

### Agora IX Alternative Ausbildungsformen

Thessaloniki, 26. und 27. Juni 2000

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union können im Internet über den Server Europa (http://europa.eu.int) abgerufen werden. Bibliografische Daten befinden sich am Ende der Veröffentlichung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2002 ISBN 92-896-0169-8 ISSN 1562-6180

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2002

Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

Printed in Belgium

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung. Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.

Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123 GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift: PO Box 22427 GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11 Fax (30) 23 10 49 00 20 E-Mail: info@cedefop.eu.int Homepage: www.cedefop.eu.int

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

#### Herausgegeben von:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, Projektleiter

Veröffentlicht unter der Verantwortung von: Johan van Rens, Direktor Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor

#### Vorwort

Die Ausbildung des Menschen, sei es die allgemeine oder die berufliche Ausbildung, erfolgt in drei Stufen:

- (a) Erstausbildung. Die Erstausbildung ist selbst in zwei Abschnitte unterteilt: in die Grundbildung in der Zeit der Schulpflicht, die sich in Europa im Allgemeinen bis zum Alter von 16 Jahren erstreckt (in Portugal jedoch nur bis zum Alter von 15 Jahren, in Belgien und Italien dagegen bis 18 Jahre) und die Grundlagen sowie die für das familiäre, soziale und berufliche Beziehungsgeflecht unerlässlichen Mindestkenntnisse vermitteln soll, und die freiwillige, immer wichtigere Erstausbildung, die in einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Ausbildungsgang erfolgen kann.
- (b) Übergang in das Erwerbsleben. In dieser Zeit des Übergangs werden die in der Erstausbildung erworbenen Kenntnisse den tatsächlichen Gegebenheiten im Unternehmen und allgemeiner dem sozialen und beruflichen Umfeld gegenübergestellt. Der Übergang in das Erwerbsleben ist immer ein Zeitabschnitt, der unabhängig vom untersuchten Zeitraum durchlaufen werden muss, doch stellt er sich in Zeiten von Krisen und Unterbeschäftigung besonders deutlich dar, weil die Unternehmen dann die für den Übergang in das Erwerbsleben erforderlichen Aufwendungen und Kosten auf die jungen Menschen, ihre Familien oder den Staat abwälzen können. Herrscht dagegen Arbeitskräftemangel, übernehmen die Unternehmen ganz im Gegensatz zu ihrem Verhalten, das sie bei Arbeitskräfteüberschuss an den Tag legen, wie selbstverständlich die Anpassungskosten für den Eintritt der jungen Arbeitnehmer in das Erwerbsleben, auf die sie angewiesen sind, ohne sich über deren mangelnde Erfahrung zu beklagen.
- (c) Weiterbildung oder Erwachsenenbildung durch allgemein- und/oder berufsbildende Maßnahmen. Je größer die Angst der Beschäftigten vor dem Verlust des Arbeitsplatzes und/oder je dringender das Interesse der Unternehmen an der Weiterbildung, desto stärker tritt die berufliche Zielsetzung der Weiterbildung in den Vordergrund.

In dieser Abbildung ist das Bildungs- und Ausbildungssystem in Form einer Destillier- oder Raffinationssäule dargestellt: die Teile, die unten bleiben, sind die "Schweröle" des Destillats, die nur schwer verwendet werden können, doch je höher man in der Säule emporsteigt, desto feiner sind die einzelnen Teile, desto flexibler und anpassungs-fähiger die Raffinate.

In der Schule werden die "schweren Produkte", die am ehesten Gefahr laufen, weder gesellBerufliche Weiterbildung

Übergang in das Erwerbsleben und berufliche Eingliederung

Freiwillige Erstausbildung

Pflichtschulzeit

schaftlich noch beruflich integriert zu werden, schon sehr früh von den "leichten Produkten" getrennt, die für die besten Profile und die höchsten Berufslaufbahnen bestimmt sind.

Ausschlaggebend ist im Grunde bereits das Ende der Pflichtschulzeit. Obwohl die Zeit des Übergangs in das Erwerbsleben und die Weiterbildung doch die Chance bieten sollten, einen gewissen Rückstand, bestimmte Nachteile oder Defizite, die in der Erstausbildung entstanden sind, auszugleichen, zeigen die Statistiken in aller Schärfe, dass es um so schwieriger ist, eine Erstanstellung zu finden oder erste Berufserfahrung zu sammeln, je niedriger das Ausbildungsniveau ist, und damit auch die Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildungsmaßnahmen.

Dies erklärt, warum es notwendig, ja zwingend erforderlich ist, die Pflichtschule mit einem zufrieden stellenden Ausbildungsniveau zu verlassen, über ein Minimum an Kenntnissen zu verfügen und diese verinnerlicht zu haben. Dieses Minimum an Kenntnissen ist von Land zu Land unterschiedlich, doch wird es in allen Systemen verlangt und wirft, wie Jordi Planas anläßlich der Agora IV festgestellt hat, Probleme im Zusammenhang mit den niedrigen Qualifikationsstufen auf (Agora IV, Serie Panorama 1999).

Die Bildungssysteme der entwickelten europäischen Länder sind auf dem demokratischen Grundsatz der Chancengleichheit aufgebaut: jeder soll die gleichen Zugangsrechte zu einem weltlichen, kostenlosen Unterricht einheitlicher Qualität haben, damit alle jungen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, individuellem Glück, körperlichen Merkmalen, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit beim Zugang zum Wissen die gleichen Chancen haben. Erst später werden sie sich dann durch ihre persönlichen Qualitäten, Organisationsgabe, Intelligenz und Arbeitsfähigkeit von den anderen unterscheiden, und zwar im Guten wie im Schlechten.

Bei dieser Idealvorstellung von einem Bildungssystem wird davon ausgegangen, dass der Schüler selbst für seinen schulischen Erfolg oder Misserfolg verantwortlich ist. Alle Schüler beginnen auf derselben Startlinie, "auf dass der Bessere gewinne". Dabei wird jedoch vergessen, dass die Gleichheit beim Start sehr relativ ist. Es geht hier schließlich nicht um ein Trabrennen in der Ebene, sondern um ein Hindernisrennen. Der Sohn einer Einwandererfamilie, dessen Eltern nicht einmal die Pflichtschule abgeschlossen haben, die in der Schule gesprochene Sprache und im Allgemeinen auch die Landessprache nicht beherrschen, hat natürlich nicht dieselben Chancen wie der Sohn eines Universitätsprofessors, der alle Schliche der Schule kennt und von vornherein über eine soziale und kulturelle Mitgift verfügt, die er dann bestmöglich einsetzen kann. Genauso hat die Tochter einer Verkäuferin im Bahnhofskiosk nicht dieselbe Aufgeschlossenheit, die Vorstellungen und Ansprüche wie der Sohn des Personalchefs einer multinationalen Brauerei. Ganz zu schweigen von besonders stigmatisierenden und behindernden körperlichen oder geistigen Unterschieden, wie z.B. Taubheit, Blindheit, Lähmung, Trisomie 21 usw. Die Unterschiede zwischen Menschen sind so groß, dass es illusorisch wäre anzunehmen, dass alle Jugendlichen einer Altersstufe dieselben Anlagen oder Fähigkeiten und Eignungen zum Lernen, bei der Bildung und Ausbildung haben.

Mädchen sind z.B. im Allgemeinen von Anfang an reifer, aufmerksamer und folgsamer als Jungen desselben Alters und sozialen Umfelds und haben daher oftmals in der Schule mehr Erfolg. Andererseits leiden sie unter einem kulturell bedingten Zerrbild, das ihren beruflichen Horizont nach wie vor auf nur sehr wenige Berufe einschränkt (Pflegeberufe, Berufe im Gesundheits- und Bildungswesen, Büroarbeiten usw.). Deshalb ist die Freiheit der

Berufsentscheidung bei Mädchen sehr viel begrenzter als bei Jungen. Des weiteren sind Mädchen beim Übergang ins Erwerbsleben und insgesamt bei der Entwicklung ihrer späteren beruflichen Laufbahn benachteiligt.

Selbst innerhalb ein- und derselben Gruppe haben niemals zwei Menschen dieselbe Reife, Auffassungsgabe und Eignung, identische Dinge im gleichen Augenblick zu lernen und zu begreifen.

So wie das Bildungssystem in den meisten Fällen funktioniert, produziert es auf der einen Seite gebildete und qualifizierte junge Menschen, die gut in eine sich ständig weiter entwickelnde und verändernde Welt passen, auf der anderen Seite schulisches Versagen mit allen schwerwiegenden sozialen Folgen, wie Auflösung der Persönlichkeit, Zerfall der Familie, Ghettobildung in den Städten des Einwanderungslandes und kleine Überlebenstricks bis hin zu verheerenden Auswirkungen auf die körperliche und geistige Gesundheit der jungen Menschen selbst und die Sicherheit von Gegenständen und Personen in ihrem Umfeld.

Vorzeitiger Abbruch der Schule, Analphabetismus und geringe Qualifikation sind kein unausweichliches Schicksal. In Europa wurden zahlreiche Erfahrungen gesammelt, meistens im Rahmen von Pilotprojekten, doch manchmal wurden sie auch institutionalisiert, um das zu bekämpfen, was im Allgemeinen unter schulischem Versagen verstanden wird. Dieser sehr allgemeine Begriff sollte näher definiert werden (vgl. Casal, Garcia, Planas, 1998), und anstatt von schulischem Versagen sollte man vielleicht besser von nicht abgeschlossener Ausbildung reden. Die Anzahl der Schulabbrecher ist zwar zurückgegangen, doch mit dem quantitativen Rückgang ging eine qualitative Zunahme einher. Schulisches Versagen ist heute seltener, aber es hat stigmatisierendere und diskriminierendere Auswirkungen als früher, als es alltäglich und normal war, die Schule vorzeitig zu verlassen. Man sollte durchaus zugeben, dass Analphabetismus in gewisser Weise auch durch unsere heutige Gesellschaftsform verursacht wird.

Die meisten Erfahrungen wurden außerhalb von schulischen Einrichtungen im engeren Sinne gesammelt, weil die Jugendlichen nicht mehr im schulpflichtigen Alter sind und/oder mit der Schule sehr schlechte Erinnerungen verbinden. Abgesehen von bestimmten ganzheitlichen, alternativen Ansätzen, die im Rahmen des Bildungsapparates entwickelt wurden (z.B. die Einheitsschule in Form der Folkeskole in Dänemark oder die Laborschule in Bielefeld), oder Ansätzen zur Bildung homogener Zielgruppen (z.B. die Einheitsschule für Mädchen und die Schulen für "Hochbegabte") haben derartige Experimente meistens das Ziel, einem Missstand abzuhelfen. Sie werden z.T. in institutionalisierter Form durchgeführt (z.B. die Produktionsskole in Dänemark oder die Escuela Taller in Spanien, die Schulen des zweiten Bildungsweges – der "zweiten Chance" – in mehreren Mitgliedstaaten der Europäischen Union), können aber auch außerhalb des formalen Bildungsapparats angesiedelt sein (z.B. das "Programm 501-301" in Berlin oder das Projekt, das in Dioguardi in Apulien, Italien, durchgeführt wird).

Angesichts unzulänglicher Grundkenntnisse, von Defiziten im Grundwissen und der Unfähigkeit, aufgrund des offensichtlichen Mangels an Schlüsselfähigkeiten oder übergreifenden Kompetenzen eine Aufgabe zu übernehmen, werden Maßnahmen auf lokaler Ebene ergriffen und manchmal sogar nationale Programme mit dem Ziel durchgeführt, die offensichtlichsten Lücken zu schließen und den entstandenen Rückstand teilweise aufzuholen.

Alle diese Initiativen zielen darauf ab, den Menschen, die ihre erste Chance in der Schule vertan haben, *neue Ausbildungschancen* zu geben. So ist z.B. von Schulen der *zweiten Chance* die Rede, auch wenn die Ausbildungsmaßnahme außerhalb schulischer Einrichtungen angeboten wird.

Im Großen und Ganzen sind diese Maßnahmen für Menschen gedacht, welche die Schule abgebrochen haben und meistens auch der Gefahr einer sozialen und wirtschaftlichen Marginalisierung ausgesetzt sind. Daher werden sie im Umfeld von Unternehmen durchgeführt und zielen einerseits darauf ab, die jeweilige Zielgruppe durch Integration in eine Arbeitsgruppe zur Übernahme von Verantwortung zu bewegen und die Zielgruppenmitglieder zu sozialisieren, indem ihnen Zugang zu einem Einkommen durch Arbeit geboten wird, und andererseits sollen die Mitglieder der Zielgruppe durch diese Maßnahme fachlich, beruflich oder sozial ausgebildet werden. Diese Art der Ausbildung erfolgt im Allgemeinen in alternierender Form und wird, abgesehen von den beruflichen Fähigkeiten im eigentlichen Sinne, die vermittelt werden sollen, sehr häufig auch als "Trojanisches Pferd" für eine allgemeine und kulturelle Entwicklung genutzt.

Junge und auch nicht mehr ganz so junge Menschen in einer alternierenden Ausbildung streben vor allem nach sozialer Integration durch Aufnahme in die Welt der Arbeit, in der sie ein Einkommen erzielen und soziale Anerkennung erwerben können. Bei dieser Art der praktischen Ausbildung müssen die Unternehmen daher zwangsläufig mitarbeiten. Ohne die Mitarbeit der Unternehmen wäre es unmöglich gewesen, diese Versuche durchzuführen. Ohne Unternehmen gibt es keine alternierende Ausbildung, keine Resozialisierung. Die Frage nach der Rolle und Verantwortung der Unternehmen im Bildungssystem stellt sich also mit besonderer Dringlichkeit, insbesondere weil die Unternehmen meistens nicht als Handlungsträger im Bildungssystem gelten wollen und erklären, ihr Hauptzweck liege in der Gewinnerzielung. Dennoch beteiligen sie sich an der Berufsausbildung, an der alternierenden Ausbildung, und wenn sie dies tun, dann sicherlich auch, weil sie daran ein Interesse haben. Also ist die Frage nach der tatsächlichen Tragweite ihrer Ausbildungsverantwortung, ihren Fähigkeiten und ihrem Know-how im Bereich der Berufsausbildung durchaus legitim, und genauso darf man sich fragen, welcher "gesellschaftlichen Überwachung" die Ausbildungsaktivitäten der Unternehmen unterworfen sein müssen. Welche weiteren Einrichtungen oder Gremien sollen auf der Ebene der Beziehungen zu den Unternehmen tätig werden: die Gebietskörperschaften, Sozialpartner, Beratungszentren oder Berufsbildungseinrichtungen? Außerdem hat die alternierende Ausbildung natürlich ihren Preis: wer soll ihn zahlen? Das Unternehmen, weil es damit in das Humankapital investiert, der Jugendliche (und seine Familie), weil er damit eine Qualifikation erlangt, der Staat, weil er damit den sozialen Frieden und das gute Funktionieren der Zivilgesellschaft gewährleisten kann und weil Bildung ein kollektives Gut ist?

Schließlich steht die Schule selbst in Frage. Nicht zu leugnen ist, dass einige Nachholkurse für Schulabbrecher durchaus wirksam sind. Doch damit kommen wir wieder auf das zurück, was Jordi Planas im Rahmen von Agora IV als Frage formulierte, als er sagte, daß es nicht einsichtig sei, warum man erst abwarte, bis die Schüler langfristig scheitern, und erst dann Maßnahmen ergreife und ihnen bessere, für sie geeignetere Methoden vorschlage. Letztendlich sei es unbegreiflich, warum nicht bessere und geeignetere Methoden genutzt würden, sobald

sich Defizite zeigten, die zu schulischem Versagen führen könnten. Ist es sinnvoll zu warten, bis ein schulisches Versagen eintritt, um erst dann mit Abhilfemaßnahmen zu reagieren?

Die Debatte über alternative Formen der Bildung und Ausbildung darf sich also nicht allein auf Abhilfemaßnahmen beschränken. Wir leben sicherlich in einer Gesellschaft, die von einem außerordentlich raschen technischen und organisatorischen Wandel und einem ständigen und offenbar unaufhaltsamen Modernisierungsprozess der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen gekennzeichnet ist. Eigentliches Ziel ist doch, um es mit den Worten von Bertrand Schwartz zu sagen, zu "modernisieren ohne auszuschließen". In einem sozio-ökonomischen Kontext wie dem unseren, in dem es vorrangig um Wettbewerb, individuelle Lösungen und vor allem um unmittelbare Rentabilität geht, versteht es sich von selbst, dass Effizienz, Flexibilität und Selbständigkeit erstrangige individuelle Merkmale sind, die es zu entwickeln gilt, und dass genau dies das Hauptanliegen des Bildungssystems sein muss. Hier fallen aber notwendigerweise alle heraus, die nicht im System sind, die dem Standardmodell nicht entsprechen. Diese Menschen, die links liegen gelassen werden, gefährden jedoch den sozialen Zusammenhalt, sobald sie ihren Anteil an den Gütern und Dienstleistungen in einer Gesellschaft einfordern, in welcher der Konsum die einzige und alleinige Daseinsform ist. Die Gefahr ist groß, dass sie sich ihren Teil einfach holen, wenn sie kein Geld haben, um ihn zu kaufen. Diese Gefahr ist heute schon real. Die Gewalt in den Städten ist in den meisten so genannten entwickelten Ländern zur Normalität geworden. In einer derartigen Perspektive ist es nur zu gut verständlich, dass der Staat bestrebt ist, wirtschaftlich und sozial ausgegrenzten Personen mit besonderen Schwierigkeiten besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, weil ihre Berücksichtigung für das öffentliche Wohlergehen von grundlegender Bedeutung ist.

Die Förderung von Menschen mit Schwierigkeiten als vorrangiges Ziel birgt die Gefahr, die notwendige Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems insgesamt zu vernachlässigen, obwohl dies doch die notwendige, wenngleich auch alleine wohl nicht ausreichende Voraussetzung ist, den Schulabbruch langfristig zu verhindern. In einer Gesellschaft, in der die Zugangsmöglichkeiten zum Wissen immer stärker räumlich und zeitlich diversifiziert werden, liegt es auf der Hand, daß die Notwendigkeit kurzfristiger Maßnahmen zu Gunsten dieser Zielgruppen im Gegenzug nicht zu einer weiteren Zementierung der derzeit bestehenden unflexiblen Strukturen führen darf.

So darf der völlig legitime Wunsch, den Inhalt und die Verfahren zur Umsetzung dieser Bildungsmaßnahmen besser an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Ausbildungsteilnehmer anzupassen, das Gleichheitsprinzip beim Zugang zu Bildung und Ausbildung nicht in Frage stellen oder zur Gründung von Bildungsghettos führen. Umwelt, Umfeld und Gemeinschaft tragen um so mehr zur Entwicklung von Eignungen und Fähigkeiten von Personen in Ausbildung bei, je vielfältiger und damit potentiell reich an Inhalten, Fragestellungen und Herausforderungen die Ausbildung ist und je mehr sie vorgefertigte Schemata hinterfragt ... Daher muss man zugeben, dass die Einteilung von Schülern, Praktikanten und Auszubildenden in homogene Gruppen nach Kriterien wie Alter, Geschlecht, sozio-kulturellem Status usw. zwar den unmittelbaren Nutzen der pädagogischen Beziehung erhöht, aber im Gegenzug die Bildungserfahrung ärmer macht. Dieser Gegensatz zwischen dem verbindenden und dem

trennenden Ansatz, zwischen Einheitsklassen und Niveauklassen ist eine der größten Herausforderungen unserer europäischen Bildungssysteme. Niveauklassen begünstigen die Auflösung gesellschaftlicher Gruppen in unversöhnliche Gruppen, laufen der Homogenisierung der Gesellschaft und dem sozialen Zusammenhalt zuwider und fördern die Aussonderung der Ausgeschlossenen aufgrund der Auslese durch Scheitern. Einheitsklassen fördern natürlich die Sozialisation und bieten wohl auch die Möglichkeit, sich mit Unbekanntem vertraut zu machen, und damit die Chance für eine gegenseitige Bereicherung durch Unterschiedlichkeit, aber sie verlangsamen die Fortschritte der Schüler, die schneller lernen, ohne zunehmende Wissensdefizite der langsameren Schüler vermeiden zu können.

Sowohl "maßgeschneiderte Maßnahmen" als auch "Maßnahmen von der Stange" erzeugen ihre eigenen Widersprüche. Die grundsätzliche Frage ist daher die Frage nach den Möglichkeiten, ein dynamisches mehrdimensionales Gleichgewicht zu schaffen (kurzfristig gegenüber langfristig, Abhilfemaßnahmen gegenüber Vorsorgemaßnahmen, ein integrativer Ansatz gegenüber einem trennenden Ansatz usw.). Zur Schaffung eines derartigen Gleichgewichts müssen alle betroffenen Akteure eingebunden werden: der Bildungsapparat und natürlich die Unternehmen, wie weiter oben bereits deutlich gemacht wurde, sowie die anderen Mitglieder der "Zivilgesellschaft", insbesondere mit Blick auf das "dritte System", um den bei der europäischen Kommission verwendeten Begriff aufzunehmen. Die notwendige Entwicklung alternativer Ansätze für Bildung und Ausbildung geht tatsächlich Hand in Hand mit einer anderen, gleichwohl eng verbundenen Notwendigkeit: der Stärkung einer "partizipativen Staatsbürgerschaft".

Hierbei geht es nicht um die willkürliche Förderung eines alternativen "Modells", das sich durchsetzen bzw. durchgesetzt werden müsste. Im Hinblick auf die drei eingangs erläuterten Stufen, die sich im Übrigen immer mehr überschneiden, geht es sowohl um eine Stärkung der Fähigkeit des Bildungs- und Ausbildungssystems insgesamt, um so früh wie möglich bereits im Vorfeld etwaige Ausschlussprozesse zu verhindern, als auch darum, die soziale, kulturelle und berufliche Integration derjenigen zu erleichtern, die sich bereits "am Rande" bewegen. Dieser Herausforderung zu begegnen ist um so schwieriger, je notwendiger es wird, die Kohärenz dieses Systems insgesamt aufrecht zu erhalten. Es ist daher insbesondere dafür zu sorgen, dass die spezifischen Aktionen und Maßnahmen zugunsten bestimmter Zielgruppen (insbesondere der "Ausgeschlossenen") weder zur Zersplitterung dieser Gruppen noch durch eine all zu bekannte "perverse" Wechselwirkung zu einer noch stärkeren Ausgrenzung dieser Zielgruppen führen.

#### Fragen zur Diskussion

- (a) Wie sind kulturelle und soziale Unterschiede zu behandeln, damit schulisches Versagen vermieden werden kann?
- (b) Welche Maßnahmen sind zu treffen, um schulischem Versagen abzuhelfen?
- (c) Welche Akteure für welche Ausbildung?

#### Literatur

Casal, Joaquim; Garcia, Maribel; Planas, Jordi. Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et sociale en Europe: paradoxes d'un succès. *Formation emploi*, Mai-Juni 1998, Nr. 62.

Demmer-Dieckmann, Irene. Ein Haus des Lebens und Lernens: die Laborschule in Bielefeld: Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. In Schmetz, Dieter; Wachtel, Peter (Hrsg.): *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven: Sonderpädagogischer Kongress Würzburg*, 1998, S. 348–356. Nachgesehen im Internet am 22.02.2002: <a href="http://www.vds-bundesverband.de">http://www.vds-bundesverband.de</a>.

Moeller, Gert; Llung, Verner. The Korsør produktion school, and the Danish production school. In *Preparing youth for the 21st century: the transition from Education to the Labour Market*. Paris: OECD, 1999.

Planas, Jordi. Strategien und Optionen für eine allgemeine Mindestlernplattform: welche Pflichtschule mit welchen Lehrplänen benötigen wir? In *Agora IV:* gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt: Ausblick und politische Optionen: auf dem Weg zu einer allgemeinen Mindestlernplattform. (Panorama; 97). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen, 1999. Nachgesehen im Internet am 22.02.2002: <a href="http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/Themes/agora04/A4">http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/Themes/agora04/A4</a> Brochure DE.pdf

Schwarz, Bertrand. Moderniser sans exclure. Paris: Éditions La Découverte, 1994.

Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffent-lichungen, 1995. Nachgesehen im Internet am 22.02.2002: <a href="http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf">http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf</a>

#### **Tagesordnung des Seminars**

#### Montag, 26. Juni 2000

- 9.00 Uhr Begrüßung und Eröffnung der Agora durch Stavros Stavrou, stellvertretender Direktor des Cedefop
- 9.15 Uhr Die Problemstellung: Eingliederung bei gleichzeitiger Achtung von Unterschieden Éric Fries Guggenheim, Leiter des Projekts Agora Thessaloniki des Cedefop

## Sitzung I Wie sollte man mit Unterschieden umgehen, um Schulversagen zu verhindern?

- 9.30 Uhr Fallstudien: Die Einheitsschule: die integrative Lösung
  - Eingliederung von Zuwandererkindern in das dänische Bildungssystem: Johannes Bang, Bildungsministerium (Dänemark)
  - Pädagogische Beratungsdienste für 'einbeziehende Erziehung und Bildung' (*inclusive education*): Die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen in den traditionellen Unterricht: Annet De Vroey, Katholische Hochschule Löwen, VOBO Lehrerfortbildung Sonderpädagogik (Belgien)
- 10.00 Uhr Fallstudien: Schule nach Maß: die differenzierende Lösung
  - Geschlechtshomogene Schule oder Koedukation?: Heidi Schrodt, Direktorin des Gymnasiums Rahlgasse (Österreich)
  - Den Bedürfnissen von Hochbegabten Rechnung tragen: das Modell der optimalen Anpassung die Hochbegabtenschule: Prof. Franz Mönks, Katholische Universität Nijmegen, (Niederlande)
- 10.30 Uhr Allgemeine Diskussion über "Integration /Differenzierung"
- 11.30 Uhr Welcher gemeinsamen Kultur bedarf es zu einer demokratischen Veränderung der Schule?: Jean-Yves Rochex, Maître de Conférences am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Paris-VIII
- 12.00 Uhr Diskussion über Demokratie und gemeinsame Kultur

#### Sitzung II Welche Abhilfen gibt es bei Schulversagen?

- 14.40 Uhr Fallstudien: Die alternative Schule
  - Die 'Produktionskole' in Dänemark: Verner Ljung, Foreningen for produktionsskoler og produktionshøjskoler (Dänemark)
  - L'escuela taller in Spanien: Lucas Herrero, Escuella Taller de Hervas (Spanien)
  - Bekämpfung wirtschaftlicher und sozialer Ausgrenzung die Schule der zweiten Chance: Barbara Brodigan, Direktorin der Schule der zweiten Chance in Leeds (Vereinigtes Königreich)
  - Das 'praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis': Jim Gleeson, Universität Limerick, Fachbereich Bildung (Irland)

- 16.15 Uhr Fallstudien: Die Alternative zur Schule
  - Das Programm 501/301 in Berlin: Manfred Schneider, Projektleiter beim Verein zur Förderung kultureller und beruflicher Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen BBJ (Deutschland)
  - Das Versuchsprojekt der Firma Dioguardi in Apulien: Massimiliano Franceschetti, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori ISFOL (Italien)
  - Nightriders auf den Lebensstil von Jugendlichen zugeschnittene Ausbildungsmaßnahmen: Jane Lavelle, Jugenddienststelle des Rates der Grafschaft Newport, Wales (Vereinigtes Königreich)
  - Reformen und Versuchsvorhaben im Bildungsbereich: Paradox eines Erfolgs: Joaquim Casal, Freie Universität Barcelona (Spanien)

17.45 Uhr Diskussion über die Redebeiträge

#### Dienstag, 27. Juni 2000

#### Sitzung III Welche Arten von Akteuren für welche Arten von Ausbildung?

- 9.00 Uhr Die Initiative neue Qualifikationen die Aufgaben der Akteure: Paul Rué, ehemaliger Beauftragter für die Arbeitsgruppe 'Nouvelles Qualifications', Association Europe et Société (Frankreich)
- 9.30 Uhr Über das Verhältnis von zentralen und dezentralen Lernformen in der Berufsbildung: Thomas Vogel, Universität der Bundeswehr, Hamburg (Deutschland)
- 10.00 Uhr Die Rolle der Unternehmen und die Verantwortung für die allgemeine und berufliche Bildung: Heikki Suomalaïnen, Finnischer Unternehmer- und Arbeitgeberverband (TT) und Vorsitzender des Ausschusses für Berufsbildung und Arbeitsmarkt der UNICE
- 10.30 Uhr Die Rolle der Kommunalbehörden bei der Integration benachteiligter Jugendlicher in Deutschland: Wolfgang Schlegel, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Büro Brüssel (Deutschland)
- 11.30 Uhr Rundtischgespräch der Akteure im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung über alternative Ausbildungswege:
  - Caroline Jones, Regionaler Rat Newport (Vereinigtes Königreich)
  - Régis Regnault, Gewerkschaft "Confédération Générale du Travail" (Frankreich)
  - Lise Skanting, Dänischer Arbeitgeberverband (Dänemark)
  - Edward Tersmette, Evaluierungsgruppe für die Schulen der zweiten Chance, GD Bildung und Kultur (Europäische Kommission)
- 12.30 Uhr Allgemeine Diskussion über alternative Ausbildungswege

### Inhaltsverzeichnis

Vor	wort	1
Tag	esordnung des Seminars	9
Inha	altsverzeichnis	11
1.	Eingliederung von Zuwandererkindern in das dänische Bildungssystem  Johannes Bang	13
2.	Pädagogische Beratungsdienste für "einbeziehende Erziehung und Bildung" (inclusive education)  Annet De Vroey	21
3.	Geschlechtshomogene Schule oder Koedukation?  Heidi Schrodt	33
4.	Den Bedürfnissen von Hochbegabten Rechnung tragen: das Modell der optimalen Anpassung  Franz J. Mönks	39
5.	Welcher gemeinsamen Kultur bedarf es zu einer demokratischen Veränderung der Schule?  Jean-Yves Rochex	55
6.	Die dänischen Produktionsschulen  Verner Ljung	63
7.	Eine Bestandsaufnahme der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen in der Extremadura, Spanien  José Carlos Herrero Lucas	79
8.	Bekämpfung sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung  *Barbara Brodigan**:	89
9.	Das "Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis" ( <i>Leaving Certificate Applied</i> ) in Irland: Trojanisches Pferd oder raffiniert ausgeklügeltes Gegengewicht zu herkömmlichen Sekundarschulabschlüssen?	
10	Jim Gleeson	
	Beitrag von <i>Manfred Schneider</i> , BBJ-Unternehmensgruppe	123
	Claudia Montedoro	129
12.	Nightriders – auf den Lebensstil von Jugendlichen zugeschnittene Ausbildungsmaßnahmen	
	Jane Lavelle	139
13.	Integrieren oder differenzieren? Das Dilemma der Bildungssysteme mit dem Schulversagen	
	Joaquim Casal	143

14.	Die Initiative "neue Qualifikationen" – Die Aufgaben der Akteure <b>Paul Rué</b>	157
15.	Über das Verhältnis von zentralen und dezentralen Lernformen in der Berufsbildung  Thomas Vogel	
16.	Die Rolle der Unternehmen und die Verantwortung für die allgemeine und berufliche Bildung  Heiki Suomalainen	175
17.	Die Rolle der Kommunalbehörden bei der Integration benachteiligter Jugendlicher in Deutschland Wolfgang Schlegel	181
18.	Rundtischgespräch der Akteure im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung über "Alternative Ausbildungswege"	189
19.	Teilnehmerliste	209

# 1. Eingliederung von Zuwandererkindern in das dänische Bildungssystem

#### Johannes Bang

Zunächst möchte ich Ihnen eine ganz kurze Einführung in das dänische Bildungssystem geben.

Rund 75 % aller Mütter in Dänemark sind erwerbstätig. Daher werden die meisten Kinder anfangs in einer Kinderkrippe und später, bis zum Alter von sechs Jahren, in einem Kindergarten betreut, wo sie auch eine Vorschulklasse besuchen. Obwohl der Besuch dieser Vorschulklasse nicht obligatorisch ist, absolvieren 98 % aller Kinder dieses Vorschuljahr. Die neunjährige Pflichtschule beginnt im Alter von sieben Jahren.

Wahlweise kann ein zehntes Schuljahr absolviert werden. Danach kann entweder der Übertritt in die allgemeinbildende sekundare Oberstufe mit dem Ziel einer Hochschulausbildung erfolgen oder der Bildungsweg kann in der berufsbildenden sekundaren Oberstufe fortgesetzt werden. Nach dem Bestreben der Regierung sollen 95 % aller Schüler den einen oder anderen Typ der sekundaren Oberstufe absolvieren.

Wir verfügen auch über ein sehr gut ausgebautes System der Erwachsenenbildung, das jährlich von rund einem Drittel der Erwachsenen in Anspruch genommen wird.

Die wichtigsten Bestandteile des Bildungssystems lassen sich nicht so einfach in Zahlen und Graphiken darstellen. Die *Folkeskole* – so nennen wir die neunjährige, obligatorische Primarschule – ist eine Schule für alle. Die Schule ist integrativ. Es werden keine Leistungsklassen gebildet, so dass die Schüler vom ersten bis zum neunten Schuljahr mit den gleichen Mitschülern zusammen sind, und bis zur siebten Klasse werden keine Noten gegeben. Wir haben ein Klassenlehrersystem, das von großer Bedeutung ist. Der Klassenlehrer – im Regelfall der Dänischlehrer – begleitet die Kinder mehrere Jahre lang – manchmal sogar während des gesamten Zeitraums von neun Jahren. Dieser Lehrer ist für die Kinder sowie für ihre Bildung und ihr Wohlergehen verantwortlich. So hat der Lehrer beispielsweise bei sozialen Problemfällen die Aufgabe, die Sozialbehörden zu informieren, damit diese sich mit der Familie in Verbindung setzen und ihr helfen können, denn Kinder mit schulischen Problemen leiden häufig unter familiären Problemen.

Der Klassenlehrer trägt auch die Verantwortung für den Kontakt mit den Eltern, und es finden jährlich mehrere Zusammenkünfte mit den Eltern statt. Wie bereits erwähnt, werden bis zum siebten Schuljahr keine Noten gegeben, doch ist der Klassenlehrer verpflichtet, die Eltern zwei Mal jährlich über die Leistungen ihrer Kinder zu informieren.

Diese enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist von größter Bedeutung. Da der Klassenlehrer in der Regel ein sehr gutes Verhältnis zu den Eltern hat, kontaktieren beide Seiten einander, bevor ein Problem größere Ausmaße annehmen kann.

Da es keine Leistungsklassen gibt, versuchen wir den Unterricht so individuell wie möglich an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren. So steht in allen Schulen ein gut ausgebautes Angebot an Sonderunterricht zur Verfügung, das es ermöglicht, Kindern zu helfen, die leistungsmäßig hinter ihren Mitschülern zurückbleiben. Dieser Unterricht wird entweder im Klassenzimmer oder außerhalb des Klassenzimmers durch einen zusätzlichen Lehrer erteilt, der ein betroffenes Kind mehrere Stunden wöchentlich betreut. Im Normalfall erhält ein Kind eine solche Hilfe auf Initiative des Klassenlehrers, doch kommt es immer häufiger vor, dass die Eltern darum ersuchen. Oftmals ist es notwendig, dass die Kinder nach einiger Zeit erneut Hilfe erhalten, und einige Kinder benötigen während ihrer gesamten Schulzeit Sonderunterricht. Meist sind die Kinder mit dem Sonderunterricht einverstanden und sehr bestrebt, Unterstützung zu erhalten. Diese wird heute allgemein akzeptiert und gilt anders als vor vielen Jahren, als ich zur Schule ging, nicht mehr als Makel.

Ein anderes wichtiges Charakteristikum der dänischen Schule ist die Freiheit der Lehrer, ihre Unterrichtsmethoden und die von ihnen als zweckmäßig erachteten Unterrichtsmaterialien selbst auszusuchen. Wir haben hier kaum Kontrollen und keine Inspektionen, verfügen aber über viele hervorragende Lehrer, die sehr verantwortungsbewusst sind und sich sehr für ihren Unterricht engagieren – was meiner Meinung nach der wichtigste Aspekt jedes Bildungssystems ist.

Wir verfügen über ein gut ausgebautes System zur berufsbegleitenden Weiterbildung, mithilfe dessen Lehrer ihre Kompetenzen aktualisieren und neue Methoden usw. eingeführt werden können.

Wenn ich Gruppen aus anderen Ländern das dänische Bildungssystem vorstelle, werde ich manchmal gefragt, ob es bei uns überhaupt schlechte Lehrer gibt. Das ist natürlich der Fall, und für eine Schulklasse bedeutet ein schlechter Lehrer immer eine Katastrophe. Ich glaube jedoch, dass wir nur sehr wenige schlechte Lehrer haben, und in einem solchen Fall beschweren sich die Eltern beim Schulleiter, der sich dann um Abhilfe bemühen wird, indem er diesen Lehrer unterstützt.

Eine der großen Herausforderungen, denen sich heute alle europäischen Länder gegenübersehen, ist die Eingliederung von ausländischen Schülern in unsere Bildungssysteme. Wenn uns dies gelingt, werden wir interkulturelle Gesellschaften aufbauen, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft harmonisch zusammenleben und jeder ungeachtet seiner Herkunft an der Entwicklung der Gesellschaft teilhaben wird. Ich habe hier ganz bewusst den Begriff "interkulturelle Gesellschaft" verwendet, weil der Begriff "interkulturell" bedeutet, dass verschiedene Kulturen miteinander interagieren, während die Menschen in einer multikulturellen Gesellschaft lediglich in derselben Gesellschaft leben, aber gar nicht oder kaum miteinander interagieren.

Möglicherweise wird uns eine solche Eingliederung nicht gelingen, so dass sich Gruppen junger Zuwanderer bilden werden, die in unseren Gesellschaften keine Zukunft für sich sehen, die die Schule abgebrochen oder mit so schlechten Noten abgeschlossen haben, dass sie ihren Ausbildungsweg nicht fortsetzen oder eine Arbeit finden können. Man liest heute schon in den Zeitungen über gewalttätige und kriminelle Jugendgangs, wodurch ein Teufelskreis

entsteht, weil Personen, die dies lesen oder entsprechende Bilder in den Medien sehen, ihre Unternehmen nicht für junge Zuwanderer öffnen werden, so dass noch mehr junge Zuwanderer keine Arbeit finden und auf der Straße landen werden.

Am besten vermeiden lässt sich ein solcher Teufelskreis, indem man sicherstellt, dass jeder eine gute, seinen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung erhält. Das klingt sehr einfach, doch wir wissen alle, dass das in der Praxis nicht der Fall ist. Lassen Sie mich daher ganz zum Anfang zurückgehen.

Vor etwa zehn Jahren erhielten wir im Bildungsministerium immer mehr Berichte über in Dänemark geborene Zuwandererkinder, die bei ihrer Einschulung kein Wort Dänisch sprachen und, schlimmer noch, nach Aussagen der Lehrer auch in ihrer Muttersprache für ihre Altersgruppe nur über einen stark eingeschränkten Wortschatz verfügten. Die Kinder wurden in Auffangklassen aufgenommen, wo sie Intensivunterricht in Dänisch erhielten, doch auch nach zwei Jahren waren ihre Sprachkenntnisse immer noch schlecht. Es fehlten ihnen bereits in ihrer Muttersprache so viele Begriffe, dass sie große Schwierigkeiten hatten, diese in einer anderen Sprache zu lernen. Obwohl große Anstrengungen unternommen wurden, ihnen zu helfen, fielen sie hinter ihre dänischen Altersgenossen zurück, so dass es sehr fraglich schien, ob sie jemals wieder Anschluss an diese finden könnten.

Einige Kinder besuchten Tagesstätten, wurden jedoch nach einiger Zeit wieder von ihren Müttern aus diesen herausgenommen. Eine türkische Mutter sagte dazu: "Ich möchte ein türkisches Kind, und Sie machen mein Kind zum Dänen."

Doch warum blieb ihre Sprachkompetenz in ihrer Muttersprache so weit hinter der ihrer Altersgruppe zurück?

Die betreffenden Familien stammten alle aus Dörfern. Die meisten von ihnen hatten gar keine Schulbildung oder waren nur wenige Jahre zur Schule gegangen. In einem Dorf schließt sich ein Junge, sobald er laufen und irgendwie behilflich sein kann, dem Vater an, so dass er die Sprache durch die praktischen Alltagssituationen lernt. Mädchen schließen sich ihrer Mutter an und erlernen deren Fertigkeiten. In der Regel leben auch Großeltern in der Nähe, die Zeit haben, sich mit den Kindern zu unterhalten. In vieler Hinsicht ist dies eine gute Erziehung. Die Kinder entwickeln in dem Dorf, in dem sie leben, die für das Leben notwendige Sprachkompetenz. In Dänemark befanden sich die Kinder in einer völlig anderen Situation. Die Jungen konnten ihre Väter nicht an ihren Arbeitsplatz begleiten. Die Mädchen konnten zwar ihrer Mutter in der Küche zur Hand gehen, doch durfte keines der Kinder die Wohnung verlassen. Die Großeltern lebten im Herkunftsland, so dass sie sich nicht mit den Kindern unterhalten und ihnen Geschichten und Märchen erzählen konnten. Stattdessen blieb den Kindern nur Fernsehen und Video, was sie aber passiv macht und keinerlei Fertigkeiten bei ihnen fördert.

Um dieser Situation zu begegnen, leiteten wir mit Unterstützung der EU ein Pilotprojekt für Vorschulkinder und ihre Mütter ein. Die Betreuer waren dänische Vorschullehrer und zweisprachige Lehrer. Dies war sehr wichtig, weil wir beabsichtigten, die Sprachkompetenz

der Kinder in ihren Muttersprachen zu fördern und ihnen Dänischunterricht zu erteilen. Später stellten wir fest, dass es nicht nur um Zweisprachigkeit, sondern sogar auch um Dreisprachigkeit ging: Türkisch, Kurdisch und Dänisch. Wir stellten also einige kompetente dreisprachige Lehrer ein, denn – wie Sie alle wissen – hängt der Erfolg aller Bildungsvorhaben vom Engagement und der Qualifikation des Lehrpersonals ab.

Es war äußerst wichtig, die Mütter in das Projekt einzubeziehen, damit wir Kind und Mutter parallel fördern konnten. Anfangs saßen die Mütter im Kreis um die Kinder herum und sahen den Aktivitäten der Kinder zu. Da die Kinder sich wohlfühlten und sehr rasch entwickelten, entspannten sich die Mütter und waren bereit, sich in einen Nebenraum zu begeben, wo sie Dänischunterricht erhielten und ihnen in ihrer eigenen Sprache Informationen über die dänische Gesellschaft vermittelt wurden. Dabei durften die Mütter jederzeit nach nebenan gehen, um zu sehen, was ihre Kinder machten.

Da wir überzeugt sind, dass der wichtigste Aspekt in Bildung und Erziehung darin besteht, das Vertrauen sowohl der Eltern als auch der Kinder zu gewinnen, führten wir dieses Projekt in einer Tagesstätte für dänische Kinder durch, so dass alle Kinder Zugang zu demselben Spielplatz hatten. Unser Gedanke dabei war, dass türkische und dänische Kinder zusammen spielen sollten und dadurch die türkischen Kinder ihre Sprachkompetenz im Dänischen verbessern könnten. Doch spielten die Kinder in zwei getrennten Gruppen und interagierten kaum miteinander; erst nach zwei Jahren begannen sie miteinander zu spielen. Diese Kinder schließen gegenwärtig die Pflichtschule ab und zeigen ebenso gute schulische Leistungen wie ihre dänischen Mitschüler. Die Mütter arbeiten sehr aktiv mit der Schule zusammen, weil sie die schulische Ausbildung ihrer Kinder so genau mitverfolgt und häufig Gespräche mit den Lehrern geführt haben. Auf diese Weise haben sie ein waches Bewusstsein für Bildung und ein Interesse an der Entwicklung ihrer Kinder entwickelt.

Während des letzten Projektjahres bestand die Möglichkeit, das Projekt Besuchern vorzuführen. Für mich war es von größter Bedeutung, dass Politiker und andere Entscheidungsträger das Projekt mit eigenen Augen begutachten konnten, da sie in der Regel kaum Zeit haben, lange Berichte zu lesen. Was sie mit ihren eigenen Augen sehen, müssen sie zudem glauben, und sie behalten es auch besser im Gedächtnis. Gleichzeitig reiste ich im Land umher und machte das Projekt bekannt.

Ich freue mich sehr, Ihnen mitzuteilen, dass das dänische Parlament ein Gesetz verabschiedet hat, das alle lokalen Behörden verpflichtet, Zuwandererkindern ab dem Alter von vier Jahren bis zum Schulbeginn im Alter von sechs Jahren 15 Stunden Sprachförderunterricht anzubieten. Dies schließt auch Kinder in Tagesstätten ein, die von rund 70 % aller Zuwandererkinder besucht werden. Dieser Prozentsatz nimmt jedes Jahr zu, da ein Gesetz zur Erwachsenenbildung verabschiedet wurde, das alle neuen Zuwanderer und Flüchtlinge verpflichtet, an Dänischkursen teilzunehmen, damit sie allgemeine und berufliche Ausbildungsmaßnahmen absolvieren und einen Arbeitsplatz finden können.

In den Tagesstätten wird für die Kinder täglich ein 30minütiger Sprachförderunterricht angeboten. Dieses Programm hat sich als äußerst wichtig erwiesen, weil in der Vergangenheit

sogar Kinder, die drei oder vier Jahre lang eine Tagesstätte besuchten, nicht ausreichend Dänisch lernten, um dem regulären Schulunterricht folgen zu können. Kinder, die an dem Sprachförderprogramm teilnahmen, sind dazu nun jedoch in der Lage.

Aber mit dem Sprachförderunterricht für Kleinkinder sind noch nicht alle Probleme gelöst. Während die schulischen Anforderungen im Bereich der Sprachkompetenz ständig steigen, sind sich die Zuwanderer nicht bewusst, dass der Unterricht immer stärker von der Kultur des Landes, in dem sie leben, beeinflusst ist. In allen Fächern nehmen die Lehrer Bezug auf Gesellschaft und Kultur – im weitesten Sinne dieses Wortes.

Während ihrer gesamten Schullaufbahn haben Zuwandererkinder die Möglichkeit, an zusätzlichem Dänischunterricht als Zweitsprache teilzunehmen. Bei Politikern und Administratoren findet sich jedoch kaum Verständnis für die Bedeutung dieses Zusatzunterrichts, weil sie der Auffassung sind, dass ein Kind eine Sprache einmal und dann ein für alle mal lernt. Das ist jedoch nicht der Fall – eine Sprache ist etwas Lebendiges, das wir unser ganzes Leben lang fortentwickeln, und wir alle wissen, dass unsere Sprachkompetenz zu schwinden droht, wenn wir sie nicht nutzen, indem wir beispielsweise Bücher lesen, usw.

Während ihrer Schulzeit bitten viele Kinder ihre Eltern um Hilfe bei ihren Schulaufgaben, und viele Eltern kommen dieser Bitte nach. Oftmals geht es nur darum, einen Aufsatz zu besprechen, den die Kinder schreiben sollen, oder ihnen ein Buch zu zeigen, in dem sie die benötigten Informationen finden können. Die meisten Zuwandererkinder haben diese Möglichkeit jedoch nicht und ich könnte hinzufügen, dass dies auch für eine Anzahl dänischer Kinder gilt.

Daher haben wir in manchen Schulen Pilotprojekte eingeleitet, in deren Rahmen den Kindern jeden Nachmittag ein Lehrer zu Verfügung steht, um ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen. Der Lehrer bespricht mit den Kindern verschiedene Lösungsmöglichkeiten für ihre Aufgaben und hilft ihnen bei der Suche nach geeigneten Büchern in der Schulbibliothek, in denen sie die benötigten Informationen für einen Aufsatz oder zur Lösung einer gestellten Aufgabe finden.

Diese Hausaufgabenbetreuung hat sich als äußerst wichtig für die Kinder erwiesen. Sie hat ihnen die Chance eröffnet, gut vorbereitet in die Schule zu gehen, so dass sie dem Lehrer die erledigten Hausaufgaben aushändigen können. Es ist ein schönes Gefühl, in die Schule gehen zu können in dem Bewusstsein, dass man seine Aufgaben ordentlich ausgeführt hat und gut vorbereitet ist. Und Erfolg fördert weiteren Erfolg.

Schüler, die eine solche Chance nicht erhalten, machen unter Umständen keine Hausaufgaben mehr und werden sich bewusst, dass sie vieles in der Schule nicht verstehen. Es kann daher nicht überraschen, dass viele dieser Kinder nicht gern in die Schule gehen, sie werden schulmüde und brechen im schlimmsten Falle die Schule ab. In Dänemark verfügen wir über ein hervorragendes System der Erwachsenenbildung, weshalb man einwenden könnte, dass es niemals zu spät ist, sich weiterzubilden. Das trifft zwar zu, doch wer in der Schule zu viele Misserfolge erlebt hat, kann auch zu dem Schluss kommen, dass die Schule kein Ort für ihn ist, und daher all diesen hervorragenden Fortbildungsprogrammen fernbleiben. Deshalb ist es

von entscheidender Bedeutung, dass Kinder in der Schule Erfolge erleben, damit sie den Mut haben, ihre Ausbildung später im Leben fortzusetzen.

Ich hoffe sehr, dass die Möglichkeit geschaffen wird, in allen Schulen entsprechende Programme anzubieten, damit die Kinder eine Hausaufgabenbetreuung erhalten.

Von 1992 bis 1998 wendete die dänische Regierung rund DKR 100 Millionen oder rund EUR 14 Millionen auf, um die Schulbildung von Zuwandererkindern zu verbessern. Das Ergebnis lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- (a) Die gesamte Schule sollte Verantwortung für die Bildung der Kinder übernehmen.
- (b) Es muss eine gute Zusammenarbeit zwischen zweisprachigen und dänischen Lehrern gewährleistet werden.
- (c) Muttersprachlicher Unterricht und Dänischunterricht müssen aufeinander abgestimmt werden.
- (d) Es muss eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet werden.
- (e) Die Kultur der Zuwandererkinder muss aktiv in der Schule eingebracht werden.

Am Ende der Pflichtschulzeit erhalten die Schüler umfassende Informationen über die Möglichkeiten zur Fortsetzung ihres Bildungswegs und zur Berufsbildung.

Oft ist es für dänische Eltern sehr schwierig, nach neun Jahren Pflichtschule für ihre Kinder einen Weg durch das Bildungssystem zu finden. In den Schulen beraten wir die Schüler zu den ihnen offenstehenden Ausbildungsmöglichkeiten, über die wir ihnen eine Menge schriftliches Material zu lesen geben können. In den letzten beiden Jahren der Pflichtschule schicken wir die Kinder in Unternehmen und zu Workshops, damit sie praktische Erfahrungen sammeln können. Natürlich erhalten die Zuwandererkinder genau die gleichen Informationen über die und Möglichkeiten zur Absolvierung von Praktika wie ihre dänischen Altersgenossen. Dennoch befinden sie sich in einer ganz anderen Situation.

Zunächst einmal stammen sie aus Ländern mit anderen Bildungstraditionen. Viele Arten von Bildung, die bei uns üblich sind, existieren in ihren Herkunftsländern nicht, weshalb es nicht nur darum geht, Broschüren zu übersetzen und Informationsmaterial anzubieten, was zudem schwierig und kostspielig ist, da das Material nach kurzer Zeit immer wieder aktualisiert werden muss.

Wir müssen uns bewusst machen, dass die Ausbildung eines heranwachsenden Jungen oder Mädchens in vielen Kulturen eine Entscheidung der ganzen Familie ist. Es ist daher äußert wichtig, dass die Eltern die richtigen Informationen erhalten, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. Doch wie lässt sich dies bewerkstelligen?

Unserer Erfahrung nach besteht die beste Lösung darin, muttersprachliche Lehrer zu Schulberatern weiterzubilden, denn es ist nicht nur wichtig, die Eltern mit Informationen über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten zu versorgen, sondern es spielt auch eine große Rolle, wer den Eltern diese Informationen liefert. Muttersprachliche Lehrer werden von den

Eltern hoch geschätzt und daher ihr Rat gern befolgt; zudem können die Eltern in ihrer Muttersprache Fragen stellen, was ebenfalls eine Erleichterung darstellt. So besuchte beispielsweise eine arabische Lehrerin die Mütter zuhause und half ihnen bei der Entscheidung über die Zukunft ihrer Töchter. Auf diese Weise wurde das Eis gebrochen, und die Mädchen konnten mit gutem Erfolg eine Ausbildung beginnen. Natürlich wurden solche Ergebnisse unter den verschiedenen Gruppen von Zuwanderern und Flüchtlingen sehr rasch bekannt, wodurch andere Eltern dazu ermutigt wurden, ihre Söhne und Töchter nach der Pflichtschule eine Ausbildung absolvieren zu lassen.

Im Lauf der Jahre haben wir festgestellt, dass nicht nur die Anzahl, sondern auch der Prozentsatz der Zuwandererkinder, die ihre Ausbildung nach der Pflichtschule fortsetzen, Jahr um Jahr gestiegen ist, und in manchen Gruppen sogar so hoch ist wie bei der dänischen Peergruppe. So sind die Kinder von Zuwanderern in den medizinischen Fakultäten der Universitäten überrepräsentiert, weil die betreffenden Studiengänge von den Zuwandererfamilien hoch geschätzt werden, während die Zahl der aus Zuwandererfamilien stammenden Studenten in den Geisteswissenschaften weit unter dem Durchschnitt ihrer Altersgruppe liegt.

Doch stehen wir nach wie vor vor Problemen – insbesondere bei den spät zugewanderten Jugendlichen, die in ihrem Herkunftsland keine oder wenig Bildung erhalten haben. Manche Jungen und Mädchen, die einige Jahre dänische Schulen besuchten, aber aus dem einen oder anderen Grund keine ausreichenden Qualifikationen erworben haben, sind nicht in der Lage eine Ausbildung abzuschließen. Für diese jungen Menschen haben wir kürzlich ein Projekt eingeleitet, bei dem verschiedene Schularten kooperieren, um individuell gestaltete Ausbildungsgänge für Jugendliche anzubieten. Diese können aus einer Kombination von Sprachunterricht und praktischer Ausbildung bestehen, womit eine berufliche Qualifikation angestrebt wird. Das Projekt hat jedoch gerade erst begonnen, weshalb wir seine Resultate noch nicht beurteilen können.

Die größte Herausforderung ist die Ausbildung von Roma-Kindern. In Dänemark leben nicht viele Roma, doch gibt es eine Gruppe, die vor 25 Jahren aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Elsinore kamen. Die Roma gehören zu der am stärksten benachteiligten ethnischen Gruppe in Europa, und heute wirkt sich diese Benachteiligung wohl noch stärker aus als früher, weil alle unsere Gesellschaften mehr und mehr Bildung verlangen, während ungelernte Tätigkeiten und damit auch die traditionellen Erwerbstätigkeiten der Roma verschwinden.

In der Gruppe, die nach Dänemark kam, war der Besuch einer Schule nicht üblich, so dass es eine große Herausforderung darstellte, den Kindern zu einer Schulbildung zu verhelfen. Dank einiger sehr engagierter Personen im Bildungssystem und in den Sozialbehörden wurde dies jedoch möglich. Dabei war es sehr hilfreich, dass einige Roma-Familien die Notwendigkeit von Bildung erkannten und ihre Kinder unterstützten.

Heute, 25 Jahre nach Ankunft der Gruppe, können wir feststellen, dass eine Anzahl Roma die Abschlussprüfungen der allgemeinbildenden sekundaren Oberstufe absolviert hat und viele in der Schule ebenso gute Leistungen zeigten wie ihre dänischen Altersgenossen, doch stellt uns ein Drittel der Gruppe immer noch vor Probleme. Die Sozialbehörden haben mit ihnen die

Geduld verloren, und heute kürzt man den Eltern die Sozialhilfe, wenn sie ihre Kinder nicht täglich in die Schule bringen. Dieses Vorgehen hat sich als sehr wirkungsvoll erwiesen, da die Eltern die Kinder nun in die Schule bringen, was der erste Schritt auf dem Weg zu Bildung ist. Die Kinder gehen gern zur Schule, so dass möglicherweise auch für das letzte Drittel der Roma-Gruppe Hoffnung besteht. Natürlich spielt es auch eine Rolle, wenn sie feststellen, dass es vielen Angehörigen ihrer Gruppe besser geht und dass auch für die Roma ein sozialer Aufstieg möglich ist.

Wie ich aber bereits erwähnt habe, wäre dies ohne die massive Unterstützung zahlreicher engagierter Bürger nicht möglich gewesen, die beträchtliche Anstrengungen unternommen haben, um dieser Gruppe zu helfen. Diese Bemühungen zeichneten sich auch durch eine gute Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Sozialbehörden aus, denn es gelang ihnen in sehr konstruktiver Weise, die verschiedenen Gesetze und Vorschriften zum Wohle der Roma-Kinder und ihrer Familien anzuwenden.

## 2. Pädagogische Beratungsdienste für "einbeziehende Erziehung und Bildung" (inclusive education)

#### Annet De Vroey (1)

Um das schulische Versagen von Kindern mit Behinderungen, Lernstörungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu verhindern, kann unserer Überzeugung nach die "einbeziehende Erziehung und Bildung" (inclusive education) einen sinnvollen Beitrag leisten. Im flämischen Bildungssystem bietet die "einbeziehende Erziehung und Bildung" eine Alternative zum herkömmlichen Sonderschulsystem. Sie fördert die Diskussion über die Effektivität des Sonderschulunterrichts und zwingt die politischen Entscheidungsträger, nach anderen Wegen für den Umgang mit Kindern mit Behinderungen oder Lernstörungen zu suchen. Der Bereich der Sonderpädagogik wird (an Stelle des Sonderschulunterrichts) künftig neu zu gestalten sein, und zwar durch Schulklassen, in denen nach den Grundsätzen der "inclusion" unterrichtet wird, und erforderlichenfalls mit Unterstützung von pädagogischen Beratungsdiensten.

#### 2.1. Die soziale Stigmatisierung durch Sonderschulen

Obwohl in allen europäischen Ländern zahlreiche Maßnahmen ergriffen wurden, um das Schulversagen zu bekämpfen, hat dieses Problem nicht an Bedeutung verloren. Nach Auffassung von Joaquim Casal, der viele dieser Maßnahmen sowie die generellen Fortschritte im Bildungswesen untersucht hat, könnte man hier sogar von einem "Paradox des Erfolgs" sprechen: Mehr Bildungsmöglichkeiten für Alle führen zu mehr Schulversagen (Casal, J. et al.). In Flandern besteht bis zum Alter von 18 Jahren Schulpflicht, doch viele 16- und 17jährige Jugendliche haben alle Motivation zum Schulbesuch verloren und benötigen alternative Berufsbildungsmöglichkeiten, da die schulischen Lehrpläne nicht mehr in ausreichendem Maße ihren Bedürfnissen entsprechen. Vor allem Schüler, die während ihrer Schullaufbahn bereits Versagenserlebnisse hatten – und das ist bei vielen der Fall – oder Schüler, die in entscheidenden Phasen keine Hilfe und Unterstützung erhalten haben, haben jedes Interesse an der Schule und, schlimmer noch, jedes Selbstvertrauen verloren.

Das Paradox liegt nicht nur in der Anzahl der Fälle von Schulversagen, sondern auch in der Bedeutung, die dem "Versagen" beigemessen wird: Je wichtiger der Schulbesuch ist, desto schwerer wiegt das Schulversagen. Das heißt, die Nicht-Teilnahme oder Ausgrenzung am/aus dem Schulsystem führt unmittelbar zur sozialen Stigmatisierung. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Mitschülern hat eine große Bedeutung. Der Besuch einer Schule wird positiv

\_

<sup>(</sup>¹) Annet De Vroey, Katholische Hochschule Löwen, VOBO (Lehrerausbildung Sonderpädagogik)) – Gezin & Handicap, Elternverband, Antwerpen, Belgien.

bewertet. Der Erhalt eines Zeugnisses ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem Arbeitsplatz und jedweder künftigen gesellschaftlichen Rolle.

Genau das ist der Hauptgrund dafür, dass das System der separaten Sonderschulen für Kinder mit Lernstörungen oder Behinderungen nicht mehr als einzig mögliche Lösung akzeptiert wird. Doch trotz Integrationsmaßnahmen werden in Flandern die meisten Kinder mit schweren Lernstörungen oder körperlichen Behinderungen bzw. Sinnesschädigungen immer noch in Sonderschulen geschickt. Obwohl die Situation in den einzelnen europäischen Ländern unterschiedlich ist, steht Belgien erst am Anfang eines langsamen Übergangsprozesses im Bereich der sonderpädagogischen Betreuungsmodelle.

Viele Eltern haben den Eindruck, dass sie im Hinblick auf die Zukunft ihrer Kinder keine fairen Wahlmöglichkeiten haben: Wenn ein Kind aufgrund einer Behinderung unter Lernstörungen leidet, wird es schon fast automatisch in eine Sonderschule geschickt. Und falls doch eine Wahlmöglichkeit gegeben ist, dann werden die Eltern mit den Ungereimtheiten beider Optionen konfrontiert: Die Sonderschulen erhalten alle Mittel für die sonderpädagogische Betreuung, während die Regelschulen ohne zusätzliche Gelder auskommen müssen. Die Eltern wissen, dass sie keine echte Wahl haben, doch gleichzeitig spüren sie, dass die soziale Abwertung schon in diesem Augenblick ihren Anfang nimmt. Das System birgt die soziale Stigmatisierung bereits in sich. Die Eltern fürchten, dass ihre Kinder dieses "Etikett" oder diese Abwertung nach Abschluss ihrer Schulbildung nicht mehr loswerden. Sie betrachten die "einbeziehende Erziehung und Bildung" als die natürlichere und sozialere Lösung für den Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lebeer, Jo. & De Vroey, Annet).

Aber nicht nur die Eltern befürworten die "einbeziehende Erziehung und Bildung". Früher unterstellte man Eltern, die die Versetzung ihres Kindes in eine Sonderschule nicht guthießen, dass sie selbst ein schwer wiegendes psychisches Problem hätten – nämlich, dass sie die Probleme ihres Kindes nicht akzeptierten und daher selbst Hilfe benötigten. Heute werden sie zumindest ernst genommen, und ihre Forderungen finden Unterstützung bei Soziologen und Erziehungswissenschaftlern, die sich mit neuen Modellen und Theorien über Behinderung und soziale Stigmatisierung befassen (Priestley, M.; Hall, J.T.; Fougeyrollas, P.)

#### 2.2. Unterschiede sind nicht mehr nur "Kategorien"

Warum haben wir Sonderschulen geschaffen?

Die Existenz von Sonderschulen bedeutet implizit, dass Regelschulen nicht für alle Gruppen von Schülern verantwortlich sind. Schulen können und sollten sich nicht mit allen Problemen und individuellen Unterschieden befassen. In der Vergangenheit gingen wir davon aus, dass wir alle Arten von Unterschieden klassifizieren und Kinder jeweils in eine spezielle Schule schicken könnten, die nur eine bestimmte Kategorie von Schülern betreut. Heute müssen wir einräumen, dass wir zwar unsere Lehrpläne unter Berücksichtigung solcher Kategorien gestalten können, dass aber immer noch jede Schule mit allen möglichen individuellen

Unterschieden konfrontiert ist, die kultureller, sprachlicher, sozialer und religiöser Art sein können. Aufgrund genau dieser Unterschiede entstehen auch ein spezifischer pädagogischer Förderbedarf. Wir können nicht weiterhin vorgeben, dass wir all diese Unterschiede im regulären Unterricht beiseite schieben können. Das Gegenteil ist der Fall: Jeder Lehrer muss einräumen, dass alle Kinder sich hinsichtlich "Begabungen, Lerntempo und Temperament" (Stevens, L. M.) voneinander unterscheiden. Sogar wenn wir die Behinderung(en), den daraus resultierenden sonderpädagogischen Förderbedarf und die schulischen Leistungen betrachten, die immer allzu unterschiedlich schienen, um ihnen im regulären Unterricht Rechnung zu tragen, können wir die Unterschiede zwischen ihnen in dem gleichen einfachen Modell erfassen.

Ein Lehrer kann nicht erwarten, dass alle Schüler die gleichen Lernziele gleichzeitig und mit den gleichen Mitteln erreichen. Die Unterschiede in jedem "normalen" Klassenzimmer (Ramsey, P.) nehmen zu, und das nicht nur und nicht im geringsten Maße aufgrund einer sich verändernden Umwelt, sondern auch, weil die Gesellschaft mehr Individualität fordert und auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen achtet. Wenn man sich in jedem Klassenzimmer mit dieser sich verändernden Realität auseinander setzen muss, wo soll man dann einen Schlussstrich ziehen? Können wir weiterhin spezielle Schulen für immer mehr unterschiedliche Gruppen einrichten und damit jedes Kind in eine Kategorie einordnen?

Als vor etwa 10 bis 15 Jahren die ersten Integrationsmaßnahmen in Belgien eingeleitet wurden, fiel den Sonderschulen paradoxerweise eine neue Rolle zu: Schulen für Kinder mit Lernstörungen wurden nun oft als die professionelleren Einrichtungen zur Vermeidung von noch schwer wiegenderen Lernproblemen betrachtet. Wenn Kinder bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt, zu Beginn der Primarschule, in solche Schulen geschickt würden, so glaubte man, dann hätten sie bessere Chancen auf eine spätere Wiedereingliederung. Dieses Modell wird nach wie vor praktiziert, doch erhalten die Kinder nicht überall eine faire Chance zur Rückkehr in die Regelschule. Selbst wenn sie nach einiger Zeit wieder in die Regelschule zurückgeschickt werden, haben sie zwischenzeitlich den Kontakt zu ihren früheren Mitschülern verloren. Werden sie nicht zurückgeschickt, dann deswegen, weil sie noch weiter ins Hintertreffen geraten sind und die Kinder in der Regelschule nicht mehr einholen können, auch wenn sie in eine Klasse einer niedrigeren Jahrgangsstufe versetzt werden. Außerdem wusste man in der Regelschule nicht mit dem Problem umzugehen, weil man nicht darauf vorbereitet oder dazu aufgefordert war, an dem Integrationsprozess mitzuwirken. Trotz der ersten Integrationsmaßnahmen und der Überzeugung, dass eine Wiedereingliederung möglich sei, hatte sich im Grunde nichts geändert. Die Auffassungen über Behinderungen, Lernstörungen und sogar verhaltensbezogene sowie soziale Probleme waren immer noch dieselben.

Das Modell der Sonderschulen basierte auf einem "medizinischen" oder vielmehr "individualistischen" Konzept von Behinderung (Priestley, M.). Kinder mit einer bestimmten Behinderung oder mit Lernschwierigkeiten wurden als ganz anders als andere Kinder angesehen, und man war der Auffassung, dass ihre Probleme ausschließlich in ihnen selbst begründet lägen. Mit anderen Worten, schulische Probleme galten aufgrund des diagnostizierten psychischen oder medizinischen Problems als unausweichlich. Daher genügte bereits die Diagnose einer bestimmten Behinderung oder Lernstörung, um ein Kind auf eine Sonderschule zu schicken.

Gemäß dieser Auffassung waren die schulischen Leistungsunterschiede bei solchen Kindern ausschließlich durch die diagnostizierte Störung verursacht. Das Vorhandensein einer Behinderung wurde überbetont und übermäßig generalisiert: Die Behinderung wurde praktisch als das einzige und wichtigste charakterisierende Merkmal des Kindes angesehen, während man gleichzeitig davon ausging, dass alle Kinder mit einer bestimmten Behinderung oder Lernstörung die gleichen spezifischen Bedürfnisse hätten. Sogar heute noch bieten Sonderschulen die gleiche "Gesamtlösung" für Kinder mit bestimmten Anlagen an; plötzlich haben sie angeblich alle die gleichen (oft niedrigen) intellektuellen Bedürfnisse, die gleichen sozialen Bedürfnisse, die gleichen emotionalen Bedürfnisse, usw. Dieser (oft immer noch medizinischen) Sicht zufolge liegt die Ursache für das Schulversagen im Kind selbst. Die Störung an sich rechtfertigt demnach bereits eine unterschiedliche und separate Betreuung.

#### 2.3. Auf dem Weg zu einem positiven und ökologischen Denken

In neueren Definitionen von Behinderung wird auch die Bedeutung des Umfelds berücksichtigt (Luckasson, R.; Fougeyrollas, P.). Wir dürfen nicht vergessen, dass Kinder mit der gleichen Behinderung oder den gleichen Lernstörungen sich je nach ihrer Lebenssituation und den ihnen gebotenen Chancen dennoch unterschiedlich entwickeln. Anders ausgedrückt: Es gilt das gesamte Umfeld des Kindes zu betrachten, und zwar nicht nur, um Lösungen für den Umgang mit seinen Eigenheiten zu finden, sondern auch und vor allem, um das Problem zu diagnostizieren. Eine gute Diagnose besteht nicht nur in der Beschreibung der Behinderungen, die durch bestimmte Beeinträchtigungen, Störungen oder das soziale Umfeld verursacht sind, sondern erfasst auch die Fähigkeiten der betreffenden Person und ihren Lebenshintergrund. Sie muss eine Analyse ihrer Stärken und Schwächen liefern.

In einem bestimmten Umfeld und unter bestimmten Bedingungen führt dieselbe Behinderung möglicherweise nicht zu einem "Handikap" oder zur sozialen Stigmatisierung. Vielleicht bietet genau dieses Umfeld die richtigen Voraussetzungen für eine künftige volle gesellschaftliche Partizipation, wohingegen ein anderes Umfeld mit eher hemmenden Bedingungen eine "Handikap-Situation" erzeugen würde. Die Qualität der Partizipation hängt von der Interaktion zwischen den Anlagen der betreffenden Person und dem Umfeld ab (Fougeyrollas, P.). Das Handikaperzeugungs-Modell von Professor Patrick Fougeyrollas ist zwar weniger radikal als das Sozialmodell, schreibt dem Umfeld aber dennoch eine wichtige Rolle zu. Es ist ein interaktives Modell, das bei der Diagnostik von Behinderungen einem ökologischen Denkmuster folgt. Außerdem liefert es ein neues Klassifikationsraster, das auf positiven Konzepten und ausführlichen Taxonomien basiert, die sowohl intrinsische Merkmale der Person als auch extrinsische Aspekte berücksichtigen, die mit Umweltfaktoren und spezifischen Lebenssituationen zusammenhängen. Unter Zuhilfenahme dieser Taxonomien kann man unter Berücksichtigung des vorhandenen Umfelds bestimmte Bedingungen ermitteln, die sich entweder als hemmend oder förderlich für die Partizipation erweisen. Als förderlich für eine künftige Partizipation gilt – unter anderem – der Regelschulbesuch für alle sowie die gesetzliche Festschreibung dieses Rechts und der notwendigen spezifischen Betreuung in den Regelschulen. Mit anderen Worten, die "einbeziehende Erziehung und Bildung" kann eine soziale Stigmatisierung verhindern, weil sie ein besseres Umfeld für die volle gesellschaftliche Partizipation bereitet (Lammertijn, F. et al.).

Von daher erfahren die von den Eltern vorgebrachten Argumente für eine "einbeziehende Erziehung und Bildung", die auf Intuition, Überzeugungen und Hoffnungen auf eine bessere Zukunft beruhen, eine starke Unterstützung durch andere Akteure aus dem Bereich der Sonderpädagogik. Gleichzeitig wird ein solcher Trend auch auf internationaler Ebene erkennbar. Zumindest aber entwickelt sich ein wachsendes Bewusstsein, dass die so genannten sonderpädagogischen "Kategorien" unzureichend sind und dass es einer breiteren Diversifizierung im Bereich der Regelschule bedarf.

#### 2.4. "Einbeziehende Erziehung und Bildung" (inclusion) kontra Integration

Bevor wir uns mit den Ansätzen zum Umgang mit Unterschieden befassen, die im Bereich der "einbeziehenden Erziehung und Bildung" gebräuchlich sind, müssen wir die Bedeutung dieses recht neuen Begriffs im Vergleich zu dem, was wir als "Integration" zu bezeichnen pflegten, herausarbeiten. Warum spricht man von "einbeziehender Erziehung und Bildung" (*inclusion*)?

Die "einbeziehende Erziehung und Bildung" ist ein Prozess, dessen Ausgangspunkt der Respekt vor der Verschiedenheit der Menschen bildet. Der Bildungsprozess basiert auf der Überzeugung, dass jeder zur Gemeinschaft gehört und in ihrem Rahmen einen Beitrag leisten kann, wie beeinträchtigt oder behindert er auch immer sein mag. Jeder verfügt über bestimmte Fähigkeiten und Begabungen. Während dieses Prozesses verliert das Etikett "behindert" an Bedeutung, weil die dahinter stehende Person sichtbar wird. Die "einbeziehende Erziehung und Bildung" stellt auch ein fundamentales Recht dar, das auf Zugehörigkeit und Verbundenheit beruht (Bayliss, P.)

Es geht hier darum, dass jeder in einer demokratischen Gesellschaft als Staatsbürger partizipieren kann. Es handelt sich um einen auf Gegenseitigkeit beruhenden, aktiven Prozess mit vielen Beteiligten. Im Kern stellt es ein relationales Konzept dar: Es befasst sich mit den Beziehungen und Freundschaften zwischen Menschen, hat die Sorge um den Mitmenschen zum zentralen Gedanken. Daher spricht man in diesem Zusammenhang auch manchmal von einer "Herzensangelegenheit". Ohne das ältere Konzept der "Integration" abzulehnen (womit vermutlich die Bemühungen von Behindertengruppen gemeint waren, die als "Anwälte in eigener Sache" (self-advocating groups) auftraten und eine "Einbeziehung" anstrebten), erfasst der Begriff "inclusion" diese tiefere Bedeutung weit besser. "Integration" hat im Vergleich zu "inclusion" ein engeres Bedeutungsspektrum und beschreibt den strukturellen Prozess der Bereitstellung von Maßnahmen zur Förderung der Partizipation, jedoch ohne das notwendige Beziehungsengagement.

Während in den heutigen Diskussionen über Sonderpädagogik der Begriff "inclusion" ausschließlich zur Bezeichnung von Menschen mit Behinderungen verwendet wird, bezieht er sich in seinem vollen Bedeutungsumfang auf alle Arten von Unterschieden. Wenn man nämlich "Handikap" als eine Handikap-Situation definiert, die einen Verlust an Partizipation impliziert und durch eine Interaktion auf individueller und sozialer Ebene verursacht ist, dann wird damit eine größere Gruppe erfasst. "Inclusion" bezieht sich auch auf Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau, auf benachteiligte Gruppen, usw.

#### 2.5. Differenzierung im Klassenzimmer

Der Respekt vor der Verschiedenheit allein kann Schulversagen und soziale Stigmatisierung langfristig nicht verhindern. Alle Kinder müssen auf individuelle Weise dazu motiviert werden, schulisches Wissen und soziale Kompetenzen zu erwerben sowie - bis zu einem gewissen Grad – Unabhängigkeit zu entwickeln. Wie aber lässt sich dies bewerkstelligen, wenn der Lehrer die ganze Klasse nach demselben Lehrplan unterrichten muss? Das Zauberwort lautet "Differenzierung" des Lehrplans und "Differenzierung" der Bewertungsstandards. Nicht jedes Kind muss nach demselben Lehrplan unterrichtet und auf dieselbe Weise bewertet werden. Allerdings hat die Differenzierung im Klassenzimmer nicht nur ihre Grenzen, wenn allen Schülern ein qualitativ guter Unterricht zuteil werden soll, sondern sie bringt auch die Gefahr mit sich, dass die ganze Klasse wertvoller Erlebnismomente in Form von Gruppenaktivitäten und einem Gefühl der gegenseitigen Verbundenheit beraubt wird. Von einem "Zauberwort" kann man hier sprechen, weil heute jeder die Differenzierung als die einzige Lösung für die Probleme im Klassenzimmer bezeichnet. Doch trotz ihrer großen Vorteile handelt es sich keineswegs um eine einfache "Methode". Es erfordert ein hohes Maß an Kreativität, Erfahrung und Klugheit, um einen guten differenzierten Unterricht abzuhalten. Während der Lehrer alle Schüler an demselben Lerngeschehen beteiligt, indem er dasselbe Thema mit vorzugsweise demselben Unterrichtsmaterial behandelt, muss er sich gleichzeitig bemühen, dieses Material an die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers anzupassen. Er muss dieselben Fragen auf verschiedene Weise formulieren, so dass sie für alle Schüler interessant werden. Auf diese Weise kann das Klassenzimmer zu einem bereichernden Umfeld werden, wo begabte und lernschwache Kinder gemeinsam aus dem Lernprozess Nutzen ziehen können, der durch die Lehrer und durch sie selbst im Wechselspiel mit ihren Mitschülern gestaltet wird.

