

PANORAMA

Agora X **Soziale und berufliche** **Orientierung und Beratung**

Thessaloniki, 19. und 20. Oktober 2000

Agora X
Soziale und berufliche Orientierung
und Beratung

Thessaloniki,
19. und 20. Oktober 2000

Cedefop Panorama series; 64

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2003

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, 2003

ISBN 92-896-0155-8

ISSN 1562-6180

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2003

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

Das Agora-Projekt stellt ein Forum dar, auf dem sich ganz unterschiedliche Gesprächspartner – Hochschullehrer und Forscher, Sozialpartner, politische Entscheidungsträger und Praktiker – zu Wort melden und auf diese Weise eine gemeinsame Sprache finden und zu einer Annäherung ihrer anfangs häufig sehr weit voneinander entfernten Positionen gelangen können.

So gesehen könnte die soziale und berufliche Orientierung und Beratung als ungeeignetes Thema für eine Agora erscheinen. Doch stellt sie nur auf den ersten Blick eine rein technische Frage dar, zu der die verschiedenen Partner schwerlich voneinander abweichende Meinungen vertreten könnten. Die große Mehrheit der Experten für soziale und berufliche Beratung würde daher wohl der Definition zustimmen, die Jean Guichard in dem französischen Beitrag zu der von Glenys Watts koordinierten Studie für die Europäische Kommission aus dem Jahre 1993 liefert:

„In der Praxis stellt die berufliche Orientierung und Beratung eine Hilfe dar, die dem Einzelnen gewährt wird, um ihm zu ermöglichen, Entscheidungen zu treffen. Sie umfasst Tätigkeiten, die Einzelpersonen (Information, Gespräche, Feststellung der Kompetenzen, Bewertung, Beratung, ...), Gruppen (Information, Betreuung, Feststellung der Kompetenzen, Bewertung, Beratung,...) und Institutionen betreffen (Einrichtung von Workshops und Verfahren zur Unterstützung der Orientierung und Beratung unter Mitarbeit von Lehrer- oder Ausbildungsteams, Entwicklung von Bewertungsverfahren, die von allen Akteuren einer Institution umgesetzt werden müssen...). Die Grundintention dieser Maßnahmen ist die Förderung der Autonomie des Einzelnen: Die betreffende Person trifft ihre eigenen Entscheidungen; die ihr zur Verfügung gestellte Hilfe soll ihr ermöglichen, zu besser durchdachten Entscheidungen zu gelangen.“⁽¹⁾

Ebenso kommt man kaum umhin, Sylvie Boursier beizupflichten, wenn sie schreibt:

„Gegenstand der beruflichen Orientierung ist die Beziehung, die ein Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt seines Lebens und in einem bestimmten sozio-ökonomischen Raum zu seiner Arbeit unterhält.“⁽²⁾

Solange es also um eine allgemeine Definition der Berufsberatung und ihres Gegenstandes geht, können wir uns im Großen und Ganzen auf einen gemeinsamen Nenner einigen.

⁽¹⁾ Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Dans Watts, A.G. et al. (Hrsg.) *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne: rapport de synthèse d'une étude effectuée à la demande de la Commission des Communautés européennes (Task-force „ressources humaines, éducation, formation, jeunesse“)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1994.

⁽²⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, Nr. 144.

Wie jedoch Serge Blanchard in seiner Einleitung zu der Sondernummer der Zeitschrift *L'orientation scolaire et professionnelle* schreibt, die sich mit *le conseil en orientation* (der beruflichen Beratung und Orientierung) befasst:

„... die grundlegende Frage, die sich bei der Berufsberatung stellt, ist die nach ihrer Zielsetzung. Sollte man versuchen, bestimmte Personen zu veranlassen, sich eine vorgegebene, fest umrissene Identität aufzubauen, oder sollte man darauf abzielen, diesen Personen dabei zu helfen, die Richtigkeit dieser von ihnen selbst aufgebauten Identität und der sich daraus ergebenden Wahrnehmung anderer in Frage zu stellen – Fragen, die mit der Bewahrung oder der Veränderung der Struktur der sozialen Beziehungen zu tun haben.

Die Frage der Berufsberatung führt daher unvermeidlich zur Beschäftigung mit politischen, philosophischen und ethischen Fragen.“

Und an diesem Punkt herrscht bereits weniger Einigkeit, so dass sich eine Diskussion entspinnen kann.

Die berufliche Orientierung und Beratung birgt nämlich einen grundlegenden, unausweichlichen Widerspruch in sich: Sie will die Ratsuchenden auf den „richtigen Weg“ bringen, aber ohne Zwang auszuüben. Josette Zarka nennt das „*das grundlegende Paradox der Berufsberatung (Einfluss nehmen – gewähren lassen)*“. ⁽³⁾

Die berufliche Orientierung und Beratung wird von Jugendlichen auf der Suche nach einem Berufs- oder Bildungsweg sehr oft als ein Selektionsprozess durch Scheitern empfunden, der anhand der Schulnoten erfolgt. Gewiss muss die Orientierung und Beratung, die die Entstehung von Wünschen begleitet, ja sogar fördert, die Realität und ihre Zwänge berücksichtigen und muss daher in der Lage sein, den Ratsuchenden Sackgassen bewusst zu machen: So schreibt Jacques Limoges „*Beraten und sich orientieren, das heißt für den Einzelnen, seinen Platz einnehmen, sich selbst bestätigen, sein Lebensprojekt verwirklichen, kurz, er selbst zu werden in der Welt, so wie sie ist, hier und jetzt*“ ⁽⁴⁾. Dies erfordert die Fähigkeit sowohl zur Traumarbeit als auch zur Trauerarbeit. Aber wie viel Raum steht für jeden dieser beiden Prozesse tatsächlich zur Verfügung?

Wie Jean Guichard zeigt, „*kann die Schule als ein strukturierter Spiegel bezeichnet werden, der dem Jugendlichen ein bestimmtes Bild seiner selbst anbietet, in dem sich dieser in gewisser Weise wiedererkennt. In diesem Sinne hat dieser strukturierte Spiegel häufig eine strukturierende Wirkung. Der wichtigste Aspekt dieses Selbstbildes (und des Bildes von den anderen), das in diesem Spiegel erscheint, ist die herausragende Leistung, wie sie in der*

⁽³⁾ Zarka, Josette. *Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels*. In *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1.

⁽⁴⁾ Limoges, Jacques. *À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle*. *Revue internationale de carriérologie*, 2000.

Schule erbracht und definiert wird“⁽⁵⁾. [...] „Ein Schulsystem [...] ist aber immer ein Klassifizierungssystem für die Schulfächer und gleichzeitig ein System zur Aufteilung der Schüler“. Folglich formt das Schulsystem „sowohl das Selbstbild der Schüler als auch ihr Bild von ihrer Zukunft. Das schulische Selbstbild, das im strukturierten Spiegel des Schulsystems entsteht, wirkt daher als mächtiges Stimulans für die Herausbildung beruflicher Neigungen“.

Die Autonomie des Einzelnen wird daher zum großen Teil durch den gesellschaftlichen und institutionellen Rahmen beschränkt, in dem er lebt; folglich unterstützt ihn die berufliche Orientierung und Beratung bei der inneren Verarbeitung seiner Situation. Der Einzelne muss erkennen und akzeptieren, dass er aufgrund seiner eigenen Stärken und Schwächen ist, was er ist, und nicht etwa aufgrund der sozio-ökonomischen Zwänge, die auf ihm lasten.

Vielleicht liegt aber genau darin die heutige Herausforderung für die berufliche Orientierung und Beratung, denn das Muster der Orientierung durch Scheitern, welches impliziert, dass Erfolg von der beruflichen Orientierung befreit, entspricht, wie Sylvie Boursier schreibt⁽⁶⁾, immer weniger den Mechanismen unserer Produktionsweise, die sich seit Ende der sechziger Jahre tiefgreifend gewandelt hat. Bis dahin waren die Qualifikationen relativ stabil und leicht zu beschreiben sowie zu kategorisieren gewesen und die Entsprechungen zwischen den schulisch erworbenen Qualifikationen und den Bedürfnissen der Wirtschaft in groben Zügen erkennbar. Seit nunmehr fast dreißig Jahren sind jedoch aufgrund der permanenten Umwälzungen im Bereich von Technik und Unternehmensstruktur Voraussagen über den Bedarf an Qualifikationen und die Zuordnung von Qualifikationen zu Arbeitsplätzen sehr viel schwieriger geworden. Überdies ist der Bedarf an Arbeitskräften ohne Qualifikation oder mit niedrigem Qualifikationsniveau sehr stark gesunken. Die Kompetenzen, die heute wenn schon nicht die gefragtesten, so doch wenigstens die am meisten geschätzten sind, sind die fachübergreifenden Fähigkeiten oder Schlüsselkompetenzen wie: Organisationstalent, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Teamarbeit, die Fähigkeit, in außergewöhnlichen oder Notsituationen adäquat zu reagieren, geistige Flexibilität, Lernfähigkeit, usw. Es ist nicht etwa so, dass hochspezialisierte Kenntnisse, eng umrissene fachliche Qualifikationen und durchführungsbezogene Kompetenzen an Bedeutung verloren hätten, weit gefehlt, doch werden die Zeiträume, innerhalb derer sich ein neuer Bedarf an diesen Kenntnissen, fachlichen Qualifikationen und/oder speziellen Kompetenzen manifestiert, immer kürzer. Dies haben beispielsweise Jean-François Germe und François Pottier feststellen können, die die Berufswege und beruflichen Pläne einer Gruppe von *Arbeitnehmern* untersucht haben, die beabsichtigten, an einer Ausbildungsmaßnahme des Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), des staatlichen Gewerbeinstituts, teilzunehmen.

⁽⁵⁾ Guichard, Jean. Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1, S. 181-212.

⁽⁶⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, Nr. 144.

„Die von den einzelnen Personen getroffenen Entscheidungen [...] beruhen weniger auf einem langfristigen Plan, sondern im Gegenteil auf aufeinanderfolgenden Entscheidungen, bei denen es sich um kurzfristige Anpassungen auf einem berufsbegleitenden Ausbildungsweg handelt. Für die Betroffenen geht es weniger darum, einen Beruf zu erlernen, der ihnen bestimmte berufliche Tätigkeiten ermöglicht, sondern vielmehr darum, ‘Positionen’ zu finden, die ihnen die bestmöglichen Chancen eröffnen, sich bietende Gelegenheiten zu ergreifen.“ ⁽⁷⁾.

Die einfache Frage, die man sich noch in den sechziger und siebziger Jahren stellen konnte – Welche Ausbildung eignet sich für welche berufliche Tätigkeit? – bereitet heute echtes Kopfzerbrechen. Und mit dieser Fragestellung – Lässt sich eine Ausbildung noch direkt einer beruflichen Tätigkeit zuordnen? – beginnt die aktuelle Agora (Sitzung I).

Diese Entwicklung hat erhebliche Konsequenzen für das Bildungssystem insgesamt: Erstausbildung, Weiterbildung, Grundbildung, Berufsbildung. Sie hat jedoch ebenso große Auswirkungen auf die Bedeutung und die Methoden der beruflichen Orientierung und Beratung. In dem Maße, wie es immer schwieriger wird, den eigenen Weg zu finden, genügt es nicht mehr, den Personen, die den entsprechenden Wunsch äußern, Beratung anzubieten; man muss ihnen auch beibringen, sich selbst zu orientieren. Da die einzelnen Ausbildungsgänge immer seltener auf eine bestimmte berufliche Tätigkeit hinführen, kann man nicht mehr davon ausgehen, dass der Ausbildungsprozess jemals abgeschlossen ist. Die Ausbildung wird zu einem permanenten Prozess, zu dem, was das Weißbuch der Europäischen Kommission *„Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“* ⁽⁸⁾ als lebenslanges Lernen bezeichnet. Und gleichzeitig wird die berufliche Orientierung und Beratung, die bis dahin einer feierlichen Entscheidung entsprach, welche zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt des Lebens getroffen wurde, zu einem permanenten Prozess, der unauflösbar mit dem Ausbildungsprozess verbunden ist. Sie wird, wie Jacques Limoges es ausdrückt, zu *„einer zutiefst bildenden und vorbeugenden Handlung“* ⁽⁹⁾.

Für Sylvie Chiousse und Patrick Werquin

„bestätigen die Arbeitsmarkttrends, die einen Zwang zu mehr Flexibilität und eine Nachfrage nach einem immer höheren Qualifikationsniveau erkennen lassen, die Notwendigkeit lebensbegleitender Beratungsleistungen, um den Betroffenen besser bei der Bewältigung der Übergangsphase zwischen Schule und Beruf und während Zeiten der Arbeitslosigkeit helfen zu können.“

⁽⁷⁾ Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s’adapter au marché? In Dupuy, Yves; Mallet, Louis (Hrsg.) *Mélanges en l’honneur du professeur Jean Vincens*. Toulouse: Presses de l’Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1998.

⁽⁸⁾ *Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1995.

⁽⁹⁾ Limoges, Jacques. À l’aube du 21^e siècle: le conseil d’orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriérologie*, 2000.

Um der Arbeitslosigkeit vorzubeugen, sollte eine Neuausrichtung der beruflichen Laufbahn während des gesamten Arbeitslebens denkbar sein. Daher ist neben dem lebensbegleitenden Lernen auch eine lebensbegleitende Berufsberatung erforderlich, die es den Menschen erleichtert, sich mit dem komplexen Gefüge der Arbeitswelt und der Ausbildung auseinander zu setzen.“ ⁽¹⁰⁾

Diese veränderte Rolle der beruflichen Orientierung und Beratung und die Veränderung der zeitlichen Dimensionen, also die Verwandlung einer genau definierten Handlung, die am Ende der Erstausbildung erfolgt, in eine permanente Aktivität, führt zu einer Erweiterung der beruflichen Orientierung und Beratung. Über den Bereich von Beruf und Ausbildung des Arbeitnehmers hinaus, geraten nun sein ganzes gesellschaftliches Umfeld und seine staatsbürgerliche Bildung ins Blickfeld. Die berufliche Orientierung und Beratung wird zu einem umfassenden und permanenten Prozess, der sich nicht mehr nur allein mit der beruflichen Planung, sondern der gesamten Lebensplanung befasst. Sylvie Chioussse und Patrick Werquin drücken dies folgendermaßen aus:

„Über die Berücksichtigung des Lebens in seiner Gesamtheit hinaus, die auf den Begriff des lebensbegleitenden Lernens verweist, muss sich der Gedanke durchsetzen, dass Berufsberatung nur sinnvoll ist, wenn sie ein breites Spektrum individueller Bedürfnisse abdeckt und ganzheitliche Strategien zur Lösung der Probleme von Ratsuchenden entwickelt.“ ⁽¹¹⁾

Mit diesem grundlegenden Wandel der beruflichen Orientierung und Beratung, dem Übergang von der Berufsberatung zur sozialen und beruflichen Beratung, wird sich die Sitzung II dieser Agora befassen.

Doch über den Gegenstand der Beratung und ihren Charakter hinaus gilt es auch, ihre Methoden und Instrumente zu betrachten, über die zudem nicht immer Übereinstimmung herrscht. Während es beispielsweise in den USA ein natürliches Kontinuum zwischen Berufsberatung, sozialer Beratung und therapeutischen Gesprächen zu geben scheint, sind die Bereiche Beratung und Therapie in Europa offenbar weit strenger voneinander getrennt, was Josette Zarka mit folgender Formulierung beschreibt: *„Die Beratung kann nur dann ihre Grenzen überwinden, wenn sie diese respektiert“* ⁽¹²⁾.

Bestimmte Instrumente scheinen für die lebenslange soziale und berufliche Beratung dennoch unbestreitbar sinnvoll und effektiv. Daher wird sich die dritte Sitzung der Agora mit der

⁽¹⁰⁾ Chioussse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Lebensbegleitende Berufsberatung: Europäische Fallstudien*. (Cedefop Panorama series; 5079). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1998, S. 61.

⁽¹¹⁾ Chioussse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Lebensbegleitende Berufsberatung: Europäische Fallstudien*. (Cedefop Panorama series; 5079). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1998, S. 55

⁽¹²⁾ Zarka, Josette. Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels. In *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1, S. 167

Analyse dieser Verfahrensweisen und/oder Instrumente befassen, wie beispielsweise der Feststellung der Kompetenzen, dem Euro ruta, den *missions locales* (örtliche Vereine zur beruflich-sozialen Eingliederung Jugendlicher) und anderen ähnlichen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen, der individuellen Betreuung, der Beratung in weltanschaulichen Fragen, usw., und wird versuchen, auf der Grundlage dieser Erfahrungen die entscheidenden Punkte zu definieren, durch die eine Maßnahme zur sozialen und beruflichen Beratung zur bewährten Verfahrensweise wird, und zwar in dem Sinne, wie wir diesen Begriff im Sprachgebrauch der europäischen Institutionen verwenden.

Die wird sich daher mit folgenden Themen befassen:

- Sitzung I: Inwieweit lässt sich eine Ausbildung einer bestimmten Beschäftigung zuordnen?
- Sitzung II: Ein ganzheitlicher Ansatz für die berufliche Orientierung und Beratung
- Sitzung III: Bewährte Verfahrensweisen im Bereich der beruflichen Orientierung und Beratung

Literatur

Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1, S. 3-26.

Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, Nr. 144.

Chioussse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Lebensbegleitende Berufsberatung: Europäische Fallstudien*. (Cedefop Panorama series; 5079). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1998.

Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? In Dupuy, Yves; Mallet, Louis (Hrsg.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Toulouse: Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1998.

Guichard, Jean. Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1, S. 181-212.

Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Dans Watts, A.G. et al. (Hrsg.) *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne: rapport de synthèse d'une étude effectuée à la demande de la Commission des Communautés européennes (Task-force „ressources humaines, éducation, formation, jeunesse“)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1994.

Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung / Europäische Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften, 1995.

Limoges, Jacques. À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriérologie*, 2000.

Zarka, Josette. Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels. In *L'orientation scolaire et professionnelle: Sondernummer: le conseil en orientation*, 2000, Bd. 29, Nr. 1, S. 141-169.

Tagesordnung der Sitzung

Donnerstag, 19. Oktober 2000

- 09.00 Begrüßung und Eröffnung der Agora-Sitzung durch Johan van Rens, Direktor des Cedefop
- 09.15 Problemstellung: Berufsberatung als bildende Handlung, Éric Fries Guggenheim, Projektleiter der Agora Thessaloniki des Cedefop

Teil I Welche Entsprechung besteht zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz?

- 09.30 Neue Ansätze beim Verhältnis Ausbildung-Beruf/Beschäftigung, Philippe Trouvé, Wirtschaftshochschule Clermont-Ferrand (Frankreich)
- 10.00 Berufsvorbereitung oder Marktanpassung, Jean-François Germe, Direktor des Centre d'études de l'emploi (Frankreich)
- 11.00 Runder Tisch der Akteure im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung:
- Der Begriff der Berufslaufbahn im 21. Jahrhundert
- Augusto Praça, Gewerkschaftsdachverband CGTP-IN (Portugal)
 - Tarja Tuominen, Beraterin für Bildungsfragen beim finnischen Arbeitgeberverband (Finnland)
 - Laura Cassio, GD für Bildung und Kultur (Europäische Kommission)
- 11.45 Allgemeine Diskussion über die Beziehung zwischen Arbeitsplatz und Ausbildung

Teil II Für einen ganzheitlichen Ansatz bei der Berufsberatung

- 14.30 Die Zielsetzung der Beratungsverfahren, Jean Guichard, Direktor des Institut national d'étude du travail e d'orientation professionnelle INETOP, CNAM (Frankreich)
- 15.00 Erwachsenenbildung als Lebensberatung, Finn Thorbjørn Hansen, Danmarks Pædagogiske Universitet – Forskningscenter for Voksenuddannelse, (Dänemark)
- 16.00 Lebensplanung durch berufliche Eingliederung, Jacques Limoges, Universität Sherbrooke (Québec/Kanada)

- 16.30 Von der Berufsberatung zur sozialen und beruflichen Orientierung und Beratung: den Menschen helfen, ihre Angst vor Autonomie zu überwinden, Charalampos Michailidis, technischer Leiter eines Privatunternehmens in Thessaloniki (Griechenland)
- 17.00 Diskussion über die Vorträge

Freitag, 20. Oktober 2000

Teil III Berufsberatungsverfahren

A – Für Jugendliche

- 09.00 Berufsfindungsbegleitung/Betreuung, Dr. Erwin Kämmerer, Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark (Österreich)
- 09.20 Bessere Berufsberatung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten – Bericht über ein Projekt, das Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten lebensbegleitende Lernkompetenz vermitteln soll – Gerlinde Hammer, Universität Bremen (Deutschland)
- 09.40 Einbindung der Lehrer in die Erstausbildungsberatung, Vibeke Nørgaard, Frederiksberg og Gladsaxe Faghojskole, Frederiksberg (Dänemark)
- 10.00 Diskussion über die Verfahrensweisen bei der Berufsberatung für Jugendliche

B – Für Erwachsene

- 11.00 Informationszentren für Arbeitslose, Piero Pirotto, Formazione 80 (Italien)
- 11.20 Euro Ruta: ein Berufsberatungsbeispiel auf Initiative einer Gewerkschaftsorganisation, Marta del Castillo, Koordinatorin des Berufsberatungsnetzwerks der Forem (Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera) des Gewerkschaftsdachverbands CC.OO (Spanien)
- 11.40 Kompetenzbilanzierung, Sylvie Boursier, Mission orientation – validation, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (Frankreich)
- 12.00 Diskussion über die Verfahrensweisen bei der Berufsberatung für Erwachsene

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Tagesordnung der Sitzung	9
Inhaltsverzeichnis	11
1. Neue Ansätze für die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung in Europa Philippe Trouvé	13
2. Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung an den Arbeitsmarkt Jean-François Germe	65
3. Die Euroguidance-Zentren Laura Giulia Cassio	73
4. Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung Jean Guichard	77
5. Existenzielle Erwachsenenberatung – wenn lebenslanges Lernen zur philosophischen Praxis wird Finn Thorbjørn Hansen	99
6. Lebensplanung durch berufliche Eingliederung Jacques Limoges	121
7. Erweiterung der Berufsbildung um soziale Aspekte: dem Menschen bei der Überwindung seiner Angst vor Willensfreiheit und Autonomie helfen Charalambos Michailidis	130
8. BerufsFindungsBegleiter/in. Ein innovatives Projekt des „Career Coaching“ für junge Menschen – Kurzdarstellung Erwin Kämmerer	141
9. Verbesserung der Berufsorientierung benachteiligter Jugendlicher – Bericht aus einem Projekt“ das diesen Jugendlichen Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen vermittelt Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke	147
10. „Der gute Rat“ bei der Begleitung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten in Berufsausbildung. Anerkennung individuell zugeschnittener Unterstützungsangebote der Ausbilder Jørgen Mørk	161

11. Berufsberatung als Instrument der sozialen Eingliederung. Theoretische Bewertung einer praktischen Erfahrung Piero Pirotto	169
12. Projekt ADAPT Euro Ruta: Ein Netz der Berufsinformation und Beratung für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen Marta Del Castillo Cobra	177
13. Kompetenzbilanzierung Sylvie Boursier	191
14. Zusammenfassung der Diskussionen Volker Koeditz	197
15. Teilnehmerliste.....	213

1. Neue Ansätze für die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung in Europa ⁽¹³⁾

Philippe Trouvé

1.1. Einleitung

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung besteht gemeinhin die Gefahr, zwei großen perspektivischen Illusionen anheim zu fallen:

- (a) Die eine Illusion bestünde darin, diese Beziehung auf reine Marktmechanismen zu reduzieren in der Annahme, dass der Arbeitsmarkt wie ein reiner, perfekter Markt funktioniere. Dieser Ansatz wurde seit vielen Jahren zwar immer wieder mehr oder weniger stark verändert und angepasst (Theorie der Arbeitnehmerbindung durch Arbeitsverträge, Leistungsanreize, leistungsorientierte Bezahlung, Leistungslöhne usw.), doch letztendlich haben die meisten Wirtschaftswissenschaftler der orthodoxen neoklassischen Denkschule die Hauptprämissen der Grundtheorie beibehalten.
- (b) Die zweite Illusion, die im französischen Kontext sehr gegenwärtig und tief verwurzelt ist, weil sie in den siebziger Jahren zur Gründung des Zentrums für Qualifikationsstudien und –forschung Cereq ⁽¹⁴⁾ geführt hat, wäre dagegen die Überhöhung der zumindest potenziellen Wirkungen institutioneller Regelungen infolge einer geplanten Aktion, die darauf abzielte, zwischen dem Beschäftigungssystem und dem Bildungs- oder Ausbildungswesen, insbesondere auf der Makroebene, eine Entsprechung herzustellen (daher heißt dieser Ansatz „Entsprechungsansatz“).

Diese beiden Illusionen stehen nur scheinbar im Widerspruch zueinander, denn die erste geht durch die Hervorhebung der Marktkräfte gleichzeitig von einem idealen Gleichgewicht zwischen dem angenommenen quantitativen und qualitativen, heutigen und künftigen Bedarf an Arbeitskräften in den Unternehmen und dem Bedarf an „Produkten“ des Bildungssystems aus. Und wenn die zweite Illusion auch auf die zumindest potenzielle Interventionsfähigkeit der Beschäftigungs- und Ausbildungspolitik abstellt, baut sie doch genauso auf der Logik von Angebot und Nachfrage auf, dem Traum eines transparenten Arbeitsmarktes und der Rationalität der Arbeitgeber, die ihren „Bedarf“ an Arbeitskräften und Qualifikationen jederzeit beschreiben können.

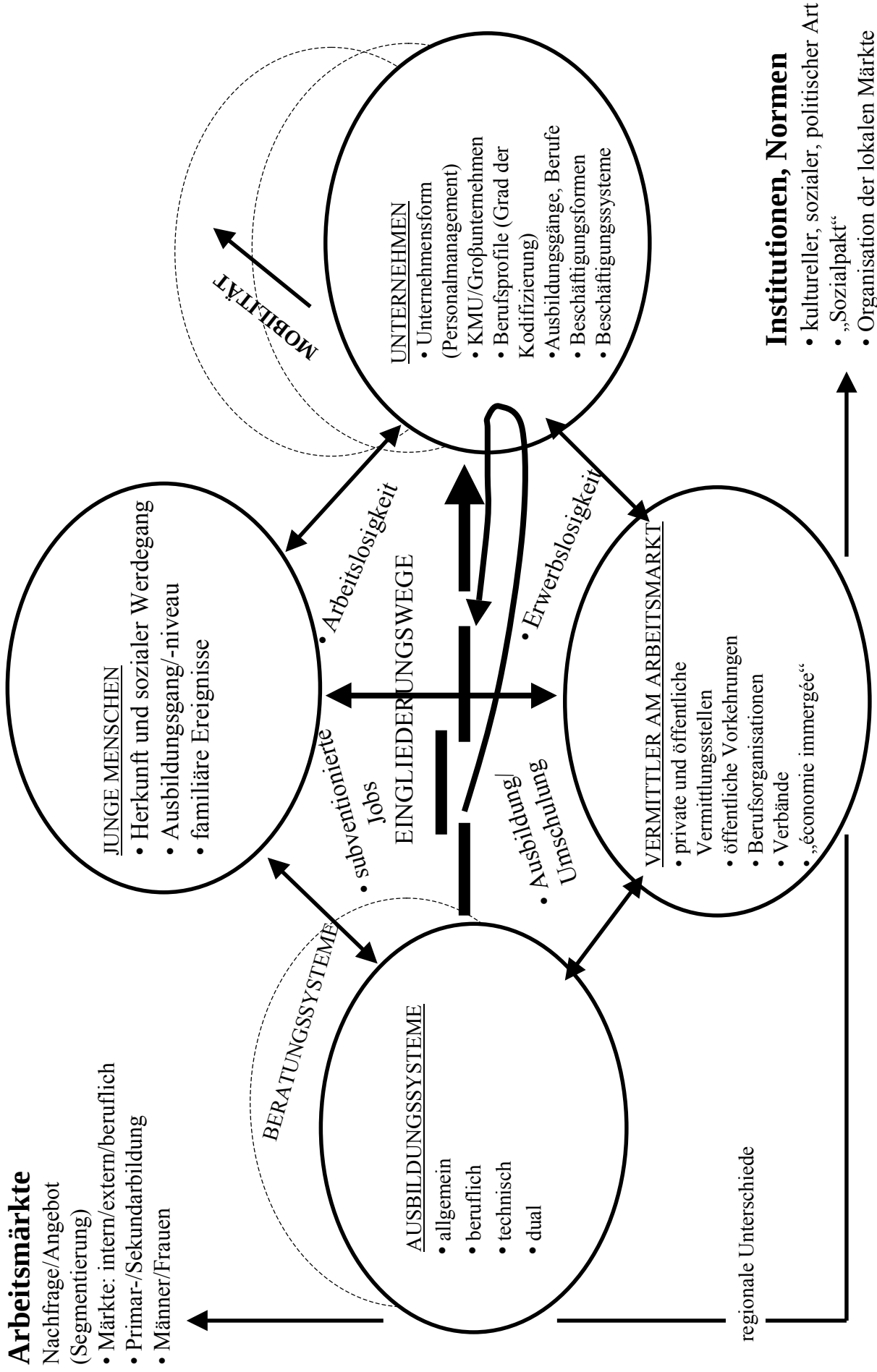
⁽¹³⁾ Diese Abhandlung ist eine überarbeitete und aktualisierte Fassung meines am 19. Oktober 2000 in Thessaloniki gehaltenen Vortrags.

⁽¹⁴⁾ Centre d’Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10 place de la Joliette, 13 567 Marseille Cedex 02, www.cereq.fr.

Die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung ist in Wirklichkeit ein dynamischer, vielschichtiger und unterbrochener Prozess. Dieser wird zwar teilweise von Marktmechanismen (auf dem Arbeitsmarkt stehen Preise, Löhne und Humankapital in ständigem Austausch...) und voluntaristischen ausbildungs- und beschäftigungspolitischen Maßnahmen bestimmt, aber auch von den Unternehmen (die nicht wie Blackboxes funktionieren, da man ihr Verhalten im Hinblick auf Ausbildung und Beschäftigung durchaus untersuchen kann), den Arbeitsvermittlungsstellen, die eine entscheidende regulierende Rolle spielen, und sogar den Jugendlichen selbst „mitgestaltet“, die ebenso Akteure sind und mit ihren Bestrebungen und Strategien das Verhältnis zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung mehr oder weniger tief und dauerhaft verändern.

Im Gegensatz zu früheren Analysen meinen wir, dass die gleichzeitige und systemische Berücksichtigung aller dieser Faktoren das wesentliche Merkmal der neuen Ansätze für die Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung sein muss, das in folgendem Schema dargestellt werden könnte: ⁽¹⁵⁾

⁽¹⁵⁾ Dieses Schema ist eine vereinfachte Darstellung. Warum sollte etwa zwischen Unternehmen im eigentlichen Sinne und anderen Arten von Produktivorganisationen (Verbänden, öffentlichen Einrichtungen, Berufsverbänden, kleinen städtischen Produktionseinrichtungen) unterschieden werden, die genauso Arbeit vermitteln und mehr oder weniger provisorische oder dauerhafte Eingliederungsorte sind. Genauso darf bei der Interpretation des Schemas keinesfalls davon ausgegangen werden, dass das Bildungs- oder Ausbildungssystem zeitlich gesehen vor dem Produktivsystem liegt, denn das Produktivsystem hat durch seinen Beitrag zur Definition beruflicher Qualifikationen und ihrer Verwendung starken Einfluss auf das Bildungs- oder Ausbildungssystem (siehe hierzu die bereits etwas älteren Arbeiten von J.-J. Silvestre, 1987).



Die Beziehung zwischen Ausbildung und Beruf/Beschäftigung: ein dynamischer, komplexer Prozess...

Ph. T. CER-ESC/CRA-Céreq Clermont (Frankreich)

Der besseren Klarheit wegen sollen die verschiedenen Bestandteile des Modells unter Betonung ihres interaktiven Zusammenhangs nacheinander vorgestellt werden. Es sei des Weiteren darauf hingewiesen, dass wir uns im Rahmen dieser Abhandlung weder mit Fragen der sozialen Eingliederung (die bekanntlich in einem eindeutigen Zusammenhang mit der beruflichen Eingliederung steht), noch an anderer Stelle aufgeworfenen Fragen der Berufsberatung im eigentlichen Sinne befassen. Absichtlich ausgeklammert haben wir auch die weiter gefasste Problematik der beruflichen Übergänge, die neben den Zeiten des Übergangs vom Bildungssystem in die berufliche Eingliederung alle Formen des Übergangs, der Mobilität und des Wechsels zwischen Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Inaktivität von Erwachsenen beinhalten, um uns schlussendlich auf den Arbeitsmarkteintritt oder Beschäftigungszugang von Jugendlichen zu konzentrieren, die das Bildungs- und Ausbildungssystem hinter sich gelassen haben.

1.2. Die Funktionsweise der europäischen Arbeitsmärkte: institutionelle Regelungen und gesellschaftliche Entwicklungen

Bevor die neue Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung untersucht werden kann, müssen zunächst einige Fragen zur Funktionsweise des Arbeitsmarktes erörtert werden, der in gewisser Hinsicht den Rahmen für diese Beziehung bildet. Selbst wenn der Begriff des „Marktes“ hier kritisiert oder relativiert werden kann, insbesondere in seiner orthodoxen neoklassischen Ausprägung, sind wir doch der Auffassung, dass der „Arbeitsmarkt“ alle Formen der Koordinierung, Allokation und Mobilisierung von Arbeitskräften im Produktivsektor abdeckt.

1.2.1. Bei der Beschäftigung eine insgesamt mittelmäßige Leistung

Bekanntlich war der Beschäftigungssektor der EU-Länder in den vergangenen zwanzig Jahren einem starken Wandel unterworfen. Im Wesentlichen zeigt sich dies am Anstieg der Dienstleistungen und der Zunahme weiblicher Arbeitskräfte, was sich besonders in einem höheren Frauenanteil auf den neu geschaffenen festen Arbeitsplätzen der letzten Jahre⁽¹⁶⁾ und der stärkeren Nachfrage nach höheren Qualifikationen niederschlägt.⁽¹⁷⁾ Doch bei allen diesen Indikatoren, wie der Arbeitslosenquote (insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit), Beschäftigungsquote und Schaffung neuer Arbeitsplätze, schneiden die Mitgliedstaaten der EU im Vergleich zu den Vereinigten Staaten und Japan mit ihrer Leistung nach wie vor insgesamt nur mittelmäßig ab (Tabelle 1).

⁽¹⁶⁾ In Italien liegt der Frauenanteil hier beispielsweise mittlerweile bei 85 %, wobei die Beschäftigungsquote von Frauen insgesamt jedoch mit nur 38 % im Jahre 1998 (Europäische Kommission, 2000) immer noch zu den niedrigsten in der Union zählt.

⁽¹⁷⁾ „Bei den geistigen, hoch qualifizierten Berufen mit Universitätsausbildung im Spitzentechnologiesektor wurde im Zeitraum 1995-2000 der stärkste Beschäftigungszuwachs verzeichnet“ (Europäische Kommission, 2001, S. 36).

Tabelle 1: Leistungsvergleich zwischen den Arbeitsmärkten in Europa und den Vereinigten Staaten

	EU		US	
	1990	1998	1990	1998
Arbeitslosenquote (Prozentsatz der Arbeitslosen an der Erwerbsbevölkerung)	7,8 %	10,1 %	5,6 %	4,2 %
Schaffung neuer Arbeitsplätze (im Schnitt pro Jahr von 1990 bis 1998)	+ 0,6 %		+ 1,3 %	
Beschäftigungsquote (Prozentsatz der Erwerbstätigen an der Gesamtbevölkerung im arbeitsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren)	59,7 %		74 %	

Abgesehen von den Durchschnittsangaben bestehen zwischen den europäischen Ländern große Unterschiede. Dies gilt für die Jugendarbeitslosigkeit, die in der EU immer noch doppelt so hoch ist wie in den Vereinigten Staaten und Japan, d.h. etwa 16 % der Erwerbsbevölkerung zwischen 15 und 24 Jahren in Europa sind arbeitslos, im Vergleich zu 8 % in den USA und Japan (2000). Doch neben den Ländern mit weiterhin sehr hoher Jugendarbeitslosigkeit (Italien und Griechenland, wo fast ein Drittel der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren keine Arbeit hat), gibt es auch Länder wie Österreich und die Niederlande, wo die Jugendarbeitslosigkeit gerade mal bei 5 % liegt. Während der Prozentsatz von Jugendlichen ohne Arbeit in Frankreich⁽¹⁸⁾, Spanien, Finnland und dem Vereinigten Königreich strukturell höher ist als die Arbeitslosenquote insgesamt, besteht in anderen Ländern, wie den Niederlanden, Dänemark, Portugal, Irland oder Österreich, kaum ein Unterschied zwischen der Jugendarbeitslosenquote und der Arbeitslosenquote insgesamt (Europäische Kommission, 2001, S. 26).

Gleiches gilt für die Beschäftigungsquote, die als guter Maßstab für die Einschätzung der Fähigkeit einer Volkswirtschaft zur Schaffung neuer Arbeitsplätze gilt. Während sich die Beschäftigungsquoten der aktivsten Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen in den einzelnen EU-Ländern immer stärker einander annähern und um die 76 % liegen, gibt es zwischen den jüngsten und den ältesten Altersgruppen in den verschiedenen Ländern nach wie vor Unterschiede, die sich teilweise sogar noch verschärfen (Europäische Kommission, 2001, S. 21). In einigen Ländern (Spanien, Portugal, Schweden, Finnland und vor allem den Niederlanden) nimmt die Beschäftigungsquote von Jugendlichen stark zu, andere Länder (z.B. Deutschland und Österreich) verzeichnen dagegen einen deutlichen Rückgang, der wahrscheinlich auf den höheren Prozentsatz von studierenden Jugendlichen zurückzuführen ist. Bei älteren

⁽¹⁸⁾ In Frankreich „stehen 70 % der 15- bis 24-Jährigen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung, sondern besuchen eine Schule oder Universität, und von den verbleibenden 30 % ist ein Viertel arbeitslos“ (Mazuy, Guitton, 1999).

Arbeitnehmern sind die Unterschiede nicht weniger ausgeprägt: während in Schweden 69 % der 55- bis 64-Jährigen noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind es in Belgien lediglich 27 %. Zwischen diesen beiden Extremen liegen Österreich, Frankreich, Italien und Luxemburg mit ihren sehr niedrigen Erwerbsquoten von 28 bis 32 % bei älteren Menschen (Europäische Kommission, 2001, S. 40). Auch die Entwicklungen über die Zeit hinweg sind sehr ausgeprägt: Finnland hat im Zeitraum 1983-1997 einen Rekord beim Rückgang der Arbeitslosigkeit unter älteren Arbeitnehmern verzeichnet, Dänemark und den Niederlanden ist es (ähnlich wie den Vereinigten Staaten) gelungen, den Anteil älterer Arbeitnehmer an der Erwerbsbevölkerung stabil zu halten oder leicht zu erhöhen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Beschäftigungsquote der verschiedenen soziodemographischen Kategorien (in %) 1983-1997

		DK	D	E	FIN	F	I	NL	S	UK	USA
Jugendliche (15-24 Jahre)	1983	52,9	51,6	35,9	51,1	36,7	31,0	38,7	60,2	-	55,6
	1997	68,2	46,9	27,0**	37,1	20,1	25,2	56,9	39,6	61,0**	68,0
Männer (55-64 Jahre)	1983	63,1	57,4	65,2	51,4	50,4	-	46,1	73,9	-	65,2
	1997	61,0	47,3	50,5	37,8	38,4	41,5	43,0	64,7	58,6	65,5

Quelle: Nach OECD, Beschäftigungsperspektiven.

** : 16-24 Jahre.

Bei diesen beiden Altersgruppen ist auf eine „französische Besonderheit“ hinzuweisen: die Erwerbs- und Beschäftigungsquoten in der Anfangs- und Endphase des Erwerbslebens gehören zu den niedrigsten in Europa. Es hat fast den Anschein, als hätten diese beiden Gruppen die Funktion eines Instruments zur Mengensteuerung auf dem Arbeitsmarkt. Während nur 34 % der Jugendlichen unter 25 Jahren erwerbstätig sind und 25 % einen Arbeitsplatz haben, waren es bei den 55- bis 64-Jährigen im Jahre 2000 32 % bzw. 29,3 % (Eurostat: Arbeitskräfteerhebung).

1.2.2. Verbreitung von Flexibilitätsmodellen und Lockerung der Beschäftigungsverhältnisse

Trotz der starken, geschichtlich überkommenen institutionellen Regulierungsmechanismen, die einen Großteil Kontinentaleuropas lange Zeit prägten, erlebten die meisten kontinental-europäischen Länder in den letzten zehn Jahren eine plötzliche Erosion der Beschäftigungsnorm (und damit wahrscheinlich der Qualität der Beschäftigung). Befristete Arbeitsverträge⁽¹⁹⁾, Teilzeitarbeit, Leiharbeit (mit Ausnahme Spaniens, Dänemarks, Irlands und des Vereinigten

⁽¹⁹⁾ Hier hat Spanien eine rasante Entwicklung erfahren: „95 % der im Jahre 1996 geschlossenen acht Millionen Arbeitsverträge waren befristet, 65 % davon hatten eine Laufzeit von unter drei Monaten“ (Ires, 2000: 87).

Königreichs) sowie verschiedene Arten staatlich geförderter Beschäftigungsverhältnisse nahmen zu. Dies geht so weit, dass heute in Frankreich fast 30 % der abhängig Beschäftigten ein „untypisches Beschäftigungsverhältnis“ haben. Unter diesen untypischen Beschäftigungsverhältnissen scheint sich die Teilzeitarbeit mit einem Anteil an der Beschäftigung in Europa von derzeit 18 % am stärksten entwickelt zu haben. Dies steht wahrscheinlich in Zusammenhang mit dem starken Zustrom weiblicher Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt, denn ein Drittel der berufstätigen Frauen arbeitet Teilzeit, bei den Männern sind es dagegen nur 6 % (Europäische Kommission, 2001:17). Wie bei jeder Flexibilisierung durch Arbeitsverträge lässt sich auch hier feststellen, dass die objektive Entwicklung und gesellschaftliche Wahrnehmung der Teilzeitarbeit von Land zu Land unterschiedlich sind. Während in Nordeuropa (Niederlande, Deutschland, Vereinigtes Königreich) „freiwillige Teilzeitarbeit vorherrschend zu sein scheint und ihr wohl viele neue Arbeitsplätze zu verdanken sind“⁽²⁰⁾, ist Teilzeitarbeit in Spanien und Belgien meist „aufgezwungen“ (Europäische Kommission, 2001, Kap. 4).

Es wäre falsch, die Entwicklung dieser „atypischen Arbeitsverhältnisse“ einfach nur mit einem fortschreitenden „Destabilisierungsprozess“, d.h. mit immer mehr unsicheren Arbeitsplätzen, gleichzusetzen.⁽²¹⁾ Auch wenn einige dieser atypischen Arbeitsformen zu einer Ausdehnung des „zweiten“ Arbeitsmarktes beitragen, so unterscheiden sich diese doch im Grad der Unsicherheit und können unter bestimmten Bedingungen sogar neue Möglichkeiten für die beruflichen Laufbahnen bieten. Im Übrigen wird diese ambivalente Interpretation heute allgemein im Zusammenhang mit dem zunehmenden Anteil von Teilzeit arbeitenden Jugendlichen in der Eingliederungsphase herangezogen. In einigen Fällen liegt der Grund für den hohen Prozentsatz Teilzeit arbeitender Jugendlicher in den Zugangsschwierigkeiten zu normalen Beschäftigungsverhältnissen (wie in Frankreich) oder in zwangsweiser Unterbeschäftigung (wie im Vereinigten Königreich), doch kann er auch auf einen allgemeinen Trend zur Fortsetzung der beruflichen Erstausbildung zurückzuführen sein (dies ist wahrscheinlich in Deutschland der Fall).

1.2.3. Die große Vielfalt institutioneller Regulierungsmechanismen

So ist festzustellen, dass die Arbeitsmärkte in Europa, abgesehen von den oben beschriebenen strukturellen Trends auf der Makroebene, sehr unterschiedlich funktionieren. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass Arbeit und Beschäftigung nicht ausschließlich von Marktmechanismen koordiniert werden. Gemäß der institutionellen Sichtweise, die wir hier vertreten, zählen diese zu den gesellschaftlich und historisch gewachsenen Regeln und Normen, welche die Regulierung der Tauschbedingungen sicherstellen. Diese mehr oder weniger kohärenten institutionellen Gefüge zeugen zu einem guten Teil nicht nur von unterschiedlichen

⁽²⁰⁾ „In den Niederlanden sind über 40 % der Arbeitnehmer freiwillig mit einem Teilzeitvertrag beschäftigt, im Vereinigten Königreich, in Schweden und Dänemark sind es 20 % bis 25 %. In Griechenland, Spanien und Italien liegt der Anteil von Teilzeitarbeitnehmern unter 10 % (Europäische Kommission, 2001: 19).

⁽²¹⁾ Gemäß der Definition von Deneuve (2001: 21) ist unter Unsicherheit des Arbeitsplatzes „ein Arbeitslosigkeitsgefährdungsgrad“ zu verstehen. Doch mehr noch: der Arbeitsplatz kann auch mit der Angst vor Arbeitsplatzverlust oder Arbeitsunzufriedenheit verbunden sein. Denn „ein atypisches Beschäftigungsverhältnis ist immer so etwas wie eine Warteschleife“.

Arbeitsmarktstrukturen, d.h. von verschiedenen Formen der Segmentierung, sondern auch von besonderen nationalen Wegen, die mit der Gesetzgebung oder aktiven beschäftigungspolitischen Maßnahmen eingeschlagen wurden, und von Verhandlungs- oder Vereinbarungslösungen, um zu Kompromissen zwischen den Sozialpartnern zu gelangen (insbesondere im Hinblick auf Produktivität, Löhne, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit).

Wegen der Vielschichtigkeit der zu berücksichtigenden Variablen ist es heute noch schwieriger, die Merkmale des institutionellen Rahmens (insbesondere den Strengegrad der Regeln) und die im Bereich der Beschäftigung letztendlich erzielte Leistung in einen eindeutigen Kausalitätszusammenhang zu stellen. So ist z.B. festzustellen, dass einige der fünf Länder mit dem stärksten Rückgang der Arbeitslosigkeit in den letzten zehn Jahren sehr flexible Regelungen (UK) oder durchschnittlich flexible Regelungen (Irland und Dänemark) beibehalten und andere wiederum relativ strenge Beschäftigungsrahmenregelungen eingeführt haben (die Niederlande in der EU und Norwegen im EWR). Daher erklärt sich das Interesse, mangels besserer Alternative auf vergleichende nationale Monographien (Ires, 2000) und mittelfristige Standardisierungen (Garonna, Rayan, 1989) zurückzugreifen, welche die Beobachtung der Arbeitsmärkte in die Analyse der Industriesysteme aufnehmen (Boyer, 1986; Brunhes, 1988; Bernard Brunhes Consultants, 1994) oder die Beobachtung der Beziehungen zwischen den Sozialpartnern (Kaisergruber, 1997; Supiot, 1999), Monographien also, die letztendlich, auch wenn sie zu reduktiv sind oder vorschnell verallgemeinern, insbesondere für Entscheidungsträger genauso viele Anregungen geben können, wie statistische Typologien, die bestehende Unterschiede zu wenig berücksichtigen, oder akrobatische wie widersprüchliche oder unzuverlässige ökonomische Rechenmodelle (siehe zu diesem Punkt die kritischen Analysen vom Ires, 2000).

Zwar steht ein „hohes Beschäftigungsniveau“ seit dem Vertrag von Amsterdam (1997) als eines der vorrangigen Ziele auf der Agenda der Europäischen Union, doch ist bei der Organisation der Arbeitsmärkte noch keine Konvergenz zu entdecken. Diese Konvergenz bildet allenfalls einen gemeinsamen politischen Horizont, wobei gleichzeitig viele verschiedenen Verfahren implizit anerkannt werden, die in den „jährlichen nationalen Aktionsplänen für Beschäftigung“ beschrieben sind.

1.2.4. Die Jugendlichen und ihre besondere Stellung auf den Arbeitsmärkten

Kein anderes Segment des Beschäftigungssystems hat so viele gemeinsame Merkmale auf europäischer Ebene und zugleich so stark ausgeprägte nationale Besonderheiten, insbesondere im Hinblick auf den Rhythmus und die Bedingungen der beruflichen Eingliederung, wie das Segment der jungen Berufsanfänger. In den meisten Ländern ist als allgemeiner Trend festzustellen, dass Jugendliche im Vergleich zu älteren erfahrenen Arbeitnehmern immer mehr Schwierigkeiten beim Beschäftigungszugang haben. Daher ist die Jugendarbeitslosigkeit hoch (abhängig vom Ausbildungsniveau), aber eher ein wiederkehrendes als ein Langzeit-

phänomen⁽²²⁾; außerdem ist die betriebs- und berufsübergreifende Mobilität unter Jugendlichen stärker ausgeprägt. Bei der Betrachtung des Arbeitsplatztyps ist festzustellen, dass Jugendliche stärker dazu neigen, eher unsichere Arbeitsplätze anzunehmen (Leiharbeit und befristete Arbeitsverträge wie etwa in Spanien, wo 80 % der befristeten Arbeitsverhältnisse auf Jugendliche und 30 % auf ältere Arbeitnehmer entfallen), unfreiwillig Teilzeit zu arbeiten (dies gilt insbesondere für junge Frauen und gering Qualifizierte) und sich mit Ausnahme von Hochschulabsolventen mehrheitlich mit niedrigsten Löhnen zufrieden geben (Cedefop/Eurostat, 2001) ... Alle diese Elemente untermauern die Theorien der Segmentierung und Selektivität atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Zeit der beruflichen Eingliederung.

In Frankreich sind diese Elemente besonders ausgeprägt und haben J. Rose (1998) zu der Aussage veranlasst, Jugendliche seien „auf dem zweiten Arbeitsmarkt, der im Wesentlichen von Mechanismen des Tauschhandels regiert wird und folglich von größerer Instabilität gekennzeichnet ist, überrepräsentiert“ und zudem „stark konzentriert auf einigen wenigen Arbeitsplätzen, von denen viele gering qualifiziert sind“. Wie E. Verdier (1996) mit seinem Begriff der „Warteschlangenarbeitslosigkeit“, der sich zugegebenermaßen auf die französische Situation bezieht, mehrmals nachgewiesen hat, sind die Jugendlichen als *Outsider* auch von den unternehmensinternen Arbeitsmärkten praktisch ausgeschlossen.

Man muss sich jedoch davor hüten, vorschnell auf einen reinen Dualismus zu schließen, nach dem Jugendliche in nur einem Segment des Arbeitsmarktes vertreten sind. Denn auch wenn Jugendliche überall in Europa sehr spezifischen Beschäftigungsformen auf dem externen Arbeitsmarkt oder den „institutionalisiertesten“ Marktsegmenten zugewiesen werden (d.h. dort, wo der Staat den meisten Einfluss ausübt), so befinden sich einige von ihnen, insbesondere die besser ausgebildeten, in einer günstigeren Lage und können manchmal in Berufsmärkte einsteigen (mit Ausnahme Griechenlands und Italiens). Innerhalb des Marktes für junge Berufsanfänger wären also Ausleseeffekte spürbar, und J. Rose stellt hier zu Recht fest, dass „das Alter der wichtigste Faktor für mehr Beschäftigungsstabilität ist“, da die Arbeitslosenquote und atypische Arbeitsverhältnisse unter Jugendlichen von 18 bis 24 Jahren stark rückläufig seien (Rose 1998, S. 169).⁽²³⁾ Eine Rolle spielten des Weiteren die Dauer der Aktivität auf dem Arbeitsmarkt, das Ausbildungsniveau und die Art der Beschäftigung in der Phase der Ersteingliederung, wie dies in den Untersuchungen von Eurostat oder in „Génération“ des Céreq regelmäßig nachgewiesen wird.

Die These der Polarisierung muss heute in Richtung einer Konzeption des Arbeitsmarkts für junge Berufseinsteiger überarbeitet werden, nach der von einer ständigen Abfolge besonderer Situationen auszugehen ist, die zur beruflichen Sozialisation von Jugendlichen wohl genauso stark beitragen wie die internen Arbeitsmärkte (Fondeur, Lefresne, 1999). Bei der Integration von Jugendlichen spielen die internen Arbeitsmärkte im Übrigen nicht immer eine derart wichtige

⁽²²⁾ Daher wird allgemein die Auffassung vertreten, dass junge Berufsanfänger eine sehr schwache Position haben, gleichzeitig aber über eine bessere Beschäftigungsfähigkeit verfügen als ältere Arbeitsuchende.

⁽²³⁾ In Frankreich verringert sich der Anteil von Jugendlichen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen von 80 % in der Gruppe der 18-Jährigen auf 15 % bei den 24-Jährigen!

Rolle, wie dies im Allgemeinen angenommen wird (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001, S. 102). Trotz konvergierender Umgestaltungsprozesse im Produktivsystem in Europa können sich die besonderen Beschäftigungsformen sowie die Beschäftigungszugangsrhythmen oder -bedingungen außerdem im Hinblick auf ihre Struktur und Bedeutung von einem Land zum anderen deutlich unterscheiden (Cedefop / Eurostat, 2001, S. 50-80).

Denn die Stellung junger Berufsanfänger auf dem Arbeitsmarkt hängt nicht nur vom Beschäftigungssystem und der allgemeinen Funktionsweise des Arbeitsmarkts ab, sondern auch von dem Niveau und Inhalt ihrer Erstausbildung, der relativen Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird (Couppié, Mansuy, 2000), und dem Aufbau der nationalen Bildungssysteme (Abschnitt 2). Gleichzeitig sind die Strukturen der beruflichen Räume in den Unternehmen (Abschnitt 3), die soziologische Laufbahn und die Strategien der Jugendlichen (Abschnitt 4) wie auch die institutionalisierten Formen der Arbeitsvermittlung (Abschnitt 5) zu berücksichtigen. Nachfolgend werden diese Aspekte der Reihe nach untersucht.

1.3. Berufs- und Lehrlingsausbildungssysteme

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Schulzeit in den meisten Mitgliedstaaten der EU verlängert, es wurden mehr Hoch-/Fachhochschulabsolventen und Facharbeiter auf den Arbeitsmarkt entlassen und die Pyramide der schulischen Qualifikationen nach oben verbreitert. Es wäre jedoch falsch, die längere Schulzeit allein den institutionellen Rahmenbedingungen zuzuschreiben, denn wahrscheinlich ist sie auch auf die „Verlängerung der Jugendzeit“ zurückzuführen, die mehr oder weniger in der gesamten EU zu beobachten ist (siehe Abschnitt 4). Auch wenn die jungen Europäer acht bis zwölf Jahre die Schule besuchen oder eine Ausbildung absolvieren müssen, „bedeutet eine kürzere Pflichtschul- oder –ausbildungszeit nicht notwendigerweise schwache Teilnahmequoten an Ausbildungen im Anschluss an die Pflichtschul- oder -ausbildungszeit“ (Cavalli, Galland, 1993, S. 188-189), weil die Schulbesuchsquote der 15- bis 19-Jährigen oft nichts mit den gesetzlichen Auflagen zu tun hat. So waren Ende der 80er Jahre z.B. die meisten 19-jährigen deutschen oder dänischen Jugendlichen noch in Voll- oder Teilzeitausbildung, obwohl die Schulpflicht mit 16 Jahren erfüllt war. Dagegen verlassen Jugendliche in Großbritannien und Portugal das Schulsystem sehr früh. Daher sollte man sich genauso mit den gesellschaftlichen Merkmalen des Verhältnisses zur Schule oder dem Schulbesuch befassen wie mit der Frage, inwieweit die Bildungssysteme Jugendliche halten und auslesen.

1.3.1. Mehr Berufsabschlussinhaber am Ende des Ausbildungssystems

Ein Blick auf die Verbreitung von Berufsabschlussinhabern in den verschiedenen Berufen (und nicht den Unternehmen oder Tätigkeitsbereichen) zeigt, dass das Ausbildungsniveau überall gleichmäßig angestiegen ist. Dies gilt sogar für nicht qualifizierte Berufe und Arbeitsuchende. Die Gründe dieser Entwicklung werden immer wieder diskutiert. Nach Auffassung einiger Theoretiker ist das höhere Ausbildungsniveau nicht so sehr auf eine

entsprechende Nachfrage des Produktivapparats, sondern auf ein immer größeres Angebot des Bildungssystems zurückzuführen. Dies ist der berühmte von den französischen Forschern des Lirhe (Mallet in Planas Hg., 1998; Béduwé, Giret, 1999) beschriebene „Angebotseffekt“, der zu Überqualifikation („overeducation“) führen kann, d.h. zu einer Qualifikation, die im Verhältnis zu den Arbeitsplatzanforderungen zu hoch ist. Nach Green, McIntosh und Vignoles (2000) sind derzeit 30 % der Arbeitskräfte in Großbritannien überqualifiziert. Dies ist umso beunruhigender, als überqualifizierte Beschäftigte mittelfristig keinen ihrer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz finden und regelmäßig schlechter bezahlt werden als Arbeitskräfte mit gleicher Ausbildung und einem ihren Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsplatz.

