

# B E R U F S

Europäische Zeitschrift

# B I L D U N G



## *Dossier*

Berufsbildung für Menschen  
mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf



**Cedefop**  
**Europäisches Zentrum**  
**für die Förderung**  
**der Berufsbildung**

**Europe 123**  
**GR-570 01 THESSALONIKI**  
**(Pylea)**

**Postanschrift:**  
**PO Box 22427**  
**GR-551 02 THESSALONIKI**

**Tel. (30) 23 10 49 01 11**

**Fax (30) 23 10 49 00 99**

**E-Mail:**  
**info@cedefop.eu.int**

**Homepage:**  
**www.cedefop.eu.int**

**Interaktive Website:**  
**www.trainingvillage.gr**

Das Cedefop unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlussfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Grundlage für die Herausgabe der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.

Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der Europäischen Zeitschrift „Berufsbildung“ wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift steht auf der Liste der vom ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsresearch*, Niederlande) anerkannten wissenschaftlichen Fachrevuen und auf dem Index der IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

## Redaktioneller Beirat:

Vorsitzender:

**Martin Mulder**

Wageningen University, Niederlande

**Steve Bainbridge**

Cedefop, Griechenland

**Juan José Castillo**

Universidad Complutense de Madrid, Spanien

**Jean-Raymond Masson**

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

**Teresa Oliveira**

Universidade de Lisboa, Portugal

**Hilary Steedman**

London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, United Kingdom

**Ivan Svetlik**

University of Ljubljana, Slowenien

**Manfred Tessaring**

Cedefop, Griechenland

**Éric Verdier**

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), LEST/CNRS, Frankreich

## Redaktionssekretariat:

**Erika Ekström**

Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU), Schweden

**Ana Luisa Oliveira de Pires**

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**Gisela Schürings**

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Italien

## Chefredakteur:

**Éric Fries Guggenheim**

Cedefop, Griechenland

Verantwortlich:

Johan van Rens, Direktor

Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

Katalognummer: TI-AA-03-030-DE-C

*Printed in Belgium, 2004*

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch.

Übersetzung:

Corinna Frey

Die portugiesische Sprachversion wird veröffentlicht von und ist direkt zu beziehen von:

Centre de Informação e Documentação (CID)

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 22.ª P

1049056 Lisboa

Tél. (35121) 843 10 36

Fax (35121) 840 61 71

E-Mail: depp.cides@deppmts.gov.pt

Layout: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Umschlag: Panos Haramoglou, M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

Technische Produktion mit DTP:

M. Diamantidi S.A., Thessaloniki

Redaktionsschluss: November 2003

Zum Bezug der anderen Sprachversionen siehe dritte Umschlagseite.

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen Zwecken - mit Quellenangabe gestattet

**Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des Cedefop. In der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar gegensätzlichen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion leisten, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist.**

**Haben Sie Interesse daran, einen Beitrag zu verfassen?  
 Dann lesen Sie bitte Seite 100.**



# Inhalt

## Editorial

- 2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen ..... 3**  
 Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim

## Dossier: Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf

- Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“ Umgebung (inclusive setting) ..... 6**

Annet De Vroey

*Die „einbeziehende Erziehung und Bildung“ gewinnt an Boden. Um jedoch die „inclusion“ in allen Lebensbereichen einschließlich der Arbeitswelt, zu verwirklichen, muss die berufliche Bildung mit dieser Entwicklung Schritt halten.*

- Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief für benachteiligte Jugendliche ..... 15**

Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik

*In diesem Artikel wird darüber berichtet, welche Maßnahmen an Schulen der Sekundarstufe II und im Lehrlingsausbildungssystem ergriffen werden müssen, damit benachteiligten Jugendlichen geholfen wird, die Hochschulreife oder einen Facharbeiterbrief zu erwerben.*

- Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen ..... 23**

Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida

*Es wird eine Fallstudie vorgestellt, deren Ziel es war, die neuen Berufsprofile von Bildungsakteuren zu beschreiben, die speziell auf die Bedürfnisse sozial benachteiligter Gruppen zugeschnitten sind.*

- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen - eine Längsschnittuntersuchung ..... 34**

Jon Olav Myklebust

*Der vorliegende Artikel gründet sich auf eine Längsschnittuntersuchung, bei der die Entwicklung von sonderpädagogisch geförderten Schülern in der Sekundarstufe II über einen Zeitraum von vier Jahren verfolgt wurde. Im Mittelpunkt der Studie standen Schüler, die eine berufliche Ausbildung durchliefen. Dabei wurde analysiert, welche Bedingungen zum Qualifikationserwerb von Schülern in der beruflichen Ausbildung beitragen.*

## Forschungsbeiträge

- Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland ..... 46**

Dieter Münk

*Analyse der Auswirkungen der Globalisierung und Internationalisierung sowie der europäischen Strategien der beruflichen Bildung auf das bundesdeutsche System der Berufsausbildung*



## Messung von Weiterbildungsaktivitäten ..... 61

Gottfried Langer

*Die Methoden zur Messung von Weiterbildungsaktivitäten, die für das privilegierte Segment der staatlichen Organisationen und anderer großer Organisationen geeignet sind, erweisen sich für benachteiligte Populations- und Organisationssegmente als weniger geeignet. Die vorliegende Studie stellt eine Möglichkeit vor, wie diese Lücke mit einer neuen Kennziffer, dem „TrainingActivityDegree“, auf Deutsch Weiterbildungsaktivitätsgrad, zu schließen ist.*

## Lektüre zum Thema

### Europa International ..... 82

### Aus den Mitgliedstaaten ..... 86

*Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des Dokumentationsnetzwerks zusammengestellt.*



## Errata

Das Foto, das zusammen mit dem in der Nummer 26 (Mai-August 2002/II) veröffentlichten Beitrag „**Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung**“ von Professor Jean Guichard vom Conservatoire Nationale des Arts et Métiers in Paris abgebildet war, zeigte leider nicht den Autor. Wir bedauern diesen – in unserer Zeitschrift einmaligen – Irrtum zutiefst und bitten Professor Jean Guichard, ihn zu entschuldigen. Wir veröffentlichen nun das Foto, das an diese Stelle der Hardcopy-Fassung

der Nr. 26 gehört hätte.

Selbstverständlich wurde der Irrtum in der elektronischen Fassung der Nr. 26 der Europäischen Zeitschrift Berufsbildung behoben, die Sie von der Website des Cedefop, dem Berufsbildungsdorf, unter folgender Adresse herunterladen können:

<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>



# Editorial

## 2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen

Viviane Reding, für Bildung und Kultur zuständiges Mitglied der Kommission, hat im Pressedossier von Juli 2003 zum Jahr der Menschen mit Behinderungen <sup>(1)</sup> daran erinnert, dass „im Jahr 2003 in Europa 37 Millionen Menschen mit einer Behinderung leben – d. h. ein Zehntel der Bevölkerung“.

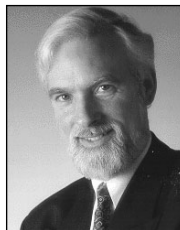
Auf diesem Gebiet ist Europa schon sehr früh aktiv geworden. Bereits im Gründungsvertrag hat sich die Europäische Gemeinschaft verpflichtet, geeignete Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung, insbesondere von Menschen mit Behinderungen, zu ergreifen und sicherzustellen, dass diese Personengruppe gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Beschäftigung erhält. Diesen Willen hat der Europäische Rat von Lissabon im Jahr 2000 bekräftigt, und 2001 wurde die entsprechende Verpflichtung in die beschäftigungspolitischen Leitlinien aufgenommen.

Der Ausgangspunkt für dieses Anliegen ist ohne jeden Zweifel in den Idealen von Demokratie und Gleichheit zu finden, auf die die Europäische Union gebaut wurde. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass die Gesellschaft in Bezug auf Menschen mit Behinderungen (verstanden als Ungerechtigkeit des Schicksals gegen einige ihrer Mitglieder) als Ganzes reagieren muss, um Unabwendbares nach dem Prinzip der gemeinsamen Übernahme von Risiken zu schultern und Behinderungen durch positive Maßnahmen zu kompensieren.

Aber im gegenwärtigen Kontext einer alternden Gesellschaft, deren Alterspyramide durch eine zu schmale Basis aus dem Gleichgewicht gerät, und einer Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, die im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung, die sie durch ihre Arbeit erhält, immer kleiner wird, wird die Integration von Menschen mit Behinderungen zu mehr als nur einer Frage von hehren

Grundsätzen und Menschenrechten. Sie wird zu einer ökonomischen und sozialen Notwendigkeit. Es tritt immer deutlicher zu Tage, dass unsere Gesellschaft alles dafür tun muss, um Menschen mit Behinderungen zu integrieren, nicht nur, weil diese Menschen die Gesellschaft brauchen, sondern vor allem, weil die Gesellschaft den Beitrag dieser Menschen braucht – nämlich ihren Beitrag zur gemeinsamen Anstrengung im Rahmen der Produktion von Waren und Dienstleistungen auf dem marktwirtschaftlichen und dem nicht-marktwirtschaftlichen Sektor - wie der Bericht der OECD mit dem Titel „Transforming Disability into Ability“ <sup>(2)</sup> nachweist. Die Verfasser des OECD-Berichts empfehlen insbesondere, „individuell angepasste Leistungsinstrumente zu erstellen, bei denen Rehabilitation und Berufsausbildung, Unterstützung bei der Suche nach einer Beschäftigung, bestimmte Leistungen und die Möglichkeit des Zugangs zu verschiedenen Beschäftigungsformen kombiniert werden können“.

Das Problem liege jedoch, so Murielle Timmermans, eine blinde junge Frau, die ein Praktikum in der Generaldirektion Beschäftigung und Soziales der Europäischen Kommission in Brüssel absolviert hat, „bei den Mitgliedstaaten (...), für die diese Probleme kein vorrangiges Thema sind“ <sup>(3)</sup>. Um dieses Thema erneut in den Blickpunkt zu rücken, haben die Europäische Kommission und das Europäische Behindertenforum <sup>(4)</sup> das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003 organisiert, an dem sich die Mitgliedstaaten aktiv beteiligen. Es soll dazu beitragen, die Schwierigkeiten und Diskriminierungen, denen sich Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sehen, aber auch ihren Beitrag zur Gesellschaft und ihr Recht auf eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen und eine Änderung der Einstellung ihnen gegenüber aufzuzeigen.



**Martin Mulder**  
Vorsitzender des  
redaktionellen Beirats  
der Europäischen  
Zeitschrift  
Berufsbildung



**Eric Fries  
Guggenheim**  
Herausgeber der  
Europäischen  
Zeitschrift  
Berufsbildung

<sup>(1)</sup> 2003: Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen. Beispiele für geförderte Bildungs- und Kulturprojekte zugunsten von Menschen mit Behinderungen. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. [Pressedossier] Juli 2003

<sup>(2)</sup> Transforming Disability into Ability: Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People (Behinderung in Kompetenz umwandeln: Arbeitsförderung und Einkommenssicherung für Menschen mit Behinderungen – in englischer und französischer Sprache erhältlich OECD-Bericht). Paris (OCDE) 2003. 220 Seiten, ISBN 92-64-19887-3

<sup>(3)</sup> 2003: Europäisches Jahr der Menschen mit Behinderungen (...) op.cit., Seite 33

<sup>(4)</sup> Das Europäische Forum der Menschen mit Behinderungen (European disability forum) ist die europäische Dachorganisation zahlreicher Behindertenorganisationen der EU. Das Forum hat sich zur Aufgabe gemacht, den uneingeschränkten Zugang behinderter Bürger zu den Grundrechten sicherzustellen, indem diese Menschen aktiv an der Entwicklung und Umsetzung der Politiken in der Europäischen Union beteiligt werden. Das Forum unterhält eine Website in französischer und in englischer Sprache (<http://www.edf-fepb.org/en/welcome.htm>).



Die Union hat sich klar und unmissverständlich für die Integration entschieden. In Bezug auf die allgemeine Bildung und insbesondere die berufliche Bildung bedeutet das, dass Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf wann immer möglich in Regelschulen integriert und Überweisungen an Sonderschuleinrichtungen weitgehend vermieden werden sollen.

Die Frage der Integration ist aber durchaus diskussionswürdig. Die positiven Auswirkungen der Integration in die Regelschule sind im Hinblick auf die Sozialisierung, wie Annet de Vroey in ihrem hier veröffentlichten Beitrag betont, unbestritten. Denn integrative Lösungen ermöglichen es Jugendlichen mit Behinderungen, sich in Gleichaltrigengruppen mit Jugendlichen ohne Behinderungen zu integrieren, und die nicht behinderten Jugendlichen lernen den alltäglichen Umgang mit Altersgenossen, die mit einer Behinderung leben. Beschützende Strukturen können hingegen dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Jugendlichen mit Behinderungen häufig besser gerecht werden und vermitteln darüber hinaus den Jugendlichen und ihren Familien ein Gefühl der Sicherheit, das unmittelbar zum Abbau von Stress und zu einer Verbesserung der Lebensqualität beiträgt. Darum ist es wichtig, nur in enger Zusammenarbeit mit den Familien und Behindertenvereinigungen zu agieren und die Begleiter und spezialisierten Ausbilder für ihre spezifischen Aufgaben auszubilden, damit sie den Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen in reguläre Strukturen unterstützen können, wie Cristina Milagre, João Passeiro und Victor Almeida (INOFOR-Team) in ihrem Beitrag Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen betonen.

In dieser Ausgabe veröffentlichen wir vier Beiträge zum Thema Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Der erste Beitrag, Berufsbildung für behinderte Jugendliche in integrativen Strukturen von Annet de Vroey, ist ein Positionspapier aus Belgien, ein Plädoyer für die integrative berufliche Erstausbildung in regulären schulischen Einrichtungen. Die Verfasserin plädiert für eine flexible Zuteilung von Sonderpädagogen zur Unterstützung der Regelschulen, anstatt behinderte Jugendliche in Sondereinrichtungen aufzunehmen, und unterstreicht die Notwendigkeit einer spe-

ziellen Begleitung für behinderte Jugendliche während ihrer Schullaufbahn im Regelschulbereich. Annet de Vroey ist Dozentin an der Katholischen Hochschule von Löwen, wo sie im Rahmen eines Ergänzungsstudiengangs Ausbilder zur Unterstützung von behinderten Jugendlichen im Regelschulbereich ausbildet.

Der zweite Artikel, Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief für benachteiligte Jugendliche, ist das Ergebnis einer von drei norwegischen Wissenschaftlern, Karl Johan Skårbreivik von der Universität Ålesund sowie Randi Bergem und Finn Ove Båtevik vom Forschungsinstitut Møre de Volda durchgeführten Untersuchung. In diesem Beitrag wird über die Maßnahmen berichtet, die im Regelschulwesen bereitgestellt werden müssen, damit es behinderten Jugendlichen in der allgemein bildenden Sekundarstufe II bzw. im Ausbildungssystem gelingen kann, das Abitur bzw. einen beruflichen Ausbildungsabschluss zu erwerben. Eine dieser Maßnahmen besteht in einer intensiven Betreuung der Auszubildenden, was die Ergebnisse des vorangehenden Artikels bestätigt.

Der dritte Beitrag zu diesem Thema stammt aus Portugal und wurde von Cristina Milagre, João Passeiro und Victor Almeida, Fachschulabsolventen und wissenschaftliche Mitarbeiter am Projekt „Ausbildungsmethoden“ des Instituts für Innovation in der Ausbildung (INOFOR), verfasst. Unter dem Titel Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen wird in diesem Beitrag über eine Fallstudie berichtet, die in fünf staatlichen bzw. von Verbänden getragenen Einrichtungen durchgeführt wurde, die im Bereich der Ausbildung und sozialen Integration benachteiligter Gruppen tätig sind. In diesem Artikel wird aufgezeigt, wie durch die Notwendigkeit, dem Ausbildungsbedarf von benachteiligten Gruppen Rechnung zu tragen, neue Formen der Ausbildungsorganisation, bei denen die Begleitung eine zentrale Rolle spielt, entstanden sind und mit ihnen neue Ausbildungsakteure.

Der vierte und letzte Beitrag zu dieser Ausgabe, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen – eine Längsschnittuntersuchung, ist das Ergebnis eines von Jon Olav Myklebust, beigeordneter Professor für Soziologie und Dozent an der Universität Volda in Norwegen, durchgeführten wissenschaftlichen Forschungsvorhabens. Seine Längsschnitt-



untersuchung bestätigt die Darstellung von Annet de Vroey, dass die Integration von Schülern mit Behinderungen in Regelschulklassen am besten geeignet ist, diesen Schülern zu der angestrebten Qualifikation zu verhelfen und einer Ausbildung in kleinen Sondergruppen oder Sonderschulklassen vorzuziehen ist.

Einige Leser werden sicherlich der Meinung sein, dass die hier veröffentlichten Artikel nur einen kleinen Ausschnitt der Frage der beruflichen Bildung von Menschen mit Behinderungen beleuchten. Wir widersprechen dem nicht, und es ist uns klar, dass die Debatte in unserer Zeitschrift fortgeführt werden muss. Wir sind uns bewusst, dass die Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“ bislang nur wenige Artikel zur Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf veröffentlicht hat. In der Tat hat der redaktionelle Beirat der Europäischen Zeitschrift das Jahr der Menschen mit Behinderungen zum Anlass genommen, sich dem Thema der Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen erneut zuzuwenden.

Dass dieses Thema in unserer Zeitschrift bisher so wenig vertreten war, ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen:

– Unser strenges Verfahren, nach dem wir die Artikel auswählen und mit dem wir die Qualität der Zeitschrift sicherstellen, schreckt häufig die Männer und Frauen ab, die sich tagtäglich vor Ort dafür einsetzen, geeignete Maßnahmen zur sozialen und beruflichen Beratung, zur allgemeinen und beruflichen Bildung und zur sozialen und beruflichen Eingliederung auf den Weg zu bringen und umzusetzen. Diese Gruppe potenzieller Verfasser zögert, Zeit und Energie für Artikel aufzuwenden, die womöglich zu guter Letzt aus „wissenschaftlichen“ Gründen doch noch abgelehnt werden. Haben sie ihre ersten Bedenken überwunden und Artikel eingereicht, lassen sie sich oft durch die nicht unerhebliche Arbeit entmutigen, die mit der vom redaktionellen Beirat geforderten redaktionellen Überarbeitung verbunden ist. Deshalb werden viele eingereichte Beiträge nicht weiterbearbeitet und bleiben unveröffentlicht, obwohl der Aufwand, eine für unsere Leser interessante Veröffentlichung daraus zu machen, durchaus überschaubar wäre.

– Die spezialisierten Fachzeitschriften, in denen Sozialwissenschaftler bevorzugt pu-

blizieren, weil sie die unmittelbare Anerkennung der Stellen genießen, die über ihre berufliche Laufbahn entscheiden, gewinnen die meisten guten Veröffentlichungen zu diesem Thema für sich.

Uns ist es aber auch wichtig, dass berufliche Beratung und Ausbildung, lebenslanges Lernen und die soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderungen auch außerhalb der einschlägigen Fachkreise Interesse wecken. Unsere Zeitschrift wird von einer breit gefächerten Leserschaft gelesen, von Wissenschaftlern natürlich, aber auch von den Sozialpartnern, politischen Entscheidungsträgern und von Männern und Frauen, die vor Ort arbeiten, und sie erscheint in fünf Sprachen <sup>(\*)</sup>. Sie will die Informationen zum Thema Berufsbildung, Beratung und Beschäftigungszugang, d. h. zu allen das Verhältnis von Ausbildung und Beschäftigung betreffenden Themen, so weit wie möglich in einer europäischen, vergleichenden Perspektive verbreiten, um die Berufsbildung in Europa voranzubringen, indem sie den verschiedenen Akteuren Argumente, Instrumente und Beispiele aus der Praxis vorstellt, die ihnen für ihre Arbeit vor Ort nützlich sein könnten. Außerdem würden wir uns wünschen, dass diese erste kleine Themenausgabe zur Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen zur weiteren Debatte beiträgt und andere Autoren anregt, Beiträge zu einem Thema einzureichen, das sicher nicht zum 31. Dezember 2003 abgeschlossen sein wird. Dazu erteilen wir nur allzu gerne der bereits erwähnten jungen Praktikantin bei der GD Beschäftigung und Soziales das Wort, der folgende Frage von einem Mitglied der GD Bildung und Kultur gestellt wurde:

Was halten Sie vom Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen? Glauben Sie, dass Europa die Rolle eines Impulsgebers für die Gesellschaft übernehmen kann?

Es ist gut, dass Europa diese Initiative ergreift. Über die Medien und die Öffentlichkeit gewinnen die Probleme der Menschen mit Behinderungen an Bekanntheit. Aber das Problem liegt bei den Mitgliedstaaten, für die diese Probleme kein vorrangiges Thema sind oder deren Maßnahmen in keiner Weise bemerkbar sind. Es wäre vielleicht besser, wenn die EU genaue Ziele vorgäbe, die mittels konkreter Projekte erfüllt würden. Und es wäre schön, wenn das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen nicht auf ein Jahr reduziert wäre!

(\*) Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch und Portugiesisch



**Annet De  
Vroey**

VOBO –

Postgraduierten-  
studiengänge für  
Lehrer im Bereich  
sonderpädagogischer  
Förderbedarf  
Katholische  
Hochschule Löwen



# Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“ Umgebung (inclusive setting)

**Der einjährige Postgraduiertenstudiengang bildet qualifizierte Lehrer für den Bereich Sonderpädagogik als Dienstleistung aus – nicht für den Unterricht in Sonderschulen. Jedes Jahr unterstützen knapp 20 Studenten zwei Tage in der Woche Schüler mit Behinderungen oder schweren Lernstörungen, die Regelschulklassen besuchen. Dabei handelt es sich um Schulklassen im Primar- und Sekundarbereich sowie in berufsbildenden Schulen. Die Dozenten des Postgraduiertenstudiengangs unterweisen die Studenten in der Betreuung, Schulung und Zusammenarbeit mit dem schulischen Lehrpersonal. Dies führt uns in viele Schulen, wo wir mit Eltern, Lehrern und Schülern mit und ohne Behinderung zusammentreffen. Mit jeder neuen Anfrage erleben wir den Prozess der Einbeziehung als die interessanteste Innovation im Bildungswesen während der letzten Jahrzehnte.**

Während des letzten Jahrzehnts nahmen viele Kinder mit Behinderungen am Unterricht in Regelschulklassen teil. In der allgemeinen und beruflichen Bildung war ein deutlicher Trend zu stärkerer staatsbürgerlicher Partizipation von behinderten Menschen zu beobachten, und die meisten europäischen Länder haben das Thema der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ (inclusive education) bereits auf die politische Tagesordnung gesetzt. In einigen Ländern jedoch vollzog sich der Übergang vom (ausgrenzenden) Sonderschulsystem zu „einbeziehenden“ Maßnahmen nur sehr langsam, worin sich die zögerliche Haltung gegenüber Veränderungen nach vielen Jahren mit zwei parallel existierenden Systemen widerspiegelt. Im Primarbereich wird die Herausforderung der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ schon häufig angenommen, doch in der Sekundarstufe und der beruflichen Bildung ist „inclusion“ (Einbeziehung) noch keineswegs üblich. Zwar liegen viele gute Beispiele für eine Integration durch private Initiativen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schulen der „zweiten Chance“ usw. vor. Ebenso gibt es in einigen Ländern viele positive Erfahrungen mit „einbeziehenden“ Modellen auf allen Bildungsebenen (beispielsweise in Italien, Norwegen, Schweden und im Vereinigten Königreich). Diese Beispiele für bewährte Verfahren weisen reichen aber offenbar noch nicht aus, um der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ zu einem echten Durchbruch zu verhelfen.

Angesichts dieser Beobachtungen sollten wir uns die Frage stellen, ob es nun das Fehlen „einbeziehender“ Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen ist, das sich negativ auf die Arbeitsbeteiligung von Menschen mit Behinderungen auswirkt, oder ob vielmehr die mangelnde systematische Verankerung der

Rechtsgleichheit in der allgemeinen und beruflichen Bildung ihre spätere berufliche Integration massiv behindert. Mit anderen Worten: Ist die Tatsache, dass bisher kein echter Durchbruch bei der vollständigen „inclusion“ im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung erzielt wurde, immer noch ein gravierendes Hemmnis für ein wirklich erfüllendes Arbeitsleben? Meiner Meinung nach dürfte dies zutreffen, obwohl neue Initiativen außerhalb des Bildungssystems Behinderte bei der Suche nach regulären Arbeitsplätzen unterstützen und neue Ausbildungsmodelle fördern. Solange jedoch Schüler mit Behinderungen in berufsbildende Sonderschulen geschickt werden, berauben wir uns eines sehr wirkungsvollen Instruments, um Behinderten mehr Partizipation auf dem Arbeitsmarkt und als Staatsbürger zu ermöglichen, womit ein eindeutiges Signal an die Gesellschaft übermittelt werden könnte: eine dem gesunden Menschenverstand entspringende Übereinkunft über gleiche Rechte für alle jungen Menschen, die auf allen Ebenen des Bildungswesens akzeptiert wird.

## Ein historisch bedingtes Problem

In einigen europäischen Ländern wie beispielsweise Belgien ist die (vollständig) „einbeziehende Erziehung und Bildung“ immer noch ein recht neues Phänomen. Das Sonderschulsystem wurde über 30 Jahre hinweg ständig ausgebaut und wird von über 6 % der schulpflichtigen Bevölkerung (3-18 Jahre) besucht. Obwohl seit fast 20 Jahren Maßnahmen zur Integration von Schülern in Regelschulklassen durchgeführt werden, konnte dadurch die Gesamtzahl der Schüler, die Sonderschulen besuchen, nicht verrin-





gert werden, ausgenommen dort, wo sie von lokalen und regionalen Gruppen aktiv gefördert und umfassend unterstützt wurden. Bei manchen Kindern verlief die Integration praktisch reibungslos. In einigen Sonderschulen gibt es mehr Lehrer, die unterstützend in Regelschulklassen tätig sind, als Lehrer, die tatsächlich in der Sonderschule unterrichten. So kommen beispielsweise sehbehinderte Schüler ohne sonstige Behinderungen im Primar-, Sekundar- und sogar Hochschulbereich gut zurecht, wenn sie einige Stunden in der Woche von einem externen Lehrer (ein wenig) Hilfe bei speziellen Problemen erhalten. Bei Kindern mit (anderen) körperlichen Behinderungen ergeben sich dagegen weit mehr Schwierigkeiten, die einem erfolgreichen Schulbesuch entgegenstehen. Dies hat viele Gründe: eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zu den meisten Schulen, der erhöhte Bedarf an Unterstützung bei jeglicher Art von Aktivität und die begrenzte Zahl von Förderstunden, die zur Integration Behinderter vorgeschrieben sind. Und Kinder mit noch größerem sonderpädagogischen Förderbedarf im Unterricht wie Kinder mit Kommunikationsschwierigkeiten (völlig gehörlose Kinder oder Kinder mit Hörbehinderung, autistische Kinder...) oder Lern- bzw. geistiger Behinderung? Derzeit sind viele Schulen noch nicht in so „guter Verfassung“, dass sie Kinder mit irgendeiner Behinderung aufnehmen könnten. Die durchgeführten Maßnahmen zur Verbesserung der Integration haben die Haltung der Schulen in folgenden Bereichen noch nicht wirklich verändert: ihre Flexibilität und Kreativität, um die Erfordernisse der Integration zu erfüllen; die Organisation der internen Unterstützung der Lehrer oder ihr Bemühen um externe Unterstützung, wenn es der sonderpädagogische Förderbedarf eines oder mehrerer Schüler erfordert. Solange die Integration von einem begrenzten und starren Fördersystem abhängt, können nur Schüler mit weniger gravierenden Problemen und möglichst aktiven, engagierten Eltern eine Zukunft in der Regelschule für sich ins Auge fassen. Die anderen werden warten müssen, bis das Sonder- und das Regelschulwesen – einschließlich der beruflichen Bildung – ihr Glaubenssystem in Bezug auf Behinderungen ändern. Meines Erachtens ist es gerade eben das Nebeneinander von zwei parallelen Systemen - Sonderschulen und Regelschulen -, das den Prozess der Integration und der „inclusion“ verlangsamt. Es ist genau diese Struktur, die Kinder als auf die ei-

ne oder andere Weise als behindert kategorisiert und etikettiert und damit das Fortleben der „medizinischen und therapeutischen“ Auffassung von Behinderung ermöglicht. Diese so genannte „Defizitideologie“ geht nicht davon aus, dass behinderte Menschen ihren Lebensunterhalt selbst verdienen können, dass sie einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen vermögen und dass sie zur vollen gesellschaftlichen Partizipation „fähig“ sind. Daher ist es nicht die Behinderung, die die Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten von Kindern in der Schule einschränkt und der Partizipation entgegensteht. Letztlich spielt nicht die Art der Behinderung eine Rolle, sondern die Gepflogenheit, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in besondere Schulen, besondere Betreuungseinrichtungen und an besondere Orte zu schicken und ihnen spezielle und therapeutische Lösungen anzubieten (Fougeyrollas, 1998; WHO, 2001). Die vorherrschenden Glaubenssysteme verhindern, dass die Sonderpädagogik sich zu einem pädagogischen Beratungsdienst für reguläre Bildungseinrichtungen entwickelt, und zementieren ihren Fortbestand als separate Institution.

## Ein neuer Blickwinkel

Gleichwohl hat die Entwicklung, die weggeführt von der Integration und hin zur Forderung nach vollständiger „inclusion“, gezeigt, dass viele Menschen einen tiefgreifenderen Wandel wünschen. Solange alle Bemühungen um ein erfolgreiches Abschneiden vom Schüler selbst (und mithilfe der wenigen Förderstunden, die er erhält) unternommen werden müssen, wird vielen Kindern die Integration verwehrt bleiben. Viele von ihnen werden niemals dem gleichen Lehrplan folgen oder mit ihren Mitschülern Schritt halten können. Dieser Unterschied sollte ein Ansatzpunkt für die „inclusion“ und kein Ausgrenzungskriterium sein. Auch wenn Eltern private Hilfe in Anspruch nehmen, um ihr Kind im Unterricht zu unterstützen, bewirkt dies nicht unbedingt einen vollständigen Einstellungswandel – geholfen ist damit vor allem den kommerziellen Anbietern von Fördermaßnahmen, die aus dem Mangel an schulischer Förderung Nutzen ziehen, und oftmals ist es den Bemühungen (un)qualifizierter Betreuer um „inclusion“ abträglich. Nur wenn alle Beteiligten sich einig sind, dass gerade



das „Mainstreaming“ des behinderten Schülers bei ihm sofort wie in Zukunft Lern- und Partizipationsprozesse fördert (und dies auch nur, wenn für die Messung von Fortschritten kein Zeitlimit gesetzt wird), dann wird eine Entwicklung hin zur „inclusion“ einsetzen.

Diese umfassendere Vorstellung von Integration, die wir als „inclusion“ bezeichnen, findet nach und nach Eingang in Klassenzimmer und Schulen. Die Primarschulen waren die ersten, die sich dieser neuen gesellschaftlichen Auffassung von Chancengleichheit für alle annäherten, auch wenn angesichts dieser Entwicklung immer noch eine große Verunsicherung bei ihnen besteht. Die Sekundarschulen hingegen zeigten sich zögerlich, und hier insbesondere, wenn sie ein gestuftes Lehrplansystem und andere Lernkriterien haben, die eher die intellektuellen Fähigkeiten eines Schülers als seine Interessen oder Begabungen widerspiegeln. Auf dieser Ebene bieten Sonderschulen häufig eine berufliche Ausbildung an, die besser an die Bedürfnisse des Einzelnen angepasst ist. Viele berufsbildende Sonderschulen bereiten ihre Schüler auf eine Tätigkeit an einem regulären Arbeitsplatz vor, während andere nur auf eine geschützte Beschäftigung hin ausbilden, mit dem Argument, dass ihren Schülern auf dem Arbeitsmarkt keine anderen Möglichkeiten offen stünden. Meiner Meinung nach ist es von äußerster Wichtigkeit, dass der reguläre Sekundarbereich – in Vorbereitung auf die (spätere) Berufswahl und die Berufschancen – diesem neuen Trend zur Förderung der Chancengleichheit ebenfalls folgt und sich somit der Bedeutung der „inclusion“ allmählich bewusster wird.

Ungeachtet aller Anstrengungen, die bereits im Primarbereich unternommen werden, wurden in der beruflichen Bildung bislang nicht so viele Erfahrungen mit der „inclusion“ gesammelt. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass viele Schüler mit Behinderungen nicht besonders ‚geschickt‘ sind, was oftmals eine Voraussetzung für eine berufliche Ausbildung ist. Jedoch ist die Notwendigkeit, Niveau, Geschwindigkeit und Leistungseffizienz dementsprechend anzupassen, im Bereich der Berufsbildung noch offensichtlicher als in der Primarschule. Zudem könnte der Bedarf an Unterstützung nicht nur während der Ausbildung, sondern auch während der Anpassungsphase an eine reguläre Arbeitsumgebung und darü-

ber hinaus die Schulen davon abhalten, sich auf den vielschichtigen Prozess der „inclusion“ einzulassen.

Da die „inclusion“ über die Integration hinausreicht – denn sie verlangt beträchtliche Anpassungsleistungen von der Schule, der Arbeitsvermittlung sowie den Lehrern und Ausbildern und muss individuelle Ziele, persönliche Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen berücksichtigen –, stellt sie eine grundlegende Herausforderung für den Prozess der Berufsbildung dar.

Folglich haben Jugendliche mit Behinderungen oder Lernstörungen häufig keine echte Wahl zwischen Regel- und Sonderschule und erst ganz gewiss nicht, wenn es um die Entscheidung für einen Beruf geht. Einige von ihnen, die über hohe intellektuelle Fähigkeiten verfügen, können die Regelschule und eine höhere Ausbildung bewältigen und ihren Wunschberuf wählen. Viele andere jedoch, die mehrfach behindert oder von komplexeren Lernstörungen betroffen sind, haben keine freie Wahlmöglichkeit und können nicht einmal davon ausgehen, dass sie sich beruflich auf dem Arbeitsmarkt etablieren werden.

Meiner Auffassung nach hat jeder Mensch das Recht, jedwede gesellschaftliche Rolle auszufüllen. Das ist Teil unserer Lebensqualität. Daher sind Berufswahl und Berufsbildung so wichtig und daher bedarf es eines größeren Bewusstseins für die neue Perspektive der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“. Es darf keinen Bruch im Prozess der „inclusion“ und Partizipation geben, weder zu Beginn des Bildungsweges noch in seinem Verlauf. Wenn keine umfassende „inclusion“ praktiziert wird, dann ist die Zukunft der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ sehr ungewiss und auch die Zukunftsaussichten der betroffenen Schüler werden sich im Vergleich zu früher kaum verbessern, sondern möglicherweise sogar verschlechtern. Um eine umfassende „inclusion“ zu erreichen, müssen wir uns lediglich auf einige grundlegende Handlungsleitsätze einigen, die ich weiter unten in diesem Beitrag vorstellen und begründen werde. Wenn wir diese Grundsätze der „inclusion“ mißachten, dann werden wir keine besseren Ergebnisse erzielen als in der Vergangenheit.

Zwischenzeitlich nimmt der Bedarf an integrationsfördernder Berufsbildung zu, und



neue Initiativen werden von Fördereinrichtungen für Erwachsene und nicht von Bildungseinrichtungen lanciert und vorangetrieben. Die berufliche Erwachsenenbildung außerhalb des Schulsystems wird zu einem wichtigen und ständigen Partner der beruflichen Bildung in der Schule werden. Nur werden in diesem Bereich aufgrund der geringeren Geschwindigkeit, Effizienz und Produktivität wohl mehr Zeit und Ausbildung sowie die Entwicklung neuer Modelle für die betriebliche Ausbildung erforderlich sein, um insbesondere die Beschäftigungschancen Behinderter zu verbessern.

**Warum „inclusion“ ein Schlüsselkonzept für das Ausfüllen einer gesellschaftlichen Rolle, für individuelle Berufswahlentscheidungen und für die berufliche Ausbildung ist**

Arbeit entwickelt sich zu einem zentralen Bereich im Leben der Menschen, ob wir diese Entwicklung nun begrüßen oder nicht. Die Entscheidung, welchen Beruf wir (künftig) ergreifen, ist von enormer Bedeutung. Unsere berufliche Tätigkeit verleiht uns während eines Großteils unseres Lebens sehr oft die wichtigste und sicherste soziale Position. Andere soziale Rollen oder Positionen, die wir ausfüllen, sind zwar nicht unbedingt weniger wert und können, ganz im Gegenteil, bedeutsamer oder beständiger sein. Aber allein die Tatsache, einen Platz unter anderen Berufstätigen einzunehmen, vermittelt eine gewisse Selbstachtung und Unabhängigkeit und verschafft uns den Respekt unserer Umwelt.

Diejenigen von uns, die die Möglichkeit haben, eine selbstbestimmte Berufswahl zu treffen, ohne dabei auf alle möglichen Hindernisse zu stoßen, sind privilegiert. Viele Menschen, und nicht nur Personen mit Behinderungen, haben keine freie Wahl. Gleichwohl beinhaltet der Gedanke der Chancengleichheit im Bildungswesen vor allem das Ziel, möglichst vielen Schülern diese Wahlfreiheit zu garantieren, damit sie ihre Zukunft selbst gestalten können. Dies ist weder durch eine „Selektion der Stärkeren“ zu Beginn des Bildungswegs zu erreichen, noch durch eine „Meritokratie“ – indem man (nur) jene fördert, die sich an das System anpassen und beweisen, dass sie der Förderung wert sind (Nicaise, 2002) – sondern dadurch, dass man kein Mitglied der Schulgemeinschaft aufgibt. Nur so werden alle an einen Punkt gelangen, an dem eine faire Ent-

scheidung entweder für eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium – oder beides – möglich ist. Jegliches System, das die Berufswahlentscheidung zu einem zu frühen Zeitpunkt des Bildungswegs einengt, mißachtet die Bedeutung individueller Entscheidungen.

Menschen mit Behinderungen stoßen auf genau diese Art von Hindernissen. Auch wenn wir von Anfang an wissen, dass ein bestimmter Junge oder ein bestimmtes Mädchen niemals Arzt oder Rechtsanwalt werden wird, sollten wir ihm oder ihr nicht das Recht versagen, eine berufliche Rolle in der Gesellschaft auszufüllen. Ebenso wenig sollten wir sein oder ihr Recht auf eine eigenständige Berufswahl leugnen. Ein geistig behinderter Junge kann zwar nicht Verwaltungsleiter eines Krankenhauses werden, aber sehr wohl für sich selbst sprechen, wenn er erklärt, dass ein Krankenhaus die von ihm bevorzugte Arbeitsumgebung sei. Wir sollten die Träume dieser jungen Menschen nicht für weniger realistisch oder glaubwürdig halten als die anderer Jugendlicher, die ihre Zukunftspläne und Berufsentscheidungen oftmals auch mehrfach ändern.

Wir leben in einer Gesellschaft, in der das lebenslange Leben gefördert wird und nachträgliche Änderungen bei Berufs- und Arbeitsplatzwahlentscheidungen erlaubt sind. Wenn es jedoch um die Arbeit geht, benötigen die Betroffenen jedoch meist viel Mut, um ihre (häufig negativen) Erfahrungen in der Schule hinter sich zu lassen und einen Neuanfang zu wagen. Für viele Menschen mit einer Behinderung, denen man erklärt hat, dass ihre Wahlmöglichkeiten begrenzt seien – entweder geschützte Beschäftigung oder gar keine Arbeit – eröffnen sich durch die berufliche Erwachsenenbildung neue Perspektiven, was allerdings die Bürde dieser frühzeitigen Etikettierung nicht von ihnen nehmen kann.

Nur durch eine fundierte „einbeziehende“ Berufsbildung im Rahmen des Bildungssystems können wir verhindern, dass Menschen einen wichtigen Teil ihrer sozialen Position, ihre Selbstachtung und Unabhängigkeit verlieren. Für jene, die bei so vielen alltäglichen Verrichtungen auf die Hilfe anderer angewiesen sind, kann diese Art von Unabhängigkeit – vielleicht finanzieller, vielleicht geistiger Art – den entscheidenden Unterschied in ihrem Leben ausmachen. Dieses Gefühl von gegenseitiger Abhängigkeit gewinnt eine noch größere Bedeutung, wenn



jemand einer Arbeit nachgeht, bei der andere sich auf ihn verlassen. Genau dieses Gefühl gegenseitiger Abhängigkeit ist einer der wesentlichen Werte der „inclusion“.

### **Die Praxis der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“**

Natürlich nehmen bereits manche behinderten Schüler an beruflichen Bildungsgängen in einer „einbeziehenden“ Umgebung teil. Meiner Erfahrung nach werden diese meist entweder mit Unterstützung eines Beratungsteams organisiert, das von den Eltern dieser Jugendlichen bereitgestellt wird, oder mit Beratung von offizieller Seite, weil diese behinderten Jugendlichen in der Lage sind, den Standardlehrplan „erfolgreich“ zu bewältigen. Jedoch ist die Zahl der behinderten Jugendlichen in Belgien, die reguläre berufsbildende Sekundarschulen besuchen, immer noch recht niedrig. Wenn es um die Entscheidung für eine Berufsausbildung geht, sind viele behinderte Schüler nicht nur aufgrund der im Lehrplan gesetzten Standards benachteiligt, sondern noch zusätzlich wegen der praktischen Anforderungen: Sie sollen schnell, effizient und beweglich sein und über gute motorische Fähigkeiten verfügen. Der Übergang zur beruflichen Bildung ebnet daher häufig nicht den Weg zur „inclusion“, sondern ist die Bruchstelle, an der diese scheitert.

Während viele Primarschulen allmählich lernen, sich auf die Anforderungen der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ einzustellen, müssen die Sekundarschulen und insbesondere die berufsbildenden Schulen sich erst noch auf diesen Weg begeben. Um dabei erfolgreich zu sein, werden sie die Hauptgedanken und Grundsätze der „inclusion“ übernehmen müssen, die entscheidend für die sofortige und künftige Partizipation Behinderter in ihrer Peer-Gruppe sind. Werfen wir zunächst einen Blick auf die allgemeinen Grundsätze „einbeziehender Erziehung und Bildung“, bevor wir uns einigen spezielleren Anforderungen im Bereich der beruflichen Bildung zuwenden.

Die „einbeziehende Erziehung und Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess, an dem viele Menschen beteiligt sind, und daher störanfällig. Wenn wir uns auf die fünf Hauptaufgaben der „inclusion“ konzentrieren, können Schulen und Schüler aus diesem kontinuierlichen Prozess Nutzen ziehen (De Vroey und Mortier, 2002).

□ Als erstes müssen wir einen gemeinsamen Blickwinkel und eine gemeinsame Sprache entwickeln: Welche Einstellung haben wir als schulisches Gemeinwesen zu Lernstörungen, Behinderungen, Verhaltensstörungen und schulischen Leistungsunterschieden? Wie gehen wir mit Schülern um, die nicht in der Lage sind, dem Lehrplan zu folgen? Wie verständigen wir uns mit ihnen, wenn sie Sprachstörungen und Verständnisschwierigkeiten haben? Wie pflegen wir den Kontakt zu ihren Eltern. Hier ergeben sich viele Fragen, die zu erörtern sind. Wenn uns das Hauptziel der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“ - eine möglichst weit gehende Partizipation in allen Lebensbereichen - deutlich wird, werden wir in der Lage sein, vorherrschende Einstellungen zu ändern und ‚Probleme‘ eher als Unterschiede und Herausforderungen zu begreifen. Dieses Stadium ist noch nicht der erste Schritt, sondern eher eine Veränderung der Grundhaltung in der Schule insgesamt, durch die sichtbarere Maßnahmen und Veränderungen Teil der schulischen Kultur, Praxis und Politik werden können (CSIE, 2002).

□ Zweitens müssen wir die Notwendigkeit eines individuellen Unterrichtsplans erkennen und mit diesem zu arbeiten beginnen. Im Rahmen der „inclusion“ beinhaltet dieser keine Beschreibung der erforderlichen Entwicklungs- und Unterrichtsschritte oder Maßnahmen mit therapeutischem Charakter, sondern er gleicht eher einem Förderplan. Ausgehend von den Meinungen, Träumen, Interessen, Erwartungen und Beobachtungen der Hauptbeteiligten werden individuelle Ziele ermittelt, die notwendigen Anpassungen entwickelt und vereinbart sowie die Partizipation ausdrücklich geplant. Die Umsetzung der „inclusion“ erfordert die sorgfältige Abstimmung aller Aktivitäten mit den jeweiligen speziellen Zielen des Einzelnen und die Deckung seines Förderbedarfs. Sie verlangt außerdem eine wohlüberlegte Planung aller Fördermaßnahmen, die die aktuell verfügbare (oder in Zukunft mögliche) natürliche Unterstützung durch seine Peer-Gruppe berücksichtigt. Die Beurteilung der individuellen Ziele sowie die Überprüfung der gewährten Förderung sind laufend anfallende Aufgaben.

□ Als Nächstes befassen wir uns mit der Organisation und Steuerung der täglichen Unterrichtspraxis. Lehrer und Ausbilder werden ein Bewusstsein für ihren „Unterrichtsstil“ und den Lernstil ihrer Schüler entwickeln müssen. Ihr Glaube an die Lernfähigkeit je-



des Schülers ist von entscheidender Bedeutung, auch wenn die Art von Leistungen, die sie von den meisten Schülern erwarten, für sie nicht „sichtbar“ wird. Mehrschichtiger Unterricht ist ein unverzichtbarer Bestandteil einer sorgfältig geplanten „einbeziehenden“ Umgebung. Die Lehrer werden voraussichtlich Schulungsmaßnahmen zur Planung einer niveaudifferenzierten Unterrichtsgestaltung benötigen und müssen sich an die Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Beratern gewöhnen. Gruppenarbeit im Unterricht ist häufig die interessanteste Arbeitsmethode, weil dadurch eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Schülern entsteht. Tutoring und andere Formen der Peer-Unterstützung sind zu fördern.

□ Ein weiteres wesentliches Kriterium für erfolgreiche „inclusion“ ist die Sicherung sozialer Unterstützung. Das heißt, diese muss im individuellen Unterrichtsplan vorgesehen sein und in dessen Rahmen kontrolliert werden, und sie sollte zum selbstverständlichen Bestandteil empfehlenswerter Verfahrensweisen in der Klassen- und Schulkultur werden. Die soziale Unterstützung ist vermutlich das stör anfälligste Glied des gesamten Prozesses der „inclusion“, so dass wir ihr besondere Aufmerksamkeit widmen müssen. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der Entwicklung vielfältiger sozialer Unterstützungsstrukturen zwischen Peers liegen, auf der Förderung guter Kommunikationsfähigkeiten zwischen allen Schülern sowie darauf, den Lehrer zu einem Modell dafür zu machen, wie man andere unterstützt, anstatt sie im Stich zu lassen. Sogar Freundschaften sind ein spezieller Bereich, den es im Auge zu behalten gilt. Oftmals benötigen behinderte Schüler ein wenig Hilfe, um Freundschaften zu pflegen, und indem die Schulen Aktivitäten für befreundete Schüler organisieren, können sie diese ermutigen, sich umeinander zu kümmern.

□ Schließlich ist auch bei allen Lehrern und sonstigen Beteiligten die Fähigkeit zur Zusammenarbeit zu evaluieren. Die „einbeziehende Erziehung und Bildung“ verlangt eine weit intensivere Zusammenarbeit in der Schule und erweitert gleichzeitig den Aufgabenbereich des Lehrkörpers. Die Lehrer müssen regelmäßige Kontakte mit Eltern oder anderen Betreuern sowie externen Beratungs- und Orientierungseinrichtungen pflegen. Außerdem müssen sie mit den sonderpädagogischen Beratern zusammenarbeiten, sich um eine effizientere interne Zu-

sammenarbeit bemühen, künftige Fördermaßnahmen planen und Kontakte zu Personen knüpfen, deren Engagement erforderlich sein könnte. Das dabei angestrebte Ziel ist ein Modell für eine interdisziplinäre und integrierte Zusammenarbeit. Es beinhaltet Rollenbefreiung, Kreativität, Flexibilität und die gemeinsame Übernahme von Zuständigkeiten.

Diese fünf zentralen Handlungsleitsätze unterscheiden sich von allem, was wir bei der Organisation von sonderpädagogischer Betreuung gewohnt sind, in einem ganz bestimmten Punkt: Das höchstrangige Kriterium ist nun, ob wir für den Schüler eine möglichst „natürliche“ soziale Umgebung erhalten können, um diese Umgebung und den Schüler auf eine weitergehende Partizipation vorzubereiten. Unterstützung kann zum großen Teil von der eigenen sozialen (Peer) Gruppe des Schülers geleistet werden; Engagement und Betreuung kann er in seinem eigenen familiären und Gemeindeumfeld erfahren; die Bildungsziele werden entsprechend seinen natürlichen Bedürfnissen festgelegt, das heißt, alles, was er lernt, erweitert seine Partizipationsmöglichkeiten in seiner Peer-Gruppe. Dieses ökologische Modell taugt eher als Grundlage für den Prozess „inclusion“ als das frühere Entwicklungs- und therapeutische Modell.

Gleichzeitig führten diese fünf Handlungsleitsätze dazu, dass einige wertvolle Elemente des Sonderschulunterrichts in der Regelschule eingeführt wurden, nämlich eine Neugestaltung der Lehrpläne durch die Festlegung individueller Ziele und die Verwendung von individuell zugeschnittenem Lehrmaterial sowie eine Betreuung, die eine systematische Beobachtung der Fähigkeiten und des Begriffsvermögens des Schülers beinhaltet.

### **Wie die „einbeziehende Erziehung und Bildung“ in den Bereich der beruflichen Bildung Eingang finden kann**

In der beruflichen Bildung vollzieht sich der Prozess der „inclusion“ nicht unbedingt anders, denn es sind die gleichen Grundsätze zu beachten. In einigen Aspekten jedoch unterscheidet sich die berufliche Bildung von anderen Bereichen der „einbeziehenden Erziehung und Bildung“.

□ Erstens ist die berufliche Bildung eindeutig auf ein bestimmtes Berufsprofil be-



zogen. Dabei handelt es sich häufig um ein Eins-zu-Eins-Verhältnis: Das Berufsprofil Gärtner, Friseur usw. legt die zu erreichenden Ziele und zu erwerbenden Fähigkeiten genau fest. Dagegen halten Primarschulen und auch viele Typen von Sekundarschulen den Schülern bei Berufswahlentscheidungen ein großes Spektrum an Möglichkeiten offen. Aufgrund dessen können diese Schulen neue Unterrichtsziele festlegen, die Bewertungskriterien ändern und ihre Unterrichtsmethodik anpassen. Die letztlichen Unterrichtsziele sind allgemeinerer Natur. In der beruflichen Bildung können Ziele und Bewertungskriterien ebenfalls abgeändert werden, nur stellt sich dann die Frage, ob eine behinderte Person mit der hier erworbenen Qualifikation auch einen Arbeitsplatz findet. Der erste der fünf Handlungsleitsätze, nämlich die Diskussion über die Bedeutung von „inclusion“ und die Planung der künftigen Rolle aller Beteiligten in der Schulgemeinschaft erfordert daher umfassende Folgemaßnahmen. Wie können wir allen Schülern, einschließlich derjenigen mit schwer zu nutzenden Fähigkeiten, die bestmöglichen Beschäftigungschancen verschaffen? Räumen wir ihnen mehr Zeit ein, um die wesentlichen beruflichen Fertigkeiten zu erwerben oder einigen wir uns auf verschiedene Bewertungsstufen für das Leistungsniveau unserer Schüler? Qualifikationen können und werden wohl auch bereits durch die Beschreibung der Module abgeändert, die ein Auszubildender absolviert hat, oder durch die zumindest teilweise Anerkennung der Qualifikation einer Person. Bevor jedoch eine Anpassung der Ziele vorgenommen wird, sollte darauf geachtet werden, dass die Jugendlichen sowohl in ihrem Ausbildungsumfeld als auch ihrem Arbeitsumfeld jede notwendige Förderung erhalten.

□ Im Bereich der beruflichen Bildung kann mehr Zeit für die Beobachtung im Unterricht und bei der praktischen Ausbildung im Betrieb erforderlich sein, bevor mit der Planung von Fördermaßnahmen begonnen werden kann. Bei dem Bemühen, dem Schüler möglichst umfassende Lernmöglichkeiten zu eröffnen – so dass er vollständig oder teilweise am Unterricht oder im Arbeitsumfeld partizipieren kann –, müssen wir jedes mögliche Hemmnis oder jeden förderlichen Faktor für seine künftige volle Partizipation am Erwerbsleben berücksichtigen. Daher benötigen wir gründliche Aufgabenanalysen aller erforderlichen praktischen Tätigkeiten, bevor wir Anpassungen sowie Hilfs- und För-

dermaßnahmen planen können. Sehr wichtig ist auch die Beobachtung der bereits vorhandenen sozialen Unterstützungsstrukturen, und ebenso gilt es festzustellen, ob es in bestimmten Situationen an der Unterstützung fehlt, die für den Lernprozess des Auszubildenden entscheidend ist.

□ Den Schüler bei der Planung seiner Zukunft einzubeziehen, spielt eine wichtige Rolle für den gesamten Planungsprozess. Die Bedeutung der Berufsbildung für die nahe Zukunft des Schülers erfordert nicht nur die Zusammenarbeit des Lehrpersonals in der Schule und anderer, externer Partner, sondern verlangt auch einen aktiven Beitrag der behinderten Person. Die individuelle Berufswahlentscheidung sollte nicht mehr (nur) von den Eltern mitgeteilt, sondern – sofern möglich – direkt beim Schüler erfragt werden. Dies vermittelt uns einen besseren Einblick, welche soziale Rolle er später zu spielen hofft, welche Hintergründe die von ihm getroffene Wahl hat und inwieweit sie von bestimmten Freunden oder Betreuern beeinflusst ist. Schwierigkeiten, die seinen Plänen oftmals entgegenstehen und nicht ohne weiteres beseitigt werden können, sollten mit dem Schüler erörtert werden, um ihm, falls erforderlich, bei der Entwicklung neuer Perspektiven zu helfen. Womöglich ist für ihn bereits der Weg zum Arbeitsplatz so beschwerlich, dass eine Vollzeitbeschäftigung fast ausgeschlossen ist. Doch kommt ein behinderter Schüler unter Umständen auf Lösungsmöglichkeiten für ein solches Problem, die anderen nicht einfallen würden.

□ Kooperatives Lernen ist in der beruflichen Bildung nicht schwer zu verwirklichen. Die meisten berufsbildenden Schulen setzen bereits auf kooperatives Lernen, ohne dies als Kooperationskompetenz zu bezeichnen. Ob die Schüler lernen, zusammenzuarbeiten und einander zu helfen, um die Leistung der Gruppe zu verbessern, hängt davon ab, welche Aufgaben gestellt werden und inwieweit die verschiedenen Aufgaben, die von einer Gruppe auszuführen sind, miteinander zusammenhängen. Die neue Herausforderung und der Schwerpunkt bei „einbeziehender“ Gruppenarbeit werden wahrscheinlich bei dem Prozess der Aufgabenverteilung in den Gruppen und der Einigung auf ein gemeinsames Ziel liegen sowie auf allen kommunikativen, sozialen und kognitiven Aspekten einer Gruppenleistung.



□ Soziale Unterstützungsstrukturen sind in der beruflichen Bildung relativ neu, können aber so organisiert werden wie in anderen Schulen. Der erforderliche Umfang von Peer-Unterstützung hängt oft davon ab, wie viel Gruppeninteraktion nötig ist und inwieweit alle Lehrer und Ausbilder sich als Vorbilder für unterstützendes Verhalten präsentieren. Tutoring sowie Mentoren- und Anlernsysteme sind wertvolle Methoden, um die Unterstützung durch die Mitschüler zu verbessern und Freundschaften zu fördern. Unter Umständen erfordert die offensichtlich geringere Lerngeschwindigkeit behinderter Schüler, ihr niedrigeres Leistungsniveau und ihr Bedürfnis nach Hilfe, dass ihre Mitschüler sehr offen und aufrichtig informiert werden. Wenn diese deutlich erkennbaren Unterschiede nicht „diskutiert“ oder besprochen werden, besteht ein sehr viel größeres Risiko, dass sie unverstanden bleiben.

Berufsbildende Sonderschulen sind sehr bemüht, die vermittelten beruflichen Fähigkeiten durch praktische Erfahrung in realen Arbeitssituationen zu ergänzen. Viele Schulen arbeiten dabei mit Partnern in verschiedenen Privatunternehmen zusammen. Die von ihnen gewonnenen Erfahrungen beziehen sich aber offenbar nur auf eine recht kleine Gruppe von behinderten Auszubildenden, wozu keine Schüler mit komplexeren Problemen gehören. Diese Schulen und ihr Lehrkörper könnten berufsbildende Regelschulen beraten oder unterstützen, die sich in Grundsatz und Praxis um eine Förderung der „inclusion“ bemühen.