Ein hilfreiches Modell für diese Art von Differenzierung ist das so genannte konzentrische Modell der Differenzierung (Lorenz, S.), bei dem für jedes Thema und jede Unterrichtsstunde vorab die Schlüsselkonzepte für alle Schüler erarbeitet und, falls erforderlich, für einige Schüler abgeändert werden. Dieser Lehrstoff wird im Zentrum des Modells platziert. Der nächste Kreis besteht aus Lehrstoff, bei dem zu erwarten ist, dass die meisten Schüler in der Klasse ihn verstehen bzw. am Ende der Unterrichtsstunde erfolgreich bewältigen können. Weitere Kreise sind für Kinder bestimmt, die rascher lernen und bereits fortgeschrittenere Fertigkeiten erreichen können. Gleichzeitig können die Kinder einander beim Erlernen der

Grundfertigkeiten helfen. Anstatt eine Reihe separater, parallel vermittelter Lerneinheiten zum selben Thema zu erarbeiten, die für Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten oder Eignungen bestimmt sind, ermöglicht dieses konzentrische Modell dem Lehrer, die Klasse als Ganzes zu unterrichten. Die Leistungsfähigkeit von Kindern mit Lernschwächen wird auf diese Weise gefördert, weil sie von dem Wunsch motiviert werden, mit der restlichen Klasse Schritt zu halten. Auf der anderen Seite kann ein Schüler mit großen Lernschwierigkeiten die ganze Unterrichtsstunde zur Festigung seiner Kenntnisse des Lehrstoffs aus dem Zentrum des Kreises nutzen, ohne, dass er sich als Versager fühlen oder aus der Gruppe herausgenommen werden muss. Dieses konzentrische Modell bietet nicht nur ein sinnvolles Grundmodell für die Differenzierung des Lehrplans, sondern trägt auch gleichzeitig zur Änderung der Bewertungsstandards bei.

## 2.6. Verschiedene Modelle der "einbeziehenden Erziehung und Bildung"

Die Realisierung einer sinnvollen Differenzierung ist nach wie vor schwierig und wird mit Sicherheit in den nächsten Jahren noch nicht in allen Regelschulklassen gelingen. Sie wird immer von den Fähigkeiten der Lehrer und ihrer kontinuierlichen Unterstützung abhängen sowie von einer positiven Einstellung gegenüber innovativen Verfahren, einer Flexibilisierung der Vorgehensweisen und einer Diversifizierung der Unterrichtsmodelle.

Daher kann die Differenzierung nicht das einzige "Zauberwort" für die "einbeziehende Erziehung und Bildung" sein. Die verschiedenen Modelle zur Förderung der vollen gesellschaftlichen Partizipation aller sind offene Modelle. Wir dürfen nicht die gleichen Fehler begehen wie in der Vergangenheit, nämlich jeden spezifischen Förderbedarf organisieren und strukturieren, so als ob wir die Bedürfnisse erneut in Kategorien fassen könnten. Ebenso wenig können wir alle guten Erfahrungen und Vorbilder vernachlässigen, die im Sonderschulunterricht gemacht bzw. entwickelt wurden. Wenn ein bestimmtes Modell der "einbeziehenden Erziehung und Bildung" nicht funktioniert, dann liegt dies daran, dass die jeweilige Schulkultur, der Hintergrund des Kindes, die Überzeugungen des Lehrers oder irgendein anderes Merkmal des gesamten Umfeldes anders sind. In gewisser Weise erfordert jede Anpassung des Unterrichts im Hinblick auf einen spezifischen Förderbedarf ein neues Modell. Doch natürlich können wir aus den Erfahrungen anderer lernen. So erkennen wir im Beispiel der dänischen Folkeskole eine kreative Diversifizierung des Modells der vollen "inclusion". Obwohl Dänemark im Bereich der "einbeziehenden Erziehung und Bildung" über eine lange Tradition und Erfahrung verfügt, entschied man sich hier in manchen Fällen, zweisprachige Kinder vorübergehend teilweise separat zu unterrichten (Bang, J.). Durch die Einbeziehung des direkten sozialen Umfelds und durch die Verbesserung der Sprachkenntnisse in vorübergehendem separatem Unterricht wird der Prozess der "inclusion" noch gefördert. Indem das Vertrauen und die Unterstützung der Eltern gewonnen werden, werden bessere Voraussetzungen sowohl für die Entwicklung der Sprachkenntnisse als auch für soziale Beziehungen, Freundschaften und staatsbürgerliche Partizipation geschaffen.

Ein vergleichbares Beispiel sind die Bedenken, die die Eltern gehörloser Kinder in der Diskussion über die "einbeziehende Erziehung und Bildung" in Flandern äußern. Oft empfinden die Betroffenen eine weit stärkere Verbundenheit mit anderen Gehörlosen als mit Personen mit normalen Hörvermögen. Die Bedeutung der Sprache als Mittel zum Ausdruck der Persönlichkeit und einer Gruppenkultur sollte nicht unterschätzt werden. Für ein Kind ist es wohl natürlicher, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, die die gleiche Sprache spricht wie es selbst, und dies insbesondere, wenn eine "neue" Sprache aufgrund einer Behinderung praktisch nicht erlernbar ist. Durch die Einrichtung von vorübergehend separaten Gruppen für den Sprachunterricht (und auch für den Unterricht in der eigenen Sprache) sowie dadurch, dass andere Kinder an die Zeichensprache herangeführt werden, kann ein Prozess der "inclusion" eingeleitet werden.

Das gleiche Modell existiert auch für sehbehinderte Kinder, die in einer separaten Gruppe lesen und schreiben lernen (und leider auch in einer separaten Schule), um besser auf ihren weiteren Bildungsweg in der Regelschule vorbereitet zu sein. Sollte sich ein derartiges Modell als erfolgreicher erweisen als direkte Integrationsmaßnahmen, dann könnte es abgewandelt werden und als Übergangsstufe zur vollen "inclusion" dienen.

Die "einbeziehende Erziehung und Bildung" ist keine methodologische Reform oder ein neues Unterrichtsmodell, sondern eine Bewusstseinshaltung, eine Einstellung, ist die Bereitschaft, sich mit dem Andersartigen auseinander zu setzen.

#### 2.7. Ein weiteres Paradox

Obwohl wir der Überzeugung sind, dass Sonderschulen, deren Schüler mittels einer medizinischen oder individuellen "Etikettierung" ausgesucht werden, die Qualität der Partizipation verschlechtern, vermitteln gegenwärtig einige Sonderschulen der Sekundarstufe Schülern mit schweren Lernstörungen, die meist auf sozio-ökonomische Benachteiligung zurückzuführen sind, eine solide berufliche Bildung. Die Schüler erhalten nicht nur bei Abschluss der Schule ein Zeugnis, sondern es wird auch eine große Zahl von Beschäftigungsverhältnissen in einem "einbeziehenden" Umfeld vermittelt. Dies ist paradoxerweise darauf zurückzuführen, dass die berufliche Bildung im Regelschulbereich in einer "Sackgasse" steckt. Die alternativ angebotenen teilzeitlichen Ausbildungsprogramme erhöhen nicht immer die Motivation der Schüler, weil nach der Schule zu wenige aussichtsreiche Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Andererseits haben Sonderschulen der Sekundarstufe oftmals kleinere Klassenverbände, gutes Unterrichtsmaterial und spezielle Lehrpläne vorzuweisen. Sie bieten den Schülern individuelle Unterstützung. Da man sich der Gefahren der Etikettierung als Sonderschule bewusst ist, wird in diesen Schulen besonderer Wert auf einen höheren Standard bei den beruflichen Qualitäten gelegt. Diese Schulen orientierten sich ursprünglich nicht an den herkömmlichen Sonderschulkategorien (obwohl sie in der Praxis dieselben "Etiketten" zur Kategorisierung von Behinderungen verwenden); sie wurden als vier unterschiedliche

Modelle für die Vorbereitung auf ein bestimmtes Partizipationsniveau entwickelt. Das Ausbildungsmodell, das auf eine berufliche Qualifikation und "inclusion" durch ein Beschäftigungsverhältnis vorbereitet, hat sich als erfolgreich oder "ausreichend erfolgreich" erwiesen. Die Etikettierung ist nach wie vor problematisch, was insbesondere für jene Schüler gilt, die gelernt haben, diese Etiketten selbst zu verwenden und jede Hoffnung auf eine volle Partizipation verloren haben.

Bislang gibt es in Flandern nur wenige Erfahrungen mit voll "einbeziehenden" beruflichen Ausbildungsgängen. Die Sonderschulen schaffen gegenwärtig bessere Voraussetzungen für eine weitergehende Partizipation auf dem Arbeitsmarkt als die regulären berufsbildenden Schulen. Es wäre lohnend, wenn auch der reguläre berufsbildende Unterricht durch mehr individuelle Unterstützung und Förderung, kleinere Klassenverbände und eine positive Einstellung verbessert würde.

Wenn wir dieses Modell betrachten, dann finden sich Ähnlichkeiten zu den verschiedenen alternativen Berufsbildungsmöglichkeiten für Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau, die in anderen Ländern geschaffen wurden. Wenn diese Schulen sich der Etikettierung "Sonderschule" entledigen könnten, dann könnten sie möglicherweise eine gute Alternative zum regulären berufsbildenden Unterricht bieten und diesen sogar unterstützen.

#### 2.8. Pädagogische Beratungsdienste

Eine der Fragen, die bei der Auseinandersetzung mit dem Schulversagen auftauchen, lautet, ob die Schule die Verantwortung für alle Kinder tragen kann. Die ideale, differenzierte Lösung für jedes Kind findet sich nicht immer im Klassenzimmer. Und selbst wenn, dann können die Lehrer all diese Lösungen nicht immer allein entwickeln. Sie benötigen ein Team von Lehrern und eventuell noch anderen Partnern, die ihnen dabei helfen, Wege zum Umgang mit besonderen Fällen zu finden oder einem lernschwachen Schüler Anreize zur Teilnahme am Lerngeschehen im Klassenzimmer zu geben. Unter Umständen brauchen sie auch Fachleute, um den Lernprozess durch niveaudifferenzierten Unterricht (remedial teaching) zu verbessern. Ebenso benötigen sie eventuell lokale Dienste zur Unterstützung im Klassenzimmer, bei Exkursionen oder bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Beratungs- und Assistenzdienste sowie Dienstleistungen zur Unterstützung von Einzel- oder Gruppenaktivitäten sind von wesentlicher Bedeutung. Unserer Auffassung nach sind die Schulen für alle Kinder verantwortlich, doch können sie nicht alle Probleme allein bewältigen.

Die Bedeutung der externen Beratungsdienste nimmt zu. Dies ist möglicherweise eine positive Entwicklung, denn es bedeutet, dass unabhängige Partner von außen beobachtend und bewertend tätig sind und Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsmodellen sammeln. Gleichzeitig können sie manche Aufgaben im Bereich der Schule übernehmen, ohne ihren unabhängigen Blickwinkel aufgeben zu müssen.

Die von diesen Diensten übernommenen Aufgaben können vielfältig sein. Im Rahmen eines "einbeziehenden" Modells können sie beispielsweise für die Lehrer das notwendige Informationsmaterial über eine bestimmte Lernstörung auswählen, sie können Modelle für den Umgang mit bestimmten Problemen im Unterricht anbieten sowie Beratung im Hinblick auf Unterrichtsstil, Einzelunterricht, Anpassungen des Unterrichts, usw. Andere pädagogische Beratungsdienste könnten spezielle Therapien für Gruppenaktivitäten oder spezielle Sitzungen zur Ermittlung von Problembereichen als Hilfe zur Selbsthilfe oder zur "self-advocacy" anbieten; die Dienste sollten jedoch nur die Möglichkeit zu gelegentlichen Zusammenkünften bereitstellen und nicht als ständige Basis für die soziale Interaktion fungieren.

Ob die vorhandenen Sonderschulen ihre Dienstleistungen modifizieren und eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der "einbeziehenden Erziehung und Bildung" spielen können, bleibt abzuwarten. Häufig wird dies befürwortet, doch könnten hierin gewisse Risiken liegen. Das streng kategorisierte System der Sonderpädagogik bliebe dann nämlich unverändert erhalten. Die Beratungsdienste würden bei ihrer Arbeit von den gleichen Grundannahmen über Behinderungen und Lernstörungen ausgehen. Nur wenn Dienstleistungen ohne diese Etikettierungen entwickelt – oder die Sonderpädagogik neu gestaltet – und am pädagogischem Förderbedarf sowie an Problemen und Fähigkeiten orientiert werden können, dann können sie auch den Prozess der "inclusion" und damit die volle Partizipation fördern. Einige unabhängige Institutionen, die versuchen, die "einbeziehende Erziehung und Bildung" zu fördern, gibt es bereits, wie zum Beispiel Elternverbände und Therapiezentren (Lebeer, J. & De Vroey, A.). Ihre Erfahrungen könnten sinnvolle Modelle für die "einbeziehende Erziehung und Bildung" als innovatives Verfahren in der Regelschule bieten.

Gegenwärtig werden verschiedene Modelle pädagogischer Beratungsdienste für Schulen entwickelt, die als neuer Ansatz zur Bewältigung der komplexen Probleme von Kindern und Familien dienen sollen. Es ist noch zu früh, die erforderlichen Grundvoraussetzungen für "bewährte" Dienstleistungen oder "bewährte" Formen der Zusammenarbeit mit Schulen zu benennen, da es noch keine Langzeit-Evaluierung dieser Dienste gibt (Horsch, K.). Aber obwohl gerade erst mit einer Evaluierung begonnen wird, kann die wachsende Zahl solcher Beratungsdienste als eine vielversprechende Antwort auf den Innovationsbedarf und die Forderung betrachtet werden, dass die Schulen sich um die (Re)integration aller Kinder bemühen sollten.

Hierin liegt die größte Herausforderung für die "einbeziehende Erziehung und Bildung". Die Schulen werden sich zunächst stärker öffnen und innovationsbereiter zeigen müssen, doch werden sie mit Sicherheit das Fachwissen und die effektive Unterstützung von Beratungszentren benötigen, die sie bei der Anpassung der Lehrpläne unterstützen und ihnen helfen, den sonderpädagogischen Förderbedarf von Schülern im gesamten schulischen Kontext zu berücksichtigen.

#### Literatur

Bang, Johannes. Eingliederung von Zuwandererkindern in das dänische Bildungssystem. Vortrag anlässlich der Cedefop-Agora IX am 26./27. Juni 2000 in Thessaloniki.

Bayliss, Phil. Integration and interpersonal relationships: interactions between disabled children and their non-disabled peers. *British journal of special education*, 1995, Bd. 22, Nr. 3, S. 31-139.

Casal, Joaquim; Garcia, Maribel; Planas, Jordi. Exclusion et formation: les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès. *Formation Emploi*, April-Juni 1998, Nr. 62, S. 73–85.

Fougeyrollas, Patrick. *The Quebec classification: disability creation process*. Quebec: International Network on the Disability Creation Process, 1999.

Hall, John. Social devaluation and special education: the right to full mainstream inclusion and an honest statement. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997.

Horsch, Karen. Evaluating school-linked services: considerations and best practices. In: van Veen, D.; Day, C.; Walraven, G. (Hg.). *Multi-service schools: integrated services for children and youth at risk*. Leuven: Garant Publishers, 1998.

Lammertijn, F.; Samoy, E.; Devisch, F. *Barrières voor sociale integratie van personen met een handicap*. Leuven: Katholieke Universiteit, 1999.

Lebeer, Jo; De Vroey, Annet. *Buitengewoon binnengewoon: van utopie naar praktijk.* Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen, 1999.

Lorenz, Stephanie. Children with down's syndrome: a guide for teachers and learning support assistants in mainstream primary and secondary schools. London: David Fulton Publishers, 1998.

Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of support.* Washington: American Association on Mental Retardation, 1992.

Priestley, Mark. Constructions and creations: idealism, materialism and disability theory. *Disability and Society.* 1998, Bd. 13, Nr. 1, S. 75–94.

Ramsey, Patricia. *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children.* (Early Childhood Education Series). New York: Teachers College Press, 1998.

Stevens, L. M. Responsief onderwijs. In: P. Ghesquière und A. M. Ruijssenaars (Hg.). *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*. Leuven: Acco, 1998.

## 3. Geschlechtshomogene Schule oder Koedukation?

#### Heidi Schrodt

Als praktisch Tätige und Nicht-Wissenschaftlerin kann ich Ihnen in meinen Ausführungen zum Für und Wider der Koedukation und zu möglichen Alternativen nur flüchtige Einblicke in die theoretische Diskussion geben. Ich werde jedoch versuchen, die Einsichten zu skizzieren, die wir aus über 20 Jahren Erfahrung gewonnen haben, und mich bemühen, Ihnen eine Vorstellung zu vermitteln, inwieweit wir in unserer Schule einen Genderschwerpunkt entwickelt haben.

Unsere Schule, bekannt als "Gymnasium Rahlgasse", ist eine Sekundarschule für die Altersgruppe der 10 bis 18jährigen. Seit ihrer Gründung hat sie sich einen Namen mit ihrer Arbeit auf dem Gebiet der Frauenemanzipation gemacht. Das Gymnasium, das 1892, nach zweiundzwanzigjährigem Kampf von Frauenstimmrechtlerinnen gegründet wurde, war die erste Schule Österreichs, an der Mädchen die Hochschulreife erwerben konnten. 1947 wurde die Schule verstaatlicht und 1979 führte sie die Koedukation ein. Sie wird nach wie vor als Koedukationsschule geführt, obwohl versuchsweise geschlechtshomogene Klassen gebildet wurden. Der Schwerpunkt der Schule liegt heute auf geschlechtsbezogenen Fragen, das heißt, auf der Chancengleichheit der Geschlechter in der Schule.

Als ich 1992 die Leitung der Schule übernahm, war ich sowohl in der Theorie als auch in der Praxis seit über 10 Jahren mit feministischer Pädagogik und mit der Koedukationskrise vertraut. Die *Rahlgasse* hat eine lange Tradition als Reformschule, so dass ich dort bei meiner Ankunft mehrere Lehrer antraf, die an Förderprogrammen für Mädchen interessiert waren.

Bevor ich auf die Entwicklung unseres Genderschwerpunkts in den vergangenen acht Jahren eingehe und einige der daraus erwachsenen Tätigkeiten erläutere, möchte ich einige der größten Nachteile nennen, die die in den meisten europäischen und letztlich in den meisten westlichen Ländern (über die uns die meisten Forschungsdaten vorliegen) praktizierte Koedukation mit sich bringt. Auf dieser Tagung habe ich allerdings nur Zeit für einen äußerst kurzen Überblick.

Als die obligatorische Koedukation 1975 in Österreich eingeführt wurde, waren damit große Hoffnungen auf eine Verbesserung der Chancengleichheit für beide Geschlechter verbunden. Diese beruhten auf der Annahme, dass ein "natürliches" gemeinsames Aufwachsen in der Schule automatisch zu mehr Verständnis zwischen den Geschlechtern und zu gegenseitigem Respekt führen würde. Heute, 25 Jahre später, wissen wir, dass sich diese Erwartungen nicht erfüllt haben. Die Koedukationsforschung hat gezeigt, dass diese in ihrer allgemein praktizierten Form geschlechtsspezifische Stereotype eher verstärkt als abbaut. Über Jahre hinweg befassten sich die diesbezüglichen Studien vor allem mit Mädchen, und erst seit etwa sieben Jahren sind die Jungen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Insgesamt gesehen

hat sich herausgestellt, dass die Koedukation beträchtliche Nachteile für beide Geschlechter mit sich bringt.

Als einige der gravierendsten Nachteile für Mädchen sind folgende zu nennen:

- (a) in Koedukationsklassen und –schulen haben Mädchen weniger Raum zur Verfügung sowohl im wörtlichen als auch im symbolischen Sinne;
- (b) Mädchen erhalten nur einen Bruchteil der Aufmerksamkeit, die Jungen entgegengebracht wird, und zwar von männlichen wie von weiblichen Lehrern;
- (c) Mädchen werden als "Sozialarbeiterinnen" missbraucht, nach dem Motto "man setze ein wohlerzogenes Mädchen neben einen als Störer bekannten Jungen", um eine geordnete Arbeitsatmosphäre in der Klasse zu schaffen;
- (d) gute schulische Leistungen von Mädchen (die überall besser sind als die der Jungen) werden diskriminierenderweise ihrem Fleiß zugeschrieben, gute Leistungen von Jungen ihrer Intelligenz;
- (e) Mädchen, die im Unterricht stören, werden weit härter gemaßregelt als Jungen, die ein solches Verhalten an den Tag legen;
- (f) Jungen lässt man im Unterricht häufiger zu Wort kommen;
- (g) kooperatives Verhalten von Mädchen wird als "Konformität" abgetan, während das Konkurrenzverhalten von Jungen in der Regel von den Lehrern bewundert und positiv gesehen wird;
- (h) die Unterrichtsbeiträge von Mädchen werden von ihren männlichen Mitschülern häufig zerpflückt;
- (i) Mädchen sind sexuellen Belästigungen sowohl physischer als auch verbaler Art durch ihre männlichen Mitschüler ausgesetzt.

Mädchen werden außerdem erniedrigt und lächerlich gemacht; auch heute noch zeigen sich Mädchen wenig an Naturwissenschaften und Mathematik interessiert und entscheiden sich für traditionell "weibliche" Fächer wie Sprachen und Geisteswissenschaften. Gleiches gilt für die Schulwahl – Mädchen besuchen bevorzugt Schulen, die ein traditionell weibliches Fächerspektrum anbieten, und meiden technisch-naturwissenschaftliche Schulrichtungen. Jüngere Studien aus den USA belegen allerdings, dass dieses Muster sich im letzten Jahrzehnt verändert hat und dass die Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern aufholen (während umgekehrt die Jungen sich keineswegs verstärkt den Geisteswissenschaften und traditionell weiblichen Berufen zuwenden).

Die Stärken der Mädchen werden oftmals nicht als solche wahrgenommen: kooperatives Verhalten, großes schulisches Engagement, soziale Intelligenz, gute Leistungen, um nur einige zu nennen.

In den ersten Jahren der Geschlechterforschung in der Schule (seit Ende der siebziger Jahre) befassten sich die meisten Studien mit Mädchen. Es wurden Programme zur Unterstützung

von Mädchen entwickelt und durchgeführt. Die Folge war jedoch – noch verstärkt durch die generelle Krise des Mannes in der westlichen Welt -, dass die Jungen noch mehr störten und noch schwieriger wurden. Dadurch wurde deutlich, dass die Koedukation nur verbessert werden kann, wenn man mit beiden Geschlechtern arbeitet. Die Forscher (zum Großteil Frauen!) wandten sich also verstärkt den Jungen zu, insbesondere Jungen bis zum Alter von 14-15 Jahren. Zudem wurde ein neuer Ansatz entwickelt: In den frühen Tagen der genderbewussten Arbeit in Schulen (insbesondere mit Mädchen) ging man davon aus, dass Mädchen gegenüber Jungen Defizite hätten. Seit Ende der achtziger Jahre dann wurde ein die Unterschiede respektierender Ansatz entwickelt, dem die Vision einer Schule zugrunde lag, die Jungen und Mädchen Chancengleichheit bot, indem sie nicht-traditionelle geschlechtsspezifische Stereotypen förderte, anstatt überkommene geschlechtsspezifische Stereotypen zu zementieren.

Welche Nachteile beinhaltet demnach die Koedukation für Jungen?

Die offensichtlichsten sind folgende:

- (a) Jungen haben große Probleme im Bereich der sozialen Kompetenz;
- (b) kooperative Arbeitsmethoden fallen ihnen schwer (z.B. Gruppen- und Teamarbeit), während Mädchen umgekehrt mit kompetitiven Methoden mehr Schwierigkeiten haben;
- (c) Jungen tendieren dazu, Konflikte durch physische und verbale Aggression zu "lösen";
- (d) sie zeigen weit schlechtere Leistungen im Fremdsprachenunterricht;
- (e) generell zeigen männliche Schüler schlechtere schulische Leistungen, bleiben häufiger sitzen und weisen eine höhere Abbruchquote auf. (Interessanterweise kehrt sich dieser Trend im Hochschulbereich, z.B. an der Universität, um).

Bislang haben wir recht effektive schulische Programme für Mädchen entwickeln können, was bei den Jungen nicht der Fall ist. Die Gründe hierfür sind vielfältig und können an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Wenn eine Schule sich auf geschlechtsspezifische Aspekte konzentrieren und entsprechende Programme entwickeln will, dann bedarf es unbedingt eines soliden theoretischen Hintergrundes. Anders als bei Mädchen, werden die mangelnde soziale Kompetenz von Jungen und ihre Defizite an emotionaler Intelligenz "augenzwinkernd" hingenommen und damit ständig weiter verstärkt. Diese Haltung hat fatale Folgen für beide Geschlechter: Die Jungen, für die die Missachtung von Grenzen ein wichtiger Bestandteil des – herkömmlichen – Männlichkeitsideals ist, werden in ihrem Verhalten bestätigt und dazu ermuntert, immer wieder neue Grenzen auszutesten und bis zum Äußersten zu gehen. Die Mädchen hingegen leiden weiter unter diesem Verhalten. Letzteres gilt zudem auch für Jungen, die sich nicht dem "gängigen" männlichen Verhalten angepasst haben.

Folglich sind für die nicht-sexistische Arbeit in der Schule unbedingt zwei Prioritäten zu beachten:

- (a) Grenzen setzen;
- (b) die Jungen zu Sensitivität und Introspektion erziehen Werte, die im traditionellen westlichen Bild von Männlichkeit keinen Platz haben.

# 3.1. Wie Schulen angesichts dieser Situation reagieren können – das Beispiel des Gymnasiums Rahlgasse in Wien

In den vergangenen acht Jahren hat die Schule ihre Entwicklungsarbeit auf die Verbesserung der Koedukation für beide Geschlechter ausgerichtet und eine Reihe von Programmen und Tätigkeiten initiiert, die dazu dienen sollen, eine Schule zu schaffen, die Chancengleichheit für Mädchen und Jungen bietet. Von 1992 bis 1996 lag der Schwerpunkt auf der intensiven Betreuung von Mädchen und später dann auf der Sozialisierung von Jungen, da deutlich wurde, dass Methoden, die bei Mädchen erfolgreich waren, bei Jungen nicht griffen. Folglich mussten die Lehrer eine Reihe ganz neuer Unterrichtsmethoden erarbeiten.

Wie oben erwähnt, hat die Schule eine lange Reformtradition, die bis in die Gründungsjahre zurückreicht. Die Einführung eines Mädchenschwerpunkts (später Genderschwerpunkts) stieß auf Seiten des Lehrerkollegiums auf beträchtlichen Widerstand (wenngleich mit solchem bei geschlechtsbezogenen Fragen zu rechnen ist!). Dies sollte sich jedoch zu einem späteren Zeitpunkt ändern. Das Experiment mit einer ausschließlichen Mädchenklasse sprengte die scheinbare Harmonie innerhalb des Lehrerkollegiums, denn das Projekt fand (unerwarteterweise!) sowohl erbitterte Gegner als auch begeisterte Befürworter. Der Grund dafür lag nicht nur darin, dass es dabei um eine geschlechtshomogene Klasse ging, sondern um eine geschlechtshomogene Klasse, die nach feministischen Grundsätzen geleitet wurde. Noch größeren Aufruhr rief dies außerhalb der Schule hervor, im Stadtschulrat von Wien und in der gesamten Lehrerschaft. Zudem löste das Projekt eine intensive, kontroverse Diskussion in den Medien aus. Ich kann an dieser Stelle nicht weiter ins Detail gehen, doch wurde das Experiment wissenschaftlich evaluiert, und die Studie ist über das Österreichische Ministerium für Wissenschaft und Bildung erhältlich.

#### 3.2. Was bieten wir an / wo stehen wir im Jahr 2000?

Wir haben Mädchenbetreuungslehrerinnen, die ausschließlich für Mädchen da sind und regelmäßige Beratungsstunden abhalten.

Wir haben auch Bubenbetreuungslehrerinnen. Das Konzept der Beratungsstunden wurde jedoch von den Jungen nicht angenommen, so dass wir hier eine andere Lösung finden müssen.

Beide "Vertrauenslehrerinnen" fungieren auch als Sprecherinnen für Mädchen und Jungen und treten für deren Interessen ein. Sie wirken bei ihrer Sozialisation aktiv unterstützend.

Wir haben zwei Jahre lang eine ausschließliche Mädchenklasse angeboten, die nach feministischen Grundsätzen geleitet wurde. Wir erwägen, solche Klassen künftig regulär anzubieten, sobald es uns gelungen ist, eine zufriedenstellende Alternative für Jungen zu entwickeln.

Wir bieten Kurse für jüngere Mädchen an (10 bis 12 Jahre,) die "Mädchen in Bewegung" genannt werden und in denen es um Körperbewusstsein und Selbstbehauptung geht.

Während des Sportunterrichts nehmen die Mädchen an Selbstverteidigungskursen teil. Dabei sollen sie vor allem Erfahrungen mit dem Prozess der Selbstverteidigung machen und weniger mit Konfrontation.

Näh- und Technikunterricht sind sowohl für Jungen als auch Mädchen Pflichtfächer. Die Lehrer haben dafür sogar einen neuen Lehrplan erarbeitet.

Zu Beginn des Schuljahres 1997/98 wurde eine neue naturwissenschaftliche und fächerübergreifende Lehrveranstaltung eingeführt. Diese sogenannte "Lernwerkstatt" wendet sich an dreizehnjährige Schüler und Schülerinnen und umfasst praktische Demonstrationen und individuell auswählbare Forschungsaufgaben. Der Lehrer tritt dabei nur als Koordinator und Experte für die Forschungskompetenzen auf. Ein solcher Ansatz ist dazu geeignet, Mädchen für naturwissenschaftliche Themen und Forschungsmethoden zu interessieren. Zu den in den neuen Lehrveranstaltungen angebotenen Fächern gehören Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geometrie und handwerkliche Berufe. Seit der Einführung dieser Lehrveranstaltung entscheiden sich wesentlich mehr Mädchen als früher für den naturwissenschaftlichen Zweig unserer Schule.

Wir veranstalten jedes Jahr einen Tag mit Workshops, die ausschließlich für Jungen oder für Mädchen bestimmt sind und in denen sie Erfahrungen mit nicht-traditionellen Aspekten von Männlichkeit/Weiblichkeit sammeln können (Jungen arbeiten im Kindergarten, Mädchen reparieren Autos, Jungen müssen gleichzeitig einkaufen gehen und sich um Kleinkinder kümmern, usw.). Insgesamt finden rund 50 Workshops statt. Diese sogenannten "Mädchenund-Buben-Tage" haben sich als großer Erfolg erwiesen.

Wir nehmen gemeinsam mit jeweils einer Sekundarschule in Hamburg und Stockholm an einem Comenius-Projekt der EU zur "Chancengleichheit in Schulen" teil.

Im Herbst 2000 leiteten wir die Versuchsphase eines "Mediationsprojektes" ein, in dessen Rahmen Schüler und Schülerinnen zu Mediatoren bei Konflikten ausgebildet werden, wobei geschlechtsbezogene Aspekte besondere Berücksichtigung finden.

Wir nehmen an einem Projekt mit der Bezeichnung "Girls' power – Boys' power" teil. Dabei handelt es sich um ein Pilotprojekt in Zusammenarbeit mit der Soziologin Edit Schlaffer vom Ludwig-Boltzmann-Forschungszentrum in Wien, in dessen Rahmen ein Curriculum für ein Selbstbewusstseinstraining erarbeitet wird, mithilfe dessen sowohl Jungen als auch Mädchen nicht-traditionelle Verhaltensweisen und Eigenschaften erlernen sollen.

Unserer Überzeugung nach ist es heute für beide Geschlechter von fundamentaler Bedeutung, Kompetenzen und Eigenschaften zu entwickeln, die über die traditionellen Geschlechterrollen hinausgehen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir uns jedoch mit tief verwurzelten Stereotypen auseinandersetzen, die immer noch von Generation zu Generation weitergegeben werden, obwohl in den vergangenen Jahrzehnten ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, der insbesondere zur Desorientierung männlicher Jugendlicher geführt hat. Die Koedukation in unserer Schule spiegelt die sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Mädchen und

Jungen wider und nutzt diese Unterschiede, um die Möglichkeiten und Chancen beider Geschlechter zu erweitern. Den Schülern und Schülerinnen sollen Verhaltensmuster und geschlechtsspezifische Stereotypen zu Bewusstsein gebracht und beides für sie transparent gemacht werden.

Zusammenfassend würde ich sagen: Im Gymnasium Rahlgasse wurde in den vergangenen acht Jahren viel getan, doch in vieler Hinsicht (insbesondere im Hinblick auf die Jungen) stehen wir erst am Anfang eines langen Weges.

# 4. Den Bedürfnissen von Hochbegabten Rechnung tragen: das Modell der optimalen Anpassung

Franz J. Mönks

### 4.1. Menschliche Entwicklung und Hochbegabung

Alle Menschen werden in eine soziale Wirklichkeit hineingeboren. Sie alle versuchen, sich in diese Sozialumgebung zu integrieren und ihr Potential zu entfalten. Die meisten Eltern betrachten es als ihre Hauptaufgabe, ihre Kinder so zu erziehen, dass sie sich in die Gesellschaft einfügen und ein angemessenes Verhalten entwickeln. Neben diesen eher sozial definierten Zielen bemühen sich viele, wenn auch nicht alle Eltern, ihre Kinder so zu erziehen, dass sie sich entsprechend ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entwickeln können. Neugeborene verfügen von Anfang an über bestimmte Anlagen, die ihre spätere Persönlichkeitsentwicklung prägen. Neugeborene Babys unterscheiden sich hinsichtlich folgender Anlagen: motorische Aktivität, generelle Erregbarkeit und Ansprechbarkeit. Diese Anlagen bilden die Grundlage für soziale Interaktion und Beziehungen sowie für eine intensive oder spärliche Kommunikation mit der Umwelt.

Die Entwicklungspsychologie unterscheidet zwischen kognitiver Entwicklung, sozialemotionaler Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung. Persönlichkeit wird oft als das gezeigte verbale, kognitive und emotionale Verhalten in einem sozialen Kontext definiert. Zwar ist es möglich, zwischen kognitiver und sozialer Entwicklung zu unterscheiden, doch lassen sich beide nicht voneinander trennen. Es ist evident, dass die kognitive Entwicklung für die Gesamtentwicklung des Kindes eine besondere Rolle spielt. Ein gutes Beispiel ist dafür ist das Bindungsverhalten – wobei Bindung als die primäre soziale Verbindung betrachtet wird, die zwischen einem Kind und seiner Betreuerin/seinem Betreuer entsteht. Voraussetzung für die Entwicklung von Bindungsverhalten ist, dass Kinder in der Lage sind, das Gesicht ihrer Mutter von anderen Gesichtern zu unterscheiden und die Mutter als die Person zu erkennen, die sie gestern und an vielen Tagen davor gesehen haben. Dieses Beispiel zeigt, dass die kognitive Entwicklung (Unterscheidungsvermögen und Erkennen) nicht die Ursache für die sozial-emotionale Entwicklung, aber deren notwendige Voraussetzung ist. Es gibt noch zahlreiche weitere Zusammenhänge zwischen den kognitiven Fähigkeiten und der sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern. Ebenso trifft es zu, dass die Interaktionen von Kindern mit Anderen bis zu einem gewissen Grad durch die kognitiven Fähigkeiten, über die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen, behindert oder erleichtert werden. Durch eine Veränderung und Zunahme ihrer kognitiven Fähigkeiten verändern sich auch die sozialen und emotionalen Interaktionen mit Anderen.

Bereits vor 60 Jahren übte der niederländische Psychologe Dr. Luning Prak (1936) Kritik an dem mangelnden Verständnis von Schulen und Lehrern für Hochbegabte. So spricht er vom "Unsinn des Kalenderdogmas", wobei er sich auf den "Mythos des Egalitarismus" bezieht, demzufolge gleichaltrige Kinder so behandelt werden, als wären sie gleich. Es sei undemokratisch und ungerecht, die Kinder in den Schulen zum "Durchschnitt" zu erziehen und zu unterrichten, d.h. mit dem Ziel, dass sie alle ein mehr oder weniger gleiches Niveau erreichen. Und das im Jahre 1936!

Verhält es sich heute anders? Werden die Kinder in unseren Schulen entsprechend ihren Fähigkeiten unterrichtet?

Bevor wir uns mit der sozial-emotionalen Entwicklung hoch begabter Kinder befassen, müssen wir ein wenig näher betrachten, was Entwicklungspsychologie als Wissenschaft bedeutet und was man unter Hochbegabung versteht.

### 4.2. Blickpunkt Entwicklungspsychologie

Der Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist innerhalb der Gesamtdisziplin Psychologie einzigartig. Die Entwicklungspsychologen untersuchen die Veränderung von Motiven und Verhalten im Laufe des Lebens. Dabei konzentrieren sie sich auf drei zentrale Fragen:

- (a) was ist psychische Entwicklung: Hier geht es um die Frage der Definition von Entwicklung und um Entwicklungstheorien. Eine Antwort auf diese Frage impliziert eine Beschreibung der nächsten Frage;
- (b) warum vollzieht sich Entwicklung, welches sind die Ursachen für Entwicklung, was wird von innen und was von außen gesteuert (endogen contra exogen);
- (c) wie lassen sich Entwicklungsprozesse untersuchen.

Wir werden uns hier mit den ersten beiden Fragen näher befassen.

Die vier wichtigsten Entwicklungstheorien sind folgende:

- (a) die Lerntheorie, auch Mechanismus-Auffassung genannt;
- (b) die Reifungstheorie, auch Organismus-Auffassung genannt;
- (c) die kognitive Theorie; und
- (d) die psychoanalytische Theorie.

Der Lerntheorie zufolge ist jedes Verhalten erlerntes Verhalten. Das Verhalten unterliegt den Gesetzen des Lernens. Wenn wir diese Gesetze kennen, dann wissen wir auch, wie wir das Verhalten beeinflussen und angemessenes Verhalten hervorrufen können. Beobachtungslernen und Konditionierungseffekte sind hier die wichtigsten verursachenden Prinzipien.

Die Reifungstheorie geht davon aus, dass eine durch Reifungsmechanismen bestimmte Entwicklung in ihrer reinen Form unabhängig von Übung und Unterricht verläuft.

Die kognitive Theorie konzentriert sich auf die geistige/kognitive Entwicklung und auf Ähnlichkeiten zwischen Kindern. Laut Piaget, dem Hauptvertreter dieser Theorie, resultiert die Entwicklung eines Kindes aus der Erkundung seiner Umgebung und der Interaktion mit dieser, das heißt, eine anregungsreiche Umgebung stellt dem Kind mehr Material und Möglichkeiten zur Verfügung, die es nutzen kann, und hilft ihm damit, sich rascher zu entwickeln. Weil der Schwerpunkt hier auf der Interaktion liegt, wird diese Theorie auch als interaktionistische Theorie bezeichnet.

Die psychoanalytische Theorie betrachtet die Entwicklung der Persönlichkeit als den zentralen Entwicklungsprozess; die Entwicklung von Sprache, Wahrnehmung und Kognition ist zweitrangig. Freud betonte die Bedeutung der Interaktion zwischen den Bedürfnissen und Wünschen des Kindes und der Behandlung des Kindes durch die betreuenden Personen.

Alle Theorien gehen davon aus, dass Entwicklung, welche als Veränderung betrachtet wird, das Ergebnis von Interaktion ist. Die Unterschiede liegen in den Erklärungen dafür, wie sich diese Veränderungen vollziehen, d.h. durch welche Faktoren die Interaktion bestimmt wird. Für die Vertreter der Lerntheorie werden Interaktionen von außen bestimmt, während die Vertreter der Reifungstheorie das Gegenteil behaupten: Interaktion werde von innen bestimmt. Für die Anhänger der psychoanalytischen und der kognitiven Theorie spielen sowohl die Reifung als auch die Umgebung eine wichtige Rolle. Beide können als interaktionistische Ansätze betrachtet werden. Für Freud ist die Umgebung für die Entwicklung des Ich und des Über-Ich verantwortlich. Für Piaget wird die mentale Entwicklung durch Reifung und äußere Einflüsse bestimmt.

Entwicklung als Veränderungsprozess erfolgt durch die Interaktion zwischen Individuen und ihrer Umgebung. In diesem Punkt stimmen alle Theorien überein. Man beachte, dass keine Theorie in Reinform existiert. Unserer Meinung nach ergänzen die verschiedenen Theorien einander. Wir definieren die psychische Entwicklung folgendermaßen:

Die psychische Entwicklung ist ein dynamischer und lebenslanger Prozess. Die Interaktion zwischen dem Wesen eines Individuums und der Umgebung bestimmt, welches Verhalten und welche Verhaltensmotive sich herausbilden und manifestieren.

Jedes Individuum lebt in einer bestimmten historischen Periode, einer bestimmten soziokulturellen Situation und in einer bestimmten Familie. All diese Umweltvariablen können die Entwicklung des Individuums in positiver wie in negativer Richtung beeinflussen. So hängt es beispielsweise von der Kreativität und der Energie der Eltern ab, ob ein musikalisches Wunderkind oder ein hochintelligentes Kind hervorragende Leistungen vollbringen können. Sie müssen gute Lehrer finden, eine anregende Umgebung bieten und das Kind so erziehen, dass seine Motivation zu üben und etwas zu leisten, erhalten bleibt. Jede Begabung benötigt eine unterstützende und anregende Umgebung, um sich entwickeln zu können! Dies ist eine sehr allgemeine Aussage und sie trifft immer zu. Die Frage bei hoch begabten Kindern lautet jedoch: Haben sie – im Vergleich zu durchschnittlich begabten Kindern – unterschiedliche sozial-emotionale Bedürfnisse und wie können die Erzieher auf diese Bedürfnisse eingehen?

Bevor wir diese Frage beantworten, müssen wir wissen, was man unter Hochbegabung versteht.

### 4.3. Was ist Hochbegabung: vier unterschiedliche Modelle

Laut Hany (1987) gibt es Dutzende verschiedener Konzepte und Modelle zur Definition von Hochbegabung. Dies erschwert die Entwicklung einer ausgewogenen und sinnvollen Theorie.

Wenn wir die verschiedenen Definitionen in vier Hauptkategorien unterteilen, ergeben sich die nachstehenden Modelle. Ein Modell ist eine vereinfachte Darstellung zur Veranschaulichung der wesentlichen Charakteristika eines Untersuchungsgestands. Daher stellt es notwendigerweise eine Vereinfachung der Realität dar.

#### 4.3.1. Fähigkeitsmodelle

Die Vertreter dieser Richtung halten Hochbegabung für etwas relativ Stabiles, das unabhängig von Kultur, historischem Hintergrund und Umgebung existiert. Der bekannteste Vertreter dieser Auffassung ist der amerikanische Forscher und Psychologe Lewis M. Terman (1877-1956). Bereits 1905 legte er ein wissenschaftliches Interesse an der Hochbegabung an den Tag, als er an der Cornell University seine Dissertation über sieben "dumme" und sieben "kluge" Jungen verteidigte. Er ist der Pionier der Lebenslaufforschung bei hoch begabten Personen. 1921/22 begann er eine Längsschnittuntersuchung mit über 1500 hoch begabten Schülern (im Alter von 6 bis 12 Jahren), die heute noch fortgesetzt wird.

Die offizielle Definition für Hochbegabung in den Vereinigten Staaten kann den Fähigkeitsmodellen zugeordnet werden. Sie wurde erstmals im Marland-Bericht veröffentlicht und wird daher als Marland-Definition bezeichnet:

'Hoch begabte Kinder sind Kinder, die aufgrund ihrer herausragenden Fähigkeiten, welche von beruflich dazu qualifizierten Personen ermittelt wurden, über hohe Leistungsmöglichkeiten verfügen. Diese Kinder benötigen ein differenziertes Unterrichtsangebot und Fördermaßnahmen, die für gewöhnlich in der Regelschule nicht geboten werden, damit sie ihren Beitrag für sich selbst und die Gesellschaft leisten können. Kinder mit hohen Leistungsmöglichkeiten sind jene, die in einem oder mehreren der folgenden Bereiche nachgewiesene Leistungen erbracht haben oder über potentielle Fähigkeiten verfügen:

- (i) generelle intellektuelle Fähigkeiten
- (ii) spezifische akademische Eignung
- (iii) kreatives oder produktives Denken
- (iv) Führungsqualitäten

- (v) darstellende Künste
- (vi) psychomotorische Fähigkeiten' (Marland, 1972, S. IX).

Obwohl diese Definition eine richtungsweisende Bedeutung für viele Hochbegabtenprogramme in den Vereinigten Staaten erlangt hat, ist sie nur von eingeschränkter Gültigkeit, weil wichtige Faktoren wie Motivation und soziale Umgebung darin nicht berücksichtigt werden. Von großem Wert ist jedoch die Unterscheidung, die zwischen potentiellen und verwirklichten Fähigkeiten getroffen wird. Leistungsversager sind oftmals Schüler mit hohem Potential und schlechten Ergebnissen.

Laut Gardner (1983) gibt es mehr als eine Art von Intelligenz. Diese moderne Auffassung von Intelligenz erscheint sehr produktiv und hilfreich, denn manche Kinder zeigen bisweilen nur in einem bestimmten Bereich außergewöhnliche Begabung. Gardner unterscheidet zwischen den folgenden sieben Arten von Intelligenz: (a) sprachliche (b) logisch-mathematische, (c) visuell-räumliche, (d) musikalische, (e) körperlich-kinästhetische, (f) intrapersonelle und (g) interpersonelle Intelligenz. In seinem Buch *Creating Minds* (1993) (dt. *So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken*, 1996) beschreibt er diese Arten von Intelligenz anhand einer Analyse des Lebens von sieben äußerst kreativen Persönlichkeiten und ordnet diese sieben Personen jeweils einer der oben aufgeführten Intelligenzformen zu: T.S. Elliot, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Strawinsky, Martha Graham, Sigmund Freud, und Mahatma Gandhi (siehe Mönks, 1995).

#### 4.3.2. Kognitive Komponentenmodelle

Kognition ist ein allgemeiner Begriff für Informationsverarbeitung und bezieht sich auf den Erwerb sowie die Speicherung und Anwendung von Wissen. Die Vertreter dieser Richtung wollen wissen, worin sich hoch begabte Kinder in ihrer Art der Informationsverarbeitung von durchschnittlich begabten Kindern unterscheiden. So sind hoch begabte Kinder zum Beispiel früher zu metakognitivem Denken (Reflektieren über das Denken) in der Lage. Da dieser Vorgang die Grundlage für "intelligentes" Handeln darstellt, schlagen viele Forscher vor, von QI anstatt von IQ zu sprechen, wobei QI für Qualität der Informationsverarbeitung steht.

#### 4.3.3. Leistungsorientierte Modelle

Die Vertreter dieser Richtung betrachten Leistungen als das feststellbare Resultat von vorhandenen Anlagen. Sie machen jedoch einen Unterschied zwischen potentiellen und verwirklichten Anlagen. Leistungsversager mögen zwar über ein hohes intellektuelles Potential verfügen, doch findet dieses keinen Ausdruck in außergewöhnlichen Leistungen. Wir wissen, dass nicht alle hoch begabten Menschen fähig sind, die ihnen angeborenen Anlagen zu entwickeln, da Entwicklung ein interaktiver Prozess ist. Wenn sich die Umgebung eines Kindes als nicht unterstützend oder gar als Hindernis erweist, kann sich das vorhandene Anlagenpotential oft nicht richtig entwickeln. Eine frühe Ermittlung und Förderung hoch

begabter Kinder ist wichtig, weil viele hoch begabte Kinder ihre Begabung und ihre Anlagen nicht gern zeigen. Dieses Modell entspricht unserer eigenen Auffassung.

#### 4.3.4. Soziokulturell/psychosozial orientierte Modelle

Die Vertreter dieser Auffassung gehen davon aus, dass die Entwicklung vorhandener Anlagen von den politischen Entscheidungsträgern, vom jeweiligen historischen Hintergrund und von einer generell positiven Einstellung gegenüber Hochbegabten abhängt. Wenn öffentliche Meinung und politische Entscheidungsträger die Forschung über Hochbegabung und Hochbegabtenbildung nicht befürworten, dann besteht die Gefahr, dass das einzelne hoch begabte Kind sich nicht entsprechend seiner entwicklungsmäßigen und intellektuellen Bedürfnisse entwickeln kann. Eine unterstützende Haltung gegenüber Hochbegabten auf der Makroebene ist von größter Bedeutung.

Diese vier Modellauffassungen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen einander oder akzentuieren verschiedene Gesichtspunkte. Die dritte und vierte Auffassung haben nicht nur einen theoretischen Bezug, sondern sind auch für Schule und Bildung von Belang. Hier verbinden sich Theorie und Praxis miteinander, und unsere eigene Auffassung wäre hier anzusiedeln.

### 4.4. Hochbegabung: ein Mehr-Faktoren-Modell

Renzulli (1978; 1981) entwickelte das "Drei-Komponenten-Modell" der Hochbegabung. Dazu stellt er folgendes fest: "Hochbegabung entsteht durch die Interaktion von drei grundlegenden Gruppen menschlicher Fähigkeiten – dies sind überdurchschnittliche Fähigkeiten, ein hohes Maß an Ausdauer/Aufgabenbewusstsein und ein hohes Maß an Kreativität. Kinder, die manifest eine Interaktion zwischen diesen drei Gruppen entwickeln oder dazu fähig sind, benötigen eine breite Vielfalt an Bildungs- und Fördermöglichkeiten, die für gewöhnlich nicht durch die regulären Bildungsangebote bereitgestellt wird" (Renzulli, 1978, S. 182). Es ist darauf hinzuweisen, dass Renzullis Definition nicht nur die Kriterien zur Ermittlung von Hochbegabung nennt, sondern auch Aussagen dazu macht, welche Art von Förderung durch Erziehung und Bildung hoch begabte Kinder benötigen. Er war der erste, der die Ermittlung von Hochbegabung mit geeigneten Fördermaßnahmen verband.

Allerdings lässt dieses Konzept den interaktiven Charakter der menschlichen Entwicklung und das dynamische Zusammenspiel von Entwicklungsprozessen außer Acht. Wir haben daher Renzullis Modell aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive abgeändert und erweitert: Wir nennen drei Persönlichkeitsfaktoren: hohe intellektuelle Kapazitäten, Motivation und Kreativität; und drei Umgebungsfaktoren; Familie, Schule und Freunde/Peergruppe.

Wir definieren Hochbegabung folgendermaßen:

Hochbegabung, so wie sie sich in herausragenden (intellektuellen) Leistungen zeigt, ist das Ergebnis von unterstützender Interaktion zwischen den drei Persönlichkeitsmerkmalen Kreativität, Motivation und hohen intellektuellen Kapazitäten, und den sozialen Kontexten von Familie, Schule und Peergruppe (siehe Abb. 1).

Wir konzentrieren uns hier auf die intellektuelle Hochbegabung, wohlwissend, dass es noch andere Arten außergewöhnlicher Begabung gibt. Wir haben auch die Bedeutung der gezeigten Leistung betont, doch ist uns bewusst, dass nicht alle Individuen in der Lage und/oder gewillt sind, ihr Potential durch Leistung unter Beweis zu stellen.

In Abb. 1 erscheinen die sozialen Kontexte von Familie, Schule und Peergruppe als die wichtigsten sozialen Lernumgebungen für ein Kind. Es ist daher äußerst wichtig, dass sich diese Umgebungen unterstützend und interessiert zeigen. Die Persönlichkeitsmerkmale lassen sich folgendermaßen beschreiben: hohe (intellektuelle) Kapazitäten umfassen eine gute Lernfähigkeit, eine hohe Gedächtnisleistung, die Fähigkeit zu räumlich-abstraktem Denken, die Fähigkeit, in verschiedenen Bereichen neue Aufgaben zu bewältigen, das heißt also, kreative Produktivität.

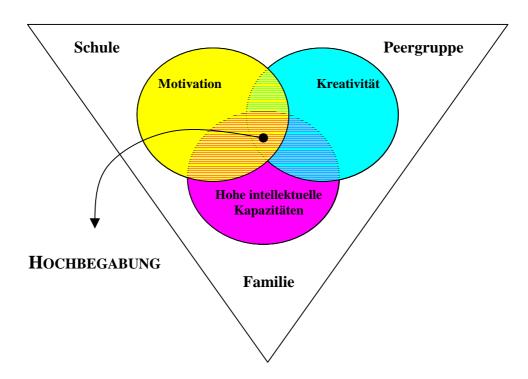
Diese hohen intellektuellen Kapazitäten werden häufig durch Intelligenzquotienten (IQ) angegeben. Als allgemeiner Mindestwert für Hochbegabung wird oftmals ein IQ-Wert von 130 oder höher oder eine gleichwertige Leistung angesetzt. Dieser Mindestwert ist deswegen als allgemein anzusehen, weil die Auswertung von Intelligenztests von der Standardisierung eines Tests und von der qualitativen Analyse der Testergebnisse abhängt. Die Auswertung von Testergebnissen ist schwierig, und das gilt besonders bei Leistungsversagern. Intelligenzquotienten vermitteln den Eindruck von "harten Zahlen"; am Zentrum für Begabungsforschung (Nijmegen) ermitteln wir jedoch niemals Intelligenzquotienten, sondern Intelligenzprofile.

Kreativität findet ihren Ausdruck in der Freude an der Lösung von Problemen, in produktivem Denken, in der Originalität von Lösungen, in flexiblem Denken. Kreativität wird, anders als Gardner (1993) es tut, nicht als eine bereichsspezifische Fähigkeit betrachtet, sondern eher als die generelle Fähigkeit, Lösungen zu finden und neue Herangehensweisen an Probleme auszuprobieren.

Motivation ist der Motor des menschlichen Verhaltens. Alle Aktivitäten und unser ganzes Verhalten sind motivationsgeleitet. Wenn die Motivation für die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe stark genug ist, dann können Schwierigkeiten und Hindernisse überwunden werden, d.h. Risiken und Unsicherheitsfaktoren können in Kauf genommen werden; das ist ein wichtiger Aspekt der Zukunftsperspektive. Motivation heißt auch, dass eine Person sich von einer bestimmten Aufgabe oder Zielsetzung angezogen fühlt, dass sie mit Freude daran arbeitet; das ist die Gefühlskomponente. Außerdem bedeutet Motivation, dass eine Person kurz- und langfristige Pläne machen kann; das ist die kognitive Komponente. Motivation ist ein Rahmenkonzept und umfasst als solches Renzullis "task commitment".

Hohe (intellektuelle) Kapazitäten stellen ein Potential für herausragende oder außergewöhnliche Leistungen in einem oder mehreren Bereichen dar. Dieses Potential kann sich aber nur manifestieren, wenn eine starke Motivation und eine unterstützende Umgebung vorhanden sind. Potential und Sozialumgebung müssen in positiver Weise zusammenwirken.

Abbildung 1: Mehr-Faktoren-Modell der Hochbegabung



Dieses interaktionistische Erklärungsmodell für Hochbegabung bildet die Grundlage für die Forschung und Beratung im Zentrum für Begabungsforschung (CGS) der Universität Nijmegen. Für die Beratung beispielsweise bedarf es einer "ganzheitlichen Sicht" des Kindes oder Jugendlichen: Um sinnvoll zu beraten, ist eine gründliche Diagnose der betreffenden Person und ihrer Sozialumgebung erforderlich. Der Beratungsbedarf wächst. Während des Zeitraums zwischen März 1988 (Eröffnung des CSG) und März 1993 wurden 581 Kinder untersucht sowie ihre Eltern und teilweise ihre Lehrer beraten. Außerdem wurden mehrere Hundert Telefon- und Kurzberatungen durchgeführt. Die Hauptaltersgruppe der untersuchten Kinder waren die 4 bis 12jährigen. Von den untersuchten Kindern waren 171 Mädchen und 410 Jungen. Was hat dieses (Miss)verhältnis wohl zu besagen hat?

# 4.5. Kognitive Anlagen und sozial-emotionale Bedürfnisse hoch begabter Kinder

Wie bereits gesagt wurde, wirkt sich das kognitive Kompetenzniveau auf das soziale und emotionale Verhalten aus. Ebenso wurde festgestellt, dass Neugeborene von Anfang an in drei grundlegenden Bereichen ein unterschiedliches Verhalten zeigen: Aktivität, Erregbarkeit und Ansprechbarkeit. Zahlreiche Studien belegen, dass in diesen Verhaltensbereichen frühe Persönlichkeitsunterschiede zwischen Babys bestehen. Es liegen jedoch keine Untersuchungen über das frühe Verhalten hoch begabter Kinder vor. Viele Fallstudien und Berichte von Eltern deuten jedoch darauf hin, dass viele, wenn auch nicht alle hoch begabten Kinder ein hohes Maß an Aktivität und Erregbarkeit zeigen. Erregbarkeit bedeutet: Manche Babys schreien viel, aber andere nicht; manche Babys schlafen unruhig und eher wenig, während andere problemlos schlafen; manche Babys sind immer damit beschäftigt, ihre Umgebung zu beobachten, während andere nicht daran interessiert scheinen, was in ihrer Umgebung geschieht.

Es ist von größter Bedeutung für die sozial-emotionale Entwicklung jedes Kindes und des hoch begabten Kindes im Besonderen, dass Erzieher und Eltern diese Persönlichkeitsmerkmale von Anfang an in angemessener Weise berücksichtigen. Wie können wir die typischen (kognitiven) Stärken hoch begabter Kinder ermitteln und welche Art von Problemen könnte sich aus diesen Stärken ergeben? Wenn Neugeborene über ein hohes Maß an Energie verfügen, dann kann dies zu beträchtlichen Problemen führen, wenn die Eltern nicht in der Lage sind, mit der individuellen Stärke des Kindes umzugehen. Sind die Eltern nicht fähig oder nicht bereit, auf die speziellen Bedürfnisse eines solchen Babys einzugehen, dann kann das Kind "schwierig" werden und Unsicherheiten entwickeln. Webb (1993) hat versucht, die typischen Stärken hoch begabter Kinder und die eventuell daraus entstehenden Probleme zu kategorisieren.

Merkmale	Mögliche Probleme		
Nimmt Informationen rasch auf und behält sie leicht	Ungeduldig mit der Langsamkeit Anderer; mag keine Routine und keinen Drill; sperrt sich gegen den Erwerb von Grundfertigkeiten; macht Konzepte übermäßig komplex		
Wissbegierde, intellektuelle Neugier; intrinsische Motivation; Bedeutungssuche	Stellt peinliche Fragen; eigensinnig; lehnt Anleitung ab; scheint an übermäßig vielem interessiert; erwartet das Gleiche von Anderen		
Fähigkeit zur Konzeptualisierung, Abstraktion und Synthese; hat Freude an Problemlösung und intellektueller Betätigung	Übersieht Einzelheiten; lehnt Üben und Drill ab; stellt Unterrichtsmethoden in Frage		
Hat Freude daran, Dinge und Menschen in Strukturen und Ordnungen einzufügen; strebt nach Systematisierung	Konstruiert komplizierte Regeln oder Systeme; wird als rechthaberisch, rüde oder tyrannisch empfunden		
Reicher Wortschatz und große sprachliche Gewandtheit; breites Wissen auf anspruchsvollen Gebieten	Verwendet bestimmte Worte, um Situationen zu entfliehen oder sie zu vermeiden; langweilt sich in der Schule oder in Gesellschaft von Altersgenossen; wird von anderen als "Besserwisser" angesehen		
Kreativ und erfinderisch; tut Dinge gern auf neue Weise	Wirft Pläne über den Haufen oder lehnt bereits Bekanntes ab; wird von Anderen als anders und sonderbar angesehen		

Merkmale	Mögliche Probleme		
Hohe Konzentrationsfähigkeit; lange Aufmerksamkeitsphasen in Interessensbereichen; zielgerichtetes Verhalten; Ausdauer	Duldet keine Unterbrechungen; vernachlässigt Pflichten und Menschen in Phasen der Konzentration auf bestimmte Interessen; Starrköpfigkeit		
Sensibilität; Empathie für Andere; Wunsch, von Anderen akzeptiert zu werden	Empfindlichkeit gegenüber Kritik oder Ablehnung der Peergruppe; erwartet von anderen, dass sie gleichartige Werte haben; Erfolgs- und Anerkennungsdrang; fühlt sich anders und entfremdet		
Große Energie, Aufgewecktheit, Eifer; Phasen intensiver Anstrengung	Frustration über Untätigkeit; Eifer kann andere stören; Zeitpläne; benötigt ständig Anregung; gilt als hyperaktiv		
Selbstständig; arbeitet lieber für sich allein; verlässt sich nur auf sich selbst	Lehnt es ab, Eltern und Freunde einzubeziehen; nicht zur Anpassung bereit; unkonventionell		
Ausgeprägter Sinn für Humor	Erkennt die Absurdität von Situationen; Humor wird von der Peergruppe nicht verstanden; wird zum "Klassenclown", um Aufmerksamkeit zu erregen.		

Die wichtigsten primär internen Merkmale, die jedoch äußere Auswirkungen haben können, sind:

(a) Antrieb, die eigenen Fähigkeiten zu nutzen (Lerneifer);

Quelle: (nach Webb [1993]).

- (b) Antrieb, zu einem gründlichen Verständnis zu gelangen (Perfektionismus);
- (c) Fähigkeit, unterschiedliche Möglichkeiten und Alternativen zu erkennen (Kreativität);
- (d) Emotionale Intensität (persönliche Betroffenheit);
- (e) Interesse für soziale und moralische Fragen (Idealismus).

Insbesondere die Verbindung von kreativen Fähigkeiten und emotionaler Intensität führt dazu, dass viele hoch begabte Kinder unrealistisch hohe Erwartungen an sich selbst haben. Bei 15 bis 20 % der hoch begabten Personen wird der Perfektionismus irgendwann in ihrer akademischen Laufbahn zum Handikap. Ein weiteres Handikap ist häufig das Vermeiden von Risiken: Die Hochbegabten erkennen potentielle Probleme und versuchen, jedem Risiko aus dem Weg zu gehen.

Nicht die kognitiven Anlagen als solche führen zu sozial-emotionalen Problemen. Es gibt hoch begabte Kinder, die sich ohne jedes Problem entwickeln. Häufig ergeben sich aus der besonderen Kombination von emotionaler Intensität, Idealismus und der Fähigkeit, unterschiedliche Möglichkeiten und Alternativen zu erkennen, jedoch dann Schwierigkeiten, wenn die Sozialumgebung (insbesondere Eltern und Lehrer) nicht in der Lage ist, angemessen auf den Hochbegabten einzugehen. Im Allgemeinen gilt: Identifizierte hoch begabte Kinder, die an schulischen Förderprogrammen für Hochbegabte teilnehmen, sind weniger von

emotionalen und sozialen Problemen bedroht als nicht identifizierte Hochbegabte. Es ist jedoch auch möglich, dass nicht identifizierte und geförderte hoch begabte Schüler sich recht gut entwickeln. Das heißt, die Ermittlung von Hochbegabung und die Bereitstellung geeigneter Fördermaßnahmen bieten nicht immer eine Garantie für problemlose Entwicklung. Es kann sogar der Fall eintreten, dass identifizierte hoch begabte Schüler auf mehr Widerstände stoßen, weil in beinahe allen Kulturen eine ambivalente Einstellung gegenüber Individuen mit außergewöhnlich großen kognitiven Fähigkeiten herrscht. Solche Personen werden mit Misstrauen betrachtet.

# 4.6. Einige Forschungsergebnisse zu hoch begabten Kindern und Jugendlichen

Wie oben erläutert, ist der Entwicklungsprozess immer eine wechselseitige Angelegenheit, die sich auf das Verhalten der Beteiligten auf jeder Seite der Interaktion auswirkt. Das Streben nach Kompetenz nimmt im Verlauf der Kindheit immer mehr zu. Daher ist es wichtig, dass Kindern Raum für Unabhängigkeit oder Autonomie gegeben wird. Dies ist für das Selbstbild von Kindern von besonderer Wichtigkeit. Wenn Kinder die Möglichkeit haben, die Erfahrung zu machen, dass sie ihr Handeln kontrollieren können, dann können sie einen so genannten inneren Ort der Steuerung entwickeln, was im Gegensatz zu einem äußeren Ort der Steuerung steht (Letzteres bedeutet, dass Kinder die Erfahrung machen und zu der Überzeugung gelangen, dass ihr Leben von Kräften außerhalb ihrer Selbst bestimmt wird). Dieses Beispiel zeigt, dass Entwicklung im Wesentlichen ein Entdeckungsprozess durch soziale Interaktion auf Seiten der Kinder ist. Wird auf ihre Bedürfnisse eingegangen, so hilft ihnen das, die Überzeugung zu entwickeln, dass sie die Kontrolle über ihr Leben haben – ein Gefühl, das Grundvoraussetzung für ein positives Selbstbild ist.

Wenn heranwachsende Kinder eine Vielfalt von Situationen erleben, dann entdecken sie viel über sich selbst, über andere und über die Welt im weiteren Sinne. Sie müssen stets Lösungen für ihre individuellen Bedürfnisse und Wünsche sowie für die Anforderungen ihrer Umgebung finden. Zu den am deutlichsten sichtbaren Aspekten ihres Verhaltens gehören prosoziales (Altruismus) und antisoziales Verhalten (Aggression) sowie Abhängigkeit. Die Frage in diesem Zusammenhang lautet nun, ob hoch begabte Kinder anders sind, ob ihre außergewöhnlichen kognitiven Fähigkeiten sich auf ihr Verhalten auswirken.

In einer Ereignisstichprobenstudie (*event-sampling*) über Trotzanfälle (*temper tantrum*), beobachtete Kemmler (1957) während eines Zeitraums von 71 Tagen 488 Trotzanfälle. Dazu besuchte sie Familien, Tagesstätten und Vorschuleinrichtungen. Eine der Hauptschlussfolgerungen ihrer Studie lautet, dass Trotzanfälle als Reaktion anzusehen sind, als Reaktion von Kindern auf einen Erwachsenen, der sie bei ihrer Aktivität "stört", das heißt, das Kind geht einer Aktivität nach und muss sie unterbrechen. Zentral scheint hierbei zu sein, dass eine Diskrepanz zwischen den Absichten des Kindes und seinen geistigen Möglichkeiten besteht. Kemmler stellte fest, dass die hoch begabten Kinder in ihrem Sample keine Trotzreaktionen

zeigten. Daraus folgerte sie, dass hoch begabte Kinder ihre Fähigkeiten und ihre Situation richtig einschätzen können. Bei ihnen besteht keine Diskrepanz zwischen ihren persönlichen Absichten und den Anforderungen ihrer Sozialumgebung.

Ebenso wie beim Bindungsverhalten findet sich hier ein weiteres Beispiel für den Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf das Sozialverhalten. Kemmler stellte außerdem fest, dass es individuelle Verhaltensmuster gibt, dass erregbare Kinder zu einer nicht-reflektierten, eher impulsiven Reaktion neigen – ob sie nun hochbegabt sind oder nicht.

Dies belegt, dass es hoch begabte Kinder gibt, die kein unkontrolliertes Verhalten zeigen, doch nicht alle hoch begabten Kinder verhalten sich gleich.

Die Entwicklung von Aggression und Abhängigkeit wird auf vielerlei Weise durch die Interaktion innerhalb der Peergruppe beeinflusst. Ein Peer ist eine auf dem gleichen Entwicklungsstand befindliche Person. Freunde sind meistens Peers, aber nicht alle Peers sind Freunde. Freundschaft beruht auf gemeinsamen Interessen, Gedankenaustausch, Loyalität und dem Fehlen von Konkurrenzdenken und Unaufrichtigkeit. Alle Menschen brauchen Peer-Beziehungen und Freundschaften für ihre soziale und emotionale Entwicklung. Die Adoleszenz ist die Phase, in der enge Freundschaften geschlossen werden. Das gilt auch für hoch begabte Jugendliche. Leider passen Hochbegabte nicht immer in das nach Altersstufen gegliederte Schulsystem, weil sie oftmals ihrer Altersgruppe weit voraus sind. Häufig ist es für junge hoch begabte Individuen ein Problem, Freunde und intellektuell Gleichrangige zu finden. Da Menschen nicht nur in eine Sozialwelt hineingeboren werden, sondern auch versuchen, sich in diese zu integrieren, ist oft zu beobachten, dass hoch begabte Kinder sich an die Regeln und vorherrschenden und akzeptierten Verhaltensmuster in einer bestimmten Sozialumgebung anpassen. Ihr Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit ist oftmals stärker als ihr Wille, sich entsprechend ihren eigenen Bedürfnissen zu entwickeln.

Der Drang nach Gruppenzugehörigkeit kann bei hoch begabten Kindern und Jugendlichen die Entwicklung eines "normalen Sozialverhaltens" hemmen. Bezüglich der psychosozialen Entwicklung hoch begabter Jugendlicher gelangte Mönks (1992) zu folgenden Erkenntnissen.

In seinem Modell der psychosozialen Entwicklung beschreibt er universelle Zustände und Verhaltensbereiche. In der Adoleszenz kommt es zu grundlegenden Veränderungen des biologischen Status, der kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Position(en). Darüber hinaus deutet eine eingehende Sichtung der vorhandenen Literatur darauf hin, dass es sechs Verhaltensbereiche gibt, die als universell betrachtet werden können: Bindung, Freundschaft, Sexualität, Leistung, Autonomie und Identität. Veränderungen in diesen Verhaltensbereichen treten, so ist die Auffassung, nicht ausschließlich während der Adoleszenz auf, sondern während des gesamten Lebens. Die Forschung hat jedoch ergeben, dass die sich in der Adoleszenz vollziehenden Veränderungen in diesen Verhaltensbereichen oftmals einen ganz speziellen und typischen Charakter aufweisen, der sich vor oder nach der Adoleszenz nicht wiederfindet. Und obwohl wir diese sechs Verhaltensbereiche voneinander unterscheiden können, können wir sie niemals voneinander trennen: Die Veränderungen in jedem Bereich sind in wechselseitig interaktiver Weise mit Veränderungen in anderen Bereichen verknüpft.

Wenn wir die Literatur im Hinblick auf die Unterschiede zwischen hoch begabten und nicht hoch begabten Jugendlichen sichten, dann entdecken wir nur in zwei Bereichen auffallende Unterschiede, nämlich in Bezug auf Identität und insbesondere Leistung. Die Identität von Individuen beruht auf ihren Erfahrungen mit ihren eigenen Fähigkeiten, auf ihrer Vorstellung, wer sie sind, und auf ihrem Selbstbild. Die Unterschiede zwischen hoch begabten und nicht hoch begabten Individuen werden deutlich, wenn man zwischen dem allgemeinen, dem sozialen und dem leistungsbezogenen Selbstbild unterscheidet. Im Unterschied zu nicht hoch begabten Jugendlichen haben hoch begabte, leistungsstarke Jugendliche ein positives leistungsbezogenes Selbstbild. Hoch begabte Leistungsversager haben ein negatives leistungsbezogenes Selbstbild, was sich wiederum auf ihr allgemeines und soziales Selbstbild auswirkt. Ihre negative Einschätzung ihrer Fähigkeiten führt zu einem Unterlegenheitsgefühl und hat Auswirkungen auf ihr Verhalten in sozialen Zusammenhängen.

Das bemerkenswerteste Forschungsergebnis sind die Unterschiede im kognitiven Bereich und die Folgen dieser Unterschiede. Hoch begabte Jugendliche sind in der Lage, ein hohes Leistungsniveau zu erreichen. Wenn sie dem von den Erwachsenen erwarteten Leistungsniveau genügen, dann kann sich dies negativ auf die Akzeptanz durch die Peergruppe auswirken. Daher stellt dieser Verhaltensbereich eine Konfliktquelle für hoch begabte Jugendliche dar: der Konflikt zwischen sozialer Akzeptanz und Leistung.

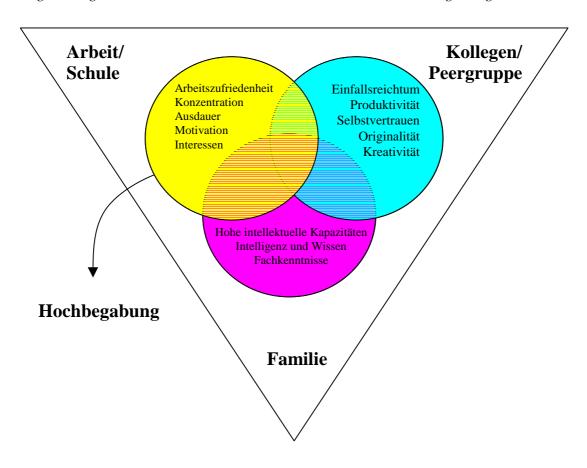
Generell bestehen im kognitiven Bereich große Unterschiede zwischen hoch begabten und nicht hoch begabten Jugendlichen. Immerhin ist dies genau der Bereich, durch den (intellektuell) Hochbegabte definiert werden. Hoch begabte Kinder in der Präadoleszenz sind bereits zu formal-operationalem und abstraktem Denken in der Lage, was in der Literatur erst ab der Adoleszenz als "normal" angesehen wird. Als Folge dieser kognitiven Unterschiede können sich soziale Entwicklungsunterschiede zwischen hoch begabten und nicht hoch begabten Jugendlichen ergeben. Das Sozialverhalten von Hochbegabten ist häufig nicht so weit entwickelt wie ihr soziales Denken. Die Kluft zwischen ihrem erwachsenengemäßen Denken und den durch altersbezogene Einschränkungen gesetzten Grenzen bereitet Eltern und Lehrern beträchtliche Sorge. Wie daher gemäß dem allgemeinen Modell der Entwicklung in der Adoleszenz zu erwarten ist, haben diese überdurchschnittlich weit entwickelten intellektuellen Fähigkeiten einen Einfluss auf den von uns so bezeichneten universellen Verhaltensbereich. Wie bereits erwähnt, sind die Veränderungen in jedem einzelnen Bereich in wechselseitig interaktiver Weise mit Veränderungen in anderen Bereichen verknüpft.

## 4.7. Zusammenfassung

- (a) Die psychische Entwicklung ist im Wesentlichen ein interaktiver Prozess und das Ergebnis der Interaktion zwischen Individuen und ihrer Umgebung.
- (b) Neugeborene unterscheiden sich in drei charakteristischen Verhaltensbereichen: Aktivität, Erregbarkeit und Ansprechbarkeit.

- (c) Viele hoch begabte Neugeborene zeigen ein höheres Maß an Aktivität, Erregbarkeit und Ansprechbarkeit.
- (d) Eltern und Erzieher tragen die Verantwortung dafür, dass hoch begabten Kindern eine ihren speziellen Bedürfnissen angemessene Erziehung und Bildung zuteil wird.
- (e) Die Adoleszenz zeichnet sich durch entscheidende Veränderungen in der sozial-emotionalen Entwicklung aus. Das Streben nach sozialer Akzeptanz wirkt sich oftmals hemmend auf die Persönlichkeitsentwicklung hoch begabter Individuen aus.
- (f) Das Güte-der-Anpassung-Modell liefert den optimalen Rahmen für die individuelle Entwicklung: das heißt, die Interaktion zwischen Individuum und Umgebung wirkt sich wechselseitig stärkend, anregend und bereichernd aus.
- (g) Hochbegabung als Mehr-Faktoren-Modell bedeutet, dass immer eine Interaktion zwischen Entwicklungsbedürfnissen und den Umgebungsbedingungen und -situationen stattfindet.
- (h) Die Erziehung zu Hause und in der Schule ist dann ausgewogen, wenn eine optimale Anpassung angestrebt wird!

Abbildung 2: Diagnosekriterien des Mehr-Faktoren-Modells der Hochbegabung



### Literatur

Hany, E. A. *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Unveröffentlichte Dissertation. München: Universität München, 1987.

Heller, K. A. et al. *International handbook of giftedness and talent*. (Zweite Aufl.). Oxford: Pergamon Press, 2000.

Kemmler, Lilly. Untersuchungen über den frühkindlichen Trotz. *Psychologische Forschung*, Nr 25, 1957.

Luning Prak, J. Het begaafde kind. Den Haag: Boucher, 1936.

Marland, S. Jr. *Education of the gifted and talented: report to Congress.* Washington, DC: US Government Printing Office, 1972.

Mönks, Franz J. Development of the gifted: focus on adolescence. In WuTien Wu, 1992.

Mönks, Franz J.; Knoers, A. M. P. *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 1995.

Mönks, Franz J.; Ypenburg, I. H. *Unser Kind ist hochbegabt: ein Leitfaden für Eltern und Lehrer.* München: Ernst Reinhardt Verlag, 1993.

Renzulli, J. S. What makes giftedness?: reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 1978, Nr. 60, S. 180–184.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M.; Smit, L. H. *The revolving door identification model*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1981.

Webb, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. In Heller, K. A.; Mönks; Franz J.; Passow, A. J. (Hrsg.). *International handbook of research and development of giftedness and talent.* Oxford: Pergamon Press, 1993, S. 525–538.

Wu, W. T.; Kuo, C. C.; Steeves, J. *Proceedings of the second Asian conference on giftedness: growing up gifted and talented.* Taipei: National Taiwan Normal University.

# 5. Welcher gemeinsamen Kultur bedarf es zu einer demokratischen Veränderung der Schule?

#### Jean-Yves Rochex

Ich möchte Ihnen einige Überlegungen und Fragestellungen sowie darüber hinaus einige Leitsätze darlegen, die die Zusammenhänge zwischen dem Ziel der Demokratisierung der Schule sowie des Zugangs zum Wissen und seiner kritischen Nutzung einerseits und der Frage der (Neu)definition einer gemeinsamen, für alle gewährleisteten Kultur andererseits betreffen. Ich werde dabei von der Situation in Frankreich ausgehen und die hier geführte Diskussion und ausgesprochenen Empfehlungen berücksichtigen, aber auch die Ratlosigkeit nicht unerwähnt lassen, die diese Frage auslöst.