Es gibt jedoch auch andere Positionen, wie die in den europäischen Institutionen verbreitete Überzeugung, die auf eine „starke Nachfrage“ nach immer besser qualifiziertem Personal in einer „wissensbasierten Wirtschaft“ abstellt (Europäische Kommission, 2000, S. 56-66). So soll in den am stärksten entwickelten Ländern nicht nur der Anteil erwerbstätiger Menschen im Alter von 25 bis 64 Jahren, die über einen mindestens der Sekundarstufe II entsprechenden Schulabschluss verfügen, höher sein, sondern es wird auch davon ausgegangen, dass die Spitzentechnologiebranchen und die Branchen, in denen das höchste Ausbildungsniveau verlangt wird (F&E, Unterrichtswesen, Informatik, allgemeine Dienstleistungen für Unternehmen, Gesundheitswesen, soziale Dienste usw.), derzeit die meisten neuen Arbeitsplätze schaffen (60 % aller neuen Arbeitsplätze im Zeitraum 1995-2000). Und mehr noch: Während sich die Beschäftigungsdynamik im Wesentlichen in den hoch qualifizierten geistigen Berufen zeige, seien diese schnell wachsenden Branchen die einzigen, die auch für geringer qualifizierte Arbeitskräfte neue Arbeitsplätze schafften (Europäische Kommission, 2001:17). Darüber hinaus sei der Berufsabschluss ein guter Schutz gegen Arbeitslosigkeit und entwickle sich immer mehr zu einer (wenngleich allein nicht ausreichenden) Voraussetzung für den Zugang zu dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Berufsabschlüsse kann von Land zu Land jedoch sehr unterschiedlich sein, oft wird dem deutschen dualen System, von dem es heißt, es trage zur Herausbildung einer echten Berufsidentität bei, ein Eingliederungsmodell nach „französischem Muster“ gegenübergestellt, in dem die Berufsabschlüsse als Filter und Auslesekriterium fungierten (Verdier, 1996). Freilich sollte man sich nicht an eine ausschließlich positive Vision der Ausbildung halten und außer Acht lassen, dass Ausbildung neben ihrer aufbauenden Wirkung auch zu sozialem Ausschluss führen kann. Aber das ist wieder eine andere Geschichte ...

1.3.2. Die Beziehungen zwischen Ausbildung und Erfahrung: Dilemma oder Komplementarität?

Bekanntlich können die Eingliederungswege von Jugendlichen nach dem Verlassen des Ausbildungssystems unterschiedlich sein, auch wenn sie über dasselbe Schulbildungsniveau verfügen. Zu diesem Ergebnis kommen Studien, wie die Arbeiten von Espinasse (1994), Beduwé, Espinasse (1995) oder Degenne et alii (1994), die auf der Methode der „Muster-

berufswege“ aufbauen. Denn neben dem Ausbildungsniveau spielen Erfahrungen selbst bei Anfängern eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Qualität der Eingliederung (Espinasse, 1999). Genau hier liegt das Paradoxon des ständigen Anstiegs der Ausbildungsniveaus: die zunehmende Zahl von Berufsabschlüssen und Berufsabschlussinhabern (eine Entwicklung, die durch die starke Verknappung der Arbeitsplätze noch verstärkt wird) verunsichert die Arbeitgeber zunehmend; daher wenden sie immer mehr Auswahlkriterien an und berücksichtigen hierbei insbesondere die „Erfahrungen“ der jungen Erwerbstätigen, die hier als „in der [vorberuflichen] Praxis erworbene Kenntnisse des Einzelnen“ verstanden werden (Vincens, 1999). Deshalb ist zwischen „jungen Erwerbstätigen“ und „Anfängern“ zu unterscheiden, wobei letztere nur einen sehr provisorischen Status auf dem Arbeitsmarkt haben. Überdies wäre das Sammeln von Erfahrungen als Prozess anzusehen, der natürlich fachliche Aspekte, aber insbesondere Elemente von Kompetenz und beruflicher Sozialisation enthält, d.h. der zwar Humankapital heranbildet, aber auch erkennbare Signale beinhaltet, die mangels echter Berufsfähigkeit zumindest auf eine Beschäftigungsfähigkeit schließen lassen.

Unter diesem Gesichtspunkt kann Erfahrung eher mit einer echten Ergänzung der Ausbildung gleichgesetzt werden („integrative Erfahrung“ nach Vincens), als mit einer Alternative zur fehlenden Berufserfahrung der Außenseiter (Grasser, Rose, 2000). Daher ist ihre Rolle „untrennbar mit dem Berufsabschluss verbunden“ (Dauty, 1999, S. 80). Umgekehrt schließt der allgemeine Wert der Berufsabschlüsse, selbst wenn er so wichtig ist wie in Frankreich, die zunehmende Berücksichtigung von Erfahrungen nicht aus. Überdies haben die Fälle, in denen sich die Kompetenz der Berufsanfänger als „gemeinsames Produkt des Bildungssystems und des Produktivsystems“ (Béduwé, Espinasse, Tahar, 2000, S. 21 und 22) entwickelt hat, in den vergangenen Jahrzehnten fast überall in Europa zugenommen. Denn wie Beduwé und Giret (1999) gezeigt haben, ist die in der Schul- und Ausbildungszeit in vielfältiger Form gesammelte Arbeitserfahrung (regelmäßige oder häufige Arbeitstätigkeit, Gelegenheits- oder Saisonarbeit, Praktika oder Ferienjobs) von nicht zu unterschätzendem Wert. Sie beschleunigt die Eingliederung, verbessert den Lohn und schützt gegen Langzeitarbeitslosigkeit vor dem Berufseinstieg.

1.3.3. Gesamtleistung der beruflichen Ausbildung und Zunahme der alternierenden Ausbildung ...

Aus allen diesen Gründen unternehmen die europäischen Entscheidungsträger seit Jahren Anstrengungen, um die berufliche Ausbildung zu einer Hauptachse des Kampfes gegen Jugendarbeitslosigkeit zu machen. Tatsächlich hat sich die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in den meisten Ländern der EU allgemein als wirksam erwiesen. Nahezu ein Drittel (29 %) der jungen Europäer im Alter von 15 bis 19 Jahren ist heute in beruflichen Erstausbildung. Hinter dieser ermutigenden Angabe verbergen sich allerdings große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil von Jugendlichen in Erstausbildung ist in Österreich (55 %) und Belgien (45 %) sehr hoch, in Irland (17 %) und Portugal (12 %) um einiges niedriger und beträgt in den anderen Mitgliedstaaten der EU zwischen 20 % und 40 %.

Wie beim Anteil an Jugendlichen in beruflicher Erstausbildung bestehen auch bei der Kombination von allgemeiner und beruflicher Ausbildung enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Mitgliedstaaten herrscht die berufliche Ausbildung vor (wie in Deutschland und Österreich, wo 78 % der Schüler eine Berufsausbildung der Stufe 3 der ISCED absolvieren, in Italien sind es 73 % und in den Niederlanden 70 %). In anderen Ländern überwiegen wiederum allgemeinbildende Ausbildungsgänge, und der Anteil an Jugendlichen in einer beruflichen Ausbildung der Stufe 3 der ISCED ist entsprechend niedriger: 41 % in Spanien, 33 % in Griechenland, 23 % in Irland und Portugal. Zwischen diesen beiden Extremen liegen Frankreich mit 53 %, Dänemark und Finnland mit 54 % sowie das Vereinigte Königreich mit 58 % (Europäische Kommission, Eurostat, Cedefop, 1997).

Übersicht 1: Internationale Standardklassifikation der Bildung (ISCED)

ISCED 0 (Vorschule):	
ISCED 1 (Grundschule):	Eintritt in die Grundschule im Alter von vier bis sieben Jahren, der Grundschulbesuch ist immer obligatorisch und dauert in der Regel fünf bis sechs Jahre.
ISCED 2 (Sekundarstufe I):	Die Sekundarstufe I gehört in allen EU-Ländern zur Pflichtschulzeit. Der Abschluss der Sekundarstufe I entspricht meistens dem Ende der Vollzeitschulpflicht.
ISCED 3 (Sekundarstufe II):	Die Sekundarstufe II beginnt etwa im Alter von 14 oder 15 Jahren, sie kann eine allgemein- oder berufsbildende oder eine fachspezifische Ausrichtung haben. Der Abschluss der Sekundarstufe II bietet Zugang zur Hochschulausbildung oder bildet das Ende der Schulzeit.
ISCED 5, 6, 7 (Hochschulausbildung):	Ohne Universitätsabschluss (5) Erster Hochschulabschluss (6) Programme, die zu einem Post doc-Abschluss führen (7)

Schließlich ist festzustellen, dass berufliche Ausbildungen bei gleichwertigem Erstausbildungsniveau auf dem Arbeitsmarkt erfolgversprechender sind als allgemeinbildende Ausbildungen⁽²⁴⁾. Während 23,5 % der Jugendlichen in Europa, die nur eine allgemeinbildende Ausbildung der Stufe 0, 1 und 2 der ISCED absolviert haben, arbeitslos sind, liegt die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen, die auch eine berufliche Ausbildung durchlaufen haben, lediglich bei 11,5 % (d.h. nur halb so hoch). Eine berufliche Ausbildung scheint folglich den Einstieg in das Arbeitsleben zu beschleunigen. Dies gilt insbesondere für gering qualifizierte Jugendliche. Außerdem bietet eine Berufsausbildung bessere Einstellungsperspektiven und mehr Beschäftigungsstabilität, allerdings nicht in Griechenland, Portugal oder Spanien, wo der Anteil von Jugendlichen in allgemeiner Ausbildung der Stufe 3 der ISCED, d.h. dem Niveau, das unmittelbar an die Pflichtschulzeit anschließt, überwiegt.

⁽²⁴⁾ Schweden bildet hier jedoch eine Ausnahme, weil die berufliche Ausbildung institutionell vom Produktivsystem getrennt ist. In Schweden ist also allein das Schulwesen für eine gute berufliche Eingliederung der Jugendlichen verantwortlich.

1.3.4. ... und doch gibt es Funktionsstörungen und ständige Veränderungen

Es lässt sich jedoch nicht verkennen, dass die Systeme der Lehrlings- und Berufsausbildung unabhängig von den jeweiligen nationalen Berufswegen⁽²⁵⁾ derzeit eine Krise erleben, umfassend verändert werden oder vor einer tiefgreifenden Umgestaltung stehen. In Frankreich, wo die berufliche und technische Ausbildung traditionell keinen hohen Stellenwert genießt, sind die berufliche Grundausbildung, die mit einer ersten Berufsqualifikation abgeschlossen wird (CAP, BP), und die alternierende Ausbildung weiterhin in den Branchen mit einem hohen Anteil an Kleinstbetrieben konzentriert⁽²⁶⁾. Die Situation dort ist von massiver Fluktuation gering qualifizierter Arbeitskräfte geprägt (jährlich werden 20 % bis 30 % der Beschäftigten, d.h. im Schnitt einer von vier Erwerbstätigen, ausgetauscht), die Arbeitsbedingungen sind insgesamt eher ungünstig und das Lohnniveau niedrig. Obwohl noch 80 % der Lehrlinge eine Ausbildung auf dieser Ebene absolvieren, geht die Lehrlingsausbildung im Vergleich zu den Ausbildungsgängen auf Sekundarstufenniveau II (die mit dem kürzlich eingeführten Berufsabitur abgeschlossen werden) unausweichlich zurück, was wiederum mit einer Herabstufung im Vergleich zu den neuen Formen der Lehrlingsausbildung in Kurzstudiengängen (BTS, DUT) einhergeht und zu einer Verlängerung der allgemeinbildenden Ausbildung führt. Kurz gesagt fällt es der Lehrlingsausbildung schwer, die ihr institutionell ursprünglich zugedachte Rolle zu spielen (Trouvé, 1996). Für eine alternierende Ausbildung in Verbindung mit einem Arbeitsvertrag, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat (Qualifikations-, Anpassungs- und Orientierungsverträge), entscheiden sich vor allem Jugendliche mit Eingliederungsschwierigkeiten. Daher besteht die Gefahr, dass Jugendliche in alternierender Ausbildung auf dem zweiten Arbeitsmarkt „gefangen“ gehalten werden (Léné, 2000, S. 24). Es sind also Zweifel angebracht, ob die alternierende Ausbildung ein „echter Qualifikationsweg“ oder auch nur die „erste Stufe eines fortlaufenden Prozesses der beruflichen Eingliederung“ sein kann.

Obwohl wir, wie später noch erläutert wird (Abschnitt 3), Lénés radikalen Pessimismus nicht teilen („die Eingliederung in Branchen mit einem so genannten „externen Markt“ und starkem Personalwechsel bietet keine Perspektiven für den Zugang zu Branchen mit einem internen Markt, die weniger Arbeitskräfte einstellen“ – Idem, S. 19), wirft eine derartige Feststellung in Frankreich und den meisten anderen EU-Ländern weitreichende Fragen auf. Denn selbst in Deutschland, der Hochburg des dualen Systems, scheint die Wirksamkeit der Lehrlingsausbildung derzeit von vielen Autoren ernsthaft in Frage gestellt zu werden. Dies bestätigen wohl drei von Kucera (1997, S. 71) zitierte Untersuchungen des BIBB und des IAB. Diese Unter-

⁽²⁵⁾ Schematisch gesehen könnte man sagen, dass es in Europa zwei Ländergruppen mit spezifischen Traditionen bei der beruflichen Erstausbildung gibt: Länder, in denen die berufliche Erstausbildung seit jeher keinen hohen gesellschaftlichen Stellenwert hat (wie in Frankreich und dem Vereinigten Königreich, aber auch in Italien und Spanien), und Länder mit einem stark strukturierten System der beruflichen Erstausbildung, wo sie sich als zentraler Stützpfiler des gesamten Berufsbildungssystems durchgesetzt hat (Deutschland, Österreich, Niederlande).

⁽²⁶⁾ Kleinstbetriebe (mit weniger als 10 Beschäftigten) nehmen über 45 % der Jugendlichen in alternierender Ausbildung auf, obwohl sie nur 25 % der Arbeitsplätze insgesamt stellen. Bei der Lehrlingsausbildung ist dieses Phänomen noch ausgeprägter, da 70 % der Lehrlingsausbildungsverträge nach wie vor in Kleinstbetrieben geschlossen werden.

suchungen zeigen, dass immer weniger Erwerbstätige eine berufliche Erstausbildung absolviert haben und zudem die Diskrepanz zwischen den Inhalten der Lehrlingsausbildung und den Anforderungen in der Praxis immer größer wird. Außerdem öffnet sich eine Kluft zwischen Lehrlingen, die ihre Ausbildung in einem Großunternehmen absolviert, und denen, die nur traditionelle Kleinunternehmen kennen gelernt haben.

Neben einer extremen Konzentration auf wenige Berufe (die sich zwar von einem EU-Land zum anderen unterscheiden) wäre zudem festzustellen, dass Großunternehmen verstärkt Absolventen allgemeinbildender Ausbildungsgänge einstellten, wodurch sich die Berufsaussichten von Lehrlingen verschlechterten und qualifizierte Arbeitnehmer mit Lehrlingsausbildung einer zunehmenden Beschäftigungsinstabilität ausgesetzt wären, weil sie entweder gezwungen seien, zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn häufig den Beruf zu wechseln (nach Hennings, 1994, betrifft das 40 % der Arbeitnehmer mit Lehrlingsausbildung) oder aus den traditionellen Handwerksbranchen oder Kleinbetrieben in größere Unternehmen zu wechseln. Kurz gesagt würde die Lehrlingsausbildung damit alle Voraussetzungen für ein „selektives Abrutschen“ (Léné, 2000, S. 22) oder eine „negative Auslese“ erfüllen (Kucera, 1997, S. 69).

1.3.5. Immer engere Verbindungen zwischen Beschäftigungs- und Ausbildungspolitik

Die verschiedenen Ausbildungsreformen, die vor kurzem in Frankreich und Deutschland, aber auch im Vereinigten Königreich, Spanien und Italien durchgeführt wurden (Aventur, Möbus, 1999), sind teilweise durch diese Funktionsstörungen begründet. In den meisten Fällen lassen sich ausbildungspolitische Maßnahmen immer weniger von beschäftigungspolitischen Maßnahmen trennen. Daher gelangte Léné zu der Feststellung, dass die alternierende Ausbildung in gewisser Hinsicht einem atypischen Beschäftigungsverhältnis ähnele und ein kurzfristiges Personalmanagement ermögliche (2000, S. 23). Gleichzeitig wird der Zusammenhang zwischen der Eingliederung von Jugendlichen und der Flexibilisierung des Beschäftigungsstatus immer offensichtlicher (Lefresne, 1999). Ein echtes Hin und Her: Während die erste Ländergruppe versucht, den Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung durch eine Annäherung zwischen Schule und Unternehmen zu verbessern, hat die zweite Gruppe die Arbeitgeber verpflichtet auszubilden, wenn sie Einstellungsbeihilfen in Anspruch nehmen wollen. Daher muss ernsthaft untersucht werden, wie sich die Unternehmen den Jugendlichen gegenüber verhalten und welche Einstellungskriterien sie anwenden. Diese Kriterien sind nämlich nur eine Dimension des Einstellungs- und Ausbildungsverhaltens der Unternehmen und ihrer Art der Arbeitskräftemobilisierung allgemein (Trouvé, 2001). Bei dieser Untersuchung sollen die Verbindungen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung (von der junge Berufsanfänger profitieren können, selbst wenn es im Sinne einer „zweiten Chance“ wäre) und zwischen Weiterbildung und den in zahlreichen ehrgeizigen europäischen Vergleichsstudien erwähnten beruflichen Übergangsphasen nicht berücksichtigt werden (Aventur, Möbus, 1999).

1.4. Die Rolle der Branchen und Unternehmen bei der Berufsraumgestaltung

An dieser Stelle sollte nun näher untersucht werden, wie sich die Unternehmen verhalten und damit den Arbeitsmarkt sowie den Eingliederungsprozess von Jugendlichen gestalten. Ein zu deterministischer oder durch „die Arbeitsmärkte“ begründeter makroökonomischer Ansatz könnte vergessen lassen, dass Unternehmen keine einfachen Blackboxes oder Orte zur Verwertung von Humankapital sind, sondern Akteure, die Arbeitsplätze gestalten und Arbeitskräfte nach Fähigkeiten einstufen, die sie ihnen selbst zugeordnet haben. Zuvor bedarf es jedoch einer Auseinandersetzung mit einem enorm umfangreichen Korpus von Arbeiten, die sowohl die Bedeutung der Brancheneffekte (Le Minez, Marchand, Minni, 1998; Mansuy, Thireau, 1999) oder der nach dem Überlappingsgrad von Aktivität und Betriebsgröße definierten „Produktivsegmente“ (Moncel, 2001) hervorhoben, als auch auf die Eingliederung von Jugendlichen unter gewerblichen oder beruflichen Gesichtspunkten abstellten (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996; Cedefop/Eurostat, 2001, S. 74) oder die Verfahren der Unternehmen zur Einstellung von Jugendlichen untersuchten (Lochet, 1997). Einige dieser Forschungsarbeiten waren sehr breit angelegt und berücksichtigten alle Formen der Mobilisierung von Arbeitskräften in allen Unternehmenstypen (Moncel, 1996; Gazier, 1993), andere beschränkten sich auf Kleinunternehmen (Trouvé, 1999; Michun, 2002) oder Kleinstbetriebe (Bentabet, Michun, Trouvé, 2001), in denen in ganz Europa die Eingliederung von Jugendlichen vorrangig stattfindet.

In dieser Abhandlung geht es weniger darum, alle einschlägigen Forschungsarbeiten detailliert aufzuführen. Es sollen vielmehr einige Leitgedanken und gleichzeitig die wichtigsten, derzeit vor allem bei den europäischen Vergleichen bestehenden Lücken herausgearbeitet werden.

1.4.1. Wirtschaftszweige als geeigneter Raum für Arbeitsmarktregulierung

In zahlreichen Veröffentlichungen wurde die Bedeutung der Wirtschaftsbranchen je nach ihrer mehr oder weniger starken Bereitschaft zur Aufnahme von Schulabgängern und ihrer Neigung zur Auslese sowie zur befristeten oder festen Einstellung von Jugendlichen in stabile Arbeitsverhältnisse nachgewiesen. In Frankreich hat N. Moncel (2001) die Ergebnisse der Umfragen „Générations“ des Céreq analysiert und nach vielen anderen (Clémenceau, Géhin, 1983; Amat, Géhin, 1987) gezeigt, dass der Einstieg von Jugendlichen ins Arbeitsleben oftmals in Wirtschaftszweigen mit externer Personalwirtschaft, d.h. in „Produktivsegmenten“ mit starker Rotation von Berufsanfängern, erfolgt (21,6 % der Erstanstellungen), wo vor allem Kleinunternehmen zu finden sind (27). Dies gilt z.B. für das Hotel- und Gaststättenwesen oder „manuelle“ Serviceleistungen für Unternehmen. Es gibt jedoch auch „Einstiegs- und Stabilisierungsbranchen“ (37,5 % der Erstanstellungen), zu denen überwiegend Unternehmen mit mehr als

(²⁷) Bei der Unterscheidung zwischen internem und externem Arbeitsmarkt werden zwei Arten der Personalwirtschaft gegenübergestellt: „Stabilität der Arbeitskräfte und interne Mobilität für den Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen sind Merkmale der internen Märkte, Rotation und das System des Hire and Fire von Arbeitskräften in ausführender Tätigkeit sind Merkmale der externen Märkte“ (Moncel, 2001: 44).

50 Beschäftigten zählen. Derartige Weitervermittlungsbranchen sind u.a. das verarbeitende Gewerbe, das Finanzwesen oder Makler, Unternehmensberatung, das Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialwesen sowie die Verwaltung, die 40 % der Erstarbeitsplätze stellen. Dies sind Branchen mit unsicheren Arbeitsplätzen für paradoxerweise gut ausgebildete weibliche Arbeitskräfte (persönliche Dienstleistungen, Erziehung, Gesundheit und Soziales) und ein Großteil des Handels, wo eine dauerhafte Eingliederung erst nach anfänglich starker Mobilität möglich ist (hier sind 21,2 % der Erstanstellungen zu finden).

In früheren Arbeiten wurde von N. Moncel (1996, S. 59) unterstrichen, dass der Dienstleistungssektor im Allgemeinen eine Branche sei, die Jugendlichen einen leichten Berufseinstieg ermöglichen. Dienstleistungen seien in drei Gruppen unterteilt: technisch-verwaltungstechnische Dienstleistungen, kaufmännische, persönliche und paraindustrielle Dienstleistungen. Diese Dienstleistungsbranchen seien durch eine sehr hohe Anzahl von besonderen Arbeitsverhältnissen gekennzeichnet und würden „die Arbeitskräfte ganz anders einstufen als die Industrie“. Die Einstufungsverfahren hätten mehr als zwanzig Jahre Wirtschaftskrise und organisatorischer Umwälzungen unverändert überstanden.

Auch die Arbeiten von Lochet (1997) in Frankreich sind nicht weniger exemplarisch. Lochet erarbeitete eine Typologie der Personalverwaltungsverfahren, die im Hinblick auf die Branche, die Größe des Arbeit gebenden Unternehmens und den Beschäftigungsstatus übergreifend war, und leitete daraus ab, dass ein und derselbe Arbeitsvertragstyp je nach Branche und Unternehmen sehr unterschiedlich genutzt werden könne. So gebe es z.B. Branchen, wo der Zugang zu den internen Märkten und dauerhaften, unbefristeten Arbeitsverträgen über sehr selektive und langsame Wege erfolge, insbesondere würden zunächst befristete „Einstiegsarbeitsverträge“ geschlossen. Hier seien überwiegend große Industrie- und Dienstleistungsunternehmen (Telekommunikation, Versicherungen) zu finden. Doch gebe es auch Branchen mit vielen unsicheren Arbeitsverhältnissen (subventionierte Arbeitsplätze, aber auch unbefristete Halbtagsbeschäftigungen oder nicht dauerhaft unbefristete Arbeitsverhältnisse), wie der Dienstleistungssektor, die großen Versorgungsunternehmen, Hoch- und Tiefbau und die KMU im Transportwesen. Hierzu führt Lochet aus, dass die Eingliederungsverfahren und -veränderungen am stärksten von der Einstellungspraxis dieser Branchen beeinflusst würden, weil sie die meisten Einstellungen vornähmen (1997, S. 105). Lochet stellt schließlich insbesondere in den sehr kleinen Betrieben in der Industrie, im Handwerk sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe, die Berufsanfänger rasch einstellen, aber auch schnell wieder entlassen, fest, dass hier alle Arten von unbefristeten Verträgen (mit kurzer Laufzeit) verwendet würden. Kurz gesagt gibt es nach Auffassung von Lochet also Branchen, die eine schnelle, aber instabile Eingliederung ermöglichen, wo Berufsanfänger dauerhaft in ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen arbeiten, und Branchen, in denen die Eingliederung zwar länger dauert, dafür später aber in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse mündet.

Dies bestätigen auch Mansuy und Thireau (1999) mit ihrer Studie über branchenübergreifende Formen der Mobilität je nach Berufsabschlussniveau und Lohnentwicklung von Berufsanfängern. Die Autorinnen haben die wichtigsten Aufnahmebranchen für Berufsanfänger in Frankreich herausgearbeitet (10,4 % der Berufsanfänger arbeiten in der öffentlichen

Verwaltung, 9 % im Erziehungswesen, 6 % im Hoch- und Tiefbau, 5,3 % im Einzelhandel außerhalb des Lebensmittelhandels, 5,1 % im Gesundheitswesen und 4,7 % im Hotel- und Gaststättengewerbe ...) und dann „aufsteigende Berufswege“ ⁽²⁸⁾ mit „starker branchenübergreifender Mobilität“ (Verkehrswesen, Automobilbau und Informatik), „aufsteigende oder neutrale“ Berufswege mit erhöhter branchenübergreifender Mobilität (Großhandel, operative Dienstleistungen, chemische Industrie und Kunststoffindustrie) und Berufswege mit „durchschnittlicher oder geringer branchenübergreifender Mobilität“ (Erziehungswesen, Hotelgewerbe und große Versorgungsunternehmen) festgestellt. Im Extremfall gäbe es also Branchen mit starker, aber nur brancheninterner Mobilität (Hotel- und Gaststättengewerbe) sowie Sektoren, in denen junge Arbeitskräfte, die Berufswege mit branchenübergreifender Mobilität durchlaufen haben, stabile Beschäftigungsverhältnisse finden (Automobilbau, pharmazeutische Industrie, Beratungs- und Unterstützungsdienstleistungen), d.h. Einstiegs- und Ausstiegsbranchen, Herkunfts- und Zugangsbranchen je nach Stand des Eingliederungsprozesses, Fachgebiet und Ausbildungsniveau der Berufsanfänger ...

Bei den europäischen Vergleichen sind die vor kurzem von Cedefop und Eurostat (2001) erzielten Fortschritte bemerkenswert, auch wenn diese nicht zu deskriptiven, hinlänglich unterscheidungskräftigen und untermauerten Typologien geführt haben und noch weniger vollkommen überzeugende Interpretationsleitlinien bieten. Dennoch ist in der gesamten EU [fast überall] „eine relativ hohe Konzentration von Jugendlichen im persönlichen Dienstleistungsbereich – Hotel- und Gaststättengewerbe und Handel – und den Dienstleistungen für Unternehmen [wahrscheinlich im Bereich Personalvermittlung] festzustellen“ (S. 77) ⁽²⁹⁾. Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es aber auch Besonderheiten. Während „in Irland, Italien, Portugal und Finnland verhältnismäßig mehr Jugendliche in der Industrie beschäftigt sind als Erwachsene, [...] ist es in den meisten anderen Ländern umgekehrt“. Während „in Portugal mehr Jugendliche in der Bauindustrie arbeiten als Erwachsene, [...] ist es in Dänemark, Frankreich, Irland, Schweden und dem Vereinigten Königreich genau umgekehrt“ (idem, S. 77).

1.4.2. Die Konzentration von Jugendlichen in wenigen Berufen

Die Eingliederungsmöglichkeiten für junge Berufsanfänger hängen zwar von der Struktur der Arbeitsplätze ab, die sich bekanntlich von einem Land zum anderen deutlich unterscheidet. Doch abgesehen von den strukturellen Zwängen legen die Unternehmen selbst fest, ob sie je nach Beruf und Arbeitsplatz lieber junge oder ältere Arbeitskräfte einstellen. Dies könnte erklären, warum junge Berufsanfänger oft nur in wenigen Berufen konzentriert sind (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996). Es gäbe somit also „für Berufsanfänger offene oder geschlossene

⁽²⁸⁾ Bei den „aufsteigenden Berufswegen“ liegt der Endlohn um mehr als 150 Euro über dem Anfangslohn.

⁽²⁹⁾ Um die strukturellen Auswirkungen der nationalen Arbeitsplatzverteilung auszugleichen, wird die „Konzentration von Jugendlichen“ durch einen Vergleich des Anteils von Jugendlichen in einer bestimmten Branche mit ihrem Gesamtanteil in allen Branchen festgestellt.

Berufsgruppen“⁽³⁰⁾. Einerseits gibt es zwei für junge Berufsanfänger attraktive Berufsgruppen mit starker Konzentration von Jugendlichen, die „allgemein in vielen Ländern [der EU] festzustellen sind“: zum einen Angestellte im Bereich Handel und Dienstleistungen, zum anderen „Verwaltungsangestellte“. „Im Gegensatz hierzu sind drei Arten von Berufsgruppen Jugendlichen gegenüber nur wenig offen. Dies sind Berufe im Bereich Unternehmensleitung und Management, Industriewerberberufe und Landwirtschaftsberufe“ (Cedefop/Eurostat, 2001, S. 76). Dass die Industriewerberberufe für Jugendliche nur wenig offen sind, ist wahrscheinlich auf den Arbeitskräfteabbau infolge zahlreicher Umstrukturierungen zurückzuführen. Es könnte aber auch daran liegen, dass die Industrie für Jugendliche nur wenig attraktiv ist. Doch hier gibt es neben gemeinsamen Trends auch wieder nationale Besonderheiten.

1.4.3. Die herausragende Rolle der KMU bei der Ersteingliederung

Die unmittelbare Untersuchung der Personalverwaltungspraxis in Unternehmen ist genauso aufschlussreich wie sekundäre Auswertungen von branchen- oder berufsspezifischen statistischen Korpora. Und weil die meisten jungen Berufsanfänger ihren Berufseinstieg oder ihre Berufsausbildung in Kleinunternehmen (mit weniger als 50 Beschäftigten) oder sogar in Kleinstunternehmen (mit weniger als 10 Beschäftigten) im Handel oder Hotel- und Gaststättengewerbe finden (Europäische Kommission, 1997, S. 102-103)⁽³¹⁾, wurde diesen Unternehmen in den letzten Jahren bei der Untersuchung des Verhaltens von Unternehmen (Trouvé, 2001) und der Eingliederungslaufbahn von Jugendlichen (Michun, 2002) besondere Aufmerksamkeit zuteil.

In Frankreich z.B. nehmen die KMU, d.h. Unternehmen mit weniger als 200 Beschäftigten, fast drei Viertel der Jugendlichen unter 25 Jahren (73,5 % nach den DMMO- und EMMO-Untersuchungen)⁽³²⁾ des französischen Arbeitsministeriums) auf. Zwischen zwei Berufsanfänger- und Unternehmensgruppen besteht allerdings ein recht großer Unterschied: In Kleinunternehmen und vor allem in Kleinstunternehmen sind geringer Qualifizierte stärker vertreten, wohingegen Hoch-Fachhochschulabsolventen und Facharbeiter (insbesondere mit Berufsausbildung) eher von KMU mit mehr als 50 Beschäftigten und besonders von Großunternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten eingestellt werden. Aber der Zustrom jugendlicher Arbeitskräfte in Kleinunternehmen steigt – unabhängig vom Niveau der Erstausbildung – seit ein paar Jahren immer stärker an: 30 % der Hoch-Fachhochschulabsolventen des Jahres 1992

⁽³⁰⁾ Die Konzentration von Jugendlichen wird hier durch einen Vergleich ihres Anteil in einem bestimmten Beruf mit ihrem Anteil an allen Arbeitsplätzen, d.h. an den Berufen insgesamt, berechnet.

⁽³¹⁾ In Frankreich sind z.B. 22,6 % der jungen Berufsanfänger Lehrlinge in Kleinstunternehmen. In den Großunternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten beträgt ihr Anteil nur noch 3,4 %. Zudem bilden die kleinen Handwerksbetriebe in Deutschland derzeit doppelt so viele Lehrlinge aus wie die Großunternehmen (Panel des IAB).

⁽³²⁾ DMMO: Déclarations Mensuelles de Mouvements de Main-d'œuvre [Monatliche Erklärungen über Arbeitskräftebewegungen] (für Betriebe mit mindestens 50 Beschäftigten); EMMO: Enquêtes sur les Mouvements de Main-d'œuvre [Untersuchungen über Arbeitskräftebewegungen] (für Betriebe mit 10 bis 49 Beschäftigten).

arbeiteten im Jahre 1994 in einem Unternehmen mit 1 bis 49 Beschäftigten, darunter 13 % allein in Kleinstunternehmen (Angaben von ONEVA-Céreq, zitiert in Bentabet et alii 1999, S. 45-46). Ist diese Entwicklung hin zu höheren Bildungsabschlüssen auf branchenspezifische Faktoren (Entwicklung von Dienstleistungen mit hohem Mehrwert), die Verschiebung der Kleinunternehmen in der Wertschöpfungskette, z.B. durch Eingliederung von Kleinstunternehmen in Großkonzerne (durch Franchising, Gründung von Niederlassungen und Zweigbetrieben usw.), die Entstehung eines neuen Unternehmertums oder auf eine zunehmend stärkere Zurückstufung junger Hoch-/Fachhochschulabsolventen und Facharbeiter auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen?

Auch frühere Beobachtungen aus Frankreich (Bruand, 1991) wären es durchaus wert, mit Blick auf europäische Vergleiche überprüft zu werden. Nach Bruand wechseln viele Jugendliche (ein Drittel), die ihre berufliche Laufbahn in sehr kleinen Unternehmen begonnen haben, in den ersten fünf Jahren ihres Erwerbslebens in ein größeres Unternehmen. Ein derartiges Ergebnis würde mit den bereits genannten DMMO- und EMMO-Untersuchungen übereinstimmen, nach denen nach dem Grund ihres Betriebswechsels befragte Jugendliche unter 25 Jahren in Kleinunternehmen in 18,5 % der Fälle „Kündigung“ als Grund anführen, während dies in Unternehmen mit mehr als 200 Beschäftigten nur in 8,5 % der Fälle der ausschlaggebende Grund war. Dieses Ergebnis stimmt überdies auch mit dem vom Céreq vorgenommenen Vergleich der Stabilitätsquote der Erstbeschäftigung überein: 17 % in Kleinstbetrieben und 47 % in Großunternehmen.

Kleinbetriebe wären damit also ein Durchgangsort für junge Berufsanfänger und gleichzeitig auch ein Raum für die Ersteingliederung. Dies legt die Überlegung nahe, dass Kleinunternehmen (in Frankreich und anderswo) einen echten „Übergangsmarkt“ in dem später erläuterten Sinne darstellen könnten, d.h. einen „beschützenden Arbeitsmarkt“ zwischen Ausbildung und Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Beschäftigung⁽³³⁾ und sogar zwischen Hausarbeit und Beschäftigung (siehe den Status von Familienhilfen bei Einzelkaufleuten), nicht zuletzt auch aufgrund der starken Inanspruchnahme von Mitteln zur Beschäftigungsförderung, der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen und der Wiedereingliederung von Menschen mit Schwierigkeiten.

1.4.4. „Unternehmensmodelle“, „Einstellungsverfahren“ und „Leitlinien für das Personalmanagement“

Unter wissenschaftlichen und methodischen Gesichtspunkten ließen sich die Personalverfahren der KMU allein durch eine Analyse ihres angenommenen „Qualifikationsbedarfs“ nicht erfassen. Dieser Schluss ist aus der Kritik an dem „Entsprechungsansatz“ zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu ziehen. Auf Fragen zu ihren Einstellungsplänen liefern die Arbeitgeber lediglich einige stereotype Antworten, die von ihrer tatsächlichen

⁽³³⁾ Leicht (1997: 50) weist ebenso darauf hin, dass drei Viertel der Arbeitslosen, die im Jahre 1994 in Deutschland Arbeit gefunden haben, von Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten eingestellt wurden.

Einstellungspraxis sehr weit entfernt sind. Aus diesem Grund versuchten einige Autoren jüngerer Arbeiten, die Integration von Jugendlichen in einer breiter angelegten Analyse der Personalverwaltungs- und –ausbildungsverfahren zu behandeln und hierzu landesspezifische „Unternehmensmodelle“ oder „Unternehmenskonfigurationen“ zu entwickeln. Damit befassten sich die französischen Untersuchungen des Céreq-Netzwerks (Bentabet, Michun, Trouvé, 1999) oder die Studien von F. Eymard-Duvernay und E. Marchal (1997) über die „Einstellungsverfahren“, die sich beide an der Ecole des Conventions orientieren.

Neben den französischen Untersuchungen und Studien gibt es mehr oder weniger umfassende Rezensionen dieser Typologien aus anderen Ländern. Diese befassen sich entweder mit allen Unternehmenskategorien, wie z.B. die interessanten Arbeiten von Pichault und Nizet (2000) oder Nizet und Pichault (2001) und unmittelbar danach H. Mintzberg, in denen die KMU allerdings vorschnell als „einfache“ oder „willkürliche“ Strukturen bezeichnet und folglich nur oberflächlich behandelt werden, oder sie sind auf die KMU und Kleinstunternehmen als vorrangigen Untersuchungsgegenstand ausgerichtet. Dies gilt für Julien (1997) oder die sehr weit verbreitete Synthese von D.-J. Garand (1993). Für Wissenschaftler sind die Unternehmensmodelle von großer theoretischer Ergiebigkeit (Ansatz der Kohärenz und systemischen Spannungen – „getting it all together“ nach H. Mintzberg – interdisziplinäre Verknüpfungen) und können darüber hinaus auch für Entscheidungsträger von großem praktischen Nutzen sein, weil sie leicht zu handhaben und geeignet sind, komplexe organisatorische Gebilde zu beschreiben ...

Aus diesen zahlreichen Abstechern in die einschlägige Literatur ergibt sich eine zufällige Konzeption der verschiedenen Personalmanagementarten. Mangels besserer Alternative soll auf die am häufigsten wiederkehrenden Variablen dieser Konzeption hingewiesen werden: Zugangs- und Austrittsbedingungen, Unternehmenskultur, Ausbildung, Karriereentwicklung, Entlohnung, Arbeitszeit, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen, Kommunikation, Grad der funktionalen Strukturierung in allen Unternehmenstypen (Pichault und Nizet, 2000). Bei den KMU gehören zu diesen Variablen natürlich ihre Größe, Geschäftstätigkeit und Stellung der Firma in der Wertschöpfungskette, aber auch die Berufslaufbahn und das soziologische Profil der Führungskräfte, der Markt und die strategische Ausrichtung, die Verankerung im lokalen Kontext und natürlich der externe Arbeitsmarkt, der im Hinblick auf seinen Spannungsgrad („tightness“) und Segmentierungsgrad, seine institutionelle Ordnung, seinen städtischen oder ländlichen Charakter usw. zu untersuchen ist (Atkinson und Meager, 1994, S. 37).

Fragen im Zusammenhang mit dem Vergleich zwischen der Mobilität von Jugendlichen und den beruflichen Übergangsphasen von Erwachsenen im Laufe des Erwerbslebens sollen hier absichtlich unberücksichtigt bleiben. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass „die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche in der Eingliederungsphase anders ist als für Erwachsene. [Während] sich bei Jugendlichen, die sich oft in einem besonderen Beschäftigungsverhältnis befinden, Phasen von Arbeitslosigkeit und Arbeit abwechseln [...], haben Erwachsene in bestimmten Situationen stabilere Beschäftigungsverhältnisse“ (Martin-Houssart, 2001).

1.5. Der neue Beitrag der Jugendsoziologie

In einem theoretischen, auf die Institutionen bezogenen Rahmen wäre es nicht möglich, das Verhältnis zwischen Ausbildung und Beschäftigung auf ein Anpassungsproblem zwischen Arbeitsangebot und –nachfrage zu reduzieren, das ausschließlich durch Preise und Löhne bestimmt wird. So stehen die Bedingungen für den Beschäftigungszugang von Jugendlichen in Verbindung mit den institutionalisierten gesellschaftlichen Beziehungen und werden stark von der Stellung bestimmt, der ihnen in der jeweiligen Gesellschaft zugeordnet wird. Gleichzeitig hängt ihre Eingliederungsfähigkeit nicht allein von ihrer strukturellen Position ab, denn dies hieße nichts anderes, als dass die institutionellen Vorgaben von den Gesetzen des Marktes abgelöst würden. Denn genauso wenig wie es „die Jugend“ als homogenen soziologischen Forschungsgegenstand gibt, lassen sich auch „die Jugendlichen“ nicht auf einfache statistische Variablen reduzieren. Denn tatsächlich sind sie Akteure, deren strategisches Verhalten zwar Zwängen unterliegt und durch ungleich verteilte Ressourcen geprägt wird, die aber auch relativ autonome Aktionsfähigkeiten unter Beweis stellen, d.h. Chancen ergreifen und ständige Anpassungen vornehmen. Dies ähnelt jedoch eher einem „Flickwerk“ als einer Sozialisation im Sinne einer freiwilligen oder unfreiwilligen Verinnerlichung externer Normen.

Daher müsste das Verhältnis zwischen Ausbildung und Beschäftigung mit Hilfe eines jugendsoziologischen Ansatzes analysiert werden, der die strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes und die Untersuchung der Berufslaufbahnen und individuellen Erfahrungen gleichzeitig berücksichtigt. Daraus ergibt sich die empirische Bedeutung neuer Längsschnittanalysen (siehe hierzu die neue Methodik der letzten Untersuchungen zu „Génération“ des Céreq in Frankreich) und der aktuellen neuen Identitätsentwicklungsmodelle im *theoretischen* Register.⁽³⁴⁾ Ausgehend von diesen mannigfachen Neuausrichtungen zeichnen sich bei den wichtigsten Korpora der europäischen Forschung zwei große Leitgedanken ab: die in den meisten Ländern zu beobachtende „Verlängerung der Jugendzeit“ und die „Desynchronisierung“ der wichtigsten Übergangsphasen von Jugendlichen. Die vorgeschlagenen Ansätze gehen fast überall über den engen Blickwinkel der beruflichen Eingliederung hinaus und konzentrieren sich immer mehr auf die Zugangswege zum Erwachsenenendasein.

1.5.1. Neue strukturelle Bedingungen und Krise der beruflichen Sozialisation

Weiter oben (Abschnitt 1 und 2) haben wir gesehen, dass sich der Prozess des Eintritts von Jugendlichen in das Arbeitsleben durch die neuen Funktionsweisen der Arbeitsmärkte und die Entwicklungen der (allgemeinbildenden und beruflichen) Ausbildungsverfahren tiefgreifend verändert hat. Wie in einer jüngeren Veröffentlichung besonders gut ausgeführt wurde (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001), sind in Frankreich z.B. viele gut ausgebildete Jugendliche mit entsprechendem Berufsabschluss dazu gezwungen, entweder lange Zeit im

⁽³⁴⁾ Siehe hierzu in Frankreich die Theorie der „sozialen Erfahrung“ bei F. Dubet (1994) oder des „mehrfachen Akteurs“ bei B. Lahire (1998), die unserer Meinung nach zumindest teilweise aus der Einschätzung der Jugendlichen als nicht „vollkommen sozialisierte“ Akteure abgeleitet wurden.

Schulsystem zu verbleiben und folglich den Eintritt ins Erwerbsleben hinauszuzögern oder eine Abqualifizierung mit den damit verbundenen Enttäuschungen zu erleben. Das Beispiel Italiens ist unter diesem Gesichtspunkt ein Grenzfall, denn hier haben Jugendliche mit höherem Ausbildungsniveau mehr Eingliederungsschwierigkeiten als geringer qualifizierte Jugendliche. Unter jungen Industriearbeitern wird die Lehrlingsausbildung in traditionellen Branchen, die lange Zeit der Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zu einer Berufsgruppe förderlich war, heute oftmals als Niederlage erlebt, weil sie als Ergebnis einer systemimmanenten schulischen Aussonderung empfunden wird, die sie bereits in den ersten Jahren ihres Bildungswegs verinnerlicht haben. Unter Jugendlichen sind im Allgemeinen zwei unterschiedliche Verhaltensweisen zu beobachten, je nachdem, ob sie eine Qualifikation haben oder nicht: Während höher qualifizierte Jugendliche nach beruflicher Mobilität streben, die ihnen meist von Großunternehmen geboten wird, wird „der Kontakt mit dem Unternehmen“ von geringer qualifizierten Jugendlichen „als negativ erlebt“, der dazu führt, dass sie „eine Beziehung zur Arbeit“ entwickeln, „die auf Resignation und dem Rückzug ins Privatleben aufbaut“ (idem, S. 197). Daher müssen sie sich mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen oder bisweilen aufeinander folgenden Übergangsbeschäftigungen zufrieden geben, bevor sie eine abhängige Beschäftigung finden. Zudem sind die Unternehmen, die Jugendliche einstellen, meistens Kleinbetriebe, die heute einem derart starken Wettbewerbsdruck ausgesetzt sind, dass sie keine Ausbildungsanpassungsmaßnahmen durchführen können, die sich nicht unmittelbar bezahlt machen (Campinos-Dubernet, 2000).

In vielen europäischen Ländern sind die klassischen Räume der beruflichen Sozialisation von jungen Berufsanfängern (Baugewerbe, Handwerk, Kleinhandel und –industrie) in den letzten Jahrzehnten in eine Krise geraten und erfüllen ihre Aufgabe nicht mehr so wie früher. Heute gibt es andere Räume für den Eintritt ins Arbeitsleben, welche die Aufgabe der beruflichen Sozialisation wohl übernommen haben: Vertretertätigkeiten und andere Dienstleistungen, Zeitarbeit, geringfügige Beschäftigungen, Gelegenheitsarbeiten und staatlich geförderte Beschäftigungsverhältnisse für Jugendliche. Doch damit ist die Frage nach ihrer tatsächlichen Rolle bei der Sozialisation von Jugendlichen noch nicht beantwortet. Dies hat Ch. Nicole-Drancourt und L. Roulleau-Berger zur Feststellung geführt, dass die Jugendlichen von der Schule [die fast immer zwischen Bildung und Ausbildung hin- und herpendelt], den Unternehmen⁽³⁵⁾ oder dem sozialen und familiären „Geflecht“ schlecht betreut würden und sich folglich mit der grundlegenden Frage ihres Eintritts ins Erwerbsleben *allein* auseinandersetzen müssten (2001, S. 110). Auch wenn man eine derart radikale Auffassung nicht teilen möchte, muss man doch anerkennen, dass Überlegungen zur Schaffung einer Identität mindestens so wichtig sind wie die Analyse struktureller Auswirkungen, wenn man das Phänomen der Eingliederung von Jugendlichen in den Griff bekommen möchte.

⁽³⁵⁾ Während Großunternehmen mit internen Arbeitsmärkten sich nur schwerlich mit der Frage der Eingliederung von Jugendlichen befassen, wird sie in den traditionellen Branchen immer wichtiger, da hierfür öffentliche Fördermittel in Anspruch genommen und somit Personalkosten eingespart werden können.

1.5.2. Die neue Konfiguration der Identitätsentwicklungsverfahren

Die neuen Analysen des Verhältnisses zwischen Ausbildung und Beschäftigung haben also ihren Blickwinkel verändert und setzen derzeit einen immer stärkeren Schwerpunkt auf den Beitrag, den die Jugendlichen selbst zur Ausarbeitung ihres beruflichen und sozialen Sozialisationsweges leisten. Daher sind die Autoren dieser Analysen dazu gelangt, den kurvigen und langsamen Verlauf der Eingliederungswege von Jugendlichen (Praktika, staatlich geförderte Beschäftigungsverhältnisse, kleine Vertreterjobs, Arbeitslosigkeit, Übergang von einem klassischen Arbeitsverhältnis in ein anderes usw.) als eine Art aktives „Experimentieren“ (Galland, 2000, S. 73), als „Mobilisierung“ oder „permanente Selbstprüfung“ auszulegen, [...] „die verschiedene Register des Tätigkeitsangebots nutzen“ (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001). Dies im Bestreben, letztendlich wieder die Voraussetzungen für eine stabile und dauerhafte Integration zu schaffen. Und diese Forschungstrends sind strukturell. In den letzten zehn Jahren sind zwei Abhandlungen zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangt: „die Akzentuierung der *Zwänge*, welche die Phase des Übergangs von der Jugend in die öffentlich-institutionelle Sphäre begleiten – das ist die in den Überlegungen der Jugendforschung seit den 70er Jahren vorherrschende Erklärung – ist immer mehr zu Gunsten einer Akzentuierung der *Entscheidungen* zurückgetreten, welche die Jugendlichen bei der Festlegung ihres Wegs ins Erwachsenenendasein treffen müssen, weshalb der informellen privaten Sphäre als wichtiger Ort und Motor für Veränderung jetzt mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird“ (Chisholm, 1993, S. 193). Galland führt hierzu Folgendes aus: „die Identität wird also häufiger entwickelt als vererbt, und die Wartezeit im Anschluss an die Ausbildung ist eine Zeit des Experimentierens, in der die Jugendlichen nach der Trial and Error- und Annäherungsmethode vorgehen, um ihre soziale und berufliche Identität schrittweise herauszubilden und diese Identität mit einem glaubwürdigen Beschäftigungsstatus in Einklang zu bringen versuchen“ (Galland, 2000, S. 74).

Sozialisation und Identitätsentwicklung gehen also Hand in Hand. Dies gilt umso mehr, als man es mit „Kontexten“ zu tun hat, „in denen die Möglichkeit der Selbstdefinition durch Identifikation mit den Vätern und Vorvätern stark beeinträchtigt ist“, so Ch. Gamba-Nasica (1999, S. 18-19) in einer retrospektiven Studie über junge Männer sechs Jahre nach Beendigung ihrer Berufsausbildung. Zu betonen ist weiter, dass ihre „Erfahrung“ in diesem Fall als „Prozess und Resultat des Prozesses“ verstanden wird, „durch den der Einzelne dazu gelangt, das, was ihm geschieht, zu verinnerlichen“ (idem, S. 34).

1.5.3. „Verlängerte Jugendzeit“ und „Desynchronisierung“ der Übergangsphasen

„Gesellschaftliche Zwänge“ bestehen fort, und wahrscheinlich sind sie sogar je nach sozialer Gruppe, Geschlecht, geographischem Umfeld und landesspezifischen Verbindungen zwischen Ausbildungs- und Produktivsystem mehr oder weniger stark ausgeprägt. So dauern z.B. die vielen unterschiedlichen Tätigkeiten im Anschluss an die schulische Ausbildung bei Jugendlichen unterschiedlich lang und haben auch einen anderen Sinn, je nachdem, ob sie über viel oder wenig kulturelles oder soziales Kapital verfügen. Junge Mädchen und Jungen nutzen bei der Festlegung ihrer Berufslaufbahnen nicht dieselben (schulischen und familiären) Ressourcen. Genauso bestehen bei der Berufslaufbahnentscheidung von Jugendlichen in Süditalien und

ihren Altersgenossen im Norden einige Unterschiede. Und schließlich gibt es bei der institutionellen Überlappung zwischen Erstausbildungs- und Beschäftigungszeiten beträchtliche Unterschiede von einem Land zum anderen. In Frankreich ist die zeitliche Spanne zwischen Erstausbildung und Beschäftigung länger als in Deutschland, Dänemark und dem Vereinigten Königreich (Welters, Wolbers, 1999). Gleichwohl sind diese „Zwänge“ immer mehr in Interaktion mit den *Entscheidungen* und *Strategien* des „Surfens“ innerhalb des Systems zu sehen und lassen auf tiefgreifende soziologische Veränderungen schließen, und zwar nicht nur in den Formen des „beruflichen Engagements“ (Nicole-Drancourt; Roulleau-Berger, 2001) der jungen Generationen, sondern auch in der Bestätigung ihrer Subjektivität und ihren Bestrebungen im Zusammenhang mit ihrem persönlichen Leben. Das würde erklären, warum der Übergang von Jugendlichen ins Arbeitsleben trotz stark ausgeprägten landespezifischen Besonderheiten fast überall länger, diversifizierter und komplexer geworden ist.

An dieser Stelle sollte zugleich an die theoretische Fragilität der „Übergangs- und Eingliederungskonzepte“ (Rose, 1984) und den reduktiven Charakter einer ausschließlich als „Einstieg in das Erwerbsleben“ begriffenen *Eingliederung* (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 1995, S. 40-49) erinnert werden. Daher empfehlen diejenigen, deren Interesse dem Einstieg in Arbeit und Beschäftigung gilt, die Analyse der beruflichen Eingliederung mit der Untersuchung der Lebenswege ins Erwachsenenendasein, d.h. den „Beschäftigungszugang“ mit dem „Zugang zum gesellschaftlichen Leben“ zu verbinden. Bei dieser Verlagerung des Blickwinkels steht viel auf dem Spiel, weil es darum geht, die Eingliederung von Jugendlichen wieder in ihrer gesamten Komplexität und „Multidimensionalität“ (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, idem) in einem historischen Kontext zu begreifen, in dem die Beschäftigung für den Übergang ins Erwachsenenleben keine so zentrale Rolle mehr spielt.

Hieraus ist eine ganze Reihe von Arbeiten entstanden, die nicht nur den Austritt aus dem Ausbildungssystem und den Eintritt ins Erwerbsleben berücksichtigen, sondern auch den Auszug aus der Herkunftsfamilie und die Gründung von Lebenspartnerschaften. Ein Beispiel hierfür sind die französischen Untersuchungen von Galland (1997; 2000, S. 52), der unter anderem zeigt, dass sich die Abfolge dieser beiden Ereignisse heute tiefgreifend verändert hat. Vereinfacht gesagt heißt dies Folgendes: Während im traditionellen Modell der Eintritt ins Erwachsenenleben, das Verlassen der Schule und der Einstieg in die Arbeitswelt einerseits sowie der Auszug aus der Herkunftsfamilie und die Gründung einer Lebenspartnerschaft andererseits mehr oder weniger zeitlich zusammenfielen, sind diese Ereignisse heute immer stärker zeitlich getrennt. Wie wir gesehen haben, dauern die schulische Ausbildung und der Einstieg ins Berufsleben immer länger. Der Einstieg in das Erwerbsleben ist heute ein langsamer, chaotischer Prozess und kein plötzliches Ereignis mehr. Des Weiteren leben Jugendliche heutzutage länger bei ihren Eltern, und zwar unabhängig davon, ob sie noch studieren oder in Ausbildung sind. Und schließlich sind die Jugendlichen heute bei der Gründung von Lebenspartnerschaften und der Eheschließung immer älter. Im Allgemeinen führen die veränderten Einstiegsbedingungen ins Erwachsenenleben zu einer Art Sozialisation im Wartezustand und beeinflussen alle beruflichen und familiären Komponenten. Die Jugendzeit ist zu einer „Wartezeit“ geworden (Cavalli, Galland, S. 1993).

