

europäische zeitschrift für berufsbildung

39

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 39 – 2006/3

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

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2006

Katalognummer

TI-AA-06-039-DE-C

Redaktionsschluss: Juli 2006

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken –
mit Quellenangabe gestattet

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

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 kontroversen 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 S. 168**

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority – FÁS, Irland,
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Vereinigtes
Königreich

Gerald Straka

Forschungsgruppe LOS, Universität Bremen,
Deutschland

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Industrie, Beschäftigung und
Kommunikation, Stockholm, Schweden

Ana Luisa de Oliveira Pires

Forschungsgruppe Bildung und Entwicklung – FCT,
Universität Nova Lissabon, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung, Kaunas,
Litauen

Eveline Wuttke

Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz, Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

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 für 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 für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

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

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

T H E M A T I S C H E A N A L Y S E

05

IKT im Bildungswesen: die Chance für demokratische Schulen?

Helen Drenoyianni

Die Diskussion zwischen zwei führenden Bildungsexperten des 20. Jahrhundert eröffnet die Möglichkeit, die Rolle von Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl als Motor für Veränderungen als auch als Ansatz zur Lösung der Probleme im Bildungswesen zu untersuchen und diese Rolle im Lichte des Konzepts einer humanen und demokratischen Schule zu betrachten.

F O R S C H U N G S B E I T R Ä G E

25

Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen

Simone Kirpal

Im vorliegenden Artikel wird der Standpunkt vertreten, dass die Mehrzahl der europäischen Arbeitnehmer der mittleren Qualifikationsstufe nicht über das erforderliche Rüstzeug verfügt, um sich zu einem unternehmerischen Arbeitnehmertypus entwickeln zu können, welcher durch individuelle Kompetenzprofile, internalisierte Steuerungsmechanismen und das Primat der übertragbaren gegenüber fachlichen Kompetenzen gekennzeichnet ist.

55

Verhaltenstraining für leitende Bedienstete in der öffentlichen Verwaltung Portugals

César Madureira

Trotz aller in einer aktuellen Studie über die „Berufsbildung“ in der öffentlichen Verwaltung Portugals festgestellten Lücken, Ungenauigkeiten und Inkohärenzen sind die leitenden Bediensteten hinsichtlich der Rolle des Verhaltenstrainings im Verwaltungskontext optimistisch.

72

Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf

Georg Spöttl, Lars Windelband

Im Beitrag wird geprüft, ob bisher eingesetzte Früherkennungssysteme für die Gestaltung zukunftsgerichteter beruflicher Bildungsprozesse geeignet sind. Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass die bisherigen Konzepte vor allem auf Trend- und Prognoseaussagen zielen. Der hier vertretene berufswissenschaftliche Früherkennungsansatz zielt hingegen auf die genaue Erschließung von Facharbeit und „transferiert“ daraus in die Zukunft.

92

Ökonomische Analyse der Fortsetzung des Studiums der Absolventen der kurzen technischen Studiengänge im französischen Hochschulwesen

Bénédicte Gendron

Die Fortsetzung des Studiums unterscheidet sich je nach Profil der Studierenden, nach Abschlüssen, Spezialisierungen, Geschlecht). Dabei können Bildungsstrategien mit Strategien der Beschäftigungsfähigkeit kombiniert werden, die Risikominimierung (Risiko des Scheiterns eines Universitätsstudiums) und Maximierung der Wettbewerbsvorteile miteinander verbinden.

A N A L Y S E D E R B E R U F S B I L D U N G S P O L I T I K E N

121

Jugendarbeitslosigkeit. Konturen einer psychosozialen Betrachtung

Margrit Stamm

Die Bewältigung des Problemfelds der Jugendarbeitslosigkeit ist eine große gesellschaftliche Herausforderung. Die Antwort auf die Frage, wer lebenstüchtig ist, wird zunehmend mit der Kompetenz zu belegen sein, Übergänge zu bewältigen. Diese Analyse entfaltet solche Thesen auf der Grundlage entwicklungspsychologischer und sozialpädagogischer Theorie und Empirie.

F A L L S T U D I E

132

Die berufliche Entwicklung einer Lehrerin: Eine Ausbildung für den Wandel bei der Durchführung experimenteller Arbeit

Maria da Conceição dos Santos,
Maria Teresa Oliveira

Erläutert werden der Ausbildungsprozess, der den Unterricht einer Lehrerin naturwissenschaftlicher Fächer im Hinblick auf die Durchführung experimenteller Forschungsarbeiten veränderte, sowie ihre Überlegungen direkt nach dem Ausbildungsprozess und vier Jahre nach dieser konkreten Erfahrung.

L I T E R A T U R H I N W E I S E

149

Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Beratender Ausschuss der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung

Prof. Oriol Homs, Direktor der Stiftung für europäische Initiativen und Forschung im Mittelmeerraum (CIEM), Spanien

Dr. Angela Ivančič, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. Andris Kangro, Dekan der Fakultät für Erziehung und Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. Joseph Kessels, Berater und Professor für Humanressourcenentwicklung, Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter der Abteilung „Bildungspolitik“ bei der Europäischen Kommission – Internationaler Berater für Bildung/Berufsbildung/Beschäftigung

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften, Zentrum für Berufsbildung, Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Dr. Philippe Méhaut, Forschungsdirektor, Nationales Zentrum für wissenschaftliche Forschung, LEST, Aix-en-Provence, Frankreich

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Stuttgart, Deutschland

Prof. Dr. Antonio Novoa, Stellvertretender Rektor und Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. Philip O'Connell, Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (ESRI), Dublin, Irland

Prof. Dr. George Psacharopoulos, Europäisches Expertennetz für Bildungsökonomie (EENEE), Athen, Griechenland

Prof. Dr. Paul Ryan, Professor für Arbeitsökonomie und Bildung, King's College, Universität London, Vereinigtes Königreich

Dr. Hanne Shapiro, Institut für Technologie, Dänemark

Prof. Dr. Albert Tuijnman, Ökonom, Europäische Investitionsbank, Luxemburg

Lissabon – Kopenhagen – Maastricht – Helsinki Quo vadis, Berufsbildung?

Eleonora Schmid
Projektleiterin, Cedefop

„Eine Bewegung hin zu einem europäischen Raum der Berufsbildung“ – dies ergab eine Umfrage des finnischen Ratsvorsitzes unter den Generaldirektoren für Berufsbildung vor einigen Monaten. Sie entstand im Jahre 2002 aus den gemeinsamen Bemühungen der EU-Mitgliedstaaten, der assoziierten Länder und der Kandidatenländer sowie der europäischen Sozialpartnerorganisationen um die Entwicklung, Modernisierung und Verbesserung der Berufsbildung in Europa (Kopenhagen-Prozess). Die Berufsbildung ist dadurch noch offenkundiger zu einem Motor geworden, der das Streben Europas nach Erhöhung seiner Wettbewerbsfähigkeit vorantreibt – ein ehrgeiziges Ziel, das vom Europäischen Rat von Lissabon im Jahre 2000 gesetzt wurde. In Kopenhagen hatten sich die Mitgliedstaaten überdies darauf geeinigt, die Fortschritte bei der Verwirklichung der dort gesteckten Ziele alle zwei Jahre zu überprüfen.

Vor zwei Jahren gelangte das Cedefop nach einer umfassenden Studie über den Beitrag der Berufsbildung zur Strategie von Lissabon ⁽¹⁾ zu einem ähnlichen Schluss hinsichtlich der Bedeutung des Kopenhagen-Prozesses. Allerdings bedurfte es dazu einer Verstärkung der zur Entwicklung der Berufsbildung unternommenen Anstrengungen, insbesondere auf nationaler Ebene ⁽²⁾. In Anbetracht der zweiten Überprüfung des Prozesses, die den Bildungsministern im Dezember dieses Jahres in Helsinki unterbreitet werden soll, stellt sich nun die Frage: Sind seit dem Jahre 2004, als sich die Bildungsminister auf ihrer Tagung in Maastricht verpflichteten, eine Reihe von gemeinsamen Prioritäten in Angriff zu nehmen, ausreichende Fortschritte erzielt worden? Welche Verbesserungen dürften realistischerweise nach zwei Jahren erkennbar sein? Welche neuen Richtungsangaben können wir erwarten?

Der bedeutendste Schritt nach vorn ist ziemlich offenkundig: Es sind dies die laufenden Überlegungen bzw. Arbeiten zu den nationalen Qualifikationsrahmen und -systemen, die durch den Vorschlag zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) in Gang gesetzt wur-

⁽¹⁾ Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Abschlussbericht an die Europäische Kommission. Europäische Kommission, 2005.

⁽²⁾ Tessaring, M.; Wannan, J. Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie. Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.

den. Dieser soll nationale Bildungsabschlüsse und Befähigungsnachweise transparent und vergleichbar machen. Wenngleich er in einigen Ländern kontrovers diskutiert wird, so ist der EQF doch zu einer Triebkraft für die Entwicklung auf nationaler Ebene geworden. Es wird interessant sein, zu beobachten, ob die Konsultationen zum geplanten System für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen im Berufsbildungsbereich (ECVET), einem Verfahren, durch das berufsbezogene Lernergebnisse (analog zum ECTS ⁽³⁾ im Bereich der Hochschulbildung) übertragbar werden sollen, ähnliche Wirkungen zeigen werden.

Doch wie weit ist man in der Berufsbildungspolitik auf nationaler Ebene im Hinblick auf die vereinbarten Schwerpunktgebiete seit Maastricht vorangekommen? Wie die vom Cedefop zusammengetragenen länderspezifischen Informationen über die erzielten Fortschritte zeigen, werden die meisten Schlüsselthemen abgedeckt: Qualitätssicherung, Bildungsstandards, die sich vornehmlich auf Lernergebnisse beziehen, Maßnahmen für gering qualifizierte und benachteiligte Bürger, Beratung und Orientierung, Zugang zur beruflichen Bildung und Weiterbildung usw. Weniger stark hervortretende Themen sind dagegen das Image und die Attraktivität der Berufsbildung, individualisierte Bildungswege und Aufstiegs- und Übergangsmöglichkeiten, die Finanzierung der Berufsbildung und die Kompetenzentwicklung von Lehrern und Ausbildern. Letzteres ist eher überraschend, wenn man bedenkt, dass die Qualitätssicherung weit oben auf der Tagesordnung steht und Lehrer und Ausbilder schließlich die wichtigsten Handlungsträger des Wandels sind. Wie aber kann Berufsbildung eine hohe Qualität aufweisen, wenn diejenigen, die für Ausbildung und Lernen Sorge tragen, eine „vergessene Armee“ bleiben?

Es zeichnet sich ein klarer Trend hin zu politischen Strategien und Paketlösungen ab, die berufsbildungs- und beschäftigungspolitische Maßnahmen miteinander verbinden. Dies gilt insbesondere für die neuen Mitgliedstaaten. Allerdings sind die Informationen über politische Vorgehensweisen und Maßnahmen, die dem Cedefop aus den verschiedenen Ländern übermittelt werden, häufig entweder ziemlich allgemein gehalten, oder aber sie gehen zu sehr ins fachspezifische Detail. Dadurch wird es schwer, den aktuellen Stand der Dinge zu analysieren oder zu erkennen, ob Berufsbildungsanbieter, praktisch Tätige und Lernende gebührendermaßen eingebunden werden. Nur wenige Länder stellen quantitative oder qualitative Ziele auf und hegen klare Vorstellungen in Bezug auf Erfolgsindikatoren, die ihnen helfen würden, die Wirksamkeit ihrer politischen Vorgehensweisen zu bewerten.

In einem so weitläufigen und komplexen Gebiet wie dem der beruflichen Bildung ist es keineswegs verwunderlich, dass Länder um mehr Zeit ersuchen, um ihre Arbeiten zu Qualifikationsrahmen/-systemen und Qualitätsfragen zu konsolidieren. Anstatt neue Prioritäten zu setzen, plädieren sie somit dafür, die aktuellen beizubehalten.

⁽³⁾ ECTS = European credit transfer and accumulation system (Europäisches System zur Übertragung und Akkumulation von Studienleistungen), http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_de.html.

Gleichzeitig herrscht eine wachsende Nachfrage nach mehr und besseren statistischen Daten zur Berufsbildung und mehr Evaluierungs- und Forschungsarbeiten, die eine gezieltere Politikgestaltung ermöglichen sollen. Ein solches Belegmaterial ist jedoch schwer ausfindig zu machen. Die Statistiken, die auf europäischer Ebene zusammengestellt und ausgewertet werden, basieren auf den nationalen Daten, auf deren Bereitstellung sich die Länder geeinigt haben. Die dadurch vermittelten Einblicke in die Leistung und Finanzierung der Berufsbildung können immer nur so detailliert bzw. exakt sein wie die gelieferten Daten. Außerdem ertönt ein Ruf nach mehr Berufsbildungsforschung, die die aus der Politikanalyse gezogenen Schlussfolgerungen untermauern könnte.

Zweifellos werden die Minister in Helsinki beschließen, die Arbeiten an den auf europäischer Ebene entwickelten Instrumenten (EQF, ECVET, dem Europäischen Netzwerk für die Qualitätssicherung im Berufsbildungsbereich, dem Europass) fortzusetzen. Auf nationaler Ebene könnten bislang vernachlässigte Bereiche wie etwa die Anhebung des Images und Erhöhung der Attraktivität der Berufsbildung künftig in den Vordergrund rücken. Dazu müssten stärker individualisierte Bildungswege und Aufstiegs- und Übergangsmöglichkeiten insbesondere in den Hochschulbereich sowie innerhalb des Hochschulbereichs geschaffen werden, es wären mehr und bessere Beratungs- und Orientierungsangebote und eine Stärkung der Aus- und Weiterbildung an den Arbeitsplätzen erforderlich, und die Anrechnung von auf nicht formalem Wege erworbenen Kompetenzen müsste ermöglicht werden. Ebenso wären dazu eine bessere Reaktion auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, angemessene finanzielle Mittel und Finanzierungsmechanismen, Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Lehrern und Ausbildern notwendig. Die Einbindung aller an der Berufsbildung beteiligten Akteure (politische Entscheidungsträger, Bildungsbehörden, Sozialpartner, Branchenorganisationen, Berufsbildungsanbieter, Lehrer und Ausbilder, Lernende usw.) und die Förderung einer aktiven Partnerschaft bilden eine grundlegende Voraussetzung für den künftigen Erfolg des Kopenhagen-Prozesses. Es steht zu erwarten, dass der Wunsch nach besserer Nutzung statistischer Daten geäußert wird, vor allem im Hinblick auf die Bereitstellung verbesserter Informationen zur Finanzierung. Ebenso ist mit einem Appell zum Ausbau der Forschung zu berufsbildungsbezogenen Fragen zu rechnen.

Wir laden Sie somit dazu ein, sich mit den Fragen, die im Mittelpunkt der berufsbildungspolitische Debatte in Europa stehen, auseinander zu setzen und diese Zeitschrift als Plattform für die Präsentation Ihrer Ergebnisse zu nutzen.

IKT im Bildungswesen: die Chance für demokratische Schulen?

Helen Drenoyianni

Leitende Dozentin für IKT im Bildungswesen, Fachbereich Philosophie und Pädagogik, Aristoteles-Universität Thessaloniki

ZUSAMMENFASSUNG

Wie sieht die Zukunft der Schule aus und welche Rolle spielen IKT darin? Für einige von uns sind IKT das Sinnbild der aktuellen Diskussion über die Reform des Bildungswesens. Ihre Einbindung in den Unterricht bietet eine bedeutende Verbesserung der Qualität in der Bildung insgesamt, die wir unseren Kindern ange-deihen lassen. Für andere wiederum kann diese Verbesserung unter den gegenwärtigen Bedingungen im Bildungsbereich nicht verwirklicht werden. Um die befreienden, dynamischen und emanzipatorischen Möglichkeiten von IKT auszuweiten, benötigen wir einen anderen Rahmen, der auf ein humanes und demokratisches Verständnis von Bildung abstellt. In diesem Artikel wird der Versuch unternommen, diese beiden Sichtweisen vor dem Hintergrund von Fakten, Daten und Begebenheiten aus der Unterrichtswirklichkeit zu untersuchen und die potenzielle Rolle von IKT im Bildungsbereich mit kritischen Argumenten zu beleuchten.

Schlagwörter

Education,
reform,
curriculum,
information technology,
teaching, learning

Einleitung

Ende der 1980er Jahre fand in Brasilien eine Fernsehdiskussion zwischen Seymour Papert und Paulo Freire statt. Seymour Papert ist der Entwickler der Computersprache LOGO und ein führender Wissenschaftler im Bereich der digitalen Unterrichtstechnologie. Paulo Freire war einer der weltweit einflussreichsten kritischen Pädagogen und Philosophen (¹). Hauptthema der Diskussion war die „Zukunft der Schule“, und zu Beginn des Gesprächs führte Papert an, dass es drei Phasen „im Verhältnis zwischen Individuum und Wissen“ gebe.

Die erste Phase setzt mit der Geburt des Kindes ein. Es beginnt, selbst-gesteuert, durch Erleben und Ausprobieren zu lernen. Später scheint das Kind noch in dieser Phase in eine qualitativ unterschiedliche Situation ein-

(¹) Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html> [Stand 2.6.2006].

zutreten, die von einer Verschiebung im Lernprozess gekennzeichnet ist. Das entdeckende Lernen entwickelt sich zu einem Lernen, in dem „Erwachsene dem Kind die Dinge erklären“. Dieses „Lernen durch Erklären“ erreicht seinen Höhepunkt in der zweiten Phase, d. h. in der Schule. Dies stellt einen entscheidenden Moment dar, in dem das Kind akzeptieren muss, nicht mehr zu lernen, sondern unterrichtet zu werden. Lernen durch Unterricht und die Aufnahme von Wissen ist das wichtigste und entscheidende Merkmal dieser gefährlichen und unter Umständen traumatischen Phase, die vermutlich für die Zerstörung der Instinkte vieler Kinder verantwortlich zeichnet. Wer sie jedoch durchsteht, erwirbt eine breite Palette von Fähigkeiten, die ihn in die Lage versetzt, ein weit größeres Universum zu erkunden und in die dritte Phase einzutreten. Diese letzte Phase könnte als eine Rückkehr in den kreativen Prozess der ersten Phase beschrieben werden. Das Lernen wird wieder zum Ausprobieren und Erforschen, die Motivation liegt in den Bedürfnissen, Interessen und Zielen des Individuums begründet, und es ist nun kreativ und weniger verbal.

Freire stimmte Paperts einleuchtender Beschreibung und Analyse dieser drei Phasen zu. Er bemerkte dazu, die Schulzeit sei in der Tat grausam und wirke sich auf viele Kinder nachteilig aus, verteidigte jedoch auch den Gedanken, Schule sei sowohl notwendig als auch wertvoll. Er argumentierte, geschichtlich betrachtet habe der Mensch gelernt, bevor er zu lehren begann, und es sei genau diese erlebte Erfahrung des Lernens gewesen, die „uns gelehrt habe zu lehren“ und die Phase des „Lernens durch Unterricht“ zu erfinden. In dieser erfundenen Phase, die wir Schule nennen, muss sich das Kind von der Erfahrung des „gemeinsamen Wissens und Gemeinsinns“ der ersten Phase lösen und zu einer Systematisierung des Wissens übergehen, die sicherstellt, dass die Kontinuität der Suche nach sowie die Produktion von neuem Wissen erhalten bleiben. Seine Frage lautete folglich:

„Wie können wir den essenziellen Übergang vom gemeinsamen Wissen und Gemeinsinn zum methodisch strengeren Wissen der Wissenschaften vollziehen, ohne dass die geeignete Organisation durch eine darauf spezialisierte Einrichtung bereitgestellt wird?“⁽²⁾

Im Rahmen dieser Argumentation veranschaulichte und erläuterte Freire, warum er Paperts – seinen Worten zufolge – metaphysischer Analyse des unvermeidlichen Endes der Schule nicht zustimme. Nach Paperts Auffassung bergen Schulen ein fundamentales Problem. Er bemängelte die negativen Auswirkungen der Schule auf die Kreativität, die natürliche Neugier und die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder und erklärte, der Keim zur Veränderung liege in den Kindern selbst, die sich in letzter Konsequenz auflehnen würden. Anhand einer Reihe von Beispielen rückte er den Einsatz von Technologien in das Zentrum der voraussichtlichen Weigerung der Kinder, die Unterdrückung durch den Schulunterricht zu akzeptieren. Für ihn ist der Gedanke, dass Technologie genutzt werden könnte, um ei-

(2) Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart4.html> [Stand 2.6.2006].

ne Weiterentwicklung der Schule zu erzielen, absolut lächerlich. Technologie wird die Schulen nicht verbessern, sie wird sie vielmehr ablösen, dafür sorgen, dass sie verschwinden, und unser Verständnis der Institution Schule vollständig verändern (Freire und Papert, 1980er Jahre; Papert, 1996a; 1996b). Dennoch lag für Freire die Herausforderung nicht in der Abschaffung des Schulunterrichts, sondern in seiner Umstrukturierung mit Hilfe all jener, die diesen Unterricht überstanden haben und dem kognitiven Tod durch ihn entronnen sind.

„[Die Herausforderung] liegt darin, sie vollständig und radikal zu verändern und ihr zu helfen, aus einer Einrichtung, die der technologischen Realität der Welt nicht mehr entspricht, ... etwas Neues zu schaffen, das so modern ist wie die Technologie selbst ... Meiner Ansicht nach stehen wir heute vor dem Problem, die Fehler der zweiten Phase zu korrigieren, die in keiner Weise didaktischer oder methodischer, sondern vielmehr ideologischer und politischer Natur sind.“⁽³⁾

Die Gedanken, Argumente und Themen, die in dieser aufregenden und interessanten Diskussion angesprochen wurden, haben bis heute nicht ihre Gültigkeit verloren, da sie offensichtlich den aktuellen Debatten über die Notwendigkeit einer Bildungsreform und die revolutionäre Rolle sowie den Wert des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Bildung zugrunde liegen. Bemerkenswerterweise stimmen Papert und Freire offenbar darin überein, dass die Schule zu einer tyrannischen, bürokratischen Einrichtung geworden ist, in der ein Bildungskonzept gehegt wird, das auf der Anhäufung und Speicherung von Wissen beruht. Ferner sind beide der Auffassung, dass die Schule verändert werden sollte und IKT neue, komplexe und vielfältige Wege für Wissenserwerb, Lernen, Denken, Kommunikation und Sinngabe eröffnen. Ihre Erklärungen und Analysen der Krise der modernen Schule, ihre Vorschläge für deren Bewältigung sowie ihre Auffassungen von der Rolle, die IKT im Rahmen dieser Vorschläge zukommt, sind jedoch grundverschieden.

Das eine Lager wird von jenen gebildet, die wie Papert technische, künstlerische und metaphysische Lösungen für tiefgehende Bildungsprobleme anbieten. Für diese Gruppe können IKT an sich grundlegende Veränderungen in der Wahrnehmung und Umsetzung von Lehr- und Lernprozessen durch Lehrer anstoßen. IKT stehen im Mittelpunkt eines innovativen Wandels des Bildungswesens, und ihre Einbindung in sämtliche Aspekte der Bildung wird als Synonym für die Verbesserung von Qualität, Effizienz und Wirksamkeit der Bildung begriffen. Andere hingegen, wie Freire, versuchen, Bildungsprobleme zu verstehen, indem sie diese in ihren jeweiligen kulturellen, ideologischen und politischen Kontext setzen. Für diese zweite Gruppe ist die Reform des Bildungswesens nicht mit Veränderungen der Lehrmethoden gleichzusetzen, sondern vielmehr mit Veränderungen bei den Zielen, Verfahren und Strukturen des gesamten Bildungssystems. Von ihrem Standpunkt aus stehen IKT nur am Rande von Veränderungen

⁽³⁾ Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart2.html> [Stand 2.6.2006].

im Bildungswesen und werden sowohl als Thema als auch als Instrument begriffen, das eine potenziell humanisierende, befreiende und motivierende Wirkung haben kann. Diese Möglichkeiten können jedoch nur im Kontext eines radikal veränderten Bildungsumfelds in vollem Umfang realisiert werden, das sowohl theoretisch als auch praktisch den Grundsätzen einer humanen und demokratischen Bildungsvision folgt.

In den folgenden zwei Abschnitten werden diese beiden Standpunkte untersucht. Im ersten Teil wird versucht, die Argumentation zu beschreiben, die der Rolle von IKT sowohl als Motor für Veränderungen als auch als Ansatz zur Lösung der Probleme im Bildungswesen zugrunde liegt. Darüber hinaus sollen die mit dieser Rolle in Zusammenhang stehenden sozioökonomischen und pädagogischen Annahmen anhand von Zahlen und Fakten aus der Unterrichtsrealität überprüft werden, und es soll mit kritischen Argumenten der Vorstellung entgegen getreten werden, IKT als Allheilmittel für den Wandel des Bildungswesens zu begreifen. Im zweiten Teil wird der Versuch unternommen, die Rolle von IKT neu zu definieren und sich ihr von einem humanen und demokratischen Standpunkt aus neu zu nähern. Im Mittelpunkt stehen dabei Erfolgsgeschichten über IKT, wobei die befreienden Möglichkeiten beleuchtet werden, die sich mannigfach eröffnen können, wenn IKT in fortschrittliche Lernumfelder eingebettet werden.

IKT als Sinnbild der Bildungsreform

Immer häufiger wird uns gesagt, dass IKT hohe Priorität im Bildungsbereich haben, dass ihr Einsatz die Qualität der Bildung für unsere Kinder insgesamt verbessern wird und dass sie die idealen Instrumente für eine radikale Veränderung und Innovation des Bildungswesens darstellen. Diese Behauptungen werden in der Regel zunächst mit Beschreibungen untermauert, wie sich Gesellschaft, Arbeitswelt und das Leben selbst infolge des Aufkommens, der Entwicklung und der allgegenwärtigen Präsenz sowie des Nutzens von IKT in nahezu jedem Bereich menschlicher Aktivitäten gewandelt haben. Technologie wird in den Mittelpunkt der erlebten sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Umwälzungen gerückt und als eine der Hauptursachen für diese Veränderungen und Umwälzungen dargestellt. Wir werden so daran erinnert und darüber in Kenntnis gesetzt, dass der Einsatz von IKT an sich eine neue, äußerst wettbewerbsfähige Volkswirtschaft und eine auf Hochtechnologie basierende Gesellschaft begründet, die häufig als Informations- oder Wissensgesellschaft bezeichnet wird, in der Wissen und Information als Grundpfeiler wirtschaftlicher Entwicklung und Produktivität geschätzt werden und die einer neuen Art von Bürgern und Erwerbstätigen mit hervorragenden Qualifikationen, Fähigkeiten und Kenntnissen bedarf.

„Technologie und ausgefeilte Kommunikation haben die Welt in eine globale Gemeinschaft verwandelt ... In diesem Szenario schätzen Arbeitgeber Bewerber, die befähigt sind, sich neues Wissen und neue

Technologien anzueignen, rasch Informationen zu verarbeiten, Entscheidungen zu treffen und zu kommunizieren.“ (*Partnership for 21st century skills*, 2003, S. 6-7).

In diesem Kontext wird Technologie als autonome Einheit oder äußere Kraft aufgefasst, ähnlich einem Naturphänomen – wenn nicht gar einer Naturkatastrophe –, die Gesellschaft und Wirtschaft antreibt. Es steht in ihrer Macht, neu zu definieren, was Wissen ist und was es bedeutet, ein wissender Mensch zu sein. Daraus ergibt sich die unvermeidliche Konsequenz, dass Technologie den Anstoß für die Neugestaltung und Neuerung der Bildung geben muss.

In dieser Argumentation wird ferner die öffentliche Bildung als ineffizient beschrieben und oft als die reine Vermittlung von Wissen an Schüler dargestellt. Der Schule gelingt es nicht, Schüler auf ihre künftige Rolle als Bürger, Arbeitskräfte und Akademiker vorzubereiten, da sie den Schülern nicht die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln kann, die sie in die Lage versetzen, in der sich rasant verändernden Welt von heute effizient, erfolgreich und wettbewerbsfähig zu sein. Diese Auffassung von Bildung als ein „zu konsumierendes Produkt“ und die großen Reden über die Befähigung des „Schülers – Konsumenten – künftigen Erwerbstätigen“ führen zwangsläufig zu einem Überdenken der Prioritäten, Mittel und Ziele der Bildung (Apple, 2001). Höhere Schulstandards, strengere nationale Lehrpläne, verstärkter Einsatz leistungsorientierter Prüfungen auf nationaler Ebene und eine Betonung der Verantwortung von Lernenden, Lehrenden und Schulen werden als Lösungen für die wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Probleme präsentiert, die für den verheerenden Zustand des Bildungswesens verantwortlich zeichnen (Apple, 1993; Sheldon und Biddle, 1998). Zu den zahlreichen Ratschlägen, die von den Befürwortern solcher Maßnahmen erteilt werden, gehört auch ein stärkerer Schwerpunkt auf dem Einsatz von IKT als Symbol einer modernen, anspruchsvollen und qualitativ hochwertigen Bildung und Lebensführung. Das diesen Vorschlägen innewohnende Paradoxon liegt offensichtlich darin, dass IKT sowohl als Motor für Veränderungen, der die unterschiedlichsten Krisen verursacht, als auch als Gegenmittel bzw. Lösung für die durch diese Krisen ausgelösten sozialen, wirtschaftlichen und bildungsrelevanten Probleme dargestellt werden.

„IKT verändern in fundamentaler Weise unsere Art zu leben, zu lernen und zu arbeiten. Im Ergebnis dieser Veränderungen sind technologische Instrumente und die kreative Anwendung von Technologie geeignet, die Lebensqualität der Menschen zu erhöhen, indem sie die Wirksamkeit von Lehren und Lernen, die Produktivität von Wirtschaft und Staat und das Wohlergehen der Völker verbessern.“ (*Educational Testing Service*, 2002, S. 3).

Aus dieser Argumentation ergibt sich die Vorstellung, dass die Einbeziehung von IKT in sämtliche Bereiche der Bildung in der Tat für alle Staaten unvermeidbar ist, die die Wirksamkeit von Lehren und Lernen steigern möchten.

„Die Verbesserung der Qualität der Bildung mit Hilfe des Einsatzes der Technologien in den Bereichen Multimedia und Internet stellt eine der Prioritäten der europäischen Zusammenarbeit dar. Alle Schulen, ja sogar alle Klassen müssen gut ausgestattet sein, alle Lehrer müssen in der Lage sein, diese Technologien zu nutzen, um ihre Unterrichtspraxis zu bereichern, und alle jungen Menschen müssen in der Lage sein, ihren Horizont zu erweitern, indem sie sich der neuen Technologien geschickt und mit der erforderlichen kritischen Distanz bedienen. Diese Anliegen gehören zu den prioritären Zielen, die sich die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten der Europäischen Union bis zum Jahr 2010 im Rahmen der Nachfolgearbeiten zur Lissabon-Strategie gesteckt haben.“ (Eurydice, 2004, S. 3).

Die hohen Ausgaben und Investitionen, die getätigt werden, um Bildungseinrichtungen mit IKT auszustatten und die Lehrkräfte in ihrer Nutzung zu schulen, werden durch die Annahme sozioökonomischer und pädagogischer Thesen gerechtfertigt. Sozioökonomische Thesen basieren auf einem sozialen und wirtschaftlichen Effizienzargument für die Bildung und unterstützen die Annahme, dass der Einsatz von IKT in Schulen die Produktivität von Lehrern und Schülern steigern und die Ausbildung künftiger Arbeitskräfte, die technologisch versiert sind, ermöglichen wird. Der Einsatz von IKT kann Verwaltungs- und Managementaufgaben erleichtern und modernisieren, die Vorbereitung von Lehrern und Unterrichtsstunden vereinfachen und verbessern, die Kommunikation zwischen Eltern, Schülern, Lehrern, Schulen, Bildungsbehörden und -organisationen beschleunigen und optimieren sowie die Bewertung durch elektronische Prüfungen und Notenvergabe effizienter gestalten. Somit können Schulen von den Produktivitätsgewinnen profitieren, wie sie die Wirtschaft bereits durch IKT erzielt hat, und „mehr Arbeit bei geringerem Kostenaufwand bewältigen“ (Cuban, 2001, S. 13). Da technologische Qualifikationen und Kenntnisse auf dem Arbeitsmarkt sehr wichtig sind und gut bezahlte Arbeitsplätze garantieren sowie die soziale Mobilität fördern, ergibt sich zugleich die Notwendigkeit, im Unterricht IKT-Kenntnisse zu vermitteln. Die pädagogischen Thesen legen den Schwerpunkt auf die Rolle, die IKT für die Revolutionierung von Lehr- und Lernmethoden spielen können. Der Einsatz von IKT kann das Bildungswesen verändern, indem Lehren und Lernen projekt- und problemorientiert, flexibel, fähigkeitsbezogen und individuell gestaltet werden, wobei der Schüler im Mittelpunkt steht. Ihr Einsatz kann radikale Veränderungen der Lehrpläne vorantreiben und erleichtern. IKT helfen Schülern dabei, sich zu selbständigen, motivierten und unabhängigen Lernenden zu entwickeln, fördern Interaktion und Zusammenarbeit, ermöglichen ein tieferes Verständnis, bieten informationsreiche Lernumgebungen und versetzen Lehrer in die Lage, weniger als Vortragende, sondern vielmehr als Tutoren in unterstützender und anleitender Funktion aufzutreten.

Eine zunehmende Zahl von Wissenschaftlern und Pädagogen ist der Auffassung, dass die meisten dieser Thesen, insbesondere die sozioökonomischen, unhaltbar sind. Für sie kann Technologie als „ein mächtiges System“ wahrgenommen werden, „das von einem Konglomerat bil-

dungsfremder Kräfte beherrscht wird“ (Noble, 1998, S. 281), und stellt eine „andere Art der Anwendung wirtschaftlicher Prinzipien auf Schulen dar“, indem diese „als potenzieller Markt oder Kundenstamm“ sowie als Nährboden für „einen künftigen Kundenstamm“ betrachtet werden (Bromley, 1998, S. 8; Apple, 1998; Cuban, 2001). Trotz erheblicher Vorbehalte gelingt es den IKT-Befürwortern mit ihrer Argumentation, den Zugang großer Bevölkerungsteile zu IKT voranzutreiben, Akteure im Bildungssektor sowie Eltern und Behörden zu alarmieren und die Einführung von IKT in nahezu allen Bildungseinrichtungen zu beschleunigen. Die jüngsten internationalen Zahlen belegen, dass die Einbindung von IKT im Mittelpunkt der einzelstaatlichen Bildungspolitik steht und die Computerisierung im schulischen und privaten Bereich kontinuierlich zunimmt (OECD, 2001; Eurydice, 2001). Im jüngsten Eurydice-Bericht (Eurydice, 2004), der empirische Daten aus den Studien PISA 2000 und PIRLS 2001 enthält, werden insbesondere die folgenden Feststellungen getroffen:

- IKT sind in fast allen europäischen Ländern Bestandteil des verbindlichen Pflichtlehrplans der Schüler. In Primarschulen werden IKT vermehrt als Instrument für den Unterricht in anderen Fächern eingesetzt, während sie im Sekundarbereich zunehmend sowohl als Instrument für den Unterricht in anderen Fächern genutzt als auch als eigenständiges Fach unterrichtet werden.
- In den meisten Ländern erwerben die Primar- und Sekundarschullehrer im Rahmen ihrer Erstausbildung zumindest Grundkenntnisse zum Einsatz der IKT im Unterricht.
- In den meisten europäischen Ländern liegt die durchschnittliche Anzahl von Schülern pro Computer bei den 15-Jährigen zwischen 5 und 20; einige Staaten, in denen diese Relation ausgesprochen hoch ist, wie Bulgarien, Griechenland, Portugal und Rumänien, haben es sich zum Ziel gesetzt, diese zu senken. Die Computer-Ausstattung der Schulen steht häufig in Korrelation zur Computer-Ausstattung in den Elternhäusern, in einigen Ländern jedoch (wiederum Bulgarien, Griechenland, Portugal und Rumänien) verfügen viele Haushalte über Computer, während die Schulen weniger gut ausgestattet sind.

Diese Daten könnten darauf hindeuten, dass das Problem des Zugangs zu IKT-Ausstattungen und IKT-relevanter Praxis langsam aber kontinuierlich gelöst wird. Der Zugang zu IKT stellt jedoch nur einen Teil des Problems dar und ist keinesfalls mit der Nutzung von IKT – vor allem in innovativer Form – gleichzusetzen. So heißt es in dem genannten Eurydice-Bericht (Eurydice, 2004):

- Fast die Hälfte der Primarschüler nutzt in der Schule nie oder fast nie IKT. Die Häufigkeit der Computernutzung nimmt im Sekundarschulbereich merklich zu.
- Die Mehrheit der Schüler zwischen neun und zehn Jahren gibt an, dass sie die Computerausstattung in der Schule im wesentlichen für das Schreiben mit einem Textverarbeitungsprogramm und für Informationsrecherchen nutzen.

Im Hinblick auf die zunehmende Häufigkeit der Nutzung von IKT bei den 15-Jährigen ist anzumerken, dass die meisten Sekundarschulen IKT als eigenständiges Fach unterrichten, während das Schreiben und die Informationsrecherche nicht zu den innovativen Einsatzformen zählen, die den meisten IKT-Befürwortern vorschwebten. In der Tat gibt es eine wachsende Zahl wissenschaftlicher Forschungsarbeiten, die für die Mehrheit der Schulen ein eher enttäuschendes Bild vom IKT-Einsatz im Unterricht zeichnen und offenbar eine große Diskrepanz zwischen Zugang, Nutzung und qualitativ hochwertigem Einsatz von IKT in Schulen sehen (Murphy und Beggs, 2003; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Williams et al., 2000; Pelgrum und Anderson, 1999; Cuban, 1999). Die Ergebnisse der von Cuban an Schulen im Silicon Valley durchgeführten Studie (Cuban, 2001) sind symptomatisch und decken sich mit ähnlichen Erkenntnissen von Bildungsforschern in Europa und anderen Kontinenten:

- Wesentlich mehr Schüler und Lehrer hatten sowohl zu Hause als auch in der Schule Zugang zu IKT als dies in der Vergangenheit der Fall war. Nach wie vor wurden IKT jedoch nur unregelmäßig und selten im Unterricht genutzt. Über die Hälfte der Lehrer nutzte im Klassenzimmer keine Computer, und weniger als 5 % der Schüler gaben an, in der Schule umfangreiche praktische Erfahrungen mit dieser Technologie gemacht zu haben.
- Die meisten Lehrer integrierten die Nutzung von IKT nicht in ihre lehrplanmäßigen Tätigkeiten. Weniger als 5 % der Lehrer bezogen die Nutzung von IKT in den Unterricht von Schulfächern ein. Die meisten IKT-Nutzer empfanden Tätigkeiten am Computer als Bereicherung oder wertvolle Erweiterung, und für die meisten Schüler spielte die Nutzung von IKT neben ihren wichtigsten Lernaufgaben eine untergeordnete Rolle. Die Nutzung von IKT durch Schüler beschränkte sich auf die Erledigung von Aufgabenstellungen, die Informationsrecherche auf CD-ROM und im Internet, während die Lehrer IKT vor allem für die Planung und Vorbereitung des Unterrichts, die Kommunikation mit Kollegen und Eltern sowie die Durchführung von Verwaltungsaufgaben heranzogen.
- Die meisten Lehrer bewerteten den verbesserten Zugang der Schüler zu Informationen als „eine phänomenale Verbesserung ihres Unterrichts“ (Cuban, 2001, S. 94), wobei sich jedoch die durch den Einsatz von IKT herbeigeführten Veränderungen lediglich schrittweise vollzogen und in Zusammenhang mit Kommunikations- und Verwaltungsaufgaben erfolgten. Folglich kann von einer tiefgreifenden Umwälzung aufgrund der IKT-Nutzung keine Rede sein, und „die überwältigende Mehrheit der Lehrer setzte die Technologie nicht zur Innovation, sondern lediglich zur Aufrechterhaltung vorhandener Lehrmuster ein“. (Cuban, 2001, S. 134).

Solche Erkenntnisse erklären einige Wissenschaftler und Pädagogen offenbar mit einer „langsamen Revolution“ oder einer „langsamen Evolution“, während andere eher die Voraussetzungen für eine erfolgreiche und

innovative IKT-Nutzung betonen. Jedoch schlagen fast alle die Ausweitung intensiver Werbemaßnahmen und erhebliche Investitionen in Schulen, Softwareentwicklung und Ausrüstung vor (Eurydice, 2004; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; OECD, 2001; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Scheuermann, 2002).

Die meisten der angebotenen Erklärungen sorgen für Verwirrung. Da sie vor allem auf das Niveau der Lehrer, der Schüler und der Ausstattung von Schulen abstellen, definieren sie sowohl das Bildungsproblem als auch die entsprechenden Lösungen in einer Weise, die auf die vorhandenen Bedürfnisse, Werte, Vorstellungen und Ergebnisse zugeschnitten ist. Für Papert beispielsweise zeigen Ergebnisse wie die oben genannten, wie die Reform, die eigentlich die Schule verändern sollte, letztendlich selbst durch die Schule verändert wird. Für Papert ist die Schule ein „lebender Organismus“, der sich natürlicherweise „der Reform widersetzt, indem er sie sich zu eigen macht bzw. sie seinen eigenen Strukturen anpasst“ und „damit den Reformern den Wind aus den Segeln nimmt und es manchmal sogar schafft, etwas von ihren Vorschlägen zu übernehmen“ (Papert, 1996a, 1996b). Wenn dem so ist, liegt die einzige Lösung darin, die Schule durch eine anders geartete Struktur zu ersetzen.

Schon immer sind neuen Bildungstechnologien bemerkenswerte pädagogische Eigenschaften und Merkmale zugesprochen worden, und häufig werden sie als die Lösung für alle Probleme im Bildungswesen präsentiert. Tatsächlich verhält es sich jedoch so, dass Bildungsmedien und -instrumente lediglich bereits vorhandene Bildungsziele, Lehrplaninhalte und Methoden stärken, fördern und unterstützen können (Tsiakalos, 2002). Da dies genau das ist, was man von ihnen erwartet, wird ihre Nutzung in der Regel an gängige Bildungspraktiken und -strukturen angeglichen.

Neue Technologien werden jedoch als Resultat wissenschaftlichen Fortschritts entwickelt. Unter Umständen weisen sie zwar durchaus ihre eigenen, inhärenten Vorzüge und Merkmale auf, aber sie können keine Autonomie erlangen oder isoliert von den breiter gefassten und einflussreicheren sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten und dynamischen Entwicklungen betrachtet werden (Bromley, 1998; Apple, 1998). Da der Einsatz von IKT an die schulischen Gegebenheiten angepasst wird, spiegelt er auch die modernen sozioökonomischen Probleme und die herrschenden Bedingungen im Bildungswesen wider und beeinflusst diese bis zu einem gewissen Grad. Somit kann die Einbindung der IKT-Nutzung in das Bildungswesen beispielsweise folgende Aspekte zum Gegenstand haben:

- die Zentralisierung der offiziellen Zwecke und Ziele des Bildungswesens und die starren Lehrpläne an den Schulen;
- den multidisziplinären Charakter der Inhaltsorganisation und die dominierenden erkenntnistheoretischen, wirtschaftlichen und ideologischen Auffassungen hinsichtlich des didaktischen Fachwissens;
- die traditionellsten, konservativsten und einfallslosesten Ansätze für Unterricht und Lernen;

- die Auswirkungen eines Prozesses, der häufig als Dequalifizierung bezeichnet wird und die Abkehr der Lehrkräfte von der Konzipierung von Lehr- und Lernaufgaben und ihren Rückzug in eine rein ausführende Rolle zum Ausdruck bringt.

Darüber hinaus kann der Einsatz von IKT den Dequalifizierungsprozess durch die allgegenwärtige Präsenz von vorgefertigten elektronischen Materialien und Ressourcen beeinflussen. Er kann die zunehmende Überlastung und den wachsenden Arbeitsaufwand der Lehrer deutlich machen und noch weiter verschärfen, da sie gezwungen sind, sich diese wichtige Zusatzqualifikation anzueignen. Schließlich kann der Einsatz von IKT auch Ungleichbehandlung aufgrund des sozialen Milieus, der Rasse und des Geschlechts zutage fördern und die soziale Kluft durch die vorhandene digitale Kluft noch verbreitern und vertiefen.

Folglich könnte man sich die folgende Frage stellen: Wenn das alles ist, was die neuen, umwälzenden und revolutionären IKT dem Bildungswesen bescheren, warum sollte man sich dann überhaupt damit befassen?

Die positiven Aspekte des Einsatzes von IKT im Bildungswesen

Die Einführung von IKT in das Bildungswesen und ihre Nutzung in diesem Sektor kann nicht nur von einer negativen Warte aus betrachtet werden. In Erfolgsgeschichten werden offensichtlich eine Vielzahl von alternativen und fortschrittlichen Möglichkeiten deutlich:

„Michael, ein achtjähriger Junge, konnte kaum lesen und schreiben. Häufig schlug er zu und verprügelte andere Kinder innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Eines Tages, nachdem er jemanden ernsthaft verletzt hatte, vertraute Michael seinem Lehrer an, dass er seit langem sehr zornig sei. Er sah seinen Vater nur selten, da dieser weit entfernt von ihm und seiner Mutter lebte. Sein Lehrer zeigte ihm, wie er in der Schule E-Mails schreiben und Nachrichten mit seinem Vater austauschen konnte. Sechs Monate später konnte Michael fließend lesen und schreiben.

Im Zusammenhang mit einem Projekt über sichere Stromanschlüsse besuchten die Schüler einer benachteiligten Region in Sao Paolo das Archiv einer renommierten Zeitung, um dort zu recherchieren. Sie stellten fest, dass in den meisten der über ihre Gemeinde veröffentlichten Zeitungsartikel von Gewalt, Armut, Drogendealern, Bränden infolge illegaler Stromanschlüsse und Unfällen die Rede war. Alle verließen das Archiv bestürzt, traurig und enttäuscht über das Bild ihrer Gemeinde in der Öffentlichkeit und die Darstellung ihres Lebens und ihrer Werte in den Medien. Sie hatten das Gefühl, von den meisten Menschen nur als eine Bande von Rumtreibern aus den Elendsvierteln betrachtet zu werden – und entschlossen sich zu einer durchschlagenden Antwort. Wenn die Presse nicht fair mit ihrer Gemeinde umging, würden sie ihre eigene Schulzeitung gründen,

um den Menschen all die guten Dinge zu zeigen, die sich dort ereigneten. Mit Hilfe digitaler Technologie entwarfen und veröffentlichten sie ihre Zeitung und führten sogar eine Wirtschaftlichkeitsanalyse durch. Ihre Zeitung enthielt auch eine Beilage mit einem Sonderbeitrag über illegale und gefährliche Stromanschlüsse, die zu Bränden, Stromausfällen und einer Reihe von Todesfällen in der Gemeinde geführt hatten. Durch die Veröffentlichung von Artikeln und Bildern zum Thema sicherer und unsicherer Stromanschlüsse gelang es ihnen, die Menschen zu informieren und ihnen zu helfen, die Sicherheit der Anschlüsse in ihren Wohnungen zu verbessern.“ (Zusammengefasster Auszug aus Blistein und Cavallo, 2002).

Diese und hunderte weiterer Begebenheiten, die in Büchern, Artikeln und im Internet veröffentlicht werden, erzählen offensichtlich eine andere Geschichte über den Einsatz von Computern an Schulen. Sie zeigen die Hoffnungen und Visionen einer Vielzahl von Wissenschaftlern, Eltern und Pädagogen, die IKT als einen „Raum zum Atmen“ und „eine Chance für die Befreiung des Lernenden sowie die Demokratisierung und Humanisierung der Schule“ betrachten. In dieser Vision werden IKT als eine Sammlung mächtiger kultureller Artefakte, vergnüglicher technischer Spielereien und intellektueller Werkzeuge wahrgenommen, die gemeinsame Arbeit unterstützen, die trägsten und mutlosesten Schüler motivieren können, benachteiligten Gruppen den Zugang zum Lernen und der „aktiven Partizipation an der Entstehung von Kultur durch die Schaffung ihrer eigenen Kulturformen und der Teilnahme an der Diskussion öffentlicher Themen“ ermöglichen (Kellner, 2000, S. 206). Die Nutzung von IKT sowohl zu Hause als auch in der Schule und ihre befreiende Wirkung ermöglichen und fördern eine Reihe an sich angenehmer menschlicher Aktivitäten wie die Entwicklung von Ideen und die Konstruktion von Gegenständen, den Ausdruck auf multimodale und multisemiotische Weise, die kritische, herausfordernde und mitunter provozierende Interaktion sowie die Schaffung von Bedeutung durch Kommunikation, Infragestellung und Untersuchung.

„Obwohl einzelne Erfolgsgeschichten mit Sicherheit sogar unter den gegenwärtigen Bedingungen auftauchen wie Unkraut in den Rissen des Status quo, liegt die Unwahrscheinlichkeit einer dauerhaften Wirkung bereits in ihrer Natur begründet. Damit diese Pflänzchen zu einem blühenden Garten alternativer Praktiken gedeihen können, muss erst der Boden modifiziert werden.“ (Bromley, 1998, S. 22).

Die emanzipatorische Betrachtungsweise des IKT-Einsatzes kann zweifelsohne nur im Kontext alternativer Bildungsumfelder verwirklicht werden, die

- Eigenständigkeit, Flexibilität und Vielfalt wertschätzen;
- Bildung auf Bedürfnisse, Interessen und angestrebte Ziele der Lernenden abstimmen;
- Verständnis, Reflektion und Analyse fördern;
- interdisziplinäre und integrierte Gestaltung von Lehrplänen und Unterrichtspraktiken einbinden und
- projektorientierte, schülerbezogene, holistische, antirassistische, erleb-

nispädagogische und beteiligungsorientierte Lehr- und Lernansätze verfolgen.

Wie sieht nun ein progressives Bildungsumfeld im Hinblick auf IKT genau aus?

Die gegensätzlichen und tiefgreifenden Unterschiede zwischen den folgenden beiden Begebenheiten können als Anreiz und Ausgangspunkt für eine Reflektion über diese Frage dienen.

Beispiel 1: Während die Schüler sich im Klassenzimmer einfinden, ruft ein Junge: „Gehen wir heute in den EDV-Raum?“ Der Lehrer antwortet: „Wir nehmen uns noch einmal diese Arbeitsblätter und Kassetten vor ...“ Als die Schüler hören, dass heute ein Arbeitsblatt auf dem Programm steht, beginnen sie ausnahmslos zu murren, einer sogar ziemlich laut: „Dieser Typ ist so langweilig“, „Ich hasse das, es ist langweilig“, „Müssen wir das die ganze Zeit machen?“, „Ich mag diese Stunde nicht“, „Das ist kein Computer-Unterricht, das sind nur Arbeitsblätter ... wir lernen gar nichts ... wie man einen Knopf drückt“ (in Bezug auf den Kassettenrekorder). Einer der Schüler wandte sich zu uns um und beschwerte sich mit Blick auf das Arbeitsblatt: „Wir kennen dieses Zeug schon, vielleicht nicht dieses Fachchinesisch ... aber wir kennen diesen Stoff“. Obwohl sich die Schüler über die Kassetten und die Arbeitsblätter beklagten, störten sie nicht den Unterrichtsverlauf ... Ihre Meinungen wurden größtenteils ignoriert oder vom Lehrer auf die leichte Schulter genommen, der ein gewisses Maß an Negativismus und Murren als typisch pubertäres Verhalten in der Schule zu betrachten schien (Auszug aus Apple und Jungck, 1998, S. 144).

Beispiel 2: „Im Laufe unserer Tätigkeit ist es über die Jahre hinweg schwierig gewesen, ältere Jugendliche, insbesondere männliche, zu rekrutieren. Eine beträchtliche Zahl meldete sich zunächst, nahm an der ersten Stunde teil und stieg dann wieder aus. Wir standen vor einem Rätsel: Standardanwendungen wie Textverarbeitung oder Bildbearbeitung überzeugten die Schüler nicht, auch nicht im Hinblick auf ihre berufliche Qualifikation, die Simulationsspiele waren offensichtlich nicht spannend genug. Wir hatten einige Zeit etwas mehr Glück mit Cartoons, aber als wir ihnen nicht gestatteten, Pornos zu kreieren, verloren auch diese ihren Reiz. Seit der Einführung von Multimedia verzeichnen wir unsere bisher größten Erfolge.

Zwei oder drei Jugendliche ... hatten die Idee, eine Art elektronischen Stadtführer für Harlem zu kreieren. Es fing mit einem U-Bahn-Plan und kurzen Texten darüber an, was es an jeder Station zu sehen gibt (und was man besser meiden sollte). Diese Informationen wurden von eingescannten Bildern ergänzt. Die Idee fand bald immer mehr Anhänger, und die anfänglich kleine Gruppe ist weit über unsere Erwartungen hinaus angewachsen. Auch das Projekt, das von seinen Schöpfern „What’s Homey about Harlem“ (Heimeliges Harlem) getauft wurde, ist umfangreicher geworden und mittlerweile weit mehr als ein U-Bahn-Plan mit Kommentaren. Es zeigt, wo die einzelnen Schüler wohnen, und enthält Bilder ihrer Familien und Freunde und ihrer Lieblingsplätze in ihrem Viertel. Einige

haben mit Camcorders Interviews aufgezeichnet und Ausschnitte ihrer Videos in den Stadtführer eingefügt. Jeder Einzelne arbeitet an den Elementen, die ihm am lohnendsten erscheinen. Alle lernen, wie ihre Arbeit Schritt für Schritt in eine einzige Multimedia-Datenbank integriert wird. Und das Beste ist, dass sie alle immer wiederkommen und andere mitbringen.“ (Auszug aus Stone, 1998, S. 189-190).

Beide Begebenheiten scheinen kaum Ähnlichkeiten miteinander und eine Vielfalt an Unterschieden aufzuweisen. Erstens finden beide in einem Umfeld statt, das auf die Vermittlung von Bildung angelegt ist – die Hauptakteure sind folglich Lehrer und Schüler. Zweitens ist beiden Fällen das gleiche Bildungsziel gemein, das in der Verbesserung der Computerkenntnisse besteht. In jedem Lernumfeld ist das Ziel jedoch unterschiedlich definiert, und diese abweichenden Definitionen manifestieren sich wiederum in gegensätzlichen Lehr- und Lernansätzen.

In Beispiel 1 werden Computerkenntnisse aufgefasst als Schulfach enzyklopädischer Natur mit eigenem didaktischen Fachwissen, das es abzudecken und in den Köpfen der Schüler zu verankern gilt. Infolgedessen wurde ein zehn Tage umfassender Computerkurs geplant, der aufgrund organisatorischen Drucks aus zwei Filmstreifen, einem kommerziellen Lehrmaterialset mit Unterrichtsstunden, die über Kassetten gehalten werden, und entsprechenden Arbeitsblättern bestand. Der Auszug in Beispiel 1 zeigt deutlich die Unzufriedenheit, die Verärgerung und die fehlende Motivation der Schüler. Sie mussten die meiste Zeit still in der Klasse sitzen und erhielten Unterricht vom Tonband, in dem Informationen über die Geschichte und die Arbeitsweise des Computers, Eingabe- und Ausgabegeräte, Merkmale der Programmierung in BASIC und den Einfluss von Computern auf die Gesellschaft vermittelt wurden. An drei der zehn Unterrichtstage benutzen die Schüler den Computerraum – und verbrachten hier die schönsten Stunden. Am letzten Tag mussten sie als Lernzielkontrolle einen kurzen Lückentext ausfüllen.

Beispiel 2 zeigt ein informelles Lernumfeld – das Computerzentrum einer Gemeinde. In diesem Fall werden Computerkenntnisse als Anhäufung von Wissen und Fähigkeiten aufgefasst, die man sich freiwillig aneignen und die man erweitern kann, sofern eine persönliche Bedeutung für den Einzelnen darin erkennbar ist. Die Inhalte sind nicht vorgegeben, sondern werden individuell gestaltet. Folglich müssen keine Standards oder Ziele erfüllt werden, es gibt keine Tests und Prüfungen, keine Vorlesungen und Lehrbücher, keine Kassettenrekorder oder Arbeitsblätter und keine Lehrer, die die Schüler bei der Erarbeitung des Lehrstoffs beaufsichtigen. Es ist ein offener Treffpunkt, den die Menschen freiwillig aufsuchen, um sich Technologie als persönliches Werkzeug anzueignen. Die Motivation hierfür ist der Wille der Menschen und das Gefühl, dass sie etwas Sinnvolles für ihr Leben lernen können. Infolgedessen liegen die Entscheidung und die vollständige Kontrolle über die Lehrinhalte und -methoden im Hinblick auf digitale Technologie allein in der Hand der Besucher und Teilnehmer. Die Aufgabe des Lehrpersonals besteht darin, den Menschen bei der

Ermittlung ihrer Lernziele und beim Erreichen dieser Ziele zu helfen.

Viele der Strukturen und Prozesse, die in Beispiel 1 beschrieben wurden, repräsentieren eines der einfallslosesten Unterrichtsmodelle, das wiederholt scharf dafür kritisiert wird, die Schule zu einer veralteten und repressiven Einrichtung zu machen, die das Leben junger Menschen verschwendet, ihre Kreativität aufzehrt und per definitionem die Hilfsbedürftigsten von der Erfahrung des Lernens als Abenteuer, Forschungsreise und Vergnügen ausschließt. Im Gegensatz dazu sind viele der Eigenschaften eines Computerzentrums in einer Gemeinde – wie bereits mehrere Projekte gezeigt haben, in die IKT eingebunden waren und deren Schwerpunkt aber im Bereich der Gemeindeentwicklung und der Befähigung zur Selbstbestimmung lag (Dillon, 2002) – schon ihrem Wesen nach vergleichbar mit den Charakteristika einer humanen und demokratischen Schule. In einem experimentell orientierten Umfeld wird der Versuch unternommen, den Lehrprozess auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden abzustellen und sie gleichzeitig darin zu unterstützen, die Zusammenarbeit auf ein gemeinsames Ziel hin zu erfahren. Im Ergebnis ist jeder zur Teilnahme berechtigt und niemand wird ausgeschlossen. Die Achtung von Verschiedenheit und Vielfalt ist offensichtlich, und der freie Ideenfluss erfährt hohe Wertschätzung. Homogenität ist keine Notwendigkeit, da der Lehrplan „nicht Teil einer selektiven Tradition oder irgendjemandes Vision von legitimem Wissen“ ist (Apple, 1993), sondern er ist das, was die Teilnehmer durch ihre individuelle Wahl, die naturgemäß ihre persönlichen und gemeinschaftlichen Bedürfnisse, ihre Geschichte und ihre Kultur widerspiegelt, daraus machen.

Natürlich befürwortet diese Argumentation nicht den Gedanken, dass Schulen zu Gemeindezentren werden sollen, es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass die Schule als „Haus des Lernens“ agieren soll (Halfpap, 2001). Schulen können infolgedessen viel von diesem informellen Charakter und der Freiheit, die man dort genießt, von der kollektiven Fähigkeit und den beteiligungsorientierten Eigenschaften eines Gemeindezentrums lernen. Im Kontext einer humanen und demokratischen Bildung können IKT somit eine Doppelrolle spielen:

- IKT bilden selbst einen interessanten und wichtigen Lehrinhalt, einen der notwendigen „Schlüssel“, der die Tür zum Verständnis und zur Teilhabe an der Welt öffnet;
- der Einsatz von IKT-Instrumenten kann die Methoden eines humanen und demokratischen Lernumfelds verbessern, fördern und erweitern.

Insbesondere das Verständnis, die kritische Analyse und die reflektierende Betrachtung der sich wandelnden technologischen Landschaft in der Wirtschaft und die kulturellen, sozialen und bildungsrelevanten Auswirkungen, die der Einsatz von IKT bei den Aktivitäten des Menschen zeitigt, können als äußerst wichtige Themen erachtet werden. Sowohl das Bewusstsein für die Rolle, die IKT beim Aufbau von Macht spielen, als auch die Reflektion über Ausgrenzung und Unterdrückung, die durch ihre Nutzung entstehen, können das Verständnis für gravierende soziale

Probleme ermöglichen, die im Laufe des Lebens von Schülern als eigenständige Individuen und als Mitglieder der Gesellschaft auftreten, und sie darin unterstützen, auf die Entwicklung einer humaneren technologischen Zukunft hinzuwirken.

In diesem Kontext werden IKT-Kenntnisse um eine starke kritische Dimension erweitert, die von den Schülern Skepsis fordert und technologische Hypothesen und Aussagen kontinuierlich in Frage stellt. Zusätzlich zu diesem Aspekt können IKT-Kenntnisse als Teil einer Reihe vielfach entscheidender Fähigkeiten aufgefasst werden (Drenoyianni und Mylona, 2004), die von den Schülern verlangen, ihre kulturellen und sozialen Welten zu „lesen“ und ihren eigenen Beitrag zu diesen Welten zu „schreiben“.

„Natürlich muss die Bildung auf die neue Multimediakultur eingehen und im Unterricht vermitteln, wie die neuen Computer- und Multimediawelten als Teil neuartiger multipler Fähigkeiten zu begreifen und zu nutzen sind. Ein Bestreben dieser Art wäre Teil einer neuen kritischen Pädagogik, die versucht, Individuen zur Kritik zu befähigen, sodass sie die aufstrebende Technologiekultur sowohl analysieren als auch hinterfragen und an ihren kulturellen Foren und Websites partizipieren können.“ (Kellner, 2000, S. 211).

Als Ergebnis könnten IKT-Kenntnisse durch Experimentieren und Erforschen erworben werden, indem sich die Schüler mit der kritischen Verarbeitung, Analyse, Interpretation, Kommunikation und Bewertung von Begriffen, Bildern, Videos, Musik und Multimediainhalten befassen. Diese Fähigkeiten könnten aber auch durch spontanes Spiel und freie Erkundung der technologischen Möglichkeiten im Verlauf von Gemeinschaftsprojekten entwickelt werden.

