

**Zur Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der
Förderung des Lernens am Arbeitsplatz
in Großbritannien und Kanada –
Nachrichten aus Europa und den USA**

**11. Statusbericht im Rahmen des Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenz-
entwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“**

Verfasser: Dr. Wendelin Sroka; ZpB der Universität Leipzig

Mitarbeit am Nachrichtenteil: Annika Lühmann, stud. phil., Freie Universität Berlin

Stand: Juni 2004

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.

Inhalt

1. Vorbemerkungen	3
2. Zur Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in Großbritannien und Kanada	3
2.1 <i>Work Based Learning</i> : Begriff und Kontext	4
2.2 Bildungsanbieter und <i>Work Based Learning</i> in Großbritannien	7
2.2.1 <i>Work Based Learning</i> zur Erlangung von traditionellen Hochschulabschlüssen	7
2.2.2 <i>Work Based Learning</i> im Kontext des Foundation Degree	9
2.3 Bildungsanbieter und <i>Work Based Learning</i> in Kanada	10
2.3.1 <i>Work Based Learning</i> im Überblick	11
2.3.2 <i>Work Based Learning</i> in abschlussbezogenen Bildungsprogrammen	11
3. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: Nachrichten	12
Frankreich: Gesetz zur lebensbegleitenden Berufsbildung verabschiedet	12
Großbritannien/England: Bildungsministerium kündigt nächste Schritte zur Reform des Weiterbildungssektors an	13
Großbritannien/England: Gewerkschaftlich getragene berufliche Weiterbildung auf Erfolgskurs	13
Großbritannien/England: Register von Bildungsanbietern soll Mißbrauch der Modalitäten zur Einreise ausländischer Bildungsteilnehmer eindämmen	14
Österreich: OECD veröffentlicht Bericht zur Weiterbildung in Österreich	14
Österreich: Umstrittener Erfolg gegenüber dem EU-Benchmark zum lebenslangen Lernen	14
Schweden: Interkontinentaler Master-Studiengang Weiterbildung der Universität Linköping	15
Schweiz: Konkrete Schritte zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen	15
Europäische Union: Lernberatung im Kontext des lebenslangen Lernens	16
Europäische Union: Anhaltende Debatte über Strategien der (Weiter-)Bildungspolitik in Europa	16
USA: Weißbuch zur beruflichen Kompetenzentwicklung in Massachusetts	17
4. Quellenverzeichnis	17

1. Vorbemerkungen

Der Thementeil dieses 11. Statusberichts geht der Frage nach, welche Rolle Bildungsanbieter in Großbritannien und Kanada im Rahmen von Konzepten des Lernens Erwachsener am Arbeitsplatz spielen bzw. spielen sollten. Im Blickpunkt stehen dabei unterschiedliche Formen jenes *Work Based Learning*, das in den anglophonen Ländern sowohl im formellen Bildungssystem wie auch innerhalb nonformaler Lernarrangements große Bedeutung besitzt. Für die Wahl des Themas war die Überlegung maßgeblich, dass das „Lernen am Arbeitsplatz“ aus der Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen sowohl als Bedrohung als auch als Chance erscheinen mag: bedrohlich auf der Grundlage der Konkurrenz zweier Lernorte, von denen der Arbeitsplatz als der kostengünstigere, im Zweifel vom Finanzier des Lernprozesses besser kontrollierbare und jedenfalls „praxisnähere“ wahrgenommen werden kann; als Chance hingegen dann, wenn die Potentiale des Lernens am Arbeitsplatz in geeigneter Weise mit jenen des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen verknüpft werden.

Wie in den vorangegangenen Statusberichten wird der Themenschwerpunkt ergänzt durch einen Überblick über aktuelle Entwicklungen des Weiterbildungssektors im – überwiegend europäischen – Ausland. Dieser Teil berichtet unter anderem über das neue Gesetz zur lebensbegleitenden Berufsbildung in Frankreich, über die nächste Etappe der Reform des Weiterbildungssektors in England, über die österreichische Debatte um das Erreichen des EU-Benchmarks zum lebenslangen Lernen, über den Stellenwert von Lernberatung in Europa und über das aktuelle Weißbuch zur beruflichen Kompetenzentwicklung in Massachusetts (USA).

2. Zur Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in Großbritannien und Kanada

Betrachtet man Verbindungsformen des Lernens Erwachsener in Bildungseinrichtungen mit dem organisierten Lernen am Arbeitsplatz in internationaler Perspektive, so bieten die Erfahrungen in Großbritannien wie in Kanada reiches Anschauungsmaterial. Die Praxis in beiden Ländern weist nicht nur hin auf die vielfach kaum mehr wahrnehmbare Grenze zwischen beruflicher Erstausbildung, Hochschulbildung und beruflicher Weiterbildung innerhalb des formellen Bildungssystems und auf die allein schon dadurch bedingte Breite der Dienstleistungen von Bildungsanbietern, sondern auch auf hochdifferenzierte „Lernlandschaften“. Diese sind geprägt durch das Nebeneinander wie das Ineinandergreifen inner- und außerbetrieblicher, staatlicher wie nichtstaatlicher Unterstützungssysteme zur Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklung.

Die Lernlandschaften sind darüber hinaus in jüngerer Zeit Gegenstand sowohl politischer Reformmaßnahmen (an denen über die Bildungspolitik im engeren Sinn hinaus die Wirtschafts-, die Arbeitsmarkt- und die Regionalpolitik beteiligt sind) als auch umfangreicher Forschungsarbeiten. Beides deutet hin auf den in diesen Ländern wahrgenommenen Optimierungsbedarf in der Sache, aber auch auf die verbreitete Grundüberzeugung, dass die Kooperation zwischen externen Bildungsanbietern und Unternehmen mit dem Ziel der Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklung Erwachsener bei allen Schwierigkeiten dieser Kooperation in der Lage ist, geeignete Antworten zu geben auf aktuelle wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen.

Es ist unbestritten, dass auch Deutschland über beachtliche Traditionen der Verknüpfung der Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung verfügt. Innerhalb des formellen Bildungssystems ist hier vor allem an das international nach wie vor angesehene duale System der beruflichen Erstausbildung zu denken, aber auch an die Programme zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung, an die Ausbildungsprogramme an Berufsakademien und in bedingter Weise an diejenigen der Fachhochschulen. Gleichwohl erscheinen die im folgenden skizzierten Ansätze

Großbritanniens und Kanadas sehr viel weitergehend, und zwar insbesondere mit Blick auf erwachsene Teilnehmer an abschlussbezogenen Bildungsprogrammen. Es ist kein Zufall, dass davon neben Programmen für mittlere berufsqualifizierende Abschlüsse vor allem solche für Hochschulabschlüsse betroffen sind. Gerade für Deutschland mit seiner traditionell ausgeprägten Dichotomie zwischen berufsbezogener und akademischer Lernkultur erscheint es lohnend, Entwicklungen der institutionalisierten Verbindung dieser Lernkulturen in anderen Ländern aufmerksam zu verfolgen.

Das Verhältnis von Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und Lernen am Arbeitsplatz lässt sich strukturieren anhand einer Typologie der Weiterbildungseinrichtungen. Bei einer groben Unterscheidung sind hierbei Dienstleister des formellen Bildungssystems, öffentlich finanzierte Organisationen mit Bildungsauftrag mit non-formellem Charakter sowie betriebliche Weiterbildungseinrichtungen (einschließlich der Einrichtungen von Unternehmensverbänden, Kammern usw.) zu unterscheiden. Für die Dynamik der Entwicklung gerade im letztgenannten Bereich stehen die *Corporate Universities*, über die im 2. Statusbericht des Monitoring-Schwerpunkts „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ systematisch berichtet wurde. Die nachfolgenden Ausführungen sparen diesen Bereich aus (zur neueren konzeptionellen Entwicklung von *Corporate Universities* im Kontext von WBL siehe Campbell & Dealtry 2003) und konzentrieren sich auf jene Bildungsanbieter, die in ihrer Genese eher als der unmittelbaren Arbeitswelt fern stehende „pädagogische Provinzen“ gekennzeichnet werden können und deren Lernarrangements traditionell geprägt sind durch Lehrer bzw. Dozenten, Klassenzimmer und Lernen von Texten. Gegenstand dieses Berichts sind die nicht immer einfachen Versuche des Brückenschlags aus diesen Provinzen in diejenigen der Arbeitswelt.

Der erste Abschnitt erläutert dazu den Begriff und den bildungspolitischen Kontext des *Work Based Learning* (WBL). Konzeptionen des WBL im formellen Bildungssystem mit dem Schwerpunkt des tertiären Sektors werden im zweiten Abschnitt am Beispiel Großbritanniens dargestellt. Der dritte Abschnitt ist Ansätzen des WBL in Kanada gewidmet, wobei hier neben einer allgemeinen Charakteristik von WBL Ansätze zum Nachholen berufsqualifizierender Abschlüsse im Vordergrund stehen.

2.1 Work Based Learning: Begriff und Kontext

„*Workplace learning*“, „*learning through work*“, „*learning through work experience*“, „*learning from work*“, „*workplace pedagogic practices*“, „*workplace-based experiential learning*“, „*work-related learning*“, „*learning at the workplace*“, „*work based learning*“: Im anglophonen Sprachraum herrscht kein Mangel an Begriffen, die den Zusammenhang von Lernen und Arbeit, genauer: das im Arbeitsprozess begründete Lernen zum Inhalt haben. Die Vielzahl der Begriffe kann einerseits als Ausdruck der Tatsache interpretiert werden, dass in diesen Ländern dem Lernort Arbeitsplatz sowohl in der Bildungspolitik als auch in der betrieblichen Praxis ein hoher Stellenwert beigemessen wird, andererseits aber auch als Hinweis auf unterschiedliche Herangehensweisen an die Verbindung von Lernen und Arbeiten.

