000). Die Veränderungen im Bereich der Weiterbildung haben den öffentlichen Bereich erreicht und werden von dem *state centre for competence and quality development* (SCKK) geleitet. 2001 hat das dänische Finanzministerium die Durchführung von Projekten zur Kompetenz- und Karriereentwicklung in dem öffentlichen Sektor angefangen.

Perspektive

Das System weist noch Schwachstellen in dem Umgang mit der zunehmenden Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz und der Nachfrage nach neuen Fähigkeiten auf. Mit der Entwicklung eines kompetenzbasierten Qualifikationssystems wird an die Problemlösung gearbeitet (Denmark govt, 2000A). Das System paßt sich an die Nachfrage nach neuen Fähigkeiten, allerdings entstehen Unzufriedenheiten bei den qualifizierten Mitarbeitern, die ihre Stellung durch die Anerkennung von arbeitsbasierten Kompetenzen unqualifizierter oder nicht-qualifizierter Mitarbeitern bedroht sehen.

In der folgenden Abbildung werden Auszüge aus dem Gemeinsamen Beschäftigungsbericht 2001 zur Evaluation der Beschäftigungspolitik für Dänemark dargestellt.

Abbildung 4-8: Evaluation der dänischen Beschäftigungspolitik.

Dänemark

Policy Mix

Dänemark reagiert positiv auf die Notwendigkeit der Erhöhung des Arbeitskräfteangebots, indem es sich auf einen Pool potenzieller Arbeitnehmer konzentriert, zu dem die über 55-Jährigen und Zuwanderer gehören, einen stärker integrierten Arbeitsmarkt fördert, die Qualität der Bildung verbessert und die Qualifikationen der im Erwerbsleben Stehenden erhöht. Es stellt sich der langfristigen Herausforderung in Form einer wirklich ganzheitlichen Strategie für das lebenslange Lernen im Hinblick auf den verstärkten Einsatz von IKT und indem es die Steuern auf gleichem Niveau hält und die staatliche Verschuldung verringert, um zu gewährleisten, dass die finanzielle Belastung nicht zu groß.

Herausforderung für die Zukunft

Die größte Herausforderung stellt nach wie vor die Erhöhung von Qualität und Quantität des Arbeitskräfteangebots - zum Teil durch Steigerung der Beschäftigungsquoten und Verbesserung der Produktivität - dar.

(Quelle: in Anlehnung an Rat 2001)

Weiterbildungsakteur: Das SCKK

Das *Centre for Development of Human Resources and Quality* ([Statens Center for Kompetence-og Kvalitetsudvikling](#) –SCKK-) wurde 1999 im Folge einer Vereinbarung zwischen dem Finanzministerium und den Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes gegründet (NAP 2001). Diese Vereinbarung sieht die Durchführung von systematischen Kompetenzentwicklung bei den Mitarbeitern des öffentlichen Dienstes vor. Das SCKK unterstützt die Institutionen durch Beratung und finanzielle Mittel bei ihren Kompetenzentwicklungsprojekten.

Seine Ziele sind klar definiert:

- Intensivierung und Überwachung der systematischen Entwicklung der Human Ressourcen und des Qualitätsmanagements bei den Regierungsinstitutionen;
- Koordination und Förderung von Synergien zwischen den bestehenden Aktivitäten im Bereich der Kompetenz- und Qualitätsentwicklung;
- Gründung eines Wissenszentrums für die Entwicklung von Qualität und Kompetenzen in dem öffentlichen Sektor.

Das SCKK verfolgt diese Ziele anhand von Beratungsdiensten, durch die Verwaltung von finanziellen Förderprogrammen, die Durchführung von Konferenzen, die Bildung von Netzwerken und Wissensmanagement (Datenbanken).

Im Bereich der Kompetenzentwicklung führt das SCKK zur Zeit eine Untersuchung über die strategische und systematische Kompetenzentwicklung an den Arbeitsplätzen in dem öffentlichen Dienst durch. Die Ergebnisse liegen noch nicht vor. Geplant ist die Analyse der Erfahrungen des Managements, der Sozialpartner und der Mitarbeiter über Arbeit und Kompetenzentwicklung.

Bedeutung des LiPA

Nach der Eurostat Untersuchung führen neun von zehn dänischen Unternehmen kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen durch (PIU 2001). Circa 17% der Arbeitskräfte führen Trainingsmaßnahmen am Arbeitsplatz durch. Die KMU sind sogar eher an solche Maßnahmen beteiligt als größere Unternehmen (OECD 2001). Bei der Untersuchung „Betriebliche Weiterbildung der Europäischen Union und Norwegen (-CVTS 2-)“ wurden weitere Merkmale des LiPA in Dänemark beschrieben (Siehe 3.2)