„Zwei Fünftklässlerinnen, Monalisa und Gleidiane, waren nicht sehr begeistert von Lego – Kunst und Fotografie hingegen interessierten sie sehr. Monalisa malte am ersten Tag ein Bild. Dann begannen die Mädchen, die anderen Materialien für den Kunstunterricht zu erforschen, indem sie kleine Figuren und Miniaturmöbel aus Knetmasse formten. Sie entschieden sich für den Bau eines Hauses, in das sie ihre Möbel stellen wollten, und gestalteten eine kleine Knetanimation. Sie waren begeistert, aber ich meldete Bedenken an: Ihrem Haus fehlte jegliche Technologie. Es gab keine Robotertechnik, keine Programmierung, nichts Digitales. Wir legen Wert auf diese Technologien, da sie viele Möglichkeiten eröffnen, die konventionelle Materialien nicht bieten. Ich war versucht, einige Vorschläge einzubringen, wie man Technologie in das Haus integrieren könnte, aber ich wusste, dass ich ihnen damit meinen Willen aufzwingen würde. Doch dann geschah noch etwas: Zwei andere Mädchen – Mauriza und Edilene – erboten sich, das Haus mit technischen Elementen auszustatten, wie etwa einer automatischen Haustür und Zeitschaltuhren für die Beleuchtung, sodass Energie gespart werden konnte. Die ursprünglichen Bauherrinnen setzten ihre Arbeit für einige Stunden gemeinsam mit diesen beiden Kindern fort, entschieden sich dann jedoch zum Ausstieg und widmeten sich

wieder dem Malen ... Dieses Beispiel zeigt anschaulich, dass eine Vielzahl expressiver Werkzeuge und eine gesellige Umgebung neue Möglichkeiten für echte Gemeinschaftsarbeit eröffnen. Die fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den „Architektinnen“ und den „Ingenieurinnen“ war ein Beispiel für die Synergie, die in solch einer Umgebung entstehen werden kann. Keine der Gruppen verzichtete auf ihr Eigentumsrecht an der Idee und dem Projekt, beide teilten sich jedoch friedlich das Lob für die Gemeinschaftsarbeit, in die jede Gruppe ihre eigenen Interessen eingebracht hatte. So arbeiten eigentlich Erwachsene an Projekten, in der Schule ist dies jedoch höchst ungewöhnlich.“ (Auszug aus Blickstein und Cavallo, 2002).

Diese Begebenheit dient uns als Überleitung zur zweiten Hauptrolle, die IKT in einem humanen und demokratischen Bildungsumfeld spielen können. Zweifelsohne können IKT humane und demokratische Praktiken, Erfahrungen und Strukturen erweitern, verbessern und fördern, indem sie Schülern und Lehrern ein vielfältiges Lehr- und Lernset an Medien und Instrumenten für Ausdruck, Interaktion, Reflektion, Analyse, Konstruktion, Kommunikation und schöpferische Tätigkeiten im Allgemeinen an die Hand geben. In diesem Zusammenhang wird digitale Technologie immer dann eingesetzt, wenn sie einen sinnvollen Zweck erfüllt, wenn Schüler sich für ihre Nutzung entscheiden und sie als das bestmögliche verfügbare Instrument oder Medium erachten. Aufgrund dieser Argumentation können konstruktive, dynamische und expressive Technologien zusätzlich zur Bereitstellung von gemeinschaftsorientierten, recherchebasierten und schülerbezogenen Lehr- und Lernansätzen Zugang zu umstrittenen Inhalten, gegensätzlichen Kulturen, verschiedenen Ideen, Werten und sexuellen Identitäten bieten. Auf diese Weise wird der Blick der Schüler auf ihr Universum geschärft und erweitert. Die Schüler werden befähigt, ihre eigenen sozialen, kulturellen und historischen Kontexte im Vergleich zu jenen anderer Menschen zu ergründen und zu verstehen. Schließlich – und dies ist vielleicht noch wichtiger – ermöglichen digitale Technologien Schülern die Schaffung, Produktion und Verbreitung ihrer eigenen Inhalte, Wissenskonstruktionen und Projektionen der Welt.

Ironischerweise muss man zugeben, dass die vielen befreienden und schöpferischen Fähigkeiten, die der Einsatz von IKT ermöglicht, bereits von einer beträchtlichen Anzahl von Schülern weltweit aktiv genutzt werden. Sie sind die Kinder und Jugendlichen, die durch ihre eigenen im Internet veröffentlichten Websites über sich und ihr Leben sprechen, die interagieren, kommunizieren und virtuelle Gemeinschaften und Bruderschaften gründen, indem sie an Spielen, Diskussionsgruppen und Chatrooms teilnehmen, die wertvolle – und nicht nur technische – Fähigkeiten und Wissen erwerben, indem sie einfach mit digitalen Inhalten und Instrumenten spielen und die Welt der Technologie durchstöbern. Nichtsdestotrotz muss im Hinblick auf die Erfahrungen dieser Schüler auf zwei Dinge hingewiesen werden:

- Es sind die Erfahrungen einer Gruppe von Schülern, nicht aller Schüler.
- Das meiste, was diese Schüler im Umgang mit IKT-Instrumenten tun,

lernen, erschaffen und erfahren, findet nicht in, sondern außerhalb der Schule statt.

Diese Argumentation könnte in Verbindung mit den Schulgeschichten über Computerunterricht per Kassettenrekorder einige von uns zu dem Schluss veranlassen, dass IKT die Bildung revolutionieren werden, indem sie dafür sorgen, dass Schulen verschwinden. Für andere wiederum ist die traurige Geschichte der Computerschüler eine Mahnung, wie nutzlos der Einsatz von IKT sein kann, wenn sie in die Praktiken und Strukturen eines tyrannischen und starren Bildungssystems eingebettet sind. Zum Glück gibt es auch andere Geschichten. Es sind die Geschichten von Kindern wie Michael, von den kleinen Architektinnen und Ingenieurinnen, den Schülern aus Sao Paolo und den Jugendlichen aus Harlem, die uns ermutigen, die Hoffnung und die Vision aufrechtzuerhalten, dass der Einsatz von IKT im Bildungswesen eine einzigartige Möglichkeit zur Wiederbelebung der Schule, eine außergewöhnliche Chance für eine humane und demokratische Bildung darstellt. ■

Bibliografie

- Apple, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, Bd. 95, Nr. 2, 1993, S. 222-241.
- Apple, M.; Jungck, S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology, and control in the classroom. In Bromley, H.; Apple, M. (Hrsg.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Apple, M.W. Teaching and technology: the hidden effects of computers on teachers and students. In Beyer, L.E.; Apple, M.W. (Hrsg.). *The curriculum: problems, politics and possibilities*. New York: State University Press of New York, 1998.
- Apple, M.W. *Educating the 'right' way: markets, standards, God and inequality*. London: Routledge Falmer, 2001.
- Blikstein, P.; Cavallo, D. Technology as a Trojan horse in school environments: the emergence of the learning atmosphere (II). In *Proceedings of the interactive computer aided learning international workshop*. Carinthia Technology Institute, Villach, Österreich, 2002. Im Internet verfügbar unter: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/papers/BliksteinCavallo-TrojanHorse-ICL2002.pdf> [Stand 24.5.2006].
- Bromley, H. Introduction: data-driven democracy? Social assessment of educational computing. In Bromley, H.; Apple, M. (Hrsg.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Cuban, L. The Technology puzzle: why is greater access not translating into better classroom use? *Education Week*, 4. August 1999.
- Cuban, L. *Oversold and underused: computers in the classroom*. London: Harvard University Press, 2001.
- Dillon, B. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), eLearning und Gemeindeentwicklung. *Europäische Zeitschrift (für) Berufsbildung*, Nr. 27, 2002, S. 66-71.
- Drenoyianni, H.; Mylona, I. Commenting on the nature and attributes of ICT in education. In Chang, M. et al. (Hrsg.). *Proceedings of international conference on education and information systems: technologies and applications*, 21.-25. Juli 2004. Orlando, Florida: 2004.
- Educational Testing Service. *Digital transformation: a framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2002.
- Eurydice. *ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems*. Brüssel: Eurydice, 2001.
- Eurydice. *Schlüsselzahlen zu den Informations- und Kommunikationstechnologien an den Schulen in Europa*. Brüssel: Eurydice, 2004.

- Halfpap, K. Praktische Erfahrungen auf dem Weg zu einem Lernen für die Zukunft. *Europäische Zeitschrift (für) Berufsbildung*, Nr. 23, 2001, S. 63-70.
- Kellner, D. Multiple literacies and critical pedagogies: new paradigms. In Trifonas, P.P. (Hrsg.). *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education and the discourse of theory*. London: Routledge, 2000.
- Kozma, R.B. Technology and classroom practices: an international study. *Journal of research on technology in education*, Bd. 36, Nr. 1, 2003, S. 1-14.
- Murphy, C.; Beggs, J. Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school. *British journal of educational technology*, Bd. 34, Nr. 1, 2003, S. 79-83.
- Noble, D. The regime of technology in education. In Beyer, L.E.; Apple, M.W. (Hrsg.). *The curriculum: problems, politics and possibilities*. New York: State University Press of New York, 1998.
- OECD. *Learning to change: ICT in schools*. Paris: OECD, 2001.
- Papert, S. The future of school [1980s] In *Works by Seymour Paper [website]*. Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org> [Stand 24.5.2006].
- Papert, S. Why school reform is impossible [1996a]. In *Works by Seymour Paper [website]*. Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org> [Stand 24.5.2006].
- Papert, S. School's out?. [1996b]. In *Works by Seymour Paper [website]*. Im Internet verfügbar unter: <http://www.papert.org> [Stand 24.5.2006].
- Partnership for 21st century skills. Learning for the 21st century: a report and mile guide for 21st century skills. [website]. Im Internet verfügbar unter: http://www.21stcenturyskills.org.index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=42 [Stand 24.5.2006].
- Pelgrum, W.J.; Anderson, R.E. (Hrsg.). *ICT and the emerging paradigm for lifelong learning*. Amsterdam: IEA, 1999.
- Reynolds, D.; Treharne, D.; Tripp, H. ICT: the hopes and the reality. *British journal of educational technology*, Bd. 34, Nr. 2, 2003, S. 151-167.
- Scheuermann, F. Brückenschlag zur Bildung der Zukunft. *Europäische Zeitschrift (für) Berufsbildung*, Nr. 27, 2002, S. 3-14.
- Sheldon, K.M.; Biddle, B.J. Standards, accountability, and school reform: perils and pitfalls. *Teachers college record*, Bd. 100, Nr. 1, 1998, S. 164-180.
- Stone, A. Learning to exercise power: computers and community development. In Bromley, H.; Apple, M. (Hrsg.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice*. New York: State University of New York Press, 1998.
- Tsiakalos, G. *The promise of pedagogy*. Thessaloniki: Paratiritis, 2002 (in griechischer Sprache).

Williams, D. et al. Teachers and ICT: current use and future needs. *British journal of educational technology*, Bd. 31, Nr. 4, 2000, S. 307-320.

Zhao, Y. et al. Conditions for classroom technology innovations. *Teachers college record*, Bd. 104, Nr. 3, 2002, S. 482-515.

Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen

Simone Kirpal

Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG

Neue normative Vorstellungen von Flexibilität, Beschäftigungsfähigkeit und lebenslangem Lernen führen gegenwärtig einen Wandel bei den Anforderungen des Arbeitsmarktes herbei, indem sie flexible Beschäftigungsstrukturen und neue Qualifikationserfordernisse schaffen. Während das Modell einer typischen allmählich voranschreitenden Berufslaufbahn, die sich auf den Besitz bestimmter (beruflicher) Kompetenzen gründet, weitgehend ausgehöhlt worden ist, sehen sich die Arbeitnehmer in wachsendem Maße mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre Beschäftigungsfähigkeit durch laufende Anpassung ihres Kompetenzprofils und Steuerung ihrer eigenen individuell gestalteten Laufbahn sicherzustellen. Derartige Entwicklungstendenzen betreffen zunehmend Beschäftigte aller Qualifikationsstufen sowohl in Produktions- wie auch in Dienstleistungszweigen. Zahlreiche Indikatoren und Studien stützen die Hypothese, dass ein neuer unternehmerischer Arbeitnehmertypus, welcher durch individuelle Kompetenzprofile, internalisierte Steuerungsmechanismen und das Primat der übertragbaren gegenüber fachlichen Kompetenzen gekennzeichnet ist, sich nach und nach zu einem neuen Prototypen entwickelt, der von Managern und Personalentwicklern in hohem Maße herbeigewünscht wird. Ausgehend von den Ergebnissen des im 5. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union geförderten Forschungsprojekts „Berufliche Identität, Flexibilität und Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt“ wird in diesem Artikel der Standpunkt vertreten, dass die Mehrzahl der europäischen Arbeitnehmer der mittleren Qualifikationsstufe nicht über das erforderliche Rüstzeug verfügt, um sich zu einem solchen unternehmerischen Arbeitnehmertypus entwickeln zu können. Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Frage, in welchem Umfang verschiedene nationale und sektorale Kontexte günstige oder ungünstige Bedingungen dafür schaffen, dass Arbeitnehmer die Fähigkeit zur Bewältigung umfassender Veränderungen im Erwerbsleben entwickeln können.

Schlagwörter

Vocational identity, flexibility, work concepts, vocational training, career orientation, professional development

Einleitung

Arbeitsidentitäten unterscheiden sich sowohl in der Intensität als auch in der Bedeutung, die ihnen der Einzelne beimisst ⁽¹⁾. Sie können für einen Menschen von großer Bedeutung sein oder auch nicht, und ihr Sinn für den Einzelnen wandelt sich im Laufe seines Lebens und seines persönlichen beruflichen Werdegangs (Heinz, 2003). Da Arbeitsidentitäten Veränderungen und Anpassungen unterworfen sind, sind sie hochgradig dynamisch und von einer Vielfalt von Faktoren und Bedingungen abhängig (Brown, 1997). Dennoch kann der Begriff der Arbeitsidentität ein nützliches Mittel zum Verständnis dessen bieten, welche Beziehung einzelne Menschen zu ihrem Erwerbsleben haben und wie sie ihre zukünftige berufliche Entwicklung projektieren. Ferner wird in der Theorie der arbeitsbezogenen Sozialisation davon ausgegangen, dass Arbeitsidentitäten eine entscheidende Rolle dabei zukommt, dem Einzelnen zu helfen, seine berufliche Orientierung festzulegen und seine individuelle Verbundenheit mit und sein Engagement für die Arbeit zu entwickeln (Heinz, 1995; 2002).

Arbeit stellt nach wie vor ein formatives Element der Gesamtidentität eines einzelnen Menschen dar, doch bildet sie ebenso ein Medium für die persönliche Selbstverwirklichung und die Umsetzung lebensgeschichtlicher Vorhaben und Interessen. Somit dient die Arbeit in ihrer institutionalisierten Form nicht nur sozialen Reproduktionszwecken materialistischer Art, sondern übt ebenso eine maßgebliche Funktion in ihrer Rolle als identitäts- und sinnstiftender Zweck während des gesamten Lebenslaufs aus (Hoff et al., 1985). Darüber hinaus stellen Arbeit und Beschäftigung eines der wichtigsten Bindeglieder zur Umsetzung von sozialen Beziehungen dar. Die Einbindung in ein Arbeitsumfeld und/oder die Ausübung eines bestimmten Berufs sind ein wichtiger Quell des eigenen Selbstwertgefühls und ein Mittel zur Selbstdarstellung des Einzelnen gegenüber der Außenwelt (Goffman, 1969).

Die Dynamik zwischen der Identitätsbildung und der Einbindung in Arbeitsumfelder befindet sich fraglos im Wandel, indem die Arbeitnehmer in Europa zunehmend gefordert sind, Flexibilitäts- und Mobilitätsansprüchen im Erwerbsleben gerecht zu werden (FAME-Konsortium 2003, Kirpal 2004a). Die ständige Anpassung an Veränderungen in der Arbeits-

(1) Der Begriff „Arbeitsidentität“ bezieht sich auf alle Arten von Identitätsbildungsprozessen, die aus der Interaktion des Einzelnen mit seinem Arbeitsumfeld entspringen, einschließlich der beruflichen Bildung. Grundsätzlich können die Begriffe „berufliche“, „berufs- und arbeitsbezogene“ oder „professionelle Identität“ synonym verwendet werden, doch verweist jeder dieser Termini unter Umständen auf bestimmte konkrete Merkmale der Erwerbstätigkeit oder auf ein spezifisches Arbeitskonzept. So lässt sich beispielsweise der Terminus „berufliche Identität“ eher auf Arbeitsmärkte und Arbeitskonzepte anwenden, die nach dem Berufsprinzip gegliedert sind, während der Ausdruck „professionelle Identität“ üblicherweise in Bezug auf die so genannten „gehobenen“ akademischen Berufe verwendet wird. Der Terminus „Arbeitsidentität“ dürfte in diesem Zusammenhang als der wohl umfassendste Begriff gelten.

welt hat nicht nur Auswirkungen auf die Erwerbsorientierungen und Karrieremuster der Beschäftigten, sondern setzt ebenso voraus, dass die einzelnen Arbeitnehmer spezielle Lern- und Arbeitseinstellungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich aktiv (und positiv) an Arbeitsprozessen zu beteiligen, um ihre erfolgreiche Eingliederung in verschiedene Arbeitsumfelder und den Arbeitsmarkt insgesamt zu gewährleisten. Arbeitsidentitäten können einen Beitrag zur Förderung dieses Integrationsprozesses leisten.

Freilich können verinnerlichte Arbeitsidentitäten Menschen auch in ihrer Flexibilität behindern, indem sie sie auf bestimmte Berufsrollen beschränken und davon abhalten, umfassendere Erwerbsorientierungen zu entwickeln (Loogma et al., 2004). Die Dynamik zwischen der Entwicklung starker Arbeitsidentitäten und der Fähigkeit zur Einstellung auf neue Flexibilitätsparadigmen und sich wandelnde Arbeitsanforderungen stand im Blickpunkt des im 5. EU-Forschungsrahmenprogramm geförderten Forschungsprojekts „Berufliche Identität, Flexibilität und Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt“ (FAME). Die Frage, wie einzelne Menschen bestimmte Mechanismen und strategische Handlungsmuster entwickeln, um diese Dynamik zu bewältigen, war Gegenstand verschiedener Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit diesem Forschungsprojekt erschienen sind, an dem Partner aus Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Spanien, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich beteiligt waren (Brown, 2004; Brown et al., 2004; Dif, 2004; Marhuenda et al., 2004). Der vorliegende Artikel befasst sich jedoch nicht so sehr mit den individuellen Strategien, sondern richtet das Augenmerk vielmehr auf die strukturelle Einbettung von Arbeitsidentitäten, indem er beleuchtet, wie verschiedene nationale und sektorale Kontexte die Identitätsbildung im Erwerbsleben beeinflussen können. Eingehender untersucht wird dabei die Rolle der Berufsbildung(ssysteme) als Mechanismus auf institutioneller Ebene, der die arbeitsbezogene Sozialisation mit Entwicklungen am Arbeitsmarkt verbindet. Die Erörterung der Rolle der Berufsbildung in verschiedenen Kontexten wird zum Verständnis der Interdependenzen zwischen institutionellen Strukturen, beruflicher Sozialisation und der Herausbildung von Arbeitsidentitäten beitragen.

Arbeitskonzepte und Beschäftigungsstrukturen weisen erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen europäischen Ländern und Sektoren auf. Da Arbeitnehmer ihre Arbeitsidentitäten im Rahmen unterschiedlicher nationaler und sektoraler Kontexte entwickeln, ist damit zu rechnen, dass sie auch in sehr unterschiedlicher Weise darauf vorbereitet werden und dafür gerüstet sind, Veränderungen in der Arbeitswelt und sich wandelnde Kompetenzanforderungen zu bewältigen. Der folgende Artikel wirft ein Schlaglicht auf einige dieser Unterschiede, indem er Forschungsergebnisse, die aus dem oben genannten Projekt hervorgegangen sind, zusammenfasst.

Methodik

Arbeitsidentitäten entwickeln sich im Laufe von komplexen Aushandlungsprozessen an der Schnittstelle zwischen persönlichen Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen einerseits und Arbeitsprozessen und -umfeldern andererseits. Sie manifestieren sich im Zusammenspiel von individuellen Neigungen und den strukturellen Gegebenheiten des Arbeitskontextes. In Bezug auf die strukturellen Gegebenheiten wurde im Rahmen dieses Projekts versucht, Volkswirtschaften, Beschäftigungszweigen/Berufen und dem betrieblichen Umfeld Rechnung zu tragen. Letztere wurden als unabhängige Variablen betrachtet, die unterschiedliche Arten von Beschränkungen und Möglichkeiten schaffen, auf die die Arbeitnehmer zu reagieren gehalten sind. So wird beispielsweise die Entwicklung spezifischer Arbeitsumfelder durch das nationale Berufsbildungssystem, branchenspezifische Beschäftigungsstrukturen hinsichtlich Arbeitszeiten, Einkommensniveaus und Flexibilitätsanforderungen sowie besondere Berufstraditionen beeinflusst. Gleichzeitig wird das unmittelbare Arbeitsumfeld der Beschäftigten durch die Betriebe geformt, indem diese auf Anforderungen der Makroebene reagieren und beispielsweise ihre Organisationsstruktur, Stellenprofile und Einstellungspolitik entsprechend anpassen. Ferner können die Betriebe unter Umständen versuchen, die arbeitsbezogenen Identitäten und Einstellungen von Beschäftigten durch ihre Personal- und Einstellungspolitik aktiv zu formen (FAME-Konsortium, 2003).

Während die erste Phase des Projekts in einer Literaturstudie bestand, in deren Rahmen geklärt werden sollte, wie Arbeitskonzepte und Arbeitsidentitäten in den nationalen und historischen Kontext der jeweiligen Partnerländer eingebettet sind (Laske, 2001a), wurden in einer 2001 und 2002 durchgeführten empirischen Umfrage bei Personalmanagern und Vertretern von Personalabteilungen die sektoralen und betrieblichen Kontextvariablen beurteilt. Ziel dieser Interviews war die Erfassung einer organisationalen Perspektive und der Erwartungen der Arbeitgeber an die Lern- und Arbeitseinstellungen der Beschäftigten. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Erforschung von strukturellen Gegebenheiten, die die organisationalen Strukturen, Arbeitskonzepte und Qualifikationsbedürfnisse bestimmen, sowie auf der Frage, wie Manager Veränderungen in der Arbeitswelt (in puncto Flexibilität, Mobilität, Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen und Einstellungspolitik) beurteilen, die im Laufe der letzten zehn Jahre eingetreten sind. Die Interviewfragen bezogen sich auch darauf, wie die Manager die Fähigkeit der Arbeitnehmer zur Bewältigung dieser Veränderungen erleben und bewerten und wie sich dies auf die Arbeitseinstellung der Beschäftigten und ihre Identitätsbildung im Erwerbsleben auswirken könnte.

Im Rahmen des Projekts wurden halbstrukturierte Interviews angewandt, die sich auf gemeinsame Interviewrichtlinien und Bewertungskriterien gründeten und durch Fallstudienmethoden ergänzt wurden. Um unterschied-

lichen Strukturen der Arbeitsorganisation und Arbeitsumfeldern Rechnung zu tragen, erfassten die Untersuchungen eine Reihe von Berufen in fünf unterschiedlichen Beschäftigungszweigen und sieben verschiedenen Volkswirtschaften sowie kleine, mittlere und große (darunter auch multinationale) Unternehmen (Einzelheiten hierzu siehe Abbildung 1). Die gewählte Kombination von Ländern repräsentierte unterschiedlich geartete kulturelle, sozioökonomische und politische Einbettungen von Arbeitskonzepten und Berufen. In den Kernpartnerländern Deutschland, Estland, Frankreich, Spanien und dem Vereinigten Königreich wurden umfangreiche Stichprobeninterviews durchgeführt, die jeweils mindestens sieben Betriebe pro Beschäftigungszweig (N=132) umfassten. Griechenland und die Tschechische Republik übernahmen die Rolle von kritischen Beobachtern, indem sie den Forschungsergebnissen aus den Kernpartnerländern Ergebnisse aus anhand kleiner Stichproben vorgenommenen empirischen Untersuchungen gegenüberstellten.

Die Beschäftigungszweige wurden nach dem Grundsatz der Vielfalt ausgewählt, um möglichst unterschiedliche Berufstraditionen und Arbeitsumfelder einerseits und unterschiedliche Dynamiken und Anforderungen hinsichtlich der Flexibilität und der Mobilität andererseits zu repräsentieren. Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse der Literaturstudie und der empirischen Umfrage unter Personalmanagern und Vertretern von Personalabteilungen zusammengefasst und die „unabhängigen Variablen“ der Herausbildung von Arbeitsidentitäten eingehender beleuchtet. Die abhängigen Variablen, die Arten von Strategien, die Arbeitnehmer zur Bewältigung von umfassenderen Veränderungen im Erwerbsleben entwickeln, und die Frage, wie sich diese auf die Stärke ihrer Identifikation mit ihrer Arbeit (oder ihrem Arbeitgeber) auswirken, können im Rahmen dieses Artikels nur kurz angerissen werden. Ergebnisse von Interviews mit über 500 Arbeitnehmern mittlerer Qualifikationsstufe, in denen die Anpassungsmuster der Beschäftigten ausführlich analysiert werden, wurden andersorts veröffentlicht (siehe oben).

Abbildung 1. Überblick über die untersuchten Beschäftigungszweige in jedem der Partnerländer

		Untersuchte Beschäftigungszweige					
		Metallverarbeitung/ Maschinenbau	Holzverarbeitung und Möbelherstellung	Gesundheits- wesen ⁽²⁾	Telekommuni- kation ⁽²⁾	IT- Sektor ⁽²⁾	Tourismus
Partnerland	Estland		x	x		x	
	Frankreich	x		x	x	(x)	
	Deutschland	x		x	x	x	
	Spanien	x		x			x
	Vereinigtes Königreich	x		x	x	x	
	Tschechische Republik ⁽¹⁾				(x)	x	x
	Griechenland ⁽¹⁾						x

⁽¹⁾ In Griechenland und der Tschechischen Republik erfolgten empirische Untersuchungen anhand kleiner Stichproben.

⁽²⁾ Die Stichproben in den Sektoren Telekommunikation und Informationstechnologie (IT) umfassten zahlreiche „Überschneidungsfälle“, welche durch den zunehmenden Übergang von Betrieben zum Angebot von integrierten Telekommunikations- und IT-Dienstleistungen bedingt sind.

Nationale Kontexte: die historisch-kulturelle Einbettung von Arbeitsidentitäten

Arbeitskonzepte werden in verschiedenen europäischen Ländern unterschiedlich definiert, und folglich reagieren die Berufsbildungssysteme auch in unterschiedlicher Weise auf Arbeitsmarktanforderungen und Qualifikationsentwicklungen. Betrachtet man etwa Deutschland und Frankreich, so findet man eine relativ stabile fortwährende Entwicklung von Beschäftigungsstrukturen und eng damit verzahnten Systemen der beruflichen Bildung vor. Die Beschäftigungsinstrumente und berufsbezogenen Ausbildungssysteme sind dort darauf ausgerichtet, neu entstehenden Arbeitsmarktanforderungen nachzukommen, indem die Ausbildungsstrukturen und beruflichen Bildungswege laufend angepasst werden.

In Deutschland wurden die beruflichen Identitäten über Jahrhunderte hinweg durch den Berufsbegriff geformt und waren hierdurch mit dem Prestige der Berufsvorbereitung, Qualifikationsstandards und berufsethischen Normen und Verhaltensregeln verknüpft. Dieses bis ins Mittelalter zurückreichende Berufskonzept hat auch andere Teile Kontinentaleuropas beeinflusst und eine enge Verzahnung zwischen dem Qualifikationserwerb und nach Berufen strukturierten Arbeitsmärkten herbeigeführt. In diesem Zusammenhang kam der sozialisierenden Funktion der betrieblichen Lehre (traditionellerweise im Handwerk) und der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei den arbeitsbezogenen Identitätsbildungsprozessen eine zentrale Bedeutung zu (Laske, 2001b). Als Grundlage des dualen Berufsausbildungssystems bildet das Berufskonzept nach wie vor das vorherrschende Organisationsprinzip der Berufsbildung und der Arbeitsmärkte in Deutschland, welches die Qualifikationsanforderungen und anpassungen weitgehend bestimmt (Greinert, 1997). Die berufliche Erstausbildung spielt weiterhin eine wesentliche Rolle bei der Sozialisierung und Integration junger Menschen in eine bestimmte berufliche Fachrichtung, was eng mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsgemeinschaften über beruflich definierte Kategorien verbunden ist, mit denen sich der Einzelne identifiziert.

Aufgrund dieses Systems nahm der berufliche Bildungsweg verglichen mit der schulischen Bildung in Deutschland von jeher eine sehr starke Stellung ein, deutlich stärker als in anderen Ländern (Lane, 1988; Cantor, 1989). Tatsächlich genoss die Lehrlingsausbildung trotz der äußerst geringen Zahl der Übergänge etwa in den Hochschulbereich nicht nur ein hohes Ansehen, sondern bot (zumindest jungen Männern) vielfältige Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg und zum Erwerb weiterer Fach- oder Führungsqualifikationen (Sauter, 1995). Angesichts der zunehmenden Popularität des schulischen Bildungswegs in den letzten beiden Jahrzehnten herrscht heute jedoch eine große Besorgnis, dass der Status der beruflichen Bildungsgänge Schaden nehmen könnte (Nijhof et al., 2002; Stenström et al., 2000; OECD, 1998). Diese Besorgnis hängt damit zusammen, dass der einst praktisch garantierte Übergang in eine gut bezahlte, qualifizier-

te Dauerbeschäftigung, die Aussichten auf einen weiteren beruflichen Aufstieg bot, für einen Großteil der Lehrlingskohorte inzwischen nicht mehr gewährleistet ist. Nach Auffassung von Reuling (1998) stellt die Verknüpfung der Ausbildung für einen Beruf mit der Ausbildung durch eine Berufstätigkeit eine besondere Stärke des deutschen Systems dar. Ist dagegen die Verbindung zum beruflichen Aufstieg nicht mehr gegeben, wird eine hoch spezialisierte berufliche Ausbildung zu einem deutlich riskanteren Unterfangen.

Auch Frankreich zeichnet sich durch starke berufliche Traditionen und ein ausgeprägtes Arbeitsethos aus. Zugleich ist man in Frankreich darum bemüht, flexible, diversifizierte Berufsbildungsprogramme in das System einzugliedern. Zu Beginn der 1970er Jahre wurde ein System der beruflichen Weiterbildung eingeführt, das die Flexibilität, Fortbildung und berufliche Entwicklung der Arbeitnehmer fördern sollte, indem ihnen Arbeitsaufgaben höherer Qualifikations- und Verantwortungsebenen übertragen wurden. Das als Ergänzung zur beruflichen Erstausbildung angelegte französische System der Weiterbildung zielt darauf ab, die allgemeine und berufliche Weiterbildung Arbeitnehmern aller Qualifikationsstufen zugänglich zu machen, um den durch das formale französische Bildungswesen bedingten Ausgrenzungseffekten entgegenzuwirken und die Anerkennung von am Arbeitsplatz erworbenen Kenntnissen zu fördern (Dif, 1999; Michellet, 1999). Das System räumt französischen Arbeitnehmern das Recht ein, selbstbestimmte Bildungsmaßnahmen zu durchlaufen, üblicherweise in Form von Weiterbildungsprojekten, die durch die von den Arbeitgebern zu entrichtende Abgabe zum Weiterbildungssystem finanziert werden.

Dieses Verfahren zur Stärkung des Lernens am Arbeitsplatz übt einen bedeutenden Einfluss auf die Personalentwicklungskonzepte in Frankreich aus. So verfolgen beispielsweise über zwei Drittel aller Arbeitgeber, die berufliche Weiterbildungsmaßnahmen anbieten, eine aktive Strategie zur Förderung der Arbeitnehmerflexibilität und mobilität (Simula, 1996; Charraud et al., 1998). Allerdings deutet eine Auswertung dieses Ansatzes darauf hin, dass die Flexibilität und die berufliche Laufbahnentwicklung der Beschäftigten nicht nur durch das Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen bestimmt werden – vielmehr spielen auch strukturelle Faktoren wie etwa die Größe des Unternehmens, seine Organisationsstruktur und Personalpolitik sowie Besonderheiten des jeweiligen Wirtschaftszweiges eine bedeutende Rolle (Dubar et al., 1990). Beispielsweise hat der Trend hin zu flacheren Hierarchien die Möglichkeiten der Arbeitnehmer zur Mobilität nach oben erheblich eingeschränkt.

Während die berufliche Weiterbildung darauf abzielt, die Flexibilität und das berufliche Vorankommen der Arbeitnehmer zu fördern, hat sich die Entwicklung der beruflichen Identität während der letzten drei Jahrzehnte deutlich gewandelt. Wie aus verschiedenen Studien von Sainsaulieu (1977, 1985, 1996, 1997) und Dubar (1992, 1996, 2000) hervorgeht, werden die Arbeitsidentitäten in Frankreich zunehmend atomisiert und zersplittert. Gleichzeitig nimmt der Arbeitnehmertypus, dessen Arbeits-

identität durch ein hohes Maß an Interaktivität mit der Arbeit, die Antizipation von Anpassungen und die Fähigkeit zur Einstellung auf sich wandelnde Arbeitsumfelder geprägt ist, an Bedeutung zu. Für diese Arbeitnehmer ist die berufliche Weiterbildung inzwischen ein wichtiges Instrument zur verstärkten Flexibilisierung und zur Eröffnung des Zugangs zu Karrieremöglichkeiten und Erlangung einer höheren beruflichen Stellung (Barbier, 1996).

Wenngleich das deutsche duale System eine besondere Stärke demonstriert, indem es eine qualitativ hochwertige Berufsvorbereitung gewährleistet, so ist es doch weniger flexibel und innovativ und aufgrund seines dezentralen Organisationsprinzips zugleich wesentlich diversifizierter. Das französische System hat demgegenüber ein gewisses Maß an Flexibilität in die Systeme der beruflichen Bildung eingebaut. Vor allem was die Reaktion auf neue Qualifikationsanforderungen infolge des technologischen Wandels betrifft, hat das deutsche duale System nach wie vor Schwierigkeiten, den neu entstehenden Herausforderungen gerecht zu werden. Nichtsdestoweniger weisen beide Länder ähnliche Arbeitskonzepte, arbeitsethische Grundsätze und Beschäftigungsstrukturen auf, die erheblichen Einfluss darauf ausüben, wie Arbeitnehmer verschiedene Formen von Arbeitsidentität entwickeln.

Betrachten wir dagegen Estland und Spanien, so finden wir dort eine Situation des Übergangs vor. Im Laufe der letzten Jahrzehnte sind in beiden Ländern in der Entwicklung der Berufsbildung, der institutionellen Strukturen und der Arbeitsmarktgegebenheiten erhebliche Instabilitäten und Diskontinuitäten aufgetreten. In Verbindung mit instabilen, schwachen Volkswirtschaften machen es diese Brüche den Arbeitnehmern außerordentlich schwer, eine beständige Erwerbsorientierung zu entwickeln und in ihrer Berufslaufbahn voranzukommen.

Länder, die sich im Übergang zur Marktwirtschaft befinden, wie etwa Estland, sind mit einem komplexen Neuorientierungsprozess konfrontiert. Über drei historisch sehr unterschiedliche Perioden hinweg – das vorkommunistische Zeitalter, die sowjetische Ära und die neue Übergangszeit – haben die dortigen Arbeitsmärkte und Berufsbildungssysteme zahlreiche Veränderungen durchlaufen, die jeweils durch radikal unterschiedliche politische und wirtschaftliche Ausrichtungen und Arbeitskonzepte geprägt waren. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts bestand in Estland – ähnlich wie beim deutschen Modell – eine enge Verbindung zwischen der Berufsbildung, der Kompetenzentwicklung und den damit zusammenhängenden Berufsidentitäten, welche mit den nach Berufen strukturierten Arbeitsmärkten verzahnt waren. Das sowjetische Regime bettete den Diskurs über den Sinn der Arbeit und der Arbeitsidentitäten in eine marxistisch-leninistische Ideologie ein, die die Herausbildung einer ausgeprägteren Arbeiter- und Proletarieridentität förderte, welche mit dem Anschlag der Industrialisierung und einem Wertesystem einherging, das vor allem manuelle Tätigkeiten belohnte. Im Bereich der beruflichen Bildung führte dieses System zu einer rigiden Eins-zu-eins-Zuordnung zwischen beruflichen Spezialisierungen und Stellenprofilen, auf dem

das gesamte Wirtschafts- und Bildungssystem beruhte.

Das hochgradig formalisierte und zentralisierte sowjetische System mit seinen stabilen Arbeitsbedingungen, begrenzten Möglichkeiten zur Laufbahnentwicklung und der praktisch inexistenten Gefahr, arbeitslos zu werden, erzeugte eine eher passive Einstellung bei den Beschäftigten, die wenig Interesse an Mobilität, Flexibilität, Weiterbildung oder Kompetenzausbau entfalteten. Heute steht diese Art der Arbeitseinstellung im Widerspruch zu den Anforderungen und Arbeitsbedingungen, die im Gefolge der Marktwirtschaft und der Demokratisierung entstehen. Ebenso wie viele andere postkommunistische Länder hat auch Estland mit einer strukturellen Arbeitslosigkeit zu kämpfen, die durch das herrschende Missverhältnis zwischen den in der Erwerbsbevölkerung vorhandenen Qualifikationen und den Qualifikationsanforderungen der Marktwirtschaft verschärft wird. Während der letzten zehn Jahre haben hohe Anforderungen an die berufliche Mobilität in Anbetracht der Einführung neuer Stellenanforderungen und Berufsprofile die Entwicklung von Umschulungsmaßnahmen, Mehrfachqualifikationen und Flexibilität vorangetrieben. Die Auswirkungen der beruflichen Sozialisation der Vergangenheit lassen sich jedoch nicht einfach wegwischen. So mangelt es heute der Mehrzahl der Arbeitnehmer nicht nur an den geforderten fachlichen Qualifikationen, sondern auch an der Fähigkeit zur Anpassung, zur Kommunikation, zur Übernahme von Verantwortung oder zur Ergreifung von Initiativen (Joons et al., 2001).

Ethnische Arbeitnehmer werden sich nur ganz allmählich bewusst, dass Arbeitsidentitäten inzwischen weniger vorstrukturiert und ideologisch beeinflusst sind, sondern vielmehr vom Einzelnen aktiv konstruiert werden müssen, und zwar hauptsächlich auf der Grundlage seiner Leistung und seines beruflichen Werdegangs. Dieser Ansatz wird durch groß angelegte Umschulungsprogramme in vielen Berufszweigen gefördert. So müssen beispielsweise Pflegekräfte in Estland Umschulungsmaßnahmen durchlaufen und an neu entwickelten Curricula orientierte Prüfungen ablegen, um nachzuweisen, dass sie den heutigen Arbeitsanforderungen und Erwartungen an die Arbeitseinstellung entsprechen. Im Zuge der Anpassung, des Erwerbs neuer Kompetenzen und der Anhebung ihres beruflichen Status zu qualifizierten Fachkräften entwickeln die Angehörigen des Pflegepersonals zugleich neue Formen von beruflicher Identität und Berufsstolz (Kirpal, 2004b).

Spanien weist einige Ähnlichkeiten mit den Übergangsländern auf, indem auch dort historische Perioden eine Zersplitterung und Brüche in den Arbeitskonzepten und im spanischen Berufsbildungssystem herbeigeführt haben. Diese Diskontinuitäten sind ein wesentlicher Faktor zur Aufrechterhaltung der unzulänglichen Berufsqualifizierung und instabilen Arbeitsidentitäten, die die Arbeitnehmer heute erleben. Zwei Ereignisse in der Geschichte des Landes lösten einen intensiven Transformationsprozess aus, der erheblichen Einfluss auf den spanischen Arbeitsmarkt und das spanische Berufsbildungssystem hatte. Erstens führte das Ende der Franco-Ära im Jahre 1975 einen radikalen Wandel des politischen Umfelds herbei,

nachdem das Land über 40 Jahre hinweg in politischer und wirtschaftlicher Isolation gelebt hatte. Zweitens schuf der Beitritt Spaniens zur Europäischen Union im Jahre 1986 neue Rahmenbedingungen für die spanische Wirtschaft.

Das spanische Berufsbildungssystem war einst in hohem Maße diversifiziert, ungeregelt und von schlechter Qualität, ein Zustand, der bis in die frühen 1990er Jahre hinein währte, als die Verbindung zwischen dem Qualifikationserwerb und den Qualifikationsanforderungen schließlich durch die formale Eingliederung von Arbeitspraktika in die Curricula der Berufsbildungsgänge deutlich gestärkt wurde. Wenngleich sich die Qualität und Angemessenheit der beruflichen Bildung seitdem erheblich gebessert hat, bereiten doch die hohe Jugendarbeitslosigkeit und der Übergang junger Menschen von der Schule in den Arbeitsmarkt nach wie vor große Probleme. Ungeachtet des Qualifikationsstands bietet der Arbeitsmarkt jungen Menschen nur wenig Möglichkeiten, ein langfristiges Beschäftigungsverhältnis zu finden und in ihrer Berufslaufbahn voranzukommen. Da in Spanien viele Stellen auch heute noch für gering qualifizierte oder angelernte Arbeitnehmer ausgelegt sind, landen zahlreiche junge Menschen mit höherem Qualifikationsstand schließlich auf Arbeitsplätzen, für die sie überqualifiziert sind. Darüber hinaus haben viele Arbeitnehmer mit dem offenbaren Fehlen von anerkannten Berufsfeldern und dem niedrigen Anerkennungsgrad von formalen Berufsqualifikationen zu kämpfen. Viele Arbeitgeber legen größeren Wert auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen als auf formale Berufsabschlüsse oder Befähigungsnachweise, insbesondere wenn es darum geht, ihren Beschäftigten Aufstiegsmöglichkeiten anzubieten.

In Spanien ergaben die durchgeführten Untersuchungen einen klaren Zusammenhang zwischen der Abwertung von formalen Berufsabschlüssen und den Schwierigkeiten der Arbeitnehmer, stabile Arbeitsidentitäten und Vertrauen in ihre persönlichen Kompetenzen zu entwickeln (Marhuenda et al., 2001; Kirpal, 2004a). Die meisten Arbeitnehmer sind in instabilen Beschäftigungsverhältnissen tätig und müssen daher extrem flexibel sein. Diese Art der Flexibilität bedingt jedoch eine kontinuierliche Anpassung, die dem Einzelnen wenig Kontrolle über seine eigene berufliche Entwicklung und Laufbahnausrichtung gibt. Folglich verändern sich die Arbeitsidentitäten der Beschäftigten häufig je nach Arbeitsverhältnis und den herrschenden Beschäftigungsbedingungen. Angesichts der fehlenden Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen in Verbindung mit der instabilen wirtschaftlichen Lage Spaniens – hohe Arbeitslosigkeit, ungeregelte Arbeitsmärkte, ein diversifiziertes Berufsbildungssystem und eine große Nachfrage nach gering qualifizierten und angelernten Arbeitnehmern – sind die Beschäftigten in hohem Maße dem jeweiligen Arbeitsverhältnis ausgeliefert, in dem sie stehen. Eine individuelle Lösung zu Bewältigung dieser Gegebenheiten ist offenbar die Annahme einer Stelle im öffentlichen Dienst. So ist heute der Eintritt in den Staatsdienst bei der Mehrzahl der spanischen Bürger hoch begehrt, da er eine

der wenigen Möglichkeiten darstellt, ein einigermaßen stabiles Arbeitsverhältnis zu erlangen, das Kontinuität und berufliches Vorankommen über einen längeren Zeitraum in Aussicht stellt (Marhuenda et al., 2001).

Die verschiedenen nationalen Beispiele veranschaulichen, wie stark ausgeprägte, beständige berufliche Traditionen eine Rahmenstruktur zur Orientierung und Unterstützung des Einzelnen bei der Herausbildung einer arbeitsbezogenen Identität schaffen können. Dies gilt insbesondere für Länder, in denen die Berufsbildungssysteme und Berufsfelder hochgradig formalisiert und mit nach Berufen strukturierten Arbeitsmärkten verknüpft sind, wie etwa in Deutschland. Hier vermitteln die Anerkennung von Berufsabschlüssen und die damit verbundenen Stellenprofile den Arbeitnehmern eine Orientierung und ein Gefühl der Stabilität beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. Auch wenn sich heute die meisten dieser Strukturen im Umbruch befinden und instabil geworden sind, vollziehen sich die Veränderungen doch zumeist schrittweise, wodurch der Einzelne eine gewisse Zeit zur Anpassung erhält.

Im Gegensatz dazu hapert es in Ländern mit unzusammenhängenden und hochgradig diversifizierten Berufs- und Arbeitsmarktraditionen häufig an der institutionellen Unterstützung für die Entwicklung starker Berufsbildungssysteme. Berufliche Qualifikationen werden nicht anerkannt und sind zu einem gewissen Grade von den Arbeitsmarktanforderungen abgekoppelt. Unter diesen Bedingungen fällt es den Arbeitnehmern schwer, beständige Erwerbsorientierungen und Perspektiven für ein berufliches Vorankommen zu entwickeln. Die Beschäftigten sind hier nicht nur gefordert, sehr viel aktiver an der Bestimmung und Ermittlung relevanter Elemente ihrer beruflichen Tätigkeit mitzuwirken, mit denen sie sich identifizieren können, sondern müssen sich zugleich auch auf eine laufende Neudefinition ihrer Arbeitsidentitäten im Gefolge von sich rasch wandelnden Stellenprofilen und Kompetenzanforderungen einstellen. Diesen Fall findet man in Estland vor. Der Übergangsprozess erzwingt neue Arbeitsanforderungen, Qualifikationsstandards, Aus- und Weiterbildungsgänge und neu entstehende Berufsfelder, an die sich der Arbeitsmarkt anpassen und die die Erwerbsbevölkerung internalisieren muss. Interessant ist am Beispiel der Übergangsländer außerdem, dass dieses uns zeigt, wie im Wandel befindliche Arbeitskonzepte und arbeitsbezogene Identitäten zur Erfüllung politischer oder wirtschaftlicher Zwecke instrumentalisiert werden können. Im Rahmen der Neuorientierung können heranwachsende Berufsgemeinschaften und berufliche Interessengruppen eine neue zentrale Bedeutung erlangen, indem sie einen Rahmen für die Entwicklung von kollektiven Arbeitsidentitäten schaffen.

Das Vereinigte Königreich schließlich bietet ein Modell, bei dem der Arbeitsmarkt noch nie vollständig anhand von klar abgegrenzten Berufen und Beschäftigungen gegliedert war und zunehmend von einem hohen Maß an Flexibilität, Deregulierungen und fließenden Übergängen bei den Stellenprofilen und den Kompetenzanforderungen abhängt. In diesem offeneren und weniger stark formalisierten System liegt der Schwerpunkt nicht auf

der Bindung des Einzelnen an bestimmte berufliche Tätigkeiten, sondern vielmehr auf seiner individuellen Kompetenzentwicklung, Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Arbeitserfahrung und einer proaktiven Arbeitseinstellung. Vor allem seit dem Zusammenbruch der betrieblichen Lehrlingsausbildungen ab den späten 1970er Jahren werden spezifische arbeitsbezogene oder fachliche Kompetenzen für gewöhnlich am Arbeitsplatz erworben, wodurch die Allgemeinbildung und die betriebliche Weiterbildung gegenüber der Berufsausbildung deutlich mehr Gewicht erhält (Brown, 2001). Des Weiteren sind betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel an ganz konkrete Arbeitsumfelder gebunden, anstatt den Einzelnen darauf vorzubereiten, eine Vielfalt von allgemeinen Arbeitsaufgaben in einem etablierten Berufsfeld auszuführen.

Das britische Berufsbildungssystem zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass der Zugang zu den meisten Beschäftigungen, was die Voraussetzungen für den Berufszugang betrifft, mehr oder weniger ungeregelt ist (Tessaring, 1998). Dies ist gepaart mit einer schwachen Anerkennung von Qualifikationen im Allgemeinen, sodass es den Absolventen bestimmter beruflicher Ausbildungsgänge recht schwer fällt, sich über ihren anschließenden Werdegang klar zu werden (Brown, 1995). Die Situation gestaltet sich hochgradig flexibel: Man kann in viele Berufe eintreten, ohne besondere Eingangsqualifikationen zu besitzen, und dort auch weiter tätig bleiben, ohne sich notwendigerweise später formal zu qualifizieren. Folglich werden viele während der Arbeit erworbenen Kenntnisse – selbst solche, die im Rahmen von formalen Schulungen erworben werden – außerhalb des Betriebs nicht anerkannt. Die generell unterentwickelte mittlere Qualifikationsstufe im Vereinigten Königreich stellt ein komplexes, vielschichtiges Thema dar, das im vorliegenden Artikel nicht behandelt werden kann. Eine Folge davon ist jedoch, dass im Vereinigten Königreich deutlich mehr Hochschulabsolventen Stellen der mittleren Qualifikationsstufe bekleiden als andernorts in (Nord-)Europa, etwa im Vergleich zu Deutschland und den Niederlanden (Lloyd et al., 1999). Ferner wird dort davon ausgegangen, dass die eingestellten Hochschulabsolventen besser entwickelte universelle Grund- oder Kernkompetenzen besitzen, wie z. B. kommunikative, soziale und koordinierende Kompetenzen, die in den Berufsbildungs- und Arbeitsumfeldern des Vereinigten Königreichs gegenüber der Entwicklung von spezifischen fachlichen Kompetenzen typischerweise Vorrang genießen.

Das Fehlen eines gemeinsamen Modells für die berufliche Bildung, Kompetenzentwicklung und Herausbildung von Berufsidentitäten im Vereinigten Königreich bedeutet auch, dass sich diese Prozesse in verschiedenen Wirtschafts- und Beschäftigungszweigen extrem unterschiedlich gestalten können. Von daher sind die Arbeitsidentitäten in hohem Maße individualisiert und von dem jeweiligen Arbeitsumfeld, Stellenprofil, individuellen Kompetenzprofil und der individuellen Laufbahnausrichtung abhängig. Die Wirtschaft als Ganzes ist weniger nach Berufen oder Berufsgemeinschaften gegliedert, wenngleich solche Gemeinschaften in einigen Branchen

immer noch bedeutsam sind. Es ist nicht etwa so, dass Berufe völlig ohne Bedeutung wären – vielmehr wird ihnen eine geringere Bedeutung beigemessen als in anderen Ländern.

In allen untersuchten Ländern zeichnete sich als allgemeiner Trend ab, dass Arbeitnehmer zunehmend multidimensionale (individuelle und kollektive) Berufsidentitäten entwickeln müssen, die sich jeweils an den sozioökonomischen und technologischen Wandel anpassen lassen. Vor dem Hintergrund des generellen Rückgangs der kollektiven Arbeitsidentitäten hat die Eigeninitiative für den einzelnen Beschäftigten an Bedeutung gewonnen. Dies bedeutet, dass die Verantwortung für die Herausbildung einer Bindung an das Arbeitsumfeld und die Entwicklung von Formen der Identifikation mit der Arbeit nahezu vollständig dem Einzelnen überlassen bleibt und zunehmend als offener, unsystematischer Prozess zutage tritt. In den von uns betrachteten fünf Ländern sind die institutionellen Mechanismen, die dem Einzelnen bei der Anpassung seiner Arbeitsidentität und seiner Kompetenzen Orientierung und Unterstützung bieten könnten, in hohem Maße unterentwickelt. Der Aus- und Weiterbildung und der beruflichen Sozialisation kommt in diesem Zusammenhang offenbar eine entscheidende Rolle zu. In Deutschland und Estland etwa hatten die Arbeitnehmer erhebliche Schwierigkeiten, ihre Arbeitsidentitäten neu auszurichten und an sich wandelnde Arbeitsumfelder anzupassen, da diese bis vor rund zehn oder 20 Jahren in stabile Rahmenstrukturen eingebettet waren. Demgegenüber haben es die Beschäftigten im Vereinigten Königreich allem Anschein nach gelernt, mit individualisierten Arbeitsidentitäten umzugehen, was mitunter so weit geht, dass mangelndes Engagement und ein häufiger Arbeitsplatzwechsel den Arbeitgebern erhebliche Probleme bereiten können (Brown et al., 2004).

Der Einfluss von sektoralen Besonderheiten auf die Herausbildung von Arbeitsidentitäten

Ebenso wie nationale Kontexte weisen auch Beschäftigungszweige bzw. Berufsgruppen ihre jeweiligen Besonderheiten auf, die die Prozesse der Identitätsbildung im Erwerbsleben beeinflussen ⁽²⁾. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden zwei Merkmale auf sektoraler Ebene ermittelt, denen offensichtlich eine besondere Bedeutung zukommt: dem Formalisierungsgrad von Berufen und Lernverfahren (einschließlich der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung) sowie der Dynamik des Wandels, u. a. den Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen. Unter Berücksichtigung dieser Besonderheiten ließen sich die untersuchten Beschäftigungszweige als entweder hochgradig formalisiert oder unregelmäßig klassifizieren und als entweder hochgradig dynamisch oder weniger dynamisch im Hinblick auf Veränderungen etwa bei Stellenprofilen, Kompetenz-

⁽²⁾ Eine eingehende Analyse dieser Besonderheiten für jeden der untersuchten Beschäftigungszweige findet sich in *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3.

Abbildung 2. Nationale Kontexte: die strukturelle Einbettung von Arbeitsidentitäten

		Land				
		Deutschland	Frankreich	Estland	Spanien	Vereinigtes Königreich
Strukturelle Gegebenheiten	Berufsausbildung	Hochgradig formalisiert; duale Lehrlingsausbildung	Hochgradig formalisiert, hauptsächlich schulisch organisiert	Derzeit grundlegend im Umbruch	Diversifiziert, unregelt; fehlende Anerkennung	Schwache Stellung gegenüber der Allgemeinbildung und der betrieblichen Weiterbildung
	Berufliche Weiterbildung	Hauptsächlich staatlich geregelt; Mechanismus zur Arbeitsmarktintegration	Flexibel; ergänzt die berufliche Erstausbildung; von den Arbeitgebern gefördert	Groß angelegte Umschulungsprogramme (vom Staat und den Arbeitgebern gesteuert)	Diversifiziert, teilweise von den Arbeitgebern gesteuert; teilweise als Ersatz für die berufliche Erstausbildung	Nachfragegesteuert, modularisiert; Mechanismus zur Förderung von Übergängen zwischen verschiedenen Bildungswegen
	Arbeits-/Qualifikationsprofil	Hochgradig stabil	Im Umbruch	Neuorientierung; Missverhältnis zwischen den Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung und den Qualifikationsanforderungen	Viele Stellen für ungelernte Arbeitskräfte ausgelegt; Standards werden angestrebt	Hochgradig flexibel und dereguliert; fließende Übergänge bei Stellenprofilen und Kompetenzanforderungen
	Besonderheiten	Starke Verbindungen zwischen dem Qualifikationserwerb und nach Berufen strukturierten Arbeitsmärkten	Arbeitsmarkt durch formale Qualifikationen gesteuert	Diskontinuität infolge des Wandels der politischen Systeme	Diskontinuität, fehlende Standards; hohe Arbeitslosigkeit	Libérale Marktwirtschaft mit flexiblen Arbeitsmärkten
	Allgemeine Entwicklungsrichtung	Stabilität	Flexibilität	Erfüllung neuer Standards	Qualifikationserweiterung	Individualisierung

anforderungen, Lernverfahren, Organisationsstrukturen usw.

Solche strukturellen Merkmale der einzelnen Beschäftigungszweige sind ihrerseits häufig von bestimmten Traditionen abhängig, die sich in manchen Fällen mit der Einbettung in einen nationalen Kontext decken. Dies könnte im Laufe der Zeit möglicherweise eine ganz spezifische Kombination solcher Merkmale herbeigeführt haben. Allerdings scheint dies eher die Ausnahme zu sein ⁽³⁾. Unseren Ergebnissen zufolge weisen verschiedene Beschäftigungszweige vielmehr länderübergreifende Besonderheiten auf, die somit in erheblichem Maße nationale Einflüsse und die historisch-kulturelle Einbettung von Arbeitsidentitäten überlagern ⁽⁴⁾. Dies zeigt deutlich, dass internationale und globalisierende Trends sich maß-

⁽³⁾ So zeichnet sich etwa der Beschäftigungszweig Metallverarbeitung/Maschinenbau durch eine hohe Heterogenität in gewisser Kombination mit nationalen Besonderheiten aus.

⁽⁴⁾ Das Primat der sektorspezifischen Merkmale und ihr starker Einfluss auf die Herausbildung arbeitsbezogener Identitäten stärkten den Projektansatz, die Forschungsanalyse auf sektorale anstatt auf nationale Perspektiven zu konzentrieren. Die Länderanalyse der ersten Ebene diente dabei als Instrument zur Erleichterung der sektorenweiten Integration von Forschungsergebnissen.

geblich auf die Arbeitsidentitäten auswirken. Ebenso wird jedoch aus unserer Studie ersichtlich, dass Arbeitsaufgaben und Stellenprofile, die in Bezug auf nationale oder kulturelle Besonderheiten relativ unveränderlich zu sein scheinen, da sie weitgehend durch das Wesen der Arbeit oder des Berufs selbst bestimmt werden, beträchtlichen Einfluss auf die Arbeitsidentitäten haben.

So ließ sich beispielsweise für jeden Beschäftigungszweig ein grundlegendes Element ermitteln, das für die jeweils auszuführende Arbeit kennzeichnend ist. Diese Elemente entsprechen einer spezifischen „sektoralen Kultur“, der auf der Ebene dessen, womit sich die Beschäftigten in ihrem Arbeitsumfeld identifizieren, offensichtlich ausschlaggebende Bedeutung zukam. Überdies üben diese Elemente oft eine anziehende Wirkung auf Arbeitnehmer aus und können ein wesentlicher Motivationsfaktor für die Spezialisierung auf eine bestimmte berufliche Fachrichtung sein, und sie können eine wichtige Rolle bei der Herausbildung der beruflichen Identität der Arbeitnehmer spielen. Im Metallverarbeitungsbereich zum Beispiel waren das Arbeiten mit dem Werkstoff und Arbeitsverfahren, die zumindest in gewissem Umfang manuelle oder mechanische Tätigkeiten umfassten, ein wichtiges Element, mit dem sich die Arbeitnehmer identifizierten. Gleiches galt für das technische Interesse von Beschäftigten im Telekommunikations- und IT-Sektor, während beim Pflegepersonal offenbar der Fürsorgeaspekt und die Übernahme von Verantwortung für andere Menschen entscheidend waren. Arbeitnehmer im Tourismusbereich gaben an, dass die soziale Interaktion und Kommunikation fundamentale Elemente darstellten, aufgrund derer sie sich mit ihrer Arbeit identifizieren konnten.

Die Bedeutung von Berufsausbildung, beruflicher Weiterbildung und Kompetenzen

Eine Verlagerung der Kompetenzanforderungen von den fachlichen Kenntnissen hin zur stärkeren Gewichtung der universellen und kommunikativen Kompetenzen in Verbindung mit einer großen Nachfrage nach Mehrfachqualifikationen war in allen Beschäftigungszweigen zu beobachten. Mindestens zwei Dynamiken machen ein solches neues Qualifikationsgleichgewicht erforderlich: die Organisation der Arbeit anhand von flacheren Hierarchien und Teamarbeit und die Tertiarisierung der Wirtschaft, die zunehmend dienstleistungsorientiert wird, wodurch der Kunde im wirtschaftlichen Zusammenhang eine neue Bedeutung gewinnt. Letzteres bringt in der Praxis zwei Konsequenzen mit sich: ein hohes Maß an Kundeninteraktionen auf der mittleren Personalebene sowie den Umstand, dass Kunden und Klienten im Allgemeinen sehr viel höhere Ansprüche stellen und konkrete Vorstellungen im Hinblick auf die von ihnen erwartete Servicequalität hegen. Dies führt selbst in etablierten Dienstleistungszweigen wie dem Pflegebereich oder dem Tourismusgewerbe

eine neue Wettbewerbsstruktur herbei. Die Strukturen der beruflichen Erstausbildung tragen diesen neuen Kompetenzerfordernissen allmählich Rechnung, und wo in den jüngsten Jahren Reformen durchgeführt wurden, hat man versucht, diesen Forderungen in den Berufsbildungssystemen nachzukommen ⁽⁴⁾.

An die Mehrfachqualifikation knüpfen die Arbeitgeber eine ganze Reihe von Erwartungen. So umfasst etwa das von den Arbeitgebern konstruierte Profil eines mehrfachqualifizierten IT-Technikers eine Fülle von Aspekten wie z. B. Vertraulichkeit, Fremdsprachenkenntnisse, fachliche Mischkompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Veränderungsbereitschaft und kontinuierliche Persönlichkeitsentwicklung, Stressbewältigungsfähigkeit, Teamfähigkeit und allgemeine Verwaltungswissen (Loogma et al., 2004, S. 329). Allerdings gab es auch Beispiele, in denen universelle und kommunikative Kompetenzen sowohl von den Arbeitgebern als auch von den Arbeitnehmern als sekundär eingestuft wurden, insbesondere in Bereichen, in denen vornehmlich manuelle, mechanische oder rein technische Arbeiten auszuführen waren, so etwa in einigen Sparten der metallverarbeitenden Industrie oder des Telekommunikations- und IT-Gewerbes. Die gewünschte Mischung von Kompetenzen schien oft davon abzuhängen, in welchem Maße die Teamarbeit in die tägliche Arbeitspraxis der Betriebe integriert war. Ein umfassender Wandel war in den letzten Jahren beispielsweise im Bereich Metallverarbeitung/Maschinenbau zu verzeichnen, wo die Übertragung von Verantwortlichkeiten auf die unteren Personalebene und das Arbeiten in Teams im Vergleich zu tayloristischen und hierarchischen Formen der Arbeitsorganisation inzwischen sehr viel häufiger vorkommen. Infolge eines ähnlichen Wandels im Gesundheitswesen baut die Tätigkeit von Pflegekräften mittlerweile weniger stark auf Weisungen der Ärzte auf. Im Tourismusbereich herrscht nach wie vor eine hierarchische Arbeitsorganisation vor, während in der IT- und Telekommunikationsbranche eine Kombination aus hochgradig individueller Arbeit und einer projekt- und teamarbeitsbasierten Arbeitsorganisation anzutreffen ist.