Fördereinrichtungen für erwachsene Behinderte stellen weitere Möglichkeiten der beruflichen Bildung bereit. Sie scheinen sich der zunehmenden Bedeutung, die der persönlichen Entscheidungsfreiheit und staatsbürgerlichen Partizipation Behinderter heute beigemessen wird, eher bewusst zu sein. Auch bieten sie viele neue Initiativen an, um den von ihnen betreuten Personen neue berufliche Perspektiven zu eröffnen. Bis vor wenigen Jahren mussten viele geistig behinderte Menschen, die Tageszentren besuchten, während des Wochenverlaufs an möglichst vielfältigen Aktivitäten teilnehmen. Heute erlauben viele Tageszentren ihren Besuchern, sich für eine Haupttätigkeit zu entscheiden, so dass sie Bäcker oder Gärtner werden oder eine andere berufliche „Rolle“ ihrer Wahl übernehmen können. Diese jüngsten Initiativen versuchen, behinderten Menschen zu einer Beschäftigung in einem „ein-

beziehenden“ Arbeitsumfeld zu verhelfen, und ihre Erfahrungen könnten auch als Modell für den Übergang zur „einbeziehenden“ Berufsbildung dienen.

## Resumé

Die „einbeziehende Erziehung und Bildung“ gewinnt an Boden. Um jedoch die „inclusion“ in allen Lebensbereichen einschließlich der Arbeitswelt, zu verwirklichen, muss die berufliche Bildung mit dieser Entwicklung Schritt halten. Menschen mit Behinderungen stehen bei der Berufswahl vor vielen Hürden. Neben politischen und wirtschaftlichen Problemen sind vor allem die gesellschaftlichen Vorstellungen von Behinderung ein wesentliches Hemmnis. Nur wenn Behinderte zusammen mit Nicht-Behinderten lernen und die für ein reguläres Arbeitsumfeld erforderlichen beruflichen Fähigkeiten erwerben, werden sie später in der Lage sein, eine geachtete soziale Position zu erreichen. Der Prozess der „inclusion“ hat nicht nur Auswirkungen auf ihre eigenen Entwicklungs- und Partizipationschancen, sondern auch auf die Einstellung ihrer Mitschüler und ihrer Peer-Gruppe. Wenn Schüler es gewohnt sind, mit behinderten Gleichaltrigen zu lernen, zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, wenn man ihnen geeignete Rollenmodelle anbietet, die ihnen den Wert von (Peer-)Unterstützung für Behinderte vor Augen führen, werden sie künftig in der Lage sein, Menschen mit Behinderungen zu fördern und zu unterstützen. Auf diese Weise kann sich später die Einstellung vieler Erwachsener sowie von Schulen, Berufskollegen, Unternehmen und in der Gesellschaft wandeln. Als Berufstätige in naher Zukunft werden sie wissen, wie Probleme in Zusammenhang mit der Unterstützung Behinderter in Arbeitssituationen zu bewältigen sind. Das heißt nicht, dass jede behinderte Person verpflichtet ist zu arbeiten, sondern vielmehr, dass sie das Recht auf einen Platz in der Arbeitsgesellschaft, in einem Gemeinwesen, in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens hat und auch das Recht auf eine Ausbildung, die sie auf bestimmte berufliche Aufgaben vorbereitet. Wenn die berufliche Bildung sich den Gedanken der „inclusion“ zu eigen macht, dann wird dies unseres Erachtens zu einem Durchbruch hin zu einer echten staatsbürgerlichen Partizipation von Menschen mit Behinderungen beitragen.



### Bibliographic

**Ides Nicaise.** *Gelijke onderwijskansen* (Equal opportunities in education). Inleidend artikel voor het Prioritair Nascholingsproject Boeiend Verschil, VOBO, Leuven, 2002.

**Annet De Vroey; Kathleen Mortier.** *Polyfonie in de klas. Praktijkboek voor inclusie.* (Polyphonia in the classroom. A practical guide for inclusion.) Leuven, Acco, 2002.

**Booth T.; Ainscow M.** *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol, CSIE, 2002.

**Fougeyrollas P. et al.** *The Quebec classification: disability creation process.* Quebec, INDCP, 1998.

**WHO.** *The international classification on functioning, disability and health.* Genf, WHO, 2001.

**Unesco.** *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* Paris, Unesco, 1994.

**O'Brien J.; O'Brien C.** *Inclusion as a force for school renewal.* In: S. Stainback; W. Stainback. *Inclusion, a guide for education* (p. 29-49). Baltimore, P. Brookes, 1996.

**Porter, G.L.; Richler D.** *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion.* Toronto, G. Allen Roehner Institute, 1992.

**Hall J.T.** *Social devaluation and special education. The right to full mainstream inclusion and an honest statement.* London / Pennsylvania, Jessica Kingsley, 1997.

**Gartner A.; Lipski D.** *Beyond special education: Toward a quality system for all students.* Harvard Educational Review, 57, p. 367-395.

**Villa R.; Thousand J.** *Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century.* In: S. Stainback; W. Stainback (Hg.), *Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning for all students* (p. 117-131), Baltimore, P. Brookes.

**Johnson R.; Johnson D.** *An overview of cooperative learning.* In: J.S. Thousand, R. Villa; A. Nevin (Hg.), *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore, P. Brookes.





# Die Hochschulreife oder ein Facharbeiter- brief für benachteiligte Jugendliche

## Einleitung

In Norwegen haben alle jungen Menschen zwischen 16 und 19 Jahren einen rechtlichen Anspruch auf eine Ausbildung in der Sekundarstufe II. Dieses gesetzlich verbriefte Anrecht wurde durch die Reform des Ausbildungssystems in der Sekundarstufe II im Jahre 1994 verwirklicht, die für gewöhnlich als Reform 94 bezeichnet wird. Durch diese Neugestaltung sollte sichergestellt werden, dass so viele Schüler wie möglich entweder die Hochschulreife erlangen oder einen Facharbeiterbrief erwerben. Um benachteiligten oder behinderten Schülern zu helfen, dieses Ziel zu erreichen, werden sie beim Eintritt in das erste Jahr der Sekundarstufe II bevorzugt zum Ausbildungsgang ihrer Wahl zugelassen; überdies haben sie erforderlichenfalls Anspruch auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen. Eingangsgründen sich diese Maßnahmen auf eine Beurteilung der Probleme, unter denen die Schüler in der Sekundarstufe I litten.

Die Reform 94 ist mittlerweile im Hinblick darauf evaluiert worden, welche Auswirkungen sie für die Gruppe der benachteiligten Schüler herbeigeführt hat (Kvalsund und Myklebust, 1998). Dabei stellte sich heraus, dass in dieser Gruppe von den Schülern, die 1995 in die Sekundarstufe II eingetreten waren, rund 45 % ihre Ausbildung im Laufe der ersten drei Jahre abgebrochen hatten. Ebenso kam zutage, dass eine relativ große Anzahl dieser Schüler in gesonderten Kleingruppen oder Sonderklassen unterrichtet wurde, ein Umstand, der sie möglicherweise daran gehindert haben könnte, einen Bildungs- oder Berufsausbildungsabschluss zu erlangen.

Ausgehend von diesen Ergebnissen rief das norwegische Bildungsministerium ein dreijähriges Projekt ins Leben, in dessen Rahmen geprüft werden sollte, wie Schulen für

benachteiligte Schüler, die die Hochschulreife oder einen Facharbeiterbrief anstreben, individuelle Ausbildungspläne aufstellen und umsetzen können, um so zur Verwirklichung der Zielsetzung der Reform 94 beizutragen.

Das Projekt, auf das im vorliegenden Artikel Bezug genommen wird, ist eines von zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, die auf der Grundlage von Evaluierungen der Reform 94 initiiert wurden. Zwei weitere diesbezügliche Vorhaben sind die Projekte Teilkompetenzbescheinigung (Skårbrevik und Båtevik, 2000) und Differenzierung og tilrettelegging i videregående opplæring<sup>(1)</sup> (Dale, 2002). Beim erstgenannten sollte ausgelotet werden, wie Schülern der Erwerb von Teilkompetenzen oder -qualifikationen ermöglicht werden könnte, die sich auf bestimmte im Lehrplan beschriebene Module oder Teilmodule eines Ausbildungsgangs beziehen. Das zweite Projekt zielte darauf ab, praktische Vorgehensweisen zu ermitteln, die zum Entwurf von individuell angepassten Ausbildungsgängen für die einzelnen Schüler nach Maßgabe ihrer jeweiligen Fähigkeiten und pädagogischen Bedürfnisse beitragen könnten.

## Evaluierung des Projekts

Das im vorliegenden Artikel dargestellte Projekt wurde von den Artikelverfassern evaluiert. Es wurde in drei norwegischen Verwaltungsbezirken an neun Schulen der Sekundarstufe II durchgeführt; in einem der Verwaltungsbezirke nahmen zudem auch vier Lehrlingsausbildungsbüros teil. Die Evaluierung gründete sich auf schriftliche Berichte und mündliche Befragungen der Projektkoordinatoren in den Verwaltungsbezirken und Interviews mit den Koordinatoren an den Schulen und Lehrlingsausbildungsbüros sowie mit Schülern, Lehrlingen und ihren Arbeitgebern. Die Interviews mit den



**Karl J.  
Skårbrevik**  
Hochschule Ålesund



**Randi Bergem**  
Møre Research



**Finn Ove  
Båtevik**  
Møre Research

**In diesem Artikel wird darüber berichtet, welche Maßnahmen an Schulen der Sekundarstufe II und im Lehrlingsausbildungssystem ergriffen werden müssen, damit benachteiligten Jugendlichen geholfen wird, die Hochschulreife oder einen Facharbeiterbrief zu erwerben. Die dargelegten Ergebnisse gründen sich auf Schlussfolgerungen aus einem Projekt, das vom norwegischen Bildungsministerium initiiert wurde. Im Rahmen dieses Projekts wurden Kenntnisse und Erfahrungen darüber gewonnen, wie die Schulen für benachteiligte Schüler individuelle Ausbildungspläne aufstellen, organisieren und umsetzen können. Die in das Projekt einbezogenen Schüler strebten alle die Hochschulreife oder den Erwerb eines Facharbeiterbriefs an. Am Ende des Projektzeitraums wurde dieses Ziel noch immer von rund 77 % der Teilnehmer anvisiert.**

<sup>(1)</sup> Differenzierung und Anpassung der Ausbildung in der Sekundarstufe II.



Tabelle 1

## Behinderungen der Projektteilnehmer

	Anzahl
Sehbehinderungen	4
Hörbehinderungen	2
Orthopädische Behinderungen oder motorische Koordinationsstörungen	8
Sprach- oder Sprechstörungen	15
Lernbehinderungen	32
Psychosoziale Probleme	40
Medizinische Leiden	11

Koordinatoren auf Verwaltungsbezirkebene und den örtlichen Koordinatoren an den einzelnen Schulen wurden zweimal jährlich geführt. Eine möglichst große Zahl von Lehrkräften wurde mindestens einmal pro Jahr befragt. Die Befragung der anderen Beteiligten erfolgte ein oder zwei Mal im Laufe des Projektzeitraums. Den Interviews wurde ein Interviewleitfaden zugrunde gelegt, der diejenigen Aspekte des Ausbildungsgangs in den Mittelpunkt rückte, die für den einzelnen Schüler bedeutsam waren; die Befragung konnte sich somit von einem Schüler zum anderen unterscheiden. Darüber hinaus wurden jährlich Daten über die Ausbildungsprogression der Schüler erhoben. Da die Mehrzahl der Schüler den Erwerb eines Facharbeiterbriefs anstrebte, konzentriert sich der vorliegende Artikel auf diese Gruppe. Hier sollte darauf hingewiesen werden, dass die in das Projekt einbezogenen Schüler zwar individuell angepasste Ausbildungsgänge durchliefen, letztere jedoch durchweg im Rahmen der wichtigsten Zielvorgaben für die Ausbildung in der Sekundarstufe II lagen.

### Die Ausbildung in der Sekundarstufe II in Norwegen

Die Ausbildung in der Sekundarstufe II ist in Norwegen für Schüler, die die Hochschulreife erwerben möchten, als dreijähriger Bildungsgang angelegt und für diejenigen, die einen Facharbeiterbrief anstreben,

als zweijähriger schulischer Ausbildungsgang, an den sich eine zweijährige betriebliche Lehrlingsausbildung anschließt. Während der letzten beiden Ausbildungsjahre liegt die Verantwortung für die Ausbildung des Lehrlings beim betreffenden Ausbildungsbetrieb, mit dem der Lehrling einen Ausbildungsvertrag abschließt. Betriebe, die Lehrlinge einstellen, erhalten einen finanziellen Zuschuss vom Staat; im Falle von Jugendlichen, die irgendeine Form der Sonderbetreuung vonseiten des Arbeitgebers benötigen, werden zusätzliche Beihilfen gezahlt. Jeder norwegische Verwaltungsbezirk unterhält ein Lehrlingsausbildungsamt, das geeignete Unternehmen als Ausbildungsbetriebe zulässt und Schülern der Sekundarstufe II dabei hilft, mit diesen in Kontakt zu kommen und einen Ausbildungsvertrag zu schließen. Dieses Amt ernennt ferner einen Prüfungsausschuss, der die Leistungen der Lehrlinge beurteilt, bevor ihnen der Facharbeiterbrief verliehen wird. Darüber hinaus richten Unternehmen innerhalb des gleichen Handwerks- oder Gewerbebezugs häufig ein eigenes Lehrlingsausbildungsbüro ein, das den Betrieben bei der Einstellung und Ausbildung von Lehrlingen behilflich ist und den Lehrlingen während ihrer betrieblichen Ausbildung allgemein unterstützend zur Seite steht.

### In das Projekt einbezogene Schüler und Lehrlinge

Die Behinderungen und Probleme der 64 Schüler und Lehrlinge, die an dem Projekt teilnahmen, sind in Tabelle 1 aufgeführt. Da einige der Jugendlichen an mehr als einem Problem litten, überschreitet die Gesamtzahl der Behinderungen die Gesamtzahl der in das Projekt einbezogenen Schüler.

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, litt die Mehrzahl der Jugendlichen bei der Aufnahme in das Projekt an psychosozialen und/oder Aufmerksamkeitsproblemen oder Lernbehinderungen. Körperliche Behinderungen kamen seltener vor, doch wurden auch Teilnehmer mit Seh-, Hör- und orthopädischen Behinderungen erfasst. Verglichen mit der Stichprobe von benachteiligten Schülern, die von Kvalsund und Myklebust (1998) bei der Evaluierung der Reform von 1994 untersucht wurde, enthält diese Stichprobe eine größere Anzahl von Personen mit psychosozialen und/oder Aufmerksamkeitsproblemen.



## Ergebnisse

Das Projekt hatte eine Laufzeit von nur drei Jahren. Die meisten Schüler, die die Hochschulreife anstrebten, wären nicht in der Lage gewesen, während der Dauer dieses Projekts die volle Hochschulreife zu erlangen, da sie zum Abschluss ihres Bildungsgangs eine längere Zeitspanne benötigten; einige wurden zudem erst im zweiten Jahr des Projektzeitraums in das Projekt einbezogen. Unsere Schlussfolgerungen gründen sich deshalb auf den Stand des Projekts am Ende des Schuljahres 2000/2001 (Frühjahr 2001), als die Mehrzahl der Schüler ihren Bildungsgang bzw. ihre Lehrlingsausbildung noch nicht abgeschlossen hatte. Allerdings waren die meisten Schüler in ihrer Ausbildung bereits so weit vorangeschritten, dass uns dies Schlüsse darauf zuließ, ob der Erwerb der Hochschulreife oder eines Facharbeiterbriefs realistisch in Aussicht stand. Die Schulen oder Lehrlingsausbildungsbüros hatten am Ende des Projektzeitraums zusammen mit den Schülern Pläne für den noch verbleibenden Teil ihrer Ausbildung aufgestellt. Die Ziele, die sich die Schüler diesen Plänen zufolge gesetzt hatten, gehen aus Tabelle 2 hervor.

Das Ziel des Projekts bestand darin, so vielen dieser Schüler wie möglich dabei zu helfen, die Hochschulreife oder einen Facharbeiterbrief zu erlangen. Am Ende des Projektzeitraums wurde dieses Ziel noch immer von 77 % der Teilnehmer angesteuert. Zu diesem Zeitpunkt strebten 39 der Schüler einen Facharbeiterbrief und 10 die Hochschulreife an. Die Übrigen hatten entweder die Ausbildung abgebrochen oder den Erwerb einer Teilkompetenzbescheinigung ins Auge gefasst; ein solches Zeugnis kann Schülern ausgestellt werden, denen es nicht gelingt, die Hochschulreife oder einen Facharbeiterbrief zu erlangen (Skårbrevik und Båtevik, 2000). Am Ende des Projekts befanden sich 24 Schüler (38 %) in ihrem letzten Schuljahr in der Sekundarstufe II oder in der betrieblichen Lehrlingsausbildung.

Die Abbrecherquote fiel hier niedriger aus als diejenige, die aus der Folgeuntersuchung über benachteiligte Schüler im Rahmen der Evaluierung der Reform 94 hervorging (Myklebust, 2001), bei der 45 % dieser Gruppe nach drei Jahren ihre Ausbildung abgebrochen hatten. Offensichtlich haben die bei diesem Projekt ergriffenen Maßnahmen die

**Ausbildungsziele der Schüler für ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II am Ende des Projektzeitraums**

Tabelle 2

	Männliche Schüler	Weibliche Schüler	Sämtliche Schüler
Hochschulreife	6	4	10
Facharbeiterbrief	26	13	39
Teilkompetenzbescheinigung	7	2	9
Nicht mehr in der Sekundarstufe II in Ausbildung	5	1	6
Gesamt	44	20	64

Schüler dazu ermutigt, den einmal eingeschlagenen Ausbildungsgang fortzuführen, und so möglicherweise auch dazu beizutragen, die Zahl derer, die die allgemeine Hochschulreife oder einen vollwertigen Berufsausbildungsabschluss erlangen, zu erhöhen.

## Bedeutung eines neuen Bildungs- und Ausbildungsumfelds

Im Allgemeinen wird der sonderpädagogische oder anderweitige Förderbedarf von Schülern beim Eintritt in die Sekundarstufe II anfangs noch durch die Probleme bestimmt, unter denen die Schüler in der Primarstufe und Sekundarstufe I litten. In der Sekundarstufe II begegnen die Schüler jedoch einer andersartigen Kultur, neuen Fächern und neuen Lehrkräften und einem Umfeld, das für viele von ihnen dem Lernen förderlicher ist. Wir haben es hier mit dem zu tun, was Bronfenbrenner (1979) als „ökologischen Übergang“ definiert. Bei 13 der 64 Schüler, die an dem Projekt teilnahmen, änderten sich die Bildungsvoraussetzungen durch den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erheblich. In der Hälfte dieser Fälle wurden soziale Probleme durch eine Zusammenarbeit zwischen der Schule und den betreffenden Schülern mehr oder weniger beseitigt. Bei den anderen beinhaltete der Eintritt in ein neues soziales Umfeld die Einnahme neuer Positionen und neuer Rollen, was offenbar Auswirkungen auf ihr Verhalten



und ihre Motivation hatte. In einigen Fällen wurde berichtet, dass Probleme, die bei den Schülern in der Sekundarstufe I festgestellt worden waren, nach dem Eintritt in die Sekundarstufe II nicht mehr zutage traten; dies galt sowohl für Verhaltensprobleme als auch für Lernschwierigkeiten.

Für viele der in das Projekt einbezogenen Schüler hielt man die Absolvierung der Ausbildung in einem langsameren Tempo für angebracht. In den meisten Fällen brauchten die Schüler zwei Jahre, um den Grundkurs des ersten Jahres zu absolvieren. Einige Schüler im berufsbildenden Zweig benötigten außerdem zwei Jahre zum Abschluss des weiterführenden Kurses. Den aufgestellten Plänen zufolge dürften 21 Schüler (34 %) ihre Bildungs- oder Ausbildungsgänge zum Erwerb der Hochschulreife oder eines Facharbeiterbriefs innerhalb der vorgesehenen Normzeit von 3 bis 4 Jahren abschließen, 12 (19 %) werden dazu voraussichtlich 5 Jahre brauchen und 9 (14 %) 6 Jahre oder mehr <sup>(2)</sup>. Für die Schüler in den beruflichen Ausbildungsgängen wurde dieses langsamere Ausbildungstempo in der Schule mit betrieblichen Ausbildungspraktika kombiniert und galt sowohl bei den Lehrern wie bei den Schülern als notwendige Voraussetzung dafür, dass der Ausbildungsgang erfolgreich abgeschlossen werden konnte.

Der Grundkurs des ersten Jahres bildet für viele der Schüler im berufsbildenden Zweig offensichtlich ein Hindernis. Gelingt es den Schülern jedoch, diesen Ausbildungsabschnitt zu bewältigen, fällt ihnen die Absolvierung der weiterführenden Kurse und der Lehrlingsausbildung offenbar sehr viel leichter. Am Ende des Projekts hatten 54 Schüler (84 %) wenigstens das erste Jahr der Ausbildung in der Sekundarstufe II erfolgreich abgeschlossen.

Ein Drittel der Unterrichtsstunden in den Grundkursen des berufsbildenden Zweigs der Sekundarstufe II sind für allgemein bildende Fächer vorgesehen. Viele der in das Projekt einbezogenen Schüler hatten in der Primarstufe und Sekundarstufe I in diesen Fächern wiederholt versagt, und es fehlte ihnen an den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten und der nötigen Motivation für diese Art schulischer Arbeit. Durch die zeitliche Ausdehnung des Grundkurses über zwei Jahre und die Kombination des schulischen Unterrichts mit außerschulischen Ausbildungspraktika wurde die Ausbildung

in der Sekundarstufe II von den Schülern als wesentlich sinnvoller empfunden. Sie erhielten so eine Atempause von manchen der theoretischen Fächer, und sie erlebten, dass sie imstande waren, die ihnen am Arbeitsplatz übertragenen Aufgaben auszuführen. Dadurch erhöhte sich ihr Selbstvertrauen und allmählich auch ihre Motivation zur Bewältigung der allgemein bildenden Fächer, die zum Erwerb eines Ausbildungsabschlusses erforderlich sind. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangte ein früheres Projekt mit weitgehend der gleichen Zielgruppe (Skårbrevik und Båtevik, 2000). Vielen Schülern, bei denen schulischer Unterricht mit einem betrieblichen Ausbildungspraktikum kombiniert wurde, wurde später auch vom gleichen Betrieb ein Lehrlingsausbildungsvertrag angeboten.

## Verhinderung des Ausbildungsabbruchs

Viele der in dieses Projekt einbezogenen Schüler hatten soziale oder psychosoziale Probleme, die mit Aufmerksamkeitsstörungen gepaart waren. Ohne die Sonderbetreuung, die diese Schüler während des Projektzeitraums erhielten, hätten viele von ihnen wahrscheinlich ihren Ausbildungsgang abgebrochen. Diese Betreuung setzt in erster Linie voraus, dass die Lehrer ein positives Interesse an jedem einzelnen Schüler zeigen; ferner muss – wie ein Schüler es ausdrückte – die Anwesenheit jedes Schülers erkannt und geschätzt und den Gründen für ein eventuelles Fehlen nachgegangen werden. Oft können Schüler tagelang dem Unterricht fernbleiben, ohne dass die Schule irgendwelche Maßnahmen ergreift, um zu ermitteln, wo sie sich aufhalten. Setzt sich eine solche Abwesenheit über Wochen hinweg fort, kann es unter Umständen sehr schwierig werden, den Schüler zur Rückkehr in den Unterricht zu bewegen. Bei diesem Projekt wurden an einigen Schulen spezielle Verfahren eingeführt, die dies verhindern sollen. Hier ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrern, schulpädagogischen Beratern und den Familien der Schüler sowie in einigen Fällen auch mit Schulpsychologen oder sozialen Einrichtungen erforderlich, insbesondere wenn der Schüler schließlich in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis eintritt. In vielen Fällen engagieren sich die Arbeitgeber und andere Mitarbeiter des Ausbildungsbetriebs deut-

<sup>(2)</sup> Bei sieben Schülern ließ sich nur schwer abschätzen, wie viel Zeit sie bis zum Erwerb des Facharbeiterbriefs oder der Hochschulreife noch benötigen würden. In einigen dieser Fälle konnte die Beschaffung eines Lehrlingsausbildungsplatzes möglicherweise etwas länger dauern.



lich mehr, als von ihnen erwartet wird, um dem Lehrling zu helfen, wenn Probleme auftauchen. Doch sind sie hierzu oft auf den Beistand der Lehrlingsausbildungsbüros angewiesen oder auf die Unterstützung anderer Einrichtungen, die den Lehrling kennen; auch die Schule der Sekundarstufe II kann dem Ausbildungsbetrieb gelegentlich beistehen. Die schulpädagogischen Berater, die den Lehrling kennen, besitzen den nötigen Sachverstand und die Kompetenz, um konstruktiv einzugreifen, wenn sich Probleme bemerkbar machen. Die Verantwortlichkeit der Schule für die Schüler endet zwar im Normalfall mit dem Eintritt der Jugendlichen in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis. Im Laufe dieses Projekts stellte es sich jedoch als wichtig heraus, dass neben dem Arbeitgeber auch der schulpädagogische Berater oder ein Lehrer den Jugendlichen während seiner gesamten Lehrlingsausbildungszeit weiterhin bei sozialen und praktischen Problemen betreuen konnte. Letzteres setzt freilich eine weiter gehende Integration der schulischen Bildung und Ausbildung mit dem System der Lehrlingsausbildung voraus.

## Formale Aspekte der Ausbildungsübergänge

Die Ausbildung in der Sekundarstufe II ist durch mehrere Übergänge gekennzeichnet, die auch einige formale Verfahren mit sich bringen; dies gilt insbesondere für den berufsbildenden Zweig. Nach Abschluss des Grundkurses etwa müssen sich die Schüler um die Aufnahme in einen der höher spezialisierten weiterführenden Kurse des zweiten Ausbildungsjahres bewerben. Nach Beendigung des zweiten Jahres muss für jeden Schüler ein betrieblicher Ausbildungsplatz gefunden werden. Eine wesentliche Zielsetzung dieses Projekts bestand darin, Verfahren zu ermitteln, die einen reibungslosen Übergang von der Schule in den Ausbildungsbetrieb und die Lehrlingsausbildung begünstigen. Dies erforderte eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schülern, den Schulen, den Lehrlingsausbildungsämtern der Verwaltungsbezirke, den von den Arbeitgeber eingerichteten Lehrlingsausbildungsbüros sowie den Ausbildungsbetrieben. So sollten beispielsweise Ausbildungsbetriebe für die Einstellung von Lehrlingen mit besonderem Betreuungsbedarf zusätzliche Beihilfen vom Staat beantragen. Die da-

mit verbundenen Formalitäten bescherten dem Arbeitgeber zusätzliche Arbeit, welche häufig als lästig empfunden wurde. Es dauerte immer eine gewisse Zeit, bis die Beihilfeanträge genehmigt wurden, was die Beschaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen für benachteiligte Jugendliche zusätzlich erschwerte. Infolge der Schlussfolgerungen aus dem Projekt wurden neue Verfahren eingeführt, wonach die Beihilfen bereits im Voraus genehmigt wurden, noch bevor man an die betreffenden Unternehmen herantrat; hierdurch wurde die Beschaffung von Lehrlingsausbildungsplätzen wesentlich erleichtert.

## Ausbildung im Wechsel zwischen Schule und Betrieb

Viele Arbeitgeber standen der Aufnahme von Lehrlingen mit besonderem Betreuungsbedarf skeptisch gegenüber. Um diesem Problem entgegenzuwirken, bemühten sich die Schulen darum, ihre Schüler bereits frühzeitig aktiv in geeignete Betriebe einzuführen, etwa während die Schüler noch den Grundkurs besuchten, den sie in einem langsameren Tempo absolvierten. Am häufigsten jedoch geschah dies im Rahmen der weiterführenden Kurse, wenn der Übergang in die Lehrlingsausbildung geplant wurde. Zumeist verbrachten die Schüler ein oder zwei Tage in der Woche in einem Betrieb, eine Vorgehensweise, die sich aus mehreren Gründen als erfolgreich erwies. Erstens bekamen potenzielle Arbeitgeber so die Möglichkeit, die Schüler kennen zu lernen, und konnten dadurch in den meisten Fällen ihre Skepsis gegenüber einer späteren Übernahme der Jugendlichen als Lehrlinge abbauen. Zweitens konnten die Schüler auf diese Weise Theorie und praktische Ausbildung miteinander verbinden und so den Bezug der an der Schule unterrichteten Kurse zur Realität erkennen. Die Schüler wurden stärker motiviert, da sie aus dem Schulalltag herauskamen und praktisch tätig werden konnten, auch wenn dies bedeutete, dass sie vielleicht ein zusätzliches Ausbildungsjahr absolvieren mussten, um ihren Abschluss zu erlangen. Anderenfalls würden sie jedoch bestimmte Kurse an der Schule unter Umständen gar nicht bestehen und müssten dann ohnehin ein weiteres Jahr durchlaufen. Dieses Alternieren zwischen Schule und Betrieb ließ sich freilich nicht immer leicht



verwirklichen, da die Arbeiten an den betreffenden Unternehmen an die Stundenpläne der Schule angepasst werden mussten; im Hinblick auf die Vermeidung von Problemen kam daher der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Schülern und Arbeitgebern entscheidende Bedeutung zu.

## Die Rolle der Lehrlingsausbildungsbüros

Lehrlingsausbildungsbüros werden von verschiedenen Betrieben mit dem Ziel eingerichtet, ihnen bei der Einstellung und Ausbildung von Lehrlingen behilflich zu sein. In einem der Verwaltungsbezirke nahmen auch einige Lehrlingsausbildungsbüros aktiv an dem Projekt teil; in den anderen Verwaltungsbezirken wirkten diese nur dann mit, wenn die Koordinatoren dies für nötig hielten. Die Zusammenarbeit mit diesen Büros war für die Beschaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen für viele der Schüler ausschlaggebend. In manchen Fällen wollten die Lehrlingsausbildungsbüros jedoch benachteiligten Jugendlichen keinen Vorrang einräumen. Arbeitgebern steht es grundsätzlich frei, diejenigen Lehrlinge einzustellen, die sie wollen, und insofern überrascht es kaum, dass einige von ihnen nur die fähigsten Jugendlichen einstellen wollen. In vielen Fällen war festzustellen, dass die Beschaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen für die Schüler ohne den besonderen persönlichen Einsatz der Familie, Lehrer oder anderer Personen, die die Schüler kannten, sehr schwierig gewesen wäre. Offensichtlich kann die für die Sekundarstufe II vorgegebene Zielsetzung, dass alle Jugendlichen die Chance zum Erwerb eines Facharbeitbriefs erhalten sollten, nur dann erreicht werden, wenn die Schüler auf ein Netzwerk zurückgreifen können, das ihnen dabei hilft, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden. Am Ende des Projekt hatten 16 Jugendliche (25 %) Lehrlingsausbildungsplätze erhalten, und weitere waren im Begriff, Ausbildungsverträge mit Arbeitgebern abzuschließen. Wie aus den Befragungen der Schüler und Arbeitgeber und den Angaben von am Projekt beteiligten örtlichen Lehrkräften geschlossen werden kann, ist es zur Beschaffung von betrieblichen Ausbildungsplätzen für diese Jugendlichen notwendig, über die üblichen Verfahrensweisen hinauszugehen und die Unterstützung

der Schule oder des zuständigen Lehrlingsausbildungsamtes in Anspruch zu nehmen.

Die Lehrlingsausbildungsbüros halfen den Unternehmen auch durch Abhaltung von regelmäßigen Treffen mit den Lehrlingen, auf denen Probleme im Zusammenhang mit der Ausbildung und sonstige Fragen erörtert wurden. Die Arbeitgeber hielten diese Unterstützung für vorteilhaft im Hinblick auf die Gewährleistung der Qualität der Ausbildung und maßen ihr besondere Bedeutung für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen bei.

Informationen sind ein wesentlicher Faktor beim Übergang der Schüler von einem Schuljahr ins nächste oder von der Schule in die Lehrlingsausbildung, und unzureichende Informationen sind oft ein Grund zur Unzufriedenheit für fast alle Beteiligten. Es ist wichtig, dass relevante Informationen über den Schüler bzw. Lehrling weitergegeben werden, und man sollte sich stets bewusst sein, dass die Probleme eines Schülers nach dem Eintritt in ein neues Lern- oder Ausbildungsumfeld unter Umständen in einem anderen Licht erscheinen als in der früheren Umgebung und vielleicht sogar ganz verschwinden. Arbeitgeber, die noch keinerlei Erfahrungen mit betreuungsbedürftigen Jugendlichen haben, tendieren möglicherweise zu einer gewissen Vorsicht und ahnen Schwierigkeiten voraus; wie sich jedoch herausstellte, waren einige von denen, die in der Vergangenheit bereits benachteiligte Jugendliche als Lehrlinge eingestellt hatten, eher dazu geneigt, ähnliche Mitarbeiter auch in Zukunft wieder zu beschäftigen. Es erwies sich als kontraproduktiv, dem Arbeitgeber mit Blick auf die Beschaffung eines Lehrlingsausbildungsplatzes Informationen vorzuenthalten, da dies die notwendige Vertrauensbasis zwischen dem Ausbildungsbetrieb, der Schule oder den anderen beteiligten Einrichtungen zerstören und dem Arbeitgeber wiederum die Planung und Durchführung einer zufrieden stellenden Ausbildung für den Lehrling erschweren konnte.

## Zusammenarbeit

Viele der Schüler und Lehrlinge wiesen soziale oder psychosoziale Probleme auf. Für diese Gruppe war eine Betreuung im Hinblick auf diese Schwierigkeiten ebenso wichtig wie die besondere Anpassung des



Bildungs- oder Ausbildungsgangs. Oft verschwanden die schulischen Probleme, sobald die sozialen bzw. psychosozialen Probleme gelöst waren und sich die soziale Lage der Schüler oder Lehrlinge stabilisierte. Solche Gegebenheiten setzten allerdings eine enge Zusammenarbeit zwischen den Jugendlichen und ihren Familien, sozialen Einrichtungen, Schulpsychologen oder sonstigen außerschulischen Einrichtungen voraus. Offiziell tragen die Schulen keine Verantwortung mehr für die Schüler, wenn diese ihren schulischen Ausbildungsabschnitt einmal beendet haben und sich um den Eintritt in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis bemühen. Wie jedoch aus dem Projekt geschlossen werden kann, kann es für diese Schüler durchaus wichtig sein, dass die Schulen auch in der Übergangsphase und während der Lehrlingsausbildung noch möglichst lange eine koordinierende Rolle wahrnehmen.

Während an den Schulen schulpädagogische Berater und örtliche Projektkoordinatoren tätig waren, die sich um solche Probleme kümmerten, stehen derartige Ressourcen in den Betrieben nicht zur Verfügung. Traten Probleme auf, waren die Arbeitgeber auf die Unterstützung der Lehrlingsausbildungsbüros oder der von den Verwaltungsbezirken unterhaltenen Lehrlingsausbildungsämter angewiesen. Wie auch schon in anderen Studien zuvor betonten die Unternehmen, die Lehrlinge mit schweren Behinderungen beschäftigten, dass sie ohne den Beistand dieser Einrichtungen nicht in der Lage gewesen wären, die Ausbildung der Lehrlinge zu Ende zu führen (Båtevik, 2000). Während des gesamten Projektzeitraums erwies es sich, dass es wichtig war, für einige der Lehrlinge Betreuungsgruppen einzurichten, die sich aus Vertretern des schulpädagogischen Amtes, sozialer Einrichtungen oder der Lehrlingsausbildungsbüros zusammensetzten. Diese Gruppen konnten dem Lehrling ebenso wie dem Arbeitgeber bei der Bewältigung von Problemen im Zusammenhang mit der Ausbildung oder der sozialen Situation des Lehrlings behilflich sein.

## Diskussion

Der vorliegende Artikel befasste sich hauptsächlich mit denjenigen Schülern, die den Erwerb eines Facharbeiterbriefs anstrebten. Zehn Schüler steuerten die Hoch-

schulreife an; dies waren Schüler, die in erster Linie an körperlichen Gebrechen oder an Seh- oder Hörbehinderungen litten. Den körperlichen oder technischen Erfordernissen dieser Schüler wurden die Schulen durchweg in befriedigender Weise gerecht. Auch die Ausbildungsprogression der Schüler war zufrieden stellend, wenngleich die meisten von ihnen einem individuellen Ausbildungsplan folgten, dem zufolge sie länger als drei Jahre zum Erwerb ihres Abschlusses benötigen würden. Hauptproblem dieser Schüler war ihre soziale Eingliederung in die Gemeinschaft mit anderen Schülern.

Viele Schüler, die den berufsbildenden Zweig gewählt hatten, hatten in der Sekundarstufe II einen Neuanfang nötig. Jahrelang hatten sie in der Primarstufe und der Sekundarstufe I wiederholt schulisch versagt, und viele von ihnen hatten deshalb umfangreiche sonderpädagogische Fördermaßnahmen erhalten. Die Sekundarstufe II bot ein neues Lernumfeld, das vielen dieser Schüler die Chance zu einem solchen Neuanfang eröffnete.

Im Zuge der Reform der Ausbildung in der Sekundarstufe II im Jahre 1994 wurde die Mehrzahl der theoretischen Fächer des berufsbildenden Zweiges in die Grundkurse des ersten Ausbildungsjahres eingebettet. Somit begegneten die Schüler anfangs den gleichen Fächern, in denen sie zuvor versagt hatten; ebenso empfanden sie diese als wenig relevant für den Beruf, den sie ins Auge gefasst hatten. Es war daher ein pädagogischer Ansatz erforderlich, der den Schülern in erster Linie Selbstvertrauen vermittelte. Unsere Untersuchung zeigt, dass die Kombination von Theorie und Ausbildungspraktika in den ersten Jahren der Sekundarstufe II bei vielen Schülern den Ausbildungserfolg sicherstellte. Die Nutzung eines außerschulischen Lernumfelds ist eine flexible Art der Ausbildungsorganisation und hat sich bei benachteiligten Schülern als ausgesprochen hilfreich erwiesen. Andere Schulprojekte gelangten zu ähnlichen Schlussfolgerungen (Skårbrevik und Båtevik, 2000). Eine solche Verbindung von schulischem Unterricht und betrieblichen Ausbildungspraktika könnte für alle Schüler in den beruflichen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II vorteilhaft sein, was eine Revision des Lehrplans ratsam erscheinen lässt, die mehr praktische Ausbildung im ersten Jahr vorsehen würde. Das norwegische Parlament hat in dieser Hinsicht das zuständige Ministerium aufge-



fordert, Initiativen zur stärkeren Integration von Theorie und Praxis in der beruflichen Erstausbildung zu ergreifen (Innst. S. nr. 139 [2001-2002]).

Das norwegische Bildungsgesetz räumt allen Jugendlichen einen formalen Anspruch auf eine mindestens dreijährige Ausbildung in der Sekundarstufe II ein. Für Schüler, die einen Facharbeiterbrief anstreben, birgt dieses Anrecht allerdings eine wichtige Ausnahme. Dem Arbeitgeber steht es frei, einen Lehrlingsausbildungsvertrag mit einem Schüler abzuschließen oder aber auch nicht. Dies ist eine Schwachstelle des ansonsten traditionell egalitär angelegten norwegischen Schulsystems, die einem Schüler mit geringeren persönlichen oder sozialen Ressourcen möglicherweise zum Nachteil gereicht. Für solche Schüler gestaltet sich die Beschaffung eines betrieblichen Ausbildungsplatzes ausgesprochen schwierig. Wie aus der vorliegenden Studie hervorgeht, hängt ein dies-

bezüglicher Erfolg oft von der persönlichen Bekanntschaft der Jugendlichen mit Inhabern von Kleinbetrieben im örtlichen Umfeld ab oder von besonderen Anstrengungen seitens der Schulen oder Lehrlingsausbildungsbüros. Dieses Problem wurde in zahlreichen Dokumenten aufgegriffen, so u. a. in einem dem Parlament 1999 vorgelegten Weißbuch (St meld nr. 32, 1998-99), ohne jedoch irgendwelche weiter gehende Initiativen nach sich zu ziehen.

Die Evaluierung des Projekts hat gezeigt, dass noch zahlreiche Probleme gelöst werden müssen, wenn das Ziel des Erwerbs eines Facharbeiterbriefs für so viele benachteiligte Jugendliche wie möglich erreichbar werden soll. Ebenso wurde jedoch auch dokumentiert, dass durch relativ einfache Maßnahmen und eine intensive Betreuung dieses Ziel von der Mehrzahl der an diesem Projekt beteiligten Schüler verwirklicht werden konnte.

#### Bibliographie

**Båtevik, Finn Ove.** Frå særtilkåring til fagbrev. Om tidlegare særtilkåringselevar på lærekontrakt. [= Von sonderpædagogischer Förderung zum Facharbeiterbrief. Ehemalige Sonderschüler im betrieblichen Ausbildungsverhältnis.] Arbeitspapier Nr. 86. Volda: Hochschule Volda/Møre Research Volda, 2000.

**Bronfenbrenner, Urie.** The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

**Dale, E.L.** Differensiering i utdanningssystemet. [= Differenzierung im Bildungssystem.] Læringscenteret, Oslo, 2002.

**Innst. S. nr 139.** Vorschlag von M.P. Rolf Reikvam und Lena Jensen zur Schaffung unterschiedlicher Modelle für die berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe II und mehr Flexibilität zur Wahl alternativer Ausbildungsformen neben dem Hauptmodell, 2001-2002.

**Kvalsund, R.; Myklebust, J.O.** Innestenging, utestenging eller inkludering? Om læringsvilkår, gjen-

nomstrøyming og fråfallsmønster for særtilkåringselevar i vidaregåande opplæring. [= Einsperrung, Aussperrung oder Eingliederung? Über Lernbedingungen, Ausbildungsverläufe und Abbruchmuster bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe II] Forschungsbericht Nr. 35. Volda: Hochschule Volda / Møre Research, 1998.

**Myklebust, Jon Olav.** Gjennomstrøyming og kompetanse. Særtilkåringselevar i vidaregåande opplæring. [= Ausbildungsverläufe und Qualifikationserwerb. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe II.] Arbeitspapier Nr. 113. Volda: Hochschule Volda / Møre Research, 2001.

**Skårbrevik, Karl J.;** Båtevik, Finn Ove. Teilkompetenzbescheinigung. Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarbildung in Norwegen. Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Nr. 21, S. 16-23, 2000.

**St.meld. nr 32.** Videregående opplæring [= Ausbildung in der Sekundarstufe II.] (1998-99).





# Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen

## Einführung

Im Allgemeinen tun sich die offiziellen Bildungsangebote in Portugal, sowohl auf schulischer wie auch auf berufsbildender Ebene, schwer, auf die spezifischen Erfordernissen von Menschen einzugehen, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind. Die Gründe dafür, dass bei der Ausbildung dieser Personenkreise ein gewisser Misserfolg zu verbuchen ist, reichen weit über den allgemeinen Diskurs über die „mangelnde Berufung“, den „fehlenden Lernwillen“ oder die „Wertlosigkeit“ des Auszubildenden hinaus.

In diesem Sinne und unter Berücksichtigung der spezifischen Realität Portugals, die durch eine geringere Schulbildung und Qualifikation im Vergleich zu den übrigen Staaten der Europäischen Union gekennzeichnet ist, stellte sich für die nationalen Forschungseinrichtungen und insbesondere für das Institut für Bildungs Erneuerung (INOFOR) als öffentliche Einrichtung, die sich für die Innovations- und Qualitätsförderung im Bereich der portugiesischen Berufsbildung einsetzt, die besondere Herausforderung, dem Diskurs über die angebliche Unmöglichkeit, das Problem der Ausbildung von für das Phänomen der sozialen Ausgrenzung anfälligen Gruppen zu lösen, durch die Ermittlung und Verbreitung „bewährter Verfahrensweisen“ etwas entgegenzusetzen.

Mit Hilfe der Studie „Neue Bildungsprofile für sozial benachteiligte Gruppen“, die im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative „Beschäftigung-INTEGRA“ erarbeitet und von INFOR durchgeführt wurde, sollten innovative Beispiele aus dem Bereich der neuen Dimensionen und Profile, die auf die Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen zugeschnitten sind, ausfindig gemacht werden.

Unter Profil ist dabei die Gesamtheit der Kenntnisse, des Know-hows und der persönlichen Fähigkeiten zu verstehen, über welche die Akteure bei der Realisierung der

bezeichneten neuen Ausbildungsdimensionen verfügen. Es sind neue Profile, weil darin bestimmte innovative Beispiele zum Ausdruck gebracht werden, die den offiziell anerkannten Berufsprofilen nicht entsprechen.

## Ein neues Verständnis der sozialen Ausgrenzung

Als benachteiligt gelten nach unserem Verständnis alle Menschen, die sich in einer Situation der sozialen Ausgrenzung befinden.

Der Begriff der sozialen Ausgrenzung hat als theoretischer Begriff in der Soziologie den Begriff der Armut in der gesellschaftlichen Diskussion ersetzt, weil auch andere Aspekte als die der wirtschaftlichen Lebensverhältnisse betont werden sollten.

Der Begriff der Ausgrenzung geht von der Existenz eines Gefüges sozialer Grundsysteme aus, in Bezug auf das es unterschiedliche Ebenen der Unzugänglichkeit gibt. In diesem Sinne steht der Begriff der sozialen Ausgrenzung auch in Opposition zum Begriff des Staatsbürgertums. Denn dieser wird, im Gegensatz zum Begriff der Ausgrenzung, von Bruto da Costa als ein wirksamer Zugang zu einem Gefüge sozialer Grundsysteme definiert (Bruto da Costa, 1998), die man in fünf große Bereiche unterteilen kann, „den sozialen, den wirtschaftlichen, den institutionellen, den territorialen und den der symbolischen Beziehungen“ (Bruto da Costa, 1998, S. 14).

Der mangelnde Zugang zu den verschiedenen sozialen Grundsystemen ergibt eine Summe von Faktoren, die ein Risiko für soziale Ausgrenzung darstellen: geringe Einkommen, Arbeitslosigkeit, geringe Schulbildung, Beschäftigungsunsicherheit, familiäre Instabilität (vor allem Instabilität der ehelichen Gemeinschaften), Wohnbedingungen (Platzmangel, fehlende sanitäre Einrichtungen, unvollendete Gebäude), geschwächte



**Cristina Milagre**



**João Passeiro**



**Victor Almeida**

*Absolventen einer Ausbildung als „Técnicos superiores“ und wissenschaftliche Mitarbeiter des Projektes*

*„Ausbildungsmethoden und Entwicklung von Lehrplänen“ des INOFOR (Institut für die Erneuerung in der Berufsbildung).*

**Die Notwendigkeit, bestimmte Bildungsmaßnahmen bzw. Bildungssegmente für sozial benachteiligte Gruppen effektiver zu gestalten, hat in Portugal einige einschlägige Anbieter dazu veranlasst, neue Konzepte und Organisationsformen in der Ausbildung zu erproben. Dies vor Augen, haben wir einige Fälle „bewährter Verfahrensweisen“ untersucht, die sich bei der Anpassung von Maßnahmen an die spezifischen Erfordernisse dieser Personenkreise als besonders wirksam erwiesen haben.**

**Die von INOFOR durchgeführte Studie „Neue Bildungsprofile für sozial benachteiligte Gruppen“ hatte zum Ziel, einige innovative Beispiele ausfindig zu machen sowie neue Ausbildungsdimensionen und –profile zu erforschen, die speziell auf die Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen „zugeschnitten“ sind.**



physische und psychische Gesundheit, Alkohol- und Drogenabhängigkeit, die Sorge um die Abhängigen, gesellschaftliche Isolierung und Armutskarrieren (Hespanha et al. (2000)). Die von sozialer Ausgrenzung bedrohten Personenkreise, die wir im Allgemeinen als sozial benachteiligte Gruppen bezeichnen können, sind indessen keine homogene Masse, sondern stehen vor ganz spezifischen Problemen, die sich aus ihren konkreten Lebenssituationen ergeben.

Weil es möglich ist, verschiedene spezifische Situationen der Bedrohung auszumachen, die - anders als diverse Handicaps (Ausschluss vom Arbeitsmarkt oder mangelnde Integration in das Arbeitsleben, niedrige Einkommen, schlechte Wohnverhältnisse, geringe Schulbildung, mindere Qualifizierung, schwache Beteiligung am gesellschaftlichen und politischen Leben, usw.) - durch eine Verteilung und Häufung gekennzeichnet sind, sprechen wir von verschiedenen „Gesamtheiten“ von Armut- und Ausgrenzungssituationen, die sich ihrerseits in mehr oder weniger kohärenten und gefestigten Lebensweisen ausdrücken (Luís Capucha, 1998).

Als sozial benachteiligte Gruppen sind also diejenigen zu betrachten, die „aufgrund der Tatsache, dass sie auf der Skala der gesellschaftlichen Positionen an unterster Stelle stehen, besonders anfällig für Armut sind, leicht zur Zielscheibe sozialer Ausgrenzung werden und unter mehreren Handicaps leiden, die für einen großen Teil der Menschen den Zugang zu einer vollwertigen Staatsbürgerschaft erschweren“ (Luís Capucha, 1998, S. 8). Die Tatsache, dass sie einer Vielzahl von komplexen und in negativer Weise diskriminierenden Faktoren ausgesetzt sind, führt dazu, dass sich in diesen Gruppen „Identitätsmechanismen ausbilden, die in der Entstehung spezifischer Lebensweisen zum Ausdruck kommen“ (Luís Capucha, 1998, S. 8).

Ausgehend von diesem Verständnis von sozialer Ausgrenzung ist der Kampf gegen die Ausgrenzung daher mehr als ein rein wirtschaftliches Problem der mechanischen Gewährung einer geldwerten Leistung. Vielmehr beinhaltet er die politische Fragestellung der Rückgabe der Macht an den Ausgrenzten, insbesondere durch die Schaffung von Bildungsvoraussetzungen, welche den Zugang zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, territorialen, institutionellen und symbolischen Macht erleichtern.

## Bildungsansätze für sozial benachteiligte Gruppen

Angesichts der schwierigen Lage, in der sich die sozial benachteiligten Gruppen aufgrund fehlender schulischer und beruflicher Qualifikationen, aber auch beruflicher, persönlicher und sozialer Kompetenzen im Hinblick auf Arbeit und Ausbildung befinden, darf die Ausbildung nicht im strengen Sinne als Durchführung von Lehrprogrammen verstanden, sondern muss in einer breiteren Perspektive betrachtet werden.

In der Tat ist eine Diversifizierung der Bildungsstrategien nur über dieses erweiterte Bildungsverständnis möglich. Dies muss als ein Prozess betrachtet werden (Castro, 2000), der dazu führt, dass über die für gewöhnlich als bildend angesehenen Maßnahmen, die wir als Bildungskomponenten (allgemeine, fachpraktische und soziokulturelle) bezeichnen und die traditionellerweise mit dem formalen Ausbildungsmodell verbunden sind, hinausgehend, neue Maßnahmen einbezogen werden, die den Ausbildungsprozess begleiten und die für die soziale und berufliche Eingliederung benachteiligter Gruppen ebenso wichtig sind (Nunes, 2000). Diese bezeichnen wir als Bildungsdimensionen.

Unter Bildungsdimensionen verstehen wir daher solche Maßnahmen, welche die Durchführung von Lehrprogrammen ergänzen und das Ziel haben, für die Ausbildung sowie für die soziale und berufliche Eingliederung zu motivieren, realistische Berufs- und Lebensprojekte zu entwickeln, die den Motivationen, Fähigkeiten und Eignungen der Auszubildenden entsprechen, den Unterrichtsstoff sowie die Lerninhalte und -methoden den Eigenschaften der Auszubildenden anzupassen, bei der Lösung persönlicher und sozialer Probleme zu helfen, indem Bedingungen geschaffen werden, die das Lernen und die Entwicklung des persönlichen und gesellschaftlichen Projektes begünstigen, und schließlich zusammen mit den Auszubildenden und den Arbeitgebern Strategien zu entwickeln, welche die soziale und berufliche Eingliederung fördern (nach dem „Guia de Apoio ao Utilizador - Acreditação das Entidades Formadoras“, INOFOR, 1998).

Durch umfangreiche Literaturrecherche und mit Hilfe ausgewählter Gesprächspartner ließen sich eine ganze Reihe von innovati-



ven und an die Ausbildungserfordernisse der in Rede stehenden Zielgruppen angepassten Dimensionen ausfindig machen.

Wir wollen daher einige Bildungsdimensionen aufgreifen, welche die Ausbildung im strengen Sinne (Aufbau von Wissen) von Beginn bis zum Ende des gesamten Bildungsprozesses ergänzen, indem sie Voraussetzungen für die Motivation und die Anbindung der Auszubildenden schaffen.

In erster Linie bedarf es neuer Strategien der Bekanntmachung und der Werbung unter den Zielgruppen, hin zu einer direkten Begegnung mit den Menschen in dem Moment, wo ihnen die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme vorgeschlagen wird, und weg von förmlichen Mitteilungen oder Einladungen, wobei uns die Existenz von rigiden und ausschließlichen Auswahlkriterien zudem als wenig hilfreich erscheint, um den schwierigsten Situationen gerecht zu werden. Auch ist eine bessere Anbindung der Auszubildenden zu erwarten, wenn zuvor die Bildungserfordernisse und Interessen der Zielgruppen diagnostiziert wurden, was von Beginn an mit diesen zusammen und unter ihrer Beteiligung erfolgen sollte.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, ebenfalls eine Analyse des Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt vorzunehmen, damit die Motivationen und Interessen der künftigen Auszubildenden im Hinblick auf die zu organisierenden Bildungsangebote mit diesem in Einklang gebracht werden können und so eine höhere berufliche Eingliederungsquote erreicht werden kann.

Auch die Art der Aufnahme verdient Aufmerksamkeit. Der erste Kontakt mit der Bildungseinrichtung muss verstärkt für die Bildungs- und Berufsinformation genutzt werden. In dem Versuch, eine adäquate Lösung für jeden Einzelfall zu finden, ist dabei möglicherweise eine berufliche Neuorientierung vorzunehmen. Außerdem muss es eine kontinuierliche Analyse der Erfordernisse und Interessen geben, wobei die Auszubildenden bei der Gestaltung des individuellen Ausbildungsprogramms (und auch während seiner Durchführung), bei der gemeinsamen Festlegung der zu erreichenden Ziele sowie der Rolle der beteiligten Akteure einbezogen werden sollten.

Vor allem bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen müssen wir berücksichti-

gen, dass durch alle Erfahrungen, die man macht, Kompetenzen entwickelt werden. Durch Berufstätigkeit oder durch persönliche oder gesellschaftliche Erfahrungen (in Schule, Familie, Freizeit usw.) erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können anerkannt und bewertet sowie möglicherweise mit Hilfe bestimmter Verfahren, die in die Kompetenzbilanz einfließen, zertifiziert werden. Diese Methode verfolgt im Grunde drei Ziele, die sich ergänzen können oder auch nicht.

1) Mit Hilfe der Kompetenzbilanz kann der Einzelne seine Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf die Formulierung eines persönlichen Berufsprojektes feststellen, das er weiterverfolgt und das in diesem Fall vor allem ihm selber nützt. Die Einrichtung, welche die Bilanz erstellt, kann hierbei möglicherweise eine begleitende und unterstützende Rolle einnehmen, indem sie die für den Einzelfall als notwendig erachteten Ressourcen mobilisiert (Bildungs- und Ausbildungsressourcen, finanzielle, logistische, administrative, für die direkte Eingliederung in den Arbeitsmarkt, usw.), wobei das endgültige Ziel darin besteht, es dem Einzelnen zu ermöglichen, sich selbst besser kennen zu lernen, seine persönlichen und beruflichen Potenziale und Fähigkeiten zu entdecken und ein entsprechendes Lebensprojekt zu entwerfen.

2) Die Kompetenzbilanz kann zudem der Beginn eines Prozesses sein, der von der durchführenden Einrichtung direkt unterstützt wird. In diesem Fall dient sie als Orientierungsinstrument, und zwar in dem Maße, wie sie die Feststellung des Bildungsbedarfs ermöglicht, die wiederum die Organisation der Maßnahme untermauert. Wenn man berücksichtigt, dass sich die Kompetenzbilanz auf die Person und die Besonderheiten ihres Lebenswegs konzentriert und dass auf ihrer Grundlage, soweit wie möglich, individuelle Bildungswege entwickelt werden sollen, wobei für jeden Einzelfall die Bildungsbereiche und die Art der Maßnahme definiert werden, so ermöglicht sie den Zuschnitt der Ausbildung nach Maßgabe der individuellen Erfordernisse und trägt somit sowohl zum Erfolg des Einzelnen als auch zur Effizienz der Ausbildung bei.