5. Literatur

- Ashton, D./Sung, J. (2001). Lessons learnt from overseas experience. Final Report. PIU: London.
- Bjornavold, J. (2001). Lernen sichtbar machen. CEDEFOP: Thessaloniki.
- Becker, M./Spöttl, G./Stolte, A./ et al. (2001). ADAPT Heritage. Neue Lernmodelle. Flexible und akzeptierte Wege zum Lernen für die Arbeitswelt. Bonn: BIAT.
- Centre INFFO (1999). La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux. Contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle (le livre blanc). Paris.
http://www.centre_inffo.fr/ (15.02.02)
- Centre INFFO (2002). Le dispositif de formation professionnelle continue en France.
http://www.centre_inffo.fr/v2/dispositif/index.htm
- Dänisches Arbeitsministerium und Dänisches Unterrichtsministerium (2000). Die dänische Regierung Erwachsenen- und Weiterbildung in Dänemark. ISBN (WWW) 87-603-1784-1.
- DfES (2001). Education and Skills: Delivering Results. A Strategy to 2006. ESDRS2006. London: Crown Copyright.
www.dfes.gov.uk
- Europäische Kommission (2001). Kommission ermahnt Mitgliedstaaten, die EU-Arbeitsmarktformen entschlossen weiter voranzutreiben.
http://europa.eu.int/comm/employment_social/empl&esf/news/emplpack2001_de.htm
- Gélot, D./Minni, C. (2002). Formation continue et insertion: Un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études. Premières synthèses, mars 2002, n°10.2. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques (DARES): Paris.

- Hillage, J./Uden, T./Aldridge, F./Eccles, J. (2000). Adult learning in England: A review. ES Report 369: Brighton.
- Joras, M. (2001). Le bilan de compétences. Paris: PUF.
- Journal Officiel -J.O.- (2000). Loi n°2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail. J.O. n° 16 du 20 Janvier 2000, S.975 ff. La Documentation Française: Paris.
- Journal Officiel -J.O.- (2002). Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. J.O. n°15 du 18 Janvier 2002, S.1008 ff. La Documentation Française: Paris.
- Kitching/Blackburn 2002. The nature of training and Motivation to Train in Small Firms. Small Business Research Centre, Kingston University, Research Report RR330 - Training motivation SME 0102 RR 330
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, den 30.10.2000- SEK(2000) 1832
- La Valle, I./Blake, M. (2001). National Adult Learning Summary 2001. DfES: London.
- Lichtenberger, Y./Méhaut, P. (2001). Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue. Bilan pour un futur.
- Ministry of Labour/ Ministry of Economic Affairs (1999). National Action Plan for Employment 2000, Denmark.
- Ministry of Labour/ Ministry of Economic Affairs (2001). National Action Plan for Employment 2001, Denmark.
- Nestler, K./Kailis, E. (2002). Betriebliche Weiterbildung der Europäischen Union und Norwegen (CVTS-) Eurostat, Statistik kurz gefasst 3/2002. Brüssel: Europäische Gemeinschaften.
- NIACE (2001). Securing and supporting more and different adult learners. Annual report and Accounts 2000-2001. Leicester.
- OECD (2001). Thematic review on adult learning. Denmark background report November 2000, finalised in March 2001.
<http://www.oecd.org/EN/documents/0,,EN-documents-602-5-no-3-no-0,00.html> (20.02.02)
- Performance and Innovation Unit -PIU- (2001). In Demand Adult skills in the 21st century. London: Crown Copyright.
- Péry, N. (2002). Texte intégral de l'intervention de Mme Nicole Péry en clôture de la 7ème Université d'hiver de la formation permanente. Centre INFO: Paris.
http://www.centre-info.fr/v2/actualite/agenda_unihiv02_pery.htm (07.03.02).
- Rat der Europäischen Union (2001). Entwurf des Gemeinsamen Beschäftigungsberichts 2001, (22.11), SOC 407, ECOFIN 306. Brüssel.
- Rat der Europäischen Union (2002:1). Beschluss des Rates vom 18. Februar 2002 über die Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten im Jahr 2002, (2002/177/EG). Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (1.3.2002).

Rat der Europäischen Union (2002:2). Empfehlung des Rates vom 18. Februar 2002 zur Durchführung der Beschäftigungspolitik der Mitgliedstaaten, (2002/178/EG). Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (1.3.2002).

Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle (2000). *Rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes*. Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Septembre 2000.

http://www.centre-info.fr/v2/ressources/dossiers/rapport_offre.htm (04.03.02)

Workplace Learning Task Group (1999). Workplace Learning for the Twenty - First Century. http://www.niace.org.uk/Organisation/advocacy/NAGCELL/NAGCELL_Workplace.htm (04.03.02).

