

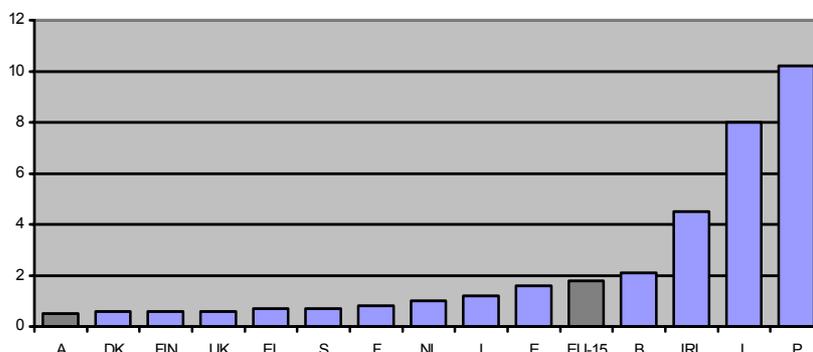
# Thesenpapier zur Konferenz ,Valorisierung von LEONARDO DA VINCI in Österreich‘

Guido Strunk und Wolfgang Mayrhofer, WU Wien

Angesichts des Überganges von LEONARDO DA VINCI I in die zweite Phase wurden von der österreichischen Nationalagentur drei Valorisierungsseminare zu den Themen „Fremdsprachenkenntnisse“, „Duales Ausbildungssystem und neue Berufe“ und „Berufliche Weiterbildung“ durchgeführt. Ziel der Veranstaltungen war es, eine Diskussion über die Nachhaltigkeit der in den drei Bereichen durchgeführten LEONARDO DA VINCI Projekte anzuregen, Möglichkeiten für Verbesserungen aufzuzeigen und auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen Weichenstellungen für die zweite Phase des Programmes vorzunehmen. Das vorliegende Thesenpapier gibt zunächst einen Überblick über die drei genannten Bereiche in Österreich, für die jeweils eine kurze Darstellung der wichtigsten Eckpunkte vorgenommen wird. Dabei wird auf Stärken und Schwächen hingewiesen sowie an einigen Stellen auf zukünftige Herausforderungen. Eine Bewertung von LEONARDO DA VINCI Projekten wird für die einzelnen Bereiche nicht vorgenommen. Statt dessen wird am Schluß der Arbeit eine generelle Bewertung der Nachhaltigkeit des Programms im Rahmen der österreichischen Berufsbildungslandschaft versucht.

## 1. Fremdsprachenkenntnisse

Seit dem Weißbuch der Europäischen Union „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1995) wurde der Förderung von Sprachkenntnissen in der europäischen Bildungspolitik verstärkte Bedeutung beigemessen. Fremdsprachenkenntnisse unterstützen das Zusammenwachsen der Mitgliedsstaaten in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht. Sie können als Schlüsselqualifikationen - im wahrsten Sinne des Wortes - für die Mobilität auf einen europaweiten Arbeitsmarkt, die Ausweitung von Handelsbeziehungen und ein gegenseitiges kulturelles Verständnis angesehen werden.



Anteil der arbeitsfähigen Bevölkerung eines Landes, die in einem anderen EU Mitgliedsstaat arbeitet. (%) 1995<sup>1</sup>;

### 1.1 Tourismus in Österreich

Eine besondere Bedeutung kommt den Fremdsprachenkenntnissen im Rahmen der österreichischen Tourismusbranche zu. Die österreichische Tourismusindustrie kann gemessen an der Größe des Landes als die weltweit größte angesehen werden. Dies verdeutlicht, warum Fremdsprachen von einer besonderen Bedeutung für große Teile der österreichischen arbeitenden Bevölkerung sind. Obwohl ein großer Teil der Touristen deutschsprachig ist, kann auch auf eine große Anzahl an Reisenden aus Ländern wie England, USA, Italien, Frankreich und Belgien verwiesen werden.

### 1.2 Export und Handelsbeziehungen<sup>2</sup>

Der Nutzung von Fremdsprachen kommt neben der Tourismusbranche im Bereich der Außenhandelsbeziehungen eine Schlüsselrolle zu, die von Seiten der Wirtschaft immer wieder unterschätzt wird. Zur Zeit dominiert im Bereich der Handelsbeziehungen Österreichs weiterhin Deutsch, nicht zuletzt auf Grund dessen, daß ca. ein Drittel der Außenhandelsbeziehungen zu

Deutschland und der Schweiz bestehen. Die österreichische Exportwirtschaft kann durch zwei markante Eckpunkte gekennzeichnet werden: einerseits liegt Österreichs Exportquote noch nicht auf der Höhe vergleichbarer Länder wie Belgien, den Niederlanden, Dänemark oder Irland<sup>3</sup>. Weitere Indikatoren für die nicht zufriedenstellende Exportperformance der heimischen Wirtschaft sind z.B. das schon traditionelle Handelsbilanzdefizit sowie die relativ niedrige Exportintensität (Exportmenge bezogen auf die Einwohnerzahl eines Landes)<sup>4</sup>. Andererseits sind seit 1994 alljährlich Exportzuwächse zu verzeichnen. Die Exportwirtschaft wird als am stärksten wachsender Wirtschaftszweig und Wohlstandsmotor Nummer 1 bezeichnet<sup>5</sup>. Im Hinblick auf die große Bedeutung der Exportwirtschaft auf der einen Seite und eine Reihe von Defiziten in diesem Bereich auf der anderen wurde vom Bundesministerium eine Exportoffensive gestartet die von der Wirtschaftskammer durchgeführt wird. Sie orientiert sich u.a. an den folgenden Feststellungen und Leitlinien, die insbesondere Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Fertigkeiten hervorheben:

- Export ist der Motor für das Wachstum der österreichischen Wirtschaft und sichert jeden 2. Arbeitsplatz der Privatwirtschaft (ein Prozentpunkt mehr Export sichert 8.000-10.000 Arbeitsplätze).
- Die Exportwirtschaft braucht Spezialisten, die den Herausforderungen der Geschäfte jenseits der Grenzen gewachsen sind: hervorragende Ausbildung, dynamische, flexible Persönlichkeiten.
- Die Wirtschaftskammer fordert die Schaffung von Exportfachschulen, wo Fremdsprachen, internationales Management und der Umgang mit diversen Datennetzwerken gelehrt wird.
- Der Rückstand im Bereich Forschung und Entwicklung ist zu verringern (Technologieoffensive), etc.

Im Rahmen eines internationalen Personalmanagements werden von verschiedenen Autoren insbesondere Defizite in den Bereichen arbeitsrechtliche Bedingungen, Flexibilisierung der Arbeitszeit, Umsetzung des kreativen Potentials der Mitarbeiter in Innovationen, fehlende Mobilität, zu geringe berufliche Weiterqualifizierung in den Unternehmen, Mangel an kulturell sensiblen Mitarbeitern hingewiesen<sup>6</sup>. Als wichtige Herausforderungen des internationalen Personalmanagements können die folgenden Faktoren angesehen werden:

- Durchgehende und konsequente *internationale Ausrichtung* der Maßnahmen in den verschiedenen personalwirtschaftlichen Aufgabenfeldern (Rekrutierung, Auswahl, Personalentwicklung, Leistungsbeurteilung, Entgeltfindung, Arbeitgeber-Arbeitnehmer Beziehungen)<sup>7</sup>.
- Verwirklichung einer *einheitlichen Unternehmenspolitik* mit einem aus zahlreichen Kulturen und Nationalitäten rekrutierten Personal, das dadurch auch unterschiedliche Werthaltungen hat<sup>8</sup>.
- *Grenzüberschreitender Informationsaustausch* über personalwirtschaftlich relevante Sachverhalte<sup>9</sup>.
- *Verstärkte Ausbildung von Experten, die neben fundierten Fachkenntnissen auch Fremdsprachenkenntnisse und Verständnis für Wirtschaftsregionen mit fremden Kulturen und Religionen besitzen*<sup>10</sup>.
- *Förderung der Mobilität* von Mitarbeitern durch Bearbeitung psychischer Distanzen zu fremden Ländern und der Berücksichtigung daraus resultierender Streßfaktoren, etc.<sup>11</sup>.

## Osteuropa

Der Markt der Österreichischen Exportwirtschaft bleibt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eher auf Europa und Osteuropa beschränkt. Handelsbeziehungen nach Übersee fallen hingegen geringer aus. Dies bestätigen die Daten der Außenwirtschaftsorganisation der Wirtschaftskammer. Sie verweisen auf eine besonders starke Vertretung in den Oststaaten, aber eine besonders geringe Präsenz in den Überseeländern<sup>12</sup>. Besonders der Osthandel könnte für die Österreichische Wirtschaft ein hohes wirtschaftliches Potential besitzen, dem im Bereich der Sprachenausbildung jedoch große Defizite gegenüber stehen.

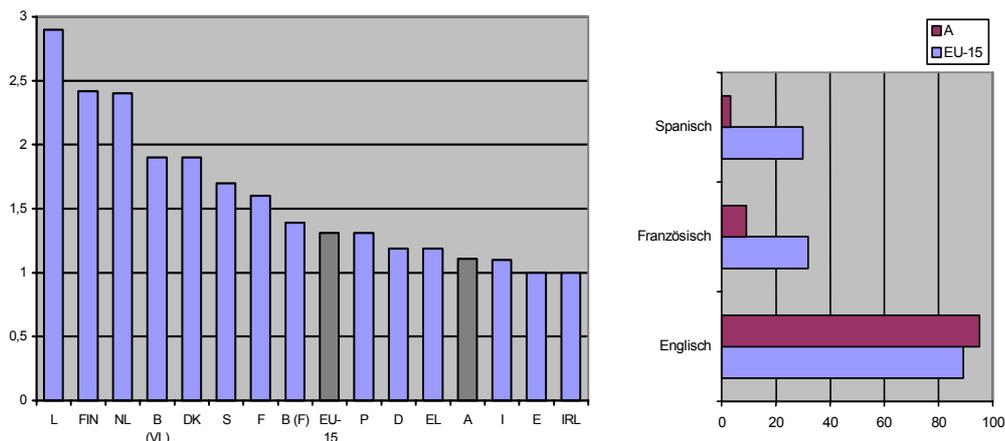
### 1.3 Soziokulturelle Aspekte und die Betonung kommunikativer Fertigkeiten<sup>13</sup>

Zumindest in der Theorie haben die kommunikativ oder funktional-begrifflichen Ansätze die Grammatik-Übersetzungs und audiolingualen Methoden in den Schulen bereits seit Jahren abgelöst. In der Praxis wurden jedoch nur die letztgenannten Methoden durch die Mehrheit der Lehrer ersetzt, so daß die Lehrbücher heute frei sind vom Drill vorgegebener Mustersätze und in den meisten Schulen die Sprachlabors nur noch selten genutzt bzw. gänzlich verschwunden sind. Der Unterricht von Grammatik als solcher, hat jedoch alle Reformbemühungen überlebt. Gründe dafür liegen in der geringen Verfügbarkeit von Lehrbüchern mit kommunikativen Inhalten, in den Vorgaben des Schulsystems, im Fehlen von Trainingseinheiten für Lehrer und nicht zuletzt in der Unvollkommenheit des kommunikativen Ansatzes selbst.

Trotz allem konzentrieren sich einige Lehrbücher und Lehrer mehr auf kommunikative Kompetenzen als auf linguistische Korrektheit. Sie alle stehen jedoch vor dem Problem kommunikative Kompetenzen unter den gegebenen Vorgaben zu bewerten ohne dabei auf Grammatik-Tests und Aufsätze Schreiben zurückzugreifen. Die Mehrheit der Lehrer versucht daher Kompromisse, indem sie strukturelle und lexikalische Inhalte möglichst kommunikativ mittels Grammatik-Spielen und Extra-Motivatoren wie Popsongs und Videos präsentieren. Dieser eklektische Ansatz ist sicher nicht der schlechteste und einige innovative Lehrer adaptieren Elemente aus alternativen Unterrichtsmethoden. Dem soziokulturellen Aspekt als neue kommunikative Kompetenz wird derzeit viel Aufmerksamkeit geschenkt, im Unterricht jedoch noch kaum umgesetzt.