Gleichwohl gibt es neben diesen Gemeinsamkeiten auch Unterschiede und eine hierarchische Abfolge zwischen den verschiedenen Ereignissen je nach sozialer Herkunft (Jugendliche aus der Mittel- oder Oberschicht ziehen meist erst mit einem Partner zusammen, wenn sie einen Arbeitsplatz gefunden haben, Jugendliche aus den unteren Schichten tun dies dagegen früher) und Geschlecht. Mädchen verlassen ihr familiäres Umfeld z.B. früher als Jungen. Die „auf-schiebende“ Wirkung von Zeiten der Arbeitslosigkeit ist bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen. Das durchschnittliche Alter, in dem männliche Jugendliche mit der Gründung einer Lebenspartnerschaft beginnen, unterscheidet sich nach dem Ausbildungsniveau nur wenig, bei den Mädchen hängt dies dagegen stark vom Qualifikationsniveau ab. Wenn ferner die Jugendzeit als Lehrzeit gesehen wird, verläuft sie „nach landesspezifischer Situation unter dem mehr oder weniger engen Schutz der Familie und/oder des Staates. In den südeuropäischen Ländern leistet die Familie den wesentlichen Beitrag zur Begleitung des Jugendlichen auf seinem Weg ins Erwachsenenleben: In Nordeuropa wurde der Staatsgewalt jedoch infolge kultureller Modelle und institutioneller Systeme eine grundlegende Rolle übertragen, um den Jugendlichen auf ihrem Weg in die Unabhängigkeit zu helfen“ (Galland, 2001, S. 636). Auch andere Faktoren spielen hier eine Rolle, wie das Ausbildungsniveau und das Alter des Vaters, familiäre Ereignisse (Scheidung oder Tod) und die Stabilität der Herkunftsfamilie. Aufgrund dieser Faktoren sind immer detaillierte Längsschnittstudien notwendig, die sich nicht nur mit dem Ausbildungsniveau und den Zugangswegen zur Ausbildung befassen, sondern auch mit der Art und den Inhalten der Arbeitsplätze, den Löhnen, der sozialen Herkunft, den Ereignissen in der Familie, dem Zeitbudget und den sozialen Netzwerken, die bei der Abstimmung zwischen Individuen und Unternehmen genutzt werden (Granovetter, 1974). ⁽³⁶⁾

Es darf auch nicht vergessen werden, dass die mehr oder weniger in allen EU-Ländern beobachtete „verlängerte Jugend“ (Cavalli, Galland, 1993) der heutigen Unterteilung in *intermediäre Räume* zwischen dem Austritt aus der Schule und der Stabilisierung in der Arbeitswelt, wo besondere Regeln gelten, entspricht. Die gilt insbesondere für Jugendliche, die erstmals in die Arbeitswelt einsteigen und nur über eine geringe Qualifikation verfügen. In diesen relativ autonomen Räumen, in denen immer mehr und immer unterschiedlichere Individuen (nicht nur Jugendliche) aufgenommen werden, leisten „Übergangsagenten“, wie staatliche oder halbstaatliche Arbeitsvermittlungsstellen, Ausbildungseinrichtungen, staatliche Eingliederungshilfen, Verbände und Zeitarbeitsfirmen einen Beitrag zur sozialen Organisation

⁽³⁶⁾ Granovetter (1983) zeigt in seiner Untersuchung, in der er zwischen starken und schwachen Bindungen unterscheidet, die nach der Häufigkeit der Kontakte, emotionaler Intensität, Bedeutung der erbrachten Leistungen und dem Intimitätsgrad der Begegnungen klassifiziert werden, dass eine erfolgreiche Arbeitssuche in einer positiven Korrelation zu schwachen Bindungen (kurze Beziehungen, berufliche Kontakte) und nicht zu starken Bindungen (familiäre und freundschaftliche Beziehungen) steht. Die Unterschiedlichkeit und Breite des Informationsspektrums ist hier entscheidender als seine Tiefe in einem begrenzten Feld. Bei Anwendung der Netzwerktheorie auf Jugendliche ließe sich die Schwäche starker Bindungen noch deutlicher hervorheben als die Stärke schwacher Bindungen. Denn ein Arbeitsplatz, den der Jugendliche durch seine starken Bindungen (familiäre Bindungen von Jugendlichen ohne gute Qualifikation) ergattern konnte, hat im Allgemeinen eine geringere Qualität als ein Arbeitsplatz, der durch schwache Bindungen gefunden wurde (Schule, Anzeigen usw.).

des externen Arbeitsmarkts und gestalten damit auch die Übergangsphasen⁽³⁷⁾. Dieser Sachverhalt soll im Folgenden näher untersucht werden.

1.6. Übergangsmärkte und Arbeitsvermittlungsstellen

Seit Beginn der 80er Jahre findet der Begriff „Vermittlung“ im Bereich der Ausbildung und Beschäftigung zunehmend Verwendung (Rose, 1984; Méhaut, Rose et alii, 1987). Dieser schwammige Begriff deckt eine Vielzahl von Situationen, Akteuren, Einrichtungen und insbesondere von Problemstellungen ab und muss folglich dringend geklärt werden (Lecoutre, 2002). Mit diesem Begriff werden zunächst alle Akteure bezeichnet, welche die beruflichen Übergangsphasen auf die eine oder andere Weise begleiten, zwischen den Betroffenen intervenieren oder zwischen Arbeitbietenden und –suchenden geschaltet sind. Neben den Personalverwaltungsverfahren der Unternehmen (siehe Abschnitt 3) wurde mehrfach betont, dass die Unternehmen eine immer stärkere Rolle bei der Gestaltung des Eingliederungsprozesses von Jugendlichen spielen. Nach Giret, Karaa und Plassard (1996) gibt es also eine „Relation zwischen der Vermittlungsart, für die sich Bewerber und Arbeitgeber entschieden haben, und der nach dem Lohn berechneten Qualität des Arbeitsplatzes“. Die vorgenannten Autoren unterscheiden diese Vermittlungsstellen aber auch „nach ihrem Interventionsgrad im Prozess der Angleichung von Arbeitsangebot und –nachfrage“. Sie unterscheiden z.B. Formen der rein marktgängigen Vermittlung, wie spontane Bewerbungen oder Stellenanzeigen in der Zeitung, die Nutzung von Netzwerken, die auf mehr oder weniger in Frage kommenden sozialen Verbindungen aufbauen, bis hin zur Intervention staatlicher Arbeitsagenturen oder Vermittlungsstellen für Praktika. Diese Autoren weisen des Weiteren auf eine Vielzahl bestimmter Variablen hin, die bei der Entscheidung der Jugendlichen für eine Vermittlungsstelle eine Rolle spielen. In Frankreich neigten Jugendliche mit hohem Bildungsstand, die im Dienstleistungssektor arbeiten möchten, z.B. verstärkt zur Nutzung privater Vermittlungsformen, institutionelle Formen der Vermittlung würden dagegen von gering qualifizierten Menschen stärker genutzt, führten in gering qualifizierte Arbeitsplätze, oft in Teilzeit, und seien manchmal mit speziell für Jugendliche gedachten staatlichen Maßnahmen verbunden.

Im Anschluss an die Vorstellung der aktuellen Problemstellung im Zusammenhang mit den Übergangsmärkten sollen in diesem Abschnitt zunächst die institutionellen Strukturen des staatlichen Beschäftigungswesens und beschäftigungspolitischen Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen behandelt werden. Hierbei handelt es sich um gesellschaftliche Gefüge, deren vergleichende Untersuchung sich derzeit noch als besonders schwierig erweist⁽³⁸⁾. Es wäre jedoch falsch, die Vermittlung allein auf Maßnahmen staatlicher oder

⁽³⁷⁾ ...Ohne Berücksichtigung einer etwaigen Mobilisierung der *Berufsbranchen* bei der Umsetzung staatlicher politischer Maßnahmen. Die Berufsbranchen zielen zwar nicht unbedingt auf Jugendliche ab, doch wurden sie bisher in den Forschungsarbeiten vernachlässigt.

⁽³⁸⁾ Abgesehen von den institutionellen Strukturen staatlicher Beschäftigungsstellen hängen die beschäftigungspolitischen Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen auch von der besonderen Situation von Jugend-

halbstaatlicher Stellen zu beschränken. Auch wenn diese Auffassung lange Zeit in Frankreich vorherrschend war und sich in fast allen Beobachtungsfeldern durchgesetzt hatte⁽³⁹⁾, darf sie nicht vergessen lassen, dass es weitere Akteure und Räume gibt, die neben den staatlichen politischen Einrichtungen bestehen und bisweilen auch mit dem Staat zusammenarbeiten. Dies gilt z.B. für Verbandsstrukturen und Eingliederungsbetriebe, private Arbeitsvermittlungsagenturen, Leiharbeitsfirmen und sogar kleine Produktionsbetriebe, die mehr oder weniger in der Schattenwirtschaft anzusiedeln sind und sich in den intermediären Räumen der Städte entwickeln, und nicht zu vergessen die traditionellen Kleinbetriebe, die nach wie vor die große Mehrheit der Jugendlichen im Anschluss an ihre Ausbildung aufnehmen. Alle diese Akteure tragen heute zur Expansion dieser gemeinhin als „Übergangsmärkte“ bezeichneten Märkte bei.

1.6.1. Die Entwicklung von Übergangsmärkten: „Instabilitätsfallen“ oder neue Regulierungsräume?

Theorien zu Übergangsmärkten gibt es zwar erst seit kurzem, doch waren sie bereits Gegenstand eines breit angelegten sozioökonomischen Forschungsprogramms (insbesondere das TRANSLAM-Programm), das von der Europäischen Gemeinschaft finanziert wurde. Übergangsmärkte sind mehr oder weniger institutionell geordnete Marktsegmente, die neben den externen, internen und berufsspezifischen Arbeitsmärkten die Übergangs- und Mobilitätsräume sowie die Räume der (Re)integration von Arbeitskräften in die Arbeitswelt spezifisch strukturieren⁽⁴⁰⁾ (Schmid, 1995; Gazier, 1998; Schmid, 1998; Auer, 2000). Diese seit Ende der 70er Jahre stark expandierenden Märkte könnten für den Einzelnen mögliche Anpassungsräume in Gesellschaften sein, in denen sich die soziale und berufliche Stellung immer häufiger verändern und mit zunehmender Beschäftigungsinstabilität verbunden sein werden. Beschäftigung „ist heutzutage keine ausreichende Voraussetzung für soziale Integration (mehr)“ (Gauthier, 1998). Allgemein werden fünf Übergangswege berücksichtigt: zuerst der Übergang innerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses (von einem Arbeitsplatz zu einem anderen) und der Übergang von der Beschäftigung in den Ruhestand, aber auch der Übergang zwischen Ausbildung und Beschäftigung, zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung sowie zwischen Beschäftigung und gemeinnützigen Tätigkeiten oder umgekehrt. Die drei letztgenannten Übergänge betreffen die Eingliederung von Jugendlichen direkt oder indirekt.

lichen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Abschnitt 1) und dem Berufseinstiegsmodell der verschiedenen Länder ab (siehe die Schlussfolgerungen).

⁽³⁹⁾ Der reduktive Charakter eines derart eindimensionalen Trends tritt in der Gemeinschaftsveröffentlichung des Studienzentrums für Beschäftigung (1995) zutage, wo die Frage nach der möglichen Entstehung weiterer Vermittlungsformen, die über staatliche Maßnahmen hinausgehen, nur sehr zögerlich behandelt wird.

⁽⁴⁰⁾ Fondeur und Lefresne (1999: 9) befassen sich insbesondere mit der relativen Autonomie der Normen, die diese Vermittlungsräume regeln, und meinen vor allem, dass sich diese Normen auf kein kohärentes Verhältnis zwischen „Bildungsbeziehung“, „organisatorischer Beziehung“ und „Industriebeziehung“ im Rahmen einer Gesellschaftsanalyse zurückführen ließen. Fondeur und Lefresne behaupten, dass die Frage des Übergangs zwischen externem Markt einerseits und dem internen oder berufsspezifischen Markt andererseits im Rahmen der Gesellschaftsanalyse kaum vertieft und normalerweise nur am Rande behandelt würde.

Zum Verständnis der Dimension dieser Übergangsmärkte bieten sich im Allgemeinen zwei Interpretationsleitlinien an. Nach Meinung einiger Autoren (Schmid, Gazier) sind Übergangsmärkte eine echte voluntaristische Regelungsalternative für die Arbeitsmärkte, die als Gesamtheit „bewusster institutioneller Einrichtungen“ verstanden wird und „den Arbeitnehmern in den kritischen Phasen ihres Weges in den Arbeitsmarkt, wie Arbeitslosigkeit, Umschulung, Suche nach einer Erstanstellung usw., ein Minimum an Sicherheit und Perspektiven bietet“ (Gazier, 1998, S. 341). Angesichts der exzessiven Deregulierung einerseits und des überzogenen Staatsinterventionismus andererseits würde diese Alternative also „der Suche nach neuen Räumen und Bedingungen für die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage im Zusammenhang mit neuen „Waren“, d.h. neuen zeitweiligen Aktivitätspositionen“ entsprechen (idem, S. 340). Die meisten Autoren, die diese optimistische Auffassung teilen, leiten hieraus eine starke, machbare europäische Politik ab, die aber auch spezifische Voraussetzungen beinhalten sollte, um das Flexibilitätsbedürfnis der Arbeitgeber mit dem Sicherheitsbedürfnis der Arbeitnehmer in Einklang zu bringen: Stärkung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen, der eine Übergangsphase durchläuft (Mitverantwortung, „empowerment“), Zusammenarbeit zwischen privatrechtlichen Partnern und öffentlich-rechtlichen Einrichtungen (insbesondere auf lokaler Ebene), Bevorzugung aktiver Ausgaben, Entkopplung von Arbeitsplatz und Entlohnung, Wiederaufnahme der Tarifverhandlungen zum Thema Mobilität, Eingliederung usw.

Nach Auffassung anderer Autoren, die den Schwerpunkt eher auf die vorherrschende Rolle der Arbeitsnachfrage und den allgemeinen Flexibilitätsbedarf legen, sind die Übergangsmärkte aufgrund der unterschiedlichen Arten des Übergangs nichts weiter als ein neuer Raum der Segmentierung prekärer Arbeitsverhältnisse, eine „Beschäftigungsunfähigkeitsfalle“ (Benarrosh, 2000). Für diese weniger idyllische Ansicht können zweifellos auch Argumente angeführt werden: Tragen öffentliche oder private Vermittlungsstellen, die ihr Klientel in Gruppen einteilen und die Menschen brandmarken, die am stärksten von der Beschäftigungsnorm abweichen, letztendlich nicht auch zur ungleichen Verteilung von Arbeit und Beschäftigung bei? Denn auch die am Rande der traditionellen Arbeitsmärkte stehenden Übergangsmärkte sind von hartem Wettbewerb und starker Auslese der Arbeitskräfte geprägt. Und trägt die staatliche Politik vielleicht selbst dazu bei, durch die steigende Zahl befristeter Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst, insbesondere für Jugendliche (Deutschland, Frankreich), die Zahl besonderer Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung (Frankreich, Vereinigtes Königreich) und subventionierter, besonderer Arbeitsverträge (Spanien, Deutschland) die Grenzen zwischen Beschäftigung, Ausbildung, Arbeitslosigkeit, Aktivität und Inaktivität zu verwischen?

1.6.2. Die staatlichen Eingliederungsstrukturen: Frankreich als emblematisches Beispiel

An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, dass die Eingliederungspolitik zumindest teilweise zunächst vom Aufbau und der Funktionsweise der staatlichen Einrichtungen für Beschäftigung abhängt. In einem Bericht für die IAO empfohlen Mazuy und Guitton im Jahre 1999, bei dieser Frage eine grobe Unterscheidung zwischen dem paradoxerweise sehr zersplitterten (da sehr abgeschotteten) und zentralisierten französischen System und dezentralisierten (gleichwohl regional konzentrierten), aber mehr oder weniger integrierten Systemen wie in

Deutschland, Großbritannien oder Schweden zu treffen. Es wurde häufig die Auffassung vertreten, dass die Dichte des institutionellen Gefüges in Frankreich auf die vorherrschende Rolle des Modells eines „versetzten Übergangs“ (Gaude 1997) zurückzuführen sei, in dem mit Hilfe einer dichten staatlichen Politik zur beruflichen Eingliederung versucht werde, die fehlende strukturelle Abstimmung zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem auszugleichen. Doch die Allgegenwärtigkeit des französischen Staates hat zur Folge, dass seine Maßnahmen Flickwerk sind und bisweilen im Sande verlaufen. Mit anderen Worten werden die staatlichen Maßnahmen von verschiedenen Einrichtungen durchgeführt, die manchmal zwar komplementäre, sich aber auch überlappende oder widersprüchliche Aufgaben erfüllen. Dies gilt sowohl für das Management von Ausbildung und Hilfsprogrammen, als auch für die Arbeitsvermittlung und Finanzierung.

Das Gerüst des französischen Modells stützt sich auf fünf Pfeiler und zahllose Akteure. Sein zentraler Bestandteil ist in erster Linie eine dreigliedrige Verwaltungsagentur (l'ANPE: Agence Nationale pour l'Emploi [Arbeitsamt]), deren Hauptaufgabe in der Entgegennahme von Stellenangeboten und der Vermittlung von Arbeitsuchenden, aber auch in der Ausbildungsberatung liegt. ⁽⁴¹⁾ Ein privatrechtlicher Verband (AFPA: Association pour la Formation Professionnelle des Adultes [Verband für die berufliche Ausbildung von Erwachsenen]) führt im Auftrag und unter Aufsicht des Staates Ausbildungs-, Zertifizierungs- und Eingliederungsmaßnahmen für Erwachsene, aber auch für Beschäftigte in Umschulung und Jugendliche ohne Qualifikation durch. Vor kurzem wurden den ASSEDIC (Associations pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce [Verbände für Beschäftigung in Industrie und Handel]), die bis dahin ausschließlich für die Finanzierung und Auszahlung der Arbeitslosenunterstützung (und manchmal für die Finanzierung von Ausbildungsmaßnahmen) zuständig waren, auch die Registrierung der Arbeitslosen übertragen. Auch die dezentralisierten Dienststellen der Arbeits-, Beschäftigungs- und Ausbildungsverwaltung sollten hier genannt werden, die insbesondere die Zuweisung der den Unternehmen gewährten Beschäftigungshilfen überwachen (subventionierte Arbeitsplätze, Qualifizierungsverträge usw.). Nicht zu vergessen sind schließlich die nationalen interministeriellen Delegationen, die versuchen, die staatlichen Maßnahmen, insbesondere für Jugendliche, zu koordinieren: die Direktion für Jugendfragen, wie die DIJ (Direction Interministérielle d'insertion professionnelle et sociale des Jeunes [Interministerielle Direktion für die berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen]) oder auch die DIV (Délégation Interministérielle à la Ville [Interministerielle Delegation auf Stadtebene]). Zu diesen großen nationalen Strukturen kamen lokale und insbesondere regionale Gebietskörperschaften hinzu, deren Rolle bei der Berufsberatung und Koordinierung der Ausbildung von Jugendlichen infolge der Dezentralisierungspolitik der vergangenen

⁽⁴¹⁾ In dieser Abhandlung soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass die ANPE trotz ihrer strukturellen Bedeutung und der zunehmenden Zahl bei ihr eingehender Stellenangebote im Jahre 1994 am Stellenangebotseingang insgesamt einen Anteil von lediglich 32,5 % hatte, „wovon 30 % auf subventionierte Arbeitsverträge entfielen, die einen abgeschotteten Markt darstell[t]en“ (Mazuy und Guitton, 1999). Die meisten Jugendlichen werden also nicht mit Hilfe der ANPE eingegliedert, weshalb im Folgenden die Rolle anderer Vermittlungseinrichtungen und -verfahren untersucht werden soll. Leider liegen uns keine entsprechenden Daten aus anderen Ländern der EU vor.

Jahrzehnte an Bedeutung gewonnen hat. Das Auftreten dieser neuen Akteure impliziert grundsätzlich eine Vielzahl von Aktionsweisen und Formen der Zusammenarbeit, die je nach Fall in eine „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ (z.B. im Rahmen der seit Mitte der 90er Jahre aufgelegten PRJE: Programmes Régionaux pour l'Emploi des Jeunes [Regionale Beschäftigungsprogramme für Jugendliche]) oder in einen Ansatz „von Angesicht zu Angesicht“ münden können (Mazuy, Guitton, 1999). Andererseits hat der Staat bisher noch keine Kompetenzen auf die Gebietskörperschaften übertragen. Daher werden bestimmte Programme zur Eingliederungsförderung oder Qualifizierung ohne Einbindung der regionalen Einrichtungen durchgeführt. Diese haben auch keinen Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulwesens, obwohl die Zahl der Studenten, welche die Universität nach Beendigung des ersten Zyklus verlassen [entspricht in etwa dem Grundstudium, das mit dem Vordiplom abgeschlossen wird], stetig zunimmt.

Seit Anfang der 80er Jahre gibt es weitere Vermittlungsstellen, die eine immer wichtigere Rolle bei der Begleitung von „Jugendlichen mit Schwierigkeiten“ spielen und sich mit der Förderung ihrer Eingliederung und der Vermeidung von beruflichem und vor allem sozialen Ausschluss beschäftigen. Hierzu gehören z.B. die Netzwerke, die von den Missions locales [örtliche Vereine zur beruflich-sozialen Eingliederung von Jugendlichen] und den PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation [Anlaufstellen für Information und Beratung]) insbesondere für die Altersgruppe der 16- bis 26-Jährigen eingerichtet wurden. Das sind Verbände oder wirtschaftliche Interessengemeinschaften, die vom Staat und den Gebietskörperschaften finanziert werden und derzeit über 667 Büros verfügen, darunter 271 Missions locales und 395 PAIO (Mazuy, Guitton, 1999), sowie etwa 300 „Jugendräume“, die seit 1993 auf der Grundlage von Übereinkommen zwischen dem Staat, den Regionen und der ANPE eingerichtet wurden. Im Laufe der Zeit hat die starke Vermehrung von Vermittlungsstellen, die durch die Abkapselung der einzelnen Einrichtungen noch verstärkt wird, zu einer gewissen Unübersichtlichkeit geführt. Daher bedarf es dringend einiger Koordinierungs- und Evaluierungsanstrengungen ... und der Schaffung neuer Strukturen, auch auf die Gefahr hin, dass die von Schule und Beschäftigung am weitesten entfernten Jugendlichen, d.h. diejenigen, welche per definitionem am schwierigsten „einzugliedern“ sind, paradoxerweise vernachlässigt werden.

Angesichts eines derart komplexen Systems, in dem eine starke Zentralisierung der staatlichen Beschäftigungshilfen mit einer Zersplitterung der lokalen Arbeitsvermittlungsstellen (ANPE) ⁽⁴²⁾ einhergehen kann, stellen andere Länder Gegenbeispiele und manchmal sogar einfache Inspirationsquellen dar, die sich durch eine mehr oder weniger ausgefeilte Verbindung staatlicher oder halbstaatlicher Vermittlungsstellen auszeichnen ... aber auch durch eine

⁽⁴²⁾ Die finanzielle Ausstattung der dezentralisierten staatlichen Stellen ist in Schweden und Deutschland z.B. besser und ermöglicht somit eine bessere Verteilung der Mittel je nach den örtlichen Bedürfnissen. In Deutschland und im Vereinigten Königreich ist der Anteil der Arbeitsvermittler in den lokalen Dienststellen höher als in Frankreich, Italien oder Spanien (91 %, 82 % bzw. „nur“ 75 %, 63 % und 54 %). Im Vereinigten Königreich, in Deutschland und Schweden gibt es deutlich mehr Arbeitsvermittlungspersonal auf lokaler Ebene als in Frankreich. Auch hat es im Vergleich zu Frankreich einen größeren geographischen Aktionsradius und umfangreichere Kompetenzen.

allgemein höhere Betreuungsquote (auf einen staatlichen Arbeitsvermittler kommen 500 Arbeitsuchende) ⁽⁴³⁾. Ein Gegenbeispiel zum französischen System ist die Bundesanstalt für Arbeit, die für die Arbeitsvermittlung, Zahlung der Arbeitslosenunterstützung, Verteilung der Hilfen und Ausbildungsberatung verantwortlich ist. In Großbritannien wird eine auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete (market oriented) Angebotspolitik (supply side policy) verfolgt, die einen individuellen Ansatz voraussetzt, der paradoxerweise zu einer starken Einbindung der staatlichen Beschäftigungsstellen geführt hat (z.B. „betreut ein Arbeitsvermittler durchschnittlich etwa fünfzig Arbeitslose“ nach Mazuy, Guitton, 1999). Diese Politik setzt aber auch eine stärkere Wirksamkeitskontrolle bei der Umsetzung der Regierungspolitik voraus. Daher wird nach einer besseren Verbindung zwischen dem Public Employment Service und den TEC (*Training Enterprise Councils*) auf regionaler Ebene gesucht. Die TEC sind private Einrichtungen, die sich zu zwei Dritteln aus Arbeitgebern zusammensetzen. Sie vergeben Ausbildungsaufträge und stellen die Zertifizierung und Mittelverwendung durch Verträge sicher, in denen quantifizierbare Ziele festgelegt sind. Die Funktionsweise des Programms *Youth Training*, das als Mittel zur Eingliederung von arbeitslosen Jugendlichen auf den Arbeitsmarkt durch Ausbildung gedacht ist, zeigt den staatlichen Trend, „auf die mit der Verwaltung und insbesondere der Finanzierung des Ausbildungsangebots befassten Einrichtungen starken Druck auszuüben, damit die Ziele innerhalb der vorgesehenen Fristen erreicht werden“ (Bouder, 1999, S. 376).

Das schwedische Modell ist von einer sehr starken institutionellen Regulierung des Arbeitsmarktes für Jugendliche geprägt, weil das Ausbildungsangebot von den staatlichen Arbeitsvermittlungsstellen verwaltet wird. Dies verhindert jedoch weder einen gewissen Trend zur Dezentralisierung, noch eine interne Trennung zwischen den staatlichen Stellen für Arbeitslosenunterstützung, Arbeitsvermittlung und Ausbildung. Doch in Schweden, „in einem Land, das die Gesamtverantwortung für die berufliche Ausbildung traditionell der Schule zuweist und bisher zu der Auffassung neigte, dass die Unternehmen für die Erstausbildung von Jugendlichen nicht verantwortlich sein dürfen“ (Benedetto, 1999, S. 409), hat die Lehrlingsausbildung eine noch sehr bescheidene Stellung, und der Staat ist nach wie vor Hauptakteur bei der beruflichen Eingliederung von Jugendlichen.

1.6.3. Von den Beschäftigungssystemen zum Verhältnis zwischen Ausbildung und Beschäftigung: der aktuelle Trend zur Aktivierung passiver Ausgaben

Die Analyse staatlicher Beschäftigungsmaßnahmen stößt bekanntlich immer auf methodische Probleme, und selbst der Begriff „Arbeitsmarktpolitik“ ist nicht einheitlich definiert (Barbier, 1998, S. 390). Dies wird umso deutlicher, wenn man internationale Vergleiche anstellen oder die spezifischen Steuerungsmechanismen für das Verhältnis zwischen Ausbildung und Beschäftigung von jungen Berufsanfängern in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen möchte. Denn die Steuerungsmechanismen sind (je nach Land) mehr oder weniger eng mit der

⁽⁴³⁾ Strenge Vergleiche in diesem Bereich scheinen jedoch noch sehr riskant.

Wirtschafts- und Sozialpolitik verbunden. Zunächst ist es schwierig, in den verschiedenen Arbeitsmarktsystemen und der Beschäftigungspolitik im Allgemeinen jugendliche Arbeitskräfte von anderen Bevölkerungsgruppen zu trennen. Daher richten sich die produktivsten vergleichenden Ansätze weniger auf die Besonderheiten der Jugendpolitik, sondern mehr auf die spezifische Stellung von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt (Fondeur, Lefresne, 1999; Couppié, Mansuy, 2000). Wie wir bereits gesehen haben, ist das makroökonomische Beschäftigungsmodell in Frankreich von einer geringen Erwerbsquote am oberen und unteren Ende der Altersskala der Erwerbsbevölkerung gekennzeichnet: „das Beschäftigungsproblem von Jugendlichen kann mit dem Problem des Ausschlusses von älteren Arbeitnehmer verglichen werden“ (Elbaum, Marchand, 1994). Genauso ist es recht schwierig, die zahlreichen staatlichen Maßnahmen danach zu unterscheiden, ob sie für die Aktivitäten, Unternehmen, Arbeitsplätze oder bestimmte Zielgruppen gedacht sind. Gleichermaßen schwierig ist die Unterscheidung nach den zugrunde liegenden Zielsetzungen. Geht es um berufliche Eingliederung, Sozialisation, Qualifikation oder Bekämpfung von Unsicherheit oder Ausschluss?

Die Berechnung der öffentlichen Ausgaben erfolgt nach einer von der OECD ausgearbeiteten Standardtabelle. Hierbei wird zwischen den als Prozentsatz vom BIP angegebenen *aktiven* und *passiven Ausgaben* grob unterschieden. Die passiven Ausgaben (im Wesentlichen Arbeitslosenunterstützung und Ruhestandsanreize) sollen auf das Arbeitsangebot wirken und die aktiven Ausgaben (Berufsbildung, Beschäftigungsförderung und Schaffung neuer Arbeitsplätze, Befreiung von Sozialabgaben, Beibehaltung des Arbeitsplatzes, Anreize zur Aufnahme einer Arbeitstätigkeit und subventionierte Arbeitsplätze) die Arbeitsnachfrage beeinflussen, auch wenn diese Unterscheidung in vielerlei Hinsicht zu streng und künstlich scheint⁽⁴⁴⁾. Trotz der Angleichung der verwendeten Kategorien sind hier einige Unterschiede zwischen den untersuchten Ländern zu beobachten. Im Allgemeinen ließen sich etwa „aktive“ Länder, die den Schwerpunkt auf die Arbeitsnachfrage und „soziale Investitionen“ (Esping- Andersen, 1990) setzen, hohe Ausgaben für die staatliche Beschäftigungspolitik tragen (über 5 % des BIP in Dänemark) und einen starken „Einsatz“ unternehmen (bei dem die Ausgaben im Verhältnis zur Arbeitslosenquote festgesetzt werden), sobald sich die Lage verschlechtert (Deutschland und Schweden), „wenig aktiven“ Ländern gegenüberstellen, die aus unterschiedlichen Gründen geringe Mittel für die Regulierung des Arbeitsmarktes aufwenden. Dies gilt für die Vereinigten Staaten, Japan oder Griechenland (siehe Tabelle 3), die sich eher auf das Arbeitsangebot konzentrieren (Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, Entwicklung von Unternehmergeist, keine Anreize, in der Arbeitslosigkeit zu verweilen, *workfare* usw.).

⁽⁴⁴⁾ Siehe hierzu die hervorragende Präsentation der neun großen Kategorien (aktiver und passiver) politischer Maßnahmen von J.-C. Barbier (1997).

Tabelle 3: Ausgaben für Beschäftigung (darunter Maßnahmen zugunsten von Jugendlichen) und Arbeitslosenquote im Jahre 1997

	DK	D	E	FIN	F*	I*	NL	S	UK	USA
Gesamtausgaben (in % des BIP)	5,80	3,79	2,37	4,79	3,13	1,96	4,86	4,25	1,47	0,43
Maßnahmen zugunsten von Jugendlichen	0,10	0,07	0,07	0,22	0,24	0,42	0,10	0,02	0,13	0,03
Arbeitslosenquote	5,4	9,8	20,9	14,5	12,2	12,3	5,6	8,0	7,1**	5,00**

Quelle: OECD, Beschäftigungsperspektiven im Jahre 1998

*: 1996

**: 16-64 Jahre

Zwischen diesen beiden Polen liegen die „Zwischenländer“, wie das Vereinigte Königreich oder Frankreich, die beim staatlichen Ausgabenniveau und ihrem Einsatz bei besonderen Bedingungen und nationalen Notwendigkeiten eine Mittelstellung einnehmen (Eydoux, Faugère et alii., 1996, S. 337-338). Die Verteilung der passiven und aktiven Ausgaben ist nicht nur von Land zu Land unterschiedlich, sondern hängt ebenso von bestimmten Zeiten ab, die ein Land durchlebt. Während Schweden z.B. im Zeitraum 1985 bis 1993 eine hohe Quote aktiver Ausgaben beibehalten (2,11 % bis 2,56 % des BIP) und diese Quote dann im Jahre 1990 gekürzt hat (auf 1,69 %), wurden in Frankreich die passiven Ausgaben insbesondere bis Mitte der 80er Jahre aufgestockt (von 34 % der öffentlichen Ausgaben 1973 auf 68 % im Jahre 1983). In der Folgezeit wurden dann die passiven Ausgaben gekürzt und die aktiven Ausgaben erhöht. Diese liegen seit 1994 deutlich über den passiven Ausgaben (50,8 % gegenüber 49,2 % im Jahre 1997).

Man könnte die Analyse ausweiten und untersuchen, welchen relativen Anteil jede Maßnahme an diesen beiden Ausgabenblöcken hat. Im Jahre 1997 machte die Arbeitslosenunterstützung in Frankreich z.B. etwa 80 % der passiven Ausgaben und 46 % der Gesamtausgaben für Beschäftigung aus, während die Berufsbildung einen Anteil von 51 % an den aktiven Ausgaben und von etwa 25 % an den Gesamtausgaben für Beschäftigung hatte. Man könnte hinzufügen, dass Italien, das 0,42 % seines BIP für *Maßnahmen zugunsten von Jugendlichen* aufwendet, für die Beschäftigungsförderung vierzehnmal so viel ausgibt wie die Vereinigten Staaten, aber auch in etwa doppelt so viel wie Frankreich, viermal so viel wie Dänemark und siebenmal soviel wie Deutschland und Spanien (Gautié, 1998, S. 421-422). Diese Angaben können jedoch nicht eindeutig interpretiert werden. Kann man tatsächlich behaupten, dass sie die staatliche Investition für Jugendliche widerspiegeln? Oder zeigen sie, welche Rolle der Staat spielt, um seine Politik abzustimmen und das Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt und die mit der Eingliederung von Jugendlichen verbundenen Funktionsstörungen zu beheben?

Da sich die staatliche Beschäftigungspolitik durch eine Untersuchung der Ausgaben und Verteilung der verschiedenen Maßnahmen nur teilweise fassen lässt (Eydoux, Faugère et alii,

1996, S. 333), gehen die aufschlussreichsten vergleichenden Ansätze heute von einer systemischen Perspektive aus, in der die zugrunde liegende gesellschaftliche Kohärenz und Dynamik herausgearbeitet werden sollen (Gautié, 1998, S. 413).⁽⁴⁵⁾ Hier ist deutlich zu erkennen, dass die Maßnahmen zugunsten von Jugendlichen nur ein Teil der Beschäftigungspolitik insgesamt sind. Diese Auffassung scheint Gautié (1998) zu teilen, da er vorschlägt, die „Beschäftigungspolitik“ an den „Beschäftigungssystemen“ auszurichten und sich dabei auf die alte Typologie von Esping-Andersen (1990) zu stützen.

Er unterscheidet ein *liberales Modell* (Vereinigte Staaten und Vereinigtes Königreich), das von relativ geringen Ausgaben (weniger als 2 % des BIP) und einer überwiegend passiven Politik (insbesondere Arbeitslosenunterstützung) gekennzeichnet ist, von einem *sozialdemokratischen Modell* (Deutschland, Schweden, Finnland, Dänemark und möglicherweise die Niederlande), wo der Gesamtaufwand für die Regulierung des Arbeitsmarktes hoch und diversifiziert ist (zwischen 4,5 % und 6 % des BIP). Dies gilt jedoch nicht für die Maßnahmen zugunsten von Jugendlichen, weil ihre Eingliederung hier weniger problematisch ist als in anderen europäischen Ländern. Diese Länder legen den Schwerpunkt auf die Berufsbildung von Erwachsenen und befristete Arbeitsverhältnisse im öffentlichen Dienst/gemeinnützigen Bereich. Neben den beiden vorgenannten Modellen gibt es schließlich ein *korporativ-konservatives Modell* (Frankreich und Italien) mit einem geringeren Ausgabenniveau, großer Bedeutung des vorgezogenen Ruhestands und hohen Ausgaben für die soziale und berufliche Eingliederung von Jugendlichen, deren Beschäftigungsquote allerdings nach wie vor sehr niedrig ist.

Der Autor erkennt jedoch an, dass sich diese Idealtypen nicht vollkommen klar und eindeutig voneinander abgrenzen lassen und „keine eindeutige Klassifizierung aller Länder ermöglichen“. Mit seinen Beschäftigungshilfen (Subventionen und befristete Beschäftigungsverhältnisse im öffentlichen Dienst/gemeinnützigen Bereich) bewege sich Spanien in Richtung eines sozialdemokratischen Modells, wegen seines bescheidenen Gesamtaufwands und der hohen passiven Ausgaben nähere es sich gleichzeitig aber auch an das liberale Modell an. Dänemark und Finnland, die zum sozialdemokratischen Modell gehören, setzten jetzt stark auf den vorgezogenen Ruhestand, Merkmal des korporativen Systems, und entfernten sich damit vom sozialdemokratischen System. Im Übrigen haben alle diese Systeme in den vergangenen Jahrzehnten tiefgreifende, interne Veränderungen erfahren, was die Analyse nicht einfacher macht.

Man fragt sich derzeit, ob sich ein Großteil der europäischen Länder heute möglicherweise in Richtung des liberalen Paradigmas des *Workfare* oder des *Welfare to Work* bewegt, d.h. daran geht, „die passiven Ausgaben zu aktivieren“ und den Zugang zu Sozialleistungen von der Verpflichtung zur Arbeit abhängig zu machen (Kasten 2). Zwar besteht ein starker Trend zur

⁽⁴⁵⁾ In einer stark zusammengefassten Abhandlung versucht J.-C. Barbier (1998: 394-400), die fünf wichtigsten Dimensionen gesellschaftlicher Strukturen zu erfassen, an denen die staatliche Beschäftigungspolitik ausgerichtet ist: die Systeme der sozialen Sicherung, die „politische Kultur“, die Beziehungen zwischen den Sozialpartnern („die tariflichen Regelungen der Beschäftigungsverhältnisse in den Unternehmen“), die makroökonomische Politik und „die Arbeits- oder Beschäftigungssysteme“.

Individualisierung und angebotsorientierten Ausrichtung der öffentlichen Maßnahmen (supply-side policies) zum Nachteil von Arbeitsnachfrageanreizen, aber als einziges Mittel zur „Aktivierung der passiven Ausgaben“ haben zahlreiche Länder lediglich staatliche oder halbstaatliche Arbeitsstellen eingerichtet. Des Weiteren kann die Entwicklung in Richtung des vorherrschenden Modells des *Workfare* Ergebnis von mehr oder weniger bestrafenden oder aber vertraglichen Alternativen sein, d.h. mehr oder weniger „ausgewogen [sein] zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und denen der Gesellschaft“ (Barbier, 1998, S. 392; 2001). Wahrscheinlich beinhaltet das korporative Modell heute auch eine stärkere Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, und wahrscheinlich musste sogar das sozialdemokratische Modell in Schweden oder Finnland eine normative, fordistische Beschäftigungskonzeption über Bord werfen und von einer ausschließlich auf soziale Investitionen ausgerichteten Politik Abstand nehmen. Die beschäftigungspolitischen Maßnahmen in Europa haben also eher einen instabilen „wechselnden Horizont“ und sind weniger einem einzigen Modell zuzuordnen (Gautié, 1998).

Kasten 2: Amerikanisches Workfare und/oder britisches Welfare to Work

Die beiden Varianten dieses Systems in den USA und in Großbritannien sollen hier zwar nicht vorschnell in einen Topf geworfen werden (diese Länder sind im Hinblick auf ihre Beschäftigungsdynamik schließlich nicht vergleichbar), doch geht die angelsächsische Politik des *Workfare* auf ein und dieselbe liberale Denkweise zurück, die den Zugang zu Sozialleistungen (insbesondere Arbeitslosenunterstützung) von der Verpflichtung („Zwang“) zur Annahme eines Arbeitsplatzangebots oder aktiven Teilnahme an Programmen für Arbeitslose in Form von Ausbildungspraktika (Beispiel der Jobseeker's Allowance oder der 1998 in Großbritannien eingeführten JSA) abhängig macht. Diese arbeitsangebotsorientierte Politik geht darüber hinaus mit stärkeren Kontrollen und fachlicher Unterstützung einher, um eine möglicherweise anreizbehindernde Wirkung von Subventionen ohne Auflagen zu verhindern und die Arbeitsuchenden wieder zu mobilisieren, wobei auch darauf hingearbeitet wird, dass sie ihre Erwartungen an die Marktbedingungen anpassen.

Gemäß einer derartigen Auffassung „sind Eingliederungsschwierigkeiten vor allem auf individuelle Merkmale zurückzuführen und nicht auf Funktionsstörungen des Wirtschafts- und Sozialsystems“ (Gautié, 1998). Hieraus erklärt sich „die zwangsläufige Rückkehr zum Konzept der Beschäftigungsfähigkeit“, gemäß dem der Mensch die Gesamtverantwortung für sein Schicksal trägt.

In seiner kritischen Bewertung der britischen Reform weist F. Lefresne darauf hin, dass die Strategie des *Workfare* weit von ihrem wichtigsten Ziel, d.h. der Beseitigung der „Arbeitslosigkeitsfalle“, entfernt sei. Einerseits führe die erzielte Wirkung zu einer weiteren Öffnung in Richtung Armutsfalle, weil ein Großteil der mit diesen beschäftigungsfördernden Maßnahmen geschaffenen Arbeitsplätze befristete Teilzeitstellen im Dienstleistungssektor seien (1998, S. 20) und insbesondere zur Entstehung einer neuen Art von Unterbeschäftigten geführt hätten (entmutigte Arbeitslose, „Schwerbehinderte“, die in die Sozialhilfe flüchten, Menschen in Programmen der aktiven Beschäftigungspolitik, die zur Erwerbsbevölkerung gezählt werden, obwohl sie keinen echten Arbeitsvertrag haben, usw.), deren Zahl auf 5,5 Millionen Menschen im Jahre 1997 geschätzt werde (idem, S. 18-19).

1.6.4. Die zunehmende Bedeutung privater Personalvermittlungsagenturen

Lange Zeit haben viele Länder aus ideologischen oder ethischen Gründen kaum untersucht, welche Rolle private (gewinnorientierte und nicht gewinnorientierte) Personalvermittlungsagenturen unter den Arbeitsmarktbehörden spielen und sich nur auf die Rolle der staatlichen Arbeitsvermittlung konzentriert. Vor allem seit Beginn der 90er Jahre hat man sich dann auf die privaten Vermittler zurückbesonnen, die wohl auch einen Legitimitätszuwachs erfahren haben. Die Infragestellung staatlicher Maßnahmen angesichts wachsender Massenarbeitslosigkeit und die gleichzeitige Verbreitung des neoliberalen Gedankenguts haben diese Entwicklung sicher vorangetrieben (⁴⁶).

Laut EWG „sind unter dem Ausdruck ‘private Personalvermittlungsagentur’ alle natürlichen und juristischen, von der öffentlichen Verwaltung unabhängige Personen zu verstehen, die arbeitsmarktbezogene Maßnahmen mit dem Ziel durchführen, Leistungen im Bereich der Beschäftigung zu erbringen. Zu den natürlichen oder juristischen Personen zählen auch Unternehmen und Institutionen, Verbände und Gesellschaften“ (Sansier, Boutonnat, 1998). Die bekannteste und bestuntersuchte Form privater Arbeitsvermittlungsstellen sind Zeitarbeitsfirmen, die in den letzten Jahrzehnten in den meisten Ländern der EU trotz einiger Widerstände, insbesondere in den südeuropäischen Ländern, wo der Staatsapparat nach wie vor in vielen Fällen das Monopol für die Arbeitsvermittlung innehält (Spanien, Frankreich, Griechenland, Italien usw.) einen beträchtlichen Aufschwung erfahren haben. Doch selbst in diesen Ländern konnten sich Zeitarbeitsfirmen, teilweise schon seit langer Zeit, etablieren und entwickeln, indem sie das Verbot, „gewinnorientierte Arbeitsvermittlungsbüros“ einzurichten (gemäß der IAO-Konvention 96 aus dem Jahre 1949), umgingen und sich weniger als Arbeitsvermittler oder Arbeitsvermittlungsstellen im engen Sinne des Wortes bezeichneten, sondern als „Kompetenzlieferanten“, d.h. als legale Arbeitgeber, die Arbeitskräfte einstellen und in andere Unternehmen entsenden (Caire, Kartchevsky, 2000, S. 198).

Es ist unmöglich, an dieser Stelle die endlos lange Liste semantischer Spitzfindigkeiten anzuführen, die aus den verschiedenen internationalen Reglementierungen und Deregulierungen abgeleitet wurden und in vielen Ländern dazu geführt haben, dass die staatlichen Arbeitsämter dem Wettbewerb unterstellt wurden. Daran haben sich auch andere schon auf diverse Art versucht, wobei sie insbesondere von den Typologien ausgingen, die erst von der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und dann von der Internationalen Arbeitsorganisation im Anschluss an eine Zusammenfassung von zwölf Ländermonographien vorgeschlagen wurden (Caire, 1991; Caire, Kartchevsky, 2000, S. 15-50 und 196-228; Sansier, Boutonnat, 1998, Abschnitt 2.2).

(⁴⁶) G. Caire und A. Kartchevsky (2000: 198-199) zeigen z.B. gut auf, dass die Zeitarbeit noch nie richtig untersucht wurde, obwohl sie im Zeitraum 1973 – 1987 ständig auf der Tagesordnung des Verwaltungsrats und der internationalen Konferenzen des Internationalen Arbeitsamtes stand. Erst 1997 wurden eine neue Konvention (181) und eine neue Empfehlung (188) verabschiedet, mit denen anerkannt wurde, dass es neue private Arbeitsvermittler gibt, die durch eine Aktualisierung der einschlägigen internationalen Bestimmungen eingebunden werden sollen.

Es wäre auch gar nicht möglich, sämtliche komplexen Rechts- und Wirtschaftsformen der Arbeitsvermittlung unter landesspezifischen Gesichtspunkten im internationalen Vergleich zu betrachten. Ob es sich um Zeitarbeitsagenturen, Büros für die Einstellung und das Outplacement von Arbeitskräften, Ausbildungseinrichtungen, die auch Arbeit vermitteln, „Beschäftigungsgesellschaften“ (deren wesentliches Ziel darin liegt, ihr Personal mit Blick auf dessen Eingliederung auszubilden und zum Arbeiten zu bringen) oder (private, aber nicht gewinnorientierte) Arbeitsvermittlungsverbände, Kompetenzbilanzzentren usw. handelt, so lässt sich ziemlich verlässlich feststellen, dass [in der Europäischen Union] „die staatlichen Arbeitsämter einen Marktanteil von 5 % bis 30 %, durchschnittlich von 16,4 % haben. Das heißt, dass 85 % der Vermittlungen über andere Wege erfolgen“ (Caire, Kartchevsky, 2000, S. 220).

Begnügen wir uns hier mit der Untersuchung der Zeitarbeitsfirmen und der „Eingliederung auf Zeit“, die vor allem jugendliche Schulabgänger betrifft, die auf dem Arbeitsmarkt noch nicht dauerhaft Fuß fassen konnten (Faure-Guichard, 1998) ⁽⁴⁷⁾. Als Erstes ist zu bemerken, dass die Leiharbeit insgesamt, zumindest in Frankreich, in der Erwerbsbevölkerung und unter den Beschäftigten immer stärker verbreitet ist, insbesondere in der Industrie (fast 50 % der Zeitarbeiter arbeiten in der Industrie), im Bau- und Transportgewerbe sowie im Telekommunikationswesen, wo 300 000 bis 500 000 Vollzeitäquivalentstellen zu finden sind und jedes Jahr über eine Million Menschen in Leiharbeitsverhältnissen arbeiten. Trotz des in allerjüngster Zeit zu beobachtenden Anstiegs von Zeitarbeitsverhältnissen unter Führungskräften und Ingenieuren sind im Zeitarbeitssektor nach wie vor insbesondere unqualifizierte oder gering qualifizierte Arbeitskräfte, überwiegend Männer (73 % im Jahre 1996) und Jugendliche (1996 waren 33 % der Zeitarbeiter 15 bis 24 und 48 % 25 bis 39 Jahre alt) beschäftigt. Zeitarbeit dient hier als *Übergang* in die Eingliederung, Ausbildung und Sozialisation von jungen Arbeitskräften, auch wenn dies nicht ihre erste und wichtigste Aufgabe ist. Als Vermittlungsinstanz zwischen Arbeitsmarkt und Unternehmen vermittelt Zeitarbeit zwischen Arbeitsangebot und –nachfrage und ist somit an der Arbeitskräfteauswahl der Unternehmen, der Bereitstellung von Arbeitsmarktinformationen für die Beschäftigten und als Institution an der Organisation des Arbeitsmarktes beteiligt (Belkacem, 1997).

Nach Auffassung von Faure-Guichard hat diese vermittelnde Funktion jedoch „vielschichtige, ambivalente Auswirkungen auf die Funktionsweise des Arbeitsmarktes“ (1998, S. 358). Es ist sicherlich zutreffend, dass Zeitarbeit dort, wo sich staatliche Dienste als recht unwirksam erweisen, einen Raum für den beruflichen Übergang, einen Raum zum Experimentieren bietet. Doch trägt sie nicht dadurch, dass sie sich auf besondere Gruppen der Erwerbsbevölkerung konzentriert, wie z.B. Jugendliche ohne Qualifikation, auch zu einer gewissen „Institutionalisierung des zweiten Arbeitsmarktes“ bei? Des Weiteren muss man sich fragen, ob nicht durch Zeitarbeit ein echter „Arbeitsmarkt für Jugendliche“ entsteht, wie dies in Frankreich der Fall

⁽⁴⁷⁾ Faure-Guichard unterscheidet bei dieser „für die heutigen Zugangsbedingungen ins Erwerbsleben so aufschlussreichen“ Art von Zeitarbeit zwischen einem „Übergang auf Zeit“, der als eine Phase des beruflichen Werdegangs von Menschen angesehen wird, die bereits Erfahrungen auf relativ dauerhaften Arbeitsplätzen (auf dem ersten Arbeitsmarkt) gesammelt haben, und einem „Beruf auf Zeit“, der „einer voluntaristischen Nutzung von Zeitarbeitsverhältnissen entspricht“.

ist. Und trägt sie damit nicht mehr oder weniger indirekt dazu bei, dass die Position der Akteure weiter geschwächt wird, weil sie zu Brüchen im Beschäftigungsstatus führt?

Diese Fragen stellen sich nicht nur den traditionellen Unternehmen, sondern auch den Eingliederungsstellen für Menschen mit besonderen Schwierigkeiten. Die nicht zu unterschätzende Rolle „normaler“ Unternehmen bei der Eingliederung von Jugendlichen und der Wiedereingliederung von Arbeitsuchenden (vgl. Abschnitt 3) soll an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Dies gilt z.B. für die KMU, vor allem für Kleinstbetriebe, die als ein „echter Übergangsmarkt“ angesehen werden könnten, da hier so viele subventionierte Arbeitsplätze zu finden sind (Gubian, Holcblat, 1999). Diese These haben wir zumindest in früheren Arbeiten formuliert (Trouvé, 2001, S. 164-165). Doch ließen sich auch alle Unternehmen als Beispiel anführen, die im sozialen Bereich tätig, d.h. zwischen Markt und Solidarität, angesiedelt sind, wie „Arbeitsvermittlungsverbände“, „Eingliederungsbetriebe“ und sogar „Eingliederungszeitarbeitsfirmen“, die in Frankreich über 2150 Eingliederungseinrichtungen verfügen (Céalis, 2001), oder die „sozialen Kooperativen“ in Italien (Borzaga, Santuari, 2000-a,b; Borzaga, 2001). Die Eingliederungsergebnisse dieser besonderen Vermittlungseinrichtungen sind quantitativ zwar bescheiden (⁴⁸), aber ihre Rolle im Kampf gegen den Ausschluss ist nicht zu unterschätzen.

Nicht zu vergessen sind schließlich profitable Betriebe, die sich dennoch dem Gemeinwohl verpflichtet fühlen, oder Unternehmen, die sich für eine nachhaltige Entwicklung einsetzen und zur Sozialisation von Jugendlichen ohne Qualifikation beitragen. Diese noch sehr breit-gestreuten Erfahrungen wären es durchaus wert, umfassender untersucht zu werden.

1.6.5. Intermediäre Sozialisationsräume im städtischen Umfeld

Die Vorstellung der neuen intermediären Sozialisationsräume wäre nicht vollständig ohne Verweis auf die jüngsten Arbeiten von Roulleau-Berger et alii (1997) über die Laufbahnen von Jugendlichen in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen in den intermediären Räumen der Städte und großen Produktionsbetriebe. Bei ihrer Analyse der aktuellen Zersplitterung französischer Großstädte entdeckten die Autoren Enklaven, territoriale intermediäre Räume in Kleinstbetrieben, in denen Jugendliche in ungeschützten Arbeitsverhältnissen arbeiten, sich organisieren und zahlreiche Kompetenzen mobilisieren, mit Hilfe derer sie neue Eingliederungswege beschreiten können.

Angesichts der derzeit zerfallenden Beschäftigungs- und Arbeitsstandards in der vorherrschenden Wirtschaft können sich andere Sozialisationsnormen entwickeln, die auf befristeten,

(⁴⁸) Im Jahre 1996 hat das Crédoc in Frankreich eine Umfrage unter 452 Personen durchgeführt, die drei Jahre zuvor in eine Eingliederungseinrichtung für Menschen mit besonderen Schwierigkeiten aufgenommen worden waren. Ergebnis dieser Umfrage war, dass 40 % von ihnen immer noch auf einem unsicheren Arbeitsplatz arbeiteten. Die verbleibenden 60 % teilten sich in zwei Gruppen auf: die erste Gruppe befand sich in einer gefestigten beruflichen Situation, die andere war von der Arbeitswelt ausgeschlossen (Dubéchet, Henriot-Olm, Simon, 1997). Diese Ergebnisse wurden in weiteren umfassenden Arbeiten bestätigt (Céalis, 1997).

unterbrochenen oder instabilen Tätigkeiten, wie Zeitarbeit, „Minijobs“, Verträgen im alternierenden System und informellen Wirtschaftssektoren, aufbauen. Die Interpretation derartiger Aktivitäten wäre höchst ambivalent: einerseits die fehlende Möglichkeit von Jugendlichen, die es schwer haben, Zugang zu den traditionellen Formen von Arbeit und Beschäftigung zu finden, andererseits aber auch die Weigerung einer Gruppe von Jugendlichen, einer Beschäftigung nachzugehen, von dem sie meinen, dass sie ihnen wenig Selbstwertgefühl gibt. Daraus ließe sich die Weigerung oder zumindest das „distanzierte Verhältnis“ gering qualifizierter Jugendlicher den Institutionen und der Eingliederungspolitik gegenüber ableiten und analog hierzu die ausweichende Reaktion der besser qualifizierten Jugendlichen auf die Karriereversprechungen von Unternehmen mit einem starken internen Arbeitsmarkt.

Nach Roulleau-Berger et alii (1997) wäre es falsch zu glauben, dass diese atypischen Laufbahnen, die das Ergebnis sowohl von Entscheidungen als auch von Zwängen sind, unweigerlich zu sozialer Zergliederung führen. Denn sie sind der Ort, an dem sich eine „Kultur des Zufalls“ (d.h. eine stark ausgeprägte Improvisationsfähigkeit in dringlichen oder widrigen Situationen) entwickelt, die selbst zur Herausbildung individueller und kollektiver Kompetenzen führt, die theoretisch in die dominierende Wirtschaftssphäre übertragen werden können. Auch wenn diese atypischen Laufbahnen den Rückzug aus früheren Sozialisationsmodellen voraussetzen, erfordern sie dennoch andere Formen des Engagements, die auf gemeinschaftlichen Sozialisationsgeflechten aufbauen, die zwar mehr oder weniger dicht oder zerbrechlich sind, aber die Voraussetzung für soziale Anerkennung und eine zumindest teilweise Identitätsentwicklung der Jugendlichen darstellen.

Trotz ihres eingeschränkten Status bieten die intermediären Räume in kleinen städtischen Produktionsbetrieben folglich Möglichkeiten für eine „Übergangssozialisation“, welche eine Art „ausgehandelter Kooperation“ zwischen den Akteuren oder Aktiven im sozialen oder kulturellen Bereich oder im Verbandswesen nicht ausschließt. Hier finden wir den Begriff der „adaptiven Instabilität“ wieder, der in soziologischen Jugendstudien entwickelt wurde. Umgekehrt führen die intermediären Räume nicht sofort und auch nicht linear zur Eingliederung oder Integration. Denn wenn Jugendliche in unsicherer Lage auch „Mitautoren ihrer Sozialisation“ sein können, werden sie doch immer noch teilweise von ihrem früheren sozialen, familiären oder schulischen Werdegang und seinem Entwicklungskontext beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die aktuelle Entwicklung von Übergangsmärkten eine Krise oder zumindest eine tiefgreifende Veränderung des Verhältnisses zwischen Ausbildung und Beschäftigung in den meisten Ländern Europas widerspiegelt. Die objektive Situation von Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt und die Beziehung zwischen Erstausbildung und Erstbeschäftigung werden zwar nach wie vor stark vom nationalen Kontext bestimmt und hängen insbesondere davon ab, ob die Berufsbildung im Schulwesen historisch eingebunden ist (Schweden, Frankreich, Italien und Spanien) oder aus dem Schulwesen ausgegliedert wurde (Deutschland und Großbritannien). Aber diese institutionellen Strukturen werden insgesamt oder teilweise durch das Zusammenspiel relativ allgemeiner und gemeinsamer Faktoren, wie die begrenzte Zahl an Arbeitsplätzen, den neuen Qualifikationsbedarf der Unternehmen (im Hinblick auf schulische Qualifikationen, aber auch das Verhalten), die

allgemeine Verlängerung der Ausbildungszeit, die neuen Bestrebungen der Jugendlichen und die Bereitstellung von immer zahlreicheren und unterschiedlicheren staatlichen Eingliederungshilfen, umgebildet (La revue de l'Ires, 1995, S. 5-11).

Gleichzeitig zeigen diese Übergangsmärkte eindeutig den reduktiven Charakter des Begriffs der „beruflichen Eingliederung“ selbst (unter dem lediglich der Eintritt in die Standardformen der Beschäftigung verstanden wird), indem sie ein Experimentierfeld für neue Beschäftigungs- und Ausbildungsnormen eröffnen.