Die grundsätzlichen Erscheinungsformen sowie die bildungspolitischen, praktischen und lerntheoretischen Implikationen internationaler Entwicklungen des „Lernens im Prozess der Arbeit“ für die berufliche Kompetenzentwicklung Erwachsener werden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ vom Internationalen Monitoring zum gleichnamigen Schwerpunkt erfasst. Dessen 10. Statusbericht liefert anhand der Auswertung einschlägiger englischsprachiger Zeitschriftenliteratur einen umfassenden allgemeinen Überblick über den aktuellen Diskurs um das Lernen im Prozess der Arbeit (Le Mouillour 2004). In Abgrenzung dazu soll hier die spezielle Frage nach dem Verhältnis von Lernen in Weiterbildungseinrichtungen und des Lernens am Arbeitsplatz im Mittelpunkt stehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es legitim, sich im folgenden ohne den Versuch einer systematischen Explikation der oben genannten Begriffe auf Ansätze des *Work Based Learning* zu konzentrieren.

In einem allgemeinsten Sinn wird *Work Based Learning* (WBL) definiert als „jenes Lernen, das Menschen für die, in der und durch die Arbeit praktizieren“ (Butler et. al. 2004, 5). In diesem Sinn erscheint die Arbeit entweder als Ort und Medium des Lernens oder aber als dessen Zweck, ohne dass der Lernort notwendigerweise an den Arbeitsort gebunden ist. Vielfach wird unter WBL dagegen in einem engeren Sinn das Lernen am Arbeitsplatz verstanden (vgl. Glass, Higgins & McGregor 2002, 4). Diesem engeren Begriffsverständnis folgend, kann WBL unter dem Gesichtspunkt seiner Verknüpfung mit dem Lernen in speziellen Bildungseinrichtungen auf unterschiedliche Bildungsprogramme bezogen sein, die hier idealtypisch wie folgt charakterisiert seien:

- (1) vom Arbeitgeber initiierte bzw. im betrieblichen Rahmen ermöglichte Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitnehmer (betriebliche Weiterbildung);
- (2) Bildungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche und Erwachsene mit dem Ziel der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit;
- (3) abschlussbezogene Bildungsprogramme für Auszubildende in Form der Kombination des Lernens im Betrieb und des Lernens in der Schule (berufliche Erstausbildung im dualen System, in England etwa im Rahmen der *Modern Apprenticeships*);
- (4) Maßnahmen abschlussbezogener Fortbildung für Erwachsene unterhalb der Ebene des Tertiärbereichs des Bildungswesens, in Kanada z.B. Programme, die zum *Diploma of Vocational Education and Training* - VET-Programme - bzw. zum *Diploma of College Studies in Technical Education and Training* – TET-Programme – führen;
- (5) Studiengänge an Hochschulen, in denen das Lernen am Arbeitsplatz einen konstitutiven Bestandteil des Studienprogramms darstellt (*WBL for academic credit*).

Beim Versuch dieser analytischen Unterscheidung ist festzuhalten, dass in der Praxis vielfach die Spezifika mehrerer Programme miteinander verwoben sind. So weisen etwa die kanadischen VET- und TET-Programme einerseits zahlreiche Merkmale beruflicher Erstausbildung, ebenso aber solche einer „zweiten Chance“ und damit eines klassischen Weiterbildungsangebots auf: Das Durchschnittsalter der Teilnehmer an VET-Programmen liegt bei 27 Jahren (Hardy 2003, 2), in einzelnen Programmen bei über 30 Jahren (Hardy, Parent & Forget 2000, 2). Die „traditionellen“ WBL-Programme britischer Hochschulen wiederum, an denen Unternehmen als Vertragspartner individueller Studienprojekte beteiligt sind, lassen sich legitimer Weise ebenso der betrieblichen Weiterbildung zuordnen wie die im Jahr 2001 eingeführten, ebenfalls WBL-fokussierten *Foundation Degrees*.

Unabhängig von den auch im Ländervergleich des anglophonen Sprachraums spezifischen Ausformungen der WBL-Programme lassen sich mehrere, über den herkömmlichen gesamtgesellschaftlichen und einzelbetrieblichen Bedarf an hinreichend qualifizierten Arbeitskräften hinausgehende Faktoren identifizieren, die den Aufschwung von WBL-Programmen innerhalb des Dienstleistungsangebots von Bildungseinrichtungen in jüngerer Zeit begünstigt haben. Dabei spielen gesellschafts-, wirtschafts- und bildungspolitische Faktoren ebenso eine Rolle wie solche eines neuen Verständnisses von Lernen. Im einzelnen seien hier die folgenden genannt:

- *Die zunehmend wirtschaftspolitisch gespeisten bildungspolitischen Zielsetzungen der Nationalstaaten und supranationaler Organisationen*
Mit der Globalisierung der Wirtschaft und den sich herausbildenden Anforderungen der Wissensgesellschaft wird jene Bildungspolitik wirtschaftspolitisch gestützt, die – im Gegensatz etwa zu einem neuhumanistischen Verständnis von Bildung – auf die unmittelbare Einsetzbarkeit des Gelernten in der Arbeitswelt ausgerichtet ist. Auf europäischer Ebene kommt dies im Lissabon-Prozess ebenso zum Ausdruck wie im politischen *Mainstream* des Diskurses über lebenslanges Lernen. Und wenn es entscheidend um „*getting to work*“ geht – so der Titel einer aktuellen CEDEFOP-Publikation zum lebenslangen Lernen –, dann liegt die Erschließung und Berücksichtigung des Lernorts Arbeitswelt auch bildungspolitisch nahe (CEDEFOP 2004).
- *Das Ziel der Nationalstaaten, den Anteil der Bevölkerung im beschäftigungsfähigen Alter mit höheren Bildungsabschlüssen rasch zu steigern*

Wie gerade das britische Beispiel zeigt, erscheinen WBL-Programme im formellen Bildungssystem als effektiver Weg der Steigerung von Abschlussquoten. Bildungspolitisch als vorteilhaft angesehen werden dabei neben den programminhärennten Charakteristika (nicht zuletzt demjenigen des Lernens an zwei unterschiedlich geprägten Lernorten) vor allem die Offenheit der Programme für bereits berufstätige Lernende und die Möglichkeiten der Ko-Finanzierung durch Mittel der öffentlichen Hand, der Arbeitgeber und der Lernenden selbst.

- *Die Attraktivität von WBL-Programmen für Bildungseinrichtungen unter den Bedingungen des Teilrückzugs des Staates aus der Bildungsfinanzierung*

Gerade im Weiterbildungssektor ist in zahlreichen Ländern die fortgesetzte öffentliche Direktfinanzierung der Bildungseinrichtungen in Frage gestellt. Einerseits werden die öffentlichen Zuwendungen unter den Bedingungen der Output-Steuerung des Bildungswesens stärker von den erreichten Ergebnissen abhängig gemacht, andererseits wird – jenseits der Rhetorik der Notwendigkeit der Steigerung der Bildungsausgaben – erwartet, dass sowohl die Arbeitgeber als auch die Lernenden selbst einen größeren Teil der finanziellen Lasten für Weiterbildung schultern. In dieser Situation gewinnen, wie etwa die Entwicklung der universitären Weiterbildung in zahlreichen europäischen Ländern zeigt, in den Bildungseinrichtungen WBL-Programme an Attraktivität, die Arbeitgebern und Lernenden in überzeugender Weise einen *return on investment* in Aussicht stellen können.

- *Die Entwicklung konzertierter Aktionen zur Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklung niedrig qualifizierter und benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener*

Das Ziel der Integration bildungsbenachteiligter Jugendlicher und Erwachsener in das Beschäftigungssystem gibt der Verknüpfung von „schulischem“ und arbeitsorientiertem Lernen einen spezifischen Impuls. Stichworte dafür sind die Förderung von Basiskompetenzen einerseits sowie von Motivation, Arbeitsethos und beruflicher Identität andererseits.

- *Die Möglichkeit der Integration von Lernen am Arbeitsplatz und Fernunterricht in Form von Work Based Distance Learning Programmes (WBDL-Programme)*

Technisch gestützte Lerninfrastrukturen bieten unter den Gesichtspunkten von Flexibilität und Effizienz neue Möglichkeiten der Verbindung von pädagogisch strukturiertem Lernen mit erfahrungsgestütztem Lernen im Prozess der Arbeit. Dies gilt gleichermaßen für die Bildungsangebote der *Corporate Universities* wie diejenigen traditioneller Bildungseinrichtungen.

- *Die Verbreitung und Anerkennung von Theorien tätigkeitsorientierten Lernens*

Im Kontext des lebenslangen Lernens wird der Arbeitsplatz als entscheidender Lernort begriffen (Hager 2004). Lernpsychologische Ansätze, wie sie etwa von Jean Lave und Etienne Wenger zum „situierten Lernen“ sowie zu „*Communities of practice*“ vorgelegt wurden, machten die Potentiale des Lernens im Arbeitsprozess für die Kompetenzentwicklung und für die Herausbildung von Berufsidentität sichtbar (vgl. Hardy 2003). Die auf diesen Theorien basierende „Typologie der Arbeitserfahrung“ in der Berufsbildung von Toni Griffiths und David Guile liefert ein Instrumentarium zur Qualifizierung von WBL, das neben den Lernergebnissen auch die Rolle des Bildungsanbieters für den Lernprozess einschließt (Griffiths & Guile 2003).