#### 1.4 Sprachen in den Schulen

In allen österreichischen Schulen und Schulstufen ist Deutsch verpflichtendes Lehrfach. Deutsch bildet die Muttersprache von ca. 93% der Bevölkerung. Vor allem im Primärschulbereich wird zudem Kroatisch und Slowenisch in bestimmten Regionen Österreichs gesprochen. Für Kinder von Migranten werden in österreichischen Schulen Vorkehrungen getroffen, daß Unterricht sowohl in der Muttersprache der Kinder als auch in Deutsch als Fremdsprache angeboten wird. Seit 1983 werden in Volksschulen insbesondere in der dritten und vierten Klasse altersangepasste Inhalte in einer Fremdsprache angeboten. In der unteren Sekundarbildung wird für alle Schüler mindestens eine Fremdsprache angeboten. Englisch ist dort bei weitem die am meisten unterrichtete Fremdsprache, gefolgt von Französisch und Italienisch. Zur Zeit werden Anstrengungen unternommen das Angebot auf weniger genutzte Sprachen auszudehnen, insbesondere auf Kroatisch, Russisch, Slowenisch, Ungarisch und Tschechisch. Die Einrichtung von bilingualen Klassen, Schulen und Schulzügen (zumeist in Deutsch und Englisch) wird ebenfalls vorangetrieben.



Links: Durchschnittliche Anzahl gesprochener Fremdsprachen von Schülern in der Sekundarstufe, 1994/95<sup>14</sup>; B (F) = französischsprachige Gemeinschaft (einschließlich kleiner deutschsprachiger Gemeinschaft) und B (VL) = flämischsprachige Gemeinschaft.

Rechts: Prozentsatz der Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe mit den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch. EU-15 im Vergleich mit Österreich, 1995<sup>15</sup>

Das Ausmaß des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfachveranstaltungen ist in den nationalen Schulplänen festgelegt. Als zusätzliche Wahlfächer werden Sprachen von den Schulen individuell in Hinblick auf deren Kapazitäten angeboten. Die Zeit für die angebotenen Fremdsprachen hängt vom Alter der Schüler und dem Schultyp ab und bewegt sich zwischen 50 - 250 Min. pro Woche.

Die nationalen Lehrpläne enthalten Vorgaben für Settings, generelle Regeln, fächerverbindende Prinzipien, didaktische Prinzipien, Zeitpläne und Lehrpläne für jedes Fach. Es ist die Aufgabe der Lehrer aus diesen Rahmenvorgaben auszuwählen, anzupassen und sie mit Inhalten zu füllen. Der aktuelle Inhalt des Unterrichts wird weitgehend durch die Nutzung von Lehrbüchern vorgegeben. Nach einer Überprüfung durch Experten des Bildungsministeriums, wird eine Liste mit empfohlenen Unterrichtsmaterialien herausgegeben. Lehrbücher werden aus dieser Liste durch die Lehrerkonferenz jeder Schule ausgewählt. Es ist interessant zu beobachten, daß im Bereich

der Fremdsprachen jeweils nur ein oder zwei Lehrbücher den gesamten Markt beherrschen, obwohl dem gegenüber eine weit breitere Auswahl an theoretischen Ansätzen steht.

### 1.5 Sprachen in der Gesellschaft

Es existieren insgesamt drei offizielle Sprachen in Österreich (Deutsch, Kroatisch und Slowenisch). Die Tatsache, daß Kroatisch und Slowenisch in bestimmten österreichischen Regionen neben dem Deutschen existieren, hat mit Besonderheiten dieser Regionen zu tun. Dabei scheinen diese Sprachen eher als gesprochene Sprachen auf. Sprachen anderer Minderheiten wie z.B. Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch oder der Sinti und Roma besitzen keinen offiziellen Status. Im privaten Bereich werden durch Immigranten Sprachen wie Serbo-Kroatisch, Türkisch, Englisch und Polnisch gesprochen. Zusätzlich kann eine große Zahl an kleineren Sprachgruppen insbesondere in Wien beobachtet werden, die nicht in den offiziellen Statistiken auftauchen.

Die Nutzung von Sprachen in den österreichischen Medien illustriert die Dominanz des Deutschen. Nur ca. 5% der nationalen Presse und Magazine erscheinen in anderen Sprachen als Deutsch. Der ORF widmet anderen Sprachen (Kroatisch und Slowenisch) pro Woche 5 Stunden Sendezeit im Radio und 30 Minuten im Fernsehen, die auf die entsprechenden geographischen Regionen beschränkt bleiben. Die einzige Institution für Englisch sprechende und lernende Personen bildete bis vor kurzem die Radiostation *Blue Danube Radio* des ORF, die national und international 13 Stunden pro Tag in vornehmlich englischer Sprache sendete. Es handelte sich dabei wahrscheinlich um das einzige nationale Network in Europa, welches eine Fremdsprache nutzt. Das Blue Danube Radio wurde seit dem 1. Februar 2000 durch FM4 ersetzt, welches jedoch weiterhin den größten Teil seines Programms in englischer Sprache anbietet. Der Anteil an französischsprachigen Beiträgen wurde erhöht.

### 1.6 Innovationen im Sprachenunterricht

**Alter 3 bis 6 Jahre:** Es gibt eine Reihe individueller Initiativen, die bereits im Kindergarten erste Kontakte zu einer Fremdsprache herstellen. Allerdings gibt es keine Koordination zwischen den einzelnen Projekten und nur wenig Bezug zu den Anforderungen der Volksschulen.

**Alter 6 bis 10 Jahre:** Seit 1983/84 wird ein Einführungskurs für alle Schüler entweder in Englisch oder in Französisch mit dem Ziel angeboten, einen ersten positiven Kontakt zu einer Fremdsprache herzustellen. Seit 1992/93 wurde eine weitere Anzahl von Sprachen (Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Italienisch, Slowakisch und Slowenisch) als mögliche zusätzliche Angebote in den Lehrplan als Sprachen unserer Nachbarn oder von Minderheiten mit aufgenommen. Einige Schulen entlang der tschechischen, slowakischen und ungarischen Grenze nutzen diese Möglichkeiten.

**Alter 10 bis 14 Jahre:** Ein neuer Lehrplan der sich vor allem an kommunikativen Fertigkeiten orientiert gilt seit 1985/86. Zumindest eine Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch oder Russisch) ist als Pflichtfach vorgeschrieben. Eine ergänzende Sprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Slowenisch, Kroatisch, Spanisch oder Ungarisch) kann optional als Unterrichtsfach oder als Kurs ohne Bewertung angeboten werden. Von den Schülern wird von dieser Möglichkeit jedoch nur selten Gebrauch gemacht, was möglicherweise an der ohnehin hohen Wochenstundenzahl von 32 - 34 Stunden liegen kann. Die Nutzung neuer Informationstechnologien wird im Lehrplan seit 1992 für Fremdsprachen empfohlen. 1991 startete das Unterrichtsministerium ein Projekt unter dem Titel „Englisch als Arbeitssprache“, in dem Englisch als Unterrichtssprache für andere Fächer, in der Regel im Rahmen von bestimmten Projekten, als Unterrichtsfächer verbindende Aktivität, für bilinguale Klassen etc. genutzt wird. Verstärkte Anstrengungen für Schulbesuche und Austauschprogramme wurden gestartet.

**Alter 14 bis 19 Jahre:** Ein neuer Lehrplan, der sich vornehmlich an kommunikativen Fertigkeiten orientiert gilt seit 1989/90. Im Gegensatz zu Latein und Griechisch werden Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch angeboten. Projekte zum bilingualen Unterricht in verschiedenen Unterrichtsfächern werden verstärkt durchgeführt. Austauschprogramme bilden einen Teil des Curriculums. Auf die gelegentliche Nutzung von Englisch als Unterrichtssprache in anderen Fächern wird in dieser Altersstufe häufiger zurückgegriffen.

Mit einer derzeit verstärkten Popularität von höheren technischen Schulen oder Sprachschulen erweitern sich die Fremdsprachenkenntnisse der Studenten vor allem für den Gebrauch in einem späteren Beruf, wie z.B. in der Tourismusbranche, dem Handel und im technischen Bereich.

Auch im universitären Bereich steigt die Anzahl der Fremdsprachenkurse (in der Regel Englisch oder Französisch, Spanisch, Italienisch etc.) für Techniker, medizinisches Personal etc. Die Ziele der Fremdsprachenoffensive können durchaus begrüßt werden, treffen jedoch, wie in vielen anderen europäischen Ländern auf die Probleme, die sich mit einer allgemeinen Kostenreduzierung auch in den Schulen ergeben. Ein anderes Problem liegt in der Tatsache begründet, daß die Stundenpläne der Schüler schon derzeit zu Überforderungen führen.

### **1.7 Der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht**

Neuere Entwicklungen von Lehrmitteln, Didaktik und Methodik forcieren den Einsatz multimedialer Softwaresysteme zur Unterstützung des Sprachunterrichts. PC gestützte Sprachlernhilfen bieten eine Reihe von Vorteilen, die ihren Einsatz im Unterricht lohnenswert machen. Die Flexibilität solcher Systeme erlaubt das Zusammenstellen angepaßter Kursinhalte sowohl auf individueller Ebene der einzelnen Schüler, als auch in Hinblick auf allgemeine Lehrziele. In der interaktiven Auseinandersetzung der einzelnen Schüler mit dem dargebotenen Lehrmaterial bestimmt der Schüler selbst die Lerngeschwindigkeit und Lernwege. Die Aufbereitung der Materialien durch multimedial ansprechend mit Lernspielen, Videosequenzen und interaktiven Möglichkeiten ausgestatteten Programmen führen zu einer hohen Motivation. Dennoch sind die genannten Methoden nicht unumstritten. Problembereiche ergeben sich insbesondere dadurch, daß das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten auf eine Mensch-Maschine Interaktion beschränkt bleibt. Die maschinengenerierten Bewertungen von Lernleistungen stützen sich zudem eher auf harte facts wie Grammatik und Rechtschreibfehler und laufen damit dem angestrebten Konzept, vor allem kommunikative Fähigkeiten zu fördern zuwider. Hier besteht sicherlich noch Bedarf an alternativen Konzepten, die durch die Weiterentwicklung von Spracherkennungssoftware in greifbare Nähe rücken könnten. Nicht zuletzt erfordert der Umgang mit Multimediaprodukten eine leistungsfähige Hardwareausstattung (die Leistung der auf dem Markt angebotenen Computersysteme verdoppelt sich alle 18 Monate), Erfahrung mit der Arbeit am Computer und von Seiten der Lehrer eine hohe Motivation sich Wissen über Soft- und Hardware-Bedienung anzueignen. Besonders der letztgenannte Bereich verweist auf derzeitige Lücken in der Ausbildung von Sprachlehrern, die mit der Nutzung von PC gestützten Sprachlernhilfen noch wenig vertraut sind.

## **2. Das Österreichische Berufsbildungssystem im Bereich der dualen Ausbildung im Zusammenhang mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen**

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat am 2.6.1989 in einer Mitteilung an den Rat hervorgehoben, „daß die allgemeine und die berufliche Bildung in den kommenden Jahren in zunehmendem Maße eine Schlüsselposition in der globalen Entwicklungsstrategie der Gemeinschaft einnehmen muß. Daher hat die neue Kommission beschlossen die allgemeine und berufliche Bildung an die Spitze ihrer Prioritäten zu setzen, um so eine neue, gemeinschaftsweite Entschlossenheit zu fördern, in die Menschen zu investieren, in ihre Qualifikationen, ihre Kreativität und Vielseitigkeit. Ohne Investitionen in das gegenwärtige und künftige Arbeitskräftepotential wird die Fähigkeit Europas zur Innovation, zum Wettbewerb und zur Schaffung von Wohlstand für alle seine Bürger ernsthaft gefährdet sein“.

Die genannten Zielvorstellungen und Konsequenzen beschreiben sicherlich die vordringlichsten Herausforderungen denen die EU gegenübersteht, verzichtet jedoch auf die Nennung konkreter Problembereiche, denen sich die berufliche Ausbildung zunehmend zu stellen hat. Achterhagen<sup>16</sup> identifiziert mindestens neun exogene, zum Teil endogen wirkende Entwicklungstendenzen, die ein grundlegendes Überdenken der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung erforderlich machen. Zusammenfassend beschreibt er insgesamt beschleunigte Entwicklungen hin zu weitgreifenden horizontalen Ausweitungen von Wissen, Arbeitszusammenhängen und eine Auflösung hierarchischer Strukturen sowohl in den Betrieben als auch in den Ansprüchen von Jugendlichen, bei denen veränderte Werthaltungen hin zu einem Verlust des Glaubens an Autoritäten

im privaten, im politischen und im Arbeitsleben zu beobachten seien.