# 5.1. Hintergründe und Fallstricke einer immer wiederkehrenden Frage

Zunächst einmal sollte man sich die Frage stellen, warum dieses Thema geistergleich in gewissen Abständen immer wieder in der Diskussion über das französische Bildungswesen auftaucht, wie zum Beispiel in jedem der zahlreichen Berichte, die in den vergangenen Jahrzehnten über den aktuellen Zustand dieses oder jenes Bereichs unseres Bildungssystems verfasst wurden. Ebenso wichtig ist aber auch die Frage, warum dieses Thema dennoch von den diversen politischen Entscheidungsträgern ängstlich und vorsichtig gemieden wird. Dabei sind mindestens drei Aspekte zu nennen, die Ursache für dieses regelmäßige Wiederauftauchen der Frage der gemeinsamen Kultur sind.

Erstens steht diese Frage offensichtlich in Zusammenhang mit der Verlängerung der Schulzeit, die dazu geführt hat, dass heute 85 % der über 18jährigen noch zur Schule gehen, sowie damit, dass gegenwärtig praktisch alle Schüler die Sekundarstufe I (das *collège*, welches in anderen Ländern Mittelschule heißt) besuchen. Die Primarschule und das *collège* (Mittelschule) sind folglich der gemeinsame Bildungsweg aller heutigen Schüler. Dies wirft zum einen Fragen auf bezüglich der Unterrichtsinhalte in der Primarschule und im *collège* sowie hinsichtlich der Formen und Verfahren der Auswahl, Erarbeitung und Vermittlung dieser Inhalte. Zum anderen stellt sich damit die heikle Frage, wie sich diese allen Schülern gemeinsame Wissensbasis und Schullaufbahn auf die spätere Differenzierung ihrer Bildungswege auswirkt.

Zweitens steht die Frage der gemeinsamen Kultur ebenso in Zusammenhang mit dem Problem der sozial und geschlechtsbedingten Ungleichheiten in Bezug auf Wissen, Ausbildung und berufliche Orientierung sowie mit dem Problem des Schulversagens. Die Tatsache, dass alle Schüler die Sekundarstufe I und ein großer Teil von ihnen die Sekundarstufe II besuchen (60 bis 65 % einer Alterskohorte erwirbt heute ein allgemein bildendes Abitur oder Fachabitur),

hat letztlich die bestehenden Ungleichheiten nicht beseitigen können; mag das "absolute" Schulversagen (der Abgang aus dem Bildungssystem ohne anerkannte Qualifikation) auch abgenommen haben, so ist es mitnichten verschwunden, und dies gilt ebenso für die Muster und Verfahren der sozialen Auslese und Differenzierung in der Schule sowie die damit verbundenen Versagens- und Schamgefühle, aufgrund derer das "Schulversagen", sei es nun absolut oder relativ, weitaus gravierender als ein "nicht abgeschlossenes Lernen" ist. Bei weitem nicht alle Schüler eignen sich die in Lehrplänen und Lernzielen festgelegten Inhalte an, die den gemeinsamen Bildungsweg aller ausmachen. Obwohl dies gewiss keine neue Erkenntnis ist, so zwingt sie doch dazu, die Lerninhalte und -ziele neu zu überdenken, und zwar nicht unter dem gängigen, einseitigen Aspekt der Überfrachtung bzw. Entrümpelung der Lehrpläne, der gegenwärtig die Diskussion beherrscht. Waren die Lehrplaninhalte schon durch die kritische Kultur der sechziger und siebziger Jahre infrage gestellt wurden, so geschieht dies heute erneut aufgrund des veränderten Schülerpublikums und dessen Verhältnis zum Wissen, das heißt, aufgrund der tatsächlichen oder vermuteten Probleme, die sich aus dem verlängerten Schulbesuch von Schülern einfacher sozialer Herkunft und/oder Migrantenfamilien ergeben. Die zahlreichen Diskussionen und Polemiken über die schulische Kultur und die Unterrichtsinhalte sind daher Ausdruck eines Verlusts von Gewissheiten und einer erneuten Infragestellung der Antworten – auf ministerieller Ebene ebenso wie auf der Ebene der politisch-administrativen Entscheidungsprozesse und der täglichen Arbeit der Lehrer in den Klassenzimmern – auf die Fragen "Was kann, was soll man unterrichten, und wie?" Diese Fragen stellen sich natürlich nicht nur in Bezug auf die Gestaltung der vorgeschriebenen Curricula, der offiziellen Lehrpläne, sondern auch auf die Unterrichtstätigkeit, die immer eine Interpretation der vorgeschriebenen Curricula und deren (oftmals unbewusste?) Umsetzung in die tatsächlich unterrichteten Curricula darstellt; so ist belegt, dass Lehrer, die in sozial sehr schwierigen Stadtvierteln, Umfeldern und Schulen tätig sind, ihren Unterricht am häufigsten dergestalt an die realen oder vermuteten Besonderheiten ihrer Schüler anpassen, dass sie die inhaltlichen und intellektuellen Anforderungen minimieren. Diese Feststellung lässt natürlich die Relation zwischen Beschulung und Akkulturation, zwischen den absolvierten Bildungswegen und den tatsächlich angeeigneten Kenntnissen und intellektuellen Techniken in einem problematischen Licht erscheinen.

Letztlich führt diese beispiellose, umfassende und äußerst rasche Anhebung des Ausbildungsniveaus der jungen Generationen notwendig zu einer größeren Differenzierung und Spezialisierung der Bildungswege, während sich gleichzeitig das Wissen und die intellektuellen Techniken sowie die Verfahren ihrer Verbreitung und Vermittlung immer schneller erneuern. Noch viel weniger als in der Vergangenheit kann also heute alles unterrichtet werden, alles von allen gewusst werden, alles Teil einer gemeinsamen Kultur sein, die allen garantiert werden müsste, eine Kultur, die festlegen würde, was man nach Absolvierung der Schulpflicht wissen und können muss. Die Notwendigkeit, über den gemeinsamen Bildungsweg und seine späteren Differenzierungen zu reflektieren, weist darauf hin, wie unzureichend die Vorstellung von einer gemeinsamen Kultur als "Marschgepäck" ist, als "Überlebensausrüstung" oder klar abgegrenztem Ganzen aus ausschließlich instrumentellen und verhaltensbezogenen Kompetenzen – ein Konzept, das Jules Ferry in Bezug auf die Primarschule vertrat und das heute wieder von einigen Experten wie Roger Fauroux in Mode gebracht wurde. Im Gegensatz zu diesem

Konzept sollte man die gemeinsame Kultur neu definieren und sie als eine Kultur mit propädeutischer Zielsetzung und Wirkung verstehen, die es den Menschen ermöglicht, aktuelle und künftige Entwicklungen der Arbeitsprozesse und des Lebensalltags zu bewältigen, und die sicherstellt, dass die notwendige Spezialisierung nicht zu unüberwindlichen Barrieren zwischen den verschiedenen spezialisierten Tätigkeitsbereichen führt (<sup>2</sup>). Eine solchermaßen definierte gemeinsame Kultur muss darauf abzielen, bei allen Schülern die Voraussetzungen (in Bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Neigungen) zu gewährleisten und aufzubauen, die ihnen die Möglichkeit bieten, Zugang zu dem zu erhalten, was nicht alle haben können. Sie muss nicht nur eine gemeinsame Mindestbasis für die spätere Spezialisierung liefern, sondern auch Aspekte einschließen, die Austausch und Dialog zwischen den verschiedenen Formen von Kultur und Unkultur, die die einzelnen Spezialisierungen darstellen, ermöglichen und fördern. Wenn also die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung der gemeinsamen Ausbildung und Kultur so groß ist, dann dürfen der Entwurf und die Umsetzung einer Politik der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung nicht zu einer Reduzierung oder Minimalisierung der Ansprüche führen, sondern müssen ganz im Gegenteil ihre ehrgeizige und demokratische Umgestaltung zur Folge haben. Hohe Ansprüche hinsichtlich Wissen und Kultur und die Notwendigkeit der Demokratisierung sind hier untrennbar miteinander verbunden.

Es existieren aber noch andere Fallstricke auf dem hier skizzierten Weg. Einer der gravierendsten besteht in der realen Gefahr, dass das, was für die einen Mindestniveau, also tatsächlich erreichtes Minimalziel ist, für die anderen faktisch zum Höchstniveau, zum schwer zu erreichenden oder gar unerreichbaren Maximum wird, in Bezug auf das man lediglich die Defizite der Schüler bewerten und den Bereich der Möglichkeiten und Anforderungen nach unten korrigieren kann. Um dieser Gefahr zu begegnen, die in der Geschichte unseres Bildungssystems wiederholt gegeben war, ist es meines Erachtens nach notwendig, über die bloße Vorgabe oder gar Anhäufung von Inhalten, Kenntnissen und Kompetenzen hinauszudenken und diese in einen Zusammenhang mit ihrer Umsetzung und Vermittlung sowie den dabei auftretenden erkenntnistheoretischen und sozio-didaktischen Hindernissen zu stellen. Eine solche erweiterte Perspektive dürfte sich nicht mit der Denkweise der Experten in Einzeldisziplinen begnügen, sondern müsste die Erkenntnisse der Unterrichtspraxis und der Bildungsforschung zum zentralen Aspekt der Überlegungen zu machen.

Die Arbeit an einer Neudefinition einer gemeinsamen, für alle gewährleisteten schulischen Kultur birgt zudem einerseits die Gefahr des Legitimismus und seiner elitistischen und ethnozentrischen Versuchungen (sozialer und/oder ethnischer Ethnozentrismus) als auch andererseits die Gefahr eines radikalen Relativismus in sich. Um diese Aufgabe in Angriff zu nehmen, müssen wir die von der kritischen Kultur- und Bildungssoziologie gewonnenen Erkenntnisse und aufgeworfenen Fragen berücksichtigen, ohne damit gleichzeitig in eine Haltung zu verfallen, die jede Kultur und alle Inhalte der schulischen Kultur als willkürlich und als Instrument zur Verschleierung der Willkür gesellschaftlicher Machtstrukturen anprangert –

\_

<sup>(</sup>²) Zur Diskussion über die "Marschgepäck"-Konzeption und die propädeutische Konzeption der gemeinsamen Kultur bietet Claude Lelièvre (*L'École* "à la française" en danger?, Paris, Nathan, 1996) eine ergiebige Lektüre.

eine Haltung, die in ihren banalen Spielarten häufig mit einer Tendenz zur Substantialisierung, Naturalisation oder Verdinglichung der Kulturen und Identitäten einhergeht und dabei Personen und gesellschaftliche Gruppen auf die ihnen zugeschriebene kulturelle Identität beschränkt (³). Dies erfordert ein Denken, das sich weniger auf die Begriffe "Kulturen" – die als einheitlich und homogen vorausgesetzt werden, seien sie nun "ethnisch", national oder "schichtspezifisch" – oder "Kulturobjekte" stützt, sondern auf den Begriff der "Praktiken", ob sie nun Technik, Körper, Sprache, Diskurs, Ästhetik, usw. betreffen.

### 5.2. "Former l'esprit dans l'ordre des raisons"

Im Folgenden möchte ich Ihnen einige Grundsätze darlegen, die sich meiner Meinung nach als Bezugspunkte für die theoretische und praxisorientierte Diskussion über die uns vorliegende Frage eignen.

Der erste Grundsatz wurde von Condorcet formuliert, als er postulierte, dass Bildung die Aufgabe habe, "den Geist gemäß der Ordnung der Vernünfte zu bilden" ("former l'esprit dans l'ordre des raisons"). Man achte darauf, dass das Wort "raisons" im Plural steht, was bedeutet, dass es sich hier nicht nur um die konzeptuelle oder diskursive Vernunft handelt, sondern dass diese Arten von Vernunft über den Bereich der Rationalität, so wie er traditionell definiert wird, hinausreichen. Von daher die Notwendigkeit, die verschiedenen "Vernunftgattungen" (ordres des raisons), deren Erarbeitung und Anwendung zum Zweck der Geistesbildung der Schule obliegt, zu inventarisieren (<sup>4</sup>).

Der zweite Grundsatz besteht in der Erkenntnis, dass jede dieser "Vernunftgattungen" aus einem vielfältigen Erbe besteht. Es setzt sich zusammen aus Werken, Konzepten und (materiellen und symbolischen) Instrumenten sowie Techniken und Erfahrungen, die natürlich unter ganz bestimmten kulturellen und sozio-historischen Bedingungen entstanden sind, die

\_

<sup>(3)</sup> In diesem Zusammenhang sei an den nützlichen Hinweis erinnert, den der Psychologe Henri Wallon vor bereits über 60 Jahren gab: "Wenn ein europäisches Volk in der Vergangenheit ein neues Land entdeckte, dann verwüstete es dieses mit Feuer und Schwert, um die Eingeborenen zu seiner Weltanschauung und Zivilisation zu bekehren. Heute tun wir genau das Gegenteil. Wir bauen diesem Volk Tempel, wir unterstützen seine Priester, seine Monarchen, alles, was für die Tradition steht, was dieses Volk an seine Vergangenheit binden und davon abhalten kann, uns auf technischem Gebiet und im Bereich des materiellen Wohlstands Konkurrenz zu machen. Wir respektieren die Kultur der Völker, die wir kolonisieren wollen, um die Unterschiede zwischen ihnen und uns zu verstärken. Es handelt sich also immer noch um eine spaltende Kultur." Henri Wallon, "Culture générale et orientation professionnelle", Vortrag vor dem Kongress der Ligue pour l'Éducation nouvelle im Jahre 1932, abgedruckt in Hélène Gratiot-Alphandéry, Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes, Paris, Éd. sociales, 1976).

<sup>(4)</sup> Ich werde später noch einmal auf diese Frage zurückkommen, doch einstweilen möchte ich feststellen, dass der technischen und handwerklichen Vernunftgattungen in dieser "Ordnng der Vernünfte" ein gleichwertiger Rang zuerkannt wird wie den anderen Vernunftgattunge. Dies erfordert jedoch einen Bruch mit den Mechanismen unseres Bildungssystems und den Vorstellungen, auf denen es beruht, die Technik und fabrizierende Tätigkeiten als geringwertiger einstufen als andere Tätigkeiten, sie sogar für mehr oder weniger entwürdigend und ausschließlich für jene geeignet halten, die in den als "edler" angesehenen Bereichen versagen.

aber weit über diese Bedingungen hinaus gebräuchlich und von Wert sein können. Diesen Gesichtspunkt hatte bereits Marx berücksichtigt, als er 1859 (entgegen dem historistischen und ökonomistischen Relativismus, der ihm zu Unrecht von angeblichen Marxisten unterstellt wurde) in seiner "Kritik der politischen Ökonomie" schrieb, dass "die Schwierigkeit nicht darin besteht, dass die griechische Kunst und Heldendichtung an bestimmte Entwicklungsformen gebunden sind. Die Schwierigkeit liegt in der Tatsache, dass sie uns immer noch ästhetischen Genuss bereiten und für uns immer noch in mancher Hinsicht den Stellenwert unerreichbarer Normen und Vorbilder haben". Entgegen der Versuchung des Ethnozentrismus und ihrem Gegenstück, dem Relativismus, die beide zu einer spaltenden Konzeption von Kultur führen, müssen wir uns bemühen, die gemeinsame Kultur einerseits und das vielfältige Erbe andererseits miteinander zu verbinden, was erfordert, dass wir genauer bestimmen, inwiefern jede Kultur die Merkmale einer Kultur aufweist, und daher nicht zwischen dem Singular und Plural des Wortes Kultur wählen. Auch hier wieder kann es für uns von Nutzen sein, in Kategorien von Praktiken zu denken, die Kultur, Technik, Körper, Sprache, Diskurs, Ästhetik usw. betreffen, um sich von Aporien und falschen Antinomien zu lösen.

Der dritte Grundsatz spiegelt die Diskussion zwischen der "Marschgepäck"-Konzeption und der propädeutischen Konzeption der gemeinsamen Kultur wider, die ich bereits erwähnt habe. Er verlangt von uns die Erstellung einer "Liste der Bestandteile" ("élémentation") der verschiedenen "Vernunftgattungen", eine Aufgabe, die nur im Widerspruch zum Prinzip des Abgekürzten oder Rudimentären zu bewältigen ist (bereits Lakanal sagte, "das Abgekürzte ist das Gegenteil des Elementaren"). Der Begriff "élémentation" ist hier unter Berücksichtigung der Mehrdeutigkeit des Wortes "élément" im Französischen zu verstehen, das von Fall zu Fall einen Bestandteil oder eine Grundeinheit oder die Eigenart eines Bereichs bzw. einer Gattung (z.B. das Element Wasser) bezeichnen kann. Die Bestandteile (éléments) der gemeinsamen Kultur müssen also jenseits ihrer selbst über einen Wert verfügen und Zugang zu einer "Ordnung der Vernünfte" gewähren, die über sie hinausreicht. Von daher ist es wichtig, folgende Frage ins Zentrum der Überlegungen zu rücken: Welches sind die menschlichen Werke, Kenntnisse, Konzepte, Instrumente und intellektuellen Techniken, deren Aneignung und Verwendung am besten dazu angetan ist, den menschlichen Geist für etwas anderes als ihn selbst zu öffnen und zu bilden, und die sich eben genau dadurch am besten dazu eignen, das Interesse der Menschen für das, was über sie selbst und ihre Erfahrung hinausreicht, zu wecken, sie zu Aktivitäten zu inspirieren, die sie dorthin führen können, wo sie sonst nicht hingewollt oder hingekonnt hätten? Deshalb besteht die Notwendigkeit, mit der dogmatischen und museographischen Tradition des Umgangs mit diesen Werken und Instrumenten zu brechen, die die Bedingungen ihrer Vermittlung von den Problemstellungen separiert, durch welche sie einen Sinn erhalten und durch welche ihre Existenzberechtigung und ihr Nutzen verdeutlicht werden.

Auf einer etwas allgemeineren Ebene erscheint es mir angebracht, bei unseren Überlegungen von der anthropologischen Tatsache auszugehen, dass die Schule (die skolé) gemeinsame Interessen mit dem Schreiben hat, mit der graphischen Vernunft im Sinne der angelsächsischen *literacy*, die in jeder der "Vernunftgattungen" eine Rolle spielt, in denen es darum geht, den

Geist zu bilden. "Das Schreiben verändert nicht nur die Ausdrucksform von Gedanken, sondern in erster Linie die Art und Weise, wie diese entstehen", schreibt daher Jack Goody (5). Da es eine Objektivierung und Externalisierung der Sprache darstellt, zwingt das Schreiben das schreibende Subjekt – oder denjenigen, der Schreiben lernt – die Sprache, die für ihn bis dahin ein (zum großen Teil unbewusstes, weil es sich beim Gebrauch vergisst und selbst nicht kennt) Handlungsinstrument war, zum Gegenstand der Befragung und Reflexion zu erheben, dessen Funktionsweise und Grammatik explizit gemacht und aus der Distanz betrachtet werden müssen und einer speziellen Erläuterungsarbeit bedürfen. Auf diese Weise zwingt ein solcher Prozess das Individuum außerdem, sich selbst zum Zentrum dieser gedanklichen Arbeit zu entwickeln, die die Reflexivität der sprachlichen Aktivität sowohl erfordert als auch ermöglicht. Das Eintauchen in die literacy, in die Schriftlichkeit, kann daher nicht erfolgen ohne Bruch mit dem evidenten, unmittelbaren, transparenten Bezug zur Welt, zu den Dingen in der Welt und zu den Erfahrungen, die man damit hat, nicht ohne eine Veränderung des eigenen Bezugs zur Welt, zur Sprache und zu sich selbst. Genau an dieser Veränderung, die natürlich nicht von heute auf morgen und ein für alle Mal erfolgt und die über das enge Konzept der Alphabetisierung weit hinausreicht, straucheln die leistungsschwächsten Schüler in allen Phasen ihres schulischen Bildungsweges immer wieder. Man trifft bei ihnen sehr häufig die Illusion an, es bestünde ein transparenter und unmittelbarer Bezug zwischen der Realität auf der einen und den Worten, der Sprache, den Konzepten und Theorien, dem Leben, der Erfahrung, dem "Zeugnis" sowie den Sprach-, Diskurs- und Kunstformen auf der anderen Seite, die diese Realität aufzeigen, befragen, reflektieren, bzw. ein Bezug zwischen einer Logik der Handlungseffizienz und -intelligenz und einer Logik der Handlungsverständlichkeit und -reflexivität. Was diesen letzten Punkt sowie die technischen und fabrizierenden Tätigkeiten betrifft, so halte ich den Gedanken von Bertrand Schwartz bezüglich der von ihm so genannten Pädagogik der Dysfunktion oder "Pannenpädagogik" für sehr interessant, da wir durch die Dysfunktion gezwungen werden, aus dem Tätigsein und der Unmittelbarkeit des Tuns herauszutreten und diese mit Abstand zu betrachten, um darüber nachzudenken, was dieses Tätigsein möglich oder unmöglich macht, um gegenüber dem Tun das einzunehmen, was die Sprachwissenschaftler nach Bachtin als eine exotopische Position gegenüber dem unmittelbaren und unbewussten Handeln bezeichnen.

Als konstitutive Elemente der gemeinsamen Kultur dürfen daher nicht nur Wissen, Kenntnisse oder Kompetenzen angesehen werden, sondern man muss auch die Erarbeitung von Einstellungen zur Welt, zur Sprache und zu sich selbst dazuzählen, die mit dieser Illusion von Transparenz und Unmittelbarkeit brechen. Meines Erachtens nach sollte diese doppelte Ausrichtung (Inhalte und Einstellungen, intellektuelle Techniken und kognitive Haltungen) in Bezug auf sieben große "Vernunftgattungen", sieben große Bereiche der menschlichen Aktivität angestrebt

<sup>(5)</sup> Jack Goody, Entre l'oralité et l'écriture, 1993, trad. fr., Paris, PUF, 1994. Sur cette question, on pourra également consulter Jack Goody, La raison graphique. 1977, trad. fr., Paris, Minuit, 1979, et David R. Olson, The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading, Cambridge University Press, 1994, trad. fr. L'univers de l'écrit, Paris, Retz, 1998.

werden, in denen Werke (<sup>6</sup>), Praktiken und Einstellungen in unserem Denken unlösbar miteinander verbunden sein sollten. Diese sieben großen "Vernunftgattungen", die meiner Meinung nach die gemeinsame Kultur ausmachen sollten, sind folgende:

- (a) die graphische und diskursive Vernunft, die die Beherrschung und Anwendung der verschiedenen sprachlichen Praktiken, oral und schriftlich, der Literaturgattungen und der Funktionen des Diskurses anstrebt;
- (b) die mathematische Vernunft;
- (c) die naturwissenschaftliche Vernunft, zu der die Physik und die Biowissenschaften gehören;
- (d) die technische und technologische Vernunft, die den Künsten und Verfahren des Fabrizierens und Umgestaltens zuzuordnen sind;
- (e) die "soziale" Vernunft, die den verschiedenen Bereichen der Human- und Gesellschaftswissenschaften zuzuordnen ist;
- (f) die ästhetische und künstlerische Vernunft, die die Bereiche Literatur, bildende Kunst und Musik betrifft;
- (g) die "sportliche" oder leibliche Vernunft, die nicht nur den verschiedenen Sportarten zu eigen ist, sondern auch den Einsatz und sogar die Gefährdung des Körpers in unserem Verhältnis zur physischen Welt, zu unseren Mitmenschen und zu uns selbst betrifft.

Sicher würde jede dieser sieben "Vernunftgattungen" sehr viel umfassendere Ausführungen erfordern, um ihre genauere Beschreibung und eine eingehendere Betrachtung der Beziehungen (Komplementarität, Gegensätzlichkeit, gegenseitige Bereicherung und Infragestellung) zu ermöglichen, die zwischen ihnen im Rahmen der vielfältigen menschlichen Tätigkeiten und Leistungen bestehen und die in der Schule ebenfalls so weit es irgend geht gestärkt und verdeutlicht werden müssten.

Abschließend möchte ich betonen, dass mir die Neudefinition einer für alle garantierten gemeinsamen Kultur nicht nur im Hinblick auf die Bemühungen um eine zweckdienlichere und umfassendere schulische Betreuung der leistungsschwächsten Schüler notwendig erscheint, sondern auch, um das Los aller zu verbessern. Jeder weiß, dass viele Schüler trotz guter oder gar hervorragender schulischer Leistungen in manchen Bereichen sich in anderen Bereichen, anderen "Vernunftgattungen" als wahre "Kulturbanausen" erweisen. Bemüht man sich darum, diesen Zustand zu ändern, so setzt man damit ein neues Konzept der Demokratisierung des Bildungssystems um, das hinausgeht über die "Anpassung" der am schlechtesten bemittelten Schüler an eine Schule und schulische Kultur, die dabei fast oder gänzlich unverändert bleiben könnten und auch hinausgeht über das implizite oder explizite

Michel, 1995, et *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*, Paris, PUF, 1987, ainsi que Françoise Parot (ed.), *Pour une psychologie historique*. *Écrits en hommage à Ignace Meyerson*, Paris, PUF, 1996.

<sup>(6)</sup> Ich verwende diesen Begriff in dem gleichen Sinne wie der französische Psychologe Ignace Meyerson, der damit nicht nur kulturelle Werke (Leistungen) bezeichnet, die den "anerkannten" Bereichen Literatur und Kunst zuzuordnen sind, sondern alle objektivierten und übertragbaren Werke des menschlichen Geistes. Siehe Ignace Meyerson, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin, 1948, réédition, Albin

Prinzip einer Senkung der kognitiven und kulturellen Anforderungen aufgrund der tatsächlichen oder angenommenen Charakteristika der so genannten "benachteiligten" Schüler und Bevölkerungsgruppen. Es geht hier um ein Konzept von Demokratisierung, das für alle und unter Berücksichtigung der Aktivität der Schüler und des Wandels dieser Aktivität neue Grundlagen legt für die anerkannten Vorstellungen und Formen von Schulwissen, schulischer Kultur und schulischen Aktivitäten sowie für die Werte und Mechanismen unseres Bildungssystems und für die Praktiken der im Bildungssystem Tätigen.

### 6. Die dänischen Produktionsschulen

### Verner Ljung

Die dänischen Produktionsschulen sind flexible Ausbildungseinrichtungen, an denen Schüler das ganze Jahr über aufgenommen und laufend wieder entlassen werden können; sie richten sich an junge Menschen unter 25 Jahren ohne abgeschlossene formale Ausbildung, unabhängig davon, ob diese arbeitslos gemeldet sind oder nicht. Die jährliche Schülerzahl dieser Einrichtungen beläuft sich auf ca. 12.000 Teilnehmer, welche im Durchschnitt 4 Monate an einer Produktionsschule verbringen.

Mehr als die Hälfte der Produktionsschüler hat vor dem Besuch dieser Schulform bereits einen anderen Ausbildungsgang für Jugendliche ausprobiert, während die Übrigen direkt von der allgemeinen Pflichtschule (Folkeskole) auf die Produktionsschule übergehen.

Die Schulen sind ca. 48 Wochen im Jahr geöffnet, beschäftigen Lehrkräfte mit unterschiedlichstem beruflichem Hintergrund, darunter auch viele, die keine Lehrerausbildung absolviert haben, doch werden alle nach ein und derselben Gehaltsskala vergütet.

Das Lernprogramm der Schüler wird an den Produktionsschulen individuell organisiert, anstatt dass man diese in ein Standardschema hineinzwängt. Die Schulen sind selbstständige rechtsfähige Anstalten und werden von einem unabhängigen Vorstand geleitet.

Die Schülerzahl pro Lehrkraft ist niedrig – es herrscht ein Verhältnis von ca. 6 zu 1. Die Organisation und Verwaltung der Produktionsschulen weicht somit erheblich von der einer gewöhnlichen Schule ab.

# 6.1. Entstehungshintergrund und Stellung der Produktionsschulen in der Gesellschaft

Die Entstehung der Produktionsschulen geht auf eine besondere Initiative des dänischen Unterrichtsministeriums zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit Ende der 70er Jahre zurück; daraus hat sich seitdem eine selbstständige Schulform entwickelt, deren besonderes Profil erstmals in einem Weißbuch des Ministeriums von 1984 beschrieben wurde und die danach im Jahre 1985 einen eigenständigen gesetzlichen Rahmen erhielt.

Die Gesetzgebung auf diesem Gebiet wurde später mehrmals abgeändert, so zuletzt im Jahre 1999 (<sup>7</sup>); insgesamt gab es im Jahre 2000 105 Produktionsschulen in ganz Dänemark.

Die Einrichtung der Produktionsschulen war in dem Wunsch begründet, eine andersartige Ausbildungsmöglichkeit für die großen Gruppen von jungen Menschen zu schaffen, die nach

-

<sup>(&</sup>lt;sup>7</sup>) Gesetz Nr. 1124 vom 29. Dezember 1999 über die Produktionsschulen.

dem Abgang von der Pflichtschule arbeitslos werden, ohne eine Ausbildung abgeschlossen zu haben, und die deshalb in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt sind, über lange Zeit arbeitslos zu bleiben und letztendlich ins gesellschaftliche Abseits geschoben zu werden.

Durch die letzten Gesetzesrevisionen wurde festgeschrieben, dass die Produktionsschulen einen Teil der gesellschaftlichen Gesamtstrategie im Hinblick auf das Ziel bilden, der Ausbildung für alle jungen Menschen hohe Priorität einzuräumen, und zwar insbesondere für die am stärksten gefährdeten Gruppen junger Menschen, die entweder bereits aus dem Bildungswesen ausgeschieden sind oder drohen, daraus auszuscheiden.

Ein heutiger Geburtenjahrgang in Dänemark zählt gut 50 000 junge Menschen, und trotz der massiven Bemühungen der Gesellschaft um die Verwirklichung der Ausbildungsstrategie nehmen heute noch immer knapp 20 % eines Geburtenjahrgangs keine eigentliche Ausbildung nach der Pflichtschule auf bzw. schließen eine solche nicht ab.

Es handelt sich hierbei um junge Menschen, die vom herkömmlichen Bildungssystem nicht motiviert oder bei der Stange gehalten werden können. Diese suchen sich deshalb andere Wege ins Erwachsenen- und Erwerbsleben. Für einige dieser jungen Menschen, die aus den verschiedensten Gründen nicht den Willen, die Fähigkeit oder die Möglichkeit besitzen, die "normaleren" Angebote der Gesellschaft zu nutzen, stellen die Produktionsschulen eine passende Ausbildungsalternative dar.

# 6.2. Produktionsschulen – Zwischenstationen, die junge Menschen (wieder) zur Ausbildung motivieren sollen

Die Produktionsschulen sind laut Gesetz ein Ausbildungsangebot, das sich auf den Gedanken gründet, die Teilnahme an einem Produktionsprozess mit theoretischem Unterricht und persönlicher und sozialer Entfaltung zu verbinden, um junge Menschen zur Fortsetzung ihrer Ausbildung und Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu qualifizieren.

Aus eigener Sicht fassen sich die Produktionsschulen als Zwischenstationen auf, die junge Menschen, denen bislang eher Misserfolge als Erfolge beschieden waren, wieder Motivation vermitteln und zur Rückkehr ins reguläre Bildungswesen bewegen sollen, damit sie weitere Qualifikationen erwerben. Die Schulen verfolgen insofern ebenso sehr soziale und kulturelle wie pädagogische und arbeitsbezogene Ziele.

Alles, was der Schüler lernt, geht grundsätzlich von der pädagogischen Arbeit in der Lehrwerkstatt aus, wo der Lernprozess durch die Produktion an die Bedürfnisse des Schülers angepasst wird. Anleitung und Beratung sind dabei als feste Bestandteile in den Lernprozess und die persönliche Entwicklung integriert. Die Schüler haben die Möglichkeit, individuell für sich zu arbeiten, doch arbeiten die meisten in Teams zusammen.

Die gestellten Aufgaben sind stets praktischer Natur und zielen darauf ab, etwas Wesentliches zu bewerkstelligen, entweder indem eine Leistung für die Gesellschaft erbracht wird, in die auch die Schule eingebettet ist, oder indem etwas zum Betrieb der Schule selbst beigetragen wird. Dabei wird die Methode des "Learning by Doing" angewandt.

Theorie wird – ganz nach dem Bedürfnis des Ausbildungsteilnehmers – mit Praxis verbunden. Die allgemeine Ausbildung wird mit sozialen und kulturellen Aktivitäten kombiniert. Die Gesetzgebung zu den Produktionsschulen schreibt dabei vor, dass diese bei der Erzeugung von Produkten und Dienstleistungen im Rahmen ihrer Pädagogik einen unfairen Wettbewerb mit der örtlichen Wirtschaft vermeiden sollen.

Örtliche Institutionen sind stark in den Produktionsschulen engagiert. Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kommunalverwaltungsbehörden und die örtliche Bevölkerung sind in den Schulvorständen vertreten, und ferner nutzen beispielsweise örtliche Anwohnervereine die schulischen Einrichtungen in hohem Maße. Die Mitarbeiter der Schulen unterhalten enge Kontakte mit der örtlichen Wirtschaft und den örtlichen Verbänden und Vereinen.

Eine Produktionsschule wird auf eine örtliche Initiative hin als selbstständige rechtsfähige Anstalt von einer oder mehreren Gemeinden gegründet, welche die Satzung der Schule genehmigen und einen kleinen gesetzlich festgelegten Grundzuschuss an sie zahlen. Seit 1996 stammt der größte Teil der finanziellen Mittel der Produktionsschulen aus zweckgebundenen zentralstaatlichen Zuschüssen, wozu jedoch seit dem Jahre 2000 die Gemeinden, in denen die Schüler ihren Wohnsitz haben, verpflichtet sind, einen Beitrag in Höhe von 15–20 % des gesamten zentralstaatlichen Zuschusses – einschließlich der an die jungen Menschen zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts gezahlten Schülervergütung – zu leisten. Hinzu kommen die Einnahmen der Schulen aus der Veräußerung der an ihren Fachwerkstätten hergestellten Produkte.

Die Zahl der Ausbildungsplätze an einer Produktionsschule liegt typischerweise zwischen 30 und 100, wobei einzelne Schulen auch eine etwas höhere oder niedrigere Aufnahmekapazität haben können.

Die gesetzlichen Rahmenbestimmungen lassen viel Spielraum und stecken lediglich die übergeordneten Anforderungen an die Arbeit der Schulen ab. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben und auf der Grundlage der besonderen Praxis und des speziellen Profils, die diese Schulform im Laufe der Jahre entwickelt hat, genießt die einzelne Schule weitreichende Freiheit, den eigenen Betrieb auf die Art zu gestalten, die am besten auf die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten abgestimmt ist.

# 6.3. Verwandtschaft mit den "freien Schulen" und Verwurzelung in der dänischen Volksbildungstradition

Als Schulform sind die Produktionsschulen mit den so genannten "freien Schulen" in Dänemark verwandt und somit in der dänischen Volksbildungstradition verwurzelt, wie sie sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat.

Der geistige Vater und maßgebliche Theoretiker dieser Volksbildungstradition war der Pädagoge und Theologe N.F.S. Grundtvig (1783–1872). Grundtvig war ein entschiedener Gegner der "schwarzen Schule" bzw. "Schule des Todes", in der seiner Auffassung nach der "tödliche Stumpfsinn" gedieh und nur scheinbar lebendige Menschen herumwandelten.

Er propagierte eine "Schule des Lebens" für alle Menschen – eine Schule, die vom einzelnen Menschen ausgeht und von dem konkreten historischen Zusammenhang, in den der Einzelne hineingeboren wurde, und eine Schule, in der die Schüler geistiges Leben und Gemeinschaft sowohl als Möglichkeit als auch als Realität erfahren.

In seinen Visionen von einer "Schule des Lebens" – der "Volkshochschule" – hatte Grundtvig jedoch Bedenken, die Zukunft ein für allemal festzuschreiben. Er wollte das Leben selbst die mögliche Entwicklung der Dinge weisen lassen und war dabei bereit, Unterschiede zu akzeptieren, solange die Arbeit im Kern richtig war.

Ebenso wie bei den pädagogischen Richtlinien Grundtvigs für die Ausrichtung und den Unterricht der Heimvolkshochschulen wird man auch bei den Produktionsschulen vergeblich nach einem detailliert formulierten festen Programm für die Ausrichtung und den Unterricht dieser Schulform suchen.

# 6.4. Das Ziel: Entwicklung der Lebenskompetenz junger Menschen

In der Praxis geht der Unterricht an den Produktionsschulen von der Gesamtsituation jedes einzelnen Teilnehmers ("dem ganzen Menschen") aus; als übergeordnetes Ziel gilt dabei ein Beitrag dazu, dass der junge Mensch besser dazu befähigt wird, Verantwortung für sein eigenes Leben zu übernehmen, und dass er seine *Lebenskompetenz* (<sup>8</sup>) entwickelt.

Erwachsene Menschen wissen in der Regel aus eigener Erfahrung, dass die Kompetenz, die u. a. die Grundlage dafür bildet, dass man "sich selbst ernähren kann", aus zahlreichen

<sup>(8)</sup> Der Abschnitt über das Thema "Lebenskompetenz" gründet sich großenteils auf die Ausführungen von Lise Thøisens in ihrem Buch "Hva′ ska′ vi ku′?" ("Was müssen wir können?") aus dem Jahre 1990,

Thøisens in ihrem Buch "Hva′ ska′ vi ku′?" ("Was müssen wir können?") aus dem Jahre 1990, herausgegeben vom *Udviklingscentret for Folkeoplysning og Voksenundervisning* (Entwicklungszentrum für Volksbildung und Erwachsenenunterricht) in Kopenhagen. Diese Publikation ist auch in englischer Sprache erhältlich.

verschiedenen Komponenten besteht. Sie sind sich darüber im Klaren, dass ihre grundlegenden Schulkenntnisse, ihre Branchenkenntnis und ihre fachlichen/technischen Qualifikationen in ihrem praktischen Alltag nicht sehr viel wert sind, wenn sie nicht zugleich auch über Qualitäten wie Selbstbewusstsein, Kooperationsfähigkeit und soziale, physische und einstellungsmäßige Qualifikationen verfügen.

Lebenskompetenz ist keine feste Größe, die wir uns ein für allemal angeeignet haben. Sie ist vielmehr das Ideal, das wir über die gesamte Lebensspanne hinweg anstreben. Wir erwerben sie auf zweifache Weise:

- (a) zum einen durch das Sammeln von Lebenserfahrung, d. h. die innere psychische Aneignung und Bearbeitung der gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen und die persönlichen Erfahrungen, die jeder Einzelne von uns macht. Dies ist oft ein unvorhersehbarer und verborgener Prozess, der nicht unmittelbar beobachtet werden kann:
- (b) zum anderen durch den sehr viel offensichtlicheren und besser kontrollierbaren Prozess der Qualifizierung: den Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten.

Charakteristisch ist, dass sich der Erwerb von Lebenserfahrung nur schwer als konkretes Lernziel formulieren lässt (wie bringt man einem jungen Menschen etwa Zuversicht und Elan bei?), während der Qualifizierungsprozess hervorragend in Form von Ausbildungsangeboten organisiert werden kann, die beispielsweise darauf ausgerichtet werden, festgestellten Mängeln abzuhelfen.

Der Erwerb von Lebenserfahrung und die Qualifizierung können gleichzeitig erfolgen, doch ist dies nicht notwendigerweise der Fall.

Diese zweigleisige Art der Aneignung von Kenntnissen ist von großer Bedeutung für das Verständnis davon und die Einstellung dazu, welche Entwicklungsprozesse die jungen Ausbildungsteilnehmer während ihrer Zeit an der Produktionsschule durchlaufen.

## 6.5. Eine Schulform mit äußerst flexiblen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten

Wir leben in einer Welt im Wandel, in der es – vor allem auch für junge Menschen – schwer sein kann, sich auf dem Laufenden zu halten, sich zurechtzufinden und die Situation ständig im Griff zu haben. Dazu werden nicht nur fachliche/technische Qualifikationen gebraucht. Ebenso wichtig sind gesellschaftliches Orientierungsvermögen, der Glaube an die eigene Gewandtheit und eine grundlegende Fähigkeit zur Navigation.

Aufgabe der Produktionsschulen war deshalb von Anfang an die Erschaffung – oder Wiedererschaffung – und Entwicklung einer Schulform mit äußerst flexiblen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, in der die beiden Formen der Wissensaneignung gleichzeitig in einem

fruchtbaren Zusammenhang stattfinden können und in der junge Menschen die Lust am Lernen (wieder)entdecken und damit beginnen können, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Und dies, wohlgemerkt, ohne dass die Schulen dabei zu sozialpädagogischen Anstalten oder therapeutischen Institutionen werden.

Um welche besonderen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten handelt es sich dabei?

Als einzige Schulform in Dänemark können an den Produktionsschulen Schüler laufend neu aufgenommen und entlassen werden, was bedeutet, dass der Ausbildungsgang an einer Produktionsschule in den individuellen Bildungsgang des jungen Menschen eingeflochten werden kann, wann immer er dies wünscht oder braucht. Der Einzelne kann von einem Tag zum anderen das ganze Jahr über in den Lernbetrieb aufgenommen werden, und der Länge des Aufenthalts an der Schule werden vorab keine Grenzen gesetzt.

Infolge der letzten Änderung der Gesetzgebung zu den Produktionsschulen bestehen seit 1996 keinerlei Zulassungsbeschränkungen mehr, so dass alle jungen Menschen unter 25 Jahren, die noch keinen regulären Ausbildungsgang für Jugendliche (Bildungsgang in der Sekundarstufe II, berufliche Erstausbildung o. Ä.) abgeschlossen haben, uneingeschränkt an jeder Produktionsschule im ganzen Land aufgenommen werden können. Somit wird für eine Zulassung nicht mehr die Bedingung gestellt, dass der Betreffende arbeitslos gemeldet ist. Die Gemeinden haben jedoch parallel zur freien Aufnahme von Teilnehmern auch weiterhin die Möglichkeit, arbeitslosen jungen Menschen Plätze an Produktionsschulen anzuweisen. Ungefähr ein Fünftel aller Produktionsschüler werden von den Kommunalverwaltungsbehörden dorthin geschickt, während die Übrigen frei aufgenommen werden.

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf eine neue Chance – ein Recht darauf, seine Ausbildung an der Produktionsschule ohne jeglichen "Ballast" zu beginnen, d. h. ohne dass man alle möglichen Auskünfte darüber verlangt oder gar heimlich von den öffentlichen Behörden anfordert, wie er sich bislang gegenüber dem System gebärdet hat. Die Produktionsschulen sind freie Schulen und selbstständige rechtsfähige Anstalten und als solche also nicht Teil des regulären "Systems".

Alle jungen Menschen, die an einer Produktionsschule aufgenommen werden, erhalten eine steuerpflichtige Schülervergütung, die sich für Jugendliche unter 18 Jahren auf 445 dänische Kronen pro Woche beläuft. Für junge Erwachsene ab 18 Jahren beträgt die Schülervergütung 1.105 Kronen pro Woche und ist somit von der Höhe her so bemessen, dass der Betreffende normalerweise keine zusätzliche Sozialhilfe zu beantragen braucht.

Die Ausbildungs- und Berufsberatung ist vollständig in den Ausbildungsverlauf integriert, da sowohl Lehrkräfte wie auch Berater (bei denen es sich in den allermeisten Fällen um dieselben Personen handelt) Teil des unmittelbaren täglichen Umfelds sind.

Da der Unterricht an dieser Schulform nicht prüfungsvorbereitend angelegt ist, gewähren die Schulen dem Einzelnen viel Spielraum, seine Stärken und Schwächen zu erforschen.

#### 6.6. Die Lehrwerkstatt als zentraler Unterrichtsort

Der Unterricht erfolgt in erster Linie in Lehrwerkstätten, wo der Schüler an einer breiten Palette realer Produktionsaktivitäten teilnehmen kann, in deren Rahmen Produkte erzeugt werden, die entweder zum Verkauf bestimmt sind oder von der Schule selbst genutzt werden. Bei den Lehrwerkstätten handelt es sich in aller Regel um kleine Einheiten mit 5 bis 7 Teilnehmern pro Lehrkraft.

Die Produktion an den Lehrwerkstätten reicht von allgemeiner Fertigung (Holz-, Metall-, Textilverarbeitung usw.) über verschiedene Formen der Dienstleistungserzeugung (EDV, Druckerei, Videoproduktion, Kantinenbetrieb, Musik, Theater usw.) bis hin zu spezialisierten Fachgebieten an einigen Schulen, so z. B. Fischzucht, Landschaftspflege, Landwirtschaft und Tierhaltung, Schifffahrt usw.

Tragendes Element der Pädagogik der Produktionsschulen ist, dass der junge Mensch durch die Arbeit lernt, d. h. durch das eigenständige Handeln. Die Aktivitäten an den Lehrwerkstätten sollen somit mehrere wichtige Funktionen erfüllen, z. B. sollen sie die Grundlagen dafür schaffen, dass die Teilnehmer ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen im Arbeitsbereich der Werkstatt erproben können, den Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich durch eine gute und starke Arbeitsgemeinschaft in der Werkstatt persönlich weiterzuentwickeln, und den Teilnehmern ein deutliches Erlebnis ihrer fachlichen Fortschritte vermitteln, um dadurch ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihre Lernlust zu wecken.

#### 6.7. Motivation der Schüler durch Einsicht in die Notwendigkeit

Das besondere pädagogische Instrumentarium dieser Schulform liegt in höchstem Maße in der praktischen Lösung von Aufgaben durch die Arbeit und die Produktion, die entweder an Dritte verkauft oder von der Schule selbst genutzt werden soll.

Die reale Arbeit bewirkt, dass bestimmte Dinge ganz einfach gemacht werden müssen, es besteht also ein gewisser Sachzwang. Dieser Sachzwang ist Bestandteil der pädagogischen Tagesordnung der Lehrwerkstätten. Der Sachzwang beinhaltet außerdem etwas, das man als "Notwendigkeitswerte" bezeichnen könnte: Tätigkeiten müssen ausgeführt werden, weil sie schlicht und einfach notwendig sind. Dies ist sowohl die Quelle als auch der Mittelpunkt des guten Lernumfelds, das an den Produktionsschulen erzeugt wird. Es vermittelt den Produktionsschülern auf unkomplizierte Weise ein Gefühl von Sinn und eine reizvolle Herausforderung.

In der Tat ist nämlich Notwendigkeit die einzige humane Form des Zwangs. Das Besondere am Zwang der Notwendigkeit liegt darin, dass man, wenn man sich mit ihr konfrontiert sieht, überhaupt nicht daran denkt, ob das, was man tun muss, schwer, unerträglich oder anstrengend ist, und eben deshalb braucht man auch nicht sonderlich motiviert zu sein.

Wenn junge Menschen diese Notwendigkeit einsehen, eröffnen sich ihnen neue Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und Qualifizierung – und dies gilt selbst für diejenigen mit den größten Schwierigkeiten. Der Sachzwang der realen Arbeitsaufgaben, die der junge Mensch voller Eifer zu bewältigen sucht, birgt in der Situation selbst einige der seltenen Erfahrungen einer innerlich gefühlten Notwendigkeit, die ihm Auftrieb geben und Lust dazu vermitteln kann, weiter voranzukommen.

Unpraktischerweise ist es aber nun einmal so, dass Wissen und Interesse in aller Regel Hand in Hand gehen und sich gegenseitig verstärken. Man kann nicht im Voraus davon ausgehen, dass ein junger Mensch daran interessiert sein wird, etwas Bestimmtes zu lernen. Um sicherzustellen, dass er diese innere Notwendigkeit ganz konkret spürt, ist daher bei der Auswahl und Organisation der Aufgaben eine gewisse Steuerung durch Lehrkräfte erforderlich.

Dies erfolgt an den Produktionsschulen dadurch, dass die Lehrkräfte die Aufgaben zunächst abstecken; anschließend soll das Engagement, das die Teilnehmer von sich aus aufbringen, um die gestellten Aufgaben zu lösen, ihre Lust darauf wecken, mehr zu lernen.

In dieser Hinsicht ist die Rolle der Lehrkraft an den Produktionsschulen recht speziell, und wie gut diese wahrgenommen werden kann, hängt davon ab, welche Arbeitsaufgaben sich anbieten, wie diese zurechtgelegt werden, ob sie es reell ermöglichen, die unterschiedlichen Voraussetzungen der jungen Teilnehmer zu berücksichtigen, und inwieweit sich daraus neue Herausforderungen ergeben können.

Was die Ausbildungsteilnehmer betrifft, so sind diese, wie gesagt, zunächst (möglicherweise) nicht an irgend etwas Bestimmtem interessiert. Doch schon vom ersten Tag an verspüren sie Lust dazu, sich an überschaubare Arbeitsaufgaben heranzumachen, die sie als Herausforderung empfinden. Diese Aufgaben dürfen dabei auf keinen Fall den Charakter von Projektunterricht annehmen. Vielmehr soll es sich dabei um Arbeiten handeln, die ganz einfach gemacht werden müssen und bei denen die Schüler eigenständig eine Reihe von Fertigkeiten und Kenntnissen auf dem jeweiligen Gebiet erwerben. In dieser Phase besteht das Ziel darin, dass der einzelne Teilnehmer die Verantwortung dafür übernimmt, die ihm zugewiesene Aufgabe auszuführen.

Damit ist der Grundstein gelegt, und die Welt beginnt sich zu öffnen. Hierdurch wird eine Entwicklung in Gang gesetzt, in deren Verlauf es zu einem späteren Zeitpunkt für den jungen Menschen sinnvoll erscheinen kann, sich an einer Entwicklungsaufgabe zu beteiligen oder anderweitig neue Herausforderungen anzugehen.

In dieser Phase besteht das Ziel darin, dass der Teilnehmer Verantwortung dafür übernimmt, aus dem, womit er sich befasst, so viel wie möglich zu lernen – z.B. eine Aufgabe auf bestmögliche Weise zu lösen, sowohl allein als auch in Zusammenarbeit mit anderen.

#### 6.8. Vom inneren zum äußeren Kreis

Die Arbeit in der Lehrwerkstatt kann als zwei konzentrische Kreise betrachtet werden, wobei der innere Kreis die besonders organisierten Aufgaben enthält, die immer zur Verfügung stehen werden. Diese reichen von elementaren Anfängeraufgaben bis zu einem weiten Feld unterschiedlichster Aufgaben, die eine umfassende und allseitige fachliche Kenntnis der Werkstattarbeit vermitteln können.

Hierdurch erarbeitet sich der Teilnehmer eine Grundlage zur eventuellen späteren Mitwirkung an Arbeits- und Entwicklungsaufgaben im äußeren Kreis, der Aufgaben umfasst, die Erörterung und theoretischen Unterricht erfordern. Und wenn das Bedürfnis nach Unterricht aufkommt, so liegt dies an einer der Aufgabe innewohnenden Herausforderung, die als innere Notwendigkeit empfunden wird: "Ich muss das hier lernen, um weiterzukommen!" Hieraus ergibt sich selbstverständlich eine ganz andere Einstellung zum Unterricht und folglich auch eine deutlich höhere Lernausbeute.

Die Begegnung zwischen dem Werkstattleiter und den Teilnehmern im inneren und im äußeren Kreis gestaltet sich grundsätzlich verschieden und birgt jeweils unterschiedliche pädagogische Möglichkeiten:

Im inneren Kreis wird eine Lehrersteuerung durch die Bereitstellung der speziell angepassten Arbeitsaufgaben vorausgesetzt, so dass die Produktionsschüler unmittelbar damit beginnen können, selbstständig richtige Arbeiten auszuführen. Somit erhalten selbst junge Menschen mit schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten eine Art "freies Geleit", um einen erwachsenen Menschen (den Werkstattleiter) einmal auf völlig andere Art zu erleben – und sich selbst von einer neuen Seite zu zeigen.

## 6.9. Verknüpfung des Lernprozesses mit der Entwicklung des jungen Menschen in seinem eigenen Leben

Hier stößt das Bedürfnis, aus den Reihen der Unmündigen herauszutreten, nicht auf die Forderung nach Ausbildung – welche nur dazu beitragen würde, weiter in der Pubertät zu verharren. Der Lernprozess wird mit der Entwicklung des Produktionsschülers in seinem eigenen Leben verknüpft, und die Situation ist nicht in einer strengen Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler festgefahren. Demjenigen, der seine Persönlichkeit zu entfalten sucht, bieten sich dafür jedoch Vorbilder an, mit denen er sich identifizieren kann – er erhält die Möglichkeit, nacheifernswerte Erwachsene zu treffen, und somit die Möglichkeit zur bewussten Wahl einer eigenen Identität.

In der Produktionsschule trifft man weit und breit keinen Lehrer an, der einen Lehrstoff zu vermitteln sucht, bei dem zwischen den Zeilen herauszulesen ist, dass man erst dann etwas gilt, wenn man dieses oder jenes gelernt und eine ordentliche Ausbildung absolviert hat.

Wenn die Produktionsschüler die Erfahrung machen, dass sie selbstständig richtige Arbeitsaufgaben ausführen können, gibt ihnen dies nicht nur ein gewisses Selbstwertgefühl (letzteres hätte man sich vielleicht auch einfach einreden können), sondern vor allem auch die Selbstachtung, die man sich nur erwerben kann, indem man handelt und faktische Kompetenz unter Beweis stellt. Man erhält die Chance, sich selbst und seine eigene Unsicherheit zu vergessen (und somit eine neue Persönlichkeit zu entwickeln) – gegenüber dem jeweils anderen Geschlecht, gesellschaftlichem Status usw.

Die Werkstattkultur bietet eine soziale Gemeinschaft und unmittelbare Kameradschaft an, die überaus wichtig dafür ist, wie die Teilnehmer erleben, was für sie in der Produktionsschule von Bedeutung ist.

In der Praxis beinhalten alle Arbeiten, an denen der Produktionsschüler teilnimmt, einen "Lernprozess" als notwendiges Nebenprodukt, wenn eine Aufgabe selbstständig ausgeführt wird. Dies bedeutet ebenso, dass an den Produktionsschulen täglich Situationen geschaffen werden, in denen ein "natürlicher Lernprozess" abläuft und ein sicherer Lerneffekt erzeugt wird.

Zugleich kann dies obendrein dergestalt erfolgen, dass die Tätigkeit durch die Lust der Schüler vorangetrieben wird – und dass diese Lust auch an die Disziplinierung geknüpft wird, die der notwendigen Arbeit innewohnt. Somit weist die Produktionsschule auch eine Verwandtschaft zur Handwerkerkultur auf.

- (a) in der nicht durch Theorie gelehrt und gelernt wird, sondern durch konkrete Veranlassungen;
- (b) in der Probleme gelöst werden, wenn sie anfallen;
- (c) die darauf eingestellt ist, Wissen zu erwerben, um dies zu ermöglichen; und
- (d) die nicht ohne Weiteres Wissen "abkauft", das von konkreten Problemen losgelöst ist dazu sieht man in dieser Kultur schlicht und einfach keinen Grund.

## 6.10. Die Teilnahme der Produktionsschüler an anderen Unterrichtsaktivitäten

Je mehr die Produktionsschüler erleben, dass sie zur selbstständigen Tätigkeit auf einem oder mehreren praktischen Gebieten imstande sind, gewinnen sie auch den Glauben daran wieder, etwas Neues lernen zu können. Sie erobern ihre eigenen Fähigkeiten zurück, und dadurch werden sie zugleich motiviert, die allgemein bildenden Unterrichtsangebote der Schulen anzunehmen, welche primär darauf abzielen, Lücken in den theoretischen Kenntnissen und Fertigkeiten der Teilnehmer zu schließen. Alle Produktionsschulen sind somit gehalten, Unterricht in Fächern wie Dänisch, Mathematik, Fremdsprachen, EDV usw. anzubieten.

Zu den Zielen und Aufgaben der Produktionsschulen gehört ebenso die Vermittlung von Einblicken in gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse. Zu diesem Zweck veranstalten die Schulen eine Reihe von Aktivitäten: Gemeinschaftsveranstaltungen an der Schule, Ausflüge und Schullandheimaufenthalte im In- und Ausland sowie die Möglichkeit zur Absolvierung von längeren Arbeitspraktika im Ausland. Ferner sollen die Schulen dafür Sorge tragen, dass den jungen Ausbildungsteilnehmern bei der Festlegung der Rahmenbedingungen und Arbeitsinhalte ihrer jeweiligen Schule ein Mitbestimmungsrecht gewährt wird.

#### 6.11. Pädagogische Einstellungen und Methoden

Die an den Produktionsschulen vorherrschenden Einstellungen und Methoden sind keineswegs Neuschöpfungen, eher handelt es sich dabei um die Wiederentdeckung und Erprobung von pädagogischen Einstellungen und Methoden, welche in verschiedenen Formen und Schattierungen schon seit der Antike beschrieben und praktiziert wurden, in einem neuen Rahmen und einer neuen Zeit.

So sind diese Gedanken beispielsweise bei Sokrates anzutreffen, der wohl als der erste Pädagoge in unserem gemeinsamen europäischen Kulturkreis bezeichnet werden kann – und der gleich auf Anhieb ins Schwarze traf. Welch ein Anfängerglück!

Nach Auffassung Sokrates" ist der Mensch gut, doch werden seine Fähigkeiten blockiert. Es gilt daher, diese freizusetzen.

Sokrates verglich seine pädagogische Aufgabe mit der Arbeit einer Hebamme. Es gehe dabei nicht darum, einen schlechten Menschen zu verbessern – den Unwissenden etwa wie durch einen Trichter mit Wissen zu füllen, dem Haltlosen eine Haltung zu vermitteln, den Trägen leistungsfähig zu machen usw. usf.

Der Schüler tauge vielmehr so, wie er ist. Er besitze bereits all die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein Mensch besitzen sollte, und man dürfe Gott nicht ins Handwerk pfuschen, indem man sich eine Veränderung seiner Schöpfung wünscht oder sich daran macht, sie zu verändern.

Es gibt da lediglich etwas, das diese Fertigkeiten und Fähigkeiten blockiert, oder zumindest einige davon. Die Aufgabe des Pädagogen liegt darin, diese freizusetzen. Und zwar nicht, indem er den Schüler vorwärts treibt oder ihn von der Stelle zerrt wie eine Kuh, die zum Markt geführt wird, sondern indem er herausfindet, welchen Weg der Schüler mit den behindernden Fesseln, die er an den Füßen trägt, am leichtesten einschlagen kann, um dann diesen Weg ein wenig frei zu räumen und ihn dem Schüler aufzuzeigen.

Und was die Fesseln angeht, so muss der Schüler selbst herausfinden, wie er diese abwerfen kann, wenn er merkt, wie sehr sie ihn einengen und am Vorankommen hindern.

Die Aufgabe besteht also nicht darin, ein Blatt an eine Nessel zu heften, sondern vielmehr darin, die Abdeckung vom Blumentopf zu entfernen, damit sich die Blume aufrichten, ihre Blätter entfalten und aufblühen kann.

Von einer bestimmten pädagogischen Linie zu sprechen, die an den Produktionsschulen verfolgt würde, wäre insofern nicht ganz zutreffend. Vielmehr handelt es sich um eine Pädagogik, die sich weitgehend aus dem gesunden Menschenverstand herleitet, und dies gilt natürlich nicht zuletzt für die Bedeutung der Einstellungen, mit denen man den Schülern in der Produktionsschule und den ihr angeschlossenen Werkstätten begegnet, denn die Glaubwürdigkeit von Lehrkräften steht und fällt oft mit dem Beispiel, das sie selbst abgeben.

Ausgangspunkt für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit der Produktionsschulen war somit auch die Erkenntnis, dass der faktische Lernvorgang in ganz anderer Weise abläuft, als viele zuvor vermutet hatten.

Man ist hier zu folgenden Erkenntnissen gelangt:

- (a) das Wichtigste, was man den Schülern als Lehrkraft, auf die sie hören, mitgeben kann, ist, ihnen zuzuhören, ihre Ideen anzunehmen, anstatt ständig selbst eine Menge Gedanken zu produzieren;
- (b) nimmt man den Schülern die Verantwortung ab, so bringt man ihnen Verantwortungslosigkeit bei, denn Verantwortungsgefühl entwickelt nur der, der Verantwortung zu tragen hat; und
- (c) wenn an dem üblichen Abstand zwischen Lehrer und Schüler festgehalten wird, gibt man den Schülern zu verstehen, dass man es ihnen nicht zutraut, etwas eigenständig zu vollbringen.

Und letztlich hat man erkannt, dass man den Schülern im Grunde überhaupt nichts beibringen kann; was ein Lehrer jedoch sehr wohl tun kann – und darin liegt seine Aufgabe und Verantwortung –, ist, die Rahmenbedingungen derart zu gestalten, dass die Schüler etwas lernen können.

Ein charakteristisches Merkmal dieser Schulform ist somit auch, dass der Einzelne nicht in streng festgelegte Unterrichtsprogramme eingebunden wird. Das individuelle Lernprogramm ist flexibel und ergibt sich nach und nach. Dem Zufall wird in vielerlei Hinsicht freies Spiel gelassen, so dass unvorhergesehene Verbindungen entstehen können.

Die Schulen sind darum bestrebt, sich fortlaufend zu verändern und ihre Werkstattangebote und sonstigen Aktivitäten weiterzuentwickeln, um sicherzustellen, dass allen Schülergruppen genau das Lernprogramm geboten werden kann, das die persönlichen und fachlichen Qualifikationen des einzelnen Teilnehmers auf bestmögliche Weise fördert.

Es ist jedoch keineswegs damit getan, dem Schüler einfach nur zu sagen: "Jetzt mach" mal ruhig!" Oft liegt nur ein ausgesprochen kleiner Schritt zwischen dem notwendigen Wagemut und einer Situation, in der man den Auszubildenden zu etwas verleitet – oder es versäumt, ihn von etwas abzuhalten –, von dem man wissen müsste, dass es ihn überfordern wird.

Die Frage, wann es sich um einen Brocken handelt, den der junge Mensch wirklich nicht selbst hochheben kann und daher lieber liegen lassen sollte, anstatt sich beim Versuch das Rückgrat zu brechen, und wann dagegen der Leitspruch "Frisch gewagt ist halb gewonnen!"

gilt – um diese schwierige Beurteilung, diese schwere Verantwortung kommt der Lehrer mit Sicherheit nie umhin, weder im theoretischen Unterricht noch im praktischen.

#### **6.12.** Hohe Anforderungen an das Lehrpersonal

Die Arbeit an der Produktionsschule stellt somit hohe Anforderungen an das Können und die Kompetenz des Lehrpersonals auf vielerlei Ebenen: Sie erfordert fachliche, pädagogische und menschliche Qualifikationen, entsprechendes Engagement und eine laufende Weiterentwicklung. Doch vor allem setzt sie voraus, dass die Lehrkräfte den Schülern gegenüber wohlwollend eingestellt sind.

Die bunt gemischte Zusammensetzung des Lehrpersonals, dem unterschiedlichste Mitarbeiter angehören, von angelernten Kräften ohne formale – jedoch mit umfassenden realen – Qualifikationen über fachlich qualifizierte Handwerker bis hin zu hoch gebildeten Akademikern, ist einer der wichtigsten Faktoren, die zu der vergleichsweise erfolgreichen Arbeit der Produktionsschulen mit jungen Menschen beigetragen haben.

Im Übrigen ist es für die Mitarbeiter der Produktionsschulen kennzeichnend, dass alle zu den gleichen Arbeitsbedingungen beschäftigt werden und unter die gleichen Tarif- und Einstellungsvereinbarungen fallen, ungeachtet ihrer jeweiligen Bildungsqualifikationen.

## 6.13. Wohin wandern die Teilnehmer nach ihrem Abgang von der Produktionsschule?

Wenn die Wirkung der Arbeit der Produktionsschulen ausgewertet werden soll, werden in der Regel vor allem die Ergebnisse der Schulen im Hinblick auf den anschließenden Verbleib der Abgänger herangezogen. Anhand solcher Auswertungen ist festzustellen, dass von den Ausbildungsteilnehmern, die im Laufe eines Kalenderjahres von einer Produktionsschule abgehen, im Durchschnitt:

- (a) 40 % eine weiterführende Ausbildung beginnen;
- (b) 20 bis 25 % eine nicht subventionierte Beschäftigung aufnehmen;
- (c) 10 % in ein gefördertes Beschäftigungsprojekt wechseln (Aktivierungsangebote der öffentlichen Hand usw.);
- (d) 15 % zu anderen Formen der Aktivität übergehen (Wehrpflicht, Auslandsaufenthalt, Rehabilitation, Schwangerschaft usw.);
- (e) 10 bis 15 % arbeitslos werden.

Diese Weitervermittlungsergebnisse liegen deutlich über dem, was mit herkömmlichen staatlichen Maßnahmen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit erzielt wird.

#### 6.14. Evaluierung der Produktionsschulen durch die OECD

Ein Bildungskomitee aus ausländischen Prüfern von der internationalen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) führte 1998/99 eine Untersuchung des Erstausbildungssystems in Dänemark durch. (9)

Aus den Feststellungen der Prüfer über die dänischen Produktionsschulen geht u. a. hervor, dass es den Produktionsschulen gelungen sei, Schüler zu motivieren und zur Leistung anzuspornen, die das traditionelle Ausbildungswesen nicht anzusprechen, geschweige denn zu ansehnlichen Lernergebnissen führen oder begeistern vermochte.

So schreiben die Prüfer u. a.: "Vielleicht liegt einer der Gründe dieses Erfolgs darin, dass diese Ausbildungsgänge in Dänemark anders als in vielen anderen Ländern einen soliden finanziellen Rückhalt haben und dass sie auch von Ausbildungsinteressenten genutzt werden, die nicht an anderen Bildungsgängen gescheitert sind, sondern diese Angebote vielmehr für eine attraktive Alternative zum konventionellen System halten.

Die Tatsache, dass diese Schulen für alle da sind und nicht nur für diejenigen, die anderswo gescheitert sind, schafft möglicherweise die Voraussetzungen für die erfolgreichen Ausbildungsergebnisse bei denjenigen, die andernfalls sehr wahrscheinlich scheitern würden."

An anderer Stelle im Bericht der Prüfer heißt es: "Aufgrund der niedrigen Schülerzahl pro Lehrkraft erwecken die Produktionsschulen den Anschein, teuer zu sein. Doch der Kostenaufwand muss im Verhältnis zu den hervorgebrachten Ergebnissen gesehen werden. Außerdem wird in anderen Bereichen gespart, so z. B. dadurch, dass man kein qualifiziertes Bürofachpersonal beschäftigt und keinen Beratungsdienst unterhält, wie dies an gewöhnlichen Schulen der Fall ist. Es ist auch nicht ganz klar ersichtlich, inwieweit die die Produktionsschulen bestimmenden Grundsätze auf gewöhnliche Bildungseinrichtungen übertragen werden können. Diese Schulen scheinen von den vielen Regelungen und Bestimmungen, die für die meisten anderen von uns besuchten Einrichtungen gelten, befreit zu sein, und diese Freiheit bildet einen wesentlichen Grund für ihren Erfolg."

Nach Auffassung der Prüfer ist es "unwahrscheinlich, dass die verschiedenen beteiligten Interessengruppen eine solche Freiheit an gewöhnlichen Bildungseinrichtungen unterstützen oder zulassen würden. Das Fehlen eines formalen Stundenplans; ein Handlungsplan, der weitgehend nach den Voraussetzungen des Schülers entwickelt wird und der in hohem Maße auf die örtliche Gemeinschaft und den Arbeitsmarkt vor Ort abgestimmt ist; Lehrkräfte, die nicht notwendigerweise eine Lehrerausbildung absolviert haben – all dies ist an den Produktionsschulen aufgrund der besonderen Umstände, die sie kennzeichnen, möglich.

\_

<sup>(9)</sup> Der Bericht dieses Komitees trägt den Titel *Thematic Review of the transition from initial education to working life. Country note: Denmark.* OECD, Januar 1999.

Ermöglicht wird dies durch die Flexibilität des dänischen Ausbildungssystems, das keine Universallösungen sucht, die sich auf alle jungen Menschen ungeachtet ihrer persönlichen Situation und Bedürfnisse anwenden lassen. Diesen bekommen die Produktionsschulen gerade deshalb so gut, weil sie eher eine Zwischenstation auf dem Weg zurück in das etablierte System darstellen als eine konkurrierende Alternative zum etablierten System."

Abschließend weisen die Prüfer darauf hin, dass die Ziele, die man sich in Dänemark gesteckt hat (95 % aller jungen Menschen sollen danach eine Erstausbildung absolvieren), ausgesprochen ehrgeizig seien und sich möglicherweise nicht ohne erhebliche Anstrengungen erreichen lassen, und fügen hinzu: "Wenn der Bildungsstandard zur Erfassung der Leistungsschwächsten und am wenigsten Motivierten nicht gesenkt werden soll, sind umfangreichere Veränderungen an der Art und Weise erforderlich, in der das Bildungssystem solche Schüler und Auszubildenden behandelt. Diese Art von inspirierender Pädagogik, wie wir sie an den Produktionsschulen und an der Gesamthochschule Aalborg gesehen haben, sollte in Zukunft die Norm für das gesamte Erstausbildungswesen bilden."

#### 6.15. Eine Schule mit vielfältigen Möglichkeiten

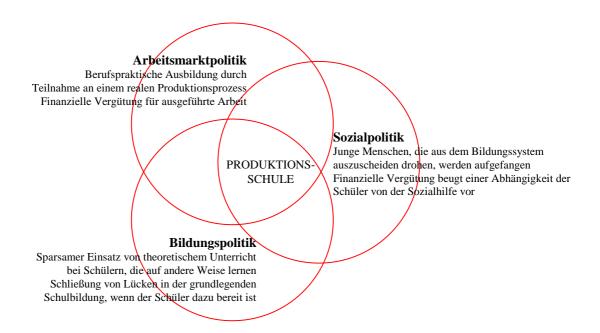
Die besondere Verbindung von handwerklichen Fertigkeiten, integriertem theoretischen Unterricht, persönlicher und sozialer Entwicklung und kultureller Bildung hat die Produktionsschulen zu einer in sich geschlossenen und innovativen Schulform gemacht.

Einer Schulform, die in ganz besonderem Maße das Potenzial dazu besitzt, ein breites und umfassendes Bildungsangebot für eine Vielzahl von jungen Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und unterschiedlichstem Hintergrund bereitzustellen.

Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die Produktionsschulen sich sowohl auf arbeitsmarktpolitischem als auch auf bildungspolitischen wie auf sozialpolitischem Gebiet frei bewegen
und die vorhandenen Möglichkeiten in allen drei Bereichen ausschöpfen können. Im Laufe der
fast 20-jährigen Geschichte dieser Schulform kam es wiederholt zu politischen Versuchen, sie
mit einem bestimmten Etikett zu versehen und somit ihre Manövrierfähigkeit zu beschränken.

Die heutige engere Knüpfung an das Bildungswesen ist sicherlich zu begrüßen, doch ist es nach wie vor außerordentlich wichtig, dass die Möglichkeiten der Schulen für eine enge Zusammenarbeit mit den Arbeitsmarkt- und den Sozialbehörden erhalten und ausgebaut werden.

Die Produktionsschulen sind insofern also immer noch ein Hybridwesen im Bildungsbereich – am Schnittpunkt zwischen der Sozial-, der Arbeitsmarkt- und der Bildungspolitik. Man kann diese Schulform auch mit einem dreibeinigen Melkschemel vergleichen, bei dem man, wenn man das Gleichgewicht halten will, auf keines der drei Schemelbeine verzichten kann. Und so muss und soll es auch sein, denn die Schulen können ihre Aufgabe schlicht und einfach nicht lösen, wenn sie nicht alle Register spielen lassen dürfen.



Während die meisten anderen Schulen hochgradig gesteuerte und zielgerichtete Bildungsgänge veranstalten, bieten die Produktionsschulen etwas völlig Anderes an: eine Art Navigatorausbildung "im tiefen Wasser", die zugleich sowohl individuell angepasst ist als auch darauf abzielt, den Einzelnen zur aktiven Teilnahme an einer größeren Gemeinschaft zu befähigen.

Wenn man den Alltag an einer Produktionsschule aus der Nähe betrachtet, wird man sich allmählich immer stärker der Vielfalt gewahr, die einem dort begegnet. Zwar mögen einem die vielen Eindrücke und Aussagen anfangs vielleicht chaotisch vorkommen, doch bilden sie ein Muster – ein Ganzes mit vielen Variationen – mit gleitenden Übergängen zwischen Arbeitsaufgaben und Rollen – eine Schule mit vielfältigen Möglichkeiten.

Wir haben jedenfalls die Erfahrung gemacht, dass das Konzept funktioniert: Die jungen Menschen haben einerseits das Gefühl, etwas Wertvolles zu tun, und gewinnen andererseits Selbstvertrauen und eine aufkeimende Selbstachtung, die sie zu einem Leben als aktive Bürger der Gesellschaft hinleitet.

## 7. Eine Bestandsaufnahme der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen in der Extremadura, Spanien

#### José Carlos Herrero Lucas

Von Haus aus Geograph, sammelte ich in den letzten Jahren aufgrund meines Interesses an alternativen Bildungsformen, der Umwelt und den ländlichen Kulturen der Bergregionen Erfahrungen im Bereich der ländlichen Entwicklung im Rahmen von europäischen Programmen sowie mit alternativen Bildungsformen in den ländlichen Gebieten der Extremadura (eine an der Peripherie gelegene spanische Region der ESF-Zielgruppe I: Durchschnittseinkommen weit unter dem europäischen Mittel).

Zuvor hatte ich das Glück, als Spanischlehrer an einer Volksschule in Dänemark tätig zu sein, und lernte die nationale Theorie Grundtvigs über eine integrierte Volkspädagogik in der Praxis kennen. Aufgrund dessen sprach ich in einem kleinen Artikel von dem historischen Parallelismus der nationalen pädagogischen Avantgarden: in Dänemark auf der einen Seite, mit dem zitierten Beispiel, und in Spanien auf der anderen Seite, mit der unter dem Namen "Institución Libre de Enseñanza" bekannten Bildungseinrichtung sowie der philosophischen Schule des Krausismus, die ein wichtiges Ferment für die Entstehung von Intellektuellen und Politikern in der Zweiten Spanischen Republik waren (10).

Im Moment bin ich weiterhin lehrend für eine Firma tätig, die sich mit Ausbildung und Fachstudien im Bereich der ländlichen Entwicklung befasst, obgleich ich die Tätigkeit als Lehrer im Rahmen des Programms für Ausbildung und berufliche Eingliederung der Regierung der Extremadura (Plan FIP) nicht kontinuierlich ausübe. Es handelt sich dabei um Fortbildungs- und Umschulungsprogramme, die durch den Europäischen Sozialfonds finanziert und von den Autonomen Gemeinschaften des spanischen Staates (auf die gegenwärtig die Zuständigkeit für den Bereich Bildung und Umschulung verlagert wird) durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang werden spezielle berufsqualifizierende Lehrgänge in verschiedenen Bereichen und Fachrichtungen mit einer bestimmten Dauer für Beschäftigungslose aller Art angeboten.

#### 7.1. Einführung

\_

Der vorliegende Beitrag für die Agora IX des Cedefop, mit dem Thema alternative Bildungsformen, gliedert sich in drei Abschnitte:

<sup>(10)</sup> Vgl. N.F.S. Grundtvig y las Escuelas Populares versus Krausismo español e Institución Libre de Enseñanza. Madrid: Universidad de Complutense, 1992

Zunächst wird eine kritische Evaluation verschiedener Aspekte der Arbeitsweise und der Ziele der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen vorgenommen, die sich auf persönliche Erfahrungen mit der Verwaltung und der Lehrtätigkeit in einigen dieser Schulen sowie auf die Verfolgung ihrer Entwicklung in der Provinz Cáceres (Spanien) in den letzten Jahren, konkret seit 1993, stützt.

Der zweite Teil befasst sich hauptsächlich mit den Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer und der anzuwendenden didaktischen Methode als Beispiel für die Einzigartigkeit dieses Typus alternativer Bildungsformen.

Im dritten Abschnitt wird die Notwendigkeit einer Erneuerung des Programms und sein erfolgreicher Einsatz als Instrument zur Eingliederung in das Erwerbsleben im ländlichen Raum verfochten, wo es eine äußerst aktive Rolle für die lokale Entwicklung spielen kann. Im Hinblick auf dieses grundlegende Ziel wird auf die Möglichkeiten hingewiesen, die sich durch das Entstehen neuer Beschäftigungsfelder am Ort und insbesondere durch die Bildungsprogramme in den Bereichen Umwelt und touristische Entwicklung ergeben.

## 7.2. Definition und Evaluation der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen

Die Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen gehören zu einem Pionierprogramm für Fortbildung und Umschulung, das 1985 durch das Nationale Institut für Beschäftigung (INEM) gestartet wurde. Es handelt sich somit um ein institutionelles Programm der Zentralregierung, das dem Ministerium für Arbeit und Soziales (nicht dem Bildungsministerium) untersteht und dessen Ziele daher vorwiegend in der Beschäftigung von Jugendlichen liegen. Wie bereits gesagt wurde, werden die Zuständigkeiten für den Bereich der beruflichen Fortbildung und Umschulung gegenwärtig auf die Autonomen Gemeinschaften verlagert, was vermutlich die Neuordnung der Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich und die Annäherung des Programms an die Bedürfnisse der Territorialverwaltung erleichtern wird.