Auf der Grundlage ihres „konnektiven“ Lernmodells sehen Griffiths und Guile die Aufgabe der Bildungseinrichtungen innerhalb von WBL-Programmen darin, „Partnerschaften mit Arbeitsorten zu entwickeln mit dem Ziel, ‚Umgebungen für das Lernen‘ zu schaffen“ (Griffiths & Guile 2003, 63). Einige Implikation dieser Partnerschaften sollen im folgenden am Beispiel von WBL-Programmen in Großbritannien und Kanada dargestellt werden.

2.2 Bildungsanbieter und *Work Based Learning* in Großbritannien

Einen hohen bildungspolitischen Stellenwert erreichte WBL im Verlauf der letzten Jahre in Großbritannien vor dem Hintergrund des Ziels, den Anteil der Beschäftigten mit höheren Abschlüssen zu erhöhen. Dies gilt zunächst für die dezidiert berufsbildenden Abschlüsse (*WBL for vocational qualifications*; siehe dazu Glass, Higgins & McGregor 2002, 30 ff.). Gleichzeitig wurde das Prinzip der „Beruflichkeit“ (*vocationalism*) in die Hochschulbildung integriert und der Sektor der *vocational higher education* geschaffen. Zu diesem Zweck wurden WBL-Programme auch an den Universitäten entwickelt und implementiert. Ein weiterer Schritt zur Verbreitung von WBL-Bildungsgängen wurde im Jahr 2001 mit der Einführung des *Foundation Degree* (FD) als eines neuen, berufsorientierten Hochschulabschlusses unternommen. FD-Ausbildungsgänge sind obligatorisch als WBL-Programme angelegt, neben den Universitäten spielen die *Further Education Colleges* – und somit klassische Weiterbildungseinrichtungen – eine wichtige Rolle als Träger derartiger Ausbildungsgänge. Im Folgenden werden die hinter beiden Entwicklungen stehenden Konzeptionen, die spezifische Rolle der Bildungseinrichtungen und einige dabei bisher gewonnene Erfahrungen skizziert.

2.2.1 Work Based Learning zur Erlangung von traditionellen Hochschulabschlüssen

Mit WBL-Studiengängen wird in Großbritannien seit den 1980er Jahren Berufstätigen die Möglichkeit eröffnet, berufsbegleitend zu studieren und damit einen akademischen Grad zu erwerben (dazu und zum folgenden siehe v.a. Mabunda 2002; Reeve & Gallacher 2000; Schermutzki & Schmidt 2003). Das Studienangebot richtet sich ausdrücklich auch an Erwerbstätige, die nicht über die formalen Voraussetzungen zum Hochschulstudium in Vollzeitform verfügen. Die erreichbaren Abschlüsse des WBL-Studiums umfassen diejenigen auf der Ebene des *Bachelor of Arts* (B.A.), aber auch jene des postgradualen Niveaus (*Master* bzw. *Doctorate in Professional Studies*). Ein WBL-Programm wird in diesem Sinne definiert als „jener Prozess zur Anerkennung, Erzeugung und Anwendung von Wissen durch und für die Arbeit, der einen Teil oder die Gesamtheit einer Hochschulqualifikation darstellt (Butler 2004, 4). Zentrale Merkmale britischer WBL-Studiengänge sind:

- die Anerkennung der durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen vor Beginn des Studiums,
- die individuelle Festlegung der zu erbringenden Studienleistungen in Absprache zwischen Hochschule, Arbeitgeber und Studierenden,
- der Abschluss eines förmlichen Lernvertrags zwischen Hochschule, Arbeitgeber und Studierenden,
- die Verbindung von betreuter Projektarbeit am Arbeitsplatz mit Lehr- und Lernformen des Präsenzstudiums, mehr und mehr aber auch des Fernstudiums in Form von *Work Based Distance Learning* (WBDL),
- die Kostenpflichtigkeit des WBL-Studiums.

Die Entwicklung sowie die von der Regierung vor allem in jüngerer Zeit stark geförderte flächendeckende Durchsetzung von WBL-Studiengängen wird begleitet von einem kontroversen Fachdiskurs über die Gestalt und die Qualität zeitgenössischer Hochschulbildung, über das Selbstverständnis der Universität in der Wissensgesellschaft, über die Beziehungen zwischen Universitäten und Unternehmen und über die Funktionalität des an Wissenschaftsdisziplinen ausgerichteten Fachstudiums. Dabei spielt die Angst vor dem Verlust akademischer Standards ebenso eine Rolle wie die Skepsis gegenüber dem praktischen Ertrag von WBL für die allgemeine wie die berufliche Kompetenzentwicklung. Während die einen an der Unterscheidung zwischen berufsorientierter und akademischer Lernkultur und den damit verbundenen Formen der Wissensproduktion festhalten, plädieren andere dafür, die Vorteile beider Ansätze zu identifizieren und nach sinnvollen Kombinationsmöglichkeiten Ausschau zu halten (Symes & McIntyre 2000). Eine Analyse der für WBL im britischen Hochschulwesen charakteristischen Diskurse haben Fiona Reeve und Jim Gallacher vorgelegt (Reeve & Gallacher 2000). Als Kernthemen gelten ihrer Analyse zufolge diejenigen der Entwicklung der Wissensgesellschaft, der Frage der Relevanz von Wissen, der Feststellung und Aner-

kennung von Kompetenzen, der Flexibilität und der Partnerschaft zwischen mehreren institutionellen Akteuren.

Die konzeptionellen wie die praktischen Herausforderungen für die Hochschulen sind vor diesem Hintergrund vielfältig. Sie beziehen sich gleichzeitig auf die Sicherung akademischer Standards, auf die hochschulinterne Anerkennung der Programme, auf die Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Feststellung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, auf die Abstimmung eines individuellen, in wesentlichem Umfang auf das Lernen am Arbeitsplatz ausgerichteten Lernprogramms, auf die Kooperation mit einem breitem Spektrum von Arbeitgebern, auf die individuelle Betreuung der Studierenden und auf das Kompetenzprofil des für die Programme notwendigen hochschuleigenen Fachpersonals.

Die Organisationsformen von WBL-Programmen an den Hochschulen in Großbritannien werden recht unterschiedlich geregelt. Dies gilt nicht zuletzt hinsichtlich des Angebots an modularisierten Kursen, des Verhältnisses von Pflicht- und Wahlkursen und der Art und Weise der Kursorganisation (als Präsenzveranstaltung oder als Veranstaltung im Fernstudium). Einzelne Hochschulen gehen so weit, den Studierenden lediglich die Belegung einer *Learning Management Unit* zur Pflicht zu machen. Dieser Kurs soll die WBL-Studierenden befähigen, eigenständig ihre Lernkompetenz weiterzuentwickeln. Bausteine des Kurses sind die Festlegung individueller Lernziele, die Planung von Lernschritten sowie die Dokumentation und Bewertung von Lernerfolgen (Mabunda 2002).

WBL-Programme werden in jüngerer Zeit auch von der regionalen Bildungsplanung als geeignetes Instrument gesehen, um Kompetenzlücken (*skills shortages*) zu schließen. So wurde in der Region Ost-England ein trägerübergreifendes WBL-Projekt ins Leben gerufen mit dem Ziel, „einen kohärenten, regionalen Rahmen für fernunterrichtsgestütztes WBL bis zur Hochschulebene zu schaffen, um den Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluss dadurch zu erhöhen, dass die vorhandenen guten Praktiken der Hochschulen, die WBL-Programme anbieten, vernetzt werden“ (Butler 2004, S. 5). Bereits 1993 wurde für den Gesamtbereich Englands an der *Middlesex-University* (London) das *National Centre for Work Based Learning Partnerships* (NCWMLP) eingerichtet, das eine Pionierrolle sowohl bei der Entwicklung und Implementierung als auch bei der Erforschung von WBL-Studien übernahm (<http://www.mdx.ac.uk/www/ncwblp/>) und mit Dependancen in Athen und Hongkong mittlerweile auch die Exportfähigkeit des Konzepts unter Beweis stellen konnte. In Schottland werden WBL-Studien vom *Scottish Centre for Work Based Learning* koordiniert (www.scwbl.gcal.ac.uk/).

Für die Hochschulen selbst gewann die Einrichtung von WBL-Programmen im Verlauf der 1990er Jahre erheblich an Attraktivität. Entscheidend dafür ist vor allem die mit den Programmen gegebene Möglichkeit, langfristig angelegte Beziehungen zu Unternehmen und öffentlichen Arbeitgebern in der Region aufzubauen und gleichzeitig einen neuen Bildungsmarkt zu erschließen, der einen – im Gegensatz zu den traditionellen Vollzeitstudiengängen – sich selbst finanzierenden Dienstleistungssektor der Hochschule erlaubt. Dies kommt auch dem Interesse der Regierung entgegen, die nach wie vor als unzureichend empfundenen Beziehungen zwischen Universitäten und Unternehmen stärken. Eine kritische Analyse des Sachstands dieser Beziehungen wurde Ende 2003 in der von der Regierung in Auftrag gegebenen Lambert-Expertise vorgelegt (Lambert 2003). WBL-Programme werden darüber hinaus als Instrument zur Professionalisierung des hochschuleigenen Lehrpersonals gesehen (Butler 2004).