1.7. Schlussfolgerung

Was sollte letztendlich aus dieser Analyse der „neuen Ansätze für die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung“ mitgenommen werden, und wo zeigt sich insbesondere das „Neue“ in diesen Analysen? In der letzten Zeit wurden immer mehr vergleichende Arbeiten über den Prozess der beruflichen Eingliederung, insbesondere auf EU-Ebene, veröffentlicht. Das ist bereits eine erste Antwort auf die zweite Frage, da vergleichende Analysen die Möglichkeit bieten, Abstand von den nationalen Modellen zu gewinnen, die spontan und traditionell als Universalmodelle betrachtet werden. Es geht hier nicht nur darum, das adäquationistische Dogma⁽⁴⁹⁾, dessen Grenzen seit langem bedauert werden (siehe z.B: Tanguy Hg., 1986), in Frage zu stellen: im Hinblick auf die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung ist die Schule weit davon entfernt, der einzige Ort der Kompetenzaneignung und beruflichen Sozialisation von Jugendlichen zu sein, von denen viele auf einem Arbeitsplatz beschäftigt sind, der mir ihrer Erstausbildung nur wenig zu tun hat (Dumartin, 1997). Die beruflichen Räume (Wirtschaftsbranchen, Unternehmen oder Organisationen) bieten ihrerseits keine homogenen oder transparenten Beschäftigungsstrukturen. Die Kenntnis dieser Strukturen allein wäre folglich nicht ausreichend, um den Arbeitskräftebedarf prognostizieren zu können. Wir vertreten hier die Auffassung, dass es viele andere gestaltende Einflussfaktoren mit zahlreichen Kombinationsmöglichkeiten gibt, die zu Eingliederungssystemen geführt haben, die von Land zu Land sehr unterschiedlich sind. Außerdem müssen diese Faktoren insgesamt dynamisch begriffen werden, weil sie gegenwärtig tiefgreifenden Veränderungen unterliegen.

Einige gleichwohl grundlegende Aspekte dieser neuen Interpretation der Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung wurden hier vernachlässigt. Zur Bereicherung der internationalen vergleichenden Ansätze müssten wahrscheinlich genau diese Aspekte untersucht werden: die Systeme der Arbeitslosenunterstützung (Höhe und Dauer des Leistungsbezugs), die gesetzlichen Bestimmungen zur Institutionalisierung des Arbeitsmarktes (Einstellungs- und Kündigungsregeln) und die Lohnbildungssysteme (z.B. ein Vergleich zwischen Jugendlichen

⁽⁴⁹⁾ Unter diesem Ausdruck verstehen wir alle eindimensionalen Analysen, die darauf abzielen, nach Entsprechungen zwischen der Art der im Schulsystem erworbenen Qualifikationen und der Nachfrage des Produktivsystems zu suchen und im Hinblick auf die Eingliederung von einer chronologischen Priorität der Schule im Vergleich zur Arbeit ausgehen.

und Erwachsenen in Bezug auf den relativen Lohn Jugendlicher, die Lohnflexibilität oder den vom Lohn ausgehenden Anreiz) sowie die sozioökonomischen Dimensionen, die bei der Festlegung eines Systems der beruflichen Eingliederung berücksichtigt werden (Bourdet, Persson, 1995, S. 166).

Trotzdem lassen sich aus der vorliegenden Analyse mehrere Feststellungen ableiten: die derzeitigen Veränderungen der Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung stellen sowohl die traditionellen Leitgedanken der Eingliederung, die implizite Aufgabenverteilung zwischen dem Schulsystem und dem Beschäftigungssystem als Anfangs- und Endpunkt der Eingliederung sowie die vorherrschende, häufig zu ethnozentristische Stellung schulischer Qualifikationen bei der Erklärung der Formen der beruflichen Sozialisation in Frage.

Unter theoretischen Gesichtspunkten konnte der Begriff der Eingliederung bekanntlich nie einen wirklich einsatzfähigen Status gewinnen und ist nach Meinung von Nicole-Drancourt und Roulleau-Berger nach wie vor „eine stark beobachtete, aber wenig untersuchte Blackbox“ (1995, S. 41). Zwei Haupthindernisse könnten diese unzulängliche epistemologische Grundlage erklären: einerseits die Schwierigkeiten, diese Phänomene in ihrer immer mehr in Längsrichtung verlaufenden Entwicklung zu bemessen, andererseits das Fehlen eines echten Analyserahmens. Auf empirischer Ebene ist die Verallgemeinerungsfähigkeit wegen der extremen historischen und nationalen Heterogenität des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben nicht mehr sichergestellt (La revue de l'Ires, 1995; Cedefop / Eurostat, 2001). In Frankreich z.B. (Guyennot, 1998) wird unter Eingliederung ein echtes staatliches Maßnahmenpaket verstanden, das anfänglich für Zielgruppen mit Schwierigkeiten gedacht (natürlich für Jugendliche, aber auch für arme Menschen, Behinderte, Langzeitarbeitslose usw.) und lange Zeit von einer Logik der ausschließlich beruflichen Anpassung durchdrungen war und als plötzliches, individuelles Ereignis angesehen wurde. Doch wie hier aufgezeigt wurde, geht der Trend derzeit in Richtung eines neuen Verständnisses der Eingliederung im Sinne eines *beruflichen Übergangs* oder eines *Übergangs durch Experimentieren*. Mit diesen beiden Begriffen kann die längere und zunehmend komplexere Beschäftigungsstabilisierungsphase besser berücksichtigt werden. In einem besonders instabilen Kontext gibt es zwei Zugangswege zu dieser Stabilisierungsphase: durch Beschäftigung auf ein und demselben Arbeitsplatz oder durch die Aneinanderreihung von zeitlich befristeten Beschäftigungsverhältnissen oder Saisonarbeit, die von Arbeitslosigkeit, Ausbildung im Anschluss an die Schule, Nichtstun oder Praktika unterbrochen werden. Dies hat dazu beigetragen, dass der berufliche Übergang von Berufsanfängern ein echtes „Labyrinth“ geworden ist (Nicole-Drancourt, 1991).

Wenn Eingliederung stattfindet, ist sie eher ein dynamischer Prozess als ein punktueller Ereignis. Sie ist nunmehr „fortlaufend, unsicher, diversifiziert und relativ offen“ (Rose, 1998: 1999). Aus diesem Grunde ist heute ein Aufweichen der früheren Grenzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu beobachten. Zwischen Inaktivität und Beschäftigung liegen heute zahlreiche mehr oder weniger informelle oder institutionalisierte Übergangssituationen. Genauso wie einige ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse das Sammeln von Erfahrungen (die Berufsanfängern theoretisch fehlen) und damit Ausbildung ermöglichen können, sind

auch bestimmte Ausbildungssysteme oder alternierende Systeme in der Lage, zu einer guten Sozialisation im Berufsmilieu beizutragen ⁽⁵⁰⁾.

Unabhängig davon, ob man Jugendliche als Akteure eines *Plans* oder Produkte einer *Laufbahn* ansieht, sind der Stellenwert der schulischen Qualifikation (im Sinne von Qualifikationsniveau und Qualifikationsweg) und das Geschlecht bei der Festlegung ihrer Berufslaufbahnen zwar immer noch grundlegend, aber die Untersuchung des sozialen und beruflichen Übergangs von jungen Berufsanfängern legt immer mehr nahe, dass dieser Übergang immer enger mit anderen Faktoren des sozialen Lebens verbunden ist: mit der Vergangenheit der Jugendlichen und ihrem familiären Umfeld (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000), Familienereignissen in der Jugend und ihrer Wahrnehmung des Arbeitsmarktes (Degenne, Lebeaux, 2001).

Dies alles muss bei den neuen Ansätzen für die Beziehung zwischen Ausbildung-Beruf/Beschäftigung berücksichtigt werden. Galland (2000, S. 59) fasst das zutreffend in der Feststellung zusammen, dass die Unternehmen, das Ausbildungssystem, die staatliche Politik und die Jugendlichen selbst nach und nach ein ganzes Bündel neuer Verhaltensweisen entwickelt hätten, woraus sich letztendlich eine neue Phase des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben institutionalisiert habe.

⁽⁵⁰⁾ Zahlreiche, relativ junge Arbeiten heben hervor, dass eine bestimmte Form der Aneignung beruflicher Kompetenzen auch in der Schule möglich ist (z.B.: Céreq, DEP, Insee, 1996; Grasser, Rose: 2000: 23).

Literatur

Amat, F.; Géhin, Jean-Paul. Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs: le cas des emplois d'exécution. *Formation Emploi*, 1987, Nr.18, S. 37-47.

Atkinson, J.; Meager, N. Running to stand still. The small firm in the labour market. In Atkinson, J.; Storey, D.: *Employment, The Small Firm and The Labour Market*. London: Routledge, 1994, S. 28-102.

Aventur, François; Möbus, Martine. Formation professionnelle initiale et continue en Europe: visa pour l'avenir: une étude réalisée par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ im Auftrag von Elf Aquitaine. 2. Auflage, Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999.

Barbier, Jean-Claude. *Les politiques de l'emploi en Europe*. Paris: Flammarion, 1997, Dominos, 123 S.

Barbier, Jean-Claude. Les politiques publiques de l'emploi en perspective: pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du Centre d'études de l'emploi, 37).

Barbier, Jean-Claude. *Welfare to work policies in Europe: the current challenges of activation policies*. Centre d'études de l'emploi. Paris: CEREQ, 2002. (Arbeitsdokumente, 11). Zu finden im Internet unter: http://libserver.cedefoS.eu.int/vetelib/nat/fra/ngo/2002_0001_en.pdf [Eingesehen am 28.8.2002]

Beduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel. *Diplômes, compétences et marché du travail*. Paris: Bildungsministerium, 1995. (Dokumente des CPC [Ausschuss für Planung und Koordinierung], 95/4).

Béduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel; Tahar, G. *Inexpérience professionnelle et accès des jeunes à l'emploi*. Toulouse: Lirhe, Juni 2000, Anmerkung 313 (00-13), 24 S.

Béduwé, Catherine; Giret Jean-François. *Développement de la formation et marchés du travail en Europe*. Toulouse: Lihre, 1999, Anmerkung 286 (99-3), 30 S.

Belkacem, R. *La relation salariale dans l'intérim*. Universität Paris I – Panthéon-Sorbonne, Doktorarbeit in Wirtschaftswissenschaften, 1997.

Benarrosh, Yolande. Tri des chômeurs: le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi. Paris: DARES, 2000, S. 9-26. (Travail et Emploi, Nr. 81)

Benedetto, M.-O. Schweden. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, S. 401-425.

Bentabet, Elyes; Michun, S.; Trouvé, Philippe. Gestion des hommes et formation dans les très petites entreprises. In: *Collection des études du CEREQ*, Nr. 72, 175 S. Marseille: Céreq, 1999.

Bernard Brunhes Consultants. *L'europe de l'emploi ou comment font les autres*. Paris: Éditions d'Organisation, 1994.

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Le Imprese sociali nel contesto europeo*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit. Universität Trient, Working paper Nr. 13, September 2000, 25 S. Zu finden im Internet unter: [http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp13 .pdf](http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp13.pdf) [Eingesehen am 2.9.2002]

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Social enterprises in Italy. The experience of social co-operatives*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Universität Trient, Juli 2000, Working paper Nr. 15, 61 S. Im Internet zu finden unter: <http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp15.pdf> [eingesehen am 2.9.2002]

Borzaga; Carlo. *Il Lavoro nel terzo settore*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Universität Trient, Working Paper, 2001, 16 S.

Bouder, A. Vereinigtes Königreich. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, S. 367-399

Bouder, A.; Kraiss, Beate; Lefresne, Florence. Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes: Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Unterlagen des internationalen Kolloquiums des IRES 21.-24. November 1994. In: *Revue de l'IRES*, Nr. 17, 1995.

Bourdet, Y.; Persson, I. Le mode d'insertion professionnelle des jeunes en Suède. In: *Revue de l'IRES*, Nr. 17, S. 165-197.

Boutonnat, D; Sansier, M. *Les relations entre les agences d'emploi publiques et privées: développement d'un cadre de coopération*. Genf: Bernard Brunhes International / IAO, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Boyer, R. *La flexibilité du travail en Europe*. Paris: La Découverte, 1986, 331 S.

Bruand, F. La mobilité des jeunes en début de vie active: des petits aux grands établissements. Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ. Marseille: CEREQ, 1991. (Kurzfassung, Nr. 63).

Brunhes, Bernard. La flexibilité du travail: réflexions sur les modèles européens. In: *Problèmes économiques*, Nr. 2 125, 17. Mai 1988.

Caire, Guy. *L'intervention des firmes privées dans le fonctionnement des marchés du travail dans les douze pays de la CEE*. Services de l'Administration du Travail Nr. 25. Genf: IAO, 1991.

Caire, Guy; Karchevsky, Andrée. *Les agences privées de placement et le marché du travail*, Paris: L'Harmattan, 2000 (Reihe Logiques Sociales)

Campinos-Dubernet, Myriam. Le recrutement des jeunes débutants par les PME industrielles: un difficile problème de cohérence. In: Courault, Bruno; Trouvé, Philippe. *Les dynamiques de PME: approches internationales*. Paris: PUF, 2000. (Les Cahiers du CEE Nr. 38).

Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (Hg.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale [Beobachtungsstelle für soziale Veränderungen in Westeuropa]. Paris: Actes Sud, 1993.

Céalis, Roza. *Le devenir des salariés des associations intermédiaires*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: DARES, 1997. (Erste Syntheseberichte, 33.2).

Céalis, Roza. *L'insertion par l'activité économique*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: DARES, 2001. (Erste Syntheseberichte, 50.1).

Centre d'études de l'emploi – CEE. *Les politiques d'emploi et leurs acteurs: des repères pour l'évaluation*. Paris: PUF, 1995.

Céreq, DEP, Insee. *Rapport sur les sortants du système éducatif*. 1996, Dok. Ronéo, 48 S.

Chappuis, L.; et al. *Les mondes de la petite production urbaine*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1997.

Chisholm, Lynne. L'Europe, l'eupéanisation et les jeunes. In Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (Hg.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale. Paris: Actes Sud, 1993, S. 181-195.

Clémenceau, S.; Géhin, J.-S. Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs: quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois? In: *Formation Emploi*, Nr. 2, 1983, S. 7-18.

Europäische Kommission, GD XXII, *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne*. Eurostat – Cedefop. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1997.

Europäische Kommission, Beschäftigung & Soziales. *L'emploi en Europe 2000*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1999.

Europäische Kommission, Beschäftigung & Soziales. *L'emploi en Europe 2001*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften, 1999.

Couppié, Thomas; Mansuy, Michèle. The situation of young labour-market entrants in Europe. In: *Training and Employment*, Nr. 39, April-Juni 2000. Marseille: CEREQ, 2000.

Dauty, Françoise. Prise en compte de l'expérience professionnelle dans les formations professionnelles. In: Bédoué, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, S. 79-84 (*Les Cahiers du Lirhe*, Nr. 5)

Degenne, A.; Lebeaux, M.-O.; Mounier, L. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, Maurice; Werquin, Patrick (Hg.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marseille: Céreq, 1994.

Deneuve, Carole. Le marché du travail: aspects et évolutions. In: Tronquoy, Philippe. *Les nouvelles questions de l'emploi*, September-Oktober 2001, S. 17-24. (*Cahiers Français*, Nr. 304)

Dubéchet, Patrick; Henriot-Olm, Christine; Simon, Marie-Odile. *L'insertion par l'activité économique: renouer avec le travail, mais rarement avec un emploi stable*. Paris: Crédoc – Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, Oktober 1997, S. 151-154. (*Consommation et modes de vie*; Nr. 121)

Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994, 273 S.

Dumartin, S. Formation-emploi, quelle adéquation? Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE. In: *Economie et statistique*, Nr. 303, S. 59-79. 1997.

Elbaum, M.; Marchand, Olivier. Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés: la spécificité française. In: *Premières synthèses*, Nr. 34, 12 S. 1993.

Espinasse, Jean-Michel. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, M.; Werquin, Patrick (Hg.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marseille: Céreq, 1994.

Espinasse, Jean-Michel. L'acquisition d'expériences stabilise le processus d'insertion. In: Bédoué, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, S. 49-58 (*Les Cahiers du Lirhe*, Nr. 5)

Esping-Andersen, Gösta. *Les trois mondes de l'Etat-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Paris: PUF, 1999. (Reihe Le lien social)

Eydoux, A.; et al. Les politiques de l'emploi dans les pays de l'OCDE. Une perspective de long terme. In: Arbeits- und Sozialministerium, DARES. *40 ans de politique de l'emploi*. Paris: La Documentation Française, 1996, S. 323-367.

Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emanuelle. *Façons de recruter. Le jugement de compétences sur le marché du travail*. Paris: Métailié, 1997, 239 S. (Reihe Leçons de choses)

Faure-Guichard, C. *La relation d'emploi intérimaire. Identité professionnelles et sociales en questions et mobilités sur le marché du travail*. Aix-en-Provence: Lest, 1998. (Doktorarbeit in Soziologie).

Fondeur, Yannick; Lefresne, Florence. Place des jeunes sur le marché du travail dans six pays européens: Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, Suède. Communication au séminaire LASMAS-IDL, *Formation, insertion et carrière en Europe*, 15. November 1999.

Freyssinet, Jacques; et al. *Les marchés du travail en Europe* Institut de recherches économiques et sociales. Institut de Recherches Economiques et Sociales – IRES. Paris: La Découverte, 2000. (Stichpunkte, 291).

Galland, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. In: *Revue Française de Sociologie*, 42-4, Oktober-Dezember 2001, S. 611-640.

Galland, Olivier. L'entrée des jeunes dans la vie adulte. In: *Problèmes politiques et sociaux*, Nr. 794. Paris, La Documentation Française, 1997, 75 S.

Galland, Olivier. *Les jeunes* (5. Auflage). Paris: La Découverte, 2000, 123 S.

Gamba-Nasica, Christine. *Socialisations, expériences et dynamique identitaire*. Paris: L'Harmattan, 1999.

Garand, D.-J. *Les pratiques de gestion des ressources humaines en petites et moyennes entreprises: une synthèse conceptuelle et empirique*. Universität Québec à Trois Rivières, Abteilung für Wirtschaftsforschung und KMU-Management, GREPME, Forschungsbericht, März 1993, 186 S.

Garonna, S.; Rayan, S. Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, Nr. 25, Januar-März 1989.

Gaude, J. L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. Internationales Arbeitsamt – IAA. Abteilung für Beschäftigung und Ausbildung. In: *Cahiers de l'emploi et de la formation*, Nr. 1, 1997.

Gautié, Jérôme. Quel avenir pour les politiques de l'emploi? In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. Ce que sont les marchés transitionnels. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. *Les stratégies des ressources humaines*. Paris: La Découverte, 1993. (Stichpunkte).

Giret, Jean-François; Karaa, A.; Plassard, Jean-Michel. Modes d'accès à l'emploi des jeunes et salaires. In: *Formation Emploi*, Nr. 54, S. 15-34. Aubervilliers: La Documentation Française, 1996.

Granovetter, M. S. *Getting a job: a study of contacts and careers*. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1974.

Granovetter, M. S. The Strength of Weak Ties, A Network Theory Revisited. In: *Sociological Theory*, Nr. 1, S. 201-233, 1983.

Grasser, Benoît; Rose, José. L'expérience professionnelle: son acquisition et ses liens à la formation. In: *Formation Emploi*, Nr. 71, Juli-September 2000, S. 5-19.

Green, Francis; McIntosh, Steven; Vignoles, Anna. Suréducation: l'abus des bonnes choses? In: *Formation Emploi*, Nr. 72, Oktober-Dezember 2000, S. 49-57.

Gubian, A.; Holcblat, N. Dispositifs spécifiques de la politique de l'emploi en 1998: redéploiement vers les jeunes des aides à l'emploi et à l'insertion. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. In: *Premières informations et premières synthèses*, Nr. 43.1, 1999.

Guyennot, Claudel. *L'insertion, un problème social*. Paris: L'Harmattan, 1998. (Reihe Logiques Sociales)

Henninges, V. *Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeiten*, Nürnberg: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 182, 1994.

Jeger-Madiot, F.; Ponthieux, S. *Embauches, métiers et conditions d'emploi des jeunes débutants*. Paris: DARES, 1996. (Erste Syntheseberichte, Nr. 07)

Julien, S.-A. *Les PME: Bilan et perspectives*. (2. Auflage). Paris: Economica, 1997.

Kaisergruber, Danielle (Hg.). *Négocier la flexibilité*. Bernard Brunhes Consultants. Paris: les édit. d'Organisation, 1997.

Kucera, G. Der Beitrag des Mittelstandes zur volkswirtschaftlichen Humankapitalbildung unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks. In: Ridinger, R. (Hg.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlin: Duncker & Humblot, 1997, S. 57-72.

Lahire, Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

Le Minez, S.; Marchand, Olivier; Minni, C. Emploi des jeunes et secteurs d'activité: document préparatoire à la conférence nationale sur l'emploi, les salaires et le temps de travail, Oktober 1997. Ministerium für Beschäftigung und Solidarität, Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: La Documentation Française, 1998.

Lecoutre, M. *Réseaux sociaux, école et entreprise sur le marché du travail*. Doktorarbeit in Soziologie, 2002 (noch nicht erschienen).

Lefresne, Florence. Les paradoxes de la politique de l'emploi au Royaume-Uni. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Lefresne, Florence. *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques de l'emploi en direction des jeunes: une comparaison internationale*. Universität Paris I – Panthéon-Sorbonne. Doktorarbeit in Wirtschaftswissenschaften, 2002.

Leicht, R. Der Beschäftigungsbeitrag kleinerer Betriebe in längerfristiger Sicht. In: Ridinger, R. (Hg.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlin: Duncker & Humblot, 1997, S. 41-56.

Léné, Alexandre. Le fragile équilibre de la formation en alternance: un point de vue économique. In: *Formation Emploi*, Nr. 72, Oktober-Dezember 2000, S. 15-32.

Lochet, Jean-François. L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises. In: Vernières, M (Hg.). *L'Insertion professionnelle. Analyses et débats*. Paris: Economica, 1997, S. 87-116.

Mansuy, Michèle; Thireau, Véronique. *Quels secteurs pour les débutants?* Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ. Marseille: CEREQ, 1999. (Kurzfassung, Nr. 153). Zu finden im Internet unter: <http://www.cereq.fr/cereq/b153.pdf> [eingesehen am 4.9.2002]

Martin-Houssart, Géraldine. De plus en plus de passages vers un emploi stable. Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE [Nationales Institut für Statistik und Wirtschaftsstudien]. Paris: INSEE, 2001 (Insee Première, Nr. 769). Zu finden im Internet unter: <http://www.webcommerce.insee.fr/FichesComm/IP01769/Ip769.pdf> [eingesehen am 4.9.2002]

Mazuy, Y.; Guitton, Christophe. *Les services de l'emploi et l'insertion des jeunes dans le monde du travail: le cas de la France*. Genf: IAO, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Méhaut, Philippe; et al. *La transition professionnelle: les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris: L'Harmattan, 1987 (Reihe Logiques Sociales).

Michun, S. Petits établissements et mobilité des jeunes. In: Divry, Ch.; Trouvé, Ph. *PME et innovations*. Paris: La Documentation Française, 2002 (Cahier Travail et Emploi – noch nicht erschienen).

Moncel, Nathalie. Gestion sectorielle de la main-d'œuvre et insertion des débutants dans les années 90. In: *Formation Emploi*, Nr. 75, Juli-September 2001, S. 43-57.

Moncel, Nathalie. La construction de l'emploi des jeunes: contexte national et modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises. In: Friot, B.; Rose, José (Hg.). *La construction sociale de l'emploi en France*. Paris: L'Harmattan, 1996, S. 49-65.

Nicole-Drancourt, Ch; Fouguet, A. *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris: La Documentation Française, 1991

Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF, 1995. (Que sais-je?, Nr. 2977)

Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *Les jeunes et le travail, 1950-2000*. Paris: PUF, 2001. (Sociologie d'aujourd'hui).

Nimal, S.; Lahaye, W.; Pourtois, J.-S. *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires des jeunes adultes*, Brüssel: De Boeck Universität, 2000. (Pédagogies en développement).

Nizet, J.; Pichault, F. *Introduction à la théorie des configurations*. Brüssel: De Boeck, 2001.

Nizet, J.; Pichault, F. *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: Seuil, 2000. (Reihe Points)

Planas, Jordi. Agora 1: L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail – Leçons du passé et questions de prospective. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1998. (Cedefop Serie Panorama, 76). Zu finden im Internet unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5076_fr.pdf [eingesehen am 4.9.2002]

Rose, José. *En quête d'emploi: formation, chômage, emploi*. Paris: Economica, 1984.

Rose, José. *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998. (Reihe Sociologie économique).

Schmid, Günther. Le plein emploi est-il encore possible? In: *Travail et emploi*, Nr. 34, S. 5-18, 1987.

Schmid, Günther. *Transitional Labour Markets: a New European Employment Strategy*. Berlin: FSI, Discussion Paper 206, Oktober 1998.

Schmid, Günther; Auer, S. Transitional Labour markets: Concepts and Examples in Europe. In: Schmid, Günther; Gazier, Bernard (Hg.). *New Institutionnal Arrangements in the Labour Market*. EA.U.E., 2000.

Silvestre, J.-J. *Education et économie: éléments pour une approche sociétale*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1987 (Dokument Ronéo)

Supiot, A. *Au-delà de l'emploi: transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*. Bericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in Zusammenarbeit mit der Universität Carlos III Madrid. Paris: Flammarion, 1999.

Tanguy, L. *L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France*. Ministerium für Forschung und Hochschulwesen, programme mobilisateur technologie, emploi, travail. Paris: La Documentation Française, 1986.

Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres-clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne / Cedefop – Eurostat. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. (Cedefop Reference Series).

Trouvé, Philippe. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU member states. In: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. (Hg.). *Training in Europe, Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Band 2, S. 91-232. (Cedefop Reference Series)

Trouvé, Philippe. L'éternelle „professionnalisation“ des formations initiales en France. In: Bournois, F.; Le Louarn, J.-Y.; Roussillon, S.; (Hg.). *Les enjeux de l'emploi: société, entreprises et individus*. CNRS, 1996, S. 227-246. (Reihe Rhône-Alpes Recherches en Sciences Humaines)

Verdier, Éric. L'insertion des jeunes „à la française“: vers un ajustement structurel? In: *Travail et Emploi*, Nr. 69, S. 37, 1996.

Vincens, Jean. Sens et rôles de l'expérience professionnelle. In: Bédouwé, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, S. 17-34 (*Les Cahiers du Lirhe*, Nr. 5)

Welters, R.; Wolbers, R. *Learning and Working: double statuses in youth transitions within the European Union*. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. 1999.

2. Vorbereitung auf einen Beruf oder Anpassung an den Arbeitsmarkt

Jean-François Germe

Drei Gedanken sollen hier kurz vorgestellt werden.

Erstens: Das Verständnis, das man von der Berufsberatung haben kann, beruht zwangsläufig auf einem Modell – oder anders gesagt auf einer spezifischen Analyse – der Beziehungen zwischen Ausbildung, Beschäftigung und Berufslaufbahnen.

Zweitens: Die derzeitigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes (⁵¹), der beruflichen Laufbahnen und der Mobilität stehen im Widerspruch zu einigen expliziten oder impliziten Vorstellungen von Berufsberatung.

Drittens: Das Konzept eines lang- oder mittelfristigen „Berufsplans“, auf dem bestimmte Ansätze der Berufsberatung aufbauen, bietet den Betroffenen nicht immer eine richtige, dem derzeitigen Arbeitsmarkt angemessene Strategie.

2.1. Rationale Berufsberatung?

Berufsberatung, insbesondere für Jugendliche, zielt darauf ab, eine Beziehung zwischen einem Individuum, einem Beruf und einer Ausbildung herzustellen. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen von Berufsberatung, je nachdem, wie die Bestandteile dieser Beziehung verstanden und ihre möglichen Berührungspunkte untereinander definiert werden.

Versuchen wir, eine imaginäre Vorstellung von Berufsberatung zu entwickeln: eine Vorstellung von Beratung, die rational und normativ, d.h. in der Lage sein soll, eine Anleitung für die Beratungsleistung zu geben. Diese Vorstellung könnte auf folgenden Bausteinen aufbauen.

- (a) Nach Berufen geordnete, eindeutig bestimm- und feststellbare Berufsbildungsmaßnahmen.
- (b) Berufsausbildungen, die auf bestehende Berufe vorbereiten.
- (c) Menschen, die in der Lage sind, einen Beruf zu wählen, den sie auch ausüben möchten.

Welche Verbindungen bestehen zwischen diesen Bausteinen?

Berufsausbildungen bieten Zugang zu bestehenden Berufen, eine abgeschlossene Ausbildung gilt als Voraussetzung für den Berufszugang. Der Einzelne muss unter Berücksichtigung

(⁵¹) Hier wurde z.T. ein bereits veröffentlichter Text aufgenommen

seiner Fähigkeiten und des Arbeitskräftebedarfs in den verschiedenen Berufen eine rationale Entscheidung treffen.

Hier greift nun eine weitere rationale Überlegung, die des Einzelnen, der verschiedene Punkte berücksichtigen muss, um seinen Gedankengang richtig entwickeln zu können:

- (a) Der Einzelne kann und muss einen Berufsplan umsetzen, d.h. Mittel (insbesondere Ausbildung) einsetzen und steuern, um den Berufsplan verwirklichen zu können. Das Vorhandensein eines Plans wird als Voraussetzung für eine rationale berufliche Orientierung und Beratung angesehen, mit der Planung und Steuerung der Mittel werden das Individuum, die Ausbildungsgänge und Arbeitsplätze in einen normativen Zusammenhang gesetzt.
- (b) Ein Berufsplan muss zwangsläufig langfristig sein, weil Ausbildung und Berufszugang lange dauern.
- (c) Zwischen den konstituierenden Bestandteilen der individuellen Berufswege besteht Kontinuität: zwischen Absicht und Plan, zwischen Ausbildung und ausgeübtem Beruf sowie zwischen den verschiedenen Arbeitsplätzen, die der Einzelne in seinem Arbeitsleben innehat.
- (d) Schließlich ist natürlich auch die Information eine weitere Grundvoraussetzung für eine rationale Berufsberatung, weil sie die Entscheidungsgrundlage des Einzelnen bildet.

Diese Vorstellung von Berufsberatung ist natürlich fiktiv. Jeder weiß, dass die Wirklichkeit vielschichtiger, die Berufsberatung in den verschiedenen Ländern unterschiedlich und Veränderungen unterworfen ist und von Land zu Land je nach Ausbildungs- und Beschäftigungssystem unterschiedliche Organisationsformen aufweist. Doch ist sie nur teilweise theoretisch. Sie hat bisweilen einen normativen Wert, weil sie eben das Tätig-Werden beeinflusst. Den Menschen bei der Ausarbeitung eines Berufsplans zu helfen und ihren Informationsstand über die Berufe und eigenen Fähigkeiten zu verbessern, sind heute tatsächliche wichtige Aktionsfelder für die berufliche Orientierung und Beratung.

2.2. Entstehung neuer Berufswege

Es soll nun aufgezeigt werden, dass die Begrifflichkeit, auf der dieses imaginäre Berufsberatungsmodell beruht, mit der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktentwicklung immer weniger in Einklang gebracht werden kann. Der Unterschied ist so groß, dass das Modell vielleicht Gefahr läuft, seinen normativen Wert zu verlieren.

Hierzu könnte man zunächst die vorstehend genannten Bausteine nacheinander untersuchen. So müsste z. B. bereits der Begriff des Berufs vertieft und diskutiert werden. Der neu entstandene Begriff der Kompetenz und des Kompetenzmanagements wird in zahlreichen Arbeiten behandelt, die zur Entwicklung eines neuen Verständnisses von beruflicher Orientierung und

Beratung beitragen könnten. Im Rahmen meines Beitrags möchte ich mich auf einen weniger bekannten Aspekt der Beschäftigungsentwicklung beschränken: auf die berufliche Mobilität.

Die Überlegung, die ich hier vorstellen möchte, ist einfach. Die Begriffe Plan, Kontinuität und Langfristigkeit bieten keinerlei Erklärungsansatz für bestimmte Formen der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt. Dem Einzelnen mag die Ausarbeitung eines langfristigen Berufsplans sogar unmöglich oder wenig zweckdienlich erscheinen. Wir möchten uns an dieser Stelle mit den Formen der Mobilität von Erwachsenen in Frankreich befassen, wobei einige unserer Feststellungen auch auf junge Menschen auf der Suche nach einer Erstanstellung zutreffen.

Zunächst sollen drei Feststellungen zur Entwicklung der beruflichen Mobilität getroffen werden, gemäß denen davon auszugehen ist, dass ein neues Denken im Zusammenhang mit Berufswegen und neue Verbindungen zwischen der Ausbildung und den neuen Berufswegen entstehen.

- (a) Die zunehmende Zahl von Erwerbstätigen, die in ein anderes Unternehmen wechseln, zeigt, dass der externe Arbeitsmarkt aktiver wird.
- (b) Die derzeitige Mobilität ist heute weniger als früher mit einem beruflichen Aufstieg verbunden. Dies steht wahrscheinlich in Zusammenhang mit dem Rückgang der freiwilligen Mobilität.
- (c) Die Beziehung zwischen Ausbildung und Mobilität wird schwächer und verändert sich. Berufsbildungsmaßnahmen führen heute seltener zu einem beruflichen Aufstieg innerhalb des Unternehmens. Sie kommen insbesondere den Erwerbstätigen in den stabilsten Arbeitsverhältnissen zugute.

Diese Entwicklungen haben mehrere Konsequenzen.

Die erste Konsequenz ergibt sich unmittelbar aus den Hindernissen, die der Aufstiegsmobilität im Wege stehen. Die Mobilität verläuft heute eher horizontal, d. h. sie bewegt sich auf ein und derselben Beschäftigungsebene und wird mit Hilfe eines Berufsverzeichnisses beurteilt. Folglich ist die Annahme legitim, dass die berufliche Mobilität heute häufiger als früher mit der Ausübung einer neuen beruflichen Tätigkeit auf derselben Ebene verbunden ist oder mit einschneidenden Veränderungen des Aufgabenbereichs an den verschiedenen Arbeitsplätzen einhergeht, die ein Mensch im Laufe seines Arbeitslebens einnimmt. Daher konnte man im Zusammenhang mit der Abschwächung der Beziehung zwischen beruflichem Aufstieg und Weiterbildung und zur Beschreibung funktionaler Entwicklungen, die mit der Verbesserung der Beschäftigungssituation von Einzelpersonen auf ein und derselben beruflichen Ebene einhergehen, von diagonaler Mobilität [Drexel, 1996] sprechen. Die Zunahme von diagonaler oder horizontaler Mobilität legt auch den Schluss nahe, dass die Beziehung zwischen dem Schwerpunkt der Erstausbildung und dem Schwerpunkt der ausgeübten Berufstätigkeit heute weniger eng ist. Demnach ließe sich die Mobilität heute weniger als früher einem einzigen Berufsfeld oder einem Berufsmarkt [Paradeise, 1988] zuordnen.

Die zweite Konsequenz betrifft die Pläne von Einzelpersonen im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Laufbahn und den Berufsbildungsmaßnahmen, die sie individuell absolvieren

möchten. Die Verwirklichung dieser Pläne, die Suche nach einem anderen Arbeitsplatz, das Streben nach beruflichem Aufstieg und die Fortsetzung einer Ausbildung, dies alles ist heute auf den internen Arbeitsmärkten, d. h. innerhalb der Unternehmen, schwieriger zu bewerkstelligen als früher. Die Aktivierung des externen Arbeitsmarktes bringt die Menschen dazu, sich angesichts der Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt relativ kurzfristige Berufs- und Ausbildungsziele zu setzen. Das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, macht auch langfristige Investitionen und somit auch langfristige (folglich kostspielige) Ziele riskanter.

Die dritte Konsequenz betrifft die Art der individuellen Ausbildungsziele. Ausbildung wird als Ressource für die Verwirklichung eines Berufsplans angesehen. Der kürzere zeitliche Horizont eines Berufsplans, die neuen Aufgaben und Berufe verleiten die Menschen wohl dazu, immer kürzere Ausbildungsgänge zu absolvieren, die einen Berufswechsel begünstigen. Zwischenzeugnisse und Zusatzausbildungen, die weniger kosten als die klassischen Ausbildungen, die mit einem entsprechenden Befähigungsnachweis abgeschlossen werden, bieten die Möglichkeit, die vom Markt gebotenen Gelegenheiten besser zu nutzen. Beobachtungen der Beschäftigungslage und der Einstellungspolitik zeigen, wie wichtig es ist, zweifache Kompetenz zu besitzen und mehr zu können, als das, was in einem bestimmten klassischen Berufsfeld normalerweise verlangt wird. Hierdurch verändern sich die Grenzen zwischen den Qualifikationen [Combes, 1996]. Dies gilt insbesondere für die Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor, deren Berufsprofile oftmals weniger klar definiert sind als in der Industrie.

2.3. Diskontinuität, Kurzfristigkeit und individuelle Strategien

2.3.1. Diskontinuitäten und die geringe Bedeutung des Denkens in Berufsstrukturen

Die heutigen Beschäftigungs- und Arbeitsmarktbedingungen führen zu starker beruflicher Diskontinuität zwischen dem aktuellen Arbeitsplatz, der Erstausbildung, dem individuellen Berufsprojekt und der angestrebten beruflichen Spezialisierung.

Es konnte nachgewiesen werden [Germe, Pottier, 1998], dass bei mehr als 60 % einer Erwachsenenpopulation, die auf eigene Initiative an einer Berufsbildungsmaßnahme in Frankreich teilnahmen, Diskontinuität auf der Ebene der Beziehung zwischen aktuellem Arbeitsplatz und dem am Ende der Bildungsmaßnahme angestrebten Arbeitsplatz festzustellen war. Die beobachtete Erwachsenenpopulation konnte genau eingeteilt werden, je nach dem, ob ihr beruflicher Werdegang durch Kontinuität oder Diskontinuität gekennzeichnet war. Daher besteht eine klare Kohärenz zwischen Diskontinuität bzw. Kontinuität und der Typologie der vorstehend beschriebenen Bevölkerungsgruppe. Es lassen sich also ganz deutlich zwei unterschiedliche Gruppen unterscheiden. Die eine kann einem Denken zugeordnet werden, das man als „Berufsdanken“ bezeichnen könnte, in dem Sinne, dass die Angehörigen dieser Gruppe ihre Aktion und ihre „Pläne“ gemäß einem Berufsfeld steuern bzw. entwerfen, dem sie sich aufgrund ihres aktuellen Arbeitsplatzes und ihrer Erstausbildung zugehörig fühlen. Die zweite Gruppe ist dagegen einem anderen Denken zuzuordnen, bei dem die

Zugehörigkeit zu einem Beruf keinen Bezugspunkt für die Aktionen und Pläne bildet. Im Hinblick auf diesen Gegensatz ist festzustellen, dass das Denken in Berufsstrukturen besonders bei Technikern und Ingenieuren verbreitet ist, denn ihr langer Berufsweg entwickelt sich oft auf dem internen Arbeitsmarkt des Unternehmens, wo technische und wissenschaftliche Fähigkeiten die Grundkompetenz bilden, die bei der Arbeit mobilisiert wird. Angestellte und Arbeiter gehören dagegen überwiegend zur zweiten Gruppe. Führungskräfte und Angehörige des mittleren Managements im Dienstleistungssektor sind in beiden Gruppen gleich stark vertreten. Dies scheint zu den wenig klar umrissenen Arbeitsplatzprofilen im Dienstleistungssektor zu passen.

Unter methodischen Gesichtspunkten wirft allein schon der Gedanke von Kontinuität und Zugehörigkeit zu einem Beruf Probleme auf. Kontinuität und Diskontinuität werden in den Berufsverzeichnissen nur unzureichend berücksichtigt. So haben Informatiker z.B. ein sehr unterschiedliches Betätigungsfeld, das unterschiedlichen Berufen zuzuordnen ist. Wegen der Veränderungen der Arbeitsorganisation, der Verschlankung der Hierarchien und der Ausbreitung des Dienstleistungssektors lassen sich die neuen Formen der Mobilität mit Hilfe der lange Zeit verwendeten Berufsverzeichnisse heute weniger gut beschreiben. Es ist insbesondere deutlich geworden, dass die Entwicklungen der funktionellen Situation und der hierarchischen Position sowie die Aneignung von Doppelkompetenzen grundlegende Bestandteile individueller Berufswege bilden, die in den heutigen Verzeichnissen sehr schlecht erfasst sind. Die Veränderung der Regeln auf den internen Arbeitsmärkten kann das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Beruf indes nur abschwächen. Insbesondere sei daran erinnert, dass die formalen Regeln, nach denen bestimmte Ausbildungen bestimmten Arbeitsplätzen zugeordnet werden, immer mehr an Bedeutung verlieren und individuelle Beurteilungen nach anderen Kriterien, die sich nur teilweise an die beruflichen Fachkompetenzen anlehnen, immer wichtiger werden.

Der Anteil der Bevölkerung, der nicht einfach nur an beruflichen Aufstieg oder Mobilität innerhalb eines abgegrenzten Berufsfelds denkt, scheint also sehr hoch zu sein (dies steht im Gegensatz zu zahlreichen Arbeiten, die von relativ homogenen, abgegrenzten und in sich geschlossenen Berufsfeldern ausgehen). Auch wenn sich dieser Gegensatz nur teilweise mit der Unterscheidung zwischen internem und externem Arbeitsmarkt überschneidet, zeigt die Bedeutung der Diskontinuität, welche Auswirkungen ein Arbeitsmarkt hat, auf dem es immer weniger formale Regeln für eine Entsprechung zwischen Ausbildung und Arbeitsplatz gibt, die mit individuellen Verhaltensweisen und der Organisation der Unternehmen in Verbindung stehen.

2.3.2. Ein kurzfristiger Zeithorizont und neue individuelle Strategien

Wegen des engeren zeitlichen Horizonts setzen sich die Menschen heute kurzfristigere Ziele.

Zwischen den Ausbildungszielen von Einzelpersonen einerseits und der Typologie der o. g. Population im Hinblick auf Bildungsweg und Ausbildungsplan andererseits besteht keinerlei Kohärenz. Kurz gesagt, besteht im Hinblick auf die Ausbildungsdauer und den Erwerb eines Befähigungsnachweises keine offensichtliche Verbindung zwischen Berufsplan und Ausbil-

ungsplan. Unabhängig von der Orientierung und Beratung formulieren die Menschen Ausbildungsziele, die scheinbar keinerlei Bezug zu ihrem Berufsplan haben. So könnte man z.B. annehmen, dass Menschen, die eine Umschulung machen möchten, einen langfristigeren Ausbildungsplan entwerfen, der zum Erwerb eines Befähigungsnachweises führt. Doch das ist nicht der Fall. Außerdem sind Menschen ohne Berufsplan genau diejenigen, die ihren Ausbildungsplan mit Blick auf den Erwerb eines Befähigungsnachweises klarer formuliert haben. Dies könnte darauf schließen lassen, dass ein Ausbildungsplan an die Stelle des Berufsplans tritt.

Eine sequentielle Sicht individueller Berufswege und –pläne, in dem Sinne, dass ein Ausbildungsweg auf einen Berufsplan und einen Ausbildungsplan gründet, wäre falsch. Eine derartige sequentielle Sicht der Dinge setzte ein geplantes Handeln der Menschen voraus, das sich aus einer langfristigen Vision ergibt, auf deren Grundlage die täglichen Entscheidungen zielgerichtet getroffen werden. Es scheint, als würden viele Menschen ihre Ausbildungsentscheidungen je nach Arbeitsmarktinformationen, Wahrnehmung des Ausbildungsangebots und Entwicklung ihres Berufsprojekts ständig und kurzfristig anpassen. Die Handlungen der Menschen wären also sehr viel stärker das Ergebnis von wahrgenommenen Chancen als die Folge der Entwicklung und Umsetzung eines Projekts, dessen Zielsetzung, Verwirklichung und Dauer im Vorhinein in einem Aktionsplan festgelegt werden. Dies würde die Menschen dazu bringen, sich nach und nach Ausbildungswege mit entsprechenden Ausbildungsplätzen zu suchen, um die Entwicklungs- und Anpassungsmöglichkeiten ihrer beruflichen Zukunft langfristig offen zu halten.

2.4. Eher Vorbereitung auf den Markt als auf einen Beruf

Die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt scheint heute größtenteils keine Folge einer Analyse der Berufswege im Hinblick auf die Kontinuität eines genau umrissenen Berufsfelds und a fortiori eines bestimmten Berufs zu sein. Eine Ausbildung kann zwar den Versuch eines beruflichen Aufstiegs in einem genau umrissenen Berufsfeld unterstützen, doch kann die Mobilität nur zum Teil durch Ausbildung erklärt werden.

Führt man diesen Gedankengang konsequent weiter, wäre man versucht zu sagen, dass ein Teil der Erwerbstätigen und wahrscheinlich insbesondere der Jugendlichen mit ihrer Ausbildung nicht in erster Linie das Ziel verfolgt, sich auf einen Beruf vorzubereiten (im Zuge einer Umschulung oder weil sie keine berufsbefähigende Erstausbildung absolviert haben) oder einen bereits erlernten Beruf auf einer höheren Ebene auszuüben, sondern es vielmehr darum geht, sich auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, d.h. die „Ressourcen“ zu erwerben, mit denen die Chancen auf beruflichen Aufstieg und Mobilität innerhalb oder außerhalb des Unternehmens verbessert werden können. Die Ressourcen, die im Zuge einer Ausbildung – aber nicht nur da – erworben werden können, sind vielfältig: Befähigungsnachweise, Zeugnisse, Fachkenntnisse, fachübergreifende Kenntnisse und die Fähigkeit, sich auf ein Beziehungsgeflecht oder Unternehmensnetz einlassen zu können. Der Einzelne würde seine Entscheidungen so spät wie möglich treffen, um über den größtmöglichen Handlungsspielraum zum Ergreifen von Chancen zu verfügen, die ihm vom Arbeitsmarkt oder dem Unternehmen geboten werden.

Die Entscheidungen des Einzelnen, Ressourcen zu bilden, geht kaum auf einen im Vorhinein festgelegten langfristigen „Plan“ zurück, sondern im Gegenteil auf fortlaufende Entscheidungen zur kurzfristigen Anpassung eines Berufs- und Ausbildungswegs. Es ginge den Menschen weniger darum, sich auf einen Beruf mit guten Aussichten vorzubereiten, sondern mehr darum, „Positionen“ zu finden, die ihnen die besten Möglichkeiten bieten, Gelegenheiten zu ergreifen.

Dieses Verhalten wäre letztendlich eine Anpassung an den Arbeitsmarkt, der insbesondere wegen der größeren Beschäftigungsflexibilität [Trottier, 1997] aktiver und wechselhafter, damit auch unsicherer und vielschichtiger geworden ist. So könnte man von der Herausbildung eines typischen Händlerverhaltens auf dem Arbeitsmarkt sprechen, in dem Sinne, dass die Menschen Verhaltensweisen an den Tag legen, die dem Verhalten sehr nahe sind, das man von einem rational denkenden Handelsvertreter auf einem bestimmten Markt erwarten würde: Suche nach Informationen und Gelegenheiten, Entscheidungsflexibilität je nach Marktlage, kurzfristige Anpassung der Präferenzen.

Ausgehend von einer Analyse der Berufswege käme man dann auf die Überlegungen zur Beschäftigungs- und Qualifikationsperspektive zurück und würde den arbeitskräftebedarfsorientierten Ansatz einer Planung, die „auf strengen, zu genau beschriebenen Arbeitsplätzen führenden Fachausbildungswegen“ aufbaut, marktorientierten Ansätzen gegenüber stellen [Plassard, 1997], bei denen die Fachrichtung der Ausbildung einen Teil ihrer analytischen Relevanz verliert. Unter diesem Gesichtspunkt können fehlende Ziele der Menschen, dieses „mal sehen“, als Zeichen für die Anpassung an den Markt gewertet werden. Eine weitere Reflexionsachse könnte sich an dem Gedanken der „Wählbarkeit“ entlang entwickeln [Espinasse, 1996]. Gäbe es mehr Bereiche der „Wählbarkeit“, würden sich die Menschen tastend vorwagen und versuchen, die Kompetenzen zu erwerben, mit denen sie in einen bestimmten Arbeitsplatz „gewählt“ werden können: die Fachausbildung, der Befähigungsnachweis als ein Faktor unter vielen anderen, Erfahrung, Zertifizierung, Kombination ganz neuer Kompetenzen usw. Die Analysen der beruflichen Eingliederung und Mobilität, die weitgehend auf einer Untersuchung der Zurückstufungen und der Beziehungen zwischen Fachausbildungen und Facharbeitsplätzen aufbauen, würden damit einen großen Teil ihrer Stichhaltigkeit verlieren.

Literatur

Combes, Marie-Christine; et al (Hrsg). *Les contrats d'études prospectives: qualifications et fonctions transversales*. Paris: Commissariat Général du Plan, 1996.

Drexel, Ingrid. Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und seine Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, 1996, Nr 8/9, S. 67.

Dubar, C. L'individu et ses appartenances. *Sciences humaines*. 1994, Nr. 37.

Espinasse, Jean-Michèle; Vincens, J. Marché du travail et allocation des compétences. *Note LIRHE*. 1996, Nr. 201.

Goux, Dominique; Maurin, Éric. Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et statistiques*. 1997, Nr. 306.

Paradeise, C. Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*. 1988, vol. 20, n° 2, S. 9-21.

Plassard, J.-M.; Pluchard, T. Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification. *Travail et emploi*. 1997, Nr. 71, S. 65.

Podevin, G. *De la promotion sociale à la promotion de l'économie: le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971*. Paris: CEREQ, 1996.

Trottier, C.; Laforce, L.; Cloutier, R. La représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université. *Formation Emploi*. 1997, Nr. 58.

3. Die Euroguidance-Zentren

Laura Giulia Cassio

Die Ressourcenzentren für Berufsberatung wurden in den Jahren 1992-93 im Rahmen des Gemeinschaftsprogramms PETRA (Aktion III) gegründet. Aktion III des Programms sah die *Gemeinschaftsförderung für nationale System der Berufsberatung und Information* vor und förderte die *Zusammenarbeit auf Gemeinschaftsebene im Bereich der Beratung*, um zu gewährleisten, dass alle Jugendlichen und ihre Familien Zugang zu wichtigen Informationen hatten – insbesondere über Ausbildungsmöglichkeiten – und auf Orientierung und Beratung über ihre beruflichen Chancen, Projekte und Entwicklungen zurückgreifen konnten. In diesem Rahmen wurden die nationalen Ressourcenzentren für die Berufsberatung gegründet, um den Austausch von Daten und Informationen über die nationalen Ausbildungssysteme und Ausbildungschancen innerhalb der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Mobilität zu fördern. Dabei ist hervorzuheben, dass die Zentren neben den normalen Beratungsleistungen eine besondere Aufgabe erfüllen: sie fördern die *grenzüberschreitende Mobilität* von Menschen in Bildung und Ausbildung durch die Bereitstellung von Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten in Europa, und gleichzeitig ist ihnen an einer Stärkung der *europäischen Dimension* der eigentlichen Beratungstätigkeit gelegen.

Nach Abschluss des Petra-Programms wurden die Zentren als „Begleitstrukturen“ innerhalb der ersten Phase des Programms Leonardo Da Vinci gefördert, das im Jahre 1994 eingesetzt wurde. Die Aufgaben der Zentren bildeten eine Ergänzung der übrigen im Rahmen des Programms finanzierten Tätigkeiten, wie beispielsweise der Pilotprojekte, die sich ebenfalls mit dem Thema der Berufsberatung und vor allem der Mobilitätsförderung befassten. Während der ersten Programmphase wurden Organisation und Tätigkeit der Zentren entsprechend der besonderen Situation der einzelnen Mitgliedstaaten und der Bürger festgelegt, auf deren Bedürfnisse sie eingehen sollten, wobei ganz allgemein den sozioökonomischen Bedingungen der jeweiligen Umgebung Rechnung getragen wurde. Die Bezeichnung und Umsetzung der nationalen Ressourcenzentren für Berufsberatung (NRCVG) war Aufgabe der jeweiligen nationalen Behörden und erforderte vielfach eine Vereinbarung zwischen dem für die Berufsbildung zuständigen Ministerium und dem Bildungsministerium, um eine starke institutionelle Verankerung zu sichern. Die Überlegung, die Tätigkeiten um eine oder mehrere Strukturen in den einzelnen Ländern herum zu gruppieren, stammt auch von den nationalen Behörden.

Das Programm Leonardo da Vinci öffnete sich schrittweise auch Ländern außerhalb der EU (EWR- und MOE-Länder), so dass sich dem Netzwerk immer mehr Zentren anschlossen.

Mit der Erweiterung des Netzwerkes ergab sich die Notwendigkeit eines offiziellen Status‘ für die Zentren sowie einer eindeutigeren Definition ihrer Rolle innerhalb der Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft.

Die Unterstützung der Gemeinschaft für das NRCVG-Netzwerk wurde daher in dem Beschluss über die zweite Phase des Programms Leonardo Da Vinci für den Zeitraum 2000-2006 ausdrücklich genannt.

Künftig wird das Netzwerk der Zentren – das sich kürzlich den Namen „Euroguidance“ gegeben hat, um seinen Bekanntheitsgrad zu erhöhen – in einigen geplanten Schlüsselmaßnahmen der Kommission eine wichtige Rolle spielen.

In den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon werden Kommission und Mitgliedstaaten aufgefordert, zusätzliche, koordinierte Maßnahmen zur Förderung der Mobilität in Bildung und Ausbildung sowie der Transparenz von beruflichen Qualifikationen zu ergreifen.

Zunächst sollten Kommission und Mitgliedstaaten bis Ende dieses Jahres die Mittel zur Förderung der Mobilität von Schülern und Studenten, Lehrern sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal sowohl durch eine optimale Nutzung der bestehenden Gemeinschaftsprogramme und die Beseitigung von Hindernissen, als auch durch mehr Transparenz bei der Anerkennung von Abschlüssen sowie Studien- und Ausbildungszeiten im Ausland bestimmt werden.

Die Mitgliedstaaten und die Kommission haben bereits begonnen, die Mobilitätshemmnisse für Schüler und Studenten, für junge Auszubildende und für Lehrer und Ausbilder angesichts der für Ende dieses Jahres geplanten Verabschiedung einer Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu ermitteln und abzubauen. Zur Umsetzung dieser Empfehlung müssen die Mitgliedstaaten in der Lage sein, diese Hindernisse zu beseitigen und die Mobilität erheblich zu steigern. Die französische Ratspräsidentschaft wird daher die Verabschiedung eines „Aktionsplans“ vorschlagen, in dem konkrete Maßnahmen und Akteure zur Weiterentwicklung der Mobilität genannt sind. In diesem Rahmen werden die Zentren als wertvoller Baustein der globalen Strategie zur Steigerung der Mobilität genannt.

Ein weiteres wichtiges Ziel der Schlussfolgerungen von Lissabon ist die Verbesserung der Transparenz der Befähigungsnachweise. Im vergangenen Jahr riefen die Kommission und das Cedefop gemeinsam ein Transparenzforum ins Leben, um die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten in diesem Bereich zu erleichtern. Das Forum legte Anfang dieses Jahres die Schlussfolgerungen seiner Arbeit vor, deren wichtigster Vorschlag auf die Schaffung einer Zeugnisermittlung in einem einheitlichen Format auf europäischer Ebene abzielt, das zusätzlich zu den einzelnen Qualifikationsnachweisen ausgestellt wird. Diese Zeugnisermittlung enthält genaue Angaben über den Inhalt der Qualifikationen (Dauer der Ausbildung usw.); diese Informationen müssen von sogenannten ad-hoc eingerichteten Referenzstellen gesammelt werden, welche über die erforderlichen Erfahrungen mit Qualifikationen verfügen. Das Netzwerk der Berufsberatungszentren wurde eingeladen, dem Forum die bisherigen Erfahrungen vorzutragen, da sich die Arbeit des Netzwerks in einigen wichtigen Punkten mit den künftigen Aufgaben dieser Referenzstellen für Qualifikationen überschneidet. Selbst wenn nicht sicher ist, ob einige Zentren in nationale Referenzstellen für Qualifikationen umbenannt werden (diese Entscheidung ist selbstverständlich den Mitgliedstaaten vorbehalten), sind ihre Erfahrungen

natürlich als Unterstützung des Forums bei der Festlegung des Modells und der Arbeitsmethoden der Referenzstellen von unschätzbarem Wert.

In den Schlussfolgerungen von Lissabon wird die Kommission auch aufgefordert, „die Arbeitsverwaltung mit einer europaweiten Datenbank über Arbeitsplätze und Lernmöglichkeiten auszustatten“.

Die Generaldirektion Bildung und Kultur untersucht gegenwärtig (in Zusammenarbeit mit EURES) die bestehenden Möglichkeiten zum Aufbau eines derartigen Informationssystems. Es wird erwartet, dass die Zentren, die bereits durch ihren Beitrag zum ESTIA-Internetauftritt einschlägige Erfahrungen sammeln konnten, bei der Umsetzung dieser wichtigen Aufgabe mit der Kommission aktiv zusammenarbeiten.

4. Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung ⁽⁵²⁾

Jean Guichard

4.1. Einleitung: Rahmenbedingungen, Kontextdimensionen und Zielsetzung der Berufsberatung

Die Berufsberatung ist Anfang des 20. Jahrhunderts in den Industrieländern als Verfahren entstanden, das auf einer psychologischen Untersuchung aufbaute und den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern sollte. Das vorherrschende Modell gründete auf einer „Abgleichung“ zwischen Individuum und Beruf, wofür im Wesentlichen die Eignungen der Jugendlichen herangezogen wurden. Der Berufsberater war ein psychologisch vorgebildeter Fachmann, der den Ratsuchenden von der Stichhaltigkeit seiner Ratschläge zu überzeugen suchte.