Angesichts beschleunigter Entwicklungen in Anforderungs- und Fähigkeitsprofilen vieler Arbeitsbereiche, der raschen Herausbildung neuer Wachstumsbranchen auf der einen und dem Niedergang traditioneller Berufsbilder auf der anderen Seite verlieren klassische Bildungs-Berufs-Karriere-Wege an Bedeutung zugunsten flexibler und erratisch anmutender Ausbildungs- und Karrieremuster. Im Rahmen der beruflichen Ausbildung wird daher seit Jahren die Definition von „Schlüsselqualifikationen“<sup>17</sup> propagiert, die als Basis ein flexibles Reagieren und Gestalten in veränderten Arbeitsumwelten ermöglichen sollen. Dabei entzieht sich der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ beinahe ebenso lange wie es ihn gibt einer konkreten Bestimmung. Es handelt sich hier eher um einen pragmatischen Lösungsversuch anstehender Probleme, „indem man mit der Zielformel der ‚Schlüsselqualifikationen‘ operiert und – primär verbalisierend – schamanenhafte Lösungen zu beschwören versucht“<sup>18</sup>. Didi et al.<sup>19</sup> haben den Versuch unternommen sämtliche Begriffe zusammenzustellen, die in ‚typischen‘ Listen oder Aufzählungen in der für uns zugänglichen (deutschsprachigen) berufspädagogischen Literatur explizit als Schlüsselqualifikationen bezeichnen oder im Zusammenhang mit der Diskussion um das Schlüsselqualifikationskonzept genannt werden und sind dabei auf nicht weniger als 654 Begriffe gestoßen.

## **2.1 Das duale Berufsbildungssystem in Österreich<sup>20</sup>**

Die Dauer der gesetzlichen Schulpflicht liegt in Österreich, wie in vielen anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union bei 9 Schuljahren. Das Erlernen eines gesetzlich anerkannten Lehrberufes nach Beendigung der Pflichtschule ist an keinen bestimmten Schulabschluß gebunden. Die Ausbildung in einem Lehrberuf steht grundsätzlich allen Jugendlichen offen, die die neunjährige Schulpflicht abgeschlossen haben. Etwa 40% der Jugendlichen wählen nach Abschluß der Schulpflicht eine Berufsausbildung im Rahmen des dualen Berufsbildungssystems. Die verbleibenden 60% verteilen sich auf die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit ca. 25%, die Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) mit ca. 20% und auf die Berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit ca. 14%. Ca. 1% befindet sich nicht in Ausbildung. Dabei ist die Zahl der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung im dualen System wählen seit 1970/71 von ehemals rund 49% bis 1996/97 auf nur mehr rund 39% abgesunken und danach nur im geringen Ausmaß wieder gestiegen.

Insgesamt belegen die Statistiken zur Bildungsbeteiligung von Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit einen allgemeinen Wertewandel in der Bevölkerung. Traten 1970 noch 18% der Jugendlichen nach der Pflichtschule direkt ins Erwerbsleben ein, nehmen heute nahezu 100% die verschiedenen Möglichkeiten der Ausbildungsangebote wahr. Dabei geht der Trend generell zu einer höheren Ausbildung, von dem vor allem die AHS und die BHS profitieren.

Im Rahmen des dualen Ausbildungssystems teilen sich die Lehrbetriebe und die verpflichtenden Berufsschulen die Ausbildungszeit, die je nach angestrebtem Beruf zwischen 2 und 4 Jahren betragen kann. Für die Berufsschule ist ein fixes Zeitmaß vorgesehen. Die Unterrichtsstunden werden entweder ganztägig (1 bis 1 ½ Tage pro Woche; mit insgesamt 9 bis 12 Stunden) oder in Blockform (8 bis 12 Wochen pro Jahr) abgehalten. Die übrige Zeit verbringt der Lehrling im Ausbildungsbetrieb. Damit sind die Aufgaben der Berufsausbildung auf beide Ausbildungsträger des dualen Systems verteilt, die in Österreich verschiedenen Zuständigkeiten unterstehen. Für die Ausbildung im Betrieb gilt Bundesrecht; der schulische Bereich untersteht nur in den Grundsätzen und hinsichtlich der Rahmenbedingungen dem Bund, wird aber im wesentlichen von den Ländern getragen. Die Kosten der Ausstattung der Berufsschulen mit Maschinen, Geräten und Lehrmitteln werden von den Ländern getragen, die Kosten für das Lehrpersonal jeweils zur Hälfte vom Bund und vom jeweiligen Bundesland.

Die Abschlußprüfung nach Beendigung der Lehrzeit wird von Berufspraktikern abgenommen, die selbst in den entsprechenden Berufen tätig sind. Das Hauptgewicht der Abschlußprüfung entfällt auf berufsrelevante praktische Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Fachlehrer an den Berufsschulen verfügen in der Regel über einen Meisterabschluß oder eine fachliche Matura und längere Berufserfahrung. Die pädagogische Ausbildung erwerben sie an den Berufspädagogi-

schen Akademien in dreijährigen Lehrgängen.

Die gesetzlich anerkannten Lehrberufe sind in der Lehrberufsliste, einer Verordnung auf Grund des Berufsausbildungsgesetzes, festgelegt. In dieser Liste werden auch die Lehrzeitdauer und die Verwandtschaft zu anderen Lehrberufen samt Anrechnung von Lehrzeiten geregelt. Zur Zeit gibt es in Österreich 246 anerkannte Lehrberufe. Für jeden einzelnen Lehrberuf erläßt der Wirtschaftsminister die Ausbildungsordnungen. Sie sind Verordnungen zum Berufsausbildungsgesetz und für die Ausbildung in den Lehrbetrieben verbindlich. In jeder Ausbildungsordnung wird das spezifische Berufsbild des Lehrberufs festgelegt. Das Berufsbild enthält in einem nach Lehrjahren gegliederten Katalog die Grundkenntnisse, Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Lehrberuf vermittelt werden. Bei den in letzter Zeit neugeregelten Lehrberufen wird neben dem Berufsbild auch ein Berufsprofil formuliert. Es gibt in einer kurzen Aufzählung die Anforderungen an, die der ausgebildete Lehrling erfüllen kann. Die in den Ausbildungsordnungen festgeschriebenen Fertigkeiten und Kenntnisse des Lehrberufes werden aus den Anforderungen der Berufswelt abgeleitet und zu Berufsprofilen und Berufsbildern gebündelt.

In den neuen Ausbildungsordnungen werden auch zeitgemäße, komplexe berufliche Anforderungen einbezogen, wie das Optimieren von Tätigkeiten und die Qualitätssicherung. Damit sollen die Lehrlinge zu einem verantwortungsbewußten und fachlich einwandfreiem selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren der jeweiligen Tätigkeiten befähigt werden. Die Ausbildung geht also über die isolierte Aneignung berufsspezifischer Fertigkeiten ~~Bedarfsprofil~~ ~~in~~ ~~ein~~ ~~Verfahren~~ ~~gestaltet~~, bei dem die Interessenvertretungen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sowie das Wirtschaftsministerium beteiligt sind. Für Äußerungen in Form eines Gutachtens ist ein sozialpartnerschaftlich besetzter Bundes-Berufsausbildungsbeirat eingesetzt. Die Initiative für eine Neuordnung geht im allgemeinen von den Sozialpartnern aus. Aber auch internationale Entwicklungen und Bildungsprogramme tragen hierzu bei. Inhaltlich werden die Ausbildungsvorschriften vom Bundes-Berufsausbildungsbeirat oder vom Wirtschaftsministerium vorbereitet. Diese Arbeit beruht auf Umfragen und Forschungsprojekten, wodurch die Grundlagen geklärt, das Berufsprofil formuliert, die erforderlichen Berufsbildpositionen, Ausbildungsziele und Prüfungsanforderungen ermittelt und die Anpassung der bereits bestehenden Berufsausbildungen an die neuen technischen und wirtschaftlichen sowie arbeitsorganisatorischen Entwicklungen vorbereitet werden. In Österreich bestehen zwei Berufsforschungsinstitute, nämlich das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und das Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE), die sich mit der Formulierung neuer Inhalte und Ziele von Lehrausbildungen beschäftigen.

## **2.2 Anmerkungen, Schwachstellen und Stärken**

Das duale Berufsausbildungssystem steht in Österreich im Spannungsfeld von Bildungs- und Sozialpolitik. Die Kompetenzaufteilung der Ausbildungserbringung sowohl in den Lehrbetrieben als auch der Berufsschule und ihrer jeweiligen politischen Organe bzw. Interessenvertreter bilden ein teilweise nur schwer zu durchschauendes Geflecht, in dem generelle Entscheidungen und Regelungen immer vom Sozial- Wirtschafts- und Bildungsministerium gemeinsam beschlossen werden müssen. Die starke Präsenz der Interessensvertretungen durch die Arbeiterkammer und die Wirtschaftskammer führt nicht selten zu Fragen nach der primären Ausrichtung des Ausbildungssystems: Handelt es sich primär um ein Arbeitsverhältnis oder um ein Bildungsverhältnis? In ähnlicher Weise spiegelt sich diese Problematik auch bei der Formulierung neuer Ausbildungsprofile wieder. Hier stellt sich die Frage, ob neue Berufsprofile primär sinnvolle berufliche Qualifikationen vermitteln oder in erster Linie der Arbeitsmarktpolitik dienen.

Hier treffen nicht selten Interessenskonflikte und gegensätzliche Zielvorstellungen aufeinander. Für die Lehrbetriebe müssen die Kosten der Ausbildung in einer positiven Relation zu alternativen Personalrekrutierungsmöglichkeiten stehen. „Firmen, deren Ausbildungssystem Nettokosten zu Ende der Lehrzeit produziert, können Ausbildung nur in dem Maße als betriebswirtschaftlich sinnvolle Investition rechtfertigen, als nach Ausbildungsabschluß Bedarf an den betrieblich qualifizierten besteht und damit Opportunitätsersätze gegenüber nichtausbildenden Betrieben

lukriert werden können<sup>21</sup>. Entwicklungen, die allgemeinbildende und persönlichkeitsbildende Inhalte in der Berufsausbildung stärker betonen, laufen den Interessen der Ausbildungsbetriebe zum Teil zuwider. Derzeit greift die Stützung des Lehrstellenmarktes auf einen beachtlichen Fördermitteleinsatz zurück, der durch den AMS und die Landesregierungen 1997 und durch die Umsetzung des Nationalen Aktionsplans für Beschäftigung 1998 bereitgestellt wurde. „Das Faktum des hohen finanziellen Förderbedarfs der Lehrlingsausbildung bzw. der Lehrstellenmarktstützungserfordernisse ist ein Beleg dafür, daß die Ausbildung – betriebswirtschaftlich gesehen, d.h. unter Beachtung von Aufwands-/Ertragsrechnungen kurz- oder mittelfristiger Art unter besonderer Berücksichtigung von Personalrekrutierungsalternativen außerhalb des Lehrlingssystems – für einen Teil der Lehrbetriebe nur dann möglich war, wenn Förderungen gewährt wurden. [...] Gleichzeitig wurde die Berufsschulzeit in den 90er Jahren verlängert und damit – was oft verdrängt wird – die Zeit, in der Lehrlinge im Betrieb lernen und produktiv tätig sein können verkürzt<sup>22</sup>“.

Die genannten Aspekte verweisen zusammenfassend auf zwei Problembereiche, die miteinander eng verknüpft sind und sich aus den genannten Interessensgegensätzen ergeben.

- **Zeitraumen der Ausbildung:** Da sich beide Ausbildungspartner, ausbildender Betrieb und Berufsschule die Ausbildungszeit in einem fest vorgegebenen Zeitrahmen teilen, gehen zeitliche Erweiterungen zu Gunsten des einen einher mit Verlusten beim anderen. Dadurch kommt es immer wieder zu Verstimmungen.
- **Finanzieller Rahmen:** Bereitet schon die Ausweitung von Berufsschulzeiten Unmut bei den Ausbildungsbetrieben, die für die gesamte Ausbildungszeit, also auch für die Schulzeit, Lehrlingsentschädigungen und Sozialabgaben zu entrichten haben, so wächst der Unmut erst recht, wenn in den Berufsschulen Inhalte der Persönlichkeitsbildung auf Kosten des Fachunterrichtes forciert werden, die in den Augen der Betriebe zu keinem direkten Nutzen für die Arbeit führen.