Gleichzeitig macht das WBL-Studium eine Neudefinition der Rolle des Hochschullehrers und akademischen Betreuers von Studierenden erforderlich. Beobachter sehen inzwischen den traditionellen, der Forschung und Lehre verpflichteten Akademiker im Wettbewerb mit dem „Praxis-Akademiker“ (*practitioner academic*; vgl. Mabunda 2002, 5). In diesem Zusammenhang haben sich spezifische Kompetenzprofile für die in WBL-Programmen eingesetzten Tutoren entwickelt. Diese Profile sind vor allem auf die Fähigkeit zur wissenschaftlichen

Betreuung von projektorientierten Forschungsarbeiten am Arbeitsplatz ausgerichtet. WBL-Konzepte können somit auch der allgemeinen Hochschuldidaktik Impulse geben, und zwar gerade im Bereich der Methodenkompetenz der Hochschullehrer.

2.2.2 *Work Based Learning* im Kontext des Foundation Degree

Im Jahr 2001 kündigte die englische Regierung die Einführung eines neuen, berufsorientierten Hochschulabschlusses mit der Bezeichnung *Foundation Degree* (FD) an (zum Thema dieses Abschnitts siehe v.a. Cooke 2002; DfES 2003). Mit diesem, für die Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in England mittlerweile charakteristischen Schritt der *government intervention* wird das Ziel verfolgt, die Zahl der Fachleute auf dem Niveau von "hochqualifizierten Technikern" (u.a. Ingenieurtechniker und Labortechniker) unter Einschluss von Personal in nichttechnischen Arbeitsfeldern (darunter Lehrassistenten an Schulen) zu steigern. Die Maßnahme ist – zusammen mit der Einführung der *Modern Apprenticeships* sowie der *Advanced Modern Apprenticeships* in der beruflichen Erstausbildung – Teil der bildungspolitischen Bemühungen, die Unternehmen durch den Ausbau von WBL-Programmen weit stärker als in der Vergangenheit an den Qualifizierungsmaßnahmen im formellen Bildungssystem zu beteiligen, um auf diese Weise die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen sicherzustellen. In diesem Sinn erklärte Charles Clarke, Staatssekretär im britischen Bildungsministerium im Juni 2004 in einem bildungspolitischen Grundsatzbeitrag: „Ich bin davon überzeugt, dass der wichtigste der Bereiche, die vor anderthalb Jahren im Weißbuch zur Reform des Hochschulwesens angesprochen wurden, darin besteht, die *Foundation Degrees* in der Weise zu verankern, dass sie im ganzen Land einen Kernbestandteil des Bildungsangebots auf Hochschulebene darstellen und gleichzeitig eine wesentliche Manifestation der Partnerschaft zwischen dem Bildungssektor und den Unternehmen, was nach meiner Auffassung entscheidend ist für den Gesamtansatz der Kompetenzentwicklung, den wir voranzubringen haben.“ (Clarke 2004, 2)

Innerhalb des englischen Strukturmodells von Hochschulabschlüssen (*Framework for Higher Education Qualifications*) sind FDs – zusammen mit den *National Vocational Qualifications* der Stufe 4 (*NVQs level 4*) - auf der Mittelstufe (*intermediate level*) angesiedelt. Bei erfolgreichem Abschluss wird der akademische Grad FdA (*Foundation degree for arts-based subjects*) bzw. FdSc (*Foundation degree for science-based subjects*) verliehen. Eine einschlägige Informationsbroschüre nennt als Adressaten der Bildungsprogramme an erster Stelle "Arbeitnehmer, die in ihrer Berufslaufbahn weiterkommen wollen oder Personen, die nach einer Unterbrechung ihrer Berufslaufbahn in die Arbeitswelt zurückkehren wollen" (DfES 2003, 2). Die FD-Programme haben sich obligatorisch auf das Konzept des WBL zu stützen. Sind die Curricula der oben geschilderten WBL-Programme auf den einzelnen Lerner zugeschnitten, so sind diejenigen des FD-Bereichs allerdings für ganze Studiengruppen konzipiert.

Partner bei der Entwicklung und Umsetzung der Programme sind öffentliche, private und gemeinnützige Arbeitgeber einerseits und Universitäten sowie örtliche *Further Education Colleges* (FECs) andererseits. Der Universität kommt dabei die Rolle der Institution zu, die für die Verleihung des akademischen Grads verantwortlich ist. Die *Sector Skills Councils* sollen sowohl zur Identifikation geeigneter Partner als auch zur Festlegung der in den Programmen zu erreichenden Kompetenzen beitragen. Mit der Entwicklung und Umsetzung von FD-Programmen in der Pilotphase beauftragte die Regierung nach einer öffentlichen Ausschreibung zwanzig Konsortien, die sich jeweils aus Repräsentanten der genannten Institutionen zusammensetzen. Für die Qualitätssicherung von FD-Programmen zeichnet – unabhängig von regionalen und nationalen Organisationen mit einer grundsätzlichen Zuständigkeit für die beteiligten Universitäten und *Further Education Colleges* – die 2003 geschaffene Behörde „*Foundation Degree Forward*“ (FDF) verantwortlich. FDF bietet mit einer eigenen Website (<http://www.fdf.ac.uk>) und der Vierteljahreszeitschrift „*forward. The Foundation Degree Forward journal*“, deren erste Ausgabe im Mai 2004 erschien, zudem ein Forum für den Erfahrungsaustausch.

Zu Beginn des Jahres 2004 waren bereits mehr als 24.000 Studierende in FD-Programme eingeschrieben. Nach einer Analyse der Alterstruktur der Programmteilnehmer im Studienjahr 2002/03 waren 29,5 % jünger als 21 Jahre, 26,4% waren zwischen 21 und 29 Jahre alt. In den Dreißigern waren 25% der FD-Studierenden, und die Gruppe der 40 bis 49-Jährigen machte immer noch 16,5% der Programmteilnehmer aus (HESA 2004). Diese Zahlen geben erneut einen Hinweis auf die Relevanz derartiger Programme für die berufliche Kompetenzentwicklung Erwachsener.

In unserem Kontext verdient bei der Betrachtung der FD-Programme sowohl das Zusammenspiel zweier in unterschiedlichen Milieus verankerter Bildungseinrichtungen – der traditionell akademisch orientierten Universität und des auf Berufsbildung ausgerichteten FEC – untereinander als auch die Kooperation beider mit den Unternehmen Aufmerksamkeit. David Cooke, Mitglied eines der Konsortien zur FD-Programmentwicklung und beteiligt an Evaluierungsverfahren von FD-Programmen, macht in einer kritischen Analyse auf einige Schwachstellen bisheriger Ansätze aufmerksam (Cooke 2002). Als wesentliches Problem identifiziert er die Folgen der starken Stellung der Universitäten, die sich ihrerseits als „Bastionen akademischer Strenge“ verstünden: „Mit wenigen Ausnahmen sind FD-Programme fest in den gegebenen universitären Lehr- und Lernmodellen verwurzelt, was in einigen Fällen zur Folge hatte, das WBL schlicht zu einem weiteren Modul wurde.“ (Cooke 2002, 3). Damit, so Cooke, würden entgegen dem ursprünglichen Anliegen die klassischen universitären Lernarrangements dominieren, das Lernen im Arbeitsprozess gerate ins Hintertreffen. Wenn man dies vermeiden wolle, komme es darauf an, konzeptionell für die Gleichwertigkeit von akademischen und auf die Arbeit bezogenen Kompetenzen zu sorgen. Unter Bezugnahme auf US-amerikanische Modelle spricht sich Cooke dafür aus, in den zweijährigen Bildungsgängen eine mindestens 26-wöchige, exakt strukturierte Lernphase im Betrieb zum Kernelement von FD-Programmen zu erklären und die weiteren Module – einschließlich der „akademischen“ – um diesen Kern herum zu gruppieren. Demgegenüber hat etwa die *Leeds Metropolitan University* im Zusammenhang mit der Einführung von *Foundation Degrees* einen ganzheitlichen „evolutionären Ansatz“ zur Ausgestaltung der Beziehungen mit der Arbeitswelt entwickelt und dazu eine eigene universitäre Arbeitsgruppe eingesetzt (Stoney & Hudson 2004).

2.3 Bildungsanbieter und *Work Based Learning* in Kanada

Gegenüber der Situation in England scheinen die Voraussetzungen für die Implementierung von WBL in Kanada in mancher Hinsicht ungünstiger. Hans G. Schuetze (*University of British Columbia*, Vancouver), einer der anerkanntesten kanadischen Berufsbildungsexperten, verweist auf das in Kanada – im Vergleich zur akademischen Bildung – eher geringe Ansehen der beruflichen Bildung sowie auf die insgesamt eher schwach ausgeprägten Verbindungen zwischen Arbeitswelt und formellem Bildungswesen (Schuetze 2003). Zudem fehlt es sowohl auf der Bundes- wie auf der Provinzebene weitgehend an zentral gesteuerten Innovationsprogrammen im *Skills Sector*, wie wir sie aus Großbritannien kennen. Unbeschadet dessen hat WBL in mehrere Teilbereiche des Bildungswesens Eingang gefunden, und dies nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Verbindung „schulischen“ und „arbeitsplatzbezogenen“ Lernens.

Institutionalisierte Formen der Verbindung zwischen dem Lernen in Bildungseinrichtungen und dem Lernen im Prozess der Arbeit stehen in Kanada unter den Leitbegriffen „integrierte Ansätze“ und „alternierende Bildung“ (*alternation education and learning*). Schuetze definiert „alternierende Bildung“ in einer Überblicksdarstellung zur Situation in Kanada als „eine Kombination von Kompetenzentwicklung (*skills formation*) mit dem eher formell organisierten Erwerb von theoretischem Wissen“ (Schuetze 2003, 1). Im folgenden wird zunächst die Situation alternierender Bildung und die darauf bezogene Diskussion in Kanada knapp skizziert (zur gesamtkanadischen Situation siehe Schuetze & Sweet 2003). Es folgt eine Darstellung von Ansätzen des WBL in einigen abschlussbezogenen Bildungsprogrammen.