Die heutigen Verfahren der Berufsberatung sind ganz anders und weitaus stärker diversifiziert:

- (a) Erstens sind sie nicht mehr auf die Frage des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben beschränkt. Heute ist von lebenslanger Orientierung und Beratung die Rede. Einerseits hat die Berufsberatung in der Schule selbst einen Platz gefunden. Der Begriff der Orientierung und Beratung beinhaltet hier zweierlei Aufgaben: Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen schulischen Ausbildungswege und diverse Bildungstätigkeiten, mit denen die Sekundarschüler darauf vorbereitet werden sollen, eine Entscheidung über ihre berufliche und persönliche Laufbahn zu treffen. Andererseits wird Berufsberatung auch als Maßnahmenpaket verstanden, das erwachsenen Menschen in den Übergangsphasen, die sie in ihrem Leben immer wieder durchlaufen, helfen soll.
- (b) Zweitens haben die heutigen Verfahren der Orientierung und Beratung einen längeren Zeithorizont, der über die reine Frage der beruflichen Eingliederung und der beruflichen Übergangsphasen hinausgeht. Ihr Ziel ist das, was Donald Super mit dem Begriff des Lebenszeit-Ansatzes der beruflichen Laufbahnberatung (*life space career development*) beschrieb, das heißt, hier geht es um die dynamische Verzahnung verschiedener sozialer Rollen.
- (c) Drittens sind die Verfahren heute weniger dirigistisch als früher. Hinter diesem Modell steht die Vorstellung einer selbstbestimmten Berufsrolle des „Beraters“. Es geht folglich darum, dem Berater zu helfen, sich die Aufgabe der „Entscheidungsfindung zur eigenen

⁽⁵²⁾ Dieser Text enthält einige Ansätze aus Guichard, J.; Huteau, M. *Psychologie de l’Orientation*. Paris: Dunod, 2001.

Orientierung“ so umfassend wie möglich zu vergegenwärtigen und vorrangige Ziele für seine persönliche Entwicklung festzulegen.

- (d) Viertens wird der „Berater“ als Individuum begriffen, das sich über sein gesamtes Leben hinweg weiterentwickelt. Er soll in der Lage sein, auf der Grundlage seiner Erfahrungen neue Kompetenzen zu erwerben. Deshalb ist heute von „qualifizierender Organisation“, „Validierung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen“ und von „Kompetenzbilanzierung“ die Rede.
- (e) Fünftens ist die Grenze zwischen Berufsbildung und Berufsberatung heute weniger eindeutig. So haben z.B. Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Orientierung in den reichen Ländern einen immer größeren Stellenwert in den Lehrplänen der Schulen. Sie werden sowohl von Lehrern als auch von Berufsberatern und Psychologen durchgeführt. Manchmal wird die Ansicht vertreten, dass Bildungsmaßnahmen zur beruflichen Orientierung im Rahmen des normalen Unterrichts stattfinden können. Kenneth Hoyt (1977) hat dieses Verfahren als „*infusion*“ bezeichnet. Manche Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln nicht nur allgemeine Kenntnisse bzw. berufliches Wissen, sondern bieten auch Hilfestellung bei Entscheidungen in Bezug auf persönliche oder berufliche Ziele an.

Die verschiedenen Verfahren zur beruflichen Orientierung und Beratung scheinen sich durch die Entwicklung des Umfelds, in dem sie angewendet werden, herausgebildet zu haben. Um ihre Veränderungen begreifen, ihre Relevanz zu gegebenen Zeitpunkten evaluieren und ihre möglichen Entwicklungen absehen zu können, müssen sie folglich in dem gesellschaftlichen Rahmen gesehen werden, in dem sie sich entwickeln.

Eine derartige Analyse kann auf drei Ebenen durchgeführt werden:

- (a) auf der allgemeinen ideologischen Ebene, welche die Art und Weise der Problemstellung festlegt;
- (b) auf der Ebene der wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zusammenhänge, welche die Fragen der beruflichen Orientierung und Beratung strukturieren;
- (c) auf der Ebene der allgemeinen und impliziten oder expliziten Zielsetzung der Berufsberatung.

4.2. Die allgemeinen ideologischen Rahmenbedingungen

Bei unserer heutigen Auffassung von beruflicher Orientierung und Beratung spielen vier allgemeine ideologische Rahmenbedingungen eine grundlegende Rolle:

- (a) die Klientenzentrierung (das Individuum steht im Mittelpunkt);
- (b) das Individuum ist für seine Selbstverwirklichung verantwortlich;
- (c) die berufliche Aktivität ist bei der Identitätssuche und sozialen Eingliederung von zentraler Bedeutung;

(d) die Zukunft wird als unsicher und instabil angesehen.

4.2.1. Die Klientenzentrierung

Édouard Toulouse und Alfred Binet, die ersten Psychologen, die in Frankreich die Grundlagen der Berufsberatung schufen, unterschieden nicht zwischen gesellschaftlichen und individuellen Problemen. Binet (1908) war z.B. der Auffassung, dass die Berufsberatung zur Schaffung einer Gesellschaft beitragen müsse, in der ein jeder gemäß seinen anerkannten Eignungen arbeiten solle, so dass der Gesellschaft kein Quäntchen physischer Kraft verloren gehe. In den Augen der beiden Autoren liegt die Existenzberechtigung der Berufsberatung in der Verwirklichung eines gerechten gesellschaftlichen Gefüges.

Frank Parsons, der „geistige Vater der Berufsberatung“ in den Vereinigten Staaten, vertritt eine etwas andere Auffassung, die stärker auf den ideologischen Rahmen der heutigen Berufsberatungspraxis abstellt. Seiner Meinung nach steht das Individuum im Mittelpunkt der Beratung, die gesellschaftlichen Bedürfnisse treten in den Hintergrund. Die Gesellschaft wird folglich gemäß dem Titel eines Werkes von Norbert Elias (1991) als „Die Gesellschaft der Individuen“ betrachtet.

4.2.2. Entdecke, wer du sein möchtest, und verwirkliche dich selbst

Heute wird der Einzelne in noch stärkerem Maße als autonomes Individuum angesehen, das Verantwortung für sich selbst trägt und fähig ist, sich von konkreten Kontextbedingungen, in die es eingebunden ist, unabhängig zu machen. Diese Vorstellung führt zu der Überlegung, die persönliche Entwicklung des Einzelnen als eine Art moralische Grundregel anzusehen, die sich mit dem Begriff der Selbstverwirklichung zusammenfassen lässt.

4.2.3. Verwirkliche dich und integriere dich durch deine beruflichen Neigungen

Das Engagement in einer beruflichen Tätigkeit bietet zudem eine hervorragende Gelegenheit zur Selbstverwirklichung. „Selbstverwirklichung durch Umsetzung beruflicher Neigungen“ scheint die vorherrschende Existenzauffassung in den reichen Ländern des 20. Jahrhunderts zu sein.

Diese Auffassung ist freilich nicht völlig allgemein gültig. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts bezog sie sich insbesondere auf Jungen und Männer. Infolge der hohen Arbeitslosigkeit in vielen reichen Ländern und der Entwicklung neuer Formen der Armut gibt es heute das Phänomen der „sozial Ausgegrenzten“, deren „Beschäftigungsfähigkeit“ angezweifelt wird. Die Identifikation des Einzelnen über seine berufliche Tätigkeit muss hinterfragt werden.

Die Beschäftigungskrise, die in den 70er Jahren begann, wurde von zahlreichen Autoren (Jeremy Rifkin, Dominique Méda, Bernard Perret, Jean-Louis Laville...) als Beginn einer Zeit beschrieben, in der die Zahl der Arbeitsplätze infolge des technologischen Fortschritts und der

Globalisierung der Wirtschaft ständig zurückgeht. Daher würden notwendigerweise immer mehr Menschen ihren Arbeitsplatz verlieren oder zu Teilzeitarbeit gezwungen sein und die Arbeit ihren zentralen Stellenwert verlieren. Dominique Méda (1997) hebt z.B. hervor, dass Arbeit nicht immer mit der Vorstellung von Wertschöpfung, Veränderung der Natur und Selbstverwirklichung verbunden gewesen sei. Aus ihrer historischen Untersuchung zieht Méda den Schluss, dass Arbeit nicht die einzige Art der Selbstverwirklichung oder grundlegende Voraussetzung für zwischenmenschliche Beziehungen sei. Folglich führe „das Ende der Arbeit“ (Rifkin) dazu, dass die Arbeit zu einem „aussterbenden Wert“ würde (Méda). In dieser langfristigen Perspektive seien die Menschen ständig auf Hilfe angewiesen, künftig wahrscheinlich noch mehr als heute, doch verlören die Verfahren der Berufsberatung, wie wir sie heute kennen, an Bedeutung.

Dennoch kann die Berufstätigkeit, trotz der Veränderungen, denen sie unterliegt, in unseren Gesellschaften wohl nicht als eine Beschäftigung unter anderen angesehen werden, die immer mehr an Bedeutung verliert. Ungeachtet der Analysen, die in dieselbe Richtung gehen, wie die Untersuchung von Dominique Méda, bemerkt Yves Clot in diesem Zusammenhang, dass der grundlegende Unterschied zwischen Arbeit und außerberuflichen Tätigkeiten darin liege, dass Arbeit „strukturell unpersönlich und von nicht unmittelbarem Interesse“ sei. Seiner Meinung nach führt die Arbeit zu einem Bruch zwischen den vorrangigen individuellen „Beschäftigungen“ des Einzelnen und den gesellschaftlichen „Beschäftigungen“, die er zu erfüllen hat. Diese Beschäftigungen allein ermöglichen es dem Einzelnen, an einem Austausch teilzunehmen, in dem der Stellenwert und die Funktion unabhängig von den Individuen bestimmt und festgelegt werden, die sie zu einem gegebenen Zeitpunkt haben. (Clot, 1999, S. 71). Nach Auffassung von Clot hat die Arbeit heute einen zentralen Stellenwert im Leben des Einzelnen, weil sie eben nicht mehr den größten Teil des Lebens ausmacht und keine verpflichtende, von Geburt an vorbestimmte Tätigkeit mehr ist (wie in den ländlichen Gesellschaften, in denen es sich „von selbst“ verstand, dass der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat). Arbeit ist heute „Gegenstand einer neuen Nachfrage nach Selbstverwirklichung, die aus den außerberuflichen Momenten des Lebenszyklus einen starken Vitalitätszuwachs erfährt“ (Clot, 1999, S. 71).

4.2.4. Eine instabile Zukunft

Unser Verständnis von der Problematik der Berufsberatung wird auch dadurch bestimmt, inwieweit wir meinen, die Zukunft vorhersehen zu können. Wir halten die Zukunft für nicht planbar und gerne für instabil. Zahlreiche neuere Arbeiten (Boutinet, 1998; Dubar, 2000) heben hervor, dass die „Berufslaufbahnen“ eher einem Chaos gleichen, denn einer systematischen „Entwicklung beruflicher Neigungen“. Beständige Berufslaufbahnen (z.B., wenn ein Arbeitnehmer an immer qualifizierteren Arbeitsplätzen innerhalb eines Unternehmens oder Industriesektors arbeitet) werden immer seltener. Die Menschen müssen sich immer häufiger mit Brüchen in ihrem Berufsleben auseinander setzen. Diese Entwicklungen wirken sich entsprechend auf ihr Privatleben aus: Familien verlieren an Stabilität, Umzüge werden häufiger. Diese „Brüche“ im Leben der Menschen lassen sich unter dem allgemeinen Begriff der „Übergangsphasen“ subsumieren.

Wie von Denis Pelletier und Bernadette Dumora (1984, S. 28) hervorgehoben wurde, kommt die Berufsberatung künftig nicht mehr umhin, den Menschen „kurzfristige Strategien“ und „Strategien zur fortlaufenden Anpassung ihrer Entscheidungen“ an die Hand zu geben.

4.3. Kontextdimensionen

Die Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berufsberatungspraxis werden nicht nur von den ideologischen Rahmenbedingungen beeinflusst, sondern hängen auch von den sozialen Kontextdimensionen ab, in denen sie formuliert werden.

Drei Kontextdimensionen scheinen hier eine grundlegende Rolle zu spielen: einerseits die Arbeitsorganisation und die Gestaltung der Ausbildung und andererseits die wissenschaftlichen Problemstellungen, mit denen diese Fragen in ein bestimmtes Modell gefasst werden können.

4.3.1. Arbeitsorganisation, Qualifikationsvorstellungen und mit der Berufsberatung verbundene Fragen

In einem 1955 veröffentlichten, aber nach wie vor aktuellen Artikel beschreibt Alain Touraine drei Arten der Arbeitsorganisation, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelt haben. Mit jeder dieser drei Arten der Arbeitsorganisation ist eine besondere Vorstellung von beruflicher Qualifikation verknüpft. Die Berufsberatungsverfahren wurden von diesen Vorstellungen wohl stark beeinflusst. Die Beratungsaktivitäten scheinen sich demnach drei großen Modellen zuordnen zu lassen, die jeweils einer der drei Vorstellungen entsprechen. Darüber hinaus entwickelt sich seit einigen Jahren im Bereich der Arbeitsorganisation ein vierter Ansatz, der auf die Zunahme ungesicherter Arbeitsverhältnisse zurückzuführen ist.

Das berufsorientierte System der Arbeit und Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einem Beruf

Das zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschende Modell der Arbeitsorganisation ist das berufsorientierte System der Arbeit, das dem Handwerk sehr ähnlich ist: Der Arbeitnehmer muss über „Fertigkeiten“ verfügen, einen „Beruf“ erlernt haben. Er besitzt ein Kapital an Wissen und Know-how, das er sich in einem methodischen, im Allgemeinen langen Lernprozess aneignen kann. Dieses Kapital bestimmt auch sein Selbstverständnis: Man ist Mechaniker, Schreiner etc. (genauso wie man auch Rechtsanwalt oder Arzt „ist“). Der Beruf trägt zum individuellen Identitätsverständnis bei und ist oft einer der Hauptbestandteile der Identität.

Eine lange Ausbildung ist zwangsläufig kostspielig. Die Entscheidung, seinen Neigungen nachzugehen, ist eine ernsthafte Angelegenheit und muss nach bewährten Techniken getroffen werden. Der Ratsuchende erhält Beratung. Der Berufsberater ist ein Experte, dessen Wissenschaft die fachpsychologische Beratung ist. Der Begriff der Eignung ist von zentraler Bedeutung. Es geht darum, so objektiv wie möglich den Beruf vorauszusehen, auf den sich

der Jugendliche vorbereitet und den er für den Rest seines Lebens ausüben wird. Die „psychologische Untersuchung im Rahmen der Berufsberatung“ ist Hauptbestandteil der Arbeit des Berufsberaters.

Der „Fordismus“ und Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einer Berufstätigkeit

Die Vorstellungen vom „Beruf“ und einer an Eignungen und Fähigkeiten orientierten Berufsberatung wurden in zahlreichen Industriebranchen durch die arbeitsorganisatorischen Erfindungen von Henry Ford, die von Taylor inspiriert waren, radikal in Frage gestellt. Als Folge dieser Art der Arbeitsorganisation hatten viele Arbeitnehmer in der Produktion keinen Beruf mehr. Der grundlegende Begriff ist nicht mehr der des „Berufs“, sondern der Begriff der „Berufstätigkeit“ (des „Jobs“). Qualifikation erhält einen anderen Sinn. Sie ist nicht mehr „mit dem Arbeitnehmer verbunden“ und bestimmt sich nicht mehr durch die Kompetenzen der Arbeitnehmer, sondern durch die Anforderungen des Arbeitsplatzes (Dubar, 1996, S. 182). Diese wiederum werden durch die technischen Merkmale der Maschine spezifiziert (Herrschen erschwerte Bedingungen? Beinhaltet die Arbeit vielschichtige Aufgaben?).

In dieser fordistischen Arbeitsorganisation „wird der harte Kern der Kompetenz in der Ausbildung vor Ort erworben“, so Dubar (1998, S. 166). Der Arbeitnehmer kann sich nicht mehr mit einem Beruf identifizieren, über den er sein Ich wesentlich bestimmen könnte. Allenfalls ist er „Produktionskraft“ oder „Maschinenbediener“. Wechselt er den Arbeitsplatz, kann seine Qualifikation in Frage gestellt werden. In diesem System der Arbeit, betont Dubar, ist die wichtigste Identifikation diejenige, die ein Individuum mit seinem Arbeitskollektiv verbindet. Dieses konstituiert eine „berufliche Gemeinschaft“ mit eigener Sprache und eigenen informellen Normen.

Unter solchen Kontextbedingungen erhält die berufliche Orientierung einen anderen Sinn als im Modell der Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einem Beruf. Im Mittelpunkt der Problemstellung steht nicht mehr die Frage nach den individuellen Fähigkeiten. Es geht in erster Linie darum festzustellen, ob sich der Jugendliche den Arbeitsbedingungen anpasst, ob er sich im Produktionskollektiv wiedererkennt und ob er bereits die Werte einer Arbeitnehmergruppe teilt (oder diese teilen wird) usw.

Die Praktiker der beruflichen Orientierung scheinen zwar keine systematischen Überlegungen in diesem Zusammenhang angestellt zu haben, dennoch hat die fordistische Arbeitsorganisation zur Folge, dass keine so genaue „Abgleichung“ von Individuum und Beruf mehr möglich ist wie im berufsorientierten System der Arbeit. Nun bildet aber gerade diese „Abgleichung“ die Grundlage der Instrumente der Berufsberatung (hauptsächlich sind das die Fragebögen zu den Interessensgebieten), die damals entwickelt wurden. Aller Wahrscheinlichkeit nach war die Bedeutung dieser Instrumente für die Verfahrensweisen der Berufsberater (die sich als Berater für „berufliche“ Orientierung verstanden) größer als die Bedeutung, die diese ihnen selbst zuordneten. Die Berufsberatung im Sinne der Hinführung zu einer Berufstätigkeit hat ihre Grundlage tatsächlich in der Ergründung der sozialen Persönlichkeit des Arbeitnehmers. Der von Edward Strong Ende der zwanziger Jahre

ausgearbeitete Fragebogen zu den Interessensgebieten kann als Prototyp dieses Ansatzes betrachtet werden. Bekanntlich sollen die Ratsuchenden auf diesem Fragebogen ihre Vorlieben für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche oder berühmte Persönlichkeiten angeben. Damit sollte überprüft werden, ob das Individuum den gleichen „Geschmack“ hat wie die anderen, mit denen es arbeiten soll.

Das Kompetenzmodell und Beratung im Sinne der Hinführung zu beruflichen Funktionen

In den letzten Jahrzehnten war die Entwicklung der Informatik wahrscheinlich einer der Hauptfaktoren für die Veränderungen der Produktionsprozesse und hat die Arbeitsorganisation stark beeinflusst. Touraine stellt fest, dass die Automatisierung einem neuen System der Arbeit entspricht, das er als „technisches“ System bezeichnet. In diesem System ist die Qualifikation mit einem anerkannten Status innerhalb eines sozialen Produktionssystems gleichzusetzen. Das „technische System der Arbeit“ erfordert bestimmte Fertigkeiten des Arbeitnehmers, die sich von denen des „Berufs“ im „berufsorientierten System der Arbeit“ unterscheiden

Diese Fertigkeiten sind mit den Interaktionen in der Arbeitssituation eng verbunden. Die Tätigkeit am Arbeitsplatz wird in Form einer beruflichen Funktion innerhalb eines Netzes ausgeübt. In diesem Rahmen haben Loarer und Huteau (1997) sowie Zarifian (1988) einige grundlegende Kompetenzen ausgemacht: soziale Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, sich mit unerwarteten Ereignissen auseinanderzusetzen und dabei neue Fähigkeiten anzueignen, die Übernahme von Verantwortung im Hinblick auf Ergebnisse usw.

Dieses Modell unterscheidet sich von den beiden oben beschriebenen Modellen in zwei grundlegenden Punkten. Zunächst wird der Arbeitnehmer hier als Inhaber eines Kompetenzkapitals betrachtet, nicht als „Maschinenbediener“ wie im fordistischen Modell der Arbeitsorganisation, und es wird ihm außerdem die Fähigkeit zugesprochen, neue Kompetenzen zu entwickeln, insbesondere durch die sich ständig verändernden Arbeitssituationen, mit denen er sich auseinander setzen muss. Daher spricht man von „qualifizierender Arbeitsorganisation“ und von lebensbegleitendem Lernen. Im Gegensatz zu dem auf die Eignungen ausgerichteten Modell scheinen die hier genannten Fähigkeiten jedoch eng mit den Kontexten verbunden zu sein, in denen sie auftreten. Der zentrale Stellenwert kommt heute weniger dem Berufsakteur selbst zu als vielmehr den beruflichen Interaktionen (Aktionen, Auseinandersetzungen, Gespräche, Rollen usw.).

Im technischen System der Arbeit sind die Kompetenzbilanzierung und die Validierung und Anerkennung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen beispielhafte Verfahren der Orientierung und Beratung.

Globalisierung und „berufliches Chaos“: Beratung als Hilfe in den Übergangsphasen

Die wirtschaftlichen Veränderungen der jüngsten Zeit (d.h. die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Globalisierung von Kapital und Arbeit) führten zu einer Segmentierung des Arbeitsmarktes. Gemäß der Segmentierungstheorie gibt es tatsächlich nicht nur einen, sondern mehrere voneinander getrennte Arbeitsmärkte (siehe hierzu z.B. Tanguy (Hrsg.), 1986, S. 217-221). Die interessanten Arbeitsplätze mit der besten Bezahlung bilden das erste Segment. Das zweite Segment, in dem immer mehr Erwerbstätige arbeiten, sind die schlecht bezahlten Arbeitsplätze mit zum Teil sehr schlechten Arbeitsbedingungen. Auf diesem Arbeitsmarkt wird von den Arbeitnehmern nur wenig Ausbildung, aber hohe Flexibilität verlangt. Sie „gehören zu diskriminierten Gruppen: Frauen, Jugendliche, Ausländer“ (Orivel & Eicher, 1975, S. 407).

Infolge der Entwicklung von immer mehr ungesicherten Arbeitsverhältnissen durchläuft eine zunehmende Zahl von Arbeitnehmern wiederholt berufliche „Übergangsphasen“, die nicht der Entwicklung einer „Berufskarriere“ entsprechen (davon sind sie weit entfernt!). Die heutige Praxis der Berufsberatung für Menschen in Übergangssituationen verfolgt daher weniger ehrgeizige Ziele: Es geht hier um Hilfestellung zur „bestmöglichen“ Bewältigung dieser Situationen, die sich für den Einzelnen sehr schwierig gestalten können.

Eklektische Praxis der Berufsberatung

Die verschiedenen oben beschriebenen Systeme der Arbeitsorganisation sind nacheinander entstanden. Die Globalisierung der Wirtschaft (mit internationaler Arbeitsteilung und Verlagerung von Arbeitsplätzen) ist eine neue Entwicklung. Das heißt jedoch nicht, dass alle Berufe, für die genau festgelegte Fähigkeiten und ein bestimmtes Know-how erforderlich sind, verschwunden wären. Ebenso gibt es ein Nebeneinander von „fordistischen“ Arbeitsplätzen und dem Kompetenzmodell entnommenen Arbeitsfunktionen. Gleichzeitig erleben viele Menschen immer wieder lange, schmerzhaftes „Übergangsphasen“. Die Berufsberatungspraxis trifft heutzutage auf sehr unterschiedliche Fragestellungen, zu deren Beantwortung oder Lösung sie Instrumente oder Methoden nutzt, die in unterschiedlichen „Zeitstufen“ beruflicher Beratungs- und Orientierungspraxis entstanden sind. Deshalb erscheint die Praxis der Berufsberatung oftmals eklektisch oder gar synkretistisch.

4.3.2. Organisation von Bildung und Problematik der schulischen Berufsberatung

Die Organisation der Arbeit ist nicht der einzige Kontext, der bei der Problemstellung der Berufsberatung eine Rolle spielt. Die Struktur des Schulsystems, d.h. die Organisation von Bildung und Bildungseinrichtungen, ist ebenfalls von großer Bedeutung.

Der Vergleich zwischen Deutschland und Frankreich stellt in diesem Zusammenhang ein sehr interessantes Beispiel dar: Die Schulsysteme beider Länder unterscheiden sich grundlegend. In Frankreich gibt es eine einheitliche Sekundarschule, die technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen sind in das Schulsystem integriert. In Deutschland existieren drei

Typen von Sekundarschulen, die berufliche und technische Ausbildung obliegt zu einem großen Teil den Betrieben. Infolge dieser unterschiedlichen Organisationsformen unterscheidet sich auch die Praxis der deutschen und der französischen Berufsberater grundlegend.

Im französischen System, so Henri Eckert (1993, S. 272), „liegt die Kontrolle über die berufliche Intergenerationenmobilität bei der Schule, und zwar auf Kosten der Beratungsdienste“. Die Berater befinden sich nicht mehr in der Position des Entscheiders, sondern fungieren als Begleiter der Schüler. Die französischen Berufsberater müssen sich folgende Fragen stellen: Soll sich der Berufsberater darauf beschränken, Informationen zu liefern, soll er den Schülern Strategien zur Entscheidungsfindung an die Hand geben oder soll er vielmehr als Psychologe bei der Selbstverwirklichung der Schüler fungieren?

In Deutschland ist die Berufsberatung laut Henri Eckert (1993, S. 269) „im Übergangsbereich zwischen allgemein bildender Schule und betrieblicher Berufsberatung“ anzusiedeln. Ihre Aufgabe sei es demnach, „Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu koordinieren“. Der Berater habe eine Kontrollfunktion bezüglich der sozialen Mobilität der Jugendlichen. Seine Aufgabe bestehe tatsächlich nicht nur darin, Hilfestellung beim Übergang in die Ausbildung zu bieten, sondern auch in der Evaluierung der Rationalität der Entscheidungen.

4.3.3. Wissenschaftliche Strukturierung der Grundfragen der Berufsberatung durch psychologische Ansätze

Wenn die Fragen der Berufsberatung im Wesentlichen soziale Fragen sind und wenn sie sich durch die Rahmenbedingungen und Kontextdimensionen bestimmen, in denen sie gestellt werden, können sie durch wissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere durch die Psychologie, strukturiert werden. Die geistigen Väter der Berufsberatung vertraten in diesem Zusammenhang eine klare Überzeugung: Der Gewinn wissenschaftlicher Erkenntnisse könne die Berufsberatungspraxis legitimieren. Hierzu haben wir heute jedoch einige Vorbehalte und sind vielmehr der Auffassung, dass sich eine bestimmte Praxis der Berufsberatung nur durch ihren Zweck legitimiert. Außerdem sind die konkurrierenden oder komplementären Modelle so zahlreich, dass man nicht von nur einem, sondern von mehreren psychologischen Ansätzen der Berufsberatung sprechen sollte.

Die Differentialpsychologie und die Frage der Beziehung Individuum-Beruf

Parsons hält die wissenschaftliche Methode der Berufsberatung für einfach: Sie bestehe darin, die Eigenschaften eines Individuums durch „angemessene Überlegungen“ mit den Merkmalen eines Arbeitsplatzes in Verbindung zu bringen. Diese Art der Fragestellung zur Berufsberatung entspricht dem berufsorientierten System der Arbeit. Im Wesentlichen wird hier postuliert, dass es genau umrissene Berufe gibt, deren Anforderungen, die klar beschrieben werden können, sich zu den stabilen Merkmalen des Individuums in Beziehung setzen lassen. Die wesentliche wissenschaftliche Frage ist demnach die Frage nach der Art der Beziehung(en) zwischen Individuen und Berufen.

Mit dieser Frage hat man sich im Rahmen der Differentialpsychologie auseinander gesetzt, die das Individuum als ein mit einer stabilen Persönlichkeit ausgestattetes Wesen betrachtet. Die Persönlichkeit könne durch die Positionierung auf den allgemeinen Dimensionen des intellektuellen Funktionierens und den allgemeinen Persönlichkeitszügen beschrieben werden. Im besonderen Bereich der Berufsberatung führte die Differentialpsychologie zu einer spezifischeren Untersuchung der Fähigkeiten, Werte, Interessen und der Berufstypen. Der Begriff der Fähigkeit entspricht der Auffassung, dass es zwischen Individuen und Berufen eine grundlegende Beziehung gibt, wohingegen ein auf Werte, Interessen oder Typen aufbauendes Modell wohl eher den Schluss nahe legt, dass diese Beziehung nur eine Abbildung dieser Werte oder Interessen ist.

Die Theorie der „Arbeitsangepasstheit“ („*Theory of Work Adjustment*“) von René Dawis und Lloyd Lofquist ist wohl das prototypische Modell des Differentialansatzes im Bereich der Berufsberatung und –orientierung für Erwachsene. Die Einschätzungsbögen von John Holland sind ein paradigmatisches Beispiel im spezielleren Bereich der Berufsberatung und –orientierung für Jugendliche.

Entwicklungsbezogene, kognitive und soziale Fragestellungen der lebensbegleitenden Berufsberatung und Orientierung

Seit den fünfziger Jahren waren die psychologischen Studien im Rahmen der Berufsberatung auf andere Fragen ausgerichtet. Sie befassten sich einerseits mit der Entstehung von Zukunftsabsichten und beruflichen Neigungen bei Jugendlichen und andererseits mit der Entwicklung der persönlichen und beruflichen Laufbahnen über den gesamten Lebensverlauf hinweg. Diese Fragen wurden in sehr unterschiedliche Modelle gefasst. Als Beispiele angeführt werden sollen hier das Modell von John Krumboltz und Kollegen, das von Albert Bandura inspiriert ist, die kognitive Karte der Berufe von Linda Gottfredson und das Modell von Fred Vondracek und Kollegen, das sich an die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner anlehnt. Einige dieser Ansätze beschreiben lediglich einen allgemeinen Rahmen, wohingegen andere Ansätze, wie der von Bernadette Dumora, auf zahlreichen empirischen Erkenntnissen beruhen. Das sehr allgemeine Modell des „*life space, life span career development*“ (Lebenszeit-Lebensraum-Ansatz der beruflichen Laufbahnberatung) von Donald Super stellt eine Art Synthese mehrerer vorausgehender Analysen dar.

In der jüngsten Zeit waren insbesondere die Beschreibung der Sozialisationsprozesse und die Analyse der persönlichen und beruflichen Übergangsphasen Gegenstand der Forschungsarbeiten. Im Gegensatz zu früher wird heute nicht mehr auf die „Entwicklung“, sondern auf den „Übergang“ als vorherrschenden Begriff abgestellt: Die Berufswege im Erwachsenenleben werden heute in einem sehr viel engeren Zusammenhang mit Kontexten und Ereignissen gesehen als früher. So beschreibt Claude Dubar „biographische Transaktionen“ und „zwischenmenschliche Transaktionen“, die für die Identitätsfindung des Menschen ausschlaggebend seien. Einige Analysen, wie z.B. die Untersuchung von Nancy Schlossberg, legen einen besonderen Schwerpunkt auf die „Strategien“, welche die Menschen entwickeln, um

sich mit erwarteten und unerwarteten Ereignissen auseinander zu setzen, die ihren Lebensweg kennzeichnen.

Carl Rogers und die Beratungspsychologie

Es kann eine klare Trennlinie gezogen werden zwischen den Arbeiten, welche die Faktoren beschreiben, die bei der Entwicklung von Zukunftsabsichten sowie bei der sozialen und beruflichen Eingliederung eine Rolle spielen (den „*career theories*“, um einen Begriff von Anthony Watts und John Killeen aufzugreifen), und den Studien, die sich mit den Bedingungen für wirksame Maßnahmen (gemäß der „*guidance theory*“) befassen. Carl Rogers (1951) ist sicher einer der Autoren, der die Verfahrenspraxis explizit (wie im Vereinigten Königreich) oder implizit (wie oftmals in Frankreich) am stärksten beeinflusste. Er definiert Beratung als ein vom Berater geführtes, nicht-direktives Gespräch, wobei der Berater eine empathische und verständnisvolle Haltung annimmt, die es dem Ratsuchenden ermöglicht, seine Persönlichkeit zu „restrukturieren“. Seither wurden zahlreiche Methoden der interaktiven Beratung entwickelt, die alle mehr oder minder diesem Ansatz zuzuordnen sind.

Die Beziehung zwischen psychologischer Forschung und Beratungspraxis

Obwohl die meisten „theoretischen Beratungsmodelle“ aus gesellschaftlichen Fragestellungen entwickelt wurden, die in einem der begrifflichen Rahmen der Psychologie (Behaviorismus, Neobehaviorismus, kognitive Theorien, dynamische Psychologie, Psychoanalyse) bearbeitet wurden, haben umgekehrt sicher auch psychologische Problemstellungen das Verständnis von Fragen der Berufsberatung beeinflusst. Heutzutage ist die Entfernung zwischen psychologischer Forschung und Beratungspraxis jedoch größer geworden. Dies zeigt sich an den vier folgenden Phänomenen:

- (a) Erstens ist ein gewisses Desinteresse vieler Praktiker an theoretischen Beratungsmodellen festzustellen. Die Berater vertreten oftmals die Auffassung, dass die Theorie nichts mit dem zu tun habe, was bei der Beratungspraxis und insbesondere im Klientengespräch tatsächlich passiere (Fielding, 2000, S. 80).
- (b) Zweitens üben die Theoretiker häufig harsche Kritik an der Beratungspraxis. So fragt sich z.B. Claude Chabrol (2000, S. 174), ob das Gespräch vielleicht eine sanfte Technik sei, die den Ratsuchenden einer Ideologie zuführe, die darin bestehe, Erklärungen im Zusammenhang mit der individuellen Bereitschaft („so ist er eben“) vorrangig Glauben zu schenken, während Erklärungen durch situationsbezogene, soziale oder natürliche Faktoren („er befindet sich in dieser bestimmten Situation“) in den Hintergrund träten. Bei der Berufsberatung werden derartige Einschätzungen bisweilen durch Begriffe wie „Beschäftigungsfähigkeit“ herbeigeführt.
- (c) Die dritte Beobachtung zeigt, wie weit die Praxis der Berufsberatung und die wissenschaftlichen Problemstellungen heutzutage von einander entfernt sind, und bezieht sich auf die bemerkenswerten Unterschiede zwischen dem Menschenbild, welches den von den Praktikern benutzten Instrumenten unterschwellig zugrunde liegt, und dem die

Humanwissenschaften dominierenden Paradigma. Die „Instrumente“ der Praktiker (z.B. die „Typen“ von John Holland) betrachten den Menschen im Allgemeinen als ein mit einer stabilen Persönlichkeit ausgestattetes Wesen. In jüngster Zeit haben die Psychologie und die Soziologie jedoch ein im Vergleich zu früheren Annahmen weniger „stabiles“ Modell des Menschen entwickelt. Drei grundlegende Wesenszüge scheinen dieses heutzutage in den Humanwissenschaften vorherrschende Menschenbild zu bestimmen (vgl. Guichard, 2000):

- (i) Erstens entwickelt der Mensch unterschiedliche subjektive Identitäten, die je nach Interaktionskontext „austauschbar“ sind. Die subjektiven Identitätsformen entwickeln sich in einem einheitlichen konstituierenden System der menschlichen Subjektivität. Daher lassen sich die Identitätsschemata des Menschen, d.h. seine unterschiedlichen Identitätsformen, innerhalb derer er sich entfaltet, nicht fassen, ohne die Vorstellung zu berücksichtigen, die er von den verschiedenen sozialen Welten hat, welche die Gesellschaft bilden, in der er lebt.
- (ii) Zweitens ist die Subjektivität des Menschen relativ gut formbar. Begriffe wie der des „working self concept“ versuchen, dieses Phänomen zu fassen. „Relativ“ gut formbar bedeutet, dass die Stabilität oder Formbarkeit des „Ichs“ von drei Hauptfaktoren abhängig zu sein scheint:
 - vom Komplexitätsgrad der Gesellschaft,
 - vom Integrationsgrad der verschiedenen sozialen Beziehungsfelder in dieser Gesellschaft,
 - und von der Vielfältigkeit des Interaktionsgeflechts, in dem sich der Einzelne engagiert
- (iii) Drittens muss sich der Mensch mit einer sich ständig wandelnden Umwelt auseinander setzen und ist daher ununterbrochen auf der Suche nach Identitätsformen, in denen er sich „kristallisiert“, ohne dass er sich für die eine oder die andere Kristallisationsform seines Ichs entscheidet. Er scheint von einer fundamentalen Dynamik angetrieben zu sein, aufgrund derer er danach strebt, sich in einer dieser Identitätsformen wiederzufinden, wobei er jedoch immer über diesen Identifikationsformen steht.
- (iv) Ein derartiges Menschenbild macht die Fragen der Berufsberatung noch vielschichtiger. An die Stelle der Vorstellung eines Ratsuchenden, dessen wichtigste Persönlichkeitsmerkmale erfassbar sind, tritt heute immer mehr die Auffassung, dass man es mit einem „vielstimmigen“ Individuum zu tun hat (um hier die Begrifflichkeit von Bachtin aufzunehmen; vgl. Wertsch, 1990, und Häyrynen, 1995), dessen Identität nie endgültig feststeht.
- (v) Hat der Praktiker also das Ziel, dem Ratsuchenden bei seiner Stabilisierung in bestimmten Identitätsformen zu helfen (wie dies insbesondere das Modell von John Holland postuliert)? Oder setzt er sich im Gegenteil dafür ein, dem Ratsuchenden bei der Diversifizierung des subjektiven Systems der Identitätsformen, in denen er

sich entwickelt, beizustehen, wie dies z.B. die politische Philosophie von Michel Foucault nahe legt?

- (d) Schließlich lässt sich ein letzter Beweis für die große Distanz zwischen Forschung und Beratungspraxis in der Tatsache finden, dass bestimmte von den Beratern in der Praxis behandelte Fragestellungen nicht zu entsprechender psychologischer Forschung führen, obwohl sie Forschungsgegenstand dieser Disziplin wären. Dies gilt für die Feststellung von Kompetenzen oder die Validierung von beruflichen Kenntnissen. Die grundlegende Frage der Praktiker („Unter welchen Bedingungen ist oder wird eine Kompetenz übertragbar?“) scheint bisher kaum untersucht worden zu sein. Wenn sich also die Praktiker von den Theoretikern entfernt haben, so gilt dies umgekehrt ebenso!

4.4. Ziele und Zwecke der Beratungspraxis

Wenn sich die Beziehung zwischen Beratungspraxis und psychologischer Forschung im Laufe des Jahrhunderts gelockert hat, ist dies vielleicht darauf zurückzuführen, dass die Wissenschaft keine Antwort auf die wichtigste Frage der Praktiker geben kann. Ziel wissenschaftlicher Arbeiten ist es zu erklären, „wie die Dinge vonstatten gehen“, nie aber sagen sie, „was zu tun ist“. Die wissenschaftliche Fragestellung befasst sich mit dem „wie“ und nicht mit dem „zu was ist es gut?“. Die theoretische Forschung bewegt sich auf der Erkenntnisebene und soll Phänomene beschreiben. Sie ist nicht praxisorientiert: Sie erklärt nicht, welche Maßnahmen auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse getroffen werden sollen (⁵³).

Dies soll jedoch nicht heißen, dass ein wissenschaftlicher Ansatz für den Praktiker von keinerlei Interesse wäre (⁵⁴). Ein wissenschaftlicher Ansatz ist für den Praktiker doppelt interessant. Einerseits kann er ihm Instrumente für wirksame Maßnahmen an die Hand geben (z.B., indem er ihm ein Verständnis der Verfahren ermöglicht, die bei seinen Tätigkeiten eine Rolle spielen), andererseits aber auch ethische Probleme aufzeigen, von denen er bisher nichts ahnte (z.B.: Ist „wohlwollende Neutralität“ vielleicht nur eine besonders subtile Art der Manipulation?).

Doch nur die Bestimmung der ethischen, wirtschaftlichen und sozialen Zwecke erlaubt es, praktische Ziele beruflicher Orientierung und Beratung festzulegen. Für Binet waren diese Ziele offensichtlich: Die Berufsberatung hatte die Aufgabe, eine harmonische Gesellschaft zu errichten, in der ein jeder seinen Platz gemäß seinen Fähigkeiten findet. Die Zielsetzung des Berufsberaters war einfach: Ihm ging es darum, die in den verschiedenen Berufen verlangten

(⁵³) Ein Beispiel zur Veranschaulichung dieses Unterschieds: Die Neurobiologie hat nachgewiesen, dass „Extasy-Tabletten“ zu irreversiblen Gehirnschäden führen können. Diese Erkenntnis beinhaltet jedoch nicht die Schlussfolgerung, dass diese Droge verboten werden muss. Ein derartiges Verbot bewegt sich auf der Handlungsebene. Die Entscheidung, Extasy zu verbieten oder zu billigen, wird nach ethischen und politischen Überlegungen zu den Auswirkungen von Extasy auf den Einzelnen und die Gesellschaft unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Erkenntnisse getroffen.

(⁵⁴) Wäre dies der Fall, wäre dieses Buch sinnlos!

Fähigkeiten und die Fähigkeiten des Einzelnen möglichst genau zu beschreiben. Die Zwecke und operationellen Ziele waren eng mit einander verbunden.

Die Situation heute ist anders. Zunächst sind die operationellen Ziele der Berufsberater unterschiedlicher als zu Beginn des Jahrhunderts, dann scheint man sich heute recht wenige Fragen zu den Zwecken der Berufsberatung, insbesondere in ethischer und sozialer Hinsicht, zu stellen, und schließlich ist die Frage der Beziehung zwischen den Zwecken und Zielen wohl recht vielschichtig.

4.4.1. Ziele

Berufsberater verfolgen heute zahlreiche Ziele, die sie unter Berücksichtigung ihrer institutionellen Stellung und der mehr oder minder expliziten Erwartungen der Ratsuchenden selbst festlegen müssen. Diese Erwartungen können jedoch stark variieren. So kann es z.B. darum gehen, einem Ratsuchenden zu helfen herauszufinden, in welchen Identitätsformen er sich entfalten oder wer er sein möchte. Das Ziel liegt dann darin, ihn dazu zu bringen, seine Identitätsformen mit einem gewissen Abstand zu sehen.

In anderen Fällen liegt das Problem in der Entscheidungsfindung. Diese Frage kann unterschiedliche Bedeutung haben und in verschiedene Verfahren münden. Bei einem kognitiven Ansatz kann sie zur Zieldefinition führen, dem Ratsuchenden einen besseren Ansatz zur Problemlösung vorzuschlagen. Unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Entwicklung hingegen kann die „Entscheidungshilfe“ dem Einzelnen die Möglichkeit geben, sein Ich in bestimmten Identitätsformen herauszukristallisieren. Die Hauptfrage der Berufsberatung lautet häufig: „Wie lässt sich eine Übergangsphase in den Griff bekommen?“. Dieses manchmal sehr komplexe Problem impliziert daher die Festlegung zahlreicher Zwischenziele.

4.4.2. Zwecke

Während die Ziele der Berufsberater in der Regel explizit formuliert werden, gilt dies für die Zwecke nicht unbedingt. Hier spielt sich alles so ab, als herrsche seit Parsons eine Art Konsens: Die Entwicklung des Einzelnen und seine Fähigkeit, Übergangsphasen in den Griff zu bekommen, stehen im Mittelpunkt der Berufsberatung. Ausgehend von „dem Bedarf des Ratsuchenden“ soll ihm dabei geholfen werden, seine Trümpfe unter Berücksichtigung der Zwänge seines Umfelds bestmöglich auszuspielen.

Impliziter Zweck des vorherrschenden Modells ist es, dem Individuum bei der Anpassung an die real existierende Welt zu helfen. Dieser Ansatz wird von einigen Ideologen noch expliziter und radikaler gesehen. So behauptete z.B. ein hochrangiger Vertreter eines französischen Arbeitgeberverbands kürzlich, dass die Berufsberatung den Zweck habe, alle dazu zu bringen, die mit der Globalisierung der Wirtschaft verbundenen Herausforderungen anzunehmen. Es gehe darum, die Jugendlichen auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, in der es nur noch sehr wenige kollektive Vereinbarungen gebe. Zweck der heutigen Berufsberatung sei es also,

„Jugendliche auf Flexibilität vorzubereiten“ und sie dazu zu bringen, „die strukturelle Revolution in der Arbeitswelt zu akzeptieren“ (de Calan, 1997, S. 205).

Andere Autoren verbinden die Berufsberatung mit weniger „wirtschaftszentrierten“ Zwecken, obwohl auch bei ihnen der Einzelne im Mittelpunkt steht. Dies ist z.B. bei Claude Pair, einem Schulleiter, der Fall, der als Antwort auf die vorstehende Behauptung einen Text verfasst hat, in dem er schreibt, dass die Schule die Persönlichkeit entwickeln und festigen müsse, damit sich die Jugendlichen eine Identität schaffen, Ziele verfolgen und kreativ sein könnten. Dies alles sei Inhalt der Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit (Pair, 1997, S. 251).

Ich meine jedoch, dass man die Zwecke der Berufsberatung anders verstehen könnte. Ein Expertenausschuss der UNESCO schlug 1970 eine Definition der Berufsberatung vor, die den Weg zu weniger individuellen, d.h. individualistischen Überlegungen ebnet: „Berufsberatung bedeutet, den Menschen in die Lage zu versetzen, sich seiner persönlichen Eigenschaften bewusst zu werden und sie mit Blick auf die Wahl seiner Ausbildung und Berufstätigkeit in allen konjunkturellen Phasen seiner Existenz zu entwickeln und danach zu streben, der Gesellschaft zu dienen und Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln“ (Danvers, 1992, S. 190).

Diese Definition legt den Schwerpunkt auf die soziale Entwicklung („der Gesellschaft dienen“) und auf die moralische Reifung („Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit) des Individuums.

Unter diesem Blickwinkel kann man z.B. die Auffassung vertreten, dass die Berufsberatung angesichts der Tatsache, dass vier Fünftel der Menschheit in wachsender Armut leben, die jungen Menschen darauf vorbereiten sollte, zur Schaffung einer Welt beizutragen, in der sich die Kluft zwischen Arm und Reich verringert. Man könnte des Weiteren daran denken, dass die Berufsberater sich das Ziel setzen sollten – in einer Zeit, in der die Frage der Identität immer wichtiger wird (worauf die starke Zunahme von Identitätskonflikten hinweist) –, dem Menschen zu helfen, sich der Grenzen der Identitätsrahmen bewusst zu werden, die seine eigene „kleine“ Welt bestimmen.

4.4.3. Die Beziehung zwischen Zwecken und Zielen

Es sollte gleichwohl unterstrichen werden, dass auch die Frage der Beziehung zwischen Zwecken und Zielen der Beratungspraxis Gegenstand einer Untersuchung sein sollte. Ein und dasselbe Ziel kann nämlich entgegengesetzten Zwecken dienen. So können z.B. Maßnahmen, die dazu führen sollen, die aktuellen Identitätsformen mit Abstand zu sehen, auch den Zweck haben, die Flexibilität der künftigen Arbeitnehmer zu entwickeln und die Jugendlichen dazu zu veranlassen, ihre „Identitätsstereotypen“ in Frage zu stellen und sich der damit verbundenen Gefahren bewusst zu werden.

Genauso können bestimmte Maßnahmen – die z.B. dazu dienen sollen, Jugendliche mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund dazu zu bringen, gemeinsame Aktionen zur lokalen Entwicklung durchzuführen – ihnen den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen, die sich

sowohl für ihre Berufslaufbahn im weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb als auch für ihr Engagement im sozialen Bereich als nützlich erweisen.

4.5. Berufsberatung zur Herausbildung der „Persönlichkeit“

Abschließend ist eine Bemerkung zu machen. Die Mehrzahl der Sichtweisen in Bezug auf Berufswahl, Zukunftsabsichten, Lebensplanung und Übergangsphasen weist zwei Merkmale auf:

- (a) einerseits betrachten sie den Menschen nicht in seiner Gesamtheit, sondern konzentrieren sich, wenngleich unterschiedlich stark, auf Einzelaspekte: Ausbildung, Berufsberatung und berufliche Eingliederung;
- (b) andererseits gründen sie auf einer „positiven“, idealisierenden Sicht des Menschen und können als laizistische Auslegung des Menschenbildes gesehen werden, demzufolge der Mensch Gottes Werk auf Erden vollendet. Damit verkennen sie die Negativität, die oftmals mit den Kristallisationsformen der Identität eng verbunden ist, von denen der Mensch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch Zeugnis abgelegt hat.

Sie erklären recht schlüssig, wie man Ingenieur wird, aber sie sagen nichts über die Tätigkeiten, die der Ingenieur ausüben wird: ob er zur Entwicklung einer verarmten Region beitragen oder eine Anlage planen wird, die ganze Gruppen von Menschen vernichten kann.

Daher ist die Frage zulässig, ob der Zweck der Berufsberatung zu Beginn des 21. Jahrhunderts vielleicht wie folgt definiert werden könnte: dem Ratsuchenden die Möglichkeit geben, (wieder) eine Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln (Jacques, 1982; vgl. Guichard, 2001), ein aus drei Einheiten bestehendes Produkt (ich – du – er) einer Dialogbeziehung mit seinem Mitmenschen, in der sich die Persönlichkeit des Einzelnen herausbildet und die ihn dazu bringt, jede Kristallisationsform seines Ichs mit Abstand zu sehen.

Literatur

- Bakhtin, M.-M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1977.
- Beauvois, J.-L.; Dubois, N. Croyances internes et croyances externes. In S. Moscovici (Hrsg.) *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan, 1994, S. 163-180.
- Becker, H.-S. *Outsiders*. New York: Free Press, 1963.
- Binet, A. Préface. *L'année psychologique*. Paris: Masson, 1908, Nr. 8.
- Boissonnat, J. *Le travail dans vingt ans*. Paris: La Documentation française, 1995.
- Bouffartigue, P.; Lagree, J.-C; Rose, J. Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Point de vue sur un champ de recherches. *Formation Emploi*, 1989, Nr. 26, S. 63-75.
- Boutinet, J.-P. *L'immaturation de la vie adulte*. Paris: PUF, 1998.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Castel, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.
- Chabrol, C. Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, Nr. 29, S. 171-180.
- Clot, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- Codol, J.-P. On the so-called superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European journal of social psychology*, 1975, Nr. 5, S. 457-501.
- Curie, J. et al. Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le travail humain*, 1990, 53, 2, S. 103-118.
- Danvers, F. *700 mots: clefs pour l'éducation*. Lille: PUL, 1992.
- De Calan, D. Préparer les jeunes à la flexibilité. In Collectif: *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997.
- D'Hondt, J. L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la société française de philosophie*, 1992, vol 86, Nr. 1, S. 1-37.
- Dubar, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, Nr. 33, S. 505-530.

Dubar, C. Identité professionnelle et récits d'insertion: pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, 27, Nr. 1, S. 95-104.

Dubar, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.

Dubar, C. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 1996, Nr. 2, S. 179-193.

Dumont, L. *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard, 1966.

Dumora, B. *Les intentions d'orientation: aspects développementaux et psychosociaux*. Paris: INETOP, 1999.

Eckert, H. *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.

Elias, N. *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Fielding, A.-J. Pourquoi les praticiens disent-ils que „la théorie n'est pas utile à la pratique“?: une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2000, 29, Nr. 1, S. 79-90.

Foucault, M. Technologies of the self. In Hutton, P.H.; Gutman, H.; Martin, L.-H. (Hrsg.) *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Anherst: University of Massachusetts Press, 1988, S. 16-49.

Foucault, M. The subject and power. In Dreyfus, H.; Rabinow, P. (Hrsg.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University Press, 1982.

Gergen, K. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.

Ginzberg, E.; Ginsburg, S.; Axelrad, S.; Herma, J. *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, 1951

Ginzberg, E. et al. *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, 1951.

Gottfredson, L.-S. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology monograph*, 1981, 28, Nr. 6, S. 545-579.

Guichard, J. Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In Nurmi, J.-E. (Hg.) *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland Publishing, 2001, chapter 11.

Guichard, J. Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence. *Revista portuguesa de psicologia*, 1996, Nr. 31, S. 9-36.

Guichard, J. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF, 1993.

Guichard, J.; Cassar, O. Social fields, habitus, and cognitive schemes: study stream and the categorisation of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1998, 11, Nr. 1, S. 123-145.

Hackett, G.; Lent, R.-W. Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In Brown, S.-D.; Lent, R.-W. (Hrsg.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley and Sons, 1992.

Häyrynen, Y.-P. Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1995, 24, Nr. 1, S. 5-17.

Holland, J.-L. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Hoyt, K.-B. *A primer for career education*. Washington, DC: Government Printing Office, 1977.

Huteau, M. Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1982, 11, Nr. 2, S. 107-125.

Huteau, M. *Manuel de psychologie différentielle*. Paris: Dunod, 1995.

James, W. *The principles of psychology*. New York: H. Holt, 1890. Neuausgabe Harvard University Press, 1980-1982.

Kelly, G.-A. *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1963.

Killeen, J. Career theory. In Watts, A.G. et al (Hrsg.) *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996, S. 23-45.

Krumboltz, J.-D. A social learning theory of career decision making. In Mitchell, A.-M.; Jones, G.-B.; Krumboltz, J.-D. (Hrsg.) *Social learning and career decision making*. Cranston: Carroll Press, 1979.

Loarer, E.; Huteau, M. *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997.

Lofquist, L.-H.; Davis, R.-V. *Essentials of person-environment correspondance counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Mac Guire, W.-J.; Mac Guire, C.-V. Content and process in the experience of self. In Berkowitz, L. (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1988, Band 20, S. 97-144.

Markus, H.-R.; Wurf, E. The dynamic of self concept: a social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 1987, Nr. 42, S. 38-50.

Maruani, M. Les temps modernes de l'emploi féminin. *Le monde diplomatique*, September 1997

Maruani, M.; Nicole, Ch. *Au labeur des dames*. Paris: Syros, 1989.

Méda, D. La fin de la valeur travail. In Mongin, O. (Hrsg.) *Le travail, quel avenir?* Paris: Gallimard, 1997.

Méda, D. *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Aubier, 1995.

Méda, D. Réflexions sur une disparition. *Autrement*, 1997, Nr. 174, S. 54-62.

Moscovici, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961/1976.

Motola, M.; Sinisalo, P.; Guichard, J. Social habitus and future plans: a comparison of adolescent future-projects in Finland and France. In Nurmi, J.-E. (Hrsg.) *Adolescence, culture and conflicts: growing up in contemporary Europe*. New York: Garland Publishing, 1997, S. 42-73.

Naville, P. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

Nicole-Drancourt, C.; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF, 1995.

Norman, W.-T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of abnormal and social psychology*, 1963, Nr. 66, S. 574-583.

Orivel, F.; Eicher, J.-C. Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 1975, Nr. 56, S. 383-407.

Pair, C. Eduquer aux choix ou préparer à la précarité. In *Cité des sciences et de l'industrie, l'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997, S. 241-253.

Parlier, M. L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, Nr. 25, S. 343-355.

Parsons, F. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

Pastré, P. Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation et Emploi*, 1999, Nr. 67.

Pelletier, D.; Dumora, B. Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In Pelletier, D.; Bujold, R. (Hrsg.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1984.

Pelletier, D.; Noiseux, G.; Bujold, C. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal: Mc Graw-Hill, 1974.

Perret, B. *L'avenir du travail*. Paris: Seuil, 1995.

Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF, 1986.

Reuchlin, M. Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1978, Nr. 75, S. 138-145.

Rifkin, J. *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's Sons, 1995.

Riverin-Simard, D. Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, Band 25, Nr. 4, S. 467-487.

Rogers, C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

Schlossberg, N.-K. *Counselling adults in transition*. New York: Springer, 1984.

Strong, E. Interest of men and women. *The journal of social psychology*, 1936, Nr. 7, S. 49-67.

Super, D. A life-span: life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 1980, Nr. 13, S. 282-298.

Tanguy, L. *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

Tap, P. *La société pygmalion?: intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod, 1988.

Toulouse, É. Les règles du travail. *Le journal*, 20. September, 1903.

Touraine, A. La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1955, Nr. 13, S. 27-76.

Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg, J.-E. *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

Wertsch, L.-V. The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In Moll, L.-C. (Hrsg.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, S. 111-126.

Zarifian, P. L'émergence du modèle de la compétence. In Stankiewicz, F. (Hrsg.) *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris: Editions Economica, 1988, S. 77-82.

5. **Existenzielle Erwachsenenberatung – wenn lebenslanges Lernen zur philosophischen Praxis wird**

Finn Thorbjørn Hansen

Im vorliegenden Artikel möchte ich aufzeigen, warum *die philosophische Praxis* – d. h. die Methode, die der *sokratischen Gesprächsgruppe* bzw. der *philosophischen Beratungspraxis* zugrunde liegt – für die Forschung auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens von Belang ist. Die Hauptaussage dieses Artikels lautet, dass der Gedanke des lebenslangen Lernens als *existenzielles* Anliegen des Erwachsenen gesehen werden muss. Es herrscht heutzutage eine gewisse Tendenz vor, das lebenslange Lernen entweder von einem beschränkten berufs- und arbeitsmarktbezogenen Blickwinkel aus zu betrachten, wonach das Ziel quasi darin besteht, den ewig flexiblen und wettbewerbsfähigen Menschen zu schaffen, der sich nach Maßgabe der neuen internationalen Wissensgesellschaft nutzbar machen lässt; oder aber es wird ein demokratischer Aspekt hinzugefügt, indem das lebenslange Lernen mit dem Gedanken einer europäischen Staatsbürgerschaft verknüpft wird.