Schließlich kann die Kompetenzbilanz auch ein bedeutendes Instrument der Validierung und Zertifizierung informell bzw. nicht formal erworbener Kompetenzen sein, die



im beruflichen Kontext oder durch Lebenserfahrung erworben wurden.

Eine besondere Bedeutung muss auch der Durchführung einer Diagnose der Grundanforderungen der Auszubildenden beigegeben werden. Dabei sollte versucht werden, die Auszubildenden bei der Erkenntnis und der Lösung ihrer persönlichen und sozialen Probleme zu unterstützen, die, auch wenn es sich dabei nicht um ausbildungsbezogene Probleme handelt, das Lernen und den Erwerb von Kompetenzen doch erheblich erschweren oder sogar unmöglich machen können. Eine solche Diagnose kann zu Beginn der Bildungsmaßnahme in strukturierter Form vorgenommen werden, doch sollte es während der gesamten Ausbildungszeit Strategien geben, die dafür sorgen, dass die Signale derartiger Probleme vom Ausbildungsteam beachtet werden. Diese sollten während des gesamten Bildungsprozesses erkannt werden, vor allem als Folge der Entwicklung von persönlichen Vertrauensverhältnissen zwischen Auszubildenden und Ausbildern.

Innerhalb der neuen Auszubildenden ist insbesondere die Begleitung während und nach der Bildungsmaßnahme zu betonen. Da zuweilen die Eingliederung in den Bildungsraum selbst bereits eine erste Erfahrung der Eingliederung in eine Organisation ist (eine Erfahrung, die von den Erfahrungen und Perspektiven benachteiligter Gruppen oft weit entfernt ist), kommt der Begleitung des Einzelnen und der Gruppe eine besondere Bedeutung zu, da sie es ermöglicht, die individuelle und kollektive Dynamik zu erkennen, um die Ziele und Erwartungen der Einzelnen und der Ausbildung einander anzunähern.

Eine solche Maßnahme benötigt eine psychosoziale Komponente und muss Strategien des Empowerment einsetzen, in dem Sinne, dass sie die Einbeziehung und die fortschreitende Selbständigkeit der Auszubildenden bei der Lösung ihrer persönlichen, sozialen, ihrer Lern- und sozio-professionellen Integrationsprobleme und anderer Schwierigkeiten unterstützt. Es handelt sich hier um einen Ansatz, der eine Ergänzung oder eine Alternative zur Komponente der soziokulturellen Bildung darstellt.

Die Begleitung muss auch nach der Bildungsmaßnahme kontinuierlich fortgesetzt werden, wenn man will, dass die Teilneh-

mer nach Beendigung des Bildungsprozesses in das Arbeitsleben integriert werden. Hierfür ist es notwendig, aktive Strategien der beruflichen Eingliederung zu entwickeln und einzusetzen; d.h. strukturierte und, soweit möglich, effektive Strategien der Kontaktaufnahme mit Arbeitgebern und der Vermittlung von Auszubildenden wie auch die Einrichtung aktiver Partnerschaften, hauptsächlich mit lokalen Einrichtungen und Unternehmen, welche die Ausbildungstätigkeit unterstützen, indem sie mithelfen, die Grundanforderungen zu befriedigen und die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung der Absolventen fördern.

## Methodisches Vorgehen

Da das Ziel der Studie die Charakterisierung neuer Profile von Bildungsakteuren in für sozial benachteiligte Gruppen als adäquat betrachteten Auszubildenden war, waren wir der Auffassung, dass die mit der Fallstudie verfolgte Untersuchung dabei helfen könnte, bessere Antworten auf die unvermeidlichen Fragen des „wie“ und „warum“ zu finden.

Zur Konkretisierung des Arbeitsziels nahmen wir uns vor, fünf Bildungsprojekte aus einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Bildungszusammenhänge auszuwählen. Es ist leicht zu erkennen, dass auch bei der Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung sowohl auf der Ebene der Zielgruppen und ihren Lebenszusammenhängen als auch auf der Ebene der Dimensionen der Bildungsmaßnahmen, die Einrichtungen und Bildungsprojekte sehr eigentümliche Besonderheiten aufweisen. In dieser Hinsicht unterlag unsere Entscheidung daher einer Vielzahl von Kriterien, die in der Absicht aufgestellt wurden, eine gewisse Verschiedenartigkeit der zu untersuchenden Realität zu bewahren.

- Unter den ausgewählten Beispielen sollten sich daher folgende Projekttypen befinden:
- Projekte für verschiedene Arten von sozial benachteiligten Gruppen.
- Projekte mit unterschiedlichen Dimensionen, die vor, während und nach der Bildungsmaßnahme implementiert wurden.



- Projekte, bei denen neue Berufsbilder am Ausbildungsprozess beteiligt sind.
- Projekte aus unterschiedlichen geographischen Kontexten.
- durch die Europäische Union finanzierte Projekte.

Die Auswahl der Projekte und der Berufsbilder für die Fallstudien erfolgte unter Berücksichtigung der Informationen, die wir im Gespräch mit den Verantwortlichen von GICEA (Träger der Initiativen Youthstart, Now und Integra), und des Operationellen Interventionsprogramms zur Integrierung und Akkreditierung von Bildungseinrichtungen des INOFOR erhalten haben. Diese sind Kenner des speziellen Bildungsangebots für sozial benachteiligte Gruppen.

Die Auswahl der Interviewpartner für die Fallstudien entsprach keiner Zufallsphilosophie. Es sollte dabei sowohl eine Gesamtsicht des Ausbildungsprojektes zum Ausdruck kommen, die für gewöhnlich durch die Figur des Koordinators wiedergegeben wird. Daneben sollte aber auch die Sicht von einzelnen, an dem Bildungsprozess beteiligten Figuren artikuliert werden. Wir haben daher jeweils einen Fragebogen für die Koordinatoren der ausgewählten Projekte entworfen, und einen weiteren Fragebogen für jedes der verschiedenen zu untersuchenden Berufsbilder.

Der Gegenstand des Fragebogens ergab sich aus den definierten und bereits dargelegten theoretischen Bezugspunkten. Diese wurden in Zusammenarbeit mit den Akteuren überprüft, indem ihnen eine Reihe von ausgewählten Fragen vorgelegt wurde, die sich aufgrund der Lektüre sowie der Erfahrungen und Reflexionen der Arbeitsgruppe ergaben. Insbesondere und schon auf der Ebene des speziellen Untersuchungsziels der Studie sollte dabei vor allem festgestellt werden, was sie in einem bestimmten Bildungsprozess, an dem sie beteiligt waren, getan und gedacht haben. Es versteht sich daher, dass die Interviews keinem völlig offenen, sondern zunächst einem semistrukturierten Modell gefolgt sind, in der Absicht, „die Befragten dazu zu bringen, ihre Gedanken zu vertiefen oder einer neuen Fragestellung nachzugehen, über die sie nicht spontan sprechen“. (Albarello et al., 1997, S. 110).

## Neue Profile der Bildungsakteure

Die Erweiterung des Bildungsbegriffs bringt eine entsprechende Ausweitung des Ausbildungsteams mit sich, bei dem die Typologien der Bildungsakteure weiter gefasst und diversifiziert werden (Nunes, 2000). Es erwies sich somit als notwendig, zunächst die neuen Profile der Ausbilder und der übrigen Bildungsakteure, die in einer Perspektive der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung mit dem Ziel der gesellschaftlichen und beruflichen Eingliederung von sozial benachteiligten Gruppen arbeiten, zu erstellen.

Mit der Methode der Fallstudie lassen sich einige innovative Beispiele aus dem Bereich der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen ausfindig machen und untersuchen.

Wir stellen daher die beruflichen Profile dieser Akteure dar, unter Verwendung der vom INOFOR in Portugal angewandten Methode für die Erarbeitung von Informationsreferenzen nach Tätigkeitsbereichen.<sup>(1)</sup>

Als Untersuchungskategorien bei der Erstellung der Profilkarteien wurden die von jedem Einzelnen ausgeführten Tätigkeiten und die hierfür erforderlichen Kompetenzen berücksichtigt, unterteilt in die drei Wissensbereiche: Kenntnisse, technisches Know-how sowie soziale und zwischenmenschliche Fähigkeiten. Alle zusammen ermöglichen es uns, bei der Beschreibung der Profile sowohl theoretisches Wissen und mit der beruflichen Praxis verbundene Kompetenzen als auch Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber anderen und der eigenen Arbeit einfließen zu lassen.

Eine solche Information soll besonders den mit der Ausbildung von sozial benachteiligten Personenkreisen beschäftigten Fachleuten nützen, falls sie in ihrer Arbeit einige der Bildungsdimensionen und/oder der damit in diesen Projekten verbundenen Berufsbildern verwenden.<sup>(2)</sup>

In der Folge werden die aus den verschiedenen Innovationsbeispielen ausgewählten Berufsbilder vorgestellt, wobei auch die Einrichtungen, in denen sie vorkommen, und ihre Funktion genannt werden.

<sup>(1)</sup> Das INOFOR arbeitet im Rahmen des Projektes „Qualifikationsentwicklung und Diagnose des Bildungsbedarfs“ im nationalen Kontext an der Erstellung von Informationsreferenzen für die einzelnen Tätigkeitsbereiche, welche das Verständnis über die Entwicklung der Qualifikationen, die Diagnose des Bildungsbedarfs und die Neuorientierung der Berufsbildung ermöglichen und erleichtern sollen; Suleman F.; Morais, M.F.; Fernandes, M.M. (1999). Estudos Sectorais Prospectivos. Manual Metodológico. Lisbon: Instituto para a Inovação na Formação.

<sup>(2)</sup> Die Profilkarteien des Moderators bzw. der Moderatorin für Kompetenzbilanzen, der Fachkraft für Ausbildungsbegleitung im Arbeitszusammenhang, des Mediators bzw. der Mediatorin, der Arbeitsgruppe für persönliche und soziale Entwicklung (Psychologe bzw. Psychologin, Fachkraft für soziale Dienste und Fachkraft für Entwicklungsfragen) und der Fachkraft für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt liegen bereits in der beschriebenen Form in der diesem Artikel zugrunde liegenden Studie („Neue Profile der Berufsbildung für sozial benachteiligte Gruppen“, INOFOR, 2000) vor.



### **„Moderator“ für Kompetenzbilanzen (ANOP - Nationaler Verband der Projektbüros)**

Der „Moderator“ für Kompetenzbilanzen hat die Aufgabe, für Affektzustände zu sorgen, welche die Selbstachtung und das Selbstbild der Teilnehmer fördern und entwickeln, und einen geschützten Kontext herzustellen, der die Initiativefähigkeit der Auszubildenden steigert. Außerdem muss er den Auszubildenden während der gesamten Bildungsmaßnahme begleiten und unterstützen und durch seine Präsenz die Beziehungen zu den anderen Mitgliedern des Ausbildungsteams gestalten.

Das Verfahren der Kompetenzbilanzierung erfolgt zu Beginn der Bildungsmaßnahme in drei Phasen:

(1) Bei der Aufnahme wird zunächst mit dem Teilnehmer zusammen geklärt, was sein Anliegen ist und wie sich das Projekt in seinen Berufsweg einfügen soll. Anschließend wird der Teilnehmer über das Verfahren und die Vorgehensweise der Kompetenzbilanz und das Projektbüro informiert. Am Ende wird ein Vertrag über die Bildungsmaßnahme geschlossen, in dem die zu erreichenden Ziele sowie die Rolle und die Verantwortungsbereiche der beteiligten Akteure (Auszubildender und „Moderator“) definiert werden.

(2) In der anschließenden Phase wird eine eingehende Analyse des Bildungswegs sowie der beruflichen und persönlichen Entwicklung des „zu Betreuenden“ vorgenommen, um seine persönlichen wie beruflichen Fähigkeiten, Motivationen, Interessen und Werte ausfindig zu machen.

(3) Nach Abschluss dieses Prozesses werden vom Auszubildenden in Zusammenarbeit mit dem „Moderator“ sogenannte Synthesepapiere erstellt, womit versucht wird, die wichtigsten Aspekte aus der Explorationsphase zu systematisieren. Dabei werden in einem persönlichen und beruflichen Dossier die Informationen über den persönlichen und beruflichen Werdegang des Einzelnen gesammelt, darunter auch Dokumente, die über eingesetzte Kenntnisse und Fähigkeiten, die aber nicht durch ein Diplom sanktioniert und möglicherweise dem Einzelnen zu Beginn selber nicht bewusst waren, Auskunft geben. Das Synthesepapier enthält alle Informationen, die in dem Verfahren gewonnen wurden.

Das Verfahren der Kompetenzbilanzierung enthält individuelle und kollektive Abschnitte. Die individuellen Sitzungen ermöglichen den Aufbau einer persönlichen Vertrauensbeziehung zwischen dem Teilnehmer und dem „Moderator“ und schaffen die nötigen Voraussetzungen, damit sich der Teilnehmer über seine Vergangenheit und sein Berufsleben bewusst werden und über bestimmte Fragen nachdenken kann, was ihm zu einer besseren Kenntnis seiner selbst und einer besseren Beherrschung seiner Fähigkeiten verhilft. Die kollektiven Sitzungen hingegen sind wichtig für den Austausch von Erfahrungen, Gedanken und Gefühlen sowie für die Ausbildung und Festigung des Gruppengeistes. Man kann sagen, dass es sich um einen Prozess handelt, der spiralförmig verläuft (und eine individuelle Entwicklung ermöglicht), und in dem die individuellen Abschnitte der Reflexion und der persönlichen Synthese dienen, gefolgt von kollektiven Abschnitten der Anteilnahme, der Konfrontation und der gemeinsamen Synthese, die ihrerseits eine neuerliche Reflexion und persönliche Synthese ermöglichen.

### **Fachkraft für Ausbildungsbegleitung im Arbeitszusammenhang (APSD - Portugiesischer Verband für Solidarität und Entwicklung)**

Diese Figur spielt während des gesamten Ausbildungsprozesses eine Rolle, in allen Bildungsdimensionen und bei allen entwickelten Bildungskomponenten. Ihre Arbeit konzentriert sich indes im Wesentlichen auf den Bereich der Begleitung und die soziokulturelle Bildung, die in diesem Rahmen stattfindet. Die Begleitung hat zum Ziel, die Entwicklung von persönlichen und sozialen Kompetenzen zu fördern sowie das Lernen im Arbeitskontext zu organisieren und zu bewerten. Es gibt dabei zwei Arten von Begleitung:

Die psychosoziale Begleitung findet in wöchentlichen Gruppensitzungen statt, in denen Wochenbilanzen in Bezug auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ erstellt werden und außerdem eine Beratung und Lösung von persönlichen Problemen mit gegenseitiger Hilfestellung und mit Hilfe von Techniken und Instrumenten der Selbsterkenntnis und der Kenntnis der Umwelt (Interesseninventare, Lebensgeschichte) sowie des Bildungsgangmanagements (Tagesagenda, Instrumente der Beratung und Kompetenzbilanz) erfolgt.



Es wurde an den beruflichen Projekten und der Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden gearbeitet, indem zunächst über Fleiß, Pünktlichkeit und hierarchische Beziehungen reflektiert wurde. Anschließend kamen konkrete Fragen der Ausbildungserfahrung zur Sprache. Es wurde die Entwicklung jedes einzelnen Schülers bewertet und reflektiert, ausgehend von dem Bericht über die genannten Erfordernisse und Schwierigkeiten und vor allem mit Hilfe der „Wochenagenda“, in der festgehalten wird, was in der Woche innerhalb und außerhalb der Ausbildungsräume passiert ist, sowie mit Hilfe von anderen Techniken und Instrumenten, die geeignet sind, ein Klima des Vertrauens und der Anteilnahme an Erfahrungen zu schaffen, insbesondere Gruppendynamiken und gegenseitige Hilfe, Lebensgeschichten, „Entwicklungsdossier“ usw. Darüber hinaus gibt es thematische Sitzungen und Studienbesuche, bei denen die soziokulturelle Bildung im Vordergrund steht.

Im Rahmen der psychosozialen Begleitung gibt es noch eine individuelle Betreuung der Auszubildenden, insbesondere durch die Identifizierung und Unterstützung bei der Lösung persönlicher Probleme (wie z.B. der körperlichen Gesundheit, psychologischer Probleme in Zusammenhang mit der Arbeitslosigkeit, Verhaltensstörungen, Kontaktschwierigkeiten, Isolation) und sozialer Probleme (wie z.B. unzureichende finanzielle Mittel, schlechte Wohnverhältnisse, Analphabetentum, Regelung von Dokumenten). Viele dieser Probleme zeigen sich in den Gruppensitzungen der „Wochenbilanz“, wenn über die Bildungs- und Lebenserfahrungen reflektiert wird. Eine andere Art, nämlich die Pädagogische Begleitung, erfolgt ebenfalls wochenweise mit den Auszubildenden. Dabei werden ihre fachlichen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten bewertet, die bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit im Praktikum zutage getreten sind. Darüber hinaus führen die Fachkräfte für Ausbildungsbegleitung auch eine wöchentliche Begleitung der Unternehmen durch, indem sie Kontakte zu den jeweiligen Verantwortlichen herstellen, um pädagogische Ziele zu definieren, eine Arbeitsplatzzerhebung vorzunehmen, das Profil der zu erwerbenden Kompetenzen zu definieren, die Eingliederung der Auszubildenden zu unterstützen, über Einstellungsförderungen zu informieren, usw.

### **Mediator (Kulturverband Jugendmühle)**

Der Mediator übernimmt in diesem Projekt die Funktion der psychosozialen Betreuung der Jugendlichen. Diese erfolgt über die Arbeit mit ihnen, ihren Familien, mit dem Ausbildungsteam und anderen Akteuren vor Ort, und zwar auf drei Ebenen. Er betreut die Jugendlichen individuell während der ungewollten Momente des Lehrgangs (Frühstück, Pausen, Freizeit), wo er sich mit ihnen unterhält und sein Vertrauensverhältnis zu den Auszubildenden stärkt. Außerdem steht er in all jenen Situationen zur Verfügung, in denen sie seine Hilfe benötigen. (Unterstützung bei der Lösung ihrer persönlichen, familiären und schulischen Probleme. Er begleitet sie bei Ämtergängen und erleichtert so die Besprechung und die Lösung der zu behandelnden Angelegenheiten. Er kontaktiert die Familien, um Klarheit über die Probleme der Jugendlichen zu gewinnen oder sie um ihre Mitarbeit bei der Problemlösung zu bitten.) Auch bei Gruppenaktivitäten spielt der Mediator eine Rolle, wie z.B. bei Themendiskussionen und Aktivitäten des plastischen Ausdrucks im Unterrichtsraum. Auf diese Weise lernt er die Auszubildenden in der Gruppe kennen, und sofern es nötig ist, hilft er bei Konflikten untereinander oder klärt Fragen bezüglich des Lehrgangs. Schließlich sorgt er auch für den Kontakt mit den Mitgliedern des Ausbildungsteam und den lokalen Einrichtungen (deren Funktionsweise er genau kennt, um die Auszubildenden besser betreuen zu können).

### **Arbeitsgruppe persönliche und soziale Entwicklung (DPS) (CECIS - Studienzentrum für soziale Intervention)**

Das DPS-Team ist an dem gesamten Bildungsprozess beteiligt, denn es greift in einen oder mehrere seiner Bestandteile, in alle Bildungsdimensionen sowie in den Bereich der soziokulturellen Bildung ein.

Seine Arbeit konzentriert sich vor allem auf den Bereich der Begleitung und die soziokulturelle Bildung. Dieser Bestandteil, der unter der Bezeichnung persönliche und soziale Entwicklung oder Programm für soziale Kompetenzen und Eröffnung von Zukunftsperspektiven läuft, wird von Psychologen, mit Hilfe von Techniken der Sozialarbeit und durch externe Ausbilder durch-



geführt (die speziell hierfür eingeladen werden). Dies geschieht durch Themensitzungen im Rahmen eines Bildungsprogramms mit unterschiedlichsten Inhalten (wie zum Beispiel der Ausbildungsvertrag, Rechte und Pflichten der Auszubildenden, Gesundheit, Kinderpflege, Familienplanung (letztere richtet sich an jugendliche Mütter), Erscheinungsbild und persönliches Auftreten, Voraussetzungen für den Bezug des garantierten Mindesteinkommens, Zugang zur Beschäftigung, usw.) Der thematische Ansatz wird durch die Begleitung der Auszubildenden während des gesamten Bildungsprozesses ergänzt, denn gerade in den Gruppensitzungen wird eine persönliche Nähe zwischen Ausbildern und Auszubildenden hergestellt, wodurch Vertrauen gebildet und die Präsentation spezifischer Probleme (in der Gruppe oder einzeln) ermöglicht wird, deren Lösung sodann auf der Ebene der persönlichen Begleitung unterstützt wird.

Die Begleitung ist in erster Linie psychosozialer Art, und sie wird so gestaltet, dass sie die Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen, die für die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung notwendig sind, fördert. Sie erfolgt einerseits durch eine wöchentliche Gruppenbetreuung, durch Sitzungen, auf denen sogenannte „Wochenbilanzen“ mit den Auszubildenden erstellt werden, um deren Situation auf verschiedenen Ebenen (Lernen, zwischenmenschliche Beziehungen, Grad der Zufriedenheit, Angemessenheit der Inhalte, persönliche Probleme, Grunderfordernisse usw.) und in einem offenen Raum zu bewerten, wo Fragen diskutiert werden, welche die Anpassungsfähigkeit der Auszubildenden im Rahmen der Gruppe, der Arbeit und der Gesellschaft unter Beweis stellen. Diese Sitzungen sind ein entscheidendes Moment für das Auftauchen und die Signalisierung persönlicher Probleme, die durch die behandelten Themen berührt werden. Einige dieser persönlichen Probleme werden dabei angesprochen, und das Team versucht in Zusammenarbeit mit der/den betroffenen Auszubildenden eine Lösung zu finden. Auf der anderen Seite werden auch Strategien für die individuelle Begleitung der Auszubildenden entwickelt, und zwar sowohl auf psychologischem Gebiet (durch einen Psychologen, der persönliche Kompetenzen herausarbeitet und gegebenenfalls eine Psychotherapie außerhalb des Bildungsraumes empfehlen kann) als auch auf sozialem Gebiet (durch die Techniken der Sozialarbeit,

die insbesondere Informationen über gesetzliche Ansprüche liefern und darüber, wie man am besten die Voraussetzungen erfüllt) und auf persönlichem Gebiet (durch die Technik der Entwicklung, die bei Fragen der Familie, Wohnen, Gesundheit und Kindererziehung usw. hilft). Jede Auszubildende kann in ungezwungener Weise auf jede dieser Fachkräfte für ihr spezifisches Anliegen zurückgreifen, insbesondere auf den Mitarbeiter, dem sie am nächsten steht. Aufgrund der Art des Problems wird anschließend in der Gruppe entschieden, welcher Mitarbeiter die Auszubildende betreuen soll.

### **Fachkraft für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt (CRIS - Ressourcenzentrum für soziale Eingliederung)**

Die Hauptaufgabe der Fachkraft für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt besteht darin, mit den Auszubildenden bei der Lösung ihrer Probleme zusammenzuarbeiten, mit dem Ziel, deren persönliche Entwicklung zu fördern und Lernfortschritte zu begünstigen und die Auszubildenden in diesem Zusammenhang auf die Praktika vorzubereiten, wobei sie ihre berufliche und soziale Eingliederung bewertet und begleitet. Außerdem gehört zu ihren Aufgaben, Firmen für die Durchführung der Praktika der Auszubildenden des CRIS zu gewinnen und diese entsprechend vorzubereiten.

Die Begleitung mit dem Ziel der beruflichen Eingliederung geschieht auf drei Ebenen. Am Beginn der Betreuung der Auszubildenden durch diese Fachkraft steht die Sammlung von Informationen über jeden Auszubildenden während des gesamten Ausbildungszeitraums in Zusammenarbeit mit dem übrigen Fachteam, insbesondere der Erzieher und „Begleiter“. Die so gewonnene Information bildet die Grundlage für die Vorbereitung des Auszubildenden auf den Moment, wo er sich in einer Firma vorstellen muss. Diese Vorbereitung hat einen ungezwungenen Charakter und besteht hauptsächlich in der Sensibilisierung für die Realität, die er dort antreffen wird. Es werden Verhaltensregeln eingeübt, die im Arbeitskontext von entscheidender Bedeutung sind, ebenso das persönliche Auftreten und die Art und Weise, wie Anfangsschwierigkeiten bei der Eingewöhnung an die Arbeit und die Kollegen (niedrige Produktionsleistung, möglicherweise Fehlverhalten von Kollegen ...) gemeistert werden können, und es wer-





den Vorstellungsgespräche simuliert. Die Eingliederungsfachkraft begleitet den Auszubildenden auch während des ersten Praktikumstags, wenn dieser nicht eigenständig genug ist, um dies alleine zu tun.

Ebenso betreut sie die Unternehmen, indem sie die Firmen, die Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, regelmäßig besucht und dabei versucht, soviel Information wie möglich über ihre Funktionsweise, ihr Produktionssystem, ihre Organisationskultur, die Arbeitsatmosphäre usw. zu erhalten. Sie versucht, durch die Verwendung von situationsadäquaten Argumenten und Ausdrucksweisen eine Vertrauensbeziehung zu den Arbeitgebern herzustellen. Über eine Unternehmensbörse, die durch informelle Bekanntschaften und häufig über Hinweise anderer Arbeitgeber aufgebaut wird, wählt sie nach den Besuchen diejenigen Unternehmen aus, die ein echtes Interesse an der Einstellung und der beruflichen Eingliederung dieser Jugendlichen haben. Zusammen mit den Firmen erstellt sie Berichte über die Praktika, die von unterschiedlicher Dauer sind (in der Regel drei Monate). Während dieser Zeit ist eine Begleitung und Bewertung durch das CRIS vorgesehen. Das Praktikum wird im Prinzip unentgeltlich geleistet. Es wird jedoch eine finanzielle Vergütung in Aussicht gestellt, wenn das Unternehmen von der Leistung des Jugendlichen profitiert. Im umgekehrten Fall wird nichts dergleichen verlangt.

Abschließend sei bemerkt, dass die Begleitung des Praktikums in informeller und okkasioneller Weise erfolgt. Der Betreuer greift nur dann ein, wenn Probleme auftreten, da er die Arbeitgeber von kleinen und mittleren Unternehmen nicht unnötig mit Bewertungsinstrumenten belasten will, was als kontraproduktiv angesehen wird. Die Bewertung am Ende des Praktikums besteht im Ausfüllen eines Bewertungsbogens mit Indikatoren zur Beurteilung seiner Arbeit. Der gleiche Bogen wird vom CRIS in Fällen der unmittelbaren Integration in den Arbeitsmarkt verwendet. Häufig will der Arbeitgeber den Jugendlichen vor Beendigung des Praktikums einstellen. Die Begleitung endet, wenn der Arbeitsvertrag unterzeichnet ist. Der Prozess kann jedoch jederzeit wieder neu in Gang gesetzt werden, denn der ehemalige Auszubildende kann das CRIS bitten, ihm bei der Suche nach einer neuen Stelle zu helfen.

## Schlussfolgerungen

Die am Beginn der Ausbildung stehenden Dimensionen (Bekanntmachung und Werbung, Auswahl, Empfang, berufliche Orientierung oder Beratung und Kompetenzbilanz) und diejenigen, die während oder im Anschluss an die Bildungsmaßnahme entwickelt werden (Diagnose der Grunderfordernisse, Begleitung und Beurteilung der Auszubildenden und der Bildungsmaßnahmen) erscheinen als fundamentale Bestandteile der Ausbildungspraktiken der untersuchten Projekte für sozial benachteiligte Gruppen.

Unter den verschiedenen Dimensionen wird der Ausbildungsbegleitung eine besondere Bedeutung beigemessen. Diese Dimension erwies sich bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen als entscheidend. Trotz der unterschiedlichen hierbei angewandten Methoden bestand Einigkeit über die folgenden Ziele, unter anderem:

- ❑ (Re)aktivierung von Kompetenzen ausgehend von den Kenntnissen der Zielgruppen;
- ❑ Herstellen einer persönlichen Beziehung, ausgehend von einer globalen Betrachtungsweise der Person;
- ❑ Wechsel von individuellen und Gruppenerlebnissen (gemischte Begleitung);
- ❑ Entwicklung über aktive Methoden, insbesondere Projektmethoden;
- ❑ Mobilisierung und Verwaltung von Ressourcen des Umfeldes bei der Arbeit mit der Gruppe, insbesondere andere Fachkräfte, die in verschiedensten Bereichen arbeiten und/oder Partnerorganisationen, die bei der Befriedigung der festgestellten Grunderfordernisse helfen, sowie außerdem Arbeitgebereinrichtungen oder solche, die Praktikanten beschäftigen, usw.

Obwohl sie eher in fachübergreifenden Dimensionen arbeiten, besteht die Aufgabe der untersuchten Berufsbilder vorrangig in der Entwicklung von nur einigen Bildungsdimensionen. Dieser Umstand verdeutlicht, dass die Notwendigkeit, neue Bildungsdimensionen zu entwickeln und zu implementieren, die Grundlage für das Erscheinen neuer Berufsbilder im Bildungswesen war. Was sich in den beobachteten Kontext-



ten bei der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen als wesentlich herausstellte, war somit der Ablauf: neue Bildungserfordernisse ? neue Organisationsformen in der Bildung ? neue Berufsbilder im Bildungswesen.

Was die ausgewählten und untersuchten Berufsbilder betrifft, so glauben wir, dass sie eine Zukunft haben und sich tendenziell verfestigen werden, da sie einem realen Bedarf auf diesem Gebiet entspringen.

Bei der Beobachtung und Beschreibung jedes dieser Profile gingen wir zwangsläufig über die Berufsbilder, in deren Mittelpunkt bestimmte Fachkompetenzen stehen, hinaus, hin zu einer größeren Polyvalenz und Flexibilität sowohl auf der Ebene der einzelnen Figuren als auch bei den sich aus ihnen zusammensetzenden Arbeitsteams. Ebenso sind wir davon ausgegangen, dass das bedeutendste Kapital beruflicher Kompetenzen nicht mehr in erster Linie aus den schulischen und beruflichen Grundausbildungen besteht, sondern es wurde auch das durch Lebenserfahrung erworbene Empfindungsvermögen berücksichtigt. Für sie alle tritt die fundamentale Bedeutung der sozialen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten hervor.

### Soziales und zwischenmenschliches Know-how

- Freude und persönliches Einbringen (psychisches/affektives) seiner selbst bei der Erfüllung der Arbeitsaufgaben;
- kommunikative Kompetenzen;
- Anpassungsfähigkeit an Situationen und Menschen;
- Kreativität und Initiative bei der Lösung von Problemen;
- Fähigkeit zur Reflexion und zur Selbstkritik an der eigenen Person und Arbeit;
- Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen zu entwickeln;
- Fähigkeit zu Teamarbeit bzw. Fähigkeit, Ideen von anderen anzunehmen und diese bei der Suche nach Lösungsstrategien für die anstehenden Probleme einzubeziehen;

Vertrauen und Selbständigkeit bei der Aufgabenerfüllung;

Sensibilität und Offenheit gegenüber den lokalen und nationalen gesellschaftlichen Problemen;

allgemeine Wissbegier;

Dialog- und Beziehungsfähigkeit gegenüber den Leitern des Unternehmens;

persönliche Eigenschaften wie Idealismus, solidarischeres Verhalten, Engagement, Überzeugung, Geduld.

Unter dem Paradigma des Empowerment ist es vor allem wichtig, die Gruppen, mit denen man arbeitet, und ihre Probleme einzubeziehen.

Jenseits dieser Berufsbilder, deren Entwicklung es weiter zu verfolgen und zu verbreiten gilt, ist es ebenso wichtig, das Entstehen neuer Praktiken und neuer Dimensionen, welche die Bildungsprozesse ergänzen, und das Erscheinen neuer Berufsbilder als deren Folge, um den realen Erfordernissen der sozialen Wirklichkeit zu entsprechen, weiterhin aufmerksam zu beobachten; dies vor allem im Kontext der sozialen Ausgrenzung, deren Schwierigkeiten bei der Lösung der Probleme wirksame und eilige Antworten erfordern. In diesem Zusammenhang verdienen die Praktiken und Reflexionen der privaten Einrichtungen große Aufmerksamkeit, insbesondere die der Nichtregierungsorganisationen, die - wie wir in dieser Studie gezeigt haben - Handlungsmöglichkeiten haben, um auf die örtlichen Erfordernisse abgestimmte Strategien und Methoden zu entwickeln und zu implementieren. Daher muss dem tiefgreifenden und kontinuierlichen Dialog zwischen den staatlichen Interventionen und den Interventionen der neu entstehenden Organisationen der Zivilgesellschaft bei der Antwort auf den Bildungsbedarf der unterschiedlichen, von sozialer Ausgrenzung betroffenen Gruppen eine große Priorität eingeräumt werden. Dieses Ziel sollte auch mit dieser Studie verfolgt werden, wobei ihr Ergebnis ein wirksames Produkt der gemeinsamen Reflexion aller Partner ist, das den Synergieeffekt bei der Arbeit aller Einrichtungen verstärkt: des INOFOR als öffentliche Forschungseinrichtung für Fragen der Berufsbildung und der übrigen nationalen und transnationalen Partnerorganisationen mit weitreichenden Er-



fahrungen vor Ort und umfangreicher Reflexion über ihre Praktiken.

In diesem Sinne besteht für uns Klarheit darüber, dass die privaten Einrichtungen unter Wahrung ihrer Selbständigkeit bei der Auswahl und der Entwicklung neuer Methoden von einer längerfristigen, über die Finanzierung durch die EU hinausgehenden Unterstützung profitieren können, um der Schwäche oder gar dem Fehlen jeglicher Kontinuität ihrer Aktionen und der Instabilität ihres Fachpersonals und dem daraus resultierenden Verlust von organisatorischem und fachlichem Know-how zu begegnen können. Auf der anderen Seite ist die Aufmerksamkeit der öffentlichen Einrichtungen, wie z.B. des INOFOR, im ständigen Dialog

mit diesen Trägereinrichtungen ebenfalls von großer Bedeutung im Hinblick auf eine gemeinsame Reflexion mit denjenigen, die sehr nahe an der Praxis sind und bedeutende beispielhafte Praktiken beitragen können, die es anschließend zu verbreiten gilt.

Abschließend ist zu vermerken, dass dieser reflexive und praktische Dialog bereits beginnt, Wirklichkeit zu werden. Denn tatsächlich haben die jüngsten Initiativen von offizieller Seite, die beanspruchen, einige der zuvor beschriebenen Schwächen zu beheben, bereits damit begonnen, sich einige Erfahrungen und Reflexionen, die in der Arbeit der kleinen privaten Einrichtungen gemacht wurden, anzueignen.<sup>(3)</sup>

### Bibliographie

**Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J. P.; Ma-roy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P.** (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lissabon: Gradiva.

**Benavente, A.** (Hrsg.) (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lissabon: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Bruto da Costa, A.** (1998). *Exclusões Sociais*. Lissabon: Gradiva.

**Bruyne, P.; Herman, J.; Schoutheete, M.** (1974). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris: Presses Universitaires de Paris.

**Capucha, L.** (Hrsg.) (1998). *Grupos Desfavorecidos Face ao Emprego. Tipologias e Quadro Básico de Medidas Recomendáveis*. Lissabon: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

**Castro, J. L.** (2000). *Workshop 3 – Educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade*. In: INOFOR (Org.) *Desenvolvimento de Competências, competitividade e cidadania; actas do Seminário*. Lissabon: Instituto para a Inovação na Formação.

**CEDEFOP (2000) Panorama**. AGORA – IV. *Les bas niveaux de qualification sur le marché de travail: prospective et options politiques. Vers une plate-forme minimale d'enseignement*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

**Cruz, J. V. P.** (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lissabon: Sílabo.

**Ferreira de Almeida, J.; Capucha, L.; Firmino da Costa, A.; Machado, F. L.; Nicolau, I.; Reis, E.** (1992). *Exclusão Social. Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.

**Imaginário, L.** (Hrsg.) (1997). *Adaptação/Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lissabon: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

**Imaginário, L.** (1998). *Problemas de Inserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. *Sociedade e Trabalho*, Nr. 2, März / 98, S. 22-31.

**INOFOR** (1998). *Guia de Apoio ao Utilizador – Acreditação de Entidades Formadoras*. Lissabon: Instituto para a Inovação na Formação.

**Lopes, H.** (Hrsg.) (1998). *Aplicação de Metodologias de Formação para Adultos Pouco Escolarizados. Relatório Final*. Lissabon: DINÂMIA/ISCTE

**MTS/DE** (1998). *Quadro de Pessoal, 1996*. Lissabon: Ministério do Trabalho e da Solidariedade / Departamento de Estatística.

**Nunes, L. A.** (2000). *Workshop 3 – Educação, formação e inserção: contextos, investimentos e expectativas para os públicos de baixa escolaridade*. In: INOFOR (Org.) *Desenvolvimento de Competências, competitividade e cidadania; actas do Seminário*. Lissabon: Instituto para a Inovação na Formação.

**OECD** (1997). *Education at a Glance. OECD indicators - 1997*. Paris: OECD/ Centre for Educational Research and Innovation.

**Steedman, H.** (2000). *Vers une plate-forme minimale d'enseignement*. In: CEDEFOP (Org.) *Panorama. AGORA – IV. Les bas niveaux de qualification sur le marché de travail: prospective et options politiques. Vers une plate-forme minimale d'enseignement*, (S. 37-42). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

**Suleman, F.; Morais, M. F.; Fernandes, M. M.** (1999). *Estudos Sectoriais Prospectivos. Manual Metodológico*. Lissabon: Instituto para a Inovação na Formação.

<sup>(3)</sup> Um nur ein Beispiel, ohne Minderbewertung vieler anderer, zu nennen, wird bei den Kursen für Erwachsenenbildung der Nationalen Agentur für Erwachsenenbildung (ANEFA) bereits ein Verfahren zur Anerkennung und Validierung von zuvor erworbenen Kompetenzen eingesetzt, und in ihrem Fachteam gibt es eine/n Mediator/in.



## Jon Olav Myklebust

ist promovierter Soziologe (Dr. polit.) und Dozent an der Hochschule Volda in Norwegen. Von 1995 bis 2000 war er einer der Leiter des umfassenden Forschungsprogramms Reform 94 – særskilt tilrettelagt opplæring („Reform 94 – sonderpädagogisch angepasste Ausbildung“).



# Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen Ausbildung in Norwegen – eine Längsschnittuntersuchung

## Einleitung

Seit einer durchgreifenden Reform der Sekundarstufe II in Norwegen im Jahre 1994 haben alle norwegischen Jugendlichen einen rechtlichen Anspruch auf 13 Jahre Ausbildung (vgl. Skårbrevik und Båtevik 2000: 16–17). Norwegische Kinder werden im Alter von 6 Jahren eingeschult und durchlaufen danach 10 Pflichtschuljahre in der Primarstufe und der Sekundarstufe I (grunnskole). Im Anschluss daran kann eine fakultative dreijährige Ausbildung in der Sekundarstufe II absolviert werden. Schüler, die unter unterschiedlichen Problemen körperlicher, psychischer oder sozialer Art leiden, haben Anspruch auf eine sonderpädagogische Förderung und können daher gegebenenfalls zwei zusätzliche Schuljahre in der Sekundarstufe II durchlaufen.

Die Jugendlichen machen von diesem verbrieften Recht Gebrauch. Rund 95 % der Pflichtschulabgänger beginnen im Herbst des gleichen Jahres eine Ausbildung in der Sekundarstufe II. Bei nahezu einem Zehntel davon – ca. 6000 – handelt es sich um Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; die große Mehrzahl dieser Jugendlichen nimmt einen berufsbildenden Ausbildungsgang auf. Hier stellt sich die Frage, wie es diesen Schülern in der Sekundarstufe II eigentlich ergeht: Wie viele von ihnen absolvieren ihre Ausbildungslaufbahn erfolgreich? Welche Hauptformen des sonderpädagogischen Unterrichts fördern bei Schülern, die eine derart angepasste Ausbildung durchlaufen, den Erwerb einer Qualifikation am besten?

Diese Problemstellungen sollen im vorlie-

genden Artikel erörtert werden, der sich auf eine Längsschnittuntersuchung von Schülern gründet, die im Herbst 1995 einen sonderpädagogisch angepassten Ausbildungsgang in der Sekundarstufe II aufnahmen. Das Projekt Reform 94 – særskilt tilrettelagt opplæring („Reform 94 – sonderpädagogisch angepasste Ausbildung“) wurde vom norwegischen Ministerium für Kirchenfragen, Bildung und Forschung finanziert und von der Forschungsgesellschaft „Møre Research“ und der Hochschule Volda während des Zeitraums 1995–2000 durchgeführt.

Dieses Forschungsvorhaben begann als eine Evaluierung der umfassenden Umstrukturierung der norwegischen Sekundarstufe II im Jahre 1994 – ein Reformpaket, das gemeinhin unter der Bezeichnung Reform 94 bekannt ist. Hauptzweck dieser Reform war die Erhöhung der Zahl derer, die die Ausbildung erfolgreich absolvieren. Dies setzte unter anderem eine Reform der Angebotsstrukturen voraus. Die Zahl der Grundkurse wurde von ehemals 109 auf nur noch 13 reduziert (diese wurden später auf 15 erweitert); gleichzeitig wurde der Spezialisierungsgrad der weiterführenden Kurse deutlich eingeschränkt. Bildungsgänge, die früher nicht zum Erwerb einer Berufsqualifikation oder der Hochschulreife führten, wurden abgeschafft. Die umfangreichsten Konsequenzen hatte die Reform für die Hälfte eines jeden Schülerjahrgangs, die einen beruflichen Ausbildungsgang einschlägt, da das Hauptausbildungsmodell in der Sekundarstufe II fortan in einer zweijährigen schulischen Ausbildung gefolgt von einer zweijährigen Ausbildung in einem Lehrbetrieb bestand.

In Norwegen beginnen nahezu alle Jugendlichen eine Ausbildung in der Sekundarstufe II. Aus diesem Grunde treten innerhalb der Schülerschaft große Leistungsunterschiede auf, und viele Schüler bekommen mit der Durchführung ihrer Ausbildung Probleme. Dies gilt nicht zuletzt für die rund 10 % der Schüler, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten. Der vorliegende Artikel gründet sich auf eine Längsschnittuntersuchung, bei der die Entwicklung von sonderpädagogisch geförderten Schülern in der Sekundarstufe II über einen Zeitraum von vier Jahren verfolgt wurde. Im Mittelpunkt der Studie standen Schüler, die eine berufliche Ausbildung durchliefen. Dabei wurde erfasst, wie viele Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrer Ausbildung auf dem planmäßigen Stand angelangt waren, wie viele in Rückstand geraten waren, und wie viele die Ausbildung abgebrochen hatten. Des Weiteren wurde analysiert, welche Bedingungen zum Qualifikationserwerb von Schülern in der beruflichen Ausbildung beitragen. Die Studie gelangt zu dem Schluss, dass es für den Qualifikationserwerb der Schüler ausschlaggebend ist, dass die sonderpädagogische Förderung im Rahmen von regulären Klassen erfolgt und nicht etwa in Kleingruppen oder Sonderklassen.



Diese Maßnahmen haben entschieden dazu beigetragen, dass mehr Schüler eine Berufsausbildung oder die Hochschulreife erworben haben. Dies geht aus einem Vergleich der Ausbildungsanfängerkohorte von 1991 mit den Reformjahrgängen 1994 und 1995 hervor. Laut Støren und Skjersli (1999:109) beruht diese positive Entwicklung auf einer Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze und einer Verbesserung der Angebotsstrukturen. Wichtig sei zudem, dass die Schüler nunmehr ein gesetzlich verankertes Recht auf eine Ausbildung in der Sekundarstufe II besitzen.

Es sind also zweifellos Erfolge festzustellen, wenn mittels umfassender Registerstudien ganze Schülerjahrgänge miteinander verglichen werden. Wie sich die Situation jedoch für bestimmte Unterkategorien gestaltet, die in derartigen Untersuchungen nur schwer identifizierbar sind, ist weniger klar ersichtlich. Eine solche Unterkategorie sind Schüler, die eine sonderpädagogisch angepasste Ausbildung absolvieren.

Die im vorliegenden Artikel verwendeten empirischen Daten beziehen sich auf eine Auswahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf des Anfängerjahrgangs 1995, d. h. der zweiten Kohorte von Ausbildungsanfängern nach der Verwirklichung der umfassenden Bildungsreformen. Hier werden der Ausbildungsverlauf und Qualifikationserwerb von Schülern dargelegt, die berufliche Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II begannen, wo die große Mehrzahl der förderbedürftigen Schüler zu finden ist. Letzteres traf in der Untersuchung, die diesem Artikel zugrunde liegt, auf nahezu drei Viertel der Schüler zu; ein Achtel begann einen studienvorbereitenden Bildungsgang, und ein mindestens ebenso hoher Anteil erhielt eine sonderpädagogische Förderung in der Sekundarstufe II ohne ausdrücklichen Bezug zu einem spezifischen Ausbildungsgang. Die Letztgenannten gehörten zu den Schülern mit den größten Funktionsschwierigkeiten.

## Die sonderpädagogisch angepasste Ausbildung in der Lebenslaufperspektive

Als Rahmenstruktur für das Verständnis des Ausbildungsverlaufs in der Sekundarstufe II wurden die Theorie des Lebenslaufs und das

Konzept der sozialen Übergänge gewählt. Diese bieten nicht zuletzt dann sehr nützliche Perspektiven, wenn Menschen studiert werden sollen, die auf ihrem Weg durch das Ausbildungssystem mit der großen Mehrzahl nicht Schritt zu halten vermögen.

Der Begriff „Lebenslauf“ bezieht sich auf den Ablauf des biologischen Alterungsprozesses. Dieser ist jedoch nur ein Aspekt. Für die Gesellschaftswissenschaften steht das Leben in der Gesellschaft im Brennpunkt des Interesses. Der individuelle Lebenslauf wird von früheren Ereignissen und Handlungen sowie von gegenwärtigen Rahmenbedingungen beeinflusst und kann oft ausgehend von zukünftigen Erwartungen verstanden werden. Der Lebenslauf kann als die Summe der verschiedenen Lebensbahnen – beispielsweise im Bildungsbereich, in der Arbeitswelt und im Familienleben – aufgefasst werden, denen einzelne und Gruppen von Menschen durch sich immer wieder wandelnde Umfelder folgen. Aktuelle Abhandlungen über verschiedene Aspekte der Lebenslauftheorie finden sich bei Settersten (2002) und bei Elder und Johnson (2002). Hagestad und Dannefer (2001) bewegen sich ebenfalls innerhalb der gleichen Lebenslauftradition. Das Besondere an ihrem Forschungsbeitrag ist, dass die beiden Autoren vor einer übermäßigen Fokussierung auf die Akteurperspektive bei Lebenslaufstudien warnen, welche zulasten der Strukturperspektive geht. Ihrer Meinung nach kann dies eine ungünstige Mikrofixierung herbeiführen.

Ein lebenslaufbezogener Ansatz, der die Akteur- und Strukturperspektive miteinander verbindet, bildet die theoretische Grundlage des Forschungsprojekts, das die empirische Basis für den vorliegenden Artikel geliefert hat. Diese Herangehensweise wird bei Kvalsund und Myklebust (1996) vertieft; dort wird ein Lebenslaufforschungsansatz skizziert, welcher sowohl von einer reinen Strukturperspektive als auch von einer extremen Ausrichtung auf den Akteur Abstand nimmt. Diese Perspektive bietet genügend Spielraum für eine individuelle Handlungsfähigkeit, jedoch innerhalb des durch strukturelle Gegebenheiten geschaffenen Rahmens.

Die Lebenslaufperspektive ist äußerst fruchtbar im Hinblick auf die Analyse der längeren Bahnen, denen Individuen und Kohorten durch unterschiedliche geografische Umfelder und sich wandelnde historische



Kontexte folgen. Doch ein Lebenslauf spielt sich nicht nur auf lange, sondern auch auf kurze Sicht ab, und in dieser Hinsicht ist der Begriff „Übergang“ das nützlichste Konzept. Dieses ist besonders bei Ausbildungsverlaufsstudien ergiebig, da die Probleme der Schüler oft erst beim Abbruch des Ausbildungsgangs oder bei einer gescheiterten Versetzung in den nächsthöheren Kurs zum vorgesehenen Zeitpunkt zutage treten. Die Probleme der förderbedürftigen Schüler kommen oft darin zum Vorschein, dass sie nicht mit ihren gleichaltrigen Mitschülern Schritt zu halten vermögen – die Übergänge erfolgen zum falschen Zeitpunkt.

Ein Ausbildungsverlauf gestaltet sich typischerweise als eine zusammenhängende Folge von Übergängen. Diese umfassen etwa den Abgang von der Pflichtschule (Sekundarstufe I), den Eintritt in die Sekundarstufe II und die Ausbildungsprogression in der Sekundarstufe II. Ebenso kann es allerdings auch zum Ausbildungsabbruch kommen, der bei manch einem den Übergang in die Erwerbstätigkeit beinhalten mag, für die große Mehrzahl jedoch den Eintritt in die Arbeitslosigkeit bedeuten dürfte. Ein solcher Abbruch kann durch Ausgrenzungsfaktoren im schulischen Umfeld bedingt oder aber auch in attraktiveren Angeboten außerhalb der Schule begründet sein. Dem eigentlichen Ausbildungsabbruch geht freilich oft ein längerer Entwicklungsprozess voran, während dessen sich die betroffenen Schüler schrittweise von der Schule distanzieren. Blaug (2001:40) drückt dies folgendermaßen aus: „Es handelt sich hierbei weniger um Abbrecher („Dropouts“) oder Hinausgedrängte („Pushouts“) als vielmehr um Menschen, die ganz allmählich entschwinden („Fadeouts“).“

Die norwegische Forschung zum Thema Ausbildungsabbruch bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe II unterstreicht dies. Myklebust (1999: 173) dokumentiert, dass zwei Drittel der Schüler, die im Laufe des ersten Halbjahres ein Angebot zur sonderpädagogischen Förderung abgelehnt hatten, am Ende des dritten Schuljahres aus der Sekundarstufe II ausgeschieden waren. Ebenso ist eine markante Tendenz dahin zu verzeichnen, dass diejenigen, die im ersten Halbjahr häufig abwesend waren, der Ausbildung in der Sekundarstufe II später den Rücken kehrten. Somit kann also festgestellt werden, dass eine teilweise Distanzierung von der Schule

in der ersten Zeit sich allmählich zu einer vollständigen Ablehnung entwickelt, die schließlich durch den endgültigen Abbruch markiert wird.

In Bezug auf die Ausbildung in der Sekundarstufe II stellt der Ausbildungsabbruch einen externen Übergang dar. Darüber hinaus gibt es auch noch interne Übergänge. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Versetzung von einer Kursstufe in die nächsthöhere, so etwa vom Grundkurs in den „weiterführenden Kurs 1“. Dies kann als vertikaler Übergang bezeichnet werden, im Gegensatz zu einem Wechsel des Ausbildungsgangs auf gleicher Stufe, der einen typischen horizontalen Übergang darstellt.

## Methodik und Material

Es gibt gute Gründe, die für die Anwendung von Längsschnittansätzen in der Forschung sprechen. Zur Erforschung von Laufbahnen, beispielsweise Ausbildungs- oder Berufslaufbahnen, sind Längsschnittdaten erforderlich. Eine wichtige Feststellung in diesem Zusammenhang ist, dass sich gerade prospektive Untersuchungsansätze, bei denen die gleichen Individuen über einen gewissen Zeitraum in die Zukunft hinein beobachtet werden, besonders gut zur Erforschung von sozialen Übergängen eignen. Deshalb sind die Folgeuntersuchungen in Rahmen des Projektes Reform 94 – særskilt tilrettelagt opplæring („Reform 94 – sonderpädagogisch angepasste Ausbildung“) hauptsächlich prospektiv angelegt.

Der Verlauf der Ausbildungslaufbahnen lässt sich am leichtesten ausgehend von einer bestimmten Kohorte studieren. Wir entschieden uns dafür, den Ausbildungsanfängerjahrgang vom Herbst 1995 in sechs norwegischen Verwaltungsbezirken – Finnmark, Rogaland, Oslo, Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag und Hedmark – zu verfolgen. (Aus den drei letztgenannten Verwaltungsbezirken liegen uns auch Angaben über den Jahrgang 1994 vor, doch werden diese Daten im vorliegenden Artikel nicht berücksichtigt.)

In der ersten Datenerhebungswelle im Frühjahr 1996, die anhand eines detaillierten Fragebogens durchgeführt wurde, erhielten wir Informationen über 438 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die 1995 einen beruflichen Ausbildungsgang in der



Sekundarstufe II aufgenommen hatten. Im Rahmen von fünf weiteren Erhebungswellen lieferten uns die Schulen bis zum Frühjahr 1999 laufend Angaben über diese Schüler. Die Datenerhebung ist in der folgenden Tabelle schematisch dargestellt (1).

Wie die aus den sechs Verwaltungsbezirken eingeholten Statistiken zeigten, war es uns bei weitem nicht gelungen, Informationen über sämtliche sonderpädagogisch geförderten Schüler des Jahrgangs 1995 zu erlangen. Daraufhin wurde deshalb ein vereinfachter Fragebogen an die Schulen verschickt und darum gebeten, der Ausfüllbarkeit diesmal höhere Priorität einzuräumen als zuvor. Dies erbrachte Informationen über weitere 581 Berufsausbildungsschüler des Jahrgangs 1995, die am Ende ihres ersten Schuljahres in der Sekundarstufe II eine sonderpädagogische Förderung erhielten. Diese Schüler kamen zu den 438 hinzu, über die uns bereits zuvor Angaben vorlagen. In der Gesamtzahl von 1019 Schülern dürften nahezu alle erfasst sein, die im Jahre 1995 in den sechs Verwaltungsbezirken eine sonderpädagogisch angepasste Ausbildung in der Sekundarstufe II begannen und gegen Ende des ersten Schuljahres nach wie vor in Ausbildung waren. Allerdings lag die Antwortquote in der Folgeuntersuchung nur bei 43 %. Angesichts eines solch hohen Datenwegfalls ist es wichtig, zu ermitteln, ob das Material falsch gewichtet ist und gegebenenfalls in welcher Hinsicht.

Zwei Variablen lassen sich beim aus der Folgeuntersuchung gewonnenen Material und dem Gesamtmaterial direkt miteinander vergleichen, und zwar die Faktoren Geschlecht und Art der besuchten Klasse. Die Geschlechterverteilung ist in der von der Folgeuntersuchung erfassten Auswahl und der Gesamtpopulation ungefähr gleich – rund 65 % sind männlichen Geschlechts. Schüler, die ständig oder zeitweise eine reguläre Klasse besuchen, sind dagegen in der Folgeuntersuchungsauswahl unterrepräsentiert. Dies ist darin begründet, dass hier eine gewisse Überrepräsentation von Schülern mit gravierenderen Funktionsschwierigkeiten vorliegt, die häufiger in Sonderklassen eingewiesen werden. Diese Faktoren sollten bei einer Bewertung der Ergebnisse dieser Studie berücksichtigt werden. Kvalsund und Myklebust (1998) beschreiben die Erhebung des Datenmaterials ausführlicher und geben eine gründlichere Einschätzung der Repräsentativität des kompletten Folge-

## Abriss der Datenerhebungsmethodik für den Ausbildungsanfängerjahrgang 1995.

Tabelle 1

Herbst 1995	Beginn der Ausbildung in der Sekundarstufe II	
Frühjahr 1996	Erstes Schuljahr	Welle 1
Herbst 1996	Zweites Schuljahr	Welle 2
Frühjahr 1997	Zweites Schuljahr	Welle 3
Herbst 1997	Drittes Schuljahr	Welle 4
Frühjahr 1998	Drittes Schuljahr	Welle 5
Herbst 1998	Viertes Schuljahr	
Frühjahr 1999	Viertes Schuljahr	Welle 6

untersuchungsmaterials, das auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in studienvorbereitenden Bildungsgängen sowie in Bildungsgängen ohne spezifische Ausrichtung umfasst.