Forciert werden die genannten Problembereiche noch durch eine relativ mangelhafte Kommunikation zwischen den Berufsschullehrern auf der einen Seite und den tausenden Lehrbetrieben auf der anderen. Hier fehlt es grundsätzlich an praktikablen Schnittstellen, wohingegen die Kommunikation zwischen den Trägerorganisationen, Ministerien, Sozialpartnern, der Schulbehörde etc. relativ leicht herzustellen ist und gut funktioniert.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung des dualen Berufsausbildungssystems können auch eine Reihe von Vorteilen genannt werden, die jedoch je nach tatsächlichen Gegebenheiten auf Seiten der Ausbildungsbetriebe und der Lehrlinge auch als Problembereiche in Erscheinung treten können: Generell bedeutet die Eingebundenheit des Auszubildenden in einen Lehrbetrieb ein rasches Hineinwachsen in die Anforderungen der Erwachsenenwelt und des Erwerbslebens. Dabei kommt den übertragenen Aufgaben in den meisten Fällen ein Ernstcharakter zu. Fehlentscheidungen und mangelnde Leistungen der Lehrlinge bleiben nicht ohne Konsequenzen für die Arbeitsprozesse. Nach Abschluß der Lehre kann der Lehrling ohne weitere Einarbeitungszeit direkt in den Arbeitsalltag integriert werden. Damit erreicht die Ausbildung eine relativ große Zielgenauigkeit für den jeweiligen Arbeitsbereich. Auch dieser Aspekt birgt jedoch einige Probleme, wenn die Zielpassung zu hoch wird und unflexibel in Sackgassen führt.

### **2.3 Herausforderungen im Bereich der dualen Ausbildung, neuer Berufsbilder und neuer Arbeitsorganisationsformen**

Eingangs wurden bereits die von Achterhagen<sup>23</sup> beschriebenen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt erwähnt und in ihrem Grundtenor zusammengefaßt. An dieser Stelle soll auf einige der von ihm benannten Aspekte in bezug auf die österreichische Berufsbildungssituation genauer eingegangen werden.

**Strukturelle und demographische Veränderungen:** Demographische Veränderungen hin zu einer insgesamt älteren Bevölkerungsstruktur sind in allen westlichen Industrieländern zu beobachten. Damit einhergehend ergeben sich weitreichende Folgerungen für den wirtschaftlichen Bereich. Eine große Zahl von berufserfahrenen älteren Arbeitnehmern tritt relativ frühzeitig aus dem Berufsleben aus und wird nur unzureichend von jüngeren ersetzt, denen in weiten Bereichen die berufliche Erfahrung fehlt. Auf der anderen Seite sehen sich ältere Arbeitnehmer zunehmend mit einem Wandel von Arbeitsabläufen, Technologien und Prozessen konfrontiert, für die ihnen die spezifische Ausbildung fehlt. Dieses Qualifizierungsdefizit kann von der zahlenmäßig geringen Gruppe gut ausgebildeter junger Fachkräfte auf Dauer

nicht ausgeglichen werden. Die Bedeutung des „lebensbegleitenden Lernens“ als Voraussetzung für eine dauernde Konkurrenzfähigkeit europäischer Unternehmen ist in den meisten Mitgliedsstaaten, so auch in Österreich, noch nicht in seiner ganzen Tragweite erkannt.

Neben den rein demographischen Veränderungen sind jedoch auch strukturelle Veränderungen in der Bildungsstruktur der jüngeren Generation zu verzeichnen, die sie immer mehr von ihren Eltern unterscheiden. Wie oben bereits erwähnt, ist insgesamt ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen zu erkennen. Insbesondere die höheren Absolventenzahlen der berufsbildenden höheren Schulen eröffnen Betrieben Personalrekrutierungsalternativen jenseits der Lehrlingsausbildung. Dieser Trend wird durch Fachhochschulstudiengänge und eine zunehmende Ausrichtung von Hochschulstudiengängen auf bestimmte Zielberufe noch verstärkt. Das allgemein gesteigerte Niveau führt jedoch zu einer Negativselektion all derjenigen, die, aus welchen Gründen auch immer, nur einen geringen Bildungsabschluß erzielen können. Auch hier bietet der Überhang an Lehrstellensuchenden gegenüber der Zahl offener Lehrstellen die Möglichkeit, Bewerber gezielt auszuwählen.

Neben den genannten Aspekten findet sich zudem ein struktureller Wandel in den verschiedenen Wirtschaftssektoren, der vor allem mit einem Rückgang des sekundären bzw. des primären Sektors und einem Wachsen des Dienstleistungsbereiches gekennzeichnet werden können. Anfang der 70er Jahre machten landwirtschaftliche Berufe noch 20% der Erwerbstätigen in Österreich aus. Hier boten sich durchaus gute Berufschancen auch für weniger qualifizierte Arbeitskräfte. Zu Beginn der 90er Jahre waren es hingegen nur noch 10%, während sich zu diesem Zeitpunkt bereits mehr als 67% der Berufstätigen Dienstleistungsberufen zuordnen lassen<sup>24</sup>. Insgesamt schrumpft auch der sekundäre Sektor der 1971 bei ca. 30% und 1997 bei 22% lag. Dabei gilt es allerdings zu differenzieren: „Während handwerkliches Personal mit Lehre in der Beschäftigung im privaten Sektor leicht verliert, weisen – so zeigen Befragungen im Auftrag des AMS – Anlagen und Maschinenbediener und Montagefachkräfte steigende Beschäftigungen auch in einem insgesamt schrumpfenden sekundären Sektor auf“<sup>25</sup>.

**Veränderte Wertemuster und Grundhaltungen:** „Neuere Forschungen<sup>26</sup> zeigen einen tiefgreifenden Wandel der Werte und Einstellungen bei den Jugendlichen, der mit einem Verlust des Glaubens an Autoritäten im privaten, im politischen und im Arbeitsleben einhergeht. Selbstverwirklichung, Mitsprache, Freizeitwerte sowie Zeitsouveränität werden zunehmend wichtiger<sup>27</sup>. Hervorgehoben werden auch die starke Reizüberflutung sowie die Furcht vor ökologischen Katastrophen – alles Tendenzen, die erschwerend für organisierte Lehr- und Lernprozesse wirken. Entsprechend finden wir ein Aufleben der Diskussion um Moral und Ethik in der Wirtschaft und Wirtschaftswissenschaften“<sup>28</sup>.

**Steigende Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechniken:** Die steigende Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Bereichen der Wirtschaft und im Bereich der privaten Haushalte führt zu tiefgreifenden Veränderungen im Arbeitsleben und zu sozialen Wandlungsprozessen. Die verstärkte Nutzung solcher Systeme erfordert eine sorgfältige Adaptation vieler Arbeitsplätze an die neuen technischen Möglichkeiten, die vor allem zu einer Automatisierung von Routinearbeiten, einer integrierten Aufgabenverarbeitung und Möglichkeiten einer kontrollierten Dezentralisation von Tätigkeiten führt. „Vintage-Effekte der Wissensstruktur<sup>29</sup> beeinflussen die Arbeitsprozesse; denn weder die allgemeinen Schulen noch die Berufsausbildung sind mit ihren traditionellen Ausbildungsweisen bisher in der Lage, angemessen auf den Gebrauch der neuen Technologien vorzubereiten“<sup>30</sup>. Unter den angesprochenen „traditionellen Ausbildungsweisen“ sind verschiedene Aspekte zu verstehen. Insbesondere die Trennung von Ausbildungsgegenständen und -fächern, sowie die lineare Vermittlung von Wissen widersprechen in eklatanter Weise den Erfordernissen und Strukturen von Informations- und Kommunikationsmedien, in denen eine weiträumige Verteilung von Wissen, Informationen und Interaktionsmöglichkeiten, denen eine lineare Verknüpfung grundsätzlich fehlt, vorzufinden ist. Zudem kommt eine insgesamt beschleunigte Entwicklung in allen Bereichen der Informations- und Kommunikationstechnologie, sowohl auf Hardware, als auch auf Softwareseite.

Hier kommt es zu einem verstärkten Auseinanderklaffen sozialer Schichten und Altersgruppen in der Bevölkerung. Auch global sind die Wirkungen vernetzter Kommunikationstechniken keinesfalls durch Attribute wie Demokratisierung und freiem Zugang zu Wissen zu kennzeichnen. In einer jüngst veröffentlichten Studie zur Nutzung von Datenautobahnen zeigt sich, wie sich Unterschiede zwischen Wirtschaftsregionen, auch zwischen Stadt und Land spiegelbildlich in Zugriffszeiten und Datenströmen wiederfinden lassen. Auch die vielbeschworene Osteuropakompetenz Österreichs findet in den vorliegenden Daten keinen Niederschlag. Derzeit laufen alle nennenswerten Informationsströme der Oststaaten über Deutschland<sup>31</sup>.

**Zunehmende systemische Rationalisierung:** „Mit diesem Begriff bezeichnen Baethge und Oberbeck 1986 betriebliche Organisationsformen, über die bisher eher isolierte Ziele und Inhalte der Arbeitsaufgaben neuartig verknüpft werden, wodurch komplexe Arbeitsplätze entstehen, die ihrerseits neue Formen der Arbeitsbeherrschung erfordern“<sup>32</sup>.

**Rückgang hierarchischer Strukturen:** „Zusammen mit den Maßnahmen der systemischen Rationalisierung sind solche eines Abbaus von Hierarchiestufen zu beobachten. Als ein Schlagwort wäre hier „lean

production“ zu nennen<sup>33</sup>. Senge<sup>34</sup> unterscheidet beispielsweise zwischen „localness‘ (no decision should ever be made higher up than is absolutely necessary)“ und „leanness‘ (continually increasing the capacity to produce more, higher quality with less resources)“. Damit entstehen ebenfalls neue, komplexer gestaltete Arbeitsplätze, denen zugleich mehr Entscheidungskompetenz zugewiesen wird<sup>35</sup>.

### 3. Lebensbegleitendes Lernen<sup>36</sup>

Unter dem Schlagwort „*lebensbegleitendes Lernen*“ hat die EU in den vergangenen Jahren verstärkt auf die Bedeutung der Aus- und Weiterbildung als „Schlüssel zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und zur Flexibilisierung der EU-Unternehmen sowie zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte der EU in einem durch rasanten technologischen Fortschritt gekennzeichneten Umfeld, in dem Arbeitsinhalte und Arbeitsorganisation sich verändern“<sup>37</sup> hingewiesen. In diesem Sinne wurden in den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU für 1999 als Ergebnis der Überprüfung der Nationalen Aktionspläne des Vorjahres unter anderem die „Rolle des lebenslangen Lernens in der Herausbildung hochqualifizierter und anpassungsfähiger Arbeitskräfte [...] stärker betont und die Mitgliedsstaaten [...] aufgefordert, Zielvorgaben zu machen, um immer mehr Menschen in den Prozeß des lebenslangen Lernens einzubeziehen“<sup>38</sup>.

Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem Bildungsniveau der Grundausbildung zu. Sie wird als Grundlage für die Schaffung leistungsstarker und anpassungsfähiger Arbeitsmärkte angesehen. Als Fundament erleichtert sie zudem das Lernen im Erwachsenenalter und stellt damit grundlegende Weichen für spätere Qualifikations- und Weiterbildungsbemühungen.

Insgesamt kann die schulische Grundausbildung in der EU als relativ umfassend angesehen werden. Junge Menschen erreichen heute in allen Mitgliedsstaaten ein deutlich höheres Bildungsniveau als frühere Generationen<sup>39</sup>. Dieser Umstand führt jedoch zu einer wachsenden Kluft zwischen den Bildungsniveaus verschiedener Generationen. Während in Österreich<sup>40</sup> in der Altersgruppe der 25 bis 34-jährigen über 80% mindestens über einen oberen Sekundarschulabschluß verfügen, sind es in den Altersgruppen ab 45 Jahren nur mehr unter 70%<sup>41</sup>.