Das INEM definiert diese Instrumente als öffentliche Programme für Beschäftigung und Ausbildung (...) zur beruflichen Eingliederung von beschäftigungslosen Jugendlichen unter 25 Jahren mittels einer Qualifizierung im Wechsel mit der beruflichen Praxis in Berufen, die sich mit der Wiederherstellung oder dem Erhalt des künstlerischen, historischen, kulturellen oder natürlichen Erbes, der Sanierung von Stadtvierteln oder der Umwelt bzw. der Verbesserung der Lebensbedingungen in den Städten befassen, sowie jede andere gemeinnützige und im allgemeinen oder gesellschaftlichen Interesse liegende Tätigkeit, die die Eingliederung der Teilnehmer mit Hilfe von Professionalisierung und Erfahrung ermöglicht (letzter ministerieller Erlass von 1997).

Was die Definition der Ausbildung in beiden Einrichtungen betrifft, so muss erwähnt werden, dass der Unterschied zwischen Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen nicht signifikant ist. In beiden Einrichtungen gibt es einen einführenden Ausbildungsabschnitt, bei dem die Jugendlichen ein Stipendium erhalten und der sechs Monate dauert. In der anschließenden,

unterschiedlich langen Phase (ein bis zwei Jahre im Falle der Lehrwerkstätten und sechs Monate bei den Gewerbeschulen) sind die Teilnehmer zugleich Schüler und Arbeitnehmer, wofür ein Lehrvertrag mit dem Ziel der Qualifizierung und dem Erwerb von Berufserfahrung geschlossen wird.

Die Einzigartigkeit der Gewerbeschulen, die als eine zweite bescheidene Abteilung nach den Lehrwerkstätten in den neunziger Jahren auftauchten, liegt darin, dass diese versuchen, insbesondere die Bedürfnisse von beschäftigungslosen Jugendlichen im ländlichen Raum zu berücksichtigen. Die Teilnehmer müssen vornehmlich aus der Landwirtschaft stammen (Beschäftigungslose auf dem Lande), während bei den Lehrwerkstätten die Teilnehmer aus den sonstigen Berufen vorherrschen. Die Berufspraxis ist kürzer und die verfügbaren Mittel sind bei den Gewerbeschulen in der Regel knapper als bei den Lehrwerkstätten.

#### 7.2.1. Die Arbeitsweise

Zwei institutionelle Akteure sind für den Betrieb der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen verantwortlich. Sie unterliegen einem Konzessionssystem.

- (a) Die sogenannten Trägereinrichtungen. In der Regel sind dies lokale Körperschaften (Gemeinden oder Gemeindezusammenschlüsse), es können aber auch andere Organe der staatlichen Verwaltung, Stiftungen oder Einrichtungen ohne Gewinnabsicht sein, die das Personal der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen beschäftigen.
- (b) Die Provinzniederlassung des INEM, die das Programm der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen finanziell unterstützt und die Politik im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit kontrolliert.

Nachdem die Akteure feststehen, stellen diese einen Antrag bei der zuständigen Einrichtung auf Provinzebene. Diese entscheidet über die Konzessionsvergabe und stellt die entsprechenden wirtschaftlichen Mittel zur Verfügung, so dass die Trägereinrichtungen die in juristischer Hinsicht für die Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen Verantwortlichen sind, während das INEM die Finanzierung übernimmt.

Die Initiative muss von der Trägereinrichtung ausgehen, und das Verfahren kann mehrmals hintereinander wiederholt werden, immer dann, wenn es Anzeichen für eine entsprechend hohe Jugendarbeitslosigkeit in dem jeweiligen Gebiet gibt und die Konzession einer neuen Lehrwerkstätte oder Gewerbeschule nicht unmittelbar auf die vorhergehende erfolgt. So ist es bezeichnend, dass in der Extremadura der Typus eines "beständigen Diskontinuums" anzutreffen ist, der in derselben Ortschaft mehrere Neuauflagen erleben kann, die durch Phasen der Inaktivität unterbrochen werden.

Die durch das INEM vergebene Konzession ist für die Landgemeinden, die die Zuwendungen erhalten, in jedem Fall eine Vorsehung, wenn man ihre sprichwörtliche Bedürftigkeit bedenkt. Das Gleiche gilt aber auch für die Regierenden, die nur wenig Verstand in Sachen Ausbildung und Beschäftigung haben, dafür aber einen äußerst geschärften Sinn, wenn es darum geht, die

Klientel zu stärken, die für ihre Machterhaltung sorgt und zugleich die verdeckte Subsidiarität nährt – einen nicht gewollten Effekt der Lehrverträge.

Zwischen den beiden Machtpositionen, dem INEM und der Trägereinrichtung, bewegt sich der Direktor in dem empfindlichen Gleichgewicht zwischen der Erfüllung der Zielvorgaben des Programms (das er unterstützt) und dem Gehorsam gegenüber den Anweisungen der Trägereinrichtung, die ihn beschäftigt, sowie auch der Auszubildenden, was letztlich den tatsächlichen Vorrang genießt. Aufgrund von Umständen, die nichts mit der Verwaltung und dem vergänglichen Charakter der Bildungsstätte, deren Lebensdauer mit der Fertigstellung der Arbeit oder des Projektes verknüpft ist, zu tun haben, erscheint das Ausführen einer gewissenhaften Arbeit im Bereich der gesellschaftlichen und beruflichen Eingliederung angesichts der vorhandenen Humanressourcen zuweilen ernsthaft gefährdet und nur beschränkt möglich und ist letztlich oft nur eine Art Notbehelf.

#### **7.2.2.** Die Ziele

Das Programm wurde ursprünglich mit einem eindeutig experimentellen Charakter gestartet und hatte zwei Hauptziele, wie aus dem entsprechenden Regelungserlass von 1989 zu entnehmen ist, die sich im Laufe der folgenden zehn Jahre nicht geändert haben.

- (a) Die Integration und berufliche Eingliederung von *arbeitslosen* Jugendlichen. Seltsamerweise wird hier nicht der Terminus des Jugendlichen *ohne Beschäftigung* (sp.: *desempleado*) verwandt, sondern ein passiver Terminus wie der des *Arbeitslosen* (sp.: *en paro*).
- (b) Die Durchführung von gemeinnützigen Arbeiten und Dienstleistungen durch die Trägereinrichtung, die mit den Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen eine große Gegenleistung erhält.

#### Die berufliche Eingliederung der Beschäftigungslosen

Die Merkmale der Auszubildenden in den Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen des ländlichen Raums versetzen uns an den Ausgangspunkt ihrer Integrationsprobleme, wie wir im folgenden Kapitel sehen werden. Sie sind im reglementierten Bildungssystem gescheitert oder sie wurden von Anfang an von der Gesellschaft und dem Arbeitsleben ausgeschlossen, eben weil sie nicht über die erforderliche Ausbildung und/oder berufliche Qualifikation verfügen. Sie finden einen weitgehend beschränkten und weniger diversifizierten Arbeitsmarkt als in den städtischen Gebieten vor. Das Programm der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen stellt eine Möglichkeit der Wiedereingliederung dar, die nur von einigen wahrgenommen wird. Die meisten Teilnehmer gehen leider selber davon aus, anschließend wieder in die Beschäftigungslosigkeit, aus der sie kommen, zurückzukehren, so dass die sich die Investition in ihre Ausbildung nicht in angemessener Weise rentiert, da Programme zur Eingliederung in das Erwerbsleben fehlen.

Der Bericht aus dem Jahr 1998 über die Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen in der Provinz Cáceres (Extremadura), der von dem "Referat für die Förderung und Entwicklung 'Pedro de

Ibarra'" für die Provinzniederlassung des INEM erstellt wurde, illustriert in anschaulicher Weise die Probleme, die sich bei der Eingliederung in das Erwerbsleben ergeben. Es werden hier einige Passagen aus dem Bericht wiedergegeben:

Er erkennt an, dass der durch das Programm erzielte Grad der Eingliederung von Jugendlichen nach wie vor nicht deutlich wird. In den meisten Fällen, so wird bestätigt, hängt die Eingliederung von sehr konjunkturbedingten Faktoren ab und ist normalerweise der punktuellen Aufnahmefähigkeit des lokalen Arbeitsmarktes unterworfen. Und noch einmal weist er auf diese Frage hin: (...) was innerhalb des Programms der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen kaum oder schlecht gelöst ist: In Siedlungen oder ländlichen Gebieten, die nicht mehr als 1000 oder 2000 Einwohner zählen, wie sollen da, wo es sich doch um Projekte handelt, die auf den gesamten Landkreis bezogen sind, 15 Maurer, 15 Tischler oder 15 Schlosser auf einmal vermittelt werden?...

Und angesichts der relativ starren Vorschriften, in denen sich das Programm bewegt, wird die Notwendigkeit angesprochen, das aktuelle Modell der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen zu flexibilisieren und einen zweiten Typus von Bildungsstätten zu schaffen, die besser in das lokale Wirtschaftssystem und die aktuelle Dynamik des Marktes eingebunden sind (neue Beschäftigungsfelder, Initiativen für Kommerzialisierungsdienstleistungen, usw.).

Abschließend macht er zwei Vorschläge: 1) Heraufsetzung der Altersgrenze für Langzeitarbeitslose, die vom Arbeitsmarkt abgehängt zu werden drohen, da ihr Wissensstand nicht den neuen beruflichen Erfordernissen entspricht: bekannt als "Beschäftigungswerkstatt" (*Taller de Empleo*) (Regelungserlass von 1999), und 2) die Stärkung der sogenannten Zentren für unternehmerische Initiative (*Centros de Iniciativa Empresarial*) durch die Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen selbst, um den Weg in die Selbständigkeit zu erleichtern.

#### Die Durchführung gemeinnütziger Arbeiten oder Dienstleistungen

In einer Gemeinde gibt es immer Gründe und Gelegenheiten, derartige Arbeiten oder Dienstleistungen zu verrichten. Daher ist dies eine der Aufgaben des Programms, so dass die Trägereinrichtungen das Programm der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen ausnützen können, um diese Arbeiten zu unterstützen. Das der Provinzniederlassung des INEM vorgelegte Projekt läuft nach dem gleichen Muster ab: In Abhängigkeit der zu verrichtenden Arbeiten oder Dienstleistungen werden die Ausbildungsbausteine festgelegt. Es wird die Anzahl der Auszubildenden (zwischen 10 und 15) je Baustein sowie des Unterrichts- und Verwaltungspersonals (ein Direktor, ein Projektverwalter, ein Mitarbeiter für die Koordination und Unterstützung des Lehrpersonals und ein Dozent je Ausbildungsbaustein) angegeben. Anschließend wird ein Budget für die erforderlichen Materialien und Ausrüstungsgegenstände veranschlagt, und es wird der gesetzlich vorgeschriebene Zeitrahmen für das Projekt abgesteckt. Die Subvention durch das INEM deckt in der Regel den größten Teil der Unkosten der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen. Ausgenommen sind Infrastruktur und Lehrstätten sowie die als nicht verbrauchbar betrachteten Materialien und Ausrüstungsgegenstände, die die Trägereinrichtung zur Verfügung stellen muss.

#### 7.2.3. Schlussfolgerungen

(a) Vorherrschaft von konjunkturellen und utilitaristischen Faktoren bei der Umsetzung des Programms, eingebettet in eine Beschäftigungspolitik für Jugendliche, die palliativer Natur und losgelöst von einem stabilen alternativen Ausbildungssystem ist.

Ohne eine unterstützende Hintergrundarbeit, sowohl in pädagogischer wie in beratender Hinsicht, kann das Programm der Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen die Jugendlichen zwar für eine Weile der Beschäftigungslosigkeit und/oder der Ausgrenzung entziehen (soziale Ziele), aber es taugt nicht dazu, das Scheitern in der Schule, das ihnen nachhängt, wieder gutzumachen oder es zu korrigieren. Erst seit 1994 wird mit dem neuen ministeriellen Erlass versucht, den erzieherischen Aspekten bei der beruflichen Qualifizierung eine größere Bedeutung einzuräumen. Gleichzeitig wird der zeitliche Umfang der Lehrwerkstätten von drei auf zwei Jahre und der Gewerbeschulen auf ein Jahr reduziert. Dieser Versuch bedeutete zugleich eine Kürzung der Ausstattung und der Bildungsressourcen und folglich auch eine Verschlechterung der Programmqualität.

Die Aushöhlung des Programmbudgets fällt keineswegs zufällig mit dem Prozess der Kompetenzverlagerung auf die Autonomen Gemeinschaften zusammen, die bei dem Entwurf von immer ehrgeizigeren Programmen für Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben sehr großes Engagement bewiesen haben. Wir wissen nichts über die nächste Zukunft des Lehrwerkstättenprogramms, das bereits den Autonomen Gemeinschaften unterstellt ist, ob es wiederaufgenommen wird oder mit anderen Projekten, wie etwa dem Programm für Ausbildung und Eingliederung in das Erwerbsleben, den Beschäftigungswerkstätten für über 25-Jährige oder irgendwelchen anderen Programmen zusammengelegt wird.

#### (b) Verdeckte Subsidiarität

Das INEM lädt die beschäftigungslosen Jugendlichen vor, die das Ausbildungsangebot theoretisch nicht ablehnen können. Die Kultur der Beihilfe ist auf dem Lande so stark verwurzelt, dass die größte Motivation des Beschäftigungslosen zur Teilnahme an einem Lehrwerkstätten- oder Gewerbeschulenprogramm nicht die Ausbildung, sondern vielmehr wirtschaftlicher Natur ist. Dies gilt sowohl für diejenigen, die das Programm nutzen, da ihnen nach den ersten sechs Monaten ein Ausbildungsvertrag winkt, wie auch für die, die es ablehnen, weil sie nicht so lange warten wollen. Für den Jugendlichen ist die Teilnahme an der ersten Phase besonders kostspielig (die Stipendien sind gekürzt worden), da er hierbei keinen wirtschaftlichen Ertrag erzielt und es insgesamt betrachtet oft eine Unvereinbarkeit mit den familiären Arbeiten in der Landwirtschaft, den (für die Familienökonomie so wichtigen) Saisonarbeiten oder den von der Gemeinschaftsarbeiten gibt. In der Extremadura und in Andalusien, wo es spezielle Regelungen für die Landarbeiter gibt, können 60 Tage im Jahr ausreichen, um einen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung zu erhalten.

- (c) Fehlen einer realistischen und objektiven Politik in Bezug auf die Lehre im Rahmen von Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen.
  - Die Lehrwerkstätte und Gewerbeschule, die zu einem Selbstzweck geworden ist, reduziert die berufliche Fortbildung und Umschulung auf einen instrumentellen anstelle eines finalen Charakters, was durch die Eingliederung in das Erwerbsleben erreicht werden soll. Um dies zu verhindern, können verschiedenen Wege innerhalb des Programms beschritten werden, die untereinander nicht unvereinbar sind: Schaffung eines stabilen Kooperationsrahmens zwischen den Lehrwerkstätten/Gewerbeschulen und den Unternehmen vor Ort, verstärkte Anwendung der Maßnahmen zur Unterstützung der Selbständigkeit, Versuch der Kommerzialisierung von Produkten und Dienstleistungen, sofern dadurch kein unlauterer Wettbewerb entsteht, usw.
- (d) Endogamie des Personals. Während das Projekt einer Lehrwerkstätte/Gewerbeschule durchgeführt wird, können die zu diesem Zweck eingestellten Fachkräfte bereits ein neues Projekt für die Trägereinrichtung, in der sie arbeiten, und auch für sich selber (ihre künftige Arbeit) vorbereiten, das dann nach entsprechender Wartezeit im Rahmen künftiger Zuwendungen, über die die Provinzniederlassung des INEM in regelmäßigen Abständen beschließt, bewilligt werden kann. So entsteht die Endogamie des Fach- und des Leitungspersonals (zugleich Geiseln der Situation), das sich mit dem Wechsel von Beschäftigung und Untätigkeit abfindet, da das Projekt der Lehrwerkstätten/Gewerbeschulen ja nicht unmittelbar verlängert werden kann und die Arbeitslosigkeit eine der Grundvoraussetzungen ist, um einen Arbeitsplatz beanspruchen zu können. Die Provinzniederlassung des INEM hat sich in diesem Zusammenhang dafür ausgesprochen, eine sogenannte Expertenkartei in Sachen Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen einzurichten, womit die Einbeziehung neuer Mitarbeiter de facto verhindert und das Festhalten an der Beschäftigungslosigkeit (ein seltsamer Umstand) jener Mitarbeiter prämiert wird.

#### 7.3. Analyse der Lehrerfahrung

Es werden zwei Komponenten untersucht, die sich aus den Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer und den verfolgten methodisch-didaktischen Grundsätzen herleiten:

#### 7.3.1. Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer

#### Schwierigkeiten aufgrund der schulischen Vorbildung

Die Vorbildung der Teilnehmer in dieser Ausbildungserfahrung ist unterschiedlich, denn sie kann schwanken zwischen:

(a) Dem Zeugnis über die Primarschulbildung (*Certificado de Estudios Primarios*), das jene Schüler erhalten, die den Titel des *Graduado Escolar* (Abschluss der obligatorischen

- Grundbildung, die sich bis zur Umsetzung der Bildungsreform im Jahr 1995 bis zum 14. Lebensjahr erstreckte) nicht erwerben konnten.
- (b) Dem Titel des *Graduado Escolar*, bei denjenigen, die die Grundbildung abgeschlossen und anschließend die Schule verlassen haben.
- (c) Obligatorische Sekundarschule (*Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO*). Mit der Reform der Sekundarschule von 1995 wurde die Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr verlängert.
- (d) Sekundarschule mit Erwerb des *Bachillerato*. Zwei weitere Jahre freiwilliger Schulbesuch mit anschließendem Übergang in die Arbeitswelt oder Aufnahme eines Hochschulstudiums (Mit dem Ziel eines Abschlusses auf dem Niveau der *Diplomatura* oder *Licenciatura*). Auf dieser Ebene ist die staatlich geregelte Berufsausbildung seit der Reform angesiedelt.
- (e) Studienabbrecher.

#### Große Unterschiede im Bildungsniveau

Aus dem Vorgenannten folgt, dass auch der Ausbildungsprozess in hohem Maße Bedingungen unterworfen ist. In ein und derselben Werkstatt oder Kursgruppe kann der Ausbilder Bildungsprofile vorfinden, die an funktionellen Analphabetismus grenzen (erinnern wird uns, dass wir von unterentwickelten Landgemeinden in der Extremadura sprechen) oder auch das genaue Gegenteil sind, zum Beispiel im Falle von Personen, die das Bildungssystem auf einer höheren Stufe verlassen haben und nun, da es auf dem Lande nicht allzu viele berufliche Möglichkeiten gibt, den wirtschaftlichen Vorteil eines Lehrvertrags in Anspruch nehmen wollen.

#### Unterschiede aufgrund des Alters und des sozio-familiären Hintergrunds

Bei den 16- bis 25-Jährigen reicht das Spektrum, das der Ausbilder vorfinden kann, von Heranwachsenden ohne jegliche Erfahrung in der Arbeitswelt, die unmittelbar zuvor in der Schule gescheitert sind, bis hin zu jugendlichen Teilnehmern mit familiären Verpflichtungen und diversen Berufserfahrungen, die kaum noch einen Bezug zum Bildungssystem haben. Beide sind als Arbeitsuchende prädestinierte Kandidaten für die Lehrwerkstätten und Gewerbeschulen, auch wenn sie nicht das nötige Interesse mitbringen. Denn sie können durch das INEM zur Teilnahme an einer der Auswahlprüfungen, die es für Auszubildende in diesem Programm gibt, verpflichtet werden, insbesondere wenn sie irgendeine Art von Arbeitslosen-unterstützung erhalten.

#### Unterschiedliche Ausbildungsinteressen

Die Ausbildungsinteressen der Teilnehmer sind sicherlich verschieden, aber unglücklicherweise geht den Maßnahmen keine effektive Berufsberatung oder pädagogische Begleitung voraus. Meine persönliche Erfahrung zeigt mir, dass das wirkliche Interesse an der vorgeschlagenen Ausbildung nicht sehr groß ist und man hart arbeiten muss, um diesen Widerstand zu überwinden.

### Hohes Maß an Ablehnung gegenüber den Bildungskonzepten der traditionellen Schule und der Ausbildung im Allgemeinen

Dies erfordert einen Mentalitätswechsel unter den Lehrern und eine innovative Anstrengung, um eine Verbindung zu den Bedürfnissen der Auszubildenden und den Erfordernissen einer umfassenden Fachausbildung herzustellen, mit dem Ziel, zu einer optimalen beruflichen Befähigung zu gelangen.

#### 7.3.2. Methodisch-didaktische Grundsätze

Der theoretische und praktische Unterricht muss in einer wirklich aktiven und partizipativen Weise erfolgen, mit besonderer Aufmerksamkeit für die Entwicklung kreativer Einstellungen und persönlicher Autonomie, welche die Selbstachtung fördern. Die Vorstellung von einem Schüler, der abstrakte und realitätsferne Inhalte aufnimmt, sollte überwunden werden.

Man muss mit dem Paternalismus brechen, der sich in der letzten Generation von beschäftigungslosen Jugendlichen breit gemacht hat, die in einem Subsidiaritätssystem gefangen sind, der ihre Initiativfähigkeit de facto lahmgelegt hat. Hierzu müssen Mechanismen der Delegation, Verantwortung und Entscheidungsfindung eingebaut und gestärkt werden.

In den Werkstätten und bei den Arbeiten, wo die Ausbildungskonzepte umgesetzt werden, sollte sich der Unterricht auf Methoden der Demonstration und der Entdeckung stützen. Dies erleichtert ein effizientes Lernen mit einem System der persönlichen und kontinuierlichen Evaluierung.

Die theoretischen Wissensgebiete orientieren sich an den tatsächlichen Praktiken der Werkstätten, an den Entwicklungsmöglichkeiten des jeweiligen Territoriums und den Ressourcen seiner natürlichen Umwelt.

Es werden didaktische Einheiten ausgehend von den tatsächlichen Arbeitserfahrungen und den wesentlichen Inhalten des zu erlernenden Berufs entwickelt.

Schrittweise Heranführung der Auszubildenden an die reale Situation im Betrieb, an die Wirtschaft der (beschränkten) Zeiträume und Mittel und an die Produktivität.

Herausstreichen des Faktors "Selbstachtung" als wichtigster Faktor für die Ausbildung der Jugendlichen und ihre Integration in die Gesellschaft und Gemeinschaft. Ausbau der speziellen Programme für Auszubildende, die die obligatorische Sekundarschule nicht erfolgreich abgeschlossen haben, mit dem Ziel, ihnen diese unverzichtbare Grund- und Berufsausbildung zuteil werden zu lassen, die ihnen eine Teilnahme am Erwerbsleben ermöglichen soll.

## 7.4. Berufliche Fortbildung und Umschulung im Rahmen der integrierten Maßnahmen zur lokalen Entwicklung

Der Vorschlag, die Fortbildungs- und Umschulungsprogramme in die integrierten Maßnahmen zur lokalen Entwicklung einzubeziehen, ist ein grundlegender Schritt zur Neubewertung der Humanressourcen eines Gebietes. Die integrierten Maßnahmen zur lokalen Entwicklung haben sich als sehr effektiv in bezug auf die Schaffung und Diversifizierung von Arbeitsplätzen in den ländlichen Gebieten der Extremadura erwiesen, indem sie bislang unbekannte Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen haben. Neue Beschäftigungsfelder wie Umwelt, ländlicher Tourismus, Sozialarbeit und häusliche Hilfe erfordern eine zunehmende Professionalisierung, dem der Arbeitsmarkt gegenwärtig nicht nachkommen kann.

Die Lehrwerkstätten/Gewerbeschulen und andere Programme der beruflichen Fortbildung und Umschulung können diesen Bedarf decken, da ihr praktischer Nutzen zu einem großen Teil der Eingliederung in die Gesellschaft und in das Arbeitsleben zugute kommt. Zugleich sorgen die Programme für eine Bindung der regionalen Bevölkerung, indem sie durch die Entwicklung neuer Ausbildungsgänge in den Bereichen Umwelt und Tourismus, für die es gegenwärtig in den ländlichen Gebieten eine große Nachfrage gibt, die notwendigen Anreize und Arbeitsstellen schaffen. Beispiele hierfür sind:

- (a) Programm zur Aufforstung landwirtschaftlicher Flächen und Waldpflege
- (b) Hydrologisch-forstwirtschaftliche Korrekturprogramme: Erosions-, Brand- und Desertifizierungsbekämpfung
- (c) Programm zur Entwicklung ökologischer und umweltfreundlicher Landwirtschaftstechniken
- (d) Programme zur Rückgewinnung städtischer und landwirtschaftlicher Abfälle
- (e) Programm zur Wiederherstellung der Viehwege für touristische und Umweltzwecke
- (f) Programm zur Erstellung von Naturkundeführern und Umwelthandbüchern
- (g) Programme zur Bewirtschaftung kleiner touristischer Unternehmen
- (h) Und schließlich alle sogenannten Zusatzaktivitäten im Bereich Tourismus, Kultur, Naturfreizeit usw.

## 8. Bekämpfung sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung

#### Barbara Brodigan

Das Konzept der "Schulen der zweiten Chance" wurde 1997 von Edith Cresson entwickelt, damals Mitglied der Kommission und zuständig für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung und Jugend. Sie erkannte, dass es in ganz Europa eine große Zahl von jugendlichen Dropouts gab, die dem Bildungssystem entfremdet waren und von den vorhandenen Initiativen zur allgemeinen und beruflichen Bildung nicht erreicht wurden. Das Fehlen von Bildung und Qualifikationen schuf eine Hürde für den Zugang zur Beschäftigung, und die unvermeidliche wirtschaftliche und soziale Ausgrenzung hatte hohe Sozialausgaben für die Regierungen zur Folge. Von da war es nur ein kurzer Schritt zu der Erkenntnis, dass soziale Ausgrenzung nicht nur eine Verschwendung von persönlichem Potential darstellt, sondern auch von finanziellen Ressourcen, die für medizinische Versorgung, soziale Dienste, Polizei sowie Strafvollzug und Bewährungshilfe aufgewendet werden, welche von sozial ausgegrenzten Personen häufig in Anspruch genommen werden.

Ein Pilotprojekt mit zehn Schulen wurde für zwei Jahre (1997 bis 1999) direkt von der Europäischen Kommission finanziert, um der sozialen Ausgrenzung aufgrund unzureichender allgemeiner und beruflicher Bildung zu begegnen. Die Leeds Second Chance School – das Pilotprojekt im Vereinigten Königreich – wurde im März 1998 von Frau Cresson und David Blunkett, dem britischen Bildungsminister, eröffnet. Andere Pilotprojekte wurden in Köln und Halle (Deutschland), Bilbao und Barcelona (Spanien), Heerlen (Niederlande), Marseille (Frankreich), Norrköping (Schweden), Hameelinna (Finnland), Catania (Sizilien) and Athen (Griechenland) lanciert. Jede Schule sollte unabhängig arbeiten und ein Unterrichtsprogramm gestalten und vermitteln, das die Bedarfe des lokalen Arbeitsmarkts berücksichtigte. Dies bedeutete, dass alle Schulen, obwohl sie dieselben Grundsätze und dasselbe Klientenprofil hatten, innerhalb des Bildungssystems des betreffenden Landes ihre jeweils eigenen Lehrpläne und Unterrichtsmethoden entwickelten.

Das Projekt in Leeds wurde vom Amt für Berufsbildung der Stadtverwaltung von Leeds entwickelt, das mit dem Thomas Danby College für weiterführende Bildung einen Vertrag über die Gestaltung und Vermittlung des Kernlehrplans schloss. Es wurden außerdem Partnerschaften mit dem Leeds College für Kunst & Gestaltung und dem Leeds College für Technologie gebildet, die sich auf den Unterricht in bestimmten Fachgebieten bezogen. 1998 wurde der "Verband der Städte für Schulen der zweiten Chance" gegründet, um ein Netzwerk dieser Schulen aufzubauen und zu stärken.

Parallel zur Schaffung des Netzwerks der "Schulen der zweiten Chance" vermittelte die Regierung des Vereinigten Königreichs in ihrem Grünbuch "The Learning Age: a renaissance for a new Britain" (Das Zeitalter des Lernens: eine Renaissance für ein neues Großbritannien)

die deutliche und umfassende Botschaft, dass sie sich für die Verwirklichung einer kognitiven Gesellschaft einsetze. In seiner programmatischen Rede erklärte David Blunkett, dass "wir zur Erzielung eines stabilen und nachhaltigen Wachstums gut ausgebildete, mit gutem Rüstzeug versehene und anpassungsfähige Arbeitskräfte benötigen werden". Die Vision der Regierung von einem Zeitalter des Lernens erkannte dessen Nutzen für den Einzelnen, die Gemeinwesen, die Unternehmen und das Land insgesamt an. Die Initiativen umfassten die Gründung einer Universität der Wirtschaft und individuelle Lernkonten, wobei das "New Deal"-Angebot im Rahmen des "Welfare to work"-Programms auf die über 25jährigen ausgeweitet und die Anzahl der Personen, die Hilfe zum Erwerb von Grundkompetenzen erhielten, erhöht wurde (jeder fünfte Erwachsene im Vereinigten Königreich verfügt nur über mangelhafte Lese-, Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten). Das im Rahmen des "New Deal" vorgesehene Vollzeitprogramm zur allgemeinen und beruflichen Bildung (FTET) für 16- bis 24jährige zielte auf Personen ab, die über sechs Monate arbeitslos waren, und bot ihnen für einen Zeitraum bis zu einem Jahr allgemeine und berufliche Bildungsmaßnahmen bei gleichzeitigem Weiterbezug von Sozialhilfe an (Jobseekers Allowance – Beihilfe für Arbeitssuchende).

Die Zielgruppe der Schulen sind 16- bis 24jährige, die in der Regel keine allgemeinen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen absolvieren, die von sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung betroffen sind und für die andere Weiterbildungsangebote nicht geeignet sind. Entfremdung vom Schulsystem hat bei diesen Personen zu Schulabbruch, Ausgrenzung oder Leistungsschwäche geführt, und bei manchen folgte darauf Entfremdung vom Bildungssystem für die über 16jährigen, was auch hier zu Leistungsschwäche, Schul- und Ausbildungsabbruch und Langzeitarbeitslosigkeit führte. Im Vereinigten Königreich gibt es eine Überfülle von Programmen für jugendliche Dropouts, und wir werden immer wieder gefragt, worin sich die "Schulen der zweiten Chance" von den anderen unterscheiden. Für viele Jugendliche sind wir nicht die zweite, sondern die letzte Chance. Üblicherweise ist es die Schule, die die Konstante darstellt, indem sie einen Lehrplan und ein System anbietet, in das sich der Schüler einfügen muss. Der Schüler ist daher die Variable.

Bei den "Schulen der zweiten Chance" haben wir dieses Prinzip auf den Kopf gestellt. Die Schüler haben uns erklärt, dass ihnen hier das erste Mal jemand zugehört habe. Indem ein schülerzentrierter Ansatz angeboten wird, bei dem der Schüler entscheidet, was er wann lernen möchte, bei dem Verhandeln ein Schlüsselwort darstellt, kann der Schüler selbstbestimmt lernen und fühlt sich zu eigenverantwortlichem Handeln ermächtigt. Der Einzelne stellt die Konstante dar, weil man ihm zuhört und sich auf seine Bedürfnisse einstellt; die Schule ist die Variable, weil sie anpassungsfähig und flexibel ist. Das macht den Unterschied aus.

Die Jugendlichen wurden aus dem regulären Bildungssystem ausgegrenzt oder haben sich selbst ausgegrenzt. Das Projekt bietet ihnen eine zweite Chance auf eine erfolgreiche Zukunft und verhindert, dass sie in die unumkehrbare Abwärtsspirale von Marginalisierung und Ausgrenzung geraten. Sie besitzen gar keine Qualifikationen oder nur Qualifikationen von geringem Niveau. Aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen im Bildungssystem verfügen sie nur über geringe Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Informationstechnologien, was ihnen den Einstieg in den Arbeitsmarkt erschwert. Ihr geographisches

Umfeld in einer der größten gemeindeeigenen Wohnsiedlungen im Osten der Stadt hat diese Jugendlichen von der sich wandelnden Arbeitswelt und vom Arbeitsmarkt isoliert. Viele von ihnen stammen aus Familien, die in der zweiten oder dritten Generation von Arbeitslosigkeit betroffen sind, und sind in einem von Sozialhilfe abhängigen Milieu groß geworden. Das Schlüsselziel des Projekts der "Schulen der zweiten Chance" besteht darin, den Kreislauf der Sozialhilfeabhängigkeit zu durchbrechen und diesen jungen Erwachsenen übertragbare Kompetenzen zu vermitteln, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

Die Entfremdung vom Schulsystem hat viele Ursachen und Folgen. Die Schülerkohorte in der "Schule der zweiten Chance" von Leeds ist von Lernbehinderungen betroffen, die sozial und wirtschaftlich bedingt, bildungs- und umweltbedingt oder durch individuelle Beeinträchtigungen verursacht sein können. Manche leiden unter Lernbehinderungen wie Dyslexie oder dem Irlen-Syndrom (Legasthenie); andere haben eine Alkohol- oder Drogensucht überwunden, einige waren obdachlos oder Opfer von Gewalt und sexuellem Missbrauch und wieder andere versuchen nach Verbüßung einer Haftstrafe wieder Fuß zu fassen. In wirtschaftlicher Hinsicht sind alle bis zu einem gewissen Grad von Armut betroffen, insbesondere diejenigen, die nicht mehr bei ihren Eltern leben (ein hoher Prozentsatz stammt aus zerrütteten Familienverhältnissen). Das Lehrplanangebot und die Unterrichtsmethodik müssen daher diese Beeinträchtigungen berücksichtigen und beseitigen, um ein effizientes Lernen zu ermöglichen. Die Schule sieht die Entwicklung der Schüler aus einer ganzheitlichen Perspektive, was sich daran zeigt, dass sowohl bei Lernproblemen als auch bei persönlichen Problemen Hilfe gewährt wird. Ein Haupthindernis für das Lernen ist das mangelnde Selbstvertrauen und das geringe Selbstwertgefühl, unter dem alle Schüler leiden. Dementsprechend bietet das "Easy-Start"-Programm, das sie während der ersten vier Wochen in der Schule absolvieren, Seminare zur Förderung des Selbstvertrauens an.

Sowohl die Gestaltung als auch die Vermittlung des Lehrplans haben innovativen Charakter, denn sie berücksichtigen, dass die Entfremdung vom Bildungssystem verstärkt und nicht etwa abgebaut wird, wenn man jungen Menschen "mehr vom selben" anbietet. Das Lehrplanangebot ist ausschließlich schülerorientiert, denn jeder Schüler hat einen individuellen Lernplan, der auf seine speziellen Bedürfnisse zugeschnitten ist. Außerdem wird jedem Schüler ein persönlicher Betreuer zugewiesen, der ihn bei der Zusammenstellung des Lernplans berät. Die Qualifikationen sind in Module aufgeteilt, um ein rollierendes Programm zu ermöglichen (jedes Modul wird drei Mal jährlich wiederholt) und um dem individuellen Lerntempo der Schüler Rechnung zu tragen. Dies bedeutet, dass die Qualifikationen teilweise oder vollständig und in kleineren, fassbaren "Brocken" erworben werden können. Da die Module alle 15 Wochen wiederholt werden, können die Schüler Lehrstoff, der ihnen Schwierigkeiten bereitet hat, wiederholen oder an Modulen teilnehmen, die sie versäumt haben. Das rollierende Programm erleichtert zudem den Zugang zur Schule, da die Schüler an jedem Montag aufgenommen werden können und nicht auf den Beginn eines neuen Schuljahrs oder Programms warten müssen. Diese Aufnahmepolitik ermöglicht es, dass wir "das Eisen schmieden können, solange es heiß ist".

Bei Aufnahme der Schüler werden ihre Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen getestet, um den Bedarf an zusätzlichen Hilfen beim Lernen zu ermitteln. Außerdem wird der jeweilige Lernstil der Schüler ermittelt. Dies bedeutet für viele eine ganz neue Erkenntnis, da ihnen bewusst wird, dass ihr mangelnder schulischer Erfolg möglicherweise eher auf ungeeignete oder nicht ausreichend entwickelte Lernstile zurückzuführen ist als auf ihre "Dummheit". Die effizientesten Lernenden nutzen alle vier Lernstile (aktiv, pragmatisch, reflektorisch, theoretisch), während 70 % der Bevölkerung nur einen oder zwei Lernstile anwenden. Von daher liegt es im Interesse der Schüler, einen bei ihnen gut entwickelten Lernstil weiter zu verbessern und einen nur schwach entwickelten zu stärken. Das "Easy Start"-Programm, an dem alle Schüler während der ersten vier Wochen in der Schule teilnehmen, ermöglicht den Erwerb von Lernkompetenzen und die Verbesserung des Lernstils. Auch die Angehörigen des Lehrkörpers haben eine Bewertung ihres eigenen Lernstiles vorgenommen, da ihr Unterrichtsstil sich in ihrem Lernstil widerspiegelt. Die Betreuer sind sich daher bewusst, dass ihre Unterrichtsmethoden die Lernbedürfnisse aller Schüler berücksichtigen müssen, und dies spiegelt sich auch in den Unterrichts- und Workshopprogrammen.

Der Unterricht erfolgt in kleinen Gruppen von vier bis sechs Schülern. Außerdem wird jedem Schüler die Möglichkeit der Betreuung durch eine Person angeboten, die sich ausschließlich ihm widmet.

Die Schule ist in idealer Weise in einem Familienbildungszentrum angesiedelt, wo die Partnerschaft zwischen der Stadtverwaltung und den Colleges für weiterführende Bildung einen breit gefächerten Lehrplan ermöglicht. Die Schüler haben Zugang zu einer Vielzahl von berufsbildenden Kursen, die zu Nationalen beruflichen Befähigungsnachweisen (NVQ) in den Bereichen Friseurhandwerk, Kosmetik, Einzelhandel, gewerblich-kaufmännische Tätigkeiten, Hotel- und Gaststättengewerbe und Grundlagen der Kinderbetreuung führen. Qualifikationen in Englisch, Mathematik und Informationstechnologie werden ebenso angeboten wie Allgemeine Sekundarschulabschlüsse (GSCE) in Mathematik und Englisch. Eine Abteilung für Schlüsselkompetenzen bietet die Möglichkeit zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Kommunikationstechnologie und Rechnen an. Der Kernlehrplan der "Schule der zweiten Chance" fördert den Erwerb von Kenntnissen in IT, Rechnen sowie Schreiben und Lesen, indem er Leistungen schrittweise, Einheit um Einheit, anerkennt. Die Bewertung erfolgt laufend, so dass die Schüler ihre eigenen Fortschritte beobachten können, und die meisten Qualifikationen werden durch eine Sammlung von Leistungsnachweisen in einem Dossier erworben und nicht durch eine Prüfung, die für viele Schüler eine Hürde darstellt. Alle Schülerdossiers werden intern überprüft und dann noch einmal extern durch die zeugnisausstellende Einrichtung begutachtet. Für die Arbeitssuche erforderliche Kompetenzen bilden einen wichtigen Teil des Lehrplans. Jeder Schüler erhält Berufsberatung, sowie Hilfe bei der Erstellung von Lebensläufen, Bewerbungsschreiben und bei der Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche. Der "jobclub" fördert die Arbeitssuche mittels Medien und Internet und hilft den Schülern, deren Zeit in der "Schule der zweiten Chance" sich dem Ende nähert, einen Arbeitsplatz zu finden.

Zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit werden auch "weiche" Kompetenzen gefördert wie regelmäßiges Erscheinen zur Arbeit, Pünktlichkeit, persönliches Erscheinungsbild, usw., damit die Betreffenden nicht nur Zugang zu einem Arbeitsplatz finden, sondern diesen auch behalten. Erfahrungen mit der Arbeitswelt werden durch die Vermittlung von Arbeitsplätzen gewonnen. Die Schüler werden durch Workshops zu Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz, Kundenbetreuung, persönlicher Effizienz und Teamarbeit darauf vorbereitet. Diese für die Beschäftigungsfähigkeit wichtigen Kompetenzen werden mithilfe der Leistungsbeobachtung durch die Betreuer, der Aussagen Dritter, der Selbsteinschätzung der Schüler und der Berichte der Schulleitung bewertet. Die Schüler können einen national anerkannten Befähigungsnachweis des Niveaus 2 erwerben ("Employment Award"). Die Schule verfügt über eine umfangreiche Datenbank über Arbeitsplatzangebote, die vom Amt für Berufsbildung erstellt wurde. Die Kontakte zu den Arbeitgebern sind nicht nur aufgrund der Arbeitsplatzangebote wichtig, sondern ebenso zum Informationsaustausch, denn der Lehrplan der Schule muss auch den Bedarf der Arbeitgeber berücksichtigen.

Zur Erweiterung des persönlichen Horizonts der Schüler und um ihnen die Chance zu ansonsten nicht zugänglichen Kulturerlebnissen zu eröffnen, bietet die Schule ein "Pleasure Zone"-Programm an, in dessen Rahmen die Schüler eine Fremdsprache erlernen, Schach spielen, ein Handwerk erlernen, sich einem Quizteam anschließen sowie etwas für ihre Gesundheit und Fitness tun können; sie können lernen, wie man im Rahmen eines vorgegebenen Budgets Mahlzeiten zubereitet, und an Aktivwochenenden teilnehmen. Die Schule finanziert außerdem Theater- und Museumsbesuche sowie sportliche Betätigungen und Unternehmungen im Freien.

Ein thematischer Ansatz ermöglicht es, Schlüsselkompetenzen im Rahmen von Projektarbeiten zu erwerben. Im Laufe des Jahres wird eine Reihe verschiedener Projekte angeboten, an denen die Studenten nach Belieben teilnehmen können. Zu den bisher durchgeführten Projekten zählte die Einrichtung und Führung eines französischen Cafés für einen Zeitraum von drei Tagen während der Europawoche der Stadt. Die Schüler suchten dazu im Internet nach Speisekarten und Preisen von Pariser Cafés. Es wurde französischer Sprachunterricht angeboten, die Schüler stellten Speisen und Getränke zusammen und bereiteten sie zu, andere entwarfen mit informationstechnologischen Hilfsmitteln Speisekarten und Werbeplakate. Es wurde ein Bereich mit Informationen über Frankreich eingerichtet, französische Zeitungen wurden ausgelegt, und die Schüler erwarben beim Betreiben des Cafés Kompetenzen in Kundenservice und Geschäftsführung. Sie erwarben außerdem in folgenden Bereichen Nachweise für ein Zertifikat über berufliche Kompetenzenvielfalt (Vocational Multi-Skills certificate): individuelle Gesundheitsvorsorge, Sicherheit und Hygiene, Rechnen, Kommunikation, Informationstechnologie.

Im Rahmen eines Projekts neueren Datums mit dem Namen "Seacroft Village" erforschten die Schüler die Geschichte und Entwicklung der Gemeinde, in der sie leben. Sie beschafften sich Informationen von der Leeds-Website im Internet, interviewten ältere Einwohner, die das Gebiet noch als Dorf kannten, bevor es zu einem der größten gemeindeeigenen Wohnsiedlungen im Vereinigten Königreich wurde. Andere Gruppen dokumentierten das

Gebiet auf Photo- und Videoaufnahmen, wobei sie insbesondere die noch vorhandenen Reste des einstigen Dorfes festhielten – die Kirche, den Dorfanger, die Eingangspforten zur Stadthalle, die Armenhäuser und die Windmühle. Diese Arbeit wird zu einem Video zusammengestellt und zu Marketing- und Einstellungszwecken verwendet werden. Die Schüler werden an Zusammenstellung und Schnitt des Films beteiligt sein.

Ein Betreuungsprogramm erlaubt es den Schülern, ihre Fortschritte wöchentlich mithilfe eines persönlichen Betreuers zu kontrollieren. Die Schüler haben die Gelegenheit, sich zu ihren Fortschritten zu äußern, und die Betreuer informieren sie darüber, wie das Lehrpersonal die Fortschritte des Schülers einschätzt. Gemeinsam erarbeiten sie einen Aktionsplan, den der Schüler in der darauffolgenden Woche umzusetzen hat und der gemeinsam festgesetzte Termine für die zu erreichenden Ziele enthält. Der Aktionsplan kann von anderen Betreuern als Checkliste verwendet werden, um sicherzustellen, dass die Schüler ihre Lernzeit produktiv nutzen. Bei zusätzlichen unterstützenden Betreuungsterminen werden persönliche Probleme besprochen, die die Schüler möglicherweise vom effizienten Lernen abhalten. Diese Termine werden entweder auf Wunsch des Schülers oder auf Empfehlung des Betreuers angesetzt.

Einmal in der Woche tritt die ganze Schule zu "Lifeskills" ("Kompetenzen fürs Leben") zusammen. Hierzu zählen alle Schüler und das gesamte Lehrpersonal, die einander in Gesprächen in kleinen Gruppen und offenen Diskussionen begegnen. Diese Zusammenkünfte unterliegen keiner Bewertung; die Schüler können offen ihre Meinung äußern, während die Betreuer lediglich unterstützend eingreifen. Die Schüler haben die Themen, mit denen sie sich befassen möchten, selbst ausgewählt – darunter Sexualhygiene, zwischenmenschliche Beziehungen, psychische Gesundheit und Drogenmissbrauch. Bei früheren Zusammenkünften ging es unter anderem um Stressbewältigung, Heirat und Scheidung, Arbeitslosigkeit und Fremdenfeindlichkeit. "Lifeskills" dient sowohl dem Zweck, Kommunikationskompetenzen zu entwickeln als auch Probleme zu bearbeiten, die das Lernen beeinträchtigen.

Die Schule hat auch gemeinsam mit einem lokalen Arbeitgeber, Elida Faberge, ein Mentorenprogramm entwickelt. Dies geschah aufgrund der Erkenntnis, dass es schwierig ist, ohne übertragbare Kompetenzen einen Arbeitsplatz zu erhalten, aber wiederum ebenso schwierig, ohne Arbeitsplatz Kompetenz unter Beweis zu stellen. Mitarbeiter von Elida Faberge treffen mit Schülern aus der "Schule der zweiten Chance" zusammen, um ihnen Informationen, Beratung und Kenntnisse zur Arbeitswelt zu liefern. Dadurch erhalten die Schüler einen Einblick in die Erwartungen der Arbeitgeber, insbesondere was weiche Kompetenzen, Basisqualifikationen und Schlüsselkompetenzen angeht.

Ein anderer Arbeitgeber, Tesco Stores, investiert gegenwärtig in der Gemeinde und baut in Seacroft ein Hauptgeschäft, das auf lokaler Ebene 200 Arbeitsplätze schaffen wird. Tesco Stores führte ein fest vereinbartes Programm von Bewerbungsgesprächen durch, bei denen auch der Weiterbildungsbedarf potentieller Mitarbeiter eingeschätzt wurde. Erfolgreichen Bewerbern wurde ein sechswöchiger Intensivkurs angeboten, der sowohl Basisqualifikationen als auch arbeitsplatzbezogene Kenntnisse vermittelte. Bewerbern, die weniger gut abschnitten, denen man aber gleichwohl Potential zuerkannte, wurde vor einem erneuten Bewerbungs-

gespräch eine Weiterbildungsmaßnahme zum Erwerb von Basisqualifikationen angeboten. Alle Weiterbildungsmaßnahmen wurden im "Familienbildungszentrum Ost-Leeds" angeboten, wo die "Schule der zweiten Chance" als Teil der Partnerschaft zwischen dem Einzelhandels-unternehmen und dem städtischen Amt für Berufsbildung eine Außenstelle unterhält. Bislang haben zwei Schüler der "Schule der zweiten Chance" erfolgreich die Weiterbildungsmaßnahme und das Einstellungsverfahren durchlaufen und einen Arbeitsplatz erhalten. Zwei weitere Schüler warten derzeit auf Bewerbungsgespräche.

Die Vermittlung anspruchsvoller Arbeitsplätze ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Schüler wertvolle Berufserfahrung sammeln, die für ihre Beschäftigungsfähigkeit erforderlichen Kompetenzen erwerben und zudem die Kriterien für den Bezug von Sozialleistungen im Rahmen des "New Deal"-Programms der Regierung erfüllen. Das Hauptziel dieses Modells der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung besteht darin, den Schülern stabile Arbeitsplätze zu vermitteln. Der Arbeitsmarkt in Leeds ist in einem raschen Wandel begriffen, um die Bedürfnisse der High-Tech-Gesellschaft zu erfüllen. Die traditionelle Schwerindustrie in den Bereichen Kohlebergbau und Maschinenbau ist verschwunden und wurde von einer durch die Informationstechnologie bestimmen Dienstleistungsindustrie, insbesondere in den Bereichen Finanz-, Banken- und Versicherungswesen ersetzt. Andere Wachstumsbranchen sind Einzelhandel, der gewerblich-kaufmännische Bereich und das Gastgewerbe. Der Lehrplan muss daher diesen Veränderungen Rechnung tragen, weshalb die Schüler nicht nur auf Qualifikationen und Kompetenzen im IT-Bereich hinarbeiten, sondern die Informationstechnologie auch als Lerninstrument zur Informationsbeschaffung und zur Erstellung von Arbeiten nutzen. Die Schule ist gut mit Computern und Software ausgestattet, was ein selbständiges Lernen erleichtert. Alle Computer verfügen über einen Internetzugang.

Partnerschaften sind ein wichtiger Aspekt des Netzwerkes der "Schulen der zweiten Chance", und zwar sowohl im eigenen Land als auch anderswo in Europa. Die "Schule der zweiten Chance" von Leeds konnte Finanzmittel der Europäischen Union für die Mobilität von Lehrpersonal und Schülern erschließen. Der Nutzen der Vernetzung ist vielfältig; die Betreuer können bewährte Verfahrensweisen austauschen, die Schüler ihren Horizont erweitern. So haben Schülergruppen Schulen in Köln (Deutschland), Hameenlinna (Finnland) und Catania (Sizilien) besucht, wo sie an Kultur- und Sportereignissen teilgenommen haben, die Barrieren abbauen und die europäische Staatsbürgerschaft fördern sollen. Diese Besuche zeigten insofern erstaunliche Auswirkungen, als sie die persönliche Entwicklung und das Selbstvertrauen einer Gruppe förderten, die niemals Gelegenheit zum Reisen und zur Begegnung mit anderen Kulturen hatte.

Auch die Betreuer haben von dem Austausch mit Finnland, Schweden und Deutschland profitiert und nahmen an Seminaren und Konferenzen zur Erörterung von Problemen teil, denen sich alle Schulen gegenübersehen, die jugendliche Dropouts betreuen. Derzeit werden gemeinsame Projekte durchgeführt, um Ressourcen zu entwickeln und Verfahrensweisen auszutauschen zu Problemen wie psychischen und physischen Lernbehinderungen, Gesundheit, dem Umgang mit Gewalt und Berufsberatung. Die Arbeitsverwaltung und der Berufsberatungsdienst Leeds haben sich dem Netzwerk ebenfalls angeschlossen, um

Ressourcen für ein Projekt zu entwickeln, das unter der Leitung der Schule von Norrköping in Schweden durchgeführt wird.

Natürlich werden wir immer wieder nach unserer Erfolgsquote gefragt. Funktioniert das System? Die einfache Antwort lautet: bei manchen ja, bei anderen nein. Diese schwer zu erreichende Gruppe benötigt oft mehr als eine Chance, um den Weg zurück ins Bildungssystem zu finden, um Hindernisse zu überwinden. Das System funktioniert dann, wenn der Schüler dazu bereit ist, weshalb wir eine Politik der offenen Tür betreiben, und daher unternehmen manche Schüler gerade ihren dritten Versuch, ihre "zweite Chance" zu nutzen.

Erfolg wird häufig anhand von Statistiken, von messbaren Ergebnissen beurteilt, doch oftmals ist der größte Erfolg der Arbeit mit jugendlichen Dropouts nicht direkt greifbar und daher schwer zu messen. Wie will man auch eine Zunahme von Selbstvertrauen und Selbstachtung messen? Wir befragen die Schüler vor ihrem Eintritt in die Schule und nach deren Abschluss, um solche Verbesserungen zu beurteilen, und unsere Schüler erklären uns, dass sie mehr Selbstvertrauen bei der Arbeitssuche gewonnen haben und bereit sind, neue Herausforderungen anzunehmen. Oft ist es die Einstellung, die den Weg zu einem Arbeitsplatz versperrt, und es ist eine Veränderung der Einstellung, die den Zugang zu einem Arbeitsplatz eröffnet.

Statistisch gesehen verlassen alle unsere Schüler, die ihr Ausbildungsprogramm abschließen, die Schule mit einer Qualifikation und manche mit sogar mit mehreren Qualifikationen. Zwanzig Jugendliche haben bislang einen Arbeitsplatz in Einzelhandel, Gesundheitswesen, Sozialwesen, in der Freizeitindustrie und im gewerblich-kaufmännischen Bereich gefunden. Sechs Jugendliche haben eine weiterführende Ausbildung begonnen, während 42 Schüler an der Schule geblieben sind, um ihre Qualifikationen abzuschließen oder um die nächste Ausbildungsstufe zu beginnen. Unsere besten Referenzen stellen uns jedoch die Schüler selbst aus. Ein Schüler, der gerade eine Vollzeitstelle bei dem Unternehmen Tesco Stores angetreten hat, erklärte: "Ich habe hier mehr gelernt als je in der Schule. Ich habe Selbstvertrauen bekommen."

# 9. Das "Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Applied) in Irland: Trojanisches Pferd oder raffiniert ausgeklügeltes Gegengewicht zu herkömmlichen Sekundarschulabschlüssen?

Jim Gleeson

#### 9.1. Zur Situation in Irland

Irland hat gegenwärtig 3,75 Millionen Einwohner. Die OECD-Gutachter (1991,13) haben darauf hingewiesen, dass Irland "sich durch seine junge Bevölkerung auszeichnet. Über die Hälfte der Bevölkerung ist unter 25 Jahre alt, 30,5 % unter 15 Jahre. Neben Australien und der Türkei ist Irland das einzige OECD-Land, das bis in die jüngste Vergangenheit eine steigende Geburtenrate zu verzeichnen hatte... (und) während die Schülerzahlen fast überall sanken, stiegen sie in Irland rasch an, so dass der Druck auf das Bildungssystem beinahe unerträglich wurde".

Als Folge der Teilnahme Irlands an der Washingtoner Konferenz der OECD im Jahre 1961 und des anschließenden "Investment in Education"-Berichts von 1966 sowie mithilfe der finanziellen Unterstützung der Weltbank wurde das irische Bildungssystem in zunehmendem Maße als Instrument zur Erzeugung von Humankapital betrachtet. Unser Bildungssystem erlebte eine bemerkenswerte Expansion, wobei die Zahl der Schüler, die die Sekundarstufe besuchten, von 132 000 im Jahre 1965 auf 368 000 in den Jahren 1997/1998 anstieg (11) und die Verbleibquote (bis zum Ende der Sekundarstufe) von 20 % im Jahre 1960 auf derzeit rund 83 % anstieg (12) – höher als der OECD-Durchschnitt. Das Weißbuch zur Bildung von 1995 strebte bis Ende der neunziger Jahre eine Abschlussquote von mindestens 90 % an (Irland: 1995, 50). Die Zahl der Studenten im Hochschulbereich stieg von 18 500 im Jahre 1965 auf 112 182 in den Jahren 1997/1998 an, womit nun über 40 % der Schulabgänger einer Alterskohorte eine Hochschulausbildung beginnen (siehe NESC: 1996, 8). Da die Alterskohorten kleiner werden und mehr College-Plätze bereitgestellt werden, wird sich dieser Prozentsatz in naher Zukunft voraussichtlich auf über 50 % erhöhen.

In den achtziger Jahren war in Irland ein steter Anstieg der Arbeitslosigkeit zu verzeichnen, die sich 1988 auf über 19 % (300 000) belief. Innerhalb der EU wies Irland damit nach

-

<sup>(11)</sup> Laut den statistischen Jahresberichten des Bildungsministeriums.

<sup>(12)</sup> Sie liegt bei jungen Frauen noch höher.

Spanien die zweithöchste Arbeitslosenquote auf (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften: 1989,14), womit Irland (prozentual) die niedrigste Anzahl von Erwerbspersonen aufwies. In den vergangenen zehn Jahren ist die Arbeitslosenquote jedoch drastisch zurückgegangen, wobei die offizielle Arbeitslosenquote 1999 bei 5,6 % (was 81 500 Arbeitslosen entsprach) lag und im laufenden Jahr auf unter 5 % gefallen ist.

Bis 1965 war die "Post-Primarbildung" (13) in Irland ein duales oder zweigeteiltes System. Es bestand hauptsächlich aus der traditionellen privaten Sekundarschule, die einen allgemeinbildenden, geisteswissenschaftlichen Lehrplan anbot, der auf ein Hochschulstudium und eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst hinführte. Solche Schulen wurden in erster Linie von Schülern aus der Ober- und Mittelschicht besucht und genossen einen weit höheren Status als das auf lokaler Ebene verwaltete System der beruflichen Bildung, die zwei Jahre dauerte und zu gewerblich-technischen Ausbildungsgängen, zur Lehrlingsausbildung und direkt zur Erwerbstätigkeit führte. Im Zuge der verstärkten Bemühungen um Investitionen in das Bildungswesen Mitte der sechziger Jahre schuf die Regierung die Möglichkeit, dass auch die berufsbildenden Schulen alle Fächer und Prüfungen anbieten konnten, die zuvor nur an den Sekundarschulen angeboten worden waren. In den siebziger Jahren wurden Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen gegründet, bei denen eine umfassendere lokale Beteiligung an der Schulleitung vorgesehen war. Folglich verfügt Irland trotz seiner geringen Größe über ein komplexes System von weiterführenden Schulen, die an die Primarschule anschließen und die drei Haupttypen zuzuordnen sind: Sekundarschulen (die von 60 % der Schüler besucht werden), berufsbildende Schulen/Gemeinschaftscolleges (die von 25 % der Schüler besucht werden) und die Gemeinschaftsschulen/Gesamtschulen, die die verbleibenden 15 % der Schüler aufnehmen. Alle Schulen bieten einen umfassenden Lehrplan an, obwohl berufsbezogene Fächer in den Sekundarschulen eine geringere Rolle spielen als in den anderen beiden Schularten, während die meisten an das "Staatliche Abschlusszeugnis" anschließenden Kurse (Post Leaving Certificate Courses, PLC) in den berufsbildenden Schulen angeboten werden.

#### 9.2. Das Berufsbildungsangebot in Irland

Einige Aspekte der Gegebenheiten in Irland sind für die Berufsbildung (Vocational Education and Training, VET) von besonderer Bedeutung.

- (a) Irische Schüler schließen ihre Sekundarschulbildung im Alter von 17 Jahren ab, was etwa zwei Jahre früher als in den meisten anderen Mitgliedstaaten ist, und viele beenden ihr Universitätsstudium im Alter von 20 Jahren nach einem dreijährigen Studiengang.
- (b) Bis vor Kurzem hatten irische Arbeitgeber die Möglichkeit, Arbeitskräfte einzustellen, die, wie traditionell üblich, ins benachbarte Großbritannien abgewandert waren, so dass wir keinen speziellen Mangel an Fachkräften erlebt haben.

-

<sup>(13)</sup> Gemeint ist die an die Primarschule anschließende Bildung.

- (c) Das Bildungsniveau junger irischer Erwachsener (25-34 Jahre) lag beträchtlich unter dem OECD-Durchschnitt von 1991, doch berücksichtigen diese Zahlen noch nicht die in jüngster Zeit zu verzeichnenden Verbesserungen des Bildungsniveaus.
- (d) Die Bildungschancen sind in der irischen Gesellschaft sehr ungleich verteilt (siehe zum Beispiel Clancy:1995; Clancy und Wall:2000). Hannan et al. (1995,336) haben darauf hingewiesen, dass "sehr große Unterschiede zwischen Irland und dem Vereinigten Königreich [bestehen], was den Nutzen aus dem Erwerb oder Nicht-Erwerb von Qualifikationen betrifft. Diese Unterschiede gehen einher mit dem raschen Anstieg der Qualifikationsniveaus in Irland und der langsamen Verbesserung der Qualifikationen im Vereinigten Königreich während der achtziger Jahre... Aller Wahrscheinlichkeit nach sind diese Unterschiede arbeitsmarktbedingt".
- (e) Die Bildungsausgaben stiegen von 16 % der staatlichen Gesamtausgaben im Jahre 1965 auf 20 % im Jahre 1993 und von 3,2 % des BSP im Jahre 1965 auf 6,5 % im Jahre 1992. Obwohl diese Zahlen in etwa dem OECD-Durchschnitt entsprechen, liegen die irischen Ausgaben pro Schüler weit niedriger als in anderen Mitgliedstaaten (siehe OECD:1995,73).

Der OECD-Bericht (1984) über die Beschäftigungsaussichten Jugendlicher in Irland betonte die Notwendigkeit besonderer Hilfen für unzureichend gebildete und benachteiligte Jugendliche und äußerte Besorgnis über die Qualität der Berufsberatung, die mangelnde Bekämpfung einer geschlechtsspezifisch stereotypen Berufswahl und das begrenzte Angebot an beschäftigungsvorbereitenden Kursen. Daher überrascht es nicht, dass die Förderung der Berufsbildung im Irland der achtziger Jahre zu einer zentralen Frage wurde, ausgehend von der Überzeugung, dass ein hohes Qualifikationsniveau zu mehr Wirtschaftswachstum führen würde. Lewis und Kellaghan (1987,12) weisen darauf hin, dass die politischen Stellungnahmen jener Zeit (<sup>14</sup>) stärker auf "die Notwendigkeit [abzielten], alternative Lehrpläne für die Post-Primarbildung zu entwickeln, als auf die Reform der traditionellen Lehrpläne, wie es in früheren Stellungnahmen der Fall gewesen war. Sie befassten sich stärker mit den Zusammenhängen zwischen Bildung und Arbeit und mit Schülern, die im Rahmen des Systems unzureichende Leistungen zeigten und schlechte Beschäftigungsaussichten hatten".

Die Berufsbildung in Irland fällt in erster Linie in den Zuständigkeitsbereich von zwei Ministerien (<sup>15</sup>) – dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Ministerium für Industrie, Handel und Beschäftigung (früher Arbeitsministerium). FAS, die Irische Anstalt für Arbeit (die dem Ministerium für Industrie, Handel und Beschäftigung untersteht), bietet eine Unzahl von Programmen an, die von Lehrlingsausbildungsgängen über Kommunale Lehrwerkstätten (Community Training Workshops) für Jugendliche unter 25 bis hin zu Kommunalen Bildungsprogrammen (Community Education Programmes) für Langzeit-

<sup>(14)</sup> Wie z.B. das Programm *Action in Education* (Aktion für das Bildungswesen) (1984-1987) and *Building on Reality* (Auf der Realität aufbauen), das Regierungsprogramm von Fine Gael/Labour. (1984)

<sup>(&</sup>lt;sup>15</sup>) Die Ministerien für Landwirtschaft und Ernährung, Tourismus, Sport und Erholung, Justiz, Chancengleichheit und Gesetzesreformn, Gesundheit und Kinder, sowie für die See und für natürliche Ressourcen sind für die Berufsbildung in ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereichen verantwortlich.

arbeitslose reichen. Die FAS ist auch für die Vermittlung und Beratung von Personen zuständig, die aus dem Bildungssystem abgegangen sind. CERT, die staatliche Behörde für Beschäftigung und Ausbildung im Hotel-, Gaststätten- und Fremdenverkehrsgewerbe, und TEAGASC, der Beirat für die Ausbildung im Landwirtschafts- und Ernährungssektor, bieten ebenfalls in ihren eigenen Zuständigkeitsbereichen Ausbildungsprogramme an.

Der NESC (<sup>16</sup>) (1993, Kapitel 4) untersuchte, inwieweit die derzeitige Berufsbildungspolitik in Irland im Vergleich zu Ländern mit dualem System wie Dänemark und den Niederlanden als adäquat einzuschätzen ist. Die Studie stellte fest, dass das Berufsbildungsangebot in Irland im Vergleich zu vielen europäischen Ländern, und hier insbesondere Dänemark und den Niederlanden, zu wünschen übrig lässt, dass "sich dieser Umstand jedoch auch vorteilhaft auswirken könnte, wenn die Chance ergriffen wird, aus den Erfahrungen anderer Länder zu lernen... um ein umfassendes und flexibles System aufzubauen" (ebd.,128). Der Bericht gelangte zu dem Schluss, dass aus einer international vergleichenden Perspektive eines der auffallendsten Charakteristika des irischen Berufsbildungssystems in dem "begrenzten Maß an strukturierter Ausbildung am Arbeitsplatz und in der peripheren Rolle der Arbeitgeber im Berufsbildungssystem" bestehe. (ebd., 222)

In den neunziger Jahren wurde eine Vielzahl politischer Stellungnahmen zur beruflichen Bildung abgegeben. Das Weißbuch der Europäischen Kommission (1994) beschrieb die notwendigen Grundkompetenzen für die soziale und berufliche Eingliederung folgendermaßen: "die perfekte Beherrschung des Grundwissens [Sprachkenntnisse, naturwissenschaftliche Kenntnisse, usw.) sowie technologische und soziale Kompetenzen, das heißt, Entwicklungsund Handlungsfähigkeit in einem komplexen und von hoher Technologiedichte geprägten Umfeld, das besonders durch die Bedeutung der Informationstechnologien gekennzeichnet ist; Kommunikationsfähigkeit, Kontakt- und Organisationsvermögen usw. Diese Kompetenzen umfassen insbesondere die grundlegende Fähigkeit, sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, sozusagen das "Erlernen des lebenslangen Lernens" (ebd.,146).

In Irland wurden drei Weißbücher zu dieser Thematik veröffentlicht. Das Weißbuch für das Bildungswesen, *Charting Our Education Future* (Die Zukunft unseres Bildungswesens entwerfen) (Ireland: 1995a), hob die Bedeutung der Berufsbildung für die Förderung des nationalen Wirtschaftswachstums und der nationalen Entwicklung hervor. Vor dem Hintergrund des Tierney-Berichts (STIAC), der den Titel *Making Knowledge Work for Us* (<sup>17</sup>) (Das Wissen für uns arbeiten lassen) (Irland, 1995b) trug, veröffentlichte das Ministerium für Bildung und Beschäftigung im Oktober 1996 sein Weißbuch *Science, Technology and Innovation* (Wissenschaft, Technologie und Innovation) Irland, 1996a). Es enthält eine Liste

(16) National Economic and Social Council (Nationaler Rat für wirtschaftliche und soziale Fragen).

-

<sup>(17)</sup> Hier fällt die Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung von Wissen und Information als ein Gut in der Informationsgesellschaft ins Auge (siehe Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften:1995,4ff). Die gleiche Denkart findet sich beispielsweise im Titel des Berichts des Beratenden Ausschusses für Wissenschaft, Technologie und Innovation (Science, Technology and Innovation Advisory Council) wieder, Making Knowledge Work for Us (Ireland;1995).

wünschenswerter Kompetenzen, die sich an denen im EU-Weißbuch von 1994 genannten orientieren, wobei besonders die Notwendigkeit betont wird, dass "Bürger und Unternehmen sich um ständiges und lebenslanges Lernen bemühen" (ebd., 120). Das dritte der irischen Weißbücher, *Human Resource Development* (Irland: 1997), wurde ebenfalls vom Ministerium für Industrie und Beschäftigung erarbeitet. In dem Weißbuch wird Besorgnis angesichts der traditionell schwach entwickelten Berufsbildungskomponente in den irischen Sekundarschulen geäußert (ebd., 145). Es wird die Auffassung vertreten, dass der relativ hohe Anteil von Schulabbrechern in verstärktem Maße Förderunterricht sowie Ersteingliederungs- und Erstausbildungsmaßnahmen erzwinge, wodurch "ein großer Teil der nationalen Ausbildungsressourcen nicht mehr zur Bereitstellung von Spitzenqualifikationen verfügbar ist, die Voraussetzung für die Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der irischen Firmen sind", was dazu führe, dass weniger neue Arbeitsplätze geschaffen würden.

Stokes und Watters (1997,11) nennen als Schlüsselprinzipien des derzeitigen Berufsbildungssystems in Irland folgende Aspekte: Zugänglichkeit für verschiedene Zielgruppen, Möglichkeit der Anerkennung ihrer Leistungen durch einen umfassenden nationalen Zertifizierungsrahmen, die Möglichkeit, im Rahmen des Systems Schritt für Schritt seine Qualifikation zu verbessern, die Entwicklung nationaler Standards für die Leistungsqualität, Zweckdienlichkeit und Partnerschaft, die Positionierung des Lernenden im Zentrum des Ausbildungsprozesses und die Förderung des lebenslangen Lernens.

## 9.3. Der Einfluss des Europäischen Sozialfonds (ESF) auf die Berufsbildung in Irland

"Es steht fest, dass die berufliche Erstausbildung in Irland ohne die Unterstützung des ESF nur ein Schatten dessen wäre, was sie heute tatsächlich ist" (O'Connor: 1998,66). In den sechziger und siebziger Jahren gaben die wachsenden Arbeitslosenquoten Anlass zur Umstrukturierung des ESF, woraufhin schließlich über 90 % der Gesamtmittel in berufliche Ausbildungsmaßnahmen für bestimmte Gruppen von Arbeitnehmern und in die Bekämpfung der strukturellen Arbeitslosigkeit flossen (Hantrais, 1995). 1977 erachtete es die vergrößerte Gemeinschaft für notwendig, die Ziele des ESF zu erweitern – insbesondere im Hinblick auf die Hauptrisikogruppen wie erwerbslose Jugendliche unter 25 Jahren, und hier vor allem Jugendliche, die eine Erstanstellung suchen. Irlands Antwort war die Entwicklung von Beschäftigungsvorbereitenden Kursen (Pre-Employment Courses, PEC) in berufsbildenden Schulen sowie Gemeinschafts- und Gesamtschulen; außerdem wurden noch bestimmte Kurse in den Regionalen Fachschulen (Regional Technical Colleges, RTC) durch den ESF gefördert. Ebenfalls zu dieser Zeit wurden bestimmte Regionen der Europäischen Gemeinschaft, darunter beide Teile Irlands, als Kategorie 1 – benachteiligt – eingestuft.

Als deutlich wurde, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Europa nicht nur eine vorübergehende Erscheinung darstellte und dass der Übergang von der Schule in den Beruf ein komplexer Vorgang war, galt nun die Hauptsorge der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen.

Anstatt einzelne, berufsspezifische Kompetenzen zu vermitteln, bemühte man sich nun um eine umfassende Förderung allgemeiner Kompetenzen, was der für Jugendliche bestehenden Notwendigkeit entsprach, in einer Zeit, in der die traditionellen Kategorien von Arbeitsplätzen und Kompetenzen verschwanden, anpassungsfähig zu sein. In diesem Zusammenhang sollten die "Projekte für den Übergang von der Schule zur Arbeit" (Transition from School to Work Projects) (<sup>18</sup>) der Europäischen Kommission ungeheuren Einfluss auf die irischen Lehrpläne im Bereich der Post-Primarbildung haben. Diese Initiativen waren für Schulabbrecher gedacht sowie für Schüler, die für die allgemeinbildende Sekundarstufe II ungeeignet waren (siehe beispielsweise, Granville: 1982; Crooks:1990; Gleeson:1990).

Die Einführung der Sozialgarantie durch die EU im Jahre 1982, mit der allen Jugendlichen eine Ausbildungsgarantie geboten und eine dynamische Antwort auf das Problem der Jugendarbeitslosigkeit gegeben wurde, beinhaltete, dass mindestens 75 % der Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) (<sup>19</sup>) für Programme vorgesehen wurden, die die Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen unter 18 und der Erwerbslosen der Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren verbessern, indem sie ihnen eine Kombination von beruflichen Ausbildungsmaßnahmen und Arbeitspraktika anboten. Im Sommer 1984 wurden in den irischen Schulen der Sekundarstufe Programme zur Berufsvorbereitung und –ausbildung (Vocational Preparation and Training Programmes, VPT) eingeführt, die die PEC ersetzten und ganz ähnlichen Lehrplanrichtlinien folgten (<sup>20</sup>). Diese Programme waren in Irland von besonderer Bedeutung, weil die "allgemeinbildenden" Sekundarschulen im Rahmen der Ausweitung des ESF-Hilfen die Genehmigung erhielten, im September 1984 erstmals das neue VPT-Programm anzubieten (<sup>21</sup>).

Nach Annahme der Einheitlichen Europäischen Akte im Jahre 1987 besaß die Kommission die Verfügungsfreiheit über etwa ein Drittel der Zuweisungen an die Mitgliedstaaten, und die Europäischen Gelder beeinflussten in zunehmendem Maße die irische Bildungspolitik. Da Irland einen Ziel-1-Status genoss, verdoppelten sich die durch den ESF an das Land zugewiesenen Mittel von 1989 bis 1993 auf 1,5 BECU – das entsprach knapp 8 % der vom ESF verfügbaren Gesamtmittel. Die Annahme des Zusätzlichkeitsprinzips bedeutete, dass die Mittel aus dem Europäischen Strukturfonds nicht einfach nur die nationale Finanzierung ersetzen durften und dass die nationalen Gesamtausgaben für einschlägige Maßnahmen in gleichem Umfang zu erhöhen waren. Zusätzlich zum Strukturfonds wurden rund 15 % der Gesamtmittel für die Finanzierung von Berufsbildungsinitiativen der Gemeinschaft wie

-

<sup>(18)</sup> Transition 1 lief von 1978-1982 und Transition 2 von 1983-1987.

<sup>(&</sup>lt;sup>19</sup>) Die Teil der Mittel des Europäischen Strukturfonds waren. Zwei der fünf Ziele des Strukturfonds lagen in der alleinigen Verantwortung des ESF – die Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit sowie das Ziel, jungen Menschen den Übergang ins Berufsleben zu ermöglichen.

<sup>(&</sup>lt;sup>20</sup>) In der Altersgruppe 18-25 Jahre kamen Jugendliche, die Ausbildungsgänge zum "Techniker mittleren Niveaus" (Middle Level Technician, MLT) in den Regionalen Fachschulen (Regional Technical Colleges, RTC) besuchten, in den Genuss dieser Förderung.

<sup>(&</sup>lt;sup>21</sup>) Von den 380 Schulen (von rund 800), die im ersten Jahr VPT-Programme anboten, waren 118 (von rund 550) Sekundarschulen.

EUROFORM, NOW, HORIZON und PETRA reserviert. Viele dieser Initiativen führten zur Entwicklung alternativer Formen der Berufsbildung und erleichterten es Teilnehmern an Berufsbildungsmaßnahmen, Arbeitspraktika im Ausland zu absolvieren (siehe z.B. Gleeson und McCarthy, 1996).

Eine wichtige Änderung der Förderkriterien für den ESF, die 1988 vorgenommen wurde, war für Irland von großer Bedeutung, weil sie beinhaltete, dass Jugendliche, die das schulpflichtige Alter überschritten hatten und innerhalb des formellen Bildungssystems ausgebildet wurden, Anspruch auf Beihilfe durch den ESF hatten. O'Connor (1998,62) bemerkt dazu, dass "dies letztlich die "alte Zweiteilung" (<sup>22</sup>) zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufhob".

Auf der Grundlage der Kerngrundsätze des EU-Weißbuchs von 1994 wurden die ESF-Hilfen für Irland für den Zeitraum 1992-1999 verdoppelt, so dass Irland für Ausbildungsprogramme auf der Sekundarstufe und auf Hochschulebene rund 930 Millionen ECU bewilligt wurden. Dies versetzte das unter Finanznot leidende Ministerium, das immer noch mit den wachsenden Schülerzahlen im Bereich der Post-Primarbildung zu kämpfen hatte, in die Lage, die Einführung beruflich orientierter Initiativen wie das "Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Applied, LCA)) und das "Programm für das berufsbildende Staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Vocational Programme, LCVP) auf der Sekundarstufe II (*senior cycle*, 15-18 Jahre) zu fördern. Bildungsminister Micheál Martin erklärte 1998 in einem Hörfunkinterview, das er für das Jahr 2000 eine Beteiligung von 30 % aller Schüler der Sekundarstufe II an diesen berufsbildenden Alternativen anstrebe.

# 9.4. Sozialpartnerschaft auf nationaler Ebene

Das Konzept der Partnerschaft stellte in der irischen Politik der vergangenen zwölf Jahre ein absolut zentrales Element dar (Gleeson: 1998). So war zum Beispiel während Präsident Clintons Besuch in Irland im September 1998, als er zu den Wirtschaftsvertretern Dublins sprach, der Slogan "Wir feiern den Erfolg der Partnerschaft in Irland" deutlich sichtbar hinter den Rednern auf der Plattform zu sehen. Und als die Tánaiste (<sup>23</sup>) Mary Harney, die auch Ministerin für Industrie, Handel und Beschäftigung ist, am 24. September 1998 auf einer Konferenz über die Bemessungsgrundlage für Risiko- und Gründungskapital (Venture and Seed Capital Measure) in der EU sprach, bezeichnete sie das irische System der Sozialpartnerschaft als "in Europa einzigartig und in Amerika undenkbar", und fügte hinzu, dass dieses System "nun faktisch in das Gefüge unseres Regierungssystems eingebaut" sei.

-

<sup>(&</sup>lt;sup>22</sup>) Diese Bemerkung sollte im Lichte des Politikvorschlags *Ages for Learning* gesehen werden, der 1984 vom Bildungsministerium erarbeitet worden war und eine deutliche Unterscheidung zwischen der an die Post-Primarbildung einerseits und der Berufsvorbereitung– und ausbildung (VPT 1 und 2) andererseits trifft.

<sup>(&</sup>lt;sup>23</sup>) Stellvertretender(r) Premierminister(in).