## Verlauf der Ausbildungslaufbahnen

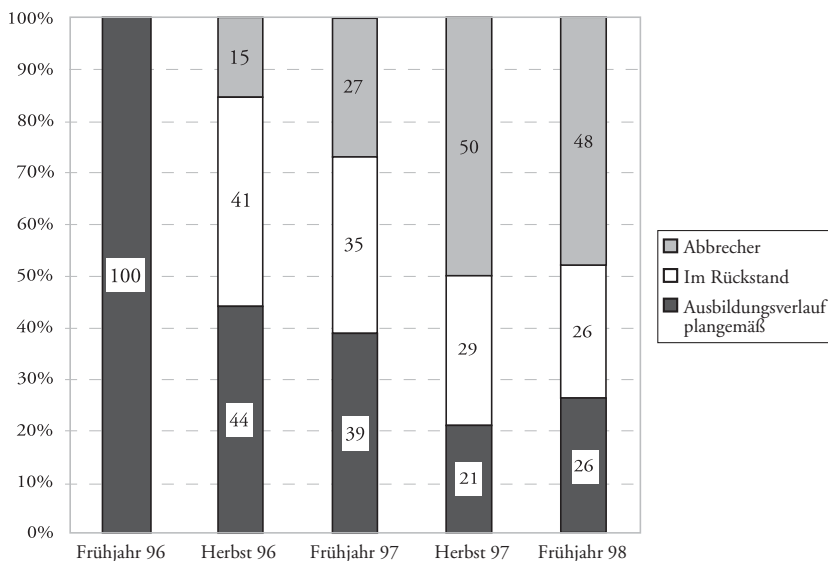
Ein spezifisches Ausbildungsprogressionsmuster zu einem bestimmten Zeitpunkt ist die Summe aller individuell angepassten Ausbildungsgänge und Ausbildungsentscheidungen der Schüler. Durch eine Folge von Übergängen – interne und externe, horizontale und vertikale – entstehen bestimmte Progressionsmuster, die im Rahmen unseres Forschungsvorhabens halbjährlich erfasst wurden. Hier soll nur kurz dargelegt werden, wie die Ausbildungslaufbahnen vom ersten bis zum dritten Schuljahr in der Sekundarstufe II verlaufen. Dabei werden wir sehen, wie viele Schüler eines Jahrgangs den eingeschlagenen Ausbildungsgang plangemäß absolvieren, wie viele von ihnen in Rückstand geraten und wie viele von ihnen die Ausbildung abbrechen. Dies ist nicht der geeignete Ort für eine ausführliche Dokumentation der Wanderungsbewegungen zwischen verschiedenen Ausbildungsstufen und unterschiedlichen Ausbildungsgängen. Ebenso wenig werden hier die Zusammenhänge zwischen einem Ausbildungsabbruch und einer späteren Rückkehr in die Sekundarstufe II aufgezeigt. Es sollte jedoch daran erinnert werden, dass viele Schüler den Ausbildungsgang wechseln, sodass die Wanderungsbewegungen also nicht nur in eine Richtung erfolgen.

(1) Die Erfassung lief auch nach der letztmaligen Übermittlung von Material seitens der Schulen im Frühjahr 1999 weiter, doch werden die Arbeiten inzwischen hauptsächlich vom Norwegischen Forschungsrat finanziert. Es wurden Interviews mit den Schülern und ihren Eltern durchgeführt; die hierbei erhobenen Daten werden jedoch erst in kommenden Publikationen präsentiert werden.



Abbildung 1

**Ausbildungsprogression vom Frühjahr 1996 bis zum Frühjahr 1998 bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe II aufnahmen. Ausbildungsanfängerjahrgang 1995 in sechs norwegischen Verwaltungsbezirken. N=438**



Die ersten Daten über diese Schüler erhielten wir im Frühjahr 1996, als sie den Grundkurs in einem der beruflichen Ausbildungsgänge besuchten. Zu diesem Zeitpunkt war die Ausbildung der Schüler per definitionem noch auf dem planmäßigen Stand.

Viele dieser Schüler hatten freilich schon in der Pflichtschule mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen, und diese Probleme setzten sich im ersten Jahr der Sekundarstufe II fort. Insofern ist es keineswegs überraschend, dass ein großer Teil dieser Schüler, wie die Abbildung unten zeigt, bei Beginn des zweiten Schuljahres im Herbst 1996 nicht in den „weiterführenden Kurs 1“ versetzt wurde.

Im Herbst 1996, in der Mitte des zweiten Schuljahres, verlief die Ausbildung nur noch bei weniger als der Hälfte der Schüler nach Plan, gut zwei Fünftel waren zurückgefallen, während fast ein Siebtel die Ausbildung abgebrochen hatte. Die Situation verschlechterte sich bis zum Herbst 1997 weiter, indem immer mehr Schüler aus der Sekundarstufe II ausschieden und immer weniger in ihrer Ausbildung planmäßig vorankamen. Im Laufe des dritten Schuljahres trat

indes eine gewisse Besserung ein, da nunmehr ein höherer Anteil von Schülern in ihrer Ausbildung wieder auf dem vorgesehenen Stand war. Dazu kam es infolge einer großen Zahl von Ausbildungsrückkehrern, die zwischenzeitlich aus dem System ausgeschieden waren. Gleichzeitig brachen weniger Schüler, die zuvor in Rückstand geraten waren, ihre Ausbildung ganz ab.

Schüler in der beruflichen Ausbildung, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, weisen demnach oft keine allzu gute Ausbildungsprogression auf, und viele von ihnen brechen die Ausbildung in der Sekundarstufe II ganz ab. Hierbei darf jedoch nicht vergessen werden, dass Schüler dieser Kategorie früher nur in sehr geringem Umfang überhaupt eine Ausbildung auf dieser Stufe durchliefen. Auch verläuft längst nicht bei allen Schülern in regulären Ausbildungsgängen der Weg durch die Sekundarstufe II völlig geradlinig. So hatten etwa in Norwegen nur rund zwei Drittel der gesamten Anfängerkohorte vom Herbst 1994 am Ende des dritten Schuljahres in der Sekundarstufe II den planmäßigen Ausbildungsstand erreicht (Edvardsen et al. 1998: 83). Allerdings gab es innerhalb dieser Kohorte erhebliche Unterschiede zwischen Schülern in verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsgängen. Über 80 % der Schüler in den studienvorbereitenden Bildungsgängen kamen mit ihrer Ausbildung planmäßig voran, wohingegen dies für nur 52 % der Schüler in beruflichen Ausbildungsgängen galt (Støren, Skjersli und Aamodt 1999: 77). Von allen Schülern, die im Frühjahr 1995 von der Pflichtschule abgegangen waren und im Herbst desselben Jahres in die Sekundarstufe II eintraten, schlossen lediglich 58,5 % ihre Ausbildung innerhalb der vorgegebenen Normzeit erfolgreich ab (Statistisches Amt Norwegens 2001). Diese Daten sollte man bei einer Beurteilung der Leistungen von sonderpädagogisch geförderten Schülern stets im Hinterkopf behalten.

## Qualifikationsstand nach vier Jahren

Im Vorangegangenen wurde dargelegt, wie verschiedene Übergänge während der Ausbildungslaufbahn in einer Kohorte von Schülern in der beruflichen Ausbildung, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, bestimmte Ausbildungsprogressions-





muster erzeugen können. Wir haben festgestellt, bei wie vielen der Ausbildungsverlauf nach drei Jahren noch dem vorgegebenen Zeitplan entsprach, wie viele in Rückstand geraten waren und wie viele die Ausbildung in der Sekundarstufe II abgebrochen hatten. Der Qualifikationsstand dieser Schüler im folgenden Jahr kann wie folgt zusammengefasst werden:

Vier Jahre nach dem Eintritt in die Sekundarstufe II ist als erstes zu verzeichnen, dass nahezu die Hälfte (45 %) des Jahrgangs 1995 die Ausbildung beendet hatte, ohne dass mit Bestimmtheit festgestellt werden kann, ob die Betroffenen eine Qualifikation erworben hatten. Zweitens war mehr als ein Drittel der Schüler (37 %) nach wie vor in der Sekundarstufe II in Ausbildung. Schüler, die eine sonderpädagogische Förderung erhalten, haben indes Anspruch auf bis zu fünf Jahre Ausbildung in der Sekundarstufe II. Daher dürften im Laufe der Zeit sicherlich mehr Schüler ihre Ausbildung mit einer wie auch immer gearteten Qualifikation abschließen. Des Weiteren hatten 6 % eine Kompetenzbescheinigung (Teilqualifikation) erhalten, die Schülern ausgestellt wird, die nur einige, jedoch nicht alle Fächer bestanden haben.<sup>(2)</sup> Gut 12 % der Schüler, die eine berufliche Ausbildung durchliefen, hatten in der Normzeit von vier Jahren eine Berufsqualifikation erworben, und knapp 1 % hatte die Hochschulreife erlangt. Von besonderem Interesse ist jedoch die Frage, welche Bedingungen dem Erwerb einer Qualifikation förderlich sind. Diesem Thema wollen wir uns im verbleibenden Teil dieses Artikels widmen.

### **Welche Rolle spielt das Funktionsniveau der Schüler im Hinblick auf den Qualifikationserwerb?**

Es ist wahrscheinlich, dass das Ausmaß der Funktionsschwierigkeiten der Schüler ihre Möglichkeiten zum Erwerb einer Qualifikation beeinflusst. Dies ist der erste Aspekt, den es zu erörtern gilt. Dazu gehen wir von der ersten Datenerhebung im Frühjahr 1996 aus, die uns einen Überblick über vermittelte, wie Klassenlehrer und schulpädagogische Berater unterschiedliche Problemzustände bei förderbedürftigen Schülern beurteilten. Durch diese Bestandsaufnahme gewannen wir einen Einblick darin, auf welcher Grundlage die sonderpädagogische Förderung jedes einzelnen Schülers erfolgte.<sup>(3)</sup>

Diese Probleme wurden anhand von 13 verschiedenen Indikatoren zur Erfassung von Schwierigkeiten körperlicher, psychologischer und sozialer Art registriert. Schulpädagogische Berater und Klassenlehrer ordneten jeden einzelnen Schüler in Bezug auf jeden dieser Problemindikatoren in eine von vier Kategorien ein – diese reichten von „keine Schwierigkeiten“ bis zu „ganz erhebliche Schwierigkeiten“. Im Erfassungsfragebogen wurden die vier Kategorien für jeden Indikator näher präzisiert (vgl. den Anhang in Båtevik, Kvalsund und Myklebust 1997). In der vorliegenden Analyse werden jedoch als Maß für das Funktionsniveau keine einzelnen Problemzustände herangezogen, sondern vielmehr ein – auf den 13 Indikatoren basierender – additiver Index angewandt.

Dieser Index lässt sich wiederum auf verschiedene Weise unterteilen, beispielsweise in Quartile (Viertelswerte).<sup>(4)</sup> Dabei wird eine deutliche Trennungslinie zwischen dem schwächsten Viertel und den übrigen Schülern erkennbar. Die Schülergruppe im vierten Quartil (d. h. diejenigen mit dem niedrigsten Funktionsniveau) schneidet mit einer Qualifikationserwerbsquote von nur 6 % mit Abstand am schlechtesten ab. Im dritten Quartil erlangten 15 % der Schüler eine Qualifikation, im zweiten Quartil 12 % und im ersten Quartil (die Schülergruppe mit dem höchsten Funktionsniveau) 16 %. Da zwischen den Schülern in den drei besten Quartilen kaum ein Unterschied festzustellen ist, dürfte das Funktionsniveau demnach kein ausschlaggebender Faktor für den Qualifikationserwerb sein.

### **Welche Unterrichtsform begünstigt den Qualifikationserwerb – Sonderklassen oder reguläre Klassen?**

Ziel der sonderpädagogischen Förderung ist es, den Schülern auf ihrem Weg durch die Sekundarstufe II Hilfestellung zu geben. Insofern ist es wichtig, zu wissen, welche Art der sonderpädagogischen Förderung am besten zur Erfüllung dieses Ziels beiträgt. Die Formen der Förderung gehen allerdings bei Schülern mit sonderpädagogischen Bedürfnissen mitunter erheblich auseinander. Die Hilfe und Unterstützung kann in regulären Klassen gegeben werden, in Achtergruppen oder in Vierergruppen, in Form von Einzelstunden außerhalb des Klassenverbands oder auch als Förderunterricht innerhalb der Klasse. Ebenso kann ein persönlicher Assistent oder der Einsatz ver-

<sup>(2)</sup> Das norwegische System von Kompetenzbescheinigungen wird bei Skårbrevik und Båtevik (2000) ausführlicher beschrieben.

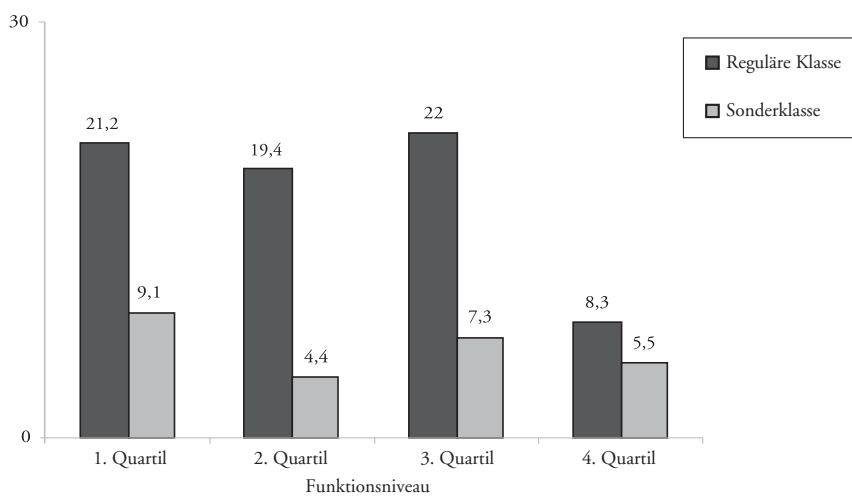
<sup>(3)</sup> Hierbei sollte allerdings bedacht werden, dass es sich bei einer Diagnose keineswegs um eine unbestreitbare Tatsache handelt, sondern eher um einen vagen Hinweis auf die Probleme, mit denen der Schüler zu kämpfen hat. Häufig kann diese auch eine ziemlich „dünne Beschreibung“ sein (vgl. Gillman et al. 2000: 396), die sich auf flüchtige Expertengutachten gründet. Darüber hinaus muss unterstrichen werden, dass solche Diagnosen oft soziale Konstruktionen sind und insofern keine objektiven Kategorisierungen darstellen (Kvalsund und Myklebust 1996:106). Derartige Diagnosen dienen somit weniger zur Bestandsaufnahme von Ressourcen als vielmehr zur Mängelerfassung. Es ist äußerst bedauerlich, wenn die Klassifizierung letztlich wichtiger wird als die Vorbeugung und Behandlung (vgl. Parmenter 2001:274–275).

<sup>(4)</sup> Der Einteilung in Quartile liegen nicht die 438 Berufsausbildungsschüler aus dem Jahrgang 1995 zugrunde, sondern vielmehr sämtliche sonderpädagogisch geförderten Schüler (760), die im Datenmaterial aus den Folgeuntersuchungen sowohl zum Jahrgang 1995 als auch zum Jahrgang 1994 erfasst sind.



Abbildung 2

**Prozentualer Anteil derer, die nach vier Jahren eine Berufsqualifikation oder die Hochschulreife erworben haben. Aufschlüsselung nach Funktionsniveau und Art der besuchten Klasse im ersten Schuljahr. 438 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Herbst 1995 eine berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe II aufnahmen.**



schiedener technischer Hilfsmittel in Frage kommen. Die verschiedenen Fördermaßnahmen können auch kombiniert werden. Diese große Bandbreite wird bei Kvalsund und Myklebust (1998:62 – 64) ausführlicher dargelegt.

Diese Maßnahmenvielfalt schafft ein recht unübersichtliches Bild, wenn man den Zusammenhang zwischen sonderpädagogischer Förderung und Qualifikationserwerb analysieren will. Im vorliegenden Artikel wird daher von einer grundlegenden Unterscheidung ausgegangen, und zwar ob die sonderpädagogische Förderung während des ersten Jahres ausschließlich im Rahmen von regulären Klassen erfolgte oder aber in verschiedenen Arten von Kleingruppen. Dadurch erhalten wir zwei nahezu gleich große Gruppen: Knapp die Hälfte (49 %) der Berufsausbildungsschüler erhielten eine sonderpädagogische Förderung vollständig im Rahmen von regulären Klassen, während die verbleibende Hälfte (51 %) in anderer Form gefördert wurde, hauptsächlich in unterschiedlichen Arten von Sonderklassen. Und diese beiden Gruppen unterscheiden sich im Hinblick auf den Qualifikationserwerb ganz erheblich voneinander.

Von denen, die im ersten Schuljahr in der Sekundarstufe II eine sonderpädagogische Förderung ausschließlich innerhalb von regulären Klassen erhielten, hatten gut 19 % nach vier Jahren eine Qualifikation erworben. Die entsprechende Quote für diejenigen, die im Rahmen von Sonderklassen sonderpädagogisch gefördert wurden, lag demgegenüber bei nur 6 %. Es tritt hier also eine deutliche Differenz zutage, die dafür sprechen dürfte, dass so viele förderbedürftige Schüler wie möglich ihre sonderpädagogische Förderung im Rahmen von regulären Klassen erhalten sollten. Hier müssen jedoch verschiedene Faktoren bei der Analyse berücksichtigt werden.

### **Einbeziehung weiterer Kontrollvariablen – sind reguläre Klassen nach wie vor überlegen?**

Es wäre nahe liegend, anzunehmen, dass der Unterschied zwischen den verschiedenen Klassenarten dadurch bedingt ist, dass Schüler mit gravierenderen Funktionsbeeinträchtigungen eher in Sonderklassen eingewiesen werden, während Schüler mit leichteren Funktionsschwierigkeiten in regulären Klassen unterkommen. In der Tat bestehen gewisse Tendenzen zu einer derartigen Aufteilung, doch ist der Unterschied zwischen den Klassenarten diesbezüglich dennoch nicht allzu groß. So besuchen etwa nur 60 % der Schüler im ersten Quartil (mit der geringsten Gesamtfunktionseinschränkung) ausschließlich eine reguläre Klasse. Das Gleiche gilt für 30 % der Schüler im vierten Quartil. Die Schüler des zweiten und dritten Quartils verteilen sich nahezu gleichmäßig auf reguläre Klassen und Sonderklassen. Dass das Funktionsniveau die Einweisung in eine bestimmte Klassenart nur in so geringem Maße bestimmt, kann auf verschiedene Umstände zurückzuführen sein: Erstens ist der Eingliederungsgedanke vielerorts sehr stark ausgeprägt, sodass so vielen Schülern wie möglich ungeachtet ihres Funktionsniveaus eine Ausbildung im Rahmen von regulären Klassen angeboten wird; zweitens wird die Zahl der Sonderklassen, die eine einzelne Schule anzubieten vermag, durch demografische Gegebenheiten begrenzt. Außerdem können natürlich sowohl die gestellten Diagnosen als auch die Einweisung in bestimmte Klassen an einzelnen Schulen etwas zufallsbedingt sein.

Diese Variationsbreite ermöglicht interessante Analysen. Sie gestattet uns nämlich ei-



nen Vergleich verschiedener Schülerkategorien mit annähernd gleichem Funktionsniveau, die jedoch auf unterschiedliche Weise sonderpädagogisch gefördert werden. Ein solcher Vergleich wird in Tabelle 2 vorgenommen.

Für die Schüler mit dem niedrigsten Funktionsniveau (viertes Quartil) spielt es offenbar kaum eine Rolle, ob die sonderpädagogische Förderung im Rahmen einer regulären Klasse oder einer Sonderklasse erfolgte. Bei den anderen dagegen kommt der Einweisung in eine bestimmte Klassenart im ersten Jahr ausschlaggebende Bedeutung zu. Auf jedem Funktionsniveau fällt die Qualifikationserwerbsquote ganz eindeutig bei denjenigen Schülern am besten aus, die ausschließlich im Rahmen einer regulären Klasse gefördert wurden. Bevor wir jedoch endgültige Schlüsse ziehen können, muss noch untersucht werden, welchen Einfluss andere Variablen auf die Wechselwirkung zwischen dem Funktionsniveau und der Einweisung in eine bestimmte Klassenart haben. Die hierzu am besten geeignete Analyseverfahren ist die logistische Regression.<sup>(5)</sup> In der folgenden Tabelle werden die Variablen aufgelistet, die in die Analyse einbezogen wurden:

Einige dieser Variablen sind in diesem Artikel bereits an früherer Stelle präsentiert und diskutiert worden. Die neu hinzugekommenen Variablen sollen hier nur kurz besprochen werden: Intensivmaßnahmen sind ein Indikator für Hilfs- und Stützmaßnahmen, die über die Einweisung in eine bestimmte Klasse oder Gruppe hinausgehen. Die Variable Ausbildungsprogression ist in diesem Zusammenhang relevant, weil der Erwerb einer Qualifikation das Endergebnis nach einem langjährigen Schulbesuch bildet, während dessen die Schüler von Zeit zu Zeit in die nächsthöhere Klasse versetzt werden, zurückbleiben oder ihre Ausbildung ganz abbrechen. Dieses Ausbildungsprogressionsmuster wird in Abbildung 1 dargestellt. Die Chancen, eine Qualifikation zu erwerben, dürften für diejenigen am höchsten sein, die sich in ihrer Ausbildung zu jedem gegebenen Zeitpunkt auf dem planmäßig vorgesehenen Stand befinden, die also mit denen Schritt halten, deren Ausbildungsprogression normal verläuft. Myklebust (2002) hat diesbezüglich aufgezeigt, dass es denjenigen Schülern am leichtesten fällt, in der Ausbildung planmäßig voranzukommen, die ausschließlich im Rahmen

## Übersicht über die in die logistische Regressionsanalyse einbezogenen Variablen

Tabelle 2

Abhängige Variable: Qualifikationserwerb von Berufsausbildungsschülern nach 4 Jahren:	0. Keine Berufsqualifikation oder Hochschulreife 1. Berufsqualifikation oder Hochschulreife
Unabhängige Variablen: Klassenart im 1. Jahr:	0. Schüler, die im Rahmen von Sonderklassen gefördert werden 1. Schüler, die ausschließlich im Rahmen von regulären Klassen gefördert werden
Funktionsniveau im 1. Jahr:	0. Quartil mit dem niedrigsten Funktionsniveau 1. Quartil mit dem zweitniedrigsten Funktionsniveau 2. Quartil mit dem zweithöchsten Funktionsniveau 3. Quartil mit dem höchsten Funktionsniveau
Intensivmaßnahmen:	0. Keine Stützmaßnahmen außer der Einweisung in eine bestimmte Gruppe/Klasse 1. Eine Stützmaßnahme 2. Zwei Stützmaßnahmen 3. Mindestens drei Stützmaßnahmen
Ausbildungsprogression:	0. Ausbildungsverlauf Mitte des zweiten Schuljahres nicht mehr plangemäß 1. Ausbildungsverlauf Mitte des zweiten Schuljahres plangemäß
Geschlecht:	0. Weiblich 1. Männlich

von regulären Klassen gefördert werden. Diese Variable haben wir ebenfalls in die Analyse mit einbezogen, um das Problem zu vermeiden, das Hagestad und Dannefer (2001:7) als „Erste-Phase-Problem“ („time 1 problem“) bezeichnen, und zwar dass bei Längsschnittuntersuchungen nur unabhängige Variablen aus der ersten Untersuchungsphase berücksichtigt werden. Die Einbeziehung der Variable Geschlecht ist deshalb wichtig, weil die Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit nur einem Drittel Schülerinnen eine ungleichmäßige Geschlechterverteilung aufweist. Andererseits haben Schülerinnen, die eine sonderpädagogisch angepasste Ausbildung durchlaufen, gravierendere Probleme als entsprechend geförderte männliche Schüler. Hier werden wir uns auf die beiden rechten Spalten konzentrieren. Wie wir sehen, hat nur die Variable Klassenart einen

<sup>(5)</sup> Diese Analyseverfahren ist dann angebracht, wenn man es mit einer dichotomisierten abhängigen Variable auf Nominalniveau zu tun hat, so z. B. dem Qualifikationserwerb.



Tabelle 3

**Einfluss von fünf unabhängigen Variablen auf die Chancen des Erwerbs einer Berufsqualifikation oder der Hochschulreife binnen vier Jahren. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die 1995 eine berufliche Ausbildung in der Sekundarstufe II aufnahmen. N=438.**

	B	S.E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Klassenart im 1. Jahr	1,009	0,349	8,355	0,004	2,744
Funktionsniveau im 1. Jahr	0,056	0,154	0,133	0,715	1,058
Ausbildungsprogression Mitte des 2. Jahres	0,519	0,327	2,511	0,113	1,680
Intensivmaßnahmen im 1. Jahr	-0,207	0,201	1,062	0,303	0,813
Geschlecht	0,201	0,319	0,397	0,529	1,222

statistisch signifikanten Einfluss auf den Qualifikationserwerb binnen vier Jahren. Diejenigen Schüler, die im ersten Schuljahr in der Sekundarstufe II ausschließlich im Rahmen von regulären Klassen gefördert wurden, weisen eine nahezu dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit (2,774) auf, eine Berufsqualifikation oder die Hochschulreife zu erwerben, wie diejenigen, die im Rahmen von Sonderklassen gefördert wurden.<sup>(6)</sup> Und dies gilt also auch dann noch, wenn die Auswirkungen der vier anderen unabhängigen Variablen mittels logistischer Regression kontrolliert werden.

## Diskussion und Schlussfolgerungen

Selbst wenn andere relevante Kontrollvariablen in Betracht gezogen werden, reduziert sich die Bedeutung der Klassenart für den Qualifikationserwerb von sonderpädagogisch geförderten Schülern nicht. Diejenigen, die im ersten Schuljahr<sup>(7)</sup> in der Sekundarstufe II ausschließlich im Rahmen von regulären Klassen gefördert werden, erwerben deutlich häufiger eine Berufsqualifikation oder die Hochschulreife als andere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Diese Ergebnisse gleichen weitgehend dem Muster, das von Markussen bei einer Auswahl norwegischer Schüler mit sonder-

pädagogischem Förderbedarf dokumentiert wurde, die 1994 eine Ausbildung in der Sekundarstufe II begannen. Nach Einbeziehung der Kontrollvariablen gesellschaftliche Herkunft, Geschlecht, Diagnose, Zeugnisnoten aus der Pflichtschule und Schuleintrittsalter gelangt Markussen zu dem Schluss, dass eine sonderpädagogische Förderung innerhalb von regulären Klassen die besten Erfolge im Hinblick auf den Qualifikationserwerb herbeiführt (Markussen 1999:216). Ähnliche Ergebnisse liegen aus anderen Ländern in Bezug auf die Ausbildung auf niedrigeren Bildungsstufen vor, so beispielsweise aus den Niederlanden (vgl. Karsten, Peetsma, Roeleveld und Vergeer 2001) und den USA (vgl. Waldron und McLeskey 1998).

Es deutet also vieles darauf hin, dass Schüler mit Funktionsschwierigkeiten am weitaus häufigsten dann eine Qualifikation erwerben, wenn sie eine sonderpädagogische Förderung im Rahmen von regulären Klassen erhalten.

Fürs Erste könnte dies anhand einer so genannten Milieustimulationshypothese erklärt werden. Dieser Hypothese zufolge erzielen die in regulären Klassen geförderten Schüler deshalb die besten Qualifikationsergebnisse, weil sie sich in diesen Klassen leichter mit Schülern vergleichen können, die eine Ausbildung unter normalen Bedingungen absolvieren. Die Gruppe, mit der sie sich vergleichen, – die Bezugsgruppe – besteht aus Schülern, für die der Erwerb einer Berufsqualifikation oder der Hochschulreife das selbstverständliche Ziel der Ausbildung darstellt. Das Klassenumfeld regt also die förderbedürftigen Schüler dazu an, mehr zu leisten. Besteht die Bezugsgruppe dagegen nur aus anderen förderbedürftigen Schülern, die in die gleiche kleine Sonderklasse eingewiesen wurden, dürften die schulischen Ambitionen bald deutlich nachlassen. Auch eine intensive Lehrerbetreuung bringt in solchen Klassen daher nur geringen Nutzen. In ähnlichen Bahnen argumentiert auch Blaug (2001:41):

*Eine Erkenntnis aus dem berühmten Coleman-Bericht ... ist, dass der individuelle Bildungserfolg in fast genauso hohem Maße von den Einstellungen und Leistungen der Mitschüler in der Klasse beeinflusst wird wie von Lehrern, Eltern und den allgemeinen schulischen Ressourcen.*

Blaug (2001: 42–43) spricht sich auch gegen

(6) Zu dem gleichen Ergebnis gelangt man, wenn bei der Analyse Einzelindikatoren – beispielsweise Lese- und Schreibschwierigkeiten – anstelle eines additiven Index für das Funktionsniveau des Schülers herangezogen werden. Die Schüler, die ausschließlich im Rahmen von regulären Klassen gefördert werden, haben eine fast dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit, eine Qualifikation zu erwerben, wie die anderen.

(7) Die Einweisung in eine bestimmte Klasse im ersten Jahr beeinflusst in hohem Maße die Unterbringung des Schülers in späteren Jahren. Rund 90 % der Schüler des Jahrgangs 1995 mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im ersten Jahr ausschließlich im Rahmen einer regulären Klasse gefördert wurden, gingen auch im zweiten Jahr noch in eine solche Klasse.



eine Einteilung von Schülern in Gruppen aus: „... jede Maßnahme, durch die Schüler in einer Schule – insbesondere im Hinblick auf ihre kognitiven Fähigkeiten – aufgeteilt werden, wird so gut wie sicher Schulversagen hervorrufen.“

Die Einteilung in Gruppen nach Fähigkeitsniveau wird inzwischen zunehmend als eine Maßnahme aufgefasst, die eher Ungleichheiten als eine Angleichung herbeiführt. Kerckhoff (1995: 483) gehört zu denen, die diese Meinung vertreten: „... eine Gruppeneinteilung führt dazu, dass Schüler in ‚leistungsstarken‘ Gruppen vorankommen, während solche in ‚leistungsschwachen‘ Gruppen in Bezug auf die schulischen Leistungen zurückfallen.“ Auf diese Weise erreicht man also genau das Gegenteil von dem, was man eigentlich im Sinn hatte. Die offensichtliche Funktion, die mit dieser Maßnahme angestrebt wird, besteht darin, eine größere Gleichheit zu schaffen; die latente Funktion bewirkt jedoch eine Sortierung, durch die die Ungleichheit noch weiter

verstärkt wird. Zur Untermauerung seiner These verweist Kerckhoff auf Forschungsergebnisse sowohl aus dem Bereich der Pflichtschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) als auch aus dem Bereich der Sekundarstufe II.

All dies sind Argumente, die für eine Eingliederung förderbedürftiger Schüler in reguläre Klassen sprechen. In die gleiche Richtung weisen auch die Untersuchungsergebnisse, die im vorliegenden Artikel dargestellt wurden. Die angewandten strukturellen Lösungen, etwa die Einweisung in bestimmte Arten von Klassen, haben offenbar eine kanalisierende Wirkung, die den Qualifikationserwerb von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in hohem Maße beeinflusst. Ein effektives Verfahren zur Qualifikationsverbesserung bestünde deshalb darin, so viele förderbedürftige Schüler wie möglich im Rahmen von regulären Klassen zu fördern. Dies würde freilich auch die Bereitstellung umfangreicherer Mittel für solche Klassen voraussetzen.

#### Bibliographie

**Blaug, M.** (2001): *Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen?*: Europäische Zeitschrift Berufsbildung. Nr. 22: 40 – 46.

**Båtevik, F.O., Kvalsund, R. und Myklebust, J.O.** (1997): *På særvilkår. Om gråsoner, overgangar og kanalisering i vidaregåande opplæring*. [= Sonderpädagogisch gefördert. Über Grauzonen, Übergänge und Kanalisierung in der Sekundarstufe II.] Volda: MFV/HVO. Forskningsrapport nr. 24. [= Forschungsbericht Nr. 24.]

**Elder, G. und Johnson, M. K.** (2002): *The Life Course and Aging: Challenges, Lessons and New Directions*. In: Settersten, R.: *Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.

**Edvardsen, R. et al.** (1998): *På oppløpsida. Evaluering av Reform 94: Undervisningsrapport 1997 fra NIFUs hovedprosjekt*. [= Auf der Zielgeraden. Evaluierung der Reform 94: Fortschrittsbericht 1997 des NIFU-Hauptprojekts] Oslo: NIFU. Rapport 3 [= Bericht 3].

**Hagestad, G. und Dannefer, D.** (2001): *Concepts and Theories of Aging: Beyond Microfication in Social Science Approaches*. In: Binstock, R. and George, L.: *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego: Academic Press.

**Karsten, S, Peetsma, T., Roeleveld, J. und Vergeer, M.** (2001): *The Dutch policy of integration put to test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education*. *European Journal of Special Needs Education*, Bd. 16, Nr. 3: 193 – 205.

**Kerckhoff, A. C.** (1995): *Social Stratification and Mobility Processes. Interaction between Individuals and Social Structures*. In: Cook, K. S., Fine, G. A. und House, J. S. (Hrsg.): *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

**Kvalsund, R. und Myklebust, J. O.** (1996): *Nedst ved bordet. Vidaregåande opplæring på særskilte vilkår*. [= Am unteren Ende des Tisches. Sonderpädagogische Ausbildung in der Sekundarstufe II.] In: Blichfeldt, J. F. et al. *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. [= Ausbildung für alle. Eine Evaluierung der Reform 94] Oslo: Tano Aschehoug.

**Kvalsund, R. und Myklebust, J.O.** (1998): *Forskning i mottraum. Om forskningsprosessen i prosjektet Reform 94 – særskilt tilrettelagd opplæring*. [= Forschung gegen den Strom. Über den Forschungsprozess im Projekt „Reform 94 – sonderpädagogisch angepasste Ausbildung“] Volda: HVO/MFV. Forskningsrapport nr. 36 [= Forschungsbericht Nr. 36].

**Markussen, E.** (1999): *Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagd opplæring*. [= Unnütze Segregation? Forschung zur sonderpädagogisch angepassten Ausbildung] In: Haug, P., Tøssebro, J. und Dalen, M.: *Den mangfoldige spesialundervisninga*. [= Der vielgestaltige Sonderunterricht] Oslo: Universitetsforlaget.

**Myklebust, J. O.** (1999): *Særvilkårselevar i vidaregåande opplæring – vegar og vegval* [= Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe II – Wege und Wegentscheidungen] In: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. und Aamodt, P. O.: *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* [= Die Ausbildung in der Sekundarstufe II – am Scheideweg?] Oslo: Tano Aschehoug.

**Myklebust, J. O.** (2002): *Inclusion or Exclusion? Transitions among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway*. *European Journal of Special Needs Education*. Bd. 17, Nr. 3: 251–263.

**Parmenter, T.R.** (2001): *Intellectual Disabilities – Que Vadis?* In: Albrecht, G. L., Seelman, K. D. und Bury, M. (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage.

**Settersten, R.** (2002): *Propositions and Controversies in Life-Course Scholarship*. In: Settersten, R.: *Invitation to the Life Course: Toward New Understanding of Later Life*. New York: Baywood Publishing Company.

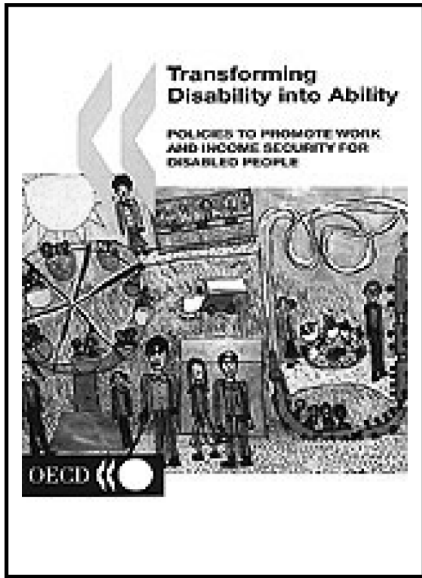
**Skårbrevik, K. J. und Båtevik, F. O.** (2000): *Teilkompetenzbescheinigung. Ein dritter Weg zu einem Abschlusszeugnis in der höheren Sekundarbildung in Norwegen*. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. Nr. 21: 16 – 23).

**Statistisches Amt Norwegens** (2001): *Aktuell utdanningsstatistikk*. [= Aktuelle Bildungsstatistik.] Nr. 9.

**Støren, L. A., Skjersli, S. und Aamodt, P. O.** (1998): *I mål? Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. [= Im Ziel? Abschlussbericht des NIFU-Hauptprojekts.] Rapport 18/98 [= Bericht 18/98]. Oslo: NIFU.

**Støren, L. A. und Skjersli, S.** (1999): *Gjennomføring av videregående opplæring*. [= Durchführung der Ausbildung in der Sekundarstufe II.] In: Kvalsund, R., Deichman-Sørensen, T. und Aamodt, P. O.: *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* [= Die Ausbildung in der Sekundarstufe II – am Scheideweg?] Oslo: Tano Aschehoug.

**Waldron, N. L. und McLeskey, J.** (1998): *The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities*. *Exceptional Children*. Bd. 64, Nr. 3: 395 – 495 .



OECD Code: 812003021P1  
 ISBN 9264198873  
 Veröffentlichungsdatum: 27/02/2003  
 220 Seiten, 65 Tabellen, 43 Grafiken

Preis:  
 US\$33 € 33 i25 ¥3800

## Transforming Disability into Ability Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People (**Behinderung in Befähigung verwandeln** – Politiken zur Förderung der Arbeits- und Einkommenssicherheit behinderter Menschen)

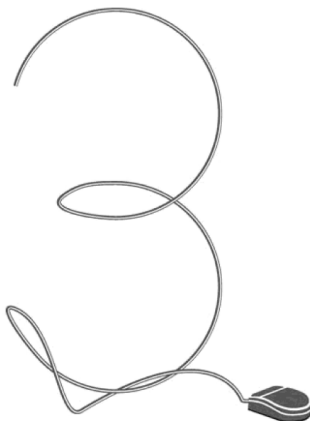
Wie die OECD-Länder die voneinander untrennbaren, aber potenziell widersprüchlichen Ziele der Behindertenpolitik miteinander vereinbaren können, ist nach wie vor offen. Zum einen soll sichergestellt werden, dass behinderte Bürger nicht aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden: dass sie zu einer möglichst weit gehenden Partizipation am Wirtschafts- und Sozialleben und insbesondere zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit ermutigt und befähigt werden sowie außerdem verhindert wird, dass sie zu leicht und zu früh vom Arbeitsmarkt verdrängt werden. Zum anderen soll die Einkommenssicherheit von Behinderten gewährleistet werden: dass ihnen aufgrund der Behinderungen, die ihre Erwerbsfähigkeit einschränken, nicht die nötigen Mittel für ein würdiges Leben verwehrt bleiben.

Dieses Buch liefert eine systematische Analyse eines breiten Spektrums von Arbeitsmarkt- und Sozialprogrammen für Menschen mit Behinderungen. Anhand der Untersuchung der Politiken in 20 OECD-Ländern und ihrer Resultate vermittelt es dem Leser einen besseren Einblick in die Dilemmata der Behindertenpolitik und in erfolgreiche Politikelemente und –pakete. Der Bericht gelangt zu dem Schluss, dass ein aussichtsreicher neuer Ansatz in der Behindertenpolitik sich verstärkt an den Grundsätzen von Programmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit orientieren sollte:

- Betonung der Aktivierung;
- Förderung individuell zugeschnittener Frühintervention;
- Beseitigung von Faktoren, die die Arbeitsaufnahme hemmen;
- Förderung einer Kultur wechselseitiger Verpflichtung; und
- Einbeziehung der Arbeitgeber.

Der Bericht stellt fest, dass die Politiken vieler Länder bereits einige Elemente enthalten, die wichtige Bestandteile eines solchen neuen Ansatzes sind.

## OECD Online Services



OECD *direct*

[www.oecd.org/OECDdirect](http://www.oecd.org/OECDdirect)

Be the first to know the latest OECD publications with our free e-mail alerting service

SourceOECD 

[www.SourceOECD.org](http://www.SourceOECD.org)

Our library and statistics online

ONLINE BOOK SHOP

[www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop)

Browse it online *before* you buy

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)

OECD 





## Dieter Münk

Prof. Dr. Dieter Münk  
Technische  
Universität Darmstadt  
Institut für  
Allgemeine Pädagogik  
und Berufspädagogik;  
Fachgebiet  
Berufspädagogik



**Die europäische Berufsbildungspolitik ist dem Steuerungsprinzip der Subsidiarität verpflichtet. Daraus folgt der berufsbildungspolitische Konsens der „Einheit durch die Vielfalt“ und das Harmonisierungsverbot. Dennoch sind im Kontext der Globalisierung und Internationalisierung von Bildungsprozessen sowie insbesondere im Kontext der berufsbildungspolitischen Debatten Europas vermehrt Anzeichen dafür zu beobachten, dass durch diese Prozesse der Internationalisierung bzw. der Europäisierung ein im Detail nur schwer präzisier- und quantifizierbarer Anpassungsdruck auf einzelne nationalstaatliche Berufsbildungssysteme entsteht, der einzelne Mitgliedstaaten dazu zwingt, auf diese „europäischen“ Herausforderungen zu reagieren. Die Analyse untersucht vor diesem Hintergrund die Chancen und Risiken, die sich aus diesem Prozess für das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ergeben.**

# Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland

Das Nachdenken über Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften erfordert per se einen weiteren Horizont als den des Nationalstaats. Und gerade bezogen auf die mit den Rahmenbedingungen der Beschäftigungssysteme eng zusammenhängende Berufsbildungspolitik scheint selbst der europäische Rahmen zu eng gesteckt, denn die Wirkungen des europäischen Integrationsprozesses bilden nur einen Teil, möglicherweise sogar den kleineren Teil der Einflussfaktoren auf nationalstaatliche Strukturen. Eine berufsbildungspolitisch akzentuierte Transformationsdebatte ist daher in wesentlichen Bereichen unvollständig, wenn sie den Tellerrand der „Unitas Europa“ nicht überschaut. Ich richte daher den Blick zunächst auf externe Einflussgrößen, die Konvergenztendenzen nationalstaatlicher Strukturen nahe legen.

## Externe Einflussgrößen: Modernisierung, Globalisierung und Internationalisierung

### Modernisierungstheoretische Aspekte

Das Postulat der „Modernisierung der Berufsbildung“ zählt ohne Zweifel zu den häufigsten Untertiteln berufspädagogischer Forschung. Modernisierung ist jedoch mehr als ein schickes Etikett, sondern verweist als sozialwissenschaftlicher Terminus Technicus vielmehr auf einen theoretischen Kontext, der für Europa von Stein-Rokkan (1972) und Peter Flora (1974) in den 70er Jahren formuliert wurde (vgl. hierzu ausführlicher: Münk 2000). Das zentrale Erkenntnisinteresse der Modernisierungstheorien als Modelle eines spezifischen Typus des sozialen Wandels ist die Erklärung von Wandlungsprozessen, die sich in allen modernen Gesellschaften in ähnlicher Weise, aber nicht

zum gleichen Zeitpunkt vollziehen. Für die Analyse der „Europäisierung“ sozialer Strukturen bieten sie sich an, weil

1. sie vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsorientiert sind;
2. sie den Entwicklungs- und Prozesscharakter sozialer Strukturen betonen;
3. sie sich am Leitbild der modernen Industriegesellschaft orientieren;
4. die modernisierungstheoretisch unterstellte industriegesellschaftliche Entwicklungslogik potentiell ubiquitär und insoweit auch den Bildungssystemen inhärent ist;
5. sie – trotz unterstellter einheitlicher Entwicklungsziele moderner Industriegesellschaften – die strukturelle Ungleichzeitigkeit dieser Entwicklungsprozesse in den Teilsystemen konstatieren; und zwar sowohl für die Binnenstruktur sozialer Handlungssysteme als auch im internationalen bzw. europäischen Vergleich.

Die modernisierungstheoretischen Prämissen werden von der soziologischen Sozialstrukturforschung in wesentlichen Teilen gestützt: Sozialhistorische Forschungsergebnisse (vg. Kaelble 1987) belegen weitreichende europäische Konvergenzen in der Ausprägung von Familienmustern, Arbeitsverfassungen, soziokulturellen Milieus, im Städtewesen und im Hinblick auf den modernen Wohlfahrtsstaat. Darüber hinaus verweist die modernisierungstheoretische These der europaweit konvergenten Entwicklungsrichtung auch auf der Ebene der Sozialstrukturanalyse (vgl. etwa Hamm 1996, S. 52) auf vielfältige empirische Evidenzen:

Vor allem die Soziologen Hradil (1994, 1997)





und Immerfall (1995) identifizieren dabei aus sozialstrukturtheoretischer Sicht gerade die Bildungssysteme, d.h. die Durchsetzung von Massenbildung, die Bildungsexpansion und die Verbesserung des Zuganges von Frauen zu Bildungschancen (vgl. Müller/Steinmann/Schneider 1997), als einen sehr zentralen Modernisierungskern, wobei diese Bildungsentwicklung stellvertretend für „gemeinsame Tendenzen ... der Modernisierung in einer für ganz Europa typischen und hier historisch entstandenen Weise“ interpretiert wird (Hradil/Immerfall 1997, S. 12.f.).

## Globalisierung

Deutet schon der Verweis auf modernisierungstheoretische Ansätze auf externe, d.h. nicht binnenstaatlich gebundene Wirkungsfaktoren, so ist dieser Tatbestand mit dem Begriff der Globalisierung geradezu zur Chiffre geworden. Die Soziologie beschäftigt sich schon lange mit der Frage der „Globalisierung der Sozialstrukturen“ (Hamm 1986), und nach den oben nachgezeichneten soziologischen Überlegungen zur „Europäisierung der Sozialstrukturen“ (Immerfall 1995, Hradil 1997) scheinen neuere, ebenfalls sozialstrukturtheoretisch inspirierte Überlegungen der Soziologie nach Chancen zu suchen, Europa gleichsam als Gegengewicht zwischen den beiden Polen „Globalisierung“ und „Nationalstaat“ als eigene intermediale Kategorie zu etablieren, um zu klären, „wie sich durch das Vorhandensein der dritten Ebene, der europäischen, die föderalen und nationalstaatlichen Institutionen ... verändern“ (Schäfers 1999, S. 3).

Für die Berufspädagogik reflektierte Zabeck (1999) „Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value“ und sprach in diesem Zusammenhang von so genannten „universalistischen Herausforderungen an die Berufsbildung durch Globalisierung und Europäisierung“ (Zabeck 1999), die er als unausweichliche Sachzwänge interpretierte. Schließlich stellte auch Greinert (1999) im letzten Jahr die Frage der „Globalisierung als Bedrohung nationaler Berufsbildungssysteme?“ und thematisierte dieses Problem (vgl. ebd., S. 14 f.) im Kontext

□ der industriegesellschaftstypischen Abnahme des Beschäftigungsvolumens in der technisch-gewerblichen Industrie und auf

dem Gebiet der primären Dienstleistungen;

□ des Wandels der betrieblichen Steuerungsprinzipien (Kosten Controlling); <sup>(1)</sup>

□ des Wandels der betrieblichen Qualifikationsansprüche. <sup>(2)</sup>

## Internationalisierung der Bildungsdebatte

Unter dem Stichwort der Internationalisierung der Bildungsdebatte ist einerseits auf das Schlagwort der „Wissengesellschaft“ und ihrer vielfältigen Varianten (OECD 1994, 1996, UNESCO 1996 und Europäische Kommission 1996) als sozusagen globales Konzept zu verweisen; andererseits aber mehrten sich die Zeichen dafür, dass, wie es im bundesdeutschen Bildungs-Delphi heißt, „die Internationalisierung der Bildung ... bis zum Jahr 2020 deutlich zunimmt“ und dass „die wechselseitige internationale Anerkennung von Bildungsabschlüssen und die Kompatibilität internationaler Bildungsbausteine“ ansteigt (bmb+f/Bildungs-Delphi, 1998 S. 43). Kuwan spezifiziert diese Prognose mit der Hypothese der „Internationalisierung der beruflichen Bildung“ durch „neue international anerkannte Abschlüsse“ und durch das „europaweite Angebot von Ausbildungen in alternierenden Systemen“ (Kuwan 1998, S. 5).

Natürlich hat dies auch mit Aspekten des nationalen Bildungs-Marketing zu tun und ist vorangetrieben von einer gewissen Technik-Euphorie im Kontext webbasierter Multimedia-Anwendungen des Lehrens und Lernens. Nicht zuletzt dient diese Diskussion, wie die Debatte um die Bachelor-Studiengänge belegt, politisch unter anderem auch dazu, das bundesdeutsche Bildungssystem international kommunizierbar und anschlussfähig zu machen. Aber unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt deuten diese Prognosen auf einen Trend zunehmender Einbindung nationalstaatlicher Bildungssysteme in internationale Kontexte. Eine solche Prognose führt zu dem naheliegenden Schluss, dass auf der Ebene der politischen Gestaltung sukzessive neue transnationale Handlungszwänge geschaffen werden.

Nur vor dem Hintergrund dieser gleichsam weltweit orientierten Perspektiven scheint also das Nachdenken über die Europäisierung

<sup>(1)</sup> Greinert (1999, S. 15) betont in diesem Zusammenhang explizit, dass die betriebliche Berufsausbildung unter dieser Perspektive ihren Charakter als auch soziale Verpflichtung vor allem bei den global operierenden und im internationalen Wettbewerb stehenden Großbetrieben verliert.

<sup>(2)</sup> Greinert (1999, S. 15) führt weiter aus, dass die Durchsetzung neuer Organisationsprinzipien unter Bedingungen globaler Konkurrenz zwei weitere Dimensionen aufweist: „Eine technische, auf möglichst perfekte informations- und kommunikationstechnische Integration von Produktions- und Dienstleistungsprozessen und eine organisatorische, auf ein effektives System flexibler Wertschöpfungs- und Arbeitsprozesse abzielende (Schumann 1994). Das auf dem dualen Organisationsprinzip fußende deutsche Facharbeitermodell der deutschen Industrie ist aufgrund seiner rigiden Kompetenzabgrenzungen wenig geeignet, diesen neuen Organisations- und Steuerungsprinzipien zu entsprechen (vgl. Kern/Sabel 1994).“ Zudem war und ist das duale System noch immer „vorzugsweise ein Ausbildungssystem für Produktionsberufe und weniger für den Dienstleistungssektor“ (a.a.O.).



des bundesdeutschen Systems der Aus- und Weiterbildung sinnvoll; und in dieser gleichsam intermediären europäischen Perspektive zeigt sich in der Tat, dass der Integrationsprozess der Europäischen Union auf der wirtschaftlichen und rechtlichen Ebene sehr viel weiter fortgeschritten ist, als es den Unionsbürgern bewusst sein mag: So schätzt etwa der Bundesverband der Deutschen Industrie (FAZ 25.8.97), dass inzwischen mindestens 60 % der für die gewerblichen Wirtschaft relevanten Gesetze ihren Ursprung in Brüssel haben – in der Agrarpolitik liegt dieser Anteil sogar bei über 90 %.

Angesichts solcher Befunde sieht der Politologe Hartwich (1998) die Entwicklung bereits so weit fortgeschritten, dass er die „Europäisierung des deutschen Wirtschaftssystems“ diagnostiziert. Ähnliches gilt insbesondere für den Bereich des Rechts: Zwar verbleiben die wichtigsten Souveränitätsrechte bei den Nationalstaaten, aber bereits heute ist mehr als die Hälfte der nationalen (bundesdeutschen) Gesetzgebung lediglich Ratifizierungsgesetzgebung (vgl. Reuter 1995, S. 203).

## Europapolitische Einflussgrößen

Der im Lauf von mehr als 40 Jahren entfaltete Prozess der Integration ist – wie der alte Begriff der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft insinuiert – seit seinem Ursprung ökonomisch motiviert. Der substantielle Kern dieses Integrationsprozesses von der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (1957) über die Europäische Gemeinschaft (1986), bis zur Europäischen Union (1992), und über die vom Europäischen Parlament 1994 vorgeschlagene Konstituierung einer Unionsverfassung<sup>(3)</sup> bis hin zu der in diesem Jahr (2000) vom bundesdeutschen Außenminister in der Humboldt-Universität initiierten Debatte einer europäischen Föderation der Nationalstaaten (vgl. Fischer 2000) ist das Ergebnis eines langwierigen politischen – und wie alle Erfahrung zeigt: kontroversen – Diskurses zwischen den beteiligten Nationalstaaten. Und zwar zunächst vor allem auf der Basis der ökonomischen Interessen. Die institutionelle Implementation des Integrationsprozesses schließlich ist prima vista eine Angelegenheit der rechtlichen Ordnung. Der multinationale Integrationsprozess einer ständig wachsenden Zahl von Mitgliedstaaten kann insoweit erstens nur frei-

willig, d.h. durch politischen Diskurs, zweitens nur konsensual auf der Basis gemeinschaftlicher ökonomischer Interessen und drittens nur inkrementalistisch über einzelstaatliche Regelungen auf der Ebene des europäischen Vertragswerkes realisiert werden.

## Ökonomische Entwicklung als Ziel der europäischen Berufsbildung

Die prioritären Ziele europäischer Integrationspolitik sind nach wie vor die Herstellung von Freizügigkeit und die Förderung der Mobilität. Das *movens* der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft“ war das ökonomische Primat<sup>(4)</sup>, das die berufsbildungspolitische Sichtweise der Europäischen Kommission von Anbeginn prägte und der mit dem Humanressourcen-Ansatz bis heute den wichtigsten argumentativen Nukleus für die europäische Formel des „Wettbewerbs der Berufsbildungssysteme“ (vgl. Koch 1998) bildet. Die exklusive Interpretation der Qualifikation als „Humanressource“ und die implizite Instrumentalisierung der Berufsbildung war und ist dabei aufgrund der Schnittstellenfunktion der beruflichen Bildung ebenso naheliegend wie in ihrer Einseitigkeit aus berufspädagogischer Sicht zu kritisieren (vgl. Lipsmeier 1991; Lipsmeier/Münk 1994), ohne dass hier allerdings die Rolle der beruflichen Bildung als Wettbewerbs- und Standortfaktor angezweifelt werden soll.

Hinsichtlich der Effekte ökonomisch orientierter Politikstrategien der EU liefert die Geschichte der europäischen Arbeitsmarktpolitik ein prägnantes Beispiel: War das Problem der Erwerbslosigkeit und insbesondere der Jugenderwerbslosigkeit (vgl. Münk 1999) bereits Mitte der 1980er Jahre ein wesentlicher Anlass für die Inauguration der Aktions- und Bildungsprogramme der EU sowie für einige weitere Maßnahmen im Rahmen des Sekundärrechtes, wurde seit Beginn der 1990er Jahre und mit der Initiierung des „Europäischen Beschäftigungspaktes“ (1999) (vgl. Piehl/Timmann 2000) im Gefolge des Luxemburger Prozesses, also spätestens seit 1997 eine Kehrtwende vollzogen, indem angesichts des zunehmenden Problemdrucks von damals rund 18 Millionen Erwerbslosen eine aktive europäische und nationalstaatliche Beschäftigungspolitik zur Maxime des Gemeinschaftshandelns erhoben wurde. Folgerichtig wurde diese Forderung nach akti-

<sup>(3)</sup> Vgl. den Bericht des Institutionellen Ausschusses über die Verfassung der Europäischen Union (DOC-DE/RR/244403 PE 203.601 endg.); angenommen vom EP am 10.2.1994; zustimmende Stellungnahme des Bundestages vom 17.3.1994 [12/7074]; vgl. Reuter 1995, S. 203

<sup>(4)</sup> Im Gemeinschaftshandeln der Europäischen Union bewirkt dieser ökonomische Primat seit Jahrzehnten eine enge und aus berufspädagogischer Sicht höchst einseitige Verknüpfung mit Strategien der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik. Die Europäische Kommission vertritt diese wirtschafts- und beschäftigungspolitische Instrumentalisierung der Berufsbildung durchgängig in allen Verlautbarungen, zuletzt in dem Weißbuch von 1996 (vgl. u.a. das Memorandum der Kommission zur „Berufsbildungspolitik der 90er Jahre“ (1991), das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (1993) sowie das Weißbuch „Lehren und Lernen – auf dem Weg in eine kognitive Gesellschaft“ (1995).



ver Beschäftigungspolitik der Mitgliedstaaten im gleichen Jahr im Primärrecht der EU, d.h. im Vertrag von Amsterdam mit den Artikeln 125 f. rechtlich verankert.

Die von Delors schon 1993 im Weißbuch „Wettbewerb, Wachstum und Beschäftigung“ proklamierte „Mehr-Ebenen-Strategie“ über das notwendige Zusammenwirken von nationaler und europäischer Ebene wird nun in dem Postulat der aktiven Beschäftigungspolitik deutlich und wirksam: Der seit 1997 jährlich als Zusammenfassung der „Nationalen Aktionspläne“ (NAPS) publizierte „Gemeinsame Beschäftigungsbericht“ erlaubt nämlich nicht nur einen konstruktiven Vergleich im Sinne der wettbewerbsorientierten ‚best practices‘ nationalstaatlicher Politikstrategien, sondern der Verpflichtung der Mitgliedstaaten zur Erstellung dieser Ergebnisberichte liegt auch ein Benchmarking-Ansatz zu Grunde, der implizit das Kontroll- und damit auch das Einflusspotenzial der Kommission erhöht.

Trotz des Subsidiaritätsvorbehaltes wird also durch den Rahmen des primären und sekundären Gemeinschaftsrechtes, vor dem Hintergrund des ökonomischen Primats und speziell auch am Beispiel des europäischen Beschäftigungspaktes sehr deutlich, dass Berufsbildung in Europa als Kontinuum mit verschwimmenden Grenzziehungen, aber zunehmend pointierteren gemeinsamen Zielsetzungen gedeutet wird.