Wie jedoch Richard Sennett in *Der flexible Mensch* (1999) deutlich aufgezeigt hat, ist es keineswegs unproblematisch, von lebenslangem Lernen und kompetenzentwickelnden Bildungsgängen zu reden. Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs neigt man oft dazu, den Menschen in einer gesellschaftlichen Funktionsperspektive zu betrachten, wodurch der Einzelne gewissermaßen zu einem „Funktionär“ im Dienste der Entwicklung bzw. des Fortschritts gemacht wird. Selbst darf er dabei die Tagesordnung nicht bestimmen. In der aktuellen Diskussion über das lebenslange Lernen wird somit leicht übersehen, dass der einzelne Mensch, wenn er nicht wie ein unscheinbares Blättchen von den Winden des Wandels der Wissensgesellschaft bald hierhin, bald dorthin geweht werden soll, zur Bestimmung eines selbst gewählten Kurses zunächst ein „existenzielles Fundament“ aufbauen muss. Der Erwachsene muss bei selbst gesteuerten Lernprozessen nicht nur seine Lernbedürfnisse, seine Lernressourcen und seinen Lernstil klären; wesentliche Bedeutung kommt in der immer komplexeren und pluralistischeren Wissensgesellschaft der Fähigkeit zu, die grundlegenden *Wertvorstellungen* und *Bildungsideale* zu klarzustellen, anhand derer man ausgebildet werden möchte. Dies erfordert eine stärker ethisch und philosophisch ausgerichtete Herangehensweise an die Didaktik des selbst gesteuerten Lernens, den Gedanken des lebenslangen Lernens und zu guter Letzt auch die Erwachsenenberatung. Oder aber, anders ausgedrückt: Es erfordert nicht nur Kompetenzdenken, sondern auch *Bildungsdenken*.

Diese Aussage kann als Teilergebnis eines größeren Forschungsprojektes zum Thema „Aufklärung, Demokratie und Erwachsenenbildung“ gesehen werden, an dem das Forschungszentrum für Erwachsenenpädagogik an der Pädagogischen Universität Dänemarks seit 1997 arbeitete und das mittlerweile abgeschlossen ist. Das Schwergewicht lag dabei übergreifend

auf der Bedeutung des gewandelten Verhältnisses zwischen Aufklärung, Demokratie und Erwachsenenbildung im Lichte der Individualisierung und Globalisierung. In diesem Zusammenhang bestand das Ziel meines Forschungsvorhabens darin, von einem philosophischen Gesichtspunkt aus zu untersuchen, wie sich in Anbetracht des gewachsenen Interesses für Individualisierung und Selbstbildung und ausgehend von einem neuen deutsch-niederländischen Phänomen, der philosophischen Beratung und Praxis, ein neuer Begriff von Verantwortlichkeit und Staatsbürgerschaft konzipieren ließe und somit auch eine neue Form der *existenziellen Erwachsenenpädagogik* (Hansen 1998, 1999, 2001).

1999 mündete diese Arbeit in ein konkretes Entwicklungsprojekt unter Leitung des dänischen Unterrichtsministeriums, in dessen Rahmen eine der der existenziellen Erwachsenenpädagogik zugrunde liegenden Methoden, *die sokratische Gesprächsgruppe*, geprüft und später als Wertklärungsinstrument für den Bereich der Erwachsenenbildung empfohlen wurde. Eine Beschreibung dieses Projektes und der diesem zugrunde liegenden Methode kann heute in der von mir verfassten Veröffentlichung *Den sokratiske dialoggruppe – et værktøj til værdiafklaring* [= Die sokratische Gesprächsgruppe – ein Instrument zur Wertklärung] (Gyldendal, 2000) nachgelesen werden.

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über den philosophischen Hintergrund der Betrachtung der Erwachsenenbildung und Erwachsenenberatung als philosophische Praxis sowie über die soziologischen, politischen und erwachsenenpädagogischen Faktoren, die der Konkretisierung einer existenziellen Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenberatung förderlich gewesen sind.

Danach richte ich mein Augenmerk auf den angelsächsischen Ansatz in Bezug auf die Begriffe *self-directed learning* und *lifelong learning* und auf die Frage, warum eine Einbeziehung der existenziellen Dimension in den selbst gesteuerten Lernprozess notwendig ist.

Der Artikel schließt mit einer kurzen Präsentation der Methoden, die der sokratischen Gesprächsgruppe und der philosophischen Beratung zugrunde liegen, wobei auf die Notwendigkeit einer weiteren Entwicklungsarbeit auf diesem Gebiet verwiesen wird.

5.1. Das philosophische Leben als Bildungsideal für die Erwachsenenberatung

Auf philosophischer Ebene sehen wir heute eine Aufweichung und Rekonstruktion des Gedankens der Aufklärung in Richtung eines postmodernerer und pluralistischeren Verständnisrahmens. Diese Veränderung erfordert einen grundlegenden Paradigmenwechsel in unserer bisherigen Auffassung des Verhältnisses zwischen Aufklärung, Bildung und Demokratie.

200 Jahre, nachdem Emmanuel Kant die Frage aufwarf, was Aufklärung sei, erwidert ihm der französische Philosoph Michel Foucault (1984, 1986, 1988), dass der Begriff der Aufklärung, wenn wir heute noch daran festhalten wollen, mit einem Begriff der Selbstbildung und dem

philosophischen Ethos verknüpft werden müsse. Dies bedeutet, dass Philosophie als eine Lebensform verstanden wird, oder besser noch als eine Lebenskunst. Wie Foucault es ausdrückt: „Wir müssen uns selbst als Kunstform erschaffen.“ Das Instrument für diese Selbstbildung liefert die philosophische Praxis. Wird die Selbstbildung nicht durch ein philosophisches Ethos angetrieben (d. h. durch eine Liebe zur Weisheit und das Streben nach Selbstvervollkommenung), läuft dieses Selbstbildungsvorhaben letztendlich Gefahr, in Ästhetizismus oder Narzissismus zu münden. Das Streben danach, ein philosophisches Leben zu führen – bei dem man die eigenen Werte und Grundeinstellungen einer ständigen Prüfung unterzieht und wie Sokrates versucht, ein Gleichgewicht herzustellen, eine Komposition aus Bios und Logos, aus den eigenen Lebenserfahrungen und der eigenen Lebensanschauung – sei die Zielsetzung des Existenzpraktikers, so Foucault. Die ethische Selbstsorge, die die Stoiker beschäftigte, bei der man zuerst dafür Sorge trägt, ein von Schönheit und Sinn erfülltes Leben zu führen und zweitens ein Leben unter Achtung des entsprechenden Rechts des anderen auf Selbstbildung, ist für den modernen und kulturell emanzipierten europäischen Bürger zu einer hochaktuellen Übung geworden. Ohne diese ethische Selbstsorge und den sokratischen Eros verkommen Aufklärungsarbeit und Erwachsenenbildung zu rein nutzenorientierten „Umlackierungsmaßnahmen, bei denen Qualifikationen angepasst werden“ (Dupont & Hansen 1998).

In der Welt der Philosophie sehen wir also eine pragmatische Wendung, wonach das Philosophieren in immer höherem Maße als praktisches Mittel zur Bildung angesehen wird, als eine praktische Übung in Gegenwärtigkeit (Hadot 1995; Schanz 1991, 1993). Es handelt sich hierbei um einen stärker *lebensästhetisch und existenziell* geprägten Aufklärungsbegriff, wonach das „gute“ Argument nicht notwendigerweise das rationellste Argument ist, sondern vielmehr dasjenige, durch das unser Leben schöner und weiser wird. Der Stoiker Epikur schreibt: „Inhaltsleer ist das philosophische Argument, das das menschliche Leiden nicht behandelt. Denn ebenso wie die Ausübung der ärztlichen Heilkunst keinen Nutzen bringt, wenn sie körperlichen Krankheiten nicht abzuhelpen vermag, so ist auch die philosophische Praxis nutzlos, wenn sie seelischen Leiden nicht abhelfen kann.“ (Nussbaum, 1995, S. 13)

Die philosophische Praxis und Beratungsmethode knüpft eng an diese Form des Aufklärungsdenkens an.

5.2. Individualisierung ist nicht zwangsläufig ein Ausdruck für Egoismus

Auf soziokultureller Ebene beobachten wir heute in den westlichen Gesellschaften eine durchgreifende Globalisierung und Individualisierung. Soziologen wie Anthony Giddens, Thomas Ziehe, Ulrich Beck und Zigmunt Bauman machen auf diese neuen Gegebenheiten aufmerksam und heben dabei die neuen Identitäts- und Gemeinschaftsformen hervor, die sich gegenwärtig heranbilden. Der einzelne Mensch ist heute nicht mehr an nationale oder ethnische Traditionen, Kulturen und Gewohnheiten gebunden, sondern hat sich vielmehr, wie oben erwähnt, emanzipiert, so dass er nunmehr in der Lage (bzw. dazu gezwungen) ist, sein eigenes Selbst zu entwerfen

bzw. sich selbst zu erschaffen. Als Foucault zu Beginn der 80er Jahre erklärte: „Wir müssen uns selbst als Kunstwerk erschaffen“, stand er somit in vielerlei Hinsicht im Begriff, die heutige Situation zu beschreiben. Die Begegnung und Zusammenarbeit mit anderen Kulturen hat den Menschen die Augen für die Vielfalt möglicher Lebensformen und für die unterschiedlichen Denk- und Vorgehensweisen zur Führung eines „guten Lebens“ geöffnet. Es ist mittlerweile immer schwerer geworden, an eine bestimmte Kultur, Zivilisation oder Wahrheit zu glauben, die wir alle als Autorität und Wegweiser auf unserer Suche danach, worin das „gute Leben“ besteht, heranziehen können. Letztere ist zu einer existenziellen Aufgabe geworden, die dem spätmodernen Menschen in zunehmendem Maße auferlegt ist. Einige empfinden dies als Befreiung, andere wiederum als Belastung und Frustration. Doch Fragen wie „Was sind meine grundlegenden Werte?“, „Was ist der Sinn des Lebens?“, „Worin besteht nun eigentlich das gute Leben – gibt es da nicht etwas, dass allen Menschen gemeinsam ist?“ beschäftigen heute längst nicht mehr nur eine intellektuelle Elite. Diese existenziellen Fragen sind mittlerweile zu einem Anliegen der breiten Masse geworden.

5.3. Lebenspolitik, Werteklä rung und die bildungspolitische Forderung nach Sinnkompetenz

Giddens (1997) spricht in dieser Beziehung vom Übergang von der „Emanzipationspolitik“ zur „Lebenspolitik“. Während im 20. Jahrhundert hauptsächlich verteilungspolitische Fragen, die Bekämpfung von Ausbeutung, Ungleichheit und Unterdrückung auf der politischen Tagesordnung standen, befasst sich laut Giddens die Lebenspolitik damit, was geschehen soll, wenn die Emanzipation einmal weitgehend erreicht worden ist. Dann geht es nicht mehr in gleichem Maße darum, sich von etwas zu emanzipieren, sondern vielmehr darum, sich zu etwas emanzipieren. Damit rückt die Frage, wie man das gute Leben in positiver Weise bestimmen kann, auf die politische Tagesordnung. Oder wie es Foucault bereits in Anbetracht dieser neuen Problematik formuliert hat: „Wie praktizieren wir die Freiheit?“

Eine Möglichkeit, Freiheit praktizieren zu lernen, besteht darin, sich über seine eigene Wertegrundlage klar zu werden.

So lautet die Botschaft des dänischen Unterrichtsministeriums. In einer pluralistischen Zeit, in der es als Bevormundung gilt, von staatlicher Seite aus einzuschreiten und die Inhalte des Unterrichts zu bestimmen, bleibt es heute den Schulen selbst überlassen, ihre eigene Wertegrundlage festzulegen und ausgehend davon eine Selbstevaluierung vorzunehmen. Nunmehr ist es allerdings gesetzlich vorgeschrieben, dass jede einzelne Schule eine Werteklä rung und Selbstbildung vornehmen *muss*. In diesem Zusammenhang ist naturgemäß ein dringender Bedarf daran entstanden, konkrete Instrumente zur Werteklä rung an den Schulen zu entwickeln. Die sokratische Gesprächsgruppe ist ein Instrument, das sich hierfür anbietet.

Eine andere bildungspolitische Maßnahme, die das wachsende Interesse für den existenziellen Aspekt der Erwachsenenbildung und Erwachsenenberatung bezeugt, ist eine Initiative der dänischen Regierung aus dem Jahre 2000, die von dem Wunsch geprägt war, sich an der

Wissens- und Kompetenzgesellschaft der Zukunft zu orientieren. So heißt es im Bericht des dänischen Kompetenzrates (*Det danske kompetenceregnskab*) analog zu den Bildungsprogrammen anderer europäischer Länder, dass in der Wissensgesellschaft der Zukunft besonderes Augenmerk auf den Gedanken des lebenslangen Lernens gerichtet werden müsse.

In diesem Zusammenhang werden insbesondere vier Kernkompetenzen aufgeführt, denen für die Bewältigung des Lebens in der neuen Wissensgesellschaft entscheidende Bedeutung beigemessen wird. Diese sind:

- (a) Lernkompetenz,
- (b) Wandlungskompetenz,
- (c) Beziehungskompetenz und
- (d) Sinnkompetenz.

Die drei erstgenannten Kompetenzen sind das, was wir gemeinhin unter „persönlichen“ bzw. „weichen Qualifikationen“ verstehen. Es handelt sich dabei um Eigenschaften wie etwa die Fähigkeit zu lernen, Flexibilität, die Fähigkeit zum Arbeiten in Teams usw. Qualifikationen, die sich deutlich von den herkömmlichen fachlichen Qualifikationen unterscheiden, auf die in der Industriegesellschaft vorrangig abgehoben wurde. Doch im Bericht des dänischen Kompetenzrates wird, wie gesagt, auch noch eine vierte Kompetenz genannt, und zwar die so genannte *Sinnkompetenz*.

Nach Auffassung des Kompetenzrates besteht ein großer Bedarf an der Fähigkeit, mit Wertvorstellungen und Identitäten umgehen zu können, und zwar nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene. Wie es im Bericht des Rates heißt: „Ohne Sinnkompetenz wird man in der wissensbasierten Volkswirtschaft weder Standort noch Richtung finden können“ (1999, S. 2).

In der Wissensgesellschaft kann der Einzelne unter einer Vielfalt von Informationen, Zugehörigkeiten, Lebensstilen, Zielsetzungen und sogar Nationen auswählen. Unsere Fähigkeit zur Sinnerzeugung und zur Auswahl bestimmt unsere persönliche wie auch gesellschaftliche Entwicklung. Der Erfolg oder Misserfolg eines Unternehmens ist somit abhängig von dessen Fähigkeit, sich von Werten leiten zu lassen. Eine „werteorientierte Unternehmensführung“ im Rahmen der lernenden Organisation bildet daher in der Sprache des heutigen Managements einen wichtigen Schlüsselbegriff. Doch durch welche Form der Ausbildung kann die Sinnkompetenz des Einzelnen und der Organisationen geschärft werden? Welche pädagogischen Methoden können hierzu angewandt werden? Die existenzielle Erwachsenenpädagogik bietet eine mögliche Antwort auf diese Fragen an.

5.4. Die neue Erwachsenenkultur

Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung können wir heute eine Schwerpunktverlagerung innerhalb der Erwachsenenbildungspolitik und der erwachsenenpädagogischen Forschung

beobachten. Vor allen Dingen ist eine wachsende Gruppe von Erwachsenen mit mittleren oder höheren Bildungsabschlüssen zu verzeichnen, die in das Erwachsenenbildungssystem eintreten. Während die Aus- und Weiterbildung für Erwachsene in Dänemark jahrelang auf eine spezielle Zielgruppe von gering qualifizierten oder lernschwachen Erwachsenen ausgerichtet war, die Schwierigkeiten hatten, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, zeichnet sich heute im Bereich der Bildungsforschung auch ein aufkeimendes Interesse für diese neuen, über größere Bildungsressourcen verfügenden Erwachsenenbildungsteilnehmer ab. Diese Erwachsenen werden nicht in erster Linie von der Notwendigkeit getrieben, einen Arbeitsplatz zu finden, oder von dem Wunsch nach einer beruflichen Aufstiegschance, die eine entsprechende Lohn- oder Gehaltssteigerung nach sich ziehen kann. Was sie vielmehr treibt, ist ein existenzielles Bedürfnis nach einer *sinnerfüllteren Arbeit* und einem *sinnerfüllteren Leben* im Allgemeinen. Es geht ihnen sozusagen nicht so sehr darum, *wovon* sie leben sollen, sondern vielmehr *wofür* sie leben wollen. Diese Erwachsenen haben den realen Wunsch nach dem, was der amerikanische Bildungsforscher Jack Mezirow als „Perspektivenwandel“ (*perspective transformation*) bezeichnet. Und dieses Bedürfnis nach einem sinnvollen Perspektivenwandel im Leben und in der Arbeit lässt sich u. a. mit erwachsenenpsychologischen Faktoren erklären.

Hierzu schreibt der dänische Kulturforscher Johan Fjord Jensen:

„Erwachsenenpädagogik ist hiernach nicht lediglich eine Pädagogik zum Erwerb weiterer Berufserfahrungen, evtl. im Rahmen einer lebenslangen Weiterbildung, ebenso wenig lediglich eine Pädagogik zur gelegentlichen Ausfüllung der Freizeit mit all den vielen Angeboten und Interessen, die dieser in irgendeiner Weise zuzurechnen sind. Es ist vielmehr eine Pädagogik, die die zweite Weichenstellung im Leben eines Menschen ernst nimmt und als existenzielles Grundproblem betrachtet, das alle betrifft, wenn sie freigestellt werden, um sich als erwachsene Menschen weiterentwickeln zu können. Ein existenzielles Verständnis des Erwachsenenalters beinhaltet, dass man die im Erwachsenenalter ablaufenden Prozesse als ebenso grundlegend bedeutsam auffasst wie diejenigen, die sich in der Kindheit und im Laufe des Erwachsenwerdens eines jungen Menschen vollziehen, wenn die erste Weichenstellung erfolgt.“ (S. 65)

Was sich diese Erwachsenen wünschen, ist eine Art „Freiraum“, ein Moratorium von dem instrumentellen und nutzenorientierten Denken und den daraus erwachsenden Praktiken, die den Arbeitsmarkt beherrschen. Sie möchten die Möglichkeit erhalten, neue Gedanken und Perspektiven zu entwickeln. Und das Interessante dabei ist, wie Fjord Jensen hervorhebt, dass, wenngleich diese Erwachsenen primär ein existenzielles Interesse verfolgen, eine solche Pause von den Anforderungen des Arbeitsmarktes auf etwas längere Sicht dem Arbeitsmarkt zum Vorteil gereichen kann. Ein solcher Bruch mit der pragmatisch orientierten Arbeitskultur dürfte nämlich die Entwicklung von andersartigen Ansätzen ermöglichen und eine Kreativität und ein innovatives Denken erzeugen, von denen der Arbeitsmarkt profitieren kann.

Wenn wir also in der Wissensgesellschaft Kompetenzen wie Flexibilität, Kreativität, die Fähigkeit zum Denken in neuen Bahnen und dergleichen fördern wollen, so müssen wir uns die Vorstellung der alten Griechen von der Schule als Freiraum für freie Männer wieder zu Herzen nehmen. Oder wie der amerikanische Bildungsphilosoph Michael Oakeshott in *The*

Voice of Liberal Learning (1989) schreibt: „Die Einladung zur freien Bildung ... ist die Einladung, sich für eine Weile von den Zwängen des Hier und Heute zu lösen und dem Gespräch zu lauschen, in dem sich die Menschen auf ewig selbst zu verstehen suchen.“ Durch diesen sokratischen Dialog über die ewigen existenziellen Fragen wird man somit die gewünschte Sinnkompetenz entwickeln können, doch setzt dies meines Erachtens voraus, dass man in der Bildungspolitik der Zukunft nicht nur für eine Erhöhung der Kompetenzen innerhalb des Erwachsenenbildungssystems plädiert, sondern auch für eine Erhöhung der Bildung!

5.5. Lebenslanges Lernen als selbst gesteuertes Lernen

Fürs Erste können wir also feststellen, dass es auf philosophischem, soziologischem, politischem und erwachsenenpädagogischem Gebiet Bewegungen gibt, die darauf hindeuten, wie wichtig es ist, eine existenziellere Dimension in die Erwachsenenbildung und die Erwachsenenberatung einzubeziehen.

Als Nächstes werden wir uns nun etwas näher mit dem Begriff des lebenslangen Lernens befassen und erkunden, in welchem Sinne dieser mit existenziellen Aspekten verbunden ist.

Nach Auffassung der UNESCO (Candy 1991) ist lebenslanges Lernen durch fünf Merkmale gekennzeichnet:

- (a) Es knüpft an das *gesamte* Leben des Einzelnen an;
- (b) es führt zu einer systematischen und fortlaufenden Verbesserung der Qualifikationen, Kenntnisse und Haltungen entsprechend den veränderlichen Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft;
- (c) es hat letztlich die Förderung der Selbstentfaltung des Einzelnen zum Ziel;
- (d) es ist von der Fähigkeit des Einzelnen abhängig, sich für das selbst gesteuerte Lernen zu engagieren; und
- (e) es bezieht sowohl formale als auch nicht formale und informelle Lernformen mit ein.

Philip Candy hebt in seiner Veröffentlichung *Self-direction for Lifelong Learning* (1991) insbesondere die Punkte 1, 3 und 4 hervor, die er für den Gedanken des lebenslangen Lernens für wesentlich hält. Ohne Einbeziehung des *gesamten Lebens* eines Menschen (d. h. nicht nur seines Erwerbslebens), seine Fähigkeit zum *selbst gesteuerten Lernen* sowie die Verfolgung eines *Selbstentfaltungsziels* haben wir es in der Tat mit einem eher *erzwungenen* lebenslangen Lernen zu tun. Stehen diese drei Faktoren nicht im Blickpunkt, so wird der Einzelne tendenziell stärker durch äußere gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen gesteuert sein als durch die eigenen individuellen Lernziele und Bildungsideale (vgl. hierzu die Kritik Sennetts).

Deshalb werde ich im Folgenden darlegen, was mit selbst gesteuertem Lernen gemeint ist und wie dieses mit dem *gesamtem Leben* und der Selbstbildung eines Menschen verbunden werden kann.

Der Begriff „selbst gesteuertes Lernen“ (*self-directed learning*) wurde erstmals im Jahre 1957 von Paul Sheats benutzt. Sheats schreibt, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung idealerweise darin bestehe, einen Erwachsenenbildungsteilnehmer zu schaffen, der ein eigenständiger und selbst steuernder Lernender sei, welcher seine Bildungsziele kenne und sich anschicke, diese zu erreichen, indem er sich die institutionellen Ressourcen des Erwachsenenbildungswesens so zunutze macht, wie sie seinen Zielsetzungen dienen (ebd., S. 232). Doch erst durch Malcolm Knowles und seine „Andragogik“ (1975, 1984) konnte sich der Begriff in der angelsächsischen Welt ernsthaft durchsetzen. Knowles definiert das selbst gesteuerte Lernen folgendermaßen: „Im weitesten Sinne beschreibt ‚selbst gesteuertes Lernen‘ einen Prozess, bei dem der Einzelne mit oder ohne Unterstützung anderer die Initiative ergreift, um seine eigenen Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lernressourcen zu ermitteln, angemessene Lernstrategien auszuwählen und umzusetzen und Lernergebnisse zu evaluieren“ (S. 18).

Diese Definition ist überaus charakteristisch für den *psychologisch orientierten* Ansatz in Bezug auf das selbst gesteuerte Lernen, bei dem das selbst gesteuerte Lernen ausschließlich als *Prozess* und Mittel zur Erreichung eines spezifischen individuellen Lernziels gesehen wird (Long 1991). Andere, die eine stärker philosophische Haltung einnehmen (Brookfield 1996, Mezirow 1995), beschreiben das selbst gesteuerte Lernen sowohl als Prozess als auch als eigenständiges Ziel an sich.

Brookfield kritisiert beispielsweise die allgemein verbreitete Auffassung über das selbst gesteuerte Lernen, wonach es dabei lediglich um Techniken zur Offenlegung der Lernbedürfnisse, der Lernressourcen und des Lernstils des Einzelnen gehe. Dies sei zwar etwas, worüber die Psychologie Untersuchungen vornehmen könne, doch erfasst es nach Meinung Brookfields nicht den wesentlichsten Charakterzug des selbst gesteuerten Lernens, und zwar die Fähigkeit, nicht nur selbst die Mittel zu wählen, sondern auch kritisch darüber zu reflektieren und sich dessen bewusst zu werden, welches grundlegende Bildungsideal die Wahl der Lernziele, Lernbedürfnisse und Lernstrategie des Betreffenden steuern soll. Die Erfassung des grundlegenden Bildungsideals des Einzelnen erfordert seiner Ansicht nach einen stärker *philosophisch ausgerichteten* Ansatz. Oder, wie es der deutsche pädagogische Denker Johann Friedrich Herbart einmal so einfach ausdrückte: Pädagogik konstituiere sich aus zwei Dingen – praktischer Philosophie, d. h. Ethik, und Psychologie. Die erste zeige uns das Ziel, die zweite den Weg, die Mittel und die Hindernisse auf (Herbart, 1835).

Brookfield weist in seinem Werk *Understanding and facilitating adult learning* (1996) auf eben diese zwei Ebenen der Erwachsenenpädagogik insbesondere im Zusammenhang mit selbst gesteuertem Lernen hin. Was der allgemein verbreiteten Theorie des Erwachsenenlernens fehle, sei dieser stärker philosophisch geprägte Ansatz. Brookfield zufolge ist es eine Illusion, zu glauben, dass Erwachsenenberatung und Erwachsenenbildung als wertefreie Tätigkeit betrachtet und ausgeübt werden können, als eine Technik, die den erwachsenen Teilnehmer lediglich auf neutrale Weise dazu befähigen soll, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Selbst gesteuertes Lernen auf einer höheren Ebene beinhalte vielmehr auch die kritische Beleuchtung der grundlegenden Einstellungen, Werte, Bildungsvorstellungen und des Menschenbildes der

Teilnehmer. Bei einem Großteil der erfahrungsbasierten Erwachsenenbildung und Erwachsenenberatung sei es, so Brookfield, nahezu als axiomatisch angenommen worden, dass Erwachsene am besten lernen, wenn der Unterricht von den *eigenen* Lebenserfahrungen der Teilnehmer ausgehe und darauf Bezug nehme, und dass die Wahl der Unterrichtsform und -inhalte grundsätzlich von den Teilnehmern gesteuert werde. Die Parole lautet in groben Zügen: Die Erwachsenen haben genug gelernt, sie besitzen bereits eine Fülle von Erfahrungen und Meinungen. Das Ziel der Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenberatung müsse deshalb darin bestehen, den Erwachsenen dabei zu helfen, diese Erfahrungen und Meinungen zu strukturieren, um ihnen für die Funktionen, die sie im Erwerbsleben und in der Gesellschaft wahrnehmen wollen, Handlungskompetenz zu vermitteln. Die Aufgabe des Unterrichtenden und Beraters besteht somit darin, diese Lernprozesse zu ermöglichen.

Ein solcher Ansatz kann sich als ausgezeichnet erweisen, wenn man

- (a) demokratische Lernprozesse entwickeln will,
- (b) den Teilnehmern dabei helfen will, ihr persönliches Gefühlsleben in Worte zu fassen, oder
- (c) die Erfahrungen und Fertigkeiten der Teilnehmer in Bahnen lenken möchte, die sich auf dem Arbeitsmarkt verwerten lassen.

Im letzteren Fall wird selbst gesteuertes Lernen somit zu einer Frage der Planung, Steuerung und Evaluierung eigener Lernprozesse im Hinblick auf spezifische Lernziele, und ein derartiger Ansatz ist dann durchaus angebracht, wenn es um stärker zielgerichtete und arbeitsbezogene Lernziele – oder auch „learning contracts“ – geht.

Man müsse jedoch, so Brookfield weiter, zwischen *training* („Ausbildung“) und *education* („Bildung, Erziehung“) unterscheiden.

Während *training* an eine Unterrichts- und Beratungsform geknüpft ist, bei der es eine Reihe von klar abgesteckten Zielen gibt, die die Teilnehmer im Rahmen ihrer Ausbildung erreichen sollen, ist *education* eine Form der Bildung, die das kritische Bewusstsein und die Eigenständigkeit der Teilnehmer schärfen soll. Zwar müssen auch allgemeinfachliche Kenntnisse und reelles Wissen an den Unterricht und die Beratung geknüpft sein, doch strebt *education* primär danach, einen Ort zu schaffen, wo Erwachsene zusammenkommen, um sich ihrer Erkenntnislust hinzugeben, und wo sie die Grundannahmen, von denen sie in ihrem täglichen Wirken ausgehen und die ihr Alltagsbewusstsein steuern, kritisch hinterfragen.

Diese kritische Reflexion über die eigene Basis und das Aufzeigen alternativer Standpunkte, die die Teilnehmer zu neuen Horizonten erheben und sie auf neue Erfahrungen vorbereiten kann, ist laut Brookfield die vordringliche Aufgabe des Erwachsenenbildungslehrers und Erwachsenenberaters. „Bei der Bildung und Erziehung (*education*) hingegen werden die Lernenden dazu ermuntert, die der Aneignung von Kompetenzen zugrunde liegenden Annahmen zu erforschen, alternative Zielsetzungen in Erwägung zu ziehen und den Kompetenzerwerb in einen umfassenderen Zusammenhang einzuordnen“ (ebd., S. 17).

Diese Annahmen unterteilt er in paradigmatische, präskriptive und kausale Annahmen (Brookfield, 1995). Bei den paradigmatischen Annahmen handelt es sich um grundlegende Annahmen darüber, wie die Welt gestaltet sein oder welche Zielsetzungen das Lernen verfolgen sollte. Diese Annahmen haben mit anderen Worten normativen Inhalt. Die kausalen Annahmen sind Annahmen über Ursachen und Zusammenhänge in der Umwelt, die in der messbaren und berechenbaren Welt entstanden sind. Die präskriptiven Annahmen sind eine Mischung aus dem, was man einerseits als Ideal anstrebt und für richtig hält, und andererseits dem konkret erworbenen Wissen darum, wie sich dies erreichen lässt. Die präskriptiven Annahmen sind somit die konkreten Vorschriften und Rahmenbedingungen dafür, was im Hinblick auf die Erreichung der pädagogischen Ziele getan werden muss.

Das Interesse Brookfields gilt vornehmlich den paradigmatischen Annahmen. Erst wenn man zu diesen vorgedrungen ist, ist man laut Brookfield imstande, selbst zu steuern. Dazu reicht es jedoch nicht, die Grundannahmen des Menschen offenzulegen. Erwachsen im eigentlichen Sinne des Wortes wird man erst, wenn man die *Kontingenz* dieser Grundannahmen begreift. Das bedeutet, dass alles im Prinzip auch anders sein könnte, dass unsere Auffassung davon, was Lernen ist, was der Mensch ist und worin das „gute Leben“ besteht, zutiefst betrachtet eine vom Menschen geschaffene ist, eine Perspektive unter einer Vielzahl anderer möglicher Sichtweisen der Welt. Erst durch die Begegnung mit dieser Kontingenzerfahrung (denn es handelt sich dabei nicht nur um eine kognitive Erkenntnis, sondern auch um ein emotionales Erlebnis) verstehen wir, dass die Verantwortung für unser Leben und Wirken auf den von uns Menschen selbst getroffenen Entschlüssen und Entscheidungen beruht, sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene. Die Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenberatung müssen es deshalb als Ideal ansehen, dem Ausbildungsteilnehmer und Beratungssuchenden bei der Bewältigung dieser Kontingenz zu helfen. Wie Brookfield schreibt: „Durch die Analyse und Reflexion über die Kontingenz der Welt werden sich die Erwachsenen ihres Erwachsenseins bewusst. Ein Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, ein Bewusstsein der Kontextualität und Kontingenz von Überzeugungen und Verhaltensweisen zu vermitteln, ist daher eine ausgesprochen erwachsenenbezogene Form des Unterrichts“ (S. 126). Das Erwachsensein ist somit kein Endstadium oder eine endgültige Entwicklungsstufe, auf der man, wenn man sie einmal erreicht hat, verbleiben kann. Erwachsensein in diesem Sinne bedeutet, dass man sich ständig in Bewegung befindet und sich kritisch mit den Prämissen und Annahmen auseinander setzt, die das eigene Leben gegenwärtig bestimmen. Brookfield erklärt deshalb abschließend, dass das wesentlichste Element des selbst gesteuerten Lernens (*self-directed learning*) die Fähigkeit des Betreffenden zur kritischen Reflexion über sein *philosophisches Selbstverständnis (philosophical rationale)* und seine Grundannahmen sei. Fragen wie „Was sind meine grundlegende Lebensanschauung und mein grundlegendes Menschenbild? Wie verleihe ich meinem Dasein einen tieferen Sinn und Zusammenhang? Nach welchen Wertvorstellungen lebe ich zurzeit, und nach welchen Wertvorstellungen möchte ich in Zukunft leben?“ sind daher Fragen, die für den „selbst gesteuerten Lernenden“ im Mittelpunkt stehen müssen. „Die vollkommenste Form des selbst gesteuerten Lernens findet statt, wenn sich Prozess und Reflexion im Streben des Erwachsenen nach Sinn vereinen“ (S. 58).

5.6. Die existentielle Erwachsenenberatung

Auf der Konferenz zum Thema „Soziale und berufliche Orientierung und Beratung“, die vom Cedefop im Oktober 2000 veranstaltet wurde, stand unter anderem der „holistische Aspekt“ der Berufsberatung im Mittelpunkt. So hieß es im Vorwort zu dieser Konferenz: „...die grundlegende Frage, die sich bei der Berufsberatung stellt, ist die nach ihrer Zielsetzung. Sollte man versuchen, bestimmte Personen zu veranlassen, sich eine vorgegebene, fest umrissene Identität aufzubauen, oder sollte man darauf abzielen, diesen Personen dabei zu helfen, die Richtigkeit dieser von ihnen selbst aufgebauten Identität und der sich daraus ergebenden Wahrnehmung anderer in Frage zu stellen? – Fragen, die mit der Bewahrung oder der Veränderung der Struktur der sozialen Beziehungen zu tun haben. Die Frage der Berufsberatung führt daher unvermeidlich zur Beschäftigung mit politischen, philosophischen und ethischen Fragen.“

Auf der Tagung wies ich auf ein neues Verfahren hin, die „philosophische Beratung“, die einen alternativen Ansatz zur Förderung eines selbst gesteuerten Lernens und einer Erwachsenenberatung von holistischerem und stärker werteorientiertem Charakter darstellt.

Ich vertrat die Meinung, dass man, wenn man als Erwachsenenberater das gesamte Leben der jeweiligen Person und ihre allgemeinen Selbstentfaltungsziele in die Erwachsenenberatung einbeziehen will, die grundlegenden Werte des Betreffenden näher betrachten muss. Dies sollte jedoch nicht nur durch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins geschehen, wie sie Brookfield befürwortet, sondern ebenso durch eine Schärfung der existenziellen Aufmerksamkeit in Bezug darauf, was der Beratungssuchende im Leben für wertvoll hält. Kurz gesagt: Mit einem rationellen und kritischen Bewusstsein kommt man mitunter recht weit; wenn es jedoch um die existenzielle Ebene geht, muss zu irgendeinem Zeitpunkt noch eine andere Form des stillen Zuhörens hinzutreten, bei dem man versucht, sich darüber klar zu werden, was einem lieb und wert ist. Und diese Ebene knüpft zumeist an eine ästhetischere und unaussprechlichere Dimension an. Oder, wie es der dänische Dichter und Philosoph N. F. S. Grundtvig einmal so glänzend in Versform ausdrückte: „Und der hat nicht gelebt, der klug aus dem geworden, was er zuerst nicht liebte“. Eine ähnliche Auffassung vertritt Jim Garrison in *Dewey and Eros* (1997): „Wir werden zu dem, was wir lieben – auf diese Weise wachsen wir“.

Wenn wir also die Fähigkeit des einzelnen Menschen zum lebenslangen Lernen fördern wollen, so müssen wir dem Beratungssuchenden dabei helfen, sich darüber Klarheit zu verschaffen, worin zutiefst seine grundlegenden Werte bestehen.

Eine Möglichkeit zur Erreichung dieser tief liegenden existenziellen Ebene stellt natürlich der Weg über die Psychotherapie dar. Das Problem ist nur, dass die Erwachsenenberatung keine Therapie ist und auch nicht sein soll. Will man diese Dimension als Erwachsenenberater handhaben und beleuchten, muss man dazu, so meine These, auf die Philosophie und nicht etwa auf die Psychologie zurückgreifen.

Es sind keineswegs pathologische Muster oder die Stärkung eines mangelhaft ausgebildeten Selbstwertgefühls, die den Erwachsenenberater in aller Regel in Anspruch nehmen, wenn er dem Erwachsenen im Bildungswesen begegnet. Der gewöhnliche, mit Bildungsressourcen aus-

gestattete Erwachsene, von dem wir im Hinblick auf die Verwirklichung des Gedankens des lebenslangen Lernens gerne mehr sehen möchten und der die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen entwickeln will, ist kein Patient. Er ist ein *Besucher*, der ein qualifiziertes Gespräch mit jemandem wünscht, der ihm dabei helfen kann, seine aktuelle Wertegrundlage, von der sein gegenwärtiges Denken und Leben ausgeht, zu klären und nicht zuletzt auch zu diskutieren. Oder, wie es der Rektor der Pädagogischen Hochschule Dänemarks, Lars-Henrik Schmidt, einmal unter der Überschrift *Psychologie und Soziologie haben versagt* (Schmidt 1995) schrieb:

Die Menschen ertragen es einfach nicht mehr, dass ihre Probleme pathologisiert werden. Die Psychologie hat die Menschen zu Patienten gemacht. Diejenigen, die sich jetzt stattdessen der Philosophie zuwenden, sind gesunde und aufgeweckte erwachsene Menschen, die die Erfahrungen, die sie gemacht haben, selbst verarbeiten möchten und dies mithilfe der Philosophie tun. Philosophen streben nicht danach, aus den Lebensumständen eines Menschen klug zu werden, sondern versuchen vielmehr, ihn selbst dazu zu bringen, aus den eigenen Lebensumständen klug zu werden.

Im Gegensatz zu den Psychologen besitzen die Philosophen kein so genanntes „Expertenwissen“ über die menschliche Natur und Psyche. Vielmehr haben Philosophen einen Blick dafür und können dem Einzelnen dabei helfen, das eigene Selbst zu den jeweils eigenen Bedingungen zu erschaffen. Man ist heute selbst Experte in Bezug auf sein eigenes Leben, doch sucht man im Philosophen einen Gesprächspartner, der einem hilft, seine Selbstreflexion zu *qualifizieren*. Die Philosophie hat es inzwischen – ganz anders als die Psychologie und die Soziologie – aufgegeben, exakt zu sein, ihre Gedankengebäude auf eine so genannte wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

Sie gibt nicht vor, Wahrheiten zu verkünden. Sie sagt nicht: „Die Welt ist so“, sondern: „Wir können die Welt auf diese oder jene Weise sehen“. Sie bietet keine einzige übergeordnete Erklärung der Welt oder Ideologie, sondern vielmehr eine Hilfe zur Herausbildung einer individuellen Ideologie oder Ethik.

Die existenzielle Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenberatung muss als eine solche philosophische Praxis zur existenziellen Selbstbildung verstanden werden. Die Methoden, die hierzu angewandt werden, sind, wie bereits erwähnt, die philosophische Beratungspraxis und die sokratische Gesprächsgruppe.

5.7. Die philosophische Beratungspraxis

Im Gegensatz zur Psychologie und Psychotherapie, bei der die lebensbiografische Dimension des menschlichen Daseins oder kognitive Strukturen des menschlichen Bewusstseins im Blickpunkt stehen, engagiert sich der philosophische Berater in einem sokratischen Dialog mit dem „Besucher“, von dem er aufgesucht wird, um dem Betreffenden dabei zu helfen, sein eigenes *philosophisches Selbstverständnis* sowie die *Rätselhaftigkeit des Daseins* im Allgemeinen zu erforschen (Lahav 1995, Schuster 1999). Der israelische Philosoph und Berater

Ran Lahav schreibt: „Während die Psychotherapie meist darauf abzielt, die derzeitigen psychischen Kräfte und Prozesse des Menschen zu modifizieren, versucht die philosophische Beratung, ihn zu neuen gedanklichen Landschaften hinzuführen, die außerhalb seiner selbst liegen. In diesem Sinne ist das Philosophieren im Rahmen der philosophischen Beratung kein solipsistisches Unterfangen, es beschränkt sich nicht auf das Gebiet der von Menschen erzeugten Gedanken, sondern ist vielmehr ein Dialog zwischen dem menschlichen Leben und den umfassenderen Horizonten, in die dieses eingebettet ist.“

Nehmen wir beispielsweise einmal ein schönes Kunstwerk oder ein klassisches Musikstück. Das Erlebnis eines solchen Werks dürfte uns oft über unser Alltagsbewusstsein hinweg heben und, wenn auch nur kurzfristig, in unbekannte Gefilde und Horizonte hineinversetzen. Bei derartigen Erlebnissen transzendieren wir uns selbst. Und gerade das ist es, was der Philosophierende in einem sokratischen Dialog erleben kann. Beim sokratischen Eros geht es darum, auf einen höheren Ruf zu hören, der die Grenzen, die dem Menschen durch sein gegenwärtiges Weltbild und die mit diesem Weltbild verbundenen Gefühle und „Systeme von Überzeugungen“ (*belief systems*) vorgegeben sind, überschreitet.

Man denke etwa an einen Kunstkritiker oder einen Schachmeister. In einem Gespräch zwischen dem Kunstkritiker und dem Maler über eines seiner Gemälde, ist der Kunstkritiker nur selten (wenn überhaupt) daran interessiert, welchen *psychologischen* Mechanismen und Gefühlen der Künstler unterworfen war, als er das Gemälde schuf. Entsprechend wird es der Schachmeister für ebenso wenig relevant halten, welche Gefühle oder psychologischen Strukturen dem Schachzug seines Schachschülers eventuell zugrunde lagen. Den Kunstkritiker und den Schachmeister interessieren in allererster Linie die Kunst bzw. das Schachspiel an sich. Ein unerfahrener Maler oder Schachspieler dürfte mit hoher Wahrscheinlichkeit aus der Begegnung und dem Gespräch mit diesen etwas lernen, da der Kunstkritiker und der Schachmeister über ein größeres Spektrum möglicher Sichtweisen der Welt und des Schachspiels verfügen.

Ebenso verhält es sich mit der philosophischen Beratungspraxis. Der philosophische Berater ist vor allen Dingen daran interessiert und gut darin, zu *philosophieren*. Er befasst sich nicht sonderlich mit den denkbaren und undenkbaeren psychologischen Kräften und Abwehrmechanismen, die der Besucher wohl haben dürfte. Er ist – wie Sokrates – daran interessiert, zusammen mit dem Besucher über existenzielle, ethische und philosophische Themen zu philosophieren. Und zwar nicht von einem fachphilosophischen oder akademischen Standpunkt aus, sondern vielmehr aus einem lebensästhetischen existenziellen Blickwinkel. „Kann ich durch dieses Gespräch besser verstehen lernen, worin der Mensch und das gute Leben bestehen?“ fragt sich somit der philosophische Berater auch selbst. Gemeinsam ist dem philosophischen Berater und dem Besucher die Leidenschaft für das gemeinsame Dritte, nämlich die Frage danach, was das gute Leben ist. In diesem Punkt, wie auch bei so vielen anderen existenziellen Fragen, gibt es kein Expertenwissen. Hier begegnen sich somit der philosophische Berater und der Besucher in einer gemeinsamen und ebenbürtigen Verwunderung. Zwar verfügt der philosophische Berater über eine größere Erfahrung darin, sich in gedanklichen Landschaften umherzubewegen, die von anderen Denkern entwickelt wurden, als diese sich vor die rätselhaften Fragen des Dasein gestellt sahen. Und deshalb wird er auch

zu einem gewissen Grade als eine Art „Reiseleiter“ fungieren und den Horizont des Besuchers um neue „Reiserouten“ und „Wanderwege“ erweitern können. Ist der philosophische Berater jedoch in der Lage, auf sokratische Weise (und aus einem sokratischen Geiste heraus) zu fragen, wird er sich früher oder später auch selbst gemeinsam mit dem Besucher in unbekannten Gefilden wiederfinden und diese zusammen mit ihm untersuchen. Denn es gibt, wie gesagt, keine autoritativen Wege zur Beantwortung der Frage über das gute Leben, und selbst wenn der philosophische Berater sogar mehrmals zuvor in einem bestimmten Gebiet gewesen sein sollte, so wird es ihm jedes Mal wieder aufs Neue – und sehr häufig auch mithilfe der Fragen und Verwunderung des Besuchers – bewusst werden, dass er in Wirklichkeit nicht gründlich genug nachgeschaut hat, als er das letzte Mal dort war.

Zu Beginn der philosophischen Beratungssitzung wird der Berater Fragen stellen, um die Welt besser aus der gedanklichen Perspektive des Besuchers sehen und verstehen zu können. Auf diese Weise, so berichtet uns die Philosophin Hannah Arendt, begann auch Sokrates seine Dialoge. Die Welt aus der einzigartigen und speziellen Sicht zu betrachten, die der Besucher mit sich bringt, und von dort aus mit ihm in gedankliche Landschaften hineinzuwandern, die das zu untersuchende Thema umgeben – dies tut der philosophische Berater oft, indem er den Besucher bittet, sich die Begriffe und Ideen bewusst zu machen und zu erforschen, die der Betreffende bei der Argumentation zum Thema anwendet. Er bittet den Besucher, sein Verständnis der benutzten Begriffe und Ideen zu beschreiben und zu vertiefen (dies geschieht durch die indirekte Anwendung begriffsanalytischer, phänomenologischer und hermeneutischer Fragetechniken); wenn jedoch der philosophische Berater eine Zeit lang in der Ideenlandschaft des Besuchers herumgewandert und hier und dort auf Widersprüche, Unklarheiten und mangelnde Sinnzusammenhänge gestoßen ist, beginnt eine neue Phase der Beratung. Er fängt nun an, das Gesagte kritisch zu hinterfragen. „Könnte es möglicherweise auch anders sein?“ „Sind Sie sich in diesem Punkt wirklich völlig sicher?“ „Wieso nehmen Sie das an?“ usw. Der philosophische Berater fungiert mit anderen Worten nicht nur als Spiegel für das, was der Besucher hier und jetzt denkt und empfindet, wie es beispielsweise die kognitivistisch orientierte Psychotherapie (Cohen, 1995) und Beratung (Peavy, 1998) häufig zu tun suchen, um auf diese Weise dem Klienten zu einer Klärung seiner persönlichen Werte und Überzeugungssysteme zu verhelfen. Sokrates und der philosophische Berater sind dagegen nicht sonderlich an der privat-persönlichen Auffassung des Besuchers vom „guten Leben“ interessiert. Sie interessieren sich dafür, wie wir über das gute Leben allgemein reden können. Sie helfen dem Besucher, das Thema zu ergründen, und zwar nicht im eigenen Namen, sondern vielmehr im Namen der gesamten Menschheit. Nicht etwa: „Was sind *meine* Werte?“ oder „Was ist der Sinn *meines* Lebens?“ Sondern: „Was SIND Werte?“ und „Was IST der Sinn des Lebens?“ Die Fragen werden *ausgehend von* den persönlichen und konkreten Lebenserfahrungen des Besuchers gestellt, doch das Augenmerk *richtet sich auf* „den sich ständig verschiebenden Horizont des Allgemeinen“. Man strebt also danach, beim Besucher eine existenziell-persönliche Auffassung des guten Lebens zu entwickeln. Eine andauernde Verwunderung, die sich ständig offen und allgemein suchend verhält, um auf diese Weise die Grenzen des Weltbilds, das die Sicht des Betreffenden derzeit prägt, zu überschreiten. Gemeinsam hoffen der Berater und der Besucher also, dass sie durch den Austausch von Gedanken und Ideen und unterschiedlichen Perspektiven eine etwas tiefere Einsicht darin und einen besseren Überblick

darüber erhalten, wie man sich das gute Leben denken und wie man es leben kann. Wobei sie sich natürlich – wie Sokrates – dessen wohl bewusst sind, dass sich diese Wahrheit ebenso immer wieder verschiebt wie der Horizont für den Wanderer. Philosophieren ist, wie der Existenzphilosoph Karl Jaspers sagt, ein ständiges Unterwegssein. Es ist die Wahrheitssuche selbst und nicht etwa der Besitz der Wahrheit, die das Wesen des Philosophen ausmacht.

Der Altertumsforscher Pierre Hadot (1995) nennt diese grundlegende Frage eine „praktische Übung in Gegenwärtigkeit“. Durch das ständige Hinterfragen unserer grundlegendsten Annahmen und Selbstverständlichkeiten werden wir dazu angeregt, die Welt und die Menschen, die wir vor uns haben, zu sehen. Durch die philosophierende Haltung lernen wir, die Welt gleichsam aufs Neue zu erblicken. Deshalb verwendet der philosophische Berater einen Großteil der Zeit darauf, die Selbstverständlichkeiten des zu Beratenden kritisch zu hinterfragen. Und später, wenn die Perspektive oder Ideenlandschaft des Besuchers kreuz und quer durchforscht worden ist und sich allmählich ein Konsens anbahnt, beginnt der philosophische Berater, alternative Sichtweisen der Welt anzubieten, die den Besucher erneut in Bewegung setzen können.

Die philosophische Beratung lässt sich auch als ein Prozess mit drei Phasen beschreiben. In der ersten Phase hilft der philosophische Berater dem Besucher, sein „Logos“ zu untersuchen, d. h. seine Lebens- und Weltanschauung und deren Konsistenz. Daraufhin werden eingehendere Fragen in Bezug auf sein „Bios“, d. h. sein „gelebtes Verständnis“ gestellt, also das konkret geführte Leben und die Lebensgeschichte des Betreffenden, und inwieweit ein Zusammenhang und eine Übereinstimmung zwischen dem Logos und dem Bios besteht. Kurz gesagt: *Lebt* der Betreffende auch nach seiner Lebensphilosophie?

In einer dritten Phase wird schließlich diese derzeit „gelebte Philosophie“ mit anderen alternativen Lebensanschauungen und Lebensweisen konfrontiert. Könnte es nicht auch anders sein? Kann man seine Lebensanschauung und seine Lebensweise verbessern? Es ergeht also eine Aufforderung zu einem fortwährenden Philosophieren und einer andauernden Selbsttranszendenz. Oder wie Ran Lahav (1996b) schreibt:

„Meiner Auffassung nach zielt die philosophische Beratung darauf ab, den Menschen zu helfen, ihre Schwierigkeiten und ihr Leben philosophisch zu erforschen, ihr philosophisches Selbstverständnis und Weltverständnis zu entwickeln und sich über ihre beschränkte, selbstgenügsame persönliche Perspektive hinwegzusetzen, um Erbauung oder Weisheit zu erlangen.“

5.8. Die sokratische Gesprächsgruppe

Erwachsenenberatern, die zwar nicht als professionelle philosophische Berater fungieren wollen, sich jedoch gerne darin verbessern möchten, den existenziellen Dialog und die existenzielle Dimension in die Beratungssituation einzubeziehen, gibt die sokratische Gesprächsgruppe ein gutes Hilfsmittel an die Hand (Nelson 1949; Heckmann 1993; Boele 1997; Kessel 1997; Hansen 2000). Durch die Begegnung mit anderen Fachkollegen auf dem Gebiet der Beratung

und Orientierung kann man sich durch diese Gruppenarbeitsmethode gegenseitig helfen, besser zu philosophieren und auf *existenzielle* Weise zu fragen.

In ihrer Grundstruktur ist die Methode einfach. Ausgehend von einem übergeordneten Thema werden ein Schlüsselbegriff und eine Schlüsselfrage ausgewählt, in die man sich vertiefen will (z. B. „Was ist eine gute Erwachsenenberatung?“).

Daraufhin ermitteln die Teilnehmer an der sokratischen Gesprächsgruppe jeder für sich ein Beispiel aus ihrem eigenen Leben, das ihrer (intuitiven) Meinung nach diese Frage beantworten kann.

Anschließend reflektiert die Gruppe gemeinsam darüber, welches dieser Beispiele die Schlüsselfrage am besten/am inspirierendsten veranschaulicht bzw. zur weiteren Arbeit damit anregt.

Durch diesen Dialog ergeben sich mehrere Perspektiven und Blickwinkel in Bezug auf die betreffende Frage; da jedoch das Ziel darin besteht, zu einem Einvernehmen darüber zu gelangen, welches der angeführten Beispiele angewandt werden soll, wird auch die Heranbildung einer *forschenden Gemeinschaft* und einer *ethischen Gesprächskultur* gefördert, die über den reinen Meinungs austausch und die reine Meinungsäußerung hinausgeht.

Wenn das Beispiel ausgewählt worden ist, geht es in einer nächsten Phase darum, zu einer gemeinsamen Hauptaussage zu gelangen, die vor dem Hintergrund dieses konkreten Beispiels die gestellte Frage zu beantworten vermag.

Ist diese Hauptaussage einmal aufgestellt, ist die Gruppe vor die Aufgabe gestellt, sich kritisch und *philosophierend* mit der Argumentation und den Begriffen auseinander zu setzen, die zur Verfechtung der Hauptaussage bislang herangezogen wurden. Durch diese kritische Untersuchung der Argumente dringt man zu den unausgesprochenen Annahmen, Selbstverständlichkeiten und Prämissen vor, die bei der Argumentation vorausgesetzt werden.

Durch dieses Philosophieren werden die grundlegenden Annahmen der Teilnehmer (Menschenbild, Realitätsauffassung), die kurz zusammengefasst als Wertgrundlage der Teilnehmer bezeichnet werden können, Schritt für Schritt bloßgelegt.

Die sokratische Gesprächsgruppe beschließt dann diesen Prozess, indem sie sich zu guter Letzt mit diesen Grundannahmen auseinander setzt und ausgehend hiervon die Hauptaussage revidiert und weiterentwickelt. Wie bei Sokrates ist dies oft der Punkt, an dem eine „Verwirrung auf höherer Ebene“ entsteht, die Anreiz zu neuen Fragen, neuem Philosophieren gibt.

Am besten gelingt dies, wenn sich *das sokratische Schweigen* einstellt. Dies geschieht dann, wenn die Teilnehmer oft mit einem überraschten oder verlegenen Lachen über ihre eigenen Grundannahmen eingestehen müssen, dass sie sich über eine bestimmte Sache nie Gedanken gemacht haben. Dann ist man zum „Grundgestein“ der gegenwärtigen Realitätsauffassung des Betreffenden vorgedrungen. Viele sprechen hinterher mit Begeisterung von diesem Augenblick als einem Moment, der von existenzieller Energie erfüllt war. Hier wurde etwas aufs Spiel

gesetzt, hier wurden sie „bewegt“ oder erlebten die wahre Verwunderung. Und dies kann eine ganz herrliche Erfahrung sein.

Zwar ist das Verfahren in seiner Grundstruktur einfach, doch setzt die Durchführung die Einhaltung bestimmter *sokratischer Tugenden und Regeln* voraus. Diese lassen sich kurz in sieben Punkten zusammenfassen:

- (a) jeder Teilnehmer darf ausschließlich *eigene* Überlegungen vortragen. Der Verweis auf eine Autorität ist kein gültiges Argument;
- (b) das Thema soll dem konkreten Leben entnommen werden und daraufhin von einer allgemeinen menschlichen Abstraktionsebene aus untersucht werden; ferner soll es dem eigenen Leben der Teilnehmer entstammen und für die Teilnehmer *von existenziellem Belang* sein;
- (c) die eigentliche Verständigung und das Gespräch zwischen den Teilnehmern über das jeweilige Anliegen hat Vorrang davor, möglichst schnell zu einem Ergebnis zu kommen;
- (d) der Prozess verläuft schrittweise unter Einbeziehung so vieler Teilnehmer wie möglich;
- (e) alle Teilnehmer bemühen sich um Begründungen, über die sich alle einig sein können;
- (f) im Verlaufe des Dialogs sind Behauptungen, Vermutungen und Fragen stets zu prüfen;
- (g) wer Zweifel hat, sollte diese auch zum Ausdruck bringen – diese bilden den Treibstoff für ein seriöses Philosophieren.

Nach der Teilnahme an einer sokratischen Gesprächsgruppe dürften die Teilnehmer oft

- (a) eine *tieferen Einsicht* in die gewählte Fragestellung erhalten haben,
- (b) einen Einblick in die *grundlegende Auffassung ihrer Kollegen* über das Thema gewonnen haben und in die Werte und Grundannahmen, von denen ihr Denken ausgeht,
- (c) erlebt haben, was es bedeutet, zu philosophieren und in qualifizierter Weise *gemeinsam nachzudenken* (Schaffung einer ethischen Gesprächskultur zur Wertklärung),
- (d) einen breiteren Konsens und größere Klarheit darüber erlangt haben, welche Werte und Schlüsselbegriffe sie sich in ihrer Arbeit als gemeinsame Grundlage wünschen (*Teambuilding* in Verbindung mit einer werteorientierten Führung).