Die Pflegeberufe liefern ein gutes Beispiel für die Veränderung von Kompetenzerfordernissen. Das moderne patientenorientierte Pflegekonzept macht eine Abkehr vom Prinzip der Anweisungsbefolgung und einen Übergang zu einem Selbstbefähigungsansatz erforderlich, bei dem ein neues Schwergewicht auf der Konsultation liegt. Dadurch wird der Aspekt der Beratung in den Pflegeprozess eingeführt, welcher hoch entwickelte zwischenmenschliche (soziale) Kompetenzen voraussetzt. Ferner bewirken auch Informations- und Kommunikationstechnologien und komplexe Datenverarbeitungsaufgaben in Verbindung mit einem neuen kundenorientierten Ansatz eine Neudefinition des traditionellen Profils der Gesundheits-

⁽⁴⁾ Beispielsweise wurden bei der Einrichtung der deutschen dualen Ausbildung für die neuen IT-Berufe im Jahre 1995 oder auch im neuen Curriculum für die Ausbildung von Pflegekräften in Estland zahlreiche Module aufgenommen, bei denen die Förderung der kommunikativen Kompetenzen im Mittelpunkt steht.

dienste (Kirpal, 2004b, S. 287). Beide Prozesse führen nicht nur eine allgemeine Erhöhung der Kompetenzanforderungen und komplexere Arbeitsverfahren herbei, sondern setzen auch fortgeschrittene kommunikative Kompetenzen voraus.

Der Wandel der Kompetenzanforderungen verweist unmittelbar auf die Rolle und Anerkennung von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass in vielen Bereichen der beruflichen Weiterbildung gepaart mit praktischer Berufserfahrung der Vorzug gegenüber formalen Berufsabschlüssen gegeben wird. Dies war zumindest im IT-Sektor, in der Tourismusbranche und zu einem gewissen Grade im Telekommunikationsbereich der Fall. Im Pflegebereich und im Metallverarbeitungs-/Maschinenbaugewerbe wird der beruflichen Erstausbildung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern großer Wert beigemessen, und sie gilt dort als Grundvoraussetzung für den Eintritt in den Stellenmarkt und für das weitere berufliche Vorankommen. Überdies wird die Vermittlung praktischer Berufserfahrung im Rahmen von beruflichen Ausbildungsgängen auch als eine Strategie zur Personaleinstellung betrachtet, so insbesondere im deutschen dualen Lehrlingsausbildungssystem. Generell erhöht der erfolgreiche Abschluss einer beruflichen Erstausbildung die Beschäftigungsfähigkeit und die Chancen auf ein berufliches Vorankommen. Des Weiteren legt diese den Grundstein für eine allgemeine Lernfähigkeit und die Entwicklung einer grundlegenden beruflichen Identität, sogar im hochgradig diversifizierten Tourismusgewerbe. In vielen Berufsgruppen vermag die berufliche Erstausbildung junge Arbeitnehmer jedoch nicht darauf vorzubereiten, die Aufgaben zu meistern, die sie in der alltäglichen Arbeitspraxis bewältigen müssen. In den Beschäftigungszweigen Tourismus, Telekommunikation, IT und sogar im Pflegebereich bestätigten Arbeitgeber und Arbeitnehmer, dass es letztlich in erster Linie auf die praktische Arbeitserfahrung ankomme. Der Erwerb von Kompetenz war eindeutig mit einem Lernen am Arbeitsplatz verknüpft, welches betriebliche Schulungen, „Learning by Doing“ und selbstgesteuertes Lernen umfasste.

Eine wachsende Nachfrage nach „Just-in-time“-Wissen war in den meisten Beschäftigungszweigen zu verzeichnen, so vor allem im IT-Sektor, im Telekommunikationsbereich und im Metallverarbeitungs-/Maschinenbaugewerbe. Dieser Trend hat zur Neustrukturierung des Modus und der Rolle der beruflichen Weiterbildung geführt und übt einen erheblichen Druck auf die Beschäftigten aus, sich im Selbststudium und durch informelles Lernen weiterzubilden. In den meisten Fällen trägt diese Art der Wissenseignung nicht wesentlich zur Anhebung von beruflichen Kompetenzen bei, da sie kurzfristig angelegt ist, rasch veraltet und als Mindestanforderung betrachtet wird, die man erfüllen muss, um mit dem Wandel der Technologien Schritt zu halten und so die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu bewahren. Arbeitnehmer merkten kritisch an, dass ihnen der Erwerb von „Just-in-time“-Wissen nur wenig Spielraum und Möglichkeiten zu einer gründlicheren und langfristigeren Kompetenzentwicklung biete, die im Hin-

blick auf die Förderung ihrer Chancen auf ein berufliches Vorankommen bedeutsam sein könnte. Nach Auffassung einiger Arbeitnehmer gab ihnen diese Wissensstruktur sogar deutlich weniger Kontrolle über ihren eigenen Kompetenzerwerb. Überdies begünstigt sie die zunehmende Einstellung von Hochschulabsolventen, ein Trend, der sich in technischen Bereichen wie etwa im Metallverarbeitungs-/Maschinenbaugewerbe, in der Telekommunikationsbranche und im IT-Sektor bemerkbar machte. Andere Faktoren, die Arbeitnehmer daran hindern, ihre beruflichen Kompetenzen auszubauen, sind die Unvereinbarkeit von Schulungen und Weiterbildungsangeboten mit den Arbeitszeiten der Beschäftigten, eine fehlende finanzielle Förderung durch die Arbeitgeber und die Unzulänglichkeit der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen. Dass die Unternehmen beim Angebot von Weiterbildungsmöglichkeiten und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen einen „harten Kern“ gegenüber einem „benachteiligten“ Segment der Belegschaft bevorzugten, war ein Problem, das im Telekommunikations-/IT-Bereich, in der Tourismusbranche und im Metallverarbeitungs-/Maschinenbaugewerbe zutage trat.

Schlussfolgerungen

Bestehende Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen üben einen starken Einfluss auf das Wesen der Arbeit aus und führen eine ganze Reihe von Veränderungen herbei, um der Notwendigkeit des Wandels nachzukommen. Ganz offensichtlich gibt es zwischen europäischen Ländern und Beschäftigungszweigen zahlreiche Unterschiede im Hinblick darauf, wie sich Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen auf die Erwerbsbevölkerung auswirken, und jeder nationale und sektorale Kontext weist eine andere Problematik auf. Doch scheinen einige kontextuelle Variablen die Herausbildung von Arbeitsidentitäten sowohl auf der Ebene der nationalen Einbettung von Arbeitskonzepten als auch auf der Ebene der branchenspezifischen Strukturen zu beeinflussen.

Formalisierung versus Deregulierung

Formalisierte, geregelte Strukturen fördern die Stabilität und Kontinuität und unterstützen den Einzelnen bei der Entwicklung einer beruflichen Orientierung und Arbeitsidentität. So können beispielsweise etablierte Berufsbildungssysteme und die Anerkennung von formalen Qualifikationen eine entscheidende formative Rolle bei der Entwicklung einer ersten beruflichen Bindung und beim Aufbau eines beruflichen Selbstvertrauens spielen. Dies galt zu einem gewissen Grade für alle untersuchten Berufsgruppen. Stabile Beschäftigungsverhältnisse und Zuverlässigkeit bilden wichtige Voraussetzungen dafür, dass der Einzelne eine individuelle Bindung an den Betrieb entwickeln, Arbeitsengagement entfalten und seine eige-

ne berufliche Entwicklung planen kann. Ebenso wichtig sind sie für das berufliche Vorankommen, sei es nun im Sinne einer Vertiefung der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen durch horizontale Mobilität (wie etwa im Pflegebereich) oder durch eine Beförderung, welche eine vertikale Mobilität beinhaltet. Im Gegensatz dazu machen es instabile Beschäftigungsbedingungen den Arbeitnehmern besonders schwer, eine beständige Arbeitsidentität zu entwickeln, was typischerweise bei Beschäftigten im Tourismusbereich der Fall war.

Der Einfluss der Formalisierung betrifft auch die Organisation und Rolle von Berufsgemeinschaften und verbänden. Der starke Einfluss, den diese auf die Identitätsbildung ausüben, offenbarte sich in fast allen untersuchten Berufsgruppen. Dort, wo Berufsverbände in hohem Maße formalisiert sind (wie etwa im Pflegebereich und traditionellerweise in der metallverarbeitenden Industrie), wird den Arbeitnehmern durch das Angebot von Berufsberatungs- und Unterstützungsmaßnahmen geholfen, ihre Position in Bezug auf das Arbeitsumfeld, die Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und ihren beruflichen Status zu stärken. Wo solche Mechanismen fehlten, traten entweder – wie etwa im IT-Sektor – informelle Berufsgemeinschaften an ihre Stelle, die eine ähnliche Funktion ausüben, oder aber die Beschäftigungsverhältnisse und Identitätsbildungsprozesse waren hochgradig individualisiert, wie etwa im Tourismusgewerbe.

Wo stabilisierende Mechanismen abgebaut wurden (wie z. B. in den Bereichen Metallverarbeitung/Maschinenbau und Telekommunikation) oder gar nicht existieren (wie in der IT-Branche und im Tourismusgewerbe), sind die Arbeitnehmer gefordert, ihr eigenes Identifikationssystem zu konstruieren. Drei Tendenzen sind in diesem Zusammenhang herauszuheben. Die erste davon ist die Übertragung des Konzepts einer professionellen Arbeitseinstellung – die typischerweise in den so genannten „gehobenen“ Berufen (etwa bei Juristen, Ärzten, Managern) erwartet wird – auf die Beschäftigten der mittleren Qualifikationsstufe. Diese Entwicklung war beispielsweise bei IT-Fachleuten, hoch qualifizierten Beschäftigten im Tourismusgewerbe und im Maschinenbau sowie zu einem gewissen Grade beim Pflegepersonal zu beobachten. In diesem Fall werden das Arbeitsethos, ein persönliches Interesse und Engagement, eine proaktive Lerneinstellung und Selbstverwirklichung als zentrale Konzepte propagiert und übernommen. Eine zweite Möglichkeit, die wir beobachten konnten, war eine hochgradig individualisierte Arbeitseinstellung, wie sie am Beispiel des Vereinigten Königreichs veranschaulicht wurde, aber auch in wachsendem Maße in der Mehrzahl der untersuchten Berufsgruppen zutage trat. Hier liegt der Schwerpunkt auf den individuellen Qualifikationen, Kenntnissen, beruflichen Kompetenzen des Einzelnen und der aktiven Entwicklung seiner beruflichen Laufbahn anhand von Bildungs- und Fortbildungsmaßnahmen sowie der Mobilität und Flexibilität als wichtigen Instrumenten zum beruflichen Vorankommen. Drittens entwickelten zahlreiche Arbeitnehmer eine funktionelle oder instrumentelle Arbeitseinstellung, indem sie die an die Weiterbildung, Flexibilität und Mobilität gestellten Mindest-

anforderungen erfüllten, um ihre Beschäftigungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Eine solche Herangehensweise war im Telekommunikations- und im Metallverarbeitungs-/Maschinenbaubereich zu beobachten, trat jedoch in geringerem Ausmaß auch in den anderen Beschäftigungszweigen auf. Letztere kann als eher passive Reaktion auf den Wandel der Arbeitsanforderungen gewertet werden, während die beiden erstgenannten Trends einen eher proaktiven Ansatz voraussetzen und veranschaulichen.

Flexibilität und Mobilität

Organisationale Veränderungen, technologische Innovationen und eine starke Kundenorientierung zwingen die Beschäftigten zur Anpassung an neue Anforderungen im Arbeitsumfeld, indem sie neue Kompetenzprofile und ständige Lernfähigkeit entwickeln. Die Unternehmen sind gefordert, sich wandelnden organisationalen Anforderungen gerecht zu werden, ein reichhaltiges Lernumfeld zu schaffen und die Arbeitnehmer bei der Anpassung an die im Wandel befindlichen Arbeitsverhältnisse zu unterstützen. Sie sind grundsätzlich in der Lage, die spezifischen Arbeitseinstellungen ihrer Beschäftigten entweder einzuengen oder aktiv zu fördern, und haben somit einen Einfluss auf die Gestaltung von Arbeitsidentitäten.

Hinsichtlich der Mobilität unterschied das Projektkonsortium zwischen geografischer bzw. räumlicher Mobilität, horizontaler Mobilität und vertikaler Mobilität. Die an die Arbeitnehmer gestellten Forderungen nach räumlicher Mobilität beinhalten die Notwendigkeit und/oder die Möglichkeit, den Arbeitsplatz zu wechseln, an einen neuen Standort versetzt zu werden, dienstlich zu reisen oder regelmäßig über weite Strecken zu pendeln. Horizontale Mobilität bezieht sich auf den Wechsel des Arbeitgebers oder der Abteilung, die Jobrotation, den Erwerb bestimmter fachlicher Spezialisierungen oder die Teamarbeit. Die vertikale Mobilität schließlich umfasst die Fähigkeit, die Möglichkeit und ein Interesse daran, in seiner persönlichen Berufslaufbahn voranzukommen, indem man Chancen wie etwa Weiterbildungsmaßnahmen oder das Angebot einer unternehmensinternen Beförderung nutzt. Die horizontale und die vertikale Mobilität sind beide eng mit den Möglichkeiten zur ständigen beruflichen Weiterentwicklung und zur betrieblichen Weiterbildung verknüpft. Die Migration kann als besondere Form der Mobilität betrachtet werden, die für gewöhnlich mit einem Wechsel des Arbeitgebers und der beruflichen Tätigkeit verbunden ist. Wenngleich diese Frage auf europäischer Ebene von großem Interesse sein mag, befasste sich dieses Projekt nicht mit den Arbeitsmigranten, da deren berufliche Identitätsbildung einen Sonderfall darstellt.

In wirtschaftlich angespannten Zeiten wurden Flexibilität und Mobilität zunächst als Forderungen gesehen, die die Unternehmen und Beschäftigten unter Druck setzten. Allerdings schaffen Flexibilität und Mobilität auch Chancen in Bezug auf das betriebliche Lernumfeld, Stellenprofile, berufliche Laufbahnmöglichkeiten und die Eigenständigkeit und Selbstver-

wirklich der Arbeitnehmer. Betriebliche Organisationsstrategien können den Beschäftigten entweder neue Möglichkeiten eröffnen oder aber sie unter Druck setzen, beispielsweise durch Intensivierung der Arbeit. Letzteres war ein weit verbreitetes Merkmal, das von Arbeitnehmern in allen untersuchten Beschäftigungszweigen genannt wurde. Die Studie brachte zutage, dass Flexibilität und Mobilität in verschiedenen Berufsgruppen recht unterschiedlich erlebt und bewertet werden, und hat aufgezeigt, wie sich dies auf die Identitätsbildungsprozesse im Erwerbsleben auswirkt.

Die Arbeitnehmer assoziierten das Thema Flexibilität typischerweise mit der Fähigkeit zur Bewältigung von und Anpassung an Veränderungen im Erwerbsleben, etwa neue Arbeitsaufgaben, Beschäftigungsverhältnisse und Formen der Arbeitsorganisation, was sich generell mit einer Erweiterung von Kompetenzen und Arbeitsprofilen verband. Ebenso verwiesen sie auf Arbeitsbedingungen in puncto arbeitszeitlicher Flexibilität, unregelmäßiger Arbeitszeiten, veränderlicher Arbeitszeitpläne und der Bereitschaft zur Ableistung von Überstunden. Inwieweit Flexibilität und Mobilität neue Möglichkeiten schufen oder vielmehr neue Forderungen beinhalteten, die die Beschäftigten unter Druck setzten, wurde äußerst unterschiedlich aufgefasst. Angehörige des Pflegepersonals waren etwa der Meinung, dass sie es weitgehend unter Kontrolle hatten, auf welches Maß an Flexibilität und Mobilität sie sich einstellen mussten, und dass sie individuelle Wahlmöglichkeiten besaßen. Dagegen wurden in den neueren Wirtschaftszweigen – den so genannten „New Economies“ – beide Elemente als Forderungen empfunden, die sich der Kontrolle der Beschäftigten entzogen und somit ein hohes Stressniveau erzeugten. Forderungen nach Flexibilität wurden vor dem Hintergrund von Überstunden und flexiblen Arbeitszeiten kritisch gesehen, insbesondere in der Tourismusbranche, wo die Entschädigungsmechanismen für derartige Anforderungen als unangemessen bezeichnet wurden, und zwar nicht nur in puncto finanzieller Vergütung, sondern auch im Hinblick auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Laufbahnaussichten und das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen. Am negativsten wurde die Flexibilität dann aufgefasst, wenn sie als Möglichkeit interpretiert wurde, Arbeitnehmer einzustellen und wieder zu entlassen, ohne dass dadurch höhere Kosten entstehen. Negative Auswirkungen hiervon waren mangelndes Engagement, mangelnde Bindung an den Betrieb und eine hohe personelle Fluktuation.

Was die Bereitschaft der Arbeitnehmer zur Flexibilität und Mobilität anbelangt, konnten auch nationale (bzw. kulturelle) Unterschiede ermittelt werden. Beschäftigte in Frankreich und im Vereinigten Königreich schienen generell besser dafür gerüstet zu sein, Flexibilitäts- und Mobilitätsansprüche zu bewältigen und persönlich davon zu profitieren als deutsche Arbeitnehmer. Sozialisation, Aus- und Weiterbildung und persönliche Erfahrungen spielen in diesem Zusammenhang offenbar eine wichtige Rolle. Dies wurde etwa deutlich, wenn man in den drei Ländern die Arbeitseinstellungen von Pflegekräften mit denen von Beschäftigten im Telekommunikationsbereich verglich. Zugleich sind Arbeitnehmer in Ländern mit

instabilerer Wirtschaft, wie etwa Spanien und Estland, im Allgemeinen auch eher daran gewöhnt, sich an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen, da sie oft in hohem Maße flexibel agieren müssen, um Turbulenzen und Zeiten des Umbruchs zu überstehen.

Eine horizontale Mobilität wurde häufig als wichtiges Mittel zur Erweiterung der beruflichen Kompetenzen und Verbesserung der Karrieremöglichkeiten genutzt. Vor allem im IT-Sektor und im Tourismusgewerbe und insbesondere im Vereinigten Königreich war der Wechsel des Arbeitgebers zur Sammlung von Berufserfahrung eng mit der beruflichen Weiterentwicklung gekoppelt. Im Pflegebereich diente die horizontale Mobilität (zumeist zwischen verschiedenen Stationen eines Krankenhauses) typischerweise dazu, berufliche Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen, allerdings ohne die Absicht, beruflich aufzusteigen. Auffällig war, dass in den meisten Beschäftigungszweigen die Mehrzahl der Arbeitnehmer der mittleren Qualifikationsstufe der horizontalen Mobilität gegenüber der vertikalen Mobilität den Vorzug gab. Diese Tendenz ließ sich mit den Kernelementen eines Berufs (oben beschriebenen) in Zusammenhang bringen, mit denen sich die Beschäftigten dieser Qualifikationsstufe typischerweise identifizieren. Dieses berufliche Identifikationsmuster kann eine gewisse Unvereinbarkeit zwischen der Ausführung fachlicher Aufgaben und der Übernahme von koordinierenden und administrativen Funktionen bedingen, die mit höheren Verantwortlichkeiten einhergehen. In den Bereichen Telekommunikation, IT und Metallverarbeitung/Maschinenbau etwa brachte der Übergang von der Tätigkeit als technische Fachkraft zur Übernahme von koordinierenden Aufgaben viele Beschäftigte in einen Konflikt, der sie oft davon abhielt, in leitende Stellungen aufzurücken. IT-Fachkräfte assoziierten Führungspositionen sogar mit einer zwangsläufigen Degeneration von Fachkenntnissen und praktischen Kompetenzen (Loogma et al., 2004). Die Mehrzahl des Pflegepersonals erlebte einen ähnlichen Konflikt: Pflegekräfte, die sich stark mit der unmittelbaren Patientenpflege identifizierten, waren in der Regel nicht geneigt, in leitende Positionen aufzurücken und Kompetenzen zu entwickeln, die mit Verwaltungs-, Koordinations- oder allgemeineren Führungsaufgaben verbunden waren (Kirpal, 2004b).

Diese Ergebnisse können den Schluss nahe legen, dass für die meisten qualifizierten Fachkräfte die Ausübung der Kernaufgaben eines Berufs wichtiger ist als der Aufstieg zum Vorarbeiter, Aufseher oder leitenden Mitarbeiter, insbesondere wenn letzterer keine wesentliche Änderung der Gehaltsstruktur nach sich zieht, was etwa im Pflegebereich der Fall ist. Eine stärkere Karriereorientierung war bei den britischen und französischen Arbeitnehmern zu verzeichnen sowie bei den Beschäftigten in diversifizierten und weniger formalisierten Sektoren, so etwa im Tourismusbereich und in der IT-Branche. Hier ist zu beachten, dass sich die Gehaltsstruktur – vor allem im Vereinigten Königreich – mit dem Erklimmen der Karriereleiter erheblich ändert. Es fiel auf, dass für Beschäftigte im Vereinigten Königreich das Voranschreiten auf dem Pfad der beruflichen Entwicklung hauptsäch-

lich mit einer aufwärts gerichteten vertikalen Mobilität und der Erhöhung des Einkommens verbunden war; in Kombination mit dem Durchlaufen verschiedener Beschäftigungsverhältnisse beinhaltete dies häufig auch einen Wechsel des Berufs. Selbst die Bindung an ein bestimmtes Unternehmen oder Arbeitsumfeld schien nicht allzu sehr von Belang zu sein. Demgegenüber identifizierten sich qualifizierte Arbeitnehmer in den anderen Ländern sehr viel stärker damit, Fachkräfte auf einem bestimmten Gebiet zu sein, was eine starke Identifikation mit denjenigen beruflichen Tätigkeiten erzeugte, die die Anwendung von sehr spezifischen fachlichen Kompetenzen voraussetzten.

Andere strukturelle Faktoren, die Arbeitnehmern wenig Anreiz geben, eine vertikale Mobilität anzustreben, waren das Fehlen von beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten infolge der Umstrukturierung von Organisationen, fehlende Unterstützung vonseiten der Arbeitgeber oder das Wesen der berufsständischen Organisation. Aufgrund des Trends zu flachen Hierarchien in der Arbeitsorganisation in den Bereichen Telekommunikation, IT und Metallverarbeitung/Maschinenbau hat sich die Zahl der verfügbaren Aufseher-/Vorarbeiterpositionen insbesondere auf der mittleren Führungsebene erheblich verringert. Eine Folge hiervon ist, dass beispielsweise in Deutschland deutlich weniger Beschäftigte das Ablegen der Meisterprüfung als klassischen beruflichen Aufstiegsweg nutzen, zumal letzterer durch die Besetzung solcher Positionen mit Hochschulabsolventen zunehmend untergraben wird. Eine fehlende Unterstützung vonseiten der Arbeitgeber im Hinblick auf die Veranstaltung von und Ermöglichung der Teilnahme an geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen war vor allem im Tourismusgewerbe und in der IT-Branche ein Problem, während im Pflegebereich die Karrieremöglichkeiten durch die hochgradig formalisierte Organisation des Berufsstands sichtlich beschränkt wurden.

Der Zusammenhang zwischen Mobilität, Flexibilität und Arbeitsidentität wird vielleicht am offensichtlichsten, wenn man das Selbstverständnis von IT-Fachkräften und Metallarbeitern betrachtet, die sich deutlich gegenüber Verwaltungsmitarbeitern, Managern und leitenden Angestellten abgrenzten. Wie aus der Studie im IT-Sektor hervorgeht, kann die Arbeitsidentität einer IT-Fachkraft so sehr auf dem Gebiet der Technik verwurzelt sein, dass sie mit einer hochgradigen Inflexibilität in Bezug auf die Entwicklung einer umfassenderen Erwerbsorientierung korreliert. Es wäre interessant, weiter zu untersuchen, in welchem Maße hoch entwickelte, jedoch eng eingegrenzte fachliche Kompetenzen die Beschäftigungssituation solcher Arbeitnehmer im Rahmen einer geforderten Anpassung an sich wandelnde Arbeitsumfelder gefährden.

Reflexionen

Das Forschungsprojekt hat bestätigt, dass sich die Arbeitnehmer in Europa in zunehmendem Maße mit Forderungen nach höherer Flexibilität und Mobilität im Erwerbsleben konfrontiert sehen und gefordert sind, ständige Veränderungen zu bewältigen und sich laufend anzupassen. Ebenso ging aus den Projektergebnissen hervor, dass nicht alle Beschäftigten der mittleren Qualifikationsstufe über das persönliche Rüstzeug verfügen, um Forderungen nach Anpassung ihrer beruflichen Tätigkeit, Kompetenzentwicklung und Laufbahnausrichtung gerecht werden zu können. Wenn wir unser Augenmerk wieder dem Einzelnen zu, so fanden wir in allen von uns untersuchten Berufsgruppen Arbeitnehmer mit klassischen Formen der Arbeitsidentität vor, die durch ein hohes Maß an Identifikation entweder mit dem Beruf, mit dem Arbeitgeber, mit dem Produkt des jeweiligen Betriebs oder mit den täglichen Arbeitsaufgaben gekennzeichnet waren. Für diese Gruppe von Beschäftigten stellten rasche Veränderungen im Betrieb eine ziemlich große Herausforderung dar. Dies galt insbesondere für diejenigen, die nicht über die Möglichkeiten oder das persönliche Rüstzeug zur Anpassung an neue Anforderungen verfügten. In solchen Fällen entwickelten die Arbeitnehmer typischerweise eine „Rückzugsstrategie“, durch die sie versuchten, ihren gegenwärtigen Arbeitsstatus und ihr aktuelles Berufsprofil zu bewahren. Diese Arbeitnehmergruppe widersetzte sich weitgehend den Forderungen nach höherer Flexibilität und zeigte keinerlei oder nur wenig Neigung zur Weiterbildung, zum Vorankommen in ihrer beruflichen Laufbahn oder zum Wechsel des Arbeitsplatzes bzw. Arbeitgebers. Darüber hinaus wirken der Flexibilitätsdruck und die Veränderung der Arbeitsaufgaben und beruflichen Rollen oder ein Wechsel des Arbeitgebers häufig Stress auslösend und führen zu einer mangelnden Kontrolle über die Arbeitsleistung. Dies war insbesondere in Berufen und Organisationen der Fall, in denen hohe Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen gestellt werden und die Formen der Arbeitsorganisation und Arbeitsaufgaben einem raschen Wandel unterworfen sind, wie z. B. im IT-Sektor.

Im Gegensatz dazu waren Beschäftigte mit flexiblen, vorübergehenden und individualisierten Formen der Arbeitsidentität, die in der Lage waren, Forderungen nach ständiger Veränderung im Erwerbsleben zu antizipieren und zu internalisieren, sehr viel besser dafür gerüstet, Flexibilitätsansprüchen nachzukommen. Diese Arbeitnehmer hatten oft die gewünschte Mischung von fachlichen und sozialen Mischkompetenzen vorzuweisen und besaßen die Fähigkeit, Flexibilität, Mobilität und Lernen als Instrumente zur Entwicklung ihrer beruflichen Laufbahn einzusetzen. Die Untersuchungsergebnisse belegten ebenfalls, dass Arbeitgeber solche flexiblen Arbeitnehmer bevorzugen und zunehmend eine Art selbständigen Unternehmer erwarten, der seine Dienste, Qualifikationen und Kompetenzen auf Abruf feilbietet (vgl. auch Pongratz et al., 2003; Voß et al., 1998). Dieser Arbeitnehmertypus setzt ein hohes Maß an Flexibilität, kontinuier-

liche Weiterbildung, Risikomanagementkapazitäten sowie die Fähigkeit voraus, die eigene Arbeitsidentität und Laufbahnausrichtung aktiv zu formen und zu konstruieren.

Neu entstehende Formen von Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen leisten diesem unternehmerischen Modell weiter Vorschub, wodurch frühere Formen von vertrauensbasierten Beziehungen allmählich abgelöst und Strukturen des organisationalen Engagements gelockert werden (Baruch, 1998; Reader et al., 2001). Diese Tendenz fördert und begünstigt einen allgemeinen Trend zur „Individualisierung“ der Arbeitsidentitäten weg von den klassischen kollektiven Formen, was kollektive Verhandlungen der Arbeitnehmer erschwert. Des Weiteren überträgt dieses Modell die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung und die berufliche Weiterentwicklung vom Unternehmen auf den Einzelnen. Für den einzelnen Arbeitnehmer jedoch erzeugt eine proaktive, unternehmerische, auf Mehrfachqualifikation gegründete Arbeitseinstellung auch komplexe, flexible und multidimensionale Arbeitsidentitäten, die bei laufender Anpassung an die geforderten Veränderungen Konflikte auslösen können. Stabilität und Kontinuität, die ehemals beispielsweise durch Dauerbeschäftigungsverträge und eine stabile Bindung an den Betrieb gewährleistet wurden, müssen die Arbeitnehmer in zunehmendem Maße aktiv selbst konstruieren.

Inwieweit die Beschäftigten in der Lage sind, Forderungen nach Flexibilität und Veränderung nachzukommen, hat maßgebliche Auswirkungen auf ihre Motivation, ihr Arbeitsengagement und die Art ihrer Identifikation mit der Arbeit. Der vorliegende Artikel hat versucht, aufzuzeigen, dass das Potenzial zur Veränderung nicht vom Einzelnen allein bestimmt wird, sondern dass vielmehr auch strukturelle Variablen eine entscheidende Rolle dabei spielen, Entwicklungen der Arbeitnehmer entweder zu fördern oder zu behindern. Da es in Europa eine große Zahl von Beschäftigten geben dürfte, die nicht dem unternehmerischen Typus entsprechen und somit benachteiligt sein könnten, müssen Arbeitnehmer irgendeine Form von Unterstützung erhalten, um dafür gerüstet und darauf vorbereitet zu werden, den Wandel der Arbeitsanforderungen zu bewältigen. Die Untersuchungsergebnisse belegten, dass Arbeitnehmer der mittleren Qualifikationsstufe über 35 Jahren besonders aktiv unterstützt und beraten werden müssen, um nicht in eine passive „Rückzugsstrategie“ zu verfallen, die letztlich zu ihrer Ausgrenzung aus dem Berufsleben führen könnte. Demgegenüber waren Arbeitnehmer, die in den letzten zehn Jahren ausgebildet wurden, sehr viel besser dafür gerüstet, Flexibilitätsansprüche und Forderungen nach ständiger Weiterbildung zu antizipieren und ihnen gerecht zu werden. Dies deutet auf die ausschlaggebende Rolle hin, die der beruflichen Erstausbildung in diesem Zusammenhang zukommt, sofern diese in angemessener Weise darauf angelegt ist, junge Menschen auf die Bewältigung der in heutigen Arbeitsumfeldern gestellten Anforderungen vorzubereiten. Wo jedoch die Arbeitnehmer die Gelegenheit verpasst haben, eine Ausbildung nach heutigen Maßstäben zu absolvieren, fällt der ständigen Weiterbildung am Arbeitsplatz eine kompensatorische Rolle zu.

Flexibilität ist besonders dann erforderlich, wenn es darum geht, die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung in angemessener Weise zu integrieren und eine ausgewogene Mischung von spezifischen fachlichen Kenntnissen und universellen Kompetenzen zu erzielen. Auch die Anerkennung von auf informellem Wege erworbenen Kenntnissen zur Ermöglichung eines effektiven Zugangs zur Weiterbildung, Beförderung und horizontalen beruflichen Mobilität muss verbessert werden. Beratungsinstrumente, die die Arbeitnehmer dabei unterstützen, den Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen erfolgreich nachzukommen, und die sie dazu befähigen, ihre eigene berufliche Entwicklung aktiv zu steuern, müssen nicht zwangsläufig auf institutionelle Angebote beschränkt bleiben. Selbst-initiierte und selbstgesteuerte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen und „Kompetenzaudits“ zur selbstgeleiteten sozioprofessionellen Orientierung können hier ebenfalls als wirksame Instrumente dienen. ■

Bibliografie

- Barbier, Jean-Marie. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente, formation et dynamiques identitaires*, Sonderausgabe 128, 1996, S. 11–26.
- Baruch, Yehuda. The rise and fall of organizational commitment. *Human Systems Management*, 1998, Bd. 17, Nr. 2, S. 135–143.
- Brown, Alan. A dynamic model of occupational identity formation. In Brown, Alan (Hrsg.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: University of Tampere Press, 1997, S. 59–67.
- Brown, Alan. Reflections on the processes of becoming skilled in England, Germany and the Netherlands. In Laske, Gabriele (Hrsg.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universität Bremen, 2001, S. 165–196. (ITB-Arbeitspapiere, 27)
- Brown, Alan. Engineering identities. *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3, S. 245–273.
- Brown, Alan; Kirpal, Simone. 'Old nurses with new qualifications are best': managers' attitudes towards the recruitment of health care professionals in Estonia, France, Germany, Spain and the United Kingdom. In Warhurst, Chris; Keep, Ewart; Grugulis, Irena (Hrsg.). *The skills that matter*. New York: Palgrave, 2004, S. 225–241.
- Brown, Phillip. Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society*, 1995, Bd. 9, Nr. 1, S. 29–51.
- Cantor, Leonard. *Vocational education and training in the developed world: a comparative study*. London: Routledge, 1989.
- Charraud, Anne-Marie et al. *L'offre de formation: les organismes et leurs marchés.*, Marseille: Céreq, 1998. (Document Etudes, 7)
- Dif, M'Hamed. On the performance of self-directed learning within the French continuing vocational training system. In Alheit, Peter et al. (Hrsg.). *Lifelong learning inside and outside schools. contributions to the second European conference on lifelong learning, Bremen, 25–27 February 1999*. Roskilde: University Press, Bd. 2, S. 728–748.
- Dif, M'Hamed. Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3, S. 305–322.
- Dubar, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, Nr. 33, S. 505–529.
- Dubar, Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2. Aufl. Paris: Armand Colin/Masson, 1996.

- Dubar, Claude. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. 2. Aufl. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- Dubar, Claude; Podevin, Gérard. Formation et promotion en France depuis vingt ans. *Céreq-Bref*, 1990, Nr. 59.
- FAME consortium. *Work-related identities in Europe: how personnel management and HR policies shape workers' identities*. Bremen: Universität Bremen, 2003. (ITB-Arbeitspapiere, 46)
- Goffman, Erving. *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper, 1969.
- Greinert, Wolf-Dietrich. *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Funktion*. Stuttgart: Holland + Josenhans, 1997.
- Heinz, Walter R. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa, 1995.
- Heinz, Walter R. Self-socialization and post-traditional society. In Settersten, R.A.; Owens, Timothy J. (Hrsg.). *Advances in life course research: new frontiers in socialization*. New York: 2002, S. 41–64.
- Heinz, Walter R. From work trajectories to negotiated careers: the contingent work life course. In Mortimer, Jeylan T.; Shanahan, Michael J. (Hrsg.). *Handbook of the life course*. New York: Kluwer, 2003, S. 185–204.
- Hoff, Ernst-H.; Lappe, Lothar; Lempert, Wolfgang (Hrsg.). *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie*, Nr. 40, Stuttgart: Huber, 1985.
- Joons, Sofia et al. Work related identity, flexibility and mobility in Estonia. In Laske, Gabriele (Hrsg.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universität Bremen, 2001, S. 39–79. (ITB-Arbeitspapiere, 27)
- Kirpal, Simone (a). *Work identities in Europe: continuity and change: final report of the 5th EU framework project 'FAME'*. Bremen: Universität Bremen, 2004. (ITB-Arbeitspapiere, 49)
- Kirpal, Simone (b). Work identities of nurses: between caring and efficiency demands. *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3, S. 274–304.
- Lane, Christel. Industrial change in Europe: the pursuit of flexible specialisation in Britain and West Germany. *Work, Employment and Society*, 1988, Nr. 2, S. 141–168.
- Laske, Gabriele (a) (Hrsg.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universität Bremen, 2001. (ITB-Arbeitspapiere, 27)
- Laske, Gabriele (b). Profession and occupation as medium of socialization and identity formation. In Laske, Gabriele (Hrsg.). *Project papers: vo-*

- cational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universität Bremen, 2001, S. 11–37. (ITB-Arbeitspapiere, 27)
- Lloyd, Caroline; Steedman, Hilary. *Intermediate level skills – how are they changing?* Sudbury: DfEE, 1999. (Skills task force research paper, 4)
- Loogma, Krista; Ümarik, Meril; Vilu, Raivo. Identification-flexibility dilemma of IT specialists. *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3, S. 323–348.
- Marhuenda, Fernando et al. Vocational education, flexibility and professional identity in Spain. In Laske, Gabriele (Hrsg.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Bremen: Universität Bremen, 2001, S. 81–134. (ITB-Arbeitspapiere, 27)
- Marhuenda, Fernando; Martínez Morales, Ignacio; Navas, Almudena. Conflicting vocational identities and careers in the sector of tourism. *Career Development International*, 2004, Bd. 9, Nr. 3, S. 222–244.
- Michelet, Valérie. *Le financement de la formation et de l'enseignement professionnels en France*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999. (Cedefop Panorama series, 89).
- Nijhof, Wim J.; Heikkinen, Anja; Nieuwenhuis, Loek F.M. (Hrsg.). *Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht: Kluwer, 2002.
- Pathways and participation in vocational and technical education and training* / OECD. Paris: OECD, 1998.
- Pongratz, Hans J.; Voß, G. Günter. *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma, 2003.
- Reader, Sabine; Grote, Gundula. Flexibilität ersetzt Kontinuität. Veränderte psychologische Kontrakte und neue Formen persönlicher Identität. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 2001, Nr. 4, S. 352–364.
- Reuling, Jochen. Key qualifications in work and education. In Nijhof, Wim J.; Streumer, Jan N. (Hrsg.), *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer, 1998, S. 63–76.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 1. Aufl. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 2. Aufl. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.
- Sainsaulieu, Renaud. *L'identité au travail*. 3. Aufl. Paris: Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1996.
- Sainsaulieu, Renaud. *Sociologie de l'entreprise*. 2. Aufl. Paris: Presses de Politiques et Dalloz, 1997.
- Sauter, Edgar. Continuing training and company organisation development

in Europe. In: Koch, Richard; Reuling, Jochen (Hrsg.). *The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the Member States of the European Union*. Bielefeld: Bertelsmann, 1995.

Simula, Pierre. *Les organismes de formation continue: Pluralité des activités, diversité de gestion des personnel*. Céreq-Bref, 1996, Nr. 126.

Stenström, Marja-Leena; Lasonen, Johanna. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institut für Bildungsforschung, 2000.

Tessaring, Manfred. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. Thessaloniki: Cedefop, 1998.

Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J. Der Arbeitskraftunternehmer: eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1998, Bd. 50, Nr. 1, S. 131–158.

Verhaltenstraining für leitende Bedienstete in der öffentlichen Verwaltung Portugals

César Madureira

Master in Organisationssoziologie und Promotion in Management, Wissenschaftler des Instituto Nacional de Administração (INA – Nationales Institut für Verwaltung) ⁽¹⁾ und Dozent an der Universidade Lusíada.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind beunruhigend, da in den meisten Dienststellen der öffentlichen Verwaltung Portugals formalisierte Bedarfsanalysen, Berufsbildungspläne, die verstärkte Anwendung der Evaluationssysteme und deren gemeinsame Anwendung durch die Einrichtungen zur Förderung der Berufsbildung und die Dienststellen mit Publikumsverkehr sowie deren Einbindung in den gesamten Berufsbildungsprozess fehlen. Dennoch sind die leitenden Bediensteten hinsichtlich der Rolle des Verhaltenstrainings in der administrativen Wirklichkeit optimistisch. Gleichwohl zeigen die Ergebnisse unzählige Inkohärenzen und Widersprüche, und es ist offensichtlich, dass es zunächst einmal keine kohärente Systematisierung hinsichtlich der von den leitenden portugiesischen Verwaltungsbediensteten besuchten Verhaltenstrainingsmaßnahmen gibt.

Dieser Artikel wurde auf Grundlage der Dissertation des Autors, die am 22. April 2004 an der Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade Lusíada de Lisboa [der Fakultät für Wirtschafts- und Unternehmenswissenschaften der Universidade Lusíada in Lissabon] verteidigt wurde, verfasst und soll einige Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassen.

Schlagwörter

Vocational training, training management, specification of training requirements, training evaluation

⁽¹⁾ Instituto Nacional de Administração (INA - Nationales Institut für Verwaltung): Es handelt sich um die zentrale Einrichtung zur Förderung der Berufsbildung für Führungskräfte und Beamte der portugiesischen Zentralverwaltung. Obwohl es weitere Berufsbildungseinrichtungen für portugiesische Beamte gibt, so ist das INA doch der Hauptverantwortliche für die Berufsbildung in der öffentlichen Verwaltung Portugals.

Einführung – Problematik und Ziele

Zu Beginn des neuen Jahrhunderts ist die öffentliche Verwaltung aufgrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft und der globalisierten Wirtschaft dazu gezwungen, einen Modernisierungsprozess zu durchlaufen. Ähnlich wie in der Privatwirtschaft, wo die Fähigkeit, sich an Diversität und Komplexität anzupassen, ein wichtiger Faktor für die Effizienz der Dienstleistungen geworden ist, so wurde auch im öffentlichen Dienst versucht, die Berufsbildung als strategische Variable zu etablieren, da sie sich als Garant einer umfassenden Modernisierung im öffentlichen Dienst sowohl hinsichtlich ihrer technischen als auch ihrer verhaltensbezogenen Seite (Majchrzak, Davis, 1990) erwiesen hat. Dennoch tragen die traditionellen Pyramidenstrukturen und noch mehr die „bürokratische und taylorisierte Mentalität“ paradoxerweise dazu bei, dass Investitionen in die Berufsbildung nicht selten weiterhin als Kosten, deren späterer Ertrag nicht absehbar ist und die gewöhnlich nicht bezifferbar sind, verstanden werden und deswegen zu „vermeiden“ sind (Crozier, 1991; Madureira, 1997, 2000).

Hinsichtlich der Berufsbildung in der öffentlichen Verwaltung Portugals können wir heute eine Reihe Autoren (vgl. Madureira, 2004) und verschiedene Studien (Profap, 1994, 1995, 1997) ausmachen, die einerseits die Notwendigkeit der Weiterbildung als integriertem Prozess unter Berücksichtigung aller Phasen dieser zyklischen Weiterbildung berücksichtigen, aber andererseits auf das Fehlen einer abgestimmten Strategie für das Berufsbildungsmanagement im Verwaltungskontext verweisen. Wegen dieses scheinbaren Fehlens der Systematisierung legten wir die Ermittlung von Mängeln beim Management des Verhaltenstrainings⁽²⁾ der leitenden portugiesischen Verwaltungsbediensteten als zentrales Thema der Studie fest.

Die Untersuchung bezieht sich auf die genannte Gruppe, da in der aktuellen Literatur zum Thema „Wandel in der öffentlichen Verwaltung“ davon ausgegangen wird, dass die Führungskräfte und die höher qualifizierten Beamten die wichtigsten Akteure des Wandels und der Modernisierung der Verwaltung sind (Campos, 2002, Rocha, 1998). Dies schien uns als Begründung unserer Wahl mehr als ausreichend.

So wurde versucht, die Eindrücke der Berufsbildungsteilnehmer (leitenden Bediensteten) hinsichtlich des Verhaltenstrainings in der öffentlichen Verwaltung zu gewinnen und zu interpretieren. Hierzu wurden Ausgangsannahmen ausgearbeitet, die während der Untersuchung Ergebnisse hervorbrachten, die wir später detaillierter analysieren.

⁽²⁾ Im folgenden Kapitel wird eine genaue Definition des Begriffs „Verhaltenstraining“ gegeben.

Theoretische Grundlagen

Bereits in den 1990er Jahren erklärte die OECD, dass die Förderung und Ausbildung der Humanressourcen im Hinblick auf eine Anpassung der Qualifikationen und Kompetenzen an die funktionelle Vielseitigkeit, die als Unterstützung für die im öffentlichen Dienst eingeführten Reformen grundlegend ist, mit Priorität betrieben werden müssen (OECD, 1996).

Ungeachtet der Bedeutung dieser Empfehlung könnte sie nicht mehr sein als eine Erklärung des guten Willens, wenn wir nicht die Definition des Begriffs Berufsbildung, wie er heute verstanden wird, benötigen würden. Von welcher Berufsbildung sprechen wir? Wichtig ist, das Konzept Berufsbildung (als Versuch, die sofortige Entwicklung eines bestimmten Arbeitsplatzes zu fördern und die bestehende Kultur und ein vorhandenes Projekt der Einrichtung zu unterstützen) nicht mit dem Konzept Verhaltenstraining oder dem Konzept des Wandels (als integrativer Prozess einer tiefer gehenden Revision der von den Personen verinnerlichten und in den Einrichtungen vorhandenen organisatorischen, kulturellen und verhaltensbezogenen Modelle) zu verwechseln.

Obwohl das Thema Verhaltenstraining insbesondere in der angelsächsischen Literatur sehr ausführlich behandelt wird, wird der Ausdruck „Verhaltenstraining“ selten verwendet. Wichtig ist also darauf hinzuweisen, dass wir unter Verhaltenstraining alle Aspekte der Leitung des organisatorischen Wandels verstehen (Madureira, 2004). Aus diesen Bereichen können wir Umstrukturierungsmanagement, Mitarbeiterführung, Organisationskultur, Team-Management, Konfliktmanagement, Verhandlungstechniken, Kommunikation, Organisationsvermögen und Motivation herausgreifen (Robbins, 1998).

Um allerdings die Frage des Verhaltenstrainings in einem spezifischen organisatorischen Kontext zu betrachten, müssen wir uns zunächst eine genauere Vorstellung davon verschaffen. Wichtige Punkte hierbei sind, dass in der öffentlichen Verwaltung Portugals ein hoher Altersdurchschnitt (über 45 Jahre), niedrige akademische Qualifikation und rückständige Organisationsmodelle mit bürokratischen Verfahren und zentralisierter Entscheidungsgewalt vorliegen. Es scheint sich also als ideales Szenario dafür abzeichnen, dass Verhaltensänderungen und folglich die Berufsbildung nicht auf fruchtbaren Boden fallen (Madureira, 2004; Rocha, 2001; Pessoa De Amorim, 1997). In einem derartigen Kontext können wir verstehen, dass die Berufsbildung, insbesondere die verhaltensbezogene (bei der die Messbarkeit der Ergebnisse subjektiver ist), sowie deren Management häufig von der Prioritätenliste der öffentlichen Verwaltung Portugals gestrichen werden.

Ausgangsannahmen

Annahme 1 – Angesichts des oben Dargestellten basiert unsere erste Annahme auf dem Prinzip, dass das Verhaltenstraining in der öffentlichen Verwaltung Portugals nicht genau definiert, systematisiert und dezentralisiert ist. Wir glauben, dass es in den meisten Fällen keine „Verhaltensänderung durch Berufsbildung“ gibt; es mangelt an Kohärenz zwischen dem Verhalten, das durch das in der Berufsbildung Gelernte potenziert wird, und den tatsächlichen, funktionellen Bedürfnissen der Berufsbildungsteilnehmer; die Kenntnisse der Berufsbildungsteilnehmer über die Bedarfsanalysen und die Berufsbildungspläne ihrer Dienste und deren aktive Miteinbeziehung reichen nicht aus; es gibt keine einheitlichen Auswahlkriterien für die Beamten, die an den Berufsbildungsmaßnahmen teilnehmen sollen.

Andererseits und ausgehend von der Voraussetzung, dass es keine ausreichende Systematisierung zwischen den einzelnen Phasen des Berufsbildungszyklus (insbesondere zwischen der Bedarfsanalyse und den darauf folgenden Phasen) gibt, interessiert uns auch, welche *ganzheitlichen Berufsbildungsmodelle*, wie die von Cruz (1998) oder Chiavenato (1987) vorgelegten, die jeweils in Abbildung 1 und 2 dargestellt sind, nachgewiesen werden können.

Mit der Anwendung dieser Modelle auf die portugiesische Wirklichkeit sollte geklärt werden, ob es in der öffentlichen Verwaltung Portugals eine Berufsbildung gibt, die mit den Modellen der oben genannten Autoren gleichgesetzt werden kann und die zumindest die Phasen der Zielsetzung, der Bedarfsanalyse, der Planung, der Durchführung und der Berufsbildungsevaluation umfasst.

Annahme 2 – Die zweite Annahme zielt darauf ab, dass das Berufsbildungsmanagement in der öffentlichen Verwaltung Portugals durch korporative/institutionelle Argumente sowie durch die umgebende Kultur bedingt ist. Zu diesem Thema verweisen die von Scott und Meyer (1991) und Moore und Ishak (1989) erstellten Modelle darauf, dass das Vorhandensein von korporativen (erstes Modell) und kulturellen und metakulturellen Zwängen (zweites Modell) großen Einfluss auf das Berufsbildungsmanagement im administrativen Kontext ausübt ⁽³⁾.

Annahme 3 – Hinsichtlich der bereits im Zusammenhang mit der ersten Annahme erläuterten ganzheitlichen Berufsbildungsmodelle scheint es uns von besonderer Bedeutung, dem Thema „Berufsbildungsevaluation“ erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Autoren wie Le Boterf (1992) und Kirkpatrick (1997) unterstreichen die Unterteilung des Evaluationssystems. Letzterer weist uns auf die bedeutenden Unterschiede zwischen den ver-

⁽³⁾ Moore und Ishak definieren „Metakultur“ als weiter gefassten Kulturraum (in diesem Fall die Verwaltung) und „Kultur“ als die organisatorische Kultur einer Dienststelle im Besonderen.

schiedenen Evaluationsebenen hin (die erste entspricht der oberflächlichsten und die letzte der umfassendsten Evaluationsart):

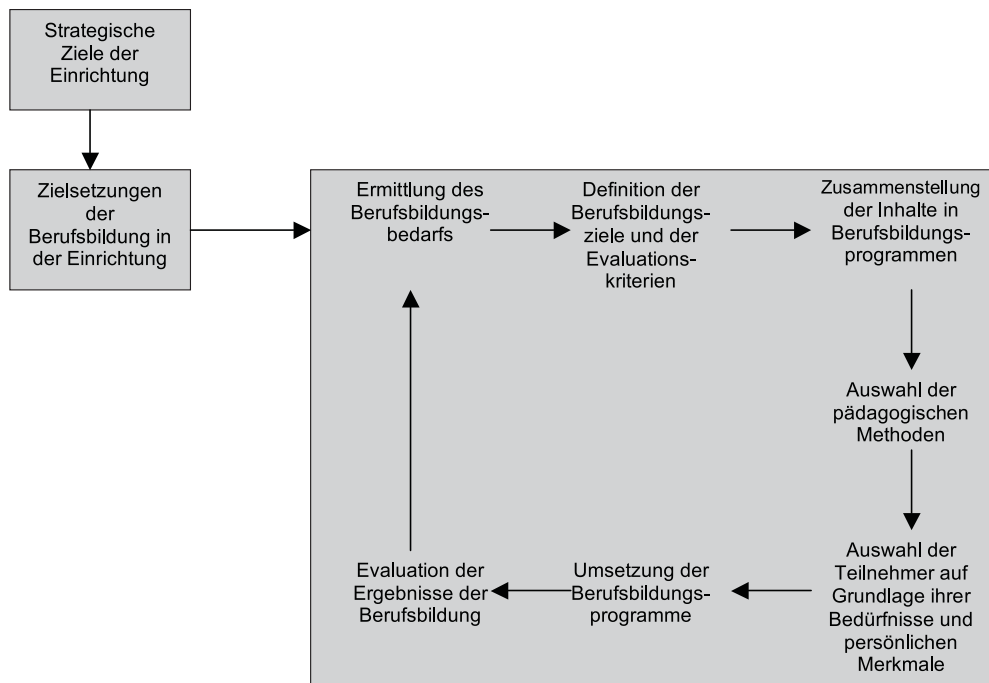
- Reaktionsebene,
- Lernebene,
- Verhaltensebene,
- Erfolgsebene.

Tatsächlich kann man nur durch die Evaluation, vor allem durch eine zeitlich andauernde Evaluation, ein bereinigtes Feedback zu den Ergebnissen der Berufsbildung, sowohl in Hinblick auf die Berufsbildungsteilnehmer als auch auf ihren objektiven Beitrag zu den organisatorischen Ergebnissen, erhalten.

Mit diesen Voraussetzungen als Grundlage besteht unsere dritte Annahme darin, dass keine tiefer gehende Evaluation der Berufsbildung der leitenden Verwaltungsbediensteten stattfindet, dass eine Evaluation ausschließlich durch die Einrichtung zur Förderung der Berufsbildung (in diesem Fall durch INA) vorgenommen wird und die Dienststellen mit Publikumsverkehr hierbei nicht beteiligt werden.

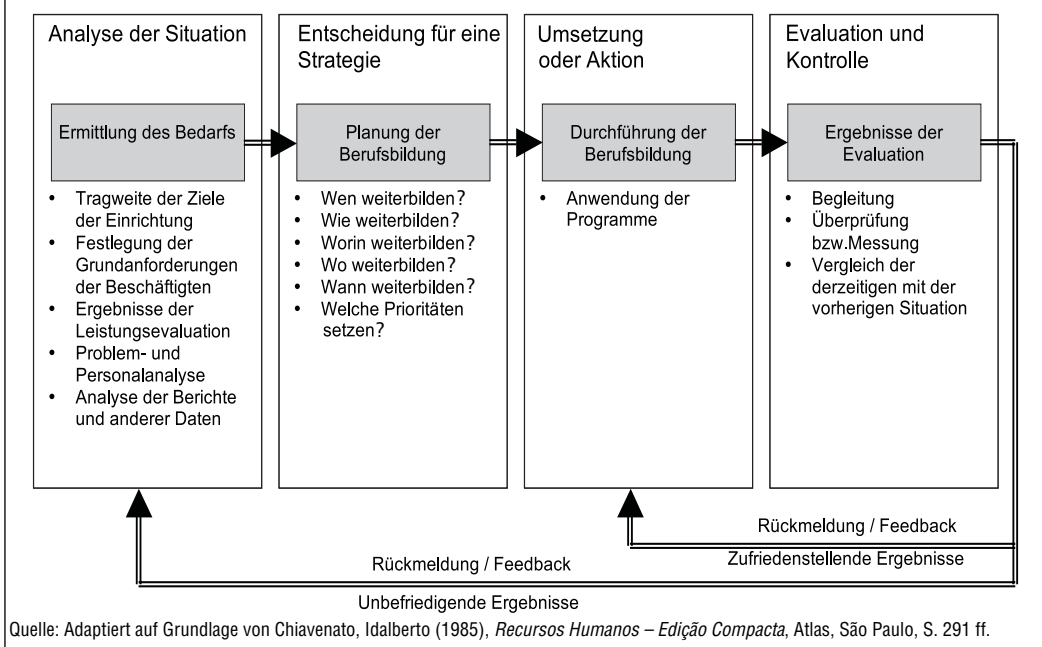
Nach der Ausarbeitung der Ausgangsannahmen wurden diese untersucht, und die Ergebnisse und deren Erörterung werden unter Punkt 5 wiedergegeben.

Abbildung 1: **Allgemeines ganzheitliches Modell der Berufsbildungsaktivitäten**



Quelle: CRUZ, J.P. (1998), *Formação Profissional em Portugal – Do Levantamento das necessidades à avaliação*, Lissabon, Edições Sílabo, S. 31.

Abbildung 2: Phasen der Berufsbildung



Vorgehensweise

Auf Grundlage der Ausgangsannahmen wurde ein Fragebogen erarbeitet, der an alle leitenden Bediensteten geschickt wurde, die zwischen 1996 und 2001 an verhaltensbezogenen Trainingskursen im INA teilgenommen hatten. Es handelte sich um nur eine Legislaturperiode ⁽⁴⁾, und es sollte überprüft werden, ob während dieser sechs Jahre eine innovative „Politik“ hinsichtlich des Berufsbildungsmanagements formuliert wurde.

Ausgehend von den Antworten auf die Fragebögen wurden die Ergebnisse deskriptiv zusammen mit den diesbezüglichen Überlegungen/Erörterungen dargestellt.

Grundgesamtheit und Stichprobe

Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit unserer Studie bestand aus 1342 Personen (bzw. aus allen leitenden Bediensteten aus den unterschiedlichsten Bereichen der öffentlichen Verwaltung Portugals, die zwischen 1996 und 2001 an verhaltensbezogenen Trainingskursen in der *Divisão de Formação de Qua-*

⁽⁴⁾ In dieser Legislaturperiode stellte die Sozialistische Partei (Partido Socialista, PS) die Regierung.

dros Superiores (Abteilung für die Berufsbildung leitender Bediensteter des INA teilgenommen hatten. Diese Grundgesamtheit wurde ausgewählt, damit die Meinungen und Empfindungen der Berufsbildungsteilnehmer zum Verhaltenstraining über einen längeren Zeitraum (sechs Jahre) gesammelt werden konnten.

Stichprobe

Für die Stichprobenauswahl wurde die Fragebögen per Post an alle Teilnehmer der Grundgesamtheit versandt (Stichprobe durch nicht zufallsgesteuerten Versand), wobei sich die endgültige Stichprobe aus jenen Berufsbildungsteilnehmern zusammensetzte, die auf die genannten Fragebögen geantwortet hatten. Von der Grundgesamtheit der Studie von 1342 im April 2002 an die Berufsbildungsteilnehmer versandten Fragebögen erhielten wir Antwort von 212 Befragten, das entspricht 15,8 % der befragten Grundgesamtheit.

Etwa 70 % der Befragten der Stichprobe sind zwischen 30 und 50 Jahre alt, 62,1 % sind weiblichen Geschlechts.

Darlegung und Erläuterung der Ergebnisse

Die Rolle des Verhaltenstrainings in der öffentlichen Verwaltung

Die Ergebnisse zeigten, dass eine Mehrheit der Befragten (66,8 % der Stichprobe) der Annahme zustimmt, dass *die Verhaltenstrainingskurse neue Ideen vermitteln, die sich im administrativen Kontext verwirklichen lassen bzw. mit der Richtung, in die sich die Veränderung desselben entwickelt, übereinstimmen*. Die Reaktion der Beamten zu diesem Thema entsprach nicht der ursprünglichen Erwartung, dass die Verhaltenstrainingsmaßnahmen *neue Ideen unterbreiten, die aber nicht immer praktisch angewendet werden können*. Diese Reaktion der Befragten wies uns darauf hin, dass es in Anbetracht der Diskreditierung der Beamten ⁽⁵⁾ und des Funktionierens der öffentlichen Verwaltung offensichtlich einen starken Wunsch nach einer Wiederherstellung des Status und des beruflichen Selbstwertgefühls gibt. Die Überzeugung, dass das Verhaltenstraining Veränderungen auslösen kann, findet Zustimmung in einer Gruppe qualifizierter Beamter (den leitenden Bediensteten), die danach streben, in einem organisatorisch modernen Umfeld zu arbeiten und beruflich respektiert zu werden. Vielleicht ist es dieses Wunschdenken, das die Befragten dazu bringt, so bestimmt in ihrer Beurteilung der Möglichkeit zu sein, die von der Berufsbildung vermittelten Ideen in der Praxis anzuwenden.

⁽⁵⁾ Diese Diskreditierung ist verallgemeinert. Auf den portugiesischen Fall wird hingewiesen in Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. (1999) *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*, Maastricht, EIPA.

Die Ergebnisse verweisen auch auf die Existenz einer *Kohärenz zwischen der Einstellung und dem durch die Bildungsmaßnahmen gelernten Verhalten und den tatsächlichen funktionellen Erfordernissen*. Ungefähr 92 % der Befragten gaben an, dass diese Kohärenz absolut oder zumindest punktuell sei. Auch in diesem Fall könnten die Antworten der Befragten einmal mehr dadurch begründet sein, dass es „sozial wünschenswert“ sei, dass die Dinge den gewünschten Lauf nehmen. In diesen Fällen ist es für jemanden, der an einer Umfrage teilnimmt, auch wirklich schwierig, eine von seinen Wünschen entfernte Meinung zu vertreten.

73 % der Berufsbildungsteilnehmer gaben an, dass es in den Dienststellen *eine völlige oder starke Übereinstimmung zwischen den ausgeführten und den formal als zur Beamtenfunktion gehörend beschriebenen Aufgaben* gibt. Wenn diese Aussagen stimmen, dann beruhen Analysen zum Berufsbildungsbedarf auf verlässlichen Informationen, die in Form einer fundierten *Aufgabenbeschreibung* zur Verfügung gestellt werden und vermeintlich zu einer unabhängigen Erhebung anregen, die die tatsächlichen Lücken aufdeckt und deswegen ermöglicht, ein für den festgestellten Bedarf adäquates Berufsbildungsprogramm zu erstellen. In diesem Punkt stimmen die Angaben unserer Befragten nicht mit den in früheren Studien erhobenen Daten überein (vgl. Profap, 1994, 1995, 1997), die eine Tendenz von Seiten der Einrichtungen zur Förderung der Berufsbildung zu „allgemeinen theoretischen Eingrenzungen“ anstatt einer genauen Identifizierung des tatsächlichen Berufsbildungsbedarfs aufweisen.