## Der Rechtsrahmen der europäischen Berufsbildung

Nicht nur, aber eben auch in der Bildungspolitik haben die Stationen dieses rechtlich-inkrementalistischen Integrationsprozesses seit 1957 <sup>(6)</sup> politisch nicht ignorierbare Markierungen hinterlassen. Daran ändert auch die Tatsache wenig, dass durchaus Dissens in der Frage herrscht, ob die Bildungsartikel von Maastricht und Amsterdam die Gemeinschaftsrechte erweitern, festschreiben oder reduzieren (vgl. Wolfgramm 1992, Richter 1993, Feuchthofen/Brackmann 1994).

Die Frage nach dem rechtlichen Rahmen der europäischen Berufsbildungspolitik ist daher zentral, wenn nach externen Einflussgrößen nationalstaatlicher Politikstrategien geforscht wird: Die Säulen des europäischen

Bildungsrechtes sind erstens das primäre Gemeinschaftsrecht (s.o.), zweitens das sekundäre Gemeinschaftsrecht der Rechtsbestimmungen der EG-Organen auf der Basis der EG-Verträge, drittens die ergänzende Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes und viertens schließlich die Erklärungen der Gemeinschaftsorgane der EU als „weiche Rechtsvorschriften“ ohne Verbindlichkeit (Rechtsvorschriften des Rates, der im Rat vereinigten Bildungsminister und der Kommission). Die Grenzen sind dabei allerdings insofern fließend, als – wie im Falle der freiwillig etablierten Aktionsprogramme – der EuGH solche ursprünglich „weichen“ Vereinbarungen häufig in verbindliches Gemeinschaftsrecht transformiert hat (vgl. Reuter 1995, S. 205).

Berufsbildungspolitisch relevante rechtliche Bezüge existieren dabei auf allen vier Ebenen: Das primäre Gemeinschaftsrecht enthielt diese berufsbildungspolitischen Bezüge sogar schon vor 1992. Und zwar nicht nur implizit durch die hier verankerten Grundprinzipien <sup>(6)</sup>, sondern auch explizit durch Art. 235, der unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips eine auch für die Bildungspolitik gültige Generalermächtigung für die Gemeinschaft enthält. <sup>(7)</sup> Insofern existierte auch vor den Maastrichter Verträgen eine bildungspolitische Ermächtigung der EWG, wenn auch in dem eingeschränkten Sinne einer akzessorischen Bildungskompetenz (vgl. Reuter 1995, S. 205), für die kein eigenständiges bildungspolitisches Handlungsfeld konstituiert wurde.

Direkte berufsbildungspolitische Gestaltungsansätze finden sich dagegen in sehr großer Zahl auf der Ebene des sekundären EU-Rechtes in Form von in ihrem rechtlichen Verbindlichkeitsgrad sehr unterschiedlichen Verordnungen, Richtlinien und Entscheidungen, Programmen, Empfehlungen, Stellungnahmen und sonstigen Verlautbarungen (Entschlüsse, Schlussfolgerungen, Berichte; vgl. hierzu Schröder 1991). Bereits der erste direkte berufsbildungspolitische Zugriff im Jahre 1963 („Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“ vom 2.4.1963 <sup>(8)</sup>) zeigt die folgenreiche Strategie der Intervention durch das Prinzip der dynamischen Auslegung des EG Rechtes, nach dem materiale bildungspolitische Positionen formuliert werden, ohne dass zugleich kompetenzielle Festlegungen getroffen werden (vgl. Reuter 1995, S. 206).

<sup>(6)</sup> Dies sind: Die Römischen Verträge (1957), die Einheitliche Europäische Akte (1986), das Schengen-Abkommen (1990) und schließlich die Verträge von Maastricht (1992) und Amsterdam (1997).

<sup>(7)</sup> Diese sind das Diskriminierungsverbot (Art. 7), die Freizügigkeit der Arbeitnehmer (Art. 48), die Niederlassungsfreiheit (Art. 52) und die Dienstleistungsfreiheit (Art. 59).

<sup>(8)</sup> Hier (Art. 235 EWGV) heißt es: „Erscheint ein Tätigwerden der Gemeinschaft erforderlich, um im Rahmen des Gemeinsamen Marktes eines ihrer Ziele zu verwirklichen, und sind in diesem Vertrag die hierfür erforderlichen Befugnisse nicht vorgesehen, so erlässt der Rat einstimmig auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Europäischen Parlaments die geeigneten Vorschriften.“

<sup>(9)</sup> „Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“ vom 2.4.1963. In: Amtsblatt der EG C 1388/63.



Die Bedeutung dieser konsequenten Strategie insbesondere auf der Ebene des sekundären Gemeinschaftsrechtes wird deutlich, wenn man sich vor Augen hält, dass es den Organen der EU im Laufe der Jahre gelungen ist, aus punktuellen Bildungszuständigkeiten der EG bzw. der EU ein „eigenständiges, wenngleich auch kompetenzmäßig unklar strukturiertes Politikfeld“ zu entwickeln (Reuter 1995, S. 207). Diese für das berufsbildungspolitische Politikfeld der EU konstitutiven Leitlinien, Memoranden, Grundsatzpapiere und Weißbücher markieren die Grenzlinien, innerhalb derer sich die bildungspolitischen und vor allem auch die fachwissenschaftlichen nationalen und internationalen Debatten in der ‚Causa Europa‘ seit Jahren bewegen.<sup>(9)</sup> Von kaum zu unterschätzender Bedeutung sind zudem die ebenfalls im Kontext des sekundären Gemeinschaftsrechtes lancierten Bildungs- und Aktionsprogramme (vgl. Müller-Solger 1993, Münk 1999). Obwohl die rechtliche Grundlage der auf dieser Ebene der sekundären Rechtssprechung formulierten Verlautbarungen zumeist unklar ist und die Regelungen selbst immer ohne rechtsverbindliche Folgen bleiben, haben sie die europapolitische Diskussion zweifelsohne vorangetrieben und – jedenfalls zumeist – auch polarisiert.

Neben dem harten und weichen Gemeinschaftsrecht ist die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes ein weiterer entscheidender Faktor der Einflussnahme auf nationalstaatliche Politiken. Und zwar für Deutschland schon allein deshalb, weil der EuGH die Berufsbildung aufgrund ihrer funktionalen Verknüpfung mit den vier Grundprinzipien<sup>(10)</sup> des EU-Rechtes dynamisiert hat, d.h. auf sämtliche Bildungsbereiche ausgedehnt und damit selbstverständlich auch die Handlungskompetenzen der EU erheblich erweitert hat (vgl. Schröder 1991).<sup>(11)</sup>

Nachfolgend konzentriere ich mich daher auf die Effekte insbesondere dieser für die Konstituierung des berufsbildungspolitischen Politikfeldes zentralen zweiten Ebene des Gemeinschaftsrechtes und setze dabei voraus, dass die berufsbildungspolitische Bedeutung des primären Gemeinschaftsrechtes<sup>(12)</sup> weitgehend unbestritten sein dürfte, als das Vertragswerk seit 1992 die Allgemein-, die Berufs- und die Hochschulbildung zu einer Gemeinschaftsaufgabe erhoben hat (Vgl. zur fachwissenschaftlichen Diskussion der Folgen von Maastricht: Berggreen 1992, Feuchthofen/Brackmann 1992,

Konow 1992, Jarass 1994, Bardong 1994). Reuter (1995, S. 213) resümiert mit Blick auf das primäre und sekundäre Gemeinschaftsrecht sowie auf die Rechtsprechung des EuGH, dass „sowohl die Entstehungsgeschichte des Maastricht-Vertrages (und die Rolle des EuGH) als auch die bildungspolitischen EU-Dokumente der 90er Jahre ... gegen die Annahme einer deutlichen Kompetenzbeschränkung“ der Organe der EU sprechen.

## Instrumente des europäischen Politikfeldes „Berufsbildung“

Angesichts des Subsidiaritätsvorbehaltes ergeben sich die Steuerungspotentiale der Organe der EU im Sinne eines spezifischen europapolitischen Politikfeldes insbesondere auf den indirekten Wegen des sekundären Gemeinschaftsrechtes; beispielhaft nennen möchte ich hier drei: Erstens die Initiativen der EU zur Formulierung eines europäischen Bildungskonzeptes; zweitens die Rolle der Strukturfonds und der Bildungs- und Aktionsprogramme sowie drittens die Bedeutung der Innovations-Impulse durch die Gestaltungsempfehlungen der Kommission.

## Der europäische Raum des lebenslangen Lernens als Politikfeld der EU

In der Präambel des Vertrags von Amsterdam wurde 1997 eigens der Entschluss ergänzt, „durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“. Diese Zielerklärung, maßgeblich verursacht durch die Jugenderwerbslosigkeit in der EU, erkennbar inspiriert von Konzepten der OECD (Recurrent Education) und der UNESCO (lebensbegleitendes Lernen), programmatisch vorbereitet durch das Memorandum der Kommission und ihre beiden Weißbücher von 1993 und 1995 und schließlich öffentlichkeitswirksam dadurch unterstützt, dass das Jahr 1996 zum „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ erklärt wurde, verweist auf das Konzept einer „Wissengesellschaft“, in welcher der beruflichen Aus- und Weiterbildung als Standort- und Wettbewerbsfak-

<sup>(9)</sup> Dies waren gegen Ende der 80er Jahre z. B. die mittelfristigen Perspektiven zur „Bildung in der Europäischen Gemeinschaft 1989-1992“, die mittelfristigen Leitlinien „Allgemeine und berufliche Bildung 1989-1992“, zu Beginn der 90er Jahre vor allem die Memoranden der Kommission zur Hochschulbildung und zur „Berufsbildungspolitik der 90er Jahre“ sowie das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (1993) und schließlich 1996 das Weißbuch „Lehren und Lernen“ über die „Learning Society“.

<sup>(10)</sup> Gemeint sind die Art. 7, 48, 52 EWGV über Gleichbehandlung, Nichtdiskriminierung, Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit.

<sup>(11)</sup> Bis zu den Maastrichter Verträgen gründete berufsbildungspolitische Kompetenz des EuGH auf dem Artikel 128 des EWGV; seither basiert diese Rechtsprechung, die in ihren berufsbildungspolitisch wichtigsten Entscheidungen die Aus- und Weiterbildungsförderung etwa durch die Ermöglichung des Zugangs zu Ausbildungsstätten regelte (vgl. z.B. das Gravier-Urteil von 1985 zur Frage der Studiengebühren, die Lawrie-Brown Entscheidung zur Lehrerausbildung etc.) auf der gesicherten Basis des Vertragstextes von Maastricht.

<sup>(12)</sup> D.h. vor allem die Artikel 126 und 127 der Maastrichter Verträge bzw. die Artikel 149 und 150 des Vertrags von Amsterdam.



tor eine erhebliche Bedeutung beigemessen wird.

Im Kontext der Diskussion um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ist darüber hinaus mit der demografischen Entwicklung ein gravierendes Problem der sozialstrukturellen Entwicklung in Europa kaum zu unterschätzen: Sowohl bezogen auf die wirtschaftsstatistischen, als auch auf die demografischen Daten zeigen sich im Zeitverlauf strukturelle Gemeinsamkeiten in den europäischen Gesellschaften. So verzeichnet die Geburtenstatistik seit 50 Jahren überall in Europa erheblich rückläufige Quoten, was sich mittelfristig massiv auswirken wird, weil in absehbarer Zukunft der Effekt der durchschnittlich steigenden Lebenserwartung die rückläufige Geburtenentwicklung nicht mehr abfedern kann: in Europa werden die Humanressourcen knapp, weil die Altersgliederung sich immer weiter nach oben verschiebt. Die Bundesrepublik Deutschland ist dabei derjenige Mitgliedstaat, bei welchem sich dieser Effekt zuerst auswirken wird. Dies aber bedeutet, dass die vorhandenen Ressourcen optimiert, d.h. effektiver genutzt werden müssen und auch hierfür ist Bildung, berufliche Qualifizierung und insbesondere lebenslanges Lernen ein geeignetes ordnungspolitisches Instrument, ja vielleicht der einzige Ausweg aus dem demografischen Dilemma.

Dabei dokumentiert das von der Kommission konturierte Modell der ‚Learning Society‘, dass „lebensbegleitendes Lernen immer stärker als Einheit von formalem und informellem Lernen“ interpretiert wird (Sauter/Grünwald 1999, S. 199), dass also mit anderen Worten das Intervall-Modell der Recurrent Education zunehmend durch integrative Konzepte abgelöst wird, deren Akzentuierung auf „selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen“ liegt (vgl. etwa OECD 2000; Lipsmeier/Clement 1999; Sauter/Grünwald 1999, S. 199) – eine Akzentuierung im übrigen, wie sie auch von der bundesdeutschen Delphi-Befragung (Bildungs-Delphi) als bestimmende Tendenz des bundesdeutschen Bildungswesens prognostiziert und die hierzulande beispielsweise im Zuge der Debatte um die „Kompetenzentwicklung“ vorangetrieben wurde (vgl. Bernien 1997, Münk 2002).

Die seit den 90er Jahren verstärkt geführte und von den Organen der Europäischen Union forcierte europäische Debatte zur Bedeutung des lebenslangen Lernens findet

dabei nicht im luftleeren Raum, sondern vor dem Hintergrund nationalstaatlicher Bildungs- und Berufsbildungspolitiken sowie im Kontext der umfassenden internationalen Diskussion etwa durch die UNESCO, die Weltbank und die OECD statt.

Das für die Strategiediskussion zum Lebenslangen Lernen bildungspolitisch entscheidende Startsignal wurde im Frühjahr 2000 auf dem Gipfel von Lissabon gegeben; auf diesem Gipfel wurde die Bildungsfrage sozusagen zur „Chefsache“ der Mitgliedstaaten erklärt, und zwar vornehmlich aufgrund der hinlänglich bekannten Annahme der positiven ökonomischen Effekte einer forcierten Bildungs- und Berufsbildungspolitik, weshalb der Gipfel auch als „Beschäftigungsgipfel“ bezeichnet wurde: Der Gipfel der Regierungschefs in Lissabon erklärte im Schlusskommuniqué als Ergebnis und Zielsetzung, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“ (Europäischer Rat 23./24. März 2000, S. 2).

In enger Anbindung an die Zielperspektiven des Luxemburg-Prozesses wurden hier als konkrete bildungspolitische Zielgrößen die substantielle Steigerung der pro-Kopf Humankapitalinvestitionen, die Halbierung der Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen, die Entwicklung von Schulen und Ausbildungszentren zu lokalen, allen offen stehenden „Mehrzweck-Lernzentren“; die Fixierung eines Kanons von Grundfertigkeiten, die Förderung der Mobilität und die Entwicklung eines europäischen Musters für Lebensläufe (Europäischer Rat 23./24. März 2000, S. 9) genannt.

Im Vordergrund stand neben dem Ziel der Chancengleichheit das Konzept der Employability sowie die Aufwertung des lebenslangen Lernens als Grundbestandteil des europäischen Gesellschaftsmodells, „indem die positive Wechselwirkung von lebenslangem Lernen und Anpassungsfähigkeit durch flexible Gestaltung der Arbeitszeiten und den Wechsel zwischen Ausbildung und Beschäftigung nutzbar gemacht“ werden soll (Europäischer Rat 23./24. März 2000, S. 10). Der Prozess von Lissabon wur-



de durch den Gipfel von Barcelona (2002) logisch fortgeführt (vgl. zur Chronologie ausführlicher: Rosenau 2002, S. 153 ff.) und in den Schlussfolgerungen durch die Bildungsminister der Europäischen Union unter dem Titel „wettbewerbsfähige, wissensbasierte Wirtschaft/Bildung“ fixiert.

Inhaltlich fokussierten diese Schlussfolgerungen die für das lebenslange Lernen zentralen Standortbestimmungen aus den Jahren 2000 und 2001; dies waren erstens das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vom 30.10.2000 von der Europäischen Kommission, zweitens der „Bericht der Kommission über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme“ vom 31.1.2001 der Europäischen Kommission und drittens die „Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen“. Aufbauend auf den Folgerungen des Gipfels von Lissabon wurden hier die Grundsätze einer vernetzten, wissensbasierten Gesellschaft, die auf lebenslangem Lernen basiert und die auf diese Weise ökonomische Entwicklung und soziale Kohäsion/soziale Wohlfahrt garantiert, ausführlich dargestellt.

Die sechs programmatischen Schlüsselbotschaften des Memorandums waren die Schaffung neuer Basisqualifikationen, höhere Investitionen in Humanressourcen, Innovation in den Lern- und Lehrmethoden, stärkere Berücksichtigung des nichtformalen und informellen Lernens, Berufsberatung und Berufsorientierung sowie das Ziel das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen. (Europäische Kommission/Memorandum 2000). In der Rückbindung dieses Programms an die Adresse der Mitgliedstaaten hebt die Kommission hervor, dass das lebenslange Lernen und dessen gesellschaftspolitische Kontextbedingungen (Globalisierung) eine gemeinsame und strukturell ähnliche Herausforderung für alle Mitgliedstaaten sind: „Wenn wir auch die Unterschiede der Strukturen und Systeme beibehalten müssen, die die Identität der Länder und Regionen Europas widerspiegeln, so müssen wir doch anerkennen, dass unsere wichtigsten Ziele und die von uns allen angestrebten Ergebnisse höchst ähnlich sind. Auf diesen Ähnlichkeiten sollten wir aufbauen, um voneinander zu lernen, unsere Erfolge und Fehlschläge zu teilen und die Bildung gemeinsam zu nutzen, um die europäischen Bürger und die europäische Gesellschaft erfol-

reich in das neue Jahrtausend zu führen.“ (Europäische Kommission 2001, S. 17). Infolgedessen wurde das „offene Koordinierungsverfahren“ eingeführt – und zwar einerseits zum Zweck der „Verbreitung der bewährten Praktiken“ („peer-review“) und andererseits „für die Herstellung einer größeren Konvergenz in bezug auf die wichtigsten Ziele der EU“ (Europäischer Rat/Lissabon 23./24. März 2000, S. 11).

Im Kern bedeutet dieses offene Koordinierungsverfahren (Zieldefinition mit anschließender Überprüfung, in welchem Umfang das Ziel erreicht wurde) eine neue Rahmordnung (vgl. zu diesem Aspekt: Fabian 2002, S. 126) für die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen den EU-Mitgliedstaaten, die eine Annäherung der nationalen Politiken anstrebt – und zwar im Wettbewerb um die größten bildungs- und vor allem beschäftigungspolitischen Erfolge.

Besonders bemerkenswert ist dabei, dass das offene Koordinierungsverfahren auf einer Beschlussfassung der Bildungsminister der Mitgliedstaaten beruht. Prinzipiell greift also der alte, sozusagen klassische Vorwurf der Mitgliedstaaten, die Kommission betreibe eine unangemessene und rechtlich unzulässige bildungspolitische Interventionspolitik zumindest aus bundesdeutscher Sicht nicht, weil der Beschluss von den Vertretern der Mitgliedstaaten mitgestaltet und mitgetragen und gemeinsam beschlossen wurde. Zukünftig scheint sich diese Kritik im föderalen System der Bundesrepublik insofern eine Ebene nach unten zu verlagern, als die für die Bildungspolitik zuständigen Kultusminister im Bundesrat ausgesprochen kritisch Stellung bezogen. In dem neuen Koordinierungsverfahren glaubt der Bundesrat nämlich „die Gefahr“ zu erkennen, „dass damit der Einstieg in eine Koordinierung der Bildungspolitik durch die Gemeinschaft geöffnet werden könnte“. (773. Sitzung des Bundesrates, stenographischer Bericht, zit. nach: Rosenau 2002, S. 156 ff.)

## **eLearning und mobile-Learning als Instrumentarium des lebenslangen Lernens**

Die Perspektive einer Bildungsbiographie unter dem Vorzeichen umfassender und le-



benslanger Lernprozesse hat durch die neuen multimedial basierten IT-Technologien eine ganz neue Dimension erhalten. eLearning wird dabei verstanden als „auf IKT gestütztes Lernen. eLearning ist daher nicht nur auf digitale Kompetenz, (...), beschränkt, sondern kann multiple Formen und hybride Methoden umfassen, insbesondere den Einsatz von Software, des Internet, von CD-Roms, von Online-Lernformen sowie von anderen elektronischen oder interaktiven Medien“ (Cedefop 2002, S. 6).

Die Vorteile des eLearning und der unmittelbare Anschluß an die Kernthematik des lebenslangen Lernens liegen auf der Hand (dezentrales, zeitunabhängiges, individualisiertes und in der Bildungsbiographie flexibel einsetzbares Lernen, erhöhte Chancengleichheit, sofern der breite Zugang zu dieser Technologie garantiert werden kann; vgl. hierzu etwa: Esser/Twardy/Wilbers 2001). Zudem ist eLearning eine sozusagen genuin europäische Form des Lehrens und Lernens, weil es seinem Wesen nach und strukturell die Grenzen nationalstaatlicher Berufsbildungssysteme überschreitet und insoweit – sieht man von dem Sprachenproblem einmal ab – ohne Einschränkungen europaweit für Lehr-Lernprozesse genutzt werden kann.

Daher reagiert die „Initiative e-learning“ der Kommission konsequent auf diese Entwicklung und begreift e-Learning, neuerdings auch „mobile-learning“, als Chance „zur Modernisierung unserer Wirtschaft“, die „allen Bürgern, besonders jungen Leuten, die Kenntnisse und Hilfsmittel“ bietet, „um in der Wissensgesellschaft erfolgreich“ zu sein (nach Prodi (EU-Nachrichten 6/2003)). Eine europaweite „Umfrage zum Einsatz von eLearning zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Europäischen Union“ durch das Cedefop (2002, S. 3) kommt gar zu dem Schluß, dass „dem eLearning bei der Verwirklichung des auf dem Gipfel von Lissabon im März 2000 definierten strategischen Ziels, die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, eine Schlüsselrolle zu(komme).“

Insoweit steht die eLearning-Initiative der Kommission auch unter dem Vorzeichen der Verbesserung der Qualität des Lernens – auch wenn eine Studie des Cedefop jüngst eruierte, dass mehr als 50 % der EU-Bürger – in Griechenland sogar 64 % – mit

„ICT-Skills“ nicht vertraut sind (Cedefop 2003, S. 8-11). So zeugt gerade die große Zahl der von der Kommission im Kontext der eLearning-Initiative aufgelegten Projekte (u.a. im Rahmen von Comenius, EQUAL, Leonardo und IST) einerseits von zielorientiertem Problembewußtsein in der Bildungs- und besonders der arbeitsmarktbezogenen Berufsbildungspolitik, sie dokumentiert jedoch zugleich auch, dass auf diesem Gebiet noch sehr erhebliche Defizite zu bewältigen sind, die sich weniger als technologische als vielmehr als didaktisch-methodische Probleme und im weitesten Sinne als pädagogische Herausforderungen präsentieren und darüber hinaus auch ganz neue Lehr-Lernarrangements, also z.B. neue organisationale und institutionelle Strukturen erfordern.

## **Förderprogramme als Politikfeld der EU: Der ESF und die Bildungsprogramme**

Die Neuordnung der Strukturfonds für die Jahre 2000 bis 2006 ändert im Grundsatz nichts an der bisherigen zentralen Aufgabe der Strukturförderung zur Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts durch beschäftigungsfördernde Maßnahmen in strukturschwachen Regionen. Insoweit ist der Gleichklang mit den beschäftigungspolitischen Zielen des Unionsvertrages unübersehbar (Artikel 150) und auch die Unterstützung der europäischen Beschäftigungsstrategie und der beschäftigungspolitischen Leitlinien ist in der Neuordnung implizit enthalten. Die Verbindung des ESF zu den berufsbildungspolitischen Aktivitäten der EU dürfte zukünftig weiter wachsen, da eine stärkere Komplementarität zwischen Strukturfonds und Aktionsprogrammen angestrebt wird und Teile der Mittel auch zur Ergänzung berufsbildungspolitischer Maßnahmen verwendet werden können (vgl. bmb+f 2000, S. 205 f.).

Bedeutender noch als der ESF ist das Gestaltungsinstrument der seit 1985 aufgelegten Aktions- und Bildungsprogramme der EU. Als Kernbestandteil des sekundären (weichen) Gemeinschaftsrechtes hatte die Kommission auf der Basis der Artikel 126 und 127 im Mai 1993 die „Leitlinien für die



Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung“ verabschiedet und in diesen angekündigt, „ergänzend zu den Maßnahmen der Mitgliedstaaten tätig zu werden und einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen, um gemeinschaftliche und nationale Bemühungen zu koordinieren und die Bildungsprogramme (Sokrates/Leonardo) neu zu ordnen“ (Reuter 1995, S. 212). Hier sowie im kurz darauf folgenden Weißbuch der Kommission zu „Wachstum, Wettbewerb und Beschäftigung“ (1993) wurden die Eckwerte einer grundlegenden Modernisierung der europäischen Berufsbildung markiert, wobei einerseits die arbeitsmarkt- und wettbewerbspolitische Funktion der Berufsbildung akzentuiert, und andererseits unter dem Vorzeichen der Kohärenz von Bildung, Ausbildung und Kultur in Europa die „Förderung der europäischen Dimension im Bildungswesen“ sowie die Erhöhung der Ausbildungsqualität und die Förderung der Innovation im Bildungswesen postuliert wurde (Europäische Kommission/Weißbuch 1994, S. 144 f.).

Diese Finanzierungsprogramme wirken in vielfältiger, allerdings nicht exakt quantifizierbarer Weise: Sie können binnenstaatlich als Legitimation für die Kürzung der nationalen Bildungsförderung genutzt werden; sie schaffen Abhängigkeiten und verwischen Kompetenzgrenzen (vgl. etwa Sieveking 1990); sie strukturieren internationale Kooperationen unter europapolitischen Gesichtspunkten und dienen nicht nur als Instrument eines vergleichenden Benchmarking im Wettbewerb der Berufsbildungssysteme, sondern sie erzwingen auch unter Strafe des Verlustes der Förderung die Berücksichtigung der europäischen Dimension. Die insbesondere mit dem Beginn von Leonardo steigende Beteiligungsquote sowie auch das Interesse der Mitgliedstaaten bestätigen zunehmend die außerordentliche Bedeutung dieser EU-Initiativen auf der Basis des weichen Gemeinschaftsrechtes: Der berufsbildungspolitische Mehrwert, welcher nationalstaatliche Berufsbildungspolitik in dieser Weise zumindest potenziell „europäisiert“, ist kaum zu unterschätzen, weil im Kontext dieser Programmaktivitäten nicht selten Anstöße für nationalstaatliche Reformdebatten lanciert werden.

## Die Gestaltungsempfehlungen der Kommission als Politikfeld der EU

Gestaltungsempfehlungen als Teil des sekundären Gemeinschaftsrechts sind ihrer Natur nach diffus und rechtlich ungesichert. Dementsprechend ist wenig erstaunlich, dass die Kommission bislang weder zur Erstausbildung noch zur beruflichen Weiterbildung ein kohärentes Konzept vorgelegt, sondern vielmehr ein buntes Bauchladensortiment partikulärer Einzelvorschläge und Maßnahmen lanciert hat. Dies passt zu der subsidiären und ergänzenden Funktion, die der Kommission aus dem Unionsvertrag erwächst. In der Vergangenheit hat sich eine Reihe dieser Vorschläge als fruchtbar und politisch unproblematisch erwiesen. In diesem Zusammenhang sind – neben der mit einer Vielzahl konkreter Einzelvorschläge<sup>(15)</sup> verbundene Empfehlung des Rates vom 30.6.1993 über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung“ sowie neben dem Bemühen der EU um Qualitätssicherung der Berufsbildung – vor allem die zahlreichen nationalstaatlichen Projektarbeiten zu erwähnen, die im Kontext des Leonardo-da-Vinci-Programmes von einer ganzen Reihe von Mitgliedstaaten wahrgenommen bzw. initiiert wurden.

An erster Stelle jedoch stehen die neueren Ansätze zur Erreichung des Ziels der Transparenz der Berufsbildungssysteme sowie der Akkreditierung und der Evaluation. Zwar kommt Bjørnåvold (1998, S. 44) zu dem eher kritischen Schluss, dass „zahlreiche Informationen und Erfahrungen von unten“ kommen, „aber dass das inhärente Potenzial der zahlreichen Initiativen nicht voll zu Geltung“ komme. Es sei, so Bjørnåvold (1998, S. 44) weiter, davon auszugehen, „dass der Informationsaustausch“ insgesamt „zu gering, die Auslegung ungenügend und die Mechanismen zur Förderung von Informationsaustausch und Auslegung unzureichend entwickelt“ seien, so lange Übersicht und Permanenz der Maßnahmen nicht erreicht seien.

Insgesamt ist im Zusammenhang mit den Bemühungen um mehr Transparenz der europäischen Berufsbildungssysteme festzustellen, dass – nach den langwierigen Umsetzungsprozessen der Anerkennungsverfahren, nach den – im Grunde gescheiterten – Ansätzen der Entsprechungsverfahren sowie mit den neueren und letztlich auch erfolgreichen Ansätzen für individuelle Port-

<sup>(15)</sup> So etwa die Maßnahmen zur Verbesserung der betrieblichen Weiterbildungsplanung, die Hilfen für KMU's, die Berücksichtigung arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen, die Entwicklung von Lehr-/Lernmethoden usw.





folios bzw. Kompetenzausweisen sowohl methodologisch (ESAS/„European-Skills-Accreditation-System“/„Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen“) als auch sachlich-inhaltlich erkennbare Fortschritte erzielt werden konnten (vgl. zu den Portfolio-Ansätzen die Übersicht bei Bjørnåvold 1998, S. 24).

Ein Erfolgsgeheimnis dieser neueren Akkreditierungs- und Validierungsansätze (in formeller Kompetenzen ist sicher in ihrer konsequent dezentralen Organisation sowie vor allem darin zu sehen, dass diese Form der Validierung die bildungspolitische Souveränität und Gestaltungskompetenz der jeweiligen Mitgliedstaaten in vergleichsweise geringem Umfang gefährdet – auch wenn in diesem Zusammenhang ebenfalls immer wieder von dem sozusagen harmonisierungsverdächtigen Ziel der Konvergenz europäischer Strukturen die Rede ist (vgl. etwa Bjørnåvold 1998, S. 32), was beispielsweise aus bundesdeutscher Sicht nach wie vor zu Bedenken Anlass gibt.

Trotz des formaljuristisch unverbindlichen Charakters dieser und anderer innovativer Gestaltungsempfehlungen wurden in der Vergangenheit einige dieser partikulären Innovationsimpulse zum Kristallisationspunkt des Interessenkonfliktes zwischen den Organen der EU und den Mitgliedstaaten der Europäischen Union. In diesen Interessenkonflikten manifestiert sich das eigentlich kritische Potenzial des von der EU gestalteten Politikfeldes „Berufsbildung“, denn hier liegt – zumindest in den 90er Jahren – regelmäßig der sachliche nucleus des nationalen Widerstands.

## **Europäische Integration und nationalstaatliche Souveränität als Interessenkonflikt**

Bis in die 1980er Jahre hinein galt die Erkenntnis, dass der europäisch-nationalstaatliche Interessenkonflikt zwischen Gestaltungsempfehlungen und nationalstaatlichem Willen zur Beharrung in den europäischen Randstaaten mit historisch jüngeren Berufsbildungssystemen geringer ist als in den europäischen Kernstaaten: Schließlich hoffen die einen auf „Entwicklungshilfe“ – auch wenn sich diese nicht al-

lein auf ökonomische Unterstützung reduzieren lässt –, während die anderen eher um Strategien der strukturellen Bestandswahrung ihres jeweiligen Berufsbildungssystems bemüht waren.

Solcherlei Konflikte sind zahlreich und die nationalstaatliche Interpretation erweist sich als ausgesprochen selektiv: Deutschland begrüßt beispielsweise die Empfehlungen der Kommission zum Ausbau der apprenticeship, gehört jedoch zugleich zu den unterschiedenen Gegnern des Vorschlags der Kommission für ein europäisches System der Akkreditierung insbesondere jener individuellen Kompetenzen, die nicht formalisiert und zertifiziert, sondern durch Lernen im Prozess der Arbeit erworben wurden: Dieser Ansatz trägt der Natur beispielsweise des britischen Systems Rechnung, steht aber quer zu dem streng formalisierten und zertifizierten bundesdeutschen System der beruflichen Erstausbildung.

Ähnliches gilt für die Kontroverse um das von der Kommission eingeführte 5-Stufen-Schema und auch – als sozusagen paradigmatischer Zielkonflikt – für die inzwischen Jahrzehnte alte und am britischen Leitsystem orientierte Empfehlung der Kommission zur Modularisierung der Berufsausbildung (vgl. hierzu Münk 1997, S. 100 f.).

Gerade die bundesdeutsche Rezeption der Modularisierung belegt dabei zweierlei: Erstens: Das von der Kommission verfolgte Ziel der Flexibilisierung der Strukturen der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat nur insoweit eine realistische Chance, als es die Struktur der etablierten Systeme nicht im Grundsatz gefährdet. Und zweitens: Die Abkehr von der zunächst strikt ablehnenden Haltung der Bundesregierung belegt, dass die Kommission ihre Funktion als Innovator, als Katalysator und als Motor der Integrationsdynamik in hohem Maße erfüllt. Hanf konstatiert für Deutschland inzwischen sogar die „Langzeitwirkung der Europäisierung des Berufsprinzips ... durch die Verschmelzung von Berufsprinzip und Modularität“ (Hanf, 1998, S. 157).

Angesichts des grundlegenden Zielkonfliktes zwischen Integration und nationaler Souveränität belegt das Beispiel der Modularisierungsdebatte aber auch, dass die Durchsetzung eines sozusagen gesamteuropäischen Berufsbildungssystems nicht opportun und letztlich auch nicht möglich ist:



Hier liegt die implizite Botschaft der Formel von der „Einheit durch die Vielfalt“, für die bei näherer Betrachtung auch die eingangs dargestellten theoretischen Befunde sprechen.

### **Einheit durch die Vielfalt – Zur Revision der theoretischen Befunde**

Zur Relativierung der einführenden Bemerkungen zu globalen und/oder europäischen Tendenzen der Konvergenz sozialer Strukturen sei daher nachgetragen: Sowohl die modernisierungs- als auch die sozialstrukturtheoretische Perspektive schließt Varianzen nicht aus, sondern inkludiert diese vielmehr systematisch mit den Ansätzen der Ungleichzeitigkeit, der unterschiedlichen Entwicklungspfade und mit den gerade im Hinblick auf Strukturentwicklungen der Berufsbildungssysteme durchaus sehr divergenten empirischen Befunden der Sozialstrukturanalyse. Denn im Kern lautet auch deren Fazit, dass die Struktur der Bildungs- und Ausbildungssysteme „nicht zufällig, sondern das Ergebnis bestimmter kultureller Wertorientierungen sowie der sozio-ökonomischen Kontextbedingungen“ sei und dass sich darüber hinaus „gerade in der beruflichen Bildung in besonderer Weise die nationalen Trennungslinien“ (Müller/Steinmann/Schneider 1997, S. 185) widerspiegeln.

Schließlich war auch das Kernanliegen der eingangs zitierten historisch-vergleichenden Studie Greinerts (1999) nicht eigentlich der Nachweis europaweiter Konvergenzen, sondern sogar im Gegenteil der sozialhistorisch detailliert belegte Befund historisch gewachsener und begründeter und insoweit irreversibler nationalstaatlicher Differenzen der Berufsbildungssysteme in Europa.

Und auch das Erkenntnisinteresse der eingangs zitierten historisch-vergleichenden Studie Greinerts (1999) war nicht eigentlich der Nachweis europaweiter Konvergenzen, sondern sogar im Gegenteil der sozialhistorisch detailliert belegte Befund historisch gewachsener und begründeter und insoweit irreversibler nationalstaatlicher Differenzen der Berufsbildungssysteme in Europa.

Vergleichbare Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung bestätigen ebenfalls das europäische Credo der ‚Einheit durch Vielfalt‘: Es gehe, so etwa Heidenreich, darum, „den Handlungskontext beruflicher Bildung und Erziehung in seinen Interdependenzen und strategischen Bezügen mit dem kulturellen System zu berücksichtigen“ (Heidenreich 1991, S. 53). Und gerade für die berufspädagogische Debatte haben einige Vertreter der bundesdeutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Georg 1997 und Deissinger 1999) in den letzten Jahren mit der „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ von Maurice, Sellier und Silvestre (1982) einen Ansatz der späten 70er Jahre reanimiert, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Entwicklungslogiken und die strukturierenden Wirkungen von nationalen Traditionen und kulturellen Praktiken auf der Mikroebene aufgedeckt werden können. Dabei ist es insbesondere das Verdienst von Lutz (1991), am Beispiel des deutsch-französischen Vergleichs nachgewiesen zu haben, dass trotz vergleichbarer technischer und ökonomischer Rahmenbedingungen nationale Spezifika und Differenzen in der Betriebs- und Arbeitsorganisation zu beobachten sind. Dabei billigen Lutz und Veltz (1989, S. 218) der jeweiligen nationalspezifischen Form der „Vermittlung beruflicher Qualifikationen ... als zentralem Verursachungs- und Erklärungsfaktor“ eine Schlüsselrolle zu.

Jenseits großangelegter makrostruktureller Epochalgemälde scheint die aus theoretischer Sicht so plausible Konvergenzthese offenbar in der sozialstrukturellen Feinstruktur der Berufsbildungssysteme eher der politischen Konsensformel zu folgen: „Gleichsinnig, aber nicht gleichförmig“.

### **Adaption statt Adoption als Strategie der „Unitas Multiplex“**

Letztlich ist nicht eindeutig zu isolieren, ob konzeptionelle Wandlungstendenzen in Berufsbildungssystemen unmittelbar europäisch verursacht sind oder einem wie auch immer gearteten und empirisch schwer fassbaren Anpassungsdruck folgen: Nicht nur der politische Integrationsprozess und das primäre und sekundäre Gemeinschaftsrecht, die erwähnten Tendenzen der Globalisierung mit ihrem Wettbewerbs- und Rationa-



lisierungsdruck, sondern auch die Entwicklung neuer Technologien sowie moderner Formen der Arbeitsorganisation bilden schließlich weitgehend unabhängig vom europäischen Integrationsprozess ebenfalls massive Sachzwänge aus. Ferner sind nicht nur solche industriegesellschaftstypischen technologisch-ökonomischen Sachzwänge gleichsam transnational, sondern auch die gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionen der Berufsbildung selbst weisen in modernen Industrie- und Wissensgesellschaften in hohem Maße strukturelle Ähnlichkeiten auf. Diese strukturelle Ähnlichkeit gilt dabei nicht nur für die Herausforderungen, sondern auch für die Probleme, die europaweit zu bewältigen sind – als Beispiel nenne ich nochmals das geradezu klassisch europäische Problem der Jugenderwerbslosigkeit.

Und dennoch ist bezogen auf die bundesdeutsche Berufsbildungspolitik zumindest dies festzustellen: Dass nämlich zwischenzeitlich durch die Bundesregierung – etwa in dem „Reformprojekt berufliche Bildung“ (Deutscher Bundestag 1997) <sup>(14)</sup> – und selbst in gewerkschaftlichen Positionspapieren (Hans-Böckler-Stiftung 1998) <sup>(15)</sup> Vorstellungen ventiliert werden, welche einerseits an den Grundprinzipien des dualen Systems und damit am Berufskonzept festhalten und eine Modularisierung nach britischem Vorbild ablehnen. Andererseits dokumentieren diese Reformpositionen zugleich erkennbar den Willen zum grundlegenden Wandel und tragen in ihrem Charakter eine gewissermaßen europäische Signatur.

Die Entwicklung der bildungspolitischen wie der fachwissenschaftlichen Debatte der 90er Jahre signalisiert darüber hinaus, dass ehemals äußerst umstrittene Konzepte wie die Modularisierung und Akkreditierung zumindest Gegenstand ernsthafter Diskussion geworden sind. Und zwar gerade in Deutschland auch deshalb, weil erst mit einer solchen Perspektive Reformansätze denkbar sind, ohne daß gleich die Systemfrage gestellt werden müsste – dies gilt gerade und insbesondere für die bundesdeutsche Rezeptionsgeschichte des Modularisierungsproblems. Insoweit ist eine strukturelle Europäisierung der Berufsbildung nicht nur theoretisch denkbar, sondern sie ist in Konturen empirisch durchaus erkennbar.

Die These von der Europäisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist also ab-

schließend nicht in der wünschenswerten Eindeutigkeit zu beantworten. Sicher ist nach dem derzeitigen Forschungsstand, daß ernsthaft nicht von einem europäischen Berufsbildungssystem gesprochen werden kann. Sicher aber scheint auch und zumindest, daß die Entwicklung des bundesdeutschen Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht länger nur im selbstreferentiellen Rahmen betrachtet werden darf. Mit Hanf (Hanf 1998, S. 148) kann vielmehr konstatiert werden, daß die „europäische Berufsbildungspolitik“ seit mindestens einem Jahrzehnt im Begriff ist, „mehr und mehr zur Umwelt der Systeme“ zu werden. Offenbar entfaltet der Prozeß des wechselseitigen Austausches, der gleichsam überdacht ist von europapolitischen Leitlinien und Zielsetzungen, seine Wirkungskraft in einer Art osmotischem Prozeß, der zu einer allmählichen Verbreitung unterschiedlichster Elemente und Politikansätze mit europäischer Prägung führt. <sup>(16)</sup>

Dieser Austauschprozess ist adaptiver Natur und bedroht daher kaum den konzeptionellen Kern der historisch wie kulturell singulären Berufsbildungssysteme Europas. Aber es ist auch sehr offensichtlich, daß die Mißachtung dieses Integrationsprozesses den strukturellen Bestand eben dieser Systeme in der Tat gefährdet.

Daher ist das Leitmotiv der „Einheit durch die Vielfalt“ und die kultursoziologische Vision Edgar Morins von einer „Unitas Multiplex“ mehr als eine diplomatische Kompromissformel. Vielmehr erhält das Konzept der „Unitas Multiplex“ auch im Kontext wissenschaftlicher Analyse einen sehr konkreten Sinn, welcher den ökonomischen wie den rechtlichen Kern des europäischen Integrationsprozesses trifft: Europäisierung der Berufsbildung ist – schon aufgrund spezifischer sozialhistorischer Entwicklungspfade sowie aus Gründen nationalstaatlicher Souveränität – kein Synonym für die Nivellierung der Berufsbildung. Aber sie ist, wie es im Berufsbildungsbericht 2000 heißt, eine anspruchsvolle Herausforderung zum fruchtbaren „Wettbewerb der Bildungssysteme“ sowie dafür, „die eigenen Bildungssysteme auf ihre Stärken und Schwächen abzuklopfen, neue Wege zu gehen und einen gemeinsamen Stand europäischer Ausbildungsprinzipien und -kriterien auf- und auszubauen“ (bmb+f 2000, S. 201 f.).

<sup>(14)</sup> Hier (Deutscher Bundestag 1997, S. 3 f.) heißt es: „Die Bundesregierung hält am Berufskonzept als Grundlage für die inhaltliche Strukturierung von anerkannten Ausbildungsberufen fest. Der Beruf hat in Deutschland einen hohen, über die Arbeitswelt hinausreichenden Stellenwert als gesellschaftliches Identifikationsmerkmal. Als Rahmen zur inhaltlichen Gestaltung der Berufsausbildung schaffen bundesweit definierte Berufe Transparenz am Arbeitsmarkt und sichern berufliche Flexibilität und Mobilität. Ausbildung in Berufen bereitet fachlich auf vielfältige und wechselnde Einsatzmöglichkeiten in breiten Tätigkeitsfeldern vor. Sie fördert deshalb personale Kompetenzen ebenso wie Denken und Handeln über die fachlichen Grenzen enger Tätigkeitsbereiche hinaus. Dies kann durch die schrittweise Addition von Bausteinen zum Anlernen für einzelne Tätigkeiten nicht geleistet werden. Ausbildung in Berufen ist demgegenüber für die Vorbereitung auf den ersten Einstieg in die Arbeitswelt und als Basis für lebensbegleitendes Lernen das modernere und zukunftsfestere Konzept.“

<sup>(15)</sup> Dieser Sachverständigenrat nämlich nimmt die europäische Formulierung des „lebensbegleitenden Lernens“ wörtlich auf und postuliert die Ersetzung einer „institutionenorientierten durch eine prozessorientierte Auffassung von Weiterbildung“ (Hans-Böckler-Stiftung 1998, S. 42) im Sinne einer Neuordnung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahn, Studier-, Erwerbs- und Familientätigkeit. Dabei ist das prozessorientierte Verständnis so weit gefasst, dass den Verfassern die Modularisierung nicht nur für die Weiterbildung, sondern explizit auch für die Erstausbildung in einer allerdings spezifischen Form als „prinzipiell mit dem Berufskonzept“ vereinbar scheint (im Sinne einer Vorverlagerung der Bildungszeiten nach verkürzter Grundbildung); (Hans-Böckler-Stiftung 1998, S. 16).

<sup>(16)</sup> In dieser Hinsicht sind die Auswirkungen dieses Prozesses durchaus in dem eingangs ausgeführten Sinne als modernisierungstheoretisch zu erklären und insofern vergleichbar mit den schleichenden sozio-ökonomischen Effekten der Globalisierung.



### Bibliographie

Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften (EGKS, EWG, EAG). Luxemburg 1987

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997

**Arnold, R./Gieseke, W.** (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied 1999

**Bader, R./Reinisch, H./Straka, G.** (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. (Tagungsband der Tagung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Jena vom 30.3. bis 31.3.2000 in Jena). Opladen 2000

**Bardong, O.**: Die Bildungspolitik in den Organen der Europäischen Gemeinschaft: Zielsetzung und Umsetzung. In: Schleicher 1994, S. 63-74

**Beckenbach, N./Treck, W. v.** (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit (Sonderband 9 der Sozialen Welt). Göttingen 1994

**Berggreen, I.**: Europa '92: Konsequenzen der Europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1990, S. 826-847

**Bernien, M.**: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1997, S. 17-84

**Bjørnåvold, J.**: Identifizierung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen (Thessaloniki, September 1997). Luxemburg 1998

**Bmb+f (Bundesministerium für Bildung und Forschung)** (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“, München 1998)

**bmb+f (Bundesministerium für Bildung und Forschung)** (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000. Rheinbach 2000

**Cedefop**: eLearning und Ausbildung in Europa. Umfrage zum Einsatz von eLearning zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Europäischen Union. Cedefop Reference Series 25, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen 2002

**Cedefop**: Lifelong Learning: Citizens Views. Luxemburg 2003

**Deissinger, Th.**: Beruflichkeit als Zusammenhang – Ein Vergleich mit England. In: Harney/Tenorth 1999, S. 189-208

**Deutscher Bundestag/13.** Wahlperiode: Unterrichtung durch die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland: Reformprojekt Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe. BT - Unterrichtung (Bericht) der Bundesregierung 29.04.1997 (Drucksache des Bundestags; Nr. 13/7625)

**Düll, K./Lutz, B.** (Hrsg.): Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich, Frankfurt 1989

**Esser, H./Twardy, M., Wilbers, K.**: eLearning in der Berufsbildung. Köln 2001

**Europäische Kommission**: Memorandum der

Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre (KOM 91 397 endg.). Luxemburg 1991

**Europäische Kommission**: Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung (KOM [93] 183 (1993))

**Europäische Kommission** (Hrsg.): Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung. Brüssel 1993

**Europäische Kommission** (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1995

**Europäische Kommission**: Bericht der Kommission über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung in der Union. Brüssel 30.4.1997

**Europäische Kommission**: Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel 2001 (SEK (2000) 1832)

**Europäische Kommission**: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel, 21.11.2001 (KOM (2001) 678 endg.)

**Europäische Kommission**: Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel 31.1.2001 (KOM (2001) 59 final).

**Europäischer Rat**: Schlussfolgerungen des Vorsitizes: Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 in Lissabon Nr. 100/1/00. Lissabon 2000

**Fabian, B.**: Die neue Rolle der EU in der Bildungspolitik und der neue Stellenwert der Bildung in der EU. In: GdWZ/Praxis, Forschung, Trends (Grundlagen der Weiterbildung), 13. Jg, 2, (2002), S. 124-129

**Feuchthofen, J.E./Brackmann, H.J.**: Berufliche Bildung im Maastrichter Unionsvertrag: Eine rechtspolitische Betrachtung zur Auslegung des Artikels 127. In: RdJB 1992, S. 468-477

**Fischer, J.**: Vom Staatenverbund zur Föderation – Gedanken über die Finalität der europäischen Integration. Rede am 12. Mai 2000 in der Humboldt-Universität in Berlin. Manuskript hrsgg. vom Presseamt der Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland

**Flora, P.**: Modernisierungsforschung. Opladen 1974

**Foray, D./Lundvall, B.**: The Knowledge-based economy: From the economics of Knowledge to the learning economy. In: OECD 1996, S. 11-34

**Gabriel, W., G./Bretschneider, F.** (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Bonn 1994

**Georg, W.**: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleiches. In: Greinert 1997, S. 68-77

**Greinert, W.-D.** (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997

**Greinert, W.-D.**: Berufsqualifizierung und industrielle Revolution. Baden-Baden 1999

**Hamm, B.**: Struktur moderner Gesellschaften, Opladen 1996



- Hanf, G.:** Das deutsche System der Berufsbildung auf dem Wege seiner Europäisierung. In: Schüttele/Uhe 1998, S. 147-163.
- Hans-Böckler-Stiftung (Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung):** Ein neues Leitbild für das Bildungssystem – Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Ausgabe 2. (o.O. 1998)
- Harney, K./Tenorth, H.-E.** (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. 40. Beiheft der Zeitschrift für PädagogikWeinheim 1999
- Hartwich, H.-H.:** Die Europäisierung des deutschen Wirtschaftssystems. Alte Fundamente, neue Realitäten, Zukunftsperspektiven. Opladen 1998
- Heidenreich, M./Schmidt, G.** (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991
- Heidenreich, M.:** Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. In: Heidenreich/Schmidt 1991, S. 48-66
- Hoffmann, D. (Hrsg.):** Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim 1999
- Hradil, S.:** Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. In: Gabriel/Bretschneider 1994, S. 52-95
- Hradil, S./Immerfall, S.:** Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997
- Immerfall, S.:** Einführung in den europäischen Gesellschaftsvergleich. Ansätze, Problemstellungen, Befunde. Passau 1995
- Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G.** (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren. Neuwied 1995
- Jarass, H. D.:** EG-Kompetenzen und das Prinzip der Subsidiarität nach Schaffung der Europäischen Union. In: Europäische Grundrechte-Zeitschrift 1994, S. 209-219
- Kaelble, H.:** Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft. München 1987
- Kern, H./Sabel, C. F.:** Verbläste Tugenden – die Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach/Treek 1994, S. 605-624
- Koch, R.:** Harmonisierung oder Wettbewerb der Berufsbildungssysteme? Integrationskonzepte der Europäischen Gemeinschaft in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1998), 4, S. 505-518
- Konow, G.:** Bildungspolitik nach »Maastricht«. In: RdJB 1992, S. 428-435
- Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H.** (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt (Schriften der DGfE. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg) 1996. Opladen 1997
- Kuwan, H./Ulrich, J.G./Westkamp, H.:** Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020. Ergebnisse des Bildungs-Delphi 1997/1998. In: BWP 27, 1998, 6, S. 3-9
- Läufer, Th.:** Europäische Union und Europäische Gemeinschaft: Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn 1996
- Lipsmeier, A.:** Lernen für Europa - Lernen in Europa. Berufspädagogische Anforderungen an ein zukunftsorientiertes europäisches Qualifikationskonzept. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, 1991, 5, S. 355-376
- Lipsmeier, A./Clement, U.:** Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: Arnold/Gieseke 1999, S. 214-233
- Lipsmeier, A./Münk, D.:** Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Bonn 1994 (erschienen in der Reihe: Studien zur Bildung und Wissenschaft, hrsgg. vom BMBW, Bd. 114)
- Lutz, B.:** Die Grenzen des »effet sociétal« und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Heidenreich/Schmidt 1991, S. 91-105
- Lutz, B./Veltz, P.:** Maschinenbauer versus Informatiker – Gesellschaftliche Einflüsse auf die fertigungstechnische Entwicklung in Deutschland und Frankreich. In: Düll/Lutz 1989, S: 213-285
- Maurice, M., Sellier F., Silvestre, J.-J.:** Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétale. Paris 1982
- Morin, E.:** Europa denken. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt 1992
- Müller, W./Steinmann, S./Schneider, R.:** Bildung in Europa. In: Hradil/Immerfall 1997, S. 177-246
- Müller-Solger, H. et al.:** Bildung und Europa. Die EG-Fördermaßnahmen. Bonn 1993
- Münk, D.:** Deutsche Berufsbildung im europäischen Kontext: Nationalstaatliche Steuerungskompetenzen in der Berufsbildungspolitik und die deregulierende Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses. In: Krüger/Olbertz 1997, S. 91-108
- Münk, D.:** Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. In: berufsbildung, Heft 6 1999, S. 3-8
- Münk, D.:** Jugenderwerbslosigkeit und Beschäftigungspolitik in Europa. In: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung. 48 (1999), H. 1, S. 101-130
- Münk, D.:** Tendenzen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der europäischen Integrationspolitik. In: Bader/Reinisch/Straka 2000; ohne Seitenangabe; erscheint im Herbst 2000
- Münk, D.:** Beruf und Kompetenz. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002, S. 203-228
- OECD:** Vocational education and training for the 21.st century: Opening pathways and strenghtening professionalism – background and issues. Konferenzdokument (DEELSA/ED/WD/(94)319. Paris 1994
- OECD (ed.):** Employment and Growth in the knowledge based economy. Paris 1996
- OECD (ed.):** Lifelong Learning for all. Paris 1996
- OECD:** Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market. Proceedings of theWashington D.C. conference, 23 - 24 February 1999. Paris 2000



**Piehl, E./Timmann, H.J.** (Hrsg.): Der Europäische Beschäftigungspakt – Entstehungsprozess und Perspektiven. Baden-Baden 2000

**Presse- und Informationsamt der Bundesregierung:** Vertrag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und des EG-Vertrages. Bonn 1998

**Reuter, L., R.:** Der Bildungsraum Europa – Zum europäischen Bildungsrecht und zu den Folgen des Maastrichter Vertrages für die Aus- und Weiterbildungspolitik. In: Jagenlauf/Schulz/Wolgast 1995, S. 203-221

**Richter, I.:** Grundzüge eines europäischen Bildungsrechts. In: Schleicher 1993, S. 27-44

**Rokkan, S.:** Vergleichende Sozialwissenschaft. Frankfurt 1972

**Rokkan, S.:** Centre-periphery structures in Europe. Frankfurt 1987

**Rosenau, R.:** Neue europäische Bildungszusammenarbeit: „Ehrgeizige, aber realistische Ziele“ bis 2010. In: Die berufsbildende Schule 54 (2002), S. 153- 158

**Sauter, E./Grünewald, U.:** Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik. In: Arnold/Gieseke 1999, S. 195-213

**Schäfers, B.:** Komparative und nicht-komparative Ansätze zur Analyse der Europäisierung der Sozialstrukturen. Veröffentlichungen der Abteilung Sozialstruktur und Sozialberichterstattung

des Forschungsschwerpunktes Sozialer Wandel, Institutionen und Vermittlungsprozesse des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung FS III 99-407. Berlin 1999

**Schleicher, K.** (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt 1993

**Schröder, M.:** Europäische Bildungspolitik und bundesstaatliche Ordnung. Gutachten für die Enquete-Kommission »Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000« des 11. Deutschen Bundestages. Bonn 1991

**Schumann, M.:** Der Wandel der Produktionsarbeit im Zugriff neuer Produktionskonzepte. In: Beckenbach/Treek 1994, S.11-43

**Schütte, F./Uhe, E.** (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Berlin 1998

**Sievekink, K.:** Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 1990, S. 344-373

**UNESCO:** Mittelfristige Strategie der UNESCO 1996-2000. UNESCO-Dokument 28 C/4. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn 1996

**Wolfgramm, T.:** Weiterbildung für Europa. In: GdWZ 1992, S. 72-75

**Zabeck, J.:** Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value. In: Hoffmann 1999, S. 277 - 300.



# Messung von Weiterbildungsaktivitäten

## Einleitung

Weiterbildungsaktivitäten umfassen in erster Linie Maßnahmen, die die Wettbewerbsfähigkeit und den Erfolg von Organisationen und Individuen verbessern sollen. Zahlreiche Autoren haben auf die Notwendigkeit der Weiterbildung hingewiesen, um das Qualifikationsniveau von Selbständigen und Arbeitnehmern anzuheben und dem neuesten Stand anzupassen, damit sie auf die dynamischen wirtschaftlichen und technischen Veränderungen, Innovationen und soziostrukturellen Entwicklungen am Arbeitsmarkt vorbereitet sind und somit die internationale Wettbewerbsfähigkeit durch höhere Qualität und Kostenwirksamkeit verbessert wird (siehe Bates, 2001; Cedefop, 1998a; Conlin und Baum, 1994; Cooper et al., 1997; Fayos-Solá und Jafari, 1997; Freyer, 1988; Hinterhuber, 1997; Hjalager, 1994; Icking, 2000; Langer, 1989; Langer, 2003a; Moutinho, 2000; OECD, 1996; Rosow und Zager, 1988; Smeral, 1994; WTO, 1994). Beträchtliche Investitionen in Weiterbildungsaktivitäten (Lakewood Research, 1998) sind ebenfalls Ausdruck der Notwendigkeit von qualifizierter Forschung, Planung und von Kontrollmethoden.