Der Taoiseach (<sup>24</sup>) Bertie Ahern bekräftigte zudem in einem Artikel in der Irish Times (20. März 2000), dass man uns um die Sozialpartnerschaft "in ganz Europa beneidet".

Der partnerschaftliche Ansatz für das "Management" Irlands wurde 1987 entwickelt, als die Sozialpartner vor dem Hintergrund "einer tiefen Verzweiflung in der irischen Gesellschaft... eine Strategie ausarbeiteten, um den Teufelskreis von realer Stagnation, steigenden Steuern und explodierenden Schulden zu durchbrechen" (O'Donnell und Thomas: 1998,122). Neben der damaligen gewählten Regierung waren es im wesentlichen drei Partner, die an der ersten Vereinbarung teilhatten – Unternehmen und Industrie, Gewerkschaften und der landwirtschaftliche Sektor. Später kam noch der gemeinnützige Sektor hinzu, der nun die "vierte Säule" unserer Strategie der Sozialpartnerschaft bildet. Bislang wurden fünf Partnerschaftsvereinbarungen ausgehandelt, alle in weitgehend ähnlicher Form, die einvernehmliche Lohnerhöhungen für den fraglichen Zeitraum vorsahen, die Verpflichtung zu sozialer Gerechtigkeit und zu Steuerreformen sowie die Einleitung bestimmter politischer Initiativen wie "lokale Tarifverhandlungen", die Gründung von Partnerschaftsunternehmen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und die Entwicklung der Strategischen Managementinitiative zur Modernisierung des öffentlichen Dienstes. Das Bemühen um die Verbesserung der sozialen Eingliederung führte zur Entwicklung einer Nationalen Anti-Armutsstrategie (National Anti-Poverty Strategy, NAPS), wobei sichergestellt werden soll, dass jede künftige Politik der Armut entgegenwirkt, wobei der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wichtige Rolle zugemessen wird.

Die Ergebnisse waren insofern beachtlich, als das irische BIP während des Zeitraums 1986-1996 einen jährlichen Anstieg von 4,9 % zu verzeichnen hatte, während der OECD-Durchschnitt bei 2,4 % lag; die Beschäftigung wuchs in Irland um jährlich 1,8 %, während der durchschnittliche Zuwachs in den OECD-Ländern 1,0 % und in der EU nur 0,3 % betrug. Das Verhältnis von Schulden zu BIP fiel von 117 % im Jahre 1986 auf 75 % im Jahre 1996, wobei zwischen 1993 und 1996 ein besonders starkes Wachstum zu beobachten war – das BIP betrug jährlich 7,5 % und der Beschäftigungszuwachs jährlich 4,0 %.

Die Strategie des Konsenses durch Partnerschaft, die auf breit angelegten Konsultationen beruhte, kam auch bei der Erarbeitung unser beiden letzten nationalen Pläne zum Einsatz – der "Nationale Entwicklungsplan: 1994-1999" (National Development Plan: 1994-199, Ireland:1994,9), der der Europäischen Gemeinschaft als "Plan für Beschäftigung" vorgelegt wurde, und "Irland: Nationaler Entwicklungsplan: 2000-2006" (Irland: National Development Plan: 2000-2006, Ireland:o.J). In dem letzteren Plan werden fünf Schlüsselstrategien vorgeschlagen, darunter "die Förderung von berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen, die an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst sind, und die besondere Berücksichtigung der am stärksten von Arbeitslosigkeit bedrohten Gruppen... zielgerichtete Maßnahmen für Regionen und Gruppen, die von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind" (ebd.,8). Der Plan enthält ein umfangreiches Kapitel über ein "Operationelles Programm für Beschäftigung und

-

<sup>(&</sup>lt;sup>24</sup>) Premierminister.

die Entwicklung der Humanressourcen", in dem der Abbau des Fachkräftemangels in der Wirtschaft und die Förderung des lebenslangen Lernens als Schlüsselziele genannt werden. Auf die formellen, an die Primarschule anschließenden Curricula wird nur insofern Bezug genommen, als die Bedeutung des "Praxisorientierten staatlichen Abschlusszeugnisses (Leaving Certificate Applied, LCA), des Programms für die "Berufsbildende staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Vocational Programme, LCVP) und des Programms für die "Abschlusszeugnis der Sekundarstufe I" (Junior Certificate Schools Programme, JCSP) anerkannt wird, "indem Jugendlichen, die ihren Weg im Bildungssystem fortsetzen, eine größere Auswahl von Fächern angeboten wird... um sie in die Lage zu versetzen, den Kreislauf der Benachteiligung zu durchbrechen und das Problem des Schulabbruchs zu vermeiden, um sie zu befähigen, ihr Potential voll zu entwickeln, in vollem Umfang als Bürger an der Gesellschaft teilzuhaben und das Bildungssystem maximal zu nutzen sowie um ihnen die für das lebenslange Lernen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln" (ebd.,103).

Dieser partnerschaftliche Ansatz wurde mit Begeisterung als Strategie für die Konsenssuche im Bildungsbereich übernommen, die auf dem zehntägigen Nationalen Bildungskongress (National Education Convention) im Oktober 1994 Gestalt annahm, an dem 42 nationale Gremien teilnahmen. Wie an anderer Stelle vom Verfasser (Gleeson, 1998) dargelegt, fand die Berufsbildung auf diesem wichtigen Kongress allerdings kaum Berücksichtigung.

# 9.5. Einige wichtige Aspekte der Lehrpläne im Bereich der Post-Primarbildung in Irland

Das Bildungswesen in Irland zeichnet sich durch eine interessante Kombination der klassischhumanistischen und der reformerischen Weltanschauung aus. Die OECD (1991,57) beschrieb
es als einen "Abkömmling des klassischen Humanismus, mit einem Schuss Technik und einer
Ausebnung der Lehrpläne". Doch die überwiegend technikorientierte Entwicklung in den
vergangenen zwanzig Jahren (Lynch, 1989) und die Überzeugung mehrerer aufeinanderfolgender Regierungen, dass Bildung den wirtschaftlichen Wohlstand im Land fördern kann,
haben dieses Modell ins Wanken gebracht.

Gleeson und Hodkinson (1999,169) weisen auf ein ähnliches Dilemma im Vereinigten Königreich hin: "Die Spannung zwischen einer Politik, die einen präskriptiven pädagogischen Diskurs fördert und gleichzeitig eine Pädagogik verlangt, die die Fähigkeit zum autonomen Lernen entwickelt, behindert Fortschritte in beträchtlichem Maße... die Herausforderung besteht darin, eine neue "Regelung für einen dritten Bildungsweg" zu finden, die den Gedanken der sozialen Einheit mit Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität verbindet... Der Unterschied liegt in der Entscheidung, von einer "belehrenden" Pädagogik zu einer am Lernenden orientierten Pädagogik überzugehen, die, obwohl immer noch vom ökonomischen Rationalismus eingeschränkt, die Beziehung zwischen Lernen, Verdienen und Wettbewerbsfähigkeit grundlegend neu definiert". Die Autoren argumentieren weiter, dass "im derzeitigen

politischen Diskurs in England und Wales jegliche umfassendere Vision von Staatsbürgerschaft und Lernen fehlt".

#### 9.5.1. Die Vorherrschaft ökonomischer und technischer Interessen

Seit der Veröffentlichung von Investment in Education (1967) zeichnete sich das irische Bildungssystem durch die Spannungen (<sup>25</sup>) zwischen den ungleichen Bettgenossen "Produktion von Humankapital" und "Chancengleichheit im Bildungsbereich" aus. O'Sullivan (1989,243) vertritt die Auffassung, dass "die Chancengleichheit zwar häufig als Ideal genannt, aber niemals als ein Konzept angegangen wurde, das eine Analyse und Weiterentwicklung verlangt... Dieses Versäumnis führte zu einem unzureichenden Verständnis seiner Implikationen für die Planung" im Bildungswesen. So dauerte es beispielsweise zwanzig Jahre, bevor die Verlängerung der Schulpflicht im Jahre 1967 in den Lehrplänen Berücksichtigung fand. O'Sullivan (1992:464) stellte fest, dass der Bezugsrahmen für Bildung und den sozialen Diskurs sich in Irland zunehmend "mit dem Thema Bildung und Wirtschaft deckte" und dass "kulturelle Identität, Sprache, staatsbürgerliche Kompetenz und moralische Entwicklung als Themen ausgeschlossen wurden". Der zentrale Gegenstand des bildungsbezogenen Diskurses in Irland war laut Fuller (1990: 175-6) der als solcher "wahrgenommene Zusammenhang zwischen praxisorientiertem Schulunterricht und den Bedürfnissen der Wirtschaft". Dies zeigt sich in vielerlei Weise: die zunehmende Bedeutung, die den Schulverbleibsquoten beigemessen wurde; das Übergewicht des technischen Bereichs bei der Einführung "neuer Fächer"; die wachsende Einbeziehung des Bundes irischer Unternehmen und Arbeitgeber (Irish Business and Employers Confederation, IBEC) in die Gestaltung der Bildungspolitik; die Umbenennung des Bildungsministeriums in Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Department of Education to Department of Education and Science, DES) im Jahre 1997 und die zeitgleiche Ernennung eines Staatsministers mit besonderer Verantwortung für Wissenschaft und Technologie.

Habermas ist der Überzeugung, dass Wissen aus menschlicher Aktivität resultiert, die durch natürliche Bedürfnisse und Interessen motiviert ist, die er als wissenskonstitutive Interessen bezeichnet. Diese können technischer, praktischer oder emanzipatorischer (kritischer) Art sein (<sup>26</sup>). Innerhalb des technischen Paradigmas wird abstraktes Wissen zu Fächern verbunden, die unbestrittene Wahrheiten enthalten. Der Schwerpunkt liegt hier auf instrumentellem Wissen in Form von wissenschaftlichen Erklärungen, die als Ergebnisse oder Produkte angeboten werden, wobei dem Vorgang des Wissenserwerbs kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies entspricht weitgehend den Lehrplänen im Bereich der Post-Primarbildung in Irland, so wie sie von der OECD charakterisiert werden (1991). Innerhalb des Paradigmas der praktischen Interessen liegt der Schwerpunkt auf Bedeutungserzeugung und Auslegung. Die in Schulen durchgeführte Aktionsforschung des Marino Institute of

\_

<sup>(25)</sup> Was sich an dem Umgang mit Bildung in den verschiedenen Partnerschaftsprogrammen der Regierung zeigt.

<sup>(26)</sup> Auf den Lehrplan angewendet von Carr und Kemmis (1986), Grundy (1987), Cornbleth (1990) und anderen.

Education stellt eines der seltenen Beispiele in Irland für eine im Bereich der Post-Primarbildung angesiedelte Bildungsinitiative auf der Grundlage praktischer Interessen dar. Bei der Lektüre von McNiff und Collins (1994) entsteht der Eindruck, dass die an dieser Initiative beteiligten Lehrer sich bei der Auswahl ihres Forschungsbereichs eher für den Unterricht in den ersten Jahren nach der Primarschule entschieden als für den auf die "Staatliche Abschlusszeugnis" vorbereitenden Unterricht – wo die Anforderungen im Bereich des theoretischen Wissens höher sind. Im Rahmen des emanzipatorischen Interesses geht es in erster Linie um die Verteilung von Macht und um die Emanzipation des Lernenden durch den Lernprozess. Die Konferenz der Ordensleute in Irland (Conference of Religious in Ireland, CORI) (<sup>27</sup>) ist die Hauptbefürworterin dieses Paradigmas in Irland (<sup>28</sup>).

Callan (<sup>29</sup>) (1995,100ff) argumentiert, dass das Hauptanliegen der verschiedenen politischen Kräfte darin bestand, "Menschen in eine Gesellschaft einzupassen, die unproblematisiert bleiben darf". Folglich wurden grundlegende Fragen der Lehrplangestaltung nicht angegangen und stattdessen "unsystematische Anpassungen an eine Unzahl gesellschaftlicher und kultureller Probleme vorgenommen,… was zu einer Erweiterung der Lehrplaninhalte und einem dementsprechenden Handlungsdruck auf die Schulen führte". Dies entspricht der Schlussfolgerung der OECD (1991,76) dass die "grundlegenden Ziele und Werte des Bildungssystems während einer Phase, in der gewichtige Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur stattfanden, eher unbewusst stillschweigend vorausgesetzt als ausdrücklich formuliert wurden; Veränderungen von Lehrplänen, Bewertungsverfahren und Prüfungen erfolgten kontinuierlich, aber unsystematisch… Dies zeigt sich auch in der weit verbreiteten Überzeugung (z.B. McGlynn:1995; Gleeson:2000), dass die Überfrachtung der Lehrpläne eines der am einhelligsten eingeräumten Probleme des irischen Bildungssystems darstellt.

Der bildungsbezogene Diskurs in Irland enthält zahlreiche Beispiele für das technische Paradigma – "Lieferungsverfahren", was in Bezug auf INSET und die Lehrpläne verwendet wird; die häufige Bezugnahme auf die "Produkte unseres Systems"; die Benutzung des Begriffs "Lehrerschulung" anstatt Lehrerbildung; das Bemühen um ('Abdeckung des Stoffs'); andere weit verbreitete, verräterische Wendungen, die Bezug auf "Ziele", "Strategien" und "Überholung" nehmen. Angesichts der so auffällig oft angestellten Überlegungen zum "Humankapital" haben Lynch (1989), die OECD (1991) und andere auf die Vorherrschaft des Technischen in der jüngsten Lehrplanentwicklung verwiesen. Den technischen Aspekten von Lehrplänen und Bewertungsverfahren wird auf der Ebene der Post-Primarbildung enorme Bedeutung beigemessen, was sich z. B. zeigt in der Einführung zusätzlicher Abschlussein-

<sup>(27)</sup> CORI ist neben Combat Poverty (siehe beispielsweise O'Neill: 1992) wohl das beste Beispiel für einen kontrahegemonistischen Trend in Irland. McCormack erläuterte die politische Rolle von CORI folgendermaßen: "Wir verteidigen unsere Position als einer von vielen Partnern im Land, während die institutionalisierte Kirche dies auf der Grundlage ihrer Autorität tut... Wir müssen durch das Licht des Evangeliums Einfluss auf das System ausüben, während die Manager ein maßgebliches Interesse an der Aufrechterhaltung des Systems haben."

<sup>(&</sup>lt;sup>28</sup>) So lautet beispielsweise die Antwort von CORI auf das Grünbuch zur Erwachsenenbildung von 1999 "Education for Transformation" ("Bildung für den Wandel")

<sup>(29)</sup> Siehe auch O'Sullivan (1989,243ff)

stufungen (30) und eines größeren Notenspektrums (31); der Veröffentlichung von Prüferberichten; der Aufnahme von Gesetzen über die "grade appeals" in das Bildungsgesetz (Education Act) von 1998; der Nennung von Bewertungszielen in den Lehrplanunterlagen; der Berufung der Points-Kommission, um die Auswirkung des Hochschulzugangs auf das "Staatliche Abschlusszeugnis" zu untersuchen. Das irische Bildungssystem weist also alle Charakteristika eines Systems auf, in dem technische Interessen, die Grundy wie folgt auflistet, eine vorherrschende Rolle spielen:

- (a) die Subkultur der Fächer dominiert;
- (b) Lehrplan und Lernumgebungen werden weitgehend zentral kontrolliert;
- (c) sofern Lehrer der "Theorie" überhaupt einen Wert beimessen, dann nur insoweit, als sie sie für "nützlich" halten.
- (d) die externe Beurteilung des Produkts spielt eine große Rolle;
- (e) dem "Management und der Disziplin im Klassenzimmer wird große Bedeutung beigemessen;
- (f) die Lehrer setzen Pläne um, die ihnen von oben vorgegeben werden:
- (g) die Noten des "Staatlichen Abschlusszeugnisses" haben keinerlei Bedeutung, außer dass sie die Punkte liefern, die die Voraussetzung für den Hochschulzugang darstellen.

#### 9.5.2. Berufliche Erstausbildung (IVET) im Bereich der Post-Primarbildung – der Fall des "Praxisorientierten staatlichen Abschlusszeugnisses"

In dem Bestreben, die Verbleibquoten im Bereich der Post-Primarbildung zu verbessern, wurden die Lehrpläne der Sekundarstufe II Mitte der neunziger Jahre diversifiziert. Den Schülern wurde die Möglichkeit geboten, ein einführendes Übergangsjahr zu absolvieren, das ihnen erster Linie ermöglichen soll, zusätzliche schulische Erfahrung zu sammeln, bevor sie sich für eines der Programme entscheiden, die auf die drei "Staatlichen Abschlusszeugnisse" (Leaving Certificates) hinführen – das herkömmliche "Staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate), das "Berufsbildende staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Vocational Programme, LCVP), ein etwas abgeändertes herkömmliches "Staatliches Abschlusszeugnis", und das "Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis" (Leaving Certificate Applied, LCA), das beträchtliche Unterschiede zu den beiden anderen Abschlüssen aufweist. Sowohl das LCA

Abschlussniveaus gibt.

Verfasser ist der Meinung, dass diese Entwicklung einen Anreiz zu einer weiteren Differenzierung der

<sup>(30)</sup> Das Common Level Intermediate Certificate (Allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe I) wurde 1989 mit der Einführung des Junior Certificate ersetzt, wo es - mit Ausnahme von Irisch, Englisch und Mathematik, wo es drei Abschlusseinstufungen gibt – für alle Fächer zwei Abschlusseinstufungen gibt. Der

<sup>(31)</sup> Wurde aus administrativen Gründen eingeführt, um eine größere Differenzierung innerhalb des CAO-Punktesystems zu ermöglichen. Folglich gibt es heute auf jedem Abschlussniveau für jedes Fach vierzehn mögliche Noten. Die Bedeutung dieser Noten ist außer ihrem Wert als CAO-Punkte (im Falle der Fächer des "Staatlichen Abschlusszeugnisses") nicht definiert.

als auch das LCVP verdanken ihre Existenz Mitteln der Europäischen Union, und das LCA basiert weitgehend auf Initiativen zur Lehrplanentwicklung, die in den achtziger Jahren von der EU unterstützt wurden.

Schüler, die sich für das herkömmliche "Staatliche Abschlusszeugnis" entscheiden, wählen sieben Fächer aus einem Angebot von über dreißig Fächern aus. Auf diese Weise soll den Schülern eine umfassende, ausgewogene Bildung geboten werden, die gleichwohl auch den Anforderungen einer beruflichen Spezialisierung genügt. Die Leistungen der Schüler bei den Prüfungen für das "Staatliche Abschlusszeugnis" dienen als Auswahlkriterien für die weiterführende Bildung und die Hochschulbildung.

Das LCVP ist eine berufsbezogene Variante des herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnisses", mit der die Schüler auf eine weiterführende Ausbildung und auf die Arbeitswelt vorbereitet werden sollen. Die Schüler werden ermuntert, mehr Verantwortung für das, was sie lernen, zu übernehmen, Innovationsfreude und Unternehmungsgeist zu entfalten, effektive Kommunikationsmöglichkeiten zu entwickeln, im Team zu arbeiten sowie sich den Zugang zur Informations- und Kommunikationstechnologie zu erschließen und sie nutzen. Während das zu absolvierende Programm ansonsten dem herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnis" gleicht, müssen die Schüler im Rahmen des LCVP zwei ihrer Fächer aus einer berufsbildenden Fächergruppe auswählen (z.B. Technik und Physik oder Technik und Rechnungswesen), eine europäische Fremdsprache erlernen sowie drei spezielle Module in den Bereichen "Ausbildung zu Existenzgründern", Arbeitsvorbereitung und Arbeitspraktika absolvieren. Das LCVP wurde in seiner derzeitigen Form 1994 eingeführt. Es wurde 1999 in rund 480 der 770 Sekundarschulen angeboten, wobei knapp 30 000 Schüler an dem Programm teilnahmen.

Das LCA, welches 1995 eingeführt wurde, beruht auf zwei Produkten der von der EU finanzierten Programme zur beruflichen Erstausbildung, dem Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsprogramm (Vocational Preparation and Training Programme, VPT) und dem Programm für das Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II (Senior Certificate programme) (beide wurden im Rahmen des Projekts SPIRAL2 des Shannon Curriculum Centre entwickelt). Es handelt sich um ein aus Einzelelementen zusammengesetztes, in sich geschlossenes Programm, das Jugendlichen eine Alternative zum herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnis" bietet. Im Schuljahr 1999-2000 nehmen 209 Sekundarschulen (27 %) und andere Einrichtungen für allgemeine und berufliche Bildung mit rund 7 000 Schülern (das entspricht etwa 6,5 % der entsprechenden Kohorte von Schülern der Sekundarstufe II) an dem Programm teil.

Das Programm wurde, was für Irland ungewöhnlich ist, auf Modulbasis gestaltet und ist in sechs Monate umfassenden Blöcken (oder Semestern) um einen gemeinsamen Curriculumrahmen herum aufgebaut. Es hat eindeutig einen berufsvorbereitenden Charakter und wendet sich in erster Linie an Schüler, die nicht den direkten Weg zu einer Hochschulausbildung einschlagen möchten, sowie an Schüler, deren Neigungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten durch die zum herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnis" führende Schulbildung nicht in

angemessener Weise berücksichtigt werden. Die berufsvorbereitende Ausrichtung des Programms erleichtert eine schwerpunktmäßige Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben und auf die ständige Weiterbildung; die Aktivitäten der Schüler sind praxisbezogen und aufgabenorientiert. Die von ihnen absolvierten Kurse und Module bieten einen umfassenden, ausgewogenen Lehrplan, der die persönliche und soziale Entwicklung der Teilnehmer fördert und ihnen eine berufliche Orientierung ermöglicht. Das herausragendste Charakteristikum des LCA besteht wohl darin, dass es den Teilnehmern die Möglichkeit zum Learning-by-doing verschafft, die Möglichkeit, Wissen und Kompetenzen in integrierter Weise und in der realen Welt zur Bewältigung von Projektaufgaben und zur Problemlösung anzuwenden. Damit wird ein hohes Maß an Interaktion mit dem lokalen Umfeld und insbesondere den Arbeitgebern sichergestellt.

Das LCA besteht aus drei Teilen – Berufsvorbereitung, berufliche Bildung und Allgemeinbildung. Das Programm ist hinsichtlich der Unterrichts- und Lernmethoden und der Formen der Leistungsbeurteilung für Irland innovativ. Nach Abschluss des Programms absolvieren die Teilnehmer in der Regel berufsbildende Lehrgänge, für die das "Staatliche Abschlusszeugnis" die Zugangsvoraussetzung darstellt (Post-Leaving Certificate courses), oder sie suchen direkt einen Arbeitsplatz.

Die Programmbeschreibung skizziert die wichtigsten Aspekte des Programms (DES/NCCA: 2000). Besonders betont wird die Tatsache, dass es sich um ein zweijähriges Programm handelt, das zu einem "Staatlichen Abschluss" führt – die Schüler, die das Programm absolvieren, erhalten ein Zeugnis mit der gleichen Bezeichnung wie jenes, das Schülern ausgestellt wird, die den herkömmlichen und stärker "allgemeinbildend" orientierten Bildungsweg abschließen. Die Programmbeschreibung setzt sich für eine Reihe von Grundsätzen ein, die die wichtigsten Schwerpunkte und Anliegen des Programms erhellen (ebd., 8). Dazu gehören die persönliche und soziale Entwicklung der Teilnehmer, die Bereitstellung integrierter Lernmöglichkeiten, was aktive Unterrichts- und Lernstrategien einschließt, außerschulische Lernumgebungen sowie das Bemühen, die Schüler zu ermutigen die gewonnenen Erfahrungen zu bewerten und zu reflektieren. Auf die Frage, welche Aspekte des Programms sie für am bedeutsamsten hielten, nennen die Teilnehmer ausnahmslos die "Projektaufgaben" und ihre Bewertung, die Erfahrungen in der Arbeitswelt sowie die flexibleren Lernumgebungen, die "andersartige" Beziehungen zu den Lehrern beinhalten (Ó Donnabháin: 1999; Boldt:1998).

Die Leistungen der Schüler werden nach dem Kumulationsprinzip bewertet, wobei drei Verfahren Anwendung finden, bei denen Anrechnungspunkte vergeben werden für

- (a) die Absolvierung von Modulen (31 % der Anrechnungspunkte) auf der Grundlage von umfangreichen Aufgaben, für die die Schüler selbst Anrechnungspunkte beanspruchen
- (b) den Schülern gestellte Projektaufgaben (35 % der Anrechnungspunkte), bei denen sie die Möglichkeit haben, durch die Entwicklung von Projekten bestimmte Lerninteressen zu verfolgen
- (c) Abschlusszeugnisse (34 % der Anrechnungspunkte)

Die Unterschiede zwischen diesem Programm und dem herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnis", die in Abbildung 1 aufgeführt werden, sind aufschlussreich.

Tabelle 1: Lehrplanvergleich

Kriterien	Herkömmliches "Staatliches Abschlusszeugnis"	LCA
Spannweite und Ausgewogenheit	Die Schüler belegen sieben Fächer (von 31) ihrer Wahl	Gemeinsamer Lehrplanrahmen für alle
Integrationsgrad des Lehrplans	Einzelfächer	Projektaufgaben; Teamansatz
Struktur	Zweijähriger, in Einzelfächer aufgegliederter Unterricht	Erfahrungsorientiertes Lernen
Pädagogische Methodik	Prüfungs- und lehrbuchzentriert	Kumulativ
Bewertung	Summativ	Gruppenbenotung
Zertifizierung	Nach Einzelfächern	Nach kurzfristigen Zielvorgaben
Motivation der Teilnehmer	Aufgeschobene Belohnung	Intrinsische Motivation
Einbeziehung des lokalen Umfeldes	Minimal	Beträchtlich
Arbeitspraktika	Nur im Rahmen des LCVP	CORE
Schwerpunktziel des Lehrplans	PRODUKT	PROZESS

#### 9.5.3. Die Projektaufgaben (student tasks)

Dieser innovativste Aspekt des LCA verdient besondere Beachtung. Hierbei nehmen die Schüler an praktischen Aktivitäten teil, mittels derer sie durch die Entwicklung eines Produkts, die Untersuchung einer Problemstellung und die Bereitstellung einer Dienstleistung lernen. Die Projektaufgabe fungiert als Vehikel für die Integration des Lehrplans und ermuntert die Schüler dazu, beim Lernen die verschiedenen Teile des Programms zu nutzen, indem sie auf das, was sie durch bereits abgeschlossene Module gelernt haben, zurückgreifen und ihre eigenen Lerninteressen in locker strukturierter Weise verfolgen.

Für die Projektaufgaben müssen die Schüler mindestens zehn Stunden (oftmals beträchtlich mehr) aufwenden, wobei eine Projektaufgabe von einem einzelnen Schüler oder einer Gruppe übernommen werden kann. Die Durchführung der Projektaufgabe umfasst die Phasen

Planung, Sammeln, Verarbeitung, Vorlage eines Berichts und Beurteilung. Die Bewertung der Projektaufgaben erfolgt auf der Grundlage von:

- (a) Leistungskriterien Qualität, Umfang der erkennbaren Eigeninitiative, Kreativität, aktive Beteiligung, praktische Umsetzung
- (b) Kriterien für die Bewertung des Berichts Klarheit der Darstellung, Effektivität des Aktionsplans und der Informationsübermittlung, erreichter Integrationsgrad, Begriffsverständnis, Selbstbeurteilung.

35 % der Anrechnungspunkte des Programms werden für Projektaufgaben vergeben. Die Bewertung der Aufgaben umfasst außerdem ein Gespräch mit dem Schüler über die Projektaufgabe. Im Verlauf des zweijährigen Programms übernehmen die Schüler sieben Projektaufgaben. Dazu gehören

- (a) eine Projektaufgabe aus dem Bereich der Allgemeinbildung
- (b) eine Projektaufgabe aus dem Bereich der Berufsvorbereitung
- (c) zwei Projektaufgaben aus dem Bereich der Berufsbildung
- (d) eine Projektaufgabe zu aktuellen Themen
- (e) eine praktische Projektaufgabe
- (f) eine Projektaufgabe in Form der eigenständigen Erörterung eines Themas

Beispiele für bisher durchgeführte Projektaufgaben sind: die Erkundung von Berufschancen, "Auswirkungen von Teilzeitarbeit auf Vollzeitschüler", Überprüfung der Sicherheitsvorkehrungen in der Schule, eine "Untersuchung des Phänomens "Joyriding", Partyservice für Veranstaltungen, Bau eines Treibhauses, Herstellung von verschiedenen Gebrauchsgegenständen, Betreiben eines Kleinstunternehmens, Organisation von Freizeitveranstaltungen und Haarpflege.

Die Resonanz, die diese Projektaufgaben als Lerninstrument und als Mittel zur individuellen Entwicklung bei den Schülern fanden, war bemerkenswert (Ó Donnabháin,1999). Die Schüler erklären insbesondere, dass sie an Selbstvertrauen gewonnen hätten und dass sie aufgrund der größeren Eigenverantwortung für das, was sie lernen, mehr Interesse am Lernen entwickelt hätten. Außerdem betonen sie, dass die Projektaufgaben für ihre eigene Lebenssituation von Belang seien – für ihre Erfahrungen als junge Erwachsene, für die Probleme des Familienlebens und für die richtige Wahl im Hinblick auf ihren weiteren Ausbildungsweg und ihren Beruf. Wenn die Schüler über die Durchführung der Projektaufgaben sprechen, dann sind sie sich sehr deutlich bewusst, wie sehr sich der Charakter des Lernprozesses und ihr Verhältnis zu den Lehrern verändert haben. Einige äußern sogar Verärgerung über Lehrer, die die Freiheit der Schüler einschränken, sich beim Lernen an ihren persönlichen Interessen zu orientieren. Den Nutzen, den die Schüler aus der selbständigen Durchführung von Projektaufgaben ziehen, findet sich in folgenden, typischen Äußerungen zusammengefasst –

"Es ist die Art und Weise, wie der Kurs durchgeführt wird… man kommt mit Leuten zusammen… man muss rausgehen und selbst etwas tun… die Lehrer üben keinen Druck mehr aus, damit man seine Hausaufgaben macht… man hat wirklich einmal die Chance, zu schauen, was man gern macht."

"Alles, was wir gemacht haben, ist sehr interessant und hatte mit dem wirklichen Leben zu tun."

#### 9.5.4. Bildung für das Arbeitsleben

Vorbereitung auf das Arbeitsleben, die praktische Arbeitspraktika umfasst, wird im Rahmen der Berufsvorbereitung und – beratung angeboten, für die während des zweijährigen Programms rund 240 Stunden angesetzt sind – bis zur Hälfte dieser Zeit kann für Arbeitspraktika aufgewendet werden. Deren Gestaltung unterscheidet sich von Schule zu Schule und umfasst Betriebspraktika, simulierte Arbeitssituationen (work simulations) und die Erkundung von Berufschancen, die im Rahmen von unterrichtsfreien Blöcken oder an einem unterrichtsfreien Tag pro Woche erfolgen. Viele Schüler führen Projektaufgaben aus, die auf ihre Arbeitspraktika Bezug nehmen.

Aus Sicht der Schüler haben sich die Arbeitspraktika als ein zentraler Aspekt des Programms erwiesen. Die Ergebnisse der von Ó Donnabháin (1999) durchgeführten Befragungen deuten darauf hin, dass die Schüler die Projekte als positive Erfahrung empfanden, die ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstvertrauen gestärkt, ihre Kenntnisse über verschiedene Aspekte des Erwerbslebens und künftige Berufschancen erweitert, die Entwicklung neuer Kompetenzen und die Verbesserung vorhandener Kompetenzen ermöglicht sowie zu ihrer Motivierung und Reife beigetragen habe. Was die Leistung der Lehrer und Schulen in Bezug auf diesen Aspekt des Programms betrifft, so werden dramatische Qualitätsunterschiede erkennbar.

Die Erfahrungen mit dem LCA-Programm deuten darauf hin, dass die betroffenen Lehrer in diesem und anderen Bereichen des Programms Probleme haben, sich maximal für außerschulische Lernmodelle zu engagieren, die von den ausgetretenen Pfaden des fächerspezifischen Unterrichts im Klassenzimmer abweichen. Dennoch äußern sich die Schüler positiv über den Programmteil "Arbeitspraktika". So zum Beispiel folgendermaßen:

"Was ich gelernt habe... Veränderungen im Erwerbsleben... wie man sich im Erwerbsleben zurechtfindet... alles, was auf einen zukommt, wenn man die Schule abgeschlossen hat oder arbeitet oder auch wenn man arbeitslos ist... wie man sich nach der Schule im Leben zurechtfindet... nach der Schule ist das wichtigste im Leben, eine Arbeit zu finden und erfolgreich zu sein... sich auf das zu konzentrieren, was man machen will."

#### 9.5.5. Werdegang der Schüler, die das LCA erworben haben

Die Ergebnisse der Umfrage von 1999 über den Werdegang der Schüler bestätigen, das 88 % der Schüler, die das "Praxisorientierte staatliche Abschlusszeugnis" erworben hatten, eine

berufliche Tätigkeit oder eine weiterführende Ausbildung aufnahmen. Dies entspricht den hohen Prozentsätzen der Jahre 1997 und 1998. Etwa die Hälfte davon nahm jährlich eine Erwerbstätigkeit auf. Die Zahl der Absolventen, die immer noch einen Arbeitsplatz suchen, ist leicht gestiegen.

Tabelle 2: Werdegang der Schüler nach Erwerb des LCA

Werdegang	1999 Absolventen	1998 Absolventen	1997 Absolventen
Erwerbstätigkeit	38 %	38 %	39 %
An das "Staatliche Abschlusszeugnis" anschließende Kurse (PLC)	22 %	22 %	32 %
Lehrlingsausbildung	17 %	19 %	11 %
CERT-Kurse (Gastgewerbe)	4.5 %	5 %	1 %
Teagasc-Kurse (Landwirtschaft)	2 %	3 %	3 %
FAS-Kurse	3.5 %	2 %	1 %
Andere als PLC-Kurse	2 %	2 %	1 %
Arbeitsuchende	4 %	4 %	6 %
Keine Angaben / Nicht für eine Erwerbstätigkeit verfügbar	7 %	5 %	6 %

Die nachstehende Tabelle listet die zehn häufigsten Werdegänge von Absolventen des Jahres 1999 auf und lässt erkennen, welche die am häufigsten gewählten Beschäftigungszweige und weiterführenden Bildungswege sind. Die Umfrage von 1999 liefert auch nach dem Leistungsniveau der Absolventen aufgeschlüsselte Informationen über ihren Werdegang. Von denjenigen, die mit Auszeichnung bestanden hatten, nahmen 25 % eine berufliche Tätigkeit auf, während 68 % an weiterführenden Ausbildungsmaßnahmen teilnahmen. Von denjenigen, die nicht die Bestnote erreichten, nahmen 54 % eine berufliche Tätigkeit auf, während 24 % sich für eine weiterführende Ausbildung entschieden.

Tabelle 3: Die zehn häufigsten Berufs- und Ausbildungswege von Schülern, die das LCA erworben haben

NR.	Berufs- oder Ausbildungsweg	%
1	Beschäftigung im Dienstleistungssektor oder im Handel	11.85 %
2	Lehre im Baugewerbe	9.38 %
3	Beschäftigung in der Fertigungsindustrie	8.04 %
4	PLC im kaufmännischen oder Sekretariatsbereich	7.73 %
5	Beschäftigung im Hotel- und Gaststättengewerbe	4.12 %
6	PLC-Kurs in Informationstechnologie	3.91 %
7	PLC-Kurs für Kinderbetreuung	3.91 %
8	Beschäftigung im Baugewerbe	3.7 %
9	Teagasc – landwirtschaftliche Lehre	2.26 %
10	Beschäftigung in Landwirtschaft/Gartenbau	1.75 %

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Umfragen zum Werdegang der Absolventen darauf hin, dass das Programm sich in seiner Funktion als Programm zur beruflichen Erstausbildung bewährt hat. Schüler, von denen in der Vergangenheit manche ohne Qualifikation von der Schule abgegangen wären, erwerben nun eine Qualifikation und treffen erfolgreiche berufliche Entscheidungen in Bezug auf eine künftige Beschäftigung und eine weiterführende Ausbildung. Jedoch verbergen sich hinter den hier vorgelegten Grunddaten einige Erkenntnisse über die wachsende Zahl von Schülern, die das Programm nicht abschließen, welche bestimmte Fragen und Probleme aufwerfen, auf die wir im folgenden zurückkommen werden.

#### 9.6. Probleme

Das Beispiel des LCA beleuchtet viele Schlüsselprobleme der irischen Bildungspolitik und – praxis. Fünf dieser Probleme – Partnerschaft, Fragmentierung, mangelnde Flexibilität, Einschätzung der Gleichwertigkeit des LCA sowie die Nutzung von "dritten Orten" für Unterricht und Lernen werden im folgenden Abschnitt erörtert.

#### 9.6.1. Partnerschaft

Der Bildungssektor spielte eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung des sozialpartnerschaftlichen Modells der Konsenssuche, das generell eines der wichtigsten Merkmale der irischen Politik darstellt. Doch wird diese Partnerschaftsrhetorik nicht immer in die Realität umgesetzt, und das LCA wirft einige interessante Fragen bezüglich der Praxis dieses Partnerschaftsmodells auf. Obwohl der in sich geschlossene Charakter des Programms einerseits beträchtliche Innovationsmöglichkeiten eröffnet (Gleeson und Granville, 1996), so verstärkt andererseits genau dies die Furcht vor Stigmatisierung. So wurde die Sorge, dass Schüler, die alternative, weniger theoretisch ausgerichtete Unterrichtsprogramme absolvieren von einer "Ghettoisierung" bedroht sind, beispielsweise von der National Education Convention geäußert – "da das Programm nicht zu einer formellen beruflichen Qualifikation führt und die Absolventen des Programms lediglich Zugang zu einer begrenzten Anzahl von an die Sekundarschule anschließenden Ausbildungsgängen haben, besteht eindeutig die Gefahr, dass das Programm als "weiche Option" betrachtet wird, die für die Schüler nur von eingeschränktem Wert ist" (32) (Coolahan (Hg.): 1994,76).

Die Anerkennung des neuen Abschlusses durch Arbeitgeber und weiterführende Bildungseinrichtungen für weiterführende Bildung (Gleeson und Granville: 1996) ist ein Prüfstein für die Umsetzung des Partnerschaftsmodells. Obwohl LCA-Absolventen, die eine weiterführende Ausbildung anstreben, einen PLC-Kurs (NCVA Level 2) (33) besuchen können, der bestimmte Bildungsmöglichkeiten auf der Tertiärstufe im nicht-universitären Bereich eröffnet, so geht es dem typischen Teilnehmer an einem LCA-Programm in erster Linie darum, dass seine Qualifikation Akzeptanz bei den Arbeitgebern, und hierbei auch dem Staat, findet. Der NESC (1993, 211ff) vertritt die Auffassung, dass "die Erfolgsaussichten für Alternativen zum derzeitigen allgemeinen "Staatlichen Abschlusszeugnis" verbessert werden könnten, wenn diese Programme mittels durchstrukturierter und eventuell Exklusivcharakter besitzenden Ausbildungsgänge auf weiterführende Bildungswege sowie den Arbeitsmarkt hinführen". Ein solcher Vorschlag, der dem LCA eine bevorzugte Stellung zuweisen möchte, wirft die Frage auf, inwieweit im Bereich der Berufsbildung tatsächlich ein partnerschaftlicher Ansatz existiert. Ungeachtet der in den Partnerschaftsabkommen formulierten Bekenntnisse zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung haben die Partner bislang keine Neigung gezeigt, den Vorschlag des NESC umzusetzen.

Das LCA wirft noch eine zweite entscheidende Frage auf, die den partnerschaftlichen Ansatz im Bereich der Politikgestaltung auf nationaler Ebene betrifft. Die größte Lehrergewerkschaft im Sekundarschulbereich lehnte es ab, die Vorschläge zur Bewertung der Schulen umzusetzen, die ein integraler Bestandteil des Programmkonzepts waren. Diese Weigerung wirkt sich äußerst negativ auf die Effektivität des Programms aus. Während also der Dachverband der irischen Gewerkschaften (Irish Congress of Trade Unions) eine sehr verantwortungsvolle und strategisch wichtige Rolle bei der Realisierung des partnerschaftlichen Kontrollverfahrens auf Makroebene spielte, weigerte sich eine seiner größten Mitgliedsgewerkschaften, an dem zentralen Aspekt einer Initiative mitzuarbeiten, die ins

\_

<sup>(&</sup>lt;sup>32</sup>) Ähnliche Gedanken werden im Weißbuch zur Entwicklung der Humanressourcen (White Paper on Human Resource Development) (Ireland:1997,48) formuliert: "Ein entscheidender Prüfstein für die Zweckdienlichkeit dieser neuen, berufsorientierten Programme... besteht darin, dass sie die gleiche Akzeptanz und den gleichen Stellenwert wie die herkömmlichen und konventionelleren Programme erreichen".

<sup>(&</sup>lt;sup>33</sup>) NCVA: National Council for Vocational Awards (Staatliche Behörde für Berufsbildungsabschlüsse der Sekundarstufe)

Leben gerufen worden war, um auf die Bedürfnisse derjenigen einzugehen, die am meisten von den schlimmsten Auswirkungen sozialer Benachteiligung bedroht waren.

#### 9.6.2. Fragmentierung

Das irische Bildungssystem weist auf verschiedenen Ebenen eine Fragmentierung auf, während gleichzeitig die Beziehungen zwischen den staatlichen Stellen, die für die allgemeine und berufliche Bildung zuständig sind, immer sehr problematisch waren (Gleeson, 2000). Das LCA stellt ein interessantes Beispiel für diese Fragmentierung dar. Es wurde von der Staatlichen Behörde für Lehrplangestaltung und Bewertung (National Council for Curriculum and Assessment) konzipiert, während dann die Zuständigkeit für die Umsetzung und Bewertung des Programms dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft zufiel. Unter diesen Umständen erweist es sich als äußerst schwierig, eine konsequente Umsetzung der Grundsätze des Programms sicherzustellen und diese bei der Bewertung in angemessener Weise zu berücksichtigen.

Das LCA stellt insofern ein prägnantes Beispiel für den Stückwerkcharakter der irischen Lehrplanreform dar, als es lediglich neben das bereits vorhandene Programm für das "Staatliche Abschlusszeugnis" gestellt wurde. Ironischerweise ereignen sich die besten Entwicklungen, wie es im irischen Bildungswesen immer der Fall ist, insofern am Rande des Systems, als das LCA als Beispiel für wichtige Neuerungen wie einem aufgabenorientierten Ansatz, der Förderung von eigenständigem Denken, aktivem Lernen und Forscheraktivitäten der Schüler steht.

#### 9.6.3. Mangelnde Flexibilität

Hannan et al (1998,127) gelangten in ihrer Analyse dessen, was sie als "Überbildung" der irischen Jugendlichen bezeichnen, zu dem Schluss, das "eines der auffälligsten Charakteristika des irischen Bildungssystems trotz seiner offensichtlichen Erfolge in seiner mangelnden Flexibilität besteht... Diese zeigt sich deutlicher in den Bereichen Lehrpläne/Zertifizierung als im Unterrichtstempo, im Angebot an Teilzeitunterricht oder an den Verfahren zur gemischten Anrechung von Anrechnungspunkten für Unterrichts-/Ausbildungseinheiten. Zudem führt die mangelnde Flexibilität der Vorschriften für den Zugang zur weiterführenden Bildung dazu, dass dieser Zugang im wesentlichen jenen vorbehalten bleibt, die das allgemeinbildende Vollzeitschulsystem erfolgreich abschließen, die wenigen Abschlüsse mit "berufsbildender/fachlicher Spezialisierung" mit eingeschlossen.

#### 9.6.4. Einschätzung der Gleichwertigkeit des LCA

Der "in sich geschlossene" Charakter des LCA-Programms stellt ein weiteres Beispiel für mangelnde Flexibilität dar. Während dieser Ansatz, wie von Gleeson und Granville (1996) dargelegt, einerseits viele Vorteile bietet, wird das Programm aufgrund seiner isolierten

Stellung nicht als gleichwertig eingeschätzt und der Zugang zur Ausbildung auf der Tertiärstufe verzögert. Dies erweist sich als ungünstig zu einer Zeit, in der landesweit beträchtliche Sorge angesichts des geringen Prozentsatzes von Hochschulanfängern aus der Arbeiterschicht besteht und in der der Zugang zu Hochschulstudiengängen bereits Sekundarschulabsolventen offen steht, die in der Prüfung für das herkömmliche "Staatliche Abschlusszeugnis" fünf mal die Note "Bestanden" erreicht haben.

Dieser "in sich geschlossene Charakter" muss vor dem historischen Hintergrund des Systems der Post-Primarbildung in Irland gesehen werden. Da sich die sinkende Geburtenrate auf die Anzahl der Schüler in der Sekundarstufe II auswirkt und damit Studienplätze leichter zugänglich werden, wird das LCA-Programm seinen in sich geschlossenen Charakter nicht auf Dauer bewahren. Noch ein weiteres und damit zusammenhängendes Problem wird gegenwärtig erkennbar – die hohen Abbruch- und Durchfallquoten im Hochschulbereich, die bei im theoretischen Bereich schwächeren Studenten zu beobachten sind. Die mangelnde Flexibilität zeigt sich auch in der fehlenden Bereitschaft des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums, Schülern im LCA-Bereich die Möglichkeit einzuräumen, Anrechnungspunkte über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren hinweg zu sammeln und die betreffenden Bildungseinrichtungen zu autorisieren, auf Schulebene entwickelte Module anzubieten.

#### 9.6.5. Bildung an einem "dritten Ort"

Einer der interessantesten Aspekte des LCA besteht darin, dass ein auf das "Staatliche Abschlusszeugnis" hinführendes Programm, das in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft fällt, auch im Rahmen außerschulischer Programme wie Youthreach (34) durchgeführt wird. McNamara (2000), der sich in bester Position befand, um die schulischen und außerschulischen Rahmenumfelder zu vergleichen, gelangte zu dem Schluss, dass "es keinen Grund gibt, warum das LCA-Programm nicht in einem außerschulischen Rahmen durchgeführt werden sollte. Das Argument, dass eine erfolgreiche Durchführung dieses Programms qualifizierte Lehrer erfordert, hält einer Überprüfung nicht stand... Im Hinblick auf die Organisation des LCA-Programms war die herkömmliche Schule Youthreach [der außerschulische Rahmen] überlegen..., doch erwies sich die Leitung des Youthreach-Programms als flexibler. Die Lehrer hatten ein besseres Verhältnis zu den Schülern als in der herkömmlichen Schule. Welches System funktionierte also besser? Für die Gesamtleitung des Programms und in administrativer Hinsicht erwies sich das herkömmliche Schulmodell als besser. Da jedoch der Zweck des LCA darin besteht, junge Menschen auf den Übergang ins Erwachsenen- und Erwerbsleben vorzubereiten, hielt ich den Youthreach-Ansatz besser für die Bedürfnisse junger Menschen geeignet".

<sup>(&</sup>lt;sup>34</sup>) Youthreach: Programm zur Eingliederung Jugendlicher in die Arbeitswelt.

## 9.7. Schlussfolgerung

Hord (1995) ermittelte vier Phasen der Lehrplanreform:

- (a) Auf die Einzelbereiche bezogene Maßnahmen
- (b) Auf die Menschen bezogene Maßnahmen
- (c) Auf die Schulen bezogene Maßnahmen
- (d) Auf das System bezogene Maßnahmen

Angesichts des Stückwerkcharakters der irischen Lehrplanreform kann es kaum überraschen, dass "auf die Einzelbereiche bezogene Maßnahmen" im Vordergrund standen – und in jüngerer Zeit die auf das System bezogenen Maßnahmen, indem eine beispiellose Zahl gesetzlicher Regelungen verabschiedet wurde. Die Bemühungen um die Lehrerfortbildung waren gering, obwohl die für die berufsbegleitende Weiterbildung der LCA-Anbieter bereitgestellten Mittel beträchtlich waren. Die Rolle des Faktors Schule für eine erfolgreiche Reform blieb bis in die jüngste Vergangenheit völlig unbeachtet, (siehe OECD, 1991: Callan,1998) und seine Berücksichtigung bei der Umsetzung des LCA-Programms lässt sehr zu wünschen übrig.

Das LCA stellt ein weiteres Beispiel für solche "auf Einzelbereiche bezogenen Maßnahmen" dar, denn hier wurde am Rande des Systems "herumgebastelt" und ein hervorragendes, berufsvorbereitendes Ausbildungsprogramm entwickelt, das aber "in sich geschlossen" ist, um eine "Verseuchung" des sakrosankten, herkömmlichen "Staatlichen Abschlusszeugnisses" zu verhindern. Dieser Ansatz entspricht perfekt der in Irland herrschenden Tendenz, Veränderungen mittels technischer und gesetzlicher Verfahren herbeizuführen und kulturelle und pädagogische Aspekte zu vernachlässigen. Aus diesem Blickwinkel gesehen geht es beim LCA um die Bereitstellung eines "raffiniert ausgeklügelten Gegengewichts" zu herkömmlichen Sekundarabschlüssen, das die Forderung der Wirtschaft nach einer Erhöhung der Verbleibquoten erfüllen soll, und weniger um eine kritische Beurteilung des etablierten Bildungssystems. Andererseits halten viele das LCA für eine wertvolle Errungenschaft, dessen Zurechnung zur Familie der "Staatlichen Abschlusszeugnisse" ihm größte Bedeutung verleiht. Es ist diese offizielle Anerkennung, aufgrund derer entschieden wurde, das LCA auf dieser Agora vorzustellen, und nicht einige der radikaleren Alternativen, die es in Irland gibt. Nachdem das Programm nun anerkannt wurde, könnte es möglicherweise, nach Art eines Trojanischen Pferdes, die irische Curriculumpolitik und -praxis im Bereich der Post-Primarbildung von innen her revolutionieren. Ich würde jedoch nicht darauf bauen!

#### Literaturverzeichnis

Boldt, Scott. *Unlocking potential: a study and appraisal of the leaving certificate applied.* Dublin: Marino Institute of Education, 1998.

Callan, J. Equality of learning in schooling: a challenge for curriculum implementation. In Coolahan, J. (Hrsg.). *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Education Department, 1995, S. 92-117.

Callan, J. *Principal-staff relationships: a critical element in developing school curricula and teacher culture.* Unveröffentlichter Beitrag zur ESHA – European Secondary Heads Association Conference, Maastricht, 1998.

Carr, W.; Kemmis, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research.* London: Falmer, 1986.

Charting our educational future: white paper on education / Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1995.

Clancy, Patrick. Access to college: patterns of continuity and change. Dublin: HEA Higher Education Authority, 1995.

Clancy, Patrick; Wall, Joy. *Social backgrounds of higher education entrants*. Dublin: HEA Higher Education Authority, 2000.

Coolahan, John (Hrsg.). Report on the national education convention. Dublin: National Education Convention Secretariat, 1994.

Cornbleth, C. Curriculum in context. London: Falmer, 1990.

Crooks, Tony. The Dublin Inner City education project. In: McNamara, G.; Williams, K; Herron, D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublin: Drumcondra Teachers Centre, 1990. S. 87-100.

Economic surveys: Ireland / OECD. Paris: OECD, 1995.

Education and training policies for economic and social development / NESC National Economic and Social Council. (NESC Report, 95). Dublin: NESC, 1993.

Europa in Zahlen / Kommission der Europäischen Gemeinschaften Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1989.

Flude, Michael; Sieminski, Sandy. *Education, training and the future of work II: developments in vocational education and training.* London: Routledge, 1999, S. 158-176.

Fuller, Louise. *An ideological critique of the Irish post-primary school curriculum.* Unveröffentlichte Doktorarbeit, NUI Maynooth University, 1990.

Gleeson, D; Hodkinson, P. Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales. *British Journal of Education and Work*, 1995, Bd. 8, Nr 3, S.5-19.

Gleeson, Jim. A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland. In: Finlay, Ian; Niven, Stuart; Young, S. (eds.). *Changing vocational education and training: an international comparative perspective*. London: Routledge, 1998, S. 41-69.

Gleeson, Jim. *Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy*. unveröffentlichter Beitrag zur Educational Studies of Ireland Conference. Galway: 1996.

Gleeson, Jim. Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership. University of East Anglia, 2000.

Gleeson, Jim. SPIRAL 2: the Shannon Initiatives. In: McNamara, G.; Williams, K; Herron, D. *Achievement and Aspirations Curricular Initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublin: Drumcondra Teachers Centre, 1990, S. 63-86.

Gleeson, Jim; Granville, Gary. Curriculum reform: educational planning and national policy: the case of the Leaving Certificate applied. *Irish Education Studies*. ESAI, 1996, S. 113-132.

Gleeson, Jim; McCarthy, John. The recognition and certification of transnational training and work experience placements under PETRA: an Irish perspective. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1996, Bd. 4, Nr 2, S. 60-80.

Granville, Gary. The work of the early school leavers project. *Compass.* 1982, Bd. 11, Nr 1.

Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century: white paper [Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung, Weißbuch]/ Commission of the European Communities. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1993. Im Internet verfügbar: <a href="http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html">http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/contents.html</a> [Stand vom 22.02.2002].

Grundy, S. Curriculum: product or praxis. London: Falmer, 1987.

Hannan, D. et al. Early leavers from education and training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. *European Journal of Education*. 1995, Bd. 30, Nr. 3, S. 325-346

Hannan, D. et al. Trading qualifications for jobs. Dublin: ESRI, 1998.

Hantrais, Linda. Social Policy in the European Union. Basingstoke: Macmillan, 1995.

Hord, S. From policy to classroom mandates: beyond the mandates. In: Carter, D; O'Neill, M. (Hrsg.). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. London: Falmer, 1995, S. 86-100.

Human resource development: white paper on human resource development / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1997.

*Improving youth employment opportunities: Policies for Ireland and Portugal* / OECD. Paris: OECD, 1984.

*Inequality in Education: the role of assessment and certification* / CORI Conference of Religious of Ireland. Dublin: CORI, 1998.

Leaving Certificate Applied: programme statement and outline of student tasks / NCCA National Council for Curriculum and Assessment; DES Department of Education and Science. Dublin: Stationery Office, 2000.

Leonard, D. The vocational preparation and training programme. In: McNamara, G.; Williams, K; Herron, D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980s*. Dublin: Drumcondra Teachers Centre, 1990, S.33-46.

Lewis, Mary; Kellaghan, Thomas. Vocationalism in Irish second level education. *Irish Journal of Education*, 1987, Bd. 21, Nr. 1, S. 5-35.

Lynch, Kathleen. The hidden curriculum: reproduction in education: an appraisal. London: Falmer, 1989.

McGlynn, M. A principal's perspective on implementation. In: Coolahan, J. *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy*. Maynooth: Education Department, 1995, S. 65-75.

McNamara, G. *The LCA in two settings*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, University of Limerick, 2000.

McNiff, J; Collins, U. A new approach to in-career development for teachers in Ireland. Bournemouth: Hyde, 1994.

O'Connor, Torlach. The impact of the European social fund on the development of initial vocational education and training in Ireland. In: Trant, Anton *The future of the curriculum*. Dublin: CDVEC, 1998, S. 57-76.

O'Donnell, Rory; Damian, Thomas. Partnership and Policy-Making. In: Healy, Sean; Reynolds, Brigid. *Social policy in Ireland: principles, practice and problems*. Dublin: Oak Tree Press, 1998, S. 117-146.

O'Sullivan, Denis. Cultural strangers and educational change: the OECD report: investment in education and Irish education policy. *Journal of Education Policy*, 1992, Bd. 7, Nr. 5, S. 445-469.

O'Sullivan, Denis. The ideational base of Irish educational policy. In: Mulcahy, D; O'Sullivan, Denis. *Irish education policy: process and substance*. Dublin: IPA, 1989, S. 219-269.

Paris, David C. *Ideology and Educational Reform*. Boulder: Westview, 1995.

Partnership 2000 for inclusion, employment and competitiveness / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1996.

Programme for competitiveness and work / Irish Government. Dublin: Stationery Office, 1993.

Programme for economic and social progress / Irish Government. Dublin: Stationery Office, 1991.

Programme for national development (1994-99) / Irish Government. Dublin: Stationery Office, 1994.

Programme for national recovery / Irish Government. Dublin: Stationery Office, 1987.

Review of national policies: Ireland / OECD. Paris: OECD, 1991.

Review of the Leaving Certificate Applied: report on programme structure / NCCA National Council for Curriculum and Assessment. Dublin: NCCA, 1998

*Science, technology and innovation: white paper* / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1996.

Stokes, Dermot; Watters, Elizabeth. *Ireland: vocational education and training: a guide*. Dublin: Leargas, 1997.

Strategy into the 21st century, conclusions and recommendations / NESC National Economic and Social Council. (NESC Report, 98). Dublin: NESC, 1996.

The ages of learning / Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1984.

Tierney, D.P.N. Making knowledge work for us: a strategic view of science, technology and innovation in Ireland. Dublin: Stationery Office, 1995.

Trant, Anton; at al. Reconciling liberal and vocational education: report of the European Union Leonardo da Vinci research project on promoting the attractiveness of vocational education (PAVE). Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

# 10. Beitrag von Manfred Schneider, BBJ-Unternehmensgruppe

Meine Damen und Herren, vielen Dank, dass ich auf dieser Agora unser Programm vorstellen darf. Bevor ich allerdings dazu komme, ein paar Vorbemerkungen. Unser Thema ist es, Jugendlichen, die aus welchen Gründen auch immer keinen Zugang zum regulären Bildungssystem gefunden haben oder aus ihm herausgefallen sind, eine zweite Chance für einen Beruflichen Abschluss zu geben. Diese zweite, manchmal sogar dritte und vierte Chance drückt sich in Europa durch eine Vielzahl von Programmen, Projekten und Projektansätzen aus. Einen davon werde ich vorstellen und ein europaweites Programm, das Kommissionsprogramm der "Zweiten Chance" dürfen wir helfen zu koordinieren. Herr Tersmette wird vermutlich davon berichten. Die Vielzahl dieser Programme sind natürlich eine Chance für die betroffenen Jugendlichen, sie sind aber auch ein Skandal. Ein Skandal weil das Regelausbildungssystem offensichtlich einen so Reparaturbetrieb braucht, dass Zweifel an seiner Funktionalität angebracht sind. Für Deutschland gesprochen, steht das reguläre Berufsbildungssystem, und nicht nur dies, unter erheblichem Reformdruck, sich den neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen. Modularisierung, lebensbegleitendes Lernen, sind hierfür die Stichworte. Nicht nur die plötzliche hektische "Internetisierung" der Schulen ist Beleg eines (noch) hilflosen Aktionismus. Dabei sind es nicht nur die Bildungssysteme selbst, die sich so schwer reformieren lassen, es sind die mit den Bildungssystemen verflochtenen Sektoren, die das eigentliche Widerstandspotential bilden: es sind die Ständeinteressen der Lehrer, es sind die Entlohnungs-, Tarifsysteme der Wirtschaft, die eng an die Bildungsabschlüsse geknüpft sind, um nur einige zu nennen. Dieser Zustand besteht zur gleichen Zeit, in dem eine rasante Europäisierung der Wirtschaft sich vollzieht, die Europäische Kommission und der Europäische Rat die Durchsetzung des Europäischen Binnenmarktes zum obersten politischem Ziel erklären und die Europäische Wissensgesellschaft als künftige Basis Europas im globalen Markt deklarieren. Natürlich können die hier vorgestellten Ansätze diese Mängel nicht beheben, und sie tragen auf ihre Art dazu bei, diese Mängel zu stabilisieren. Dies muss man nur im Auge behalten, denn auch diese sog Alternativen sind Teil des Regelsystems geworden. Und natürlich sind sie auch Experimentierfelder neuer Methoden und Zugänge, die dann um so wertvoller sind, wenn es gelingt, sie wieder aus den Projekten in die Systemauseinandersetzung hineinzutragen.

Mit unserem Programm, das ich Ihnen gleich vorstellen will, haben wir den Versuch gemacht, an der wirtschaftlichen Realität der Jugendlichen anzuknüpfen. Dieses Programm ist nun gut 10 Jahre alt und muss ebenfalls in dem obengenannten Sinne verändert werden. Wir denken an den weiteren Ausbau der modularisierten Bildungsansätze, wir denken daran, den Lohnzuschussbereich in ein Kreditsystem umzubauen und das Ganze vielleicht als Globalzuschuss des ESF finanzieren zu können, und wir wissen, dass diese Reform deutlich einfacher sein wird als die oben angesprochene.

## **10.1.** Das Programm **501/301**von BBJ

Arbeitsplätze in Klein- und Mittelunternehmen für langzeitarbeitslose junge Erwachsene, begleitet von modular gestalteten Qualifizierungswegen

Das Programm 501/301 richtet sich an junge Langzeitarbeitslose zwischen 18 und 27 Jahren, die in der Regel über keinen formalen Ausbildungsabschluss verfügen und aufgrund ihrer biographischen Daten und geringen Qualifikationen kaum Chancen auf einen regulären Arbeitsplatz besitzen. Der Anteil an jungen Menschen mit ausländischer Herkunft steigt seit Anfang der 90er Jahre kontinuierlich und liegt inzwischen bei über 50 v.H.

Die jungen Arbeitslosen erhalten die Chance, sich in Berliner Klein- und Mittelunternehmen aller Branchen einen Arbeitsplatz ihrer Wahl zu suchen. Die Betriebe bekommen für einen zusätzlich eingerichteten Arbeitsplatz einen Anteil an den Lohn- und Lohnnebenkosten durch öffentliche Förderung erstattet, die bis zu drei Jahren dauern kann und degressiv gestaltet ist.

Auf diese Weise werden Angebote der Jugendhilfe mit den Feldern der Arbeitsmarktpolitik und Wirtschaftsförderung verknüpft. Das Programm 501/301 stellt hierbei keine Konkurrenz zur Erstausbildung dar, da der überwiegende Teil der Programmteilnehmer/innen zum Zeitpunkt der Programmaufnahme aufgrund von geringen Qualifikationen, vorhergegangenen Ausbildungsabbrüchen und/oder Alter (ab 18 Jahre) keine Chance hat einen Ausbildungplatz zu erhalten.

Zielsetzung ist, diesen jungen Menschen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen und sie soweit zu stabilisieren und zu qualifizieren, bis ihre Produktivität ausreicht, den Arbeitsplatz ohne öffentliche Förderung auf Dauer aufrecht zu erhalten.

Das Programm 501/301 wird seit 1988 durch die BBJ für Jugendhilfe konzeptionell und organisatorisch umgesetzt. Die Finanzierung des Programms 501/301 erfolgt aus Mitteln der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen des Landes Berlin und dem Europäischen Sozialfonds. Bis 1997 wurde das Programm auch durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend als Modellprojekt finanziell unterstützt. Im Rahmen eines spezifischen Modellversuchs in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 1995 75 % der modellversuchsbedingten Mehrkosten.

# 10.2. Das Konzept "Programm 501/301"

BBJ als Regiestelle des Programms 501/301 bietet Begleitung und Unterstützung sowohl für die Programmteilnehmer/innen als auch die Betriebe an. Im Rahmen von individuellen Bildungsund Berufswegplänen für die Teilnehmer/innen werden innerbetriebliche Qualifizierungsmöglichkeiten von den Betrieben bereitgestellt und externe Qualifizierungsangebote ergänzend durchgeführt. Der konzeptionelle Ansatz des Programms legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Mobilisierung der Eigeninitiative der jungen Langzeitarbeitslosen. Im Mittelpunkt der Orientierungsphase steht die Herausarbeitung des eigenen Berufswunsches und die Identifizierung eigener Kompetenzen. Die jungen Arbeitslosen können den zukünftigen Tätigkeitsbereich selbst auswählen. Dieser Umstand wirkt stark motivierend.

Das berufsbegleitende Qualifizierungskonzept stellt ein wichtiges Element des Programms 501/301 dar, da es die Übernahmechancen und die allgemeine Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt erheblich festigen soll. So verpflichten sich die Arbeitgeber, die Programmteilnehmer/innen für maximal 20 v.H. der Arbeitszeit für die Teilnahme an externen Seminaren feizustellen.

Die systematisch aufgebauten Qualifizierungsangebote:

- (a) orientieren sich an den Interessen der Programmteilnehmer/innen
- (b) orientieren sich an dem Arbeitsplatz und dem Bedarf des Arbeitgebers
- (c) beinhalten berufsfeldübergreifende Qualifikationen und entsprechen damit den realen Arbeitsplatzanforderungen
- (d) vermitteln Schlüsselqualifikationen
- (e) sind so weit wie möglich modular gestaltet
- (f) sind möglichst anerkannt zertifizierbar und/oder abschlussbezogen
- (g) und werden in einem Qualifizierungspass dokumentiert

Das Konzept des Modellversuchs zum Nachholen des Berufsabschlusses:

Der innerhalb des Programms 501/301 in Zusammenarbeit mit dem BIBB seit 1995 durchgeführte Modellversuch "Differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen" stellt eine konsequente Weiterentwicklung des Qualifizierungsansatzes im Programm 501/301 dar. Hier werden Programmteilnehmer/innen zur externen Berufsabschlussprüfung als Bürokauffrau/kaufmann nach § 40.2 Berufsbildungsgesetz (BbiG) vor der Industrie- und Handelskammer hingeführt. Einen wichtigen Stellenwert im Modellversuch nimmt die enge Verknüpfung zwischen Therie und Praxis ein ein, das heißt, daß sich die Qualifizierung sowohl am Ausbildungsrahmenplan für Bürowirtschaft als auch an den innerbetrieblichen Qualifizierungsprozessen im "Lernort Betrieb" orientiert. Der Qualifizierungsweg ist dabei in Module untergliedert, deren Strukturierung sich an konkreten Einarbeitungs- und Prüfungsbedarfen als auch an den realen Arbeitsbereichen (Abteilungen) in den Betrieben orientiert.

Um den Lernprozeß und die erworbenen Kenntnisse für die einzelnen Teilnehmer/innen zu dokumentieren und schließlich zu zertifizieren, wurde ein Qualifizierungspaß entwickelt, der die Idee des Berufsbildungspasses aufgreift und für diejenigen gedacht ist, die sich im Sinne einer Berufsbildorientierung auf den Weg zu einem Berufsabschluß begeben wollen. Der Qualifizierungspaß als roter Faden durch den Qualifizierungsprozeß enthält die Zertifikate

über die einzelnen Module, entsprechende Zeugnisse des Arbeitgebers als auch weitere Informationen und Dokumente über die beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse des/der Teilnehmers/Teilnehmerin. Gleichzeitig dient der Qualifizierungspaß zur Vorlage bei den Kammern, um zur externen Prüfung zugelassen zu werden.

# 10.3. Ergebnisse

- (a) Die Idee des Programms 501/301 hat sich als erfolgreich erwiesen: Jährlich 60 bis 70 Prozent der Teilnehmer/innen werden im Betrieb weiterbeschäftigt oder finden einen anderen Arbeitsplatz, ca. 5 Prozent machen sich selbständig oder sind freiberuflich tätig und ca. 5 Prozent beginnen im Anschluss eine berufliche Umschulungsmaßnahme
- (b) Die Perspektive, vom Betrieb bei guter Leistung weiterbeschäftigt zu werden, stärkt die Leistungsbereitschaft. Für viele stellt das Programm 501/301 die letzte Chance des Einstiegs in den Arbeitsmarkt dar. Sie haben oft zum ersten Mal einen kontinuierlichen Bezug zur Arbeitswelt erleben können, ihre eigenen beruflichen und persönlichen Kompetenzen kennengelernt und daraus erhebliches Selbstbewußtsein gewonnen. Die erworbenen Qualifikationen eröffnen Beschäftigungsperspektiven, die vorher nicht einmal in Ansätzen vorhanden waren. Die direkte Beschäftigung im Betrieb wirkt stark motivationsfördernd.
- (c) Mehrere Teilnehmergruppen im Modellversuch haben inzwischen diesen neuen Berufsweg über drei Jahre durchlaufen, quasi als "zweiten Bildungsweg zum Berufsabschluss" und ihn erfolgreich mit der externen Prüfung vor der IHK abgeschlossen. Diese Form der Qualifizierung ist daraufhin fester Bestandteil des Qualifizierungsangebotes geworden.

Die Entscheidung, einen Berufsabschluss nachholen zu wollen, ist primär durch den Wunsch initiert, "doch noch einen Abschluss zu haben". Jedoch bedurfte diese persönliche Erkenntnis der nachhaltigen positiven Unterstützung durch die speziellen Rahmenbedingungen des Programms 501/301, wie zum Beispiel der Teilnahmemöglichkeit an der Weiterbildung bei normaler Entlohnung im Rahmen eines sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisses. Dies ist gerade für diejenigen von entscheidender Bedeutung, die aufgrund ihrer individuellen Lebensverhältnisse (z.B. alleinerziehend) auf ein festes Einkommen angewiesen sind und/oder rein "schulischen" Maßnahmen eher skeptisch und "angstbesetzt" gegenüberstehen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, dass das Programm 501/301 ein besonders gutes Instrument zur Integration von langzeitarbeitslosen jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt ist und die im Rahmen des Programms entwickelte und erprobte modulare Nachqualifizierung ein hervorragendes Instrument zur Qualifizierung für die Zielgruppe der Un- und Angelernten darstellt.

# 11. Strategien zur Bekämpfung von Schulversagen: italienische und europäische Projekterfahrungen im Vergleich

#### Claudia Montedoro

Die italienische Gesellschaft ist an Bildungsfragen nur wenig interessiert. Nach einer Untersuchung des CENSIS (Forschungszentrum für soziale Investitionen) aus dem Jahre 1996 über die Erwartungen und Werte der Italiener wird Allgemeinbildung von lediglich 5,7 % der Befragten als unentbehrliches Gut angesehen. Gleiches gilt für die Schulbildung, der nur 6,8 % der italienischen Bevölkerung grundlegende Bedeutung beimessen. Die Neugestaltung des italienischen Bildungssystems erhält, obwohl notwendig, offensichtlich von der öffentlichen Meinung insgesamt keine ausreichenden Impulse. Italien hat eine beschleunigte Entwicklung erfahren, bei der mehr auf Quantität denn auf Qualität gesetzt wurde. Dem Humankapital wird heute zwar ein sehr viel höherer Wert beigemessen, doch mit der rasanten Entwicklung der Prozesse konnte die Empfänglichkeit für Veränderungen nicht Schritt halten. Dies alles spiegelt sich im Bildungssystem und der Schulabbrecherquote wider, die in vielen Gebieten Italiens ein Besorgnis erregendes Ausmaß angenommen hat. Nach Angaben des ISTAT (Amt für Statistik) und der Beobachtungsstellen der Provinzen zur schulischen Entfremdung ist dieses Phänomen, das Wissensrückstände, sitzen bleiben, Schule schwänzen, häufige Schulwechsel und Schulabbruch umfasst, tatsächlich gravierend. Vorzeitiger Schulabbruch, d. h. vor dem Erlangen des Abiturs, ist in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe II besonders häufig.

Die Analyse der Lage von Jugendlichen mit Schwierigkeiten führt zu gleichermaßen beunruhigenden Ergebnissen: allein in der Europäischen Union haben 15 % der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren weder einen Arbeitsplatz, noch besuchen sie eine Schule. Dabei ist zu beachten, dass nur im besten Fall 45 % dieser Altersgruppe das Schulsystem unmittelbar nach Beendigung der Sekundarstufe I verlassen.

Im Hinblick auf die Arbeitssituation ist festzustellen, dass nur 56 % der Jugendlichen, welche die Schule mit einem geringen Qualifikationsniveau verlassen, einen Einstieg in die Arbeitswelt finden. Der Prozentsatz der Jugendlichen mit einer höheren Qualifikation, die einen Arbeitsplatz gefunden haben, ist dagegen deutlich höher (74 %). Schätzungen zufolge laufen 39 % der gering qualifizierten Jugendlichen in dieser Altersgruppe (das sind etwa 3,3 Millionen junger Menschen) Gefahr, gemäß den Kriterien von Eurostat vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt zu werden. Dies alles spiegelt sich in unsicheren Arbeitsverhältnissen, unfreiwilliger Teilzeitarbeit oder Arbeitslosigkeit wider. In diesem an sich schon hohen Prozentsatz sind die Jugendlichen gar nicht enthalten, die zwar einen Arbeitsplatz haben, deren Situation im Wesentlichen aufgrund mangelhafter Qualifikation dennoch ungesichert ist.

Das Gefühl, ausgeschlossen zu sein, ist jedenfalls stark verbreitet: drei Millionen Jugendliche fühlen sich vollständig und über vier Millionen teilweise ausgeschlossen. Erhebungen unter den Jugendlichen selbst zeigen, dass für sie Armut der Herkunftsfamilie die wichtigste und primäre Ursache für sozialen Ausschluss und Bildung das beste Instrument zur Bekämpfung dieser Situation des sozialen Unbehagens ist.

Dies alles zeigt, wie aussagekräftig und doch unzulänglich quantitative Daten für ein globales Bild der Lage sind: Statistiken müssen notwendigerweise zusammen mit unmittelbaren Erfahrungsberichten von Jugendlichen ausgewertet werden, damit Erkenntnisse über ihre Wünsche und Frustrationen gewonnen werden können, Einsichten über eine Gesellschaft, die nicht gewillt zu sein scheint, sie zu integrieren, sowie die daraus resultierenden Schwierigkeiten.

Anders gesagt ist zu spüren, dass es keine "Metabildung", d. h. keine Bildung über die Bildung gibt, durch die wir den Qualifizierungsprozessen des Humankapitals den richtigen Marktwert beimessen könnten. Diese Feststellung wird wohl noch offensichtlicher, wenn wir unseren Blick auf die bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen zugunsten benachteiligter Menschen konzentrieren. In vielen Fällen sind Jugendliche, die sich der Schule entfremdet haben, der Gefahr der sozialen Ausgrenzung ausgesetzt, auch weil die wirtschaftliche Lage unter dem Gesichtpunkt der Beschäftigungsdynamik von einem fortdauernden Rückgang des Arbeitsplatzangebots und einer immer längeren Zeit bis zur Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet ist. Diese Unsicherheit ist außerdem der Grund für fehlende Autonomie und Lebenspläne. Die Jugendlichen selbst verbinden die Benachteiligung, in der sie möglicherweise lange Zeit leben müssen, mit zunehmenden Schwierigkeiten bei der Eingliederung oder Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt und folglich mit weit verbreiteter Schwarzarbeit oder jedenfalls ungeregelten Arbeitsverhältnissen.

In diesem Kontext ist jetzt ein neues Interesse an der bildungspolitischen Debatte im Zusammenhang mit der Reform der Bildungssysteme und der Bekämpfung von sozialem Ausschluss erwacht. Man muss sich auf mögliche Integrationsmodelle konzentrieren und dabei von den Ressourcen und Erwartungen der Jugendlichen ausgehen. Die Projekte, die bei der vom Cedefop am 26. und 27. Juni des vorvergangenen Jahres veranstalteten Agora IX vorgestellt wurden, zeigen, dass die Debatte über dieses Thema auch auf europäischer Ebene gut vorankommt und neue sozialpolitische Maßnahmen nunmehr unter unmittelbarer Einbeziehung zahlreicher Akteure auf der Grundlage eines gemeinsamen proaktiven Ansatzes bei der Auseinandersetzung mit den Problemen der Bildung und des sozialen Ausschlusses getroffen werden.

Bei dieser Agora-Konferenz waren die gemeinsamen Überlegungen der Teilnehmer zum Thema "alternative Schule" oder "Alternative zur Schule" von besonderem Interesse. An dem Sitzungstag, an dem nach wirksamen Alternativen zur Bekämpfung des schulischen Misserfolgs gesucht wurde, ergaben sich interessante Berührungspunkte zwischen diversen Projekten in verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Dies lässt darauf schließen, dass eine ständige thematische Auseinandersetzung auf internationaler Ebene zur Verbesserung der nationalen Systeme beitragen kann, insbesondere durch neue Synergien und wechselseitige

Anwendung von Instrumenten und Strategien, die sich in bestimmten Kontexten bewährt haben, aber auch in anderen Zusammenhängen verwendet werden können.

Mit anderen Worten erfährt die Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Problem schulischer Entfremdung bekämpft werden kann, eine Bereicherung, sobald die Akteure des Bildungssystems gezielt darüber nachdenken und dann gemäß guter Verfahren handeln. "Ein gutes Verfahren ist ein empirisches Verfahren zur Schaffung von Bedingungen, unter denen Erfahrungen gesammelt werden können, die aufgrund ihrer guten Ergebnisse, immanenten Qualitätsmerkmale und besonderen Problemlösungsbeiträgen den vielschichtigen Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Berufsbildung gerecht werden". Gleiches gilt auch für die schulische Bildung und Ausbildung.

Gerade die guten Verfahren lassen erkennen, dass die Qualität der Ausbildung verbessert und nützliche Veränderungen herbeigeführt werden können und dass beides machbar und damit ein vertretbares Ziel ist. Es gibt zwar keine Programme oder Modelle, die den vielschichtigen Bedürfnissen, unterschiedlichen Erwartungen und Forderungen vollkommen entsprechen, die sich auch beim Thema der organisatorischen und didaktischen Qualitätsgrundsätze abzeichnen. Dennoch hat jedes Projekt positive Aspekte, die breite Unterstützung finden und folglich in Programme und Initiativen gefasst werden können, die gewissermaßen als Vektoren guter Verfahren fungieren.