Hinsichtlich der Frage des *Vorhandenseins/Nichtvorhandenseins einer Bedarfsanalyse und eines Berufsbildungsplanes bei der Mehrzahl der Dienststellen*, die die Teilnahme der Auszubildenden an Verhaltenstrainingsmaßnahmen steuern, zeigen die Ergebnisse, dass eine überwältigende Mehrheit der Befragten (etwa 80 %) feststellt, dass in ihrem jeweiligen Dienst keine Bedarfsanalyse in Bezug auf (Verhaltens)training durchgeführt wird und es in den jeweiligen Diensten keinen Berufsbildungsplan gibt. Dies steht in klarem Widerspruch zu anderen später erörterten Ergebnissen, bei denen die Befragten auf eine Kohärenz zwischen den erlernten Verhaltensweisen und den tatsächlichen funktionellen Erfordernissen hinwiesen. Ohne eine vorherige, formale Analyse der zu schließenden Lücken oder des zu verändernden Verhaltens kann es jedoch nur schwerlich eine Kohärenz zwischen den Lerninhalten und dem Bedarf geben. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse können wir feststellen, dass sich die bereits erläuterten ganzheitlichen Berufsbildungsmodelle von Cruz (1998) und Chiavenato (1987) zumeist nicht in der öffentlichen Verwaltung Portugals widerspiegeln und dass man in Bezug auf unsere administrative Wirklichkeit nicht vom Vorhandensein eines Berufsbildungszyklus sprechen kann.

Trotz des oben Erläuterten gibt es andere Ansätze, die uns alternative Argumente für das Verständnis der Fragestellung bieten. Hiernach müssen wir, wenn es bei der Mehrheit der Dienste weder eine Bedarfsanalyse noch einen adäquaten Berufsbildungsplan gibt, die Beamten aber den-

noch gleichzeitig weiterhin an Kursen teilnehmen, in Erwägung ziehen, dass es sich möglicherweise um ein Phänomen von Selbstorganisation handelt. Als offene Systeme und unter Berücksichtigung ihres sich rasch verändernden Umfelds werden die Organisationen tatsächlich leicht zu dissipativen Strukturen. So sieht das Fonseca (2002), der den Autor darauf aufmerksam macht, dass die Entstehung einer dissipativen Struktur nicht von Voraussetzungen oder vorher festgelegten Bedingungen abgeleitet werden kann. Gemäß diesem Gedankengang bietet das instabile Gleichgewicht der Organisationen vielfältige Möglichkeiten. Man könnte auch sagen, dass sich die Beamten trotz des Fehlens einer Bedarfsanalyse und eines Berufsbildungsplanes weiterhin relativ selbstorganisiert weiterbilden und Lösungen für die Zwänge, denen sie sich unterworfen fühlen, suchen.

Im Hinblick auf die Analyse zeigte sich, dass sich in der Mehrheit der Fälle, in denen die Dienststellen auf informelle Analysemittel für den Berufsbildungsbedarf zurückgriffen, die Wahrscheinlichkeit verringert, dass ein Verhaltenstrainingsplan für den Dienst aufgestellt wird, dies gilt auch für den umgekehrten Fall. Mit dem Einsatz von formalisierten Analysemitteln erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass es in der Dienststelle einen Berufsbildungsplan gibt (55 % der Befragten, die angaben, bei Diensten zu arbeiten, die formale Werkzeuge für die Analyse des Berufsbildungsbedarfs einsetzten, bestätigten, dass diese über einen Berufsbildungsplan verfügen, wohingegen 70 % der Befragten, die angaben, dass ihre Dienste nur informale Analysewerkzeuge einsetzen, gleichzeitig erläuterten, dass es keinen Berufsbildungsplan gibt). Dies unterstützt die Annahme, dass es ohne die Formalisierung aller Phasen der Berufsbildung (mit besonderer Betonung der Bedarfsermittlung, die, wenn sie nicht den Tatsachen entspricht, den ganzen Zyklus verfälscht), die in einem integrierten institutionellen Dokument zusammengeführt werden, das „Berufsbildungsplan“ genannt werden kann, nicht möglich sein wird, mit dem vorhandenen Bedarf übereinstimmende Berufsbildungsprogramme zu erstellen, und es ist noch unwahrscheinlicher, dass man daraus Erkenntnisse für die Zukunft gewinnen kann. Diese Argumentation widerspricht nicht der vorherigen, wonach die Strukturen nicht vorhersehbar sind. Wenn es uns einerseits wichtig erscheint, dass in den Einrichtungen eine systematische Ermittlung des Berufsbildungsbedarfs stattfindet, die es uns erlaubt, eine angemessene Berufsbildung zur Verfügung zu stellen, so haben wir andererseits die Gewissheit, dass die Voraussetzungen, auf deren Grundlage wir die Analysen vornehmen, kurzlebig sind (in Bezug auf ihren zeitlichen Horizont) und ständigen Veränderungen unterworfen sein können. Die Harmonisierung dieser Punkte muss bei der Analyse und Evaluation des Berufsbildungszyklus eine Rolle spielen.

Die zur Verfügung stehenden Daten bestätigten des Weiteren, dass es keine *einheitlichen Kriterien für die Teilnahme der Weiterzubildenden an Verhaltenstrainingsmaßnahmen* gibt. Aufschlussreich ist darüber hinaus, dass das von den Befragten genannte vorherrschende Kriterium der „Versuch, seine Kenntnisse auf den neuesten Stand zu bringen“ (44,2 %)

und nicht der „Versuch, sich auf zukünftige Veränderungen vorzubereiten“ ist (23,3 %), wie es zu erwarten wäre, wenn man bedenkt, dass es um das spezifische Segment des Verhaltenstrainings geht. Abgesehen davon, dass eine Diversität der Kriterien nicht falsch erscheint, sollte es eine Logik geben, die der Definition dieser Kriterien und den Absichten, aufgrund derer sie definiert werden, zugrunde liegt. In diesem Fall scheint der Umstand, dass anscheinend keine Kriterien für das Verhaltenstraining formuliert wurden, seine Ursache darin zu haben, wie die Berufsbildung im administrativen Umfeld gedacht ist. Der „eigene Wille der Beamten“ (86,5 % der Befragten), scheint im Gegensatz zu anderen Faktoren (wie z. B. formale Bedarfsermittlung, Abstimmung der Meinung des Berufsbildungsteilnehmers mit der seines Vorgesetzten usw.) für die Teilnahme an den Maßnahmen entscheidend zu sein. Dies verstärkt den Eindruck, dass es sich um einen Prozess von Selbstorganisation handelt.

Da die Ergebnisse bestätigen, dass das INA (die zentrale Einrichtung zur Förderung der Berufsbildung) das Zentrum ist, an das sich die Beamten wegen der Teilnahme an Verhaltenstrainingsmaßnahmen am häufigsten wenden (von den befragten Beamten gaben nur 14 % an, schon einmal an Verhaltenstrainingsmaßnahmen anderer Berufsbildungszentren teilgenommen zu haben) und 71,3 % der Berufsbildungsteilnehmer angeben, dass es in den meisten Diensten der öffentlichen Verwaltung keine Berufsbildungszentren gebe, können wir davon ausgehen, dass es keine ausreichende Dezentralisierung der Einrichtungen zur Förderung der Berufsbildung gibt. Die übermäßige Konzentration der Zuständigkeiten für die Berufsbildungsförderung (die Berufsbildungsteilnehmer kommen aus so unterschiedlichen Sektoren wie Wirtschaft, Finanzen, Arbeit, Verteidigung, Justiz, Gesundheit, Landwirtschaft, Fischerei usw.) in einer Einrichtung wie dem INA erscheint uns nicht ratsam, zumal sich das INA auf einen permanent reduzierten Personalbestand verlässt, obwohl es eine Kartei externer Ausbilder besitzt. Das INA könnte Berufsbildungsmodelle entwerfen und strategische Initiativen entwickeln, die auf die Dezentralisierung (vor allem unter Berücksichtigung des besonderen Charakters einiger Maßnahmen) sowie die Unterstützung bei der Entwicklung von Analyse- und Evaluationswerkzeugen der einzelnen Dienste abzielen (selbst wenn diese sich auf ein globales Leitbild für alle Berufsbildungsmaßnahmen der öffentlichen Verwaltung stützen können).

Das Management des Verhaltenstrainings der öffentlichen Einrichtungen: angemessene fachliche Perspektive oder institutionelle Dominanz?

Innerhalb der öffentlichen Verwaltung wird ein konsequenter Ansatz für das Management des Verhaltenstrainings dadurch erschwert, dass diese von einer institutionellen Perspektive überlagert wird, bei der Tradition, Vorschriften und Dienstalter vor Zweckmäßigkeit rangieren. Diese Aussage stützt sich auf das Argument von Scott und Meyer (1991), die auf die insti-

tutionellen Prozesse (die im Fall der öffentlichen Verwaltung bürokratisch sind) als Instrumente zur Verbreitung von institutionellen Überzeugungen und Werten hinweisen, wonach die Berufsbildung als gewünscht und konsensuell betrachtet werden muss. Ausgehend von dieser institutionellen Perspektive können berufliche Netzwerke zeigen, dass sie den Wandel und organisatorische Innovation fördern und ankurbeln, ohne dass dies notwendigerweise die Philosophie oder die Leistung der Einrichtung verändert. Diese Perspektive kann durch das Modell von Moore und Ishak (1989) gestützt werden, wonach das Berufsbildungsmanagement stets durch eine weiter gefasste Metakultur (in diesem Fall die administrative Kultur) sowie durch die Kultur jedes einzelnen Dienstes bedingt wird.

Unter diesen Voraussetzungen und mit dem Ziel, den Einsatz des Verhaltenstrainings durch die leitenden Führungskräfte nachzuvollziehen, wollten wir die *in der öffentlichen Verwaltung Portugals angewandten Managementstile* ermitteln. Nach Angaben der Berufsbildungsteilnehmer dominiert in der öffentlichen Verwaltung Portugals der „demokratische“ Managementstil (39,9 %), dicht gefolgt vom „partizipativen“ Stil (38 %). Diese Ergebnisse widersprechen der Annahme, dass in der portugiesischen Verwaltung der „bürokratische“ Managementstil dominiert. Nur 15,4 % der Berufsbildungsteilnehmer glauben tatsächlich, dass dies der vorherrschende Managementstil sei. Die Erklärung für diese Ergebnisse könnte sein, dass es sich bei den Befragten um leitende Bedienstete handelt, von denen viele Koordinierungs- und Leitungsaufgaben innehaben. Aus diesem Grund könnten die Befragten hinsichtlich des angewandten Managementstils vielleicht zu optimistisch sein, zumal auch die Erkenntnis schwierig ist, dass in den Diensten, bei denen sie arbeiten, ein „bürokratischer“ Managementstil dominieren könnte (vgl. Crozier, 1963).

Die Frage, ob *die in den Berufsbildungsmaßnahmen erlernten Verhaltensweisen auch an die Kollegen übermittelt werden*, bejahen 75,7 % der Berufsbildungsteilnehmer, woraus man schlussfolgern könnte, dass die Dienststellen neuen Vorschlägen der Berufsbildungsteilnehmer wenig entgegenzusetzen hätten. Ein ähnlicher Prozentsatz der Befragten gibt zudem an, dass die Dienste die neuen Verhaltensweisen nicht bremsen und es eine Praxis des *organisatorischen Lernens* (siehe hierzu Sisternas, 1999) mit der Übernahme neuen institutionellen Gruppenverhaltens ohne ein Privileg der individualisierten Arbeitsorganisation gibt. In diesem Zusammenhang soll daran erinnert werden, dass der Widerstand gegen den Wandel – davon abgesehen, dass er teilweise minimiert werden kann – normalerweise mit den Prozessen des organisatorischen Wandels in Verbindung gebracht wird (Lewin, 1965; Kanter et al., 1992). Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass es sich in diesem Fall um die Ausnahme handelt, die die Regel bestätigt. Da die Befragten aus den verschiedensten Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung stammen, scheint dies keine angemessene Erklärung zu sein. Es wäre ein ungeheurer Zufall, wenn in unserer Stichprobe all jene vertreten wären, die für sich beanspruchen, aktiv am Wandel teilzuhaben. Wir glauben

eher, dass es die Beamten wieder als „sozial wünschenswert“ empfinden, dass der Anreiz zur proaktiven Teilnahme am Wandel real sei. Da viele der Befragten, wie bereits erläutert, Leitungspositionen innehaben, sind sie andererseits Teil der zu verändernden organisatorischen Wirklichkeit. Vielleicht entscheiden sie sich deshalb für die „Einbeziehung“ der verschiedenen Hierarchieebenen, um den Eindruck zu erwecken, dass ein – illusorischer – verbreiteter Wandel stattfindet. Nur auf diese Weise werden *Status* und Privilegien gewahrt, ohne die politisch korrekte Bezeichnung „aktiver Wandel“ zu vernachlässigen (vgl. Campos, 2002; Araújo, 1999; Rocha, 1998).

Die (Nicht)definition der Evaluation der verhaltensbezogenen Berufsbildung im Kontext der öffentlichen Verwaltung

Hinsichtlich des Abschnitts Berufsbildungsevaluation erklärt sich die *lediglich auf der Ebene der „Reaktion der Berufsbildungsteilnehmer“ durchgeführte Evaluation* (51 % der Befragten) völlig plausibel, insbesondere durch das „Evaluationsmodell von Kirkpatrick“, das die „Reaktionsebene“ als die am leichtesten messbare Ebene bezeichnet, auch wenn sie möglicherweise die wenigsten Schlussfolgerungen zulässt (Kirkpatrick, 1996).

Auch hinsichtlich der zeitlichen Planung der Evaluationsmaßnahmen zeigten die Antworten der Befragten, dass die Evaluation der Verhaltenstrainingsmaßnahmen hauptsächlich am Ende der Maßnahme durchgeführt wird (87,3 % der Antworten) und dass somit die Option der zeitlich kontinuierlichen Evaluation fast immer verworfen wurde. Dies ist die falsche, unzureichende Vorgehensweise, die jedoch bei den Berufsbildungsprogrammen des öffentlichen Dienstes üblich ist. Wie sich aus dem Modell erschließt, können durch eine derartige Evaluation nur die „Reaktionen“ und das „Erlernte“ der Berufsbildungsteilnehmer ermittelt werden, ohne dass man nachvollziehen kann, ob eine tatsächliche „Verhaltensänderung“ stattgefunden hat bzw. welche Auswirkungen diese auf die „Arbeitsergebnisse“ hat.

Die Ergebnisse zeigten des Weiteren, dass 62,5 % der befragten Berufsbildungsteilnehmer angeben, dass hauptsächlich das INA die vom Institut durchgeführten Verhaltenstrainingskurse evaluiert. Es ist tatsächlich das INA selbst, dass diese Evaluation isoliert durchführt, ohne die Dienststellen mit Publikumsverkehr in diese Phase des Berufsbildungszyklus mit einzubeziehen. Wenn sich ein solcher Prozess als so unverhältnismäßig zu Lasten des INA „gewichtet“ darstellt, entlässt er die Dienststellen mit Publikumsverkehr auch aus ihrer Verantwortung und engt sie gleichzeitig ein. Wenn dieses System einerseits eine gewisse „Untätigkeit“ der weniger aktiven Dienststellen verstärken kann, zwingt es andererseits die dynamischeren Dienststellen, von einer Evaluation Abstand zu nehmen, die gefördert und integrativ mit der Einrichtung zur Berufsbildungsförderung vorgenommen werden sollte.

Diese Tendenz, die *von den Einrichtungen zur Förderung der Berufsbildung im verhaltensbezogenen Bereich durchgeführte Evaluation zu zentralisieren* und die Dienststellen mit Publikumsverkehr in diesen Prozess nicht mit einzubeziehen, zeigt sich auch in Bezug auf die Evaluation der außerhalb des INA durchgeführten Kurse (54 % der Befragten). Es handelt sich also um ein Problem, das nicht nur eine bestimmte Einrichtung zur Förderung der Berufsbildung, sondern wahrscheinlich die gesamte öffentliche Verwaltung betrifft.

Schlussfolgerungen

Die Hauptprobleme der Berufsbildung in der öffentlichen Verwaltung Portugals hängen weiterhin mit den Fragen der Bedarfsanalyse, der Berufsbildungsevaluation und der fehlenden Intervention seitens der verschiedenen, am Berufsbildungsprozess Beteiligten zusammen. Unsere Studie möchte als Mehrwert einerseits eine Aktualisierung der verfügbaren Informationen und andererseits eine detaillierte Darstellung des Verhaltenstrainings als der behandelten Berufsbildungsform liefern.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Dienststellen noch keine formalisierten Analysewerkzeuge zur Ermittlung des Bedarfs an Verhaltenstraining einsetzt und keine Berufsbildungspläne erstellt. Die Auswahlkriterien für Berufsbildungsteilnehmer sind unpräzise, und dem Willen des Beamten wird entsprochen; ohne ihn in eine integrative Strategie einzuordnen. So kann man, auch wenn man die Beamten als organisatorische Beteiligte betrachtet, die in einer offenen und komplexen Struktur arbeiten und die dazu fähig sind, ihre eigene Form der Selbstorganisation zu finden, nur schwer von einer strategischen Perspektive im Management der verhaltensbezogenen Berufsbildung sprechen. Die Evaluation findet hauptsächlich auf der „Reaktionsebene“ und nur am Ende der Maßnahme ohne eine Nachbereitung statt. Es zeigte sich auch eine Tendenz, die von den Einrichtungen zur Förderung der Berufsbildung im Bereich Verhaltenstrainings durchgeführten Evaluationen zu zentralisieren und die Dienststellen mit Publikumsverkehr in diesen Prozess nicht mit einzubeziehen. Unserer Ansicht nach sind wir in diesem Bereich mit einem Phänomen konfrontiert, das nicht nur eine bestimmte Einrichtung zur Förderung der Berufsbildung betrifft (in diesem Fall das INA), sondern wahrscheinlich kulturell und übergreifend in der gesamten öffentlichen Verwaltung vorhanden ist.

Diese Studie verweist nochmals auf die Möglichkeit, dass sich die Befragten, weil sie etwas als „sozial wünschenswert“ empfinden, in ihren Antworten mehr von einer Haltung, einem Wunsch oder einem Instinkt der korporativen Verteidigung als von den wirklichen Geschehnissen um sie herum leiten ließen. Die Tatsache, dass die Berufsbildungsteilnehmer der Meinung waren, der vorherrschende Managementstil in der öffentlichen Verwaltung Portugals sei der „demokratische“, ist ein Beispiel hierfür.

Am Ende der Studie wird lediglich klar, dass der Berufsbildungszyklus als solcher in der öffentlichen Verwaltung nicht existiert. Es gibt zahlreiche Ungenauigkeiten und Inkohärenzen und möglicherweise noch kein umfassendes Bewusstsein für die Wichtigkeit des Verhaltenstrainings. Es muss noch hervorgehoben werden, dass die gesammelten Daten sowie die aus ihnen resultierenden Schlussfolgerungen dadurch gestützt werden, dass die Studie auf einer nicht zufallsgesteuerten Stichprobe basiert, bei der die Personen, die auf die Fragebögen geantwortet haben (15,8 % der Grundgesamtheit) am meisten an der Verhaltenstrainingsfrage und ihren Auswirkungen interessiert und am stärksten daran beteiligt sind.

Hinsichtlich der praktischen Auswirkungen und der künftigen Untersuchungen, die durch unsere Studie angeregt werden könnten, sei daran erinnert, dass die übermäßige Zentralisierung des Berufsbildungsmanagements und der Evaluation scheinbar Gründe dafür sind, dass die Verknüpfung des INA mit den Dienststellen mit Publikumsverkehr (beziehungsweise den verschiedenen Diensten der öffentlichen Verwaltung Portugals) in naher Zukunft überdacht wird, um ein Evaluationssystem des verteilten Berufsbildungsmanagements, insbesondere in Bezug auf den Bereich des Verhaltenstrainings, zu entwickeln.

Hinsichtlich der Bedarfsanalysen und der Berufsbildungspläne (insbesondere im Bereich der Verhaltenstrainings) empfehlen wir eine Formalisierung in jeder Dienststelle. Auch wenn die Analysewerkzeuge gemäß den spezifischen Eigenheiten der Dienststellen und der Tätigkeitsbereiche variieren müssen, ist klar, dass das INA, da es keine Analyse des Berufsbildungsbedarfs in allen Dienststellen der Verwaltung vornehmen kann (im Übrigen wäre diese Annahme unvernünftig), integrativ mit diesen zusammenarbeiten muss, um zumindest einen „gemeinsamen Grundstock“ für die Analyse zu erarbeiten, der umfassend eingesetzt oder zumindest von den verschiedenen Diensten angenommen werden kann.

Alle genannten Themenbereiche müssen Gegenstand neuer Studien werden, die jedes Thema gesondert aufgreifen und folglich ihre künftige Umsetzung unterstützen. ■

Bibliografie

- Araújo, J.E. *Reform and Institutional Persistence in Portuguese Central Administration*, Dissertation in Public Management, University of Exeter, 1999.
- Campos, AC. „Reforma da Administração Pública“ in *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*, Lissabon, Oficina do Livro, 2002.
- Chiavenato, I. *Teoria Geral da Administração*, Band 2, São Paulo, McGraw-Hill, 1987.
- Chiavenato, I. *Recursos Humanos – Edição Compacta*, São Paulo, Atlas, 1985.
- Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*, Maastricht, EIPA, 1999.
- Crozier, M. *L'entreprise à l'écoute*, Paris, Interédition, 1991.
- Crozier, M.; Friedberg E. *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil, 1977.
- Crozier, M. *Le phénomène bureaucratique: Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisations modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Paris, Editions du Seuil, 1963.
- Cruz, J. P. *Formação Profissional em Portugal – Do Levantamento das necessidades à avaliação*, Lissabon, Edições Sílabo, 1998.
- Fonseca, J.M. *Complexity and Innovation in Organizations*, NY, Routledge, 2002.
- Graen, G. „Role-Making Processes within Complex Organizations“ in Dunnette, Marvin (Hrsg.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally, 1976.
- Kanter, R.M.; Stein B.A, Jick, T.D. *The Challenge of Organizational Change*, Free Press, 1992.
- Kirkpatrick, D. „Evaluation“ in Craig, Robert (Hrsg.), *The ASTD Training and Development Handbook*, McGraw-Hill, 1997, S. 294-312.
- Le Boterf, G. *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation, 1999.
- Le Boterf, G. „Avaliar o investimento em formação“ in *Formar*, Nr. 6, 1992, S. 54-56.
- Lewin, K. *Teoria de Campo em Ciência Social*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1965.
- Maddock, S. „Making Modernisation work: New Narratives, change strategies and people management in the public sector“ in *The International Journal of Public Sector Management*, 2002, Bd. 15 Nr. 1, S. 13-43.

- Madureira, C. *A formação comportamental no contexto no contexto da reforma da Administração Pública portuguesa*, Oeiras, Edições INA, 2004.
- Madureira, C. „A organização neo-taylorista do trabalho no fim do século XX“ in *Sociologia Problemas e Práticas*, 2000, Nr. 32, S. 159-182.
- Madureira, C. *A preponderância dos modelos de organização do trabalho neo-tayloristas nas sociedades ocidentais do fim do século XX*, Diplomarbeit, Lissabon, ISEG, 1997.
- Majchrzak, A, Davis, D. (1990) „The human side of flexible factory automation: research and management practice“ in Oskamp, S.; Spapacapan, S. (Hrsg.), *People's reaction to technology*, Kalifornien, Sage Publications.
- Moore, R.W.; Ishak, S.T. „The influence of culture on recruitment and training: Hofstede's cultural consequences as applied to the Asian Pacific and Korea“ in *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1989, Suppl. 1, S. 277-300.
- OECD *Gestion du capital humain et réforme de la fonction publique*, PUMA, Paris, 1996.
- OECD „Managing Administrative Reform: A case study of Portugal (1976-1994)“ in *Public Management Occasional Papers*, Paris, PUMA, 1995.
- Pessoa de Amorim, R. *O emprego público - Antecipar a mudança, gerir a mudança*, Lissabon (nicht veröffentlichtes Manuskript), 1997.
- Profap II, *Estudo de Avaliação Intercalar, Relatório Final*, Quatenaire Portugal, 1997.
- Profap I, *Propostas de acção para a aplicação das recomendações da avaliação do PROFAP*, CIDEDEC, 1995.
- Profap I, *Estudo de avaliação do Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública*, Maßnahmen 1 und 2, Schlussbericht, CIDEDEC, 1994.
- Robbins, S.P. *Comportamento Organizacional*, Livros Técnicos e Científicos (Übersetzung genehmigt durch Prentice Hall), 1998.
- Rocha, J.A.O. *Gestão Publica e Modernização Administrativa*, Oeiras, INA, 2001.
- Rocha, J.A.O. „The New Public Management and its Consequences in the Public Personnel System“ in *Review of Public Personnel Administration*, 1998, Bd. 18, Nr. 2, S. 82-87.
- Schein, E. *Process Consultation*, Bd. 2 Reading, Addison-Wesley, 1987.
- Scott W.R.; Meyer J.W. „The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective“ in *Research in Organizational Behavior*, 1991, Bd. 13, S. 297-326.
- Sisternas, X. „Formación para el cambio, cambio en la formación“ in *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 1999 Mai-August, Nr. 15, S. 109-117.

Stacey, R.D. *Complex Responsive processes in Organizations*, NY, Routledge, 2001 .

Wright, V. „Reshaping the State: The Implications for Public Administration“ in *Western European Politics*, 1994, Bd. 17, Nr. 3, S. 102-137.

Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf

Georg Spöttl

M. A., Direktor, Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen

Lars Windelband

Researcher, Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen

Schlagwörter

Skilled worker,
machine tool industry,
recycling sector,
need of qualification,
work process analysis,
early recognition.

ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund der Tatsache, dass sich die bisher eingesetzten Früherkennungsverfahren verstärkt an Trends und der Szenariotechnik ausrichten und weniger für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse konzipiert sind, wurde im Leonardo-da-Vinci-Projekt „EarlyBird“ ein forschungsbasiertes, berufswissenschaftliches Früherkennungsinstrumentarium entwickelt, mit dessen Hilfe es möglich ist, Veränderungen auf der Arbeitsebene von Betrieben zu identifizieren. Die bei Anwendung dieses „Instruments“ gewonnenen Erkenntnisse lassen sich zur Ausgestaltung zukunftsorientierter beruflicher Bildungsprozesse nutzen. Die jeweils entwickelten Methoden sind im Projekt erprobt und die festgestellten Veränderungsprozesse wurden genutzt, um inhaltlich fundierte Aussagen für zukünftige europäische Berufsprofile im Recycling- und Werkzeugmaschinen Sektor zu entwickeln. Mit dem zur Diskussion stehenden Forschungsinstrument setzt sich dieser Artikel genauer auseinander.

Einleitung

Was ist Früherkennung? Früherkennung ist eine Art „Vorausschau“, „eine Art strategischer Analyse, bei der eine Kombination partizipativer Verfahren zum Sammeln zukunftsrelevanter Informationen zum Aufbau von Visionen genutzt wird, um Entscheidungen und gemeinsames Handeln in der Gegenwart zu erleichtern. Das partizipative Wesen der Vorausschau macht sie im Prinzip geeignet für regionale und lokale Planungsaktivitäten ... [und für Überlegungen zum Qualifikationsbedarf, d. V.]. Nun gibt es zwar in einigen Ländern Beispiele für gut etablierte regionale Vorausschau und in anderen Ländern werden Versuche in dieser Richtung durchgeführt; jedoch fehlt sie auf den meisten regionalen und lokalen Ebenen ... ganz.“ (Gavigan/ Scapolo 2001, S. 2).

Diese Definition aus einer regionalpolitischen Perspektive umschreibt präzise, worum es im Grundsatz bei der Früherkennung gehen kann und wo deren Grenzen liegen. Allein der Begriff „Vorausschau“ verweist darauf, dass trotz strategischer Analyse partizipativer Verfahren und großer Nähe zum Untersuchungsgegenstand keine hoch präzisen Aussagen für die verschiedensten Entwicklungen zu erwarten sind, jedoch sind frühzeitig Orientierungen möglich, aus denen beispielsweise die europäische Politik erfahren kann, wie Sozialnetze gestaltet werden sollen, um den demografischen Wandel bewältigen zu können. Bezogen auf die Berufsbildung heißt dies, dass mit ausgewählten Forschungsmethoden der Früherkennung von Qualifikationsbedarf eine Informations- und Entscheidungsplattform geschaffen werden kann, die Aufschlüsse über zukunftsrelevante Qualifikationsanforderungen zulässt. Bei der Vorausschau beziehungsweise nach dem hier verwendeten Begriff der „Früherkennung“ – mit Blick auf die zu erwartenden Entwicklungen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung – geht es also darum,

- für Entscheidungsträger und Sozialpartner der Berufsbildungspolitik angemessene Informationen hinsichtlich der Entwicklung von Qualifikationsbedarf zur Verfügung zu stellen, damit rechtzeitig Entscheidungsprozesse z. B. zur Neuordnung von Berufen eingeleitet werden können und
- ein „Labor“ zu schaffen, in welchem es möglich ist, verschiedenste Forschungserkenntnisse nicht nur auszutauschen, sondern so zu profilieren, dass diese Hilfen für die Bildungspolitik und deren Entscheidungen für eine zukunftsfähige Berufsbildung und Berufsbildgestaltung liefern.

Im Leonardo-da-Vinci-Projekt „EarlyBird“ wurden diese Herausforderungen aufgegriffen und in einem sektorbezogenen Forschungsansatz behandelt. Die Ergebnisse sind zugleich ein Beitrag zu den „Integrated Guidelines for Growth and Jobs“ Nr. 3 und Nr. 4 der Europäischen Kommission ⁽¹⁾ (EC 2005)

⁽¹⁾ Guideline No 3: „To promote a growth- and employment- orientated efficient allocation of resources“ and No 4: „To secure economic stability for sustainable growth“.

Aktueller Sachstand zur Früherkennung

In der Vergangenheit wurden zur Einschätzung des künftigen Qualifikationsbedarfs vor allem quantitative Ansätze entwickelt: von makroökonomischen Projektionen bis hin zu Erhebungen und Umfragen bei Unternehmen und Arbeitskräften (vgl. Tessaring 2003; Wilson/Lindley 2005). Die Makroökonomie-Ansätze führten zu langfristigen Aussagen und wurden zur Beratung politischer Entscheidungsträger genutzt. Um zu präziseren Aussagen über Entwicklungsrichtungen zu gelangen, wurden in den letzten Jahren z. B. im deutschen FreQueNz -Netzwerk Ansätze entwickelt, die auch qualitative Eigenschaften aufweisen (vgl. Abicht/ Bärwald/ Schuster 2002; Gidion et al., 2000). Diese wurden oft mit quantitativen Methoden verknüpft, um Vorhersagen auf sektoraler, nationaler und regionaler Ebene zu ermöglichen. In Deutschland hat sich mit FreQueNz ein Forschungsnetz zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen etabliert, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Ziel der Initiative ist das Erkennen von Qualifikationsbedarf, die Entwicklung von Handlungsoptionen und die Bereitstellung von Ergebnissen für verschiedene Zielgruppen. Dabei werden sehr unterschiedliche Vorgehensweisen und Methoden (Arbeitsplatzbeobachtungen, Unternehmensfallstudien, Expertenerhebungen und -netzwerke oder statistische Analysen) eingesetzt (vgl. Schmidt/Dworschak, 2004). In Großbritannien werden aktuelle Qualifikationsbündel mittels Szenariomodellen ⁽²⁾ erforscht, um die Qualifikationserfordernisse genauer zu bestimmen. Für zwei Branchen – Finanzdienstleistungen und Transport – wurde diese Methode bereits angewandt (vgl. Coles 2003). In Spanien hingegen wird derzeit ein „Qualifikationsobservatorium“ zur Entwicklung von Prognoseinstrumenten aufgebaut, um Informationen über Qualifikationserfordernisse zu bündeln und auszuwerten. Als Instrument wird unter anderem die Delphi-Methode zur Entwicklung von Trends und Zukunftsprognosen genutzt. Bei einem italienischen Netzwerk geht es um das Sammeln von Informationen zu sektoralen Szenarien zur Beschreibung von Berufsanforderungen und kurz- und mittelfristigen Berufsprognosen (vgl. Gatti, 2003). Auch in ande-

⁽²⁾ In diesem Falle wird eine Szenariotechnik eingesetzt, die zwar zukunftsgerichtet ist, jedoch sehr gezielt Qualifikationsbündel zu ermitteln sucht, die in Qualifizierungsprogramme überführt werden (Leney, T. et al., 2004). Für den Bereich der beruflichen Bildung wurde die Szenario-Methode erstmals in Deutschland im Rahmen des Projektes „Berufe 2000“ angewandt (Heidegger, Rauner et al., 1989). Dabei wurden Szenarien für die künftige Berufs- und Erwerbsarbeit aufgestellt, um Bilder über eine mögliche bzw. „wünschenswerte“ Zukunft in der Berufsbildungsplanung zu zeichnen.

⁽³⁾ Die hier nur kurz dargestellten europäischen Früherkennungsansätze und weitere Verfahren wurden auf der europäischen Früherkennungskonferenz mit dem Thema: „Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa“ im Jahre 2002 vorgestellt. Weitere Informationen und weitere Früherkennungsansätze sind auf der Homepage des europäischen Früherkennungsnetzes des Cedefop zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/skillsnet/ und des deutschen Früherkennungsnetzes FreQueNz: <http://www.frequenz.net/> zu finden.

⁽⁴⁾ Im Rahmen der Dissertation von Windelband (2006) werden verschiedene Früherkennungsansätze dahingehend analysiert, ob sie sich für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse eignen.

ren europäischen Ländern gibt es weitere Früherkennungsinitiativen mit sehr unterschiedlichem Tiefgang, die hier jedoch nicht alle aufgeführt werden können ⁽³⁾.

Bei einer genaueren Analyse ⁽⁴⁾ der einzelnen Verfahren und Methoden sowie deren Ergebnisse ist zu erkennen, dass es auf der einen Seite vorwiegendes Anliegen der meisten Ansätze ist, neue Trends in einem Untersuchungsfeld zu entdecken und auf der anderen Seite sollen Zukunftsszenarien zu sektoralen, nationalen und regionalen Entwicklungen entwickelt werden. Dies geschieht ganz in Anlehnung an die europäische Politik, Wachstum und Beschäftigung durch vorausschauendes Handeln zu unterstützen.

Die konkrete Nutzung der Früherkennungsergebnisse für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse spielt dabei in Europa noch keine oder nur eine geringe Rolle. Dies könnte daran liegen, dass mit den bisher eingesetzten Methoden der notwendige Tiefgang zur detaillierten Erschließung des Wandels nicht erreicht wurde. Um für Betriebe eines Sektors nicht nur wesentliche Entwicklungslinien aufzuzeigen, sondern um konkrete Qualifikationslücken zu definieren ist der Einsatz von Instrumenten und Methoden erforderlich, welche die betriebliche Arbeit und deren Implikationen, letztlich die Domäne ⁽⁵⁾, konkret erschließen können.

An dieser Stelle unterscheidet sich die Forschungsabsicht der Früherkennung deutlich von Ansätzen zur Curriculumentwicklung, wie z.B. von Mulders (1992) präsentiert. Mulders setzt im Rahmen so genannter Curriculumkonferenzen auf die Beteiligung aller betroffenen Gruppen (Manager, Experten, Lehrer, Absolventen usw.), mit denen bezüglich der Curriculuminhalte Konsens erzielt werden soll. Untersuchungsergebnisse über die Entwicklung ausgewählter Arbeitsfelder bilden das Fundament der Konferenz. Der Unterschied der Früherkennungsansätze zu Mulders Überlegungen liegt zum einen in der Forschungsabsicht – es geht um ein sehr frühes Erkennen der Veränderungen in der Arbeitswelt und deren Implikationen – und zum anderen in der Ergebnisdarstellung. Es wird nicht die Curriculumentwicklung verfolgt, sondern es geht an erster Stelle um das Herausarbeiten von Qualifikations- und Berufsprofilen.

⁽⁵⁾ Als Domäne wird ein Gebiet, Herrschaftsgebiet oder Spezialgebiet bezeichnet, auf dem sich jemand besonders betätigt. Insofern scheint es zunächst gerechtfertigt, jeden abgrenzbaren Handlungsbereich als Domäne zu bezeichnen, in dem sich jemand „herrschaftlich“ betätigen kann. In der Expertiseforschung wird von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht, weil davon ausgegangen wird, dass sich Kompetenzen eines Experten nur auf sein Spezialgebiet beziehen können.

Forschungsschwerpunkte einer Früherkennungsforschung

Im hier zur Diskussion stehenden Projekt zur Früherkennung wurde ein empirisch ausgerichteter Ansatz verfolgt, mit dem nicht nur eine genauere Untersuchung der Entwicklungen in der Arbeitswelt möglich ist, sondern woraus sich aus den ermittelten Daten und den Erkenntnissen zum Aufgabenwandel Rückschlüsse auf zukünftige Qualifikationsprofile ziehen lassen. Dabei standen zwei Forschungsfragen im Mittelpunkt:

- Welchen Beitrag leisten bisher relevante Früherkennungsansätze für die Gestaltung von Berufsprofilen mit Domänenbezug?
- Wie muss ein Forschungsinstrument zur Früherkennung gestaltet sein, um den Aufgabenwandel auf der Facharbeiterebene zu erfassen und daraus resultierenden Qualifikationsbedarf festzustellen?
- Es wurde also eine doppelte Forschungsperspektive verfolgt.

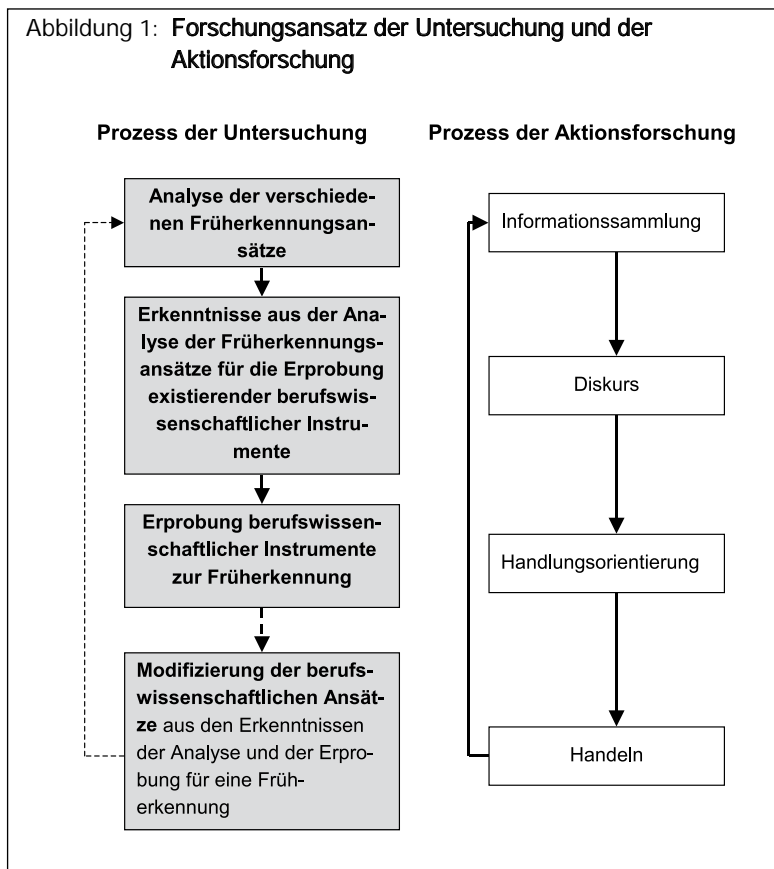
Die Analyse verschiedener nationaler und europäischer Forschungsansätze untermauerte deutlich, dass die genannte doppelte Forschungsperspektive nur wenig unterstützt wird. Dies liegt daran, dass die meisten Forschungszugänge, unabhängig davon ob es sich um sozial-, erziehungs-, arbeits- oder auch berufswissenschaftliche Ansätze handelt, eine andere Ausrichtung haben. Es steht fast immer eine diagnosebezogene Forschung oder eine vergleichende Forschung im Vordergrund. Ein Prozess von wissenschaftlichem (z. B. Analyse der Früherkennungsansätze) und praktischem Handeln (z. B. Erkenntnisse aus der Analyse für die Modifizierung berufswissenschaftlicher Ansätze) mit einer ständigen Rückkopplung, wie es die Forschungsstrategie verlangt, wird nicht unterstützt. Deshalb wurde als Anknüpfungspunkt für die Forschungsarbeiten die Methode der Aktionsforschung gewählt, da es deren Ziel ist, neben der Analyse und Diagnose das direkt forschende Handeln mit einzubeziehen.

Forschung und Gestaltung sollen in vorliegendem Falle eine enge Verbindung eingehen, indem beides als zyklischer Prozess betrieben wird, bei dem Theorien und praktische Empfehlungen kontinuierlich analysiert, in der Praxis erprobt und bei Bedarf revidiert und optimiert werden. Das heißt, um zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Früherkennungsmethoden und Interpretation von Forschungsergebnissen zu kommen, müssen Handlung und Forschung – wie bei der Aktionsforschung – phasenweise verknüpft werden.

(⁶) Aus Raumgründen wird nachfolgend nur das entwickelte berufswissenschaftliche Früherkennungsinstrumentarium dargestellt. Die Analyseergebnisse werden ausführlich in Windelband (2006) erläutert.

(⁷) Der Begriff Aktionsforschung lässt zwei Interpretationen zu: einerseits als *aktive*, ihre Umwelt gestaltende Forschung, andererseits als Forschung, die mit einem bestimmten Reservoir an *Aktionen* bzw. Methoden arbeitet. Bei der Aktionsforschung spricht man von einem Prozess hintereinander geschalteter Aktionen, die idealtypisch auf wissenschaftlicher und praktischer Ebene parallel – wenn auch phasenversetzt – verlaufen und mit ständigen Rückkopplungsschleifen zwischen beiden Ebenen versehen sind.

Abbildung 1: Forschungsansatz der Untersuchung und der Aktionsforschung



Ziel ist es also, die Erkenntnisse aus der Analyse der existierenden Früherkennungsansätze ⁽⁶⁾ für eine Verbesserung des zu erprobenden (berufswissenschaftlichen) Ansatzes zu nutzen. Nach dessen Erprobung gilt es, die eingesetzten Instrumente zu optimieren und zu einem qualitativen Früherkennungsinstrument weiter zu entwickeln (vgl. Abbildung 1). Im Zentrum der Betrachtungen muss dabei die Veränderung von Arbeit und Technik stehen, um daraus Rückschlüsse für erforderliche zukunftsorientierte Qualifikationsprofile zu ziehen.

Die Gegenüberstellung des hier zur Diskussion stehenden Forschungsansatzes und des Prozesses der Aktionsforschung ⁽⁷⁾ in der Abbildung 1 zeigt, dass beide Ansätze von einem interaktiven Vorgehen bestimmt werden, das die wissenschaftliche und praktische Ebene vereint.

⁽⁶⁾ Eine weitergehende Bezugsnahme auf gesellschaftliche Verhältnisse ist natürlich relevant, wird hier jedoch nicht näher betrachtet.

Denn nur über die genaue Erschließung der Veränderungen auf der „shop-floor“-Ebene können zukunftsweisende Aussagen darüber getroffen werden, wie sich die Arbeit, die Arbeitsprozesse, die technischen Besonderheiten, die betrieblichen Arbeits- und Prozess-Strukturen, die Arbeitsanforderungen und die darauf bezogenen Qualifikationen und Kompetenzen wandeln und welche Konsequenzen dieses für Berufsbilder, Curriculumarbeit und Ausbildung hat ⁽⁹⁾.

Der Diskurs der Aktionsforschung spielt dabei eine zentrale Rolle bei der Auseinandersetzung mit und der Bewertung der Arbeitsergebnisse der verschiedenen Früherkennungsansätze. Das Ergebnis des Diskurses entscheidet letztendlich über Modifikationen und Fortschreibung der eingesetzten berufswissenschaftlichen Früherkennungsinstrumente. Er ist also der Kristallisationspunkt für die Qualität der Forschungsinstrumente.

Berufswissenschaftlicher Ansatz einer Früherkennungsforschung – Begründung und Forschungsdesign

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Forschungsansätzen förderte zu Tage, dass die zukunftsgerichtete Gestaltung der Berufsbildung nur in einzelnen Fällen eine Rolle spielte. Einerseits sind es die angewandten Forschungsmethoden, die eher auf den realen Forschungsgegenstand und nicht auf Zukunftsentwicklungen ausgerichtet sind. Andererseits belassen es andere Ansätze wiederum dabei, Trendabschätzungen zu erstellen, ohne diese mit konkreten Aussagen zur Gestaltung zukünftiger Qualifikationsprofile zu verbinden. Dieses könnte damit zusammenhängen, dass in den diesbezüglichen Forschungsansätzen ein forschungsmethodischer Widerspruch implementiert ist, nämlich der, dass Methoden, die sich für Trendabschätzungen eignen, noch lange nicht für ein genaueres Erschließen des Wandels der (Fach-)Arbeit eignen und auch nicht darauf angelegt sind, Details des Untersuchungsgegenstandes zu erschließen. Letzteres ist allerdings von hoher Relevanz, wenn nicht nur trendbezogene Aussagen gemacht werden, sondern zugleich konkrete inhaltsbezogene Vorschläge für die Ausgestaltung von Qualifikationsprofilen unterbreitet werden sollen. Spätestens an dieser Stelle gewinnt die zweite Forschungsfrage an Bedeutung, geht es doch dort um die Gestaltung eines Früherkennungsansatzes, der sich dafür eignet, sowohl zukünftigen Qualifikationsbedarf zu erfassen, als auch inhaltliche Gestaltungsvorschläge für Berufsprofile zu unterbreiten. Um dies möglich zu machen, müssen die Arbeitszusammenhänge auf der „shop-floor“-Ebene in den verschiedenen Ausprägungen gründlich analysiert werden.

⁽⁹⁾ Als Untersuchungsinstrumente wurden die berufswissenschaftlichen Instrumente Sektoranalyse, Fallstudie und Arbeitsprozessanalyse eingesetzt.

Um diese Vorstellung einzulösen, ist ein Forschungsansatz erforderlich, der die Voraussetzungen für derartige Erhebungen in sich birgt. Auf der Grundlage der Analyse existierender Methoden wurde im Leonardo-Vinci-Projekt „EarlyBird“ entschieden, den berufswissenschaftlichen Ansatz einzusetzen und fortzuschreiben. Dies lief letztlich auf eine Optimierung der vorhandenen empirischen Instrumente hinaus (vgl. Abbildung 1) ⁽⁹⁾. Das war erforderlich, um über die genaue Erschließung des Wandels auf der „shop-floor“-Ebene hinaus zukunftsweisende Aussagen darüber treffen zu können, wie sich Arbeit, Arbeitsprozesse, technische Anlagen, betriebliche Arbeits- und Prozessstrukturen, Arbeitsanforderungen und die darauf bezogenen Qualifikationen und Kompetenzen verändern werden und welche Konsequenzen dieses für Qualifikationsprofile, Berufsbilder und Ausbildung hat.

Design der berufswissenschaftlichen Früherkennungsinstrumente

Eine Erweiterung der Forschungsinstrumente war notwendig, um

- Einzelheiten von Facharbeit und deren Einflussfaktoren zu erschließen,
- Technik, technische Verfahren und deren Mängel, Arbeitsorganisation und die darauf bezogenen Planungs-, Entwicklungs- und Qualifizierungsprozesse und deren Wechselverhältnisse ergünden zu können,
- konkrete Arbeitshandlungen, Arbeitsaufgaben und deren Inhalte zu erschließen,

⁽¹⁰⁾ Zur Evaluierung der entwickelten Instrumente und Ergebnisse im Projekt wurde keine systematisierte Methode eingesetzt. Dies lag daran, dass die Hauptzielsetzung die Entwicklung eines Früherkennungsinstrumentariums war. Die Ergebnisse und das Vorhaben wurden jedoch ständig mit dem Projektbeirat beraten. Der Beirat des Projektes „EarlyBird“ bestand aus Sozialpartnern und Experten der beiden Branchen aus den fünf Partnerländern.

Bei der Auswahl der zu untersuchenden Unternehmen und bei den Untersuchungen selbst gehört der beiderseitige Kontakt, der Kontakt zwischen Forschern und Sozialpartnern mit zu den Forschungsaktivitäten. Die Eröffnung der Chance zur Mitgestaltung verbessert die Intensität der Beteiligung der Mitglieder des Beirats. Dieser Beziehung sollte grundsätzlich besondere Augenmerk gewidmet werden. Hier werden alle Erkenntnisse auf den Prüfstand gestellt. Im Projekt kam es dadurch zu einer Fortschreibung, zu einer Verstärkung der durch die vorausgegangenen Forschungsschritte identifizierten Erkenntnisse.

⁽¹¹⁾ Der Forschungsansatz in den einzelnen europäischen Ländern mit Sektoranalysen, Fallstudien und Expertengesprächen war identisch, um einen europäischen Vergleich innerhalb der Sektoren und eine Erprobung der berufswissenschaftlichen Instrumente für eine Früherkennung zu ermöglichen. Basis für einen Vergleich der Entwicklungen in den Sektoren und vor allem in den Unternehmen waren die gemeinsamen Arbeitsprozesse in den Unternehmen. Diese können unabhängig von den verschiedenen Berufssystemen betrachtet werden und zeigen, welche neuen Anforderungen in den Sektoren vorherrschen und in Zukunft zu erwarten sind. Für die Weiterentwicklung der Instrumente wurden auch andere wissenschaftliche Methoden betrachtet, die in einem Zusammenhang mit der Früherkennung stehen. Darunter die Szenariotechnik, die in einem Projekt des Cedefop und der Europäischen Stiftung für Berufsbildung näher analysiert und in zehn europäischen Ländern in verschiedenen Sektoren eingesetzt wurde (vgl. Leney, T. u.a., 2004). Erkenntnisse aus diesem Projekt flossen in das neu entwickelte Instrumentarium ein, in dem die Szenarien als Instrument für die Entwicklung zukunftsorientierter Berufsbilder genutzt wurde. Mike Coles, unter anderem Koordinator im Cedefop-Projekt, stand als Beiratsmitglied mit seinem Wissen dem Projekt zur Seite.

- den konkreten organisatorischen Rahmen und Ablauf von Reparatur- und Instandhaltungsarbeiten zu identifizieren und um
- das objektive und „heimliche“ Wissen der Facharbeit zu erschließen.

Nur mit genauen Erkenntnissen zu oben genannten Schwerpunkten ist es möglich, die Implikationen der komplexen Arbeitswelt genauer zu erschließen und Überlegungen zu arbeitsprozessorientierten und zukunftsweisenden Berufsbildern und Qualifizierungsmaßnahmen für einen Sektor zu entwickeln. Das Ergebnis geht dabei deutlich über eine generelle Prognose hinaus.

Sektorbezüge bedeuten immer auch eine Konkretisierung von Berufsbildung und eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen und Wünschen bezüglich notwendiger und erwarteter Qualifikationsniveaus in einem realen Arbeitsfeld.

Um dieses zu gewährleisten, wurden im Projekt ⁽¹⁰⁾

- zwei Sektoren präzise untersucht (Recycling- und Werkzeugmaschinen-sektor). Es wurden insgesamt 25 Fallstudien durchgeführt, sektorbezogene Entwicklungen analysiert und vier Experten-Workshops veranstaltet. Vier Arbeitsprozessstudien rundeten die Untersuchung ab ⁽¹¹⁾.
- ein Set sektorspezifischer Indikatoren zur frühzeitigen Analyse des Qualifikationsbedarfs aus den Ergebnissen der Untersuchung entwickelt.

Mit genannten Forschungsinstrumenten wird die konkrete berufliche Arbeit empirisch erschlossen und das damit verbundene Wissen und Können identifiziert. Somit stehen die Arbeitswelt und deren Veränderungen im Fokus der Betrachtungen. Der Betrieb mit seiner Organisation, den Arbeitsaufgaben, Technologien, Beschäftigungsstrukturen, Innovationen und anderen Aspekten ist bei den eingesetzten Untersuchungen zentraler Bezugspunkt (vgl. Spöttl 2001).

Die Methoden und Instrumente der berufswissenschaftlichen Forschung lassen sich für verschiedene Untersuchungsschwerpunkte einsetzen (vgl. Blings/Spöttl/Windelband 2002; Windelband/Spöttl 2004). Sie bestehen aus:

- Sektoranalysen (Ebene: Erschließung von Sektor- und Beschäftigungsstrukturen sowie berufsübergreifender Wirkungen);
- Fallstudien (Ebene: Untersuchung betrieblicher Arbeitsplätze, Geschäftsprozesse, Arbeits- und Betriebsorganisationsformen, Betriebsstrukturen, Gesamtabläufe);
- Arbeitsprozessanalysen (Ebene: Erschließung von Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen) und
- Zukunfts-Experten-Workshops (Ebene: Bedeutung identifizierter Tendenzen für einen Sektor).

Ziel der Untersuchungen ist, die zur Ausübung eines Berufes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht abstrakt, sondern im Zusammenhang mit den konkreten Geschäfts- und Arbeitsprozessen zu ermitteln. Eine solche Qualifikationsforschung bevorzugt die beteiligungsorientierte Analyse der Facharbeit und setzt grundlegende Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand voraus. Insofern ist die berufswissenschaft-

Tabelle 1. Berufswissenschaftliche Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf

Ebene	Instrument	Ziel	Methoden
Beschäftigungs- und Sektorstrukturen sowie berufsübergreifende Wirkungen	Sektoranalyse	Identifizierung von aktuellen Entwicklungen, sozioökonomischen Strukturen, Trends und Aufgabenwandel in einem Sektor; Zukunftsentwicklung von Technik und Arbeitsorganisation.	Dokumentenanalyse (Erhebungen von wissenschaftlichen Instituten, Verbände, Gewerkschaften); Befragungen von Schlüsselpersonen; Analyse von Weiterbildungsangeboten; Analyse von Forschungsaktivitäten und -ergebnissen im Sektor (Universitäten, freie Forschungsinstitute, Forschungsinstitute von Unternehmen).
Betriebliche Arbeitsplätze, Arbeitsprozesse, Arbeits- und Betriebsorganisationsformen, Betriebsstrukturen, Gesamtabläufe	Fallstudien	Details von Facharbeit mit deren Einflussfaktoren und Veränderungen; Entwicklung von Unternehmen und deren Organisation.	Arbeitsbeobachtung; halbstrukturierte Fachinterviews; Expertengespräche auf allen Ebenen; Betriebsbegehungen.
Kompetenzen in zukunftsorientierten Geschäftsfeldern und Arbeitsprozessen.	Arbeitsprozessstudien	Identifikation betrieblicher Arbeitsaufgaben und Arbeitsinhalte sowie das objektive und „heimliche“ Wissen der Facharbeit; Gestaltung von Arbeit, Technik, Wissen, Arbeits- und Betriebsorganisation.	Arbeitsbeobachtung; Analyse von Arbeitsaufgaben; handlungsorientierte Fachinterviews; Expertengespräche; Fachgespräche.
Bedeutung identifizierter Tendenzen für ein Berufsfeld. Erwartete zukünftige Entwicklungen.	Zukunfts-Experten-Workshops	Identifizierung und Strukturierung von hochrelevanten Aufgaben für die Facharbeit; Trends und Prognosen zur weiteren Entwicklung von Qualifikationen in ausgewählten Berufsfeldern.	Brainstorming; Fachgespräche und Diskussionen zur Entwicklung von Szenarien mit ausgewählten Experten aus dem Sektor, von Verbänden und Gewerkschaften.

liche Qualifikationsforschung domänenspezifisch, d. h. an bestimmten Aufgabenfeldern ausgerichtet (vgl. Becker 2003).

Leistungsfähigkeit einzelner Instrumente

Die *Sektoranalyse* nimmt eine sehr wichtige Stellung ein, da mit dem Instrument vor allem neue Sektorentwicklungen und Trends erfasst werden sollen. Damit wird vor allem untersucht, wie sich ein Sektor- und seine Beschäftigungsstrukturen über einen gewissen Zeitraum verändert haben (vgl. Tabelle 1). Es werden Entwicklungstendenzen, Relevanz einzelner Geschäftsfelder, technische und arbeitsorganisatorische Innovationen und andere relevante Aspekte erschlossen. Um zukünftige Entwicklungen und Tendenzen aufzeigen zu können, wurde die Sektoranalyse für eine

(12) Wie eine Fallstudie genau definiert wird, hängt von der spezifischen Forschungsaufgabe oder dem Forschungsauftrag ab. So soll die Fallstudie auf der einen Seite charakteristisch für einen Sektor sein, soll aber auf der anderen Seite auch einen eigenen Charakter aufweisen.

Früherkennung um zwei Punkte erweitert:

- die Betrachtung von innovativen Forschungsfeldern und
- die Analyse von innovativen, sektorbezogenen Weiterbildungsangeboten.

In ausgewählten *Fallstudien* ⁽¹²⁾ werden die Erkenntnisse aus der Sektoranalyse vertieft, um zu sehen, wie sich die Arbeitswelt verändert hat (vgl. Tabelle 1). Auswahlkriterien für die Fallstudien sind dabei:

- Branchenzugehörigkeit;
- Relevanz der Wirtschaftsregion des Standortes;
- Innovativer Charakter des Betriebes (Veränderungen und Veränderungsdruck in der Betriebs- und Arbeitsorganisation, Prozessinnovationen, Produktinnovationen);
- Entwicklungsdynamik (Zunahme der Wirtschaftskraft: Marktanteile, Umsätze);
- Betriebe, die sich verändern oder einem Veränderungsprozess unterliegen und das
- Aufgabenspektrum (Sparte, „Dienstleistungsspektrum“, Produkt, Produktionsart, Montageaufgaben, Außenbeziehungen).

Für Fallstudien sind zukunftsweisende Betriebe zu identifizieren. Im Recyclingsektor kristallisierten sich Unternehmen heraus, die in mehreren Sparten aktiv sind und je nach Marktlage ihren Schwerpunkt verschieben konnten. Ursache dafür sind die unterschiedlichen Marktpreise für Sekundärrohstoffe. Für den Werkzeugmaschinensektor zeichneten sich zukunftsweisende Unternehmen darin aus, dass sie eine „offene“ Unternehmensstruktur hatten. Diese weisen dann eine hohe Entwicklungsdynamik auf.

Eine Fallstudie bezieht sich auf ein oder auf mehrere gleichgelagerte Unternehmen mit dem dazugehörigen Umfeld an Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Sie haben zum Ziel, die zu bewältigenden Arbeitsaufgaben in einem Unternehmen präzise zu analysieren.

Zeigen die Ergebnisse der Sektoranalyse und der Fallstudien, dass sich durch neue Einflüsse, neue Maschinen, neue Arbeitsformen, neue Gesetze usw. die Arbeitsaufgaben auf der „shop-floor“-Ebene massiv verändert haben und dies für den Sektor von hoher Bedeutung ist, dann ist eine tiefgreifende Analyse notwendig, um die genauen Auswirkungen innerhalb der Arbeitprozesse zu erfassen. Dazu wird das Instrument der *Arbeitsprozessanalyse* eingesetzt. Die Arbeitsprozessanalysen sind als Vertiefung der Fallstudien zu sehen ⁽¹³⁾, mit denen das bei der Ausführung der Arbeitsaufgaben verwendete Wissen und Können, die Arbeitszusammen-

⁽¹³⁾ Eine Fallstudie hat in etwa einen Umfang von 1-1,5 Tagen in einem Unternehmen. Eine Arbeitsprozessanalyse erfordert für eine vollständige Erschließung ausgewählter Arbeitsprozesse in der Regel 4-5 Tage.

⁽¹⁴⁾ Insgesamt wurden vier Arbeitsprozessanalysen im Projekt durchgeführt, um genannte Inhalte genau zu erschließen und um das Instrument zu erproben. Fallstudien und Sektoranalysen wurden in allen fünf europäischen Ländern durchgeführt.

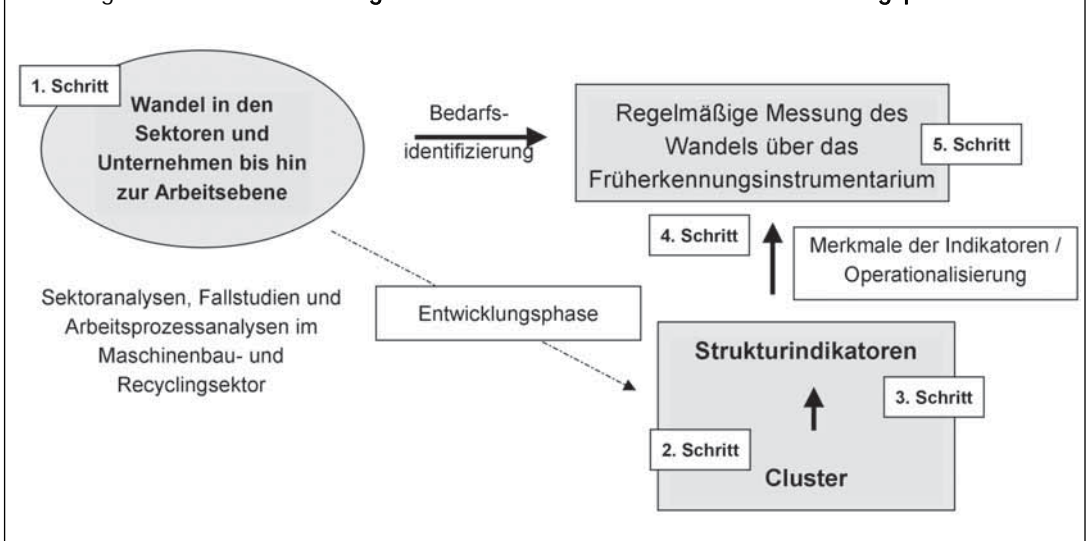
⁽¹⁵⁾ Eine Literatur- und Internetrecherche der Autoren ergab, dass es bisher kein geeignetes Indikatoren-Design zur Identifizierung des beruflichen Qualifikationsbedarfs gibt. Die in der sozialwissenschaftlichen Literatur genannten Indikatoren verfolgen andere Absichten.

hänge und -abläufe sowie die Herausforderungen an die Problemlösefähigkeit vertieft erschlossen werden. Mit Hilfe von Arbeitsprozessanalysen wurden ausgewählte Arbeitsprozesse innerhalb beider Sektoren erschlossen, so beispielsweise der Arbeitsprozess für die Anlagenführung einer Intensivrotte und im Werkzeugmaschinen Sektor der Prozess des *Rapid prototyping* (¹⁴).