2.3.1 *Work Based Learning* im Überblick

Die Praxis alternierender Bildung kommt nach Schuetze in Kanada in drei Hauptformen zum Tragen. Es sind dies:

1. förderpädagogisch angelegte Bildungsprogramme (*remedial education*), die adressiert sind an „junge Leute, die nicht akademisch begabt sind, die kein Interesse haben an schulischem Lernen im Anschluss an die Schulpflicht oder die Schule abgebrochen haben“ (ebd.).
2. Maßnahmen der Arbeitserfahrung (*work experience*), um junge Leute mit der Arbeit und der „wirklichen Welt“ vertraut zu machen. Adressaten solcher Programme sind sowohl Absolventen der *High-School* als auch College- und Universitätsstudenten.
3. Systematische Aus- und Weiterbildung für qualifizierte Berufe, in denen erfahrungsgesättigte Expertise erforderlich ist.

Die kanadische Debatte zur alternierenden Bildung wie auch die Entwicklung von Konzepten ist geprägt durch die Rezeption US-amerikanischer Modelle (vor allem zur *co-operative education*), im frankophonen Kanada zusätzlich durch die Auseinandersetzung mit Entwicklungen in Frankreich. Darüber hinaus wird die internationale Diskussion zur Kompetenz- und Wissensentwicklung einbezogen. Als notwendig erachtet wird derzeit vor allem eine Integration kognitiver und erfahrungsorientierter Lernformen. Dies gibt zum einen den Lernorten Bildungseinrichtung und Arbeitsplatz ihre spezifische Dignität, regt aber auch zur Integration von Elementen der jeweils anderen Lernkultur an. Innerhalb des formellen Bildungssystems findet dies seinen Niederschlag darin, dass Prinzipien der alternierenden Bildung zunehmend für die eigenen Programme nutzbar gemacht werden: „Der Trend, dass ‚anwendungsorientierte‘ Lehrformen in Schulen und in Einrichtungen des postsekundären Bildungssystems eingeführt werden, dass ‚anwendungsbezogene Abschlüsse‘ (*applied degrees*) verliehen werden und ebenso die starke Nachfrage nach der Ausweitung von kooperativer Bildung in Universitäten und *Colleges* ist ein Beweis dafür, dass das formelle Bildungssystem damit begonnen hat, alternierende Bildung zu einem immer wichtigeren Teil seines Lehrplans zu machen.“ (Schuetze 2003, 5). Ein wesentliches Thema des kanadischen Fachdiskurses ist dabei die Qualität des Lernprozesses im Betrieb und im Zusammenhang damit sowohl die Charakteristik des Curriculums als auch die Rolle von betrieblichen Mentoren, Lehrkräften und *internship coordinators* der Bildungseinrichtungen.

Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Kooperation der Lernorte Schule und Arbeitswelt wird in Kanada auch die Frage nach der künftigen Funktion von Bildungseinrichtungen erörtert. Ausgehend von der Zukunftsfähigkeit kooperativer Bildung überwiegt die Überzeugung, dass Bildungseinrichtungen ihrer ehemals exklusiven Rolle als Lernort mehr und mehr verlustig gehen, aber durchaus – als einer von mehreren Lernorten – ihre Bedeutung behalten werden (Schuetze 2003).

2.3.2 *Work Based Learning* in abschlussbezogenen Bildungsprogrammen

Ansätze der Integration des Lernens am Arbeitsplatz in Programme des formellen Bildungssystems wurden in der Provinz Quebec in jüngerer Zeit vor allem im Bereich der Bildungsangebote zum Nachholen von einfachen und mittleren berufsqualifizierenden Abschlüssen ausgebaut (dazu und zum folgenden siehe Hardy 2003; Hardy & Parent 2003; Hardy, Parent & Forget 2000). Für diese Bildungsangebote gelten folgende Merkmale:

- über ihre Einrichtung entscheidet das zuständige lokale *School Board*;
- sie beruhen auf einem fachlich spezifizierten, anerkannten Curriculum;
- Kompaktphasen des Lernens in einem einschlägigen Bildungszentrum (Berufsschule, *Technical College* oder *Community College*) wechseln mit mehrwöchigen Lernphasen im Betrieb (*internships*), wobei zeitlich die Lernphasen in der Bildungseinrichtung

weit überwiegen: die Gesamtdauer der *internships* liegt in der Regel zwischen 12 und 16 Wochen¹;

- für die Anleitung des Lernprozesses sind Lehrkräfte der Bildungseinrichtungen (*instructors* und *internship coordinators*) sowie betriebliche Mentoren (*company mentors*) zuständig;
- das Design der Bildungsprogramme variiert von Fach zu Fach erheblich.

Ein- bzw. zweijährige Programme in handwerklichen und Industrierberufen (VET-Programme) führen zum *Diploma of Vocational Education and Training*. Das Spektrum der in diesem Rahmen erlernbaren Berufe reicht vom Friseurhandwerk bis zum Industriemechaniker. Zu den Eingangsvoraussetzungen zählt neben dem erfolgreichen Besuch der allgemeinbildenden Schule mit einem Minimum von zehn Schuljahren eine mehrjährige Periode „zeitweiliger Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit“ (Hardy 2003, 2). Das Curriculum ist beschränkt auf die für die Berufe unmittelbar erforderlichen theoretischen und praktischen Fächer.

Für die regelmäßig dreijährigen TET-Programme, die zu einem *Diploma of College Studies in Technical Education and Training* führen, wird der Abschluss der *High School* (mit elf Pflichtschuljahren) vorausgesetzt. Die Programme führen zu einem mittleren Abschluss in technischen Berufen, u.a. als Kraftwerkstechnologe und Netzwerkspezialist. Das Curriculum umfasst neben den unmittelbar berufsbezogenen Fächern auch einen allgemeinbildenden Teil mit Sprachen (Französisch und Englisch) sowie Philosophie.

Umfangreiche Untersuchungen zur Qualität der WBL-Programme weisen auf einige Schwachstellen der Interaktion zwischen Bildungseinrichtung und Unternehmen hin (Hardy, Parent & Forget 2000). So zeigten sich befragte Programmteilnehmer wenig zufrieden mit Art und Umfang der Information, welche die Bildungseinrichtung ihnen vor Beginn des *internship* über den Arbeitsplatz gegeben hatten, ferner wünschten sie sich eine deutlicher auf den Arbeitsplatz bezogene Ausbildung in der Bildungseinrichtung. Als verbesserungsbedürftig erscheinen schließlich die Betreuungsleistungen der Bildungseinrichtungen während der Internship-Phasen. Dazu sei entscheidend, in der Lehreraus- und -fortbildung zielgerichtet für die Professionalisierung des mit WBL-Programmen befassten Personals zu sorgen (Hardy, Parent & Forget 2000, 8).

Die Beschäftigung mit WBL-Programmen im formellen Bildungssystem Großbritanniens und Kanadas lässt eine beachtliche Vielfalt von Ansätzen und gleichzeitig die wachsende Bedeutung dieses Gebiets für die berufliche Kompetenzentwicklung Erwachsener erkennen. Aufschlussreich erscheinen diese Entwicklungen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Herausbildung neuer, kooperativ angelegter Lernlandschaften und der damit sich ergebenden Öffnung der Bildungseinrichtungen. Auf den daraus jedenfalls partiell resultierenden Funktionswandel von Weiterbildungseinrichtungen zu „Lernbegleitungsdienstleistern“ wird im Teil des „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ des Jahressachstandsberichts 2004 zum Internationalen Monitoring „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ eingegangen werden.

3. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen: Nachrichten

Frankreich: Neues Gesetz zur lebensbegleitenden Berufsbildung verabschiedet

Am 5. Mai 2004 verabschiedete die französische Nationalversammlung das „Gesetz über die lebensbegleitende Berufsbildung und den Sozialdialog“ (*loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*; LOI 2004).

¹ Aufgrund des - jedenfalls dem Anspruch nach – spezifischen pädagogischen Designs der betrieblichen Lernphasen innerhalb der kanadischen VET- und TET-Programme wird in diesem Bericht davon abgesehen, „*internship*“ mit „Praktikum“ und „*internship coordinator*“ mit „Praktikumsbetreuer“ wiederzugeben.

Das Gesetz nimmt Bezug auf einen Vertrag zwischen den Sozialpartnern vom September 2003, der u.a. auch die Festschreibung eines individuellen Rechts auf Weiterbildung (*droit individuel à la formation*) vorsah (siehe dazu Le Mouillour 2003, 10). Arbeitnehmer der Privatwirtschaft haben nun einen Anspruch auf jährlich 20 Stunden Weiterbildung, der über sechs Jahre hinweg kapitalisiert werden kann. Von Gewerkschaftsseite wird allerdings kritisiert, dass das Gesetz in Bezug auf das individuelle Recht auf Weiterbildung weder Geist noch Buchstaben des im Vorjahr von den Sozialpartnern geschlossenen Vertrages entsprechen (Prené 2004). Das Gesetz sieht u.a. auch einen nationalen Bildungsrat für die berufliche Weiterbildung vor.