Obwohl der gemeinsame Beschäftigungsbericht der EU für 1999 feststellt, daß Vergleiche zwischen männlichen und weiblichen „Quoten in den Ländern der Europäischen Union zeigen, daß die jungen Frauen, was das Bildungsniveau betrifft, nahe an das Bildungsniveau der Männer herankommen oder dieses sogar übertreffen“, finden sich 1996 in Österreich durchaus noch ernstzunehmende Unterschiede. Sind es bei den 25 bis 29-jährigen Männern ca. 87%, die mindestens über einen oberen Sekundarschulabschluß verfügen, so stehen diesen nur ca. 76% bei den Frauen gegenüber. In älteren Generationen findet sich dieses Ungleichgewicht noch weitaus stärker<sup>42</sup>.

Wenn festgestellt werden kann, daß „lebenslanges Lernen nach der formalen allgemeinen und beruflichen Grundbildung zur Aufrechterhaltung einer hochqualifizierten und anpassungsfähigen Erwerbsbevölkerung in der EU unumgänglich notwendig ist“<sup>43</sup>, so hat dies - zumindest in Österreich - im besonderen Maße für Frauen und ältere Personen zu gelten. Die Verfügbarkeit von Ausbildungsprogrammen besonders für ältere Arbeitnehmer wird in der Leitlinie 6 zur Europäischen Beschäftigungspolitik ausdrücklich gefordert.

#### 3.1 Leitlinien zur Beurteilung von beruflicher Weiterbildung

Mit der Annahme der beschäftigungspolitischen Leitlinien für 1999 ging der Luxemburger Prozeß in das zweite Jahr seiner Umsetzung. Wie schon in den Leitlinien für 1998 stützt sich der beschäftigungspolitische Ansatz auf die vier Pfeiler Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit und Chancengleichheit. In Ergänzung zum Vorjahr wurden besonders die folgenden Punkte hervorgehoben:

- Eine besondere Bedeutung kommt 1999 der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen zu, indem die Dimension der Chancengleichheit zur Querschnittsaufgabe für alle Pfeiler wird;
- die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens wird stärker betont;
- das Beschäftigungspotential des Dienstleistungssektors (insbesondere in den Bereichen Informationstechnologien und Umweltschutz) soll besser ausgeschöpft werden;
- eine Überprüfung der Steuer- und Sozialleistungssysteme wird angestrebt;

- Entsprechende Fördermaßnahmen sollen zu einer verstärkten Einbindung älterer Menschen ins Arbeitsleben und zur Schaffung eines offenen Arbeitsmarktes für benachteiligte Gruppen und Personen führen.

Bereits diese kurze Aufzählung von Veränderungen, die sich zu 1998 ergeben haben, macht deutlich, wie die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU sich als komplexes Geflecht verschiedener zum Teil aber stark aufeinander bezogener oder zumindest beziehbarer Anforderungen darstellt. Es lassen sich auf der Grundlage der beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU nur schwer einheitliche und einfache Bewertungskriterien für den Bereich der beruflichen Weiterbildung abgrenzen. Die folgende Aufzählung einiger uns wichtig erscheinender Bewertungskriterien kann daher nur als Versuch zur Formulierung von Eckpunkten ohne Anspruch auf Vollständigkeit verstanden werden:

- 1. Definition, Strategie, Ziele.** Als explizite Forderung der EU stehen die Erarbeitung einer Definition, einer Strategie und die darauf gegründete Ableitung konkreter Ziele im Bereich des lebensbegleitenden Lernens im Mittelpunkt der beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU.
  - **Einschätzung der Bedeutung lebensbegleitenden Lernens - Definition.** Die in den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU geforderte Verstärkung der Bemühungen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens fordert eine nationale Definition und Bewertung der Bedeutung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen.
  - **Erarbeitung einer beschäftigungspolitischen Strategie für das lebensbegleitende Lernen.** Die von den beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU betonte Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der EU setzt die Erarbeitung einer entsprechenden Strategie voraus, die über die Behebung momentaner Defizite hinausgehend, gesamtwirtschaftliche Aspekte und zukünftige Entwicklungen im Auge behält und mit anderen Bereichen der Beschäftigungs-, Wirtschafts- und Bildungspolitik sinnvoll verbunden ist.
  - **Formulierung konkreter Zielvorgaben.** Die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU fordern explizit die Benennung konkreter Ziele, z.B. in der Anhebung der Weiterbildungsquoten für bestimmte, zunächst zu identifizierende Personengruppen.
- 2. Festlegung gemeinsamer Indikatoren - Monitoring.** „Der Luxemburg-Prozeß erfordert nachprüfbar beschäftigungspolitische Ziel- und Zeitvorgaben auf europäischer wie auf einzelstaatlicher Ebene. Dies wiederum setzt voraus, daß alle Bereiche abdeckende Indikatoren festgelegt werden, die der Bewertung sowohl der zur Umsetzung der beschäftigungspolitischen Leitlinien getroffenen Maßnahmen als auch der erzielten Ergebnisse dienen.“<sup>44</sup>
- 3. Konkrete Forderungen – Zielgruppen, Arbeitsbereiche.**
  - **Zielgruppen.** Ein besonderes Augenmerk sollte nach Maßgabe der beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU auf der Förderung zur Chancengleichheit von Männern und Frauen, zur stärkeren Einbindung älterer Menschen in den Arbeitsmarkt und zur stärkeren Öffnung für benachteiligte Personengruppen liegen.
  - **Arbeitsbereiche.** Als besondere Maßnahmen werden im Rahmen der beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU Förderungen im Bereich der Informations- und Umwelttechnologien sowie im Dienstleistungssektor benannt.

## 3.2 Gegenwärtiger Stand der beruflichen Weiterbildung in Österreich

### 3.2.1 Definition - Strategie - Ziele

Der 1999 vorgelegte gemeinsame Beschäftigungsbericht der EU attestiert den Mitgliedstaaten zwar ein *gesteigertes Bewußtsein* für die bedeutende Rolle des lebensbegleitenden Lernens<sup>45</sup> stellt jedoch fest, daß die Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen noch weithin unzureichend sei. Die Umsetzung der Leitlinien zum lebensbegleitenden Lernen kann für Österreich zusammenfassend eher als lose Sammlung verschiedener Einzelmaßnahmen denn als umfassende Konzeption verstanden werden. Der gemeinsame Beschäftigungsbericht der EU stellt dies wie folgt dar: „Obwohl einige Mitgliedstaaten erklären, warum lebensbegleitendes Lernen wichtig ist oder bestimmte Zielgruppen oder entwicklungswürdige Bereiche nennen, wird eine klare Strategie nur vom Vereinigten Königreich, den Niederlanden und Finnland vorgelegt. Diese Länder unterstützen ihre Strategie auch mit großzügigen Lernmaßnahmen. Irland hat ebenfalls eine umfassende Strategie für das lebensbegleitende Lernen formuliert, die Umsetzungsmaßnahmen befinden sich im Planungsstadium. Die verbleibende Mehrheit der Mitgliedstaaten nennt eine Reihe von Maßnahmen oder neuen Initiativen, die miteinander meistens nicht in Zusammenhang stehen und eher auf bestimmte Bedürfnisse in einigen Bereichen eingehen“<sup>46</sup>.

Die Leitlinien der EU werden durch Österreich im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes nur unzureichend umgesetzt. Den angestrebten Einzelmaßnahmen fehlt ein gemeinsames Konzept. Weiterbildung als umfassende formelle und informelle lebensbegleitende Maßnahme wird weder als solche definiert noch in einer klaren Strategie umgesetzt. Angestrebte Maßnahmen sind z.B.:

- Bei innerbetrieblichen Weiterbildungen soll durch die vorgeschlagene Steuerreform ein Freibetrag in Höhe von 9% für Unternehmensausgaben im Bereich Bildung und Weiterbildung von Beschäftigten eingeführt und die steuerliche Abzugsfähigkeit verbessert werden.
- Im Bereich lebensbegleitendes Lernen wurden konkrete Ziele formuliert. Die Teilnahmequote bei Arbeitskräften ohne Qualifikation soll von derzeit 5,2 % auf die entsprechende Quote von Arbeitskräften mit mittlerer Qualifikation (8,0%) angehoben werden.
- Bei der Arbeitsmarktpolitik sind für die weitere Förderung des lebensbegleitenden Lernens Ausgaben in Höhe von 45 Millionen Euro geplant. Dennoch ist die Gesamtstrategie zur Stärkung der Maßnahmen im Bereich lebensbegleitenden Lernens nicht konkreter ausgearbeitet worden<sup>47</sup>.

Das Fehlen einer gemeinsamen Klammer und einer in sich schlüssigen Strategie Österreichs zur Umsetzung der Leitlinien zum lebensbegleitenden Lernen spiegelt gut die derzeitige Landschaft der beruflichen Weiterbildung in Österreich wider. Im Gegensatz zur beruflichen Erstausbildung, dominieren im Rahmen der beruflichen Weiterbildung die Angebote privater Anbieter.

Neben den beiden großen Weiterbildungsinstitutionen der Sozialpartner (WIFI - Wirtschaftsförderungsinstitut und bfi - Berufsförderungsinstitut) gibt es eine nur schwer überschaubare Anzahl von ca. 1.500 bis 3.000 privaten Anbietern mit oft nicht standardisierten Angeboten und großen regionalen Unterschieden. Die entsprechenden Einrichtungen werden von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Religionsgemeinschaften, politischen Parteien sowie wissenschaftlichen und kulturellen Vereinigungen getragen<sup>48</sup>. Neben den bereits erwähnten Einrichtungen (WIFI und bfi) sind hier besonders das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) und die Volkshochschulen (VHS) zu nennen<sup>49</sup>. In diesem Sinne fehlen bereits grundlegende Daten über das Weiterbildungsangebot in Österreich und der Beteiligung an diesen<sup>50</sup>. Die Einbindung dieses relativ heterogenen Bildungssektors in eine umfassende bildungspolitische Konzeption muß - allein schon auf Grund fehlender Daten - als relativ große Herausforderung angesehen werden.

### 3.2.2 Monitoring

Im Rahmen des Labour Force Survey 1997 kann geschätzt werden, daß in Österreich weniger als 10% der Beschäftigten an Weiterbildungsangeboten teilnehmen<sup>51</sup> (die Angaben beruhen auf einer Stichtagserhebung, in deren Rahmen die Zahl der Arbeitnehmer ermittelt wurde, die innerhalb der vergangenen vier Wochen an Weiterbildungskursen teilgenommen hatten). Obwohl ca. die Hälfte der Mitgliedsstaaten geringere Quoten - angefangen bei ein paar Prozentpunkten - aufweisen, sind die genannten Zahlen keineswegs befriedigend. Das Spitzenfeld wird durch Dänemark, Finnland und Schweden mit über 15% gebildet<sup>52</sup>.

Insgesamt muß jedoch bereits die Datenlage über das Angebot und die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten in Österreich als völlig unzureichend angesehen werden. So schwanken die Beteiligungsquoten an Weiterbildungsangeboten weitaus stärker in Abhängigkeit der verschiedenen Erhebungsinstitute als in Abhängigkeit nachvollziehbarer und fachlich begründbarer Parameter. So kommt eine österreichische Erhebung von 1996 durch eine besonders weite Definition von Weiterbildung (Berücksichtigt wurden z.B. auch gelesene Fachbücher) auf eine Quote von 58%.

Die eingangs genannten Schätzung des Labor Force Survey mit Beteiligungsquoten von unter 10% wird jedoch durch Österreichische Erhebungen im Rahmen der Mikrozensus-Sonderprogramme 1973, 1982 und 1989 gestützt, die in etwa auf gleich hohe Werte kommen. Zwar weist die ÖSTAT-Erhebung von 1973 auf 1989 einen leichten Steigerung von 9% auf 11,8% nach, es gibt jedoch keine Hinweise auf eine weitere Steigerung (fehlende Erhebungen). Es ist sogar fraglich, ob der Anteil der an Weiterbildungsmaßnahmen beteiligten Arbeitnehmer in Österreich sich seit 1973 überhaupt verändert hat<sup>53</sup>.