Angesichts der allgemein anerkannten Bedeutung der Weiterbildung sollten universal anwendbare Methoden zur Messung der Weiterbildungsaktivitäten zur Verfügung stehen. Für eine in den zentraleuropäischen Alpenregionen Österreichs und Bayerns durchgeführte empirische Erhebung in der Hotel- und Beherbergungsbranche – die häufig auch als „Tourismusindustrie“ bezeichnet wird (Freyer, 1988; Kaspar, 1991; Leiper, 1999) – wurde eine solche Methode benötigt. Wie im Nachfolgenden erläutert, haben eine Untersuchung der statistischen Daten und eine Analyse der Veröffentlichungen zum Thema der Messung von Weiterbildungsaktivitäten jedoch kaum aussagekräftige Ergebnisse gebracht. Folglich musste eine geeignete Methode für die Messung der Weiterbildungsaktivitäten nach bestimmten Kriterien entwickelt werden. Zu diesem Zweck wurde die Kennziffer TrainingActivityDegree (TAD), auf Deutsch Weiterbildungsaktivitätsgrad, eingeführt.

Diese neue Methode musste über das bloße Berichten einfacher statistischer Werte hinausgehen. Sie musste geeignet sein, die Weiterbildungsbereitschaft des Einzelnen zu messen und dabei einen Indikator liefern, der auch in theoretischen Modellen zur Erklärung der Variationen der Weiterbildungsaktivität sowie ihrer Auswirkung auf den Erfolg der Einzelnen oder der Unternehmen Anwendung finden könnte. Um eine solche statistische und theoretische Anwendbarkeit zu gewährleisten, wurde grundsätzlich entschieden, das Augenmerk auf nicht-monetäre Werte statt auf die gemeinhin in ökonomischen Modellen verwendeten monetären Standardwerte zu richten. Die Verwendung monetärer Werte ist insofern problematisch, als die Ausgabenaspekte (und auch die Einkommensaspekte, falls ein niedriges Einkommen Grund für die Nicht-Teilnahme an der Weiterbildung ist), die den Grad der Messbarkeit von Weiterbildungsaktivitäten beeinflussen, dabei nicht berücksichtigt werden. Je nach den verfügbaren Fördermitteln könnte beispielsweise ein und dieselbe Weiterbildungsmaßnahme in drei verschiedenen Preiskategorien angeboten werden: zum üblichen Marktpreis, zu einem reduzierten Preis und unentgeltlich. Ferner könnte ein und dieselbe Weiterbildungsmaßnahme selbst dann zu verschiedenen Preisen angeboten werden, wenn keine Fördermittel vorhanden sind. Daher ergeben selbst einfache statistische Werte ein verzerrtes Bild. Demgegenüber können zeitliche Investitionen ein entscheidender, wenngleich nicht idealer, Indikator für die Weiterbildungsbereitschaft des Einzelnen sein. Insbesondere heutzutage, da viele glauben, nur wenig Zeit zur Verfügung zu haben, was zur Entstehung von Opportunitätskosten führt, scheint ein solcher Indikator angebracht zu sein.

Ein weiterer Aspekt der Messung von Weiterbildungsaktivitäten besteht darin, dass eine Methode gefunden werden muss, die weltweit in allen Wirtschaftsbranchen und -sektoren angewandt werden kann. Um beim Beispiel der vorliegenden Erhebung zu bleiben: Der Tourismus in Mitteleuropa unterscheidet sich grundlegend von anderen Branchen, in denen mittlere und große Organi-



**Gottfried Langer**

Universitätsassistent  
am Institut für  
Unternehmens-  
führung, Tourismus  
und Dienstleistungs-

wirtschaft der Universität  
Innsbruck

**Unangemessene Methoden zur Messung von Weiterbildungsaktivitäten sind ein wesentliches Problem bei der Erklärung von Variationen der Weiterbildungsaktivitäten und des unter anderem auf die Weiterbildung zurückzuführenden Erfolgs von Organisationen oder Individuen sowie bei statistischen Vergleichen zwischen Ländern, Wirtschaftszweigen, Berufen und demografischen Gruppen. Die vielfältigen, primär angewandten Methoden sind nur für das privilegierte Segment der staatlichen Organisationen und anderer großer Organisationen wie z. B. Betriebe mit einer hoch entwickelten Weiterbildungskultur geeignet. Für benachteiligte Populations- und Organisationssegmente – um einen groben Vergleich anzustellen – sind die Methoden hingegen weniger geeignet. Die vorliegende Studie stellt eine Möglichkeit vor, wie diese Lücke mit einer neuen Kennziffer, dem TrainingActivityDegree (TAD), auf Deutsch Weiterbildungsaktivitätsgrad, zu schließen ist. Mit den hier erstmals vorgestellten empirischen TAD-Daten soll veranschaulicht werden, wie die Kennziffer in der Praxis in Statistiken und im Zusammenhang mit statistischen Methoden angewandt werden kann. Es fehlen universal anwendbare Outputmaße.**



sationen dominieren und die im Allgemeinen über ein gut organisiertes Humanvermögensmanagement und ebensolche Ausbildungsstrukturen verfügen wie z. B. der öffentliche Sektor oder der Finanzsektor. Im Gegensatz dazu dominieren in der Tourismusindustrie mittlere und kleine Unternehmen (Langer, 1988b), d. h. Unternehmen, die laut offizieller Definition der Europäischen Kommission 1 bis 50 Mitarbeiter beschäftigen, obwohl in der Praxis die meisten von ihnen 10 oder weniger Beschäftigte haben. Charakteristisch für die Führungskräfte oder das Management solcher Unternehmen sind fehlende Fachkenntnisse im Bereich Personalmanagement und mangelnde Zeit für Managementaufgaben, da sie eine große Palette anderer Aufgaben zu bewältigen haben (Feleppa, 1998; Kailer und Scheff, 1998). Die Notwendigkeit der Entwicklung der Humanressourcen wird nicht in vollem Ausmaß erkannt, da die Eigentümer oder Geschäftsführer häufig über kein klares Konzept hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Weiterbildung und Leistung verfügen (Boer et al., 1997).

Ferner weist das Beispiel kleiner Unternehmen in der Tourismusbranche besondere Merkmale auf, die sich auf die Weiterbildungsmaßnahmen und folglich auch auf die Zusammenstellung verlässlicher Daten zu Weiterbildungsaktivitäten auswirken. Erstens wechseln viele Beschäftigte der Tourismusbranche aufgrund der saisonbedingten Schwankungen zweimal im Jahr ihren Arbeitsplatz. Daher werden Weiterbildungsinvestitionen von Arbeitgebern für unökonomisch erachtet und vermieden (Becker, 1964). Da die Arbeitnehmer häufig ihre Weiterbildung selbst finanzieren und sich vielfach in Zeiten der (saisonalen) Beschäftigungslosigkeit weiterbilden, sind die Arbeitgeber an den Weiterbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter nicht beteiligt und daher in der Regel nur teilweise darüber informiert. Zweitens sind in dieser Branche in der Mehrzahl Arbeitnehmer mit niedrigem oder mittlerem Qualifikationsniveau tätig. Außerdem verfügt dieser Sektor über einen hohen Anteil (60 %) von Frauen und jungen Menschen mit einem kurzfristigen Beschäftigungsverhältnis oder einer kurzfristigen Beschäftigungsperspektive (Langer, 1984; Langer, 1988a), die häufig keine Aufstiegsabsichten verfolgen und im Allgemeinen keinen Nachweis über Weiterbildungsmaßnahmen führen. Der dritte Faktor bezieht sich auf die Arbeitgeber selbst. Auch sie verfügen häufig

über keinen hohen Bildungsstand, sie haben ein distanziertes Verhältnis zur Weiterbildung und sie führen normalerweise keinen Nachweis über ihre Weiterbildung, da sie auf dem Arbeitsmarkt nicht aktiv sind. Viertens werden diese strukturellen Faktoren durch das Fehlen eines allgemeinen Berichtssystems für Bildung, Weiterbildung und Entwicklung noch verstärkt. Schließlich gibt es am Weiterbildungsmarkt eine Vielzahl von Anbietern, die ihre Dienstleistungen Einzelpersonen anbieten und keinen Überblick über sämtliche Weiterbildungsaktivitäten des Einzelnen haben.

In Anbetracht dieser Faktoren überrascht es nicht, dass kaum aussagekräftige und verlässliche Daten über Weiterbildungsaktivitäten vorliegen. Die Datenerfassung wird auch dadurch erschwert, dass die Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen in der Tourismusbranche stark variiert. Arbeitnehmer und Arbeitgeber nehmen in diesem Sektor vor allem an relativ kurzen Weiterbildungsmaßnahmen teil, die einige Stunden, einen Tag, mehrere Tage, eine Woche oder – in einigen wenigen Fällen, wie bei Sprachkursen – auch einige Monate oder länger dauern (Langer, 2000-01; Langer, 2000-02).

Was die Messung der Weiterbildungsaktivitäten betrifft, so werfen die Merkmale dieser Branche und die Einbeziehung von Gruppen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern in die empirische Forschung erhebliche Probleme auf. Es ist nicht möglich, sich für eine unternehmensspezifische und kostengünstige Methode der Messung zu entscheiden; einschlägige Beispiele wurden u. a. von Bates (2001) und Weber (1985) beschrieben. Diese Herausforderung führte zu dem Versuch, eine Methode für Worst-Case-Situationen zu entwickeln, die auch in möglichst vielen anderen Situationen zur Anwendung kommen könnte.

## Überblick über die Literatur

Der Literaturüberblick umfasst ein breites und differenziertes Spektrum von Veröffentlichungen zu diesem Thema. Eine kurze Auswahl wird hier vorgestellt (zu näheren Einzelheiten siehe Langer, 2000-01). Zum einen wird das allgemeine Thema der Bildung, beruflichen Weiterbildung und der Humanressourcen erörtert, um eine universal anwendbare Lösung für die Messung der





Weiterbildungsaktivitäten zu finden. Zum anderen besteht das Ziel darin, durch Betrachtung der gegenwärtigen Situation die Probleme und Implikationen neuer Lösungen zu ermitteln.

### **Wesentliche Elemente der Messung von Weiterbildungsaktivitäten**

Die Messmethoden werden danach analysiert, inwieweit sie zwei Anforderungen genügen: Sie müssen erstens eine gültige und verlässliche Bewertung sowie eine effiziente Darstellung der Weiterbildungsaktivitäten ermöglichen. Darüber hinaus ist die Verwendung in Erklärungsmodellen auf der Mikro- und Makroebene der Wirtschaft bzw. Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung für:

- (a) die Analyse der Variationen der Weiterbildungsaktivität von Individuen (erwerbstätig, arbeitslos) und deren Erfolg als Arbeitsmarktteilnehmer;
- (b) den auf Weiterbildungsaktivitäten beruhenden Erfolg von Firmen (wobei der Schwerpunkt auf Kleinunternehmen liegt).

Bei einer solchen Analyse sollte man davon ausgehen können, dass der Nutzen der Weiterbildungsaktivitäten jährlich gemessen werden kann. Es ist jedoch durchaus vorstellbar, dass in den Anfangsmonaten (oder sogar im ersten Jahr) in allgemeiner und strategischer Hinsicht nur ein geringer Erfolg zu verzeichnen ist. Daraus folgt, dass die Weiterbildungsaktivitäten über einen längeren Zeitraum, etwa über mindestens drei Jahre, bewertet werden müssen, um den Weiterbildungserfolg auf der Mikroebene des Einzelnen oder der Organisation zu analysieren.

Die zweite Anforderung besteht in der Anwendbarkeit einer Methode auf alle Weiterbildungssegmente (Individuen und Organisationen), einschließlich des Segments, das über eine systematische und hoch entwickelte Weiterbildungskultur verfügt. Zur letzteren Gruppe gehören vor allem staatliche Organisationen, der Finanzsektor, ein Teil des verarbeitenden Gewerbes sowie Großunternehmen, aber auch kleine und mittlere Unternehmen in speziellen Branchen. Diese verfügen über eine Weiterbildungskultur, die einfache Methoden der Messung der Weiterbildungsaktivitäten gestattet, d. h. Bewertung der Aktivitäten über kurze Zeiträume, wie etwa vier Wochen, oder längere

Zeiträume, z. B. ein Jahr. Die ausgewählte Messmethode muss jedoch auch in Branchen mit fragmentierten und sporadischen Weiterbildungskulturen funktionieren, die häufig durch unsystematische Weiterbildungsaktivitäten, einen niedrigen Grad der Weiterbildungsaktivität und lange Pausen zwischen den einzelnen Weiterbildungsaktivitäten gekennzeichnet sind. Ferner muss sie auch auf kleine Unternehmen (größtenteils im Dienstleistungssektor), Niedriglohnbranchen und bestimmte demografische Segmente wie Frauen, die Karriere und Kinder vereinbaren müssen, oder Beschäftigte in Sektoren mit niedrigen Qualifikationsanforderungen anwendbar sein.

### **In verschiedenen Beiträgen angewandte Messmethoden**

Die Beiträge, die in den vergangenen sieben Jahren im englisch- und deutschsprachigen Raum zum Thema Humanvermögensmanagement, Bildung und Weiterbildung im Tourismus und in anderen Bereichen veröffentlicht wurden, beschäftigen sich kaum mit der Messung der Weiterbildungsaktivitäten. Dazu gehören beispielsweise bücherlange Veröffentlichungen von Bardeleben et al., 1996; Cedefop, 1998a und 1998b; Gee und Fayos-Solá, 1997; Go et al., 1996; Mullins, 1995; OECD, 1996; z. B. Artikel und Konferenzberichte von Airey und Johnson, 1999; Ashley et al., 1995; Barrett et al., 1995; Barrows et al., 1995; Dionne, 1996; Fayos-Solá und Jafari, 1997; Guerrier und Deery, 1998; Leiper, 1999; Okeiyi et al., 1994; Richards, 1998. Die Artikel und Konferenzen befassen sich hauptsächlich mit Hochschulbildung, Managemententwicklung bzw. Humanvermögensentwicklung als Managementmethoden von mittleren und großen Unternehmen, während die Bildung, Aus- und Weiterbildung von Arbeitnehmern und Selbständigen mit begrenzter formaler Bildung (in erster Linie in kleinen Unternehmen) größtenteils außer Acht gelassen werden.

Themen, die mit der Messung von Weiterbildungsaktivitäten enger zusammenhängen, sind beispielsweise bei Harrison (1996) zu finden, der u. a. die Weiterbildung in Großunternehmen anhand ihrer finanziellen Humankapitalinvestitionen vergleicht. In Unesco (1997) wird für den Vergleich der Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Teilnahme an schulischen Weiterbildungsmaßnahmen ein „Bruttoteilnahmekoeffizient“ angewandt, ohne jedoch



auf die Weiterbildung näher einzugehen. Veröffentlichungen vom Cedefop (1998a und 1998b) zur Berufsbildung beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten im Zusammenhang mit der Quantifizierung von Weiterbildungsaktivitäten, wobei sie zwischen formaler Bildung und nicht formalem Lernen unterscheiden und weitere statistische Daten zu Bildungsaktivitäten bieten. Die OECD-Veröffentlichung „Lifelong Learning for All“ (1996) umfasst eine Dokumentation zu Bildungsaktivitäten, einschließlich einer Zeitreihe der Zahl der angebotenen Kurse und des Prozentsatzes der Weiterbildungsmaßnahmen nach Altersgruppe.

In Cooper et al. (1996) sind die einzelnen Instrumente beschrieben, die für eine bessere Berichterstattung über die Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten von besonderer Bedeutung sind:

- (a) die Anrechnung nicht formal erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (accreditation of prior experiential learning, APL), die frühere Bildungsmaßnahmen berücksichtigt (Bjornavold, 2001: 110 ff.) und im Vereinigten Königreich Teil der nationalen beruflichen Qualifikationen (national vocational qualifications, NVQ) ist.
- (b) Programme zur Übertragung anrechenbarer Lerneinheiten (credit accumulation transfer schemes, CATS), die mit modularen, flexiblen und individualisierten Bildungssystemen in Verbindung gebracht werden.
- (c) die Weiterbildungseinheiten (continuing education units, CEU) der International Association for Continuing Education and Training (IACET), die als anrechenbare Lerneinheiten im Bereich der Fortbildung betrachtet werden können, wobei die Maßnahmen in Stunden berechnet werden (IACET, 2003).

Anhand derartiger gut dokumentierter Bildungs- und Qualifikationsentwicklungsmaßnahmen kann ein ziemlich verlässlicher individueller TrainingActivityDegree ermittelt werden. Um die Weiterbildungsaktivitäten auf sektoraler Ebene mit solchen Dokumentationssystemen messen zu können, müssen die Konzepte jedoch auf Arbeitnehmer in niedrigeren und mittleren Positionen sowie auf die Führungskräfte von Kleinstunternehmen ausgedehnt werden. Ein gutes Beispiel für ein solches Konzept ist der „Record of Achie-

vement“ im Vereinigten Königreich, der als Nachweis der erworbenen Kenntnisse und beruflichen Qualifikationen dient.

Einerseits könnten künftig Brücken zwischen den einzelnen Systemen, die Weiterbildungsmaßnahmen zum Zwecke der Zertifizierung persönlicher Qualifikationen erfassen, gebaut werden und andererseits sollte die in dieser Studie zu statistischen und wissenschaftlichen Zwecken entwickelte quantitative Messung der Weiterbildungstätigkeit berücksichtigt werden. Zudem sollte dem TEDQUAL-System als einer Verfahrensweise, die eine Art der freiwilligen Standardisierung in Bezug auf Qualitätsfragen in der Bildung und Weiterbildung im Tourismusbereich ermöglicht, Aufmerksamkeit geschenkt werden (Cooper et al., 1997). Diese Standardisierung der Qualität von Bildungsangeboten könnte eine Grundlage bilden, die die Berücksichtigung qualitativer Faktoren, in Verbindung mit einer quantitativen Dokumentation der Weiterbildungsaktivitäten, im Rahmen eines erweiterten TAD deutlich erleichtern würde.

Es sollte hervorgehoben werden, dass nicht-monetäre Kennzahlen der Weiterbildungsaktivität eine bedeutende Rolle in den theoretischen Erklärungsmodellen der Bildung und Weiterbildung spielen. Sie werden als abhängige Variablen in Erklärungsmodellen der Verhaltensforschung und der Humanvermögensmanagementtheorie, in empirischen Ad-hoc-Modellen (z. B. Bardeleben et al., 1996; Bates, 2001; von Rosenstiel, 1984; Weber, 1985) und in Wirtschaftsmodellen (z. B. Becker, 1993; Mincer, 1974) als Ersatz für fehlende monetäre Input-Werte (Investitionen in das Humankapital) verwendet. Aufgrund der Gleichgewichtstheorie gehen die Wirtschaftsmodelle davon aus, dass Bildungsaktivitäten die abhängige Variable „Arbeitseinkommen“ beeinflussen. Darauf aufbauend führen die Arbeiten von Becker (1964) und Mincer (1974) zu einem Erklärungsmodell, in dem die Homogenitätsannahme der Gleichgewichtstheorie in Bezug auf den Faktor „Arbeit“ außer Acht gelassen und nicht-monetäre Nutzen- und Kostenkategorien berücksichtigt werden.

In sozialwissenschaftlichen Modellen (z. B. Bates, 2001; von Rosenstiel, 1984; Weber, 1985) werden hingegen bestimmte Kennzahlen der Weiterbildungsaktivität als abhängige Variablen verwendet. In einer der beschriebenen Ergebnismessungen von Ba-



tes (2001), der „subjektiven Messung von Weiterbildung“, werden die Weiterbildungstage innerhalb eines Jahres entsprechend den Angaben der Weiterbildungsteilnehmer erfasst. In diesem Falle sollte die Kennzahl mit dem TAD identisch sein (siehe nachfolgende TAD-Beschreibung und Spezifikationen). Ein Problem besteht jedoch darin, dass ein Zeitraum von einem Jahr oft zu kurz ist, um gültige Ergebnisse zu erhalten, da Arbeitnehmer, die in jedem der drei vorangegangenen Jahre längere Kurse besucht haben, jedoch an keinem Weiterbildungskurs während des Beobachtungszeitraums teilgenommen haben (oder nicht teilnehmen durften), in dem Erklärungsmodell nicht berücksichtigt werden. Würden sich Bates' subjektive Messungen über einen längeren Beobachtungszeitraum erstrecken, würden sie den Merkmalen des TAD recht nahe kommen. Bates verwendet den Begriff „objektive Messung“ in Bezug auf von Unternehmen finanzierte Weiterbildungsveranstaltungen (nicht Tageseinheiten), wohingegen die Ergebnismessung nach „Veranstaltung“ nur angewandt werden sollte, wenn die Veranstaltungen in etwa die gleiche Dauer haben (z. B. jeweils 3 Wochen). Zudem ist der „objektive“ Charakter problematisch, wenn das Unternehmen keine Kenntnis von Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes des Arbeitnehmers hat.

### **In offiziellen Weiterbildungsstatistiken angewandte Messmethoden**

Auch in Bezug auf die offiziellen Weiterbildungsstatistiken der Europäischen Kommission ist auf Unzulänglichkeiten hinzuweisen, und zwar insbesondere im Hinblick auf Kleinunternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten (European Communities, 2003). Die Methoden und Definitionen sind in Berichten zu den Erhebungen über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (continuing vocational training surveys, CVTS), die 1994 (in Bezug auf 1993, CVTS1) und 2000/2001 (in Bezug auf 1999, CVTS2) durchgeführt wurden, und in den Berichten zur Arbeitskräfteerhebung (AKE) beschrieben. Beide Berichte beinhalten unvollständige und nicht immer klare Beschreibungen der Merkmale der Erhebung der Weiterbildungsaktivitätsdaten (Europäische Kommission 1997; Nestler und Kailis, 2002; European Communities, 2003; Statistik Austria, 2003), die nachfolgend zusammengefasst sind.

Im Vergleich zur nachstehenden Definition,

nach der Weiterbildung auf formale Weiterbildungsmaßnahmen beschränkt ist, umfasst der Eurostat-Begriff „Weiterbildung“ eine heterogene Mischung aus formalen und informellen Weiterbildungsmaßnahmen (Europäische Kommission, 1997: S. 85 und 102; European Communities, 2003: S. 51 und 90). Es ist nicht eindeutig erkennbar, ob Weiterbildung in der CVTS und der AKE auf die gleiche Weise definiert wird, es scheint beträchtliche Unterschiede zu geben. Dies kann zu grundlegenden Problemen hinsichtlich der gültigen Messung der formalen Weiterbildung selbst sowie im Hinblick auf gültige Vergleiche von Weiterbildungsaktivitätsdaten innerhalb der Statistik der Kommission führen.

In der CVTS-Erhebung werden nur Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt, die die Unternehmen für ihre Arbeitnehmer finanzieren. So scheint die Verwendung des englischen Begriffs „vocational training“ (Nestler und Kailis, 2002) bzw. des deutschen Begriffs „Berufsbildung“ (Europäische Kommission, 1997) fragwürdig und irreführend zu sein. 2003 kam es bei den deutschen Veröffentlichungen insofern zu einer Veränderung (Europäische Kommission, 2002; Statistik Austria, 2003), als zugunsten einer größeren Anschaulichkeit der Begriff „betriebliche Weiterbildung“ verwendet wurde. Der Begriff „vocational“ kann mit „beruflich“ übersetzt werden und wird dann als Oberbegriff interpretiert, der die betriebliche Weiterbildung als eine von verschiedenen Möglichkeiten umfasst. Von größter Bedeutung sind dabei die von Einzelpersonen organisierten Aktivitäten (von ihnen selbst oder von anderen Einrichtungen finanziert), die jedoch nicht mit dem CVTS-Konzept erfasst werden. Im Gegensatz dazu umfasst die AKE beide Arten beruflicher Weiterbildung und liefert in dieser Hinsicht mehr Informationen.

Die CVTS legt einen Zeitraum von einem Jahr zugrunde, während die AKE lediglich Weiterbildungsmaßnahmen während der letzten vier Wochen berücksichtigt.

Bei der CVTS wird die Anzahl von Weiterbildungsstunden als Teil der bezahlten Arbeitsstunden gezählt, die für eine oder mehrere Weiterbildungsmaßnahmen im Laufe eines Jahres aufgewandt werden. Die Daten werden von den Arbeitgebern zur Verfügung gestellt. In der AKE werden hingegen die persönlichen Angaben von Personen zwischen 15 und 64 Jahren analysiert. Zudem wird nur eine Maßnahme berücksichtigt, und zwar der



hinsichtlich der Stundenzahl längste Kurs, auch wenn zwei oder mehr Kurse stattgefunden haben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der „normalen Stundenzahl“ für eine Maßnahme in einer für sie typischen Woche. Die Zeit, die für Hausaufgaben aufgewendet wird, wird nicht berücksichtigt, obwohl dies möglicherweise die effektivste Art des Lernens ist.

Die CVTS berücksichtigt nur Unternehmen, und zwar in erster Linie diejenigen, die mindestens 10 Personen beschäftigen, einschließlich mitarbeitende Eigentümer (Statistik Austria, 2003). Ferner beinhaltet der Bericht „Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union“ (Europäische Kommission, 1997) bei den Ergebnissen der CVTS auch Ergebnisse der AKE in Bezug auf Selbständige (Unternehmen ohne Angestellte) im Alter von 30 bis 59 Jahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die AKE (European Communities, 2003: S. 51) die Weiterbildungsaktivitäten in der Europäischen Union potenziell umfassender widerspiegelt, da alle Arbeitsmarktsegmente einbezogen werden. Zudem sind anscheinend alle Weiterbildungsmaßnahmen gemäß der ISCED (Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen – Unesco 1997) erfasst, unabhängig davon, ob sie für die gegenwärtige oder zukünftige Beschäftigung der Befragten relevant sind oder nicht.

In der CVTS-Erhebung wird die individuelle Dauer der Weiterbildungsaktivitäten in Arbeitsstunden (und nicht in Weiterbildungsstunden) gemessen. Die Daten werden als verschiedene Kennziffern (Europäische Kommission, 1997; Nestler und Kailis, 2002) sowie als Durchschnittsdaten zu den individuellen Weiterbildungsstunden (Statistik Austria, 2003) dargestellt. Stunden, die für von den Arbeitnehmern selbst finanzierte und selbständig organisierte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufgewendet werden, sind in den CVTS-Daten nicht berücksichtigt. Im Gegensatz dazu bezieht die AKE (European Communities, 2003) alle Arten von Weiterbildungsstunden ein, wobei sie allerdings nur die letzten vier Wochen und nur eine Maßnahme berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Definitionen von Weiterbildung, die unterschiedlichen zeitlichen Besonderheiten (Defizite), die unvollständige Berücksichtigung von Weiterbildungsmaßnahmen und die segmentbasierte Auswahl von Personen, wobei diese Faktoren in un-

terschiedlichen Kombinationen auftreten können, zu einer Berechnung der Weiterbildungsaktivität führen, die den Anforderungen nicht genügt. Es entsteht der Eindruck, dass die Europäische Kommission ihre Maßnahmen anhand eines Konzepts der Weiterbildungskultur entwickelt, die für sie selbst, den öffentlichen Dienstleistungssektor im Allgemeinen, Lobby-Organisationen oder Großunternehmen im Finanzsektor oder im verarbeitenden Gewerbe mit gut organisierten Abteilungen und systematischen Personalentwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen typisch ist. Für die weniger privilegierten Sektoren – Organisationen und Arbeitnehmer, z. B. Kleinstunternehmen, Selbständige, Arbeitslose und Frauen, die dem Arbeitsmarkt vorübergehend nicht zur Verfügung stehen (z. B. wegen Kindererziehung) –, die sich häufig finanziell verausgabt haben, schlecht organisiert, diskriminiert und einem verzerrten Wettbewerb ausgesetzt sind, scheint es nicht so viel Verständnis zu geben. Diese Gruppen finanzieren ihre Weiterbildung häufig selbst und bilden sich in ihrer Freizeit weiter. Obwohl die meisten europäischen Unternehmen (Schmiemann, 2002) und Bürger in diese Kategorien fallen, scheinen auch bei der Durchführung von Erhebungen das Denken einer privilegierten Minderheit und seine Permutation vorzuherrschen. Erhebungen wie die Europäische Arbeitskräfteerhebung berücksichtigen zwar jedes Arbeitsmarktsegment und jede Weiterbildungsaktivität, aber sie weisen die beschriebenen Schwachpunkte auf, werden nur zögerlich vorgestellt, zudem sind sie schwer zugänglich. Das Problem besteht darin, dass es für die Bewertung der Weiterbildungsaktivitäten keine allgemeine Methode gibt, die an die Weiterbildungskultur der nicht privilegierten Mehrheit angepasst ist. Natürlich sollte eine solche allgemeine Methode auch auf das privilegierte Segment anwendbar sein und gültige Vergleiche des Weiterbildungsverhaltens zwischen allen Personengruppen und Organisationen ermöglichen.

Die Definitionen und Messungsverfahren der OECD, die in einem Handbuch detailliert beschrieben sind (OECD, 1997), liefern eine weitere Definition von Weiterbildung, die sich deutlich von denen der Europäischen Kommission unterscheidet. Ein Unterschied besteht beispielsweise darin, dass die OECD in einer Erhebung zur Bildung und Weiterbildung bis zu drei in den letzten zwölf Monaten absolvierte Weiterbildungskurse erfasste (O`Connell, 1999).



Das Australian Bureau of Statistics (ABS) hat eine hoch entwickelte Terminologie und ein ausgezeichnetes Messungsverfahren vorgestellt (ABS, 2003). Beschränkungen hinsichtlich der Zielsetzungen bestehen darin, dass maximal vier Maßnahmen (anstatt alle) erfasst werden, der Zeitraum von einem Jahr angesichts der fragmentierten Weiterbildungskulturen in den verschiedenen Segmenten (Branchen, kleine Unternehmen, Frauen usw.) sehr kurz ist, und einige fragwürdige Abgrenzungen des Begriffs „Lernen“ gegenüber dem formalen, dem nicht formalen und dem en-passant-Lernen auf fallen. Darüber hinaus bleibt der Begriff der Weiterbildung unklar. Wird die Definition für Vergleiche benutzt (siehe unten), handelt es sich offensichtlich um eine Kombination aus formaler und nicht formaler Weiterbildung. Diese Mischung könnte zu einer Verzerrung führen, wenn man sich ein gültiges Bild nur von den (formalen) Weiterbildungsaktivitäten machen will.

Die amtlichen Statistiken in Deutschland (bmb+f, 1998; Kuwan et al., 1996; Pannenberg, 1995) und in Österreich (ÖSTAT, 1992; Zeidler, 1990) sind von besonderer Relevanz, da das vorliegende Forschungsprojekt in diesen Ländern durchgeführt wurde. Diese Statistiken, wie auch die bereits besprochenen Verfahren, lassen bestimmte Defizite bei der Messung der Weiterbildungsaktivität erkennen (Langer, 2000-01), die in der nachfolgenden Zusammenfassung erörtert werden. Es ist darauf hinzuweisen, dass die bloße Erfassung von Veranstaltungen (Teilnahme) ohne Zeiteinheiten wie z. B. Stunden oder Tage nicht ausreicht.

Ein Vergleich dieser Verfahren zur Messung der Weiterbildung von nationalen oder supranationalen Organisationen, die für die gegenwärtigen Zielsetzungen von großer Bedeutung sind, zeigt erstens Unterschiede bei den Definitionen und Verfahren und macht zweitens deutlich, dass sie den genannten Anforderungen nicht in ausreichender Weise gerecht werden:

a) Die Definitionen von Weiterbildung, wie sie von den fünf Organisationen vorgelegt werden, sind in unterschiedlichem Maße fragwürdig und unterscheiden sich voneinander, so dass internationale Vergleiche verzerrt sind. Darüber hinaus könnten intranationale Vergleiche zwischen den Wirtschaftszweigen oder Beschäftigtensegmenten durch die Unter-

schiede in der Weiterbildung beeinträchtigt werden, die sich aus den verschiedenen Lernkulturen ergeben.

b) Die Verfahren reichen weder für Vergleiche noch für wissenschaftliche Forschungszwecke aus, und zwar aus folgenden Gründen:

□ Sie sind einseitig auf die gut organisierte Weiterbildung (den privilegierten Sektor) ausgerichtet. Bei den (vielen) anderen könnte aufgrund der sehr begrenzten Erfassung der Maßnahmen (vier Wochen, ein Jahr) ein verzerrtes Bild der Weiterbildungsbeteiligung entstehen, was ein besonderes Problem für Wirtschaftszweige und Populationssegmente darstellt, die selten an Weiterbildungen teilnehmen. Ferner berücksichtigt der begrenzte Bezugszeitraum nicht, dass Weiterbildungseffekte mitunter lange anhalten können.

□ Das Bild der Weiterbildungsbeteiligung kann durch die begrenzte Erfassung der Maßnahmen auf zweierlei Weise verzerrt werden: a) sie berücksichtigt möglicherweise nur eine Maßnahme bzw. maximal drei oder vier Maßnahmen im Bezugszeitraum; b) sie erfasst nur Weiterbildungsmaßnahmen während der Arbeitszeit (wie in der CVTS-Erhebung). Für die Beurteilung der Weiterbildungseffekte ist jedoch die gesamte Weiterbildungsaktivität relevant.

□ Die Erfassung erfolgt nach selektiven Kriterien, z. B. nur Beschäftigte oder nur Unternehmen mit mindestens 10 Mitarbeitern.

Zudem muss auf bestimmte Probleme bei derartigen nationalen und supranationalen Weiterbildungsdaten hingewiesen werden. Die Verfügbarkeit von Daten im Allgemeinen, und von Mikrodaten im Besonderen, könnte aufgrund des Datenschutzes beschränkt sein. Liegen Weiterbildungsdaten vor, so können sie in der Regel nicht ohne weiteres in der wissenschaftlichen Forschung verwendet werden, da dafür bestimmte Fragestellungen erforderlich sind, die in allgemeinen statistischen Erhebungen nicht berücksichtigt werden können.

Schließlich ist hervorzuheben, dass eine Verknüpfung der organisationalen und persönlichen Variablen mit den Daten der im Vorangegangenen beschriebenen Organisationen normalerweise nicht möglich ist, was für das vorliegende Forschungsprojekt zum



Teil von Bedeutung ist. Eine Ausnahme stellen die CVTS-Daten dar, obwohl die Fragenpalette auf das Thema der Weiterbildung beschränkt ist und keine allgemeinen Daten von Organisationen erfasst werden. Somit kann dieses Ziel nur erreicht werden, indem in den Organisationen sowohl Daten zur Organisation selbst (z. B. Erfolgsdaten, Weiterbildungskultur, Positionierung) als auch individuelle Daten zu den Führungskräften und Arbeitnehmern erfasst werden.

### Überblick über den aktuellen Stand

Die beträchtlichen Investitionen und zahlreichen Maßnahmen im Zusammenhang mit Bildung, Weiterbildung und Humanressourcen zeugen von der Relevanz dieser Themen. Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, sinnvolle Statistiken und effizientere Forschungsmethoden zu entwickeln, was sowohl ein wichtiges Ziel an sich ist als auch eine Notwendigkeit, wenn politische Entscheidungsträger, öffentliche Organisationen und private Unternehmen über Investitionen in das Humankapital entscheiden.

Es ist jedoch offensichtlich, dass die Kenntnisse im Bereich der Messung der Weiterbildungsaktivitäten in vieler Hinsicht nicht ausreichen. Die Signifikanz offizieller Statistiken wird beeinträchtigt, so sind z. B. Statistiken aus der Europäischen Union, Australien, Österreich und Deutschland unterschiedlich aufgebaut, wodurch Vergleiche zwischen den Ländern erschwert werden. Die angewandten Methoden werden nicht allen Wirtschaftszweigen und Weiterbildungssegmenten in angemessener Weise gerecht. Zudem sind die Methoden so problematisch, dass die Validität der Messungen fragwürdig ist. Darüber hinaus konzentriert sich die Forschung hauptsächlich auf isolierte Weiterbildungssituationen in Organisationen, die die Anwendung bestimmter Outputmaße in Verbindung mit kostengünstigen Erhebungsmethoden ermöglichen. Der Wert derartiger Ergebnisse liegt weit hinter den Möglichkeiten zurück, wobei der Schritt zur Entwicklung allgemein gültiger Ergebnisse in einigen Fällen schon fast vollzogen wurde.

Der vorliegende Literaturüberblick lässt ein Wissensdefizit erkennen. Das Fehlen einer allgemein akzeptierten Methode ist selbst in Ländern deutlich erkennbar, die sich mit diesem Gebiet intensiv beschäftigen. Da keine der bestehenden Methoden geeignet er-

schien, die gewünschten Forschungsziele zu erreichen, musste eine neue Methode entwickelt werden. Allerdings kann die Hypothese mit den Daten der Statistikämter nicht überprüft werden, da wichtige Variablen, die das Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten bzw. den Erfolg der Weiterbildung beeinflussen, nicht erfasst sind.

## Entwicklung einer neuen Methode zur Messung von Weiterbildungsaktivitäten

Ausgehend von einer Differenzierung der Begriffe Bildung, Aus- und Weiterbildung und persönliche Entwicklung (oder individuelles Lernen) wird der Begriff TrainingActivityDegree (TAD), auf Deutsch Weiterbildungsaktivitätsgrad, vorgestellt und zu den Begriffen Bildungs- und Entwicklungsaktivitäten ins Verhältnis gesetzt. Im Anschluss daran folgen technische Einzelheiten zu seiner Messung, seiner Darstellung sowie ein Vorschlag für die Kategorisierung und die wichtigsten Anwendungsgebiete der neuen Kennziffer.

### Definition und Abgrenzung des Begriffs Weiterbildung

Die Begriffe Bildung, Aus- und Weiterbildung oder Entwicklung (in Bezug auf das Lernen) werden zum einen synonym und zum anderen mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet, beispielsweise werden die Begriffe Bildung, Aus- und Weiterbildung so verwendet, dass sie einander einschließen (siehe Cedefop, 1998a; Go et al., 1996; Torkildsen, 1992). Gegenwärtig wird „Entwicklung“ oder „persönliche Entwicklung“ als Oberbegriff verwendet, der alle Entwicklungsprozesse mit Beginn des Lebens (sogar noch vor der Geburt) bezeichnen kann. Er lässt sich unterteilen in „formelle Entwicklung“, die in der Schule oder in organisierten Ausbildungskursen stattfindet, und „informelle Entwicklung“ wie das Alltagslernen bzw. das informelle Lernen – ein Aktivität, die in der Literatur mitunter auch als „nicht formale“ Entwicklung bezeichnet wird (Cedefop, 1998a und 1998b, Bd. II; Bjornavold, 2001). In der gegenwärtigen Forschung im Bereich der beruflichen Bildung von Erwachsenen wird folgende Unterscheidung zwischen den einzelnen Formen der Entwicklung gefordert: Bildung, Aus- und Weiterbildung und informelle Weiterentwicklung.



Ein alternativer Begriff für „Entwicklung“ ist der vom Australian Bureau of Statistics (ASB, 2003) verwendete Begriff „Lernen“, der nahezu synonym ist, jedoch das Merkmal einer bewussten Aktivität stärker betont.

Diese Abgrenzung der Weiterbildung und Weiterbildungsaktivitäten von anderen Entwicklungsaktivitäten ist erforderlich, da sie den Wert der Kennziffer TrainingActivityDegree in entscheidendem Maße beeinflusst. Neben der Abgrenzung des Begriffs Weiterbildung sind die Berechnungsmethode, der Beobachtungszeitraum der Weiterbildungsaktivitäten und die Auswahl der Aktivitäten (z. B. Weiterbildung in einem speziellen Kontext wie Beruf, Organisation, Wirtschaftszweig) wichtige Einflussfaktoren, um den Wert des TAD festzustellen.

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass Begriffe wie „Ausbildung“, „Fortbildung“, „kontinuierliche Bildung“, „Weiterbildung“ oder „kontinuierliches Lernen“ in diesem Beitrag synonym verwendet werden.

Der Erwerb von Bildung ist eine formelle Entwicklungsaktivität und bezieht sich auf die allgemeine und berufliche Grundbildung, die Kinder und Jugendliche in der Schule erwerben. Sie dient dem primären, systematischen Erwerb beruflicher Qualifikationen (spezielle Fertigkeiten, Fachwissen, Erfahrung), gegebenenfalls mit einem formalen Abschluss. Diese Form des Bildungserwerbs ist zumeist straff organisiert und findet in Fachschulen, Berufsschulen und an Hochschulen statt. In der Regel ist der Erwerb von Bildung die Hauptbeschäftigung einer Person, die in diesem Zeitraum in keinem Arbeitsverhältnis bzw. in einem Teilzeitarbeitsverhältnis steht. Ein weiteres Abgrenzungsmerkmal der Bildung gegenüber der Weiterbildung besteht darin, dass der Erwerb von Bildung halbtätig oder ganztätig über einen Zeitraum von mindestens fünf mehr oder weniger aufeinanderfolgenden Monaten stattfindet. Wenn jedoch Bildungsaktivitäten neben der Beschäftigung stattfinden (beispielsweise einmal oder zweimal wöchentlich drei Stunden) und kein formaler Abschluss vorgesehen ist, handelt es sich, auch wenn sich diese Aktivität über mehrere Jahre erstreckt, um Weiterbildung und nicht um eine berufliche Grundausbildung. Ein typisches Beispiel dafür ist ein Italienischkurs, der über einen längeren Zeitraum (möglicherweise einige Jahre) an zwei Stunden in der Woche stattfindet.

Weiterbildung ist genau wie Bildung eine formelle Entwicklungsaktivität und in der Regel durch die folgenden Hauptmerkmale gekennzeichnet: Sie ist mehr oder weniger systematisch und formell organisiert, wird von einem Ausbilder betreut, ist von kurzer bis mittlerer Dauer und findet berufsbegleitend oder in Zeiten der Arbeitslosigkeit statt. Sie kann in Bildungseinrichtungen sowie in Unternehmen oder sogar in Form einer Bildungsreise stattfinden. Normalerweise erfolgt sie im Anschluss an die Grundausbildung, jedoch nicht unbedingt, da Weiterbildung auch genutzt werden kann, damit ungelernete Arbeiter die für die Ausübung einer bestimmten Aufgabe (eng definierten) Grundfähigkeiten erwerben. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Weiterbildung im deutschsprachigen Raum dazu dient, das Grundwissen zu festigen, zu erweitern und aufzufrischen, neue Qualifikationen in Form einer Umschulung zu erwerben und sich neuartige, ganz spezielle Fähigkeiten für eng begrenzte Arbeitsbereiche anzueignen.

Die informelle Weiterentwicklung findet ohne Ausbilder, außerhalb von Schulen oder Kurseinrichtungen und ohne jegliche systematische (formelle) Organisation statt. Sie ergibt sich aus der täglichen Arbeit oder aus dem Alltag, entweder ganz unbewusst oder zielstrebig (z. B. selbständiges Literaturstudium), und ist daher häufig ein Nebenprodukt der Arbeit oder Freizeitbeschäftigung. Zu informellen Entwicklungsaktivitäten gehören die Nutzung der Medien, Beschäftigung mit Selbststudienmaterial, das Lernen am Arbeitsplatz, möglicherweise unter Anleitung von Kollegen oder Vorgesetzten, Messebesuche, Teilnahme an Konferenzen, das Reisen „mit offenen Augen“, aber auch ein Betriebs- oder Arbeitsplatzwechsel. Sie kann auch zielgerichteter erfolgen, etwa in Form eines Selbststudiums, das sich allerdings deutlich von dem extern organisierten Selbststudium im Rahmen der Grundausbildung oder Weiterbildung, wie z. B. Fernkurse, unterscheidet.

Die Abgrenzung ist notwendig und hilfreich. Angesichts der potenziellen Vielfalt der Entwicklungsaktivitäten ist es jedoch unmöglich, in jedem einzelnen Fall eine klare Trennlinie zwischen formellen und informellen Entwicklungsaktivitäten zu ziehen; die Übergänge sind fließend und somit muss die Klassifikation manchmal neu entschieden werden. Es lässt sich eine Verlagerung von der schulischen Bildung hin zur innerbetrieblichen Weiterbildung und zum integrierten Ler-



nen am Arbeitsplatz feststellen. Wahrscheinlich werden sich Akademien, Weiterbildungseinrichtungen und andere Institutionen daher künftig auf eine stärkere Mischung von Aktivitäten der Bildung, Weiterbildung und informellen Entwicklung, die oft am Arbeitsplatz stattfinden, einstellen müssen. Auch Fernunterricht und systematischer (computerunterstützter) Selbstunterricht werden voraussichtlich zunehmen und sind daher mit größerer Aufmerksamkeit als Faktoren zu betrachten, die die Qualifikationsentwicklung beeinflussen. Aufgrund dieser Entwicklungen verschwimmt die Trennlinie zwischen Weiterbildungs- und informellen Entwicklungsaktivitäten immer mehr. Die Merkmale „organisiert“ und „Anleitung durch einen Ausbilder“ stellen jedoch in den meisten Fällen eine eindeutige Abgrenzung dar.

#### **Operationelle Definition des Begriffs „TrainingActivityDegree“**

Der TrainingActivityDegree wird als die Gesamtheit der Weiterbildungsaktivitäten während eines bestimmten Zeitraums (z. B. fünf Jahre) definiert. Wird beispielsweise die Aktivität in Tagen gemessen und die Dauer in Jahren, dann ist der TAD die Kennziffer der „durchschnittlichen Weiterbildungstage pro Jahr“ (Langer, 2000-01), die folgendermaßen berechnet wird: Aktivitätseinheit (Tage) geteilt durch die Dauereinheit (Jahre). Wie man sieht, kann die Formel für eine Vielzahl von Kombinationen von Zeitvariablen sowohl für die Aktivitätseinheit (Stunden, Tage) als auch für die Dauereinheit (Monate, Jahre) verwendet werden.

Bei der nachfolgend vorgestellten erstmaligen Verwendung der TAD-Daten ist der Tag die Aktivitätseinheit. Da begrenztes oder ungenaues Erinnerungsvermögen ein ernstes Hindernis für die Erfassung von Daten über einen langen Zeitraum wie etwa Jahre darstellt, wollte man die Vortäuschung von Exaktheit vermeiden und hat Tageseinheiten statt Stundeneinheiten zugrunde gelegt. Bei der Datenerfassung wurden halbe und ganze Tage als Berechnungseinheiten zugrunde gelegt (0,5 Tage, 1,0 Tage, 1,5 Tage usw.), während Halbtageseinheiten 4 Stunden (mit einer Spanne von 1 Stunde bis 5 Stunden) und Tageseinheiten 8 Stunden (Spanne von 6 bis 10 Stunden, wenn an einem Tag abgeschlossen) umfassen. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass in den empirischen Beobachtungen vor allem ca. vier Stunden und sieben bis acht Stunden erfasst wer-

den (Einzelheiten bei Langer, 2000-01). Wird eine Weiterbildungseinheit ursprünglich in Stunden angegeben, z. B. 120 Stunden, erfolgt die Berechnung der Tageseinheiten auf der Grundlage des Faktors „8“, woraus sich in diesem Fall 15 Tage ergeben. Der Faktor „8“ wird auch bei der Umwandlung der TAD-Werte von Tages- in Stundeneinheiten verwendet.

Der Beobachtungszeitraum, der durch die Dauereinheit wiedergegeben wird, kann variieren. In der gegenwärtigen Forschungsstudie, die sich mit der Weiterbildung von Angestellten in der Beherbergungsbranche in Deutschland und Österreich beschäftigt, wurde festgelegt, dass der Beobachtungszeitraum bei einem Alter von 18 Jahren beginnt bzw. bei Abschluss der Berufsausbildung, wenn diese zu einem späteren Zeitpunkt beendet wird. Für den Beobachtungszeitraum wurden verschiedene Variablen ausgewählt, u. a. die „relevante Gesamtperiode“ (total relevant period, trp). In der Praxis kann sich die relevante Gesamtperiode auf 50 Jahre erstrecken und umfasst damit den gesamten potenziellen Weiterbildungszeitraum in einem Arbeitsleben.

Bevor eine Entscheidung über den Beobachtungszeitraum getroffen wird, müssen die jeweiligen Vor- und Nachteile analysiert werden. Ein Zeitraum von einem Jahr setzt relativ präzise Angaben der Befragten voraus, er ist jedoch sehr kurz und kann nur bei einem allgemein hohen Weiterbildungsstand in einer Organisation oder in einem Wirtschaftszweig zugrunde gelegt werden, und selbst dann ist die Wahrscheinlichkeit einer ungewollten Verzerrung sehr hoch. In Bezug auf die Beherbergungsbranche, in der die Weiterbildungsbeteiligung generell niedrig ist und häufig Unterbrechungen von mehreren Jahren zu verzeichnen sind (möglicherweise weil kein akuter Weiterbildungsbedarf besteht), ist Forschungszeiträumen von 5 bis 10 Jahren oder sogar der relevanten Gesamtperiode der Vorrang zu geben, obwohl in einem solchen Fall relativ ungenaue Angaben über die Häufigkeit und die Dauer individueller Weiterbildungsaktivitäten zu erwarten sind. Ferner stellt sich die Frage, inwiefern Weiterbildungsaktivitäten, die beispielsweise 15 Jahre zurückliegen, für ein Modell, das den TAD als eine abhängige Variable für die Feststellung des gegenwärtigen Weiterbildungsverhaltens einsetzt, von





Bedeutung sein könnten. In einem solchen Modell wäre auch das Alter ein wichtiger Erklärungsfaktor.

Die Auswahl von Weiterbildungsaktivitäten, die für die Messung des TAD geeignet sind, hängt vor allem von den Zielvorgaben der Forschung oder der Statistik ab. Beispielsweise wird die Teilnahme an obligatorischen Schulungen mitunter nicht berücksichtigt, wenn der TAD in Bezug auf die Einstellung und die Situationsfaktoren von Individuen das Forschungsziel ist. Obligatorische Schulungen sind jedoch zu berücksichtigen, wenn die Auswirkungen der Weiterbildung auf das Einkommen in Bezug auf den TAD oder der Zusammenhang zwischen TAD und beruflicher Laufbahn Gegenstand der Forschung sind (Riley und Ladkin, 1994). Ein weiteres Auswahlkriterium ist das Thema der Weiterbildungsmaßnahmen, das beispielsweise auf den derzeit ausgeübten Beruf, den Arbeitgeber oder den Wirtschaftszweig beschränkt sein kann, oder auf sonstige Weiterbildungsmaßnahmen in der relevanten Gesamtperiode.

### Berechnung des TrainingActivityDegree

Die Berechnung des TAD lässt sich anhand seiner erstmaligen Anwendung demonstrieren.

Die folgenden konkreten Fragen zur Bewertung des Grades der Weiterbildungsaktivität waren Teil eines umfassenden Fragebogens, dem eine Definition des Begriffs „Weiterbildung“ sowie eine Abgrenzung in Bezug auf Aktivitäten der Grundausbildung und informellen Entwicklung vorausgingen. Auf dieser Grundlage waren „bisher unternommene persönliche Weiterbildungsaktivitäten“, d. h. die Aktivitäten seit Beendigung der Pflichtschule bis zum Zeitpunkt der Befragung, in eine Tabelle einzutragen.

Die Angaben zu den Weiterbildungsaktivitäten wurden in einer ausführlichen Befragung erfasst, wobei ausreichend Zeit für das Interview eingeplant war. Es wurden berufsspezifische Weiterbildungsaktivitäten für den derzeit ausgeübten Beruf und Weiterbildungsaktivitäten für frühere oder künftige Tätigkeiten außerhalb des Beherbergungs- und Gaststättengewerbes berücksichtigt. Die folgenden Fragen lieferten nicht nur wichtige Informationen über die Zeitaspekte der Weiterbildungsaktivitäten, son-

### Ergebnis hinsichtlich der Erfassung der Zeitaspekte anhand von Punkt d):

Jahr	Aktivitäten und Dauer der Aktivitäten (Tage, Stunden pro Tag)	Summe pro Aktivität in Tageseinheiten
1998	ein fünftägiger Kurs über Health Food, täglich ca. 8 Stunden	5,0
1999	ein halber Tag (vier Stunden) Unterweisung am Arbeitsplatz zu Fragen der Arbeitshygiene	0,5
2000	keine Weiterbildung	0
2001	ein eintägiger Kurs über Wiener Süßspeisen (sieben Stunden)	1,0
	ein dreitägiger Kurs über Personalmanagement, zwei Tage mit ca. je 8, 5 Stunden und ein Tag mit vier Stunden	2,5
2002	keine Weiterbildung	0
<b>Jahre insgesamt: 5</b>		<b>Weiterbildungstage insgesamt: 9,0</b>

**Berechnung: 9,0 Weiterbildungstage: 5 Jahre = 1,8  
Weiterbildungstage pro Jahr (TAD = 1,8)**

dern dienten den Befragten auch als Gedächtnisstütze während des Prozesses der Datenerhebung:

- Weiterbildungsaktivitäten: Thema und Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme (z. B. individuelle Weiterbildung am Arbeitsplatz, Kurs in einer Gruppe);
- Anbieter und Ort der Weiterbildung (Name des Weiterbildungsanbieters, Schulungsräume, Hotel usw.)
- Grund der Weiterbildung (in dem Beruf obligatorisch, Notwendigkeit, einen Nachweis zu erwerben, Interesse usw.);
- Daten der Weiterbildungsaktivitäten (möglichst: Tag/Monat/Jahr) und Dauer einer jeden Maßnahme (Stunden, Tage, Wochen, Monate);
- andere Zeitaspekte (Wochentage, Tageszeit);
- grobe Einschätzung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses der individuellen Weiterbildungsaktivitäten und der Motivation, an weiteren Kursen teilzunehmen.

Die durchschnittlichen jährlichen Tageseinheiten der Weiterbildung werden mit Hilfe der Angaben zu den Zeitaspekten (d) und der Zahl der entsprechenden Jahre errechnet. Die Berechnung lässt sich anhand des folgenden Beispiels eines maximalen Bezugszeitraums von fünf Jahren, und zwar von 1998 bis 2002, berechnen, wobei es



sich um spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für einen Koch als Befragten handelte (die Erhebung wurde im Januar 2003 durchgeführt).

Das Ergebnis sind insgesamt neun Weiterbildungstage in fünf Jahren mit einem TAD von 1,8. Geringfügige Anpassungen wie die Berechnung von 7-Stunden-Tagen oder 8,5-Stunden-Tagen als Standardtage von 8 Stunden sind zulässig.

### **Kategorisierung, Darstellung und Anwendung des TrainingActivityDegree**

Die TAD-Daten sind intervallskaliert und daher für statistische Analysen gut geeignet. Für die Darstellung in Tabellen oder Abbildungen muss jedoch eine Einteilung nach individuellen, in Ordinalskalen zusammengefassten Merkmalen vorgenommen werden. Der erste Schritt zur Kategorienbildung ist die Überprüfung der Datenverteilung; grobe Richtwerte lieferten Modellversuche in verschiedenen Sektoren und Pilotinterviews. Diese Verteilung ließ große Unterschiede erkennen, z. B. zwischen dem Finanzsektor und der Beherbergungsbranche. Des Weiteren weisen die TAD-Daten in der Beherbergungsbranche eine Vielfalt von beobachteten Werten auf, angefangen bei einem Schwerpunkt im Bereich zwischen 0 und 3,5 und abnehmender Häufigkeit bis zu Werten von rund 10 und darüber, in Einzelfällen sind sogar Werte zwischen 30 und 40 durchschnittlichen Weiterbildungstagen pro Jahr dokumentiert (Langer und Naschberger, 1999-2001; Langer und Naschberger, 1999-2002).

Die relativ geringe Zahl von Weiterbildungsaktivitäten in der Beherbergungsbranche machte es erforderlich, in den Kategorien mit einer geringen Aktivität kleinere Abstufungen und im Zusammenhang mit der abnehmenden Häufigkeit größere Abstufungen vorzunehmen. Diese Stufeneinteilung beruht auch auf der Annahme (Langer, 2000-01), dass, wenn die TAD-Daten bei Null oder in einem sehr niedrigen Bereich konzentriert sind, sich präzisere Abstufungen durch gewisse Konstellationen der Einflussfaktoren erklären lassen, während bei einem zunehmend höheren TAD die Breite der jeweiligen TAD-Kategorie weniger den Konstellationen der allgemeinen exogenen Einflussfaktoren als zufälligen individuellen Faktoren zuzuschreiben ist.