Für eine Präzisierung der Aussagekraft der empirischen Befunde wurden heuristisch Indikatoren entwickelt, mit denen genau benannt werden kann, wo und was sich in einem Sektor verändert. Diese werden als Strukturindikatoren bezeichnet und sind teilweise auf andere Sektoren übertragbar (¹⁵). Die Abbildung 2 fasst die Entwicklung der Indikatoren und deren Operationalisierung ausgehend von den Untersuchungen schematisch zusammen. Darin wird die Schrittfolge deutlich. Im ersten Schritt werden alle identifizierten Veränderungen und der Wandel in den Sektoren bis hin zur Facharbeitsebene erfasst und aufgelistet. Innerhalb des zweiten Schrittes werden alle Veränderungen aus Schritt 1 strukturiert und *geclustert*. Weil Clusterstrukturen für diesen Zweck nicht existieren, wurden sie nach Plausibilitätsüberlegungen erstellt. Wichtiges Kriterium war dabei, dass Veränderungen bzw. der Wandel von Arbeitsaufgaben erkennbar sein musste. Das kommt auch bei den Strukturindikatoren zum Ausdruck, die sich auf Parameter konzentrieren, die strukturellen Wandel charakterisieren (vgl. Haas 2002).

Die Zuordnung und Ableitung der Indikatoren aus den zusammengetragenen Veränderungen erfolgt im Schritt 3. Im Schritt 4 werden die Indikatoren operationalisiert. Mit dem entwickelten Indikatorenengerüst kann dann zukünftig der Aufgabenwandel in den Sektoren gemessen werden (5. Schritt).

Abbildung 2: Von der Veränderung in den Sektoren bis hin zu neuen Qualifizierungsprozessen



Die Indikatoren werden vor ihrem Einsatz operationalisiert und bewertet, um mit deren Hilfe den Wandel sichtbar machen zu können. Die Operationalisierung bedeutet eine Spezifikation dessen, was sich in den Unternehmen, bei Anlagen, bei Dienstleistungen u. a. verändert hat und damit zu neuen Qualifikationsprofilen für die Facharbeiter führen kann.

Insgesamt konnten 31 Indikatoren und 10 Cluster für den Werkzeugmaschinen Sektor heraus gearbeitet werden ⁽¹⁶⁾ (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. **Auszug aus den Strukturindikatoren und deren Operationalisierung für den Werkzeugmaschinen Sektor**

Cluster	Strukturindikatoren	Operationalisierung für den Maschinenbau-/Werkzeugmaschinen Sektor
Arbeitsorganisation	Organisationsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen in den Organisationsstrukturen (z.B. „schlanke Produktion“, Projektarbeit), • Zunahme von flacheren Strukturen, • Verbreitung von neuen arbeitsorganisatorischen Modellen (Gruppen oder Teamarbeit).
	Verantwortungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Verlagerung von Verantwortungsstrukturen, • Verschiebungen in den Verantwortungsbereichen, • Wachstum oder Rückgang der Verantwortung auf der „shop-floor“-Ebene.
Technologie	Diffusion von ICT	<ul style="list-style-type: none"> • Zunahme von IKT-intensiven Anlagen wie SPS / CNC / CAD / CAM in Produktionsanlagen / Fertigungsverfahren / Messinstrumenten für Qualitätskontrolle, • Implementierung in neue Felder.
	Produktionstechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Verbreitung von Laser-Bearbeitungsanlagen, <i>Near-Net-Shape</i>-Umformung, Robotertechnik, Schneidtechniken (z.B. Wasserstrahlschneiden, Laserschneiden), Lineardirektantriebe, Messtechniken (z.B. Lasermesstechnik), Parallelkinematiken und andere neue Produktionstechniken.
	Produkte	<ul style="list-style-type: none"> • Neue innovative Produkte (mit komplettem Service), • Preisentwicklung von Maschinen, • Gebrauch von neuen Materialien (Kunststoffe, Keramik), • neue Serviceangebote wie Teleservice, Beratung, Schulungen.

Dadurch, dass Indikatoren aus zwei Sektoren heraus entwickelt wurden, konnten hinsichtlich der Frage der Transferierbarkeit interessante Erkenntnisse gewonnen werden. Aufgrund der Tatsache, dass es bei dem Vorhaben darum ging, basisbezogene Indikatoren zu identifizieren ⁽¹⁷⁾, die auf der Grundlage konkreter empirischer Erhebungen entwickelt wurden, durften die Indikatoren nicht zu detailliert sein. Für die Beschreibung des Wandels ist es von Vorteil, die Indikatoren auf einem Abstraktionsniveau zu formulieren, das wiederum nicht zu allgemein ist, also den Kontextbezug noch sichert, aber gleichzeitig auch nicht zu differenziert ist. Wären sie zu detailliert, dann ließen sie sich nicht mehr nutzen, um tendenzielle Entwicklungen zu erfassen. Wesentlich kommt es dabei darauf an, dass

⁽¹⁶⁾ Das Verfahren zur Erarbeitung der Indikatoren ist dargelegt in Windelband/Spöttl (2003b).

⁽¹⁷⁾ Übergreifende Indikatoren wie internationale Trends oder makroökonomische Entwicklungen wurden nicht speziell entwickelt, da andere Forschungseinrichtungen wie das IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Deutschland) sich schon seit Jahren speziell mit diesen Themen beschäftigen. Wenn diese Entwicklungen wichtig für den untersuchten Sektor sind, werden die Ergebnisse mit in die Analyse einbezogen.

sich die Indikatoren operationalisieren lassen. Ist das der Fall, dann ist es möglich, Veränderungen ausreichend genau zu markieren. Operationalisierte Indikatoren beziehen sich nicht ausschließlich auf einen Sektor und lassen sich auf andere Sektoren übertragen.

Allerdings, und das bleibt festzuhalten, verbirgt sich hinter den jeweiligen konkreten Indikatoren nicht der gleiche sektorspezifische Kontext. Der Kontext, der auf der Operationalisierungsebene eines Indikators letztendlich beschrieben wird, kann sich von Sektor zu Sektor unterscheiden. Der Vorteil der trotzdem möglichen Transferierbarkeit ist darin zu sehen, dass mit Hilfe gleicher Indikatoren Entwicklungen in verschiedenen Sektoren dargestellt werden können. Das erhöht die Transparenz der erläuterten Entwicklungen erheblich. Im vorliegenden Fall wurden die Indikatoren mit Bezug auf die Untersuchungen im Werkzeugmaschinen Sektor entwickelt und danach auf den Recyclingsektor übertragen. Nach dem in solchen Fällen üblichen iterativen Operationalisierungsprozess konnte ein für beide Sektoren geeignetes Indikatorengerüst entwickelt werden. Dieses wird zukünftig sicherlich einer dynamischen Weiterentwicklung ausgesetzt sein. Jedoch hat sich gezeigt, dass die entwickelten Indikatoren für beide Sektoren geeignet sind, obwohl sich die Sektorstrukturen unterscheiden.

Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass bei einer weiteren Ausdifferenzierung einerseits ein Kern von Indikatoren Bestand für alle oder mehrere Sektoren haben wird. Andererseits wird es jedoch vermutlich Indikatoren geben, die einer hohen Dynamik unterliegen und sich ständig verändern. Ein wesentlicher Vorteil der hier mit Sektorbezügen identifizierten Indikatoren ist, dass damit Entwicklungen relativ präzise beschreibbar sind, die eine hohe Relevanz für frühzeitige Qualifizierungsmaßnahmen haben.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen sehr deutlich, dass zwar reale Arbeitsprozesse in Unternehmen, Unternehmensstrukturen und Entwicklungen von Unternehmen mittels der eingesetzten berufswissenschaftlichen Instrumente dargestellt werden konnten, jedoch Aussagen zu Zukunftsentwicklungen, die weiter als fünf Jahre reichen, nicht oder nur im Ansatz möglich waren. Aus diesem Grund wurde innerhalb des Projektteams das Instrument des Zukunfts-Expertenworkshops neu entwickelt.

Beim Zukunfts-Experten-Workshop ⁽¹⁸⁾ wurden die mittels der berufswissenschaftlichen Methoden identifizierten Ergebnisse mit Hilfe von Sektorexperten (Vertreter des bvse ⁽¹⁹⁾ und VDMA ⁽²⁰⁾, Unternehmensvertreter) und Schlüsselpersonen (Projekt-Beirat, Berufsbildungsexperten des BIBB, europäische Experten) ⁽²¹⁾ zu Szenarien für zukünftige europäische

⁽¹⁸⁾ Zusammen mit den Projektpartnern, Experten und Projektbeirat wurden vier Zukunfts-Experten-Workshops durchgeführt.

⁽¹⁹⁾ bvse- Bundesverband Sekundärrohstoffe und Entsorgung e.V.

⁽²⁰⁾ VDMA - Verein Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V.

⁽²¹⁾ Politische Entscheidungsträger sind nicht erst bei den Zukunfts-Experten-Workshops beteiligt, sondern innerhalb der Sektoranalyse wird die Zielgruppe bei der Befragung mit integriert. Das gesamte Instrument sollte bei einem zukünftigen Einsatz durch eine Prozessevaluierung begleitet werden, um ständig die Ergebnisse im Sektor und auf politischer Ebene widerzuspiegeln.

Berufsprofile verdichtet. Die ausgewählten Schlüsselpersonen zeichnen sich u. a. aus durch Wissen über

- neue Entwicklungen und Trends im Sektor,
- Veränderungsprozesse in Unternehmen,
- Aufgabenwandel im Sektor,
- neue Qualifizierungsstrategien im Sektor,
- Berufsbildungsstrategien in Europa.

Der Vorteil solch eines Workshops liegt darin, dass die Schlüsselpersonen und Entscheidungsträger aus Verbänden, Unternehmen und der Berufsbildung „an einem Tisch sitzen“ und Szenarien für Qualifikationsprofile, Berufsbilder und andere Kompetenzmodelle beraten.

Projektergebnisse

Die Anwendung des Forschungsansatzes in einzelnen Partnerländern ermöglichte es, den Wandel auf der Facharbeitsebene in den beiden untersuchten Sektoren zu erfassen und zukunftsgerichtet zu interpretieren ⁽²²⁾.

Das Anforderungsprofil im Recyclingsektor hat sich in den letzten Jahren in Europa generell und in den einzelnen Ländern auf unterschiedlichem Niveau erheblich verändert. Ursache ist vor allem die zunehmend hohe Regulierungsdichte im Umgang mit Sekundärrohstoffen. In den Niederlanden, Österreich und Deutschland kommen neue Dienstleistungsaufgaben für die Beschäftigten im Sektor hinzu, wie z.B. Annahme von Altmaterialien (Abfällen) durch Lieferanten, deren Überprüfung auf Störstoffe und die Kontrolle abfallrelevanter Papiere (Entsorgungsnachweise, Begleitscheine) und Auftragspapiere. Die Arbeitsorganisation ist heute durchaus so gestaltet, dass auch Facharbeiter die Kunden über korrekte Begleitpapiere sowie den erwünschten Sortier- und Verpackungszustand der angelieferten Ware beraten. Die Kunden werden über die Möglichkeit der Vermeidung, Verwertung und Beseitigung ihres Abfallaufkommens informiert. Entsprechend den Kundenwünschen wird von den Betrieben ein den Kunden angepasster Service angeboten.

Die Tendenzen zu immer mehr automatisierten Systemen mit einer teilweise sehr hohen IKT-Diffusion zeigen sich auch in diesem Sektor und verändern das Aufgabenspektrum der Beschäftigten in der Kreislaufwirtschaft. Dabei spielt die Fähigkeit der Störungsbeseitigung und Reparatur eine immer größere Rolle. Das setzt technische Grundfertigkeiten und viel Erfahrung mit den Anlagen voraus, um deren „Verhalten“ in Störfällen bewerten und Fehler zielgerichtet beseitigen zu können. Wichtig für die Mitarbeiter wird immer mehr, dass die Anlagen in den prinzipiellen Funktionsweisen zwar verstanden werden müssen, wesentlich entscheidender ist jedoch die Fähigkeit, Störungsursachen zu analysieren und zu beseitigen. Für die

⁽²²⁾ Der Forschungsansatz und die Methoden konzentrieren sich auf den Wandel in der Arbeitswelt. Die Ergebnisse können dann je nach relevanten Rahmenbedingungen in die Berufsbildungssysteme für Qualifizierungsprozesse transferiert werden.

Beseitigung von Störungen oder besser für deren Vermeidung muss der Bediener ein Prozess- und Funktionswissen besitzen.

Diese Entwicklungen und der damit verbundene Aufgabenwandel belegen die Notwendigkeit von Qualifikationsinitiativen für den Sektor. Zum einen können dies Berufsprofile und deren Umsetzung sein, zum anderen kommen auch andere Konzepte der Qualifikationsentwicklung in Frage.

Auch im zweiten untersuchten Sektor, dem Werkzeugmaschinenbau, konnten neue Herausforderungen identifiziert werden. Die substanziellen Veränderungen in den Betrieben führen zu neuen, dezentralen Konzepten auf der unteren Hierarchie- und Beschäftigungsebene. Für Facharbeiter resultieren daraus Herausforderungen mit unterschiedlichem Charakter:

- Geschäftsprozessstützendes Verhalten muss entwickelt werden bzw. vorhanden sein.
- Höchste Transparenz bei der Auftragsabwicklung hat großen Stellenwert.
- Durch „Management-Fähigkeit“ sind Prozessabläufe zu sichern und die anfallenden Aufgaben selbständig zu bewältigen.
- Zusätzlich zur Bewältigung der technisch-fachlichen Aufgaben kommt es auf das Kooperieren, Organisieren, Planen usw. an.
- Durch ausgewiesenes Qualitätsbewusstsein und Selbstreflexion soll eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung erreicht werden.
- Die Gestaltung von Produktionsprozessen soll dazu beitragen, Prozess- und Produktinnovationen voran zu treiben.

Es wird deutlich, dass eine Modifizierung der vorhandenen Qualifikationsprofile notwendig ist, da sich die Berufsbilder oft noch an traditionellen Technologien und nicht mehr existenten Aufgaben orientieren.

Dieser nur rudimentäre Ausschnitt an Ergebnissen verdeutlicht, dass über eine Veränderung oder Neugestaltung von Qualifikationsprofilen in den beiden Sektoren in Europa nachgedacht werden muss. In Zukunfts-Experten-Workshops mit den Projektpartnern, Sektorexperten und Schlüsselpersonen aus verschiedenen europäischen Ländern ging es folglich um die Gestaltung von Szenarien für zukünftige europäische Qualifikations- und Berufsprofile ⁽²³⁾. Dabei wurde nicht davon ausgegangen, dass diese eins zu eins umsetzbar sind, sondern sie

- sollten dazu beitragen, auf zukünftige sektorspezifische Entwicklungen vorzubereiten,
 - Leitideen für zukunftsorientierte Berufsprofile liefern und
 - ein weites, zukunftsorientiertes Spektrum von Entwicklungen aufzeigen, um Sozialpartner im „Design“ moderner Berufsbilder zu unterstützen.
- Insgesamt wurden sieben europäisch ausgerichtete Berufsszenarien

⁽²³⁾ Die identifizierten Szenarien werden weder als Prognosen verstanden, die sich auf quantitative Informationen aus der Vergangenheit und Gegenwart beziehen, noch als utopische Phantasien, die realitätsfremd sind. Sie basieren auf den Ergebnissen sektorbezogener Untersuchungen.

⁽²⁴⁾ Alle sieben Berufsszenarien wurden von Spöttl/Windelband (2003) näher beschrieben.

erarbeitet; fünf Berufsszenarien für den Werkzeugmaschinen Sektor und zwei für den Recycling Sektor ⁽²⁴⁾.

Zusammenfassung

Der entwickelte berufswissenschaftliche Forschungsansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf basiert im Kern auf Indikatoren, mit denen die Veränderungen im Sektor und auf der Arbeitsebene dauerhaft beobachtet werden können. Die Indikatoren wurden aus den Erkenntnissen der durchgeführten Studien gewonnen. Sie werden als Kristallisationskerne der Früherkennung verstanden.

Das neu entwickelte, indikatorbezogene Früherkennungssystem zur Erkennung von Qualifikationsbedarf ist sektorbezogen und hat zwei Ziele:

- Informationen zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse und Qualifikations- und Berufsprofile zu gewinnen und
- zur Prognose von Qualifizierungsbedarf in verschiedenen Berufsfeldern beizutragen.

Für die Gewinnung von Informationen zur Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse und Berufsprofile schlagen die Autoren die Instrumente Sektoranalyse (Analyse von Sektor- und Beschäftigungsstrukturen, aktuelle und zu erwartende Entwicklungen im Sektor), Fallstudien (Untersuchung von betrieblichen Arbeitsplätzen, Geschäfts- und Arbeitsprozessen) und Arbeitsprozessanalysen (Identifizierung des Wissens und Könnens bei zukunftsorientierten Arbeitsaufgaben) vor. Das berufswissenschaftliche Instrument der Sektoranalyse wurde für eine bessere Vorhersage von zukünftigen Entwicklungen um die Betrachtung von Forschungsfeldern des Sektors, die Analyse innovativer Weiterbildungsangebote und die Analyse sektorspezifischer Messen und Veranstaltungen erweitert.

Der innerhalb des Projektes neu entwickelte Zukunfts-Experten-Workshop wurde zur Identifizierung sektoraler Trends und Szenarien für zukünftige europäische Berufsprofile genutzt. Die aufgezeigten Szenarien sind ein Beleg, dass Berufsbildung und Berufsbildungspolitik in Industrie und Handwerk sich nicht auf das Reagieren beschränken muss. Die hier aufgezeigte berufswissenschaftliche Untersuchungsmethode in Verbindung mit der Szenarienentwicklung eröffnet Möglichkeiten, den zu erwartenden Wandel in Europa frühzeitig zu erkennen und mit Vorschlägen für europäische Berufsbilder darauf zu reagieren. Darin liegen im Kern zwei Chancen:

- Berufsbildungsexperten werden als Gestalter dieses Feldes wahrgenommen.
- Es eröffnet sich eine Möglichkeit, zukunftsorientiert an der Ausgestaltung der Berufsbildung und der Qualifikations- und Berufsprofile in Europa mitzuarbeiten.

Der in vielen Branchen und manchen Ländern vorherrschende Prag-

matismus könnte damit deutlich zugunsten einer schlichten und überzeugenden europäischen Planung überwunden werden.

Vor allem die bereits vorhandenen Indikatoren zusammen mit der Forschungsmethode können helfen, zu erwartende Entwicklungen auf der „shop floor“-Ebene in einem Sektor schneller und genauer zu identifizieren. Mit diesem Instrumentarium lassen sich die Veränderungen in Unternehmen bis hin zu den Arbeitsprozessen relativ genau erfassen und es kann schneller eingeordnet werden, ob bestimmte Entwicklungen nur für einzelne Unternehmen und Unternehmenszweige relevant sind oder für den gesamten Sektor in Europa eine Bedeutung haben.

Bibliografie

- Abicht, L.; Bärwald, H.; Schuster, C. *Trendqualifikationen in der IT- und Multimedia-Branche. Branchenbericht zum Projekt Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*. Studie des isw Halle-Leipzig e.V.. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Halle/München, 2002.
- Becker, M. *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem - Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit*. Dissertation, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.
- Blings, J.; Spöttl, G.; Windelband, L. *Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft*. Donat Verlag. Bremen 2002.
- Coles, M. Qualifikationen für die Zukunft. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (Hrsg.): *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, S. 53-69.

- Europäische Kommission. *Integrated Guidelines for Growth and Jobs (2005-08). Communication to the Spring European Council*. European Communities, Luxembourg, 2005 (<http://europa.eu.int/growthandjobs/>).
- Gatti, M. Vernetzung nationaler Qualifikationsbedarfserhebungen in Italien. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (Hrsg.): *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, S. 79-89.
- Gavigan, J.P.; Scapolo, F. Regionale Vorausschau – Entwicklungsstrategien für Zukunftsproben und Validation. *IPTS*, Nr. 59, November 2001, S. 2-6.
- Gidion, G.; Kuwan, H.; Schnalzer, K.; Waschbüsch, E. Spurensuche in der Arbeit – Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. Bullinger, H.-J. (Hrsg.). *Qualifikationen gestalten – Berufe gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2000.
- Haas, O. *Indicators in System Reform Projects. Dualsystem-Project*, GTZ. Kuala Lumpur 2002 (not published).
- Heidegger, G.; Rauner, F. et al. *Berufe 2000 - Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft*. Düsseldorf, 1989.
- Leney, T.; Coles, M.; Grollmann, P.; Vilu, R. *Handreichung zur Szenarioentwicklung*. Cedefop Dossier series 7, Luxemburg, 2004.
- Mulders, M. *The Curriculum Conference. Evaluation of a Tool for Curriculum Content Justification*. Proefschrift Enschede, Den Haag, 1992.
- Schmidt, S. L.; Dworschak, B. Neue Qualifikationen aus der Arbeitspraxis – das Forschungsnetz FreQueNz. In: Windelband, L.; Dworschak, B.; Schmidt, S. L. (Hrsg.): *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, S. 13-38.
- Spöttl, G. Berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung – ihr Beitrag zur Curriculumforschung. In: Fischer, M.; Heidegger, G.; Petersen, W.; Spöttl, G. (Hrsg.): *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Bildung: Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Felix Rauner*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2001, S. 258-277.
- Spöttl, G.; Windelband, L. Europäisch ausgerichtete Szenarien für Qualifikations- und Berufsprofile. *Papier 3, biat-Reihe Nr. 13*, Flensburg 2003.
- Tessaring, M. Die Identifizierung künftiger Qualifikationserfordernisse. Aktivitäten und Ansätze für eine europäische Zusammenarbeit. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, S. 347-370.
- Wilson, R.; Lindley, R. *Pan-European Forecasts. Feasibility Workshop on European skills needs forecasting*. Pafos, October 2005 (<http://www.traninvillage.ge/etv/Projects-Networks/skillsnets/>).
- Windelband, L. *Früherkennung des Qualifizierungsbedarfs in der Berufsbildung – Entwicklung eines indikatorgestützten Früherkennungssystems für Qualifikationsbedarf zur Gestaltung domänenbezogener Berufsbilder und beruflicher Bildungsprozesse*. Dissertation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006 (im Druck).

Windelband, L.; Spöttl, G. Forschungshandbuch – Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. *Papier 1, biat-Reihe Nr. 17*, Flensburg, 2003a.

Windelband, L.; Spöttl, G. Indicators for the identification of a need for qualification. *Paper 2, biat-Reihe Nr. 22*, Flensburg, 2003b.

Windelband, L.; Spöttl, G. Entwicklung von berufswissenschaftlichen Forschungsinstrumenten zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf – Leonardo Projekt „EarlyBird“. In: Windelband, L.; Dworschak, B.; Schmidt, S. L. (Hrsg.): *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, S. 39-62.

Ökonomische Analyse der Fortsetzung des Studiums der Absolventen der kurzen technischen Studiengänge im französischen Hochschulwesen ⁽¹⁾

Bénédicte Gendron

Professorin an der Universität Montpellier III,
Forscherin am Cerfee, Universität Montpellier III und beigeordnete Forscherin
am CRA CEREC Île-de-France, Centre d'économie de la Sorbonne, Paris

Schlagwörter

Human capital,
signal theory,
higher education,
vocational guidance,
vocational education
and training

ZUSAMMENFASSUNG

In einem Kontext des starken Wettbewerbs auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem ist die Entscheidung, das Studium nach einem so genannten „abschließenden“ Studium (*études dites „terminales“*) des Ausbildungszweiges der französischen technischen Kurzstudiengänge fortzusetzen, zu unterscheiden von einer simplen individuellen Entscheidung der optimalen Ressourcenallokation, die von der üblichen Humankapitaltheorie postuliert wird. Bei der Entscheidung zur Fortsetzung des Studiums haben wir es eher mit einer sequenziellen strategischen Entscheidung zu tun, die das Verhalten von Akteuren illustriert, die sich mit der Realität auseinandersetzen, die zu handeln und auf die Veränderung ihrer Umgebung und auf die durch Unsicherheit ausgelösten Schwierigkeiten rational zu reagieren verstehen, indem sie sowohl kognitive als auch kalkulatorische Fähigkeiten mobilisieren. Im folgenden Artikel wird aufgezeigt, dass sich die Fortsetzung des Studiums je nach Profil der Studierenden (nach Abschlüssen, Spezialisierungen, Geschlecht) unterscheidet. Dabei können Bildungsstrategien mit Strategien der Beschäftigungsfähigkeit kombiniert werden, die Risikominimierung (Risiko des Scheiterns eines Universitätsstudiums) und Maximierung der Wettbewerbsvorteile miteinander verbinden.

(¹) Dieser Artikel ist der folgenden Veröffentlichung entnommen: *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique* (Gendron, 2004), in der die Ergebnisse einer Doktorarbeit vorgestellt werden, die vom Wissenschaftsrat der Universität Paris I Panthéon-Sorbonne ausgezeichnet wurde und beim *Prix de thèse de l'Association nationale des docteurs en Sciences économiques et sciences de Gestion* (ANDESE) in die Schlussrunde gelangte.

Einleitung

Die Fortsetzung des Studiums nach dem Erwerb eines Abschlusses im Hochschulbereich ist in Frankreich zu einem Massenphänomen von einiger Komplexität geworden und hat nun sogar die Ausbildungszweige erreicht, die eigentlich als „abschließend“ bezeichnet werden, nämlich die Kurzstudiengänge, die zum *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS) und zum *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) führen. Die Fortsetzung des Studiums am Ende dieser Studiengänge ist angesichts der Besonderheiten des französischen Hochschulwesens bemerkenswert (Anhang 1) ⁽²⁾. In vielen europäischen Ländern ist der Zugang zu berufsorientierten Kurzstudiengängen nicht reglementiert, während die Universitäten eine Auswahl unter den Bewerbern treffen. In Frankreich ist es genau umgekehrt. Hier ist der Zugang zu den Ausbildungszweigen beschränkt, die berufsorientierte Kurzstudiengänge anbieten, die unter anderem zum BTS und zum DUT führen, während der Zugang zu langen Studiengängen an Universitäten allen Personen, die das Abitur abgelegt haben, offen steht. Auch als französische Ausnahme betrachtet, bleibt diese Situation paradox. Denn immer mehr Studierende setzen ihr Studium nach Erwerb eines solchen Abschlusses fort, während parallel dazu immer noch viele Studierende, die gerne ein Kurzstudium absolviert hätten, sich statt dessen an einer Universität einschreiben müssen und dort scheitern (Beaud 2002) ⁽³⁾.

Den Ergebnissen der Untersuchungen des *Centre d'études et de recherches sur les qualifications* (Céreq) zufolge haben 1992 40 % der Inhaber eines BTS und mehr als 60 % der Inhaber eines DUT ihr Studium an einer Hochschule oder Universität fortgesetzt. Heute sind es nach den Angaben der *Assemblée des directeurs d'IUT* (ADIUT) und der *Direction de l'enseignement supérieur* (DES) schon knapp 70 % der Inhaber eines DUT, die ihr Studium fortsetzen. Neben dem Konzept einer abschließenden, auf eine Berufsausübung hinführenden Ausbildung entwickelt sich also das Konzept eines weiterführenden Studiums, in dem sich die BTS- und DUT-Ausbildungen zu propädeutischen Zweigen oder Ausbildungsabschnitten wandeln, die auf dem Weg zu höheren Studienniveaus durchschritten werden. Aber was ist die Motivation für die Fortsetzung des Studiums? Warum revidieren diese Absolventen, die sich freiwillig für ein

⁽²⁾ Wir empfehlen den Lesern, die nicht mit dem französischen Bildungssystem vertraut sind, sich vor der Lektüre dieses Artikels den Anhang 1 anzuschauen. Zusätzliche Informationen zum französischen Bildungssystem finden Sie außerdem unter folgender Adresse: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_FR.pdf
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_EN.pdf

⁽³⁾ Die Demokratisierung der Bildung hat dazu geführt, dass viele junge Menschen aus der Unterschicht in die am wenigsten anerkannten Studienbereiche geraten sind, wo diejenigen, denen es gelingt, einen akademischen Abschluss zu erreichen, letzten Endes erkennen müssen, dass ihr Abschluss auf dem Arbeitsmarkt nichts wert ist. Diese Abschlüsse stehen im Wettbewerb mit stärker selektiven Ausbildungen – sowohl für den Zugang zu Stellen in der Privatwirtschaft als auch für den Zugang zu Stellen bei der öffentlichen Hand. Das führt zu einer Deklassierung der Hoffnungen, zu einer bitteren Enttäuschung, die Beaud zufolge gesellschaftlich verheerend sein kann, wenn sie sich stark verbreitet.

abschließendes Kurzstudium im französischen Hochschulwesen entschieden haben, ihre ursprüngliche Entscheidung? Handelt es sich überhaupt um eine Änderung der ursprünglichen Entscheidung, oder haben sie bereits vor Beginn ihres BTS- oder DUT-Studiums ein weiteres Studium in Betracht gezogen? Muss man hinter diesem Verhalten nicht einen strategischen Schritt sehen, wenn man weiß, dass immer noch viele junge Menschen gerne ein solches Kurzstudium absolvieren würden?

In der genannten Forschungsarbeit (Gendron 1997 und 2004) haben wir versucht, dieses Phänomen mit einem Ansatz der sequenziellen Entscheidung zu erfassen. In pragmatischer Hinsicht ging es in dieser Arbeit darum, zum einen zu erklären, warum die Inhaber eines BTS oder DUT ihr Studium fortsetzen, und zum anderen, die Konsequenzen dieser Entscheidung für ihren beruflichen Weg zu ermessen. Im vorliegenden Artikel geht es etwas bescheidener darum zu erhellen, ob dieser Bildungsnachfrage eher eine simple Entscheidung des optimalen Ressourceneinsatzes zugrunde liegt oder ob sie eine gerechtfertigte strategische Entscheidung ⁽⁴⁾ darstellt, die durch die starke Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt im Kontext der Arbeitsplatzknappheit bzw. der Sättigung bestimmter Positionen im Beschäftigungssystem motiviert ist. Wir berichten hier über die bestimmenden Faktoren für eine Fortsetzung des Studiums. Hierzu beschreiben wir zunächst das verwendete Datenmaterial, die speziellen Verarbeitungsschritte, denen wir die Daten unterworfen haben, die getesteten Hypothesen, das verwendete Analyseverfahren und die geschätzten logistischen Regressionsmodelle. Auf dieser Grundlage werden wir die wichtigsten Determinanten einer Fortsetzung des Studiums bei den Absolventen der IUT und der STS im Allgemeinen sowie speziell in Bezug auf die Art der im Anschluss belegten Studiengänge herausarbeiten.

Die bestimmenden Faktoren für die Fortsetzung des Studiums: Daten, Annahmen, ökonometrische Tests und Modelle

Verwendete Daten und getestete Annahmen

Die verwendeten Daten stammen aus nationalen Untersuchungen des Céreq zu den Absolventen der *Instituts universitaires de technologie* (IUT) und der *Sections de techniciens supérieurs* (STS) von 1988, die im März 1991 befragt wurden ⁽⁵⁾. Diese Daten (siehe Tabelle 1 im Anhang 2) geben uns Auskunft über jeden einzelnen Absolventen, seine demografischen und sozioökonomischen Merkmale, seine schulischen Merkmale und

⁽⁴⁾ Auf die theoretische Rechtfertigung eines Ansatzes in Bezug auf seine „Strategie“ wird hier nicht eingegangen. Hierfür verweisen wir den Leser auf die folgenden Literaturangaben: Gendron (1997, 1998, 2004).

⁽⁵⁾ Diese alten sehr umfangreichen Datenbestände ermöglichen sehr feine Auswertungen. Bis 1991 wurden die Datenbanken des Céreq mit den Daten aus umfangreichen Erhebungen

seine Laufbahn im Hochschulbereich oder im Beruf. Ausgehend von diesen Daten suchen wir eine Antwort auf die Frage: Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Entscheidung, ein weiteres Studium anzuschließen? Hierzu haben wir bezüglich der Faktoren, die – abgesehen von der finanziellen Motivation – bei der Entscheidung, nach dem Erwerb eines BTS oder DUT ein weiteres Studium anzuschließen, eine Rolle spielen können, die Hypothese aufgestellt, dass einige Faktoren mit den sozioökonomischen und schulischen Merkmalen der Studierenden, andere wiederum mit den Beschäftigungserwartungen der Studierenden und bestimmten nicht auf das Gehalt bezogenen Beschäftigungsmerkmalen zusammenhängen, dass aber eine ganze Reihe von Faktoren (und nicht die unwichtigsten) mit dem angespannten Arbeitsmarkt zu tun haben.

Um die bestimmenden Faktoren der Fortsetzungsentscheidung zu verstehen, wurden logistische Regressionsmodelle verwendet. Damit sollen bei den verschiedenen Variablen, die auf die Entscheidung der Absolventen wirken, indirekte Effekte von direkten abgegrenzt werden. Die bestimmenden Faktoren, die auf die Fortsetzungsentscheidung wirken, wurden mittels einer Entscheidungsfunktion modelliert. Deren Parameter sind die sozioökonomischen und schulischen Merkmale der Studierenden (soziale und schulische Herkunft, Alter usw.), die Arbeitsplatzmerkmale und die Spannungen auf dem Arbeitsmarkt.

Modelltypen: dichotome Modelle

Spezifizierung der verwendeten Modelle

Beim ersten dichotomen Modell bezieht sich der Test auf die Unterscheidung von „Fortsetzung des Studiums“ und „keine Fortsetzung des Studiums“ (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3). Außerdem wurde ein zweiter Test zu den verschiedenen Arten der Fortsetzung des Studiums im Vergleich zur

aufgebaut, die Feinalysen nach Studienzweigen, nach Spezialisierungen der Abschlüsse und nach Geschlecht ermöglichen. Die besondere Bedeutung dieses Beitrags liegt in der Nutzung dieser Daten. Denn mit diesen Daten war eine eingehendere Analyse der Fortsetzung des Bildungswegs möglich, als mit den Daten aus Erhebungen neueren Datums, die beispielsweise Cahuzac und Plassard (1996) verwenden. In diesem Artikel zeigen wir, dass den Ergebnissen von Cahuzac und Plassard (Tendenz zur Fortführung des Studiums im akademischen Bereich) widersprochen werden muss, wenn mit detaillierteren Daten gearbeitet wird. So können wir in unserer Untersuchung berufsbezogene universitäre Studiengänge wie zum Beispiel die MSG (*Maitrise science de gestion*) oder die MST (*Maitrise sciences et techniques*) von akademisch ausgerichteten universitären Studiengängen unterscheiden, was Cahuzac und Plassard nicht tun konnten, da bei ihnen alle Studiengänge, die an der Universität stattfinden, aus statistischen Gründen zu „universitären Studiengängen“ zusammengefasst sind und damit als akademische Studiengänge betrachtet werden. Die gut strukturierten Daten des Céreq ermöglichten uns eine genauere Auswertung, und eine Unterscheidung der akademisch ausgerichteten universitären Studiengänge von den berufsorientierten bzw. berufsbezogenen universitären Studiengängen, beispielsweise den MST oder den MSG. Aus diesem Detaillierungsgrad erklärt sich, dass unsere Analyse zur entgegengesetzten Schlussfolgerung führt, nämlich dass sich die Absolventen in Bezug auf eine Fortführung ihres Studiums tendenziell für berufsbezogene Studiengänge entscheiden und nicht für allgemeine akademische Studien, wie es die statistischen Zusammenfassungen von Cahuzac und Plassard nahe legen.

Beendigung des Studiums durchgeführt (siehe Tabelle 4 und Tabelle 5). Dazu gehören unter anderem die berufsbezogenen Kurzstudiengänge, die sich an ein BTS oder DUT anschließen ⁽⁶⁾, lange berufsbezogene Studiengänge (an einer *École* oder zum Erwerb einer *Maîtrise Sciences et Techniques*) und lange Studiengänge im akademischen Bereich (zum Erwerb einer *Licence* oder *Maîtrise* in einem bestimmten Fach usw.). Der Anschluss eines weiteren Studiums nach Erwerb eines BTS oder DUT wurde außerdem nach Geschlechtern getrennt untersucht.

Spezifische statistische Aufbereitungen zur untersuchten Population

In Bezug auf die Variablen „angespannte Arbeitsmarktlage“ und „Beschäftigungsmerkmale“ sind wir davon ausgegangen, dass sich die Absolventen für ihre Entscheidung, ein weiteres Studium anzuschließen, auf Informationen über berufliche Eingliederung und Laufbahnentwicklung gestützt haben, die sie von Absolventen früherer Jahre erhalten haben. Hierzu haben wir eine Informationsableitung vorgenommen und dazu die vorangegangene Erhebung des Céreq zu den Hochschulabsolventen von 1984, die 1987 befragt wurden, verwendet. Für diese Population haben wir die Indikatoren „angespannte Arbeitsmarktlage“ und „berufliche Entwicklung“ erstellt, und zwar nach Ausbildungszweig, Fach, Geschlecht und Akademie (Schulaufsichtsbezirk), die wir dann den Absolventen von 1988 mit demselben Profil als „dem Absolventen bekannte Information“ zugerechnet haben. Ausgehend von diesen Modellen haben wir versucht, die bestimmenden Faktoren der Fortsetzung des Studiums nicht nur unter Berücksichtigung der individuellen Merkmale der Studierenden bzw. Absolventen, sondern auch des sozioökonomischen Kontexts ihres Umfelds zu erfassen.

Ergebnisse der Modelle: die bestimmenden Faktoren für eine Fortsetzung des Studiums bei Absolventen der IUT und der STS

Basismodelle: allgemeine Tendenz zur Fortsetzung des Studiums

Ausgehend von den logistischen Modellen (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3) zur Fortsetzung des Studiums im Allgemeinen verweisen die bestimmenden Faktoren einer solchen Fortsetzung unter dem Gesichtspunkt der in-

⁽⁶⁾ Die berufsbezogenen Studiengänge, die sich an ein BTS oder DUT anschließen (*formations Post-BTS/DUT*), sind im Allgemeinen kurze Ausbildungsgänge, die ein Jahr dauern und alternierend organisiert sind (6 Monate Unterricht und 6 Monate in einem Unternehmen). Sie werden in Partnerschaft mit Unternehmen organisiert und können die Benennung FCIL (*Formation complémentaire d'initiative locale*) tragen. Sie können zu einem Abschluss (*Diplôme national de technologie spécialisée*, DNTS) führen oder lokal zertifiziert werden. Diese Ausbildungsgänge werden allmählich in *Licences professionnelles* umgewandelt. Für einen Überblick hierzu siehe Gendron (1995).

individuellen Merkmale der Studierenden auf die allgemeine Tendenz, die üblicherweise in den Arbeiten zur beruflichen Orientierung zu finden sind (?) (Ertul et al. 2000, HCEEE 2003).

Die Auswirkung der individuellen Merkmale der Studierenden auf die Entscheidung zur Fortsetzung des Studiums

Junge Absolventen, deren bisherige Laufbahn an Schule und Hochschule reibungslos verlaufen ist, tendieren zur Fortsetzung des Studiums. Die Tendenz zur Fortsetzung des Studiums ist stärker, wenn der Absolvent keinen schulischen Rückstand hat.

Dieser Effekt ist etwas stärker bei den jungen Männern, die ein BTS erworben haben, im Vergleich zu den Inhabern eines DUT. Bei den jungen Frauen ist er dagegen stärker bei den Absolventinnen der IUT als bei den Absolventinnen der STS. Ein weiteres Studium entspräche damit einer logischen Verlängerung des Bildungswegs, durch die ihre Angst vor dem Eintritt in die Arbeitswelt gelindert werden könnte. Sie denken nämlich, dass sie *„zu jung und noch nicht ausreichend gerüstet sind, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen“* (8). Indem sie ihren Austritt aus dem Bildungssystem hinauszögern, können sie *„noch weitere Kompetenzen erwerben“* (9) (Gendron 1995, 2005).

Die Neigung zu einem weiteren Studium ist stärker bei Inhabern eines allgemeinbildenden Abiturs als bei den Inhabern eines Fachabiturs. Abiturienten mit allgemeinem Abitur tendieren ohnehin schon stärker zu einem Studium als Abiturienten mit Fachabitur. Diese unterschiedliche Neigung ist auch nach dem Abschluss des BTS und des DUT wieder festzustellen. Sie ist jedoch bei den männlichen Inhabern eines BTS weniger stark ausgeprägt. Der Bildungsweg darf also keine Unterbrechung aufweisen und jede Unterbrechung stellt ein Hindernis für die erneute Aufnahme eines Studiums dar. In der Tat ist die Neigung zu einem weiteren Studium unabhängig vom Ausbildungszweig größer, wenn der Absolvent vom Wehrdienst zurückgestellt ist. Umgekehrt stellt der Wehrdienst einen Bruch im Bildungsprozess dar.

Die Absolventen, die weiter studieren, sind meistens ledig. Verheiratet zu sein (oder verheiratet gewesen zu sein oder in einem eheähnlichen Verhältnis zu leben) bedeutet für die Studierenden, dass sie bestimmte finanzielle Belastungen, die mit dem Leben als Paar zusammenhängen, tragen müssen. Wenn sie Kinder haben, kommen weitere Belastungen hinzu. Für Studierende in dieser Situation erweist sich ein weiteres Studium als schwie-

(?) Die Entscheidung zur Fortsetzung des Studiums ist zum Teil durch dieselben individuellen Variablen bestimmt, die bereits für die Studienwahl nach dem Abitur ausschlaggebend waren, z. B. die Entscheidung für ein BTS oder ein DUT. Wir gehen in diesem Artikel auf diesen Punkt nicht weiter ein. Für weitere Informationen siehe Ertul (Hrsg. 2000) und den Bericht über die Plenarsitzung vom 9. Januar 2003 des *Haut Comité Éducation-Économie-Emploi*, DPD, Ministère de l'Éducation nationale (HCEEE 2003).

(8) Äußerungen eines Direktors bei Umfragen zu den FCIL (*Formations complémentaires d'initiative locale*) (Gendron 1995).

(9) *Idem*. Äußerungen eines Vertreters der Berufswelt.

Tabelle 2. Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit eines weiteren Studiums bei Inhabern eines BTS oder eines DUT

Variablen Referenzvariablen	aktive Variablen	BTS		DUT	
		Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.
Konstante		-0,75		1,3	
Individuelle Merkmale					
Île de France (Ballungsraum Paris)	Südfrankreich	-0,24	-	-0,54	--
	Mittelfrankreich	0,11	ns	-0,28	-
	Nordfrankreich	-0,16	ns	-0,08	ns
	Westfrankreich	-0,19	-	-0,65	--
Verzögerungen auf dem Bildungsweg	normales Alter	0,93	++	0,72	++
verheiratet, geschieden	ledig	0,64	++	0,55	++
Vater kein leitender Angestellter	Vater leitender Angestellter	0,54	++	0,22	+
Mutter nicht erwerbstätig	Mutter erwerbstätig	0,14	+	-0,04	ns
Wehrdienst erfüllt	vom Wehrdienst zurückgestellt	3,48	++++	4,07	++++
Fachabitur	allgemein bildendes Abitur	0,25	+	0,73	++
Spezialisierung im Tertiärbereich	Spezialisierung im Industriebereich	0,69	++	0,73	++
Angespannte Arbeitsmarktlage					
Anteil Arbeitsloser niedrig	-mittel	0,22	+	0,24	+
*	-hoch	0,11	ns	-0,50	--
Durchschnittliche Gesamtdauer	-mittel	-0,19	-	-0,43	-
der Arbeitslosigkeit niedrig*					
	-hoch	-0,68	--	-0,22	-
Anteil (früherer BTS-/DUT-Absolventen mit einer) Arbeitslosigkeit von mehr als 6 Monaten vor der Erstanstellung gering	-mittel	-0,07	ns	0,21	+
*	-hoch	-0,31	-	0,09	ns
Beschäftigungsmerkmale					
Gehalt > Durchschnittsgehalt	Gehalt <= Durchschnittsgehalt	-0,16	-	0,13	+
Anteil befristeter Beschäftigung gering	-mittel	0,48	+	0,33	+
*	-gering	0,72	++	0,20	+
Anteil lt. Angestellte hoch					
*	-gering	-0,02	ns	0,39	+
Anteil Direkteinstellungen mit unbefristetem Vertrag hoch	-gering	0,17	ns	0,40	+
	-mittel	-0,14	-	0,53	++

Quelle: Daten von Céreq, Verarbeitung: Cereq-Laboratoire d'Économie Sociale

* im März 1987; ns: nicht signifikant auf dem 5%-Niveau. Konkordante Paare BTS und DUT: 75,7 % und 82,3 %. Lesart: In Tabelle 2 zeigen Koeffizienten, die größer Null sind, an, dass die Neigung zu einem weiteren Studium bei Vorhandensein der in der zweiten Spalte genannten Variablen größer ist. Dieses Ergebnis ist nur dann signifikant, wenn es mit den Zeichen + bezeichnet ist ("ns" = nicht signifikant, <0 = weniger stark). Lesebeispiel: Für alle männlichen Studierenden ist die Neigung, ein weiteres Studium anzuschließen, stärker, wenn sie keine Verzögerungen auf ihrem Bildungsweg zu verzeichnen haben. Dieses Ergebnis ist für die Absolventen der IUT und der STS signifikant (++) . Die Neigung zu einem weiteren Studium ist stärker für einen männlichen Absolventen der STS, der das BTS in einem „normalen Alter“ (0,93) erworben hat, als für einen Absolventen mit Verzögerungen auf seinem Bildungsweg. Ähnliches gilt für die männlichen Absolventen der IUT (0,72), allerdings weniger stark ausgeprägt als für die Absolventen der STS.

riger als für ledige Studierende, für die sich der Lebenskontext im Vergleich zu früheren Jahren nicht geändert hat. Dieser Faktor fällt bei den Frauen noch stärker ins Gewicht.

Bei der Untersuchung der Fortsetzung des Studiums wird nach der Akademie (Schulaufsichtsbezirk) unterschieden, in der das BTS oder DUT erworben wurde. Die Neigung zum weiteren Studium ist bei den Absolventinnen der STS in Süd- und in Nordfrankreich stärker ausgeprägt als in der Île-de-France (Ballungsraum Paris). Umgekehrt ist im Vergleich zur Île-de-France

Tabelle 3. Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit eines weiteren Studiums bei Inhaberinnen eines BTS oder eines DUT

Variablen		BTS		DUT	
Referenzvariablen	aktive Variablen	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.
Konstante		-0,44		0,07	
Individuelle Merkmale					
Île de France (Ballungsraum Paris)	Südfrankreich	0,63	++	-0,4	-
	Mittelfrankreich	0,09	ns	-0,43	-
	Nordfrankreich	0,24	+	-0,73	--
	Westfrankreich	-0,41	-	-0,36	-
Verzögerungen auf dem Bildungsweg	normales Alter	0,72	++	0,82	++
verheiratet, geschieden	ledig	1,23	+++	1,24	+++
Vater kein leitender Angestellter	Vater leitender Angestellter	0,57	++	0,48	+
Mutter nicht erwerbstätig	Mutter erwerbstätig	0,13	+	-0,03	ns
Fachabitur	allgemein bildendes Abitur	0,62	++	0,67	++
Spezialisierung im Industriebereich	Spezialisierung im Tertiärbereich	0,17	+	0,40	+
angespannte Arbeitsmarktlage					
Anteil Arbeitslose niedrig	-mittel	-1,13	---	0,61	++
*	-hoch	-0,39	-	0,16	ns
Durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit niedrig *	-mittel	0,81	++	0,32	+
	-hoch	1,64	+++	-0,49	-
Anteil (früherer BTS-/DUT-Absolventen mit einer) Arbeitslosigkeit von mehr als 6 Monaten vor der Erstanstellung gering	-mittel	-0,83	--	0,12	ns
*	-hoch	-0,73	---	-0,17	ns
Beschäftigungsmerkmale					
Gehalt > Durchschnittsgehalt	Gehalt <= Durchschnittsgehalt	0,15	+	0,29	+
Anteil befristeter Beschäftigung gering	-mittel	-0,43	-	0,32	+
*	-hoch	-0,18	ns	0,71	++
Anteil lt. Angestellte hoch	-gering	-0,18	-	-0,27	-
*					
Anteil Direkteinstellungen mit unbefristetem Vertrag hoch	-gering	0,18	+	0,004	ns
	-mittel	0,54	++	-0,16	ns

Quelle: Daten von Céreq, Verarbeitung: Cereq-Laboratoire d'Économie Sociale

* im März 1987.

ns: nicht signifikant auf dem 5%-Niveau. Konkordante Paare BTS und DUT: 71,1 % und 70,9 %. **Lesart:** In Tabelle 3 zeigen Koeffizienten, die größer Null sind, an, dass die Neigung zu einem weiteren Studium bei Vorhandensein der in der zweiten Spalte genannten Variablen größer ist. Dieses Ergebnis ist nur dann signifikant, wenn es mit den Zeichen + bezeichnet ist ("ns" = nicht signifikant, <0 = weniger stark). **Lesebeispiel:** Für alle weiblichen Studierenden ist die Neigung, ein weiteres Studium anzuschließen, stärker, wenn keine Verzögerungen auf ihrem Bildungsweg vorliegen. Dieses Ergebnis ist für die Absolventinnen der IUT und der STS signifikant (++) . Die Neigung zu einem weiteren Studium ist stärker für Absolventinnen der STS, die das BTS in einem „normalen Alter“ (0,72) erworben haben, als für Absolventinnen mit Verzögerungen auf ihrem Bildungsweg. Ähnliches gilt für die Absolventinnen der IUT (0,82), allerdings stärker ausgeprägt als bei den Absolventinnen der STS, d. h. im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen (Tabelle 2) ist das Gegenteil der Fall.

diese Neigung bei den übrigen Absolventinnen unabhängig davon, in welcher Region sie ihren Abschluss erworben haben, weniger ausgeprägt. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Region Île-de-France, die als Referenzvariable eingesetzt wurde, ein umfangreiches BTS-Ausbildungsangebot hat und allein schon mehr als ein Viertel der Absolventen des Tertiärbereichs ausbildet. Folglich ist die Wahrscheinlichkeit, dass am Ende dieser Bildungsgänge Übergänge zu anderen Ausbildungen bestehen um so höher, je größer das BTS-Ausbildungsangebot in der betreffenden Region ist.

Die Neigung zur Fortsetzung des Studiums steht in der Kontinuität der Fachrichtung des vorangehenden Studiums. Die Fachrichtung wirkt sich in diesem Zusammenhang stärker aus als der Ausbildungszweig. Diese Neigung ist stärker bei den Männern, die eine Spezialisierung im Industriebereich durchlaufen haben, und zwar unabhängig vom Ausbildungszweig. Bei den Frauen ist dieser Effekt im Fall einer Spezialisierung im Tertiärbereich ebenfalls, wenn auch in abgeschwächter Form, festzustellen.

Die soziale Herkunft spielt bei den Inhabern eines BTS eine wichtigere Rolle als bei den Inhabern eines DUT. Die Neigung zu einem weiteren Studium ist bei den Absolventen der STS stärker ausgeprägt, wenn der Vater leitender Angestellter und die Mutter erwerbstätig ist. Es scheint, als habe die soziale Herkunft hier denselben Effekt wie das Abitur bei den Absolventen der IUT. Während bei den Absolventen der IUT die Aufnahme eines weiteren Studiums nicht unwesentlich durch den Faktor Abitur beeinflusst ist, ist die Fortsetzungsentscheidung bei den Absolventen der STS wesentlich durch die soziale Herkunft bestimmt. Heißt dies, dass unter den Absolventen der STS ein weiteres Studium nur für Bessergestellte in Frage kommt, während bei den Absolventen der IUT die Leistungsstärksten weiter studieren? Tatsächlich würde für die Absolventen der STS ein weiteres Studium erleichtert, wenn die finanziellen Mittel dafür bereit stünden.

Die Inzidenz von Informationen über die angespannte Arbeitsmarktlage und die Beschäftigungsmerkmale auf die Entscheidung für ein weiteres Studium

Ganz allgemein wirken sich die Bedingungen des Eintritts ins Berufsleben und die Beschäftigungsmerkmale der BTS- und DUT-Inhaber auf dem Arbeitsmarkt auf die Entscheidung bezüglich eines weiteren Studiums aus. Da die Einordnung dieser Absolventen – die nach der Negativdefinition von Lojkine (1992) „weder Facharbeiter noch leitende Angestellte“ sind – nicht eindeutig ist (Kirsch 1991), müssen sich die Inhaber eines BTS oder eines DUT ihrer zweifachen Zwischenposition, im Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, stellen. Auf dem Arbeitsmarkt wirkt sich die Tendenz zu zunehmenden Ausbildungs- und Qualifikationsanforderungen bei der Einstellung in Frankreich dahingehend aus, dass das Niveau der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt ansteigt. Die Studierenden an den STS und IUT beurteilen durchaus ihre eigene „potenzielle“ Beschäftigungsfähigkeit vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Absolventen, die vor ihnen in den Arbeitsmarkt eingestiegen sind, und ihre „differenzielle“ Beschäftigungsfähigkeit, indem sie sie mit den Chancen der Absolventen der nächsthöheren Stufe vergleichen – auf der der entscheidende Übergang vom Status der „Berufsgruppe der Techniker“ zur „Berufsgruppe der leitenden Angestellten und Führungskräfte“ erfolgt, wo das Risiko der Arbeitslosigkeit sich als notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung zur Rechtfertigung eines weiteren Studiums erweist. Die Tendenz, ein weiteres Studium an-

zuschließen, die immer weiter zunimmt, hat in der Tat bereits vor der nach 1990 erfolgten Verschlechterung der Bedingungen für die Eingliederung von BTS- und DUT-Inhabern ins Berufsleben eingesetzt (Martinelli und Vergnès 1995). Der Wettbewerb zwischen den Technikerabschlüssen wirkt sich daher auf die relative und absolute soziale und berufliche Stellung der Absolventen der STS und der IUT sowie auf die Unsicherheit bezüglich ihrer Ausbildungszweige und ihrer Laufbahnentwicklung aus und spielt in der Frage eines weiteren Studiums eine Rolle. Die Konjunktur des Arbeitsmarkts wirkt sich jedoch ebenfalls auf die Entscheidung bezüglich eines weiteren Studiums aus, wenn auch je nach Profil unterschiedlich.

Die Neigung, ein weiteres Studium anzuschließen, ist unabhängig von Ausbildungszweig oder Geschlecht (eine Ausnahme bilden BTS-Inhaberrinnen) umso stärker, je höher der Anteil an Arbeitslosen unter den Absolventen der früheren Jahre 33 Monate nach ihrem Abschluss ist. Frauen mit Abschlüssen der IUT oder STS scheinen jedoch eher auf die durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit zu reagieren als auf das eigentliche Arbeitslosigkeitsrisiko. Je mehr die Arbeitslosigkeitsdauer zunimmt, umso stärker nimmt auch die Neigung der Frauen zu, weiterzustudieren. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen bezogen auf die Variablen zu den Spannungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem sind möglicherweise Anzeichen für eine unterschiedliche Sensibilität für Variablen, die auf kurzfristige oder längerfristige Perspektiven verweisen. Frauen scheinen, bevor sich ihre Position im Beschäftigungssystem stabilisiert hat (Vernières 1996), mehr auf die Indikatoren zu achten, die für eine berufliche Eingliederung stehen, als auf die Beschäftigungsmerkmale selbst. Umgekehrt betreffen die vorrangigen Anliegen der Männer die Beschäftigungssicherheit und die Möglichkeiten der Laufbahnentwicklung – bei den Absolventen der IUT vor allem die Entwicklung in Richtung auf Führungspositionen. Außer diesen unterschiedlichen Sensibilitäten sind auch spezifische Tendenzen bei den beiden Zweigen zu beobachten. Die Absolventen der STS scheinen bei ihrer Entscheidung für ein weiteres Studium vor allem den schnellen Zugang zu einer ersten Arbeitsstelle im Auge zu haben, während den Absolventen der IUT die Beschäftigungssicherheit wichtiger zu sein scheint.

Die bestimmenden Faktoren für ein weiteres Studium der Inhaber eines BTS oder DUT in Form von Kurzstudiengängen, langen berufsorientierten Studiengängen oder langen allgemein akademischen Studiengängen

Anhand von logistischen Modellen zur Unterscheidung der Art des weiteren Studiums (berufsorientierter kurzer oder langer Studiengang, langer allgemein akademischer Studiengang) zeigen wir einerseits die Variablen auf, die für eine Fortsetzung des Studiums nach Zweig ausschlaggebend sind, und andererseits Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Profilen der Studierenden (siehe Tabelle 4 und Tabelle 5).

Tabelle 4. **Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung des Studiums in den verschiedenen Ausbildungszweigen bei Inhabern eines BTS oder eines DUT**

Variablen	Aktive Variablen	BTS						DUT					
		Post-BTS		lange berufsorient. Stud.		lange allg.-akad. Stud.		Post-DUT		lange berufsorient. Stud.		lange allg.-akad. Stud.	
Referenzvariablen		Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.
Konstante		-1,94		-1,77		-2,06		-2,67		-4,71		-1,20	
Individuelle Merkmale													
Île de France (Ballungsraum Paris)	Südfrankreich	0,30	+	-0,4	-	-0,25	-	-0,66	-	-0,9	--	-0,38	-
	Mittelfrankreich	-0,06	ns	0,61	++	-0,09	ns	0,15	ns	-0,9	--	-0,14	ns
	Nordfrankreich	-0,19	ns	0,45	+	-0,44	-	0,42	+	-0,62	--	-0,01	ns
	Westfrankreich	0,14	ns	-0,72	--	-0,12	ns	-0,85	--	-1,23	---	-0,26	-
Verzögerungen auf dem Bildungsweg	normales Alter	0,74	++	1,19	+++	0,72	++	0,75	++	0,93	++	0,63	++
verheiratet, geschieden	ledig	0,77	++	0,66	++	0,51	++	0,13	ns	0,93	++	0,67	++
Vater kein leitender Angestellter	Vater leitender Angestellter	0,29	+	0,67	++	0,56	++	0,06	ns	0,48	+	0,13	+
Mutter nicht erwerbstätig	Mutter erwerbstätig	0,38	+	-0,14	-	0,22	+	-0,03	ns	0,17	ns	-0,04	ns
Wehrdienst erfüllt	vom Wehrdienst zurückgestellt	2,10	++++	3,07	++++	4,16	++++	0,90	++	4,38	++++	4,43	++++
Fachabitur	allgemein bildendes Abitur	0,5	++	0,23	+	0,27	+	0,63	++	0,68	++	0,8	++
Spezialisierung im Tertiärbereich	Spezialisierung im Industriebereich	-0,29	-	1,68	+++	0,13	ns	-0,07	ns	1,83	+++	0,67	++
Angespannte Arbeitsmarktlage													
Anteil Arbeitslose niedrig	-mittel	0,35	+	-0,20	ns	0,52	++	0,42	+	0,43	+	0,06	ns
*	-hoch	-0,92	--	0,52	++	-0,07	ns	-0,25	ns	-0,39	-	-0,64	--
durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit niedrig	-mittel	-0,5	--	0,44	+	-0,34	-	-0,35	ns	-0,17	ns	-0,70	--
*	-hoch	-0,65	--	-1,19	---	0,01	ns	-0,62	--	0,40	+	-0,42	-
Anteil (früherer BTS-/DUT-Absolventen mit einer) Arbeitslosigkeit von mehr als 6 Monaten vor der Erstanstellung gering	-mittel	0,33	+	-0,52	--	0,07	ns	0,26	ns	0,52	++	0,06	ns
*	-hoch	0,17	ns	-1,48	---	-0,04	ns	-0,01	ns	0,60	++	-0,05	ns
Beschäftigungsmerkmale													
Gehalt > Durchschnittsgehalt	Gehalt <= Durchschnittsgehalt	-0,35	-	-0,14	ns	-0,01	ns	0,29	+	0,04	ns	0,05	ns
Anteil befristete Beschäftigung gering	-mittel	-0,25	ns	1,20	+++	0,34	+	0,10	ns	0,26	ns	0,70	++
*	-hoch	-0,16	ns	2,22	++++	0,45	+	0,40	+	-0,54	--	0,52	++
Anteil ltd. Angestellte hoch	-gering	0,20	ns	-0,54	--	0,17	ns	0,69	++	0,38	+	0,24	+
*													
Anteil Direkteinstellungen mit unbefristetem Vertrag hoch	-gering	0,87	++	-0,45	-	0,19	ns	-0,54	--	1,39	+++	0,32	+
	mittel	1,09	++	-1,97	---	0,28	+	0,06	ns	1,25	+++	0,31	+

Quelle: Daten von Céreq, Verarbeitung: Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale

* im März 1987; ns: nicht signifikant auf dem 5%-Niveau. Konkordante Paare BTS: 71,1 %, 85,7 %, 78,1 % und DUT: 69,2 %, 87,1 %, 85,2 %. Lesart: In Tabelle 4 zur Art der Fortsetzung des Studiums bei den Männern, die ein BTS oder ein DUT erworben haben, zeigen Koeffizienten, die größer Null sind, an, dass die Neigung zu einem weiteren Studium bei Vorhandensein der in der zweiten Spalte genannten Variablen größer ist und dies je nach Ausbildungszweig des weiteren Studiums. Dieses Ergebnis ist nur dann signifikant, wenn es mit Pluszeichen (+) bezeichnet ist ("ns" = nicht signifikant, <0 = weniger stark). Lesebeispiel: Für die Gesamtheit der männlichen Studierenden ist die Neigung, das Studium fortzusetzen, stärker, wenn es keine Verzögerungen auf ihrem früheren Bildungsweg gegeben hat. Dies gilt unabhängig vom Ausbildungszweig, in dem das Studium fortgesetzt werden soll, und unabhängig von der Art des ursprünglichen Abschlusses (DUT oder BTS). Die Neigung, als weiteres Studium einen langen berufsorientierten Studiengang zu wählen, ist stärker ausgeprägt bei männlichen Absolventen der STS, die ein BTS im „normalen Alter“ (1,19) erworben haben, als bei Absolventen, die Verzögerungen auf ihrem Bildungsweg aufweisen und im Vergleich zu anderen Arten der Fortsetzung des Studiums.