### 3.2.3 Zielgruppen und Arbeitsbereiche

Der eher geringen Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen, von denen ein Großteil auf zwei

bis drei Tage pro Jahr beschränkt bleibt (1% der Arbeitszeit pro Jahr) und meist von Personen mit ohnehin höherem Bildungsniveau besucht wird<sup>54</sup> stehen z.B. in Wien ca. 60% an Arbeitnehmern gegenüber, die an beruflicher Weiterbildung interessiert sind. „Mit Freiberuflern und Beamten (38%), insbesondere mit Hochschulbildung (nahezu 50%) nehmen überdies vor allem jene Gruppen Angebote beruflicher Fortbildung wahr, die bereits über überschaubare Karriereperspektiven verfügen. Anders ausgedrückt: 50% der Manager, aber nur 20% der Facharbeiter und gar nur 5% der ungelerten Arbeiter nehmen an Schulungen teil“<sup>55</sup>.

Ähnliche Unterschiede finden sich für verschiedene Altersgruppen. Ältere Arbeitnehmer scheinen an Schulungsmaßnahmen weniger teilzunehmen; die meisten Schulungen werden von Personen in den frühen Dreißigern<sup>56</sup> besucht. Die Gefahren, die sich aus solchen Verteilungen ergeben können, werden derzeit noch weitgehend unterschätzt. Das Zusammentreffen einer insgesamt alternden Bevölkerung (Geburtenrückgang und gleichzeitig wachsende Lebenserwartung) mit einer sich rasch entwickelnden Informationsgesellschaft kann zu nur schwer zu begegnenden Qualifikationsdefiziten in der EU führen: „Insgesamt deuten die genannten Daten die Möglichkeit steigender Qualifikationslücken an, da eine sich rasch entwickelnde Informationsgesellschaft zu einer steigenden Nachfrage nach höher qualifizierten und besser geschulten Arbeitskräften führt. Mit einer alternden Bevölkerung wird die Notwendigkeit, sich zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit Umschulungen und qualifikationsfördernden Maßnahmen zu stellen, immer dringender, will die Europäische Union einem Qualifikationsdefizit aus dem Weg gehen. Gemäß dem Bericht der Kommission über Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft kommt es bereits zu Qualifikationsdefiziten; bis zu 500.000 Arbeitsplätze können derzeit nicht besetzt werden, weil es kein entsprechendes Angebot an qualifizierten Arbeitskräften gibt“<sup>57</sup>.

#### **4. Die Bedeutung des LEONARDO DA VINCI Programmes im Bezug auf Fremdsprachenprojekte, Projekte im Rahmen der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung (lebensbegleitendes Lernen) in Österreich**

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Bereiche der Fremdsprachenausbildung der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung in Österreich lassen sich sicherlich in keinem gemeinsamen Überblick bewerten. Insbesondere die Bewertung der entsprechenden LEONARDO DA VINCI Projekte vor einer gemeinsamen Bewertungsfolie fällt aufgrund der verschiedenen Anforderungen und Ausgangsbedingungen der drei Bereiche ausgesprochen schwer. Dennoch können einige grundlegende Gemeinsamkeiten und bereichsübergreifende Merkmale aufgezeigt werden.

#### **LEONARDO DA VINCI ist in einen Gesamtrahmen eingebettet, in dem es erst in einem mittleren Bereich eines Bildungsweges in Erscheinung tritt.**

Für alle LEONARDO DA VINCI Projekte gilt gleichermaßen, daß sie auf den Bildungsbemühungen zeitlich vorgelagerter Institutionen aufbauen. Die Überprüfung des Outcome von Projekten im Rahmen des Programmes LEONARDO DA VINCI bedeutet damit immer auch die Überprüfung des gesamten bis dahin zurückgelegten Bildungsweges. Dies gilt für Fremdsprachenkenntnisse, die zum Teil bereits in der vorschulischen Erziehung einsetzen ebenso wie für die berufliche Erstausbildung, die auf die positiven und negativen Erfahrungen, den Bildungsstand, Selbst- oder Unselbstständigkeit und die Motivation der Jugendlichen für eigenständiges Lernen aufbauen müssen. Gleiches gilt für den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Besonders in diesem, in der Regel als zeitlich spätesten Prozeß der Ausbildung zu lokalisierenden Bereich, spielen alle anderen, vorherigen Erfahrung mit hinein. Dies bedeutet, daß Projekte im Rahmen von LEONARDO DA VINCI in Abhängigkeit von ihrer Passung zu vorhergehenden Ausbildungsschritten nur so gut sein können, wie es der Rahmen der Vorerfahrungen zuläßt. Vor diesem Hintergrund können durchaus unterschiedliche Maßstäbe bei der Beurteilung vorgelagerter

Ausbildungsstufen auch zu unterschiedlichen Einschätzungen des Nutzens von LEONARDO DA VINCI Projekten führen. Dabei können in allen Bereichen je nach Sichtweise spezifische Mängel oder Verbesserungsmöglichkeiten geortet werden, die unter den oben genannten Gesichtspunkten nur teilweise vom LEONARDO DA VINCI Programm aufgefangen werden können.

Im Sprachenbereich wären hier beispielsweise zu nennen:

- Ausweitung auf zwei Fremdsprachen
- Stärkung der slawischen Sprachen in den Schulen als Sprachen unserer Nachbarn
- Ausweitungen von Übungsfirmen, Übungsreisebüros und Übungsmessen
- Verpflichtende Auslandspraktika für Sprach- und Fachlehrer
- Verbesserung der Möglichkeiten für den Einsatz von „native speakers“
- Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes in beziehungsweise durch die Medien (fremdsprachige Beiträge auch in den Printmedien und dem ORF)
- Erweiterung der Ausbildung von Sprachlehrern um den Einsatz von computergestützten Sprachlernhilfen

Im Bereich der dualen Ausbildung könnten es folgende Punkte sein:

- Verstärkter Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden (Planspieltechnik, Rollenspiele, Simulationstechniken, Einsatz von Computer Based Training (CBT))
- Verstärkte persönlichkeitsbildende Inhalte
- Verstärkte allgemeinbildende Inhalte
- Verstärkung von Fremdsprachenkenntnissen
- Verstärkte Modularisierung von Ausbildungsinhalten
- Stärkere Unterstützung selbständigen Handelns und Entscheidungsfindung
- Horizontale Durchlässigkeit zwischen den Berufen und Bildungseinrichtungen
- Angemessene Entlohnung von Begleitlern bei Austauschprogrammen

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind es z.B. die folgenden Punkte:

- Überdenken von Finanzierungsquellen (relativ geringe staatliche Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen)
- Schaffung eines Bildungspolitischen Rahmens (Definition, Strategie, Ziele)
- Verstärkte Einbindung älterer Arbeitnehmer
- Verstärkte Einbindung unterer Bildungsschichten
- Schaffen von Zertifizierungsmöglichkeiten
- Definition besonders relevanter Inhalte (z.B. Computertechnologie)

### **LEONARDO DA VINCI forciert Inhalte, die im Bereich der Wirtschaft und Öffentlichkeit und zum Teil in der Politik zu geringe Resonanz finden.**

Das Programm LEONARDO DA VINCI forciert inhaltliche und programmatische Weichenstellungen, die an Forschungsarbeiten, Trendanalysen, Zukunftsprognosen und Zielsetzungen des europäischen Einigungsprozesses orientiert sind. In vielen dieser Bereiche fehlt es derzeit an Einsicht in den politischen Gremien, an Motivation in der Wirtschaft und den betroffenen Ausbildungsteilnehmern. In den entsprechenden Publikationsorganen finden sich immer wieder Hinweise darauf, daß man den Wirtschaftsunternehmen die Vorteile der europäischen Dimension, von Fremdsprachenkenntnissen ihrer Mitarbeiter, einer erhöhten Eigenständigkeit, den „Mehrwert“ von europaweiten Austauschprogrammen, die positive Bedeutung von reifen umfassend gebildeten Arbeitnehmern möglichst im Rahmen einer betriebswirtschaftlichen Kosten-/Nutzen Kalkulation darzulegen habe. Daß Bildung sich grundsätzlich jeweils an einzelne Menschen richtet und ganz entscheidend deren Persönlichkeits- und Selbstkonzepte erweitert, wird vor diesem Hintergrund häufig vernachlässigt. Für die eher im „Hier und Jetzt“ agierenden Unternehmen zählen zunächst fachliche direkt umsetzbare Fähigkeiten und Qualifikationen. Ähnliches gilt für die Akzeptanz solcher Maßnahmen in der Bevölkerung. Als Verbesserungsvorschläge im Bereich des Sprachenlernens werden z.B. genannt: Abbau des Vorurteils, daß Sprachen nicht immer so schwer sind wie ihr Ruf; verstärkte Öffentlichkeitsarbeit für die Bedeutung von Fremdsprachenkompetenzen bzw. Mehrsprachigkeit als Schlüsselqualifikation in der breiten Bevölkerung.

### **Fehlende politische Rahmenkonzepte.**

Wie im Rahmen der vorangegangenen Abschnitte deutlich geworden ist, kann die Situation der beruflichen Weiterbildung in Österreich als relativ problematisch eingestuft werden. Dort wo Zahlen und Fakten vorliegen, weisen diese eher auf Defizite als auf Überfluß hin. Auch wenn dies im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse und der beruflichen Erstausbildung nicht so klar zum Ausdruck kommt, sind auch hier Verbesserungsmöglichkeiten gegeben. Eine verlässliche Einschätzung der Lage ist jedoch aufgrund fehlender Daten und fehlender definitorischer Abgrenzungen des Weiterbildungsmarktes, z.B. vom öffentlichen Bibliothekswesen nur schwer möglich. Diese Offenheit läßt Spielraum, so daß einige Autoren<sup>58</sup> zu dem Schluß kommen, daß die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen in Österreich bei weitem nicht so gering sei, wie gemeinhin behauptet würde. Aber auch wenn diese Autoren recht haben sollten, kann dies allein nicht darüber hinwegtäuschen, daß die wesentlichen Problembereiche der beruflichen Weiterbildung in Österreich jenseits der Beteiligungsquoten, im strukturellen bildungspolitischen Bereich zu suchen sind. Angesichts der genannten Defizite im Hinblick auf grundlegende Konzeptionen wie Definition und Strategie für die berufliche Weiterbildung läßt die österreichische Weiterbildungslandschaft – zumindest aus der Ferne – als relativ lose Sammlung von Aktivitäten ohne gemeinsames Zentrum erscheinen.

### **Zur Bedeutung von Definition, Strategie und Zielen.**

Der Luxemburger Prozeß und der Amsterdamer Beschäftigungsgipfel sowie das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, das Grünbuch der Kommission und die Mitteilungen der Kommission („Für ein Europa des Wissens“) legen eine Anzahl von definitorischen Neubestimmungen in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik nahe. So bedeutet es einen entscheidenden Unterschied, wenn statt einzelner Bereiche der Bildungsbemühungen umfassend von „Lebensbegleitenden Lernen“ die Rede ist. Lebensbegleitendes Lernen fordert eine umfassende Betrachtung aller Bildungs- und Weiterbildungsanstrengungen der Gesellschaft, die aufeinander bezogen gemeinsame Ziele anstreben. Dies hat sich in der Folge sowohl in eine Bündelung der Zuständigkeiten, der Abstimmung von Zielen und Maßnahmen sowie der Finanzierungsbemühungen niederzuschlagen.

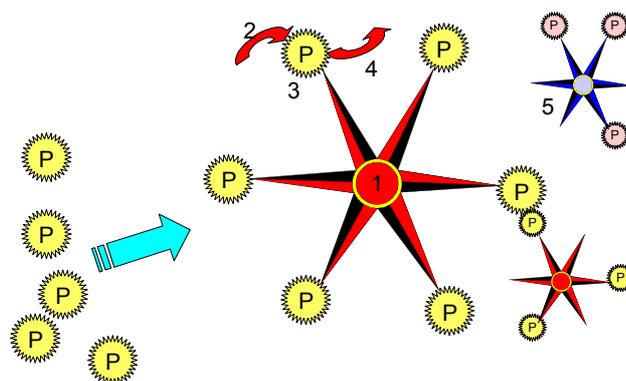
Vor diesem Hintergrund fällt es schwer zu beurteilen, welche Auswirkungen das Programm LEONARDO DA VINCI in seiner Gesamtheit in Österreich hat bzw. überhaupt haben kann. In diesem Sinne muß klar unterschieden werden zwischen dem Einflußbereich einzelner konkreter Projekte, die durch das Programm LEONARDO DA VINCI in Österreich gefördert wurden, und den nationalen Auswirkungen, die sich aus der Gesamtheit der Projekt ergeben.