Diese Methode ist, wie gesagt, bereits mit großem Erfolg in Dänemark als Verfahren zur Wertklärung für werteorientierte Erwachsenenbildungsgänge angewandt worden und wird sehr wahrscheinlich in Zukunft auch im Bereich der allgemeinen Erwachsenenpädagogik zum Einsatz kommen, wenn Themen von stärker ethischer und existenzieller Art auf der Tagesordnung stehen.

5.9. Berufsberatung als Berufung – eine Schlussfolgerung

Ich wollte mit diesem Artikel den Leser dazu einladen, Beschäftigung und Berufsberatung von einem existenziellen Blickwinkel aus zu betrachten. Im Normalfall wird unsere Beschäftigung

als unsere „Berufslaufbahn“ beschrieben, als unsere „Arbeit“ oder vielleicht auch nur als ein bezahlter „Job“, der es uns ermöglicht, unsere Rechnungen zu bestreiten. Viele fassen ihre Beschäftigung als etwas auf, das von ihrem restlichen Leben getrennt ist. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass die Arbeit in der Industriegesellschaft ihre kreativen, ästhetischen und ethischen Qualitäten verloren hat. In der Industriegesellschaft betrachtete sich der Arbeiter selbst nur selten als Schöpfer, und Arbeit war selten etwas, in das man seine Gedanken, Gefühle und Fertigkeiten investierte. Wenige sahen ihre Arbeit als eine sinnerfüllte Berufung. Stattdessen wandte man sich, grob gesagt, den Zerstreuungen des Freizeitlebens und der Konsumgesellschaft zu. Und dies tun viele noch heute.

Einst galten hingegen Arbeit und Leben als eine sinnvolle Einheit. Jim Garrison (2001) macht darauf aufmerksam, dass sich das englische Wort *vocation* vom lateinischen *vocare* herleitet, was soviel wie „rufen“ bedeutet. Heute fasst dieser alte Ganzheitsgedanke in der neuen Wissensgesellschaft allmählich erneut Fuß. Mehr Menschen als in der Industriegesellschaft betrachten nunmehr ihre Arbeit als Ausdruck ihrer Selbstentfaltung; freilich sind dies nach wie vor die wenigsten. Oder, richtiger gesagt, ein Großteil hat ihre Arbeit *tatsächlich* zum Inhalt ihres Lebens gemacht, doch bleibt die Frage, ob dieses Leben wirklich selbst gewählt und in existenzieller Hinsicht sinnerfüllt ist oder ob man lediglich den Anforderungen nachkommt, die die Gesellschaft an den Einzelnen im Hinblick darauf stellt, dass dieser seinen Qualifikationsstand anheben und sich effektiver einsetzen lässt. Kurz gesagt, ist man lediglich ein „Funktionär“ im Dienste der Entwicklung bzw. des Fortschritts, oder ist man ein selbst gesteuertes Individuum, das arbeitet, um seine tiefsten Werte auszuleben? Ein möglicherweise unerreichbares Ideal, jawohl, doch nichtsdestoweniger ein wichtiges Ideal für die Erwachsenenbildung und Erwachsenenberatung, wenn der Gedanke des lebenslangen Lernens nicht zu einem lebenslangen *Lernzwang* werden soll. Wenn es sinnvoll und erstrebenswert sein soll, von lebenslangem Lernen zu reden, müssen wir als Erwachsenenberater dem Beratungssuchenden also dabei helfen, „seine Berufung zu finden“. Ohne ein tiefer gehendes Gefühl, dass die Arbeit, die man ausübt, sinnerfüllt ist, wird man auch nicht von selbst gesteuertem Lernen sprechen können, sondern vielmehr von einem gesellschaftlich gesteuerten Lernen.

Wenn man vom Beratungssuchenden aufgesucht wird, kann man ausgehend von diesem Ansatz die Beratungssitzung konkret damit einleiten, dass man den Besucher dazu zu bewegt, drei existenzielle Fragen zu erörtern:

- (a) Worin besteht das Leben?
- (b) Wie sollte ich leben? und
- (c) Was ist der Sinn meines Lebens?

Jeder erwachsene Mensch muss diese Fragen beantworten. Und dies tut er selbstverständlich auch – entweder bewusst oder aber indirekt durch die *Art und Weise*, in der er sein Leben lebt. Die nächsten Fragen, die sich der Beratungssuchende selbst stellen muss, lauten dann:

- (a) Womit beschäftige ich mich?
- (b) Auf welche Weise *beschäftigt* es mich? und

(c) Wie beschäftigt es *mich*?

Durch diese einfachen Fragestellungen wird der Einzelne hoffentlich damit beginnen, sein Leben „selbst in die Hand zu nehmen“.

Doch vor allen Dingen müssen wir uns als Erwachsenenberater (und Erwachsenenlehrer) selbst mit diesen Fragen auseinander gesetzt haben. Wenn wir nicht selbst mit dieser existenziellen Wertklärung begonnen haben, wenn wir uns selbst diese grundsätzlichen Fragen nicht gestellt haben, werden wir dem Beratungssuchenden auch nicht helfen können. Dann führen wir lediglich die bisherige nutzenorientierte und instrumentelle Berufsberatung fort. Und die hat bekanntlich sehr wenig mit lebenslangem Lernen zu tun.

Fortbildungen und Entwicklungsarbeiten in Bezug auf die existenzielle Erwachsenenberatung werden zu einer wichtigen Zielsetzung für die Erwachsenenberater und Forscher der Zukunft – und die sokratischen Gesprächsgruppen und die philosophische Beratung bieten sich hierfür als sinnvolle und brauchbare Methoden an.

Literaturhinweise

Boele, Dries. The „benefits“ of a socratic dialogue or which results can we promise? *Inquiry*, 1997, Bd. 17, Nr. 3, Frühjahr, 1997.

Brookfield, S. *Developing critical thinkers*. San Franzisko: Jossey-Bass, 1995.

Brookfield, S. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press, 1996.

Candy, Philip. *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Cohen, E. Philosophical counseling: some roles of critical thinking. In Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza (Hrsg.) *Essays on philosophical counseling*. Lanham: University Press of America, 1995, S. 121-131.

Dupont, S.; Hansen, F. T. *Eksistenspædagogik: på vej mod en ny voksenpædagogik? [Existenzpädagogik – auf dem Weg zu einer neuen Erwachsenenpädagogik?]* Roskilde: FOFU, 1998.

Foucault, Michel. Hvad er oplysning? [Was ist Aufklärung?] In der Zeitschrift *Slagmark* 1987, n° 9, 1984.

Foucault, Michel. Selvomsorgens etik som frihedspraksis: en samtale om magt, frihed, etik og subjektivitet [Die Ethik der Selbstsorge als Freiheitspraxis]. *UNDR: nyt nordisk forum*, n° 55, 1988, S. 36-41.

Foucault, Michel. *The care of the self*. Harmondsworth: Penguin Books, 1986.

Garrison, Jim. Adult Education as personal, poetic, and philosophical reflection on occupation. Kommender Artikel in der Anthologie *Livslang læring og demokratiske løsningsforslag [Lebenslanges Lernen und demokratische Lösungsvorschläge]*. Gads Forlag, 2001.

Garrison, Jim. *Dewey and Eros*. New York: Columbia University Press, 1997.

Giddens, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. [Modernität und Eigenidentität]* Cambridge: Polity Press, 1991.

Hadot, Pierre. *Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to the stoics*. Oxford: Blackwell, 1995.

Hansen, Finn Thorbjørn. *Den sokratiske dialoggruppe: et værktøj til værdiafklaring [Die sokratiske Gesprächsgruppe – ein Instrument zur Werteklärung]*. Oslo: Gyldendal, 2000.

Hansen, Finn Thorbjørn. *Det filosofiske liv – som dannelsesideal for eksistenspædagogikken [Das philosophische Leben – als Bildungsideal für die Existenzpädagogik]*. Oslo: Gyldendal, 2001.

Hansen, Finn Thorbjørn. Når Folkeoplysning bliver til Eksistensoplysning [Wenn die Volksbildung zur Existenzaufklärung wird]. *Uddannelse*, n° 8, 1999.

Hansen, Finn Thorbjørn. Nomaden som dannelsesideal fra interkulturel kompetence til eksistentiel dannelse [Der Nomade als Bildungsideal – von interkultureller Kompetenz zur existenziellen Bildung]. In *Globale dimensioner*. Mellempøkeligt Samvirke & Ibis, 1999.

Hansen, Leif; Hansen, Finn Thorbjørn. Eksistenspædagogik i støbeskeen [Existenzpädagogik auf dem Prüfstand]. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1999, n° 2.

Heckmann, G. *Das sokratische Gespräch*. Frankfurt am Main: DIPA, 1993.

Herbart, Johann Friedrich. *Pædagogiske forelæsninger* [Pädagogische Vorlesungen]. Kopenhagen, 1980/1835.

Jensen, J.-F. *Frirum: voksenpædagogiske problemer og analyser* [Freiräume – Erwachsenenpädagogische Probleme und Analysen]. Århus: Klim, 1998.

Kessel, Jos. *Socrates op de markt: filosofie in bedrijf* [Sokrates auf dem Markt: Philosophie in der Wirtschaft]. 1997.

Knowles, Malcom. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Knowles, Malcom. *Self-directed learning*. Chicago: Follet, 1975.

Kompetencerådets rapport 1999, [Bericht des Kompetenzrates 1999] Kompetencerådets vismandskollegium. Kopenhagen: Strategisk Forum Wöchentliches Mitteilungsblatt *Mandag Morgen*, 1999.

Lahav, Ran. Philosophical counseling and taoisme: wisdom and lived philosophical understanding. *Journal of Chinese philosophy*, Bd. 23, 1996.

Lahav, Ran. What is philosophical in philosophical counseling? *Journal of applied philosophy*, Bd. 13, 1996.

Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza. *Essays on philosophical counselling*. Lantham: University Press of America, 1995.

Long, Huey B. *Self-directed learning: consensus and conflict*. Missouri: Classic Book Distributors, 1991.

Mezirow, Jack. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Nussbaum, M. *Therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton: Princeton University Press, 1995.

Oakeshott, Michael. *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press, 1989.

Peavy, R.V. *Konstruktivistisk vejledning [Konstruktivistische Beratung]*. (RUE Skriftserie). København: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning [Dänischer Rat für Bildungs- und Berufsberatung], 1998.

Schanz, Hans-Jørgen. *Er det moderne menneske blevet voksent? [Ist der moderne Mensch erwachsen geworden?]*. Århus: Modtryk, 1993.

Schanz, Hans-Jørgen. *Forandring og balance: refleksioner over metafysik og modernitet. [Veränderung und Gleichgewicht – Reflexionen über Metaphysik und Modernität]*. Århus: Modtryk, 1990.

Schmidt, Lars-Henrik. Psykologi og sociologi har spillet fallit [Psychologie und Soziologie haben versagt]. In der Wochenzeitung *Weekendavisen*, 1995.

Schuster, Shlomit C. *Philosophy practice: an alternative to counseling and psychotherapy*. Wesport: Praeger, 1999.

Sennett, Richard. *Det fleksible menneske [Der flexible Mensch]*. Højbjerg: Hovedland, 1999.

Sheats, P. A middle way in adult education. *Adult education*, 1957, Bd. 7, Nr 4, S. 231-233.

Yonge, G. Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult education quarterly*, 1985, Bd. 35, Nr 3, S. 160-167.

6. Lebensplanung durch berufliche Eingliederung

Jacques Limoges

Unter den Referenten dieser zehnten Agora bin ich wohl der *andere* ⁽⁵⁵⁾, d.h. der einzige, der Grenzen überschreiten musste, um nach Athen zu gelangen, weil er nicht aus der Europäischen Union oder der Schweiz kommt. Den Ausgangstext, den Eric Fries Guggenheim zuvor den hier versammelten hochrangigen Experten vorgelegt hat, und die Vorträge, die bisher bei dieser Agora insbesondere von Jean Guichard gehalten wurden, habe ich klar vor Augen. Außerdem findet diese Veranstaltung in einem der führenden Gremien der Berufsbildung zum Thema der sozialen und beruflichen Orientierung und Beratung statt. Schließlich steht mein Beitrag im endgültigen Tagungsprogramm unter der Rubrik „Allgemeiner Ansatz“. Aus diesem Gründen werde ich in meinem Beitrag etwas von meinem ursprünglichen Text abrücken. Ich tue dies nicht, um meine darin vertretenen Ansichten zu verwerfen, sondern weil ich unsere sehr fruchtbare Diskussion unmittelbar fortsetzen möchte.

6.1. Die Entwicklung der beruflichen Situation in den letzten fünfzig Jahren

Wenn ich die zuvor von Jean Guichard begonnene historische Analyse fortsetzen wollte, würde ich sagen, dass wir es in den letzten fünfzig Jahren nicht mehr mit *der*, sondern mit *einer* Berufslaufbahn zu tun haben. Bis zum Beginn der sechziger Jahre ging es den meisten Menschen in ihrer tagtäglichen Realität um den Arbeitsplatz, den Beruf, kurz um die Berufslaufbahn, d.h. um einen Arbeitsplatz als unmittelbare Verlängerung der Ausbildung, der z.B. nach einem Praktikum fast automatisch zugänglich war. So wurde der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben auf ein Minimum verkürzt. Zudem standen die Chancen gut, dass sich diese erste Arbeit über das gesamte Erwerbs- und Arbeitsleben des Menschen erstrecken würde. Dies ließ sich schon an Redensarten ablesen, wie „einmal Anwalt, immer Anwalt“ oder „zur Krankenschwester geboren“. Daraus folgt, dass die damaligen Theorien, z.B. die von Super (1957) über die Entwicklungsstufen der beruflichen Laufbahn, sehr stark auf diese ersten Stufen ausgerichtet waren, d.h. auf die Stufen im Vorfeld und im Zusammenhang mit der beruflichen Ersteingliederung. Im Hinblick auf die späteren Lebensphasen waren sie dagegen weniger aussagekräftig, weil sie sich zu häufig auf vage Hinweise und Überlegungen beschränkten.

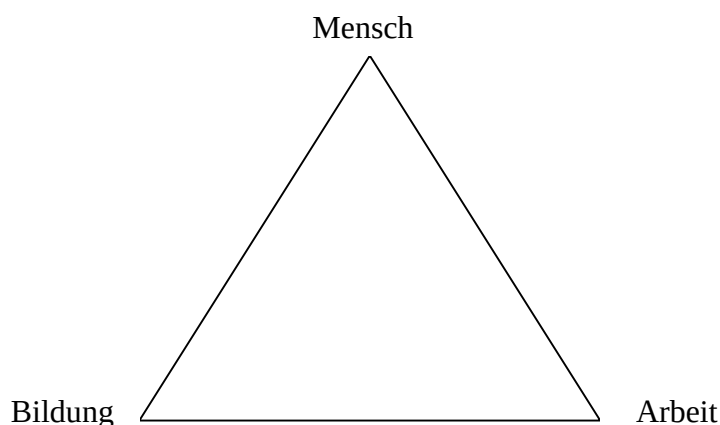
Heutzutage sollte man immer mehr von *einer* Berufslaufbahn sprechen. Schon vor über dreißig Jahren sprach Super, der geistige Vater der Berufsberatung in Nordamerika, von

⁽⁵⁵⁾ Ich danke den Organisatoren für die Einladung. Zur Bereicherung der Diskussion werde ich mich im Übrigen so oft wie möglich auf nordamerikanische Autoren beziehen.

sieben grundlegenden Einschnitten in der Berufslaufbahn (Super, 1973)! Heute wäre es angemessener, von Dutzenden und Aberdutzenden von Einschnitten zu sprechen, wenn auch die Berufsvorbereitungsgänge, die Anpassungslehrgänge, Fortbildungen und Umschulungen berücksichtigt werden, zu denen die Menschen gezwungen sind oder die sie selbst anstreben. Kurz gesagt sind die Menschen einem ständigen Wechsel zwischen Situationen der Eingliederung und der Ausgliederung unterworfen, einer von den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsträgern in unseren Ländern streng festgelegten Polarisierung, die aber von den Menschen, die sie ertragen müssen, sehr subjektiv wahrgenommen wird. Seitdem der Mindesteinstiegslohn in Frankreich eingeführt und eine Methode für die Staffelung dieser Polarität in einer 10-Punkte-Skala vorgeschlagen wurde, erleben wir immer wieder, dass Vollzeitbeschäftigte mit unbefristeten Arbeitsverträgen aus dem Arbeitsleben ausscheiden, weil sie zeigen möchten, dass sie mit ihrer derzeitigen Arbeit nur sehr wenig von ihrem Potenzial nutzen können, und umgekehrt gibt es immer wieder Langzeitarbeitslose und vorübergehend Arbeitsunfähige (infolge von Arbeitsunfällen, Mutterschaft oder einer neuen Ausbildung), die ihre Positionierung in der Nähe des Eingliederungspols öffentlich mit der Behauptung rechtfertigen, ihr Ausscheiden sei nur eine Etappe in ihrer Laufbahn.

Dieser Wandel von *der* Laufbahn zu *einer* Laufbahn führt zunächst zu einem Bruch mit der früheren Sicht. Die Laufbahn ist stärker interaktiv und weniger entwicklungsorientiert und lässt folglich das zu Tage treten, was wir als „Gelegenheiten“ bezeichnet haben, die sich im Laufe des Erwerbs- und Arbeitslebens geordnet oder ungeordnet und manchmal auch mehrmals bieten können. Alle diese Gelegenheiten im Zusammenhang mit der Laufbahn beruhen auf der Dynamik zwischen Individuum, Ausbildung und Arbeit, die sich über das gesamte Feld der Berufung erstreckt und in einem gleichschenkeligen Dreieck dargestellt werden kann (Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Dynamik zwischen Individuum-Ausbildung-Arbeit als spezifisches Arbeitsfeld der schulischen und beruflichen Orientierung und Beratung



Es gibt insgesamt sechs „Typen von Gelegenheiten“, die alle Bewegungen auf diesem Dreieck abdecken und natürlich darauf achten, dass das Spannungsdreieck des Individuums konstant gehalten wird:

- (a) Eine Entscheidung treffen, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden ist.
- (b) Eine Entscheidung umsetzen, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden ist.
- (c) Eine Entscheidung beibehalten, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden ist.
- (d) Eine Entscheidung überdenken, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden ist.
- (e) Eine neue Entscheidung treffen, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden ist.
- (f) Die Entscheidungen rückgängig machen, die mit der Dynamik Individuum-Ausbildung-Arbeit verbunden sind.

Zweitens erhält die schulische und berufliche Orientierung und Beratung hierdurch, insbesondere als wissenschaftliches und praktisches, persönliches und berufliches Forschungsgebiet, einen breiteren Sinn, damit bestimmte Aspekte, wie berufliche Eingliederung, kulturelle Anpassungsprozesse am Arbeitsplatz, Laufbahnentwicklung und -management sowie berufliche Krisen und Übergangsphasen berücksichtigt werden können. Angestrebtes Ziel ist hierbei, mit der Orientierung und Beratung alle Risiken des Berufs- und Arbeitslebens durch Maßnahmen abzudecken, die vor, während und nach dem konkreten Auftreten dieser Gefahren greifen (Limoges, 1988, 1999). Unter diesem Gesichtspunkt ist es erstens zwingend, dass die Risikobewertung über eine einfache von Fall zu Fall angestellte Analyse hinausgeht, damit die verschiedenen kurz-, mittel- und langfristigen Lebensphasen berücksichtigt werden können. Wenn Orientierung und Beratung durch den kurzfristigen Ansatz insbesondere ein unmittelbares Bedürfnis der Kundin oder des Kunden decken, wird durch den langfristigen Ansatz das frühere entwicklungsspezifische Verständnis berücksichtigt und aktualisiert. Denn wie man allgemein zugeben muss, ist unter Berücksichtigung aller derzeitigen Veränderungen der Arbeit und des Arbeitsmarktes die Wegstrecke mehr denn je die Reise wert, als ob das Suffix (action) in dem französischen Begriff der *Orientation* immer mehr das Präfix (orient) verdrängen würde! Zweitens wird die Laufbahn in dieser Definition vor allem zu einer nach vorne gerichteten Gangart zur Aktualisierung einer dem Individuum eigenen Abfolge spezifischer Auswirkungen am Arbeitsplatz im Hinblick auf Einkommen, Status, Zeit- und Raummanagement, zwischenmenschliche Beziehungen, Selbstverwirklichung, Schlüsselrolle und Sinn des Lebens. In unseren Gesellschaften können diese sieben Auswirkungen, natürlich mit allen geopolitischen und soziokulturellen Unterschieden, tatsächlich nur durch Arbeit konstant und gleichzeitig gewährleistet werden, und im Gegensatz zu einem sehr weit verbreiteten Volksglauben geht aus zahlreichen Untersuchungen der jüngsten Zeit (Desmarais, 1990, Fournier u.a., 1995 und Bujold u.a., 1996) klar hervor, dass auch die Jugendlichen von

heute diese Überzeugung im Wesentlichen teilen. Drittens müssen Orientierung und Beratung und in noch engerem Sinne die Eingliederung und das Laufbahnmanagement eben wegen dieser Auswirkung der beruflichen Laufbahn eine eigene systematische Antwort auf alle grundlegenden Bedürfnisse eines Individuums bieten, auf das Bedürfnis zu sein, zu lieben, zu haben und zu können und dies auf der Grundlage von mehr oder weniger in Zeit und Raum formalisierten Unterprojekten, die sich aus diesen Bedürfnissen ergeben (Goguelin und Krau, 1982, Boutinet, 1996, Limoges und Lahaie, 1998). Durch diese Bedürfnisse und Unterprojekte erhalten Orientierung und Beratung zusätzlich eine klare räumliche Dimension, die mit der bereits berücksichtigten zeitlichen Dimension interagiert. Gemäß dem Titel meines Vortrags müssen Orientierung und Beratung entschieden auf einem Lebens-Berufsprojekt aufbauen, was wiederum konkret bedeuten kann, dass das Berufsprojekt anderen Lebensprojekten untergeordnet sein kann. Welch langer Weg wird hier in extrem kurzer Zeit zurückgelegt! So konnten zu Beginn der 80er Jahre die verschiedenen Untersuchungen von Fahmy und Veillette (1982) über die Situation der Frau und ihre Karriere in dem lapidaren Satz zusammengefasst werden, dass man sich zwischen einem Berufsprojekt und einem Lebensprojekt entscheiden müsse. Zur selben Zeit, aber diesmal im Zusammenhang mit einer Studie über Ehepaare und ihr erstes Kind, schlossen ihre Kollegen Spain und Bédard (1983) ihren Bericht mit ähnlichen Worten, als sie von Berufsprojekt und Lebensprojekt sprachen. Die Konjunktion „und“ weist auf eine mögliche Gleichstellung hin und wurde gegen das unvereinbare „oder“ ausgetauscht. Später erschien in Europa das Buch von Goguelin und Krau unter demselben Titel, aber zwischen den beiden Begriffen Lebensprojekt und Berufsprojekt stand nur noch ein Komma. Ein Komma, so die Erklärung im Lexikon, macht eine kurze Lesepause kenntlich! Vom „oder“ über das „und“ zum „Schweigen“. Wenn wir diesen historischen Abriss mit den wichtigsten Meilensteinen fortsetzen, scheint mir vor ein paar Jahren der Augenblick gekommen zu sein, in dem erkannt wurde, dass es die Vorstellung eines Lebens-Berufsprojekts zu fördern gilt und folglich mehr denn je anerkannt werden muss, dass die schulische und berufliche Orientierung und Beratung umfassende Garanten für diese existentiellen Megaprojekte sein müssen (Limoges, 1995).

Drittens und letztens ist eine der sieben Auswirkungen der Arbeit in der Schaffung einer Schlüssel- oder sogar einer Standardrolle zu sehen, die als Stütze und Bezugspunkt für andere existentielle Rollen dient, wie dies so beeindruckend in der Längsschnittstudie von Vaillant (1977) nachgewiesen wurde. Doch die o.g. Arbeiten von Desmarais und Bujold und die Mitteilung von Laura Cassio bestätigen diese Feststellung in gewisser Weise. In unseren Kulturen ist die Arbeit, selbst nach Jahrzehnten des tiefgreifenden Wandels, immer noch die Hauptgrundlage für die Entwicklung einer persönlichen Identität. Daher darf die Arbeit aus keinem Grund und noch viel weniger aus rein sozioökonomischen Erwägungen auf einen schlichten menschlichen „Zeitvertreib“ reduziert werden, auf eine Aktivität unter anderen. Die berufliche Eingliederung bleibt folglich ein vorrangiges persönliches und gesellschaftliches Anliegen!

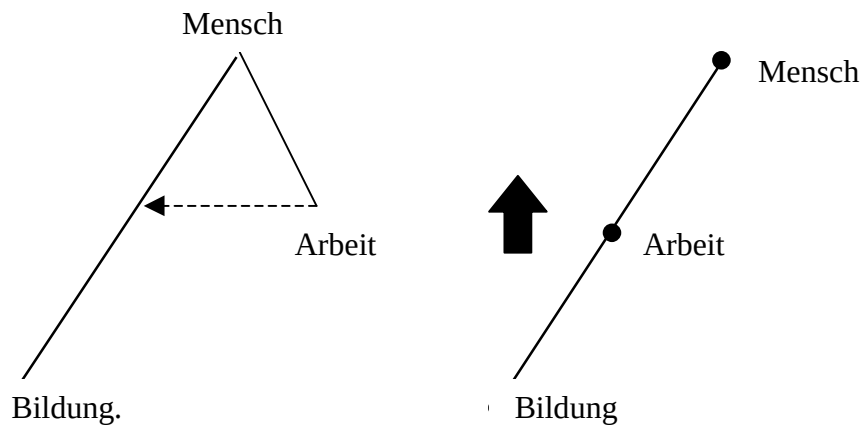
6.2. Zur erfolgreichen Eingliederung müssen bei der Ausbildung drei Leben berücksichtigt werden

Zur Überprüfung, ob die berufliche Eingliederung mit einem Lebens-Berufsprojekt verbunden ist, muss die Ausbildung im Vorfeld der Eingliederung in gewisser Hinsicht drei Leben berücksichtigen, d.h. sie muss gleichzeitig Lebensumfeld und Lebensmittelpunkt sein sowie in ein neues Lebensumfeld führen.

6.2.1. Ein Lebensumfeld

Zunächst muss die Schule oder das Ausbildungszentrum, d.h. der Aspekt der Ausbildung im Spannungsdreieck zwischen Individuum, Ausbildung und Arbeit, im Lebensmittelpunkt stehen. Dies ist möglich, wenn das Ausbildungsprojekt kohärent und aus sich heraus für den oder die Auszubildende motivierend ist. Im Gegensatz zur gängigen Praxis muss hierzu bereits zu Beginn der qualifizierenden Ausbildung und während ihrer gesamten Dauer eine Berufsbilanz erstellt werden, so ähnlich, wie dies in der neuen Orientierungsschule in Québec angestrebt wird. Wenn die Schule oder Ausbildungsstätte zu einem Lebensumfeld wird, erfüllt sie eine kurzfristige Sinnsuche, und werden zu ihrer Beurteilung die Kriterien Erfolg und schulischer Rückhalt herangezogen, kommt ein derartiges Lebensumfeld insbesondere den Mädchen zugute (Bouchard et al. 1997). Beschränkt sich die Schule oder das Ausbildungszentrum jedoch nur darauf, ein Lebensumfeld zu sein, läuft man früher oder später Gefahr, in eine abstrakte akademische Sackgasse zu geraten (Limoges, 1992). Wie auf Abbildung 2 zu sehen ist, führte dies unter allen praktischen Gesichtspunkten dazu, die Ausbildung, besonders in der Gestalt der Schule oder des Ausbildungszentrums, erneut als Selbstzweck zu bezeichnen, und schlimmer noch davon auszugehen, dass die Arbeit der Ausbildung vollkommen untergeordnet ist, wie dies oftmals bei den Ausbildungspraktika festzustellen ist. Diese Option führt in eine Sackgasse, weil sie die tatsächlichen Umstände und die auf dem Arbeitsmarkt verbreitete Kultur nicht genügend berücksichtigt und den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben stark behindert. Sie führt auch in eine Sackgasse, weil sie die Schule oder das Ausbildungszentrum in ein intellektuelles, wirklichkeitsfremdes Ghetto verwandeln würde, das den weisen Frauen von Molière würdig wäre, die alles wussten, zu allem ihre Meinung kundtaten, aber deren gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Einfluss gleich null war! Wenn ich in diese Richtung weiterdenke, scheint es mir aufschlussreich, dass im Québec die höchste Schulabbrecherquote, die sich zum größten Teil aus Jungen zusammensetzte, in eine Zeit fiel, in welcher der Werbeslogan des Bildungsministers wie folgt lautete: Schule, ein Lebensumfeld!

Abbildung 2: Die akademische Sackgasse

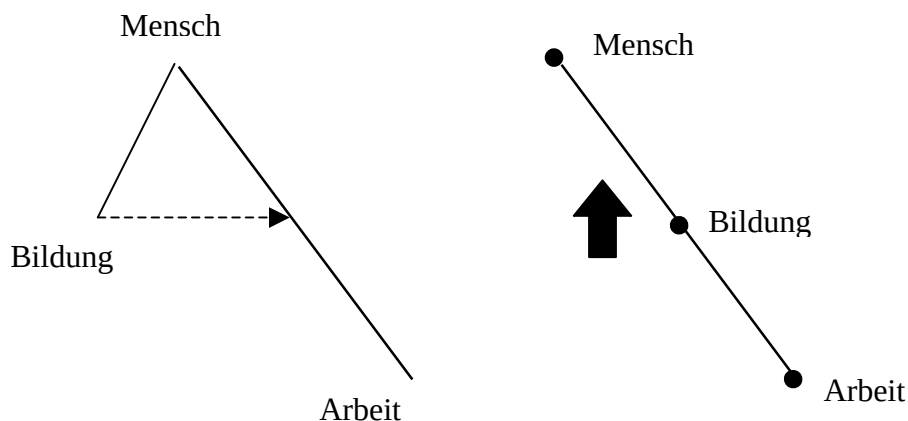


6.2.2. Im Lebensmittelpunkt

Zur Verwirklichung dieser Idealvorstellung von beruflicher Eingliederung muss die Schule oder das Ausbildungszentrum außerdem im Lebensmittelpunkt stehen, und die Überlegungen von Jean-François Germe scheinen mir in diese Richtung zu gehen. Die Schule oder das Ausbildungszentrum muss tatsächlich strategisch im Mittelpunkt des Lebens stehen, besonders des gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens, d.h. im Leben als Gesamtgebilde, das verschiedene berufliche Tätigkeiten hervorbringt und verwaltet. Dies ist das erstrangige Ziel der Orientierungsschule! Mit anderen Worten muss die Zeit der Ausbildung bei den Auszubildenden ein Bewusstsein für die tatsächlichen Gegebenheiten in der Arbeitswelt schaffen. Dies wird durch eine Aktivierung ihrer Interaktion mit der Arbeitswelt möglich, damit sie mittelfristig einen Berufslaufbahnplan und kurzfristig einen Eingliederungsplan in den Beruf entwickeln. Die Zeit der Ausbildung muss die Gelegenheit bieten, sich mit der Arbeitswelt, die so ganz anders ist als die Schule, vertraut zu machen. Dieses zweite Leben oder diese zweite Option für die Schule oder das Ausbildungszentrum hat großen Einfluss auf die mittelfristige Ebene, der besonders von den Jungen gesucht wird. Alle Studien über frühzeitig auftretende Probleme in der Ausbildung und den Schulabbruch, zwei Geißeln, die wieder, zumindest bei uns, überwiegend Jungen heimsuchen (Bouchard et al. 1997), zeigen, dass fehlende akademische oder berufliche Projekte die Hauptursache dieser Probleme sind. Würde man sich allein für diese zweite Option entscheiden, setzte man nur auf den Aspekt der Arbeit. Sehr schnell gelangte man dann in eine zweite nur auf die Karriere ausgerichtete Sackgasse, in der die Ausbildung, insbesondere die Schule oder das Ausbildungszentrum, darauf beschränkt würde, als armseliges Vorzimmer zum Arbeitsmarkt zu fungieren, armselig deshalb, weil es wahrscheinlich nur die negativen Aspekte dieser anderen Welt zeigen würde! Paradoxerweise hat sich diese zweite Option heute weitgehend durchgesetzt,

insbesondere unter den Anhängern der gemeinhin als Neoliberalismus bezeichneten Denkrichtung. Es wurde jedoch mehrmals nachgewiesen, und dies ist auf der Abbildung 3 gut zusammengefasst, dass ein Mensch, der auf ein Rädchen im Produktionsprozess reduziert wurde, geistig verarmt, weil ihm die Kraft zur Selbstmotivation genommen wurde. Mit einem dreiteiligen Hirn ausgestattet können die Menschen nicht dazu gebracht werden, sich wie Bienen oder Ameisen zu verhalten, auch wenn diese Tiere eine ihnen gestellte Aufgabe wirksamer und produktiver erfüllen (Limoges, 1992).

Abbildung 3: Die Sackgasse eines überzogenen Karrierestrebens



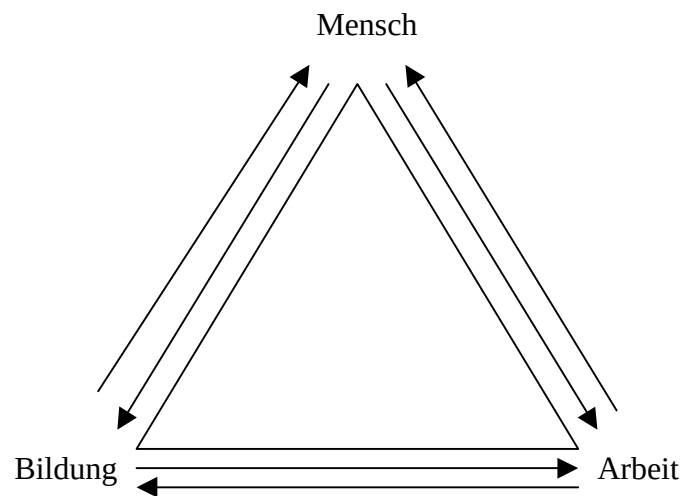
6.2.3. Ein anderes Lebensumfeld

Letztendlich kann ein derartiges Eingliederungsziel nicht erreicht werden, wenn die Schule oder das Ausbildungszentrum nicht auch in ein anderes Lebensumfeld führt, eine Art Zwischenraum, der auf der Oberfläche dieses Spannungsdreiecks dargestellt wird, ein Zwischenraum, in dem man sich von einem Winkel zum anderen bewegen kann, sei es zum Zwecke der Vorbereitung oder um Abstand zu gewinnen, sei es um eine Lücke zu schließen oder eine übermäßige Anstrengung zurückzuschrauben, aber insbesondere, um sich einen anderen Blickwinkel, Alternativen oder Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen, kurz, um sich neu zu orientieren. Hierzu muss die Schule oder das Ausbildungszentrum die Beziehungen zwischen den Generationen optimal gestalten. Dies gilt unter anderem auch für die Beziehungen zwischen den Auszubildenden einerseits und der Verwaltung und dem Lehrkörper andererseits. In diesem Zwischenraum bilden sich die Rollen des Individuums mit der oben genannten Rolle des heutigen oder künftigen Arbeitnehmers als Typus heraus.

Wie aus Abbildung 4 ersichtlich, vermeidet die Schule oder Ausbildungsstätte, die Anreize für diese drei Leben schafft, oder das, was ich als Laufbahnoption bezeichnet habe, die o.g. Sackgassen, unter anderem durch einen ganzheitlichen und generationenübergreifenden Ansatz, weil eine der Gruppen die Lücken der anderen schließt und umgekehrt. Durch

Förderung und Nachweis der Machbarkeit von Schule als Lebensumfeld kommt man dem grundlegenden Bedürfnis der Mädchen nach Zugehörigkeit entgegen, und den Jungen wird geholfen, nicht in die Sackgasse zu geraten, in der die Schule als ausschließlicher Lebensmittelpunkt betrachtet wird. Im Kontakt mit den Älteren können die Mädchen im Gegenteil erfahren, dass Schule nicht alles ist, dass es weitere Lebensumfelder gibt usw. Durch Förderung der drei Lebensumfelder erhöht die Schule oder Ausbildungsstätte deutlich die Chancen einer auf einem Lebens-Berufsprojekt aufbauenden Eingliederung.

Abbildung 4: Die Laufbahnoption



Literatur

Bouchard, P. et al. *De l'amour de l'école*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1997.

Boutinet, J.-P. *Psychologie de la conduite de projet*. Paris: PUF, 1996.

Bujold, C.; et al. L'importance du rôle travail par rapport à d'autres rôles de la vie. *Revue canadienne de counseling*, 1996, Nr. 30, S. 71-85.

Desmarais, D. *Trajectoires professionnelles et expérience de chômage*. Montreal: Fakultät für Anthropologie, Universität Montreal (unveröffentlichte Dissertation), 1990.

Fahmy, P.; Veillette, D. Les femmes et le monde du travail rémunéré. In *Collectif Laure-Gaudreault, femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1982, S. 247-293.

Fournier, G.; et al. Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 1995, Nr. 20, S. 109-128.

Goguelin, P.; Krau, E. *Projet professionnel, projet de vie*. Paris: PUF, 1983.

Limoges, Jacques. À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue carriérologie*, 1999, Nr. 7, S. 195-218.

Limoges, Jacques. L'insertion professionnelle, un processus permanent et continu. In Dupont, P. *Éducation et travail*. Sherbrooke: CRET, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Sherbrooke, 1992.

Limoges, Jacques. *L'orientation et les groupes*. St-Laurent: Fides, 1988.

Limoges, Jacques. Projet professionnel de vie, emplois connexes et compromis nobles. *Revue carriérologie*, 1995, Nr. 5, S. 77-78.

Limoges, Jacques; Lahaie, R. *OPTRA: programme-cadre d'insertion professionnelle*. Sainte-Foy: Éditions Septembre, 1998.

Spain, A.; et al. L'orientation des femmes choix de carrière ou choix de vie. *L'orientation professionnelle*, 1983, Nr. 19, S. 20-31.

Super, D. Les théories du choix vocationnel: leur évolution, leur condition courante et leur utilité. In Laflamme, C.; Petit, A. *L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation*. Sherbrooke: Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Sherbrooke, 1973, S. 44-64.

Super, D. *The psychology of careers*. New-York: Harper & Row, 1957.

Vaillant, R. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown & Co, 1977.

7. Erweiterung der Berufsbildung um soziale Aspekte: dem Menschen bei der Überwindung seiner Angst vor Willensfreiheit und Autonomie helfen

Charalambos Michailidis

In der heutigen Zeit sind Weltwirtschaft, Gesellschaft und Politik einem tiefgreifenden, ständigen Wandel unterworfen. Vor dem Hintergrund, dass das einzige Sichere heutzutage die Unsicherheit ist, verändern sich auch die Unternehmen, da sie ebenso diesem ständigen Wandel unterliegen. Die Neufestlegung der Strategien, Anpassung der Organisationsstrukturen, Stärkung der Kreativität, Verwirklichung innovativer Ideen und Diversifizierung der Produkte und Leistungen sind nur einige der dringenden Aufgaben, die von den Unternehmen bewältigt werden müssen.

Obwohl immer mehr Unternehmen Modernisierung und die damit verbundenen Umstrukturierungen als Realität anerkennen, haben sie nicht immer eine klare Vorstellung von den tatsächlichen Ursachen der Modernisierungsnotwendigkeit und sind folglich nicht in der Lage, die Art, die Tragweite und den Umfang der erforderlichen Veränderungen eindeutig festzustellen. Daher soll zunächst ein kurzer historischer Abriss über die verschiedenen Formen des Unternehmensmanagements gegeben werden, damit wir ein besseres Verständnis der Art und Philosophie der Veränderungen unserer Zeit sowie der Rolle entwickeln können, die nicht nur die berufliche Bildung, sondern auch Erziehung und Bildung im Allgemeinen spielen sollten, um den Sozialpartnern zu helfen, diesen Wandel mit wirksameren Maßnahmen in den Griff zu bekommen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand eine für die damalige Zeit neue Form des Organisationsmanagements: das „wissenschaftliche Management“. Die Vorstellung, dass eine Vielzahl von Individuen an einem Ort mit Methode, Disziplin und Leistungswillen arbeitet, um komplexe, gleichartige Produkte herzustellen, hatte sich in der Praxis durchgesetzt. Die Arbeit war vollkommen spezialisiert, standardisiert und hierarchisch strukturiert und wurde von Anfang an von „Spezialisten“ sowie ausgewählten, „wissenschaftlich“ ausgebildeten Arbeitnehmern erfasst und untersucht. Sie waren motiviert, weil sie als Anreiz eine höhere, nach Leistung berechnete Bezahlung erhielten, und gehorchten denen, die sich auskannten, d.h. ihren Vorgesetzten, ohne lange zu diskutieren. Da die Arbeit dann von Führungskräften nach „wissenschaftlicher“ Konzeption und Planung organisiert wurde, sollten die „restlichen“ Arbeitnehmer folglich nur noch fügsame Erfüllungsgehilfen von Anweisungen sein.

So hat uns das „wissenschaftliche“ Management unter anderem die Überzeugung hinterlassen, dass Führungskräfte zum Denken, Planen und Überwachen da sind, während die anderen Arbeitskräfte lediglich Anweisungen zu befolgen haben. Dies ist im Übrigen einer der

Hauptgründe, die zur Erklärung der hierarchisch gegliederten Unternehmensorganisation angeführt werden. Von einem Menschen, der eine Arbeitsgruppe leitet oder für eine Abteilung verantwortlich ist, wird stillschweigend angenommen, dass er über mehr Kenntnisse und einen besseren Sachverstand, der ihn zu Überwachungsaufgaben befähigt, ein höheres Bildungsniveau (die berühmten Qualifikationen!) und mehr Erfahrung verfügt als seine Untergebenen. Folglich, so die herrschende Auffassung, kann dieser Mensch das von ihm verwaltete System überwachen, ihm eine angemessene Orientierung geben und es an neue Gegebenheiten anpassen.

Heutzutage sind die Wissenshorizonte jedoch extrem breit, durch die Informationstechnologien praktisch grenzenlos. Das moderne Unternehmen „lernt“, indem es Informationen sammelt, verbreitet, verarbeitet, interpretiert und dabei die Informationen nutzt und speichert, die es braucht, um so schnell wie möglich den Anforderungen seines Umfelds zu entsprechen. In den Unternehmen ist das Wissen frei zugänglich und wird daher zwangsläufig verbreitet. Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung, nach der von den Führungskräften angenommen wird, dass sie über dieses Wissen quasi „von Amts wegen“ verfügen, ist es heute nicht mehr ausschließlich in ihren Köpfen konzentriert.

Das Wissen wird vielmehr am gesamten Arbeitsort verbreitet, jeder Arbeitnehmer ist eine potenzielle Quelle für Innovationen und Initiativen. Das moderne Unternehmen ist ein System, in dem Wissen verbreitet wird, doch niemand ist alleiniger „Inhaber“ des Wissens, und zur Ausbeutung des Wissens müssen verschiedene Individuen zusammenarbeiten. Dies ähnelt ein bisschen der Synergie zwischen verschiedenen in einem Netzwerk verbundenen Computern. Die Willensfreiheit, die das traditionelle „wissenschaftliche“ Management so nachdrücklich auszumerzen suchte, ist allgegenwärtig, umso mehr noch, wenn sie durch Abwesenheit glänzt.

Die modernen Managementgurus begreifen das Unternehmen als „spontanes System“, d.h. als eine Organisation, die aus sich heraus, ohne Anweisungen von oben, innovative Antworten und neue Anreize entwickelt. Im Gegensatz zum traditionellen Konzept des „wissenschaftlichen“ Managements werden die Arbeitsprozesse insgesamt im Unternehmen nicht von Anfang an geplant, sondern entwickeln sich im Laufe eines wechselseitigen Aktionsprozesses zwischen Regeln, die an allen Arbeitsorten unvermeidlich sind, und Willensfreiheit, auf der die Arbeitnehmer zur Lösung besonderer Probleme bestehen. Selbstorganisation ist heute an allen Arbeitsorten unvermeidlich. Ein nach ständiger Verbesserung strebendes Unternehmen kommt nicht umhin, auf die Willensfreiheit und Selbstorganisation seiner Beschäftigten zu setzen. Die Fähigkeit zur Mobilisierung und Nutzung der Kenntnisse aller Humanressourcen wird für Unternehmen im 21. Jahrhundert der ausschlaggebende Wettbewerbsvorteil sein.

Damit kommen wir zu einem der wichtigsten Konzepte des modernen Managements, das sich in den letzten Jahren entwickelt hat: zur Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Mit einer Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit kann das Unternehmen seine Leistung durch bessere Dezentralisierung der Fähigkeiten und Verteilung der Zuständigkeiten verbessern. Hierbei geht es um eine Managementmethode, mit der die Beschäftigten ermutigt

werden, Entscheidungen zu treffen und mehr Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen. Dabei erhalten sie weniger Anweisungen von oben und werden auch weniger überwacht. In einem ständigen Verbesserungsprozess geht es nicht darum, die Arbeitnehmer dazu zu bringen, sich immer ehrgeizigere Ziele zu setzen und zu verwirklichen, sondern darum, sie zu unterstützen, damit sie ihre Anstrengungen selbständig und unabhängig gestalten, um durch Nutzung ihrer vermehrten Befugnisse und Beteiligung an der Schaffung von Wissen und Visionen ständig besser zu werden.

Man ist sich einig, dass die Schaffung einer Kultur, in der die Menschen selbständig und unabhängig handeln können, für die Beschäftigten, die Führungskräfte und das Unternehmen gleichermaßen vorteilhaft ist. In einer Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit können die Arbeitnehmer ihre Kenntnisse, Erfahrung und persönliche Motivation zur Verbesserung der Ergebnisse des Unternehmens nutzen. Die Beschäftigten werden zu Mitgliedern einer Gruppe, die Ergebnisse erzielen soll, die dem Unternehmen einen mittelbaren oder unmittelbaren Vorteil bieten. Bei ihrer Arbeit entwickeln sie ein Gefühl für ihren Eigenbeitrag, Begeisterung und Stolz. Die Führungskräfte werden zu Gruppenleitern, die alle Gruppenmitglieder zur Partizipation ermutigen. Sie entdecken, dass es sehr viel einfacher ist, mit einer von Selbständigkeit und Unabhängigkeit geprägten Kultur Ergebnisse zu erzielen, als mit hierarchischen Strukturen. So erleben sie ein neues Gefühl des Stolzes über ihre selbständigen und unabhängigen Gruppen, die sehr viel bessere Leistungen erbringen, als man es für möglich hielt.

Wer kann die Endergebnisse der Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit in Zweifel ziehen? Man frage die Leitung eines Unternehmens, ob sie verantwortungsvolle Arbeitnehmer will, die sich für das Unternehmen interessieren, als wäre es ihr eigenes, und sich für seinen Erfolg einsetzen! Die Antwort lautet natürlich ja. Man frage die Arbeitnehmer, ob sie geachtet werden, sich für ihre Arbeit interessieren und ein Gefühl von Stolz verspüren wollen! Die Antwort lautet natürlich ja. Unternehmensleitung und Beschäftigte möchten tatsächlich dasselbe! Warum ist es dann so schwierig, eine Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu schaffen?

Die Schwierigkeit, auf die man gemeinhin stößt, liegt darin, dass es sehr viel einfacher ist, von einer Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu sprechen, als Bedingungen zu schaffen, in denen sich eine solche Kultur erfolgreich entfalten kann. Der Übergang von einer hierarchischen Ordnung zu einer Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit ist nicht einfach. Absichtserklärungen, Lippenbekenntnisse und vorübergehende Anstrengungen sind nicht ausreichend. Es ist nicht einfach, auf Annahmen, Einstellungen und Systeme (politische Maßnahmen und Verfahren) zu verzichten, die in einer Kultur der Hierarchie zufriedenstellend funktioniert haben, und sie gegen Annahmen, Einstellungen und Systeme zur Förderung von Selbständigkeit und Unabhängigkeit einzutauschen. Es ist nicht einfach, eine Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu schaffen. Dazu bedarf es der inneren Kraft, sich auch gegen widrige Umstände durchzusetzen, und der Fähigkeit, das fragile Gleichgewicht zwischen Verantwortung und Freiheit aufrechtzuerhalten.

Mit der Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit werden die Kräfte des Menschen freigesetzt. Sie ist mit der Beteiligung der Arbeitnehmer am Funktionieren des Unternehmens verbunden, mit dem Gefühl, seiner Arbeit nicht entfremdet zu sein, mit Verantwortung, Stolz und Eigentümerinteressen dem Unternehmen gegenüber. Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit ist ein entscheidender Faktor für Unternehmen, die im heutigen wirtschaftlichen Umfeld wettbewerbsfähig sein möchten. In diesem neuen Umfeld kann ein Unternehmen nur Erfolg haben, wenn seine Beschäftigten wirklich das Gefühl haben, dass sie Eigentümer ihrer Arbeit sind und eine wichtige Rolle spielen. Dieser Standpunkt wird weltweit von vielen erfolgreichen und anerkannten Unternehmen geteilt.

Der Fehler liegt nicht im Konzept der Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit im eigentlichen Sinne, sondern darin, dass wir nicht wissen, wie wir von dem traditionellen Denken in hierarchischen Strukturen zu einer von Selbständigkeit und Unabhängigkeit geprägten Mentalität gelangen können. Die Unternehmen, die von Selbständigkeit und Unabhängigkeit reden, sind zahlreicher als die Betriebe, die dies tatsächlich verwirklicht haben. Viele Führungskräfte sind der Auffassung, dass sich die Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit „von selbst bildet“, wenn sie nur von ihnen selbst und den Arbeitnehmern gewünscht wird. Diese Veränderung der Mentalität ist entscheidend und verlangt danach, die alten Gewohnheiten zugunsten neuer aufzugeben. Daher ist es so wichtig, die tatsächliche Bedeutung der Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu begreifen, ihre wesentlichen Entwicklungsstufen zu kennen, echte Anstrengungen zu unternehmen und diese hartnäckig weiterzuverfolgen.

Der Hauptgrund, weshalb die Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit nicht so einfach ist, liegt in der verbreiteten Auffassung der Führungskräfte, dass man den Mitgliedern der Gruppe nur die Befugnis geben müsse, Entscheidungen zu treffen oder eine Veränderung der Einstellung anzuordnen. Damit meinen sie, den Arbeitnehmern freie Hand zu geben. Gleichzeitig stellen sie oftmals fest, dass die Beschäftigten nur zögernd Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen. Die Gruppenmitglieder möchten ihrerseits den Entscheidungsprozess überwachen und ein Mitspracherecht haben. Sie meinen jedoch, dass ihre Vorgesetzten sie bei der Übernahme von Verantwortung behindern. Es liegt auf der Hand, dass die Beschäftigten nicht automatisch auf die Herausforderung der Selbständigkeit und Unabhängigkeit vorbereitet sind. Sie meinen oft, selbständig und unabhängig werden zu wollen, bis sie begreifen, was das unter dem Gesichtspunkt der Veränderungen, die sie als Mitglieder der Gruppe selbst durchführen müssen, tatsächlich bedeutet. Der Grund für diese Schwierigkeiten liegt in der notwendigen tiefgreifenden Veränderung im Denken der Vorgesetzten und der Gruppenmitglieder. Die Erziehung zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit stellt viele der grundlegendsten Überzeugungen in Frage, die von den Vorgesetzten und Gruppenmitgliedern bisher für unabänderlich gehalten wurden. Die Denkmuster, die in der Vergangenheit zum Erfolg des Einzelnen und des Unternehmens führten, haben in einer Kultur der Selbständigkeit und Unabhängigkeit möglicherweise ausgedient. Einstellungen, Verhaltensweisen, Verfahren und Beziehungen müssen verändert werden, damit das Unternehmen, seine Beschäftigten und die Führungskräfte zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit gelangen können.

Hier liegt eines der grundlegendsten Probleme, das gleichzeitig auch eine Herausforderung für die neue Rolle bedeutet, welche die Berufsbildung spielen sollte, um Arbeitnehmer und Unternehmen zu Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu erziehen.

Fasst ein Arbeitnehmer den Entschluss, sich von seinen „ursprünglichen Bindungen“ zu seinem traditionellen unternehmerischen Umfeld zu lösen, in dem er lediglich ein passiver Erfüllungsgehilfe von Aufgaben und Anweisungen war, tritt er in einen Individualisierungsprozess ein, der ihn vor eine neue Aufgabe stellt: er muss sich orientieren, mit einem neuen und unsicheren Umfeld vertraut machen und sich anstrengen, um Willensfreiheit und Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln. Um zu verstehen, wie sich das Unternehmen weiter entwickeln kann, muss der zunehmende Individualisierungsprozess untersucht werden, der zwei Aspekte aufweist⁽⁵⁶⁾:

- (a) einerseits wird der Mensch unter emotionalen und intellektuellen Gesichtspunkten immer selbständiger und unabhängiger und entwickelt seine Willensfreiheit;
- (b) andererseits empfindet er ein immer stärkeres Gefühl von Einsamkeit und Isolation.

Läuft der Individualisierungsprozess noch automatisch ab, wird die Selbstbestätigung jedoch von zahlreichen negativen individuellen und gesellschaftlichen Faktoren behindert. Der getrennte Verlauf dieser beiden Entwicklungen führt zu einem unerträglichen Gefühl von Isolation und Schwäche, das seinerseits psychische Fluchtmechanismen auslöst.

Die ursprünglichen Bindungen bieten Sicherheit und eine fundamentale Verbundenheit mit dem äußeren Umfeld. Je mehr das Individuum aus seiner traditionellen Welt ausbricht, um so stärker wird das Gefühl von Einsamkeit und Isolation. Dieser Bruch mit einer im Hinblick auf das Leben des Menschen so fest gefügten, allmächtigen Welt wird häufig als bedrohlich und gefährlich empfunden und löst ein Gefühl von Schwäche und Angst aus. Solange das Individuum integraler Bestandteil dieser Welt war und die Chancen und Verantwortung individueller Maßnahmen nicht kannte, brauchte es keine Angst zu haben. Doch sobald sich der Mensch individualisiert, fühlt er sich allein, dieser Welt mit ihren Gefahren und unbeherrschbaren Ereignissen ausgeliefert. Diese immer stärkere Trennung führt zu Isolation, die ein Gefühl von Verlassenheit und tiefer Unsicherheit auslöst.

Der Mensch sucht folglich nach einem Ausweg, er gibt nach, verzichtet auf Handlungsfreiheit und versucht, die Einsamkeit zu überwinden, indem er den Graben, der sich zwischen seinem Ich und der Welt gebildet hat, zu schließen sucht. Er flieht vor einer unhaltbaren Situation, die sein Leben unerträglich machen würde, so sie fortbestehen sollte. Damit gibt er seine Individualität und sein ganzheitliches Ich vollkommen auf. Das ist keine Lösung, die zu Produktivität, Kreativität und Willensfreiheit führt, sondern eine Reaktion auf einen unhaltbaren Angstzustand, die ein aktives Leben durch Vermeidung von Panik ermöglicht. Damit wird das schwerwiegendste Problem jedoch nicht gelöst, es entsteht vielmehr eine Art

⁽⁵⁶⁾ Erich Fromm. *La peur de la liberté* [Originaltitel: *Escape from freedom*. 1941]. Französische Übersetzung 1963. Paris: Hrsg. Buchet-Chastel.

beruflicher Verantwortungslosigkeit, die lediglich automatische, von oben angeordnete Aktionen möglich macht.

So ist festzustellen, dass das Ich dazu neigt, auf seine Unabhängigkeit zu verzichten und sich mit jemandem oder etwas anderem von außen zusammenzuschließen, um fehlende Kraft zurückzugewinnen. Anders gesagt beginnt hier die Kette neuer „sekundärer Bindungen“, die an die Stelle der abgebrochenen „ursprünglichen Bindungen“ treten. Die häufigsten Symptome dieses Unterwerfungstrends sind Minderwertigkeitskomplexe und das Gefühl von Schwäche und Bedeutungslosigkeit. Arbeitnehmer neigen dazu, sich selbst zu unterschätzen und so zu erscheinen, als seien sie schwach und hätten die Dinge nicht im Griff. Menschen mit diesen Merkmalen zeigen eine starke Abhängigkeit von äußeren Kräften, von anderen Arbeitnehmern, von Verwaltungseinrichtungen und bürokratischen Verfahren. Sie suchen nach einem Alibi, um sich von diesem unerträglichen Gefühl der persönlichen Verantwortung zu befreien. Sie finden sich damit ab, nicht das zu tun, was sie tun möchten, sondern sich den tatsächlichen oder angenommenen Anweisungen dieser fremden Kräfte zu beugen. Sie sind unfähig, ein Gefühl von „wollen“, „können“ oder „sein“ zu entwickeln. Sie empfinden das Leben als überwältigende Kraft, die sie weder in den Griff bekommen noch kontrollieren können.