Die bei der Agora IX vorgestellten Projekte liefern einen interessanten Beitrag zur Neuorientierung der Problemstellung in die o. g. Richtung. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung dürfen sich also nicht mehr darauf beschränken, nur Bildung und Ausbildung zu vermitteln, sondern müssen auch beschäftigungsspezifische Beratungs- und Unterstützungsleistungen erbringen, wenn die berufliche Eingliederung, insbesondere nach schulischem Misserfolg, eine gute Alternative zu den traditionellen Bildungswegen ist. Diese Betrachtungsweise hebt nicht nur auf eine Erweiterung des Leistungsspektrums und der Perspektiven ab, sondern verändert auch die Bezugspunkte für das System selbst. Von zentraler Bedeutung ist nicht mehr der Schulunterricht oder ein Berufsbildungsgang, sondern der Mensch, der ins Erwerbsleben eintreten soll, insbesondere wenn er in einer von sozialem Unbehagen und Ausgrenzung gekennzeichneten Situation lebt und daher eben auch Bedarf an folgenden Leistungen haben kann: an gezielter Ausbildung (in vielerlei Formen: Unterricht in der Klasse, Fernunterricht, Praktikum, Ausbildungsbegleitung), Arbeitsorientierung (in der zweifachen Bedeutung des Wortes: Remotivierung oder Aufzeigen von Möglichkeiten), Beratungs-/Begleitmaßnahmen zur Eingliederung in das Arbeitsleben, finanziellen Hilfen (für den Arbeitgeber, damit er die Produktivitätsverluste am Anfang eines Arbeitsverhältnisses auffangen kann) und schließlich an finanzieller Unterstützung bei der Gründung eines Betriebs oder auf dem Weg in die Selbständigkeit (job creation). Mit Ausbildungs- und Begleitmaßnahmen sowie Praktika werden Möglichkeiten ausprobiert, mit denen die starken Bildungsdefizite und damit die Schwierigkeiten vieler europäischer Bürger, einen Arbeitsplatz zu finden, bekämpft werden können. Durch Verzahnung verschiedener Maßnahmen (Beratung, Ausbildung und Begleitmaßnahmen) werden Bildungs- und Ausbildungspolitik, Sozial- und Beschäftigungspolitik tatsächlich miteinander verbunden. Der zentrale Stellenwert, welcher dem Menschen und nicht mehr der Institution beigemessen wird, fördert eine kohärente, wechselseitige Betrachtungsweise der

- (a) sozialpolitischen Maßnahmen (zur Wiedereingliederung und Rehabilitation, zur Resozialisierung und Remotivierung; in diesem Zusammenhang sei auf die entsprechenden Programme therapeutischer Wohngemeinschaften und Heime hingewiesen);
- (b) bildungspolitischen Maßnahmen (zum Erwerb beruflicher Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können);
- (c) beschäftigungspolitischen Maßnahmen (zur sozialen und wirtschaftlichen Integration);
- (d) Umsetzung und Neubestimmung des normativen Unterstützungsrahmens.

In diese Richtung weisen im Übrigen auch die Inhalte des Weißbuchs der Europäischen Kommission "Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft", das im November 1995 verabschiedet wurde. Das Weißbuch schlägt auf europäischer Ebene Aktionsleitlinien im Zusammenhang mit fünf allgemeinen Zielsetzungen vor, mit denen schulische Entfremdung und die daraus folgende Gefahr des sozialen Ausschlusses bekämpft werden sollen: erstens Förderung der Aneignung neuer Kenntnisse, zweitens die notwendige Annäherung von Schule und Unternehmen, drittens sollen mindestens drei Gemeinschaftssprachen erlernt werden, das vierte Ziel liegt in der Forderung nach Gleichstellung von Investitionen in Sachanlagen und Investitionen in Ausbildung, und die Bekämpfung des sozialen Ausschlusses als letztes, aber damit nicht weniger wichtiges Ziel.

Mit welchen Lösungen und Instrumenten sollen diese fünf allgemeinen Zielsetzungen erreicht werden? Sicher müssen Lehrer, Ausbilder, Berater und andere hier zuständige Personen sehr jungen Schülern bereits im Anschluss an die Pflichtschulzeit mehr Aufmerksamkeit schenken.

Gerade diese Zeit der Bildung und Ausbildung ist die erste wichtige Phase, in der sich die Persönlichkeit des Jugendlichen herausbildet. In einigen Gebieten, wie z.B. an den Peripherien der Großstädte oder in anderen Randgebieten in Süditalien ist die Pflichtschule von wesentlicher, oftmals entscheidender Bedeutung für die Sozialisation der Jugendlichen, die sonst Gefahr laufen, von anderen Umfeldern, darunter auch dem extrem gefährlichen Bereich der organisierten Kriminalität angezogen zu werden. Der seit vielen Jahrzehnten erteilte traditionelle Unterricht hat die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schule in gewisser Weise beeinträchtigt, denn die Schule beschränkt sich oftmals auf die Vermittlung von Lerneinheiten, die mit der Wirklichkeit sehr wenig zu tun haben, und verwendet Instrumente, die weder für die allgemeine noch für die berufliche Bildung optimal sind.

Dieselben Schulleiter, die heute, nach der Autonomiereform des Schulwesens, eine neue Rolle als Manager spielen und die Schule von einem öffentlichen zu einem privatwirtschaftlichen Ansatz führen müssen, sind mit der Notwendigkeit konfrontiert, die Rolle und Identität der Schule, ihre Dynamik im jeweiligen territorialen Kontext und ihre Fähigkeit zu überdenken, sich in ein Netzwerk mit anderen lokalen Akteuren einzufügen. Zum einen müssen also eine neue Identität, neue organisatorische Lösungen und Zielsetzungen erarbeitet und verwirklicht werden,

zum anderen sind neue Potenziale einvernehmlich und in einem Netzwerk mit anderen Einrichtungen vor Ort, die sich in Art und Funktion unterscheiden, konkret zu entwickeln.

Hierzu ist zunächst festzustellen, dass sich die mögliche neue Identität der Schule durch neue organisatorische Lösungen entwickelt. Wie bei Agora IX erläutert gehören die so genannten Schulen der zweiten Chance für Jugendliche ohne Qualifikation, welche die Pflichtschulzeit beendet haben und auf der Suche nach sozialen und beruflichen Eingliederungsmöglichkeiten sind, zu diesen neuen organisatorischen Lösungen. Hauptziel der Schulen der zweiten Chance, die es bereits in verschiedenen europäischen Ländern gibt und die häufig bei der Verwirklichung gemeinsamer Ziele zusammenarbeiten, ist die Eingliederung von Jugendlichen in das gesellschaftliche Leben und das Arbeitsleben. Dieses Ziel soll durch ein breites Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten erreicht werden, die auf die Bedürfnisse des Einzelnen zugeschnitten sind.

Diese Projekte werden hauptsächlich in Gebieten und Stadtteilen von Großstädten mit schwerwiegenden sozialen und wirtschaftlichen Problemen durchgeführt, wo zahlreiche ausgegrenzte, benachteiligte Jugendliche leben und soziales Unbehagen sowie Gleichgültigkeit den Institutionen gegenüber weit verbreitet sind, weil sich die Institutionen nach Ansicht der Betroffenen zu weit außerhalb der Realität bewegen.

Die Schulen der zweiten Chance handeln nach einigen grundlegenden Prinzipien, wie z. B. Flexibilität, ein ganzheitlicher Ansatz und technologische Innovation.

Diese Schulen sollen jedem Jugendlichen die Möglichkeit geben, mit Hilfe eines Tutors und in Zusammenarbeit mit den örtlichen Arbeitgebern einen individuellen Ausbildungsweg festzulegen, der auf die Bedürfnisse des Jugendlichen, seine Erwartungen und Fähigkeiten zugeschnitten ist. Dabei sollen bereits vorhandene Fähigkeiten anerkannt und genutzt und dem Jugendlichen geholfen werden, ein positives Selbstbild zu entwickeln.

Eine der Besonderheiten der Schulen der zweiten Chance liegt darin, dass sie diesen Situationen des sozialen Unbehagens einen ganzheitlichen Ansatz entgegensetzen. Diese Schulen müssen mehr sein, als einfach nur eine weitere Einrichtung, in der junge Menschen, die eine Qualifikation brauchen, ausgebildet werden. Sie sollten vielmehr allen Bedürfnissen der Jugendlichen entgegenkommen, dem Bedürfnis nach Bildung, Ausbildung, Gesundheit, nach einer Wohnung und einer geregelten verwaltungsrechtlichen Situation.

Daher müssen ein multidisziplinäres Team qualifizierter und motivierter Personen sowie eine solide Partnerschaft zwischen verschiedenen, vor Ort betroffenen Akteuren (soziale Dienste, Verbände usw.) eingerichtet werden. In dieser Perspektive spielen die Unternehmen eine wesentliche Rolle, weil sie Tutoren und Ausbildungsplätze in ihren Betrieben zur Verfügung stellen, damit sie die Jugendlichen am Ende ihrer Ausbildung übernehmen können.

Der letzte Aspekt betrifft die neuen Technologien: Die Schulen der zweiten Chance können qualitativ hochwertige Lehrmittel einsetzen, Innovationen einbringen sowie erfahrene Lehrer, Ausbilder und Tutoren einstellen. Andere, wichtige Faktoren dürfen jedoch nicht vergessen werden, wie z. B. in erster Linie die ständige Berücksichtigung des Gesamtzusammenhangs

durch diese Schulen. Jedes Projekt erhält ein Profil, das sich so gut wie möglich in den jeweiligen politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontext einfügt. Die Trägerschaft der Schule, ihre Größe, die Art und Weise der Aufnahme von Schülern und Einstellung von Lehrern sowie die Strategien der Unternehmen sind sicher von Ort zu Ort unterschiedlich. Ein weiterer Faktor, den es zu berücksichtigen gilt, ist der Trend, Qualitätsimpulse zu geben und sich Innovationen zu öffnen. Die verschiedenen europäischen Bildungssysteme und die bisher durchgeführten Projekte sind ein Reichtum, der zur Verbesserung der Qualität von Bildung, Ausbildung und bereits bestehenden Projekten genutzt werden muss.

Die Beurteilung der Projekte, die von den Schulen der zweiten Chance durchgeführt wurden, zeigt, dass sie eine konkrete und wirksame Antwort auf die Probleme von Schulabbrechern geben können, indem sie ihnen die Möglichkeit bieten zu arbeiten und gleichzeitig eine Ausbildung zu erwerben.

Zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt muss eine unmittelbare Verbindung bestehen. Deshalb orientieren sich die Maßnahmen der Schulen der zweiten Chance an bestimmten Leitlinien. Zunächst geht es um die Auswahl der Teilnehmer über die Arbeitsämter, dann muss die Ausbildung in enger Zusammenarbeit mit der örtlichen Wirtschaft entwickelt werden, bei den Institutionen im Umfeld der Arbeitgeber sind Ausbildungsaktivitäten durchzuführen, und schließlich muss die Qualität der Ausbildung in den Unternehmen überprüft werden, wobei von der Überlegung auszugehen ist, dass die Jugendlichen keine ausbildungsfremden Tätigkeiten verrichten dürfen.

Die Chancen des so genannten dritten Sektors, in dem zahlreiche Akteure vertreten sind (Verbände, soziale Genossenschaften, NRO, Stiftungen), dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Denn im dritten Sektor kann sich durch Interaktion von sozialen und wirtschaftlichen Betrachtungsweisen eine Sozialwirtschaft entwickeln.

Das Ziel, die Eingliederungsrate von Jugendlichen zu erhöhen, der geleisteten Arbeit einen gesellschaftlichen Wert beizumessen und die nationalen Ressourcen zu verbessern, kann auch durch Aktionen und Arbeitsmöglichkeiten in Verbindung mit der lokalen Entwicklung verfolgt und damit erreicht werden. In diesem Zusammenhang sind die Pflege historischer Monumente, die Umwelt und das Handwerk besonders hervorzuheben.

Die Möglichkeiten der "zweiten Chance" dürfen nicht als "letzte Chance" begriffen werden. Daher sind Werbekampagnen, die einer besseren Darstellung der zweiten Chance dienen, von grundlegender Bedeutung.

Für arbeitslose Jugendliche sind kostenlose Ausbildungsgänge besonders wichtig. Emblematisch ist das Beispiel Finnlands, wo als Anreiz zur Ausbildung allen Jugendlichen, die an keiner Ausbildungsmaßnahme teilnehmen, die Arbeitslosenunterstützung gestrichen wurde.

Ein weiteres vielversprechendes Mittel für den Erfolg der Ausbildungsprojekte sind finanzielle Vergünstigungen für Arbeitgeber, wobei jedoch die Frage gestattet sein sollte, wer der größte Nutznießer ist.

Im Hinblick auf die Kohärenz der Strategien und Ressourcen, d. h. die Frage, ob die Ziele des Ausbildungsprojekts mit den vorgesehenen Mitteln so weit wie möglich erreicht werden können, muss zwischen Strategieanalysen und Ressourcenanalysen unterschieden werden.

Bei den Strategien ist es wichtig, dass die Jugendlichen von ihren Ausbildern wie gleichberechtigte Partner behandelt werden. Wenn die Ausbilder nicht auf die Jugendlichen eingehen, ist Misserfolg vorprogrammiert. Bei den Jugendlichen muss ein ganzheitlicher, kontinuierlicher Ansatz verfolgt werden, sie brauchen eine Alternative zum klassischen Modell, die allein auf berufliche Werte und die Beziehung zwischen Individuum und Arbeit ausgerichtet ist.

Es ist des Weiteren wichtig, das Selbstvertrauen der Jugendlichen und ihre Fähigkeit zur Bewältigung persönlicher oder beruflicher Konflikte zu stärken, ihr Netz freundschaftlicher Beziehungen zu erweitern und sie in die Lage zu versetzen, ihre persönlichen Ziele mit Leichtigkeit zu erreichen.

Daher ist es unerlässlich, dem Jugendlichen bei der Entwicklung seiner individuellen Berufswegeplanung zu helfen, damit er selbst eine Entscheidung treffen und seine Ausbildung überprüfen kann.

Auch eine Art Selbststudium kann, wenn es dem Lernrhythmus der Schüler und ihren Möglichkeiten besser entgegenkommt, in Betracht gezogen werden.

Diese Überlegungen müssen gemäß einer Leitlinie entwickelt werden, der zufolge u. a. die Arbeitsdynamik und die Dynamik der zwischenmenschlichen Beziehungen bei der Rehabilitation und sozialen Integration helfen. Aus demselben Grund ist es wichtig, kein Drama zu machen, wenn eine Ausbildung abgebrochen und wieder aufgenommen wird.

Im Hinblick auf die konkrete Durchführung werden zunächst individuelle Gespräche mit den Jugendlichen für sinnvoll gehalten. Dabei können alle Probleme zusammen mit dem Jugendlichen festgestellt werden, um dann einen angemessenen Unterstützungsplan auszuarbeiten. Auch der quantitative Aspekt ist wichtig: die Gruppen dürfen nicht zu groß sein, d. h. höchstens 15 bis 16 Teilnehmer haben. Nicht weniger wichtig ist der zeitliche Rahmen: die Projekte müssen eine bestimmte Laufzeit haben, in der die Ziele erreicht werden sollen. Es gibt hierfür keine allgemein gültigen Kriterien, doch scheint eine Laufzeit von einem Jahr ideal zu sein.

Um die Fehler der traditionellen Schule zu vermeiden, müssen des Weiteren flexiblere Ausbildungsgänge eingerichtet werden. Daher ist es wichtig, die Programme an die persönlichen Bedürfnisse der Jugendlichen und ihrer Angehörigen anzupassen. In diesem Sinne sind pädagogische Methoden sinnvoll, die auf Arbeit in Kleingruppen, Einzelbetreuung bei besonderen Problemen und Durchführung der notwendigen Seminare aufbauen.

Für den Erfolg der Projekte sind vielfältige Faktoren ausschlaggebend. Zunächst sind die Zugangsbedingungen eingehend zu untersuchen, damit keine Kategorie von Jugendlichen ausgeschlossen wird. Genauso wichtig ist die effiziente Zusammenarbeit zwischen den

Ausbildern, welche die Kohärenz der didaktischen Strategien gewährleistet und damit auch die Persönlichkeit der Auszubildenden berücksichtigt. Die Ausbilder sollten unbedingt über die notwendigen sozialen und didaktischen Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit und Kenntnisse in Gruppendynamik und Kursleitung verfügen.

Ein letzter, aber deshalb nicht weniger wichtiger Faktor ist der Ort der Ausbildung: er sollte möglichst angenehm sein, damit sich die Jugendlichen anerkannt fühlen und so davon abgehalten werden, die Unterrichtsräumlichkeiten mutwillig zu beschädigen. Dabei sollten nach einhelliger Meinung keine Schulgebäude genutzt werden sollten, um den Willen der Jugendlichen, mit der Institution Schule nichts mehr zu tun zu haben, zu respektieren.

Im Hinblick auf die mögliche Erschließung neuer Kapazitäten kann in Zusammenarbeit zwischen schulischen Einrichtungen und örtlichen Unternehmen festgestellt werden, inwieweit sich die Sozialisation eines Menschen entwickelt und verbessert hat. Dies wurde auch bei Agora IX von verschiedener Seite betont. Wie wir bereits im Zusammenhang mit den Aktionen gesehen haben, die im Rahmen der territorialen Netzwerke von den Schulen der zweiten Chance durchgeführt wurden, spielen insbesondere örtliche Unternehmen bei der Sozialisation des einzelnen Menschen und Auszubildenden eine entscheidende Rolle.

Die Projekte, die von dem Bauunternehmen Dioguardi in Italien (Apulien) und in Deutschland von der BBJ durchgeführt wurden, gehen genau in diese Richtung.

Wie ausführlich im Laufe von Agora IX dargestellt, bezieht sich das erste Projekt auf die Übernahme der Patenschaft für die Scuola media (Schule des Sekundarbereichs I) Lombardi durch Dioguardi, mit der innerhalb von zwei Jahren wichtige Ergebnisse erzielt werden konnten: Rückgang der Schulflucht um 30 % auf 3 % und Zuwachs bei den Neuanmeldungen. Dioguardi konzentrierte sich mit seinen Maßnahmen vor allem auf die Einführung in die Informatik und Multimedia-Anwendungen.

Das Projekt von Dioguardi ist ein interessantes Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Unternehmen. Daher ist es als nachahmungsfähiges gutes Verfahren anzusehen, das auch in anderen vom Niedergang betroffenen Stadtteilen mit dem Ziel durchgeführt werden kann, ein Kooperationsnetzwerk zwischen Unternehmen und Schulen zu schaffen, um in den Jugendlichen ein neues Interesse an der Schule zu erwecken.

Mit dem zweiten Projekt, dem Programm 501/301 (der Name bezieht sich auf die Anzahl subventionierter Arbeitsplätze, die durch das Programm geschaffen werden sollten), das von der BBJ für Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen des Landes Berlin im Jahre 1988 aufgelegt wurde, konnten viele benachteiligte, arbeitslose Jugendliche durch aktive Eigeninitiative bei der Suche nach einem Arbeitsplatz in die Welt der Arbeit eingegliedert werden. Ein großer Erfolg. Die Projektmaßnahmen bewegen sich in zwei Richtungen. Zunächst wird den Jugendlichen ein normalerweise auf drei Jahre befristetes Beschäftigungsverhältnis angeboten, dass ihren beruflichen Erwartungen entspricht. Dann folgen berufsbildende Maßnahmen für besondere Zielgruppen, um die Eingliederungswahrscheinlichkeit dieser Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Im

Rahmen des Programms 501/301 werden berufsbildende Maßnahmen in zwei Richtungen durchgeführt. Zum einen können die Jugendlichen selbst die Arbeit wählen, die ihrer Meinung nach am ehesten zu ihren Erwartungen und Begabungen passt, und legen daher mehr Motivation und Eigeninitiative an den Tag. Gleichzeitig werden die Unternehmen von finanziellen Verpflichtungen entbunden, weil sie anderenfalls nur schwerlich bereit wären, weitere Jugendliche in ihren Betrieben einzustellen (die Lohnkosten werden in diesem Fall tatsächlich größtenteils von den Institutionen übernommen).

Durch das Programm 501/301 konnten schließlich auch besondere "unternehmerische Lücken" in besonders innovativen Tätigkeitsbereichen genutzt werden. Vor allem im dritten Sektor wurden die neuen Unternehmensstrategien mit speziellen sozialen Auflagen verbunden. So müssen Jugendliche z.B. übernommen werden, wenn sie drei Jahre im Programm mitgearbeitet haben.

### 12. Nightriders – auf den Lebensstil von Jugendlichen zugeschnittene Ausbildungsmaßnahmen (<sup>35</sup>)

### Jane Lavelle (36)

Gestatten Sie, dass ich mich kurz vorstelle: Ich bin seit 1975 im Lehrberuf tätig und übernahm 1983 auf kommunaler Ebene eine leitende Funktion im Bereich Erwachsenenbildung, Jugendarbeit und Sport. 1998 wurde ich Ressortleiterin für Jugend- und soziale Angelegenheiten in Newport und mit der Leitung einer Jugenddienststelle betraut, die sich gerade im Aufbau befand, was damals sehr ungewöhnlich war, weil viele öffentliche Stellen im Vereinigten Königreich ihre Jugendarbeit reduzierten. Mittlerweile beschäftigt unsere Dienststelle 80 Teilzeitkräfte für Jugendarbeit, die zwischen 4 und 30 Wochenstunden tätig sind. Wir sind außerdem im Begriff, weiteres Personal einzustellen, so dass wir künftig zusätzlich 10 Vollzeitkräfte beschäftigen werden.

Die Jugenddienststelle betreut in verschiedenen Projekten junge Menschen im Alter von 11 bis 24 Jahren. Wir arbeiten größtenteils mit Jugendlichen, die nicht zur Schule gehen, und entweder Einzelunterricht erhalten oder vom Unterricht ausgeschlossen wurden. Wir arbeiten partnerschaftlich mit Schulen zusammen, um diese Jugendlichen zu fördern. Einige Schulen beschäftigen nun ebenfalls Jugendarbeiter, um die nachschulische Betreuung zu verbessern.

Bei der Gestaltung der Programme für diese Jugendlichen wird besonderer Wert auf die persönliche Entwicklung und Förderung gelegt. Die Lehrpläne werden oft umgestaltet, um sie auf individuelle Bedürfnisse auszurichten.

In erster Linie geht es darum, das System für die Wiedereingliederung und "Einbeziehung" (*inclusion*) zu öffnen. Die Ermittlung persönlicher Mentoren, die die Jugendlichen auf ihrem Weg zurück ins Bildungssystem unterstützen, ist der Schlüssel für den Erfolg der Projekte.

Eine Erweiterung des schulischen Projekts, an dem wir arbeiteten, ist das "Nightriders"- oder "Youth Growth" – Projekt, das derzeit durch europäische Mittel gefördert wird. Wir arbeiten mit 16- bis 24jährigen Jugendlichen, die ohne formale Qualifikation von der Schule abgegangen sind. In diesem Jahr haben wir etwa 400 Jugendliche betreut, von denen 75 % entweder ihre schulische oder berufliche Ausbildung wieder aufgenommen oder einen Arbeitsplatz gefunden haben.

-

<sup>(35)</sup> Dieser Text ist die Niederschrift eines Tonbandmitschnitts von Jane Lavelle, 26. Juni 2002.

<sup>(36)</sup> Jugenddienststelle des Rates der Grafschaft Newport, Wales (Vereinigtes Königreich)

Der Rat der Grafschaft Newport erhielt 1997 durch das Institut für weiterführende Bildung (*tertiary college*) europäische Mittel. Derzeit werden wir vom Grafschaftsrat direkt gefördert. Ebenso wie die Schulen sind wir der Dienststelle für Bildung unterstellt. Wir arbeiten partnerschaftlich mit zahlreichen Einrichtungen in Newport zusammen, zu denen auch die Schulen gehören.

Für wen werden wir tätig? Wie bereits erwähnt, handelt es sich um arbeitslose Jugendliche im Alter von 16 bis 24 Jahren mit niedrigem Bildungsniveau und geringem Selbstwertgefühl, die als sozial, kulturell sowie durch ihr Umfeld benachteiligt angesehen werden.

Wie arbeitet das Projekt? Wir gehen direkt auf die Jugendlichen zu. Die Jugendarbeiter sprechen Jugendliche an, die auf der Straße herumlungern und ermuntern sie, ihre schulische oder berufliche Ausbildung wieder aufzunehmen. Viele der 16jährigen Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, haben seit zwei, drei oder sogar vier Jahren keine Schule mehr besucht und damit alle möglichen Chancen verpasst. Manchmal werden sie nicht einmal vom *New Deal Programm* der Regierung erreicht, weil sie die verschiedenen Einstiegsmöglichkeiten versäumen. Häufig verschwinden diese Jugendlichen einfach. Deshalb gehen wir genau dort auf sie zu, wo sie sich aufhalten, und bieten ihnen Unterstützung bei den Entscheidungen für ihre Zukunft an.

Das Projekt soll Vertrauen aufbauen, indem die Jugendlichen Ansprechpartner erhalten, die ihnen zuhören und sie nicht fallen lassen, denn, wie Sie sich denken können, haben sie schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht, stammen aus ärmlichen Familienverhältnissen und haben keine Rollenvorbilder. Die Jugendarbeiter bieten ihnen oftmals die einzige Möglichkeit, eine positive Beziehung aufzubauen.

Das Projekt will die jungen Menschen ermutigen und unterstützen. Denn wie können sie Fortschritte machen, wenn wir uns nicht mit ihrer aktuellen Lebenssituation und ihren Problemen auseinander setzen? Wenn sie ihre schulische oder berufliche Ausbildung nicht wieder aufnehmen, können sie nicht wieder in die Gesellschaft eingegliedert werden.

Wie funktioniert das? Die Jugendarbeiter suchen immer das persönliche Gespräch unter vier Augen, so dass sie eine Beziehung zu den einzelnen Jugendlichen aufbauen können. Wenn die Jugendarbeiter mit den Jugendlichen auf der Straße Kontakt aufnehmen, möchten sie sie ermutigen, ihre schulische oder berufliche Ausbildung wieder aufzunehmen, und mit ihnen über eine individuelle Lern- und Lebensplanung sprechen. Außerdem überweisen auch andere Stellen Jugendliche an uns weiter, so dass es nicht nur um Straßenarbeit geht. Wir versuchen die Bedürfnisse der Jugendlichen zu ermitteln und ihre aktuelle Lebenssituation zu erfassen. Wir fangen also bei null an. Was tun sie gerade? Was würden sie gerne tun? Um ihnen die persönliche Lebensplanung zu erleichtern, kümmern wir uns um Ausbildungsmöglichkeiten, arbeiten mit anderen Stellen zusammen und gewähren kontinuierliche Unterstützung. Wir arbeiten Hand in Hand mit den Gesundheits- und Drogenbehörden, so dass wir den Jugendlichen in allen möglichen Bereichen Hilfen anbieten können, bevor wir ihren weiteren Bildungsweg planen.

Zu Beginn des Projekts betrachteten wir die Ausbildung nur als Mittel zum Zweck. Wir wollten mit den Jugendlichen Kontakt aufnehmen, sie von der Straße holen und an andere Stellen verweisen. Doch gab es für diese Jugendlichen gar keine Ausbildungsmöglichkeiten auf einem für sie zugänglichen Niveau. Daher bemühten wir uns, in unseren eigenen Räumlichkeiten Ausbildungsmaßnahmen anzubieten, damit die Jugendlichen zu Jugendarbeitern und Lehrern Vertrauen fassen konnten. Und wir gelangten zu dem Schluss, dass die Kontakt- und Ausbildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen geeignet und interessant sein mussten, dass sie als erfolgreich anerkannt und von den Jugendlichen selbst als "okay" angesehen werden mussten.

Die Bereitstellung von "geeigneten" Ausbildungsmaßnahmen liegt in der Verantwortung der beteiligten Partner, denn wir dürfen nicht vergessen, dass diese Jugendlichen schon seit längerem keine Schule mehr besucht haben, dass es ihnen häufig an Grundkompetenzen und sozialen Kompetenzen fehlt und dass für sie erkennbar sein muss, dass die Ausbildungsmaßnahmen für sie einen Mehrwert erbringen und dass sie damit ihr "Image" verbessern.

Dieses Ziel ist erreichbar, denn viele der Jugendlichen, mit denen wir gearbeitet haben, erwerben dadurch zum ersten Mal nach den versäumten Möglichkeiten in der Schule ein Zeugnis – etwas, was wir ja sonst für selbstverständlich halten. Und der gesamte Prozess des Erwerbs der Qualifikation ist ebenso wertvoll wie die Qualifikation selbst. Das Kennenlernen, die Zusammenarbeit bis hin zur Konzeption der auszuführenden Tätigkeiten spielen für die Qualifikation eine Rolle. So besuchte eine Gruppe von Jugendlichen, von denen viele zuvor niemals ihr Stadtviertel in Newport verlassen hatten, vor zwei Jahren ein Musikfestival in Frankreich.

Wir haben uns bemüht, den Jugendlichen möglichst vielfältige Möglichkeiten zu bieten. Das, was sie tun, muss ihnen Spaß machen. Dieses Bild zeigt ein von uns eingerichtetes Café. Es handelt sich um ein rundes Gebäude im Zentrum eines Stadtviertels, das von Jugendlichen tapeziert, gestrichen und ausgestaltet wurde. Sie dekorierten eine der Innenwände mit einem Mosaik, wofür sie ein Zeugnis und eine formale Anerkennung erhielten. Diese können sie als Leistungsnachweise verwenden und haben damit etwas, was sie potentiellen Arbeitgebern vorlegen können.

Die Arbeit mit den Jugendlichen muss interaktiv sein. Jeweils ein Jugendarbeiter kümmert sich individuell um einen Jugendlichen, doch ein Großteil des Unterrichts und die Erarbeitung vieler Themen können gemeinschaftlich erfolgen (z. B. Kochunterricht). Alles, was für die Jugendlichen relevant ist, wird in kleinen Arbeitsgruppen durchgeführt.

Die Arbeit muss einen Wert für die Jugendlichen haben. Dieser junge Mann hier nimmt an einer Beschäftigungsinitiative teil, die wöchentlich drei Tage Arbeit auf einem lokalen Anwesen (Anstreich- und Gartenarbeiten sowie der Erwerb von Lernkompetenzen) und zwei Ausbildungstage bei uns beinhaltet. Auf diese Weise können die Jugendlichen die Grundkompetenzen bei den von ihnen ausgeführten Arbeiten anwenden und beispielsweise den Bedarf an Farbe errechnen oder Tapeten abmessen. Sämtliche Ausbildungsmaßnahmen sind also für sie von unmittelbarem Nutzen.

Die Jugendlichen müssen zudem ein Ergebnis sehen, und zwar ein gutes, sonst kommen sie nicht mehr wieder. Da die Beteiligung derzeit noch freiwillig ist, können wir die Jugendlichen nicht zwingen, zu uns zu kommen. Unser Erfolg hängt davon ab, dass die Jugendlichen sich bei uns wohlfühlen.

Und die von ihnen geleistete Arbeit muss anerkannt werden. Wir betreuen sehr viele junge Menschen, von denen manche bereits selbst Kinder haben, und wir müssen dementsprechend in der Lage sein, Krippenplätze anzubieten und auf andere Bedürfnisse einzugehen. Die Arbeit der Jugendlichen muss von ihren Altersgenossen, von ihren Eltern und von potentiellen Arbeitgebern anerkannt werden. Wie bereits erwähnt, dienen viele der von uns veranstalteten Workshops der Förderung von Kompetenzen bei der Arbeitssuche und von Kompetenzen, die Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit sind.

#### Zusammenfassend wäre Folgendes zu bemerken:

Bei unserer vierjährigen Tätigkeit im Rahmen des "Nightriders"-Projekts haben wir auch noch jüngere Zielgruppen ins Auge gefasst. Wir führen in den Schulen ein Projekt für 14- bis 16jährige Jugendliche durch, wobei wir mit Jugendarbeitern Programme zur Förderung der individuellen Entwicklung erarbeiten, die auf dem Schulgelände stattfinden. In einer Schule führen wir beispielsweise ein Programm mit der Bezeichnung *training tracks* ("Ausbildungspfade") durch, bei dem für bestimmte Gruppen von Jugendlichen neue Lehrpläne entwickelt werden. Anstatt sie aus der Schule herauszuholen und sie in Jugendbetreuungseinrichtungen zu schicken, arbeiten wir direkt in der Schule mit ihnen. Das Konzept scheint zu funktionieren. Von den 22 Jugendlichen, die in diesem Jahr an dem Programm teilnahmen, erschienen 20 regelmäßig. Diese hatten im voraufgehenden Jahr gar keine Schule besucht; das Programm war also ein gewisser Erfolg. Dies ist der Partnerschaft und der Kooperation der verantwortlichen Stellen zu verdanken. Wenn wir uns mit diesem Problem bereits bei jüngeren Kindern unter 14 Jahren befassen, und eventuell im Alter von 11 oder 12 Jahren, beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule ansetzen, könnte das "Nightrider"-Programm in zehn Jahren möglicherweise überflüssig werden.

## 13. Integrieren oder differenzieren? Das Dilemma der Bildungssysteme mit dem Schulversagen

### Joaquim Casal (37)

In den letzten Jahrzehnten haben die Regierungen der EU-Mitgliedstaaten Bildungspolitiken entwickelt, die unter Beibehaltung der Eigentümlichkeiten und Besonderheiten eines jeden Bildungssystems den gemeinsamen Nenner hatten, die Ausbildung der Jugendlichen zu verlängern und eine qualitativ hochwertige Schulbildung zu vermitteln (Politiken der Beschulung und der Unterrichtsqualität).

Dieser gemeinsame Nenner (Verlängerung der Schulzeit mit qualitativ hochwertigem Unterricht) hat drei Bezugspunkte: Zunächst ist da der wirtschaftliche Diskurs über Bildung im Rahmen der Theorie des Humankapitals, die entschieden die Position vertritt, dass größere Wettbewerbsfähigkeit im Unternehmen durch eine umfassendere Bildung erreicht wird, und dazu neigt, Mechanismen zu fördern, die die "Wirksamkeit" der für die Bildung vorgesehen Mittel erhöhen. Als zweiter Punkt wäre der politische Diskurs über die Bedeutung der Schule als Instrument der Chancengleichheit und der sozialen Mobilität zu nennen; ein Diskurs über die Bildung vor dem Hintergrund des Wohlfahrtsstaates, der ausdrücklich die Verpflichtungen des Staates gegenüber seinen Bürgern zur Förderung einer Politik der Gleichberechtigung mittels des öffentlichen Bildungswesens benennt. Im Grunde handelt es sich hierbei um eine Position, die sich der Politik des Ausgleichs für gesellschaftlich benachteiligte Familien als Maßnahme des "sozialen Zusammenhalts" verschrieben hat. Als drittes nimmt die Bildungspolitik Bezug auf den pädagogischen Diskurs über die Integration und das signifikante Lernen, das zu einem Schlüsselinstrument für die Begleitung der Politiken für die Reform und die Verbesserung der Qualität der Schulbildung im Zuge der achtziger und neunziger Jahre wird. Denn es gibt keine Verbesserung der Unterrichtssysteme ohne Verbesserungen im Bildungsumfeld (z.B. Unterrichtsmaterialien, pädagogischer Diskurs, Ausbildungsinnovation oder Lehrerausbildung).

Insgesamt hat es in den letzten Jahrzehnten eine gemeinsame Bildungspolitik gegeben, die erkennen lässt, dass Europa über fortgeschrittene Bildungssysteme verfügt und dass diese Systeme an einer eher umfassenden, integrierten Schule für alle orientiert sind. So gibt es

<sup>(37)</sup> Der vorliegende Artikel gibt den auf der Agora IX des Cedefop mit dem Thema "Reforming and experimenting education and training: the paradox of success" gehaltenen Vortrag wieder. Der mündliche Vortrag und dieser Artikel beziehen sich auf die Forschungsarbeiten der *Groupe de Recherche et d'Echanges Technologiques*, des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Autonomen Universität Barcelona (J. Planas, M. García und J. Casal) und weiterer zwölf Teams im Rahmen des SOKRATES-Programms: Die Reformen der Instrumente gegen das Schulversagen in Europa. Eine Zusammenfassung des Berichts wurde in französischer (Revue Formation-Emploi 64, 1998) und spanischer Sprache (Revista de Educación 317, 1998) veröffentlicht. Ebenfalls gibt es eine mimeographische Version auf Englisch (Agora-Cedefop 2000).

hinsichtlich der Schulpflicht sicher eine gewisse Abstimmung (10 Schuljahre). Dies gilt jedoch nicht für das Konzept der "Integration", wo es große Meinungsverschiedenheiten und Ungleichheiten zwischen den einzelnen Bildungssystemen in Europa gibt. Hier können mindestens drei Modelle ausgemacht werden: das Modell der nordischen Länder mit einer "völligen Integration" als Extrem auf der einen Seite; daneben das Modell der Mittelmeerländer, das in der Grundausbildung sehr am Konzept der Gesamtschule orientiert ist, aber am Ende der Schulpflicht ziemlich differenziert wird; und am anderen Ende der Skala schließlich das deutsche Modell mit einer "schwachen Integration" bzw. einer frühen Aufspaltung in unterschiedliche Schultypen.

Wenn man sich die Bildungspolitik der verschiedenen Regierungen in den letzten Jahren ansieht, so könnte man sagen, dass alle drei beschriebenen Modelle eine Integration wünschen, sie aber zugleich auch fürchten. In Ländern mit stark differenzierten Schulsystemen gibt es die Tendenz, schultypenübergreifende Formen als Weg des sozialen Fortschritts und einer größeren Chancengleichheit anzubieten. In Ländern mit wenig differenzierten Schulsystemen gibt es Bestrebungen, die Einheitsschule zu differenzieren, um den unterschiedlichen Interessen der Schüler gerecht zu werden. In Ländern, deren Schulsysteme dazwischen liegen, gibt es eine Polarisierung zwischen Anhängern und Gegnern integrativer Modelle. Im Grunde ist es ein Hin und Her, das den Widerspruch zwischen den Prinzipien der Gleichheit und des sozialen Zusammenhalts auf der einen Seite und denen der Wettbewerbsfähigkeit und der sozialen Differenzierung auf der anderen Seite widerspiegelt.

Dieses Hin und Her betrifft ganz deutlich die Zukunft der Bildungspolitiken und die Suche nach Alternativen zum Tatbestand der "Bildungsinsuffizienz" oder des Schulversagens: Der Lösungsansatz, der sich allmählich unter den Bildungsakteuren durchzusetzen scheint, besteht darin, Formen der "Externalisierung" des schulischen Versagens außerhalb des streng schulischen Kontextes zu suchen, d.h. Problemschüler auf Bildungsformen außerhalb der Schule zu verweisen. Es sieht so aus, als würde das Prinzip der Integration in der Theorie und hinsichtlich der Bildungsabsichten gestärkt, während die Bildungspolitiken und Akteure in der Praxis Formen der Externalisierung des offensichtlichen Schulversagens fördern. Die Erörterung dieser Hypothese und das Aufzeigen der sich anbietenden Alternativen sowie ihrer möglichen Konsequenzen sind Gegenstand dieses Beitrags.

## 13.1. Der Erfolg der Politiken der Beschulung und der Ausbildungsqualität

Die Bildungspolitiken der Regierungen in Europa, deren Eckpfeiler die allgemeine Beschulung und eine qualitativ hochwertige Schulbildung sind, haben sich als bedeutendes und wirkungsvolles Instrument zur Bekämpfung der "Bildungsinsuffizienz" erwiesen, die historisch betrachtet einen großen Teil der Heranwachsenden betraf. Die Ausweitung des staatlichen Engagements für die Schulbildung war so allgemein verbreitet und vorteilhaft,

dass der Anteil der Jugendlichen, die ohne Berufsausbildung oder ohne eine ausreichende Grundbildung auf den Arbeitsmarkt entlassen werden, stark zurückgegangen ist.

Es gibt drei Faktoren, die deutlich dazu beigetragen haben, den Anteil der Jugendlichen, die die Schule in einer offensichtlichen Versagenssituation abbrechen (nicht abgeschlossene Grundbildung, Fehlen einer anerkannten Berufsausbildung, vorzeitiger Schulabgang usw.), zu senken. Zunächst einmal haben die öffentlichen Ausgaben für die Schulbildung das Bildungsangebot in quantitativer und qualitativer Hinsicht spürbar verbessert. Auf die Bildungsnachfrage der Bevölkerung aus benachteiligten Wohngebieten wurde mit infrastrukturellen Maßnahmen und mit einem verstärkten Lehrerangebot reagiert; die Schulen werden heute bei ihrer Aufgabe stärker unterstützt (z.B. durch Berater, psychologisch geschulte Pädagogen, Sozialarbeiter usw.), es gibt Programme für die ständige Weiterbildung der Lehrer usw. Außerdem wies diese Bevölkerungsgruppe in den achtziger und neunziger Jahren eine große Sensibilität für die Bildung ihrer Kinder auf und entwickelte Strategien zur Unterstützung und Verbesserung ihrer Ausbildungswege (Nachhilfeklassen, Kontrolle der Teilnahme und der Leistung, Supervision, Beachtung der Vorgaben durch die Lehrer usw.). Derzeit neigen nur noch solche Familien, die unter gesellschaftlichen Integrationsproblemen oder kultureller Isolierung leiden, dazu, sich nicht um die Schulbildung ihrer Kinder zu kümmern. Und schließlich gab es in diesen letzten Jahrzehnten auch einen beständigen Prozess der Anpassung der Schule an die gesellschaftlichen Belange: Die Schulen verfügen über ein dauerhaftes Angebot an Sport- und Freizeitveranstaltungen, die Lehrbücher und das Unterrichtsmaterial wurden vollständig überarbeitet, die Lehrpläne wurden angereichert, die Schule macht heute "mehr Spaß", die Beziehung zwischen Schule und Bildungsumfeld wurde gestärkt, die Interaktion zwischen Schule und Familie verbessert sich, usw.

Abschließend kann man sagen, dass die europäischen Bildungssysteme sowohl in Bezug auf die Bildungspolitik der Regierungen als auch die Nachfrage nach Bildung seitens der Familien sowie hinsichtlich der materiellen Ausstattung und der Unterstützung der Schulen unbestreitbare Fortschritte bei dem Bemühen um eine umfassendere und längere Schulausbildung der Kinder und Jugendlichen erzielt haben. Mehr noch: Die Politik der qualitativ hochwertigen Bildung und der Kompensation von Ungleichheiten hat den Anteil an Jugendlichen, die die Schule vorzeitig abbrechen, erheblich reduziert. Man kann daher den Schluss ziehen, dass die Bildungspolitiken bedeutend dazu beigetragen haben, die Messlatte für die Schulbildung der neuen Generationen höher zu hängen, und – sei es auch nur aufgrund von simpler Trägheit – den Anteil der Jugendlichen, die die Ausbildung mit einem offensichtlich unzureichenden Kenntnisstand abbrechen, zu senken.

### 13.2. Stagnation und Stigma des neuen Schulversagens

Dennoch haben es die europäischen Bildungssysteme und die sie begleitenden Bildungspolitiken seit Mitte der achtziger Jahre bis heute nicht vermocht, den Prozentsatz der Jugendlichen zu senken, die am Ende der Pflichtschule als "Schulversager" dastehen, weil sie von der Schule verwiesen werden oder sich ihr widersetzen, sie vorzeitig abbrechen oder nicht

über den geringsten beruflichen Abschluss verfügen. So scheint es, dass derzeit zwischen 10 und 20 Prozent eines Jahrgangs in der Schule keine positiven Ergebnisse erzielt und mit einem äußerst negativen Ansehen auf den Arbeitsmarkt entlassen wird. (<sup>38</sup>) Es sieht demnach so aus, als sei die oben beschriebene Politik der Beschulung und der Unterrichtsqualität dennoch kaum in der Lage, das aktuell existierende Schulversagen erheblich zu reduzieren. Mehr noch: In einem historischen Moment, der durch einen umfangreichen Bildungskonsum gekennzeichnet ist und in dem immer mehr Jugendliche immer länger die Schule besuchen, in dem das Angebot an Abschlüssen größer ist denn je, bedeutet es ein umso größeres soziales Stigma, wenn man zu den Jugendlichen gehört, die ganz offensichtlich in der Schule gescheitert sind.

Auch wenn es paradox erscheinen mag, je mehr Erfolge durch die allgemeine Beschulung erzielt werden, umso stigmatisierender erscheint das negative Zeichen des Schulversagens (<sup>39</sup>): Kommen nur relativ wenige Kinder in den Genuss einer Schulbildung, so kann die Tatsache, keinerlei Schulabschluss zu besitzen, zwar problematisch sein (im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die soziale Mobilität), gehen jedoch fast alle zur Schule, wie es derzeit der Fall ist, so bedeutet es ein nahezu unabänderliches Stigma, zu der Gruppe von Jugendlichen zu gehören, die "ganz offensichtlich in der Schule gescheitert" sind. In einer Situation, in der es eine Vielfalt an Berufsabschlüssen und längere Ausbildungswege gibt, kann eine nicht abgeschlossene Grundbildung am Ende der Schlüsselindikator für den Beginn einer sozialen Ausgrenzung sein. Je kleiner und je klarer abgegrenzt der Anteil an Jugendlichen ohne abgeschlossene Grundbildung ist, um so mehr wird diese Gruppe abgekapselt und gesellschaftlich stigmatisiert sein. Es ist wirklich ein Paradox.

In der Tat sind die allgemeine Beschulung und die Ausbildungsqualität, welche die EU erreicht hat, nachdem über viele Jahre große öffentliche Investitionen in die Schulbildung geflossen sind, mittlerweile an ihre Grenzen gestoßen und müssen sich mit komplexen Realitäten auseinandersetzen: Die Schule für die breite Masse wird von dem immer schnelleren und turbulenten sozialen Wandel "betroffen". Es gibt viele Faktoren, die dazu beitragen, die heutige Form der Massenschule in eine ziemlich kritische Lage zu bringen, die von sozialem Unbehagen, Unsicherheit und Enttäuschung geprägt ist.

Die europäischen Bildungssysteme wurden vom *informationellen Kapitalismus* (<sup>40</sup>) als einer neuen Gesellschaftsform, die den vorhergehenden staatlichen Monopolkapitalismus ablöst,

<sup>(&</sup>lt;sup>38</sup>) Der hier genannte Prozentsatz an Schulversagern (zwischen 10 und 20 Prozent eines Jahrgangs) ist nur ein Näherungswert. Er beruht auf einer allgemeinen Schätzung der Wissenschaftler, die an der vorgenannten Forschungsarbeit beteiligt waren. Gerade diese Forschungsarbeit zeigt die Unmöglichkeit, begründete Quantifizierungen für alle EU-Länder vorzunehmen, da die Bildungssysteme grundverschieden sind, die Begriffe für die allgemein verwandten Termini nicht dieselben sind und es Unterschiede im Hinblick auf die Aufnahme und die Auswahl von Indikatoren für das "Schulversagen" gibt.

<sup>(&</sup>lt;sup>39</sup>) Die Argumente für viele dieser Aussagen werden ausführlicher in dem Referenztext und dem zitierten Bericht dargestellt und begündet.

<sup>(40)</sup> Bezüglich des Terminus *informationeller Kapitalismus* und seiner Bedeutung für das neue sozioökonomische und politische Paradigma sei auf die Studien von M. Castells verwiesen, die in dem ausführlichen Werk *La Era de la Información* (Alianza-Madrid, spanische Fassung), *La société réseaux* (französische Fassung) oder in der englischsprachigen Originalfassung veröffentlicht wurden.

heimgesucht. Die achtziger und neunziger Jahre haben die Bildungssysteme mit der Herausforderung konfrontiert, sich an die Dringlichkeiten des neuen Informations-Paradigmas und insbesondere an das Entstehen neuer Ansprüche und Erfordernisse anzupassen, was den gesellschaftlichen Druck auf das Bildungssystem ebenfalls erhöht hat. Zwei Beispiele seien zu Veranschaulichung angeführt: Der Zerfall der Arbeitsmärkte bedeutet eine Neuordnung oder eine Krise für die Berufsbildungssysteme, und das Durchschnittsalter der Lehrer hat ebenso zugenommen wie ihre Schwierigkeiten, die Jugendlichen von heute zu verstehen.

Die Modelle familiärer Sozialisation wurden ebenfalls einem beschleunigten und turbulenten Wandel unterzogen. Bestimmte, sehr traditionelle Sozialisationsmodelle haben ihre Legitimation eingebüßt und wurden durch offenere Modelle ersetzt. Doch im Grunde bedeuten viele unterschiedliche Formen der Familie eine größere Verletzlichkeit (und weniger Stabilität), was zu Unsicherheit und Risiken in der kindlichen Sozialisation führt. Auf der anderen Seite erzeugt der informationelle Kapitalismus neue Formen der Armut und führt zu einer Destrukturierung in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen, was wiederum große Auswirkungen für den Bildungsbereich hat.

Während die Veränderungen in der familiären Sozialisation und dem informationellen Kapitalismus den Beschulungskontext der Kinder und Jugendlichen verändern, tragen auch interne Faktoren der Bildungssysteme dazu bei, den eingangs beschriebenen Bildungspolitiken Grenzen aufzuerlegen oder es an Erfolgen mangeln zu lassen.

Zunächst einmal haben institutionelle Starrheiten in den Bildungssystemen stark zugenommen, welche deren Fähigkeiten, auf die vorgenannten Änderungen in flexibler und innovativer Weise zu reagieren, äußerst negativ beeinflussen: Auf die Entstehung dringlicher und sich ständig ändernder Anforderungen reagieren die Bildungssysteme mit langwierigen und ermüdenden Strukturreformen. Auf die Entstehung innovativer Erfordernisse reagieren die Bildungssysteme in herkömmlich bürokratischer Weise. Auf das Konzept der Bildungsantizipation reagieren die Bildungssysteme in korporativer Weise seitens der Lehrkörper und mit starren Formen der Weiterbildung usw.

Darüber hinaus hat das sich wandelnde soziale Umfeld bei der Massenschule zu einer Krise bezüglich der Verkörperung der pädagogischen Autorität geführt. Im Allgemeinen wurde die Massenschule durch die seit jeher bestehende Durchsetzungsfähigkeit der Lehrer gestärkt, doch wurde diese Durchsetzungsfähigkeit wahrscheinlich stark geschwächt (zum Teil durch die Veränderungen in dem oben erwähnten Sozialisationsmodell), was es vielen erlaubt, auf die sogenannte "Krise des Lehrberufs" zu verweisen: Die Krise im Beruf des Lehrers dürfte dabei nicht so sehr das Rollenverständnis betreffen (der Lehrer wird mit seinen herkömmlichen Vorgaben des Sich-Durchsetzens im Stile Dürkheims fortfahren), als vielmehr die Akzeptanz und das Bild des Lehrers bei einem Teil der Schülerschaft. Die Reduzierung der Schulabbrüche (längerer Verbleib von schulunlustigen Schülern) dürfte zusammen mit der Imagekrise des Lehrberufs dazu beitragen, Aspekte der Schulverdrossenheit und/oder der Demotivierung zu verstärken, welche die durch die Reformen und die pädagogischen Innovationen geschaffenen Erfolgserwartungen in sehr negativer Weise belasten.

Stellt man nun Verbindungen zwischen dem Durchbruch einer neuer Gesellschaftsform (des informationellen Kapitalismus) und der Verletzlichkeit der familiären Sozialisation einerseits sowie der institutionellen und bürokratischen Starrheit des Schulapparates und der Imagekrise des Lehrerberufs andererseits her, so wird verständlich, dass die Bemühungen der Bildungspolitik im Kampf gegen das Schulversagen den Anteil an schulverdrossenen Kindern und Jugendlichen nicht auf ein deutliches Mindestmaß zu reduzieren vermögen. Vielmehr sieht es danach aus, als würde die Bildungspolitik dieser Grenzen gewahr werden und nun für Formen der Externalisierung optieren. Nach meinem Verständnis ist dies das entscheidende Thema.

## 13.3. Die Hypothese von der Externalisierung und der abnehmenden Verantwortung des Bildungssystems

Schauen wir uns die vorherrschenden Tendenzen der Bildungssysteme und der sie begleitenden Bildungspolitiken an, so erkennen wir eine gewisse Neigung, den Umgang mit dem Schulversagen auszulagern. Auf der Seite des Schulsystems lässt sich die Tendenz beobachten, sich der Verantwortung für diejenigen Schüler zu entziehen, die Formen der Schulmüdigkeit aufweisen. Einerseits sieht es so aus, als hätten die Bildungssysteme selber sich von der Unmöglichkeit überzeugt, ihre Wirksamkeit zu vergrößern und zu verbessern, um dem beständigen Anteil an Schulversagern zu Leibe zu rücken. So dürften die Regierungen – in der Überzeugung, mit wirtschaftlichen und personellen Ressourcen dem Schulsystem eine substanzielle Unterstützung zu bieten – äußerst zufrieden darüber sein, dass einer großer Teil der öffentlichen Ausgaben für die "Rückgewinnung von jugendlichen Schulversagern" über schulexterne Kanäle und Einrichtungen läuft (außerschulische Berufsausbildung, alternierende Ausbildungsverträge, Einrichtungen für die Beratung und den Übergang in das Erwerbsleben usw.). Auf der anderen Seite dürfte auch ein guter Teil der Lehrer, die ebenfalls davon überzeugt sind, dass die Schule große Anstrengungen zur Betreuung und Wiedergewinnung schwieriger Schüler unternimmt (mit Hilfe von Diagnose-. und Behandlungszentren, Nachhilfeklassen, pädagogische Projekte usw.), geneigt sein, zumindest bei einem Teil der Jugendlichen, die die Schule deutlich ablehnen, Formen der Externalisierung (Verweis an schulverwandte Formen, Sozialdienste für Jugendliche in Risikosituationen, differenzierte Ausbildungswege usw.) gutzuheißen.

Im Grunde scheint es also, als würden die europäischen Bildungssysteme und die sie begleitenden Bildungspolitikeneim Umgang mit dem "schulischen Grundversagen" eine Strategie verfolgen, deren vorrangiges Ziel darin besteht, den Apparat der Schule aus der Verantwortung zu nehmen ("Ein gewisser Teil der Schüler kommt eben in den allgemeinen Schulformen nicht zurecht") und darüber hinaus das Schulversagen zu externalisieren ("eine Pseudo-Schule für Schüler mit offensichtlichen Symptomen der Schulmüdigkeit und asozialem Verhalten"). Es handelt sich somit um das europäische Dilemma mit der Integration: Entweder ist das Bildungssystem zunehmend integrativ ausgerichtet (und ein Teil der Schülerschaft, der mit der Schule nicht zurechtkommt, behindert die normale Entwicklung des Schulalltags), oder man lagert eben diesen Teil der Schüler aus, auf Kosten des integrativen

Schulmodells. Es ist nicht nur ein Problem, sondern ein wirkliches Dilemma: Ein Problem kann (auf eine oder mehrere Arten) gelöst werden. Ein Dilemma hingegen ist nicht lösbar (<sup>41</sup>), denn es trägt den Widerspruch in sich (es gibt keine Lösungen, fordert aber Entscheidungen).

Die meisten Entscheidungen, die von den Regierungen und Akteuren im Bildungswesen angesichts des Integrations-Dilemmas getroffen werden, unterstreichen die Verantwortungslosigkeit des Schulsystems gegenüber schulverdrossenen Jugendlichen und ihre "Auslagerung" in Bildungsressourcen, die theoretisch diesem Profil der Schulmüdigkeit eher entsprechen. Mit anderen Worten: ein Bildungsangebot, das weniger schulisch, dafür aber mehr an das soziale Profil des schulmüden oder sich mit der Schule in Konflikt befindlichen Schülers angepasst ist.

Somit lassen sich die meisten bildungspolitischen Strategien der Regierungen in zwei Richtungen zusammenfassen: die curriculare Diversifizierung in unterschiedliche Bildungszweige oder die Entwicklung verschiedenartiger Formen von Schulen der zweiten Chance.

## 13.4. Die curriculare Diversifizierung innerhalb der Schule und die unterschiedlichen Bildungszweige

Das Integrations-Modell ging stets mit dem der sozialen und kulturellen Verschiedenartigkeit einher: Der pädagogische Diskurs über die Integration war in dieser Hinsicht klar und offen, und jegliche Interpretation der integrativen Schule als eine curriculare Uniformität würde eine Verdrehung ihrer Grundlagen bedeuten. Aus diesem Grunde haben die curricularen Ansätze stets die individualisierte Anpassung der Lehrpläne sowie deren flexible Struktur als die Strategie betont, womit der gesellschaftlichen und kulturellen Verschiedenartigkeit der Schüler innerhalb eines einheitlichen Beschulungsprogramms entsprochen werden kann.

Doch selbst auf diese Weise haben es die Vorschläge zur "Berücksichtigung der Verschiedenartigkeit der Schüler" nicht vermocht, den Lehrern ihre Unsicherheit zu nehmen oder klare Modelle für ein individuelles Eingehen auf einzelne Schüler im Unterricht zu entwickeln. Daher sieht ein Teil der Lehrerschaft, ein Teil des pädagogischen Diskurses und ein Teil der Bildungsplaner und Politiker selbst die vorrangige Option in der Diversifizierung der Lehrpläne und der Einrichtung differenzierter Bildungszweige innerhalb desselben integrativen Schultyps. Ein Zweig mit einer deutlichen schulischen und akademischen Komponente für schulfähige Jugendliche, die die institutionellen Anforderungen der Schule erfüllen; daneben einen Zweig mit einer deutlichen beruflichen oder technologischen Komponente für schulfähige Jugendliche, die sich aber eher an den Anforderungen des Arbeitsmarktes als an einer weiterführenden Ausbildung orientieren ("die Handwerksberufe");

<sup>(41)</sup> Ein Problem hat immer eine oder mehrere Lösungen (obwohl manchmal rein theoretisch oder unerreichbar). Ein Dilemma hat per definitionem nicht eine oder mehrere Lösungen. Ein Dilemma kann allenfalls behoben werden (indem man eine bestimmte und klare Strategie verfolgt), ist aber nicht lösbar (etwa durch Beseitigung seiner Bestandteile).

und schließlich einen Bildungszweig mit mäßigem akademischen Inhalt, dafür aber einer sehr instrumentellen oder manuellen Ausrichtung für solche Jugendliche, die wenig Neigung für die Schule oder die Ausbildung im Allgemeinen aufweisen.

In gewisser Weise hat sich die Berufsausbildung in drei Ebenen aufgeteilt: in eine Berufsausbildung mit stark technologischem Inhalt, die zudem auf eine weiterführende Ausbildung (zum Beispiel an den polytechnischen Hochschulen) vorbereitet, in eine qualifizierte, aber nicht auf weiterführende Studien ausgerichtete Berufsausbildung (Ausbildung auf mittlerem Niveau) und schließlich eine Berufsausbildung für Jugendliche, die deutliche Defizite in der Grundbildung aufweisen (Berufsausbildung mit geringem Qualifikationsgrad).

Diese Strategie der curricularen Diversifizierung in drei Wege in Abhängigkeit vom sozialen Profil der Schüler (sowie deren Anpassungsfähigkeit und Erfordernissen) wird offenbar von einigen politischen Standpunkten in Ländern mit ausgeprägt integrativen Bildungssystemen verfolgt, während die weniger stark integrativen bereits eine uralte Antwort auf diese Fragestellung gefunden haben. (42) So besteht für viele der Kompromiss darin, dass der letzte Abschnitt der Pflichtschule ein dreigliedriges Angebot bereithält, das einerseits den Bedürfnissen oder Interessen der Schüler gerecht wird und es auf der anderen Seite den Lehrern ermöglicht, wirklich ihren Beruf auszufüllen. Zwei oder drei Bildungsgänge, deren Aufgabe es wäre, die Ausbildung und die Leistungsfähigkeit in den allgemeinbildenden wie in den beruflichen Zweigen zu verbessern.

#### 13.5. Die zweite Chance

Obwohl das Modell der Schule der zweiten Chance theoretisch als ein besonderes Bildungsangebot für solche Jugendliche entwickelt wurde, die die Schule vorzeitig verlassen oder keine hinreichende Beschäftigung gefunden haben, wurde es in der Praxis zu einem Bildungsgang, der den zuvor beschriebenen Prozess der Externalisierung vereinfacht: Schule der zweiten Chance für Jugendliche, die aufgrund ihres sozialen Verhaltens nicht schulfähig sind. Für diese vorzeitige Externalisierung der Schule gibt es drei Grundformen: Die Einrichtung eines parallel laufenden, differenzierten schulischen Subsystems für Schüler mit "besonderen Bildungsbedürfnissen"; zweitens die Schaffung einer speziellen Bildungseinrichtung für schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die aber von der Schule verwiesen oder ausgeschlossen wurden; und schließlich die Schule der zweiten Chance für diejenigen, die die post-obligatorische Schule nicht weiterbesuchen können oder wollen. In allen drei Fällen

<sup>(42)</sup> Bei der Durchführung der zitierten Forschungsarbeit erwies es sich als bezeichnend, dass Länder mit ausgeprägt integrativen Bildungssystemen dazu tendierten, das Integrationsmodell in Frage zu stellen und diversifizierten Bildungswegen den Vorzug zu geben. Dagegen tendierten Länder mit wenig integrativen Bildungssystemen dazu, Formen der Integration innerhalb ihrer Subsysteme zu fördern.

handelt es sich um einen nicht schulischen Bildungsweg für Jugendliche in schulpflichtigem Alter. (43)

Käme es vor, dass Schüler, die zwar gewisse Widerstände gegen die Schule zeigen, jedoch keineswegs unfähig sind, in ein Subsystem der differenzierten Sonderschule (worüber viele Länder verfügen) umgeleitet werden, so hätten wir ganz offensichtlich ein glänzendes Beispiel für die Externalisierung und das Entlassen der Schule aus jeglicher Verantwortung. Sehr viel häufiger kommt die nicht-schulische Alternative für solche Jugendliche in Frage, die die Schule ablehnen oder asoziale Verhaltensweisen aufweisen: Umleitung der Schüler in Lehrwerkstätten oder sehr spezifische Bildungsangebote über die Intervention der Sozialdienste in den Regionen. Bestehen diese Alternativen, so gibt es eine starke Tendenz, diese Auslagerung von Problemfällen auf die eine oder andere Weise zu steigern: Es ist bekannt, dass, wenn es den Weg der Sonderschule gibt, die Lehrer und die Schulen dazu neigen, die zur Verfügung stehenden Plätze so zu füllen, dass viele Jugendliche, die sonst die Regelschule hätten besuchen können, vorgeschlagen werden, damit sie die Schulzeit in schulexternen Bildungsbereichen beenden.

So ähnlich ist es auch mit der Schule der zweiten Chance. Gibt es diesen Bildungsweg, so züchten die Schulen ihre eigenen Kandidaten heran, und dies in einer Weise, dass bereits die letzten Monaten der Schulzeit eher als Wartezeit dienen, als dass diese Zeit genutzt wird, um etwaige Mängel wirksam auszugleichen.

Kurz gesagt: Stehen außerschulische Bildungswege oder -einrichtungen (im physischen Umfeld der Schule) zur Verfügung, so erzeugt dies eine gewisse Neigung, bestimmte Schüler, die Probleme mit der Ordnung und der Disziplin an der Schule verursachen, auszulagern. Dies bedeutet einen gewissen Funktionsverlust auf Seiten der Bildungsakteure und eine gewisse Zustimmung auf Seiten der Bildungsadministration. Geschieht dies, so wird die Schule der zweiten Chance vermehrt zu einer Umleitungsstelle für Problemfälle anstelle einer speziellen Einrichtung für solche Jugendliche, die die Schule endgültig abgebrochen haben.

### 13.6. Drei verschiedene Alternativen zum Schulabbruch

Angesichts dieses Dilemmas mit dem Integrationsmodell und der "Externalisierung", haben die Bildungssysteme und die sie begleitenden Bildungspolitiken drei idealtypische Optionen oder Alternativen entwickelt (<sup>44</sup>): Diese Alternativen können dem integrativen Charakter und

<sup>(43)</sup> Man muss sich vergegenwärtigen, dass die "zweite Chance" ursprünglich für Jugendliche gedacht war, die die staatlich geregelte Ausbildung abgebrochen und keinen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt hatten. Insofern handelt es sich um ein "post-obligatorisches" Bildungsangebot. Dennoch werden zuweilen nicht-schulische Bildungsangebote für Jugendliche im schulpflichtigen Alter ebenfalls als "zweite Chance" bezeichnet, was der Grunddefinition entschieden zuwiderläuft.

<sup>(44)</sup> Es werden hier nur drei idealtypische Modelle beschrieben. In der Umsetzung der politischen Aktionsprogramme kann es sicher auch nachahmende und weniger differenzierte Formen geben. Trotzdem

der Gerechtigkeit einen großen Schaden zufügen oder genau das Gegenteil tun. Es handelt sich somit um Optionen mit starkem soziopolitischen Inhalt. Es handelt sich nicht einfach um technische Optionen, vielmehr sind dieses in einen politischen Zusammenhang eingebettet. Sie sind nicht "politisch neutral", sondern das genaue Gegenteil: Die Entscheidung für die eine oder die andere Politik hat Auswirkungen auf das Bildungsbudget, auf das ideologische und politische Verständnis von Schule und auf die Organisation der Bildungsverwaltung.

#### 13.6.1. Erste Option: Die Deregulierung des Bildungssystems und ihre Merkantilisierung

Die erste Alternative bedeutet einen entscheidenden Verzicht in der europäischen Entwicklungsgeschichte hinsichtlich der bildungspolitischen Verpflichtung des Staates, für Gleichberechtigung und sozialen Zusammenhalt zu sorgen. Ausgehend vom Vorwurf der Unfähigkeit der aktuellen Bildungssysteme, sich den neuen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen (hohe Sozialkosten, Bürokratisierung, soziale Verhärtung usw.) anzupassen, wird eine starke Liberalisierung des Bildungssystems vorgeschlagen, womit viele seiner Aspekte auf den Bildungsmarkt zurückverlagert werden. Diese Perspektive stellt natürlich eine klare Abkehr von den Positionen zugunsten der europäischen Tendenz zu Integration und Ausgleich in der Schulbildung dar. Sie ist gleichzusetzen mit der Akzeptanz der unterschiedlichen Profile und Bildungsinteressen der Familien und folglich mit einer klaren Diversifizierung der Bildungswege im letzten Abschnitt der Pflichtschule.

Aus dieser Perspektive betrachtet, muss das Bildungssystem den Familien in sehr differenzierter Weise entsprechen und auf die Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Schüler eingehen. In extremen Fällen (wo es z.B. deutliche Widerstände gegen den Schulbesuch gibt) kann es sogar den Ausschluss vom Schulbesuch verfügen. In solch extremen Fällen könnte man den Schüler von der Schulpflicht befreien und ihm einen parallelen Ausbildungsweg als Form der Resozialisierung vorschlagen. In gewisser Weise könnte somit die Schule der zweiten Chance auch auf das schulpflichtige Alter ausgedehnt werden und Jugendlichen, die sich in einer Lage des "sozialen Risikos" befinden, spezielle, alternative Ausbildungswege anbieten.

Diese Alternative hätte, so ihre Verfechter, zwei klare Vorzüge: Sie gibt der Schule ihren differenzierenden Bildungsauftrag zurück und erleichtert den sogenannten Problemschülern den Zugang zu einem eigenen, den speziellen Bedürfnissen angepassten Bildungsweg. Diese Option hat zwei soziopolitische Bezugspunkte: einerseits die weniger integrativen (oder in mehrere Bildungszweige im Bereich der Pflichtschule gegliederten) Bildungssysteme, und andererseits die sozialpolitischen Verfahrensweisen der Deregulierung und Merkantilisierung der Bildung als Ware, um ihrem Tauschwert Nachdruck zu verleihen. Viele Lehrer und Familien dürften diese Vorschlägen durchaus positiv aufnehmen, da sie im Grunde erneut den defensiven Charakter sozialer Klassen und Gruppen angesichts der neuen Formen sozialer Destrukturi-

muss man meines Erachtens Wert auf die Unterscheidung legen, vor allem um zu illustrieren, wie jede Art von Alternative eine theoretische und politische Option tragen hilft.

erung und Gewalt bestätigen: Sie geben den Familien einen größeren Spielraum bei der Auswahl des Bildungswegs und der Lehrerschaft die Möglichkeit, ihre Lehrtätigkeit im Rahmen der Schule voll zu entfalten. Letztlich aber leiten sie all das um, was in der Schule als "nicht integrierbar" oder "schädlich" eingestuft wird (Widerstand gegen die Institution Schule, Gewalt in den Klassen, häufiges Schuleschwänzen, offensichtliche Antriebslosigkeit usw.)

Aus der ersten Alternative lässt sich in gewisser Weise sogar eine Revision der "Pflicht zur Teilnahme am Unterricht" selbst herleiten, zumal es sich hier mehr um eine moralische als effektive Verpflichtung handelt, denn sie geht davon aus, dass einige Schüler mit asozialen Verhaltensweisen sich möglicherweise im Rahmen der Regelschule nicht positiv entwickeln können. So könnten sich außerschulische Bildungsformen vielleicht als geeigneter für derartige, komplexere oder schwerer zugängliche soziale Gruppen erweisen.

### 13.6.2. Zweite Option: Die moderate Revision des Integrativcharakters und Förderung der Schule der zweiten Chance

Die vorgenannte Alternative ist sehr klar in ihrer Abkehr vom integrativen Modell zugunsten von stärkeren internen Differenzierungen in Bezug auf Bildungswege und Abschlüsse. In gewisser Hinsicht widerspricht sie einem Teil der Gesichtspunkte, die derselbe pädagogische Diskurs so lange mit Nachdruck verfochten hat, und eröffnet einen in stärkerem Maße darwinistisch geprägten Bildungsdiskurs. Es ist daher sehr wahrscheinlich, dass eine solche Extremposition unter den Bildungsakteuren keine ausreichende Legitimation findet. Mit Sicherheit werden die pädagogischen Reformbewegungen, die Lehrergewerkschaften, die Elternverbände usw. keinem der Gesichtspunkte oder Vorschläge im Rahmen der ersten Alternative ihre Zustimmung geben. (45)

Ganz anders wäre es hingegen bei einer Alternative, welche den Integrativcharakter und die Gleichheit nicht direkt in Frage stellt, dafür aber Wege zur Überprüfung der Uniformitäts- und Vereinheitlichungskriterien des Schulsystems eröffnet. Eine Alternative, die Positionen wie die Überprüfung des Integrationskriteriums mit dem Ziel, dies nicht mehr so hoch anzusetzen, vereinen und einen Impuls für den Diskurs über die zweite Chance abgeben würde. Obwohl auch diese Alternative auf Widerstand im Bereich der Verbände, Bewegungen und Gewerkschaften stoßen könnte, würde sie doch wahrscheinlich auf eine breite Unterstützung unter den nicht organisierten Teilen der Lehrer, Eltern oder Fachleuten der Bildungsverwaltung treffen. In der Tat ist diese zweite Alternative diejenige, die in der Praxis an Bedeutung gewinnt: Sie wird von den Bildungsbehörden angeregt, auf gremialer oder kollegialer Ebene von Teilen der Lehrerschaft gebilligt und von den Bildungsakteuren gut geheißen, wenn auch auf wenig explizite oder manifeste Weise. (46)

<sup>(45)</sup> Obwohl die Lehrer im Allgemeinen eher zur Integration tendieren, neigen viele von ihnen in der alltäglichen Praxis doch zu darwinistischeren und differenzierenden Ansätzen.

<sup>(46)</sup> Oftmals lösen sich die Konflikte in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Klasse auf wenig bestimmte oder beschämende Weise: Zum Beispiel verdeckte Verweise von der Schule durch

Die Abkehr von der Integration bedeutet im Grunde, die theoretischen Fundamente des pädagogischen Diskurses aufrechtzuerhalten, aber zugleich bestimmte institutionalisierte Formen der curricularen Differenzierung in den letzten Abschnitten der Pflichtschule einzuführen. In der Tat gibt es in einigen stark integrierten Erziehungssystemen differenzierte Bildungsgänge im letzten Jahr der Pflichtschule (im Allgemeinen unter der Bezeichnung "Orientierungsjahr"), die das Ziel haben, entweder auf ein Hochschulstudium oder auf eine Berufsausbildung vorzubereiten.

Auf der anderen Seite bedeutet die Abkehr vom Integrationsprinzip, die Unfähigkeit des Schulsystems, jedem Schüler wenigstens ein Mindestmaß an Bildung zu vermitteln, zu akzeptieren. Und somit sieht diese Alternative in der Schule der zweiten Chance das geeignete Mittel, um das Problem der schulischen Ausgrunzung oder des schulischen Grundversagens zu lösen. Die Schule der zweiten Chance ist somit ein sehr spezifischer Bildungsweg in Bezug auf Inhalte und Methoden, in dem derartige Schüler in kurzer Zeit das erwerben sollen, was sie in der Schule in Jahren nicht gelernt haben.

Diese zweite Alternative besteht darin, dass sie die durch den vorherrschenden pädagogischen Diskurs aufgestellten theoretischen Grundsätze der Integration gewährleistet, aber gleichzeitig Formen und Mittel bereithält, die ein "Eingehen auf die Diversität" erleichtern, das sich nicht ausschließlich auf das "Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse" oder die individualisierte Anpassung des Lehrplans und der Lernziele stützt. Diese zweite Alternative versteht den "flexiblen Lehrplan" somit mehr als eine Form der Diversifizierung des Bildungsangebots, um die Schule besser an die Bildungsbedürfnisse anzupassen. Dies könnte zum Beispiel durch Modifizierung der Lehrpläne für eine stärkere Nutzung des Internet, Verbesserungen beim Erlernen von dritten Fremdsprachen, zusätzliche Interessenzentren zur Förderung des Lernens, flexible Gruppen, die durchlässiger und besser an die Aufgabe der Schule anzupassen sind, usw. geschehen. Die Flexibilität des Curriculums ermöglicht dieser Einstellung zufolge Verbesserungen in der Qualität und des schulischen Erfolgs.

Auf diese Weise würden sich die konkreten Strategien für den Umgang mit dem Schulversagen allmählich von dem Modell des flexiblen und angepassten Lehrplans verabschieden und sich auf individuellere Behandlungsformen neben der eigentlichen Lehrtätigkeit in der Klasse einlassen: Ausgedehnte Tutorien, flexible, nach Leistungsniveaus zusammengestellte Gruppen, parallele Nachhilfeklassen), manuelle oder handwerkliche Tätigkeiten, usw. Im Grund genommen handelt es sich darum, die starken Aspekte des Integrationsmodells niedriger anzusetzen und somit individuelle Zwischenformen zuzulassen, die im Falle zwingender Umstände subtilere Formen der Externalisierung ermöglichen würden, wie spezielle Klassen für leistungsschwache Schüler, Gruppenduplikation nach Niveaustufen, schulexterne Betreuungsformen, usw.

Berichte, in denen andere Schultypen empfohlen werden; flexible Gruppen, welche die Schulorganisation nach Leistungsniveaus verdecken; spezielle Unterstützungs- oder Wiederholungsgruppen, in denen die

Schüler mit geringerer schulischer Neigung zusammengefasst sind, usw.

Diese zweite Alternative kann leicht in zweierlei Hinsicht abgleiten: Zum einen kann die Existenz zweier Bildungswege mit direkten oder indirekten Auswirkungen auf deren Fortsetzung (Weiterführung der Ausbildung im postsekundären Bereich durch Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung) verfestigt werden. Zum anderen konsolidieren sich Externalisierungsformen der Pflichtschule durch parallele Bildungseinrichtungen (Schule der zweiten Chance für Altersgruppen unterhalb der Schulpflichtgrenze).

Wie auch immer, die zweite Alternative bringt in äußerst manifester Weise die Hypothese der Externalisierung zum Ausdruck, wenn auch gewiss mit verschleierten Formen und Mitteln: Es geht darum, den Integrationsgedanken für die große Mehrheit aufrecht zu erhalten und für einen kleinen Kreis von Jugendlichen, die Probleme in ihrem Sozialisationsprozess aufweisen(asoziales Verhalten, allgemeine Antriebslosigkeit, Widerstand gegen die Schule), externe Betreuungsformen anzubieten. Gerade der "verschleierte" Charakter der Mittel der Externalisierung kann die Zustimmung oder Akzeptanz dieser zweiten Alternative erleichtern (<sup>47</sup>): Die Lehrerschaft könnte sich diese Position gerade wegen ihres dualen Charakters, der das Integrationsmodell zugleich akzeptiert und in Frage stellt, aneignen. Für viele Familien böte sie die Möglichkeit, zur Gewalt neigende Schüler von der Schule fernzuhalten. Für die Sozialpädagogen wäre sie eine Form der beruflichen Konsolidierung, für die Verwaltung eine Möglichkeit, Spannungen unter den Schülern abzubauen, usw. Es scheint daher, als sei dieser zweite Weg sehr attraktiv für die Mehrheit (der Schüler, Familien, Lehrer oder Verwalter).

### 13.6.3. Dritte Option: Die Unterstützung der Schule der ersten Chance

Zweifellos kann die zweite Alternative sich einerseits als mehrheitstauglich erweisen, mittelfristig aber auch perverse Nebeneffekte hervorbringen. Denn offensichtlich reicht die simple Existenz von Formen der Reduzierung des Integrationsmodells aus, um Mechanismen der Externalisierung und den Entzug der Schule aus ihrer Verantwortung zu begünstigen. Die simple Existenz eines zweiten Bildungswegs kann das Potenzial der Strategien zur Stärkung des ersten Bildungswegs schmälern.