Tabelle 5. Modell zur Erklärung der Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung des Studiums in den verschiedenen Ausbildungszweigen bei Inhaberinnen eines BTS oder eines DUT

Variablen		BTS						DUT					
		Post-BTS		lange berufs-orient. Stud.		lange allg.-akad. Stud.		Post-DUT		lange berufs-orient. Stud.		lange allg.-akad. Stud.	
Referenzvariablen	Aktive Variablen	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.	Koeff.	Sign.
Konstante		-2,44		-0,89		-1,65		-4,05		-2,87		0,15	
Individuelle Merkmale													
Île de France (Ballungsraum Paris)	Südfrankreich	2,08	+++	1,93	+++	-0,66	--	0,30	ns	-0,67	--	-0,49	-
	Mittelfrankreich	0,49	+	0,60	++	-0,23	-	1,30	+++	-1,2	---	-0,39	-
	Nordfrankreich	0,07	ns	1,49	+++	-0,60	--	0,48	+	-1,52	---	-0,5	--
	Westfrankreich	0,53	ns	-0,36	-	-0,65	--	-0,04	ns	-0,62	--	-0,39	-
Verzögerungen auf dem Bildungsweg	normales Alter	0,33	+	0,75	++	0,85	++	1,06	+++	0,75	++	0,89	++
verheiratet, geschieden	ledig	0,52	++	1,05	+++	1,84	+++	0,86	++	1,16	+++	1,33	+++
Vater kein leitender Angestellter	Vater leitender Angestellter	0,68	++	0,74	++	0,42	+	0,35	+	0,83	++	0,26	+
Mutter nicht erwerbstätig	Mutter erwerbstätig	-0,04	ns	0,09	ns	0,21	+	0,32	ns	-0,04	ns	-0,07	ns
Fachabitur	allgemein bildendes Abitur	0,5	++	0,92	++	0,66	++	0,26	ns	0,46	+	0,88	++
Spezialisierung im Industriebereich	Spezialisierung im Tertiärbereich	2,87	++++	-2,12	---	0,70	++	2,55	++++	0,31	+	0,63	++
Angespannte Arbeitsmarktlage													
Anteil Arbeitslose niedrig	-mittel	0,01	ns	-2,5	---	-0,17	ns	-0,46	ns	0,64	++	0,75	++
*	-hoch	1,39	+++	-0,83	--	-0,03	ns	-0,42	ns	0,24	ns	0,26	+
durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit niedrig	-mittel	-3,14	---	2,56	++++	-0,71	--	2,29	++++	1,55	+++	-0,08	ns
*	-hoch	-2,99	---	3,60	++++	-0,29	ns	0,61	ns	0,28	ns	-0,74	--
Anteil (früherer BTS-/DUT-Absolventen mit einer) Arbeitslosigkeit von mehr als 6 Monaten vor der Erstanstellung gering	-mittel	1,56	+++	-2,48	---	0,41	+	-0,02	ns	0,19	ns	0,03	ns
*	-hoch	1,18	++	-2,24	---	1,29	+++	-0,45	ns	0,07	ns	-0,20	-
Beschäftigungsmerkmale													
Gehalt > Durchschnittsgehalt	Gehalt <= Durchschnittsgehalt	1,26	+++	0,07	ns	0,18	ns	0,17	ns	0,47	+	0,32	+
Anteil befristete Beschäftigung gering	-mittel	-0,5	--	-0,47	-	-0,44	-	0,41	ns	0,54	++	0,32	+
*	-hoch	-3,17	---	0,99	++	-0,53	--	0,57	ns	0,61	++	0,86	++
Anteil lt. Angestellte hoch	-gering	-0,44	-	-0,87	--	0,39	+	-0,68	--	0,07	ns	-0,51	--
*													
Anteil Direkteinstellungen mit unbefristetem Vertrag hoch	-gering	-0,48	ns	-0,42	-	0,85	++	-0,81	--	0,14	ns	-0,18	ns
	mittel	-0,78	--	0,85	++	0,38	+	-1,11	---	0,31	+	-0,43	-

Quelle: Daten von Céreq, Verarbeitung: Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale

* im März 1987; ns: nicht signifikant auf dem 5%-Niveau.

Konkordante Paare BTS: 75,3 %, 81,5 %, 74,2 % DUT: 75,4 %, 75,1 %, 72,9 %. **Lesart:** In Tabelle 5 zur Art der Fortsetzung des Studiums bei den Frauen, die ein BTS oder ein DUT erworben haben, zeigen Koeffizienten, die größer Null sind, an, dass die Neigung zu einem weiteren Studium bei Vorhandensein der in der zweiten Spalte genannten Variablen größer ist und dies je nach Ausbildungszweig des weiteren Studiums. Dieses Ergebnis ist nur dann signifikant, wenn es mit Pluszeichen (+) bezeichnet ist ("ns" = nicht signifikant, <0 = weniger stark). **Lesbeispiel:** Für die Gesamtheit der weiblichen Studierenden ist die Neigung, das Studium fortzusetzen, stärker, wenn es keine Verzögerungen auf ihrem früheren Bildungsweg gegeben hat. Dies gilt unabhängig vom Ausbildungszweig, in dem das Studium fortgesetzt werden soll, und unabhängig von der Art des ursprünglichen Abschlusses (DUT oder BTS). Die Neigung zu einem weiteren Studium im Zweig der kurzen berufsorientierten Studiengänge (Post-DUT) ist stärker für eine Absolventin eines IUT, die das DUT in einem „normalen Alter“ (1,06) erworben hat, als für eine Absolventin mit Verzögerungen auf ihrem Bildungsweg und im Vergleich zu anderen Arten der Fortsetzung des Studiums. Die Neigung zur Fortsetzung des Studiums im Ausbildungszweig der langen berufsorientierten Studiengänge ist für die Inhaberinnen eines BTS oder eines DUT im Hinblick auf die Variable „Verzögerung auf dem Bildungsweg/keine Verzögerung“ ähnlich (0,75).

Dichotome Modelle und bestimmende Faktoren für die Fortsetzung des Studiums nach dem gewählten Zweig

Die Wahl von dichotomen Modellen zur Erfassung der bestimmenden Faktoren für die Fortsetzung des Studiums nach gewähltem Zweig rechtfertigt sich durch die Annahme, dass es dem Absolventen zum Zeitpunkt der Entscheidung über die Fortsetzung des Studiums nicht um ein Studium als solches geht, sondern dass er ein mehr oder weniger genau definiertes Ziel verfolgt. Ein weiteres Studium ist für viele Studierende, außer für die Unentschlossenen, deshalb interessant, weil sie es aus einer ganz bestimmten Motivation heraus aufnehmen. Das kann eine Spezialisierung sein, der Erwerb einer Mehrfachkompetenz im Rahmen von *Post-BTS*- oder *Post-DUT*-Ausbildungen, ein höherer Abschluss, und/oder ein Studium, das einen (universitären) Abschluss mit einer technischen Spezialisierung verbindet (wie beispielsweise die Studiengänge, die zu einer *Maîtrise sciences et techniques* führen). Die Analyse und die Tests wurden daher anhand der Unterscheidung „Weiterführung des Studiums in einem gegebenen Ausbildungszweig oder Beendigung des Studiums“ durchgeführt.

Nach Art des weiteren Studiums unterschiedliche Einflüsse der individuellen Merkmale der Studierenden

Der Alterseffekt wirkt sich bei den Absolventen, die ein berufsbezogenes Studium aufnehmen, stärker aus. Der Einfluss des normalen Alters auf die Fortführungsentscheidung ist in diesem Zweig ebenso vorhanden wie in den ersten Modellen. Spezifiziert man jedoch die Art der eingeschlagenen Studiengänge, so ist eine stärkere Auswirkung des normalen Alters bei den Männern festzustellen, die einen Abschluss an einer STS erworben haben und danach einen berufsorientierten langen Studiengang anschließen, als bei den Frauen mit einem an einer IUT erworbenen Abschluss, die ein Kurzstudium aufnehmen. Bei den Absolventen, die eine Spezialisierung oder eine berufliche Qualifikation anstreben, mit der sie Aussichten auf einen schnellen Einstieg ins Berufsleben haben, spielt die Absolvierung des bisherigen Bildungswegs ohne Verzögerungen eine Rolle.

Die Wahl einer berufsbezogenen Ausbildung kann tatsächlich durch den Wunsch bestimmt sein, schnell oder relativ schnell einen Arbeitsplatz zu finden, während eine allgemein ausgerichtete Ausbildung Ausdruck einer vorab schon vorhandenen Motivation für ein längeres Studium sein kann, unabhängig davon, ob der bisherige Bildungsweg eine Verzögerung aufweist oder nicht.

In Bezug auf den Militärdienst ist das gleiche Ergebnis wie bei den vorangegangenen Modellen festzustellen. Die Tatsache, vom Wehrdienst zurückgestellt zu sein, wirkt sich positiv auf die Fortsetzungsentscheidung aus. Dieser Einfluss ist bei langen Studiengängen stärker. Dieses Ergebnis kann für zwei verschiedene Ausgangssituationen stehen: Entweder hat der Studierende keinen Rückstellungsantrag gestellt und wird nach dem Erwerb seines Abschlusses erfahren, ob er einberufen wird oder nicht. Diese Situation würde zum Beispiel die Entscheidung erklären, dass er bis zu

seiner Einberufung ein weiteres kurzes Studium absolvieren will. Oder der Studierende hat zuvor einen Rückstellungsantrag gestellt, um zu gegebener Zeit über seine Einberufung zu entscheiden und eventuell weiterzustudieren, oder aber er hatte von vornherein vor, sein Studium fortzusetzen (wie zum Beispiel im Fall der Nutzung der BTS-/DUT-Studiengänge als *Pseudo-DEUG* oder *Pseudo-CPGE*). Daher ist die Fortsetzung des Studiums durch die Aufnahme eines langen Studiengangs stark durch die Situation „vom Wehrdienst zurückgestellt“ geprägt. Für den Anschluss eines kurzen Studiengangs fällt die Zurückstellung vom Wehrdienst kaum ins Gewicht, da viele Studenten ein Kurzstudium aufnehmen können, während sie auf ihre Einberufung zum Wehrdienst warten, wie frühere Untersuchungen (Gendron 1995) ergeben haben.

Welche Richtung für ein weiteres Studium eingeschlagen wird, hängt vom Fachgebiet ab, in dem der Abschluss erworben wurde. Ein Fachgebiet im Industriebereich wirkt sich nicht begünstigend auf die Aufnahme eines weiteren Kurzstudiengangs im Anschluss an ein DUT oder BTS aus. Das mag darin begründet sein, dass entsprechende Ausbildungsangebote vorwiegend im Tertiärbereich angesiedelt sind. Daher neigen Frauen, die ein BTS oder ein DUT mit einer Spezialisierung im Tertiärbereich erworben haben, stärker zu einem anschließenden Kurzstudium. Im Gegensatz dazu ist die Aufnahme eines langen berufsbezogenen Studiengangs zur Fortführung des Bildungswegs bei den Männern stärker ausgeprägt, die ein BTS oder DUT mit einer Spezialisierung im Industriebereich besitzen und deutlich schwächer bei den Absolventen von tertiären STS.

Der Effekt der Akademie (Schulaufsichtsbezirk) verdeutlicht die Angebotswirkungen in Bezug auf den gewählten Ausbildungszweig. Die Neigung zu einem weiteren Studium hängt bei den Frauen davon ab, ob es in der Akademie, in der sie ihren Abschluss erworben haben, ein entsprechendes Studienangebot gibt. Dies gilt insbesondere für Frauen, die sich für ein berufsbezogenes Studium entscheiden und in noch stärkerem Maße für Absolventinnen der STS. Dieses Ergebnis könnte Ausdruck dafür sein, dass Frauen nur dann ein weiteres Studium aufnehmen, wenn dies keine größere geografische Mobilität von ihnen verlangt (Mobilität spielt bei diesen Absolventinnen kaum eine Rolle, Martinelli und Vergnies 1995); sie entscheiden nach dem Kriterium der geografischen Nähe (wie auch schon nach dem Abitur). Im Gegensatz dazu beeinflusst bei den Männern die Variable „Akademie“ im Vergleich zu den anderen Faktoren kaum die Entscheidung, ein weiteres Studium aufzunehmen. Die familiäre Situation zeigt hauptsächlich Wirkung bei den Frauen. Bei ihnen hat die familiäre Situation (Vorhandensein oder Fehlen familiärer Pflichten) großen Einfluss auf die Neigung, ein weiteres Studium aufzunehmen. Frauen ohne Familie wählen eher einen langen Studiengang. Auch bei den Männern wirkt sich die Tatsache, keine Familie versorgen zu müssen, unabhängig vom gewählten Ausbildungszweig positiv aus, wenngleich dieser Faktor bei ihnen nicht so bestimmend ist wie bei den Frauen.

Nach Wahrnehmung der Arbeitsmarktlage und der Beschäftigungsmerkmale unterschiedliche Profile

In der Fortsetzung des Studiums drücken sich ganz allgemein die Wünsche und Befürchtungen der Studierenden nicht nur in Bezug auf ihre unmittelbare Zukunft, sondern auch in Bezug auf ihre Laufbahnentwicklung und die Position aus, die sie auf der sozialen und beruflichen Leiter erreichen können. Die Fortsetzung des Studiums ist möglicherweise auf eine gewisse Enttäuschung über schlechte Beschäftigungs- und Laufbahnentwicklungsperspektiven zum Zeitpunkt des ersten möglichen Berufseinstiegs zurückzuführen. Sie kann mit der großen Zahl von Absolventen zusammenhängen, die auf einen wenig dynamischen Arbeitsmarkt drängen, wodurch sich ihre beruflichen Perspektiven verschlechtern können bzw. der Zugang zu den Positionen erschwert werden kann, die sich die Absolventen bei der Entwicklung ihres beruflichen Projekts für das Ende ihrer Ausbildung erhofften. Da sie wissen, dass solche Positionen stark durch den Erwerb eines entsprechenden Abschlusses „konditioniert“ sind (Kirsch und Desgouttes 1996), und da Weiterbildungsmöglichkeiten für ihr Ausbildungsniveau kaum vorhanden bzw. wenig offen sind, werden sie sich tendenziell noch stärker mit ihrer Laufbahnentwicklung beschäftigen und daher ihr Studium fortsetzen.

Die bestimmenden Faktoren für ein weiteres Studium unterscheiden sich jedoch nach dem gewählten Ausbildungszweig. So schließen Absolventen mit einem BTS vor allem ein weiteres Studium an, um ihre Chancen auf einen ersten sicheren Arbeitsplatz zu verbessern. Für Absolventen mit einem DUT scheinen neben einem sicheren Arbeitsplatz auch die Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen ein wichtiger Grund zu sein. Durch die Unterscheidung der Art und Dauer des gewählten Studiengangs ist es möglich, bestimmte Profile nach Männern und Frauen und nach dem ursprünglichen Abschluss herauszuarbeiten. Männer mit einem an einer STS oder einem IUT erworbenen Abschluss, die ein weiteres Kurzstudium wählen, treffen ihre Entscheidung anscheinend hauptsächlich aufgrund der Merkmale der angestrebten Beschäftigung. Bei den Absolventen der STS, die einen langen berufsbezogenen Studiengang wählen, scheint die Angst vor Arbeitslosigkeit und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen ausschlaggebend für ihre Entscheidung zu sein. Für die Absolventen der IUT, die ein weiteres Studium aufnehmen, scheint außer dem Wunsch nach direktem Zugang zu sicheren Arbeitsverhältnissen auch die Laufbahnentwicklung im Hinblick auf Führungsfunktionen eine wichtige Rolle zu spielen. Die Absolventen der IUT oder STS, die sich für einen traditionellen akademischen Studiengang entscheiden, haben dafür ähnliche Gründe: Es geht ihnen vor allem um die Beschäftigungsmerkmale und einen direkten Zugang zu einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis und außerdem – für Absolventen mit einem DUT – die Aufstiegsmöglichkeiten in Führungspositionen.

Für Frauen mit einem BTS, die ein weiteres Kurzstudium aufnehmen, scheinen insbesondere die Verdienstmöglichkeiten wichtig zu sein, das Risiko der Arbeitslosigkeit spielt bei ihrer Entscheidung allerdings eine noch größere Rolle. Tatsächlich dürfte die Aufnahme eines Kurzstudiengangs

häufig durch die Angst motiviert sein, durch ein weiteres Hinausschieben der Arbeitsplatzsuche in Arbeitslosigkeit zu geraten. Die Absolventinnen mit einem DUT sind bei der Entscheidung über die Fortsetzung des Studiums in einem Kurzstudiengang weniger durch das Arbeitslosigkeitsrisiko an sich motiviert, als vielmehr durch die Dauer der Arbeitslosigkeit. Eine Post-BTS/DUT-Ausbildung würde demnach die Möglichkeit bieten, sich zu spezialisieren bzw. eine Mehrfachkompetenz zu erwerben, durch die sie sich einerseits auf dem Arbeitsmarkt von anderen Bewerbern unterscheiden und durch die sie andererseits aufgrund des ausgeprägten Praxisbezugs dieser Ausbildungen schneller eine Arbeit finden können, als wenn sie ihre Ausbildung mit dem Erwerb des BTS oder DUT abschließen.

Absolventinnen mit einem BTS, die einen langen allgemein akademischen Studiengang wählen, wollen nicht nur schnell einen Arbeitsplatz finden, sondern streben außerdem ein sicheres Arbeitsverhältnis und Führungsfunktionen an. Ähnliche Motive finden sich bei den Absolventinnen mit einem DUT, wobei für sie die Verdienstmöglichkeiten wichtiger zu sein scheinen als der Zugang zu einer Führungsposition.

Für Studentinnen, die einen langen berufsorientierten Studiengang abschließen, unterscheiden sich die Gründe für ihre Entscheidung je nachdem, ob sie vorher ein DUT oder ein BTS erworben haben. Der Ausbildungszweig, in dem die Erstausbildung absolviert wurde, ist hier ganz entscheidend. Absolventinnen der IUT scheinen hauptsächlich durch die Merkmale des angestrebten Arbeitsplatzes (sicheres Arbeitsverhältnis, gute Verdienstmöglichkeiten) motiviert, während für die Absolventinnen der STS die Dauer der Arbeitslosigkeit entscheidend ist, die die Abgänger vor ihnen erlebt haben.

Konvergenz und Divergenz zwischen den verschiedenen Profilen

Nach der Herausarbeitung der Faktoren, die hauptsächlich die Fortsetzung des Studiums in den einzelnen Ausbildungszweigen bestimmen, lassen sich je nach den individuellen Merkmalen der Studierenden und je nach der Lage auf dem Arbeitsmarkt und des Beschäftigungssystems Konvergenzen und Divergenzen zwischen bestimmten Profilen erkennen.

Unter dem Gesichtspunkt der sozioökonomischen Merkmale der Studierenden ist das normale Alter vor allem dann ein wichtiger Faktor bei den Männern, wenn sie einen langen berufsorientierten Studiengang wählen. Dieses Fortsetzungsverhalten kann auf die Wahl einer Zwischenlösung hindeuten, bei der der Eintritt ins Berufsleben aufgrund der konjunkturellen Lage hinausgezögert wird und die BTS- oder DUT-Studiengänge bewusst als Pseudo-DEUG genutzt werden.

Diese Entscheidung für einen langen berufsorientierten Studiengang als Zwischenlösung ist möglicherweise schwieriger zu treffen, wenn sie nicht von vornherein geplant war, denn damit erfolgt der Eintritt in eine neue Ausbildungsphase, bei der der Faktor „keine Verzögerung im bisherigen Bildungsweg“ die Entscheidung stark beeinflusst. Auch bei Frauen spielt das „normale Alter“ eine Rolle, hat aber nicht den gleichen hohen Stellenwert

wie die „familiäre Situation“. Wenn Frauen sich für einen langen Studiengang entscheiden, ist vor allem die Tatsache ausschlaggebend, ob sie ledig sind oder nicht. Darüber hinaus weisen Männer und Frauen, die lange berufsorientierte Studiengänge einschlagen, konvergente Züge auf und zwar unabhängig vom ursprünglichen Studienzweig. Ihre Entscheidung, einen langen berufsorientierten Studiengang anzuschließen, ist im Vergleich zur Entscheidung für andere Ausbildungszweige stärker davon abhängig, dass der Vater eine Position als leitender Angestellter bekleidet. Die Berufstätigkeit der Mutter spielt dagegen, wenn man die einzelnen Ausbildungszweige betrachtet, nur eine untergeordnete Rolle und das auch nur bei männlichen BTS-Inhabern, die entweder einen Post-BTS-Studiengang oder einen langen allgemein akademischen Studiengang wählen. Das allgemeinbildende Abitur ist ein Merkmal, das unabhängig vom Geschlecht bei allen Fortsetzungsentscheidungen eine positive Rolle spielt. Es spielt jedoch eine besonders große Rolle bei männlichen und weiblichen IUT-Absolventen, wenn der gewählte Studiengang ein langer Studiengang ist. Für die männlichen Absolventen der STS ist das allgemein bildende Abitur von Bedeutung, wenn Kurzstudiengänge geplant sind, und bei weiblichen Absolventen bei der Entscheidung für lange berufsorientierte Studiengänge.

Die zwischen den Profilen der Studierenden festgestellten Divergenzen und Konvergenzen im Hinblick auf die Variablen „Wahrnehmung der Spannungen auf dem Arbeitsmarkt“ einerseits und „Beschäftigungsmerkmale“ andererseits entsprechen nicht denen, die für die individuellen Merkmale der Absolventen festgestellt wurden. Die Motivationen der Frauen für die Fortsetzung ihres Studiums hängen vom ersten Abschluss ab. So achten Frauen, die ein BTS besitzen und einen kurzen oder langen berufsorientierten Studiengang wählen, besonders auf die Bedingungen für die berufliche Eingliederung. Für die IUT-Absolventinnen sind vor allem die Beschäftigungsmerkmale ausschlaggebend für die Aufnahme eines langen allgemeinen oder berufsorientierten Folgestudiums. Bei den Frauen ist also der ursprüngliche Abschluss das strukturierende Element für das Profil eines weiteren Studiums, bei den Männern sind es dagegen die Beschäftigungsmerkmale, die ausschlaggebend sind und sie zu einer Fortsetzung des Studiums bewegen. Der Effekt „ursprünglicher Abschluss“ spielt unabhängig vom gewählten Ausbildungszweig eine wichtige Rolle für die Bedeutung, die dem „Zugang zu leitenden Funktionen“ beigemessen wird. Die Möglichkeit, in leitende Funktionen aufsteigen zu können, stellt für alle eine Motivation dar. Im Übrigen kann man Konvergenzen bei den Motivationen für lange Folgestudiengänge feststellen. Unabhängig von der Art des eingeschlagenen langen Studiengangs wollen alle IUT- und STS-Absolventen Zugang zu sicheren Beschäftigungsverhältnissen. Für diejenigen, die lange berufsorientierte Studiengänge wählen, spielt außerdem das Risiko der Arbeitslosigkeit eine wichtige Rolle. Dagegen weisen die Profile der Absolventen, die ein Kurzstudium anschließen, divergierende Merkmale auf. Inhaber eines BTS, die ein weiteres Studienjahr anschließen, streben einen direkten Zugang zu einem sicheren Beschäftigungsverhältnis an, während die Aufnahme eines Kurzstudiums bei DUT-In-

haben durch die Aussicht auf den Status „leitender Angestellter/Führungskraft“ motiviert ist, für den eine anerkannte Ausbildung im Umfang von „Bac+3“ erforderlich ist. Im Übrigen wurden die ersten *Diplômes nationaux de techniciens spécialisés* (DNTS) in erster Linie nach einem Post-DUT und nicht nach einem Post-BTS erworben (Gendron, 1995) ⁽¹⁰⁾.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend geht aus den Regressionsmodellen zu einem Folgestudium hervor, dass die Studierenden generell ihr Studium dann eher fortsetzen, wenn sie die Lage auf dem Arbeitsmarkt pessimistisch einschätzen. Das ist in stärkerem Maß der Fall, wenn sie ein allgemeinbildendes Abitur erworben haben, aus wohlhabenden Verhältnissen stammen und ihr bisheriger Bildungsweg reibungslos verlaufen ist. Diese Tendenz deckt sich mit der von Cahuzac und Plassard 1996 nachgewiesenen Tendenz. Doch sobald Art und Dauer der Studiengänge betrachtet werden, werden Unterschiede deutlich, und der neuartige Beitrag des vorliegenden Artikels besteht darin, diese Unterschiede aufzuzeigen. Anhand des für meine Arbeiten benutzten Datenmaterials (Céreq-Untersuchung von 1991) war es nämlich möglich, die bestimmenden Faktoren für die Fortsetzung des Studiums nach Länge und Art des Folgestudiums zu spezifizieren, was mit den von Cahuzac und Plassard (1996) benutzten Daten nicht möglich war. Hierin liegt die Neuartigkeit der vorliegenden Arbeit, und dies erklärt auch vor allem, dass unsere Schlussfolgerungen von dem von Cahuzac und Plassard gezogenen Fazit abweichen. Während diese beiden Autoren die Frage stellten, ob die Tendenz zur Fortsetzung des Studiums, die sich zu einem größeren Teil in universitären Studiengängen niederschlägt, nicht einer zunehmenden Tendenz zum Studium in allgemeinen akademischen Ausbildungsgängen zuzuschreiben ist ⁽¹¹⁾, gibt die Unterscheidung der Ausbildungszweige des Folgestudiums in unseren Modellen Anlass zur umgekehrten Schlussfolgerung in Bezug auf ein weiteres Studium der Studieren-

⁽¹⁰⁾ die ebenso wie die vor kurzem geschaffenen *Licences professionnelles* in die Zuständigkeit der Universitäten fallen. Die *Licence professionnelle* wird von den Universitäten allein oder in Kooperation mit anderen staatlichen Hochschulen verliehen. Die entsprechende Befugnis wurde ihnen vom Minister für Hochschulbildung übertragen.

⁽¹¹⁾ Diese Unterschiede zwischen unseren jeweiligen Schlussfolgerungen lassen sich durch die gröbere Einteilung der Ausbildungszweige des Folgestudiums erklären, zu der Cahuzac und Plassard (1996) durch die Art der benutzten Datenbasis gezwungen waren. Diese Autoren betrachteten alle universitären Studiengänge der zweiten Stufe als vorwiegend allgemein-akademische Ausbildungsgänge. Viele dieser Studiengänge, die nach einem BTS oder DUT begonnen werden, führen jedoch zu einer *Maitrise en sciences et techniques* bzw. einer berufsbezogenen *Maitrise*.

Cahuzac und Plassard (1996), S. 11: „Um diesen Prozess (in etwa) einzuschätzen, wurde eine grobe Einteilung der Ausbildungsgänge in zwei Gruppen vorgenommen, eine vorwiegend allgemein akademische und eine vorwiegend berufsorientierte Gruppe. Zur berufsorientierten Gruppe gehören die Ausbildungszweige der Anfangsstichprobe (IUT, BTS, Ecoles) sowie die berufsbezogenen Universitätsabschlüsse der dritten Stufe (DESS), die allgemein akademische Gruppe umfasst alle sonstigen Universitätsabschlüsse (1. und 2. Stufe) sowie die forschungsbezogenen Ausbildungen.“ (DEA, Thèse)

den, nämlich dass ein solches Studium eher in den berufsorientierten Ausbildungszweigen absolviert wird. Die Neigung zu einem Folgestudium in berufsorientierten Ausbildungszweigen wird durch das aktuelle Verhalten der Studierenden auf allen Stufen des Hochschulbereichs (seit der Einrichtung der *Licences professionnelles* und der *Masters professionnels*) bestätigt. Anhand der spezifischen logistischen Modelle zeichnen sich zwei Hauptprofile für die Fortsetzung des Studiums ab. Mit der Belegung von technischen Kurzstudiengängen (*Post-BTS* oder *Post-DUT*) werden eher kurzfristige Ziele wie ein schneller Einstieg ins Berufsleben verfolgt, während ein Folgestudium in Form eines langen allgemein akademischen Studiengangs durch die jeweiligen Beschäftigungs- und Karriereperspektiven motiviert sein dürfte, d. h. durch die Möglichkeit, eine Position als leitender Angestellter bzw. Führungskraft einzunehmen. Bei den Absolventen, die lange berufsorientierte Studiengänge aufnehmen, ist eine Kombination dieser verschiedenen Motivationen anzutreffen.

Schließlich ging es auch darum, mit diesen Arbeiten zu zeigen, dass in einem Kontext des Beschäftigungswettbewerbs die Ausbildungsnachfrage eher von sequenziellen und strategischen Entscheidungen abhängt (verstanden als strategische Reaktion auf den Wettbewerb bzw. die in der Arbeitsplatznachfrage von Studierenden mit demselben Profil aggregierten „Gegner“) als von simplen Entscheidungen der Einzelnen zur optimalen Ressourcenallokation, wie es von der üblichen Humankapitaltheorie postuliert wird. Ferner wird versucht, die Komplementarität von Ansätzen der Humankapitaltheorie und der Signalisierung ⁽¹²⁾ und der Forminvestition zu zeigen ⁽¹³⁾. Wenn es um die Grundbildung geht, kann der Wille, sich von jemandem abzuheben, der nur einen „Bac+2“-Abschluss hat, und daher ein Folgestudium anzuschließen, von dem Anliegen getragen sein, ein doppeltes Signal an einen potenziellen Arbeitgeber auszusenden. Einmal mit der selektiven Erstausbildung und dann, indem man sich durch eine Spezialisierung von den anderen abhebt. Dieser Wille, sich abzuheben, ist vor allem in einem Arbeitsmarkt sinnvoll, der wie der französische stark durch auf Abschlüsse bezogene Hierarchien bestimmt ist (Gendron 2005 und 1999).

⁽¹²⁾ Gegenüber der Humankapitaltheorie, die Ausbildung mit einer Investition in Produktivität gleichsetzt, unterscheidet sich die Signaltheorie (die auch als Signaling-Ansatz bezeichnet wird) von Spence (1973) in genau diesem Punkt, da sie annimmt, dass Investition in Ausbildung eher ein Filter ist, der das Potenzial eines Einzelnen aufzeigt, als ein Produktivitätsindikator. Diese Theorie geht davon aus, dass sich die Arbeitgeber in einer Situation der unvollkommenen Information gegenüber einem Bewerber für eine Einstellung befinden, und betrachtet die Investition in Ausbildung als Signal. Da sie die Fähigkeiten der Bewerber nicht kennen, orientieren sich die Arbeitgeber an den Signalen, die die Bewerber aussenden: Ein Abschluss signalisiert vor allem das Potenzial eines Bewerbers, in gleichem oder sogar stärkerem Maße als seine Produktivität.

⁽¹³⁾ In Fortführung der Humankapitaltheorie geht die Theorie der Forminvestition (Thévenot 1986) an der Grenze zur konventionalistischen Strömung davon aus, dass die Qualifikation der Beschäftigten für das Funktionieren des Arbeitsmarkts eine entscheidende Rolle spielt, allerdings nur in institutionalisierter Form (d. h. in Form von Klassifikationssystemen, Lohn- und Gehaltstabellen), durch die Systeme mit vertikalen Hierarchien und horizontalen Äquivalenzen gebildet werden.

Mit diesen Modellen wurde versucht, das Phänomen der Fortsetzung des Studiums in Bezug auf „Strategien der Beschäftigungsfähigkeit“ zu erfassen, indem die Auswirkungen der Schwierigkeiten, die Absolventen der IUT und der STS auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem erfahren haben, auf die Entscheidung über ein weiteres Studium untersucht wurden. Diese Modelle sollten hingegen keine Aussagen treffen über die „Bildungsstrategie“, eine andere Facette des Phänomens „Fortsetzung des Studiums“. Anhand von monografischen Untersuchungen mit mikro-ökonomischem Ansatz bei BTS-Inhabern, die ein Kurzstudium anschließen [wird im vorliegenden Artikel nicht besprochen, aber in einem Bericht und einer Forschungsarbeit dargelegt (Gendron, 1995 und 2004)], konnte diese Bildungsstrategie-Dimension aufgezeigt werden, nämlich die Nutzung dieser Kurzstudiengänge als (propädeutische, *Pseudo*-DEUG- oder *Pseudo*-CPGE-) Ausbildungsetappe. Diese Fortsetzung des Studiums hängt demnach von sequenziellen strategischen Entscheidungen ab und illustriert ein Verhalten von Akteuren, die sich mit der Realität auseinandersetzen, die zu handeln und auf die Veränderung ihrer Umgebung und auf die durch Unsicherheit ausgelösten Schwierigkeiten rational zu reagieren verstehen, indem sie sowohl kognitive als auch kalkulatorische Fähigkeiten mobilisieren. Sequenzielle (oder etappenweise) Entscheidungen ermöglichen es den Studierenden, aufgrund flexibler Strategien ihre doppelte Aufgabe (noch) besser zu bewältigen, nämlich Unsicherheit abzubauen und Optimalität zu erreichen, da die Studierenden durch kognitive Rationalität eine Überprüfung und Anpassung der jeweiligen Strategie vornehmen und in einem sich wandelnden Umfeld lernen, ausprobieren und reifen können. Somit kann dieser Aufschwung und die Vielfalt der Strategien für die Studienfortsetzung dieser Absolventen durch einen sequenziellen und strategischen Ansatz erklärt werden: ein Verhalten, das Bildungsstrategie und/oder auf Beschäftigungsfähigkeit zielende Strategie kombiniert und Risikominimierung (Risiko des Scheitern eines Universitätsstudiums) mit Maximierung der Wettbewerbsvorteile verbindet (durch den Mehrwert der zusätzlichen technischen und beruflichen Kompetenz, die im weiteren Studium vermittelt wird, und ihre unmittelbare logische Folge, ihre Signalisierung).

Die Begeisterung für diese Ausbildungszweige spiegelt den Erfolg dieser Studiengänge wider, aber ihr eigentlicher Zweck, nämlich als „abschließende“ Studiengänge für den sofortigen Einstieg ins Berufsleben zu dienen, wird durch die ständige Zunahme der Zahl derer, die ihr Studium fortsetzen, in Frage gestellt. Ganz allgemein stellt sich die Frage nach den Bildungsinvestitionen und ihrer Signalisierung sowie nach der Umwidmung von bildungspolitischen Strategien durch die Strategien der (privaten) Akteure: Beim Zugang zu diesen Bildungszweigen hat die Selektion den Effekt, dass im Prinzip „gute“ Schüler bzw. Studierende aufgenommen werden, die in der Lage sind, auch einen langen Studiengang erfolgreich zu absolvieren, und daher eine relativ starke Neigung zur Fortsetzung des Studiums verspüren. Insbesondere spielen auch Aufbau, Organisation und

Funktionsweise des Hochschulwesens, das diese Fortsetzung des Studiums durch entsprechende Angebote ebenfalls anheizt, und die Arbeitsmarktregeln in Frankreich bei den Studienwahlentscheidungen und deren Legitimierung eine Rolle. Im Übrigen wäre es unter dem Gesichtspunkt der Organisation des Hochschulwesens interessant, die Auswirkungen der Selektion beim Zugang zu diesen Ausbildungszweigen auf die eventuelle Fortsetzung des Studiums zu kennen ⁽¹⁴⁾.

Durch diese ersten Ergebnisse wird außerdem die Notwendigkeit von Forschungsarbeiten, Daten und Informationen auf sozioökonomischem Gebiet bekräftigt. Aber auch im psychologischen Bereich werden Erkenntnisse benötigt über die Art, wie die Studierenden ihre Bildungsentscheidungen treffen, und die Art, wie sie angesichts der Struktur und der Organisation des Bildungsangebots und im Hinblick auf die Erwartungen und die Regeln des französischen Arbeitsmarkts bei ihren Studienwahlentscheidungen vorgehen. Diese Arbeiten wie auch die Arbeiten über die Fortsetzung des Studiums werfen vor allem das reale Problem der beruflichen Orientierung auf, das in Frankreich noch nicht ernst genug genommen wird. ■

⁽¹⁴⁾ Durch Untersuchungen zu den *Two-Year Colleges* (TYC) der Community Colleges, d. h. kurze technische Studiengänge im amerikanischen Hochschulwesen, die allen offen stehen, nicht selektiv sind und eine Fortsetzung des Studiums im Rahmen der *Four-Year Colleges* vorsehen, wurde versucht, die Auswirkungen einer nicht vorhandenen Selektion beim Zugang auf die Fortsetzung des Studiums zu erfassen (Gendron 2000). Durch diese Forschungsarbeit wurde deutlich, dass nur ein relativ geringer Prozentsatz der Studierenden ihr Studium am Ende dieser TYC fortsetzt, was zum Teil auf die nicht vorhandene Selektion beim Zugang zu diesen Ausbildungszweigen zurückzuführen ist. Diese Studiengänge werden absolviert von Studierenden, die sich wirklich für ein technisches Kurzstudium interessieren, obwohl eine Fortsetzung des Studiums am Ende dieser Studiengänge institutionell möglich und vorgesehen ist. Diese ersten Untersuchungsergebnisse müssen allerdings wie bei jeglichen internationalen Vergleichen aufgrund des unterschiedlichen sozioökonomischen und Arbeitsmarktkontexts der beiden untersuchten Länder mit Vorsicht betrachtet werden.

Bibliografie

- Altonji, J. G. „The demand for and return to education when education outcomes are uncertain“, *Journal of Labor Economics*, Bd. 11, Nr. 1, 1993, S. 48-83.
- Arrow K. J. „Higher education as a filter“, *Journal of Public Economics*, Bd. 2, 3. Juli 1973 S. 193-216.
- Beaud, S. *80 % au bac... et après? – Les enfants de la démocratisation scolaire?* La Découverte, 2003.
- Becker, G. S., *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special references to education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, S. 9.
- Cahuzac, É.; Plassard J. M. „Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français: l'exemple des BTS, DUT et des Écoles“. *Documents Séminaire*, Céreq, Nr. 115, 1996, S. 279-298.
- Dubar, C. «Diplômés de niveau III et population active occupée», *Collection des Études du Céreq*, Nr. 60, 1991, S. 121-127.
- Duru, M. *La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire, étude longitudinale d'une cohorte de candidats bacheliers*, Thèse d'État en Sciences Économiques, Université de Dijon, 1978, 275 S.
- Épiphane, D.; Hallier P. Les bacheliers dans l'enseignement supérieur, *Documents Observatoire*, Céreq, Nr. 113, Januar 1996.
- Ertul, S. (Hrsg.) *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STES)*, PUF, 2000.
- Gendron, B. «Les formations complémentaires d'initiative locale comme forme possible de régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local» in Guyot, J.-L., Mainguet C.; Van Haeperen B. (Hrsg.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux*, Éditions De Boeck Université, collection Économie, Société, Région. Brüssel, 2005, S. 135-151.
- Gendron, B. *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études: une analyse économique*, Sorbonensia oeconomica, Éd. Publications de la Sorbonne, Paris, 2004, 261 S.
- Gendron, B. «Does strategic behaviour play a part in the demand for education? The problems raised by continued education on completion of a BTS and DUT course in France or a two Year college in the United States», in *Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives*, Cedefop, 2000, S. 189-214.
- Gendron, B. «La régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local», in *Les Cahiers du G.R.A.T.I.C.E. (Groupe de Recherche et d'Analyse des Théories Institutions et Conventions*

- Économiques*), Nr. 17, Oktober 1999, Université de Paris XII, Val de Marne, 1999, S. 133-151.
- Gendron, B. «Cheminement de formation dans l'enseignement supérieur: l'exemple des diplômés de STS et d'IUT. Une tentative d'analyse des déterminants de la poursuite d'études à l'issue de ces formations», in *CEREQ Documents, série Séminaire*, Nr. 141, Februar 1999, S. 165-188.
- Gendron, B. «Le comportement stratégique de la demande d'éducation, le cas de la poursuite d'études à l'issue d'un BTS et d'un DUT», Kapitel in *Les politiques sociales catégorielles, Fondements, portée et limites*, L'Harmattan, collection Logiques Économiques, 1998, S. 174-195.
- Gendron, B. *D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité: analyse de la poursuite d'études après un BTS ou un DUT*, Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, 1997.
- Gendron, B. «Les salaires et les emplois occupés par les diplômés d'IUT et de STS en Ile de France», in *Regards sur l'Ile de France, INSEE*, Nr. 32, 1996a, S. 14-17.
- Gendron, B. «Le temps d'accès à l'emploi des diplômés d'IUT et de STS en Ile de France» in *Regards sur l'Ile de France, INSEE*, 1996b, Nr. 31, S. 13-14.
- Gendron, B. «Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III, négociation et construction», *Formation Emploi* Nr. 52, Oktober-Dezember 1995, S. 49-52.
- Gendron, B. *Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III, Collections CPC*, Nr. 5/95, Ministère de l'éducation nationale, Januar 1995, 136 S.
- HCEEE. Compte-rendu de la séance plénière du 9 Janvier 2003 du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi, DPD, Ministère de l'Éducation nationale 2003.
- Hillau, B. «Devenir du niveau III ou la référence trop étroite au technicien supérieur», Nr. 60, *Collection des Études du Céreq*, 1991, S. 113-118.
- Kirsch, J. L.; Desgouttes J. P. «Diplôme et déclassement», *Céreq Bref*, Nr. 117, Februar 1996.
- Kirsch, J. L. «Niveau III: la décennie de toutes les tensions, note de synthèse», Nr. 60, *Collection des Études du Céreq*, 1991, S. 9-20.
- Levhari, D.; Weiss Y., «The effect of risk on the investment in human capital», *American Economic Review*, Nr. 64, Dezember 1974, S. 950-963.
- Lojkine, J. *Les jeunes diplômés, un groupe social en quête d'identité*, Sociologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, 1992.

- Martinelli, D.; Vergnies J. F. «L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade», *Céreq Bref*, Nr. 107, März 1995.
- Mingat, A. *Essai sur la demande d'éducation*, Thèse de Doctorat d'État Sciences Économiques, Université de Dijon, 1977.
- spence, M., «Job Market Signaling», *Quarterly Journal of Economics*, Bd. 87, 1973. S. 355-374.
- Thevenot, L. «*Les investissements de forme*», Les Cahiers du CEE, Nr. 29, 1986, S. 27-71.
- Vernières, M., *L'insertion professionnelle, Analyses et Débats*, Economica, Paris, 1996, S. 57-70.

Anhang 1 Das französische Hochschulsystem

Das Hochschulwesen in Frankreich umfasst alle Ausbildungsgänge, die nach dem Abitur einsetzen, wobei das Abitur als erste Stufe der Hochschulbildung betrachtet wird (siehe Abbildung unten). Das französische Hochschulsystem zeichnet sich durch eine Koexistenz von Studiengängen aus, deren Zielrichtung, Verwaltungsstruktur, Zulassungsbedingungen und Studienorganisation sehr verschieden sind. So verteilen sich die Studierenden wie folgt: zum einen auf die Universitäten, die zumeist multidisziplinäre allgemein akademische und berufsorientierte Studiengänge in den drei Studienabschnitten anbieten. Zu den Universitäten gehören die *Instituts universitaires de technologie* (IUT) mit zweijährigen Studiengängen, die mit einem *Diplôme Universitaire de Technologie* (DUT) abschließen, und die Ingenieurschulen. Zum anderen gibt es zweijährige Ausbildungen im Anschluss an das Abitur, die in staatliche oder staatlich anerkannte Gymnasien eingegliedert sind, wo sie auch stattfinden. Der Unterricht wird von Sekundarschullehrern erteilt. Gemäß den Dezentralisierungsgesetzen werden die laufenden Kosten und die Investitionen von den Regionen finanziert, der Zentralstaat sorgt für die Bezahlung der Lehrkräfte und die Finanzierung der Ausstattung. Zu diesen Kurzstudiengängen gehören einerseits die Vorbereitungsklassen für die Eliteuniversitäten, die *Grandes Écoles* (*classes préparatoires aux grandes écoles* – CPGE), die auf die Aufnahmeprüfungen der Ingenieur-, Handels- und Verwaltungshochschulen sowie der *Écoles normales supérieures* vorbereiten, und andererseits die *Sections de techniciens supérieurs* (STS), die in einer zweijährigen Ausbildung zum *Brevet de technicien supérieur* (BTS) führen, mit dem ein sofortiger Einstieg ins Berufsleben möglich ist. Außerdem gibt es eine große Vielfalt weiterer staatlicher und privater Ausbildungsgänge. Insbesondere sind hier zu nennen die *Écoles paramédicales et sociales*, die der Aufsicht des Gesundheitsministeriums unterstehen, und die *Écoles d'ingénieurs indépendantes des universités*, die der Aufsicht des Bildungsministeriums bzw. anderer Fachministerien unterstehen (Ministerium für Verteidigung (*École polytechnique*), Landwirtschaft (*Écoles d'agronomie*), Industrie (*Écoles des mines ou des télécommunications*), Ausrüstung (*École des ponts et chaussées*)). Dabei handelt es sich um Hochschulen, die häufig bereits während der französischen Revolution gegründet wurden, und die insbesondere mit der Ausbildung von Ingenieuren für die *Grands corps techniques de l'État* betraut sind. Außerdem sind zu nennen die zumeist privaten oder den Handelskammern unterstellten *Écoles de commerce et de gestion* und die *Écoles supérieures artistiques et culturelles* (für Ausbildungen in den Bereichen Architektur und Kunst), die dem Ministerium für Kultur und Kommunikation unterstehen.

Trotz dieser großen Vielfalt im französischen Hochschulwesen lassen sich aber auch einige gemeinsame Züge herausstellen. Es gibt keine Gegensätze mehr zwischen Universitäten und Hochschulen, da die berufsorientierten Studiengänge an den Universitäten beträchtlich ausgebaut wurden, in denen heute ein großer Teil der Ingenieure und Verwaltungsfachkräfte ausgebildet wird, während die Hochschulen verstärkt Forschung betreiben. Das französische System unterscheidet jedoch zwischen einem Hochschulbereich, der Zulassungsbeschränkungen unterliegt, und einem Hochschulbereich ohne Zulassungsbeschränkungen. Auf die heikle Problematik der Selektion, die sich bereits am Anfang des Hochschulstudiums stellt, wird in diesem Artikel eingegangen. „*Le premier cycle de l'enseignement supérieur, d'une durée de deux ans, est a priori fondé sur le principe de non sélection*“ (Für den ersten zweijährigen Studienabschnitt gilt *a priori* der Grundsatz des offenen Zugangs). Das besagt Artikel 14 des Hochschulgesetzes von 1984, der jetzt in das Bildungsgesetzbuch übernommen wurde (*Code de l'éducation* L 612-3), und der das Recht jedes Abiturienten festschreibt, einen Universitätsstudiengang seiner Wahl aufzunehmen. Aber es werden auch sofort die Ausnahmen genannt: die *Instituts universitaires de technologie* (IUT), die Vorbereitungsklassen für die *Grandes écoles* (CPGE), die *Sections de techniciens supérieurs* (STS) und die Hochschulen für die Berufe im Gesundheitsbereich. In Letzteren gilt ein Numerus clausus, der nach einer Auswahlprüfung, die am Ende des ersten Studienjahrs stattfindet, zentral festgelegt wird. Umgekehrt dürfen die Universitäten bei langen Studiengängen ihre Studienbewerber nicht auswählen, da hier der Grundsatz des freien und unbeschränkten Zugangs gilt. Die logische Folge aus dem freien Zugang zur Universität und der Selektion beim Zugang zu den Kurzstudiengängen ist, dass die Studienwahl der Studierenden gleichzeitig von ihren Wünschen, den verfügbaren Informationen und ihrer Annahme oder Nichtannahme in den selektiven Ausbildungszweigen abhängt. Das Ergebnis ist nicht unbedingt optimal. So ist ein nicht geringer Anteil von Abiturienten in allgemeinen akademischen Studiengängen an der Universität eingeschrieben, obwohl sie gerne einen selektiven technischen Kurzstudiengang belegt hätten. Umgekehrt entscheidet sich eine wachsende Zahl von Studienbewerbern mit einem allgemeinbildenden Abitur dafür, ein Kurzstudium an einem IUT oder einer STS zu belegen und möglicherweise ein weiteres Studium im zweiten Studienabschnitt anzuschließen. Dieses Phänomen wird im vorliegenden Artikel analysiert.

Abbildung 1. Vereinfachte Darstellung des französischen Bildungswesens - Sekundarbereich und Hochschulbereich (sowie Berufsausbildung)

				Wichtigste Abschlüsse im allgemein-akademischen Bereich (im Bildungssystem: Schulstatus)		Abschlüsse in den CFA (Centres de Formations d'Apprentis – Berufsausbildungs- zentren) (Ausbildungsstatus)
Hochschulbereich	Ab 18 Jahre	Niveau II-I		Doktorat	(neue Struktur im Bologna-Prozess) Doktorat	<i>Ingenieurstitel</i>
				DEA ⁽¹⁾ - Diplôme d'études approfondies DESS ⁽²⁾ - Diplôme d'études supérieures spécialisées Ingenieurdiplom Maîtrise ⁽³⁾	Master (frühere Maîtrise + DEA oder DESS)	
				Licence ⁽⁴⁾ Licence Professionnelle ⁽⁵⁾ DNTS ⁽⁶⁾ , Post-DUT/BTS	Licence Licence Professionnelle DNTS, Post-DUT/BTS	
		Niveau III		DEUG ⁽⁷⁾ -Diplôme d'études universitaires générales DUT ⁽⁸⁾ - Diplôme universitaire de technologie BTS ⁽⁹⁾ - Brevet de technicien supérieur		<i>Licence Professionnelle Post-DUT/BTS</i> <i>DUT, BTS</i>
Gymnasium	15 bis 18 Jahre 3 bis 4 Schuljahre	Niveau IV	Baccalauréat général (Allgemein- bildendes Abitur)	Baccalauréat technologique (Technisches Abitur)	Baccalauréat professionnel (Berufsbezogenes Abitur)	<i>Berufsbezogenes Abitur</i> <i>BEP CAP</i> <i>Berufsbezogene Bildung</i>
		Niveau V	Allgemeine Bildung	Technische Bildung	Berufsbezogene Bildung	

(1) Abschlusszeugnis für Studierende, die eine schriftliche Abschlussarbeit (*mémoire*) vorgelegt und die Prüfungen am Ende eines einjährigen universitären Studiengangs des dritten Studienzyklus aufbauend auf den Erwerb der *Maîtrise* bestanden haben. Der Abschluss wird für eine einjährige Forschungstätigkeit zu einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung verliehen. Die (schriftlichen und mündlichen) Abschlussprüfungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und beziehen sich auf die jeweiligen Studienfächer. Im Abschlusszeugnis ist die Fachrichtung aufgeführt. Es ist Vorbereitung für ein zu dem Abschluss *Doctorat* führendes Promotionsstudium. [...]

- (²) Abschluss für Studierende, die die Prüfungen am Ende eines einjährigen Studiengangs des dritten Studienzyklus bestanden haben. Dazu gehört ein verpflichtendes Betriebspraktikum. Voraussetzung ist der Besitz des Abschlusses *Maitrise* (oder eines entsprechenden Abschlusses). Die (schriftlichen und mündlichen) Leistungsfeststellungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und beziehen sich auf die jeweiligen Studienfächer. Darüber hinaus müssen die Studierenden einen Bericht über ihr Betriebspraktikum vorlegen. In dem Zeugnis ist die jeweilige Spezialisierung aufgeführt. Es berechtigt zur Berufsausübung. [...]
- (³) Abschlusszeugnis für Studierende, die eine schriftliche Abschlussarbeit (*mémoire*) vorgelegt und die Prüfungen am Ende eines einjährigen universitären Studiengangs des zweiten Studienzyklus bestanden haben. Zugangsvoraussetzung zu diesem Studiengang ist der Abschluss *Licence*. Die Prüfungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und beziehen sich auf die betreffenden Studienfächer. Im Abschlusszeugnis wird die Studienrichtung aufgeführt. An den *instituts universitaires professionnalisés* (IUP) wird mit diesem Abschluss der Titel *Ingénieur-maitre* verliehen. Die Bezeichnung des Abschlusses wird grundsätzlich durch das betreffende Fachgebiet ergänzt. Der Abschluss ist Voraussetzung für den Zugang zu einem universitären Studiengang des dritten Studienzyklus (mit dem Abschluss *Diplôme d'études approfondies* oder *Diplôme d'études supérieures spécialisées*). [...]
- (⁴) Abschluss für Studierende, die aufbauend auf den Abschluss *Diplôme d'études universitaires générales* die Abschlussprüfungen am Ende eines einjährigen universitären Studiengangs des zweiten Studienzyklus bestanden haben. Die (schriftlichen und mündlichen) Prüfungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und beziehen sich jeweils auf alle Studienfächer. Im Abschlusszeugnis wird das Hauptfach angegeben. Der Abschluss berechtigt zur Fortsetzung des Studiums in Studiengängen zum Erwerb des Abschlusses *Maitrise* [...]. Der Abschluss ist berufsqualifizierend und berechtigt zum Führen des Titels (*grade*) *Licencié/e*. [...]
- (⁵) Nationaler Abschluss, der 1999 eingeführt wurde. Wird seit 2000/01 an Studierende vergeben, die die Prüfungen am Ende eines einjährigen Universitätsstudiengangs des zweiten Studienzyklus [...] bestanden haben. Voraussetzung für diesen Studiengang ist einer der Abschlüsse *Brevet de technicien supérieur*, *Diplôme universitaire de technologie*, *Diplôme d'études universitaires générales* oder *Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques*. Der Abschluss wird von den Universitäten allein oder zusammen mit anderen öffentlichen Hochschuleinrichtungen verliehen und ist berufsqualifizierend. [...] Inhaber des Abschlusses führen den Titel (*grade*) *Licencié/e*. [...]
- (⁶) Abschlusszeugnis für Inhaber eines *Brevet de technicien supérieur* oder *Diplôme universitaire de technologie*, die die Prüfungen im Rahmen eines einjährigen berufsorientierten Studiums im Tertiärbereich in der Studienrichtung Technik bestanden (und im alternierenden Ausbildungssystem zusätzlich ein Betriebspraktikum absolviert) haben. Die Prüfungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und unterscheiden sich je nach Fachrichtung. Die Fachrichtung wird im Zeugnis aufgeführt. Der Abschluss berechtigt zur Teilnahme am Auswahlverfahren zur Rekrutierung von Lehrkräften für die *lycées professionnels*. Abkürzung für *Diplôme national de technologie spécialisée*. [...]
- (⁷) Zwischenabschluss für Studierende, die die vorgeschriebenen Prüfungen eines 2-jährigen universitären Studiengangs des ersten Studienzyklus bestanden haben. Die Prüfungen werden von der jeweiligen Hochschule festgelegt und beziehen sich auf die betreffenden Studienfächer. In dem Zeugnis ist das Hauptfach aufgeführt. Es eröffnet den Zugang zu einem Universitätsstudium des zweiten Studienzyklus, das zur *Licence* oder zur *Licence professionnelle* führt. [...]
- (⁸) Abschlusszeugnis am Ende des 2-jährigen universitären Studiums an einem *institut universitaire de technologie* (IUT) für Studierende, die die kontinuierlichen Leistungsfeststellungen im Verlauf des Studiengangs bestanden haben. In dem Zeugnis wird die Fachrichtung aufgeführt. Der Abschluss ist berufsqualifizierend und eröffnet den Zugang zu einem weiterführenden Studiengang, der zum Abschluss *Diplôme national de technologie spécialisée* oder *Licence professionnelle* führt. Das Abschlusszeugnis berechtigt zum Führen des Titels *Technicien supérieur*. [...]
- (⁹) Zeugnis für Studierende, die die Prüfungen am Ende eines 2-jährigen Studiums im nicht-universitären Hochschulbereich bestanden haben. Die Prüfungen werden von den einzelnen Hochschulen entweder nach Abschluss oder im Verlauf des jeweiligen Studiengangs organisiert und unterscheiden sich je nach Fachrichtung und Spezialisierung. Im Abschlusszeugnis ist die Spezialisierung aufgeführt. Der Abschluss berechtigt zur Ausübung des entsprechenden Berufs oder zur Aufnahme eines weiterführenden Studiums, das zum Abschluss *Diplôme national de technologie spécialisée* oder *Licence professionnelle* führt. Inhaber des Abschlusses führen den Titel *Technicien supérieur*. [...]
- (¹⁰) Abschlusszeugnis für Schüler, die mit dem Bestehen der (obligatorischen) nationalen Abschlussprüfung eine 2-jährige Ausbildung im beruflichen Sekundarbereich II (2-jährige Berufsausbildung in einem *lycée professionnel*, Fortbildung oder Fernkurs) erfolgreich

abgeschlossen haben. Die Prüfungen bestehen aus zwei Durchgängen schriftlicher und mündlicher Leistungsfeststellungen in allgemein bildenden und berufsbezogenen Fächern. Im Abschlusszeugnis ist die Spezialisierung aufgeführt. Es berechtigt zur Ausübung des entsprechenden Berufs als Facharbeiter bzw. Fachangestellter und eröffnet den Zugang zu den Vorbereitungsklassen für das berufsbezogene oder technische *Baccalauréat*. [...]

- (11) Beruflicher Befähigungsnachweis für Schüler, die nach einer 2-jährigen Ausbildung im Sekundarbereich II in einem Beruf in Industrie, Handwerk oder Dienstleistungsgewerbe die (obligatorische) nationale Abschlussprüfung bestanden haben. Die Prüfung besteht aus schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfungsteilen, die von den nationalen Bildungsbehörden (*autorités académiques nationales*) festgelegt werden. Auf diese Prüfung können sich Schüler im Rahmen einer 2-jährigen Ausbildung an einem *lycée professionnel*, in der beruflichen Fortbildung oder im Fernunterricht vorbereiten. In dem Zeugnis ist die jeweilige Spezialisierung aufgeführt. Es berechtigt zur Berufsausübung. Absolventen mit besonders guten Prüfungsergebnissen können zu einer 2-jährigen Ausbildung zugelassen werden, die zu dem Abschluss *Baccalauréat professionnel* führen. Darüber hinaus können sie sich in einer weiteren einjährigen Ausbildung spezialisieren. [...]

Quelle: Eurydice, Europäisches Glossar zum Bildungswesen, Band 1 – Zweite Ausgabe, Prüfungen, Abschlüsse und Titel, Brüssel 2004.

Anhang 2: Merkmale der statistischen Population

Tabelle 1: Merkmale der Population

Merkmale der Kohorte der Absolventen von 1988		Verteilung nach Ausbildungszweigen des Folgestudiums, in %		
Zahl der BTS-Inhaber: 35 481 Zahl der DUT-Inhaber: 20 400		Post-BTS Post-DUT	Lange allgemein- akademische Studiengänge	Lange berufsorientierte Studiengänge
Art des Studiengangs	BTS DUT	15,93 10,49	42,91 62,93	41,17 26,58
Geschlecht	männlich weiblich	16,7 8,04	55,02 51,47	28,28 40,48
Familienstand	ledig verheiratet, geschieden	12,2 19,13	54,95 43,43	32,88 37,44
Art des Abiturs	Fachabitur Allgemein bildendes Abitur	10,76 17,48	57,46 45,86	31,78 36,65
Schulverwaltungs- bezirk (Akademie)	Südfrankreich	13,46	50,71	35,87
	Mittel- frankreich	17,11 15,53	53,24 57,0	29,64 27,47
	Nord- frankreich	9,7	56,94	33,37
	West- frankreich	10,35	51,93	37,73
	Ile de France			
Beruf des Vaters	lt. Angestellter kein lt. Angestellter	11,36 14,38	50,55 55,89	38,09 29,73
Erwerbstätigkeit der Mutter	erwerbstätig nicht erwerbstätig	13,04 13,05	53,52 53,54	33,45 33,41

Quelle: Daten von Céreq, Verarbeitung: Céreq-Laboratoire d'Économie Sociale

Jugendarbeitslosigkeit – Konturen einer psycho- sozialen Betrachtung

Margrit Stamm

Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg (Schweiz)
mit dem Schwerpunkt Sozial- und Berufspädagogik des Jugendalters

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende bildungspolitische Analyse versucht, das Problem der Jugendarbeitslosigkeit zu konturieren. Aufbauend auf der Erkenntnis, dass der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die soziale Gestalt Jugend erfasst hat, problematisiert sie unsere Vorstellung linearer Übergänge ins Berufsleben und zeigt die Notwendigkeit auf, mit Unwägbarkeiten zu leben zu lernen, indem wir uns Schritt für Schritt von der Illusion der Vollzeitbeschäftigung und dem Warten auf bessere Zeiten befreien. Die Antwort auf die Frage, wer lebensstüchtig ist, wird zunehmend weniger mit einem gesicherten Arbeitsplatz belegt werden können als mit der Kompetenz, Übergänge zu bewältigen. Was deshalb mit Blick auf die Jugendarbeitslosigkeit Not tut, ist ein Richtungswechsel, weg vom defizitär orientierten belastungs- hin zum kompetenzorientierten Bewältigungsparadigma. Für diese neue Fertigkeit brauchen jedoch alle Jugendlichen – und nicht nur Angehörige von Risikogruppen – Vorbilder und Vorstellungen des Gelingens. Daraus ergibt sich sowohl eine gesellschaftspolitische Aufgabe für die ganze Gesellschaft als auch eine biografische Bewältigungsaufgabe für die von der Arbeitslosigkeit betroffenen Jugendlichen.

Schlagwörter

Adolescents,
access to vocational training,
disadvantaged group,
self esteem,
social inclusion,
coping strategies,
underemployment

Einleitung

Die heutige Jugend ist eine geprellte Generation. Sie will nichts sehnlicher als ins Berufsleben aufgenommen werden, muss jedoch laufend Zurückweisung und Ablehnung erfahren. Arbeitslosigkeit ist dabei zur Realität in ihrer Biografie geworden. Viele Jugendliche interpretieren solche Erlebnisse als misanthropische Botschaft: „Die Gesellschaft kann dich nicht gebrauchen. Du bist umsonst geboren.“ Jahrelang haben sie den Eltern und Lehrpersonen geglaubt, dass „man (...) treulich und fleißig arbeiten (soll), ein jeglicher nach seinem Beruf und Amt (und) der Mensch (...) zur Arbeit geboren (ist) wie der Vogel zum Fliegen“ (Luther, 1962, S. 21). Sie haben gelernt, dass deshalb Schulerfolg und Bildungszertifikate die zentralen Quellen sind, aus denen sich spätere Berufskarrieren speisen.