6. Abkürzungsverzeichnis

DARES:	Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques (F)
DfEE:	Department for Education and Employment (UK)
DfES:	Department for Education and Skills (UK)
DfWP:	Department for Work and Pensions (UK)
FEST:	Formation en situation de travail (F)
HPW:	High Performance Working (UK)
NALS:	National Adult Learning Survey (UK)
NIACE:	National Institute of Adult Continuing Education (UK)
NAGCELL:	National Advisory Group on Continuing Education and Lifelong Learning (UK)
PIU:	Performance and Innovation Unit (UK)
SCKK:	Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (DK)
VAE:	Validation des Acquis de l'Expérience (F)
WEB:	Wet educatie en beroepsonderwijs (NL)
WfD:	Workforce Development (UK)

7. Glossar

Training (UK):

is often used mistakenly as a synonym for 'development'. Training suggests being instructed by someone in a formally assessable way. Development is wider: it can take place both in practising an activity and in being instructed in how to do it (PIU 2001).

Formal learning (UK):

with a prescribed curriculum and externally-specified outcomes; generally comprising organised events or learning packages; often resulting in a qualification or the award of a credit (PIU 2001).

Workforce (UK):

includes people working in the private, public and voluntary sectors. It also includes those who are currently working and those who are close to the workforce - either actively seeking work or keen to return to work. This definition includes young people of 16 plus ranging to older workers up to the generally accepted age of retirement. It does not simply refer to permanent, full time workers but also to those working part time, at home, for agencies or on fixed-term contracts (PIU 2001).

Workforce Development (UK):

Das Konzept des *WfD* ist ein neuer Begriff für Training und Kompetenzentwicklung, das an der Schnittstelle zwischen Training i.e.S. und Bildung i.w.S. einsetzt. Die Definition dieses Begriffs lautet: „*Workforce development consists of activities which increase the capacity of individuals to participate effectively in the workplace, thereby improving their productivity and employability*” (PIU 2001:6).

Bilans de compétences (F):

Zu diesem Thema siehe in deutscher Sprache: Drexel, I. (1997). *Die bilans de compétences* - ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: ABWF (1997). *Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen*. Berlin: Waxmann, S.197-252.

Betriebliche Weiterbildung (EU):

Betriebliche Weiterbildung sind Maßnahmen oder Aktivitäten, die ganz oder teilweise von den Unternehmen finanziert werden und an denen mit einem Arbeitsvertrag beschäftigte Mitarbeiter teilnehmen. Die Bezeichnung „Beschäftigte“ bezieht sich in dieser Erhebung auf die Gesamtheit der beschäftigten Personen ohne die Auszubildenden und Lehrlinge (CVTS-Untersuchung).

Interne Weiterbildungskurse (EU):

Kurse, die vom Unternehmen selbst konzipiert und durchgeführt. Sie können auch in Räumlichkeiten außerhalb des Unternehmens abgehalten werden (CVTS-Untersuchung).

Andere Formen der betrieblichen Weiterbildung (EU):

Planmäßige Weiterbildung am Arbeitsplatz, Unterweisung sowie Einarbeitung. Dabei werden die normalen Arbeitsmittel am unmittelbaren Arbeitsplatz oder Arbeitsumfeld verwendet. – Geplantes Lernen durch Job Rotation, Austauschprogramme oder Abordnungen. – Teilnahme an Lernzirkeln, Qualitätszirkeln. – Selbstgesteuertes Lernen – Informationsveranstaltungen: Teilnahme an Tagungen, Workshops, Seminaren (CVTS-Untersuchung).

Beschäftigungsstrategie (EU):

Die Europäische Beschäftigungsstrategie ist Teil einer umfassenderen politischen Agenda, die der Europäischen Rat in Lissabon im Frühjahr 2000 festgelegt hat. „Titel VIII des Vertrags zur Gründung

der Europäischen Gemeinschaft legt die Prinzipien und Verfahren für die Entwicklung einer koordinierten Beschäftigungsstrategie fest. In Artikel 128 werden die für die Formulierung einer solchen Strategie vorgesehenen Schritte im Einzelnen aufgeführt, darunter auf jährlicher Basis beschäftigungspolitische Leitlinien, Empfehlungen an die Mitgliedstaaten und ein gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission an den Europäischen Rat über die Beschäftigungslage in der Gemeinschaft und über die Umsetzung der beschäftigungspolitischen Leitlinien. Jeder Mitgliedstaat übermittelt dem Rat und der Kommission jährlich einen Bericht über die wichtigsten Maßnahmen, die er zur Durchführung seiner Beschäftigungspolitik im Lichte der beschäftigungspolitischen Leitlinien getroffen hat. Die Europäische Beschäftigungsstrategie, die nach den obigen institutionellen Vorgaben entwickelt wurde, ist ein wichtiger Beitrag zur politischen Agenda, die auf dem Lissabonner Gipfel im Frühjahr 2000 für die Europäische Union festgelegt und danach vom Europäischen Rat in Nizza und Stockholm bestätigt wurde (Rat der Europäischen Union 2001). Die Beschäftigungsstrategie wird in vier Grundpfeiler definiert: (1) Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, (2) Entwicklung des Unternehmensgeistes und Schaffung von Arbeitsplätzen, (3) Förderung der Anpassungsfähigkeit der Unternehmen und ihrer Beschäftigten, (4) Verstärkung der Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen und Männer.