Die dritte Alternative wird daher wahrscheinlich nur von einer Minderheit akzeptiert und dürfte bei den Lehrern wie auch bei den Familien auf keine große Zustimmung stoßen: Sie besteht darin, die Schule der zweiten Chance zu akzeptieren, jedoch unter der einzigen Bedingung, dass dieser nicht zu einer verschleierten Form des "Sich aus der Verantwortung Ziehens" der Schule der ersten Chance wird. Die dritte Alternative sieht die Realität der Pflichtschule als das am besten geeignete soziale und gemeinschaftliche Mittel an, um problematische Entwicklungen in der Primärsozialisation zu kompensieren. Die Vorschule ist der am besten geeignete Weg, um Mängel im familiären Kontext aufzudecken und zu verhindern (Aufdecken, Vorbeugen und Behandlung). Die obligatorische Primarschule ist gerade aufgrund ihres Pflichtcharakters der am meisten indizierte soziale Bezugsrahmen für

<sup>(47)</sup> siehe vorhergehende Fußnote

die soziale Intervention in Fällen der Vernachlässigung durch die Familie. Die obligatorische Sekundarschule kann wiederum ein Mittel der Annäherung für die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen sein, wozu die Familie zuweilen nicht in der Lage ist.

Mehr noch: Die soziale Dualisierung hat eine Ghettoisierung der Schulen in bestimmten Stadtvierteln zur Folge: Viele Familien weichen lieber auf Schulen in anderen Stadtteilen aus, was sich direkt und negativ auf bestimmte Schulen auswirkt. Der Funktionsverlust der Bildungsverwaltung und die Abwanderung der Lehrer aus diesen Schulen trägt dazu bei, ihre Zukunft weiter zu verbauen. In diesen Fällen wird der "Pygmalion-Effekt" offensichtlich noch verstärkt.

Die dritte Alternative empfiehlt gerade eine andere als die vorherrschende Strategie: Wo es mehr soziale Ausgrenzung und negative Bildungsentwicklungen in der Kindheit gibt, muss die Bildungsverwaltung mehr wirtschaftliche Mittel und Humanressourcen zur Verfügung stellen und bessere Innovationsimpulse geben. So muss auf das Bildungswesen das Kriterium angewandt werden, das seit jeher im Gesundheitswesen herrscht: Je schlimmer die Diagnose, umso mehr Heilmittel, Pflege und Überwachung sind erforderlich. Mehr noch: einige besonders interessante Schulinitiativen (wie zum Beispiel die sogenannten Intensivschulen (accelerated schools)) sind in Wahrheit Initiativen der "ersten Chance".

Historisch betrachtet hat sich die europäische Politik dem Prinzip der Chancengleichheit verschrieben. Dies hat dem Staat ermöglicht, die Bildungsbedürfnisse in den am meisten benachteiligten Regionen und sozialen Gruppen zu befriedigen. Vielleicht zeigt die dritte Alternative die Unzulänglichkeit dieses Ansatzes bzw. dieser Fragestellung auf: Die dritte Alternative empfiehlt, von einer Bildungspolitik der Chancengleichheit auf eine Bildungspolitik der Gleichheitschancen überzugehen, was nicht dasselbe ist und viele Auswirkungen mit sich bringt. (<sup>48</sup>)

Wenn die Bildungssysteme und die sie begleitenden Bildungspolitiken für diese dritte Alternative optieren oder sich ihr annähern, so wird damit ein Weg eingeschlagen, der zumindest dazu beitragen wird, dass die mehr als wahrscheinliche Tendenz der Institution Schule, sich der Verantwortung für das Schulversagen – ausgelöst durch soziale Ausgrenzung, eine schwierige Sozialisation oder eine problembehaftete Jugend – zu entziehen, verhindert wird. Leider findet diese dritte Alternative in der Regel nicht die erforderliche politische Mehrheit, und häufig sorgen die unmittelbaren Interessen eines guten Teils der Bildungsakteure am Ende dafür, dass ihr Potenzial geschmälert wird.

\_

<sup>(48)</sup> Der Schritt vom Grundsatz der *Chancengleichheit* zum Grundsatz der *Gleichheitschancen* bedeutet eine bildungspolitische Kehrtwende: vom Kriterium der Gleichheit vor dem Wettbewerb hin zum Kriterium der positiven Diskriminierung, d.h. eine wirkliche Politik der Kompensation. In diesem Sinn sei darauf verwiesen, dass die "kompensatorische Bildung" einer generellen neuen Problemstellung bedarf: Die wahre Kompensation liegt nicht in den Händen der Nachhilfelehrer für zurückgebliebene oder kulturell benachteiligte Schüler, sondern in der Definition von globalen, in die sozialen Brennpunktgebiete integrierten Schulprojekten.

# 14. Die Initiative "neue Qualifikationen" – Die Aufgaben der Akteure

### Paul Rué

Die Initiative "neue Qualifikationen" wurde Anfang der achtziger Jahre von Bertrand Schwartz ins Leben gerufen. Sie hatte zwei Zielsetzungen:

- (a) Zum einen sollte sie eine überzeugende Lösung für die Situation von Jugendlichen ohne Qualifikation anbieten, die arbeitslos und vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt waren;
- (b) Zum anderen sollte sie der Modernisierung und der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen dienen, ohne die Ausgrenzung zu verschärfen.

Es sollte also bewiesen werden, dass Ökonomie und soziale Gerechtigkeit keine unvereinbaren Gegensätze bilden.

Zu diesem Zweck wurden zwei Arten von Maßnahmen konzipiert: Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen und Maßnahmen zur Umqualifizierung von Arbeitnehmern, die sich in einem Beschäftigungsverhältnis befanden.

Mein Beitrag gliedert sich in drei Teile:

- (a) die Arbeitsgruppe "neue Qualifikationen", die Rahmenbedingungen, ihre Aufgaben und ihre Positionierung;
- (b) die Initiative, das heißt, die entwickelte Verfahrensweise;
- (c) die Aufgaben der Akteure.

### 14.1. Die Arbeitsgruppe "neue Qualifikationen"

Die Arbeitsgruppe wurde 1989 vom Minister für Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung eingesetzt. Dies erfolgte im Anschluss an eine erste Versuchsphase, die 1985 von Bertrand Schwartz eingeleitet worden war.

Damals erhöhten viele Unternehmen angesichts der ungewissen Entwicklung von Qualifikationen und Arbeitsplätzen ihre Anforderungen bei Neueinstellungen und entschieden sich für die Bewerber mit den höchsten Qualifikationsniveaus. Gleichzeitig verließen jedoch jährlich 100 000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss und vergrößerten das Heer der 8 Millionen Arbeitnehmer ohne anerkannte Qualifikation. Diese Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau wurden in zunehmendem Maße vom Arbeitsmarkt verdrängt. Die Gruppe der Langzeitarbeitslosen bestand fast ausschließlich aus diesem Personenkreis, obwohl die ungelernten Arbeitskräfte lediglich 40 % der Erwerbsbevölkerung ausmachten. Diese Situation erschien

den staatlichen Stellen so brisant, dass sie die Initiative "neue Qualifikationen" ins Leben riefen, um Arbeitnehmer am Arbeitsplatz sowie Arbeitsuchende mit niedrigem Qualifikationsniveau weiterzubilden und damit zu beweisen, dass sie in der Lage waren, sich die von den Unternehmen benötigten neuen Kompetenzen anzueignen.

Die Arbeitsgruppe "neue Qualifikationen" sollte daher die administrativen, rechtlichen, finanziellen, pädagogischen, methodischen und organisatorischen Voraussetzungen für eine Erweiterung der noch im Versuchsstadium befindlichen Initiative festlegen. In ihrer Hochphase umfasste die Arbeitsgruppe knapp hundert Personen, die aus einer auf nationaler Ebene tätigen Gruppe sowie aus regionalen und lokalen Verantwortlichen bestand. Ihre Aufgabe bestand darin, eine ausreichende Zahl von Maßnahmen zu entwickeln, mithilfe derer sich bestätigen ließ, dass die Initiative den Erwartungen der Unternehmen im Hinblick auf die Schaffung neuer Kompetenzen entsprach und dass die eingesetzte pädagogische Methodik für eine Zielgruppe mit niedrigem Qualifikationsniveau geeignet war; darüber hinaus sollte sie schließlich die Voraussetzungen für eine Einführung dieses Ansatzes auf breiter Ebene festlegen.

### 14.2. Die Initiative "neue Qualifikationen"

Um die Aufgaben der Akteure zu verstehen, muss man sich mit den besonderen Eigenheiten der Initiative vertraut machen.

Was ist also die Initiative "neue Qualifikationen"?

Es handelt sich um einen interaktiven Prozess, der das Gegenteil der herkömmlichen Ausbildungsprogramme darstellt. Bei dieser Art von Maßnahmen geht es nicht darum, ein Modell zu entwickeln, das anschließend immer wieder kopiert werden kann, sondern darum, auf der Grundlage realer Arbeitssituationen und der Erwartungen der Unternehmen und der Ausbildungsteilnehmer schrittweise die Inhalte von Qualifikationen und Ausbildungsmaßnahmen zu entwickeln. Insofern ist jede im Rahmen der Initiative durchgeführte Maßnahme einzigartig und nicht in identischer Weise reproduzierbar.

Die Initiative "neue Qualifikationen" unterscheidet sich also in folgenden Aspekten von herkömmlichen Ausbildungsmaßnahmen:

- (a) durch das Produkt, das heißt die Qualifikation, die anfangs nicht genau feststeht, auch wenn man ihre Konturen kennt, während beim herkömmlichen Ansatz die zu erreichende Qualifikation vorher bereits theoretisch festgelegt wird;
- (b) durch die Ausbildungsinhalte, die ebenso wenig von vornherein feststehen und nicht auf vorher festgelegten Anforderungen basieren. Sie sind abhängig vom Verlauf der Maßnahme und von der Situation der Akteure;
- (c) durch die pädagogische Methodik, die ebenfalls das Gegenteil der herkömmlichen Verfahrensweise darstellt, da das Tun immer vor dem Know-how steht, welches wiederum dem theoretischen Wissen vorausgehen muss;

- (d) durch die Positionierung der verschiedenen Teilnehmer an der Maßnahme, da diese nun Akteure und nicht mehr nur Subjekte sind;
- (e) durch das angestrebte Ziel, das nicht mehr nur in der Weiterbildung, sondern auch in der Veränderung der Arbeitsplätze und der Arbeitsorganisation besteht.

Die Initiative "neue Qualifikationen", das ist also die Bereitschaft, anders zu arbeiten und sich weiterzubilden, die Bereitschaft, konkrete Veränderungen zu verwirklichen, und schließlich der Mut, sich auf die Ungewissheit einzulassen, die das Charakteristikum der heutigen Welt ist.

Die Umsetzung der Initiative erfordert daher, dass alle Beteiligten die folgenden zehn Grundsätze anerkennen:

- (a) Die Initiative wendet sich ausschließlich an Personen ohne Qualifikation oder mit niedrigem Qualifikationsniveau;
- (b) die Initiative wird auf der Grundlage eines konkreten Projekts eines oder mehrerer Unternehmen umgesetzt, das Zielsetzungen umfasst, die von allen Partnern gemeinsam festgelegt wurden;
- (c) die Initiative ist langfristig angelegt und beinhaltet keine kurzfristigen oder punktuellen Maßnahmen;
- (d) die Initiative hat eine kollektive Dimension, sie richtet sich an eine Gruppe;
- (e) die Initiative erfordert die Einbeziehung des Unternehmens;
- (f) die Initiative legt keine Ausbildungsinhalte von vornherein fest, sondern entwickelt sie allmählich im Verlauf der Ausbildungsmaßnahme;
- (g) die Initiative berücksichtigt die gegebene Arbeitssituation, die zu einem Hilfsmittel für die Ausbildung wird;
- (h) die Initiative führt zu einer Fortentwicklung der Arbeitsinhalte;
- (i) die Initiative kann die Fortentwicklung der Arbeitsplätze anderer Mitarbeiter des Unternehmens mit einschließen;
- (j) die Initiative führt zur Umgestaltung der Arbeitsorganisation des Unternehmens.

Auf der Grundlage dieser Initiative wurden zwei Arten von Maßnahmen entwickelt:

- (a) Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen ohne anerkannte Berufsausbildung. Diese Maßnahmen mit einer Dauer von 18 bis 24 Monaten umfassten zunächst eine zwei- bis sechsmonatige Phase, in der der Jugendliche ganztägig an einem oder mehreren Arbeitsplätzen im Unternehmen eingesetzt wurde und dabei eine Reihe von Arbeitsaufgaben erfüllen konnte, sowie anschließend eine dynamische alternierende Phase, in der der Jugendliche teils seiner Tätigkeit im Betrieb nachgeht und teils Ausbildungsmaßnahmen in einer Berufsbildungseinrichtung absolviert;
- (b) Maßnahmen zur Umqualifizierung von Arbeitnehmern, deren Kompetenzen verbessert werden müssen, um eine individuelle und kollektive Bewältigung des Wandels der Arbeit

zu ermöglichen. Dabei absolviert eine homogene Gruppe von Arbeitnehmern im zweiwöchigen Rhythmus einen Tag, an dem sie mit Hilfe von Ausbildern ein Problem analysieren und lösen und sich dabei gleichzeitig weiterbilden. Die erworbenen Kompetenzen werden dann im Rahmen der beruflichen Tätigkeit eingesetzt.

### 14.3. Die Akteure – ihre Aufgaben

Wer sind sie? Was tun sie?

- (a) das Unternehmen: Geschäftsführung, leitende Angestellte und Fachkräfte;
- (b) die Institutionen: Arbeitsämter, Verbände, die Arbeitsgruppe;
- (c) die Ausbildungseinrichtung: der Koordinator, die Ausbilder;
- (d) die an der Maßnahme teilnehmenden Jugendlichen und/oder Erwachsenen;
- (e) der Koordinator ist die tragende Säule einer Eingliederungsmaßnahme. Er ist entweder Ausbilder oder Sozialarbeiter oder hat Betreuerfunktionen in einem Verband. Er ist mit der Lebenssituation der von Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen vertraut, aber auch mit dem Bereich der Berufsbildung und dem betrieblichen Umfeld. Seine Aufgabe besteht in der Koordinierung der Aktivitäten der anderen Akteure unter Berücksichtigung der Zielsetzungen, die die verschiedenen Partner für die Maßnahme festgelegt haben. Er fungiert als Drehscheibe für die Maßnahme. Er ist derjenige, der regelmäßig im Unternehmen und während der Ausbildungsphasen mit den Jugendlichen zusammentrifft, der die Fortschritte, aber auch die auftretenden Probleme erfasst und der mit den Betreuern im Gespräch bleibt;
- (f) er arbeitet außerdem mit den Ausbildern zusammen, damit diese Arbeitssituationen wirklich als Ausbildungsinstrument einsetzen; er registriert die erzielten Fortschritte und sorgt für den reibungslosen Ablauf der Maßnahme. Die Einsetzung eines in Vollzeit tätigen Koordinators stellt im Hinblick auf die Akteure die wichtigste Besonderheit einer Maßnahme zur Schaffung "neuer Qualifikationen" dar;
- (g) der Betreuer ist eine freiwillige Fachkraft aus dem Unternehmen und übt die berufliche Tätigkeit aus, um die es bei der Maßnahme geht. Auf keinen Fall darf es ein Vorgesetzter von ihm sein, der andere Aufgaben ausübt. Die betreffende Fachkraft beherrscht ein Knowhow, das für die Entwicklung der Qualifikation unentbehrlich ist. Da die Inhalte der Qualifikation nicht von Anfang an feststehen, dürfte man eher von einer "Betreuerfunktion" als von einem "Betreuer" sprechen, da während der Maßnahme mehrere Betreuer mit unterschiedlichem Know-how zum Einsatz kommen, wobei jedoch einer davon der feste Ansprechpartner des Jugendlichen ist. Die Rolle der Betreuer besteht in der Vermittlung von Know-how;
- (h) der Jugendliche, der während des Ablaufs der Maßnahme eine aktive Rolle spielt. Seine Aufgabe ist es, sich auf der Grundlage der von ihm ausgeübten Tätigkeit und des schrittweise erworbenen Know-how durch den Dialog mit den anderen Akteuren und hier

- insbesondere den Betreuern, dem Koordinator und den Ausbildern einzubringen und auf seine Defizite hinzuweisen sowie seine Erwartungen zu formulieren;
- (i) die leitenden Angestellten und die Vorgesetzten der Betreuer haben die Aufgabe, die Probleme zu regeln, auf die der Betreuer und der Jugendliche im Rahmen der betrieblichen Arbeitsabläufe stoßen:
- (j) die Ausbilder, die für eine öffentliche oder private Einrichtung tätig sind, haben die Aufgabe, die verschiedenen Kenntnisse zu vermitteln, die Voraussetzung für den Erwerb der Qualifikation sind, welche im Verlauf der Maßnahme entwickelt wird; darüber hinaus obliegt es ihnen, den Jugendlichen auf den Erwerb des Abschlusses hinzuführen;
- (k) die Geschäftsführung des Unternehmens und die verschiedenen beteiligten Institutionen haben die Aufgabe, die Zielsetzungen der Maßnahme vorab festzulegen, finanzielle Probleme zu regeln, den Verlauf der Maßnahme kontinuierlich mitzuverfolgen und über die Fragen zu entscheiden, die in ihren Verantwortungsbereich fallen.

Angesichts des besonderen Charakters der einzelnen Maßnahmen für "neue Qualifikationen" wurden zwei Instrumente für den Dialog zwischen den Akteuren geschaffen:

- (a) die vom Koordinator geleitete "Aktionsgruppe", in der Betreuer und Ausbilder vertreten sind und die im Anschluss an ein Gespräch mit genauen formalen Vorgaben gebildet wird, das zwischen dem Jugendlichen, dem Betreuer, den Ausbildern und dem Koordinator stattfindet. Die Aktionsgruppe legt schrittweise die künftige Qualifikation und die für die Entwicklung der Maßnahme geeigneten pädagogischen Instrumente fest. Sie ermöglicht eine effektive Beteiligung der Betreuer an der Gestaltung der Qualifikation und der darauf hinführenden Ausbildungsmaßnahme. Die "Aktionsgruppe" tritt alle sechs Wochen zusammen;
- (b) in der "Trägergruppe" treten in regelmäßigen Abständen die verschiedenen an der Maßnahme beteiligten Partner, die Initiatoren, die Geschäftsführung des Unternehmens und die beteiligten Institutionen zusammen. Die Trägergruppe legt die Zielsetzungen der Maßnahme vorher fest und sorgt für ihren reibungslosen Ablauf.

### 14.4. Schlussfolgerung

Bei der Initiative "neue Qualifikationen" übernehmen die verschiedenen Akteure also Aufgaben, die sie bei herkömmlichen Maßnahmen nicht unbedingt hätten:

- (a) Der Jugendliche wirkt an der Gestaltung der Qualifikation und der Ausbildungsmaßnahme mit;
- (b) die Betreuer erwerben durch ihre Beteiligung selbst neue Kompetenzen, was zu ihrer Professionalisierung beiträgt;

- (c) die Ausbilder, die die Vermittlung von Kenntnissen auf reale Arbeitssituationen ausrichten müssen, entdecken zum einen das betriebliche Umfeld und müssen aufgrund dessen zum anderen neue pädagogische Instrumente entwickeln;
- (d) der Koordinator entwickelt im Zuge seiner Arbeit einen ganz neuen Tätigkeitsbereich und erwirbt dadurch eine neue Form von Professionalität.

Eine Maßnahme zur Schaffung "neuer Qualifikationen" zwingt also aufgrund der dabei angewendeten Vorgehensweise alle beteiligten Akteure dazu, an ihren Aufgaben zu wachsen, den Wandel konkret zu leben und ihn dadurch besser zu bewältigen.

# 15. Über das Verhältnis von zentralen und dezentralen Lernformen in der Berufsbildung

### Thomas Vogel

Die "Entschulung der Gesellschaft" forderte Ivan Illich (Illich 1972) Anfang der 70er Jahre. Er ging davon aus, dass der Mensch in den hochindustrialisierten Ländern vor allem danach bewertet werde, wie viele Schulstunden er konsumiert hat. Die Schule als das Reproduktions-Organ der modernen Gesellschaften war für ihn das wirksamste Instrument zur Vorbereitung der Menschen auf ein entfremdetes Leben unter Leistungs- und Konsumdruck und zugleich die primäre Ursache für die Ausbreitung der sozialen Ungleichheit. Die Alternative sollte nach seinem kulturrevolutionären Konzept die 'Entschulung der Gesellschaft' sein. Sie sollte damit beginnen, dass an die Stelle des manipulativen 'Trichters', d.h. der Pflichtschule mit abgestuftem Lehrplan, ein "Netz" kommunikativer Institutionen tritt, die jedem in jeder Altersstufe ein freies, schöpferisches Lernen ermöglichen sollte. Eine solche institutionelle Revolution hielt Illich nicht nur für humaner als die politischökonomische, sondern, im Gegensatz zu dieser, auch für die einzige in ihren Zielen realisierbare.

Heute, dreißig Jahre später, diskutieren wir über die Gestaltung von Lernnetzwerken und die Entwicklung komplexer Lernstrukturen. Die Europäische Union hat in den vergangenen Jahren zunehmend Projekte der "lernenden Region" gefördert, in denen insbesondere die steigende Verzahnung von institutionalisiertem Lernen, Lernen in der Arbeit und Lernen im sozialen Umfeld untersucht und gestaltet werden soll. Dabei wurden und werden lernförderliche regionale Strukturen und Netzwerke geschaffen und bereits vorhandene unterstützt.

Vergleicht man die gegenwärtigen Entwicklungen mit den Überlegungen von Ivan Illich, so wird man Parallelen in der Kritik institutionalisierter Lernformen und in den Forderungen nach einer Dezentralisierung des Lernens erkennen. Es stellt sich dabei die Frage, ob die sich heute abzeichnende Entschulung und Dezentralisierung des Lernens auch das von Illich erhoffte Potential als ein Instrument gegen Entfremdung und zur Verringerung sozialer Ungleichheit entwickelt. Oder anders gefragt: Wie muss man den Prozess der Entschulung gestalten, damit er ein solches Potential entwickelt und hinsichtlich des Problems der Integration Benachteiligter in das Berufsleben zu einer Verminderung des Schulversagens beiträgt. Wie ist das Verhältnis dezentraler und zentraler Lernformen – sofern man mit Entschulung und Dezentralisierung nicht die radikale Abschaffung institutionellen Lernens meint – zu entwickeln, damit möglichst vielen Menschen eine möglichst breite Entwicklung ihrer Kompetenzen in einer humanen Gesellschaft eröffnet wird?

## 15.1. Zentrale und dezentrale Lernformen in der Berufsbildung – Begriffsklärungen und konzeptionelle Erläuterungen

Mit Einzug der Informations- und Kommunikationstechnologien in die industrielle Produktion während der 80er Jahre änderten sich Strukturen und Organisationsformen der Arbeit. Viele Routinetätigkeiten wurden automatisiert. Gleichzeitig ermöglichten die neuen Technologien eine flexiblere Gestaltung von Fertigungsprozessen; beispielsweise konnten mehrere Modellvarianten eines Produktes auf einer Fertigungsstraße hergestellt werden. Die neuen Produktionskonzepte gingen einher mit flexibleren Arbeitszeiten, mit Gruppenarbeit, einer Re-Integration von Hilfs- und Hauptfunktionen sowie flacheren Hierarchien in den Unternehmensorganisationen (vgl. Klauder 1998, 37). Durch rechnergestützte Produktionskonzepte wie dem der "Fertigungsinsel" und des "Flexiblen Fertigungssystems" ergaben sich betriebsinterne Dezentralisierungen (vgl. Dehnbostel 1991, 17).

Diese Veränderungen in der industriellen Produktion und der Organisation bewirkten einen Wandel des Anforderungsprofils an die Mitarbeiter. Folge der Umstrukturierungen war eine (Rück-) Verlagerung von Verantwortung und Kompetenzen aus Planungs- und Konstruktionsabteilungen in den unmittelbaren Produktionsprozess. Durch die Zusammenfassung zuvor getrennter Einzelfunktionen wie dispositive Aufgaben aus der Arbeitsvorbereitung, Berücksichtigung materialwirtschaftlicher Probleme, Einbeziehung verschiedener Fertigungsverfahren bis hin zur Qualitätskontrolle wird heute von den Mitarbeitern zunehmend die Fähigkeit zur Planung, Ausführung und Kontrolle ganzheitlicher Aufgabenstellungen gefordert.

Dezentrale Lernformen sind eine betriebs- und arbeitspädagogische Antwort auf die veränderten Produktions- und Organisationsstrukturen industrieller Fertigung und den damit ein-hergehenden veränderten Anforderungsprofilen an Industriearbeiter; denn durch zentrale betriebliche Ausbildungsformen in Bildungs- und Technologiezentren, wie sie Ende der 80er Jahre im industriellen Bereich noch vorherrschten und nach wie vor weit verbreitet sind, waren die erforderlichen Kompetenzen zur weitgehend selbständigen Lösung ganzheitlicher Problemstellungen in der Produktion nicht zu vermitteln.

Das dem dezentralen Lernen zugrundeliegende betriebspädagogische Konzept wurde in den Jahren von 1990 bis 1996 in einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland für die industrielle Berufsausbildung entwickelt, erprobt und forschend begleitet. Der Ausgangspunkt war die grundlegende Hypothese, dass in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen sowie neue Lernstrategien möglich und notwendig geworden waren, um dem Wandel gerecht zu werden. Die technologiebedingte Dezentralisierung in der Fertigung spiegelte sich in einer zunehmenden Dezentralisierung beruflicher Bildungsprozesse wider. Analog zum neuen Produktionskonzept "Fertigungsinsel" wurde beispielsweise das betriebsund arbeitspädagogische Konzept von Lerninseln entwickelt.

Durch die Dezentralisierung wurden Arbeits- und Lernprozesse organisatorisch einander angenähert. Arbeit und Lernen verbindende Lernorte wie Lerninseln, Lernstationen, Qualifi-

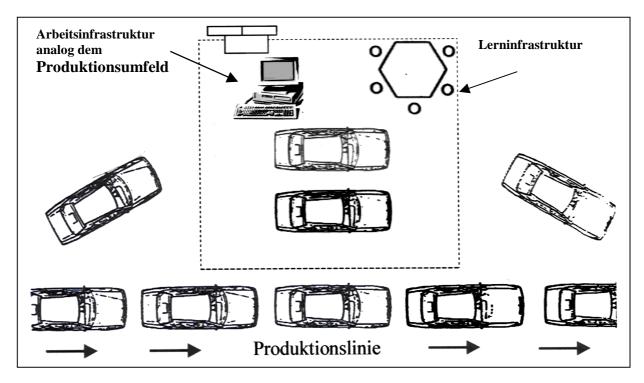
zierungsstützpunkte, Lernstatt-Modelle oder die Lernfabrik wurden neu beziehungsweise weiter-entwickelt. Am Beispiel der Lerninseln ist das Konzept dezentralen Lernens exemplarisch zu veranschaulichen.

Lerninseln sind Lernorte in unmittelbarer Nähe zum, wenn möglich sogar mitten im, Produktionsprozess (siehe Abb. 1). Dabei werden von den Teilnehmern reale Arbeitsaufgaben in Gruppenarbeit weitgehend selbständig bearbeitet, wobei es sich um die gleichen Arbeitsaufgaben handelt, wie sie auch im Lerninselumfeld, also im realen Produktionsprozess wahrgenommen werden (vgl. Dehnbostel 1999). Übergreifende Merkmale der Lerninseln charakterisiert Dehnbostel wie folgt (ebd., 1 f.):

- (a) Lerninseln sind mit Lernausstattungen angereicherte Arbeitsplätze, in denen reale Arbeitsaufgaben bearbeitet werden und eine Qualifizierung stattfindet;
- (b) die Arbeitsaufgaben genügen den Kriterien ganzheitlicher Arbeit, sie bieten durch Komplexität, Problemhaltigkeit und Variantenreichtum gute Möglichkeiten zum Lernen;
- (c) in der Lerninsel wird in der Gruppe gearbeitet, wobei diese Organisationsform nach den Prinzipien teilautonomer Gruppenarbeit strukturiert ist;
- (d) Lerninseln werden von einer Fachkraft der jeweiligen Betriebsabteilung betreut, der vorrangig die Rolle eines Prozess- und Entwicklungsbegleiters zukommt und die arbeits- und berufspädagogisch qualifiziert ist.

In dezentralen Lernkonzepten wird also versucht, das Lernen unter möglichst realen Bedingungen zu unterstützen. Dezentrale Lernkonzepte in Industrieunternehmen verbinden reale Arbeitsinfrastrukturen mit einer Lerninfrastruktur (s. Abb. 1) und ermöglichen so den lerntheoretisch bedeutsamen Umgang mit realen Gegenständen und einen direkten Bezug zu den sozialen Bedingungen in der Arbeit.

Abbildung 1: Gestaltung einer Lerninsel in der Automobilfertigung



Zentrale Lernformen lassen sich – in Entgegensetzung zu dezentralen Lernformen – definieren als Formen des Lernens, die von übergeordneten Stellen ausgehend geregelte werden. Es sind also Lernformen, deren Ziele und Realisierungsbedingungen nicht vom lernenden Subjekt, sondern von übergeordneten Stellen (dem Staat, dem Unternehmen, dem Lehrer) angeordnet werden. Diese Anordnungen und Regelungen können sich auf verschiedene Merkmale des Lernumfeldes und der Organisation des Lernprozesses beziehen. In Frage kommen beispiels—weise die Dauer des Lernprozesses, die Bestimmung des Lernortes, Interaktionen, Inhalt, Methoden oder Medien des Lernprozesses u.a.m.

Zentrale Lernformen sind insbesondere gekennzeichnet durch eine Trennung von Arbeits- und Lebenswirklichkeit einerseits und Lernen andererseits sowie durch die Zusammenführung von Lernenden mit dem gleichen Qualifikationsziel an einem gemeinsamen Lernort. Die Trennung von Arbeits- und Lernort sowie die Zusammenführung der Lernenden in Gruppen erfordern besondere didaktische Planungsschritte, um die Lerninhalte möglichst lernförderlich als Sekundärerfahrungen aufzubereiten. Zur Aufbereitung von Sekundärerfahrungen bedient man sich didaktischer Kunstgriffe (bestimmter Sozialformen, Medien etc.), die wissenschaftlich hinsichtlich ihrer lernförderlichen Effizienz untersucht wurden. Zentrale, institutionalisierte Lernformen sind häufig gekennzeichnet durch:

- (a) eine ritualisierte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden,
- (b) die Dominanz der Lehrenden,
- (c) eine räumlich und zeitlich enge Definition der Lernsituation,
- (d) eine von außen vorgegebene Zielorientierung
- (e) praxisferne Lehr- und Lernsituation (vgl. Loser/Terhart 1986, 126).

Zu den zentralen Lernorten in der Berufsbildung werden Lehrwerkstätten, inner- und außerbetriebliche Bildungszentren und berufsbildende Schulen gerechnet.

## 15.2. Zentrale und dezentrale Lernformen in der Geschichte der Erziehung

Integrative Formen der Verbindung von Arbeit und Lernen sind aus geschichtlicher Perspektive betrachtet nicht neu. Historisch lässt sich das Verhältnis von Arbeits-/Lebenssituationen einerseits und Lernsituation andererseits kategorial in vier Phasen (s. Abb. 2) einteilen:

In einer ersten Phase der Menschheitsgeschichte gab es praktisch keine Trennung von Arbeit, Leben und Lernen. Die Menschen lernten, was sie brauchten, indem sie an den Tätigkeiten der Erfahrenen teilnahmen. Robert Alt hatte beispielsweise überzeugend nachgewiesen, dass in archaischen Gesellschaften (seit ca. 2-1,8 Millionen Jahren) die Kinder "an fast allen Vorgängen des gesellschaftlichen Lebens von früh auf aktiv beteiligt" waren, ja sie mussten "durch den Zwang der

Verhältnisse daran teilnehmen" und lernten so "die erforderlichen Fertigkeiten durch die Teilnahme an der Tätigkeit selbst" (Alt 1956, 42). Die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Leben der Erwachsenen und besonders an ihrer Arbeit war dabei oft Ausgangspunkt spezifisch pädagogischer Handlungen: Das Kind war nicht nur Zeuge fast aller Arbeitsverrichtungen, die bei den Urgesellschaften vorkamen, sondern es wurde "auch sehr früh zur Hilfeleistung und zur Verrichtung der Arbeiten selbst herangezogen" (ebd., 45). Solche stark erfahrungsorientierte Lernformen waren in unserem Kulturkreis bis in das 19. Jahrhundert verbreitet, sind auch heute noch im Handwerk anzutreffen und werden mittlerweile in "alternativen" Lebensgemeinschaften und eben auch in industriellen Arbeitsprozessen wiederentdeckt.

Abbildung 2: Zentrale und dezentrale Lernformen in der Geschichte der Erziehung

PHASE	Merkmale	Lernform/ Entwicklungstendenz
1. Phase (Archaische Gesellschaften; seit ca. 2 – 1,8 Mill. Jahren)	Keine Trennung von Arbeit, Leben und Lernen	dezentral
2. Phase (Hochkulturen; seit 5000 Jahren)	Zunehmende Auslagerung von Lernprozessen aus dem Lebens- und Arbeitsprozess  Schulen	dezentral zentral

PHASE	Merkmale	Lernform/ Entwicklungstendenz
3. Phase (Moderne; seit 400 – 200 Jahren)	Re-Integration "realen Lebens und Arbeitens" in institutionalisierte Lernformen  Handlungs- und projektorientiertes Lernen	zentral → dezentral
4. Phase (Postmoderne)	Öffnung institutionalisierten Lernens – Schaffung lernförderlicher Netzwerke	dezentral <b>← →</b> zentral

In einer zweiten geschichtlichen Phase, in den sogenannten Hochkulturen (seit ca. 5000 Jahren), sonderte man einige Gelegenheiten, in denen man besonders gut lernen konnte, von solchen ab, in denen man besonders geschickt und endgültig handeln musste; gingen die jungen Männer beispielsweise auf die Jagd, so konnten die Kinder und Alten nicht mithalten; die Alten blieben zu Hause und fertigten Waffen (worauf sie sich verstanden, weil sie viel gejagt hatten) und zeigten den Jungen, die um sie herum saßen, worauf es dabei ankommt und wie man sie gebraucht: sie simulierten die Jagd, ließen die Kinder üben und kritisierten sie; Arbeit und Lernen wurden in diesem Bereich getrennt.

In einem fortgeschrittenen Stadium dieser Entwicklung wurde Lernen zu einer Angelegenheit, die vor allem in eigens dafür geschaffenen Institutionen, den Schulen, erfolgte und für die man auch eine bestimmte Zeit im Leben der Menschen vorbehielt.

In der dritten Phase, der sogenannten Moderne (seit 400-200 Jahren), wurden institutionalisierte Lehr-/Lernformen zunehmend zentralisiert und professionalisiert. Aufgrund der Zunahme gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse und Komplexität mußte man zunehmend feststellen, dass intentional Lehr-/Lernprozesse in zentralen Institutionen an erzieherischer Wirkung einbüßten, wenn die Tätigkeit – die Jagd, der Beruf, die Arbeit – nur simuliert oder vorgestellt wurden. Mit dem schnellen Wandel von Lebens- und Arbeitsformen kann das von Lebens- und Arbeitswelt isolierte Lernen nicht mehr Schritt halten. Diese Problematik war u.a. im Zusammenhang mit dem Wandel industrieller Produktionskonzepte und den damit einhergehenden Veränderungen betrieblicher Ausbildung in den 80er Jahren zu beobachten.

Um diesem Problem allgemein zu begegnen, nahm man Teilbereiche des realen Lebens wieder in institutionalisierte Lernformen hinein; handlungs- oder projektorientierte sowie dezentrale Lernkonzepte beschreiben Möglichkeiten, in das vom Leben und Arbeiten getrennte Lernen wieder "wirkliches Leben und Arbeiten" einzubringen.

Die vierte, jetzt beginnende Phase – Soziologen sprechen von der Phase der "Postmoderne" – wird bestimmt von einer zunehmend komplexen und veränderlichen Welt. Unsere Rollen sind mittlerweile zu spezialisiert und unsere Erwartungen an das Leben zu sehr individualisiert, als dass sich die Vorbereitung auf "das Leben" und "die Arbeit" überhaupt noch in einem zentralisierten Institutionen mit eigenen, auf das Lehren spezialisierten Mitarbeitern, vornehmen ließe; die zentralisierten Lehreinrichtungen müssen große Teile der Erziehung an das Leben – im Sinne von Lernen durch Erfahrung – zurückgeben. Die Frage, was in ihrer Hand bleiben soll, was sich verallgemeinern lässt und was alle gemeinsam erfahren haben sollten, ist dabei noch kaum thematisiert und gegenwärtig noch offen (vgl. v. Hentig 1972, 127).

Diese historische Skizze verdeutlicht, dass es in der Vergangenheit unterschiedliche Phasen des Verhältnisses zentraler und dezentraler Lernformen gab. Zunächst kannte man nur dezentrale, arbeitsgebundene Lernformen und erst später bildeten sich zentrale Formen des Lehrens und Lernens heraus. Dabei entwickelten sich in den jeweiligen historischen Phasen spezifische Verhältnisse dieser beiden Lernformen zueinander.

## 15.3. Spezifische Defizite und Leistungen zentraler und dezentraler Lernformen im Hinblick auf Schulversagen

Bevor man sich Gedanken über die zukünftige Gestaltung des Verhältnisses zentraler und dezentraler Lernformen macht, sollte man die spezifischen Vorzüge und Nachteile dieser Lernformen reflektieren. Dabei ergeben sich bereits aus der geschichtlichen Skizze erste Anhaltspunkte für Leistungen und Defizite der jeweiligen Lernform.

Eine erste Ausgliederung (Zentralisierung) von Lehr-/Lernsituationen aus dem Arbeitsvollzug wurde vorgenommen, weil das Lehren und Lernen den normalen Arbeitsablauf – zum Beispiel beim Jagen, aber auch in der taylorisierten Industrieproduktion – behinderten. Es waren also zeitökonomische Gründe, die dazu führten, dass man reale Arbeitsprozesse und Lernprozesse voneinander trennte. Als Lehrer wurden zunächst die Alten herangezogen, die zum einen im normalen Arbeitsprozess nicht mehr die entsprechende Leistung brachten, gegebenenfalls den Arbeitsprozess gar behinderten, zum anderen aber in ihrem Arbeitsleben umfassende Erfahrungen gesammelt hatten, die sie nun an die Jungen weitergeben konnten.

Das Lernen wurde in Fortführung dieser Entwicklung zunehmend professionalisiert, rationalisiert und institutionalisiert. Diese zunehmende Verschulung des Lernens stieß allerdings an Grenzen: Man merkte zum einen, dass die Simulation der Wirklichkeit nicht ausreichte, um im realen Arbeitsalltag kompetent handeln zu können; außerdem vollzog sich der Wandel im realen Arbeitsleben so schnell, dass das von ihm isolierte Lernen nicht Schritt halten konnte. Junge Menschen, die institutionalisierte, zentrale Lernformen durchliefen, trafen zunehmend unvorbereitet auf ihnen unbekannte Arbeits- und Lebenssituationen. Sie mussten sich zunehmend auf andere Weise außerhalb von Institutionen das Wissen und die Fertigkeiten zur Bewältigung von Arbeits- und Lebenssituationen aneignen.

Zu den hier dargelegten Defiziten zentraler Lernformen kommt hinzu, dass sie meist von unzutreffenden lerntheoretischen Voraussetzungen ausgehen.

- (a) Die Lernziele werden in zentralen Lernformen meist ohne die Lernenden fremdbestimmt festgelegt. Dabei ist bekannt, dass der Antrieb und die Aufmerksamkeit der Lernenden nur dann geweckt wird, wenn ihnen zu jedem Zeitpunkt Wert und Bedeutung eines Lernstoffs persönlich einsichtig ist (vgl. Vester 1999).
- (b) Die Lernprozesse verlaufen primär kognitiv. Dabei ist bekannt, dass Menschen um so besser lernen, desto mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind; denn dadurch werden mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis eröffnet (vgl. ebd.).
- (c) Die Auszubildenden bleiben in einer zumeist passiv-rezeptiven Rolle. Dementgegen ist seit Pestallozi bekannt, dass man durch Lernen mit Kopf, Herz und Hand bessere Lernergebnisse erzielt als wenn der Lernende im Frontalunterricht belehrt wird.
- (d) Lernergebnisse werden vom Lehrenden (als Beobachter) bewertet. Beobachtungen und Bewertungen können das Lernen jedoch eher behindern als fördern. Der Mensch ist darüber hinaus in der Lage, Lernprozesse für die Bewertung und Beobachtung vorzutäuschen ohne tatsächlich das Entsprechende gelernt zu haben.

Diese lerntheoretischen Voraussetzungen zentraler Lernformen bevorzugen einen ganz bestimmten Lerntypus. Benachteiligt werden von solchen Lernformen Menschen,

- (a) die eher einen induktiv heuristischen als deduktiv-theoriegeleiteten Denkstil besitzen,
- (b) deren Lerntempo großen Schwankungsbreiten unterliegt,
- (c) die eine geringe Bereitschaft zur Abstraktion besitzen und anschauliche Lerninhalte bevorzugen
- (d) in kurzen Motivationsketten lernen.
- (e) tendenziell gegen zentral organisierte Lernprozesse eine ablehnende Haltung einnehmen. (vgl. Stötzel/Schneider 1991, 141)

Schulversagen ist aus dieser Perspektive kein Versagen des Subjekts, sondern eines Systems, das durch spezifische lerntheoretische Grundannahmen einen bestimmten Lerntyp behindert bzw. fördert.

Es ist leicht einsehbar, dass für den hier charakterisierten Lerntyp dezentrale Lernformen besser geeignet sind:

- (a) weil sie einen größeren Handlungsraum eröffnen,
- (b) weil sie für den Lernprozess eine größere Zeitautonomie gewähren und dadurch unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht werden,
- (c) weil sie ganzheitliche sinnliche Erfahrungen ermöglichen und nicht allein auf theoriegeleitetes Lernen abstellen,
- (d) weil sie vielfältige körperliche Aktivitäten einbeziehen,

- (e) weil mit realen Gegenständen in nahezu realer Umgebung gehandelt wird
- (f) weil ein direkter Bezug zu den sozialen Bedingungen besteht.

Dezentrale Lernformen in der Berufsbildung eignen sich demnach für die Integration Benachteiligter in die Arbeitswelt weit besser als institutionalisierte, zentrale Formen des Lernens. Sie eröffnen neue Chancen zur Aufklärung – schon immer bekannter, aber lange Zeit versteckter – wechselseitiger Wirkungsmechanismen zwischen Lernen und Handeln, Persönlichkeit und Organisation, subjektiven Voraussetzungen und objektiven Arbeitsaufgaben.

Je stärker allerdings der Lernprozess an das konkrete Leben, den konkreten Arbeitsprozess gebunden wird, desto mehr wird er auf repetitives Wissen und Können beschränkt; d.h. es wird nur solches Wissen und Können vermittelt, um in konkret der gleichen Situation dieselbe Handlung wiederholen zu können. Reflexion und kritische Distanz werden durch ein Lernen in der Arbeit schwieriger, wenn nicht gar verhindert. Erst durch Abstand von der konkret erfahrenen Situation kann es in der Regel gelingen, die jeweilige Situation in einen größeren Kontext einzuordnen, Verbindungen zwischen konkreten Handlungen, Interessen und Zielsetzungen zu erkennen und theoretisch in Alternativen zu denken; d.h. an Stelle der konkret erfahrenen Situation gedanklich eine andere Handlung zu setzen. Solches Denken in Alternativen kann nur bei einem gegebenen zeitlichen und möglichst auch räumlichen Abstand zwischen Arbeit und Lernen gelingen. Dieses spricht eher für zentrale Lernformen.

Es besteht allerdings auch bei zentralen Lernformen die Möglichkeit, dass sie Entwicklungen präformieren, indem sie die Menschen, wie Hartmut von Hentig bemerkte, "auf die Welt festlegen, wie sie ist; indem sie sie mit den Vorstellungen und Verfahren der Gegenwart programmiert; indem sie die veränderliche Zukunft der Einzelnen für das erste Viertel oder Drittel seines Lebens genau vorplant und damit zur Gegenwart macht; indem sie keine Alternativen aufkommen lässt, weil sie selbst keine kennt" (v. Hentig 1972, 121).

In einer zunehmend komplexen Welt besteht deshalb eine Notwendigkeit für beide Lernformen, für dezentrale und zentrale und darüber hinaus für eine Vernetzung verschiedener Lernformen. Ein "Lernen für die Zukunft" muss die Teilung des Bildungsprozesses in ein Theorie- und in ein Praxislernen, hier Berufsbildungszentren für die theoretische Grundbildung und dort Betriebseinsätze zur praktischen Fachbildung, überwinden.

### 15.4. Möglichkeiten zur Gestaltung des Verhältnisses zentraler und dezentraler Lernformen

Wie ist nun die Teilung zwischen Theorie- und Praxislernen, zwischen zentralen und dezentralen Lernformen zu überwinden und wie lassen sich lern-förderliche Verhältnisse in der Berufsbildung gestalten?

Perspektivbildende Stichworte für diese Problemstellung sind "Vernetzung" und "Lernkultur". Eine neue Lernkultur zeichnet sich insbesondere durch die Erweiterung, z.T. auch Ablösung des herkömmlichen instruktionistischen Lernens durch konstruktivistisches und erfahrungsbezogenes Lernen aus. Der Lernende wird dabei als aktives und selbstreflexives Subjekt in den Mittelpunkt gestellt. Auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung wird die Wirklichkeit über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen. Ausgangspunkte solcher Lern- und Erfahrungsprozesse können aus dem realen Handlungsvollzug ausgegliederte Lernaufgaben sein (vgl. Zimmer 1998). Gerhard Zimmer geht in seinem "Entwurf einer aufgabenorientierten Didaktik von neuen Ausbildungsmethoden zur Entwicklung einer neuen Lernkultur aus, in der die Subjekte ganzheitliche Handlungskompetenzen entwickeln. Als Basis dienen umfassend in die gesellschaftliche Praxis eingebundene Arbeitsaufgaben oder aus diesen ausgegliederte Lernaufgaben, auf deren Grundlage die Subjekte in einer kooperativen Arbeits- und Lernkultur weitestgehend selbstorganisiert Handlungskompetenzen entwickeln (vgl. ebd., 132). Es wird insgesamt künftig in den jeweiligen Handlungs- bzw. Lernsituationen von den lern- und transferförderlichen Grundsätzen der Authentizität, der Exemplarik, der Situiertheit und der sozialen Gebundenheit auszugehen sein.

Für zentrale Lernformen ist es von daher wichtig, Handlungskompetenz und Wissen in den Kontext realer Lebens-, Arbeits- und Organisationsstrukturen zu stellen. Sicherlich tragen hierzu Konzepte der Handlungsorientierung und moderne Simulationsmethoden vom Planspiel bis zur Lernfabrik und der Juniorenfirma bei. Sie können jedoch die Primärerfahrung in einer zunehmend komplexen Welt nicht ersetzen. Denn erst durch den "Ernstfall" werden Schlüsselqualifikationen und berufliche Handlungskompetenz im Kontext realer Bedingungen erworben. Allerdings ist in realen Arbeitssituationen immer nur ein beschränktes Theorie- und Handlungswissen erwerb- und vermittelbar. Die Vernetzung des Lernens in der Arbeit mit zentralen Lernformen muss deshalb zu einer neuen Lernkultur führen. Oder anders formuliert: Aus "Trichtern" zentralen, formalisierten Lernens müssen Gewebe werden – Beziehungsgeflechte, Haltepunkte, Kreuzungen und Marktplätze (vgl. von Hentig in Illich 1972, 8).

### Literatur

Alt, Robert. Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin: Volk und Wissen, 1956.

Dehnbostel, Peter. Lerninsel. In *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen*. Lose-Blatt-Sammlung. Erg. Lfg. 36. Neuwied: Luchterhand, 1999.

Dehnbostel, Peter; Holz, Heinz; Novak, Hermann. Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz: dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. (Berichte zur beruflichen Bildung; 149). Bielefeld: Bertelsmann 1992.

Dehnbostel, Peter; Peters, Sibylle. *Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag 1991.

Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, H.-J. *Didaktik moderner Berufsbildung: Standorte, Entwicklungen, Perspektiven.* (Berichte zur beruflichen Bildung; 186). Bielefeld: Bertelsmann 1995.

Illich, Ivan. Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel, 1972.

Ilse, Frauke; Vogel, Thomas. Ausbilder im Handwerk: handlungsorientiert qualifizieren. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*. Seelze: Kallmeyer Verlag, Heft 52, 1998, S. 10-12.

Klauder, Wolfgang. Welche Bildung braucht die Zukunft? In: Glaser, Hermann; Lindenmann, Rainer (Hrsg.). *Arbeit in der Krise: von der Notwendigkeit des Umdenkens*. Cadolzburg: Ars Vivendi, 1998, S. 34-42.

Loser, Fritz; Terhart, Ewald. Über die begrenzten Möglichkeiten der Schule. In *Lernen: Ereignis und Routine*. Velber: Friedrich Verlag, 1986, S. 124-127.

Stötzel, Berthold; Schneider, Joachim. Lernen in der Lernstatt. In Dehnbostel, Peter; Peters, Sibylle (Hrsg.). *Dezentrales und erfahrungsorientiertes Lernen im Betrieb*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 1991, S. 129-149.

Vester, Frederic. Denken, lernen, vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns in Stich? 26.Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 1999.

Vogel, Thomas. Farbe für den Flur: Projektarbeit in der Berufsschule? In Beispiele in Niedersachsen Schule machen. Velber: Friedrich Verlag, Heft 4, 1989, S. 52-54.

Vogel, Thomas. Wozu ist die Berufsschule (noch) da? In Drees, Gerhard; Ilse, Frauke (Hrsg.). *Arbeit und Lernen 2000: Band 2.* Bielefeld: Bertelsmann, 1998, S. 141-160.

Von Hentig, Hartmut. *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* Stuttgart/München: Klett/Kösel, 1972.

Zimmer, Gerhard M. Aufgabenorientierte Didaktik: Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In Markert, Werner (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1998, S. 125-167.

# 16. Die Rolle der Unternehmen und die Verantwortung für die allgemeine und berufliche Bildung

#### Heiki Suomalainen

Die Wettbewerbsfähigkeit Europas und der europäischen Unternehmen hängt in hohem Maße von der Entwicklung einer Wissens- und Innovationsgesellschaft ab. Zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weltmarkt benötigen die Unternehmen erstklassige Mitarbeiter mit einem hohen Niveau an Qualifikationen und Kompetenzen, die auf den Bedarf der Firmen abgestimmt sind. Qualifikationen und Kompetenzen sind von grundlegender gesellschaftlicher Bedeutung.

Die Welt um uns ist in einem raschen Wandel begriffen. Im Jahr 2005 werden 80 % der neuen Technologien nicht älter als zehn Jahre sein, wohingegen 80 % der allgemeinen und beruflichen Bildung vor über zehn Jahren konzipiert worden sein werden. Während 10 % der Erwerbsbevölkerung in der EU von Arbeitslosigkeit betroffen sind, herrscht in manchen Branchen ein gravierender Arbeitskräftemangel. So wird die Zahl der offenen Stellen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie sich bis zum Jahr 2002 voraussichtlich verdreifachen und über 1,6 Millionen betragen. Und auch in den traditionellen Industriezweigen wird ein Fachkräftemangel offenbar.

Allgemeine und berufliche Bildung sind ein zentraler Bestandteil der Politiken zur Bewältigung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die auf Europa zukommen. Sie können Wirtschaftswachstum, Produktivität und die individuelle und soziale Entwicklung fördern. Von daher ist es nötig, Strategien für das lebenslange Lernen zu entwickeln. Dabei muss der Schwerpunkt auf die Förderung von Verbindungen zwischen dem System der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Arbeitswelt gelegt werden. Ein hohes Bildungsniveau und ein qualitativ hochwertiges Angebot an allgemeiner und beruflicher Bildung haben sich als wertvolles Mittel zur Beschäftigungssicherung und zum Abbau der Arbeitslosigkeit erwiesen. Dies ist heute noch umso wichtiger, als Personen mit niedrigem Bildungsniveau auf dem Arbeitsmarkt deutlich benachteiligt sind.

Die Diskussionen im Rahmen der AGORA 9 haben sich als interessant und offen erwiesen. Dabei tauchte auch der Begriff "Schulversagen" auf. Betrachtet man diesen genauer, dann ist damit eher das Scheitern des Systems als das Scheitern des Einzelnen, sei er nun Lehrer oder Schüler, gemeint. Daher ist es wichtiger, sich in erster Linie mit der Qualität der Schulen selbst zu befassen, denn hier ist die Antwort auf dieses Problem zu suchen. Durch eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts und des Lernens in den Schulen wird es weniger Bedarf an "Schulen der zweiten Chance" geben, und in vielen Ländern sind die "Schulen der zweiten Chance" in die Schulen integriert.

Die Bedeutung von Qualität wird heute überall in unserer Gesellschaft offensichtlich, und am deutlichsten im Wirtschaftsleben. Die Kunden erwarten bei Produkten und Dienstleistungen einwandfreie Qualität. Qualitätsmängel schlagen sich direkt in den Betriebsergebnissen der betreffenden Unternehmen nieder. Um hohe Qualität sollte auch das ganze System der allgemeinen und beruflichen Bildung bemüht sein. Wenn 10 oder 20 % der "Produkte" nicht zufriedenstellend sind, wie es beim "Schulversagen" der Fall ist, dann ist ernsthaft die Frage zu stellen, ob diese Qualität akzeptabel ist oder ob hier überhaupt noch von Qualität die Rede sein kann. Unsere Sorge um Qualität ist noch weit größer, weil allgemein bekannt ist, dass in vielen Ländern das Wissensniveau der Jugendlichen, die die erste Stufe des Bildungssystems absolviert haben, nicht unbedingt den Erwartungen entspricht. Und daher hat in vielen Fällen die berufliche Bildung die Aufgaben der vorangehenden Bildungsstufe mit zu erfüllen.

Aus diesem Grund hat die europäische Wirtschaft das Projekt der Mitgliedstaaten und der Kommission zur Qualität in Schulen sehr begrüßt. Die von den Mitgliedstaaten und der Kommission gebildete Arbeitsgruppe hat 16 Indikatoren zur Messung der Qualität von Bildung vorgelegt. Wir hoffen, dass diese Form von Benchmarking die Qualität und Arbeit des Bildungssystems in allen Mitgliedstaaten verbessern wird. Allerdings finden wir es sehr bedauerlich, dass unter diesen Indikatoren keine sind, und zwar nicht ein einziger, der Bezug zum Arbeitsleben hat. Wir möchten auf die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit und enger Verbindungen zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung und dem Arbeitsleben hinweisen, sowie darauf, dass sich dies auch in der Messung der Qualität von Schulen widerspiegeln sollte. Wir hoffen, dass das künftige Projekt der Kommission zu Erarbeitung der Qualitätsindikatoren für die Berufsbildung mehr Indikatoren entwickeln wird, die direkten Bezug zum Arbeitsleben haben.

Manchmal wird die Annahme geäußert, dass die Unternehmen gar nicht oder kaum an der allgemeinen und beruflichen Bildung interessiert sind. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Die Verfügbarkeit naturwissenschaftlicher und technischer Kompetenzen ist für die Entwicklung vieler Hochtechnologieunternehmen von entscheidender Bedeutung, und Management-kompetenzen sind ein wichtiger Faktor für die unternehmerische Aktivität. Leider hat die Europäische Union weniger Hochschulabsolventen in Betriebswirtschaftslehre vorzuweisen als ihre Hauptkonkurrenten. Laut dem Benchmarking-Bericht der UNICE von 1999 gibt es in den USA drei Mal so viele Forscher, die in der Wirtschaft tätig sind, wie in der Europäischen Union, und außerdem fünf Mal so viele Absolventen eines Masters in Betriebswirtschaftslehre.

Natürlich wird es wohl auch hier und da Unternehmen geben, die sich nicht für die allgemeine und berufliche Bildung interessieren, doch weiß das Gros der Unternehmen sehr genau, dass die von ihnen benötigten kompetenten Mitarbeiter nur von einem gut funktionierenden System der allgemeinen und beruflichen Bildung geliefert werden können. Und sie sind sich der Tatsache bewusst, dass umgekehrt auch die Unternehmen für die Schulen eine wichtige Rolle spielen.

Die UNICE hat im Namen der Unternehmen ihren Beitrag zur Erarbeitung einer neuen sozialpolitischen Agenda geleistet, die unter dem französischen Ratsvorsitz auf dem Gipfel

von Nizza im Dezember 2000 beschlossen werden soll. Die UNICE erklärte, dass die allgemeine und berufliche Bildung in dieser Mitteilung einen eigenen Abschnitt verdiene, und dies insbesondere, um die Schlussfolgerungen des Lissabonner Gipfels zu diesem Thema wiederaufzugreifen. Der Lissabonner Gipfel kam überein, ein neues strategisches Ziel zu setzen, um die Union zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft in der Welt zu machen, in der ein Wirtschaftswachstum mit mehr und hochwertigeren Arbeitsplätzen und sozialer Zusammenhalt vereinbar sind. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf jeder Mitgliedstaat unbedingt eines hervorragenden Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Wie bereits erwähnt, beteiligte sich die UNICE mit der Veröffentlichung eines Positionspapiers an dieser Diskussion, das den Titel "For Education and Training Policies which Foster Competitiveness and Employment" ("Für Politiken der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung fördern") trug. In diesem Papier haben wir unsere Vorstellungen darüber dargelegt, wie die heute und in der nahen Zukunft benötigten Kompetenzen entwickelt werden könnten. Gleichzeitig sind wir bereit, weiterhin eine offene Diskussion über Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu führen.

Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung gibt es viele Akteure. Einige davon sind Schlüsselakteure und zu diesen gehören die Unternehmen. Dies rührt daher, dass das Hauptziel der allgemeinen und beruflichen Bildung darin besteht, jungen Menschen die Fähigkeit zu vermitteln, als Erwachsene eine berufliche Tätigkeit auszuüben und ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Obwohl die Unternehmen zu den Schlüsselakteuren zählen, spielen sie in den verschiedenen Mitgliedstaaten der EU eine unterschiedliche Rolle. Dies ist weitgehend traditionsbedingt, in manchen Fällen aber auch auf jüngere Entwicklungen zurückzuführen.

So findet zum Beispiel in den skandinavischen Ländern die berufliche Bildung traditionell in berufsbildenden Schulen statt. In vielen anderen Ländern jedoch, wie Deutschland und den Niederlanden, wurde die berufliche Bildung lange Zeit in der Regel in Unternehmen und mit Unterstützung von Berufsschulen vermittelt.

Heute wird fast überall in der Europäischen Union ein klarer Trend zur arbeitsbezogenen Ausbildung oder zur Ausbildung am Arbeitsplatz erkennbar. Zwar mag dieser Trend verschiedene Formen annehmen und auf verschiedene Methoden und Ansätze zurückgreifen, doch erscheint er immer deutlicher ausgeprägt. Sogar in den Ländern, in denen traditionell die berufsbildenden Schulen eine tragende Rolle spielen, wurden die Unternehmen in den letzten Jahren aufgefordert, an der Lehrplangestaltung mitzuwirken oder darzulegen, welche Kompetenzen im Berufsleben benötigt würden. Auch dieser Trend hat sich verstärkt.

Ein Beispiel für den neuen Trend zur arbeitsbezogenen Ausbildung ist Finnland, wo die berufliche Bildung früher überwiegend in berufsbildenden Schulen vermittelt wurde. Zu dieser Ausbildung gehörten auch Praktika in Unternehmen, die jedoch nur kurz und von geringer Bedeutung waren. Dies ändert sich nun, da die Regierung beschlossen hat, dass die berufliche Ausbildung, die nun mindestens drei Jahre dauert, eine sechsmonatige Ausbildung

am Arbeitsplatz in einem Unternehmen einschließen muss. Dies stellt für die Unternehmen eine Herausforderung erster Ordnung dar, denn sie müssen eine ausreichende Anzahl von Plätzen für diese Ausbildung am Arbeitsplatz bereitstellen, und außerdem die noch größere Herausforderung bewältigen, den Jugendlichen eine angemessene Ausbildung zu bieten. Auch die Lehrer stehen vor einer gewaltigen Herausforderung, weil sie den Lehrplan und ihren Unterricht so planen und gestalten müssen, dass er die Ausbildung am Arbeitsplatz berücksichtigt. Gleichzeitig erhalten die Unternehmen dadurch aber auch die großartige Chance, junge Menschen auszubilden und kennen zu lernen, und für die Lehrer bietet sich die Gelegenheit zu einer engen und fruchtbaren Zusammenarbeit mit den Unternehmen.

Wir wissen heute, dass es aufgrund der raschen, unablässigen Veränderungen in den Unternehmen und in der Welt nicht möglich ist, in der Schule ein für alle mal genug für das ganze Leben zu lernen. Daher ist es unabdingbar, während des gesamten Erwerbslebens und auch danach noch weiterzulernen, um im Rentenalter aktiv bleiben zu können. Eines der wichtigsten Ziele, die es in der Schule zu erreichen gilt, besteht darin, dass junge Menschen das Lernen lernen. Das lebenslange Lernen stellt in diesem Sinne eine Chance für jeden, sogar für die Gesellschaft, dar, und es birgt sowohl für den Einzelnen als auch für die Unternehmen viele Vorteile. Es ermöglicht dem Einzelnen, seine Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, beruflich aufzusteigen, mit Veränderungen am Arbeitsplatz und im Arbeitsumfeld Schritt zu halten und an einen neuen Arbeitsplatz zu wechseln. Alle Unternehmen werden als Arbeitsmarktpartei von beschäftigungs- und anpassungsfähigeren Arbeitnehmern profitieren, wodurch sie ihre Rentabilität und Produktivität erhöhen werden.

Das lebenslange Lernen erfordert eine gute und wohlfunktionierende Partnerschaft zwischen allen Interessengruppen, obwohl bei jedem Einzelnen eine große Eigenverantwortung liegt, wenn es darum geht, mit den technologischen und organisatorischen Veränderungen im Erwerbsleben Schritt zu halten. Die wichtigsten dieser Interessengruppen sind: die Arbeitgeber, die einzelnen Arbeitnehmer, die Regierung und die Anbieter allgemeiner und beruflicher Bildung. Es bedarf einer guten Zusammenarbeit zwischen allen Stufen und allen Ebenen des Bildungsprozesses sowie zwischen allen beteiligten Parteien.

Die Hauptverantwortung liegt jedoch immer bei jedem Einzelnen, bedingt durch die simple Tatsache, dass niemand für einen anderen mitlernen kann.

Die neue Situation bringt Herausforderungen für alle Interessengruppen, Regierungen und Behörden, einzelne Arbeitnehmer und Unternehmen mit sich. Sie müssen bei der Organisation des lebenslangen Lernens zusammenarbeiten und es mit einer geeigneten Berufsberatung kombinieren, und die Interessengruppen müssen die Verantwortung dafür übernehmen. Diese Verantwortung wird sich von Land zu Land unterscheiden, je nach den jeweiligen Traditionen und den jeweiligen gesetzlichen und fiskalischen Rahmenbedingungen in den einzelnen Mitgliedstaaten.

Die UNICE befasst sich seit einiger Zeit mit dieser Frage und ist zu folgenden Schlüssen gelangt.

Die Grundbildung sollte immer in erster Linie in den Händen des Staates liegen. Das Grundbildungssystem der Mitgliedstaaten muss den höchsten Standards genügen und jungen Menschen eine solide Grundlage für ihr Erwerbsleben vermitteln. Besondere Berücksichtigung müssen dabei die neuen Kompetenzen finden: Sprachen und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Nutzung der Instrumente der Informationsgesellschaft. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, eine Kultur des Wandels zu inspirieren, die bei der Grundbildung anfängt. Genau dort wird sie dringend gebraucht. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei den Veränderungen der Rolle und der Bedürfnisse von Lehrern und Ausbildern gelten. Das lebenslange Lernen wird nur Realität werden, wenn sich in Schulen, Universitäten, Ausbildungseinrichtungen und auch in den Unternehmen eine Kultur des Wandels durchsetzt. Das heißt, Lernumgebungen müssen offen und interaktiv sein und auch den Einsatz der neuen IKT umfassen.

Den Arbeitgebern fällt bei der Entwicklung von Strategien für das lebenslange Lernen eine zentrale Rolle zu. Sie können jedoch nur für denjenigen Bereich des lebenslangen Lernens Verantwortung übernehmen, der, entsprechend den jeweiligen einzelstaatlichen Gesetzen und Verfahrensweisen, direkten Arbeitsplatzbezug hat. Die Aufgabe der Unternehmensleitungen besteht darin, Ziele für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zu formulieren und geeignete Lernmöglichkeiten anzubieten. Der/die Einzelne trägt dann die Verantwortung für die Entwicklung seiner/ihrer Kompetenzen im Arbeitsleben.

Die Verbesserung des Kompetenzniveaus der europäischen Erwerbsbevölkerung hängt nicht nur von den Investitionen der Unternehmen, sondern auch von den staatlichen Ausgaben für allgemeine und berufliche Bildung ab. Das Schlüsselziel muss darin bestehen, die Staatsausgaben effektiver an den Bedürfnissen einer sich wandelnden Arbeitswelt zu orientieren. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, die Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Bildungseinrichtungen zu verbessern.

Als wichtigem Bereich des lebenslangen Lernens sollte dem Ausbau der Berufsberatung eine vorrangige Rolle eingeräumt werden, und zwar sowohl bereits in der Schule als auch während des gesamten Erwerbslebens. Der Einzelne sollte eigeninitiativ eine Berufsberatung in Anspruch nehmen, falls dies erforderlich ist. Dies würde den vorhandenen Fachkräftemangel abbauen und die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer verbessern. Die Arbeitgeber sollten intensiv in die Berufsberatung eingebunden werden, indem sie unter anderem Informationen über den Bedarf in den Unternehmen bereitstellen.

Da Unternehmen durch Wandel angetrieben werden, bemühen sie sich um neue, flexible Formen der Arbeitsorganisation und setzen diese im täglichen Arbeitsleben um. Das gleiche gilt für die berufliche Weiterbildung, die in ebenso flexibler Weise erfolgen muss, wobei verschiedene Weiterbildungsformen (Lernen am Arbeitsplatz, nicht formelles Lernen) und neue Technologien zum Einsatz kommen sollten. Das vorrangige Ziel muss dabei sein, die Weiterbildungsinvestitionen im Rahmen einer umfassenden Strategie auf die Bedürfnisse des Unternehmens abzustimmen. Zudem ist der Erwerb von Kompetenzen noch auf anderen Wegen als durch das herkömmliche Weiterbildungsangebot möglich. Unternehmen sind

bemüht, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter zu maximieren und fortzuentwickeln. Weiterbildungsinvestitionen sollten daher nicht nur am Input (Ausgaben), sondern auch am Output (verbesserte Unternehmensergebnisse) gemessen werden. Die Entwicklung von Bezugsnormen könnte sich in dieser Hinsicht als wertvolles Instrument erweisen. Dabei sind auch die speziellen Probleme von Klein- und Mittelbetrieben zu berücksichtigen. Aufgrund ihrer Größe ist es für diese Unternehmen oftmals schwieriger, innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten. Um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, gilt es neue Wege zu erschließen, wozu auch der Einsatz der neuen IKT gehört.

Zusammenfassend würden wir die Verantwortung der Interessengruppen folgendermaßen definieren:

- (a) Die Mitgliedstaaten sind für die Grundbildung verantwortlich.
- (b) Die Arbeitgeber sind für die direkt auf den Arbeitsplatz bezogene Ausbildung verantwortlich.
- (c) Der einzelne Arbeitnehmer ist für das, was er lernt, selbst verantwortlich, weil niemand für andere mitlernen kann. Er sollte die Verantwortung für seine eigene Motivierung tragen, aber auch für die Zeit, in der er lernt, und in manchen Fällen die dafür anfallenden Kosten.
- (d) Um all dies zu organisieren, bedarf es einer guten Zusammenarbeit zwischen allen Schlüsselakteuren: der einzelne Arbeitnehmer, die Regierungen und die Arbeitgeber auf nationaler und falls möglich auch auf Europäischer Ebene.
- (e) Das lebenslange Lernen erfordert eine sehr gut funktionierende Berufsberatung für Erwachsene. Diese wurde bisher nicht in ausreichendem Maße ausgebaut, was nun mithilfe der neuen IKT ermöglicht werden muss.
- (f) Die Gegebenheiten und Möglichkeiten weisen in den einzelnen Mitgliedstaaten große Unterschiede auf, was zu berücksichtigen ist, wenn man die Verantwortung für das lebenslange Lernen erörtert.

# 17. Die Rolle der Kommunalbehörden bei der Integration benachteiligter Jugendlicher in Deutschland

# Wolfgang Schlegel (49)

Das derzeit meist gebrauchte Schlagwort in der beschäftigungspolitischen Diskussion auf europäischer Ebene ist "lokal". Lokale Akteure finden im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie immer mehr Beachtung. Von der Zauberformel "acting locally" erwarten sich die politisch Verantwortlichen entscheidende Impulse für die erfolgreiche Umsetzung der Beschäftigungsleitlinien.

In einer Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschaftsund Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 7.4.2000 wird auf eine Reihe zentraler Punkte hingewiesen, aus denen sich die Bedeutung der lokalen Gebietskörperschaften für die Beschäftigungspolitik ergibt (<sup>50</sup>):

- (a) in der EU gibt es über 80 000 lokale Gebietskörperschaften, die weitreichende Befugnisse haben (u.a. Sozialhilfe, Bildungswesen, Gesundheitswesen, Wohnungsbau, Umweltschutz, öffentlicher Nahverkehr, Wasser- und Energieversorgung, Abfallwirtschaft, Instandhaltung der Infrastruktur, Kultur- sowie Freizeitaktivitäten)
- (b) ihr Anteil an der öffentlichen Ausgaben ist beträchtlich und reicht von 3,8 % des BIP in Portugal bis zu 33,3 % in Dänemark
- (c) kommunale Beschäftigte stellen einen erheblichen Anteil an der Erwerbsbevölkerung (über 20 % in den skandinavischen Ländern). Sie sind überall ein wichtiger Arbeitgeber.
- (d) Ein Aktionsforschungsprogramm der GD Empl hat gezeigt, dass die Kommunen einen erheblichen Einfluß auf die Beschäftigung vor Ort haben.

Aus diesen Fakten zieht die Kommission den Schluss, dass die Kommunen Schlüsselpartner für die europäische Beschäftigungsstrategie sind und ihre Rolle in Zukunft noch verstärkt werden muss, damit sie einen wirksamen Beitrag leisten können.

Die Kommission weist darauf hin, dass

(a) die lokalen Gebietskörperschaften eine wichtige Rolle bei der Zusammenführung und Vernetzung der verschiedenen lokalen öffentlichen und privaten Akteure spielen können

<sup>(49)</sup> Der Autor ist geschäftsführender Gesellschafter des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik INBAS GmbH.

<sup>(50)</sup> Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: "Die Beschäftigung vor Ort fördern – eine lokale Dimension für die europäische Beschäftigungsstrategie" vom 7.4.2000.

- (b) sie einen Beitrag leisten können zur Stimulierung des lokalen Arbeitsmarktes und damit zur Schaffung neuer Arbeitsplätze
- (c) sie in ihrer Eigenschaft als Arbeitgeber zur Umsetzung der beschäftigungspolitischen Leitlinien beitragen können
- (d) dass sie einen Beitrag leisten könnten, den Zugang der Bürger zu neuen technischen und sozialen Kompetenzen sowie zu Informations- und Kommunikationstechnologien zu verbessern.

Auch wenn sich dies alles zunächst generell auf eine Beschäftigungsstrategie und nicht spezifisch auf benachteiligte Jugendliche bezieht, so ist es doch von hoher Relevanz auch für dieses Thema. Keine Gruppe ist, auch aufgrund ihrer eingeschränkten regionalen Mobilität, so sehr auf das Funktionieren lokaler Arbeitsmärkte und auf Beratungs- und Ausbildungsangebote vor Ort angewiesen wie gerade diejenigen Jugendlichen, die aufgrund unterschiedlicher Benachteiligungen keinen bruchlosen Übergang von Schule in Berufsausbildung und dann in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung schaffen. Zahlreiche Erfahrungen aus Deutschland zeigen, wie wichtig die Kommunen gerade für diese Gruppe sein können und wie notwendig es deshalb ist, dass ihre Rolle auch im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie anerkannt und verstärkt wird.

#### 17.1. Ein Blick zurück

Bereits in den achtziger Jahren haben sich in Deutschland zahlreiche kommunale Aktivitäten zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit entwickelt. Der Rückgang des Angebots an betrieblichen Ausbildungsplätzen und die gleichzeitig sinkende Nachfrage nach ungelernten Arbeitskräften hat zu einem enormen Anstieg der Arbeitslosigkeit insbesondere bei jungen Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung geführt. Von diesem Problem waren die Kommunen besonders betroffen. Einerseits weil sie mit den sozialen Konsequenzen (politische und soziale Desintegration, Delinquenz etc.) am stärksten konfrontiert waren, andererseits aber vor allem deshalb, weil Ungelernte keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld bzw. -hilfe haben und damit sehr leicht zu Sozialhilfeempfängern werden. Für die die Sozialhilfe müssen jedoch die Kommunen aufkommen. Der dramatische Anstieg der Sozialhilfeleistungen, der in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre die kommunalen Haushalte in vielen Städten aus dem Lot brachte, ging zu einem erheblichen Teil auf ungelernte und arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene zurück.

Vor diesem Hintergrund sind in vielen Städten, häufig auch mit Hilfe ergänzender Landesoder ESF-Finanzierung, sogenannte kommunale Beschäftigungs-projekte entstanden, die
Arbeitslosen eine zeitlich befristete Anstellung im Rahmen gemeinnütziger Tätigkeiten
anboten. Der erwünschte Nebeneffekt war, dass die Teilnehmer nach Ablauf der Maßnahme
aufgrund der damit erbrachten sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit einen Anspruch auf
Transferleistungen der Arbeitsverwaltung hatten und somit nicht mehr oder zumindest nicht
mehr im gleichen Umfang auf Sozialhilfe angewiesen waren.

Der Erfolg dieser Maßnahmen war in der Regel ziemlich beschränkt, zum einen weil es kaum systematische Qualifizierung gab und sich somit der Status der Ungelernten nicht änderte, zum anderen weil oft die klare Orientierung auf den ersten Arbeitsmarkt fehlte. Die überwiegend gemeinnützigen Tätigkeit wiesen wenig Bezugspunkte zur Realität am Arbeitsmarkt auf, so dass häufig die Anschlußfähigkeit für einen Übergang in eine nicht subventionierte Erwerbsarbeit fehlte. Immer dann, wenn die Projekte versuchten, das Ghetto der gemeinnützigen Tätigkeiten zu verlassen und in Märkte mit kaufkräftiger Nachfrage drängten, stießen sie jedoch auf mehr oder weniger heftigen Widerstand der Kammern und Betriebe. Dennoch sind auf diesem Wege eine Reihe von Projekten entstanden, die die arbeitsmarktpolitische Diskussion mit geprägt und wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der einschlägigen gesetzlichen Grundlagen gegeben haben.

Eine weitere wichtige überwiegend kommunal getragene Initiative waren die sogenannten Beratungsstellen für arbeitslose Jugendliche, die im Rahmen unterschiedlicher Programme in vielen Bundesländern in den achtziger Jahren aufgebaut worden sind. Auch wenn sie das Problem fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze nicht beseitigen konnten, so waren sie doch wichtig für die Sensibilisierung des sozialen und politischen Umfeldes und leisteten wichtige individuelle Hilfen für die betroffenen Jugendlichen. Insbesondere war und ist es das Verdienst solcher und ähnlicher Einrichtungen, dass arbeitslose Jugendliche angesprochen und erreicht werden, die nicht bei den Arbeitsämtern registriert sind und bei denen die Hemmschwelle gegenüber einer solchen Institution kaum zu überwinden ist. Vielen ratsuchenden Jugendlichen können zumindest Übergangshilfen zum Eintritt in eine weiterführende Maßnahme der Bundesanstalt für Arbeit geboten werden. Insofern erfüllen sie nach wie vor eine wichtige Brückenfunktion. Ihr Erfolg hängt jedoch maßgeblich davon ab, dass es in der jeweiligen Kommune ein entwickeltes und aufeinander abgestimmtes Netz von Qualifizierungsangeboten gibt, an das die Beratungsstellen ihre Klienten vermitteln können.