Die Anzahl der Kategorien hängt von verschiedenen Faktoren ab wie Stichprobengröße, Verteilung spezieller TAD-Daten, Forschungsziele und eine angemessene Größe für die Datendarstellung. Als allgemeines Modell wurde ein 10-stufiges Kategorisierungssystem entwickelt (Langer, 2000-01). Wenn eine große Zahl niedriger TAD-Werte und nur sehr wenig hohe Werte zu beobachten sind, wie es bei dem gegenwärtigen Projekt der Fall war, muss das Spektrum der Kategorien verkleinert werden, indem beispielsweise die höchsten Kategorien zusammengefasst werden. Beim gegenwärtigen Beispiel wurden sieben Kategorien definiert, wobei in Kategorie 1 der TAD gleich Null ist (inaktive Person), d. h. 0 Tage pro Jahr beträgt, und in Kategorie 7 der TAD mit 10,0 oder mehr Tagen pro Jahr relativ groß bis sehr groß ist. Dieses 7-stufige Kategorisierungssystem wurde bei der Darstellung der Daten in Abbildung 1 angewandt, ein weiteres, 4-stufiges System wird in Tabelle 1 vorgestellt.

Da der TAD eine Kennziffer ist, die vielfältige Spezifikationen aufweisen kann, müssen im Interesse einer effizienten Darstellung Akronyme und Abkürzungen verwendet werden, z. B. für die Definition des Beobachtungszeitraums (5 oder 10 Jahre, relevante Gesamtperiode = trp):

Version 1: TAD5 TAD10 TADtrp

Version 2: TAD-5 TAD-10 TAD-trp

Weitere Spezifikationen je nach den individuellen theoretischen und empirischen Zielen:

- Einzelperson (ind) oder Organisation wie z. B. ein Unternehmen oder Sonstiges (org);
- Sektor wie beispielsweise Wirtschaftszweig, Branche, Gewerbe usw., zusammen mit näheren Angaben (z. B. Finanzsektor = fin, öffentlicher Sektor = pub, Tourismusbranche = tou);
- Länderangaben (internationale Abkürzungen), z. B.: UK, US, D, A.

Einige praktische Beispiele für kombinierte Beschreibungen:

- TAD10, org, US oder TAD-10/org/US

- TAD3, ind, fin, uk oder TAD-3/ind/fin/UK



In der gegenwärtigen Forschung (Langer, 2000-1) werden folgende drei Hauptanwendungen der Kennziffer TrainingActivityDegree beschrieben:

□ statistische Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten zwecks vergleichender Analyse (z. B. zwischen Ländern; Erklärungsvariablen oder abhängige Variablen in Erklärungsmodellen (Langer und Naschberger, 1999-2001; Bernini et al., 1999; Langer, 2000-2001; Langer et al., 2001); und andere statistische Anwendungen;

□ Evaluierung des Erfolgs von Weiterbildungsinvestitionen auf der Meso- oder Makroebene von Wirtschaftszweigen und Ländern;

□ Evaluierung von Einzelpersonen (oder Gruppen) im Rekrutierungsprozess in Bezug auf die Leistung am Arbeitsplatz oder den Erfolg der Weiterbildungsinvestitionen auf Mikroebene (Personalmanagement von Organisationen).

Nachfolgend werden Beispiele für die Anwendung des TAD in der Statistik, in Vergleich und für Testhypothesen angeführt.

## Empirische Methodologie

Die Daten dieser Studie wurden im Kontext einer größeren transnationalen Erhebung und eines Analyseprojekts in der Tourismusbranche in der österreichischen und bayrischen Alpenregion erfasst, wobei der Schwerpunkt auf dem Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten und den Erklärungsvariablen der Weiterbildungsaktivitäten lag.

### Gestaltung und Auswahl der Stichproben

Der empirische Forschungsprozess umfasste vier aufeinanderfolgende Schritte (zu den Einzelheiten siehe Langer und Naschberger, 1999-2001; Langer, 2000-2001): Expertenbefragungen (ca. 5 pro Land), Pilotinterviews mit Unternehmern und Arbeitnehmern (ca. 25 pro Land), eine kleine Pilotstichprobe (ca. 100 Befragte pro Land) und eine abschließende große Stichprobe (ca. 430 Befragte pro Land).

Die Ergebnisse der ersten Anwendung der Kennziffer TrainingActivityDegree stam-

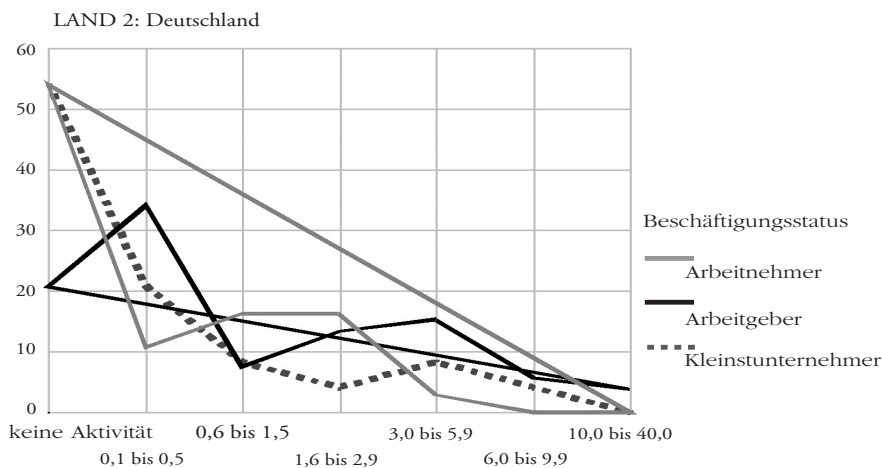
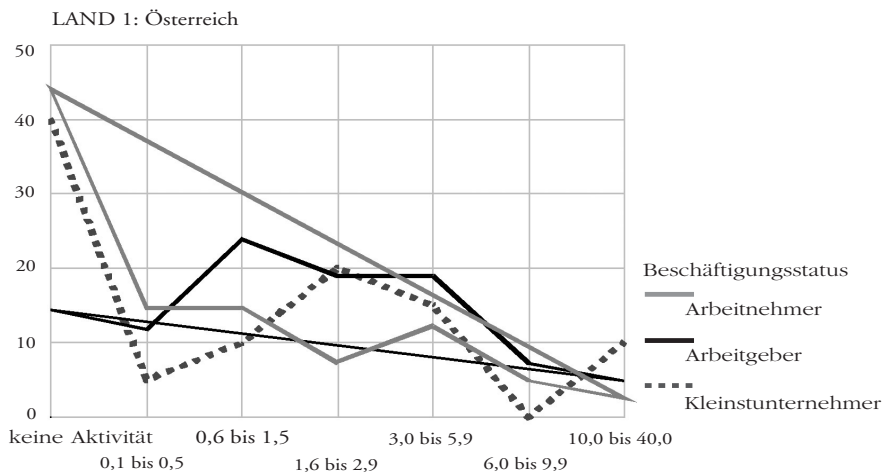
men aus einer explorativen Quotenstichprobe. Dieser allgemein akzeptierte Ansatz reichte aus, um einen ersten verlässlichen Einblick zu gewinnen, ohne Anspruch auf repräsentative statistische Ergebnisse zu erheben. Im Unternehmensegment kann eine Zufallsstichprobe erhoben werden, während aufgrund des europäischen Gesetzes zum Schutz der Privatsphäre im Arbeitnehmersegment nicht genügend Daten vorliegen. Auch die Quotenmethode stößt an Grenzen, wenn sie auf das Beherbergungsgewerbe angewandt wird (zu statistischen Problemen in der Tourismusbranche siehe auch Latham, 1989), da die Populationsdaten aufgrund unzureichender statistischer Angaben begrenzt sind. Die erforderlichen Populationsquoten müssen anhand verschiedener Quellen grob berechnet werden. Statistische Probleme ergeben sich auch aufgrund der für diese Branche typischen saisonbedingten Schwankungen und im Zusammenhang mit dem maßgeblichen Datum (hinsichtlich der Zahl der Arbeitnehmer ist es ein großer Unterschied, ob der Tag der Datenerfassung in der Hochsaison oder außerhalb der Saison liegt)

An der Quotenstichprobe haben im Sommer 1998 217 Personen teilgenommen, die in kleinen Beherbergungsunternehmen (Pension, Gasthof, Hotel) tätig sind, wobei 103 Befragte aus Österreich (42 Arbeitnehmer, 41 Arbeitgeber, 20 Kleinstunternehmer) und 114 aus Bayern (37 Arbeitnehmer, 53 Arbeitgeber, 24 Kleinstunternehmer) stammten. In der Stichprobe waren die Arbeitnehmer für die Arbeitgeber tätig (meistens als Paar von einem Arbeitgeber und einem Arbeitnehmer). Diese Arbeitgeber sind Eigentümerunternehmer bzw. Unternehmer (oder in einigen wenigen Fällen abhängige Manager) mit 2 bis 49 Vollzeitbeschäftigten. Kleinstunternehmer sind Eigentümerunternehmer mit nur einem Angestellten. Diese Segmente werden als 3 Stichproben behandelt, die jeweils den Populationsdaten in Bezug auf Alter und Geschlecht (insgesamt waren ca. 60 % Frauen) entsprechen. In einigen Fällen werden diese drei Stichproben in der Kategorie der Gesamtstichprobe zusammen dargestellt. Im Falle der Quoten für die individuellen Segmente könnten sie für die „in der Beherbergungsbranche tätigen Personen“ stehen. Dies ist jedoch keine gültige Annahme, da das Verhältnis zwischen Populationsdaten und Quotendaten in jedem der drei Berufs-



Abbildung 1

## TrainingActivityDegree (TADtrp) dreier Beschäftigensegmente in der Beherbergungsbranche in Österreich und Deutschland



Stichprobe: 214 Fälle; keine fehlenden Werte; Prozentsatz (%) aller validen Fälle; TAD in Tagen pro Jahr im Durchschnitt;

Quelle: Langer und Naschberger, 1999-2001 und 1999-2002 (LEONARDO-Projekt: Training requirements in tourism, explorative Untersuchung 1998)

segmente sehr unterschiedlich ist, z. B. gibt es im Vergleich zur Stichprobe in Wirklichkeit erheblich mehr Arbeitnehmer als Arbeitgeber. Im Allgemeinen ist die Signifikanz der Ergebnisse auf die Befragten der Stichprobe begrenzt (Langer und Naschberger, 1999-2001).

### Feldforschung

Die Datenerfassung wurde von hoch qualifizierten Interviewkräften in persönlichen Befragungen anhand eines Fragebogens vorgenommen. Diese Methode trug zu der niedrigen Verweigerungsquote bei, zum einen weil die in der Tourismusbranche befragten Personen es vorzuziehen, in einem persönlichen Gespräch befragt zu werden, statt ohne Hilfe einen Fragebogen auszufüllen. Zum anderen konnten so Fragen geklärt werden, was eine hohe Qualität der Antworten gewährleistet. Auswahlverfahren und Erfassungsprozess waren Gegenstand einer externen unabhängigen Qualitätskontrolle, die die hohe Qualität bestätigte (Langer und Naschberger, 1999-2001).

### Statistische Analyse

Ein weiterer methodologischer Aspekt ist die statistische Analyse der Ergebnisse der Quotenauswahl nach dem Prinzip der explorativen Datenanalyse (EDA). Die intervallskalierten TAD-Daten sind nicht normalverteilt, sondern folgen dem Prinzip der F-Verteilung. Daher können in der Forschung zu Unterschieden und Zusammenhängen nur nichtparametrische Methoden angewandt werden.

### Ergebnisse

Hauptziel des vorliegenden Projekts war es, Datenmaterial zu sammeln, da bisher keine präzisen Daten vorlagen. Es soll erwähnt werden, dass ältere Quellen, darunter offizielle Statistiken und Ergebnisse verschiedener Studien (Boer et al., 1997; Europäische Kommission, 1997; Langer, 1988a; Schmidt, 1996; Zeidler, 1990) im Allgemeinen auf geringe Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitgebern und Arbeitnehmern kleiner Tourismusunternehmen hindeuteten.

Die Daten werden zum Teil in Diagrammen oder Kreuztabellen dargestellt und untersuchen unterschiedliche Merkmalsausprägungen für die Attribute „Land“, „Beschäftigungsstatus“, „Alter“ und „Geschlecht“.



## Vergleich von drei Beschäftigtensegmenten in zwei Ländern

Anhand von Diagrammen, einer Tabelle und statistischen Testmethoden werden die TAD-Ergebnisse für die Beschäftigtensegmente verglichen. Abbildung 1 zeigt je nach Beschäftigungsstatus deutliche Unterschiede hinsichtlich des Grades der Weiterbildungsaktivität (TAD). In beiden Ländern bietet sich ein ähnliches Bild: Bei den Arbeitnehmern und Kleinstunternehmern gibt ein hoher Prozentsatz „keine Weiterbildungsaktivität“ an. In Deutschland liegt diese Quote bei über 50 %. Bei den Arbeitgebern ist die Zahl derer, die „keine Aktivität“ angeben, wesentlich geringer. In der Mehrzahl der Fälle sind sie die aktivste Gruppe.

Die folgenden Überprüfungen der TAD-Ergebnisse in den drei Beschäftigtensegmenten, innerhalb der jeweiligen Länder und im Ländervergleich, bestätigen die in Abbildung 1 dargestellte Analyse, da sie hoch signifikante Unterschiede aufzeigen.

Wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit in dem zweiseitigen Test bei 0,05 oder darüber liegt, lässt die Evidenzlage eine Ablehnung der Nullhypothese, nach der die Beobachtungen unabhängig sind, nicht zu. Dies könnte für die Untersuchung der jeweiligen Beschäftigtensegmente im Ländervergleich (2) zutreffen. Obwohl der Test der Gesamtstichprobe (1) in beiden Ländern einen signifikant höheren TAD für Österreich ergibt, kann die Nullhypothese beinahe mit der geringeren Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,01 abgelehnt werden, vermutlich aufgrund der größeren Stichprobe. Die Tests innerhalb der Länder (3) ergeben hoch signifikante Ergebnisse für unabhängige Beobachtungen im Segment „Arbeitgeber“ im Verhältnis zu den „Arbeitnehmern“ in beiden Ländern. Dies gilt auch für das Paar „Arbeitgeber“ versus „Kleinstunternehmer“ in Deutschland, während die Tests für die anderen Paare keine Ablehnung der Nullhypothese zulassen.

### Beschäftigtensegmente (nach Ländern geordnet), nach Geschlecht getestet

Häufig wird über geschlechtsspezifische Unterschiede im Weiterbildungsverhalten berichtet, so dass die allgemeine Arbeitshypothese aufgestellt werden könnte, dass weibliche Arbeitnehmer seltener an Weiter-

#### Datengrundlage:

Explorative Untersuchung von 1998 (Beschreibung siehe oben) in der Beherbergungsbranche mit Stichproben aus drei Beschäftigtensegmenten in zwei Ländern (A = Österreich, D = Deutschland); insgesamt sechs Stichproben, die zu einer Gesamtstichprobe zusammengefasst werden können. Die meisten der Befragten (insgesamt etwa 75 %) verfügen über eine abgeschlossene Schulbildung. In Bezug auf das österreichische Bildungssystem bedeutet dies, dass sie die Primarschule oder die Sekundarschule der Stufe I und eine maximal dreijährige Berufsausbildung absolviert haben. Einige (etwa 10 %, überwiegend Frauen) verfügen lediglich über einen Primarschulabschluss oder sie haben die Sekundarstufe und in einigen wenigen Fällen sogar eine Tertiärbildung absolviert. Die Befragten stellen größtenteils eine demografische Gruppe mit einer „Standardbildung“ und gewissen Vorbehalten gegenüber formaler Bildung, Lernen und Entwicklung dar.

#### Daten:

Die Daten für die Variable TADtrp werden verhältnisskaliert dargestellt. (Anmerkung: Abbildung 1 stellt diese Daten ordinalskaliert dar.); F-Verteilung;

#### Testhypothese:

Nullhypothese: Die Populationsmittel sind in jeder der voneinander unabhängigen Gruppen, die paarweise getestet wurden, gleich.

#### Testmethode:

nichtparametrischer Test der Mediandifferenz, Mann-Whitney-Rangsummentest, asymptotische Signifikanz (zweiseitig);

#### Abkürzungen:

A = Österreich, D = Deutschland, p = Irrtumswahrscheinlichkeit;

#### Testergebnisse:

(1) Gesamtstichprobe (A) * Gesamtstichprobe (D)		p = 0,014
(2) Arbeitnehmer (A) * Arbeitnehmer (D)		p = 0,312
Arbeitgeber (A) * Arbeitgeber (D)		p = 0,051
Kleinstunternehmer (A) * Kleinstunternehm. (D)		p = 0,116
(3) Arbeitnehmer * Arbeitgeber	p = 0,003 (A)	p = 0,007 (D)
Arbeitnehmer * Kleinstunternehm.	p = 0,397 (A)	p = 0,815 (D)
Arbeitgeber * Kleinstunternehm.	p = 0,243 (A)	p = 0,005 (D)

bildungsmaßnahmen teilnehmen als männliche. In der Beherbergungsbranche wäre die geschlechtsbezogene Arbeitshypothese jedoch mit der Testhypothese identisch, der zufolge es keine Unterschiede gibt. (Zur Datengrundlage, Testhypothese und Testmethode siehe oben.) Tabelle 1 zeigt die Forschungsergebnisse für die österreichische und deutsche Beherbergungsbranche.

Der Vergleich der Daten für männliche und weibliche Gruppen in Tabelle 1 zeigt geringfügige Unterschiede für die einzelnen Beschäftigtensegmente (und bei der Reihe insgesamt). Dies wird durch die Tests bestätigt.



Tabelle 1

### TrainingActivityDegree (TAD<sub>trp</sub>) in der Beherbergungsbranche in Österreich und Deutschland, dargestellt in einer Kreuztabelle nach Beschäftigungsstatus und Geschlecht.

Geschlecht				Beschäftigungsstatus			Reihe insgesamt
				Arbeitnehmer	Arbeitgeber	Kleinst-unternehmer	
männlich	TAD trp-c4	keine Aktivität im Untersuchungszeitraum	Fälle % je Beschäftigungsstatus	13 52,0%	9 17,6%	6 42,9%	28 31,1%
		sehr gering bis gering: 0,1 bis 0,9	Fälle % je Beschäftigungsstatus	6 24,0%	10 19,6%	4 28,6%	20 22,2%
		gering bis mäßig: 1,0 bis 2,9	Fälle % je Beschäftigungsstatus	3 12,0%	11 21,6%		14 15,6%
		mittel bis sehr hoch: 3,0 bis 200	Fälle % je Beschäftigungsstatus	3 12,0%	21 41,2%	4 28,6%	28 31,1%
Fälle pro Spalte insgesamt Prozentsumme pro Spalte			Fälle % je Beschäftigungsstatus	25 100,0%	51 100,0%	14 100,0%	90 100,0%
weiblich	TAD trp-c4	keine Aktivität im Untersuchungszeitraum	Fälle % je Beschäftigungsstatus	25 47,2%	8 18,2%	15 50,0%	48 37,8%
		sehr gering bis gering: 0,1 bis 0,9	Fälle % je Beschäftigungsstatus	10 18,9%	16 36,4%	4 13,3%	30 23,6%
		gering bis mäßig: 1,0 bis 2,9	Fälle % je Beschäftigungsstatus	8 15,1%	6 13,6%	2 6,7%	16 12,6%
		mittel bis sehr hoch: 3,0 bis 200	Fälle % je Beschäftigungsstatus	10 15,1%	14 31,8%	9 30,0%	33 26,0%
Fälle pro Spalte insgesamt Prozentsumme pro Spalte			Fälle % je Beschäftigungsstatus	53 100,0%	44 100,0%	30 100,0%	127 100,0%

Quelle: Langer und Naschberger, 1999-2001 und 1999-2002 (Leonardo-Projekt: Training requirements in tourism, explorative Untersuchung 1998)

Der Test der gesamten Stichprobe (217 Befragte), nach Geschlecht unterteilt, zeigt für männliche Befragte einen geringfügig höheren TAD (durchschnittlicher Rang:  $w = 106$ ;  $m = 114$ ). Dennoch ist die Differenz nicht

signifikant ( $p = 0,328$ ), und die Nullhypothese kann daher nicht abgelehnt werden. Das gleiche Bild ergibt sich, wenn die nach Geschlecht unterteilten Segmente einander einzeln zugeordnet werden.



## Diskussion

In diesem Beitrag wird die Entwicklung einer universal anwendbaren Methode zur Messung von Weiterbildungsaktivitäten beschrieben und erläutert, wie diese Methode in der Statistik und statistischen Analyse angewandt werden kann.

Die Beschreibung beginnt mit der Definition von Begriffen im Bereich der Weiterbildung und Entwicklung. Diese Definition sollte in Zukunft auch mehrsprachig erfolgen, z. B. durch eine Ausweitung der gegenwärtigen Richtlinien für Cedefop-Publikationen. Eine klare Unterscheidung zwischen Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung (kontinuierlicher Bildung) und informeller Entwicklung wäre ein wichtiger Fortschritt für die internationale vergleichende Forschung und Statistik, da sich die Verwendung nicht vergleichbarer Daten nachteilig auswirkt. Selbst einfache statistische Vergleiche werden durch unterschiedliche Definitionen erheblich beeinträchtigt. Da starke Abweichungen möglich sind, sollten Hypothesen und Erklärungsmodelle nicht formuliert werden, ohne die abhängige Variable „Weiterbildung“ oder andere Outputmaße klar zu definieren, andernfalls können sich die Ergebnisse deutlich unterscheiden und sind weder verallgemeinerbar noch verlässlich.

Für analytische Verhaltensmodelle in Bezug auf die formale Weiterbildung einerseits und die informelle Entwicklung andererseits ist die Unterscheidung zwischen diesen Arten der Entwicklung von besonderer Bedeutung, da sich beide grundlegend unterscheiden und für verschiedene Arbeitnehmersegmente unterschiedlich relevant sein können. Beispielsweise lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Personen mit geringer Grundausbildung informelle Entwicklungsprozesse bevorzugen und lieber durch praktische Tätigkeiten (am Arbeitsplatz), Berufserfahrung in verschiedenen Organisationen oder durch kurze Anleitung lernen. Dagegen meiden sie häufig formale Bildungsmaßnahmen, da diese mit In-der-Schule-Sitzen, Unterricht bei einem realitätsfernen Lehrer, einem Gefühl von Unbehagen und anstrengenden Prüfungen in Verbindung gebracht werden. Da einige Lerntypen mit einer schulähnlichen Lernumgebung nicht zurechtkommen, sollte die gegenwärtige Tendenz, formale und praktische (informelle) Lernprozesse zu kom-

### Testergebnisse:

Segmente der Gesamtstichprobe:

- 2 Länder: A = Österreich, D = Deutschland;
- 3 Beschäftigtensegmente: Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Kleinstunternehmer;
- 2 Geschlechtssegmente: w = weiblich; m = männlich;

- |                        |                         |                                  |
|------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| (1) weiblich insgesamt | * männlich insgesamt    | p = 0,328                        |
| (2) Arbeitnehmer (w)   | * Arbeitnehmer (m)      | p1) = 0,640 (A); p1) = 0,555 (D) |
| Arbeitgeber (w)        | * Arbeitgeber (m)       | p = 0,236 (A); p = 0,964 (D)     |
| Kleinstunternehmer (w) | * Kleinstunternehm. (m) | p1) = 0,437 (A); p1) = 0,259 (D) |

p1) In diesen Fällen testet das SPSS-Programm wegen der geringen Zahl der Fälle je Segment automatisch mit dem Exact-Test.

binieren, ihren Bedürfnissen besser gerecht werden. Diese Überlegungen zu den Vorteilen informeller und den Nachteilen formaler Lernsituationen unterstreichen die Notwendigkeit, zwischen Stärken und Schwächen der formalen Aus- und Weiterbildung zu unterscheiden. Eine bewusste Entscheidung für die Teilnahme an einer Aus- und Weiterbildung ist im Allgemeinen mit einem bestimmten finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden und unterscheidet sich darin wesentlich von der informellen Entwicklung. Dafür können durch die formale Weiterbildung Qualifikationen normalerweise relativ schnell und gezielt erworben werden. Obwohl es in Zukunft noch schwieriger werden wird, zwischen formaler und informeller Entwicklung zu unterscheiden, da beide Formen immer häufiger kombiniert werden, sollte die Unterscheidung zwischen rein informeller Entwicklung, die jeden betrifft, und formaler Weiterbildung in der Forschung beibehalten werden.

Zusätzlich zu dem Problem hinsichtlich der Definition des Begriffs „Weiterbildung“ müssen andere potenzielle Probleme, die die mit dem TAD erfassten Daten zur Weiterbildung verzerren können, angegangen werden. Eines dieser potenziellen Probleme ist die unzureichende Definition in Fragebögen, die zu unpräzisen Angaben der Befragten führt. Ist die Länge des Beobachtungszeitraums unklar, können die Befragten irrtümlich zusätzliche Weiterbildungsaktivitäten für den gewählten Beobachtungszeitraum angeben, also z. B. eine Weiterbildungsmaßnahme aus dem Jahr 1994 anführen, obwohl sich der Beobachtungszeitraum auf die Jahre 1996 bis 2001 be-

### Liste 2



schränkt. Die Befragten vergessen möglicherweise auch ganze Weiterbildungsmaßnahmen oder geben eine falsche Anzahl von Weiterbildungstagen an. Weiterhin können die Ergebnisse durch die grobe Messung des TAD in Tagen statt in Stunden sowie durch unzulässige Kategorisierung oder statistische Aufbereitung der TAD-Daten verzerrt werden (zu Einzelheiten siehe Langer, 2001-01, Langer, 2003b). Diese potenziellen Fehlerquellen bestehen jedoch auch bei der Verwendung anderer Outputmaße, die normalerweise noch weitere signifikante Probleme mit sich bringen. Daher wird der TAD als neue Möglichkeit zur Schließung dieser Wissenslücke vorgestellt. Es werden Vorschläge zur Definition und zu unterschiedlichen Beobachtungszeiträumen, Kategorisierungen, Darstellungen und Anwendungsbeispielen gemacht. Der TAD sollte in die Bemühungen zur Entwicklung einer neuen, allgemein akzeptierbaren Methode zur einheitlichen Messung von Weiterbildungsaktivitäten einbezogen werden.

Die Beispiele für die Anwendung des TAD in der Statistik und bei der Überprüfung von Hypothesen haben seinen praktischen Nutzen sowohl für die Wissenschaft als auch für die Zwecke der Verwaltung und Politik unter Beweis gestellt.

Im Hinblick auf das ursprüngliche Forschungsziel, das Ausmaß der Weiterbildungsaktivitäten in der österreichischen Beherbergungsbranche festzustellen, ist anzumerken, dass der TAD wesentlich höher ist, als nach anekdotischen Berichten und Vermutungen in den letzten Jahren anzunehmen war. Die explorativen Ergebnisse der gegenwärtigen Untersuchung widersprechen dem bisherigen Eindruck, selbst wenn nur wenige Befragte kontinuierlich an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und so einen höheren TAD aufweisen, z. B. durchschnittlich 10 oder mehr Weiterbildungstage pro Jahr. Auf jeden Fall hat eine große Zahl von Beschäftigten im Tourismussektor zumindest gelegentlich an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, und dies stellt definitiv eine neue Erkenntnis dar. Dennoch muss eingeräumt werden, dass der durchschnittliche Grad der Weiterbildungsaktivität im Vergleich zu vielen anderen Wirtschaftszweigen relativ gering sein dürfte. Leider lie-

gen hierzu noch keine vergleichenden Daten vor.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass der TAD nach der hier verwendeten Definition lediglich die Quantität von Weiterbildungsmaßnahmen misst. Qualitative Aspekte, wie das Weiterbildungsangebot, der Lerneffekt während der Weiterbildungszeiträume und die Anwendung des neuen Wissens, bleiben davon unberührt. Diese Faktoren sind von großer Relevanz, wenn die Auswirkungen von Weiterbildungsaktivitäten, z. B. auf das Einkommen von Beschäftigten oder die Leistungsfähigkeit von Organisationen, analysiert werden. Ebenso spielen derartige Aspekte im Hinblick auf die langfristige Entwicklung des persönlichen TAD eine Rolle, da Erfahrungen mit schlechten oder nutzlosen Weiterbildungsmaßnahmen zu einer negativen Einstellung oder zum Verzicht auf Weiterbildung führen können (Bates, 2001). Eine Methode, die sowohl qualitative als auch quantitative Faktoren berücksichtigt, ist daher unerlässlich und könnte durch weitere Forschungsarbeiten entwickelt werden.

Abschließend sollte betont werden, dass es sich bei den hier vorgestellten TAD-Daten um erste Ergebnisse eines neu entwickelten Instruments zur Bewertung und Beschreibung von Weiterbildungsaktivitäten handelt. In zukünftigen Studien könnte die Qualität der Daten durch eine Überarbeitung des Erhebungsprozesses verbessert werden, für den auch mehr Zeit einkalkuliert werden sollte. Beschränkungen hinsichtlich der finanziellen Mittel oder des Datenzugangs verhindern dies häufig, zumindest für komplette Stichproben. Als akzeptable Lösung zur Prüfung der Datenqualität könnten bei einer kleinen Kontroll-Stichprobe die Weiterbildungsdaten sehr sorgfältig erhoben werden. Dies würde unter anderem bedeuten, mehr Zeit für die Umfrage zu verwenden und auf zuverlässige Quellen zurückzugreifen, z. B. Organisationsdaten, Informationen von Weiterbildungsanbietern, Buchhaltungsbelege, Zertifikate oder Teilnahmebestätigungen von Kursen. Die Führung eines Nachweises über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen, beispielsweise nach dem Vorbild des „Record of Achievements“ im Vereinigten Königreich, wäre ebenfalls hilfreich.





## Bibliographie

- Airey, D.; Johnson, S.** The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*, 1999, 20, S. 229-235
- Ashley, R. A. et al.** A Customer-Based Approach to Hospitality Education. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 1995, Bd. 36 (4), S. 74-79
- Measuring Learning in Australia: A Framework for Education and Training Statistics* / ABS - Australian Bureau of Statistics. Canberra: ABS, 2003. Abrufbar unter: <http://www.ausstats.abs.gov.au>; Suche: 42130\_2003.pdf [Stand vom 9. Juli 2003, 16:52 Uhr]
- Bardeleben, R. von; Bolder, A.; Heid, H.** (Hrsg.) Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW), Beihefte, Heft 12, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996
- Barrett, B.; Groves, J.; Shanklin, C.** Academic Advising in Hospitality Education – A Study. *Hospitality and Tourism Educator*, 1995, Bd. 7 (2), S. 7-10
- Barrows, C. W. et al.** International Approaches to Teaching Service Management within the Hospitality Curriculum. *Hospitality and Tourism Educator*, 1995, Bd. 7 (3), S. 11-14
- Bates, R.A.** Public sector training participation: an empirical investigation. *International Journal of Training and Development*, 2001, Bd. 5 (2), S. 136-152
- Becker, G. S.** *Human Capital*. New York: Columbia University Press, 1964
- Becker, G. S.** *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press, 1993
- Bernini, C. et al.** The hotel industry training needs in some European Regions. *ATLAS News 21*, Dezember 1999, S. 19-26
- Bjornavold, J.** *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Cedefop. Thessaloniki: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001
- Boer, A.; Rhodri, Th.; Webster, M.** *Small Business Management: A Resource-Based Approach for the Hospitality and Tourism Industries*. London: Cassell, 1997
- Berufsbildungsbericht 1998* / bmb+f - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn: bmb+f, 1998
- Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel: Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa 1998* / Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Referenzdokument, Erste Auflage. Thessaloniki, 1998a
- Vocational education and training - the European research field* / Cedefop - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Hintergrundbericht, Band I und II, Referenzdokument, Erste Auflage. Thessaloniki, 1998b
- Conlin, M. V.; Baum, T.** Comprehensive human resource planning: an essential key to sustainable tourism in island settings. In: Cooper, C. P.; Lockwood, A. (Hrsg.), *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*, Band 6, S. 259-270, Chichester: John Wiley and Sons, 1994
- Cooper, Ch. et al.** (Hrsg.) *An Introduction to TEDQUAL: A Methodology for Quality in Tourism Education and Training*. Madrid: World Tourism Organization, 1997
- Cooper, Ch.; Shepherd, R.; Westlake, J.** *Educating the Educators in Tourism: A Manual of Tourism and Hospitality Education*. Madrid: World Tourism Organization, und, Guildford: University of Surrey, 1996
- Dionne, P.** Evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly*, 1996, Bd. 7 (3), S. 279-286
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur; Eurostat; Cedefop.** *Schlüsselzahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997
- European Communities; Eurostat.** *The European Union labour force survey. Methods and definitions - 2001; Theme 3 - Population and social conditions; Methods and Nomenclatures*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur; Eurostat.** *Europäische Sozialstatistik - Erhebung über die betriebliche Weiterbildung - (CVTS2)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002
- Fayos-Solá, E.; Jafari, J.** Tourism Human Resources Development. *Annals of Tourism Research*, 1997, 24, S. 243-245
- Feleppa, A.** Netzwerkstrategien zur Unterstützung von Klein- und Mittelbetrieben – Politik und Programme in Italien. In: *KMU in der Wachstumsphase – Schlüsselfaktoren zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit* / Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten. Baden bei Wien: Bundesministerium, 1998, S. 51-72 (Tagungsband eines Europäischen Forums)
- Freyer, W.** *Tourismus. Einführung in die Fremdenverkehrsökonomie*. 7., überarbeitete und aktualisierte Aufl. München: Oldenbourg, 2001
- Gee, Ch. Y.; Fayos-Solá, E.** (Hrsg.). *International Tourism: A Global Perspective*. Madrid: World Tourism Organization, 1997
- Go, F. M.; Monachello, M. L.; Baum, T.** *Human resource management in the hospitality industry*. New York: John Wiley and Sons, 1996
- Guerrier, Y.; Deery, M.** Research in hospitality human resource management and organizational behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, 1998, 17, S. 145-160
- Harrison, R.** Why training must not be measured by tables. *People Management*, 1996, Bd. 2 (17), S. 49
- Hinterhuber, H. H.** *Strategische Unternehmensführung: I. Strategisches Denken*. 6., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: Walter de Gruyter, 1997
- Hjalager, A.-M.** Dynamic innovation in the tourism industry. In: Cooper, C. P.; Lockwood, A. (Hrsg.). *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*. Band 6. Chichester: John Wiley and Sons, 1994, S. 197-224
- The Continuing Education Unit (CEU) / IACET - International Association for Continuing Educati-*



on and Training. Washington, DC: IACET, 2003. Abrufbar unter: [http://www.iacet.org/documents/online\\_c&g/section2/index.htm](http://www.iacet.org/documents/online_c&g/section2/index.htm) [Stand vom 16. September 1999]

**Icking, M.** Lernende Unternehmen oder Lernen in Unternehmen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96. Band, 1/2000, S. 65-78

**Kailer, N.; Scheff, J.** Wissensmanagement als Dienstleistung: Die Zusammenarbeit zwischen KMU und Bildungs-, Beratungs- und Forschungseinrichtungen. In: Kailer, N.; Mugler, J. (Hrsg.). *Entwicklung von kleinen und mittleren Unternehmen: Konzepte, Praxiserfahrungen, Entwicklungsperspektiven*, Wien: Linde Verlag, 1998, S. 155-181

**Kaspar, C.** *Die Tourismuslehre im Grundriss*. St. Gallen: Verlag Paul Haupt, 1991 (St. Galler Beiträge zum Fremdenverkehr und zur Verkehrswirtschaft, Bd. 1)

**Kuwan, H.** Faktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In: Bardeleben, R. von; Bolder, A.; Heid, H. (Hrsg.). *Kosten und Nutzen beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996, S. 70-83

**Kuwan, H. et al.** *Berichtssystem Weiterbildung VI, Integrierter Gesamtbericht zur Fortbildungssituation in Deutschland*. Bonn: BMBF, 1996

**Lakewood Research.** Industry Report. *Training*, 1998, 35, S. 12-34

**Langer, G.** *Arbeitsqualität im Gastgewerbe*. Dissertation. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1984. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Arbeitsqualitaet-1984-L-D-Info.pdf>

**Langer, G.** *Arbeitsmarkt und Gastgewerbe in Tirol*. Bericht über ein Forschungsprojekt im Auftrag der AK-Tirol (Langfassung). Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1988a. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Arbeitsmarkt-2002-L-D-Info.pdf>

**Langer, G.** Strategische Führung von Kleinunternehmen im Gastgewerbe. *Internationales Gewerbearchiv*, 1988b, 2. Heft 1988, S. 107-116

**Langer, G.** Hotellerie: Strategische Managementfälle beachten! *The Tourist Review*, 1/1989, S. 10-18

**Langer, G.; Naschberger, Ch.** Weiterbildung im Tourismus: Bericht über explorative Untersuchungsergebnisse in der österreichischen und deutschen Beherbergungsbranche. In: Langer, G. (Hrsg.), *Weiterbildung im Tourismus, 1. Berichtsteil*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1999-2001. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2001-1-ZB-L-D-Volltext.pdf>

**Langer, G.; Naschberger, Ch.** Weiterbildung im Tourismus: Bericht über explorative Untersuchungsergebnisse in der österreichischen und deutschen Beherbergungsbranche. In: Langer, G. (Hrsg.), *Weiterbildung im Tourismus, 2. Anhangsteil*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 1999-2002. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2001-2-ZB-L-D-Volltext.pdf>

**Langer, G.** (Hrsg.). *Weiterbildung in der Hotel- und Beherbergungsbranche: Empirische Ergebnisse aus Österreich und Deutschland, Band 1: Theoretische Grundlagen und Hauptergebnisse*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2000-01. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2002-1-EB-L-D-Volltext.pdf>

<http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2002-1-EB-L-D-Volltext.pdf>

**Langer, G.** (Hrsg.). *Weiterbildung in der Hotel- und Beherbergungsbranche: Empirische Ergebnisse aus Österreich und Deutschland, Band 2: Einzelergebnisse der empirischen Erhebungen*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2000-02. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2002-2-EB-L-D-Volltext.pdf>

**Langer, G.; Naschberger, Ch.; Witt, D.** 1.2 Untersuchung des Weiterbildungsaktivitätsgrades: Messung von Weiterbildungsaktivitäten und Analyse von hemmenden/fördernden Variablen. In: Langer, G. (Hrsg.), *Weiterbildung im Tourismus, 1. Berichtsteil*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2000-01-1.2. E-Mail: [langer@netwing.at](mailto:langer@netwing.at); Abrufbar unter: <http://ub.uibk.ac.at/fsw/SoWi-EDoc/Langer-Weiterbildung-2002-1-EB-L-D-Volltext.pdf>

**Langer, G. et al.** Hotel Trade: Explaining Variations of Training Activities. *Tourism*, 2001, Bd. 49 (2), S. 109-121

**Langer, G.** (Hrsg.). *Innovationen in der Ferienhotellerie*. Zweitausgabe des Projektberichtes im Jahre 1997. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2003a (Reihe. Entwicklung von Gastgewerbe und Tourismus. Band 5)

**Langer, G.** Measuring Training Activities in the Accommodation Trade. In: Langer, G. (Hrsg.), *Tourismus - Arbeitsmarkt - Bildung*. Innsbruck: LAGO-Eigenverlag, 2003b, S. 70. (Arbeitspapier) (Reihe. Entwicklung von Gastgewerbe und Tourismus. Band 9)

**Latham, J.** The statistical measurement of tourism. In: Cooper, C. P.; Lockwood, A. (Hrsg.). *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*. Band 1. Chichester: John Wiley and Sons, 1989, S. 55-76

**Leiper, N.** A conceptual analysis of tourism-supported employment which reduces the incidence of exaggerated, misleading statistics about jobs. *Tourism Management*, 1999, 20, S. 605-613

**Mincer, J.** *Schooling, Experience, and Earnings*. New York: National Bureau of Economic Research, 1974

**Moutinho, L.** Trends in Tourism. In: L. Moutinho (Hrsg.). *Strategic Management in Tourism*. New York: CABI Publication, 2000, S. 3-16

**Mullins, L. J.** *Hospitality Management. A human resources approach*. 2. Aufl. London: Pitman, 1995

**Nestler, K.; Kailis, E.** *Continuing vocational training in enterprises in the European Union and Norway (CVTS2)*. Eurostat, Statistics in focus, Thema 3 - 3/2002 [Betriebliche Weiterbildung in der Europäischen Union und Norwegen (CVTS2)]. In: Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen, Thema 3 - 3/2002]. Luxemburg: European Communities, 2002. Abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat&product=KSNP-02-039-\\_\\_\\_N-EN](http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat&product=KSNP-02-039-___N-EN) [Manuskript abgeschlossen am: 15.02.2002]

**O'Connell, Ph.** *Adults in Training: An International Comparison of Continuing Education and Training*. e-publication of the OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development, CERL/WD(99)1. Paris: OECD, 1999

**OECD.** *Lifelong learning for all*. Proceedings of the "Meeting of the Education Committee at Ministerial Level", 16.-17. Januar 1996. Paris: OECD, 1996



*Manual for Better Training Statistics* / OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD, 1997

**Okeiyi, E.; Finley, D.; Postel, R. T.** Food and Beverage Management Competencies: Educator, Industry, and Student Perspectives, *Hospitality and Tourism Educator*, 1994, 6, S. 37-40

*Berufliche Fortbildung: Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989* / ÖSTAT - Österreichisches Statistisches Zentralamt. Wien: ÖSTAT, 1992 (1.051. Heft)

**Pannenberg, M.** *Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie: Eine empirische Analyse für Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1995 (Studien zur Arbeitsmarktforschung, Band 8)

**Richards, G. A** European network for tourism education. *Tourism Management*, 1998, 19, S. 1-4

**Riley, M.; Ladkin, A.** Career theory and tourism: the development of a basic analytical framework. In: Cooper, C. P.; Lockwood, A. (Hrsg.). *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*. Band 6. Chichester: John Wiley and Sons, 1994, S. 225-237

**Rosenstiel, L.** von. Management by Motivation: Wertwandel erfordert neue Anreizsysteme. *Management Wissen*, 1984, Heft 5, S. 30-33

**Rosow, J. M.; Zager, R.** *Training: The Competitive Edge*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988

**Schmidt, B.** *Berufliche Weiterbildung in Unter-*

*nehmen*. Projektbericht. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 1996

**Schmiemann, M.** *Enterprises in Europe - does size matter?* Eurostat, Statistics in focus, Theme 4 - 39/2002. Luxemburg: European Communities, 2002. Abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat&product=KS-NP-02-039-\\_\\_-N-EN](http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/EN?catalogue=Eurostat&product=KS-NP-02-039-__-N-EN) [Manuskript abgeschlossen am: 03.10.2002]

**Smeral, E.** *Tourismus 2005*. Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter, 1994

*Betriebliche Weiterbildung 1999* / Statistik Austria. Wien: Statistik Austria, 2003

**Torkildsen, G.** *Leisure and recreation management*. 3. Aufl. London: Spon, 1992

*Gender-Sensitive Education Statistics and Indicators: A Practical Guide* / Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: Unesco, 1997

**Weber, W.** *Betriebliche Fortbildung: Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Fortbildung*. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel Verlag, 1985

**WTO - World Tourism Organisation.** *Global Tourist Forecasts to the year 2000 and Beyond*. Bd. 5. Madrid: WTO, 1994

**Zeidler, S.** Teilnahme an beruflicher Fortbildung. *Statistische Nachrichten*, 1990, Bd. 45 (11), S. 788-792

## Danksagung

Der Autor möchte sich bei den Betreuern des Leonardo-da-Vinci-Programms der Europäischen Kommission, den österreichischen Bundesministerien für Handel und Wissenschaft in Wien, der Bundesregierung Tirol und den in Innsbruck ansässigen Arbeits- und Handelskammern für Tirol bedanken. Diese Institutionen ermöglichten die Forschung durch ihre finanzielle Unterstützung einer Analyse und eines Umfrageprojektes.

Für die produktive Zusammenarbeit und die wichtigen Beiträge im Rahmen des Leonardo-Projektes, das die Grundlage für die vorliegenden Ergebnisse bildet, dankt der Autor Frau Christine Naschberger, Assistenzprofessorin für Humanressourcenmanagement und organisationales Verhalten an der französischen Audencia School of Management in Nantes und ehemalige Projektassistentin an der Technischen Universität München bei Professor Dieter Witt, Extraordinariat für Dienstleistungsökonomik, und Professor Joachim Ziche, Fachgebiet Land- und Agrarsoziologie, die beide an der Technischen Universität München in Freising-Weihenstephan lehren. Ferner geht der Dank des Autors an Herrn Andrea Guzzardi und Frau Cristina Bernini von der Universität Bologna für die Qualitätskontrolle der empirischen Beobachtungen sowie für ihren wertvollen Beitrag zu Diskussionen im Rahmen der Projektpartnerschaft über die Methodik der Führung von Interviews.

## Europa International

### Information, Vergleichsstudien

**Lifelong learning: potential and constraints with specific reference to policies in the United Kingdom and Europe / Paul Ryan.**

**[Lebenslanges Lernen: Potenzial und Grenzen mit besonderem Blick auf die Politik in Großbritannien und Europa]**

Internationale Arbeitsorganisation - IAO, In-Focus Programme on Skills, Knowledge and Employability

Genf: IAO, 2003, 33 S.

(Arbeitspapier Skills, 15)

ISBN 92-2-113658-2; ISSN 1609-8412

In diesem Papier untersucht Paul Ryan die Politik für lebenslanges Lernen und ihre Entwicklung in den vergangenen Jahren, insbesondere in Großbritannien und Europa: Zielsetzungen und Inhalte; Merkmale des lebenslangen Lernens; Gewerkschaften und Partnerschaft.

**Labour market and social policies in the Baltic countries.**

**[Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in den baltischen Staaten]**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2003, 181 S.

ISBN 9264100067

Die baltischen Staaten – Estland, Lettland und Litauen – haben seit den frühen 1990er Jahren beeindruckende Fortschritte erzielt und mittlerweile ihre Vorbereitungen für den EU-Beitritt nahezu abgeschlossen. In den vergangenen zehn Jahren wurden die meisten Bereiche des Arbeitsmarkts und der Sozialpolitik grundlegenden Reformen unterzogen. Allerdings steht die Politik angesichts der sich verändernden Wirtschaftsbedingungen noch vor einer Reihe von schwierigen Aufgaben. Diese Politikstudie der OECD untersucht die entscheidenden Probleme, vor denen diese Länder angesichts ihrer jeweiligen wirtschaftlichen und sozialen Trends stehen. Dabei werden aus den OECD-Erfahrungen sowohl positive als auch negative Lehren für die Politik gezogen. Aufgezeigt werden auch Politikinitiativen in den baltischen Staaten, die, wie zum Beispiel die Rentenreform, wei-

ter reichen als in der Mehrheit der OECD-Staaten. Angesichts einer hohen Arbeitslosigkeit, bescheidener Einkommen und einer im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ungleichmäßigeren Einkommensverteilung, steht der Politik in den baltischen Staaten nur wenig Handlungsspielraum zur Verfügung. In der Beschäftigungspolitik muss ein vordringliches Ziel die Verbesserung der Rahmenbedingung für Innovation und die Schaffung von Arbeitsplätzen sein. Die Sozialausgaben müssen eingeschränkt werden, weil die Steuer- und Sozialabgabenquote vergleichsweise hoch ist und den Faktor Arbeit stark belastet. Dieser Bericht bietet umfangreiche Informationen und Politikempfehlungen zu fünf Themenbereichen: „aktive“ und „passive“ Arbeitsmarktpolitik; Rentenreform; langfristige Altersversorgung; Sozialhilfe für Notfälle.

**Entrepreneurship and local economic development : programme and policy recommendations.**

**[Unternehmertum und lokale Wirtschaftsentwicklung: Programm- und Politikempfehlungen]**

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD

Paris: OECD, 2003, 240 S.

ISBN 9264199780 (en)

ISBN 9264299785 (fr)

Die Reichweite, Anzahl und Zunahme der Programme zur Förderung von Unternehmensgründern und Kleinstunternehmen in den OECD-Staaten ist frappierend. Das politische Interesse an der Förderung von Unternehmensgründungen beruht zu einem großen Teil auf dem Glauben, dass die Entstehung neuer Firmen dazu beitragen kann, wichtige wirtschaftliche und soziale Ziele zu verwirklichen. Eine Zunahme von Unternehmensgründungen ist ein nahezu universelles Anliegen von lokalen Verwaltungen und Zentralregierungen, um einer wirtschaftlichen Notlage auf lokaler Ebene entgegenzuwirken. Trotz des großen Interesses der Politik hat es bislang jedoch nur wenige systematische Studien über die Zusammenhänge zwischen der Gründung neuer Unternehmen und der lokalen Wirtschaftsentwicklung gegeben. Diese Publikation untersucht die wesentlichen Mög-



lichkeiten für eine lokale Belebung der Wirtschaft durch die Gründung und Weiterentwicklung von Unternehmen. Zunächst werden die empirischen Belege für den Zusammenhang zwischen Unternehmensgründungen und lokaler Wirtschaftsentwicklung vorgestellt. Der Autor zeigt, dass Unternehmertum zwar ein wichtiger Faktor für die lokale Wirtschaftsentwicklung ist, die Förderung von Unternehmensgründungen aber kein Patentrezept für wirtschaftliche Entwicklung darstellt. Ausführlich geschildert werden die potenziellen Grenzen einer auf Unternehmensgründungen ausgerichteten Strategie und wie diese Grenzen eventuell überwunden werden können. Das Buch enthält detaillierte Empfehlungen sowohl für die lokale als auch die nationale Politik. Diese Empfehlungen decken drei Themenbereiche ab: Strategie, Finanzierung und Programmgestaltung. Von diesen Leitlinien wird sich erhofft, dass sie den zuständigen lokalen und nationalen Regierungen bei der Gestaltung und Umsetzung von kosteneffizienten Strategien und Programmen für Unternehmensgründungen eine Hilfe bieten können. Die Publikation beschreibt darüber hinaus die Art der Forschung, die für ein besseres Verständnis der zentralen Politikfragen durchgeführt werden sollte.

## Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

**Gemeinsamer Standpunkt (EG) Nr. 48/2003 vom 16. Juni 2003, vom Rat festgelegt gemäß dem Verfahren des Artikels 251 des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft im Hinblick auf den Erlass eines Beschlusses des Europäischen Parlaments und des Rates über ein Mehrjahresprogramm (2004-2006) für die wirksame Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Programm „eLearning“).**  
**Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union.**

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 233 E3, 30.9.2003, S. 24-34 (2003)  
 Luxemburg: EUR-OP, 2003

Dies ist der gemeinsame Standpunkt für den Beschluss zur Einrichtung des Programms „eLearning“, eines mehrjährigen Programms (2004-2006) zur Verbesserung der Qualität und des Zugangs zu europäischen Berufs-

bildungssystemen durch den wirksamen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT).

*URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/copo/2003\\_0048\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/copo/2003_0048_de.pdf)*

### **Entschließung des Rates vom 6. Februar 2003 über soziale Integration durch sozialen Dialog und Partnerschaft.**

#### **Rat der Europäischen Union**

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 39, 18.02.2003, S.1-2 (2003)

Luxemburg: EUR-OP, 2003

Der Rat hat mit Verweis auf die Problematik der sozialen Integration eine Entschließung verabschiedet, in der die Kommission aufgefordert wird: 1) den sozialen Dialog und die Partnerschaft im Rahmen einer erweiterten Union als Mittel zur Verbesserung der sozialen Integration auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene weiter zu fördern; dabei sollte ein besonderer Schwerpunkt bei vorbeugenden Maßnahmen, einschließlich des Erhalts von Arbeitsplätzen, und auf Abhilfemaßnahmen liegen; 2) sicherzustellen, dass auf die vollständige Einbeziehung der Belange der sozialen Integration in die wirtschaftliche und soziale Strategie der Union besonders geachtet wird; 3) im Rahmen bestehender Verfahren und Programme nationale, regionale und lokale Beispiele von sozialer Integration durch sozialen Dialog und Partnerschaft weiter zu sammeln und auszuwerten und damit zur Verbreitung von Beispielen guter Praxis in Bezug auf die interessierten Kreise, die Zielgruppen und Modelle für die Zusammenarbeit beizutragen.

*URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003\\_c39a\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_c39a_de.pdf)*

### **Entschließung der Rates vom 15. Juli 2003 zum Sozial- und Humankapital - Aufbau von Sozial- und Humankapital in der Wissensgesellschaft: Ausbildung, Beruf, sozialer Zusammenhalt und Geschlechterperspektive.**

#### **Rat der Europäischen Union**

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 175, 24.07.2003, S.3-6 (2003)

Luxemburg: EUR-OP, 2003

Mit dieser Entschließung des Rates werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, die Sozial- und Humankapitalaspekte bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung ihrer Politik und Initiativen zu berücksichtigen, insbe-



sondere in folgenden Bereichen: Lernen, Arbeit, sozialer Zusammenhalt und Geschlechterperspektive. Humankapital wird definiert als „Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften, die von Einzelpersonen verkörpert werden und die das persönliche, soziale und wirtschaftliche Wohlergehen fördern“, und Sozialkapital als „Netze und Teilhabe am öffentlichen Leben sowie gemeinsame Normen, Werte, Kultur, Verhaltensweisen und Gepflogenheiten, Vertrauen und Verständnis, welche die Zusammenarbeit in bzw. zwischen Gruppen in Hinblick auf die gemeinsamen Ziele erleichtern“. *URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003\\_175b\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/res/2003_175b_de.pdf)*

**Bericht zum Europäischen eSkills Gipfel: Kopenhagen. 2002**

**Europäische Kommission; Konsortium der IKT-Industrie; Europäische Union. Europäische Ratspräsidentschaft**  
Brüssel: EUR-OP, 2003. - 31 S.  
ISBN 92-894-5494-6

Der eSkills Gipfel ist eine einmalige Gelegenheit, um festzustellen, wie die Herausforderung des elektronischen Lernens von den maßgeblichen Akteuren sowohl des privaten als auch des öffentlichen Sektors bislang angegangen worden ist bzw. in der Zukunft erfolgreich gemeistert werden kann. Die diesbezüglichen Initiativen reichen von Einzelprojekten für bestimmte Zielgruppen bis hin zu politischen Maßnahmen auf höchster Ebene, die von den Regierungs- und Staatschefs der EU beschlossen wurden. Es wurden auch verschiedene Partnerschaften gebildet, um die verschiedenen Interessengruppen zusammen zu bringen und sicherzustellen, dass Synergieeffekte genutzt und unnötige Arbeitsüberschneidungen vermieden werden. Sinn und Zweck dieser Seite ist eine möglichst vollständige Erfassung dieser Initiativen, um allen jenen Anerkennung zu zollen, die große Anstrengungen unternehmen, um die Defizite beim elektronischen Lernen in Europa zu schließen.

**Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications : first follow-up report 2003. [Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung: erster Folgebericht 2003.]**

Europäischer Arbeitgeber- und Industrieverband – UNICE  
Europäisches Zentrum der öffentlichen Unternehmen – CEEP

Europäische Union des Handwerks und der Klein- und Mittelbetriebe - UEAPME  
Brüssel: UNICE, 2003. - 69 S.

Der erste, im März 2003 veröffentlichte Folgebericht beschreibt, wie der Aktionsrahmen in die Aktivitäten der Sozialpartner zur Entwicklung der Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung in den Mitgliedstaaten eingebunden worden ist. Anhand von Beispielen für gute Praxis wird auch über Aktionen berichtet, die industrieübergreifend oder auf Branchen- bzw. Unternehmensebene durchgeführt wurden.

**Intercultural competence / Gerhard Neuner [et al.]**

**[Interkulturelle Kompetenz]**

Neuner, Gerhard  
Europarat - COE  
Straßburg: COE, 2003. - 146 S.  
ISBN 92-871-5169-5 (fr)  
ISBN 92-871-5170-9 (en)

Diese Publikation bietet in vier Artikeln eine radikal neue Sicht der interkulturellen Kompetenz. Sie stellt den Sprachenunterricht in einen weiteren Kontext und zeigt, dass dieser politische und ethische Aspekte hat, die für die gesamte Schulzeit relevant sind. Sprachenunterricht ist nicht allein eine Frage der beruflichen Kompetenz, sondern eine soziale Aktivität, die in der Welt von heute von großer Bedeutung ist.