Großbritannien/England: Bildungsministerium kündigt nächste Schritte zur Reform des Weiterbildungssektors an

In einer bildungspolitischen Grundsatzrede bei der Jahreskonferenz der *Learning and Skills Development Agency* im Juni 2004 kündigte Bildungsminister Charles Clarke eine nächste Reformstufe der ein Jahr zuvor eingeleiteten *Skills Strategy* an (Clarke 2004). Im besonderen gelte es, die „Buchstabensuppe existierender Qualifikationen“ durch ein kohärentes System von Abschlüssen zu ersetzen, die Autonomie des *learning and skills sectors* zu stärken und ein neues Qualitätssicherungsmodell durchzusetzen, das die Bedeutung der internen Evaluierung stärkt. - An die Adresse der Bildungseinrichtungen gewandt, sagte Clarke: „Wir brauchen Bildungsanbieter und *Colleges* der Weltklasse, die das liefern, was junge Leute, Erwachsene und Arbeitgeber erwarten“. Dies könne nur erreicht werden, wenn weit mehr Bildungseinrichtungen sich fachlich und in Entsprechung zu den Bereichen der *Sector Skills Councils* spezialisierten. Andererseits müsse sichergestellt werden, dass die Bildungseinrichtungen von den Arbeitgebern als „Partner ihrer Wahl“ akzeptiert werden. „Zahlreiche Arbeitgeber betrachten den Hauptbereich ihrer Weiterbildungsaktivitäten als eine Angelegenheit, die unternehmensintern praktiziert wird, ohne erwähnenswerte Beziehungen zum Bildungssystem insgesamt, und zwar deshalb, weil sie nicht den Eindruck haben, dass der mögliche Ertrag das investierte Geld wert ist und dass sie den notwendigen Einsatz von Seiten des Bildungssystems (d.h. von externen Bildungsanbietern, W.S.) erhalten. Und das ist etwas, um das wir uns in der Bildungsverwaltung kümmern und was wir sehr gründlich und sehr direkt angehen müssen.“ Für die Bildungseinrichtungen besonders bemerkenswert ist dieser Hinweis vor dem Hintergrund der Einschränkungen staatlicher Leistungen, denen sich Teilbereiche des Bildungswesens in naher Zukunft gegenübersehen. Wie der Minister an gleicher Stelle ankündigte, soll die Finanzierung der Weiterbildung in der Weise neu geregelt werden, dass „eine neue Balance der Verantwortlichkeiten zwischen Regierung, Arbeitgebern und Lernenden“ erreicht wird.

Großbritannien/England: Gewerkschaftlich getragene berufliche Weiterbildung auf Erfolgskurs

Die britischen Gewerkschaften nehmen nicht nur in der beruflichen Weiterbildung ihrer Mitglieder, u.a. durch die Weiterbildungsaktivitäten von *TUC Learning Services* (<http://www.learningservices.org.uk>), sondern auch in der Implementierung von lebenslangem Lernen am Arbeitsplatz eine herausragende Rolle ein. Für gewerkschaftlich organisierte Weiterbildung stellt die Regierung im Rahmen des *Union Learning Fund* (www.unionlearningfund.org.uk) pro Jahr eine Summe von ca. £14 Mio. zur Verfügung. Der im Jahre 1998 von der Regierung eingerichtete Fonds fördert Projekte von Arbeitnehmervertretungen unterschiedlicher Branchen, die das Lernen am Arbeitsplatz, aber auch in Bildungseinrichtungen anregen und unterstützen. Weiterbildungsmöglichkeiten reichen hier von der Erweiterung der IT-Kompetenz über Sprachen bis zu Alphabetisierungsmaßnahmen. Die Vertreter des *Union Learning Fund* (*Union Learning Representatives*) bieten unter anderem Interessierten Rat und Unterstützung an, arbeiten mit lokalen Bildungseinrichtungen zusammen und errichten Lernzentren (*learning centres*) am Arbeitsplatz. Eine jüngst veröffentlichte Studie des Gewerkschaftsdachverbands *Trade Union Congress* (TUC) hat ergeben, dass bis jetzt über 50% der *Union Learning Representatives* Vereinbarungen mit Arbeitgebern haben,

welche die Unterstützung für Mitarbeiter, die berufliche Weiterbildung besonders benötigen, sicherstellen. Innerhalb von 7 Jahren wurden insgesamt 450 Projekte durch den *Union Learning* Fund unterstützt und seit 1998 eine Summe von rund £40 Mio. investiert. Für 04/05 sind £14,2 Mio., für 05/06 £14,4 Mio. angesetzt. Das wachsende gewerkschaftliche Interesse an Fragen der Weiterbildung von Arbeitnehmern wird auch durch den Newsletter *Learning & Skills Policy Update* dokumentiert, dessen erste Ausgabe soeben erschienen ist (<http://www.tuc.org.uk/skills/tuc-7881-f0.pdf>).

Großbritannien/England: Register von Bildungsanbietern soll Missbrauch der Modalitäten zur Einreise ausländischer Bildungsteilnehmer eindämmen

Die Globalisierung der Bildungsmärkte ist auch für die in diesem Bereich international wettbewerbsstarken Länder mit Nachteilen verbunden. Zu den Nachteilen zählt die Gefahr des Missbrauchs der besonderen Einreise- und Aufenthaltsmodalitäten, die Studierenden und Kursteilnehmern gewährt werden, zur illegalen Immigration. Auf diesen Umstand machte Bildungsminister Charles Clarke in einer Pressemitteilung vom 18. Juni 2004 aufmerksam, in der gleichzeitig Maßnahmen zur Bekämpfung des Missbrauchs ankündigte. Namentlich verwies der Minister auf eine Minderheit von Sprachschulen, die als Scheinanbieter (*bogus providers*) auftraten und faktisch in erster Linie von der illegalen Einschleusung von Wirtschaftsmigranten profitierten (DfES 2004). Zur Eindämmung des Missbrauchs plant die Regierung nun ein neues Register von Bildungsanbietern, das bis Ende 2004 funktionsfähig sein soll. Ab 2005 sollen nur diejenigen ausländischen Bildungsteilnehmer ein Visum erhalten, die bei einem registrierten Bildungsanbieter eingeschrieben sind. Bildungseinrichtungen, die öffentliche Mittel erhalten bzw. an britischen Akkreditierungsverfahren teilnehmen, werden automatisch in das Register aufgenommen.

Österreich: OECD veröffentlicht Bericht zur Weiterbildung in Österreich

Mit dem Länderbericht Österreich legte die OECD im zweiten Quartal 2004 den ersten Bericht zur zweiten Runde ihres „*Thematic Review on Adult Learning*“ vor, das sich neben Österreich auf Deutschland, Großbritannien, Korea, Mexiko, die Niederlande, Polen, Ungarn und die USA erstreckt (OECD 2004). Während die Mehrzahl der Expertisen, unter ihnen auch diejenige zu Deutschland, auf die Weiterbildung niedrig Qualifizierter konzentriert sein werden, ist der Länderbericht Österreich als umfassende Studie angelegt. Er geht ein auf den Kontext der Weiterbildung, die Weiterbildungsbeteiligung, die Schlüsselprogramme und Hauptakteure der Weiterbildung, die Kernthemen der Weiterbildungspolitik und auf künftige Herausforderungen des Weiterbildungssektors. Positiv hervorgehoben werden im Bereich vor allem die Programme zum Nachholen von Schulabschlüssen, zur Aufstiegsfortbildung, zur Weiterbildung von Arbeitslosen, zur allgemeinen Erwachsenenbildung, zur Weiterbildung an Fachhochschulen - die Universitäten seien demgegenüber in diesem Sektor weit weniger aktiv - und zur betrieblichen Weiterbildung. Nach Ansicht des Expertenteams „scheint das Angebot an Weiterbildung der Nachfrage zu entsprechen“ (ebd., 22). Gleichzeitig sei aber auch „offenkundig, dass die föderale Struktur Österreichs die Weiterbildung maßgeblich verkompliziert, da die Programme sich beträchtlich von Land zu Land unterscheiden, da Finanzmittel der Länder und des Bundes auf unterschiedliche Weise miteinander vermischt werden und da es unmöglich ist, von einem einheitlichen Ansatz einer Weiterbildungspolitik zu sprechen“ (ebd., 4). Darüber hinaus gelte es, die arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen stärker mit den sonstigen Weiterbildungsmaßnahmen zu verzahnen.

Österreich: Umstrittener Erfolg Österreichs gegenüber dem EU-Benchmark zum lebenslangen Lernen

Laut einer jüngst veröffentlichten Studie des Bundesanstalt „Statistik Austria“ hat Österreich das von der EU vorgegebene Ziel, dass bis 2010 mindestens 12,5 Prozent der Bevölkerung in dem der Befragung vorangehenden Vier-Wochen-Zeitraum an lebensbegleitendem Lernen teilnehmen sollen, bereits 2003 erfüllt (Statistik Austria 2004). Die Erhebung zum Thema

„Lebenslanges Lernen“ von Statistik Austria war im Rahmen des Mikrozensus im Juni 2003 nach einem für alle EU-Mitgliedsstaaten verbindlichen Konzept durchgeführt worden. Gefragt war nach der Teilnahme Erwachsener im beschäftigungsfähigen Alter an Maßnahmen organisierten Lernens (formale und non-formale Bildungsmaßnahmen). Während einerseits die Industriellenvereinigung das Ergebnis begrüßt und die zuständige Ministerin ihren bildungspolitische Kurs bestätigt sieht (Gehrer 2004), wundert sich die Opposition, namentlich die Grünen, über die Erhöhung der Weiterbildungsquote, hatte doch die Beteiligungsrate im Jahr 2002 nach Angaben der Labour-Force-Studie von Eurostat noch bei 7,5% gelegen. Dieter Brosz, bildungspolitischer Sprecher der Grünen, fragt nach den Gründen für den angeblichen Anstieg der Weiterbildungsteilnahme um fünf Prozent innerhalb eines Jahres, obwohl die Bildungsangebote nicht erhöht wurden und die Mittel des Bildungsministeriums seit Jahren rückläufig sind. Brosz vermutet die Ursachen in den veränderten Erhebungsmethoden. Tatsächlich fände die technologische Entwicklung in der Weiterbildung nur unzureichende Beachtung, auch für den zweiten Bildungsweg sei keine altersadäquate Pädagogik entwickelt worden. Die in der betrieblichen Weiterbildung festgestellte Schwerpunktsetzung zeige auch die Schattenseite des Systems. So litten allgemeinbildende Angebote seit Jahren unter den Budgetkürzungen, und nicht einmal zwei Prozent der für Weiterbildung aufgewendeten Mittel kämen aus dem Bildungsbudget des Bundes.