Geht es speziell um die vom LEONARDO DA VINCI Programm in Österreich geförderten Projekte, so können diese in allen drei Bereichen sicherlich ausnahmslos als Maßnahmen mit Potential für „good“ bis „best practice“ gezählt werden. So haben Projekte zur Erarbeitung von Kursmaterialien und Curricula zur Schulung von Umweltbeauftragten (z.B. das Pilotprojekt: European Commercial Environmental Expert - ECEE<sup>59</sup>; das Pilotprojekt: Selbstlernunterlage - Umweltzertifizierung<sup>60</sup>) oder zum Laserschweißen (ELANET, Eurolaser Academy Network for Educational Tools<sup>61</sup>) in ihren jeweiligen eng umgrenzten Bereich eine unbestrittenen positiven und hohen Einfluß, der durch entsprechende Projektevaluationen erfaßt werden kann. Tatsächlich schaffen die im Rahmen der Antragstellung geforderten Konkretisierungen der Projekte, die von den Antragstellern sehr großes Engagement bereits in der nicht finanzierten Planungsphase verlangen, eine gute Grundlage für die Entwicklung von förderungswürdigen guten Projekten. Dabei scheint zunächst zu gelten: ‚Was gefördert wird, wird meistens gut‘.

Über die konkreten Pilotprojekte hinaus, welche für sich alleine jeweils auf einen genau definierten Sektor abgestimmt sind, scheint das Programm LEONARDO DA VINCI als Ganzes – welches mehr ist als die Summe seiner Teile – allgemein eine befruchtende Wirkung auf die österreichische Bildungslandschaft zu haben. In den fünf Jahren, die das Programm LEONARDO DA VINCI läuft, kann insgesamt ein Aufbrechen der traditionellen Strukturen und Konzepte sowohl im Bereich des Fremdsprachenlernens, der beruflichen Weiterbildung als auch der beruflichen Erstausbildung in Österreich beobachtet werden. Leonardo hat hier sicherlich eine Vorreiterrolle

und Triggerfunktion. Die „europäische Dimension“ fördern, wie es als Ziel des Programms LEONARDO DA VINCI explizit angestrebt wird, scheint allmählich in jedem der drei Bereiche Fuß zu fassen. Ähnliches gilt im Bereich der Unterrichtsmethodik, Didaktik und der angebotenen Inhalte. Inwieweit die genannten Erfolge einzig auf das LEONARDO DA VINCI Programm zurückzuführen sind, ist nur schwer einzuschätzen. Im Rahmen dieser Studie wurden jedoch eine Reihe von Antragstellern und Koordinatoren von österreichischen Pilotprojekten im Bereich der beruflichen Weiterbildung befragt, die für ihr jeweiliges Projekt feststellen, daß erst durch die Möglichkeit einer Förderung durch LEONARDO DA VINCI konkrete Projektpläne entstanden seien. In diesem Sinne bewirkte allein die Fördermöglichkeit einen gewissen Innovationsschub. Neben diesen eher allgemeinen Einschätzungen der Auswirkungen der durch LEONARDO DA VINCI geförderten Pilotprojekte in Österreich, soll im folgenden auf weitere Aspekte genauer eingegangen werden. Im wesentlichen kommen dabei die oben herausgestellten Beurteilungsleitlinien zum Tragen, wobei insbesondere auf die berufliche Weiterbildung näher eingegangen wird. Ähnliches gilt jedoch auch für die Bereiche Fremdsprachenkenntnisse und berufliche Erstausbildung.

Wie bereits deutlich wurde, werden die beschäftigungspolitischen Leitlinien der EU im Rahmen des lebenslangen Lernens von Österreich nur unzureichend umgesetzt. Insbesondere fehlt es an einer Definition und einer Strategie, die geeignet sein könnte als zielweisende Richtschnur für bildungspolitische Maßnahmen zu dienen. Ebenso konnte gezeigt werden, daß die im LEONARDO DA VINCI Programm verfolgten allgemeinen Ziele nicht dazu dienen, entsprechende bildungspolitische Weichenstellungen zu ersetzen. Im Gegenteil, es werden solche Zielvorgaben zu recht vermieden. Durch die Offenheit des LEONARDO DA VINCI Programmes hinsichtlich der definitorischen und strategischen Positionierung ergibt sich eine einerseits umfassende und andererseits beschränkte Wirkungsweise des Programmes. Dies bedeutet einerseits, daß von einer unterstützenden Maßnahme nicht erwartet werden kann, daß sie grundsätzliche strukturelle Probleme bereinigt. Andererseits ergeben sich durch die breite Ausgestaltung des Programmes vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, welche bei einer entsprechenden Umsetzung der jeweiligen Projektergebnisse im nationalen Bildungssystem einerseits unmittelbar Auswirkungen zeigen können und andererseits Reformbestrebungen in Gang setzen können.



*Ansatzpunkte für Verbesserungen: Im Zentrum sollte eine umfassende und zielgebende österreichische Bildungspolitik stehen (1), in die sich Projekte (Kreise mit „P“) als die nationalen Bildungsbemühungen ergänzende Maßnahme einklinken lassen. Projekte, die im Rahmen einer umfassenden und zielgebenden Bildungspolitik lohnenswert erscheinen, sollten bereits vor ihrer Implementierung, also schon in der Antragsphase gefördert werden (2). Nach Ablauf der Projektphase (3) sollten solche Projekte mit nationalen Mitteln weiterentwickelt und weiter gefördert werden (4). Projekte, die im Rahmen von LEONARDO DA VINCI nicht gefördert werden können, aber im Rahmen einer nationalen Bildungspolitik dennoch als wichtig erkannt werden, sollten auch aus nationalen Töpfen eine Förderung erfahren (5).*

Es ist sicherlich nicht davon auszugehen – das sei hier noch einmal betont –, daß die durch LEONARDO DA VINCI geförderten Projekte im Rahmen ihrer Förderung ihre Ziele nicht erreichten. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Hier muß – wie oben bereits erwähnt - klar getrennt werden zwischen der in diesem Papier angestrebten Bewertung der Projekte in Hinblick auf ihre Bedeutung im Rahmen der nationalen Bildungssysteme auf der einen Seite und der Bewertung der in den einzelnen Projektanträgen definierten Ziele auf der anderen. Die aufgezeigten

Probleme liegen viel eher darin begründet, daß über den Zusammenhang beider Uneinigkeit zu herrschen scheint.

Daraus ergeben sich im ungünstigsten Fall folgende Probleme:

**In der Vorbereitungsphase:** Die Vorbereitungsphase der Antragstellung zählt zu den arbeitsintensivsten des gesamten Projektes. Hierfür finden sich jedoch keine finanziellen Förderungen. Nach Maßgabe einer zielgebenden bildungspolitischen Strategie, könnten notwendige und interessante Projektideen bereits in der Vorbereitungsphase unterstützt werden. Großer Aufwand ergibt sich z.B. durch die Suche nach europäischen Projektpartnern (Networking – Reisekosten).

**Der abgelehnte Antrag:** Auch bildungspolitisch wichtige und für Österreich notwendige Projektideen können aus verschiedenen Gründen abgelehnt werden. In diesem Fall könnten Verfahren für die Unterstützung derartiger Projektideen auf nationaler Ebene vorgesehen werden. Damit könnte im Fall von Projekten, welche insbesondere für Österreich relevant sind, das Innovationspotential, welches im Rahmen der Antragstellung entwickelt wird, genutzt werden. Die Fortsetzung der Transnationalität würde allerdings ein Zusammenwirken mehrerer Mitgliedstaaten oder aber eine entsprechende Finanzkraft der involvierten Institutionen voraussetzen.

**Nach Beendigung des Projektes** wird seine Umsetzung nicht weiterverfolgt,

- ... da ihnen Geld und Fähigkeiten zur Vermarktung ihrer Produkte fehlen. Vor allem kleineren Antragstellern fällt es schwer mit ihren Produkten im Markt aufzutreten.
- ... obwohl zwar theoretisch ein großer Bedarf nach den Ergebnissen der Projekte, aber keine Akzeptanz für diese besteht. In diesem Sinne muß nicht auf jeden bildungspolitisch identifizierten Bedarf zwangsläufig eine hohe Nachfrage folgen.
- ... weil Angebote zur Integration oder Wiedereingliederung von Randgruppen einer finanziellen Förderung bedürfen. Weder Betriebe noch die Betroffenen können oder wollen dafür aufkommen.
- ... da ein nötiges Update zu aufwendig und zu teuer erscheint. Auch das beste Produkt, die innovativste CD-Rom veraltet mit der Zeit. Ist das Projekt beendet, fehlt nicht selten das Geld für nötige Updates.

### **Weitere Aspekte:**

Im Rahmen von Interviews mit österreichischen Antragstellern fielen jedoch noch weitere Kritikpunkte auf, die zum Teil in eine ähnliche Richtung gehen, jedoch weniger strukturellen als vielmehr operativen Charakter aufweisen. Viele Antragsteller und Koordinatoren weisen hier auf folgende Aspekte hin:

- Fehlende Vorfinanzierung im Zeitraum der aufwendigen Antragstellung (unseres Erachtens handelt es sich hierbei sowohl um ein strukturelles – siehe oben - als auch um ein operatives Problem)
- Die im Rahmen von LEONARDO DA VINCI mögliche Teilfinanzierung der Projekte ist zu gering, als daß nicht zum Teil ein hohes finanzielles Risiko durch den Antragsteller getragen werden muß. Es kann es daher vorkommen, daß vor allem kleinere Institutionen in der Programmbeteiligung benachteiligt werden.
- Der bürokratische Aufwand während der gesamten Projektphase erscheint den befragten Personen unangemessen hoch.
- Im Rahmen der Antragstellung ist es nötig eigene Interessen (bzw. Interessen von Geldgebern) zu Gunsten gesamteuropäischer Interessen zurückzustellen. Demgegenüber steht der im Rahmen der transnationalen Kooperation erreichte ‚europäische Mehrwert‘, welcher auch einen Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Bildungssystemen mit sich bringt.

## **5. Literatur**

- Achterhagen F. (1999) Berufliche Ausbildung; <http://www.wiso.uni-goettingen.de/~fachten/beruf2.htm>; - 15.12.99
- Albach, H. (Hrsg.) (1993) Betriebliches Umweltmanagement. Ergänzungsheft 2/93 der Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Wiesbaden: Gabler
- Autorengruppe Schulversuch Allgemeinbildung Zürich (1991) Schulversuch Allgemeinbildung 2000. Berichte aus dem Institut für Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich, Band 25. Zürich
- Berger, R. (1997): Chancen und Risiken der Internationalisierung aus Sicht des Standortes Deutschland, in: Krystek, U. & Zur, E. (Hrsg.): Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Unternehmensführung. Berlin, Heidelberg. S. 19-34.
- Bleich, H. (2000) Digitale Distanzen. Verschiedene Perspektiven auf den Raum der Räume. c't. magazin für computer technik, 9; S. 212 - 217
- Bloech, J. Bogaschewski, R. Götze, U. & roland, V. (1993) Einführung in die Produktion. 2. Auflage. Heidelberg: Physika
- Borg, M. & Harzing, A.-W. (1996): Karrierepfade und Effektivität internationaler Führungskräfte, in: Macharzina, K. & Oesterle, M.-J. (Hrsg.): Handbuch Internationales Management. Wiesbaden. S. 279-297.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1993) Umweltschutz in der beruflichen Bildung – Entwicklungstendenzen und Lösungswege. BIBB-2. Fachkongreß vom 9.-11.12.1993 in Berlin. Nürnberg: BW Bildung und Wissen

- Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (1997) Die Lehre: Berufsausbildung in Österreich; <http://www.bmwa.gv.at/positionen/lehre.htm>; - 15.12.99
- Buttler, F. (1992) Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: Achterhagen, F. & John, E.G. (Hrsg.) Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. S. 162-182; Wiesbaden: Gabler
- CEDEFOP (1998) Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in EUROPE 1998; Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- CEDEFOP (Hrsg.) (1998) Finanzierung der Berufsbildung in Österreich - Finanzierungsporträt. Verfaßt von Michael Hörtnagel. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Chorherr, Ch. (1996) Die Erwachsenenbildung. <http://www.wu-wien.ac.at/inst/vw4/old/h9150172/chorherr/bildung/erwachsene.htm>; 23.12.99
- Daum, M. & Piepel, U. (1992) Lean Production – Philosophie und Realität. *io-Management-Zeitschrift*, 61, Nr. 1, S. 40-47
- Didi, H.-J., Fay, E., Kloft, C & Vogt, H. (1993) Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Berufsbildung (BIBB). Bonn: Institut für Bildungsforschung
- Diepold, P. (1988) Lernarrangements zur Förderung beruflicher Schlüsselqualifikationen (Modellversuch WOKI). In: Zukunftsinvestitionen berufliche Bildung. Band 5: Technik und Ausbildung in kaufmännischen und verwaltenden Berufen; Köln: vgs
- Domsch, M.E. & Ladwig, D. (1996): Internationales Führungskräfte-Training. Konzepte und Methoden, in: Macharzina, K. & Wolf, J. (Hrsg.): Handbuch Internationales Führungskräfte-Management. Stuttgart, Berlin, u.a. S. 299-322.
- Erten-Buch, C. & Matzl, C. (1999): Interkulturelle Aspekte von Auslandseinsätzen, in: Eckardstein, D., Kasper, H. & Mayrhofer, W. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Wiesbaden. S. 321-356.
- Europäische Union (1994) Beschluß des Rates vom 6. Dezember 1994, Nr. L 340/8 Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 29.12.94
- Europäische Union (1999) Beschluß des Rates vom 26. April 1999, Nr. L 146/33 Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 11.06.99
- Europäische Union (1999) Gemeinsamer Beschäftigungsbericht Teil I.
- Europäische Union (1999) Gemeinsamer Beschäftigungsbericht Teil II.
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities (Eds.). (1998) Eurostat Yearbook '97. A statistical eye on Europe 1986-1996. Brussels: European Communities
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities (Eds.). (1998) Social Portrait of Europe; Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- EURYDICE (1999) Kapitel 7: Erwachsenenbildung in Österreich. <http://www.eurydice.org/eurybase/files/atvo/> - 15.12.99; 12:03
- Gilgen, P., Bieri, E. Bischoff, E., Gresch, P. & Zürischer, M. (1993) Betriebliches Umwelt-Informationssystem (BUIS). Zürich: Gesellschaft zur Förderung der schweizerischen Wirtschaft
- Hesse, H. (1987) Wirtschaft und Moral. Berufsfelder Universitätsreden. Göttingen: Göttinger Tageblatt <http://www.wu-wien.ac.at/inst/vw4/old/h9150172/chorherr/bildung/erwachse.htm> - 23.12.99; 19:24
- Kammel, A. (1994): Ansatzpunkte und Instrumente der internationalen Führungskräfteentwicklung, in: WISU1994/7, S. 603-609.
- Kettermann B., Cossée, M., Kerschbaumer, M. & Landsiedler, I. (2000) The situation of modern language learning and teaching in Europe: Austria: <http://culture.coe.fr/ecml/progs/colloquy/nreports/austria.htm>; - 31.05.2000; 12:13
- Klafki, W. (1964) Kategorische bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (S. 25-45). In: Klafki, W. (Hrsg.) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Auflage. Weinheim: Beltz
- Klimmer, H. (2000) Expertise über den Beitrag von LEONARDO DA VINCI Projekten zur Weiterentwicklung des österreichischen Berufsbildungssystems im Bereich der Dualen Ausbildung; Wien: Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich
- Küng, K. & Vejnaska, M. (1997): Förderung der Internationalisierung von Klein- und Mittelbetrieben. Industriewissenschaftliches Institut-Arbeitsheft 27, Wien. Managementlehre. Wiesbaden. S. 321-356.
- Mayrhofer, W. & Strunk, G. (2000) Berufliche Weiterbildung in Österreich – Auswirkungen von Maßnahmen im Rahmen des LEONARDO DA VINCI Programms; Wien: Wirtschaftsuniversität
- Mayrhofer, W., Erten-Buch, C. & Strunk, G. (2000) Exportorientierung und Personalmanagement im europäischen Vergleich; Wien: Fachhochschulstudiengänge des bfi Euroteam
- Mertens, D. (1974) Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36-43
- Office for Official Publications of the European Communities (1999) Gemeinsamer Beschäftigungsbericht der Europäischen Union Teil 1.
- Office for Official Publications of the European Communities (1999) Gemeinsamer Beschäftigungsbericht der Europäischen Union Teil 2.
- Perlit, M. (1995): Internationales Management. Stuttgart, Jena.
- Reetz, L. & Reitmann, T. (Hrsg.) (1990) Schlüsselqualifikationen. Hamburg: Feldhaus
- Scherm, E. (1995): Internationales Personalmanagement. München.
- Schneeberger, A. & Kastenhuber, B. (1999) Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen. Wien: ibw-Schriftenreihe Nr. 112
- Schneeberger, A. (1997) Jenseits der Katastrophenberichte. Einige Überlegungen anhand der komparativen Bildungsstatistik der OECD. In: ibw (Hrsg.) Lebensbegleitendes Lernen. Aktuelle Beiträge zur beruflichen Weiterbildung in Österreich. Schriftenreihe Nr. 104
- Schneeberger, A. (1997) Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung: Motivation, Veranstalter und Marktvolumen. In: ibw-Mitteilungen 9/1997, S. 3-9
- Schmölz, I. (2000) Der Beitrag von LEONARDO DA VINCI Sprachprojekten zur Weiterentwicklung des Österreichischen Berufsbildungssystems. Wien: Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich
- Sembill, d. (1992) Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit – Zielgrößen forschenden Lernens. Göttingen: Hogrefe

- Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Century Business
- Trotha, v. K. (1997): Internationalisierung als Gegenstand der Aus- und Weiterbildung an deutschen Hochschulen, in: Krystek, U./Zur, E. (Hrsg.): *Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Unternehmensführung*. Berlin, Heidelberg. S. 159-176.
- Ulrich, P. (1999) *Auf der Suche nach einer modernen Wirtschaftsethik*. Bern: Haupt.
- Waddington, S. Das neue Leonardo-da-Vinci-Programm - in der Sicht des Europäischen Parlaments in: <http://www.cedefop.gr/Cinfo/Cinfo299/C29SIDE.htm>
- Weber, W., Festing, M., Dowling, P.J. & Schuler, R.S. (1998): *Internationales Personalmanagement*. Wiesbaden.
- Williams, K. & Haslam, C. (1992) Kein Testfall für Managementfähigkeiten, sondern für das Verantwortungsbewußtsein europäischer Politiker. *Die Mitbestimmung*, Heft 4, S. 39-43
- Wirtschaftskammer Österreich (1999/Hrsg.): *Export bringt Wohlstand - Broschüre*. Wien.
- Wirtschaftskammer Österreich (1999/Hrsg.): *Export bringt Wohlstand - Bericht*. Wien.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.): *Export macht Karrieren*. Wien.
- Womack, J. P., Jones, D. & Roos, D. (1991) *Die zweite Revolution in der Automobilindustrie*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Campus

## 6. Anmerkungen:

- <sup>1</sup> CEDEFOP, 1998
- <sup>2</sup> Dieses Kapitel orientiert sich an Mayrhofer, Erten-Buch und Strunk (2000)
- <sup>3</sup> 1997 28,3% des BIP – vgl. Wirtschaftskammer Österreich – Export bringt Wohlstand, Bericht, 1999; S. 39
- <sup>4</sup> vgl. Clement & Vlatsits, 1997; S. 5f
- <sup>5</sup> vgl. Wirtschaftskammer Österreich, 1999
- <sup>6</sup> vgl. Berger, 1997; S. 26; 32f; weiterführend Scherm, 1995; S. 105ff; Weber et al., 1998; S. 11ff; etc.
- <sup>7</sup> vgl. Scherm, 1995; S. 109
- <sup>8</sup> vgl. z.B. Scherm, 1995; S. 107; Perlitz 1995; S. 463; Weber et al., 1998; S. 1103ff
- <sup>9</sup> vgl. Scherm, 1995; S. 109
- <sup>10</sup> vgl. z. B. Kammel, 1994; S. 603ff; v. Trotha, 1997; S. 160ff
- <sup>11</sup> vgl. z.B. Perlitz, 1995; S. 466; Weber et al., 1998; S. 15f; Erten-Buch & Mattl 1999; S. 336ff; weiterführend Borg & Harzing, 1996; S. 281ff; etc.
- <sup>12</sup> vgl. Wirtschaftskammer Österreich – Export bringt Wohlstand, Bericht, 1999; S. 7f; 13ff; 38f; vgl. weiterführend z.B. Küng & Vejnosa, 1997; S. 19ff
- <sup>13</sup> Dieses und die folgenden Kapitel bis einschließlich 1.6 orientieren sich weitgehend an Kettermann et al. (2000)
- <sup>14</sup> *eurostat, 1998*
- <sup>15</sup> *eurostat, 1997*
- <sup>16</sup> Achterhagen 1999
- <sup>17</sup> vgl. Mertens, 1974; Diepold, 1988; Reetz & Reitmann, 1990; oder bereits Klafki, 1964; zitiert nach Achterhagen, 1999
- <sup>18</sup> Achterhagen, 1999; Teil 2, S. 3
- <sup>19</sup> Didi et al. 1993
- <sup>20</sup> Teile dieses Kapitels sind entnommen: Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (1997)
- <sup>21</sup> Schneeberger & Kastenhuber, 1999; S. 15
- <sup>22</sup> Schneeberger & Kastenhuber, 1999; S. 33
- <sup>23</sup> Achterhagen 1999
- <sup>24</sup> vgl. Schneeberger & Kastenhuber, 1999; S. 7
- <sup>25</sup> Schneeberger & Kastenhuber, 1999; S. 8f
- <sup>26</sup> vgl. die Zusammenfassung bei Sembill, 1992; Autorengruppe Schulversuch Allgemeinbildung Zürich, 1991
- <sup>27</sup> vgl. Buttler, 1992; S. 164
- <sup>28</sup> Achterhagen, 1999; Teil 2; S. 2
- <sup>29</sup> vgl. Mertens, 1974
- <sup>30</sup> Achterhagen, 1999; Teil 2; S. 2
- <sup>31</sup> vgl. Bleich, 2000
- <sup>32</sup> Achterhagen, 1999; Teil 2; S.2
- <sup>33</sup> vgl. z.B. Womack, Jones & Roos, 1991; Daum & Piepel, 1992; als Kritik vgl. Williams & Haslem, 1992; Bloech et al., 1993
- <sup>34</sup> Senge 1990
- <sup>35</sup> Achterhagen, 1999; Teil 2; S.2
- <sup>36</sup> Die folgenden Kapitel orientieren sich weitgehend an Mayrhofer und Strunk (2000) oder sind der genannten Schrift entnommen
- <sup>37</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.4
- <sup>38</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.7
- <sup>39</sup> vgl. Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.28ff
- <sup>40</sup> Die folgenden Angaben gelten für 1996.
- <sup>41</sup> vgl. eurostat, 1998
- <sup>42</sup> Berechnungen nach eurostat, 1998
- <sup>43</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.29
- <sup>44</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S. 8f
- <sup>45</sup> vgl. Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.4
- <sup>46</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S. 47f
- <sup>47</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 2; S. 93 u. 96

<sup>48</sup> Privat meint hier vor allem die rechtliche Stellung. Dies schließt nicht aus, daß auch als privat geführte Einrichtungen mit öffentlichen Mitteln teilfinanziert werden und /oder Interessensorganisationen oder politischen Parteien nahestehen.

<sup>49</sup> CEDEFOP, 1998

<sup>50</sup> CEDEFOP, 1998; S. 49

<sup>51</sup> Anteil von Arbeitnehmern, die Weiterbildungsangebote nutzen, im Vergleich zu allen Arbeitnehmern.

<sup>52</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S. 29

<sup>53</sup> In absoluten Zahlen ausgedrückt ist eine Steigerung zu beobachten, die auf die gestiegene Zahl an Erwerbstätigen insgesamt zurückzuführen ist.

<sup>54</sup> vgl. CEDEFOP, 1998; S. 45

<sup>55</sup> Chorherr, 1996

<sup>56</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S.30

<sup>57</sup> Gemeinsamer Beschäftigungsbericht – Teil 1; S. 30

<sup>58</sup> z.B. Schneeberger, 1997

<sup>59</sup> Antragsteller: Kuratorium des TGM – Technologisches Gewerbemuseum.

<sup>60</sup> Antragsteller: TU-Wien – Forschungsinstitut für Chemie und Umwelt.

<sup>61</sup> Antragsteller: ARGELAS, Austrian Laser Association.