Als dritte Form kommunaler Aktivitäten zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit sind die sogenannten Jugendwerkstätten zu nennen. Ihre Aufgabe ist es, arbeitslosen Jugendlichen Orientierung und Einstieg in eine berufliche Qualifizierung zu bieten. Anders als die Angebote der Bundesanstalt für Arbeit handelt es sich bei den Jugendwerkstätten um ein niederschwelliges Angebot, das in der Regel keinerlei Vorkenntnisse voraussetzt und keine formalen Zugangshürden aufbaut. Ergänzend übernahmen Jugendwerkstatten vielfach die Aufgabe, allgemeinbildende Anteile in ihre Angebote zu integrieren und den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen anzubieten. Im weiteren Sinne fangen Jugendwerkstätten schulmüde oder schulfplichtige Jugendliche auf – bieten also eine "zweite Chance" für Jugendliche, die in oder mit der Schule gescheitert sind.

Das Problem der Jugendwerkstätten bestand häufig darin, dass sie eher in Konkurrenz zu den Angeboten der Arbeitsverwaltung standen und aufgrund einer fehlenden Verzahnung mit Anschlußmaßnahmen unklare Perspektiven für ihre Teilnehmer hatten. Nicht selten war deshalb der Eintritt in eine Jugendwerkstatt der Beginn einer mehrjährigen "Maßnahmekarriere" und nicht eines zielgerichteten Förder- und Integrationsprozesses.

Zusammengefaßt läßt sich sagen, dass die Probleme der kommunalen Aktivitäten bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in den achtziger Jahren vor allem bestanden in

- (a) fehlender Abstimmung, teilweise sogar Konkurrenz zu anderen und finanzstärkeren Akteuren in diesem Feld, insbesondere Bundesanstalt für Arbeit
- (b) fehlender langfristiger Perspektive, weil das Problem Jugendarbeitslosigkeit lange Zeit als kurzfristiges konjunkturellen Phänomen betrachtet wurde und die Bemühungen mehr auf eine Kostenverlagerung zu anderen Kostenträgern als auf den Aufbau eines lokalen Integrationssystems zielten
- (c) mangelnder Ausrichtung auf den ersten Arbeitsmarkt, da jugendhilfespezifische Sichtund Herangehensweisen diesen Schritt meist nicht beinhalteten.

Dennoch wurden in dieser Zeit viele interessante Initiativen entwickelt, Erfahrungen gesammelt und lokales know how und Strukturen aufgebaut. Gleichzeitig wurde mit dem neuen Kinderund Jugendhilfegesetz (KJHG) Anfang der neunziger Jahre ein gesetzlicher Rahmen geschaffen, der den Kommunen im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe durch den Auftrag zur Kooperation und Vernetzung der lokalen Akteure weitgehende Verantwortung und Kompetenzen hinsichtlich der beruflichen Qualifizierung und der Arbeitsmarktintegration benachteiligter junger Menschen zubilligte.

Das Bemühen um die Einhaltung der Maastricht-Kriterien, die unerwartet hohe Belastung der öffentlichen Kassen im Zuge der deutschen Vereinigung und die rasant steigende Arbeitslosigkeit mit ihren schon beschriebenen Folgen auch für die kommunalen Haushalte führten jedoch zu einer Stagnation und teilweise Rückentwicklung kommunaler Aktivitäten im Bereich der Jugendberufshilfe. Alle Akteure versuchten in dieser Phase, ihre Ausgaben soweit wie möglich auf ihre Kernaufgaben zu konzentrieren. Dies führte z.B. dazu, dass in vielen auch größeren Kommunen trotz der Möglichkeiten, die das KJHG bot und trotz der Anforderungen, die es eigentlich beinhaltete, kein hauptamtliches Personal für den Bereich der Jugendberufshilfe vorhanden war.

## 17.2. Zwang zur Kooperation: der aktuelle Trend

Aus der Not wurde jedoch vielerorts eine Tugend gemacht. Die Knappheit der Mittel zwang alle Akteure dazu, sich – im Interesse von Kostenersparnis und Synergieeffekten – über Möglichkeiten der Arbeitsteilung zu verständigen. Vor diesem Hintergrund ist es beispielsweise 1995 zu einer Empfehlung zur Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und der Bundesanstalt für Arbeit gekommen (51) und Anfang diesen Jahres

<sup>(51)</sup> vgl. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe / Bundesanstalt für Arbeit: Empfehlungen des Bundesanstalt für Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe für die Zusammenarbeit der Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit und der Träger der Jugendhilfe. Nürnberg/Bonn: 1995.

nach langen Gesprächen und Verhandlungen auch zu einer Vereinbarung zwischen dem Deutschen Städtetag und der Bundesanstalt für Arbeit. (52)

Kerngedanke dieser Kooperationsvereinbarungen ist die bessere Koordination und Abstimmung der Aktivitäten auf lokaler Ebene im Interesse der betroffenen Jugendlichen, wie dies bereits im Rahmen zahlreicher lokaler Initiativen erfolgreich praktiziert wurde.

Fast immer sind erfolgreiche lokale Initiativen in diesem Feld dadurch gekennzeichnet, dass die Qualifizierungsangebote der Schulen und der Arbeitsverwaltung durch eine Palette komplementärer und häufig zielgruppenspezifischer Angebote der Kommunen flankiert werden. Dies können sein:

- (a) niederschwellige Angebote im Vorfeld einer Qualifizierung im Übergang zwischen Schule und Beruf: Ansprache, Beratung, Orientierung, Motivation von bestimmten Zielgruppen (z.B. ausländische Mädchen), Geh-Strukturen, street work, etc.
- (b) flankierende Maßnahmen während der Teilnahme an einer Qualifizierung (individuelle Hilfs- und Unterstützungsangebote, sozialpädagogische Betreuung, betreutes Wohnen, etc.)
- (c) Angebote nach Abschluß einer Qualifizierungsmaßnahme als Hilfe beim Übergang in Beschäftigung (Beratung und Betreuung bis hin zu Erstbeschäftigung in kommunalen Beschäftigungsprojekten)

Handlungsleitfaden für alle beteiligten Akteure ist im Idealfall ein sogenannter individueller Förderplan oder auch Eingliederungsplan, d.h. eine Vereinbarung zwischen der betroffenen Person und dem Netzwerk an Institutionen, die am Prozeß der (Wieder-)Eingliederung beteiligt sind.

An einem Beispiel soll dies nachfolgend verdeutlicht werden.

## 17.3. Ausbildungsagentur Offenbach: ein Beispiel

Die Ausbildungsagentur Offenbach ist ein joint venture zwischen der Stadt Offenbach und der Bundesanstalt für Arbeit, d.h. dem örtlichen Arbeitsamt. Die beiden Partner beauftragen im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens einen lokalen Träger mit dem Aufbau und dem Betrieb der Ausbildungsagentur und entsenden eigenes Personal zur Mitarbeit in die Einrichtung.

Die Hauptaufgabe der Agentur ist die Koordination und Abstimmung der lokalen Angebote zur beruflichen Integration von Jugendlichen zum Zwecke ihrer effizienteren Nutzung. Sie richtet sich an arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene im Alter bis zu 27 Jahren, die

\_\_

<sup>(52)</sup> vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Dienstblatt-Runderlass 14/2000 vom 24. März 2000 – Empfehlungen zur Zusammenarbeit der Arbeitsämter mit den Kommunen bei der beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Nürnberg: 2000.

- (a) nach Beendigung ihrer Schulpflicht an der Hauptschule mit oder ohne formalen Schulabschluß arbeitslos geworden sind
- (b) Vollzeitberufsschüler sind und die Berufsschule nur sporadisch aufsuchen
- (c) über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen
- (d) das bestehende Ausbildungssystem nicht (mehr) nutzen können / wollen.

Diesen Zielgruppen bietet die Agentur gemäß Vereinbarung zwischen Arbeitsamt und Stadt Offenbach folgende Dienstleistungen und Maßnahmen:

- (a) Ansprache und Aktivierung von Jugendlichen, die durch die bestehenden institutionellen Angebote der Beratung und Vermittlung nicht erreicht werden, durch "aufsuchende" Arbeit
- (b) Beratung hinsichtlich der Nutzung des bestehenden Systems der Berufsberatung und der Jugendberufshilfe
- (c) Förderung der beruflichen Orientierung und Berufswahlentscheidung (z.B. durch berufsorientierende Beratung, Eignungsfeststellungsverfahren, individuelle Berufswegeplanung, Klärung des persönlichen Umfeldes, Aktivierung anderer begleitender Unterstützungssysteme)
- (d) Entwicklung von Betriebskontakten und Aufbau eines Angebotes von Praktikumsplätzen (Praktikumsstellendatei) insbesondere bei Betrieben des ersten Arbeitsmarktes für die berufliche (Erst-)Erprobung und zur Unterstützung der Vermittlung in Ausbildung
- (e) Unterstützung bei der Suche nach und der Bewerbung auf Ausbildungsstellen
- (f) Unterstützung von Jugendlichen, die keine Ausbildung anstreben, bei der Suche nach Arbeitsstellen in Zusammenarbeit mit der Arbeitsvermittlung des Arbeitsamtes
- (g) Kontinuierliche Begleitung während des gesamten Prozesses der beruflichen Orientierung bis hin zur Einmündung in eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle oder Aufnahme in eine geeignete Fördermaßnahme der Berufsberatung bzw. der Jugendberufshilfe
- (h) Evaluation der Arbeit und Entwicklung von Vorschlägen für ergänzende Maßnahmeangebote, die eine dauerhafte berufliche Integration zusätzlich unterstützen.

#### 17.4. Kommunen als Koordinatoren: ein Ausblick

Wenn man von diesem Beispiel ausgeht, läßt sich die Rolle der Kommunen bei der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher folgendermaßen zusammenfassen:

Sie sind nicht in erster Linie Kostenträger von Maßnahmen, sondern erfüllen (im Idealfall) folgende Rollen und Aufgaben:

Sie sind Architekten und Koordinatoren eines lokalen Verbundsystems von Maßnahmen, die es erlauben, für jeden Jugendlichen und mit dessen aktiver Beteiligung einen individuellen Eingliederungsplan zu entwickeln und effizient umzusetzen.

Gleichzeitig treten sie innerhalb dieses Verbundsystems aber auch als Anbieter bzw. Kostenträger komplementärer Maßnahmen auf, die die Leistungsangebote des Regelsystems verbessern (added value) bzw. Lücken im Leistungsangebot schließen. Solche komplementären Angebote können sein

- (a) niedrigschwellige Angebote mit Geh-Struktur (z.B. street-work) mit denen bestimmte Zielgruppen von Jugendlichen überhaupt erst an das Regelangebot herangeführt werden
- (b) ein Lotsensystem, das die Jugendlichen im Prozeß der Umsetzung ihres individuellen Eingliederungsplans unterstützt und ein kompetentes Eingliederungsmanagement aus einer Hand gewährleistet
- (c) individuelle Hilfsangebote wie z.B. betreutes Wohnen oder auch Schulden- oder Suchtberatung

Weiterhin können die Kommunen die Aufgabe übernehmen, Brücken zwischen den jeweiligen Maßnahmen und den örtlichen Betrieben zu schlagen, Kontakte herzustellen und Kooperationen zu unterstützen. Im Idealfall gelingt es ihnen, die örtlichen Betriebe beispielsweise über die Kammern oder die Innungen als ständige Partner in die lokalen Verbundsysteme einzubinden.

Schließlich besteht ihre Aufgabe darin, die Arbeit solcher lokalen Verbundsysteme zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher in den Kontext der kommunalen Wirtschaftsförderung und in die jeweilige lokale Entwicklungsstrategie einzubinden und damit diese Zielgruppe nicht mehr nur ausschließlich als ein Problem sondern auch als eine lokale Ressource zu sehen, die es zu entwickeln und zu nutzen gilt.

# 18. Rundtischgespräch der Akteure im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung über "Alternative Ausbildungswege"

# 18.1. "Gleichgearteter Zugang zur Ausbildung" contra "Berücksichtigung der Besonderheiten unterschiedlicher Zielgruppen".

#### Éric Fries Guggenheim (53)

Wir leben in einem sozio-ökonomischen Umfeld, das sich immer stärker ausdifferenziert. Andererseits gibt es paradoxerweise eine Reihe von Mustern, die eher in Richtung Vereinheitlichung tendieren: Wir stehen also vor dem Gegensatz Vereinheitlichung – Ausdifferenzierung. Was die Ausdifferenzierung betrifft, so ist es unbedingt erforderlich, gleiche Zugangschancen zu Ausbildungsmöglichkeiten für alle Bürger zu gewährleisten. Es gilt Ausbildungsmaßnahmen und –ansätze zu entwickeln, die an unterschiedliche Zielgruppen angepasst sind. Eine allzu starke Ausdifferenzierung kann allerdings zur Folge haben, dass die dadurch erworbenen Qualifikationen an Wert verlieren. Meine Frage an die verschiedenen hier anwesenden Partner lautet daher: Kann man allen Bürgern gleichartige Zugangschancen zur Ausbildung garantieren und dennoch den unterschiedlichen Bedürfnissen der Einzelnen Rechnung tragen?

## **Edward Tersmette** (54)

Natürlich lassen sich nicht alle der hier gestellten Fragen beantworten. Chancengleichheit, Gerechtigkeit contra Differenzierung: Hierbei handelt es sich um das alte Dilemma zwischen der Effizienz von Bildung einerseits und ihrer Ausgleichsfunktion, zwischen ökonomischen Zwängen und der Frage der sozialen Gerechtigkeit. Ganz offensichtlich bedarf es beider.

Wir leben in einer Gesellschaft, in der technologische Fortschritte und die Entwicklung des Arbeitsmarktes sich sehr rasch vollziehen, und wenn man heute im Bildungssystem scheitert, dann hat dies weit schwer wiegendere Folgen als noch vor zehn Jahren. Es ist äußerst schwierig, Anschluss an ein in Bewegung befindliches Bildungssystem zu finden, das sich von Ihnen entfernt. Doch um es mit einfachen Worten auszudrücken: Ich verstehe nicht, warum im Bildungssystem nicht das Gleiche möglich sein sollte wie im Straßenverkehr.

.

<sup>(53)</sup> Projektleiter Agora Thessaloniki – Cedefop

<sup>(54)</sup> Schulen der zweiten Chance, GD Bildung und Kultur – Europäische Kommission

Wenn man mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten auf der Autobahn fahren kann, warum kann man dann nicht im Bildungssystem in unterschiedlichem Tempo und Stil lernen?

Natürlich erfordert dies Investitionen in das Bildungssystem, finanzielle Aufwendungen, pädagogische Innovationen, usw. Zu bedenken geben möchte ich jedoch auch Folgendes, und das war ja ein wenig der Leitgedanke der Agora: Wenn wir vom lebenslangen Lernen sprechen, das von Geburt bis zum Tod, von der Wiege bis zum Grab usw. dauert, dann sind wir in gewisser Weise alle Schulversager.

Unser spanischer Kollege hat in seinem Beitrag großen Wert darauf gelegt, den Begriff Schulversagen zu definieren: Für ihn ist Schulversagen gleichbedeutend mit unvollständiger Bildung/Ausbildung. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens verfügen wir aber alle nur über eine unvollständige/unabgeschlossene Ausbildung. Wenn das Lernen bis zum Lebensende nicht aufhört, dann ergibt sich eine ganz neue Problematik. Dann ist entweder niemand mehr wirklich ein Schulversager oder jeder ist es.

Und nun muss endlich ein entsprechendes System geschaffen werden, denn es wird schon so lange davon gesprochen. Wenn man aber ein echtes System des lebenslangen Lernens einführt, dann löst sich die Frage des Schulversagens in gewisser Weise von allein. Das Schulversagen wird, um noch einmal das Beispiel von der Autobahn aufzugreifen, zur Pause auf dem Rastplatz.

### Lise Skanting (55)

Das Bild, welches Éric Fries Guggenheim während der verschiedenen Sitzungen dieser Agora gezeichnet hat, ist Ausdruck eines Vereinheitlichungstrends, und in der Tat tendiert unsere Gesellschaft zur Vereinheitlichung. Darüber hinaus beruht diese Gesellschaft aber in hohem Maße auf der Globalisierung und der Informationstechnologie. Und wir wissen alle, wohin das führen wird, nämlich einerseits zur Integration, aber anderseits auch zur Diversifizierung. Wir müssen also in einem Bereich tätig werden, der sich sowohl durch Integration als auch durch Diversifizierung auszeichnet. Wendet man dies auf die Berufsbildungssysteme an, dann wird erkennbar, dass die Politiken in diesem Bereich in neuer Weise integriert werden und dass sie gleichzeitig sehr speziell sind. Einheitlichkeit bedeutet, dass alle politischen Maßnahmen, die wir ergreifen, ein gemeinsames Ziel haben, und Differenzierung bedeutet, dass wir die Eigenheiten jeder Art von Politik und jeder Person respektieren müssen. Ich würde Ihre Frage also gern umgekehrt stellen und sagen: Vielleicht geht es hier nicht um die Frage gleicher Zugangschancen zur Bildung, sondern um die Frage, inwieweit ein gleiches Interesse an Bildung besteht. Dies ist eines der großen Probleme, die sich im Hinblick auf den Erfolg dieser neuen Gesellschaft des lebenslangen Lernens stellen, nämlich die Tatsache, dass

-

<sup>(55)</sup> DA – Dänischer Arbeitgeberverband

die große Mehrheit der Menschen keinerlei Interesse an Bildung und Ausbildung als Mittel der persönlichen Entwicklung hat.

Unser System müsste eine Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel anstreben und dies beinhaltet Anpassungsfähigkeit.

Die Beschäftigungsfähigkeit aber ist natürlich das Produkt des Schul- und Bildungssystems, während die Anpassungsfähigkeit das Produkt unseres Erwerbslebens ist; es gilt also zu erkennen, dass man beim Arbeiten lernt. In einer Institution oder auf einem Lehrgang lernt man nämlich nicht unbedingt. Es ist das Alltagsleben, in dem wir uns ständig Neues aneignen. Mag sein, dass wir hier nicht die zuvor erwähnte Fähigkeit zur Verallgemeinerung oder distanzierter Betrachtung erwerben können, doch Tatsache ist, dass wir am Arbeitsplatz etwas lernen, und daher ist es wichtig, dass Menschen einen Arbeitsplatz haben. Ich denke daher, dass noch einige andere Fragen auf die Tagesordnung gehören, die als Signale für die Bildungssysteme dienen können, denn die Tagesordnung wird nicht von den Bildungseinrichtungen aufgestellt, sondern durch aufeinander abgestimmte Politiken zur Förderung der Entwicklung der Gesellschaft(en).

Zweitens kann die Grundbildung ebenso gut außerhalb wie innerhalb der Institutionen erworben werden. Dank der Informations- und Kommunikationstechnologien wird Wissen heute nicht mehr in irgendeiner Institution als solcher nur in kleinen Dosen weitergegeben, sondern es kann auch anderswo verfügbar sein.

Drittens lernt man, wie ich bereits gesagt habe, auch durch die Arbeit und nicht nur aus Büchern und auf Lehrgängen. Genau das ist charakteristisch für unsere Gesellschaft und genau deswegen ist die Frage, inwieweit ein gleiches Interesse an Bildung besteht, von Bedeutung. Vor einigen Jahren wurde in Dänemark eine Studie über Männer um die vierzig durchgeführt. Daraus ging hervor, dass die Vierzigjährigen in Dänemark kein Interesse daran hatten, sich weiterzubilden, weil sie in der Schule schlechte Erfahrungen gemacht hatten. Und exakt hier liegt das Problem: Man kann ein Pferd zwar zur Tränke führen, aber man kann es nicht zwingen zu trinken.

# Régis Regnault (<sup>56</sup>)

Auch wenn ich Gefahr laufe, Sie zu enttäuschen, so finde ich es doch etwas frustrierend, ein so weit reichendes Thema in wenigen Minuten abzuhandeln, und dies vor allem, weil die von Ihnen gestellte Frage etwas daran vorbeigeht. Es ist sogar so, dass ich, wenn Sie mir eine Diskussion über Besonderheit und Gerechtigkeit vorschlagen, diese Begriffe am liebsten durch andere ersetzen würde. Unter Berücksichtigung der Diskussion von gestern morgen und auch

<sup>(56)</sup> Mitglied der Gewerkschaft Confédération générale du travail – Frankreich

im Lichte unserer eigenen Überlegungen geht es eher um Gleichheit als um Gerechtigkeit sowie um das Verhältnis zwischen Individuum und Kollektiv. Wenn Sie mir überdies erlauben, werde ich, da dies zudem mit dieser Frage in Zusammenhang steht, auch auf einen Redebeitrag des UNICE-Vertreters von heute morgen antworten. Ich bin mit der von ihm verwendeten Formulierung einverstanden, dass der Einzelne für seine Ausbildung allein verantwortlich ist, doch möchte ich seine Aussage unbedingt ergänzen, weil sie ansonsten unrichtig ist. Gewiss ist der Einzelne selbst für seine Ausbildung verantwortlich, doch ist es das Kollektiv, das heißt die Schule und auch das Unternehmen, die für die Bedingungen verantwortlich sind, in denen er seine Ausbildung erwerben kann.

Und genau das ist die zentrale Frage: Wozu dient die Schule? Die Schule dient natürlich der Ausbildung der künftigen Arbeitnehmer. Gerade ein Gewerkschaftsvertreter wird keinesfalls das Gegenteil behaupten. Sie dient jedoch auch noch einem größeren Ziel. Die Frage lautet daher: Wie kann sich das Kollektiv die Mittel beschaffen, mithilfe derer jeder Einzelne das dreifache, aber dennoch eine Einheit bildende Ziel erreichen kann, sich in der Gesellschaft als Bürger, als Mensch und Arbeitnehmer zu entwickeln und zu entfalten? Dieses ist heute ein ehrgeiziges Ziel, weil sich die gesellschaftlichen Bedingungen gewandelt haben, sie sind nicht mehr dieselben wie zu der Zeit, als unsere Bildungssysteme aufgebaut wurden. Und damit komme ich auch auf das zurück, was gestern über die Grenzen unseres heutigen Systems gesagt wurde. Ich glaube, dass das Bildungssystem, jedenfalls das französische System, das ich gut kenne, seine Fähigkeit bewiesen hat, die sich ihm stellenden Herausforderungen anzunehmen. Heute stößt es jedoch an eine Grenze, die in der Gesellschaft und nicht in der Schule bedingt liegt. So funktioniert heute beispielsweise die alte Aufteilung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht mehr, die dazu führte, dass über viele Jahre die allgemeine Bildung einer Elite vorbehalten blieb, während die restlichen Schüler durch negative Auslese zur beruflichen Erstausbildung hin orientiert wurden.

Heute befinden sich die Ausbildung eines Arztes und eines Facharbeiters hinsichtlich Fähigkeiten und beruflicher Kompetenz auf dem gleichen Niveau, aber auch im Hinblick auf ihren staatsbürgerlichen, demokratischen und allgemein bildenden Wert.

Welche Mittel werden also in diesem Sinne eingesetzt, welche unterschiedlichen Bildungswege angeboten, welche Verfahrensweisen erprobt?

Ich bin sehr erfreut darüber, im Verlauf dieser Agora etwas über eine Reihe solcher Erfahrungen gehört zu haben.

Welche Sachkenntnis wird eingesetzt, um die erprobten Verfahrensweisen zu nutzen, welche Maßnahmen werden ergriffen, um eine Anzahl unterschiedlicher Bildungswege anzubieten, die gleichwohl keine "Abstiegswege", sondern positive Wege sind und die erforderliche Anhebung des Qualifikations- und Ausbildungsniveaus aller ermöglichen? So sollte die Frage meiner Meinung nach eher lauten. Einheit ist nicht gleichbedeutend mit Vereinheitlichung.

#### Caroline Jones (57)

Ich bin Praktikerin, eine Frau mit Erfahrung vor Ort. Meiner Auffassung nach, und das war die Grundaussage des Redebeitrags von Wolfgang Schlegel, kommt eigentlich den lokalen Behörden eine wichtige Rolle bei der Eingliederung ausgegrenzter Personen zu. In Newport streben wir die Einrichtung einer lokalen Dienststelle an, die alle Arten von ausgegrenzten Personen in der Region betreuen soll.

Den Schulen kommt meines Erachtens nach ein großes Verdienst zu, doch sind sie häufig nicht an die Bedürfnisse der Individuen angepasst, mit denen sie arbeiten. Gewiss ist die in der Schule vermittelte Bildung sehr wichtig, doch nehmen wir uns genau jener Gruppe von Jugendlichen an, die von Ausgrenzung aus der Schule bedroht sind oder die Schule bereits abgebrochen haben. Wir kooperieren mit den Lehrern in der Schule, um Programme wie *Training Track* (Ausbildungswege) zu organisieren oder wir betreuen Jugendliche, die Probleme wie Motivations- und Disziplinlosigkeit, mangelndes Selbstwertgefühl und keinerlei Qualifikation haben. Wir stellen diese Fragen in den Mittelpunkt, Fragen, mit denen man sich in der Schule nicht befasst. Wir tun unser Bestes, um diese Probleme zu berücksichtigen, und dies müsste ermöglichen, so hoffen wir zumindest, dem Prozess der Ausgrenzung aus der Schule, von dem diese Jugendlichen bedroht sind, entgegenzuwirken, sie zur Fortsetzung ihres schulischen Bildungswegs zu befähigen. Darüber hinaus gibt es eine ganze Gruppe von Jugendlichen, die durch unsere Maßnahmen dazu ermuntert werden, ihre schulische Ausbildung wieder aufzunehmen oder gar zum ersten Mal in die Schule zu gehen, und zwar regelmäßig und kontinuierlich.

Ich glaube, dass der Zugang zu alternativen, neuen Ausbildungsmöglichkeiten von entscheidender Bedeutung ist. Dem trägt das Projekt *Nightriders – tailoring training to young lifestyle* Rechnung, das sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 24 Jahren wendet. Es handelt sich dabei in erster Linie um ein Projekt, das den Zugang zur Bildung erleichtern soll. Wir orientieren uns dabei an den Bedürfnissen des Einzelnen und insbesondere an denen von Jugendlichen. Wir verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz: Ausgehend von ihrer aktuellen Situation, arbeiten wir die Probleme heraus, die sich auf ihr Leben ausgewirkt haben. Wir arbeiten mit anderen Einrichtungen auf Gemeindeebene zusammen wie dem lokalen Berufsberatungsdienst und mit anderen Ausbildungsprogrammen, an denen die Jugendlichen teilnehmen können. Wir unterstützen sie überwiegend durch Beratung, wir begleiten sie während der von ihnen absolvierten Ausbildungsmaßnahmen und wir bieten ihnen alternative Ausbildungswege an. Was zählt, ist, unabhängig vom Resultat, dass Brücken zu der für Berufsbildung zuständigen Behörde gebaut werden.

<sup>(&</sup>lt;sup>57</sup>) Regionaler Rat Newport – Großbritannien

Zusammenfassend ist zu sagen, dass wir den Wert der Schule ehrlich anerkennen, dass wir aber auch ihre grundlegenden Schwächen sehen.

# 18.2. Kurative, kurzfristige Ausbildungsmaßnahmen contra präventive Maßnahmen

#### Éric Fries Guggenheim

Sie beginnen bereits mit der Beantwortung der zweiten Frage, die ich nun den Teilnehmern des Rundtischgesprächs stellen möchte.

Welches Verhältnis sollte zwischen kurativen, also kurzfristigen, an unmittelbaren Notwendigkeiten orientierten Maßnahmen und langfristig angelegten, präventiven Maßnahmen bestehen? Wie gelangt man von Teilantworten auf konkrete Schwierigkeiten wie die von Caroline Jones geschilderten zu einer umfassenderen Neuausrichtung der allgemeinen und beruflichen Bildung, die die Entstehung dieser konkreten Schwierigkeiten von vornherein verhindert? Ist überhaupt eine Gesellschaft vorstellbar, in der es wirklich keine konkreten Schwierigkeiten mehr gibt? Herr Tersmette hat diese Frage natürlich bereits zum Teil beantwortet: In der Gesellschaft des lebenslangen Lernens stellt sich diese Frage anders, da sich die Ausbildung hier in Etappen vollzieht und darin liegt bereits ein Teil der Antwort. Die Frage, die ich mir stelle, lautet: Wie könnten die verschiedenen Akteure an einem Prozess mitwirken, der zu einer präventiven Lösung der sich stellenden Probleme führt? Wie sollte dabei die genaue Rolle der Unternehmen, die genaue Rolle der Schule aussehen (letztere Frage haben wir bereits vorher angesprochen)? Und ist schließlich das Bildungssystem nicht viel mehr als nur die Schule? Ist das Bildungssystem nicht all das zusammen? Daher lautet also meine Frage: Wie lassen sich kurzfristige und langfristige Maßnahmen miteinander verbinden?

#### Régis Regnault

Ich werde mich einmal mehr entschuldigen müssen, doch werde ich mich eher kurz fassen, obwohl man sich Stunden mit einer Frage wie der von Ihnen gestellten beschäftigen könnte.

Teilweise habe ich das bereits in meiner Antwort auf die erste Frage getan: Was sich hier stellt, ist ein konkretes Problem. Im Zusammenhang mit der Bekämpfung des Schulversagens bzw. dem kurativen Eingreifen wird sehr häufig auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt (insbesondere die Unternehmen) hingewiesen. Ich glaube jedoch, dass es hier mehrere Diskussionsebenen gibt, die nicht vermischt werden dürfen.

Auf der ersten Ebene geht es um die Nutzung der alternierenden Ausbildung als kurative Maßnahme bei Schulversagen. Es gilt anzuerkennen, dass dies funktioniert. So belegen

statistische Angaben für Frankreich Folgendes: Je früher ein Schüler auf das berufsbildende Schulwesen hin orientiert wird, anstatt ihn eine Klasse wiederholen oder ihn an anderen kurativen Maßnahmen teilnehmen zu lassen, desto größer werden die Chancen, dass diese Orientierung erfolgreich verläuft. Dies belegt eine Studie des Ministeriums, die in diesem Schuljahr veröffentlicht wurde.

Worauf ist dies zurückzuführen? Hier gibt es mehrere Erklärungen. Die zentrale Frage für die Schule besteht darin, wie sie ihre eigene Rolle in dem Spannungsverhältnis von Wissen, der Vermittlung von Wissen sowie der Aneignung von Wissen durch die Jugendlichen und all diese Fragen begreift. Mir scheint, dass es in unserem Bildungssystem an der notwendigen Verknüpfung von Aneignen und Produzieren fehlt. Wenn man allen Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, begreiflich machen könnte, dass man nie so gut lernt wie dann, wenn man selbst nach Wissen sucht und wenn man gleichzeitig sowohl etwas produziert als auch etwas empfängt, dann wäre meines Erachtens ein großer Schritt nach vorn getan.

Nun funktioniert aber unser Bildungswesen nicht nach diesem Prinzip und die auf das Schulversagen folgende Orientierung hin zur beruflichen Erstausbildung hatte den Vorteil, eine gewisse Zahl von Jugendlichen wieder für das Lernen zu interessieren. Ich weise die Auffassung energisch zurück, dass manchen Jugendlichen das Lernen nicht liegt. Entspricht es etwa eher ihrer Persönlichkeit, wenn man sie nur arbeiten lässt? Ein solches Denken ist in der Tat engstirnig und muss überwunden werden. Die eigentliche Lehre aus dem Erfolg der beruflichen Bildung in Frankreich besteht darin, dass die Berufsbildung das Interesse der Jugendlichen am Lernen erneut weckt, indem sie ihnen eine Ausbildung anbietet, die Theorie und Praxis, Abstraktes und Konkretes, Aneignen und Produzieren miteinander verbindet. Es ist zutreffender, wenn man es so formuliert. Meiner Meinung nach kann dies in einer etwas weiter gefassten Diskussion über die notwendige Zusammenschaltung aller gesellschaftlichen Kräfte von Interesse sein. Es geht hier also, wie Sie bereits implizit in Ihrer Einleitung gesagt haben, darum, dass das Bildungssystem zu isoliert ist, um einen Auftrag zu erfüllen, der nicht allein in seiner Verantwortung liegen kann, aber der auch nicht in der Verantwortung anderer liegt, ohne dass es daran teilhätte. Ich glaube, dass man über die Entwicklung einer Zusammenarbeit nachdenken sollte, bei der das Bildungssystem eine zentrale Rolle spielen sollte, weil es in diesem Bereich großer Professionalität bedarf, aber auch eines intensiven Zusammenwirkens mit der Welt außerhalb des Bildungssystems: Dies können die Unternehmer sein, aber auch der Kulturbereich, es können die Kommunen sein (das Referat von Wolfgang Schlegel hat uns ein sehr gutes Beispiel für eine Zusammenarbeit mit den Gebietskörperschaften geliefert) oder eine Reihe von Kräften, die nicht nur jeweils eine bestimmte Rolle zu spielen haben, wie vorhin gesagt wurde, sondern die auch zusammenarbeiten müssen.

#### **Lise Skanting**

Ich stimme mit Éric Fries Guggenheim völlig darin überein, dass Bildung weit mehr ist als das Schulsystem. Bei Analyse dieser Frage ist der Druck von Seiten der heutigen Gesellschaft zu berücksichtigen. Einer der zu klärenden Aspekte ist folgender: Wer ist ein Experte und wer ist es nicht? Für gewöhnlich spricht man von Experten im Unterschied zu den restlichen beteiligten Akteuren; ich glaube jedoch, dass wir alle Experten sind, weil wir alle Wissen beisteuern und weil dieses zur Erzeugung von Qualifikationen und Kompetenzen nötig ist, die auf dem Arbeitsmarkt von Nutzen sind.

Ich weiß nicht, was Sie auf Französisch gesagt haben, doch im Englischen wurde dies mit *social players* (soziale Akteure) wiedergegeben. Natürlich sind die Sozialpartner keine *social players*, weil wir uns hier nicht auf einem Spielfeld befinden. Es geht hier um eine ernsthafte Aufgabe, zu deren Erfüllung wir einen Beitrag leisten. Die Sozialpartner sind als Experten wichtig, weil wir ein recht realistisches Bild von der Situation auf dem Arbeitsmarkt und von dem, was wir auch von den Jugendlichen und den Erwachsenen erwarten können, beisteuern.

Und wir sind der Auffassung, dass die Schulsysteme – ausnahmslos alle, bis hin zur Primarschule –sich nicht darum kümmern, was nach der Schule kommt. Sie verschließen sich in gewisser Weise dem Verständnis unserer Gesellschaft und dessen, was unsere Gesellschaft sein sollte, und genau aufgrund dessen sind die Jugendlichen verschreckt, wenn sie den Schritt von der Schule auf den Arbeitsmarkt machen, weil sie mit etwas konfrontiert werden, von dem sie noch niemals gehört haben und über das sie nichts wissen.

Meines Erachtens nach ist es wichtig, zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit zu unterscheiden. Anpassungsfähigkeit kann es nur dann geben, wenn bereits Beschäftigungsfähigkeit besteht. Daher gilt es, die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen sicherzustellen, sei es nun in einem Schulsystem der ersten oder in einem Schulsystem der zweiten Chance.

Beschäftigungsfähigkeit ist das, was man im Rahmen des Schulsystems erhält oder erwirbt. Anpassungsfähigkeit ist das, was man aus seiner täglichen Erfahrung zieht, seiner täglichen Arbeit, dem Nachdenken über den Arbeitstag, nachdem dieser beendet ist, und dem, was man im Hinblick auf seine nächste Aufgabe am Arbeitsplatz lernt.

Und wir, die Arbeitgeber, sind natürlich an einem hohen Maß an Anpassungsfähigkeit interessiert, weil ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit das beste Mittel wäre, um sozialen Zusammenhalt und Wettbewerb miteinander vereinbar zu machen.

Was jene pädagogische Methode betrifft, die darin besteht, vom Besonderen zum Allgemeineren zu schreiten, so ist zu sagen, dass sie genau dem Wesen der zweiten Chance entspricht. Doch vielleicht sollte man sich auch bemühen, die Systeme umzudrehen und diesen Jungen und Mädchen die Freude am Lernen vermitteln. Solange die Menschen keine Freude am Lernen

haben, werden sie niemals anpassungsfähig oder auch nur auf dem Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig sein.

Wir, die Akteure im Bereich der beruflichen Erstausbildung und –weiterbildung haben ein gemeinsames Ziel, für das es aber vielfältige Lösungen und unterschiedliche Modelle gibt. Und wenn ich auch sage, dass wir alle Experten sind, dann ist dennoch einzuräumen, dass keiner von uns konkrete und vorgefertigte Antworten auf die Frage hat, welches die letztlichen Ziele der Bildungssysteme sind und welche Arten von Kompetenzen und Qualifikationen wir morgen oder vielleicht sogar schon heute benötigen werden.

Keiner von uns weiß genau, welche Entwicklungen die Zukunft bringen wird. Wir müssen uns alle in einem Meer der Ungewissheit zurechtfinden, und das ist meiner Meinung nach das, was man eine Herausforderung nennt. Und es ist eine Chance, weil sich für uns neue Möglichkeiten eröffnen.

#### **Edward Tersmette**

Was die Frage von Prävention/kurativem Eingreifen betrifft, so gehe ich davon aus, dass man sich, will man sie beantworten, zunächst fragen muss, ob es überhaupt möglich ist, jede Art von Schulversagen zu vermeiden. Ich fürchte sehr, dass dies unmöglich ist, zumal in der unvollkommenen Welt, in der wir heute leben.

Das Wichtige ist, dass die zweite Chance eine echte Chance darstellt. Es ist eine Chance von hoher Qualität, eine hervorragende Chance.

Eine zweite Chance sollte keine zweite Wahl sein, eine Chance aus zweiter Hand; sie sollte nicht etwas sein, das Jugendliche dazu drängt, sich mit einem minderwertigen Bildungsweg zufrieden zu geben, sondern vielmehr maximal darauf hinwirken, dass sie ihren Weg auf der *Haupt*strasse (main street) des Lebens fortsetzen. Es müsste eine zweite Chance von erster Qualität sein.

Einige der von Éric Fries Guggenheim gestellten Fragen sind interessant. Wer sollten die Akteure sein? In dieser Beziehung sind die Äußerungen von Wolfgang Schlegel sehr zutreffend. Und wir können ein wachsendes Engagement der lokalen Behörden beobachten. Doch wäre es auch etwas gefährlich, wenn die staatlichen Bildungssysteme sich ausschließlich der Jugendlichen "der ersten Chance" annehmen würden und die Behörden auf lokaler Ebene der Jugendlichen "der zweiten Chance". Sowohl die Jugendlichen der "ersten" als auch die der "zweiten" Chance müssen von allen Akteuren unterstützt werden, die Unternehmen natürlich mit eingeschlossen, und genau das ist auch in vielen Mitgliedstaaten der Fall, wo die Unternehmen sich nicht nur an der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher beteiligen, sondern auch an den regulären Ausbildungssystemen, indem sie den Kontakt zum realen Leben, zur realen Arbeit ermöglichen, was für viele Menschen häufig sehr motivierend ist.

Was das Verhältnis zwischen Prävention und kurativem Eingreifen betrifft, so besteht augenblicklich noch kein echter Unterschied zwischen beiden. Bisweilen ist Prävention eine Art Auffangmaßnahme im Vorhinein oder ex-ante. So spricht man beispielsweise in Irland, in den angelsächsischen Ländern, von einer Strategie der frühzeitigen Intervention. Und das halte ich für sehr wichtig. Manchmal hört man Lehrer sagen, dass die Schüler mit einer Art überdrüssigem Gesichtsausdruck in der Schule erscheinen. Diese Jugendlichen sind in einem kulturellen Umfeld von niedrigem Niveau aufgewachsen, in zerrütteten Familienverhältnissen, in einem von der Allgemeinheit aufgegebenen Stadtviertel, zusammen mit einem ganz bestimmten Typ von Freunden, und all das hat sie bereits geprägt und dazu geführt, dass sie sich in eine bestimmte Richtung orientieren.

Die Eltern spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Sie sind die wichtigsten, die primären Erzieher.

Zudem ist sehr gut bekannt, dass das Gehirn von Kindern umso aufnahmefähiger ist, je jünger sie sind (vier, fünf Jahre). Und zweifellos ist es wichtig, schon sehr viel früher mit Kindern zu arbeiten, als wir es tun.

Was das Verhältnis zwischen erster und zweiter Chance betrifft, so möchte ich auch darauf hinweisen, dass wir im Rahmen der Bewegung der Schulen der zweiten Chance unbedingt das verhindern wollten, was wir als "unerwünschte Nebenwirkungen" bezeichnen.

Wenn man zu früh Maßnahmen der zweiten Chance einleitet, wenn man die Kinder in einem zu frühem Alter zu betreuen anfängt, wenn sie noch schulpflichtig sind, dann vermittelt man dem Bildungssystem leicht eine völlig falsche Botschaft: Die "Schulpflicht" ist aus unserer Sicht der Dinge nicht nur die Pflicht des Kindes/des Jugendlichen, die Schule zu besuchen, sondern auch die Pflicht des Schulsystems, sich auf die Suche nach dem Kind/Jugendlichen zu machen, wenn es/er nicht am Unterricht teilnimmt, wenn es/er der Schule fernbleibt, und es/ihn zurückzuholen.

Wenn man parallel zum Schulsystem Maßnahmen der zweiten Chance einführt, läuft man Gefahr, es dem Schulsystem leicht zu machen und ihm die Botschaft zu vermitteln, dass das System der zweiten Chance immer bereitstehen wird, um bestimmte Typen von Jugendlichen aufzufangen, und dass sich die Regelschule daher auf die anderen konzentrieren kann, die die Mühe lohnen.

Wir, die für das Programm der Kommission für die Schulen der zweiten Chance zuständig sind, haben immer gesagt, dass ein Jugendlicher sich nur dann in einem Programm der zweiten Chance entwickeln kann, wenn er das schulpflichtige Alter bereits hinter sich hat.

Schließlich möchte ich bei diesem Vergleich zwischen der Schule der ersten und der zweiten Chance außerdem darauf hinweisen, dass erstere über den sehr großen Vorteil der Anerkennung und Zertifizierung verfügt, während dies für die zahlreichen Initiativen der zweiten Chance

nicht gilt. Es gibt zahlreiche hervorragend durchgeführte Initiativen der zweiten Chance, die jedoch nicht dieselben formalen Abschlüsse ausstellen können wie die Schulen der ersten Chance. Das ist ein echtes Problem. Wenn wir versuchen, jemanden wieder in den normalen, den regulären Bildungsweg (*main stream*) einzugliedern, dann müssten wir, wie im formellen Bildungssystem, auch in der Lage sein, zu zertifizieren, dass die betreffende Person im Rahmen des regulären Bildungswegs anerkannt wird. Wir müssten die gleichen Abschlüsse und Zeugnisse ausstellen können.

In einigen Ländern ist dies möglich. Barbara Brodigan hat uns beispielsweise geschildert, dass es, wenn man mit den Nationalen beruflichen Befähigungsnachweisen (NVQ) arbeitete, möglich war, eine formale Anerkennung dieser Kompetenzen vorzunehmen. In vielen Ländern ist das jedoch nicht der Fall, und das ist ein schwer wiegendes Problem.

In den USA beispielsweise gibt es ein paralleles System. Man kann sein Abitur (*High school diploma*) in einem Gymnasium (*Highschool*) machen, aber gleichzeitig gibt es auch noch einen so genannten "Allgemeinen äquivalenten Abschluss" (*General Equivalent Diploma*), wobei es sich um eine Prüfung handelt, die man in den Gemeinden, in Bibliotheken, usw. ablegen kann. Diese Prüfung kann von verschiedenen Institutionen abgehalten werden. Und wenn man diesen Abschluss erworben hat, dann verfügt man mehr oder weniger über das gleiche Qualifikationsniveau, wie es das Abitur darstellt (Highschool Diploma). Das ist sehr wichtig und setzt eine Zusammenarbeit mit dem Bildungssystem voraus. Dies ist der Grund, weshalb unseres Erachtens nach die Initiativen der Schulen der zweiten Chance in das Bildungssystem integriert werden oder zumindest im Bildungssystem anerkannt werden sollten. Aufgrund dieser Frage der Zertifizierung.

Aber es gibt noch einen anderen Grund, der für eine solche Integration spricht, nämlich die Frage der Durchführbarkeit und der Finanzierung: Eine große Zahl dieser Projekte hängt von europäischen Mitteln, von lokaler Finanzierung, von Zuschüssen, usw. ab. Sie sind daher sehr kurzfristig angelegt und häufig gezwungen, ständig um ihren Fortbestand zu kämpfen. Es sind ums Überleben kämpfende Initiativen für ums Überleben kämpfende Kinder, und das ist in gewisser Weise eine sehr merkwürdige Kombination. Wenn die Initiativen für die zweite Chance Teil des formellen Bildungssystems sind, dann können sie die gleiche institutionell gesicherte Finanzierung wie andere Initiativen erhalten.

Allerdings droht in einem solchen Fall wieder jene ewige Tragödie, dass, sobald man etwas institutionalisiert, es häufig die gleichen Fehler entwickelt, wie sie das formelle System haben kann: Es wird bürokratisch, verliert an Flexibilität, usw. Hier gälte es eine Methode zu finden, die es erlaubt, die Vorteile einer lokalen Lösung (räumliche Nähe, Flexibilität) mit einer Anerkennung auf nationaler Ebene zu verbinden.

#### **Caroline Jones**

Was die Prävention und die Bemühungen zur Wiedereingliederung von Jugendlichen in das formale System betrifft, so wurde im Vereinigten Königreich bereits damit begonnen. Wir haben Projekte eingeleitet, wie beispielsweise "Junge Bürger" (Young citizens), in deren Rahmen wir bereits ganz früh in der Primarschule mit Kindern zu arbeiten beginnen, um ihnen ihre Rolle in der Gesellschaft bewusst zu machen sowie das, was sie selbst zu bieten haben. Und wenn sie an das denken, was sie zu bieten haben, dann laufen sie weniger Gefahr, dem System zu entfliehen.

Wenn man von diesem Gegensatz zwischen erster und zweiter Chance spricht, dann kann man sich fragen, was geschieht, wenn diese Jugendlichen im System der zweiten Chance scheitern. Wir sollten hier eher von einer neuen Gelegenheit oder alternativen Gelegenheiten sprechen, anstatt von Chancen.

Ich halte es für von entscheidender Bedeutung, dass die im System tätigen Akteure zusammenarbeiten und dass wir die Kompetenzen, die wir bieten und einsetzen können, miteinander verbinden, anstatt gegeneinander zu arbeiten. Wir haben im Rahmen des Bildungssystems viel zu bieten und wir müssen den Schulen ermöglichen, die Ressourcen, über die sie verfügen, bestmöglich zu nutzen, um der Ausgrenzung vorzubeugen, um zu vermeiden, dass sich die Jugendlichen selbst ausgrenzen. Man muss dafür sorgen, dass sie weiterhin einbezogen werden.

Ebenso ist es erforderlich, mit den Gemeinden zusammenzuarbeiten. Die Stärkung der Gemeindeebene ist eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit mit den Familien und den Menschen in den Gemeinden und für die Ermittlung ihrer Bedürfnisse und Probleme sowie für die Bereitstellung von Hilfsangeboten. Wenn also beispielsweise Jugendliche von Ausgrenzung bedroht sind, dann bieten wir alternative Ausbildungsmöglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen usw. an, weshalb eine Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung ist.

# 18.3. Die neuen Technologien als Instrument der Eingliederung und Sozialisierung contra potenzielle Risiken einer Verschärfung der Ausgrenzung

#### Éric Fries Guggenheim

Auf die Gefahr hin, eine neue Agora in der Agora zu eröffnen, werde ich eine dritte Frage zu einem Thema stellen, über das ich persönlich nicht so viel sagen möchte, weil ich altmodisch bin: Es handelt sich um die neuen Technologien (womit hier die Informations- und Kommunikationstechnologien – NIKT – gemeint sind).

Die neuen Technologien sind derzeit sehr in Mode; es wird praktisch von nichts anderem mehr gesprochen. Sogar ich arbeite heute fast nur noch mit dem Internet.

Können die neuen Technologien als Instrument der Eingliederung und Sozialisierung dienen und bringen sie umgekehrt nicht die Gefahr einer Verschärfung der Ausgrenzung mit sich? Ich war gestern sehr frappiert über das, was Jean Yves Rochex über die zentrale Rolle der Schriftlichkeit, der Schriftkultur gesagt hat. Gehen die NT auf die Schriftkultur zurück? John Yves Rochex meinte gestern: Alles ist bereits von vornherein entschieden; es gibt Menschen, die die NT im Rahmen einer Schriftkultur nutzen werden und es gibt andere, die sie dazu verwenden werden, um damit Gott weiß was, vielleicht "Krieg der Sterne", zu spielen...

Die Frage lautet daher: Sind die NT ein Instrument, das zur Entwicklung des lebenslangen Lernens beitragen kann, das auf neue Weise das Interesse neuer Zielgruppen wecken, sie vielleicht motivieren kann? Oder birgt es im Gegenteil die Gefahr in sich, nur denjenigen Menschen neue Instrumente in die Hand zu geben, die dazu Zugang haben, weil sie in entsprechend entwickelten Ländern leben oder weil sie über die nötigen finanziellen Mittel verfügen, und andere davon auszuschließen, die in Ländern leben, wo diese Technologien nicht verbreitet sind, oder die nicht über die Mittel verfügen, um sich die nötige technische Ausstattung zu beschaffen. Besteht hier also eine neue Chance oder ein neues Ausgrenzungsrisiko?

#### Régis Regnault

Das ist eine sehr gute Frage. Überdies kann man das N (für "neu") in bestimmten Bereichen fortlassen. Und dann gibt es noch das, was wir in Frankreich als TICE, das heißt Bildungstechnologien (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) bezeichnen. Das ist noch einmal etwas anderes.

Tatsächlich haben nicht alle Kinder und Jugendlichen, alle Männer, alle Frauen gleichen Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien. Und das bezieht sich nicht nur auf die technische Ausstattung, sondern hier geht es um die Probleme, die die Nutzung jedes Instruments mit sich bringt. Man kann, wie schon Äsop sagte, sowohl das Beste als auch das Schlechteste daraus machen. Ich selbst bin auch Lehrer und kann bestätigen, dass die ersten Erfahrungen, die beim Sprachenunterricht im Rahmen der Berufsausbildung gemacht wurden, sich tief eingeprägt haben. Die Lehrer wurden dadurch mit Realitäten konfrontiert, die sie zuvor vielleicht noch gar nicht richtig wahrgenommen hatten und die ihnen schonungslos die Unterschiede zwischen den vor ihnen sitzenden Schülern und auch ihre eigenen Unzulänglichkeiten bei der Handhabung eines Instruments vor Augen geführt haben. Das weckt tiefe Selbstzweifel bis hin zur Infragestellung ihres eigenen Berufs.

Gewiss ist dies nicht der einzige Grund, der die Notwendigkeit der Reflexion über den Beruf des Lehrers und Ausbilders in der heutigen Zeit verdeutlicht. Was jedoch die Informationstechnologien betrifft, so liegen die Probleme auf der Hand, sind unübersehbar.

Das ist eine erste Ebene, zu der sich Jean Yves Rochex in seinem Beitrag sehr zutreffend geäußert hat, weshalb ich nicht erneut darauf eingehen werde. Ich würde jedoch gern die Gelegenheit nutzen, um die andere Seite der neuen Technologien zu beleuchten, das heißt, ich möchte sie unter Berücksichtigung des zuvor untersuchten Aspekts der notwendigen Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt betrachten und sie in einen größeren Zusammenhang stellen, der über den Aspekt des kurativen Eingreifens hinausreicht und die notwendige Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Welten betrifft, die auch eine darüber hinausgehende Zusammenarbeit der Schule mit ihrem Umfeld umfasst.

In der Gesellschaft und insbesondere in der Arbeitswelt können wir sehr paradoxe Phänomene beobachten. So werfen die neuen Technologien die Frage nach einer Anhebung des Wissens-, Kompetenz- und Qualifikationsniveaus jedes Arbeitnehmers, jedes Betriebsangehörigen auf; gleichzeitig ermöglichen die Informations- und Kommunikationstechnologien jedoch eine Arbeitsteilung, die die Ungleichheiten verschärft. In bestimmten Branchen ist die Einführung der NIKT nicht unbedingt gleichbedeutend mit einer Weiterentwicklung der Qualifikationen und Kompetenzen und sie bringt nicht zwangsläufig eine Modernisierung der Arbeit mit sich. Genau das Gegenteil kann der Fall sein. In der Raum- und Gebäudereinigungsbranche beispielsweise haben die NIKT zu einem dramatischen Schwinden der Arbeitsrealität und der beruflichen Realität der Arbeitnehmer geführt.

Es existiert eine Arbeitsteilung einerseits zwischen Personen, von denen immer mehr Kompetenzen, die Handhabung von immer mehr Instrumenten verlangt werden, aber auch immer mehr Kompetenzen aus dem Bereich der Allgemeinbildung, um diese Instrumente bei ihrer beruflichen Tätigkeit einsetzen zu können; andererseits erfordert diese Arbeitsteilung ebenso rein ausführende Arbeitskräfte, die durch eine Tätigkeit, die kaum eine Qualifizierung oder Weiterbildung erfordert, an ein Arbeitsgerät gebunden sind.

Das ist ein wichtiger Aspekt, weil er eine tief greifende Veränderung der sozialen Landschaft bewirkt. Für uns ist das schade, weil wir von der Vorstellung ausgehen, dass die Unternehmen eine echte Rolle zu spielen haben, und nicht nur im Rahmen kurativer Maßnahmen, sondern bei der Weiterbildung insgesamt. Wenn ich von den Unternehmen spreche, dann meine ich natürlich die jeweils einzelnen Unternehmen in ihrer Gesamtheit, und die Arbeitnehmer sind deren wichtigste Akteure. Ich will den Arbeitgebern ihre Vorrechte nicht streitig machen, doch tendiert man immer zu der Annahme, dass die Unternehmen mit den Arbeitgebern gleichzusetzen sind. Ein Unternehmen, das sind in erster Linie die Arbeitnehmer, und meines Erachtens nach muss man es auf drei Ebenen betrachten:

- (a) als Produktionsstätte
- (b) als Ausbildungsstätte und Ort, an dem die Ausbildungsinhalte erarbeitet werden
- (c) als Arbeitsstätte

Die Schule, und das ist ein Punkt, der während dieser beiden Tage kaum Erwähnung gefunden hat, verfügt in der heutigen Gesellschaft nicht mehr über das Monopol auf Wissen, und zwar weder auf dessen Erarbeitung noch auf dessen Weitergabe. Sie wird sich notwendigerweise öffnen müssen, und das Unternehmen kann dann zu einem Ort der Erarbeitung von Ausbildungsinhalten werden – natürlich in Verbindung mit Qualifizierung und Beschäftigung. Das Unternehmen kann also, mittels seiner Beschäftigten, die Allgemeinheit an seinem Know-how und seiner Intelligenz teilhaben lassen.

Was dieses sehr reichhaltige Potenzial unserer Unternehmen betrifft, so stimme ich mit Herrn Tersmette darin überein, dass es möglich sein muss, mittels ganz verschiedener Ausbildungswege die gleichen Qualifikationen und Abschlüsse zu erwerben. Es ist wichtig, dass ungeachtet des jeweiligen Ausbildungsweges immer dieselben Ziele angestrebt werden und dass man sich die Frage stellt, wie man diese erreicht und wie man alle dorthin führen kann. Und hier kommt der Staat als Dienstleister ins Spiel. Nicht etwa ein etatistischer öffentlicher Dienst, wie er in früheren Zeiten vorstellbar war, gewiss nicht! Vielmehr ein demokratischer, aufgeschlossener öffentlicher Dienst, der auf Vernetzung und Zusammenarbeit ausgerichtet ist, ein öffentlicher Dienst für Bildung, Ausbildung und Beratung. Gegenwärtig erwägt man in Frankreich die Annäherung von zwei Bereichen, die sich bedauerlicherweise weit voneinander entfernt hatten: die Schulberatung auf der einen und die Berufsberatung auf der anderen Seite. Ich glaube, dass man einen umfassenden öffentlichen Beratungsdienst anstreben sollte, der sowohl Schule als auch Beschäftigung und Fortbildung abdeckt. Auch hier hätten die Unternehmen eine sehr interessante Rolle zu spielen.

Leider muss man feststellen, dass die Bedingungen, unter denen sich unsere Gesellschaft entwickelt, die Entfaltung dieses Potenzials verhindern, ja sogar das Gegenteil bewirken. Derzeit erwägen das Ministerium für das Staatliche Bildungswesen in Frankreich und sein Staatsministerium für das berufliche Bildungswesen die Annahme eines Protokolls, das von den Unternehmen und dem Ministerium unterzeichnet werden soll und das die Bedingungen für jede praktische betriebliche Ausbildung regelt, die ein Jugendlicher in einem Unternehmen absolviert. Man hat erkannt, dass Entgleisungen vorkommen, die nicht nur - wie vorher Heikki Suomalaïnen, der Vertreter der UNICE, festgestellt hat – ausschließlich durch Profitgier bedingt sind, sondern durch die heutigen Existenzbedingungen der KMU, die anderen Zwängen unterworfen sind. Sie haben ein selbstverständliches Interesse daran, junge Auszubildende einzustellen, doch verfügen sie nicht über die notwendigen Mittel zur Erfüllung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Daher kommt es zu Mitnahmeeffekten, aufgrund derer bestimmte Formen der alternierenden Ausbildung von Jugendlichen in Schule und Betrieb nicht akzeptabel sind, weil es sich um Ausbeutung handelt. Natürlich ist das nicht immer so. Glücklicherweise gibt es auch ganz anders gelagerte Fälle, in denen ein Jugendlicher in einem Unternehmen eine echte Ausbildung, eine echte Qualifikation erwirbt. Aber selbst wenn es nur einen Fall von Missbrauch gäbe, nur einen Fall, in dem die im Unternehmen absolvierte Ausbildungszeit nicht als solche bezeichnet werden kann, nur einen Fall, in dem ein Jugendlicher *in der Produktion eingesetzt* wird, ohne dass daraus er selbst und die Allgemeinheit einen Nutzen ziehen können, dann wäre dieser zu bekämpfen.

Ich glaube daher, dass man auf dieser Ebene – in Bezug auf das, was ich zu Beginn meines Redebeitrags über das Doppelgesicht der NIKT gesagt habe, das es erlaubt, alles sowie auch das Gegenteil davon damit zu machen – unbedingt die politische Grundsatzfrage nach der Nutzung dieses Instruments stellen muss: In welchem Rahmen soll diese notwendige Zusammenarbeit erfolgen?

#### **Lise Skanting**

Anders als Éric Fries Guggenheim habe ich keine Furcht, dass die Menschen ihre Zeit damit verbringen, im Internet Krieg der Sterne zu spielen. Man muss sich bewusst machen, dass all diese Spiele erfunden wurden, um das strategische Denken der jungen Anwender zu fördern. Und strategisches Denken ist genau das, was man auf dem Arbeitsmarkt braucht. Die Lehrer sollten also nicht darüber entsetzt sein, dass die Kinder und Jugendlichen im Internet oder mit Spielkonsolen Krieg der Sterne oder sonst etwas spielen. Ich habe schon häufig mit Lehrern über dieses Thema diskutiert, und niemals erkennen sie, worum es hier geht. In der Regel erklären sie, dass sie nichts mit dieser Art von "Kriegsspielen" zu tun haben wollen. Zugegeben, es sind Kriegsspiele, und wir sind alle gegen den Krieg, aber die dabei geförderte Denkweise, das rasche Erfassen, die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten oder Zielen zu wählen, ist in unserem Alltag so wichtig geworden, wenn wir mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden: Wir müssen neue Lösungen finden, wir dürfen nicht rückwärts gehen, wir müssen bei unseren Lösungen auf das aufbauen, was wir gestern erprobt haben, doch können wir nicht die gleiche Lösung anwenden wie gestern!

Die Herausforderung der IKT bringt uns auch wieder auf das zurück, was bereits vorher gesagt wurde, auf den Gegensatz zwischen Vielfalt und Einheitlichkeit. Das Internet ist eine Art Einheitssystem. Es kann von allen genutzt werden: Jeder benutzt dieselben Instrumente und Methoden, doch ist das System dennoch nicht gleichförmig, weil der Umfang der verfügbaren Informationen so gewaltig ist, dass jeder unter den verschiedenen Lösungen seinen eigenen Weg wählen kann.

Im dänischen Gesetz über die Schule, die *folkeskole*, heißt es, dass die IKT während der gesamten Schulzeit in den Unterricht integriert werden müssen. Das ist uns bislang noch nicht vollständig gelungen, aber ich bin der Meinung, dass dies eine gute Möglichkeit ist, um sicherzustellen, dass in der Schule das Berücksichtigung findet, womit die Jugendlichen nach der Schule konfrontiert sein werden.

Eigentlich glaube ich, dass die IKT unsere Kinder und Jugendlichen bereits stark geprägt haben. Vor einigen Tagen bin ich auf eine dänische Studie gestoßen, in der festgestellt wurde,

dass Mädchen nicht mehr mit Puppen spielen wollen! Welch eine Tragödie! Und die Jungen möchten nicht mehr mit Autos spielen! Eine noch größere Tragödie!

Die Spielwarenhändler haben festgestellt, dass sie jedes Jahr um ein Jahr herunter gehen müssen, dass also die Mädchen im Alter von 6 Jahren aufhören, mit Puppen zu spielen, und die Jungen ein wenig später mit Autos. Für die Spielwarenhändler ist das ein Zeichen für die Phantasiearmut der Kinder.

Das kann ich nicht verstehen. Denn müssen jene unter uns, die sich noch zurückerinnern können, nicht zugeben, dass es langweilig war, mit Puppen zu spielen? Andere Möglichkeiten hatten wir aber nicht. Heute können die Kinder im Internet surfen, haben Zugang zu einer großen Vielfalt neuer Informationen, können sich den Weg zu vielen neuen Dingen erschließen und sich mit weit interessanteren Sachen beschäftigen als es früher möglich war. Ich glaube, das ist ein sehr gutes Zeichen für die nächste Generation.

Ich bin außerdem der Meinung, dass Internet und IKT demokratische Instrumente sind. Sie stärken die Demokratie. Es reicht, wenn man lesen und schreiben kann (das Ziel aller Schulsysteme), und dann ist man in der Lage, die IKT zu benutzen. Man muss also unbedingt die Lese- und Schreibfähigkeit fördern. Leider ist diese, wie viele Studien belegen, nicht so gut entwickelt, wie gern behauptet wird, und das ist wirklich sehr betrüblich.

Die IKT sind demnach ein demokratisches Instrument, und das gilt auch für die Unternehmen. Wir sind heutzutage alle Arbeitnehmer, die Arbeitgeber mit einschlossen, die heute selbst Angestellte sind. Wir haben also ein gemeinsames Interesse daran, dass die Humanressourcen so gut wie möglich genutzt werden. Wir haben unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen, aber wir haben jedes Interesse, dass dies so gut wie möglich erfolgt. Natürlich treffen die Arbeitgeber die Entscheidungen und die Arbeitnehmer setzen sie um, aber gute Arbeitnehmer sind fähig, gute Lösungen vorzuschlagen, die von den Arbeitgebern akzeptiert werden.

Wir stehen hier also vor einer sehr komplexen Situation, und deshalb ist es so wichtig, dass die Menschen Spiele wie Krieg der Sterne spielen! Denn genau das wird am Arbeitsplatz benötigt, und zwar sowohl aus Sicht der Arbeitgeber wie auch der Arbeitnehmer, um neue Lösungen zu finden, um in knapp bemessener Zeit Entscheidungen treffen zu können, um mit unserem ganzen Geschick Lösungen für die konkreten Probleme vor Ort zu finden.

Wenn ich sage, dass die IKT das stärken, was unsere Gesellschaften zu demokratischen Gesellschaften macht, dann meine ich damit die Kompetenzen, die man von Beginn der Schule an und dann das ganze Leben lang benötigt. Man muss vor allem über diese Grundlagen verfügen, man muss in der Lage sein, etwas damit anzufangen, oder es wird niemals etwas aus einem, wie ich einmal einen Forscher sagen gehört habe. Man muss über berufliche Kompetenzen verfügen, die auf persönlichen Kompetenzen aufbauen, auf der Fähigkeit, das anzuwenden, was man gelernt hat. Wer fähig ist, das anzuwenden, was er

gelernt hat, der ist in der Lage, andere Aufgaben zusammen mit anderen Menschen in Angriff zu nehmen, die ebenfalls die Fähigkeit haben, das anzuwenden, was sie gelernt haben.

Wie Sie sehen, kann man sich nicht auf die Betonung der sozialen Kompetenzen beschränken, sondern muss auch die persönlichen Kompetenzen und die beruflichen Kompetenzen berücksichtigen. Diese drei Typen von Kompetenzen sind von gleichrangiger Bedeutung, und das gilt sowohl in Bezug auf die Beschäftigungsfähigkeit als auch in Bezug auf die Anpassungsfähigkeit.

Um wieder auf die IKT zurückzukommen: Man sollte vielleicht aufhören, von den IKT-Instrumenten zu sprechen, denn die IKT sind eine ganz neue Welt, eine neue Art zu denken, eine neue Lebensart. Hier entsteht nicht etwa ein neues Instrument für die Gesellschaft, sondern eine neue Gesellschaft an sich. Natürlich kann man beschließen, sich dieser in den Weg zu stellen, aber man kann sich auch dafür entscheiden, sich an ihre Spitze zu setzen und in schwierigen Gewässern zu paddeln. Das ist die Perspektive, die ich vorziehe.

#### **Edward Tersmette**

Ich mache mir große Sorgen um die Zukunft der dänischen Kinder. Ich glaube, wir werden sehr bald auch zu dieser Frage eine europäische Richtlinie erlassen müssen, die die Kinder dazu verpflichtet, wieder mit Autos und Puppen zu spielen. (Bitte rufen Sie jetzt nicht Ihre Nachrichtenagentur an, ich habe nur einen Scherz gemacht.)

Die neuen Technologien, das ist gewiss ein Zauberwort. Aber wenn Sie einmal an die Probleme denken, die unser Kollege Éric Fries Guggenheim mit dem Tageslichtprojektor hatte, dann wird auch deutlich, dass man die Bedeutung dieser Technologien nicht überschätzen sollte.

Das führt mich zu dem, was der Brite Charles Leadbeater, Verfasser eines Buches über das lebenslange Lernen mit dem Titel *Living on Thin Air* (Leben in dünner Luft), während einer Rede im Vereinigten Königreich gesagt hat. Er sprach von seinen Großeltern. Wenn diese sich in ihrem Zimmer, in ihrem Haus umsahen, dann konnten sie erklären, wie jeder Gegenstand funktionierte: die Uhr, wie man Wäsche wusch, usw. Wenn wir uns heute zu Hause umsehen, sind wir völlig unfähig, zu erklären, wie alles funktioniert. Wir können zwar den Fernseher einschalten, aber niemand ist wirklich in der Lage zu erklären, wie er funktioniert: Wie kommt es, dass eine unsichtbare Welle in unserem Zimmer uns mit der Fußball-Europameisterschaft verbindet? Wie kann eine unsichtbare Welle unser Hähnchen grillen? Wir wissen, wie man mit diesen Geräten arbeitet, doch wir wissen letztlich nicht, wie sie funktionieren. Das können wir nicht erklären, und wenn die Geräte defekt sind, sind wir nicht in der Lage, sie zu reparieren.

Dies ist ein interessantes Paradox. Es kann hier also nicht von einer wissensbasierten Gesellschaft die Rede sein, sondern es handelt sich um eine auf Ignoranz basierende Gesellschaft. Wir sind vollkommen ignorant und vertrauen den Fachleuten, die zu uns nach Hause kommen, um uns zu helfen, wenn dies notwendig ist.

Daher, und das ist meine erste These, müssen wir ironischerweise feststellen, dass wir trotz der Behauptung, dass die neuen Technologien uns Freiheit und Individualität schenken und dass wir vor dem Computer unseren Bildungsweg planen und alles selbst machen können, gleichzeitig fast völlig von jener handvoll Personen abhängig sind, die die Geräte reparieren können, wenn sie defekt sind, und dass wir die Instrumente, mit denen wir arbeiten, nicht wirklich verstehen. Ich glaube, dass dies ein sehr wichtiges philosophisches Problem aufwirft. Haben wir also dank der neuen Technologien mehr Selbstbestimmung gewonnen? Ich bin mir dessen nicht so sicher.

Überdies bringt die Arbeit mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (NIKT) auch negative Aspekte mit sich. Nur einige davon seien genannt: Bildung sollte auch Dialog, Interaktion, einen Erfahrungs- und Gedankenaustausch, usw. beinhalten. In der Regel spricht man aber nicht mit seinem Computer. Manche Menschen tun es zwar doch, aber das ist eher ein schlechtes Zeichen, geschieht eher dann, wenn sie die Nerven verlieren, und manchmal schreien sie dabei und werden sogar handgreiflich. Es sollte uns also eine gewisse Sorge bereiten, dass der Computer im Grunde ein Instrument zum passiven Konsum der angebotenen Information darstellt. Bildung sollte jedoch auch Dialog und Interaktion sein.

Und das führt mich zu meiner zweiten These, dass nämlich Bildung den kritischen Geist fördern und auf das Leben als Staatsbürger vorbereiten sollte.

Wir meinen die Informationsgesellschaft, wenn wir vom Internet sprechen. Aber, und hier möchte ich bewusst ein wenig provozieren, wovon sprechen wir eigentlich auf unseren Internetseiten, wenn wir die Projekte, die wir durchführen, und die Institutionen, die wir vertreten, vorstellen: Man hat es eher mit einer Gesellschaft der Propaganda und der Werbung als einer Informationsgesellschaft zu tun, wenn man das Internet als die große Informationsquelle nutzt. Und nur sehr wenige Schüler sind in der Lage zu unterscheiden, was Fakteninformation ist und was nur beschönigt, was Wunsch und was magisches Denken ist.

Drittens bin ich der Ansicht, dass durch die NIKT auch bei der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler Probleme entstehen. Da manche Schüler weit mehr Erfahrung mit der Nutzung der NIKT haben als ihr Lehrer, ergeben sich daraus für diesen insofern erhebliche Schwierigkeiten, als eigentlich er die Autorität im Klassenzimmer darstellen sollte, er derjenige sein sollte, der unterrichtet, bildet und anleitet. Folglich entstehen Probleme, wenn die Schüler sich mit dieser Technologie viel besser auskennen als ihre Lehrer und wenn diese Einzug ins Klassenzimmer hält. Hier besteht natürlich die Notwendigkeit, die Lehrer weiterzubilden.

Und in den USA, die uns hinsichtlich der Nutzung der NIKT, die dort bereits altbekannte Technologien darstellen, weit voraus sind, haben Studien gezeigt, dass die virtuellen Kontakte die realen Kontakte allmählich verdrängen. Zahlreiche Heranwachsende verbringen viel Zeit allein in ihrem Zimmer und meiden Kontakte im realen Leben.

Gleichwohl gibt es auch eine Reihe positiver Aspekte. Vorher haben wir vom Krieg der Sterne gesprochen. Damit kann Lernen Spaß machen, was meiner Meinung nach wirklich wichtig ist. Mithilfe der Multimedia-Technologien kann man Lernen und Spielen einander annähern, was im herkömmlichen Unterricht nicht möglich ist. Und das kann die Schüler wirklich fesseln und sie zum Lernen motivieren.

Vor dem Hintergrund dessen, was wir heute erörtern, sollte zudem unbedingt festgestellt werden, dass der Computer es jedem erlaubt, in seinem persönlichen Tempo und in seinem eigenen Stil zu lernen. So können Sie zum Beispiel vor dem Computer Fehler machen, ohne dass es irgendjemand sieht. Aus unseren Fehlern aber lernen wir, und am Computer können wir zwei, drei, vier Mal etwas falsch machen, bis wir es verstanden und begriffen haben, warum wir diesen Fehler gemacht haben, und das, ohne über unseren Fehler erröten zu müssen, uns anderen unterlegen zu fühlen oder gemaßregelt zu werden. Und was die zweite Chance betrifft, so liegt in den neuen Technologien meines Erachtens nach ein echtes Potenzial: Wir verfügen damit über ein Instrument, das sich an die verschiedenen Lerngeschwindigkeiten und Lernstile in einer Klasse anpassen kann.

Wägt man zuguterletzt die positiven und die negativen Seiten ab, dann gelangt man wieder zu der Frage, ob man auf die Fähigkeit der Menschheit, ihre eigenen Technologien zu meistern, vertraut oder nicht. Genau die gleiche Frage stellt sich aber auch in Zusammenhang mit der Atomenergie und der Gentechnik. Ich denke, solange wir uns bewusst sind, dass wir für die von uns entwickelten Technologien verantwortlich sind, überwiegen die positiven die negativen Seiten und müsste es uns gelingen, das negative unter Kontrolle zu halten. Aus welchem Blickwinkel sie diese Dinge sehen, hängt jedoch davon ab, ob Sie optimistisch oder pessimistisch sind.

# 19. Teilnehmerliste

Ambrogetti Francesco	CESOS – Centro di studi economici, sociali e sindacali Rom, Italien	
Bang Johannes	Ministry of Education – Kopenhagen, Dänemark	
Bogard Gerald	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes Montreuil, Frankreich	
Bouffioux Jacques	Conseil de l'Éducation et de la Formation de la Communauté Française de Belgique – Brüssel, Belgien	
Brodigan Barbara	Second Chance School – East Leeds Family Learning Centre Leeds, Vereinigtes Königreich	
Casal Bataller Joaquim	Universitat Autònoma de Barcelona – Sociologia Bellaterra (Barcelona), Spanien	
Caviglia Daniele	Libera Università degli Studi "S. Pio V" – Rom, Italien	
De Vroey Annet	Gezin & Handicap – Grimbergen, Belgien	
Drobne Jelka	Centre for Vocational Education and Training Ljubljana, Slowenien	
Fakhfakh Wahab	Confédération Force ouvrière – Paris, Frankreich	
Falgueras Ruscalleda Francesc	Consejo de Cámaras de Comercio de Catalunya – Programa E+E – Barcelona, Spanien	
Franceschetti Massimiliano	Isfol – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – Rom, Italien	
Gleeson Jim	Department of Education and Professionnal Studies College of Education – University of Limerick, Irland	
Gómez Recio Fernando	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, Spanien	
Herrero Pérez José Carlos	GEOTROPIA – Hervás, Spanien	
Jones Caroline	Newport County Borough Council Newport, S. Wales, Vereinigtes Königreich	
Lavelle Jane	Newport County Borough Council Newport, S. Wales, Vereinigtes Königreich	

Ljung Verner	Foreningen for produktionsskoler og produktionshøjskoler Vejle, Dänemark
Mönks Franz J.	CBO – Centrum voor Begaafdheidsonderzoek Katholieke Universiteit Nijmegen, Niederlande
Montedoro Claudia	ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – Rom, Italien
Nau Xavier	CFDT – Confédération Française Démocratique du Travail Paris, Frankreich
Rauti Isabella	Libera Università degli Studi "S. Pio V" – Rom, Italien
Regnault Régis	CGT – Confédération générale du Travail Montreuil, Frankreich
Rochex Jean-Yves	Université de Paris VIII, Vincennes – Saint-Denis Saint-Denis, Frankreich
Rué Paul	Europe et Société – Paris, Frankreich
Schlegel Wolfgang	INBAS – Brüssel, Belgien
Schneider Manfred	BBJ Unternehmensgruppe –Berlin, Deutschland
Schrodt Heidi	Gymnasium Rahlgasse – Wien, Österreich
Skanting Lise	Danish Employer's Confederation – Kopenhagen, Dänemark
Stefani Emmanouela	Technopolis – Thessaloniki, Griechenland
Suomalainen Heikki	Confederation of Finnish Industry and Employers Helsinki, Finnland
Tersmette Edward	Europäische Kommission – GD Bildung und Kultur Brüssel, Belgien
Vogel Thomas	Universität der Bundeswehr Hamburg – Berufs- und Arbeitspädagogik – Hamburg, Deutschland

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

#### **Agora IX**

## **Alternative Ausbildungsformen:**

Thessaloniki, 26. und 27. Juni 2000

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2002 – VI, 210 S. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 55 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0169-8

Kat.-Nr.: TI-47-02-688-DE-C

Kostenlos – 5137 DE –

PANORAMA

Bei Agora IX ging es um die paradoxen Erfolge alternativer Ausbildungsformen. Durch ihren Erfolg tragen sie zu einem immer feineren Aussieben junger (und weniger junger) Menschen, welche die Schule abgebrochen haben, und zur Entstehung einer Gruppe bei, die den Anschluss endgültig verpasst hat, bei. Was ist also zu tun, um die Gefahr des Schulabbruchs von Anfang an zu bekämpfen und jedem Bürger Zugang zu Schlüsselkompetenzen zu ermöglichen, die er dringend braucht, um seinen Platz in unserer Gesellschaft voll einnehmen zu können? Bei Agora IX konnte zwar keine Wunderlösung gefunden werden, doch zeigte dieses Seminar deutlich, dass alle "Interventionspartner" (eher als Akteure) in einem Bildungssystem mobilisiert werden müssen, das offensichtlich über das reine Schulsystem hinausgeht. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens muss es unbedingt jedem ermöglicht werden, mit unterschiedlicher Geschwindigkeit zu lemen. Dann sind noch die Voraussetzungen für dieses Lemen zu schaffen und die Mittel zu finden, um die Bürger zum Lemen zu motivieren.

# Agora IX Alternative Ausbildungsformen

Thessaloniki, 26. und 27. Juni 2000



Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pyloa) 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.eu.int Homepage: www.cedetop.eu.int Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenios - Auf Anforderung beim Cedelop erhältlich

5137 DE



Amt für Veröffentlichungen Publications.eu.int