Aber jetzt, wo sie auf der Suche nach einer Lehrstelle oder einer Berufstätigkeit sind, müssen sie zusehen, wie in der „Arbeitsgesellschaft“ die Arbeitsplätze Mangelware werden und *sie selbst* die Betroffenen sind. Solche Szenarien gelten indes nicht nur für Jugendliche mit anforderungs-niedrigem Abschlusszeugnis. Selbst anspruchsvolle Bildungsabschlüsse bieten keine Garantie mehr für eine reibungslose Integration ins Beschäftigungssystem (Lüde, 1998). Verständlich deshalb, wenn die erfolglose Suche nach einer Lehrstelle für die Jugendlichen wie eine zur Bewährung ausgesetzte Vorstrafe empfunden wird. Bildung soll Rendite tragen? Wofür lebe ich denn, wenn ich mich in der Schule anstrenge, nachher jedoch sowieso zu den Verlierern der Gesellschaft gehöre? Auf solche Fragen haben die Jugendlichen bis heute kaum Antwort bekommen. Und dies inmitten einer Gesellschaft, welche die Jugendlichen auf die Arbeit hin sozialisiert und Arbeitswilligkeit von ihnen fordert, sie ihnen in der Realität aber gleichzeitig verweigert. Dass eine solche „spätmoderne *double-bind*-Situation“ eine fundamentale Verunsicherung mit sich bringen muss, ist offensichtlich.

Die vorliegende bildungspolitische Analyse versucht, auf der Grundlage entwicklungspsychologischer und sozialpädagogischer Theorie und Empirie, an solchen Problemfeldern anzuknüpfen. Aufbauend auf der zunächst trivialen These – dass der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die soziale Gestalt Jugend erfasst hat – wird vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer und berufspädagogischer Reflexionen die Notwendigkeit eines Richtungswechsels für alle Jugendlichen aufgezeigt, weg vom Belastungs- hin zum Bewältigungsparadigma.

Unsere *double-bind*-Gesellschaft

Was tut unsere Gesellschaft vor dem Hintergrund, dass den Jugendlichen eine als kontinuierlich angenommene Sozialisation hin zum Erwachsenen-dasein verwehrt wird? Und wie gehen wir damit um, keine Antworten auf die oben genannten Fragen der Jugendlichen zu finden? Zumindest für den deutschsprachigen Raum gilt, dass wir uns erstens überzeugt davon geben, ein baldiger wirtschaftlicher Aufschwung führe zum Abbau der Arbeitslosigkeit und garantiere wieder Vollbeschäftigung, Ausbildungs- und Arbeitsplatzsicherheit. Damit dieses Normalarbeitsverhältnis für alle greifen kann und insbesondere auch junge Menschen in Ausbildung und Beruf gebracht werden können, müssen nur genug staatliche Gelder fließen (Thoma, 2003). Zweitens, indem wir Jugendarbeitslosigkeit zum Devianzproblem und Jugend zum staatlich sanktionierten Reparaturbetrieb erklären und uns damit versichern, die Jugendarbeitslosigkeit als vordringlichstes Problem ernst zu nehmen. Und drittens, indem wir aus der unübersehbaren Fülle von Untersuchungen die immer wieder gleichen Ergebnisse zitieren, welche uns allen, insbesondere den Jugendlichen, die materiel-

len, psychischen, sozialen und gesundheitlichen Belastungen aufzeigen, die mit der Arbeitslosigkeit drohen.

Ohne dass wir dies beabsichtigen: Mit solchen Argumentationsmustern verbreiten wir ein Gift, das alle weiter schwächt. Allein schon unser Vokabular befördert Jugendarbeitslosigkeit auf die Ebene eines individuellen Belastungsparadigmas. Darauf verweisen Begriffe wie „benachteiligte Jugendliche“, „Risikoentwicklungen“, „berufliche Eingliederungsschicksale“, „Bildungsbenachteiligte“ – Begriffe, die nahe legen, Jugendarbeitslosigkeit als individuell verantwortetes Scheitern, als Herausfallen aus der Normalbiografie zu verstehen. Wie gehen die Jugendlichen selbst mit solchen Zuschreibungen um? Vorerst noch recht positiv, indem sie nach wie vor versuchen, ihren „biografischen Illusionen“ (Bourdieu, 1990) nachzuleben. Trotz der belastenden Wolken am Horizont ignorieren sie strukturelle Vorgaben und Wirkungen des Arbeitsmarktes. Sie suchen den Beruf, welcher der Wunschberuf sein muss, der Spaß machen, zur eigenen Person passen und der Selbstentfaltung dienen soll. Eine solche individuelle Sichtweise ist jedoch keinesfalls jugendspezifisch, sondern eine Leitplanke, an der sich der Mensch der Spätmoderne orientiert (Thomä, 2002).

Fakt ist, dass angesichts des akuten Lehrstellenmangels sehr vielen Jugendlichen der bislang als Norm vorgezeichnete Werdegang versagt bleibt und der Schritt von der Schüler- zur Berufsrolle nicht stattfinden kann, sodass der pädagogische Schonraum zwangsläufig verlängert wird. Gerade deswegen nehmen Unsicherheit und Ungewissheit drastisch zu, und es beginnt sich allmählich eine mentale Umorientierung abzuzeichnen. Diese kann sowohl mit positiven als auch mit negativen Wirkungen verbunden sein. Positiv ist sie dann, wenn die Umorientierung zum (zögerlichen) Verlassen der Idealvorstellung, zu einer realistischeren Neuausrichtung der beruflichen Ambitionen führt und damit eine Stabilisierung des psychischen Wohlbefindens zur Folge hat (Haeberlin et al., 2005), möglicherweise aber auch in einen verstärkten Konkurrenz- und Leistungsdruck mündet. Führt die Umorientierung jedoch dazu, dass die bislang optimistische Auffassung der eigenen Handlungsfähigkeit („Selbstwirksamkeit“) durch Resignation und Rückzug ersetzt wird, dann sind die Wirkungen nicht nur negativ, sondern geradezu alarmierend. Das Scheitern am Widerspruch zwischen Handlungschancen und normativer Orientierung scheint dann vorprogrammiert.

Die Arbeitsgesellschaft als Auslaufmodell

„Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich noch versteht. Was könnte verhängnisvoller sein?“ Diese Bemerkung, die Hannah Arendt in der Einleitung zu ihrem 1958 veröffentlichten Buch *The Human Condition* gemacht hat, ist heute – abgesehen von einigen Aus-

nahmen – für Europa Wirklichkeit geworden. Tatsächlich sind wir von einer modernen Arbeitsgesellschaft, in der Vollbeschäftigung Usus ist, Lichtjahre entfernt. Unsere Gesellschaft lebt jedoch weiterhin nach dem Konzept der erwerbszentrierten Normalbiografie unter der Prämisse der Vollbeschäftigung (Schmid, 2002; vgl. kritisch auch Beck, 2005). Trotz Globalisierung und Automation sieht sie die Erwerbsarbeit als Dreh- und Angelpunkt für die gelingende Lebensbewältigung des Einzelnen vor und erachtet alle anderen Bereiche als weniger zentral. Arbeit hat nicht nur eine omnipotente Bedeutung, sie ist gemäß Max Weber (1988) gar zur Religion, zu einem postmodernen „Sinn des Lebens“ geworden. In sozial- und berufspädagogischer Hinsicht ist Arbeit zum einen für den Aufbau der materiellen Existenz bedeutsam, zum anderen auch für den Aufbau einer personalen und sozialen Identität (Galuske, 1986). Wenn alles der Erwerbstätigkeit untergeordnet wird, diese jedoch fehlt und Lebensentwürfe infolgedessen gefährdet sind, dann droht die Tragfähigkeit dieses Konzepts allerdings zur Fiktion zu werden. Dies gilt nicht nur für die erwerbstätige Bevölkerung, sondern insbesondere auch für die Jugend, für ihren Übergang von der Schule ins Arbeitsleben und von der Berufslehre in die Berufstätigkeit. Beide Übergänge verlaufen jedoch alles andere als reibungslos (Isengard, 2001; Meyer et al., 2003).

Hierin liegt eine bedeutsame Problematik: Nicht nur, weil uns die Statistik lehrt, dass im europäischen Raum gut jeder siebente Jugendliche von Arbeitslosigkeit betroffen ist, sondern auch deshalb, weil er damit einen entscheidenden Schritt gar nicht tun kann: über die Integration in die Erwachsenenwelt und die Vorbereitung auf die berufliche Laufbahn eine Berufsidentität zu erlangen. Berufsidentität – das Sich-Verpflichten im Arbeitsbereich – gilt jedoch seit Erikson (1974) als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher, zu denen auch die Ablösung vom Elternhaus, die Entwicklung eines eigenen Normen- und Wertesystems oder der Beginn einer Partnerschaft gehört. Wenn somit die Jugendphase der Erarbeitung zentraler Positionen der personalen Identität dient, dann lässt sich vermuten, dass die fundamentale Verunsicherung durch Arbeitslosigkeit weitreichende Folgen für die Entwicklung Jugendlicher mit sich bringen muss. Gelingt es ihnen angesichts des „Endes der Arbeitsgesellschaft“ (Negt, 1998) überhaupt noch, so etwas wie eine berufliche Identität respektive subjektive und sinnhafte Arbeitsorientierungen zu entwickeln? Oder wäre es nicht viel vernünftiger, im Eriksonschen Sinne „diffus“ zu bleiben, d. h., sich gerade auf nichts festzulegen, Verpflichtungen zu vermeiden und auch keine klaren Wertstrukturen und Präferenzen auszubilden? Solche Fragen könnten sich zukünftig eher als überflüssig erweisen. Anzunehmen ist zumindest, dass dieses traditionelle Modell der Identitätsentwicklung aufgrund des Strukturwandels unserer Arbeitsgesellschaft nicht mehr greifen *kann* und die berufliche Identität von einer eher lebensweltorientierten Integrität abgelöst wird.

Wie jedoch verhalten sich die Jugendlichen vor diesem Hintergrund *konkret*? Ein Blick in verschiedene Studien (Raab, 1996; Steinmann, 2000;

Amosa, 2004; Meyer et al., 2003) zeigt, dass dies in entwicklungspsychologischer Perspektive vordergründig idealiter geschieht. Jugendliche leisten aktive berufliche Identitätsarbeit und damit auch berufliche Selbstsozialisation (Keupp et al, 2002). Sie verfolgen zunächst ein normalbiografisches Muster. Das bedeutet für sie, eine Berufslehre anzustreben und danach in eine feste Vollzeitwerbsarbeit zu münden. Mehr noch: Sie ringen um ihren Wunschberuf und halten an ihrer starken Berufs- und Arbeitsorientierung fest. Auf der Suche nach dem angestrebten Beruf wird deshalb experimentiert: Um den bruchlosen Direkteinstieg zu provozieren, werden (zu) viele Bewerbungen geschrieben, aber auch bewusst Umwege und Warteschleifen in Kauf genommen. Werden lineare Übergänge somit zum Auslaufmodell, zum Ende der alten Ordnung? Fast scheint es so, denn eine solche Linearität unterstellt Normalität, und die ist angesichts der vielen „Aufs und abs“, der „Sowohl als auchs“ oder der „Weder noch“ haltlos geworden. Aufgrund dieser neuen Dynamik der ständigen Auf- und Abbewegung werden sie neuerdings auch Yo-Yo-Übergänge (Iris, 2001; du Bois-Reymond, 2004) genannt. Dieser Begriff steht stellvertretend für die zunehmend riskanter, reversibel und unplanbar gewordenen Übergänge mit ihren ständigen Auf- und Abbewegungen zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit, zwischen Jugendstatus und Erwachsenenstatus. Eine wesentliche Grundlage solcher Yo-Yo-Übergänge bilden auch die staatlich unterstützten Beschäftigungs- und Überbrückungsprogramme, die zwar die Not lindern und unzweifelhaft ihre Berechtigung haben, von der Definition ihrer Zielgruppe her Arbeitslosigkeit jedoch zu einem Bildungsproblem umdefinieren, zu Warteschleifen (Galuske, 1986) verkommen und so letztlich die Problemursachen individualisieren. Yo-Yo-Übergänge sind keineswegs nur gewählt, sondern mehrheitlich erzwungen und, je nach materiellen, sozialen und persönlichen Ressourcen, auch stigmatisierend.

Empirie der Jugendarbeitslosigkeit

Die Stimmung rund um die Jugendarbeitslosigkeit droht in unserer Gesellschaft auf einen Tiefpunkt zu sinken. Wer dies nicht sieht, soll die Lettern in der Tagespresse lesen. Fast täglich liefert sie Schlagzeilen. Vom „Lehrstellendrama“ oder der „Lehrstellenkatastrophe“ (*Die Welt*, 2003) ist die Rede, von der „Existenzangst im Schulzimmer“ oder von der „Zeitbombe der Jungen ohne Arbeit“ (*Bildung Schweiz*, 2003). Auch die Skalen der Statistik und die Ergebnisse aus der Forschung sprechen eine deutliche Sprache: In Europa sind etwa 15 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren ohne Arbeit. Spitzenreiter sind Spanien, Griechenland und Italien mit 25 Prozent (Staatssekretariat für Wirtschaft, 2005). In der Schweiz ist die Jugendarbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen mit 7,1 Prozent und in der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen mit ca. 4,1 Prozent im internationalen Durchschnitt eher gering, gemessen jedoch an den tausenden von Stellensuchenden und an der Verdreifachung

in den letzten beiden Jahren, viel zu hoch. Kommt dazu, dass sich hinter diesen Daten eine ganze Reihe von negativen Konsequenzen verbergen. Seit PISA (Deutsches PISA-Konsortium, 2001) oder TREE (Meyer et al., 2003) – den beiden relevantesten Studien, wenn es um Fragen dieses Querschnitts geht – gehören sie zwar zur „bildungspolitischen Folklore“, beeindruckend sind sie trotzdem. Die Daten belegen beispielsweise, dass in Deutschland, Belgien und der Schweiz in erster Linie Geschlecht, Nationalität und Schulabschluss darüber entscheiden, ob der Übergang ins reguläre Ausbildungsverhältnis positiv ausfällt. War es in den sechziger Jahren die Metapher des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Peisert, 1967) gewesen, das für Bildungsbenachteiligung stand, so ist es heute der männliche, schulschwache Realschüler aus Einwandererländern. Er ist der große Modernisierungsverlierer. Umgekehrt hat – diese Aussage hat jedoch nur für die Schweiz empirische Gültigkeit – der junge einheimische Mann nach wie vor die größten Chancen, auch dann noch, wenn er keine Spitzenschulabschlüsse erzielt oder wenn er bereits eine längere Orientierungsphase hinter sich hat (Haeberlin et al., 2005). Dies gilt allerdings nicht für junge Frauen, die weit strengeren Kriterien unterworfen werden. Aus der deutschen Shell-Studie (2002) oder der angelsächsischen, auf Europa fokussierten Studie von Warner Weil et al. (2005) wissen wir beispielsweise, dass sich viele, vor allem auch weibliche Jugendliche, lange vor dem Abschluss ihrer obligatorischen Schulzeit vom Problem der Arbeitslosigkeit bedroht fühlen. Die Angst, dereinst ohne Job dazustehen, rangiert bei den 12- bis 18-Jährigen inzwischen vor allen anderen Ängsten. Fast 50 Prozent bezeichnen die Arbeit jedoch als den wichtigsten oder zweitwichtigsten von fünf Lebensbereichen (Familie, Arbeit, Gemeinschafts-Vereinsaktivitäten/Freunde, Freizeit, Religion). Damit machen die Daten *auch* klar, dass die tradierte Formel „Jung sein = cool und unbeschwert sein“ heute nicht mehr oder nur noch vordergründig gilt. Darauf verweisen die einschlägigen Forschungen (Kieselbach, 2001; Richter, 2004; Imdorf, 2005; Reissig, 2005): Sie zeigen, dass schon kurze Erfahrungen mit unfreiwilliger Arbeitslosigkeit bei den Jugendlichen Spuren der Verunsicherung, des Zweifels, der Resignation, der sozialen Isolation oder der gesundheitlichen Beeinträchtigung hinterlassen. Besonders schwer wiegt die Infragestellung der Zugehörigkeit zur Gruppe der Auszubildenden oder Beschäftigten und der dadurch erzwungene Rückzug in die Familie, der wiederum eine Verzögerung des ohnehin schon konflikträchtigen Ablösungsprozesses nach sich zieht.

Auf der Folie dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse ist die prioritäre Behandlung der Jugendarbeitslosigkeit durch die einzelnen Staaten wichtig. Dass über die Maßnahmenkataloge in der bildungspolitischen Arena – dies gilt zumindest für die Schweiz (Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement, 2005) – mit Herzblut gestritten wird, zeigt, dass die Problematik ernst genommen wird. Trotzdem – die gesamte Diskussion erfolgt ausschließlich in einem defizitären Belastungsszenario. Wie sollen Jugendliche da Hoffnung und Zuversicht schöpfen?

Bewältigungskompetenz statt Belastungsszenarien

Unsere europäische Arbeitsgesellschaft befindet sich in einer grundlegenden Krise, deren Ende zwar nicht abzusehen ist, wohl aber das Ende der Hoffnung auf eine wieder zu erreichende Vollbeschäftigung. Zwar mag diese Aussage nicht für alle europäischen Staaten gelten, doch scheint Arbeitslosigkeit und ihre Folgen nirgendwo eine vorübergehende Erscheinung zu sein und deshalb längerfristige Veränderungen nötig zu machen (Beck, 2005). Das Problem betrifft uns alle, sowohl die junge als auch die ältere, bisher mehrheitlich stabil beschäftigte Generation.

Alle Zeichen deuten deshalb darauf hin, dass wir das Denkkorsett der Arbeitsgesellschaft verlassen müssen, ebenso unsere Vorstellungen linearer Übergänge ins Berufsleben. Wir müssen lernen, mit Unwägbarkeiten zu leben, indem wir uns Schritt für Schritt von der Illusion der Vollzeitbeschäftigung und dem Warten auf bessere Zeiten befreien. Die Antwort auf die Frage, wer lebensstüchtig ist, wird zunehmend weniger mit einem gesicherten Arbeitsplatz belegt werden können, sondern mit der Kompetenz, Übergänge zu bewältigen. Das ganze Leben wird zukünftig für alle zum Übergang. Daraus ergibt sich eine doppelte Bewältigungsaufgabe – einmal eine gesellschaftspolitische für die ganze Gesellschaft, zum anderen eine biografische Bewältigungsaufgabe für die von der Arbeitslosigkeit betroffenen Jugendlichen.

Wenn wir nur das Leiden an der Jugendarbeitslosigkeit in den Mittelpunkt stellen, können Übergänge allerdings nicht bewältigt werden. Was eher Not tut, ist ein Richtungswechsel, weg vom defizitär orientierten belastungs- hin zum kompetenz- und ressourcenorientierten Bewältigungsparadigma (Kraefeld, 2000; Stauber, 2004). Ein solcher Richtungswechsel gilt jedoch für alle, nicht nur für die von Arbeitslosigkeit betroffene Jugend. Belastung impliziert Gefährdung, sieht Jugendliche als Betroffene und fördert Resignation und Ohnmachtgefühle. Bewältigung basiert hingegen auf Potenzialentwicklung, sieht Arbeitslose als Subjekte und als Handelnde, hält jede Situation als gestalt- und veränderbar und fördert, auch in Krisen, Selbstbewusstsein und eigene Stärkung. Das bisherige Festhalten am Belastungsparadigma war jedoch ein erster notwendiger und wichtiger Schritt, um die Dramatik der Situation überhaupt zu erkennen. Ein Verharren ist aber rückwärtsgewandt, ein Festhalten an Anachronismen, das den Blick auf notwendige Perspektiven versperrt. Das Paradigma des Bewältigungsverhaltens ist die optimistische Antwort, trotz belastender Berufsfindungssituationen die Jugendlichen zu stärken und gelingende Biografiemuster zu ermöglichen. Allerdings entstehen Bewältigungsstrategien nicht aus sich heraus. Sie sind primär das Produkt des sozialen Nahraums, und dazu gehört auch ein positives Modellverhalten der erwachsenen Bezugs- und Leitpersonen.

Konsequenzen

Ein Konzept, das Bewältigungsstrategien für eine ungewisse berufliche Zukunft ausformuliert, wäre für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Jugendarbeitslosigkeit von großer Bedeutung. Entsprechendes Wissen ist jedoch nur marginal vorhanden. Deshalb wäre vermehrt zu erforschen, warum bestimmte junge Menschen resilient sind und unbeschädigt Phasen der Arbeitslosigkeit überstehen. Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen. Mit dem Konzept der Resilienz verwandt sind Konzepte wie Salutogenese und *Coping* (Holtmann, Schmidt, 2004). All diese Konzepte fügen der Orientierung an Defiziten und Belastung die alternative Sichtweise der *Bewältigung* bei. Allerdings müssen wir eingestehen, dass Resilienz- und Bewältigungsforschung insgesamt noch in den Kinderschuhen stecken und wir wenig wissen über produktive Bewältigungsformen im Umgang mit Jugendarbeitslosigkeit. Vermutlich gehören Maßnahmen dazu wie die Förderung von nicht nur über Erwerbsarbeit laufender Identitätsfindung, Mobilitätstrainings oder die Fähigkeit, mit wechselnden Bedingungen sich arrangieren zu können. An erster Stelle dürfte jedoch die Entwicklung von Problem- und Konfliktlösestrategien, von positiver Selbsteinschätzung, Stressbewältigungskompetenzen oder Selbstwirksamkeitstrainings stehen.

Die ganze Problematik der Jugendarbeitslosigkeit liegt letztlich im kollektiven Imaginären. Mit unserem Belastungscredo verstärken wir solche Tendenzen. Zwar sind die staatlichen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen auf gutem Weg. Aber (Aus-)Bildung ist nicht nur staatlich organisierte Versorgung. Sie ist auch Gespräch, Selbstgespräch und soziale Anteilnahme der Gesellschaft im Dialog mit denen, um die es geht. Und daran hapert's in der Schweiz – und wahrscheinlich auch in vielen anderen europäischen Staaten. Unsere Jugendlichen brauchen dringend Bilder des Gelingens. Ihnen ist das Mindeste zu geben, was ihnen heute in der schwierigen Diskussion am meisten mangelt: In erster Linie sind es Strategien, kommunikativer Austausch und soziale Anteilnahme, damit sie ungewisse Zukunftsaussichten bewältigen können. ■

Bibliografie

- Amosa. *Jugendarbeitslosigkeit – Situationsanalyse 04 und Maßnahmen für die Zukunft*. 2004. [Online]. Available: <http://www.amosa.net/Jugend.htm> (August 2006).
- Arendt, H. *The Human Condition*, Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Beck, U. „Lebenslüge der deutschen Politik“, *Die Welt*, 14. Juli 2005. [Online]. Available: <http://www.welt.de/data/2005/07/14/745274.html?s=1> (18. August 2005).
- Bourdieu, P. „Die biographische Illusion“, *Bios*, 3, 1990, S. 75–81.
- Braun, F. *Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und städtische Lebensräume. Literaturbericht zum Forschungsstand in Belgien, Frankreich, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland*. München: Deutsches Jugend-Institut, 1990.
- Bucher, D. Existenzangst im Schulzimmer. Wie sich Lehrstellenmangel auf den Unterricht auswirkt. *Bildung Schweiz*, 6/2003, S. 13-14.
- Deutsche Shell. *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Realismus und robustem Materialismus*. Frankfurt: Fischer, 2002.
- Deutsches Pisa-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Die Welt. „Klinken putzen gegen die große Lehrstellenkatastrophe“. 21. August 2003. [Online]. Available: <http://www.welt.de/data/2003/08/21/157247.html> (18. August 2005).
- du Bois-Reymond, M. *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Maßnahmen zu deren Bekämpfung*. Bern: EVD, 2005.
- Erikson, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.
- Galuske, M. „Sozialisation durch Arbeitslosigkeit? Zu den psychischen und sozialen Folgen von Jugendarbeitslosigkeit unter pädagogischer Perspektive“, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1986, 8, S. 703-716.
- Haeblerlin, U., Imdorf, C., Kronig, W. „Verzernte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt“, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 2005, S. 116-134.
- Holtmann, M., Schmidt, M. H. *Resilienz im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, 2004.
- Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS). *Institutionelle Ausgrenzungsrisiken im Übergang? Eine vergleichende Auswertung nicht beabsichtigter Effekte von Maßnahmen zur Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt in Europa*. Hechingen/Tübingen, 2001.

- Isengard, B. *Jugendarbeitslosigkeit in der EU*. 2001. [Online]. Available: <http://www.lvr.de/fachdez/jugend/service/publikationen/inform4013.pdf> (August 2006).
- Keupp, H. et al. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt, 2002.
- Kieselbach, T. *Jugendarbeitslosigkeit und das Risiko sozialer Exklusion*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Krafeld, F.J. *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Lüde, R. v. „Das doppelte Gesicht von Arbeit und Bildung“, Hrsg. Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur, *Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand*. Springer: Berlin 1998.
- Luther, M. *An den christlichen Adel deutscher Nation / Von der Freiheit eines Christenmenschen / Sendbrief vom Dolmetschen*. Stuttgart: Reclam, 1962.
- Meyer, T.; Stalder, B. E.; Matter, M. *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Ausbildungswünsche und deren Realisierungschancen am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2003.
- Negt, O. *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht*. Frankfurt: Zweitausendeins, 1998.
- Peisert, H. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper, 1967.
- Raab, E. *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: Deutsches Jugendinstitut, 1996.
- Reissig, B. „Biographien jenseits normaler Erwerbsarbeit“, *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung*, Hrsg. H. Arnold, L. Böhnisch, W. Schroer, Weinheim: Juventa, 2005, S. 119-131.
- Richter, E. *Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung: Sozialpädagogik zwischen Arbeitserziehung und Vereinspädagogik: eine historisch-systematische Rekonstruktion*. Frankfurt: Lang, 2004.
- Schmid, G. *Wege in eine neue Vollbeschäftigung: Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt: Campus, 2002.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco). *Jugendarbeitslosigkeit*. [Online]. 2005 Available: http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf, <http://de.wikipedia.org/wiki/Benutzer:PatriceNeff/Jugendarbeitslosigkeit> (18. August 2005), http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf
- Stauber, B. *Junge Männer und Frauen in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Thomä, D. *Der bewegliche Mensch*, Vortrag am 14. April bei den 52. Lindauer Psychotherapiewochen 2002. [Online]. <http://www.lptw.de/cms1/fileadmin/archiv/vortrag/2002/thomae.pdf> (August 2006)..

Thoma, G. „Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen – aber wie?“ *Politik und Zeitgeschichte*, B 06-07, 2003, S. 40-46.

Weber, M. „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr, 1988.

Warner Weil, S.; Wildermeersch, D.; Jansen, T.; Percy-Smith, B. *Unemployed youth and social exclusion in Europe. Learning for inclusion?* Aldershot: Ashgate, 2005.

Die berufliche Entwicklung einer Lehrerin: Eine Ausbildung für den Wandel bei der Durchführung experimenteller Arbeit

Maria da Conceição Santos

Lehrerin für naturwissenschaftliche Fächer in der Sekundarstufe. Doktorandin im Bereich Didaktik der Naturwissenschaften, Abteilung für Lehrerbildung der naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Lissabon.

Maria Teresa Oliveira

Dozentin in der Abteilung für Lehrerbildung der naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Lissabon. Mitglied des redaktionellen Beirats der *Europäischen Zeitung für Berufsbildung* und des Leitungsgremiums des europäischen Netzwerks für Berufsbildungsforschung (VETNET).

Schlagwörter

Educational research,
secondary education,
teacher training,
training programme,
in-service training,
practical skill

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Artikel erläutert den Ausbildungsprozess, der den Unterricht einer Lehrerin für naturwissenschaftliche Fächer im Hinblick auf die Durchführung experimenteller Forschungsarbeiten veränderte.

Zu Beginn wird eine kurze Zusammenfassung des Ausbildungsprozesses der Lehrkräfte für naturwissenschaftliche Fächer in Portugal gegeben. Es folgt eine kurze theoretische Betrachtung über die berufliche Entwicklung einer Lehrkraft für naturwissenschaftliche Fächer.

Darauf folgt ein Teil einer Studie über die experimentelle Arbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht (Santos, 2002), die sich mit der didaktischen Ausbildung einer Lehrerin mit zehn Jahren Unterrichtserfahrung beschäftigte. Das sechsmonatige Ausbildungsprogramm, das mit einem reflexiven Unterrichtsansatz (Gómez, 1992) Teil des Ausbildungsparadigmas der praktischen beruflichen Orientierung (Kennedy, 1990) ist, wird erläutert. Dieser Ausbildungsprozess zielte auf die berufliche Entwicklung der Lehrerin ab.

Des Weiteren werden Überlegungen wiedergegeben, die diese Lehrerin direkt nach dem Ausbildungsprozess und vier Jahre nach dieser konkreten Erfahrung angestellt hat.

Die Ausbildung der Lehrkräfte für naturwissenschaftliche Fächer in Portugal

Die Lehrerausbildung in Portugal kann in folgende Phasen unterteilt werden: die Erstausbildung; die Ausbildung im Arbeitskontext während des beruflichen Einführungszeitraums (Referendariat) und die berufliche Entwicklung (Garcia, 1999). Die dritte Phase ist natürlich eng verbunden mit der lebenslangen Weiterbildung, welche die ständige formale Weiterbildung mit einschließt.

Die Erstausbildung der Lehrkräfte für naturwissenschaftliche Fächer kann gegenwärtig an Universitäten (mit einer Dauer von 5 Jahren – 4 plus 1) oder an pädagogischen Hochschulen (mit einer Dauer von 4 Jahren – 3 plus 1) absolviert werden. An den Universitäten wird die Ausbildung von Lehrkräften für alle Bildungsebenen vorgenommen. An den zu den polytechnischen Hochschulen gehörenden pädagogischen Hochschulen kann lediglich die Ausbildung der Lehrkräfte für Vorschulen, Grund-/Volksschulen (Alter von 6 bis 9 Jahren) und weiterführende Schulen (Alter von 10 bis 12 Jahren) absolviert werden.

Kurse zur ständigen formalen Weiterbildung können an verschiedenen anerkannten Einrichtungen absolviert werden: an Universitäten, schulischen Ausbildungszentren, Wissenschafts- und Lehrerverbänden, Gewerkschaften und Unternehmen. Die Palette der Weiterbildungsangebote ist sehr breit gefächert: von Workshops (50 bis 60 Stunden) und Kursen (mindestens 25 Stunden), die sowohl als Präsenz- als auch als Fernveranstaltung angeboten werden, bis zur Förderung von Forschungsvorhaben. Die ständige Weiterbildung der Lehrer in Portugal stellt eine Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg dar. Dieser Aufstieg hängt mit der Politik zur Beurteilung der Lehrer zusammen, die sich aus drei Elementen zusammensetzt: ein kritisches, von der zu beurteilenden Lehrkraft verfasstes Diskussionspapier, die Pflichtteilnahme an Kursen zur ständigen Weiterbildung und eine Stellungnahme der Beurteilungskommission der Schule, an der die Lehrkraft arbeitet.

Eine Studie zur Umsetzung der Lehrerbeurteilungspolitik in Portugal kommt zu dem Schluss, dass die Beurteilungspolitik, die die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte und eine bessere Organisation der Schulen fördern soll, keines der Merkmale aufweist, die die Literatur zur Erreichung dieser Ziele als wesentlich ansieht. Die Einführung des Lehrerbeurteilungssystems zielt vor allem darauf ab, den beruflichen Aufstieg der Lehrkräfte verwaltungstechnisch zu ermöglichen (Curado, 2002). In einer anderen Studie (Marques et al., 2003), in der Lehrkräfte mit einem Masterabschluss befragt und in der Schwierigkeiten festgestellt wurden, die die Verknüpfung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis in den naturwissenschaftlichen Fächern erschweren, gaben die Lehrkräfte an, die Erstausbildung sei unzureichend und die ständige Weiterbildung sei sowohl auf der Ebene der naturwissenschaftlichen Forschung als auch in speziellen Wis-

senschaftsbereichen nicht für den Kenntniserwerb geeignet. Es wurde darauf hingewiesen, dass es an Weiterbildungsangeboten zu den für die Lehrer notwendigen Themen mangle, wie experimentelle Arbeit, Problemlösung, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Verwendung der in den Schulen vorhandenen Mittel. Des Weiteren wurde berichtet, dass sich die sowohl bei der Erstausbildung als auch bei der ständigen Weiterbildung angewandten Unterrichtstechniken hauptsächlich auf den Transfer von Informationen und Fachwissen stützen und dabei sowohl die Entwicklung sozialer Kompetenzen als auch die eigene Weiterentwicklung vernachlässigen. Wie Garcia (2002) erläutert, „lernen die Lehrer auf eine Art und Weise, die den von den Bildungseinrichtungen angebotenen Weiterbildungsaktivitäten nicht entspricht“ (S. 27). Flores und Shiroma (2003) verweisen auf weitere in Portugal vorgenommene Studien, in denen empirische Belege zeigten, dass die Aktivitäten zur ständigen Weiterbildung (*in-service training*) gemäß einer fachlich orientierten bürokratischen Konzeption geplant und durchgeführt wurden (Ferreira, 1994; Barroso und Canário, 1999; Ruela, 1999; Silva 2001).

In dem Artikel *A Formação de Professores em Portugal e a Universidade* [Die Lehrerausbildung in Portugal und die Universität] erläutert Pereira (2002), dass „der Fehler darin liegt, die Ausbildung der Lehrer an oder außerhalb von Universitäten gemäß Modellen vorzunehmen (...), die für die beschleunigte Lehrerausbildung entwickelt wurden und ihre geschichtliche Funktion in den 70er Jahren, zur Zeit der Demokratisierungsbemühungen des Schulwesens erfüllten. Diese sind allerdings für die heutigen Umstände völlig ungeeignet (...), da die Lehrer nicht auf die Anforderungen der Welt vorbereitet werden, in der sie für mindestens drei Jahrzehnte unterrichten (...). Sie legen keinen Wert auf ‚lifelong learning‘, nicht auf Lernen zu lernen oder auf die Einführung in die Forschung.“ (S. 59).

Die berufliche Entwicklung der Lehrkraft/-kräfte für naturwissenschaftliche Fächer. Kurze theoretische Erwägungen

Es werden einige Definitionen der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften angeführt, die Garcia (1999) in seinem Buch *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa* [Lehrerausbildung. Für einen Wandel im Unterricht] vereint.

„Ein für die persönliche und berufliche Entwicklung der Einzelnen konzipierter Prozess, der in einem positiven, respektvollen und unterstützenden Organisationsklima stattfindet und als letztendliches Ziel die Verbesserung des Lernens der Schüler und die ständige und verantwortliche Selbsterneuerung der Erzieher und Schulen hat.“ (Dillon-Peterson, 1981);

„Der Prozess, der die Kenntnisse, Fähigkeiten und die Einstellung der Lehrkräfte verbessert.“ (Sparks und Loucks-Horsley, 1990);

„Die berufliche Entwicklung ist mehr als eine Informationsstufe; sie impliziert die Anpassung an Veränderungen, um die Unterrichtstätigkeiten zu modifizieren, die Einstellung der Lehrkräfte zu verändern und die Leistung der Schüler zu verbessern. Bei der Entwicklung der Lehrkräfte geht es um die persönlichen, beruflichen und organisatorischen Notwendigkeiten.“ (Heidman, 1990);

„Die berufliche Entwicklung wurde durch die Einbeziehung jeglicher Aktivitäten und Prozesse, welche die Fähigkeiten und Einstellungen zu verbessern suchen, weiterreichend definiert. Verständnis für jetzige oder zukünftige Rollen oder entsprechendes Handeln.“ (Fullan, 1990).

Der Begriff der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften umfasst also verschiedene Bereiche. Er schließt die pädagogische Entwicklung, die Selbsterkenntnis und das Selbstverständnis sowie die kognitive und die fachliche Entwicklung mit ein (Howey, 1985).

Die berufliche Entwicklung ist ein Begriff, der sich an das Konzept der Lehrkraft als Fachmann für Unterricht, der sich als Person und als lernender Mensch ständig weiterentwickelt, und an das Konzept des Unterrichts nicht als angewandte Wissenschaft, sondern als deliberative, praktische Tätigkeit mit einer klaren ethischen Komponente anpasst. In dieser Perspektive wird die berufliche Entwicklung als Einheit der Prozesse und Strategien verstanden, die den Lehrkräften die Reflexion über ihre eigene Tätigkeit erleichtert, ihnen erlaubt, praktische und strategische Kenntnisse zu erlangen, und sie dazu bringt, aus ihren Erfahrungen zu lernen (Garcia, 1999). An dieser Stelle wird auf den Reflexionsbegriff und die Arbeit von Autoren wie Schön (1983, 1990) und Zeichner (1986) verwiesen, die den Ausbildungsprozess in die reflexive Analyse der beruflichen Praxis der Lehrkraft einordnet. Wie Cachapuz et al. (2002) erläutern, ist es dennoch notwendig, profunde Kenntnisse im Unterrichtsfach zu haben sowie eigene (insbesondere metakognitive) Fähigkeiten zu entwickeln, die für diese Reflexion unabdingbar sind. In Bezug auf die Erstausbildung der Lehrkräfte tritt Pombo (1993) dafür ein, dass neben der wissenschaftlichen und pädagogischen Komponente auch eine Reflexionskomponente notwendig ist, in der die Lehrkraft versucht, kritischen Abstand zu gewinnen und die verschiedenen Komponenten umfassend zu integrieren.

Wenn man vom Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern spricht, muss man sich auf die derzeitige Gesellschaft beziehen, in der ständig kulturelle, wissenschaftliche und technische Veränderungen vor sich gehen, und auf die daraus folgende Notwendigkeit, die Schüler auf diese Gesellschaft vorzubereiten. Es ist die Pflicht jeder Schule und jeder Lehrkraft, an der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Schüler mitzuwirken. Die Schule muss sich dessen bewusst werden, dass auch sie sich ändern muss.

Spricht man vom Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern, muss man auch von experimenteller Arbeit sprechen. Der experimentelle Bereich ist in der naturwissenschaftlichen Laufbahn von grundlegender Bedeutung (Cachapuz et al., 2002). Man könnte fragen, ob die Veränderung der Unterrichtspraktiken in Bezug auf die experimentelle Arbeit im Sekundarunterricht von Bedeutung ist. Die Antwort lautet zweifelsfrei ja. Wir beziehen uns auf Schüler im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, die *„in einem Alter sind, in dem sie Tätigkeiten mit einem gewissen Grad an Autonomie und Verantwortung benötigen, die eine Herausforderung für sie darstellen, sodass sie motiviert werden und Lust darauf bekommen, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen, und die sie darin unterstützen, sich sowohl privat als auch beruflich ganzheitlich zu entwickeln.“* (Santos 2002, S. 176). Dies ist sicherlich nicht mit einer eingefahrenen experimentellen Arbeit möglich. Jede einzelne Lehrkraft für ein naturwissenschaftliches Fach muss dazu gebracht werden, mit ihren Schülern experimentelle Arbeiten in den verschiedensten Formen durchzuführen und sich dabei nicht auf vorher festgelegte Protokolle zu beschränken, denen die Schüler Schritt für Schritt folgen, als wären es Rezepte. Eine von diversen Autoren sehr vertretene Form ist, angesichts ihrer Möglichkeiten für das wissenschaftliche Lernen und das Lernen im Allgemeinen, die der Forschungsprojekte. In der experimentellen Forschungsarbeit nehmen und erkennen sie das zu untersuchende Problem als real an, und es ist ihnen möglich, sich bei der Planung, Ausführung, Interpretation und Bewertung des Offenkundigen und der möglichen Lösungen weiterzuentwickeln, abgesehen davon, dass sie über ihre Ergebnisse mündlich und schriftlich berichten (Lock, 1990). So wie sich die Rolle der Lehrkraft verändert, sodass der Schüler im Mittelpunkt der Arbeit steht, ist die Ausbildung in experimenteller Arbeit für die berufliche Entwicklung der Lehrkraft in den naturwissenschaftlichen Fächern von grundlegender Bedeutung.

Die Didaktikforschung für die naturwissenschaftlichen Fächer interessiert sich neuerdings für die als berufliche Entwicklung verstandene Ausbildung von Lehrkräften. Die berufliche Entwicklung von Lehrkräften kann als Restrukturierung der Überzeugungen, Einstellungen und des Verhaltens der Lehrkräfte in Bezug auf die Naturwissenschaften und die wissenschaftliche Erziehung angesehen werden (didaktischer Wandel) (Furió, C., und Carnicer, J., 2002).

Hinsichtlich des Begriffs der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften ist der zentrale Gedanke der, dass sie einen ständigen und unvermeidlichen Lernprozess darstellt. Es wird die Meinung vertreten, die die Lehrkräfte verändernden Ausbildungsprogramme müssten zu Programmen verändert werden, bei denen die Lehrkräfte aktive Lernende sind, die ihre berufliche Entwicklung durch die reflexive Teilnahme am eigenen Programm und am eigenen Unterricht gestalten (Clarke und Hollingsworth, 2002). Von entscheidender Bedeutung ist auch der Begriff des „ongoing“ und „lifelong professional learning“.

Einige Ergebnisse einer empirischen Studie

In dieser Studie werden Auszüge einer Forschung über experimentelle Arbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht (Santos, 2002) angeführt, bei der die didaktische Ausbildung einer Lehrerin der Sekundarschule des regulären Schulsystems eine wesentliche Rolle spielte. Es wird von folgenden Fragen ausgegangen: Welche Ausbildung bewegt die Lehrerin dazu, mit ihren Schülern experimentelle Forschungsarbeiten – eine Unterrichtsmethode, die im naturwissenschaftlichen Schulstunden nur selten angewendet wird – durchzuführen? Welche Strategie ist dazu geeignet, die didaktische Veränderung zu fördern?

An dieser Stelle werden der normale Unterricht der Lehrerin, die Strategie für die berufliche Entwicklung sowie die Überlegungen der Lehrerin selbst zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich nach dem Ausbildungsprozess und vier Jahre nach dieser Erfahrung, beschrieben.

a) Der normale Unterricht der Lehrerin

Um die Art der experimentellen Arbeit, die die Lehrerin ihren Schülern für gewöhnlich während der Unterrichtsstunden erlaubt, zu charakterisieren, werden die Angaben der Lehrerin aus einem Interview zu Beginn der Studie untersucht. Auf die Frage, wie sie ihre Unterrichtsstunden, in denen die Durchführung experimenteller Arbeiten notwendig war, abhielt und welche Hilfsmaterialien sie verwendete, antwortete die Lehrerin im Interview:

„Wir vermitteln einige theoretische Kenntnisse und gehen dann zur Untersuchung einer bestimmten Fragestellung über. Die Antwort auf diese Fragestellung wird erleichtert, da wir den Schülern die Protokolle zur Verfügung stellen. Deswegen wissen sie bereits, welches Material, welche Methode ... sie anwenden und wie sie experimentell vorgehen werden. Sie müssen also nur das Experiment machen, die Ergebnisse zusammentragen und versuchen, einige Schlussfolgerungen zu ziehen (...) Und oft werden sie bis zu den Schlussfolgerungen geleitet, da wir es sind, die die Erörterungen ins Protokoll schreiben. Alles geschieht unter Anleitung. Es wird ihnen alles vorgekauft.“

Die Schüler nahmen nicht an der Ausarbeitung des Forschungsplanes teil, suchten und formulierten nicht die Problemstellungen und die Hypothesen und waren auch nicht an der Planung des Experiments beteiligt. Auch Fehlerinterpretationen fanden nicht statt. Es wurde nur die einzige Antwort gesucht, die eine Theorie bestätigen sollte. Dabei auftretende Phänomene wurden nicht besprochen, die Theorie nicht mit der Praxis verknüpft. Dieser *modus operandi* wird von den Schülern und der Lehrerin selbst bestätigt und entspricht verschiedenen in Portugal durchgeführten Studien (Cachapuz *et al.*, 1989; Miguéns, 1990); Almeida, 1995; Silva, 1999 und Valente, 1999).

b) Der Ausbildungsprozess der Lehrerin

Wir haben festgestellt, wie im vorangehenden Absatz angeführt, dass die Lehrerin in ihren Unterrichtsstunden immer die gleiche Art von Experimenten durchführte. Die experimentelle Arbeit kann jedoch auf viele unterschiedliche Arten geschehen werden, eine davon ist das Forschungsprojekt. Im gleichen Interview zu Beginn der Studie sagte die Lehrerin auf die Fragen nach der experimenteller Forschungsarbeit: *„Ich habe schon davon gehört, aber ich weiß nur wenig davon.“* (...) Sie sagte des Weiteren: *„Ich kenne keinen Kollegen, keinen Lehrer, der das bis jetzt schon gemacht hat, und ich bin nicht gerade wenige Jahre im Dienst.“*

Aus der Notwendigkeit ihrer Ausbildung entwickelten sich also neue Fragestellungen: Wie soll die Lehrerin ausgebildet werden? Welches Modell soll angewendet werden?

Bei der Lehrerausbildung gibt es verschiedene Blickwinkel: *„Jede Ausrichtung unterstreicht verschiedene Aspekte (...), keine bietet ein vollständiges Modell, um die Entwicklung eines Programms an ihm auszurichten“* (Feiman-Nemser, 1990 zitiert von Garcia, 1999 S. 32). Um unser Ziel – bei der Lehrerin eine berufliche Kompetenz für die Anwendung einer neuen Lehr- und Lernstrategie zu entwickeln – zu erreichen, erarbeiten wir ein Ausbildungsprogramm, das zur praktischen Ausrichtung gehört, die gemäß Kennedy (1990) deliberatives Handeln und kritische Analyse impliziert. Gómez unterteilt diese Ausrichtung in zwei Ansätze: den traditionellen und den über die Praxis reflektierenden. Das angewandte Verfahren gehört zu letzteren Ansatz. Garcia (1999) erläutert, dass diese Ausrichtung bei der Lehrerausbildung hauptsächlich bei der Organisation und der Entwicklung der Unterrichtspraktiken angewendet wird.

Der Ausbildungsprozess der in diese Studie eingebundenen Lehrerin dauerte sechs Monate und umfasste folgende Aktivitäten:

- ein halbstrukturiertes Interview der Lehrerin, in dem man ihre Unterrichtspraxis sowie ihren theoretischen Kenntnisstand im Hinblick auf die experimentelle Forschung ermittelte;
- informelle Gespräche zwischen der Forscherin und der Lehrerin, die der Sensibilisierung und dem Kenntniserwerb in Hinblick auf die verschiedenen Arten der experimentellen Arbeit dienen;
- Lektüre und Analyse der Literatur in Bezug auf die Rolle der experimentellen Arbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht;
- gemeinsame nachträgliche Reflexion der Wissenschaftlerin und der Lehrerin, um Theorie und Praxis zu verbinden sowie der Lehrerin die Art und Weise zu vermitteln, wie sie die von den Schülern durchgeführten Forschungsprojekte anleiten kann;
- Rollenspiel und dessen (Selbst)beurteilung in einer anderen Klasse als der der Hauptstudie über die Ausrichtung der experimentellen Forschungsarbeit im Labor;
- Durchführung experimenteller Arbeit in der Abfolge dreier Forschungsprojekte. Die Unterrichtsstunden wurden von der nicht beteiligten Wissenschaftlerin aufgezeichnet und beobachtet;

- halbstrukturierte Interviews der Lehrerin durch die Wissenschaftlerin am Ende jedes Forschungsprojekts, um ihre Meinung zu den erhaltenen Ergebnissen sowie dem Ablauf des ganzen Prozesses zu erfahren. Das Interview nach dem dritten Forschungsprojekt hatte zusätzlich zum Ziel, den Grad der Erreichung der anfangs aufgestellten Ziele und gleichzeitig die ausbildungsbezogenen Auswirkungen der Studie anhand der Veränderung der Unterrichtspraxis der Lehrerin zu bewerten.

In diesem letzten Interview weist die Lehrerin bei ihren Überlegungen auf die verschiedenen Möglichkeiten dieser Art der experimentellen Arbeit hin, insbesondere auf die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler, lernen zu lernen sowie auf das beachtliche Erlernen von Inhalten/Konzepten, wie man aus folgenden Auszügen ersehen kann:

„Die Fähigkeit, lernen zu lernen, denn dies war es, was sie bei diesem ganzen Prozess, bei dieser ganzen Forschung erreicht haben (...) zeigt, dass sie neben den Kenntnissen, die wir vermitteln können, bestimmte ‚Werkzeuge‘ benutzen können, um lernen zu lernen, und das ist das Interessante daran.“

„Eine Problemstellung zu formulieren, Hypothesen aufzustellen, das Experiment zu planen und auszuführen, die Ergebnisse zu analysieren, Schlussfolgerungen zu ziehen, das sind alles wichtige Schritte, und sie sind das Werkzeug, anhand dessen sie wirklich lernen. Folglich gibt man ihnen die Möglichkeit, alle Informationen, über die sie verfügen können, in Wissen umzuwandeln. Sie tun genau das und können vor allem Probleme lösen. Und das nicht nur jetzt und hier, im Bereich der Biologie, sondern in ihrem zukünftigen Leben. (...) Und was ist hierfür notwendig? Es ist notwendig, dass sie wählen (...), organisieren (...), zuordnen können, dass sie denken können. Und das ist es, was wir ihnen durch all das beibringen müssen.“

„Am Beginn der ganzen Forschungsreihe, die sie durchführen, können sie (...) ihr ganzes Denken und ihre Forschung so ausrichten, dass sie die theoretischen Konzepte verstehen.“

Zu ihrer anleitenden Rolle bei der experimentellen Forschungen erläuterte die Lehrerin, dass sie einige Unsicherheiten verspürt und begriffen habe, dass die Lehrkraft bei dieser Art Lehr- und Lernstrategie dazu bereit sein müsse, eine Haltung einzunehmen, in der auch sie etwas lernen kann. Sie erläuterte des Weiteren, dass Lehrkräfte und Schule die Unterrichtsformen ändern müssten, um die Schüler auf das Leben vorzubereiten und ihre Fähigkeit, Probleme zu lösen, zu fördern. Die folgenden Auszüge bestätigen die dargelegten Aspekte:

„Den Mut zu haben, [den Schülern] ein offenes Forschungsprojekt vorzuschlagen, ist ein großes Risiko (...) auf der einen Seite wissen wir nicht, was sie erforschen wollen, das heißt, wir haben Angst, ich fühle das. Ich habe Angst, ihre Fragen nicht beantworten zu können (...) denn ein Schüler, der ein Fehlen solcher Kenntnisse beim Lehrer entdeckt, erzeugt sogar einen gewissen Mangel an Glaubwürdigkeit.“

„Das kann also passieren, wenn wir ein offenes Forschungsprojekt vorschlagen: Eine Umkehrung der Lehrerrolle, das heißt, der Lehrer ist nicht mehr nur derjenige, der mit seinem unbestrittenen Wissen von oben herab den Stoff herunterbetet. Es muss ein Mensch sein, der dazu bereit ist, sich mit den Schülern gleichzustellen, um auch etwas zu lernen (...) er unterrichtet weiterhin, muss aber bereit sein, ständig zu lernen. (...) Ich denke es war das, was ich am meisten gespürt habe und es war das, worüber ich während dieses ganzen Prozesses nachdachte, wirklich dazu bereit zu sein, zu lernen. Letzten Endes ist es nicht schlimm, nicht alles zu wissen, schlimm ist, nicht mehr lernen zu wollen, oder? Denn ein Lehrer wird immer Zweifel und Ängste haben und er wird immer kleine oder große Fehler haben, oder?“

Und sie zog die Schlussfolgerung, dass einem *„angesichts all dessen nur eine Sicherheit bleibt: „Man weiß niemals alles.“ Das war eine Sache, die ich mit den Kindern spürte. (...) Man weiß niemals alles und deswegen muss es immer diese Vorwärtsbewegung geben, dieses ständige Sich-auf-den-neuesten-Stand-bringen“*.

Nach der Durchführung der drei Forschungsprojekte durch die Schüler, stellte die Lehrerin kritische Überlegungen zu ihrem Unterricht an. Mit Bezug auf die Laborarbeit mittels Protokoll erklärt sie, dass sich die Schüler darauf beschränken, Inhalte für die Endbewertung auszuschmücken und dass sie *„diese nach dem landesweiten Prüfungstag vergessen“*. Gemäß der Lehrerin passiert im Unterricht Folgendes: *„Wir vermitteln Inhalte ohne weiteres Wie und Warum, und im Grunde ist ja genau das das Interessante.“* Die Lehrerin fährt hinsichtlich einer kritischen Einstellung fort:

„Ich habe nie derart über diese Dinge und diesen ganzen Prozess nachgedacht (...) Sie haben mich tatsächlich dazu gebracht, diese Tatsachen festzustellen. Denn letztendlich sprechen wir ein bisschen wie Lehrer. Ah! Oder eben die Art, wie wir mit den Kindern sprechen. Man muss ihnen eine Chance geben, wir müssen das ganze Schulsystem umgestalten, da es tatsächlich anders sein muss, damit sie lernen, ihre Probleme und das, was das Leben ihnen in der Zukunft bringt, zu lösen und das wird uns nicht gelingen, wenn wir nur Stoff herunterbeten. Dies muss wirklich mit einer anderen Art von Arbeit geschehen.“

c) Überlegungen der Lehrerin

Vier Jahre nach dem Ausbildungsprozess teilt uns dieselbe Lehrerin mit, dass sich ihre Unterrichtsstunden verändert haben. Sie erläuterte uns, dass sie ihren Schülern gegenwärtig erlaubt – und auch in den letzten vier Jahren erlaubte – Forschungsprojekte, die sie interessieren, vorzuschlagen und durchzuführen. Ein Beispiel:

„Seit der Ausbildung sage ich in meinen Vorstellungsstunden immer, dass sie die völlige Freiheit besitzen, irgendein Forschungsthema vorzuschlagen (...) Und danach helfe ich nur beim Zusammentragen und bei der Auswahl und sie führen das Projekt durch, ich schaue, ob es gut ausgearbeitet ist (...) und dann wird es umgesetzt und sie ziehen ihre Schlussfolgerungen.“

„Ich erinnere mich an ein Forschungsprojekt, das nach unserem Experiment durchgeführt wurde, bei dem die Schüler die Prinzipien der asexuellen Fortpflanzung bei der Ananas anwendeten. Ich wäre nie auf diesen Gedanken gekommen, so etwas wird im Unterricht normalerweise nicht besprochen. (...) Das erfordert verschiedenste Kenntnisse. Nach der Festlegung der Ziele müssen sie Informationen über die Temperaturbedingungen sammeln (...) Klar ist, dass die Ananas (Gelächter) einen ganzen Winter neben einem Tag und Nacht angeschalteten Heizgerät stand, aber am Ende ist es ihnen gelungen, dass sich die Ananas fortpflanzte. Aber was während des ganzen Jahres passierte (...) Ich weiß es nicht. Was sie konkret gemacht haben war, auf ihre Art lernen zu lernen. Sie sind auf die Zweifel, die sie hatten, eingegangen. (...). Ich denke, das war sehr nützlich. Das heißt, im Grunde haben sie gelernt zu lernen.“

Im gleichen Interview bekräftigt sie, dass die experimentelle Forschungsarbeit bei den Schülern Lerneffekte auslöst. Sie unterstreicht nochmals das Lernen zu lernen und das Verstehen der Lehrinhalte, die die Schüler ihrer Ansicht nach nie mehr vergessen werden (signifikantes Lernen). Sie weist auf das größere Engagement und die größere Motivation der Schüler bei der Durchführung dieser Aktivitäten.

„Worin besteht der Vorteil? (...) Neben der Tatsache, dass die Schüler Kenntnisse und Wissen anhäufen, haben diese Forschungsprojekte meiner Ansicht nach den Vorteil, dass sie selbst lernen, zu lernen. Und es ist diese Erfahrung, die ihnen ermöglicht, ihr ganzes Leben zu meistern. Denn sie werden sich ihr ganzes Leben lang ständig anpassen müssen. (...) Wir müssen hinsichtlich Flexibilität und Anpassungsfähigkeit über die Vorbereitung der Schüler nachdenken. (...) Was ich bei der Durchführung des Forschungsprojektes erreichen könnte, ist im Grunde das, was wir schon tun. Wir ermöglichen den Schülern, zu lernen. (...) sie benötigen Raum, um lernen zu können. Sie passen sich an die unterschiedlichen Situationen an, und das ist es, was ihnen dann erlaubt, ein Leben lang zu lernen.“

„Wenn sie die Freiheit haben, ein Thema zu erforschen, das sie selbst vorschlagen, für das sie selbst alles zusammentragen und selbst alles herrichten, entwickelt sich bei gewissen Schülern Engagement. (...) Es gibt Schüler, die wir als desinteressiert abgestempelt hatten, die aber, wenn sie die Möglichkeit bekommen, das Kommando zu übernehmen, fantastisch sind, mitarbeiten und alles, was man von ihnen erwartet, verstehen, und manchmal sogar noch mehr.“

Auf die Frage „Was hast du als Lehrerin verändert?“, antwortete sie uns, dass ein Wandel ihres Denkens und ihrer Einstellung stattgefunden habe: *„Erst einmal möchte ich sagen, dass ich angefangen habe, die Schüler anders zu sehen. Die Schüler sind alle unterschiedliche Individuen, jeder lernt anders, und wir müssen deswegen unterschiedliche Strategien anwenden,*

sonst erreicht man nicht alle.“ Und sie erklärt, dass „es Schüler gibt, die durch Auswendiglernen, Lesen und das Lösen von Aufgaben sehr gut lernen können, und es gibt andere, die das nicht können. Es gibt andere, die etwas machen, anfassen müssen“. Es entsteht eine respektvolle Haltung gegenüber der Person des Schülers: „Ich gebe ihnen Selbstständigkeit, aber (...) es gibt Schüler, die das gut aufnehmen, denen das gefällt, die das anspornt, die recherchieren, und es gibt andere, bei denen das nicht so ist. (...) Die Menschen sind unterschiedlich, und wir müssen das respektieren.“

Abgesehen davon, dass sie die Schüler anders sieht, sagt sie wie bereits vor vier Jahren nochmals: *„Sie sprechen mit mir, ich lerne viel mit ihnen.“* Und sie sieht jetzt auch die Lehrer anders. Die Lehrkraft wird nicht als Träger des gesamten Wissens angesehen; sie ist es letztendlich, die für das Lernen der Schüler verantwortlich ist.

„Ich kann einer ganzen Klasse nicht eine einzige Art und Weise aufnötigen, denn dann lasse ich diejenigen außer Acht, die das nicht mögen und die nicht auf diese Art lernen. (...) Warum können sie nicht das lernen, was ich möchte, dass sie wissen und wessen Schuld ist das? Meine. (...) Denn ich war nicht in der Lage, zu erkennen, dass sie anders waren und dass sie anders lernen. (...) Man muss seine Strategien verändern. Und dann muss man feststellen, dass die Schüler unterschiedlich sind. Sie sind Menschen (...), sie können Dinge auf eine Art und Weise interpretieren, wie es ein anderer nicht kann. Es zeigt sich, dass die Menschen unterschiedlich sind. Sie haben viele Seiten, das gilt nicht nur für das Lernen, und wir müssen unterschiedlich vorgehen.“

Nachdem sie ihren Unterricht hinsichtlich der experimentellen Komponenten geändert hat, weist sie jedoch auf Einschränkungen bei der Veränderung des Unterrichts hin: große Klassen, die Lehrpläne und Leitlinien des Ministeriums, die verwendeten Bücher und auch, dass die Schüler nicht gewohnt sind, an solchen Strategien teilzunehmen. Die in den Leitlinien des Bildungsministeriums (1991) enthaltenen methodologischen Vorschläge der Lehrpläne der Fächer führen wenig experimentelle Aktivitäten an und Forschungsarbeiten sind gar nicht enthalten.

Auch zu diesem Punkt möchten wir die Überlegungen der Lehrerin zum Ausbildungsprozess wiedergeben. Für sie war das Wichtigste, die Auswirkungen dieser Art von Arbeit bei den Schüler zu sehen. Sie sagt: *„Die Zufriedenheit der Schüler darüber, dass sie die Freiheit hatten, ein Thema auf ihre Art zu planen, war für mich am befriedigendsten.“* Des Weiteren erläutert sie, dass *„es ebenfalls wichtig war, zu wissen, dass es andere Vorgehensweisen gibt, denn in unserem Referendariat lernen wir nichts darüber. Wir müssen uns selbst auf den neuesten Stand bringen und es war gut zu erfahren, dass es andere Methoden gibt.“* Ein dritter Aspekt, den sie als wichtig für die Ausbildung hervorhebt, ist die ständige Begleitung durch die Wissenschaftlerin/Ausbilderin. Die Lehrerin glaubt: *„ich alleine hätte mich nicht getraut, das zu versuchen. Auch wenn ich von der*

offenen Forschungsarbeit gelesen hätte, war es für die Umsetzung doch notwendig, meine Trägheit etwas zu überwinden und diesen Weg zu erkunden. Aber ich fühlte mich angespornt.

Sie unterstreicht die Durchführung von Rollenspielen und deren (Selbst)beurteilung als wichtigen Teil des Ausbildungsprozesses. *„Wir haben Rollenspiele gemacht und du hast mir erklärt, wie die Dinge funktionierten. Alles lief sehr gut und im darauf folgenden Jahr sogar noch besser.“*

Schlussfolgerung

In der vorliegenden Studie wurde festgestellt, dass die beteiligte Lehrerin nach der Ausbildung ihren Unterricht in Bezug auf die experimentellen Komponenten veränderte. Die angeführten Überlegungen der Lehrerin wurden gleich nach dem Ausbildungsprozess und vier Jahre nach dieser konkreten Erfahrung angestellt. Sie beziehen sich auf die Veränderung ihrer Unterrichtspraktiken, der Lernergebnissen der Schüler und ihres Denkens und ihrer Einstellung und folgen dem Modell für einen Wandel bei den Lehrkräften (Guskey, 1986), das eine zeitliche Ausrichtung des Änderungsprozesses der Lehrkraft aufweist. So folgten ab dem Ausbildungsprogramm, das auf die berufliche Entwicklung der Lehrerin (erläutert unter Punkt 3. Absatz b) abzielte, Veränderung ihrer Unterrichtspraxis, was das Lernen der Schüler beeinflusste und das wiederum trug, da positive Ergebnisse erzielt wurden, dazu bei, das Denken und die Einstellung der Lehrerin zu verändern.