**Proceedings of the twentieth CEIES seminar labour statistics - towards enlargement : Budapest, 14 and 15 November 2002.**

**[20. CEIES-Seminar „Arbeitsstatistik - vor der Erweiterung“]**

Europäischer Beratender Ausschuss für statistische Informationen im Wirtschafts- und Sozialbereich – CEIES  
Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003. - 200 S. - (Thema 1 – Allgemeine Statistiken)  
ISBN 92-894-5296-X ISBN 1725-1338

Das Seminar 'Labour Statistics - towards enlargement' greift einen Trend auf, der in früheren, vom Unterausschuss Sozialstatistik organisierten Seminaren eingeleitet wurde, um sich fundiert mit Sozialfragen befassen zu können, die statistisches Material aus verschiedenen Bereichen erfordern. Zu den Vorgängern gehörten unter anderem die Se-



minare über soziale Ausgrenzung (London, 1999), Berufsbildungsstatistiken und die Funktionsweise des Arbeitsmarkts (Thessaloniki, 2000), Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz (Dublin, 2001) und das Seminar über lebenslanges Lernen (Parma, 2001). Ziele dieses Seminars sind: Anwender und Produzenten von Daten zusammenbringen, um über die Punkte Verfügbarkeit der Daten, Anwenderbedarf, statistische Lücken sowie Grenzen der gegenwärtig verfügbaren Daten und ihre Behandlung vor dem Hintergrund neuer politischer Anforderungen und Prioritäten zu diskutieren; Erörterung der Möglichkeiten für eine effizientere Reaktion auf die sich verändernden Erfordernisse und politischen Rahmenbedingungen der Zukunft. Insgesamt gesehen soll das Seminar einen Beitrag zu der Diskussion über die Herausforderungen leisten, die sich aus der EU-Erweiterung und den politischen Überlegungen in den bestehenden Mitgliedstaaten der EU für den Arbeitsmarkt ergeben. Ein konkretes Ziel des Seminars wird sein, die Teilnehmer aus den EU-Mitgliedstaaten über die Erfahrungen der Beitrittsländer zu informieren sowie eine Gelegenheit zu bieten, um eventuell auftretende Schwierigkeiten oder Probleme hervorzuheben. Initiiert werden soll auf diese Weise ein Informationsaustausch zwischen Produzenten und Anwendern von Statistiken sowie Arbeitsmarktexperten in den Mitgliedstaaten und den Beitrittskandidaten. Sofern dies möglich ist, wird beabsichtigt, spezifische Arbeitsmarktprobleme in den Beitrittsländern zu identifizieren. Von besonderem Interesse sind hierbei spezielle Statistikfragen, darunter zum Beispiel die statistische Messung und Abbildung des informellen Arbeitsmarktes, der Kluft zwischen den Geschlechtern, der Branchen- und Bildungsunterschiede oder der verschiedenen Arbeitskostenniveaus. Ein weiteres Hauptthema des Seminars wird die prognostizierte Arbeitsmigration und ihre Folgen nach der Erweiterung sein.

**Recognition issues in the Bologna Process  
[Anerkennungsfragen im Bologna-Prozess]**

Bergan, Sjur

Europarat - COE

Straßburg: COE, 2003. - 292 S.

ISBN 92-871-5150-4

Der Bologna-Prozess, dessen Ziel die Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis 2010 ist, stellt seit den Unruhen von 1968

den wichtigsten Prozess zur Reformierung der höheren Bildung in Europa dar. Dass sich Studierende und Hochschulabsolventen leichter in Europa bewegen können, so lautet eines der Hauptziele dieses Prozesses und die Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen zu erleichtern, ist eine der Voraussetzungen, um dieses Ziel zu erreichen. Dieses Buch zieht eine Bilanz der Anerkennung von Qualifikationen in Europa und zeigt Politikansätze auf, die dazu beitragen können, den europäischen Hochschulraum zur Realität werden zu lassen. Die Autoren sind Spezialisten für die Anerkennung von Abschlüssen und politische Entscheidungsträger aus verschiedenen Ländern Europas und dem Rest der Welt.

**Second annual report on the implementation of innovative measures under article 6 of the European Social Fund regulation during 2001 / presented to the ESF Committee on 17 December 2002.**

**[Zweiter Jahresbericht über die Durchführung 2001 von innovativen Maßnahmen nach Artikel 6 der Verordnung des Europäischen Sozialfonds / dem ESF-Ausschuss am 17. Dezember 2002 vorgelegt]**

Brüssel: Europäische Kommission - Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, 2003. - 31 S.

Die Aufforderung richtete sich an eine breite Palette von Einrichtungen, die im Bereich des Arbeitsmarktes oder in dessen Umfeld tätig sind. Zu den Projektträgern gehören Organisationen der Sozialpartner, die auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene tätig sind, Berufsbildungseinrichtungen und Hochschulen, unabhängige Forschungsinstitute und Stiftungen sowie Privatunternehmen, Entwicklungsagenturen und NRO. Alle Projekte beruhen auf einem partnerschaftlichen Ansatz mit Organisationen der Sozialpartner. Die Projekte sollten einen grenzübergreifenden Charakter haben, d. h. für Unternehmenspersonal in zwei oder mehr Mitgliedstaaten bestimmt sein. Die transnationalen Maßnahmen umfassen Aktionen mit folgenden Zielvorgaben: Austausch von Erfahrungen, Know-how und vorbildlichen Praktiken, Transfer und Anpassung von Methoden und Instrumenten sowie gemeinsame Entwicklung neuer Konzepte und Pilotprojekte, die auf die Forderungen und Bedürfnisse in den verschiedenen Mitgliedstaaten eingehen. Die Projekte greifen im Rahmen der übergreifenden Vorgabe „Anpassung an die neue Wirtschaft im Rahmen des sozialen



Dialogs“ eines oder mehrere der nachstehenden fünf Themen auf: 1. Antizipation des Wandels in Wirtschaft und Gesellschaft; 2. Einsatz der Instrumente der Informationsgesellschaft im Rahmen des sozialen Dialogs; 3. Neue Ansätze in Zusammenhang mit der sozialen Verantwortung der Unternehmen; 4. Modernisierung der Arbeitsorganisation; 5. Förderung des lebenslangen Lernens.

URL: [http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003\\_0004\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2003_0004_en.pdf)

URL: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/esf2000/documents/report\\_2002\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/documents/report_2002_de.pdf)

**Trade union memorandum to the Italian Presidency of the European Union July - December 2003**

[Gewerkschaftsmemorandum an die italienische Ratspräsidentschaft Juli-Dezember 2003]

Europäischer Gewerkschaftsbund - EGB  
Brüssel: EGB, 2003. - 11 S.

In seinem Memorandum an die italienische Ratspräsidentschaft schlägt der EGB politische Maßnahmen zur Stärkung der europäischen sozialen Dimension vor. Laut John Monks, Generalsekretär des EGB, „muss die Regierungskonferenz einen demokratischen, modernen und sozialen Verfassungsvertrag sicherstellen. Die Union muss entsprechend den Zielen von Lissabon ein Paket von Notmaßnahmen beschließen, um die unmittelbaren Probleme, vor denen Europa steht, anzusprechen und der Verpflichtung zu mehr und besseren Arbeitsplätzen auf der Grundlage einer Politik für Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialen Zusammenhalt gerecht zu werden“.

## Aus den Mitgliedstaaten

### **AT** Erwachsenenbildung im Wandel: theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung.

Gary, Christian; Schlögl, Peter

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung - ÖIBF

Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, 2003, 288 S.

ISBN 3-901966-05-6

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wipplinger Straße 35/4, 1010 Wien, Tel.: (43-1) 3103334, Fax: (43-1) 3197772, E-Mail: [oeibf@oeibf.at](mailto:oeibf@oeibf.at), URL: [www.oeibf.at](http://www.oeibf.at)

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion, aber auch in der Bildungspraxis haben die Begriffe „Individualisierung“ und „Flexibilisierung“ Hochkonjunktur. In die Konzepte von selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Lernen werden hohe Erwartungen gesetzt: Dem steigenden Bedarf an Höherqualifizierung und kontinuierlicher Weiterbildung soll besser begegnet werden, gleichzeitig sollen individuelle Bildungsziele und -erfordernisse effizienter berücksichtigt werden können. Welche Herausforderungen werden in diesem Kontext an Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Erwachsene gestellt? Welche Konsequenzen und Möglichkeiten resultieren daraus für die institutionalisierte Erwachsenenbildung? Im Rahmen dieses Ban-

des beleuchten österreichische und deutsche AutorInnen mögliche Zukunftsszenarien für die Weiterbildung und Höherqualifizierung in Österreich. Diese Zusammenstellung von Beiträgen will ein Anknüpfungspunkt dafür sein, Ideen für die Organisations- und Angebotsentwicklung zu entfalten und weiter in die Thematik einführen.

### **BE** La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs / Jean-Luc Guyot, Christine Mainguet, Béatrice Van Haepren.

[Berufliche Weiterbildung: das Individuum im Mittelpunkt der Einrichtungen]

Brüssel: De Boeck, 2003, 379 S.

(Economie, société, région)

ISBN 2-8041-4306-6

Gestützt auf verschiedene theoretische Grundlagen und auf die Auswertung von Originaldaten, zeichnen die in diesem Werk zusammengestellten Beiträge ein differenziertes Bild der beruflichen Weiterbildung aus der Sicht des Individuums. Nach einer Darstellung der neuen Rahmenbedingungen für die berufliche Weiterbildung behandelt das Werk nacheinander die Weiterbildung von Beschäftigten und Arbeitssuchenden. In den Beiträgen werden folgende Themen angesprochen: Faktoren des Zugangs zur Weiterbildung, Gründe für den Ausstieg, Auswirkungen der Weiterbildung auf die horizontale bzw. vertikale Mobilität, Auswirkungen auf die Entwick-





lung der Gehälter, Ergebnisse mit Blick auf die soziale und berufliche Eingliederung sowie pädagogische Aspekte der Weiterbildung von Beschäftigten. Die institutionellen und organisatorischen Dimensionen der Weiterbildung sollen in einem weiteren Werk behandelt werden.

## **HR Social dialogue in southeast European countries : possibilities, limitations, perspectives : a comparative study / Darko Marinkovic.**

[Sozialer Dialog in südosteuropäischen Staaten: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven: Vergleichsstudie / Darko Marinkovic.]

**Aktionsplan zur Förderung der Kultur und Praxis des sozialen und zivilen Dialogs in Südosteuropa. Abschließende Konferenz.**

Thessaloniki 2002, Belgrad, 2002, 92 S.

Thema des vorgestellten Projekts ist die Ausgestaltung und praktische Durchführung der Einführung und Weiterentwicklung des Sozialdialogs in den Ländern des Stabilitätspakts. Dieser Komplex umfasst eine Fülle verschiedener Aspekte und ist mit allen wesentlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens verknüpft. Die Vergleichsstudie befasst sich mit dem Sozialdialog in folgenden Ländern: Albanien, Bulgarien, Serbien, Montenegro, Kosovo, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Republik Srpska, Rumänien und FYROM.

## **CZ National action plan of employment 2003.**

[Nationaler Aktionsplan für Beschäftigung 2003]

**Ministerium für Arbeit und Soziales**

Prag: Ministerium für Arbeit und Soziales, 2003, 46 S.

Im Abschnitt Beschäftigung ihrer Programmklärung von 2002 hat die tschechische Regierung Vollbeschäftigung als strategisches Ziel für ihre Amtszeit angegeben. So stand in der Programmklärung der Regierung unter anderem: „Zu den vorrangigen Prioritäten der aktiven Beschäftigungspolitik der Regierung gehören konsequente Bemühungen um eine Reduzierung der Arbeitslosigkeit, insbesondere in den Regionen Nord-, Zentral- und Südmähren und Nordwestböhmen. Die Regierung wird Projekte unterstützen, deren Umsetzung zur Weiterentwicklung des Mittelstands sowie zu einer spürbaren Schaffung neuer Arbeitsplätze –

vorzugsweise in den gefährdeten Regionen – führen werden. Die Regierung wird die notwendigen Maßnahmen ergreifen, um den Menschen Anreize geben, eine Arbeit zu suchen und zu behalten. Um diese Ziele zu erreichen, wird die Regierung das neue Beschäftigungsgesetz vorlegen, mit dem unter anderem die Instrumente der Beschäftigungspolitik an die in den EU-Mitgliedstaaten angewendeten Systeme angeglichen werden sollen. Der nationale Aktionsplan für Beschäftigung wird von der Regierung jährlich überarbeitet“.

[http://www.mpsv.cz/files/clanky/4819/emp\\_2003\\_1.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/4819/emp_2003_1.pdf)

## **DK Statusundersøgelse af forsøg med kombinationsaftaler i erhvervsuddannelserne.**

[Eine Untersuchung von Versuchen mit kombinierten Vereinbarungen in der Berufsbildung]

**Andersson, Jens; Piil Hansen, Morten Danmarks Erhvervspædagogiske Læruddannelse - DEL**

Århus: DEL, 2003, 29 S.

DEL, Rosenørns Allé 31, DK-1970 Frederiksberg C., Tel.: (45-35) 247900, Fax: (45-35) 247910, E-Mail: del-lib@delud.dk, URL: <http://www.delud.dk/>

2001 ist in Dänemark ein neues Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten. Eine der hiermit geplanten Veränderungen war ein neues Modell für kombinierte Ausbildungsvereinbarungen, bei dem die Ausbildung im Rahmen des Systems für die ergänzende Praxisausbildung mit einer betrieblichen Praxisausbildung in Betrieben kombiniert werden kann, die für diese Art der Ausbildung zugelassen sind. Zur Erprobung dieses neuen Modells wurden im Rahmen des FoU-Programms verschiedene Experimentalprojekte initiiert. In dieser Publikation werden die Ergebnisse dieser Experimentalprojekte dokumentiert. Den Schwerpunkt bilden die Anzahl der getroffenen kombinierten Vereinbarungen sowie die Schwierigkeiten der Berufsschulen bei der Umsetzung des neuen Modells. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass es größere Schwierigkeiten gibt, die Betriebe zu kombinierten Vereinbarungen zu bewegen. Bislang wurden nur 35 solcher Vereinbarungen getroffen.

**Læring på jobbet: strategier og systematik, ideer og metoder.**

[Lernen am Arbeitsplatz: Strategien und



**systematische Ansätze, Ideen und Methoden.]**

**Astrup Christensen, Albert; Gottlieb, Susanne**

**Undervisningsministeriet - UVM, Uddannelsesstyrelsen**

Kopenhagen: UVM, 2003, 96 S.

(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Nr. 6-2003)

ISBN 87-603-2314-0

Undervisningsministeriets forlag, Strandgade 100 D, DK-1401 Kopenhagen K, Tel.: (45-33) 925220, Fax: (45-33) 925219, E-Mail: uvm@uvm.dk, URL: <http://www.uvm.dk>

Die Lehrer und Berufsschulen stehen vor einer Reihe von Herausforderungen. Sie sollen in der Lage sein, den Unterricht je nach Art der Schüler und ihrer Leistungen differenziert zu gestalten. Sie sollen in der Lage sein, neue Formen der Ausbildung umzusetzen und zu bewerten sowie den Werdegang der einzelnen Schüler zu berücksichtigen. Folglich ist eine ständige Weiterentwicklung der Lehrerkompetenzen ein lebensnotwendiger Teil der Strategie der Berufsschulen geworden, damit die Lehrer stets für die neuen Herausforderungen gerüstet sind. Dieser Bericht gibt Empfehlungen darüber, wie Berufsschulen strategisch und systematisch mit Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz und in Zusammenarbeit mit Kollegen, z.B. in Lehrerteams, arbeiten können. Die Publikation enthält eine Reihe praktischer Werkzeuge, die sich von den Schulen zur Formulierung und Umsetzung einer Strategie für die Kompetenzentwicklung der Lehrer und des mittleren Managements einsetzen lassen.

<http://pub.uvm.dk/2003/joblaering/>

**EE Access to adult learning in Estonia / Talvi Märja.**

**[Zugang zur Erwachsenenbildung in Estland].**

**Erwachsenenbildung: für Beschäftigung und Bürgertum: internationale Konferenz.**

Kaunas. 2003

Kaunas: VMU, 2003, 6 S.

Da Estland 2004 Vollmitglied der EU wird, besteht die wichtigste Aufgabe darin, das neue Bildungsparadigma anzuerkennen, das von der Europäischen Kommission ausgearbeitet worden ist und im wesentlichen folgende Schwerpunkte setzt: lebenslanges Lernen als neue Chance für alle; die notwendige Öffnung des Zugangs zur Bildung und insbesondere zur Erwachsenenbildung; die Wichtigkeit der Schaffung eines neuen Lernraums.

Der estnische Bildungsminister hat den Prozess der Ausarbeitung einer Strategie für lebenslanges Lernen initiiert, indem er Persönlichkeiten aus unterschiedlichen Bereichen dafür gewinnen konnte, das Weißpapier über lebenslanges Lernen in Estland auszuarbeiten. Um dieser Arbeitsgruppe ein besseres Hintergrundmaterial zur Verfügung zu stellen, wurden diverse Umfragen zur Erhebung der notwendigen Daten durchgeführt. Das Papier befasst sich mit den Ergebnissen dieser Umfragen zum Thema Erwachsenenbildung sowie mit dem Stand der Dinge und den Möglichkeiten für die Schaffung eines Raums für lebenslanges Lernen in Estland.

[http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/Talvi%20Marja\\_en.doc](http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/Talvi%20Marja_en.doc)

**FI Quality management of apprenticeship training : recommendation for use in apprenticeship training / National Board of Education.**

**[Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung: Empfehlung zur Anwendung in der Lehrlingsausbildung.]**

Helsinki : OPH, 2003, 39 S.

ISBN 952-13-1683-7

Opetushallitus / Kirjasto, PO Box 380, FIN-00531 Helsinki, Tel.: (358-9) 77477234, Fax: (358-9) 77477869, E-Mail: kirjasto@oph.fi, URL: <http://www.edu.fi/julkaisut>

Qualitätsmanagement in der Lehrlingsausbildung (TQM) wird als strategisches Instrument für die Organisatoren der Ausbildung verstanden, z.B. für Lehrzentren und Lehrlingsämter oder Schulen bzw. Einrichtungen, die für die Verwaltung und Überwachung der Lehrlingsausbildung zuständig sind. Die Publikation enthält eine Einführung in das Qualitätsmanagement mit dazugehörigen Empfehlungen einleitende, die den Organisatoren helfen sollen, geeignete und für die Praxis taugliche Qualitätssicherungssysteme aufzubauen. Im Anhang finden sich eine Liste der Kriterien für die Qualitätsbewertung der Lehrlingsausbildung, die Begriffsdefinitionen und Qualitätskonzepte für die Lehrlingsausbildung sowie Literaturempfehlungen zum Thema TQM.

<http://www.edu.fi/julkaisut/quality.pdf>

**FR Démarche compétence: les partenaires sociaux mobilisés: dossier.**

**[Kompetenzentwicklung: mobilisierte Sozialpartner.]**

**Anger, Michel; Sarazin, Béatrice**



Travail et changement, Nr. 287 (April 2003), S. 7-19

Lyon: ANACT, 2003  
ISSN 1251-9200

Kompetenzen stellen wie Qualifikationen ein zentrales Thema der Sozialdebatte dar. Das französische Amt für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen ANACT (Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) hat im vergangenen Januar gemeinsam mit Arbeitnehmervertretern bzw. Gewerkschaftsverbänden ein Seminar zu diesem Thema organisiert. In diesem Dossier werden die wesentlichen Punkte dieses Tages zusammengefasst: wie sind die Betriebe zum Kompetenzprinzip gekommen, wie lässt sich ein Kompetenzansatz bewerten, wie lässt sich ein Kompetenzansatz in einer Branche bzw. in einem Betrieb umsetzen, wie beurteilen die Gewerkschaften die Risiken und Chancen eines auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Ansatzes. Das Dossier umfasst folgende Beiträge: Kompetenz und Verhandlung – ein durchweg intensiver Sozialdialog, von Michel Anger; Methode: von einer vorausschauenden Stellenplanung zu einem Kompetenzansatz, von Michel Parlier; Werkzeuge: ein Bewertungsraster - Interview von Olivier du Roy, zusammengestellt von Michel Anger. SPL Dentelles: les tullistes reconnus et valorisés, von Christian Jouvenot; Lecomble et Schmitt (Pyrénées-Atlantiques): Kompetenzen als Ankerpunkt, von Béatrice Sarazin; Gewerkschaftsorganisationen: „Der Ton hat sich geändert...“, Auszüge zusammengestellt von Michel Anger und Michel Parlier.

<http://www.anact.fr/competence/index.html>

**Devenir une vraie entreprise apprenante: les meilleures pratiques / Daniel Belet. [Ein wirklich lernendes Unternehmen werden: die besten Praktiken]**

**Belet, Daniel**

Paris: Editions d'Organisation, 2003, 217 S.  
ISBN 2-7081-2836-1

In diesem Werk stellt Daniel Belet praxisnah die betriebliche Organisation als lernendes Unternehmen vor. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zur strategischen Bedeutung des Personalmanagements in den Betrieben behandelt er das Konzept eines lernenden Unternehmens und schlägt anhand von Praxisbeispielen eine allgemeine Vorgehensweise für die Entwicklung von arbeitsorganisatorischen Strukturen für das Lernen vor.

**DE Delphi-Erhebung zur Identifikation von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung / Walter Brosi, Elisabeth M. Krekel und Joachim Gerd Ulrich.**

**Brosi, Walter; Krekel, Elisabeth M.; Ulrich, Joachim Gerd; Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB**

Bonn: BIBB, 2003. - 32 S. - (Wissenschaftliche Diskussionspapiere / BIBB ; 65)  
ISBN 3-88555-731-2

In einer bundesweiten Delphi-Studie befragte das BIBB Experten nach deren Einschätzung der wichtigsten Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ziel der Erhebung war es, Lücken in der Berufsbildungsforschung zu identifizieren und die Forschungsplanung insgesamt auf eine breite Basis zu stellen. Abschnitt 1 der Veröffentlichung gibt einen Rückblick auf die Entwicklung der Delphi-Methode und stellt eine 1999 durchgeführte Vorstudie vor; Abschnitt 2 stellt die konzeptionellen Überlegungen und forschungsstrategischen Entscheidungen vor; Abschnitt 3 erläutert die Ausgestaltung der mehrstufigen Befragung; Abschnitt 4 untersucht, inwieweit die Erhebungsergebnisse ex post diese Überlegungen und Entscheidungen zu unterstützen vermochte.

**Deutsche Berufsbildungskoope-  
ration weltweit: Potenziale erkennen, Syner-  
gie nutzen / Gisela Dybowski und Mich-  
ael Gajo.**

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2003. - 65 S.  
+ CD-ROM. ISBN 3-7639-0995-8

Dybowski, Gisela; Gajo, Michael  
Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB

Die Veröffentlichung mit Informationen über die deutschen Berufsbildungs-Kooperationen in 45 ausgewählten Ländern basiert auf einer Untersuchung, die zum Ziel hatte, aktuelle Informationen und Daten über Ansätze und Strukturelemente deutscher Berufsbildung im Ausland zu gewinnen und einen Überblick über laufende Projekte, Partnerschaften und Erfahrungen deutscher Institutionen im Bereich der internationalen Bildungskoope-  
ration zu geben. Die CD-Rom beinhaltet die 45 relevanten Länderprofile und Porträts der wichtigsten deutschen Institutionen der internationalen Berufsbildungskoope-  
ration.



## **GR Vocational Training Dynamic Development with a European Perspective: organisation of vocational education and training**

**[Dynamische Entwicklung der Berufsbildung mit europäischer Perspektive: Organisation der beruflichen Bildung.]**  
**Organismos Epangelmatikis Ekpaidef-sis kai Katartisis - OEEK**

Athen: OEEK, 2003, 6 S.

OEEK, Ethnikis Antistaseos 41, Nea Ionia, GR-14234 Athen, Tel.: (30) 210279000, Fax: (30) 2102709144, E-Mail: tm-t-v@oEEK.gr, URL: <http://www.oEEK.gr/>

Die Organisation für berufliche Bildung und Ausbildung OEEK ist in Griechenland u.a. für die Organisation, Durchführung und Unterstützung der beruflichen Erstausbildung zuständig. Die verwaltungstechnisch und wirtschaftlich unabhängige Organisation untersteht dem Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten. Sie betreibt und verwaltet darüber hinaus alle 130 staatlichen Berufsbildungsinstitute und beaufsichtigt die 65 privaten Berufsbildungseinrichtungen.

## **HU Leonardo da Vinci: the first phase of the Leonardo da Vinci programme in Hungary.**

**[Leonardo da Vinci: die erste Phase des Leonardo-Programms in Ungarn]**

**Tordai, Péter; Mártonfi, György**  
**Leonardo National Agency; Tempus Public Foundation**

Budapest: Tempus Public Foundation, 2002, 86 S.

Ungarn ist seit dem 1. September 1997 am Programm Leonardo da Vinci beteiligt. In der ersten Phase des Programms konnten ungarische Institutionen 106 Mobilitätsprojekte und 36 Pilotprojekte starten sowie sich als Partner an weiteren 246 Projekten beteiligen.

## **IE Benchmarking education and training for economic development in Ireland.**

**[Benchmarking der Berufsbildung für die wirtschaftliche Entwicklung in Irland.]**

**Expert Group on Future Skills Needs**

Dublin: FORFAS, 2003, 62 S.

FORFAS, Wilton Park House, Wilton Place, IRL-Dublin 2, Tel.: (353-1) 6073000, Fax: (353-1) 6073030, E-Mail: info@forfas.ie, URL: <http://www.forfas.ie/>

Die Europäische Kommission hat unlängst für fünf Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung europäische Benchmarks festgelegt: Schulabbrecher; Hochschulabsolventen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik; Personen mit Abschluss der Sekundarstufe II; Schlüsselkompetenzen; lebenslanges Lernen. Auf nationaler Ebene hat die Expertengruppe für zukünftigen Qualifikationsbedarf die Notwendigkeit eines systematischen Benchmarking-Prozesses für die Berufsbildung in Irland gegenüber anderen entwickelten Ländern erkannt. Durch die Festlegung von Zielvorgaben für eine Reihe von anerkannten Berufsbildungsindikatoren soll mit diesem Bericht ein Rahmen für die Expertengruppe geschaffen werden, in dem diese Empfehlungen für bestimmte Bereiche erarbeiten und ggf. realistische Vergleichskriterien festlegen kann. Es wurden elf Schlüsselindikatoren ausgewählt, darunter vier langfristige zur Bewertung des „Bestands“ an qualifizierten Arbeitskräften in Irland und sieben kurzfristige zur Bewertung des „Flusses“. Die Abschnitte 2-5 befassen sich mit den langfristigen Indikatoren. Vorgestellt werden sowohl nationale als auch internationale demographische Trends, Beteiligungsquoten bei Beschäftigten, Lese- und Schreibkompetenz und das Bildungsprofil der Bevölkerung. In den Abschnitten 6-12 werden die kurzfristigen Leistungsindikatoren in Verbindung mit Schulabschlüssen untersucht: Lehren, Weiterbildung, höhere Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und innerbetriebliche Ausbildung.

## **Awards and qualifications : a survey of learners and employers.**

**[Abschlüsse und Qualifikationen: eine Umfrage bei Lernenden und Arbeitgebern.]**

**National Qualifications Authority of Ireland - NQAI**

Dublin: NQAI, 2003, 36 S. + Anhänge  
 NQAI, 4th Floor, 6-9 Trinity Street, IRL-Dublin 2., Tel. (353-1) 6127080, Fax: (353-1) 6127095, E-Mail: info@nqai.ie, URL: <http://www.nqai.ie/>

Ziel dieser beiden 2002 durchgeführten Umfragen war es, Benchmarks für das Bewusstsein und die Einstellung zum nationalen System für Befähigungsnachweise (National Framework of Qualifications) zu bestimmen sowie über dessen Einführung zu informieren. Jeder fünfte irische Erwachsene gab an, den National Framework of Qualifications



zu kennen. Den höchsten Bekanntheitsgrad aller staatlichen Stellen, die Qualifikationsnachweise ausstellen, erreichte die Behörde für Ausbildung und Beschäftigung FÁS, gefolgt vom Dublin Institute of Technology und der National University of Ireland. Befragt wurden die Lernenden über den subjektiv empfundenen Nutzen der üblichen Abschlüsse/Qualifikationen unter den Aspekten Beschäftigungschancen, persönliche Entwicklung und Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Arbeitgeber wurden gefragt, ob und welche der angegebenen Abschlüsse bzw. Qualifikationen für ihren Industriezweig besonders relevant sind. Zudem sollten sie ihre Bedeutung für die Einstellung von Mitarbeitern in ihrem Unternehmen bewerten. In der Regel scheinen Arbeitgeber bei Neueinstellungen die Berufserfahrung als das wichtigere Kriterium anzusehen. Obgleich die Abschlüsse der FÁS, City and Guilds und des Handwerks in diversen Branchen einen hohen Stellenwert haben, hält sie nur jeder siebte Arbeitgeber für ausschlaggebend. Je größer ein Unternehmen ist, desto wichtiger wird der Abschluss, was möglicherweise auf formaliere Einstellungsverfahren zurückzuführen ist. Insgesamt sind die Arbeitgeber mehrheitlich der Meinung, dass die Qualifikationsstandards in Irland den Bedarf der Arbeitgeber einigermaßen gut widerspiegeln.  
<http://www.nqai.ie/surveyoflearners.pdf>

**LT** Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos / wissenschaftlicher Herausgeber: Rimantas Lauzackas

[Berufsbildung: Forschung und Realität] Vytauto Didžiojo Universitetas (Vytautas Magnus Universität) - VDU, Profesinio rengimo studiju centras (Zentrum für Berufsbildung und Forschung)

Adult learning for employability and citizenship. Kaunas. 2003. Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos (Berufsbildung: Forschung und Realität), 6

Kaunas: Profesinio rengimo studiju centras, 2003, ohne Seitenangabe.

ISSN 1392-6241

Vytautas Magnus University, Centre for Vocational Education and Research, Donelaičio str. 52 - 424, LT-300 Kaunas, Litauen, Tel.: (370 - 37) 323584, Fax: (370 - 37) 323581, E-Mail: prsc@smf.vdu.lt, URL:

[http://www.vdu.lt/Social/PRSC\\_an.html](http://www.vdu.lt/Social/PRSC_an.html)

Diese Publikation widmet sich der internationalen Konferenz „Adult Learning for Employability and Citizenship“. Ziel dieser Publikation ist es, die Forschung im Bereich der

Erwachsenenbildung in Litauen und anderen europäischen Ländern vorzustellen sowie die bislang hierbei gemachten Erfahrungen zu verallgemeinern. Dadurch sollen die Gesellschaft und die Politik dazu bewegt werden, die Erwachsenenbildung als einen Faktor anzusehen, der unmittelbar zum sozialen Wohlstand beiträgt sowie Maßnahmen zur Sicherstellung des lebenslangen Lernens zu ergreifen.

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/2003-6en.html>

**LU** L'économie solidaire au service du développement des communes Luxembourgeoises : un projet de société.

[Solidarische Wirtschaft im Dienste der Gemeindeentwicklung in Luxemburg: ein Gesellschaftsprojekt.]

Ojectif peim emploi - Ope  
Luxemburg: Ope, 2003, 27 S.

Die Grundidee einer solidarischen Wirtschaft basiert auf der Feststellung, dass die gegenwärtige Wirtschaftskrise das Ergebnis eines gesellschaftlichen Wandels von einer postindustriellen und tertiären Ära in eine Ära des Wissens, der Kompetenzen und der gegenseitigen Dienstleistungen ist, die einen gesellschaftlichen Bedarf widerspiegeln. Innerhalb der Marktwirtschaft gibt es eine Bewegung, die solidarische Wirtschaft, die nicht zuletzt das vom Credo des Einheitsgedanken verursachte Unglück mildern will. So hat ihre Rolle niemals darin bestanden, Vordenker für eine Änderung des Systems zu sein, sondern vielmehr darin, jenen Menschen zu helfen, die aus dem System ausgegrenzt worden sind bzw. ausgegrenzt zu werden drohen.

**PL** Leonardo da Vinci, Narodowe Obserwatorium program, centrum program wspolpraca miedzynarodowa, forum program, wizyty studyjne.

[Leonardo da Vinci, nationale Informationsstelle für Berufsbildung, internationales Kooperationszentrum, Forum-Programm, Studienbesuche]

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Wspolpracy - BKKK

Warschau: Kooperationsfonds der Task Force für Weiterbildung und Humanressourcen, [2002], ohne Seitenangabe.

Kooperationsfonds der Task Force für Weiterbildung und Humanressourcen, 00-444 Warschau, Górnoslaska 4a, Polen,



Tel.: (48-22) 6253937, Fax: (48-22) 6252805,  
URL: [www.bkkk-cofund.org.pl](http://www.bkkk-cofund.org.pl)

Diese Broschüre gibt einen kurzen Überblick über die laufenden Programme und Projekte des Kooperationsfonds der Task Force für Weiterbildung und Humanressourcen. Erwähnt werden insbesondere das Programm Leonardo da Vinci, das Studienbesuchsprogramm des Cedefop, die nationale Informationsstelle für Berufsbildung sowie das Forum für berufliche Orientierung. Darüber hinaus gibt es einen kurzen Abschnitt über die bilaterale Kooperation zwischen Polen und Japan.

**PT Future of education in Portugal: trends and opportunities - a prospective study / Roberto Carneiro.**

**[Zukunft der Bildung in Portugal: Trends und Chancen – eine Prospektivstudie]**

**Carneiro, Roberto**

Lissabon: Ministério da Educação, [2003], verschiedene Seiten

Ministério da Educação, Av. 5 de Outubro, no. 107, P-1050 Lisboa, Tel.: (351-21) 7931603,

Fax: (351-21) 7964119,

E-Mail: [cirep@min-edu.pt](mailto:cirep@min-edu.pt),

URL: <http://www.min-edu.pt>

Dieser Bericht beginnt mit einem Kapitel über die Herausforderung - 20 Jahre, um 200 Jahre Bildungsrückstand aufzuholen. Im Anschluss daran befasst er sich mit der Vision und dem angestrebten Szenario. Zum Schluss folgen die Grundlagen für einen neuen Sozialvertrag.

**SE Bringing education to life : reaching hard-to-read learners by creating innovative approaches to adult and community learning / a UK-Sweden initiative.**

**[Bildung lebensnah gestalten: schwer erreichbare Lernende durch innovative Ansätze für die Erwachsenenbildung erreichen / eine britisch-schwedische Initiative.]**

**Foreign and Commonwealth Office; National Institute of Adult Continuing Education - NIACE**

Leicester: NIACE, 2003, 62 S.

ISBN 0-90335-987-1

NIACE, Publication Sales, 19b De Montford Street, UK-LE1 7GE Leicester, Tel. (44-116) 2044216, Fax (44-116) 2854514,

E-Mail: [orders@niace.org.uk](mailto:orders@niace.org.uk),

URL: <http://www.niace.org.uk/>

Diese Projekt wurde gemeinsam von der bri-

tischen und der schwedischen Regierung gestartet, um bewährte Praktiken und Erfahrungen im Bereich des lebenslangen Lernens auszutauschen und die Beteiligung an der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Dieser Leitfaden zeigt die Faktoren auf, die bei der Planung und Gestaltung eines Bildungsangebots für schwer erreichbare Lernende berücksichtigt werden sollen.

[http://www.fco.gov.uk/Files/KFile/Project\\_BringingEducationToLife.pdf](http://www.fco.gov.uk/Files/KFile/Project_BringingEducationToLife.pdf)

**SI Social dialogue and the economic and social council of Slovenia / Miha Grah;**

**[Sozialdialog und der Wirtschafts- und Sozialrat von Slowenien]**

**Europäische Stiftung für Berufsbildung - ETF**

**Aktionsplan für die Förderung einer Kultur und Praxis des Sozial- und Bürgerdialogs in Südosteuropa. Abschließende Konferenz.** Thessaloniki. 2002

[Turin]: ETF, [2002], 4 S.

Den Sozialdialog nach dem Muster der entwickelten Länder Europas gibt es in Slowenien seit dem Übergang zur Marktwirtschaft Ende der 80er-Jahre. Formal wurde er 1994 mit der Schaffung des Wirtschafts- und Sozialrates von Slowenien eingeführt, der sich in erster Linie mit Fragen zu Sozialabkommen und zur Tarifpolitik befasst.

**ES Fondo Social Europeo y formación continua.**

**[Europäischer Sozialfonds und Weiterbildung]**

**Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.**

Madrid: Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo, [2003], ohne Seitenangabe

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, Tel.: (34-91) 3009400, Fax: (34-91) 7599698, URL: <http://www.fundaciontripartita.org>

Nach einem einleitenden Kommentar zu den Aufgaben des Strukturfonds als Finanzinstrumente für Maßnahmen der Europäischen Union liegen die Schwerpunkte dieser Publikation auf der Tätigkeit des Europäischen Sozialfonds in Spanien und hierbei insbesondere auf seinen Prioritäten, auf seinem Programm und dessen Durchführung sowie auf den Maßnahmen des ESF hinsichtlich der Weiterbildung und den Aufgaben der drittelparitätischen Stiftung für Ausbildung



und Beschäftigung als der Organisation, die für die Verwaltung der Fördermittel für die Weiterbildungsinitiativen ist. Enthalten ist auch eine kurze Liste der geltenden europäischen und nationalen Standards für Weiterbildungsinitiativen und -systeme.

<http://www.fundaciontripartita.org/publicaciones/folletos/fse.jsp>

**Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua / Esteve Orovial Planas, Teresa Torres Solé.**

**[Ausbildungsfinanzierung: Erstausbildung, Berufsbildung und Weiterbildung] Revista de Educación, Nr. 330 (2003), S. 171-185**

Madrid: INCE, 2003  
ISSN 0034-8082

In dieser Publikationen werden die Finanzierungsquellen der drei Zweige des nationalen Berufsbildungssystems analysiert, das als Grundlage sowohl für eine aktive Beschäftigungspolitik als auch für die Entwicklung der Wettbewerbsfähigkeit in den Unternehmen angesehen wird.

**SE Akademisering och professionalisering : barnmorskans utbildning i förändring / Evalyn Hermansson.**

**[Akademisierung und Professionalisierung: die Hebammenausbildung im Umbruch]**

**Universität Göteborg;**

Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 2003, 207 S.

(Göteborg Studies in Educational Sciences, 200)

ISBN 91-7346-473-2; ISSN 0436-1121;

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, S-405 30 Göteborg

Diese Dissertation untersucht den Wandel der Hebammenausbildung als Ergebnis verschiedener sozial- und bildungspolitischer Reformen. In der Dissertation wird analysiert, wie die beruflichen Anforderungen und wissenschaftlichen Grundlagen der Hebammenausbildung durch die Reform des Bildungssystems und durch den Wandel des Berufsbildes der Hebamme verändert worden sind und welche Bedingungen das Ausbildungsprogramm beeinflusst haben.

**UK Basic skills in the workplace: a research review / John Payne.**  
**[Grundkompetenzen am Arbeitsplatz: ein Forschungsüberblick]**

London: Learning and Skills Development Agency, 2003, 79 S.  
ISBN 1853388319;

Dieser Bericht befasst sich mit der jüngeren englischsprachigen Forschung über Grundkompetenzen am Arbeitsplatz. Ziel des Berichts ist eine Zusammenstellung und Untersuchung der Literatur zu diesem Thema und die Vermittlung eines Gesamtüberblicks über diesen Bereich. Es sollen Informationen zur Verfügung gestellt werden, die zum einen von der Politik bezüglich des Ausbaus der Entwicklung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz im Rahmen der Regierungsstrategie für Grundkompetenzen verwertet werden können; in der Praxis von bestehenden und zukünftigen Ausbildungsanbieter genutzt werden können; und schließlich zur Bestimmung von zukünftigen Forschungsprioritäten beitragen können.

**Credit systems for learning and skills: current developments / Tony Tait.**

**[Guthabensysteme für Lernen und Kompetenzen: aktuelle Entwicklungen]**

Leicester: LSDA, 2003, 18 S.

ISBN 1-85338-859-9;

Learning and Skills Development Agency, 3 Citadel Place, Tinworth Street, UK, London SE11 5EF, Tel.: (44-20) 7962 1066, URL: <http://www.lsda.ac.uk>

Gegenstand dieser Publikation sind: die Entwicklung von „Guthaben“ (Credits) für Lernen und Kompetenzen in den vergangenen 10 Jahren; die aktuellen Entwicklungen, insbesondere in England, und wie diese den Bereich Lernen und Kompetenzen beeinflussen; die Art und Weise, wie Credit-Systeme verschiedene Prioritäten der Regierungspolitik unterstützen könnten bzw. bereits unterstützen; die Ansichten und der gegenwärtige Ansatz der LSDA bezüglich der Credit-Systeme; zentrale Empfehlungen für die weitere Entwicklung des Guthabenprinzips in der Zukunft.

<http://www.lsda.org.uk/pubs/dbaseout/download.asp?code=1466>

**Developing new vocational pathways.**  
**[Neue berufliche Werdegänge entwickeln]**  
**Office for Standards in Education - OFSTED;**

**Online: OFSTED, 2003, 15 S.**

OFSTED, Alexandra House, 33 Kingsway, UK-London WC2B 6SE,

Tel. (44-20) 74216800,

URL: <http://www.ofsted.gov.uk>



Im September 2002 wurden im Rahmen des Programms zur Weiterentwicklung des Berufsbildungsangebots acht neue GCSE-Fächer eingeführt. Dabei handelt es sich um: Kunst und Design, Betriebswirtschaft, Technik, Gesundheit und soziale Sicherheit, Informations- und Kommunikationstechnik (IKT), Fertigungstechnik, Wissenschaft sowie Freizeit und Tourismus. Während des Halbjahres 2002/03 führte OFSTED 93 Besuche in Schu-

len durch, bei denen die neuen Kurse eingeführt und angeboten werden. Auf der Grundlage dieser vergleichsweise geringen Stichprobe fasst dieser Zwischenbericht die wesentlichen Erkenntnisse und zentralen Probleme zusammen, die sich bis Juni 2003 ergeben haben.

*<http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/3374.pdf>*







## ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

### Cedefop

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung  
P.O.Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki  
Tel.(30)23 10 49 01 11 General  
Tel.(30)23 10 49 00 79 Secretariat  
Fax (30)23 10 49 00 43 Secretariat  
Marc Willem, Head of Library & E-Mail:mwi@cedefop.eu.int  
<http://www.cedefop.eu.int>  
<http://www.trainingvillage.gr>

### BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schumann-Platz 3  
D-53142 Bonn  
Dr. Georg Hanf, Senior Researcher  
International Comparative Research  
E-Mail: hanf@bibb.de  
Tel. (49-228) 10 71 602  
Fax (49-228) 10 72 963  
<http://www.bibb.de/>

### Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente  
4, avenue du Stade de France  
F-93218 Saint Denis de la Plaine  
Cedex  
Henriette Perker, Project Manager  
E-Mail: h.perker@centre-inffo.fr  
Tel. (33-1) 55 93 92 14  
Fax (33-1) 55 93 17 25  
<http://www.centre-inffo.fr/>

### CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
Pettelaarpark, Postbus 1585  
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch  
Martine Maes, Consultant  
International Affairs  
E-Mail: mmaes@cinop.nl  
Tel. (31-73) 68 00 619  
Fax (31-73) 61 23 425  
<http://www.cinop.nl/>

### VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 Brüssel  
Tel. (32-2) 50 61 321  
R. Van Weydeveldt  
Fax (32-2) 50 61 561  
Reinald Van Weydeveldt,  
Documentation  
E-Mail:rvweydev@vdab.be  
Web address:<http://www.vdab.be>

### OEEK

Organismos Epaggelmatikis Ekpaideysis kai Katartisis  
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou  
GR-14234 Athens  
Dr. George Sapounakis, Head of Studies Department  
E-Mail: tm.spoudon@oEEK.gr  
Tel. (30-21) 02 70 91 40  
Fax (30-21) 02 71 97 66  
<http://www.forthnet.gr/oEEK/>

### FÁS

Training and Employment Authority  
P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street  
IRL-Dublin 4 Dublin  
Jean Wrigley, Consultant Librarian  
E-Mail: jean.wrigley@fas.ie  
Tel. (353-1) 60 70 538  
Fax (353-1) 60 70 634  
<http://www.fas.ie/>

### abf-Austria

IBW  
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38  
A-1050 Wien  
Prof. Thomas Mayr, Director  
E-Mail: mayr@ibw.at  
Tel. (43-1) 54 51 67 10  
<http://www.ibw.at/>

### CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter  
Fiolstræde 44  
DK-1171 København K  
Svend-Erik Povelsen, Senior Adviser  
E-Mail: sep@CiriMail.dk  
Tel. (45-33) 95 70 99  
Fax (45-33) 95 70 01  
<http://www.ciriusonline.dk/>

### INEM

Servicio Público de Empleo Estatal  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 Madrid  
Maria Luz de las Cuevas  
Torresano, Information/Documentation  
E-Mail: mluz.cuevas@inem.es  
Tel. (34-91) 58 59 834  
Fax (34-91) 37 75 881  
<http://www.inem.es/>

### ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori  
Via Morgagni 33  
I-00161 Rome  
Alessandra Pedone, Researcher  
E-Mail: a.pedone@isfol.it  
Tel. (39-06) 78 26 028  
<http://www.isfol.it/>

### INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação  
Avenida Almirante Reis, n.º 72  
P-1150-020 Lisboa  
Fernanda Ferreira, Coordinator  
E-Mail: fernanda.ferreira@inofor.gov.pt  
Tel. (351-21) 81 07 012  
Fax (351-21) 81 07 190  
<http://www.inofor.pt/>

### Études et Formation S.A.

335 route de Longwy  
L-1941 Luxembourg  
Marc Ant, Managing Director  
E-Mail: marcant@etform.lu  
Tel. (352) 44 91 99  
Fax (352) 44 92 08  
<http://www.etform.lu/>

### OPH

Opetushallitus  
Hakaniemenkatu 2, P.O. Box 380  
FIN-00531 Helsinki  
Matti Kyrö, Head of Unit  
E-Mail: matti.kyro@oph.fi  
Tel. (358-9) 77 47 71 24  
Fax (358-9) 77 47 78 69  
<http://www.oph.fi/>



## Assoziierte Organisationen

### Skolverket

Statens Skolverk  
Kungsgatan 53  
S-106 20 Stockholm  
Sten Pettersson  
E-Mail: Sten.Pettersson@skolverket.se  
Tel. (46-8) 52 73 32 00  
Fax (46-8) 52 73 32 00  
<http://www.skolverket.se/>

### NCVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.  
PO Box 8288  
AU-SA 5000 Station Arcade  
Dr. Tom Karmel, Managing Director  
E-Mail: exec@ncver.edu.au  
Tel. (61-8) 82 30 84 00  
Fax (61-8) 82 12 34 36  
<http://www.ncver.edu.au/>

### Eurydice

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe  
Avenue Louise 240  
B-1050 Brüssel  
Patricia Wastiau-Schlüter, Director  
E-Mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org  
Tel. (32-2) 60 05 353  
Fax (32-2) 60 05 363  
<http://www.eurydice.org/>

### KRIVET

The Korean Research Institute for Vocational Education and Training  
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong, KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul,  
Dr. Jang-Ho Kim, President  
E-Mail: jhkim@krivet.re.kr  
Tel. (82-2) 34 44 62 30  
Fax (82-2) 34 85 50 07  
<http://www.krivet.re.kr/>

### QCA

Qualifications and Curriculum Authority  
83 Piccadilly  
UK-W1J 8QA London  
Tom Leney, UK ReferNet Coordinator  
E-Mail: leneyt@qca.org.uk  
Tel. (44-20) 75 09 53 92  
Fax (44-20) 75 09 69 77  
<http://www.qca.org.uk/>

### EVTA

European Vocational Training Association  
Rue de la Loi, 93-97  
B-1040 Brüssel  
Tommaso Grimaldi, General Secretary  
E-Mail: tommaso.grimaldi@evta.net  
Tel. (32-2) 64 45 891  
Fax (32-2) 64 07 139  
<http://www.evta.net/>

### ETF

Europäische Stiftung für Berufsbildung  
Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65  
10133 Turin  
Vaclav Klenha, Project Manager  
E-Mail: Vaclav.Klenha@etf.eu.int  
Tel. (39-011) 630 22 25  
Fax (39-011) 630 22 00  
<http://www.etf.eu.int/>

### ILO/BIT

International Labour Office  
4 Route des Morillons  
CH-1211 Geneva 22  
Dr. Jane Barney, Documentalist  
E-Mail: barney@ilo.org  
Tel. (41-22) 79 96 959  
Fax (41-22) 79 97 650  
<http://www.ilo.org/>

### MENNT

Samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
Grensásvegur 16a  
IS-108 Reykjavík  
Aðalheiður Jónsdóttir, Director  
E-mail: alla@mennt.is  
Tel. (354) 59 91 440  
Fax (354) 59 91 401  
<http://www.mennt.net>

### EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training  
Rue de la Concorde, 60  
B-1050 Brüssel  
Hans van Aalst, President  
E-Mail: h.vanaalst@kpcggroep.nl  
Tel. (32-2) 51 10 740  
Fax (32-2) 51 10 756  
<http://www.efvet.org/>

### UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training  
Görresstr. 15  
D-53113 Bonn  
Rupert Maclean, Director  
E-Mail: r.maclean@unevoc.unesco.org  
Tel. (49-228) 24 33 712  
Fax (49-228) 24 33 777  
<http://www.unevoc.de/>

### DFES

Department for Education and Skills  
Room E3, Moorfoot  
UK-S1 4PQ Sheffield  
Amanda Campbell, Librarian  
E-Mail: enquiries.library@dfes.gsi.gov.uk  
Tel. (44-114) 25 93 339  
Fax (44-114) 25 93 564  
<http://www.dfes.gov.uk>

### Teknologisk Institutt

Akersveien 24C  
N-0131 Oslo  
Signe Engli, Project Manager  
E-Mail: signe.a.engli@teknologisk.no  
Tel. (47-958) 76 139  
Fax (47-22) 86 53 39  
Web address:  
<http://www.teknologisk.no/>

### European SchoolNet

Rue de Trèves 61  
B-1000 Brüssel  
Frans Van Assche, Strategy Manager  
E-Mail: frans.van.assche@eun.org  
Tel. (32-2) 79 07 575  
Fax (32-2) 79 07 585  
<http://www.eun.org>

### OIT

Centre international de formation de l'OIT  
Viale Maestri del Lavoro, 10  
I-10127 Turin  
Catherine Krouch, Documentation  
E-Mail: c.krouch@itcilo.it  
Tel. (39-011) 69 36 510  
Fax (39-011) 69 36 535  
<http://www.itcilo.org/>

### CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional  
Avenida Uruguay 1238, Casilla de correo 1761  
UY-11000 Montevideo  
Juan Andres Tellagorry, Documentalist  
E-Mail: tellagor@cinterfor.org.uy  
Tel. (598-2) 92 05 57  
Fax (598-2) 92 13 05  
<http://www.cinterfor.org.uy/>

### Europäische Kommission

Rue de la Loi 200  
B-1049 Brüssel  
Peter Baur, Project Manager  
E-Mail: peter.baur@cec.eu.int  
[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_de.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_de.htm)

### OVTA

Overseas Vocational Training Association  
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku, JP-261-0021 Chiba-shi,  
Nobuhiro Uehara, Managing Director  
Tel. (81-43) 27 60 211  
Fax (81-43) 27 67 280  
<http://www.ovta.or.jp/>



**Zuletzt  
erschienene  
deutsche Ausgaben**



**Nr. 27/2002**

### **Forschungsbeiträge**

- Brückenschlag zur Bildung der Zukunft (Friedrich Scheuermann)
- Kollektives Lernen: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen (Maarten de Laat, Robert-Jan Simons)
- Können Organisation Lernen lernen? (Randolph Preisinger-Kleine)

### **Analyse der Berufsbildungspolitiken**

- Lernen mit „E-Ressourcen“ – die Erfahrungen der kleinen und mittleren Unternehmen (David Guile)
- Junge Frauen in der Erstausbildung in den neuen Informations- und Kommunikationstechnologieberufen in Deutschland (Agnes Dietzen)

### **Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), E-Learning und lokale und regionale Entwicklung**

- Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), eLearning und Gemeindeentwicklung (Brian Dillon)
- eLearning als Strategie zur Schaffung regionaler Partnerschaften (Hanne Shapiro)



**Nr. 28/2003**

### **Forschungsbeiträge**

- Die Position junger Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem im europäischen Vergleich (Thomas Couppié; Michèle Mansuy)
- Eine pädagogische Rahmenstruktur für das Onlinelernen (Shyamal Majumdar)
- Die Bedeutung des kompetenzbasierten Ansatzes für die Konzeption der beruflichen Bildung. Ein Paradigmenwechsel in der arbeitsplatzbezogenen Ausbildung und der Wissensentwicklung in Unternehmen (Burkart Sellin)

### **Analyse der Berufsbildungspolitiken**

- Ausbildung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation in den europäischen Unternehmen der Metallindustrie: die Situation in Spanien, Frankreich, Italien und Portugal (Ángel Hermosilla Pérez; Natalia Ortega)
- Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Michael Leidner)

### **Fallstudien**

- Der Übergang von finnischen Fachhochschulen in die Arbeitswelt (Marja-Leena Stenström)
- Berufsbildungskoooperation mit der VR China (Hans-Günter Wagner)



Nr. 29/2003

**Forschungsbeiträge**

- Qualität beim eLearning (Ulf Ehlers)
- Lernende Organisationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals im Bauhandwerk (Christian Harteis)
- Die Gestaltung von Schulpolitik dank elektronischer Diskussionen zwischen Lehrern und Schulleitern (P.M. van Oene, M. Mulder, A.E. Veldhuis-Diermanse und H.J.A. Biemans)

**Analysen der Berufsbildungspolitik und -praktiken**

- Erfahrungen der Unternehmensgründung in baskischen Berufsbildungsstätten (Imanol Basterretxea, Ana González, Aitziber Olasolo, María Saiz und Lola Simón)
- Schwierigkeiten und Aussichten der beruflichen Bildung in Afrika – die Erfahrungen von MISEREOR (Thomas Gerhards)
- Betriebliche Lernstrategien - empirische Untersuchung über Umsetzungsbeispiele in Betrieben (Sabine Schmidt-Lauff)
- Übergänge zwischen Schule und Erwerbsleben schaffen – Eine Studie über die Vorgehensweisen verschiedener Schulen zur Schaffung von günstigen Voraussetzungen für den Eintritt Jugendlicher ins Erwerbs- und Erwachsenenleben (Marita Olsson)



Bestellschein bitte ausschneiden oder kopieren und an das Cedefop senden.



- Bitte schicken Sie mir ein kostenloses Ansichtsexemplar
- Ich will europäisch lesen und abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift "Berufsbildung" (3 Ausgaben, EUR 20 zzgl. MwSt. und Versandkosten).
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift "Berufsbildung" gegen eine Schutzgebühr von EUR 10 (zzgl. MwSt. und Versandkosten) je Heft:

Ausgabe				
Sprache				

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CEDEFOP**

Europäisches Zentrum für die  
Förderung der Berufsbildung  
PO Box 22427

**GR-55102 Thessaloniki**



# Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Aufforderung zur Einreichung redaktioneller Beiträge

Die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die Europäische Zeitschrift ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt ständig überprüft wird. Sie erscheint dreimal jährlich in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Cedefop (dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter <http://www.training.village.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder in eigenem Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Diese sollten rund 2500 bis 3000 Wörter lang sein und in spanischer, dänischer, deutscher, griechischer, englischer, französischer, italienischer, niederländischer, norwegischer, portugiesischer, finnischer oder schwedischer Sprache abgefasst sein.

Artikel sollten sowohl als Ausdruck als auch auf Diskette im Format Word oder via Email (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden. Außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors und knappe Angaben zu seiner derzeitigen Stellung beigefügt werden. Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel einreichen möchten, so wenden Sie sich bitte telefonisch (30) 23 10 49 01 11, per Fax (30) 23 10 49 00 99 oder via E-Mail ([efg@cedefop.eu.int](mailto:efg@cedefop.eu.int)) an den Herausgeber Éric Fries Guggenheim.



## **Editorial**

2003: Das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen  
*Martin Mulder, Éric Fries Guggenheim*

### **Dossier: Berufsbildung für Menschen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf**

Die berufliche Bildung behinderter Schüler in einer „einbeziehenden“  
Umgebung (inclusive setting)  
*Annet De Vroey*

Die Hochschulreife oder ein Facharbeiterbrief  
für benachteiligte Jugendliche  
*Karl Johan Skårbrevik, Randi Bergem, Finn Ove Båtevik*

Neue Akteure in der Ausbildung von sozial benachteiligten Gruppen  
*Cristina Milagre, João Passeiro, Victor Almeida*

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der beruflichen  
Ausbildung in Norwegen - eine Längsschnittuntersuchung  
*Jon Olav Myklebust*

### **Forschungsbeiträge**

Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem  
in Deutschland  
*Dieter Münk*

Messung von Weiterbildungsaktivitäten  
*Gottfried Langer*

### **Bibliographische Rubrik, die vom Dokumentationsdienst des Cedefop mit Unterstützung der Mitglieder des Dokumentationsnetzwerks erstellt wurde**

Literaturhinweise  
*Anne Waniart*

## **Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 30 September – Dezember 2003/III**



Europäisches Zentrum für  
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tel. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099  
E-Mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)  
Homepage: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)