Schweden: Interkontinentaler Master-Studiengang Weiterbildung der Universität Linköping

Auf die Globalisierung der Wirtschaft und die damit verbundenen Internationalisierungsprozesse des Weiterbildungssektors reagiert die Universität Linköping mit einem zweijährigen Master-Studiengang „*Intercontinental Masters in Adult Learning and Global Change*“. Kooperationspartner der schwedischen Universität sind die *University of Technology* (Sydney), die *University of British Columbia* (Vancouver) und die *University of the Western Cape* (Cape Town). Zu den inhaltlichen Schwerpunkten des weitgehend als Fernstudium angelegten Kursangebots zählen das Verhältnis von Bildung und Arbeit (einschließlich des Wandels der Beziehung zwischen Weiterbildung und Wirtschaft) sowie die Beziehung zwischen globalem und lokalem Lernen. Ferner werden die Studierenden dazu angehalten, ein persönliches Lernprofil zu erstellen und ein Lerntagebuch zu führen. Das Studienangebot richtet sich an mit Weiterbildung befasstes Fachpersonal in Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Behörden und nichtstaatlichen Organisationen. URL: http://www.ibv.liu.se/int_master/

Schweiz: Konkrete Schritte zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Kompetenzen, die nicht durch im formellen Bildungssystem erworbene Fähigkeitszeugnisse bescheinigt sind, finden bisher in der eidgenössischen Berufswelt kaum Anerkennung. Der Bildungsrat des Kantons Zürich hat nun am 10. Mai 2004 einem Konzept zugestimmt, welches die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen auch ohne Fähigkeitszeugnis erlaubt (Fleischmann 2004). Die Validierung informell erworbener Qualifikationen wird vorerst für die Berufsgruppe Fachangestellte/r Gesundheit (FAGE) eingeführt und soll später auf andere Fachrichtungen ausgeweitet werden. Im neuen Berufsbildungsgesetz (seit 1. Januar 2004 in Kraft) ist in Artikel 17 ein wichtiger Grundsatz verankert, der es Personen ohne zertifizierte Berufsausbildung ermöglicht, informell erworbene berufliche Qualifikationen durch spezifische Verfahren anerkennen zu lassen: „Die berufliche Grundbildung kann auch durch eine nicht formalisierte Bildung erworben werden; diese wird durch ein Qualifikationsverfahren abgeschlossen“. Der Bund hat in diesem Zusammenhang und im Rahmen seiner „Strategie Migration und Gesundheit“ das national anerkannte „Zertifikat Interpret für Interkulturelle Übersetzer/innen“ eingeführt. Seit April 2004 können Übersetzer und Übersetzerinnen, die bereits Erfahrung in der Vermittlung zwischen fremdsprachiger Klientel und Institutionen im Gesundheits-, Sozial- oder Bildungswesen gesammelt haben, dieses Zertifikat erwerben. Zu diesem Zweck hat der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) und der 1999 gegründeten schweizerischen Interessengemeinschaft für interkulturelles Übersetzen und Vermitteln INTERPRET im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) ein entsprechendes

Weiterbildungs- und Zertifizierungssystem entwickelt. Die Weiterbildung besteht aus zwei Modulen mit den Schwerpunkten „Interkulturelles Übersetzen im Dialog“ und „Orientierung im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen“.

Europäische Union: Lernberatung im Kontext des lebenslangen Lernens

Fragen der Berufs- und Bildungs- bzw. Lernberatung (*career and educational guidance*) stehen in jüngerer Zeit vermehrt im Blickfeld supranationaler Organisationen wie der OECD, der Weltbank und der EU, aber auch von Forschungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum. Damit ist ein Thema angesprochen, das für Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Rolle als „Lernbegleiter“ von unmittelbarem Interesse ist. Der jüngst veröffentlichte CEDEFOP-Bericht über „*Guidance policies in the knowledge society*“ (Sultana 2004) fasst die Ergebnisse einer Expertenbefragung über Ansätze der Berufs- und Lernberatung in 29 europäischen Ländern zusammen. Er geht unter anderem auf den Beratungsbedarf von erwerbstätigen und arbeitssuchenden Erwachsenen, auf die institutionellen Strukturen von Beratungsdienstleistungen und auf die von Land zu Land sehr unterschiedlich ausgeprägte Rolle von Weiterbildungseinrichtungen bei der Berufs- und Bildungsberatung ein. So wird etwa im Kapitel über die Beratung von Arbeitssuchenden auf die Bedeutung der Beratung im irischen Weiterbildungssystem und auf die Verbindung von Bildungsberatung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen durch regionale Netzwerke in England besonders aufmerksam gemacht (S. 58). Das Kapitel über das Beratungspersonal nimmt gesondert auch deren Aus- und Weiterbildung in den Blick. (S. 76 ff.). Beachtung verdient schließlich der Abschnitt über die Übernahme von Beratungsansätzen aus anderen Ländern (*borrowing policy*), in dem einerseits die Vereinigten Staaten als - in der Studie - „abwesendes Zentrum“ von Strategien und Instrumenten der Beratung in Europa gekennzeichnet werden, aber auch der Einfluss deutscher Beratungsmodelle in mehreren ostmittel- und osteuropäischen Ländern konstatiert wird (S. 120).

Bei seiner Sitzung am 14. Mai 2004 verabschiedete der Rat der Europäischen Union einen Resolutionsentwurf zur Stärkung der Konzeptionen, Systeme und Praktiken im Bereich der „lebenslangen Beratung“ (*guidance throughout life*) in Europa (EU-Council 2004). Die Resolution ruft dazu auf, die Fragmentierung zwischen verschiedenen Formen von Beratungsdienstleistungen zu überwinden und sowohl die Bildungseinrichtungen als auch die speziellen Beratungsinstitutionen dabei zu unterstützen, Arbeitserfahrungen in den Beratungsprozess zu integrieren.

Über Konzepte und Praxisbeispiele der Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum informiert eine soeben erschienene, von Matthias Rohs und Bernd Käßlinger herausgegebene Monographie (Rohs & Käßlinger 2004), die u.a. einen Beitrag über die Voraussetzungen von Lernberatung auf der Ebene beruflicher Weiterbildungseinrichtungen enthält (Klein & Reutter 2004).

Europäische Union: Anhaltende Debatte über Strategien der (Weiter-)Bildungspolitik in Europa

Im März 2004 informierten Rat und Kommission der Europäischen Union in einem kritischen Zwischenbericht über den Stand der Bildungssysteme in Europa im Kontext des Lissabon-Prozesses, wiesen auf erhebliche Defizite hin und lösten damit sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene eine lebhafte Diskussion über angemessene bildungspolitische Ansätze aus (EU-Kommission 2004). Ein Grundsatzbeitrag von Manfred Tessaring (CEDEFOP) befasst sich in diesem Zusammenhang mit den „europäischen Herausforderungen und Strategien“ zur Förderung der Kompetenzentwicklung der Bürger der erweiterten Union (Tessaring 2004). Im Vordergrund der Ausführungen steht die Frage, welche Gewinne aus Bildungsinvestitionen auf gesamtgesellschaftlicher, betrieblicher und individueller Ebene erwartet werden können. Der Beitrag skizziert bestehende Ungleichgewichte der Qualifikationsniveaus (u.a. Zusammenhänge zwischen unzureichender Qualifikation bzw. „Überqualifi-

zierung“ und Arbeitslosigkeit) sowie der Kompetenzprofile (*skill mismatches*) und beschreibt die negativen Folgen des demographischen Wandels für die gesamtgesellschaftliche Kompetenzentwicklung. Der damit einhergehende Rückgang des Kompetenzpotentials in Europa könnte, so Tessaring, „unter anderem durch die Weiterbildung älterer Arbeitnehmer im Rahmen des lebenslangen Lernens aufgehalten werden“ (ebd., S. 5). Unter Rückgriff auf einschlägige OECD-Studien wird ferner die Bedeutung der Weiterbildung für den langfristigen Ertrag von Bildungsinvestitionen für den einzelnen hervorgehoben: Nur zusätzliche Investitionen in Weiterbildung können demnach diesen Ertrag sicherstellen (ebd., S. 12). Skeptisch bleibt der Bericht allerdings, wenn es im Kontext der Entwicklung einer kohärenten bildungspolitischen Strategie um die Einschätzung der Wirksamkeit von Weiterbildung geht: „Die Forschung zeigt, dass Nachteile am Beginn der Bildungslaufbahn (*disadvantages in early careers*) im späteren Arbeitsleben, wenn überhaupt, nur schwer kompensiert werden können, und dies nur durch finanziell aufwendige Fort- und Weiterbildungsprogramme, deren Erfolg keineswegs sicher ist.“ (Ebd., S. 7)