Gleich nachdem sie die drei Forschungsprojekte angeleitet hatte, stellte die Lehrerin ihren eigenen Unterricht in Frage, nahm eine kritische Haltung ein und sprach sich für eine Veränderung der Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte und des Unterrichts im Allgemeinen aus. Die Lehrerin verstand, dass es notwendig ist, dazu bereit zu sein, sich ständig weiterzubilden und permanent zu lernen. *„Ein Leben lang Schüler sein“. „Betrachtet man die Lehrkräfte als Schüler, die fortwährend ihre eigenen naturwissenschaftlichen und pädagogischen Kenntnisse erweitern, so kann die Lehrerausbildung eine Aktivität werden, die die Lehrkräfte darin unterstützt, ihre Kenntnisstruktur in Bezug auf Unterricht und Lernen aufzubauen und umzubauen“* (Dana et al., 1998, S. 120). Oder wie (sich) Pombo fragt (1993): *„Welche Ausbildung ist für einen Lehrer besser geeignet, als das Bewusstsein, dass er ewig Schüler ist?“*

Wir müssen uns die Frage stellen: *„Warum veränderte die Lehrerin ihren Unterricht?“* Es waren mehrere gleichermaßen wichtige Faktoren, die diesen Wandel beeinflussten. Ein Faktor ist, dass der Ausbildungsprozess im Arbeitskontext stattfand, da der eigene Arbeitsplatz für die Lehrerfortbildung als am geeignetsten angesehen wird (Kincheloe, 1989 und Pérez, 1988 zitiert von Garcia, 1999) oder wie Zeichner (1986) unterstreicht: *„Die praktischen Erfahrungen in Schulen tragen notwendigerweise dazu bei, bessere Lehrkräfte auszubilden.“* (S. 39).

Ein anderer wichtiger Faktor war die Reflexion, die zu verschiedenen Momenten stattfand. Während des gesamten Ausbildungsprozesses war Zeit für Reflexionen und diese wurden auch angestellt. Lektüre und Analyse der zur Verfügung gestellten Literatur sowie die Interviews der Lehrerin förderten und ermöglichten ihr eine reflexive Analyse ihrer Berufspraxis. Dies steht im Einklang mit den Modellen zur ständigen Weiterbildung von Lehrkräften, in denen der Lehrer als reflektierender Fachmann gesehen und vorausgesetzt wird, dass *„der Prozess des Verstehens und der Verbesserung des Unterrichts (der Lehrkraft) damit beginnen muss, über seine eigenen Erfahrungen nachzudenken“* (Zeichner, 1993, S. 17). Diese reflexive Analyse zeigte der Lehrerin andere mögliche Praktiken auf und regte sie in Bezug auf den experimentellen Unterricht dazu an, sich zu verbessern und bald auch etwas zu verändern. Die Rollenspiele und deren (Selbst)beurteilung förderten die Reflexion (sich in Aktion im Bild sehen zu können und darüber nachzudenken).

Der Prozess des Rollenspiels, die Aufnahme der Unterrichtsstunden und die Begleitung durch die Wissenschaftlerin waren alles Faktoren, die, da sie Feedback zuließen, die Reflexion förderten und dabei halfen, zu entscheiden, was, wie zu verändern ist (in diesem konkreten Fall notwendige Fähigkeiten für die Vorbereitung und Umsetzung der experimentellen Forschungsarbeit).

Während des ganzen Prozesses gab es Reflexionen der eigenen Aktion. *„Die Reflexion über die Aktion und über die ‚reflection-in-action‘ (Reflexion-bei-der-Handlung) kann als Analyse, die der Einzelne ‚a posteriori‘ über die Charakteristiken und Prozesse seiner eigenen Aktion durchführt, gesehen werden (...) Bei der Reflexion über die Aktion kann der praxisnahe Fachmann, frei von den Zwängen der Praxissituation, die konzeptionellen Instrumente und Analysestrategien für das Verständnis und die Rekonstruktion seiner praktischen Tätigkeit anwenden.“* (Gómez, 1992, S. 105)

Wir wissen, dass der Zugang zu Informationen über Neuerungen, mit denen man konfrontiert wird, sowie das Wissen um die Existenz guter Neuerungen und das Interesse der Lehrkraft Faktoren sind, die eine größere Einbindung der Lehrkraft bei der Einführung der Neuerung und damit folglich auch ihre berufliche Entwicklung fördern können (Fullan, 1991; Furió und Carnicer, 2002). Wir stellten der Lehrerin Literatur in Bezug auf die Rolle der experimentellen Arbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht zur Verfügung. Diese Verbindung von Theorie und Praxis während des Ausbildungsprozesses war deshalb wichtig, da *„die Verankerung der Unterrichtspraktiken im durch die Theorie geleiteten Verständnis zu einem wichtigen Bestandteil des lebenslangen Bemühens werden kann, das heißt die Anstrengung des Lehrers, seinen Unterricht zu verbessern.“* (Dana et al., 1998, S. 120).

Neben dem Ausbildungsprogramm ist noch die persönliche Epistemologie der Lehrkraft von Bedeutung (Furió und Carnicer (2002). Wir verweisen auf das Interesse der Lehrkraft als Faktor, der eine mögliche Veränderung der Unterrichtspraxis begünstigen kann (Fullan, 1991). In diesem Sinne bezog sich die in die Studie eingebundene Lehrerin auch auf die dem

Lehrer eigene Motivation sowie auf die Unterstützung der Schule. Sie führte als für die Veränderung ihres Unterrichts günstige Faktoren, die von der Schulleitung erhaltene Unterstützung, insbesondere in Bezug auf die Materialanschaffung, an. Und sie erläutert: *„Gibt es kein Material, improvisiert man.“* Die Lehrerin war offen und zeigte Willen zur Veränderung. Sie selbst weist auf persönliche Charaktereigenschaften der Lehrkräfte hin, die den Veränderungsprozess und die Unterrichtserneuerung fördern. *„Geneigt sein, sich zu öffnen und zu beobachten. Beobachten, dass es Schüler gibt, die die Dinge auf eine Art und Weise gut aufnehmen und andere aber auf andere Art und Weise. Und dann müssen sie gesunden Menschenverstand besitzen, um sich zu ändern und auch etwas ändern zu wollen.“* Und sie fügt noch den Mut hinzu: *„man muss Mut haben, nicht nur um zu akzeptieren, dass es neue Methoden gibt, sondern auch um sie auszuprobieren.“*

Neben all den angeführten Faktoren, trug auch die Tatsache, dass die Lehrerin positive Ergebnisse im Bereich des Lernens, insbesondere bei der Entwicklung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten während der durchgeführten Forschungsprojekte, bei den Schülern beobachtete dazu bei, ihren experimentellen Unterricht langfristig zu verändern.

Nachdem die Ergebnisse vorgestellt wurden, können wir uns eine Frage stellen: Welche Schlussfolgerungen können wir für die Ausbildung und insbesondere für die ständige Weiterbildung der Lehrkräfte ziehen? Die Ausbildungsmodelle müssen unserer Ansicht nach bestimmte Strategien enthalten. Neben der Motivation der Lehrkraft muss man ihre Interessen und die ausbildungsrelevanten Notwendigkeiten beachten. Die Ausbildung muss im Praxiskontext stattfinden. Die Praxis muss als Quell und Ort des Lernens durch Reflexion und Nachforschung bewertet werden und eine kritische Diskussion über den konventionellen Unterricht und über andere, innovative und effizientere Unterrichtsmöglichkeiten, die sich auf die Fortschritte in der Didaktik der naturwissenschaftlichen Fächer stützen, auslösen. Die Lehrkräfte müssen darin unterstützt werden, Zugang zu Neuerungen zu erhalten sowie innovative Vorschläge in den Unterrichtsstunden zu erarbeiten. So wird die Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht und gleichzeitig kann man bei den Lehrkräften eine positive Haltung gegenüber didaktischen Neuerungen und didaktischer Forschung fördern. Der gesamte Prozess muss theoretisch und tutorisch begleitet werden. Ponte et al. (2004) zitiert Riedel (1977), der sich auf die Notwendigkeit von „Animateuren“ bezieht, die den Lehrkräften helfen, berufliche Kenntnisse durch Praxis zu erwerben.

Die Unterstützung der Schule als Institution muss als weiterer Aspekt beim Ausbildungsprogramm in Betracht gezogen werden. Wichtig ist die Vorstellung der lernenden Lehrkraft und der Schule als Lerngemeinschaft (Clarke und Hollingsworth, 2002). Von größter Wichtigkeit ist es auch, eine effektive Partnerschaft zwischen den Schulen und den Hochschuleinrichtungen herzustellen und zu unterhalten. Diese Verbindung ist für die Bildung von Lehrergemeinschaften als lebenslang Lernenden wichtig. Diese Einrichtungen als Orte des (Wieder)aufbaus von Wissen verschiedenster Art besitzen ein Potenzial anerkannt werden muss. ■

Bibliografie

- Almeida, A. M. *Trabalho Experimental na Educação em Ciência: Epistemologia, Representações e Prática dos Professores*. Diplomarbeit in Pädagogik. Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova, 1995.
- Cachapuz, A.; Malaquias, I.; Martins, I.P.; Thomaz, M.F.; Vasconcelos, N. „O Trabalho Experimental nas Aulas de Física e Química: uma Perspectiva Nacional“. In *Gazeta da Física*, 1989, Bd.12, Nr. 2, S. 65-69.
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Jorge, M. *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lissabon: Ministerium für das Bildungswesen, 2002.
- Campos, B. P. *Formação de Professores em Portugal*. Lissabon: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- Clarke, D.; Hollingsworth, H. „Elaborating a Model of Teacher Professional Growth“. In *Teaching and Teacher Education*, 2002, Nr. 18, S. 947-967.
- Costa Pereira, D. „A Formação de Professores em Portugal e a Universidade“. In Bárrios, A. G.; Ribeiro J.º (Hrsg.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lissabon: Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2002.
- Curado, A. P. *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lissabon: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.
- Dana, T. M.; Lunetta, V.; Fonseca, J. M. B.; Cambell, L. M. „A Formação de Professores de Ciências e a Reforma: Perspectivas Internacionais e a Realidade Portuguesa“. In *Revista da Educação*, 1998, Bd. VII, Nr. 2, S. 115-128.
- Ferreira, P. T. (Hrsg.) *A Autoscopia na Formação*. Divisão de Estudos CNFF. Lissabon: Núcleo de Informação e Relações Públicas, o.D.
- Flores, M. A; Shiroma, E. „Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the Policy Documents Tell?“ In *Journal of Education for Teaching*, 2003, Bd. 29, Nr. 1, S. 5-18.
- Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press, 1991.
- Furió, C; Carnicer, J. „El Desarrollo Profesional del Professor de Ciencias Mediante Tutorías de Grupos Cooperativos. Estudio de Ocho Casos“. In *Enseñanza de las Ciencias*, 2002, Bd.20, Nr. 1, S. 47-73.
- Garcia, C. M. „El Aprendizaje de los Profesores en Tiempos de Cambio. La Aportación de Las Redes“. In Bárrios, A. G.; Ribeiro J.º (Hrsg.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lissabon: Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2002.

- Garcia, C. M. *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Gómez, A. P. „O Pensamento Prático do Professor. A Formação do Professor como Profissional Reflexivo“. In A Nóvoa (Hrsg.). *Os professores e a sua formação*, Lissabon: Pub. D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992, S. 95-114.
- Guskey, T. „Staff Development and the Process of Teacher Change“. In *Educational Researcher*, 1986, Bd. 15, Nr. 5, S. 5-12.
- Howey, K. „Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative“. In *Journal of Teacher Education*, 1985, Bd. 36, Nr. 1, S. 58-64.
- Kennedy, M. M. *Choosing a Goal for Professional Education*. Handbook of Research on Teacher Education. New York: Falmer Press, 1990.
- Lock, R. „Open-Ended, Problem-Solving Investigations-What Do we Mean and How Can we Use them?“ In *School Science Review*, 1990, Bd. 71, Nr. 256, S. 63-72.
- Marques, L.; Praia, J.; Vasconcelos, C.; Neto, A; Oliveira, T; Loureiro, M.J.; Santos, M.C.; Costa, N. „Investigação em Educação em Ciência e Práticas Lectivas: Percepções de Professores-Mestres sobre Dificuldades na sua Articulação“ Actas do X Encontro Nacional de Educação em Ciências, Universidade de Lisboa, 2003.
- Miguéns, M. *Practical Activities in Portuguese 10-12 School Science: Teacher's Views and Practices*. Diplomarbeit in Pädagogik. Bristol: Universidade de Bristol, 1990.
- Ministerium für das Bildungswesen *Organização Curricular e Programas*. Lissabon: DGEBS, 1991.
- Pereira, D. C. „A Formação de Professores em Portugal e a Universidade“. In Bárrios, A. G.; Ribeiro J.º (Hrsg.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lissabon: Escola Superior de Educação de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2002.
- Ponte, P.; Ax, J.; Beijgaard, D.; Wubbels, T. „Teachers' Development of Professional Through Action Research and the Facilitation of this by Teacher Educators“. In *Teaching and Teacher Education*, 2004, Nr. 20, S. 571-588.
- Pombo, O. „Para um Modelo Reflexivo de Formação de Professores“. In *Revista de Educação*, 1993, Bd. 3, Nr. 2, S. 37-45.
- Santos, M. C. *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lissabon: Instituto de Educação Inovacional, 2002.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

- Silva, I.M. *O Trabalho Laboratorial em Biologia no Ensino Secundário. Das Propostas Curriculares às Expectativas dos Alunos*. Diplomarbeit aus dem Bereich Geologie- und Biologieunterricht, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- Valente, M. O. „As Vozes das Escolas“. In *Colóquio Ensino Experimental e Construção de Saberes*. Lissabon: Conselho Nacional da Educação, 1999.
- Zeichner, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lissabon: Educa, 1993.
- Zeichner, K. M. „Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies which Have been Employed in Preservice Teacher Education“. In *International Journal of Educational Research*, 57 (1), S. 23-48, 1986.

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von Anne Waniart, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Europa International: Information, Vergleichsstudien

Comparison of entrepreneurship at partner countries' schools and training centres' curricula.

[Partnerländer im Vergleich: Thema Unternehmertum an Schulen und in Lehrplänen von Ausbildungszentren]

Forum zur Förderung der Selbständigkeit – FOFOS

Wien: FOFOS, 2006, 6 Bände.

Um den Bedarf zwischen KMU und Ein-Personen-Unternehmen (EPU) klar abzugrenzen, konzentriert sich dieses Projekt auf die Analyse bestehender Unterstützungsleistungen für Selbständige ohne Angestellte. Es liefert Beispiele für bewährte Praxis und gibt abschließend Empfehlungen für die Verbesserung von zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten. Es handelt sich hierbei um ein Leonardo-da-Vinci-Projekt mit dem Titel „Self-Employment: Begleitung und Beratung für EPU“.

Weitere Informationen unter: http://www.fofos.at/projekt.php?p_ID=9

Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

Consultation on the European qualifications framework.

[Konsultation zum Europäischen Qualifikationsrahmen]

Europäischer Arbeitgeberdachverband der Metall- und Elektroindustrie – CEEMET
Brüssel: CEEMET, 2006, 6 S.

CEEMET würdigt das Konsultationsdokument der Kommission, mit dem die Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens „European Qualifications Framework – EQF“ angestrebt wird. Laut Kommissionsdokument soll der EQF als freiwilliger Metarahmen entwickelt und eingeführt werden, um die Transparenz zu erhöhen und das gegenseitige Vertrauen zu fördern. Hauptziel ist, dass die Qualifikationsrahmen und -systeme auf Landes- und Branchenebene miteinander verzahnt werden können und so die Übertragung und Anerkennung einzelner Qualifikationen und Abschlüsse erleichtert wird. Noch wichtiger für die Unternehmen sind allerdings laut CEEMET – wie bereits in früheren Papieren und bei einer gemeinsamen CEEMET-EMB-Konferenz über den „Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in der Metallindustrie“ von Beschäftigten erklärt – die Transparenz und die Vergleichbarkeit der beruflichen Qualifikationen von Beschäftigten.

<http://www.ceemet.org/positiondocs/EQF-Position-Dec2005.doc>
Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

The economics of knowledge: why education is key for Europe's success / Andreas Schleicher.

[Ökonomie des Wissens: warum Bildung der Schlüssel zu Europas Erfolg ist]
Brüssel: Rat von Lissabon, 2006
(Lisbon Council Policy Brief)

Eine vom Rat von Lissabon herausgegebene Studie zeigt, dass die Bildungsentwicklung in Europa hinter den Vorgaben zurückbleibt, was die Qualität und Quantität der Absolventen, die Offenheit der Bildungssysteme für Studenten aus allen sozialen Schichten sowie die Verfügbarkeit von Weiterbildungsangeboten für diejenigen, die am stärksten darauf angewiesen sind, anbetrifft.

Employment and competitiveness: the key role of education / Daniel Gros.

[Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit: die Schlüsselrolle der Bildung]
Centre for European Policy Studies – CEPS
Brüssel: CEPS, 2006, 8 S.
(CEPS Policy Brief, 93, Feb 2006)

Nachdem bereits über die Hälfte des Jahrzehnts vergangen ist, wird deutlich, dass die EU ihr ehrgeiziges Ziel, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen, nicht erreichen wird. Dieser Beitrag befasst sich mit einem Aspekt, der oft vergessen wird: die Verknüpfung zwischen Qualifikation und Beschäftigung, ein zentrales Element der Zielsetzung von Lissabon. Er zeigt auf, dass das eigentliche Beschäftigungsproblem Europas nicht so sehr in den Strukturen der Arbeitsmärkte, sondern im unzureichenden Qualifikationsniveau der Bevölkerung liegt. Das Papier stellt fest, dass verstärkte Investitionen in die Qualifizierung der europäischen Bevölkerung unter anderem unmittelbare Auswirkungen auf die Beschäftigungsquote gehabt hätten. Auf Grund der in den letzten Jahrzehnten allgemein gestiegenen Investitionen in die Schulsysteme sind an dieser Front auch gewisse Fortschritte zu verzeichnen. Jedoch erfolgt diese „automatische“ Verbesserung des Bildungsstands nur sehr langsam. So gab es seit dem Jahr 2000 praktisch keinen Schub mehr und von den im Rahmen der Lissabon-Agenda vorgegebenen konkreten Benchmarks dürfte so gut wie keiner bis zum Ende des Jahrzehnts erreicht werden.

http://shop.ceps.be/downfree.php?item_id=1301
Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: evaluation report 2006 / ETUC, CEEP and UNICE-UEAPME.

Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände in Europa - UNICE

Europäischer Zentralverband der öffentlichen Wirtschaft – CEEP

Europäischer Gewerkschaftsbund – EGB (ETUC)

Europäischer Verband des Handwerks und der kleinen und mittleren Betriebe - UE-APME

Brüssel: UNICE, 2006, 128 S.

Von den europäischen Sozialpartnern wurde der Evaluierungsbericht „Aktionsrahmen für die lebenslange Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung“ erstellt. Nach nunmehr drei Jahresberichten über Aktionen, die entsprechend den Prioritäten ihres Arbeitsprogramms 2003-2005 durchgeführt wurden, dabei handelt es sich hierbei um einen Versuch, Bilanz zu ziehen über die Auswirkungen eben dieser Aktionen auf Unternehmen und Arbeitnehmer. Der Evaluierungsbericht umfasst von den Sozialpartnern gemeinsam erstellte nationale Evaluierungsberichte aus verschiedenen Mitgliedstaaten, in denen die Hauptmerkmale der Arbeit der Sozialpartner zur Umsetzung der vier Prioritäten für den Zeitraum 2003-2005 hervorgehoben werden. Die europäischen Sozialpartner berichten auch über separat auf europäischer Ebene durchgeführte Maßnahmen. In einem Abschnitt „Haupttrends“ werden darüber hinaus die vorliegenden Informationen über die von 2003 bis 2005 durchgeführten Aktionen zusammengefasst sowie die Auswirkungen der Aktionen auf die Arbeitsmärkte in Europa bewertet.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/etuc/2006_0001_en.pdf

Prospects for the development of the knowledge society in the new Member States and the Candidate countries / R. Compagno, C. Pascu (Hg.)

[Aussichten für die Entwicklung der Wissensgesellschaft in den neuen Mitgliedstaaten und Beitrittskandidaten]

[S.l.]: Verlag der Rumänischen Akademie der Wissenschaften, 2006

ISBN 973-27-1319-4;

In den neuen Mitgliedstaaten und den Beitrittskandidaten der Europäischen Union basieren strategische Politikentscheidungen in zunehmendem Maße auf Weitblick und Voraussicht. Die Chancen und Gefahren für die Technologien für die Informationsgesellschaft (*Information Society Technologies* – IST) in diesen Ländern werden aus einer Analyse ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen abgeleitet. Zusammengestellt wurde dieser Band vom Netzwerk FISTERA als Beitrag zur Analyse der Voraussetzungen für vorausschauende IST auf europäischer Ebene sowie ihrer Entwicklung. Es wird versucht, Antworten auf Fragen zu finden wie: „Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Forschungs- und Entwicklungsstra-

tegien, Innovationsstrategien und einer vorausschauenden Praxis in den einzelnen Ländern?“, „Wie sehen sich die neuen EU-Mitgliedstaaten und die Beitrittskandidaten selbst bezüglich ihrer jeweiligen Position auf dem Weg zur Informationsgesellschaft und wissensbasierten Gesellschaft?“ und „Wie sehen die zukünftigen IST-Szenarien in diesen Ländern aus?“

Qualifizierungs- und Ausbildungsforum / Europäischer Ausschuss für den sektoralen Sozialdialog im Schiffbau.

Vereinigung europäischer Werftenverbände – CESA; Europäischer Arbeitgeberdachverband der Metall- und Elektroindustrie - CEEMET
Brüssel: CESA, 2006, 38 S.

Was den Sozialdialog anbetrifft, so wollte die Vereinigung europäischer Werftenverbände (*Community of European Shipyards' Associations* – CESA) den Schwerpunkt auf Qualifikation und Ausbildung legen, die unauflöslich miteinander verknüpft sind. Um die Voraussetzungen hierfür zu schaffen, müssen europäische Werften die Anerkennung von Qualifikationen anstreben, da diese mehr Mobilität ermöglichen würde. Beitrag von Koen Bois d'Enghien, (Cedefop): „*The Main European National Legal Frameworks and the Conventional Rules on Vocational Training*“.

<http://www.cesa-shipbuilding.org/>
Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

Refine: recognising formal, informal and non-formal education: final project report and VALIDPASS Proposal / Pat Davies Pat Davies.

[Refine: Anerkennung formaler, informeller und nichtformaler Bildung: Projektabschlussbericht und VALIDPASS-Vorschlag]
Europäisches Netzwerk für die universitäre Weiterbildung – EUCEN
Barcelona: EUCEN, 2006, 55 S.

Ziel des Projekts Refine ist es, die Instrumente für einen europäischen Methodikrahmen für die Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen zu testen (wie vom Projekt Transfine empfohlen, das im Rahmen der ersten gemeinsamen Aktion finanziert worden war) sowie die länder- und branchenübergreifende Zusammenarbeit zu fördern und gegenseitiges Vertrauen in praktischen und verfahrenstechnischen Fragen aufzubauen. Hauptzielgruppen sind Praktiker, Manager und Politiker auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene; zu den indirekten Zielgruppen gehören jene mit wenigen oder überhaupt nicht vorhandenen formalen Qualifikationen, die aber außerhalb der akademischen Welt Kompetenzen erworben haben.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0004_en.pdf

Alle Papiere, Berichte, Präsentationen und sonstigen Dokumente zu diesem Projekt sind auf folgender Website verfügbar: www.eucen.org/refine.html

Über die Unterschiedlichkeit beruflicher Bildung in Europa und „Übersetzungshilfen“ zur Förderung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktmobilität / Arthur Schneeberger.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – IBW;

IBW-Mitteilungen, Nr. 1,2006, S. 1-21

Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2006

Die Europäische Gemeinschaft fördert und erfordert europaweit transparente und transferierbare berufliche und Hochschulbildung, um Kernziele der Arbeitsmarktpolitik zu realisieren. Im vorliegenden Beitrag sollen zunächst Unterschiede in den Bildungstraditionen und den formalen Qualifikationsstrukturen europäischer Länder herausgearbeitet werden, um das Ausmaß des „Übersetzungsbedarfs“ im Interesse europäischer Mobilität in Ausbildung und Beruf zu vergegenwärtigen. Thematisiert wird dabei auch das Problem der Unterschätzung der Qualifikationen jener Länder, die arbeitsmarktrelevante berufliche Bildung bereits in der oberen Sekundarstufe anbieten, im Vergleich zu jenen Ländern, die erst nach der oberen Sekundarstufe berufsspezifische Ausbildungen vorsehen. Anschließend werden vorhandene Konzepte zur Erleichterung und Förderung von Mobilität in Bildung und Berufstätigkeit reflektiert.

Work programme of the European social partners 2006-2008.

[Arbeitsprogramm der europäischen Sozialpartner 2006-2008]

Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände in Europa – UNICE

Brüssel: Unice, 2006, 4 S.

Die Strategie der EU für Wachstum und Beschäftigung erfordert eine stärkere Einbeziehung der Sozialpartner (Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände), wie beim dreiseitigen Sozialgipfel in Brüssel festgestellt wurde. Im Dreijahreszeitraum des Arbeitsprogramms beabsichtigen die Sozialpartner den Einsatz verschiedener Instrumente, einschließlich der Aushandlung einer neuen Rahmenvereinbarung entweder zum lebenslangen Lernen oder zur Integration benachteiligter Gruppen in den Arbeitsmarkt. Sie werden auch verstärkte Anstrengungen zum Aufbau von Kapazitäten bei den Sozialpartnern in den neuen Mitgliedstaaten und den Bewerberländern unternehmen.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/unice/2006_0001_en.pdf

Europäische Union: Politik, Programme, Teilnehmer

Allgemeine und berufliche Bildung 2010: Die wichtigsten Initiativen und Ergebnisse auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung seit dem Jahr 2000.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur
Brüssel, Europäische Kommission, 2006, 11 S.

Dieses Dokument liefert einen Überblick über die wichtigsten Initiativen und Ergebnisse, die aus der Arbeit der Europäischen Kommission im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung seit dem Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 resultieren. Diese bilden einen Teil des so genannten integrierten Politikrahmens „allgemeine und berufliche Bildung 2010“ und beziehen auch Beiträge der Kommission zum Bolognaprozess im Bereich der Hochschulbildung ein.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_de.pdf

Employment in high technology: highest increase of employment in the high tech knowledge-intensive services / Bernard Felix.

[Beschäftigung in der Hochtechnologie: höchster Beschäftigungszuwachs bei wissensintensiven High-Tech-Dienstleistungen]

Statistics in focus: Thema 9: Wissenschaft und Technologie, 1/2006, 8 S.

Brüssel: Eurostat, 2006

ISSN 1609-5995

Kat.-Nr. KS-NS-06-001-EN-C

Die Beschäftigung in der verarbeitenden Industrie ist in den EU-15-Staaten zwischen 1999 und 2004 zurückgegangen, insbesondere in den High-Tech-Branchen. Dagegen ist die Beschäftigung im Dienstleistungssektor im gleichen Zeitraum gestiegen, insbesondere bei „wissensintensiven Dienstleistungen“ (*Knowledge Intensive Services* – KIS) in High-Tech-Branchen. Bei den Regionen lag in Deutschland 2004 die verarbeitende High-Tech-Industrie vorn, während sich die Ballungsräume mehr auf KIS spezialisiert haben.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/eurostat/2006_0001_en.pdf

EQUAL Erfolgsgeschichten: Entwicklungspartnerschaften, Diskriminierung und Ungleichheiten in Europa bekämpfen.

Europäische Kommission;

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 65 S.

(Beschäftigung und Soziales – Beschäftigung und Europäischer Sozialfonds)

ISBN 92-79-00179-5

Diese Publikation liefert eine Serie von Erfolgsgeschichten, die im Rahmen des EQUAL-Programms der Europäischen Kommission entstanden sind. Jedes dieser Projekte hat seinen einzigartigen und wichtigen Beitrag zur Beseitigung von Diskriminierungen in Europa geleistet. Die Projekte vermitteln nur einen Eindruck dessen, was erreichbar ist, wenn engagierte Partnerschaften mit einem gemeinsamen Ziel zusammenarbeiten. Diese Initiative des Europäischen Sozialfonds zielt darauf ab, Diskriminierungen am Arbeitsplatz und beim Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten zu beseitigen – einem zentralen Bestandteil der Strategie der Europäischen Union, um mehr und bessere Arbeitsplätze zu schaffen. Durch Förderung eines stärker eingliederungsorientierten Arbeitsmarktes kann die EU die Quote der Menschen in Beschäftigung und Aus- oder Weiterbildung erhöhen sowie den Beitrag jedes Einzelnen zur wirtschaftlichen Entwicklung und Gesellschaft als Ganzes maximieren.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2006_0004_de.pdf

European ICT skills meta-framework: state-of-the-art review, clarification of the realities, and recommendations for next steps.

[Europäischer Metarahmen für IKT-Kompetenzen: technische Überprüfung, Klärung der Realitäten und Empfehlungen für die nächsten Schritte]

Europäisches Komitee für Normung – CEN

Brüssel: CEN, 2006, 102 S.

(CEN Workshop agreement, 15515)

Kompetenzen in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind für Europa von strategischer Bedeutung. Die Anhebung des IKT-Bildungsstands innerhalb der EU ist eine der Maßnahmen, mit denen die ehrgeizigen Ziele von Lissabon erreicht werden sollen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass das Bildungs- und Ausbildungsangebot in Europa weiter verbessert werden muss, um dem Qualifikationsbedarf besser gerecht zu werden, um die Zugangsmöglichkeiten und die Chancengleichheit zu verbessern und um die Produktivität der Beschäftigten zu erhöhen und den sozialen Zusammenhalt zu festigen. Dieses Dokument enthält Beiträge vom Cedefop (Burkart Sellin).

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/cen/CWA15515_ICT%20Skills%20MetaFramework%20.pdf

Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: comment l'Europe se construit: un exemple.

[Geschichte der europäischen Zusammenarbeit in Bildung und Ausbildung: wie Europa entsteht: ein Beispiel]

Pépin, Luce

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 330 S.
ISBN 92-894-8987-1
Kat.-Nr. NC-65-05-311-FR-C

Die „Geschichte der europäischen Zusammenarbeit in Bildung und Ausbildung“ unterstreicht die Tatsache, dass die europäische Zusammenarbeit in diesem Bereich erst 20 Jahre nach dem Vertrag von Rom begonnen und mit ihren unmittelbaren Auswirkungen auf immer mehr Bürger in Europa den Grundstein für ein Europa der Menschen gelegt hat: zehntausende von Schülern, Studenten und Lehrern aus allen Ländern der EU haben Mittel für Mobilitätsförderung, transnationale Projekte und Kooperationsnetzwerke in Anspruch genommen.

Implementation of the Lisbon strategy: summary report for the European Council (23 and 24 March 2006) / European Economic and Social Committee.

[Umsetzung der Lissabon-Strategie: Abschlussbericht für den Europäischen Rat (23. und 24. März 2006) / Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss]
Luxemburg: EUR-OP, 2006, 117 S.

Dieser vom Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss (EWSA) erstellte Bericht fasst die Ergebnisse der Konsultationen zusammen, die der EWSA mit seinen Partnern in den Mitgliedstaaten und auf europäischer Ebene über die Umsetzung der Lissabon-Strategie und die Rolle der Sozialpartner und anderer Bestandteile der organisierten zivilen Gesellschaft geführt hat. Darin enthalten sind auch Feststellungen und Empfehlungen des Ausschusses. Der Bericht ist in drei Teile gegliedert: Teil 1 beschreibt den Standpunkt des EWSA sowie die wesentlichen Schlussfolgerungen zu diesem gemeinsamen Vorhaben; Teil 2 stellt die Berichte der Partner des EWSA in den 25 EU-Mitgliedstaaten sowie die Beiträge der Wirtschafts- und Sozialausschüsse Bulgariens und Rumäniens vor; der dritte und letzte Teil mit dem Titel *Über die Zukunft der Lissabon-Strategie* befasst sich mit der Haltung der Verbindungsgruppe zwischen dem EWSA und den Organisationen und Netzwerken der europäischen zivilen Gesellschaft.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/ETVNL/Lisbon_Summary_Report_06.pdf

Pressemitteilung und Dokumente zur Konferenz in ES, DE, FR, HU, IT und PL verfügbar unter:

http://eesc.europa.eu/lisbon_strategy/events/09_03_06_improving/index_en.asp
[Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006]

Recent developments in the European sectoral social dialogue.

[Jüngste Entwicklungen im europäischen sektoralen Sozialdialog]

Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales

Luxemburg: EUR-OP, 2006, 92 p.

ISBN 92-79-00242-2

Kat.-Nr. KE-70-05-625-EN-C

Dieses Dokument berichtet über die jüngsten Entwicklungen im sektoralen Dialog. Die wesentlichen Ergebnisse für das lebenslange Lernen sind eine Ausbildungsinitiative, die jungen Menschen und benachteiligten Gruppen von Erwerbstätigen neue Möglichkeiten bietet für gute Beschäftigungsaussichten und ihre eigene persönliche Entwicklung.

http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/sectoral_sd_2006_en.pdf

Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF

[European qualification framework] during the 2nd half of 2005.

[Zusammenfassung der in der zweiten Jahreshälfte 2005 eingegangenen Antworten auf die Konsultationen der Kommission zum europäischen Qualifikationsrahmen]

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Brüssel: Europäische Kommission, 2006, 26 S.

Dieses Papier, das die Antworten auf den Konsultationsprozess für den europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) zusammenfasst, basiert auf einem für die Kommission erstellten vorläufigen Bericht des „Pôle universitaire européen de Lorraine“ und einer Analyse des Cedefop. Von der Kommission konsultiert wurden die 32 Länder, die am Arbeitsprogramm Bildung und Ausbildung teilnehmen, die europäischen Sozialpartnerorganisationen (Arbeitgeber und Gewerkschaften), Nichtregierungsorganisationen und europäische Verbände aus dem Bildungs- und Ausbildungssektor, europäische Branchenverbände sowie Ausschüsse und Netzwerke der Generaldirektion Bildung und Kultur. Der EQF wird grundsätzlich als eine konstruktive Initiative erachtet, die in hohem Maße zur Transparenz, Übertragbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes beitragen dürfte. Der EQF wird zudem als eine Initiative angesehen, die nationale und branchenspezifische Reformprozesse stimulieren dürfte.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf

Aus den Mitgliedstaaten

- DE **Berufliche Qualifizierung als Wegbereiter für erfolgreiche Innovationen / Dieter Spath; Till Becker**
Wirtschaft und Berufserziehung, Band 58, Nr. 2, S. 8-13
Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 2006
ISSN 0341-339X;

Die Autoren beschreiben die Impulsgeber für die Veränderungen der Arbeit und des Lernens sowie die zunehmenden Anforderungen an die Unternehmen anhand von folgenden Bereichen: Informationsexplosion der Wissensarbeit, Innovationsfähigkeit, Wandel der Beschäftigungsverhältnisse. Zur Bewältigung der Aufgaben bietet sich das arbeitsnahe Lernen an. Die Autoren erläutern die Anforderungen an die Arbeitnehmer in dieser neuen Arbeitswelt.

Bildung ist keine Ware: wie wir morgen arbeiten und leben wollen: eine Streitschrift zur beruflichen Bildung / Bolder, Axel
Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft - Ver.di; IG Metall - IGM;
Berlin: Ver.di, 2006, 116 S.

14 Wissenschaftler haben im Auftrag der Gewerkschaften ver.di und IG Metall eine Streitschrift zur beruflichen Bildung vorgelegt. Der wissenschaftliche Beraterkreis mischt sich mit dieser Publikation in die berufliche Bildungspolitik ein. Er verdeutlicht einerseits, was erhaltenswert ist und zeigt andererseits, wo mutige Reformschritte gegangen werden müssen.

http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/bildung_ist_keine_Ware.pdf
[Seite zuletzt aufgerufen: 03/2006]

- EL **Σχέδιο κοινής υπουργικής απόφασης για το σύστημα πιστοποίησης στελεχών Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ)**
[Entwurf des gemeinsamen Ministerbeschlusses zum System für die Akkreditierung von Unterstützungsdienstleistern]
Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δόμων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ) = Nationales Akkreditierungszentrum für Berufsbildung und zugehörige Unterstützungsdienste - EKEPIS
Athen: EKEPIS, 2006, 20 S.

Dieses Dokument enthält den vom Nationalen Akkreditierungszentrum für Berufsbildung (EKEPIS) erstellten Entwurf für einen gemein-

samen Ministerbeschluss. Darin geregelt wird das System für die Akkreditierung von Anbietern von Unterstützungsdiensten unter Berücksichtigung der nationalen Politik und der europäischen Strategie für mehr Beschäftigung und gegen soziale Ausgrenzung und Diskriminierung. Ziel des Systems ist die Verbesserung und Qualitätssicherung von begleitenden Unterstützungsdiensten. Als Unterstützungsdienste werden Aktionen/Maßnahmen definiert, mit denen einzelne Menschen oder Zielgruppen angesprochen werden und ihre soziale und berufliche Eingliederung erreicht werden soll. Der hier vorgestellte Beschlussentwurf umfasst folgende Punkte: a) die Bedingungen und Verfahren für die Aufnahme in das EKEPIS-Basisverzeichnis von Unterstützungsdienstleistern, b) die Bedingungen und Voraussetzungen für die Teilnahme an Fortbildungsprogrammen für Unterstützungsdienstleister und ihre Ausbilder, c) der Prozess der Zertifizierung von Unterstützungsdienstleister und ihrer Ausbilder, d) die Bedingungen und Verfahren für die Aufnahme in das EKEPIS-Verzeichnis der zertifizierten Unterstützungsdienstleister, e) die Verfahren für die Eingabe und Aktualisierung der Daten über Unterstützungsdienstleister, die in die Verzeichnisse aufgenommen wurden.

IE Building learning organisations through networking: final report of the NCPP/FÁS Learning Network Project.

[Lernende Organisationen durch Vernetzung aufbauen: Abschlussbericht des NCPP/FÁS-Projekts *Learning Network*]

Nationales Zentrum für Partnerschaft und Leistungsfähigkeit – NCPP
 Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde – FÁS;
 Dublin: NCPP, 2006, 1 Ordner + CD-ROM

Dieser Bericht beschreibt die gemeinsames Forschungsprojekt des Nationalen Zentrums für Partnerschaft und Leistungsfähigkeit (*National Centre for Partnership and Performance* – NCPP) und der Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde FÁS. Ziel des Projekts war es, wirksames Lernen in öffentlichen und privaten Organisationen in Irland zu identifizieren und zu fördern. Während des Projekts wurde untersucht, wie Organisationen lernen, wie sie Lernen als Mittel zur Verbesserung ihrer Prozesse einsetzen, um veränderten Geschäftsanforderungen gerecht zu werden, und wie Organisationen durch Lernen einen höheren Mehrwert erzielen können. Ein wichtiger Teil dieses Projekts war der Aufbau eines Praktikernetzwerks, um das Verständnis und Bewusstsein der potenziellen Vorteile des Lernens am Arbeitsplatz zu fördern. Der Bericht umfasst eine Analyse des Projekts und diverser Fallstudien in Verbindung mit dem Praktikernetzwerk.

Monitoring Ireland's skills supply: trends in education/training outputs / Vivienne Patterson; Jasmina Behan**[Beobachtung der Qualifikationsversorgung in Irland: Trends in den Bildungs-/Ausbildungsabschlüssen]**

Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde – FÁS, Abteilung für Kompetenz- und Arbeitsmarktforschung; Expertengruppe für zukünftigen Qualifikationsbedarf;

Cork: FÁS, 2006, 64 S.

Der Bericht über die Qualifikationsversorgung in Irland ist der erste einer ganzen Reihe von Jahresberichten und liefert eine detaillierte Übersicht über die aktuellen Trends bei den Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen in Irland. Ziel dieses Berichts ist es, Aufschluss darüber zu geben, inwieweit das formale Bildungssystem den irischen Arbeitsmarkt mit Qualifikationen versorgt. Der Bericht versteht sich einerseits als Informationsgrundlage für politische Entscheidungen in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt und Immigration, will aber andererseits auch Informationen für Berufsberatungsgruppen und Studenten liefern. Er umfasst die aktuellsten Informationen aus einer Vielzahl von Bildungsquellen und unterschiedlichen Bildungsebenen einschließlich der Weiterbildung. Die Versorgung mit Qualifikationen wird auf jeder Ebene nach folgenden Gesichtspunkten untersucht: Tendenzen in den Zugängen zu und Abgängen von den Hochschulen, Verteilung auf Geschlechter und Fachbereiche, erste Karrierestationen nach dem Hochschulabschluss und ein internationaler Vergleich.

http://www.skillsireland.ie/press/reports/pdf/egfsn0601_monitoring_irelands_skills_supply.pdf

[Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006]

NCGE in support of guidance: policy and practice 1995-2005.

[NCGE unterstützt Beratung: Politik und Praxis 1995-2005.]

Nationales Zentrum für Schulberatung.

Dublin: NCGE, 2006, 44 S.

Die Hauptaufgaben des nationalen Zentrums für Bildungsberatung in Irland bestehen in der Unterstützung und Entwicklung von Beratungsangeboten in allen Bereichen und Ebenen der Bildung sowie die Bereitstellung von Informationsgrundlagen aus dem Beratungsbereich für das Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Dieses Dokument beschreibt die Arbeit des Zentrums in den vergangenen zehn Jahren. Das Zentrum hat verschiedene Richtlinien produziert, darunter zu den Bereichen Ausbildung und Qualifikationen, Beratungsangebote in der Erwachsenenbildung, Informationstechnologie in der

Beratung, Zusammenhänge zwischen formaler und nicht formaler Beratung sowie zur internationalen Dimension und Finanzierung von Beratungsleistungen. Als Teil des Netzwerks Euroguidance spielt das NCGE eine europäische Rolle. In dieser Rolle hat es zur Mobilität von europäischen Beschäftigten und Lernenden beigetragen und ist während der irischen Ratspräsidentschaften 1996 und 2004 Gastgeber wichtiger EU-Konferenzen zum Thema Bildungs- und Berufsberatung gewesen. In diesen zehn Jahren hat das NCGE eine Reihe von EU-finanzierten Projekten – PETRA, Leonardo, Employment Youthstart – in Verbindung mit Beratungsangeboten für jugendliche Randgruppen durchgeführt.

<http://www.ncge.ie/documents/NCGE%2010%20PUBLICATION.pdf>

[Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006]

LT Profesijos vadovas 2006 / Neringa Miniutienė, Ignas Dzemyda und Dovile Rudzenske (Hg.)

[Leitfaden in den Beruf]

ES Leonardo da Vinci programos koordinavimo paramos fondas [Koordinierungsstiftung für das EU-Programm Leonardo da Vinci], *Profesinio orientavimo ištekliai informacinis centras* (Nationales Ressourcenzentrum Litauens für Berufsberatung);

Vilnius: ES Leonardo da Vinci programos koordinavimo fondas, 2006, 493 S. ISSN 1648-9454

Dies ist die fünfte Ausgabe eines Leitfadens, der Informationen über die Berufsabschlüsse enthält, die an Berufsschulen, beruflichen und allgemeinen Colleges erworben werden können. Der Leitfaden enthält spezielle Abschnitte über berufliche Bildung für Menschen mit Behinderungen, über das Studium an Universitäten und über Berufsbildung für den Arbeitsmarkt sowie die Adressen und Ansprechpartner von Bildungs- und Berufsberatungsinstitutionen.

NL Internationale leerwegen en het internationale bacculaureaat: Advies.

[Internationale Laufbahnen und internationales Abitur: Rat]

Onderwijsraad (Bildungsrat)

In seiner Empfehlung plädiert der Bildungsrat für die Entwicklung mehrerer internationaler Bildungslaufbahnen – quer durch das gesamte Bildungssystem. Bis dies umgesetzt würde, sollte der Zugang zum *internationalen bacculaureaat* (IB, internationales Abitur) allgemein ermöglicht werden, was derzeit nur für Kinder von im Ausland arbeitenden Eltern der Fall ist. Die Schüler der Sekundarstufe kön-

nen nur ein zweijähriges, auf ein Hochschulstudium vorbereitendes Programm absolvieren. Der Beratende Ausschuss ist der Auffassung, dass der IB-Abschluss beibehalten werden sollte, bis neue internationale Bildungslaufbahnen entwickelt worden sind. Der Rat befürwortet allerdings auch die Festlegung einiger Voraussetzungen für den Erwerb des IB-Abschlusses. „Dieses Angebot entspricht der Politik der Regierung für mehr Vielfalt und Autonomie für Schulen und mehr Wahlmöglichkeiten für Eltern und Schüler.“

http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/internationale_leerwegen_en_het_internationale_baccalaureaat.pdf
[Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006]

- AT **Optimierung der Kooperation Berufsschule – Lehrbetriebe Erhebungen und Analysen zu pädagogischen Aspekten der Verbesserung der Qualität der Berufsbildung / Arthur Schneeberger; Alexander Petanovitsch; Sabine Nowak**
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur - BMBWK; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft - IBW;
Wien: BMBWK, 2006, 82 S.

Die Berufsschule erfüllt im Rahmen der Lehrlingsausbildung (dual Ausbildung) sowohl ergänzende als auch eigenständige Aufgaben im Interesse der beruflichen und allgemeinen Bildung der Jugendlichen. Hierbei ist sie in ein rechtliches, institutionelles und regionales Gefüge mit den Lehrbetrieben einbezogen: Information und Kontakt sind wesentliche Erfolgsbedingungen. Die Berufsschule ist in das Wirtschaftsgeschehen an ihrem Standort eingebunden. Der direkte Kontakt zu den Lehrbetrieben in der Region ist eine der wesentlichen Vorbedingungen für eine optimale Erfüllung des Bildungsauftrages. Diese normative Bestimmung kann als Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung des Verhältnisses von Berufsschulen und Lehrbetrieben in sechs großen Lehrberufen betrachtet werden.

http://www.qibb.at/fileadmin/content/downloads/Studie_21_1.pdf
[Seite zuletzt aufgerufen: 07/2006]

- FI **Accreditation model for study programmes in hotel and restaurant services: Leonardo-project/Quality in VET-schools.**
[Akkreditierungsmodell für Studienprogramme im Hotel- und Gaststättengewerbe: Leonardo-Projekt/Qualität in Berufsschulen]
Helsinki: Finnischer Nationaler Bildungsrat, 2006, 71 S.
ISBN 952-13-2632-8; ISBN 952-13-2633-6;

Akkreditierungssysteme sind in den meisten europäischen Berufsbildungssystemen ein vergleichsweise neues Phänomen, obgleich die Akkreditierung im Hochschulsektor bereits eine lange Tradition hat. Auch im Hotel- und Gaststättengewerbe hat es früher bereits ein Akkreditierungssystem gegeben. Das für die Akkreditierung angewendete Modell wurde im Rahmen des Leonardo da Vinci-Projekts „Qualität in Berufsschulen“ entwickelt (FIN-02-B-F-PP-126704 2002-2005). Ziel dieses Projekts war es, Modelle, Instrumente und Maßnahmen für die Entwicklung und Beurteilung der Qualität von Bildungseinrichtungen zu erarbeiten. Zu den Aufgaben des im Rahmen des Projekts entwickelten Akkreditierungsmodells gehörte insbesondere die Einführung einer internationalen Akkreditierung von Qualifikationen an Schulen sowie die Förderung der Mobilität von Studenten, des Qualitätsmanagements und des zugehörigen Wissens in Bildungsorganisationen. Die Akkreditierung basiert auf einer freiwilligen Qualitätsbeurteilung der Studienprogramme für das Hotel- und Gaststättengewerbe und auf einer Zertifizierung, die entsprechend dieser Beurteilung vergeben wird. Mit diesem Handbuch sollen Berufsbildungsanbieter für das Hotel- und Gaststättengewerbe auf einen Antrag auf Akkreditierung vorbereitet werden. So sollen die Leitlinien Berufsbildungsanbieter insbesondere in folgenden Punkten unterstützen: Antrag auf Akkreditierung eines Studienprogramms für das Hotel- und Gaststättengewerbe, Planung und Umsetzung einer Selbstbeurteilung vor dem Akkreditierungsantrag, Entwicklung von kontextbezogenen Regeln und Verfahren für die Qualitätssicherung, Identifizierung bewährter Praktiken und Austausch von Informationen und Erfahrungen, Diskussion und Zusammenarbeit mit anderen Berufsbildungsanbietern und Unternehmen im Hotel- und Gaststättengewerbe.

<http://www.edu.fi/julkaisut/accrreditationverkko.pdf>
Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

- SE **Vägledaren: i utbildning och arbetsliv.**
[Beratung: Berufsbildung und Arbeitsleben]
Sveriges Vägledarförening, SVF;
Njurunda: SVF, 2006-
ISSN 0347-4771

Dies ist die Zeitschrift des schwedischen Verbands der Berufsberater (SAGC), der 1975 gegründet wurde und als gemeinnützige Organisation folgende Ziele verfolgt: Einwirkung auf die Gesellschaft für die Abschaffung von Ungerechtigkeiten in Bildung und Beruf und für die Ausweitung der Rechte des Einzelnen auf Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitschancen; Anregung einer Debatte über Fragen in Verbin-

derung mit Bildungs- und Berufsberatung; Verbesserung der Bildungs- und Berufsberatung in puncto Inhalte, Ethik, Methoden und Organisation; Anregung zu Forschungsarbeiten im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung; Unterstützung der Verbandsmitglieder in Grundsatzfragen, die nicht an die Gewerkschaften verwiesen werden können; Förderung der Zusammenarbeit zwischen allen Beratern; aktives Streben nach Zusammenarbeit mit anderen Ländern in Fragen der Bildungs- und Berufsberatung.

UK A European inventory on validation of non-formal and informal learning / John Konrad

[Eine europäische Bestandsaufnahme der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen]

ECOTEC Research and Consulting;
Birmingham: Ecotec, 2006

Die Forschung zur Identifizierung und Validierung von nichtformalem und informellem Lernen in Malta steckt noch in den Kinderschuhen: Es klafft immer noch eine Lücke zwischen den erklärten bzw. schriftlichen politischen Zielen und dem Stand ihrer Umsetzung. Die Hauptsorge der Regierung und privater Einrichtungen gilt derzeit allein dem Erwerb von Kompetenzen außerhalb des formalen Bildungssystems aus Gründen der Beschäftigungsfähigkeit. Die Anerkennung von nichtformalem und informellem Lernen ist ein Prozess, der bislang noch nicht in das System der Validierung und Akkreditierung eingebunden ist.

http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf

Seite zuletzt aufgerufen: 05/2006.

International Journal of Action Research

Praise for „International Journal of Action Research“

Orlando Fals Borda, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

To me, the journal is at the forefront of our field, and it helps me in understanding certain theoretical problems we are experiencing here in Latin America. Moreover I appreciate, that "International Journal of Action Research" is providing a forum for a North - South dialogue, which we all need so urgently.

Davydd Greenwood, *Cornell University, Ithaca, N.Y.*

The International Journal of Action Research is a unique resource for action researchers. ... The journal is masterfully edited.

Björn Gustavsen, *Work Research Institute, Oslo*

The International Journal of Action Research is a valuable contribution to the growing discourse on action research. It has its roots in the industrial democracy movement, which initially centred in Tavistock and then took roots in Norway in the 1960s. For the contemporary discourse to be fruitful, this mix of the new and the historical is a necessity.

Selected Highlights IJAR, vol 2, 2006

Olav Fikeland: Phronêsis, Aristotle, and Action Research (1)

Klaus Dörre, Klaus Kraemer, Frederic Speidel: The increasing precariousness of the employment society: driving force for a new right wing populism? (1)

Marianne Kristiansen, Jørgen Bloch Poulsen: Involvement as a dilemma Between dialogue and discussion in team based organizations (2)

Björn Gustavsen: Learning Organization and the process of regionalisation (3)

Editors

Richard Funnels, *Kingston University*; Werner Fricke, *Institute for Regional Cooperation, Wieren*, Editor-in-chief; Øyvind Pålshaugen, *Work Research Institute, Oslo*

To submit relevant articles, please contact: Dr. Werner Fricke, Unter den Eichen 31, D - 29568 Wieren, Germany. Phone ++49 5825 831 9080, e-mail fricke.irc@jt-online.de

Subscription rate C 54.-

For delivery outside Germany an additional € 6.- are added. Single issue € 24.80
Subscriptions and information: Hampp@RHVverlag.de

Further information and free Downloads at www.Hampp-Verlag.de

Zuletzt erschienene deutsche Ausgaben

Nr. 36/2005

Forschungsbeiträge

- Ist ein neohandwerkliches Produktionsmodell für maßgefertigte digitale Dienstleistungen denkbar? (Alain d'Iribarne)
- Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie (Anke Grotlüschen)
- Herausforderungen an Lehrkräfte im Prozess der Berufsbildungsreform – eine Perspektive für lebenslanges Lernen (Bernhard Buck)
- Das berufsorientierte Abitur in Frankreich: ein Raum, der Jugendlichen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet (Bénédicte Gendron)
- Breitere Beteiligung an technischer und beruflicher Bildung: Erfahrungen aus Rumänien (Lucian Ciolan und Madlen Șerban)
- International vergleichbare Statistiken zu Bildung, Ausbildung und Kompetenzen: Sachstand und Aussichten (Pascaline Descy, Katja Nestler und Manfred Tessaring)
- Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt (George Psacharopoulos)

Nr. 37/2006

Forschungsbeiträge

- Das Angebot an IKT-Fachkräften im Vereinigten Königreich und in Deutschland: Wie Unternehmen auf Fachkräftemangel reagieren (Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion (Mike Rigby, Enric Sanchis)

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Durch Erfahrung erworbenenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa (Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Zwei oder drei Berufsbildungsgänge? Bilanz und Beschreibung der aktuellen Situation des Berufsbildungssystems in Spanien (Rafael Merino)
- Partizipatives Lernen durch Arbeit: Lehrlingsausbildung und Teilzeitstudium (Alison Fuller)
- Die Beobachtungsstellen für Beschäftigung und Berufsbildung im Maghreb: Instrumente zur Flankierung des Wandels der Arbeitsmärkte und der Berufsbildung? (Bernard Fourcade)

Thematischer Überblick

- Organisationslernen und *Organisational Citizenship* (Massimo Tomassini)

Thematischer Überblick

- Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft
Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen
(Arthur Schneeberger)
- E-Learning verstehen: Eine Chance für Europa?
(Gabi Reinmann)

Analyse der

Berufsbildungspolitiken

- Praktika in der Berufsbildung in Katalonien – Gesetzgebung, Akteure, Markt (Josep F. Mària i Serrano)
- Förderung innovativer Projekte für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand (Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

Fallstudien

- EUROPASS-Berufsbildung Plus:
Practicert
(Peter-Jörg Alexander,
Michael Hahne, Manfred
Lukas, Detlef Pohl)
- Ermöglichen wir
Chancengleichheit oder erkennen
wir nur Produktivität?
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Die Einführung eines
Lehrlingsausbildungsprogramms
in Syrien bereitet den Weg für
Veränderungen
(Rebecca Warden)

EUROPÄISCHE Zeitschrift



Datum

Unterschrift

11/2006

BESTELLSchein

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken

- ☐ Ich abonniere hiermit die **Europäische Zeitschrift für Berufsbildung** (3 Ausgaben, EUR 25 zzgl. MwSt. und Versandkosten)

☐ Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der **Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung** gegen eine Schutzgebühr von EUR 12 (zzgl. MwSt. und Versandkosten) je Heft

[illegible]

Publikationsnr.	
Sprachversion	

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken. Absender bitte gut lesbar in Druckbuchstaben eintragen.
Unvollständige oder nicht lesbare Adressen können leider nicht bearbeitet werden!

[illegible]

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Aufforderung zur
Einreichung
redaktioneller
Beiträge zum
Schwerpunktthema:
Bewertung,
Anerkennung /
Validierung und
Zertifizierung
informellen Lernens /
informellen Wissens /
informeller
Kompetenzen

Wenn Sie einen Artikel
einreichen möchten,
so wenden Sie sich
bitte telefonisch
(30) 23 10 49 01 11,
per Fax
(30) 23 10 49 01 77
oder via e-mail
(eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu)
an den Herausgeber
Éric Fries Guggenheim.

Die Begriffe informelles und nicht formales Lernen finden sich im Bericht des Cedefop *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning* (Das Lernkontinuum: Europäisches Inventar der Validierung nicht formal und informell erworbener Kenntnisse) wieder. Das informelle und das nicht formale Lernen wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vereinzelt thematisiert, in jüngster Zeit jedoch hauptsächlich aus folgenden zwei Gründen verstärkt wieder aufgegriffen:

- schwindende Rohstoffvorkommen und die Suche nach Alternativen, insbesondere durch die Anwendung von Wissen;
- das lebenslange und lebensumspannende Lernen als ein Mittel, die Situation des Einzelnen zu verbessern.

Die EU fördert das informelle und nicht formale Lernen auf vielfältige Weise, insbesondere auf dem Wege der Validierung. In einigen europäischen Ländern wurden Systeme der Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung des informellen Lernens eingeführt, um den Bestand des expliziten Wissens zu erhöhen und verwertbar zu machen. Dies sollte dem Einzelnen helfen, seine gesellschaftliche Stellung und seinen persönlichen Wohlstand zu verbessern, seine Beschäftigungsfähigkeit zu steigern und ihn zu weiterem Lernen und Wissenserwerb zu motivieren. Wie im Bericht des Cedefop jedoch festgestellt wird, trugen die Ansätze zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens auf Sekundar- und Tertiärebene noch vorwiegend experimentellen Charakter.

Zweck der vorgesehenen Sonderausgabe ist das Erreichen einer neuen Etappe im Hinblick auf den oben erwähnten Cedefop-Bericht. Insbesondere begrüßen wir Beiträge von Wissenschaftlern und anderen Akteuren, die sich mit der praktischen Funktionsweise bestehender Validierungssysteme für nicht formales und informelles Lernen auseinander gesetzt haben. Im Folgenden seien einige Themenvorschläge für Beiträge genannt:

- die Einstellung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, Organisationen und Interessengruppen gegenüber der Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung nicht formalen und informellen Lernens (*Assessment, Recognition and Certification of Non-formal and Informal Learning*, ARCNIL). Wie ist diese Terminologie entstanden? Wo und von wem wird sie verwendet?
- Aufbau und Funktionsweise der nationalen Systeme zur Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung des nicht formalen und informellen Lernens (ARCNIL);
- die Rolle nationaler Qualifikationsstandards und die Modularisierung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen im Zusammenhang mit ARCNIL;
- die Anwendung von ARCNIL in großen Unternehmen und anderen Organisationen;
- die Beziehung zwischen formaler allgemeiner und beruflicher Bildung und ARCNIL;
- die Auswirkungen von ARCNIL auf die Gesellschaft, die Berufswelt, den Einzelnen und die Wirtschaft;
- die zur Bewältigung neuer Herausforderungen notwendigen Veränderungen des Bildungswesens (auf theoretischer und empirischer Ebene, auf der Ebene der Strukturen und Organisationen, seitens der Vertretungsorgane der Akteure usw.).

Die Beiträge können von unterschiedlichen Ansätzen ausgehen und in verschiedenen Formen eingereicht werden, z. B. als

- Politikanalysen der Wertkontexte, der Einstellung der Sozialpartner und an-

derer Interessengruppen, sowie im Hinblick auf Gestaltung, Funktionsweise, Absolventenzahl und Ergebnisse der Systeme;

- quantitative Analysen zur Funktionsweise der Systeme hinsichtlich Auswahlverfahren, Bewerberstruktur, Erfolge der Bewerber im Zuge der ARCNIL, die Auswirkungen auf Bildung, Beschäftigungsmobilität und Löhne, Einstellungen und Ansichten der Teilnehmer usw.;
- Evaluationen und Fallstudien zu einzelnen Ländern, Wirtschaftszweigen, Organisationen oder anderen Ebenen;
- Abhandlungen anhand der Forschungsliteratur oder auf der Grundlage empirischer Untersuchungen, die wesentliche Fragen aufwerfen und für bestimmte Lösungsansätze eintreten usw.

Insbesondere begrüßen wir Beiträge, die sich ausgehend von einem komparativen Ansatz mit ARCNIL auseinandersetzen, d. h. verschiedene nationale Systeme, Branchenlösungen oder Einzelfälle in den EU-Mitgliedstaaten miteinander vergleichen oder die Lösungen der EU-Länder denjenigen außerhalb der EU gegenüberstellen. Beiträge, die sich auf die Berufsbildung konzentrieren, werden bevorzugt angenommen.

THEMATISCHE ANALYSE

IKT im Bildungswesen: die Chance für demokratische Schulen?

Helen Drenoyianni

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen

Simone Kirpal

Verhaltenstraining für leitende Bedienstete in der öffentlichen Verwaltung Portugals

César Madureira

Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf

Georg Spöttl, Lars Windelband

Ökonomische Analyse der Fortsetzung des Studiums der Absolventen der kurzen technischen Studiengänge im französischen Hochschulwesen

Bénédicte Gendron

ANALYSE DER BERUFSBILDUNGSPOLITIKEN

Jugendarbeitslosigkeit. Konturen einer psychosozialen Betrachtung

Margrit Stamm

FALLSTUDIE

Die berufliche Entwicklung einer Lehrerin: Eine Ausbildung für den Wandel bei der Durchführung experimenteller Arbeit

Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira



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 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer EUR 12

Jahresabonnement EUR 25