USA: Weißbuch zur beruflichen Kompetenzentwicklung in Massachusetts

Ein im Dezember 2000 vorgelegter Bericht des *Massachusetts Institute for a New Commonwealth (MASSInc)*, eines in Boston ansässigen *Think Tanks*, war zu dem alarmierenden Befund gelangt, dass in Massachusetts ein volles Drittel der Erwachsenen im arbeitsfähigen Alter nicht über die Kompetenzen verfügt, die unter den neuen Wirtschaftsbedingungen erforderlich sind (MASSINC 2000). Das Institut hat diesem Bericht nun ein Weißbuch folgen lassen, das zur Schaffung einer konsistenten Strategie zur Förderung der beruflichen Kompetenzentwicklung auffordert und konkrete Reformempfehlungen gibt (Siegel & Kwass 2004). Ein gravierender Nachteil des bestehenden Systems wird in dem kaum verbundenen Nebeneinander föderaler, einzelstaatlicher und privater Förderprogramme sowie in dem weitgehenden Ausschluss von berufstätigen Erwachsenen aus diesen Förderprogrammen gesehen. Einzelempfehlungen beziehen sich insbesondere darauf, ein Instrumentarium zur Standardisierung messbarer Lernergebnisse zu entwickeln, die Abschlussquoten an den *Community Colleges* zu erhöhen, die Wartelisten für Kurse für Englisch als Zweitsprache (*English for Speakers of Other Languages*) zu reduzieren und regionale Wirtschaftsentwicklung und berufliche Weiterbildungsstrategien durch die Bildung regionaler Allianzen (*regional skill alliances*) miteinander zu verknüpfen. Schließlich geht das Weißbuch auch auf die Struktur der Weiterbildungslandschaft ein: Während das konventionelle Modell den *Community Colleges* sowie gemeindenahen und Non-Profit-Einrichtungen eine Führungsrolle bei der beruflichen Weiterbildung zuspricht, müsse es in Zukunft darum gehen, das gesamte Spektrum von Lernanbietern im Blick zu haben, unter Einschluss von Unternehmensverbänden, privaten Anbietern, Weiterbildungskonsortien und freiberuflichen Lernberatern.

4. Quellenverzeichnis

BROSZ, Dieter (2004): Drastische Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung in Österreich ist merkwürdig. Wien: Die Grünen, Pressemitteilung vom 2. Juli 2004

<http://www.gruene.at/themen.php?tid=26203&wo=0&kat=bildung&kid=49>

BUTLER, Cathy, et al. (2004): Accessing learning from the workplace. Using Distance Learning methods to develop Work-based learning in the East of England. Luton: University of Luton

CAMPBELL, Ian & DEALTRY, Richard (2003): The new generation of corporate universities – co-creating sustainable enterprise and business development solutions. In: The Journal of Workplace Learning 15 (2003), 7, pp. 368-381

CEDEFOP (2004): Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership. Summary conference report: Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4033_en.pdf

- CLARKE, Charles (2004): Developing the learning and skills sector – Next stage of reform. Keynote Address by Rt Hon Charles Clarke MP, Secretary of State for Education and Skills, at the Learning and Skills Development Agency Summer Conference 15-16th June 2004
- COOKE, David (2002): Foundation degrees and work based learning. Paper presented at the Sixth annual conference of the Learning and Skills Research Network, Coventry, 11-13 December 2002
- DFES (2003): Foundation Degrees. Meeting the need for higher level skills. London: Department for Education and Skills
- DFES (2004): New Register of Education Providers. Press Notice 2004/0120. London: Department for Education and Skills
- EU-Council (2004): Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. Brussels: Council of the European Union, 18 May 2004
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf
- FLEISCHMANN, Daniel (2004): Jetzt sollen auch "informell erworbene" Kenntnisse etwas zählen. In: bb aktuell 123 vom 8. Juni 2004 <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba2358.pdf>
- GEHRER, Elisabeth (2004): Lebensbegleitendes Lernen liegt voll im Trend. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Pressemitteilung vom 2. Juli 2004
<http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/pm/20040702.xml>
- GLASS, Andrea; HIGGINS, Kevin & MCGREGOR, Alan (2002): Delivering Work Based Learning. Edinburgh: Scottish Executive Central Research Unit
- GRIFFITHS, Toni & GUILLE, David (2003): A Connective Model of Learning: the implications for work process knowledge. In: European Educational Research Journal 2 (2003), 1, pp. 56-73
- HAGER, Paul (2004): Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. In: The Journal of Workplace Learning 16 (2003), 1, pp. 22-32
- HARDY, Marcelle (2003): Analyzing the Work-Based Learning Experiences of Students from Vocational and Technical Education Programs. Paper presented at the Vocational Education and Training Network (VETNET), European Conference on Educational Research, 17-20 September 2003, Hamburg. Montréal: Université du Québec à Montréal
- HARDY, Marcelle & PARENT, Carmen (2003) : School-workplace collaboration: An uneasy partnership – Experiences from two alternation programs in Quebec. In: SCHUETZE & SWEET 2003, pp. 135-155
- HARDY, Marcelle; PARENT, Carmen & FORGET, Johanne (2000): Alternance and Workplace Training: Interns' Experiences. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Edinburgh
- HESA (2004): Mature students lead the way for Foundation Degrees. 2022/03 Foundation Degrees data released by HESA. Cheltenham: Higher Education Statistics Agency
<http://www.hesa.ac.uk/press/pr73/pr73.htm>
- KLEIN, Rosemarie & REUTTER, Gerhard (2004): Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: ROHS, Matthias & KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann; Online-Publikation unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klein04_01.pdf
- LAMBERT, Richard (2003): Lambert Review of Business-University Collaboration. Final Report. London: HM Treasury <http://www.lambertreview.org.uk>
- Le Mouillour, Isabelle (2003): Lernen älterer Arbeitnehmer & Länderspiegel. Statusbericht 9 zum Internationalen Monitoring "Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen im Prozess der Arbeit". Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
<http://www.abwf.de>
- Le Mouillour, Isabelle (2004): Diskurs um das Lernen im Prozess der Arbeit & Länderspiegel. Statusbericht 10 zum Internationalen Monitoring "Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen im Prozess der Arbeit". Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
<http://www.abwf.de>
- LOI (2004): loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. Paris: Legifrance
<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SOCX0300159L>

- MABUNDA, Pinkie L. (2002): Work Based Learning Approaches in Higher Education in the UK: Contemporary Discourses and a Conceptual Framework. Conference Paper for European Society for Research on the Education of Adults Annual Conference on Adult Education and the Labour Market, May 30th to June 1st, 2002
- MÄTZLER, Felix (2004): Wenn Übersetzer mehr als Dolmetschen – Schweizerisches Zertifikat für Interkulturelle Übersetzer/innen. Zürich: SVEB, Pressemitteilung vom 21. Juni 200
http://www.alice.ch/newsfiles/001/Interkulturelle_UebersetzerInnen.pdf
- MASSINC (2000): New Skills for a New Economy: Adult Education's Role in Sustaining Economic Growth and Expanding Opportunity. Boston, Mass.: The Massachusetts Institute for a New Commonwealth
- OECD (2004): Thematic review on adult learning - Austria Country Note. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, final version, June 2004
<http://www.oecd.org/dataoecd/31/19/32303060.pdf>
- PRENÉ, Séverin (2004): La formation professionnelle passe l'étape législative. Paris: Confédération française démocratique du travail (CFDT)
http://www.cfdt.fr/actualite/_imprimer/formation/formation_pro_0022.htm
- REEVE, Fiona & GALLACHER, Jim (2000): Researching the Implementation of Work-based Learning within Higher Education: Questioning Collusion and Resistance. 41st Adult Education Research Conference Proceedings, Conference Paper, Vancouver, British Columbia, Canada
- ROHS, Matthias & KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.) (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- SCHERMUTZKI, Margret & SCHMIDT, Reinhard (2003): Work Based Learning - Ein neues Konzept des lebensbegleitenden Lernens. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 2, 47-52.
- SCHUETZE, Hans G. (2003): Integrating School- and Work-based Learning – 'Alternation Education and Learning' in Canada. Paper, presented at the Conference "The Changing Face of Work and Learning", Edmonton, Alberta, Canada, 25.-27. September 2003
<http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/35.pdf>
- SCHUETZE, Hans. G. & SWEET, Robert (eds.) (2003): Integrating School and Workplace Learning in Canada. Principles and Practices of Alternation Education and Training. Montreal: McGill-Queens' University Press
- SIEGEL, Beth & KWASS, Peter (2004): Getting the Job Done. Advancing the New Skills Agenda. Boston, Mas.: The Massachusetts Institute for a New Commonwealth & Mt. Auburn Associates
http://www.massinc.org/about/nsne_campaign/Job%20Done%20report%203.24.04.pdf
- SMITH, Vikki (2002): Raising retention and achievement in work based learning: some lessons from action research development projects. Paper presented at the Sixth annual conference of the Learning and Skills Research Network, Coventry, 11-13 December 2002
- STATISTIK AUSTRIA (2004): Lebenslanges Lernen 2003 -Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien: Statistik Austria <http://www.statistik.at/neuerscheinungen/lernen.shtml>
- STONE, Clare & HUDSON, Julie (2004): Working with Employers – an evolutionary approach. In: forward – the Foundation Degree journal 1(2004), 4-6
- SULTANA, Ronald G. (2004): Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A CEDEFOP synthesis report. CEDEFOP Panorama series, 85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5152_en.pdf
- SYMES, Colin & McINTYRE, John (eds.) (2000): Working knowledge: The new vocationalism and higher education. Buckingham: SRHE & Open University Press
- TESSARING, Manfred (2004): Human resources and benefits of education and training. European challenges and strategies. Thessaloniki: CEDEFOP