Der Verlust des Ichs verstärkt das Unterwerfungsbedürfnis, sobald er den Menschen an seiner Identität tief zweifeln lässt. Identitätsverlust führt zu dem dringenden Bedürfnis, Konzessionen zu machen. Das heißt, dass das Individuum nur Selbstsicherheit empfinden kann, wenn es im Einklang mit den Erwartungen von anderen lebt. Wenn sein Leben diesem Bild nicht entspricht, läuft es nicht nur Gefahr, abgelehnt und immer isolierter zu werden, sondern auch seine persönliche Identität zu verlieren und damit seine psychische Gesundheit aufs Spiel zu setzen. Indem ein Individuum auf die Erwartungen Dritter eingeht und sich so verhält, wie es den anderen „passt“, besänftigt es seine Identitätszweifel und gelangt zu einer gewissen Sicherheit. Selbstillusionen sind nützliche Krücken für diejenigen, die alleine nicht vorankommen. Der Preis ist allerdings hoch und zerstört jede Chance auf Kreativität und Willensfreiheit.

Hervorzuheben ist, dass sich dieses Gefühl im Unterbewusstsein abspielt. Oftmals wird es von einem kompensierenden Selbstwertgefühl und Perfektion überlagert, weil diese masochistischen Neigungen unter besonderen Voraussetzungen zu bestimmten Ergebnissen führen können. Findet das Individuum unternehmerische Modelle, die seinen masochistischen Neigungen entgegenkommen – und die findet es sicher –, gewinnt es Sicherheit und Selbstwertgefühl und lässt sich von einem Gefühl der Perfektion und des Erfolgs durchdringen. Wenn man die unbewussten Verhaltensweisen eines Arbeitnehmers diesen Typs umfassend untersucht, stellt man fest, dass es ihm zwar gelungen ist, seine zahlreichen Ängste zu überwinden, jedoch nicht den tiefer liegenden Konflikt und die unausgesprochene Verzweiflung. Das Individuum kann bewusst ein Gefühl von Sicherheit und „Zugehörigkeit“ empfinden, doch in Wirklichkeit bleibt es ein kraftloses Wesen, das unter dem Schiffbruch seines Ichs leidet. Trotz seines gespielten Optimismus und Initiativgeistes wird dieser Arbeitnehmer von einem tiefen Gefühl der Schwäche und von Ängsten gequält.

Ist aus dieser Analyse auf einen Zyklus zu schließen, der unweigerlich aus der Freiheit in eine neue Abhängigkeit führt? Wird der Mensch durch die Befreiung von allen ursprünglichen Bindungen zu einem einsamen, isolierten Wesen, das unbedingt nach neuen Bindungen suchen muss? Sind Unabhängigkeit und Selbständigkeit also Synonyme für Isolation und Angst? Oder gibt es einen Zustand positiver Freiheit, in dem der Mensch als unabhängiges Ich existieren kann, das nicht isoliert, sondern in einer Art Osmose mit der Welt lebt und harmonisch in ein Unternehmen eingebunden ist?

Glücklicherweise gibt es einen derartigen Zustand. Der Prozess zunehmender Freiheit mündet nicht zwangsläufig in einen Teufelskreis. Der Mensch kann frei sein, ohne einsam zu sein, er kann mit einem kritischen Geist ausgestattet sein, ohne von Zweifeln überwältigt zu werden, er kann unabhängig und doch integraler Bestandteil eines Unternehmens sein. Diese Freiheit kann der Mensch durch Bejahung seines Ichs gewinnen, indem er einfach er selbst ist. Die stärkste Kraft findet der Mensch in der Akzeptanz seiner Persönlichkeit. Doch wie gelangt man zur Bejahung des eigenen Ichs? Dies gelingt nicht nur durch intellektuelle Arbeit, sondern durch die Akzeptanz der gesamten Persönlichkeit, d.h. durch die aktive Formulierung der intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten, über die jeder Mensch verfügt. Diese Fähigkeiten sind nur sichtbar, wenn sie ausgedrückt werden. Anders gesagt liegt die positive Freiheit im spontanen Handeln einer vollendeten Persönlichkeit.

Spontanes Handeln ist keine aufgezwungene Aktivität, das der Mensch aufgrund von Isolation und Machtlosigkeit ausführt. Es ist auch nicht gleichzusetzen mit dem Funktionieren eines Automaten oder der kritiklosen Anerkennung von betrieblichen Regeln und Modellen. Spontanes Handeln ist immer frei und ohne Zwang. Aktivität bedeutet nicht einfach nur „etwas zu tun“, viel wichtiger ist die Qualität der kreativen und verantwortungsbewussten Aktion, die sich gleichzeitig in emotionaler, intellektueller und affektiver Erfahrung offenbart. Daher bleibt das Ich nicht nur unverändert erhalten, sondern es wird gefestigt, weil es mit zunehmender Kreativität immer stärker wird. Die wahre Entwicklung des Ichs ist eine organische Entwicklung, bei der sich der harte Kern der Wesenszüge herausbildet, der die Besonderheit eines jeden einzelnen Menschen ausmacht.

Die Unfähigkeit eines Menschen, spontan zu handeln, seine wahren Empfindungen und Gedanken auszudrücken, sowie das daraus entstehende Bedürfnis, sich und anderen etwas vorzumachen, führen zu Minderwertigkeitskomplexen und Schwächegefühl. Nichts wird als herabwürdigender empfunden, als das Gefühl, nicht man selbst zu sein, und nichts erfüllt uns mit mehr Stolz und Zufriedenheit als die Sicherheit, im Einklang mit sich selbst zu denken, zu empfinden und zu reden.

Durch die Selbstbestätigung des Menschen in seinem spontanen Handeln und die Schaffung einer Beziehung zwischen sich und der Welt überwindet er seine Isolation. Der Mensch und die Welt werden zu Bestandteilen eines geordneten Ganzen, in dem der Mensch den ihm zustehenden Platz einnimmt und damit aufhört, an sich selbst und dem Sinn des Lebens zu zweifeln. Er wird frei von dem fundamentalen Zweifel an sich selbst und an seinem Platz im Leben, er gewinnt an Selbstvertrauen, Stärke und Sicherheit. Diese neue Sicherheit rührt nicht

aus dem Schutz, der dem Menschen von einer äußeren höheren Kraft zuteil wird, es ist vielmehr eine dynamische Sicherheit, eine Sicherheit, die nur durch Freiheit, die keine Illusionen braucht, entstehen kann, weil sie die Bedingungen beseitigt hat, die den Menschen zwang, sich Illusionen zu machen.

Vor diesem Hintergrund muss Bildung dafür sorgen, dass alle Arbeitnehmer, unabhängig von ihrem Alter, angemessen auf das Erwerbsleben vorbereitet werden und eine selbständige und unabhängige Persönlichkeit entwickeln können. Das Bildungssystem muss offen und ehrlich anerkennen, dass jeder Mensch einen eigenen, einzigartigen Charakter hat, es muss ihm helfen, sich gemäß seinem Selbstverständnis, d.h. gemäß seinen Möglichkeiten, Grenzen und Beschränkungen zu entfalten. Die Selbsterkenntnis im Sinne Platons ist einer der grundlegenden Impulse für die dynamische Entwicklung des Menschen und seine Hinführung zum Glück. Daher muss dieser Impuls auch im Bildungs- und Ausbildungssystem den stärksten Stellenwert erhalten.

Leider ist das Konzept der Berufsbildung nach wie vor auf das Erlernen einer besonderen Technik oder eines Berufs ausgerichtet. Statt die Intelligenz in ihrer Gesamtheit zu fördern, ermutigt das Bildungssystem den Menschen, sich an ein bestimmtes Modell anzupassen, und behindert ihn dabei bei der Entwicklung seines Selbstverständnisses. Welchen Wert haben die Kenntnisse eines Arbeitnehmers, wenn er selbst sie gar nicht kennt? Welchen Sinn haben seine fachlichen und beruflichen Fähigkeiten, wenn er sie nicht klar darlegen kann, so dass sie von anderen begriffen werden? Ein derartiges Bildungskonzept führt nur zu Verwirrung am Arbeitsplatz, weil es in jedem Menschen psychologische Hürden entstehen lässt, die ihn von anderen Menschen entfremden.

Was wir heutzutage mit „Bildung“ bezeichnen, besteht lediglich in der Anhäufung von Informationen und Kenntnissen aus Büchern, die sich jeder aneignen kann, der des Lesens mächtig ist. Eine derartige Bildung führt den Menschen dazu, vor seiner Selbstentfaltung zu fliehen, und wie jede Flucht verstärkt auch diese Flucht die Probleme nur umso mehr. Aus falschen zwischenmenschlichen Beziehungen und einem falschen Verhältnis zwischen Arbeit und Leben entstehen Konflikte und Verwirrung. Wenn diese Beziehungen nicht verstanden und verändert werden, führen das einfache Ansammeln von Informationen und die Aneignung von spezifischen Kompetenzen nur dazu, dass die Unternehmen und ihre Beschäftigten aus dem aktuellen weltweiten Veränderungsprozess ausgegrenzt werden.

Bildung darf nicht nur auf eine Schulung des Geistes abzielen. Eine derartige Geistesübung ist zwar wirksam, aber nicht vollständig. Ein einfach nur geschulter Geist kann lediglich Dinge aus der Vergangenheit übernehmen und niemals Neues entdecken. Zweifellos sind Kenntnisse und Spezialisierung unerlässlich, doch wenn man nur ihnen allein Bedeutung beimisst, führt dies in eine Sackgasse. Bildung hat die Aufgabe, ganzheitliche, mit Intelligenz ausgestattete Menschen zu schaffen. Durch den Erwerb von Befähigungsnachweisen verbessert sich zwar die fachliche Eignung, doch ist dies kein Nachweis für Intelligenz. Intelligenz ist nicht nur Wissen, Intelligenz kann man nicht aus Büchern lernen, und sie ist auch etwas anderes als geschickte Selbstverteidigungsmechanismen oder aggressive Behauptungen. Ein ungebildeter

Mensch kann intelligenter sein als ein sehr gebildeter Mensch. Wir haben Prüfungen und Noten zu einem Intelligenzkriterium gemacht und einen „findigen“ Geist entwickelt, der sich mit den vitalen menschlichen Probleme nicht auseinandersetzt.

Das neue Kriterium

In diesem Kontext begannen moderne Unternehmen, sich auf eine neue Dimension der Intelligenz zu besinnen, eine Dimension, die nicht mehr auf kognitive Kompetenzen, Schulwissen, Ausbildungs- oder Fachkenntnisse beschränkt ist. Diese neue Dimension der Intelligenz hat ganz deutlich gezeigt, dass Erfolg im Leben und natürlich in der Arbeitswelt nicht notwendigerweise auf einen hohen IQ und Spezialisierung zurückzuführen ist. Hierfür ist im Wesentlichen ein anderer Aspekt menschlicher Fähigkeiten ausschlaggebend: die „emotionale Intelligenz“⁽⁵⁷⁾

Unter „emotionaler Intelligenz“ wird die Fähigkeit des Menschen zur Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle verstanden, Verantwortungsbewusstsein und das Vermögen, sich in andere hineinzuversetzen und sie zu verstehen, zuhören und beeinflussen, erfolgreich kommunizieren und mit anderen konstruktiv zusammenarbeiten zu können.

In gewissem Maße führt das Konzept der emotionalen Intelligenz zu einem neuen Verständnis der bereits bestehenden Erkenntnisse über den Menschen. Emotionale Intelligenz stellt den beruflichen Erfolg, Konflikte am Arbeitsplatz, Gruppenarbeit und die Fähigkeiten, mit denen leistungsstarke Menschen sich von anderen abheben können, in ein neues Licht. Gleiches gilt für die unerlässlichen Voraussetzungen für den Aufstieg eines Menschen in einem Unternehmen oder einer Organisation, welche wiederum dem Unternehmen oder der Organisation Wohlstand und Fortschritt bringen.

Emotionale Intelligenz bietet eine neue, nicht nur für Führungskräfte, höhere Angestellte oder sonstige Verantwortliche im Unternehmen nützliche Perspektive, sondern auch für die Arbeitnehmer auf allen Ebenen, die mit ihrer Arbeit zu einer guten Entwicklung, Rentabilität und zum Wohlstand des Unternehmens beitragen. Besonders wichtig erweist sich emotionale Intelligenz bei der Gruppenarbeit, weil sie den Menschen und Unternehmen Instrumente und Leitlinien zur Optimierung ihres Potentials und zur Verwirklichung hochgesteckter Ziele an die Hand gibt.

Die Unternehmenswelt hat noch nicht ganz begriffen, welche Bedeutung emotionale Fähigkeiten für den individuellen und betrieblichen Erfolg haben. Diese Fähigkeiten sind jedoch an den sich ständig verändernden Arbeitsplätzen von höchster Priorität, weil sie zur Entdeckung eines neuen Umfelds führen, in dem Erfolg oder Überleben ohne emotionale Intelligenz nicht möglich ist.

⁽⁵⁷⁾ Daniel Goleman. L'intelligence émotionnelle, Nr. 2. *Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail* [Originaltitel: *Working with emotional intelligence*. 1998]. Französische Übersetzung 1999. Paris: Laffont.

Die Regeln der Arbeit entwickeln sich fort. Neue Beurteilungskriterien werden angewandt: Heute zählen nicht mehr nur der Intelligenzquotient oder Bildungsstand und Erfahrung, sondern auch die Art, wie wir die Beziehung zu uns selbst und anderen gestalten. Dieses Kriterium wird beim Ausleseprozess bei Einstellungen, Entlassungen und Beförderungen immer häufiger angewandt.

Mit den neuen Kriterien soll festgestellt werden, wer Chancen hat, ganz nach oben zu kommen und wer wahrscheinlich schon vorher aus dem Rennen ausscheidet. Unabhängig von der jeweiligen Branche bestimmen die neuen Kriterien zudem die Merkmale, die bei der Bemessung unseres „Handelswerts“ auf dem künftigen Arbeitsmarkt von grundlegender Bedeutung sein werden. Diese neuen Kriterien haben nicht viel mit dem gemein, was in der Schule als wichtig galt, und auch akademische Leistungen sind dabei von geringerer Bedeutung. Bei der Anwendung dieses neuen Kriteriums wird davon ausgegangen, dass wir von vorn herein intelligent genug sind, um unsere Arbeit durchzuführen.

Das neue Kriterium misst individuellen und persönlichen Merkmalen, wie Willensfreiheit, Empathie, Anpassungsfähigkeit und Überzeugungskraft besondere Bedeutung bei.

Das ist keine vorübergehende Begeisterung oder einfach nur eine neue Sichtweise des Unternehmensmanagements. Die Meinung, dass dieses neue Kriterium ernst genommen werden muss, wird durch Untersuchungen aus allen Branchen bestätigt, in die mehrere zehntausend Arbeitnehmer einbezogen waren. Darin werden zum ersten Mal die Merkmale beschrieben, die einen außerordentlich leistungsstarken Menschen auszeichnen und darüber hinaus auch die menschlichen Fähigkeiten, die einen entscheidenden Beitrag zum beruflichen Erfolg, insbesondere auf der Führungsebene, leisten.

In einer Zeit, in der es keinerlei Arbeitsplatzsicherheit mehr gibt und das Konzept der „Arbeit“ immer mehr durch das Konzept der „übertragbaren Kompetenzen“ ersetzt wird, gelten diese Kompetenzen als erstrangige Werkzeuge, die uns die Gewähr bieten, dass wir nicht nur heute sondern auch künftig berufstätig sein können. Seit Jahrzehnten ist von diesen menschlichen Begabungen die Rede, ohne dass man genau versteht, was damit gemeint ist, weil unterschiedliche Begriffe verwendet werden, wie „Charakter“, „Persönlichkeit“, „Eignung“ und „weiche Kompetenzen“. Jetzt wurde ein verständlicher Begriff für dies alles gefunden: emotionale Intelligenz.

Emotionale Intelligenz ist die Fähigkeit, das „Wesentliche“ zu begreifen, die Berufsbildung muss diese Fähigkeit in uns und den anderen erwecken. Dieses „Erwecken“ liegt in der Verantwortung aller, die in dem so sensiblen Bereich der Bildung und Ausbildung arbeiten. Dieses „Erwecken“ kann nur ausgelöst werden, wenn wir den Menschen helfen, zu Selbsterkenntnis zu gelangen und die Angst vor Willensfreiheit und Autonomie zu überwinden.

8. BerufsFindungsBegleiter/in. Ein innovatives Projekt des „Career Coaching“ für junge Menschen – Kurzdarstellung

Erwin Kämmerer

8.1. Ausgangssituation

Die Arbeitswelt ist im Umbruch. Dynamische Veränderungen in der Berufswelt bringen neue Chancen aber auch wachsende Schwierigkeiten an den Übergängen Zwischen Schule und Beruf. Der Orientierung und Vorbereitung junger Menschen an den Schnittstellen zwischen Bildungswesen und Arbeitswelt kommt immer größere Bedeutung zu. Dies um so mehr, da die Geschwindigkeit der Veränderung in Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Regel deutlich höher sind als im Bildungswesen – dies bringt die Gefahr der Vergrößerung der Kluft an den Übergängen mit sich.

Die österreichische Situation ist von einer im internationalen Vergleich guten Beschäftigungslage, geringeren Jugendarbeitslosigkeit und einem differenzierten Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II geprägt. Das Nebeneinander von Vollzeitschulen, beruflichen Ausbildungswegen (höhere berufsbildende, technische und kaufmännische Schulen) und einer vielschichtigen dualen Ausbildung führt zu einem hohen Anteil Jugendlicher in der Berufsbildung. Der Rückgang des Angebotes an Lehrstellen in den letzten Jahren erschwert jedoch zunehmend die Situation an den Übergängen, gleichzeitig fordert die Dynamik des Ausbildungsbereiches – ca. 70 neue Lehrberufe in den letzten drei Jahren – zu einer verstärkten Informations- und Orientierungsarbeit heraus.

8.2. Maßnahmen und Angebote

Der erste Ansatz zur Berufsorientierung erfolgt im Bildungswesen selbst. In vielen Bereichen wird frühzeitig und zielorientiert auf künftige Ausbildungs- und Berufswege vorbereitet. Dies gilt besonders für viele Hauptschulen, vor allem auch die Polytechnischen Schulen, die Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung zu ihrer Kernaufgabe gemacht haben und dadurch ihre Erfolgsquoten in der Überleitung weiter steigern konnten, wie jüngste Erhebungen belegen.

In anderen Bereichen gibt es viele Jugendliche, die nach der Pflichtschulzeit oder durch Abbruch weiterführender Ausbildung ohne strukturierte Orientierung und Vorbereitung einem für sie relativ unübersichtlichen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gegenüberstehen. Aus diesem Personenkreis rekrutiert sich auch der Großteil jener Klientel, für die im Rahmen des

NAP – Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung – Auffangmaßnahmen in Form von Lehrgängen und Stiftungen entwickelt wurden. Diese Angebote sind jedoch erstens relativ teuer, zweitens von eingeschränkter Effektivität, da die Eingliederung der Teilnehmer von Lehrgängen und Stiftungen in selbsttragende Ausbildungsplätzen nur teilweise gelingt und haben drittens den Nachteil, dass Jugendliche zuerst längere Such- und Stehzeiten vorweisen, die weder der Vermittlungsfähigkeit noch dem Selbstbewusstsein förderlich sind.

8.3. STAP – Steirischer Aktionsplan für Beschäftigung

Als regionales Alternativkonzept wurde im Land Steiermark vom Wirtschaftsressort der STAP – Steirischer Aktionsplan für Beschäftigung – ins Leben gerufen, der als Alternative zu Nachsorge- und Auffangmaßnahmen aktivierende, präventive und Individuum und Wirtschaft gleichermaßen stärkende Maßnahmen und Projekte fördert. Als ein Referenzprojekt dieses Programms wurde von der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft das Konzept „BerufsFindungsBegleiter/in“ als innovatives, regionales Netzwerkkonzept entwickelt.

8.4. BerufsFindungsBegleiter (Career Catching Agent)

BerufsFindungsBegleiter/innen sind regionale Netzwerker/innen, die in Kontakt mit jungen Menschen treten, die erkennbar vor dem Ende ihrer vollzeitschulischen Karriere stehen und die bisher keine ausreichende, strukturierte, berufliche Orientierung und Vorbereitung erhalten haben.

Folgende Grundprinzipien und Merkmale stellen Kernelemente des Projektes dar

- (a) Die beste Form der Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit ist, Jugendliche nie arbeitslos werden zu lassen – zeitgerechte, prozessorientierte Vorbereitung Jugendlicher ist die Grundlage für gelingende Übergänge an den Schnittstellen zwischen Bildungswesen/ Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.
- (b) Orientierung, Vorbereitung und Überleitung kann nie ausschließlich aus einem System heraus bewältigt werden, es sind immer mehrschichtige Rahmenbedingungen involviert – Schul- und Bildungswesen, Betriebe, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, das persönliche Meinungsumfeld Jugendlicher, die Familie, peer groups, Institutionen und letztlich der Jugendliche selbst.
- (c) Zeitgerechte Aktivierung und prozesshafte Orientierung und Vorbereitung Jugendlicher solange sie noch innerhalb der Systeme und Strukturen sind, ist der Erfolgsfaktor nicht nur für gelingende Berufseingliederung, sondern auch für eine kontinuierliche Weiterentwicklung. Zäsuren, lange Steh- und Suchzeiten schwächen Selbstvertrauen und Vermittlungsfähigkeit verbunden mit dem möglichen Gefühl des Scheiterns, das durch integrative Überleitungseffekte vermieden werden kann.

- (d) BerufsFindungsBegleiter sind regionale Netzwerker, die Jugendlichen noch vor Austritt aus dem Schulsystem eine prozesshafte Begleitung für ihren Berufsfindungsweg anbieten. Dabei werden insbesondere folgende Schritte gesetzt:
 - (i) Kommunikation und Zusammenarbeit mit dem regionalen Schul- und Bildungswesen um Jugendliche, die erkennbar vor dem Ende ihrer Vollzeitschullaufbahn stehen, zeitgerecht ansprechen zu können.
 - (ii) Individuell abgestimmte, auf persönliche Bedürfnisse eingehende Kleingruppen- oder Einzelbegleitung,
 - (iii) Anregung einer frühzeitigen Auseinandersetzung mit dem eigenen künftigen Lebens- bzw. Berufsweg,
 - (iv) Reflexion eigener Stärken und Potentiale in Hinblick auf künftige Ausbildungs- und Berufswege,
 - (v) Information über regionale und überregionale Ausbildungs- und Arbeitsangebote bzw.
 - (vi) Organisationshilfe für Praxisplätze, Schnupperwochen, Begegnungen mit der realen Arbeitswelt zur persönlichen Orientierung.
 - (vii) Unterstützung bei der Strategieentwicklung für die Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche bzw. intensive Vorbereitung und Trainings für die Bewerbung und Vorstellung.
 - (viii) Kommunikation und Kooperation mit dem Lebens- und Lernumfeld – Familie, Schule, regionale Aktivitäten, Institutionen.
 - (ix) Begleitende Informations- und Kommunikationsarbeit über neue Lehrberufe, Qualifikationsanforderungen, Aufnahmetests etc. an Schulen
- (e) Die BerufsFindungsBegleiter/innen bauen keine neuen Strukturen auf und stehen schon gar nicht in Konkurrenz mit bestehenden Einrichtungen, sondern arbeiten subsidiär vernetzt und entwicklungsorientiert mit allen einschlägigen Institutionen und Aktivisten, etwa im Bereich des Arbeitsmarktservices, der Sozialpartner, sozialpädagogischer Einrichtungen, dem Schulwesen, Informationsstellen etc. und schaffen durch prozessorientierte Netzwerkarbeit zusätzliche Synergien.
- (f) Darüber hinaus erzielen BerufsFindungsBegleiter/innen durch ständige Information und Kommunikation sowie durch die persönliche Begegnung mit Unternehmern, Mitarbeitern, Jugendlichen, Meinungsbildnern etc. dynamische und nachhaltige Effekte für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Kompetenz und Qualifikation regionaler Strukturen und Aktivisten zu intensivieren bzw. aktivieren.

8.5. In den ersten 10 Monaten des Projektes

Seit 1. November 1999 sind in vier steirischen Regionen BerufsFindungsBegleiter/innen (4 Vollzeitstellen) im Einsatz und konnten dabei mit Stand August 2000 folgende Ergebnisse erzielen:

- (a) Begleitung, Orientierung und Information von insgesamt rund 270 Jugendlichen (inkl. Neuzugänge am Schulschluss).
- (b) Von diesen wurden ca. 240 längerfristig bzw. prozesshaft begleitet. Davon konnten rund drei Viertel sowohl in Individual- als auch in Kleingruppenmaßnahmen eingebunden werden. Rund ein Viertel wird nur im Rahmen von Kleingruppenmaßnahmen (3-8 Teilnehmer/innen) begleitet.
- (c) Rund 30 Jugendliche baten erst ab Juni/Juli 2000 (Schulschluss) um eine „last-minute-Unterstützung“ und erhalten hier ein „Intensiv-Coaching“, um für den Herbst noch einen Ausbildungsplatz zu erwerben.
- (d) Von den 240 längerfristig begleiteten Jugendlichen konnten rund zwei Drittel (168) in weiterführende Ausbildungswege, davon beinahe die Hälfte auf einen Lehrplatz (80), ein Drittel in weiterführende Schulen, die übrigen in sonstige Maßnahmen übergeleitet werden.
- (e) 112 Veranstaltungen an Schulen zur Förderung der schulischen Berufsorientierung (Informationsveranstaltungen und Seminare)

Darüber hinaus 160 Veranstaltungen, Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit, ca. 200 persönliche Unternehmerkontakte und über 4000 Betriebskontakte im Rahmen von schriftlichen Befragungen und Erhebungen.

Der Überleitungseffekt des Projektes ist damit deutlich höher als die Maßnahmen im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes (ca. 30 %).

Insgesamt hat sich während der Zeit der Vorbereitung und Umsetzung des Projektes die Jugendarbeitslosigkeiten der Steiermark um knapp 1/3 (-27 %) verringert; die Zahl der Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden um knapp 2/3 (-60 %) verringert – diese Entwicklungen sind naturgemäß nicht monokausal zu erklären, das Projekt „BerufsFindungsBegleiter“ hat in den erfassten Regionen daran jedoch wesentlichen Anteil und das mit wesentlich geringeren Kosten als „Auffang“-Maßnahmen.

Das Entscheidende jedoch ist der Umstand, dass es Jugendlichen gelingt, einen erfolgreichen Schritt in die eigene Zukunft zu setzen, ohne Brüche und Zensuren zu erleben. Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein ist eine der entscheidenden „Qualifikations“-Voraussetzungen für gelingende Berufswege – die Weichenstellung erfolgt häufig schon bei den ersten Schritten!

8.6. Erfolgskriterien des Projektes

Folgende Aspekte erscheinen besonders wesentlich für den Erfolg des Projektes.

- (a) Prozessorientierte, vorzeitig beginnende, individuelle Begleitung des Berufsfindungsweges.
- (b) Ansprechen und stärken der grundlegenden, persönlichen und beruflichen Fähigkeiten und Potentiale.

- (c) Wecken von Interesse und Begeisterung für künftige Aufgabenstellungen.
- (d) Einsicht, Begegnungen und tätig werden in der realen Arbeitswelt.
- (e) Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein durch offensives „Stärken stärken“.
- (f) Offene Netzwerkarbeit im regionalen Umfeld, an den Schnittstellen zwischen Schule, Arbeitswelt, Institutionen, Familien etc.
- (g) Flexibilität in der Organisation, klares Bewusstsein der Verantwortlichkeit und Grundaufgabe als Prinzip der Tätigkeit des BerufsFindungsBegleiters.

8.7. Wissenschaftliche Evaluation

Das erste Jahr des Projektes, das zwar als Pilotphase zu verstehen ist, hat bereits eine hohe Performance und Effektivität gezeigt; es ist Anliegen aller Beteiligten, Erfahrungen aus allen betreuten Regionen zu sammeln, zu strukturieren und analysieren und in Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungen auszuwerten und Entwicklungspotentiale zu nutzen. Die wissenschaftliche Evaluation hat Prof. Mag. Dr. Erwin Kämmerer, Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark, übernommen, unter dessen Mitwirkung auch in allen Regionen Feedbackerhebungen bei Klienten (Jugendlichen/Familien), Betrieben, Unternehmungen sowie moderierte Workshops zur qualitativen Evaluation durchgeführt wurden.

Die Erstellung der Gesamtdokumentation des ersten Projektdurchganges (Ende 31. August 2000) ist im Gange, in Summe zeigen die ersten Ergebnisse durchwegs sehr positive Rückmeldungen. Besonderes Gewicht wird am Beginn der – bereits genehmigten – zweiten Projektphase ab 1. September 2000 auf die Kommunikation der Ergebnisse des ersten Projektdurchganges in Hinblick auf die optimale Entwicklung und Umsetzung der weiteren Vorgangsweise gelegt werden

9. Verbesserung der Berufsorientierung benachteiligter Jugendlicher – Bericht aus einem Projekt“ das diesen Jugendlichen Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen vermittelt

Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke

9.1. Modellprojekt LeiLa

9.1.1. Förderung des lebensbegleitenden Lernens in beruflichen Orientierungs- und Qualifizierungsprozessen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Das Projekt LeiLa wird im Rahmen des Modellprogramms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Förderung des lebenslangen Lernens umgesetzt und interveniert über einen Zeitraum von viereinhalb Jahren hinweg *in drei Passagen* beruflicher Bildung. Dabei arbeitet LeiLa mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen,

- (a) die sich nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in Lehrgängen zur Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung befinden (1. Passage);
- (b) die eine staatlich geförderte, außerbetriebliche Berufsausbildung absolvieren (2.Passage);
- (c) die an beruflichen Umschulungs- und Weiterbildungsprogrammen teilnehmen, um sich beruflich neu auszurichten (3 .Passage).

9.1.2. Pädagogische Interventionen in traditionellen Berufsfeldern

In diesem Kontext greift sich das Projekt LeiLa exemplarisch Fördermaßnahmen zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung in den Berufsfelder Metalltechnik und Farbtechnik/Raumgestaltung heraus, die immer noch weitgehend auf klassische Berufsbilder abstellen und bei den teilnehmenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen stark mit traditionellen Berufsbiographien assoziiert werden.

Übergreifende Zielsetzung der Projektarbeit von LeiLa ist es dabei, vorhandene Förderlehrgänge mit Blick auf den permanenten Wandel von Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem zu optimieren und neue didaktische Impulse einzubringen, um die Jugendlichen und jungen Erwachsenen darauf vorbereiten, sich in Abgrenzung zum überkommenen

Berufsverständnis während ihres ganzen Erwerbslebens ständig neu zu orientieren, zu positionieren und zu qualifizieren. Denn das Modell einer ein für allemal abschließbaren Ausbildung für einen identischen Lebensberuf wird angesichts der dauernden Revision überkommener Berufsbilder und Berufsbiographien tendenziell obsolet.

„In der Realität erweist sich, dass diese Entsprechung von Ausbildungsberuf und Erwerbsberuf, von erworbenen Qualifikationen und zugeordneter Tätigkeit oder Laufbahn auch in Deutschland immer weniger gibt. Ergebnisse der Berufsverlaufsforschung belegen, dass sich solche traditionellen Bildungs- und Berufsbiographien zunehmend auflösen, dass mit einer Entscheidung für einen Ausbildungsberuf oder ein Studium in den wenigsten Fällen mehr ein Lebensberuf gewählt wird.“ ⁽⁵⁸⁾

9.1.3. Berufliche Neu-Orientierung – eine lebenslange Aufgabe des Einzelnen

Vor diesem Hintergrund unternimmt das Projekt LeiLa den Versuch, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die die Zielgruppen zu einer flexiblen Hinorientierung auf gefragte Qualifikationen und zu einer selbstorganisierten Weiterentwicklung vorhandenen Kompetenzen motivieren und befähigen. Denn die eigenständige und flexible Orientierung in einem Arbeitsmarkt sich wandelnder Anforderungsprofile kann dem Einzelnen künftig kein institutionelles Beratungsangebot abnehmen. Um stufenweise auf einander auftauende Elemente von beruflicher Entscheidungs- und Selbstlernkompetenz vermitteln zu können, begleiten die pädagogischen Interventionen von LeiLa Jugendliche und junge Erwachsene exemplarisch durch die drei angesprochenen Passagen ihrer Berufqualifizierung.

9.2. Die Zielgruppen der Projektarbeit von LeiLa

Zielgruppen des Projektes LeiLa sind benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene, die an öffentlich geförderten beruflichen Qualifizierungslehrgängen teilnehmen und in diesem Rahmen zu einer fundierten beruflichen Entscheidungsfindung sowie zum Erwerb von berufsbezogenen Basis- und Fachkompetenzen befähigt werden sollen.

Programme zur Ausbildungsförderung Jugendlicher und junger Erwachsener sind in Deutschland seit 1988 als Regelaufgabe der Bundesanstalt für Arbeit gesetzlich verankert ⁽⁵⁹⁾

⁽⁵⁸⁾ Karen Schober: Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: ibv Nr. 222, 28.5.1997, S. 1669

⁽⁵⁹⁾ Die Entwicklung der Benachteiligtenförderung resümierte 1995 Bernhard Jagoda als Präsident der Bundesanstalt für Arbeit: „Vor 15 Jahren Startete das Benachteiligtenprogramm mit knapp 500 Ausbildungsplätzen. Als die Förderung 1988 im Arbeitsförderungsgesetz verankert wurde, gab es rd. 15 000 Ausbildungsplätze in überbetrieblichen Einrichtungen und 11 500 in ausbildungsbegleitenden Hilfen. Im September 1995 nahmen fast 65 000 Auszubildende an ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) teil, fast 32 000 wurden in überbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet. Diese Entwicklung der Teilnehmerzahlen zeigt, dass die Benachteiligtenförderung als ein wichtiger Förderbaustein im dualen Berufsausbildungs-

und beziehen sich mit verschiedenen Typen von Fördermaßnahmen jeweils auf spezifische Personenkreise junger Menschen, die beim Erwerb einer qualifizierten Schul- und Berufsausbildung und/oder der sozialen (Wieder-) Eingliederung unterstützt werden sollen. Angeboten wird ein Spektrum an öffentlichen Fördermaßnahmen, die benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene beim Nachholen des Hauptschulabschlusses, beim Erlernen der deutschen Sprache, bei der beruflichen Orientierung und beim Erwerb einer anerkannten Berufsausbildung etc. unterstützen.

9.2.1. Jugendliche in Berufsorientierung und Berufsbildung

Das Projekt LeiLa wendet sich nun im engeren Sinne erstens an Jugendliche und junge Erwachsene in berufsorientierenden und ausbildungsvorbereitenden Grundausbildungslehrgängen. Deren Zielgruppen sind:

„berufsreife Jugendliche und junge Erwachsenen – unabhängig von der erreichten Schulbildung –

- (a) die bei der Berufsberatung als Bewerber um Ausbildungsstellen geführt werden, jedoch nicht vermittelt werden können; hierzu können auch Ausbildungsabbrecher gehören;*
- (b) die eine Berufsausbildung anstreben, jedoch ihre Berufswahlentscheidung noch nicht getroffen haben.“⁽⁶⁰⁾*

Zweitens zielt LeiLa auf Jugendliche und junge Erwachsene, die als

„lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Auszubildende(..) wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne Förderung

- (a) eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen, erfolgreich beenden können oder*
- (b) nach dem Abbruch einer Berufsausbildung eine weitere Ausbildung nicht beginnen oder*
- (c) nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung ein Arbeitsverhältnis nicht begründen oder festigen können.“⁽⁶¹⁾*

Diese Personengruppen gelten als benachteiligt und können an öffentlich geförderten Berufsbildungsgängen teilnehmen.

system breite Anerkennung findet.“ In: *Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern*; INBAS (Hrsg.), Frankfurt a.M. 1997, S.7

⁽⁶⁰⁾ Dienstblatt, Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit, 42/96, S.20

⁽⁶¹⁾ SozialGesetzBuch (SGB) III, §§ 242

9.2.2. Benachteiligung - was ist das?

Der Begriff der Benachteiligung, der dabei zugrunde gelegt wird, hat verschiedene Facetten. Er spricht eine ganze Reihe von benachteiligenden Faktoren an, die geeignet sind, die qualifikatorischen und beruflichen Chancen eines jungen Menschen zu beeinträchtigen. Als in diesem Sinne benachteiligt gelten

- (a) Jugendliche, die den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben und damit über die „zivilisatorische Mindestausstattung“⁽⁶²⁾ nicht verfügen. Diese Bildungsbenachteiligung stellt eine zentrale „Zugangsbarriere zum Ausbildungsstellenmarkt“⁽⁶³⁾ dar.
- (b) Jugendliche, die aufgrund ihrer sozialen Umstände mit Sucht-, Verhaltens-, Motivations- oder Orientierungsproblemen etc. belastet sind und daher *sozial benachteiligt* sind.
- (c) Jugendliche, die aufgrund ihrer Nationalität oder nationalen Herkunft *Sprachprobleme* haben und dadurch gegenüber muttersprachlichen Deutschen benachteiligt sind.
- (d) Der Begriff der Benachteiligung findet Anwendung auf Jugendliche, die aufgrund der Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und daher als „Arbeitsmarktbenachteiligte“ gelten.

9.3. Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte – warum?

Die Zielsetzung, gerade Benachteiligte des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes mit der Querschnittskompetenz zum lebensbegleitenden Lernen auszustatten, basiert, wie bereits angedeutet wurde, auf der Erkenntnis, dass berufliche Umorientierung und Weiterlernen angesichts der insbesondere durch die Informations- und Kommunikationstechniken bedingten Neugestaltung aller Arbeits- und Sozialbeziehungen auch und gerade für diesen Personenkreis unverzichtbar wird. Die kontinuierlichen Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt machen im Alltag immer wieder die Anpassung von Handlungsmustern nötig und bedingen im Beschäftigungssystem eine Neudefinition von Berufsbildern und Qualifikationsprofilen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bewährte Strategien der Lebensbewältigung immer wieder anzupassen und die eigenen Berufsziele und Berufskompetenzen jeweils neu am Arbeitsmarkt auszurichten – eine Aufgabe, die dem Einzelnen keine öffentliche Beratungseinrichtung abnehmen kann.

9.3.1. Gefahr weiterer Abkoppelung

Vielmehr wird die subjektiv vorhandene Bereitschaft und Kompetenz zur selbstbestimmten Umorientierung und zum selbstgesteuerten Weiterlernen insbesondere für benachteiligte, lern- und leistungsschwächere Zielgruppen zum Erfordernis ihrer sozialen Integration und ihrer

⁽⁶²⁾ Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Broschüre des BMBF (Hrsg.), Bonn 1998, S. 17

⁽⁶³⁾ Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Broschüre des BMBF (Hrsg.), Bonn 1998, S. 18

Einbindung in das System der Erwerbsarbeit. Andernfalls besteht die Gefahr, dass diese Personengruppen mehr und mehr den *Anschluss an die Qualifikationsentwicklung* verlieren und zuerst von Jugendarbeitslosigkeit, dann von Dauerarbeitslosigkeit betroffen werden.

9.3.2. Steigende Anforderungen

Gerade für junge Menschen, die nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule nicht über die auf dem Ausbildungsmarkt des dualen Systems geforderten Verhaltensmuster oder Qualifikationen verfügen, ist dieses Risiko besonders groß. Denn sie sehen sich ständig wachsenden Anforderungen an die Vorqualifikation und Leistungsfähigkeit der Bewerber um Ausbildungsplätze gegenüber. Für Ausbildungsplatzbewerber, die Qualifikationsdefizite aufweisen, nehmen die Ausbildungsplatzangebote dabei tendenziell weiter ab. Analoges gilt im Bereich der Erwerbsarbeit: Einem zunehmenden Bedarf an Bewerbern mit mittleren und höheren Qualifikationen steht ein „dramatischer Abbau von Beschäftigungsmöglichkeiten für Un- und Angelernte“⁽⁶⁴⁾ gegenüber, eine Tendenz, die im Lande Bremen durch die Umstrukturierung weg von industriellen Problembranchen hin zu einem breiten Spektrum von Dienstleistungsunternehmen noch unterstrichen wird. Nicht zuletzt die anspruchsvollen neuen Berufsbilder u.a. im informationstechnischen Sektor machen plastisch, dass Benachteiligten eine wachsende qualifikatorische Abkoppelung droht.

9.3.3. Zunehmende berufliche Desorientierung

Diese Entwicklungen verstärken die Tendenz zur beruflichen Desorientierung bei benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, scheint doch die Kluft zwischen dem individuell Leistbaren und dem vom Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Geforderten für sie immer unüberbrückbarer zu werden.

Sollen diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor den Anforderungen des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems dennoch nicht kapitulieren, dann müssen sie in doppelter Weise gefördert werden. Sie müssen befähigt werden, sich in ihrem sozialen Umfeld immer wieder neu zu positionieren und über selbstgesteuerte Lernformen erfolgreich an ihren individuellen Qualifikationsdefiziten zu arbeiten. Zugleich müssen sie motiviert werden, sich qualifikatorisch weiter zu entwickeln und trotz individueller Leistungsdefizite um den Bezug ihrer Qualifikationen zum gesellschaftlichen Informationsfortschritt zu ringen. Wenn benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene diese Chance nicht erhalten, droht mitten in der Informationsgesellschaft die Entstehung eines „*Bildungsproletariats*“, das den „*sozialen Anschluss verliert*“⁽⁶⁵⁾ und auf Dauer aus dem sozialen Leben und dem Beschäftigungssystem ausgegrenzt wird.

⁽⁶⁴⁾ Fomm Bildung, Arbeitspapier Nr. 3, 3.2.2000

⁽⁶⁵⁾ Bundespräsident Johannes Rau, zitiert nach Internet world September 2000, S.76

9.3.4. Relevanz informationstechnischer Kompetenzen

Dabei kommt dem Gesamtkomplex der informationstechnischen Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Der Computer wird zum zentralen Arbeitsmittel in allen Berufsfeldern werden; folglich ist seine Beherrschung notwendige Voraussetzung jeglicher Berufstätigkeit. Insbesondere das Internet nicht systematisch nutzen zu können, bedeutet künftig, „einem Qualifikationsnachteil in der Ausbildung und bei Bewerbungen“ ausgesetzt zu sein und darüber hinaus „einen Ausschluss von vielen Dienstleistungen, die zukünftig nur noch im Internet angeboten werden.“⁽⁶⁶⁾ Das Vordringen des Internet in alle Arbeits- und Lebensbereiche beinhaltet somit die Gefahr einer Spaltung der Gesellschaft in „Nutzer und Nicht-Nutzer“⁽⁶⁷⁾. Nur wer an den netzbasierten, multimedialen Arbeits- und Sozialbeziehungen aktiv teil hat, partizipiert auch an den Informations- und Kommunikationsprozessen der modernen Wissensgesellschaft. Aktivitäten zur Förderung der netzbasierten Selbstlernkompetenz benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener sind somit ein Erfordernis realisierter Chancengleichheit, sie haben darüber hinaus sozial- und beschäftigungspolitische Relevanz.

9.4. Die Aktionsfelder der Projektarbeit von LeiLa

Die Projektarbeit von LeiLa greift für seine Innovationsvorhaben aus dem Gesamtkomplex der Benachteiligtenförderung in Deutschland drei spezielle Förderangebote heraus, die logisch und zeitlich aufeinander aufbauen:

- (a) Das Projekt LeiLa konzentriert sich in der ersten Phase auf sogenannte offene Grundausbildungslehrgänge als einem spezifischen Instrument der Benachteiligtenförderung für Jugendliche, die nach dem Abgang aus der allgemeinbildenden Schule ausbildungslos geblieben sind. Diese offenen Grundausbildungslehrgänge (OG's) werden in Bremen u.a. von der regionalen Weiterbildungseinrichtung Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeiterkammer Bremen GmbH (ABC) durchgeführt und von der Arbeitsverwaltung finanziell gefördert. Sie haben vor allem eine berufsorientierende und ausbildungsvorbereitende Funktion.
- (b) Leila widmet sich in der zweiten Phase Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bei der Weiterbildungseinrichtung ABC eine außerbetriebliche Berufsausbildung machen und ergänzend eine berufliche Schule besuchen. Diesen Jugendlichen sollen durch die Interventionen von LeiLa über den Erwerb von berufsbezogenen Basis- und Spezialqualifikationen hinaus Meta-Kompetenzen vermittelt werden, die sie zur flexiblen Anpassung und Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen an die wandelnden Arbeitsmarktanforderungen befähigen und ermutigen.

⁽⁶⁶⁾ Forum Bildung, Newsletter 27 zur Studie der Initiative D21, 21.9.00

⁽⁶⁷⁾ Bundeskanzler Schröder in der Süddeutschen Zeitung (SZ) vom 19.9.00, S. 5

- (c) LeiLa unterstützt in einer dritten Phase benachteiligte junge Erwachsene, die entweder nach Abschluss einer Ausbildung oder als Ungelernte arbeitslos sind bzw. von Arbeitslosigkeit bedroht sind und an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung teilnehmen, um sich auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen anzueignen und so ihre Beschäftigungssituation zu verbessern. Diesem Personenkreis sollen u.a. mediale Lernkompetenzen vermittelt werden, mit denen sie in der Lage sind, ihre beruflichen Qualifikationen innerhalb und außerhalb institutioneller Weiterbildungsprozesse auf Stand zu bringen und so das Risiko von Beschäftigungslosigkeit zu mindern.

9.5. Das Konzept der offenen Grundausbildungslehrgänge als Handlungsrahmen des Projektes LeiLa

Die angesprochenen offenen Grundausbildungslehrgänge zeichnen sich durch einige Strukturmerkmale aus, deretwegen sie sich besonders als Handlungsfeld für die pädagogischen Innovationsvorhaben von LeiLa eignen.

9.5.1. Ausbildungsorientierung

Sie wenden sich an Jugendliche, die eine Berufsausbildung anstreben, nach der allgemeinbildenden Schule aber aus unterschiedlichen Gründen ohne Ausbildungsplatz geblieben sind – sei es wegen Ausbildungsplatzmangels, wegen fehlender beruflicher Orientierung des Jugendlichen, wegen schlechter schulischer Voraussetzungen oder aufgrund von Sprachproblemen etc. All diese Jugendlichen verbindet eines; Sie konnten aufgrund subjektiver oder objektiver Hürden den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung nicht vollziehen, obwohl sie eine Berufsausbildung anvisieren und sind in diesem Sinne bildungsbenachteiligt. Ansonsten werden keine Zugangsvoraussetzungen festgelegt, so dass diese Lehrgänge offen sind für ein breites Spektrum an Jugendlichen, die sich auf eine berufliche Ausbildung orientieren möchten.

9.5.2. Offenheit der Wahl des Berufsfeldes

Offene Grundausbildungslehrgänge erlauben es dem Jugendlichen in einem kaufmännischen oder gewerblich-technischen Berufsfeld Erfahrungen mit der relevanten Fachtheorie und Fachpraxis zu sammeln. Das ABC bietet offene Grundausbildungslehrgänge in verschiedenen Berufsfeldern vorrangig aus dem gewerblich-technischen Sektor an: Jugendliche können sich in den Berufsfeldern Metalltechnik, Farbtechnik, Holztechnik, Elektrotechnik, Raumgestaltung und Ernährung orientieren und für eine Berufsausbildung vorqualifizieren. Diese Lehrgänge leisten also Entscheidungshilfe bei der Berufswahl und haben zugleich eine ausbildungsvorbereitende Funktion, ohne dass sich die Jugendlichen bereits definitiv auf eine Berufswahlentscheidung festlegen müssten.

Denn die Jugendlichen wählen zwar zunächst eines dieser Berufsfelder, legen sich aber nicht darauf fest. Je nach individuellem Bedarf kann – im Bedarfsfalle auch quer durch die verschiedenen offenen Grundausbildungslehrgänge – gewechselt werden – eine Möglichkeit, von der im letzten Kursdurchgang immerhin ca. 20 % der Jugendlichen Gebrauch gemacht haben.

9.5.3. Verknüpfung von Fachtheorie und Fachpraxis

Die kognitive Orientierung von Lernprozessen, wie sie häufig in der Schule erfahren wird, stellt gerade für benachteiligte Jugendliche häufig ein zentrales Lernhemmnis dar. Darüber hinaus haben diese Jugendlichen die Leistungsorientierung der Schule und den schulische Notendruck als demotivierend erlebt, sind sie doch zumeist an diesen Bewertungsmaßstäben gescheitert. Um diesen Jugendlichen einen neuen Zugang zu Lernprozessen zu ermöglichen, stellen die offenen Grundausbildungslehrgänge demgegenüber die inhaltliche Verknüpfung von theoretischer Erarbeitung im Unterricht und praktischer Erstellung eines sinnvollen Produktes in der Werkstatt ins Zentrum.

Individuell arrangierte Betriebspraktika dienen ergänzend dazu, den Blickwinkel der Jugendlichen zu erweitern und so zu einer fundierten Wahl des angestrebten Ausbildungsberufs beizutragen.

9.5.4. Flexibler Einstieg und Ausstieg

Jeder einzelne Grundausbildungslehrgang läuft zwar 12 Monate lang, die Jugendlichen können jedoch je nach Bedarf einsteigen. Und sie können flexibel aussteigen, sobald sie zu einer Entscheidung gelangt sind und sich ihnen eine Ausbildungsoption eröffnet. Vorrangiges Ziel der Lehrgänge ist die Initiation einer tragfähigen Ausbildungsmöglichkeit für den Jugendlichen, wobei die Vermittlung in einen Ausbildungsplatz der freien Wirtschaft Vorrang hat, weil sie den Jugendlichen noch immer die besten Chancen auf eine qualifizierte Anschlussbeschäftigung eröffnet. Kann ein solcher Ausbildungsplatz nicht gefunden werden, werden andere Ausbildungsoptionen bei regionalen Weiterbildungseinrichtungen oder den Berufsfachschulen angeboten.

9.6. Erste Innovationen in den offenen Grundausbildungslehrgängen

Im Herbst des Jahres 2000 hat beim ABC mit über 70 Jugendlichen ein neuer Zyklus der offenen Grundausbildungslehrgänge begonnen. Zusammen mit diesen Jugendlichen entwickelt und erprobt das Projekt Leila innovative Lernmodelle, um die Kompetenz und Motivation der Jugendlichen zu verbessern, sich selbständig berufliches Orientierungs- und Handlungswissen zu erarbeiten.

9.6.1. Durchführung von Lernbedarfsanalysen

Zur Ermittlung des didaktischen Interventionsbedarfs wurde im Rahmen von LeiLa zunächst ein Befragungsinstrumentarium entwickelt, das die Einstellung der Jugendlichen zum Lernen im Allgemeinen, zu beruflicher Ausbildung im Besonderen, ihre Selbsteinschätzung der eigenen Lerndefizite, ihre Lernerwartungen an den Lehrgang, den Stand ihrer beruflichen Orientierung, etc. transparent machen sollte.

Diese Fragebögen wurden im August 2000 mit einer Kontrollgruppe von 25 Jugendlichen erprobt, die gerade ihren offenen Grundausbildungslehrgang beendeten, und auf Grundlage von Gesprächen mit diesen Jugendlichen modifiziert. Danach wurden die Fragebögen bei der eigentlichen Zielgruppe, den Jugendlichen der im September begonnenen neuen Runde eingesetzt, wobei die Jugendlichen in die Auswertung der Befragung mit einbezogen wurden: Ihnen wurden in Gruppengesprächen typische Antworten vorgelegt und sie konnten selbst entscheiden, welche Rückschlüsse und Handlungsbedarfe diese ihrer Meinung nach nahe legten.

Diese partizipative Form der Analyse zielte darauf, den Jugendlichen die Chance zu geben, sich auf diesem Wege eigene Lernprobleme und solche der Gruppe, Defizite an beruflicher Orientierung, eigene Fehleinschätzungen etc. selbst bewusst zu machen. Zwar ist die Auswertung der Befragungsaktion noch nicht vollständig abgeschlossen, aber nicht zuletzt die Gruppengespräche werfen ein Schlaglicht u.a. auf Vorstellungen, die sich die Jugendlichen von ihrer beruflichen Perspektive machen:

- (a) Das Absolvieren einer Berufsausbildung spielt im Zielkatalog der Jugendlichen eine zentrale Rolle.
- (b) Die Jugendlichen versprechen sich mit einer Berufsausbildung eine auf lange Frist gesicherte Beschäftigung im erlernten Beruf.
- (c) Sie orientieren sich dabei häufig auf einen der klassischen, geschlechtsspezifisch besetzten Klischeeberufe.
- (d) Die Kenntnisse der Jugendlichen über das wählbare Spektrum an Ausbildungsberufen sind eher begrenzt.
- (e) Die Vorstellung, in ihrem Berufsleben eventuell mehrfach beruflich Umdenken und Umlernen zu müssen, ist ihnen weitgehend fremd.

Es besteht also ein offensichtliches Missverhältnis zwischen der Einschätzung der beruflichen Zukunft durch die Jugendlichen und den tatsächlichen Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem; ein Missverhältnis, das durch pädagogische Interventionen angegangen werden muss.

9.6.2. Experteninterviews

Die Befragung der Jugendlichen wurde ergänzt durch offene Interviews mit verschiedenen Experten, die professionell mit den Problemen der Zielgruppe vertraut sind: Arbeitsberaterinnen der regionalen Arbeitsvermittlung, Lehrerinnen und Ausbildungsmeisterinnen, die seit Jahren mit solchen Zielgruppen arbeiten, universitären Expertinnen, Praktikums- und Ausbildungsverantwortlichen aus Wirtschaftsunternehmen, Verantwortlichen für die Planung und inhaltliche Ausgestaltung von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung etc. wurden u.a. im Hinblick auf die besonderen Lernschwierigkeiten und Lernbedarfe der Zielgruppe befragt. Auf der Basis der so gewonnenen Erkenntnisse und in Abstimmung mit der pädagogischen Leitung der offenen Grundausbildungslehrgänge beim ABC wurden zwei erste zentrale Interventionspunkte von LeiLa konzipiert:

- (a) Einen Schwerpunkt bildet zunächst die netzbasierte Vermittlung informationstechnischer Basiskompetenzen.
- (b) Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Vermittlung von beruflichem und wirtschaftlichem Orientierungswissen in Zusammenarbeit mit regionalen Wirtschaftsunternehmen.

9.6.3. Netzbasierte Vermittlung von informationstechnischen Kompetenzen....

Dieser didaktische Schwerpunkt reflektiert die Sonderrolle, die die modernen Informations- und Kommunikationstechniken aktuell in Wirtschaft und Gesellschaft spielen.

9.6.4. bringt neue Leistungsanforderungen

Medienkompetenz⁽⁶⁸⁾ wird zusehends eine den klassischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) vergleichbare Basiskompetenz, über die sich die Fähigkeit des Einzelnen zur Aneignung des gesellschaftlichen Informationsfortschritts definiert. Die Verallgemeinerung informationstechnischer Strukturen stellt benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene damit einerseits vor neue Leistungsanforderungen. Alle Bildungs-, Wirtschafts- und Lebensbereiche übergreifend setzt sich die Abwicklung von Informationsbeschaffung und Kommunikation, von Geschäftsbeziehungen und Behördenkontakten über Intra- und Internet zunehmend durch.

9.6.5. und neue Lernchancen

Die neuen Medien schaffen für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene aber andererseits eine neue Chance, die eigene Weiterentwicklung ein Stück weit selbst in die

⁽⁶⁸⁾ Medienkompetenz hat eine ganze Reihe verschiedener Dimensionen wie Karin Kühlwetter erläutert. Dazu zählen u.a. Handhabungs-, Beurteilungs-, Auswahl-, Differenzierungs-, Analysefähigkeiten etc. Vgl.: Neue Qualifikationsanforderungen für Multimediaberufe. In: Fachtagungsreader „Medienkompetenz – ein Schlüssel für den Medienstandort Bremen“, Bremen 4.3.1998

Hand zu nehmen. Sie eröffnen jungen Menschen, die aus der Schule eine Vielzahl von Lernbarrieren mitbringen und klassische Lernformen in der Regel mit Scheitern verbinden, nämlich erstens einen ganz neuen Zugang zum Lernen, bei dem schultypische Defizite im Lesen, Schreiben und Rechnen eher nachrangig werden. Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien erlauben es dem Individuum zweitens, sich autonom in den gesellschaftlichen Informations- und Austauschprozess einzuklinken und sich bedarfsgerecht mit Informationen zu versorgen, ohne auf die offiziellen Lernangebote einer Bildungsinstitution angewiesen zu sein.

9.6.6. Internet-Nutzung zur beruflichen Entscheidungsfindung

Das Projekt Leila zielt nun drauf. Jugendliche in offenen Grundausbildungslehrgängen zur Nutzung der Lernchancen, die insbesondere das Internet bietet, zu motivieren und zu befähigen. Dies verlangt mehr als einen Internetanschluss. Allein die Fülle von Informationen im Netz macht besonders für benachteiligte Zielgruppen des Ausbildungsmarktes die Vermittlung medialer, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen nötig, um die Informationsflut so für sich zu strukturieren und selektieren, dass ein Lernfortschritt zustande kommt. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie sich das Internet zur Informationsbeschaffung und zur Kommunikation für eine tragfähige berufliche Entscheidungsfindung nutzen lässt.

9.6.7. Lernort-Integrationsort

Derselben Zielsetzung gilt der zweite didaktische Schwerpunkt, den das Projekt LeiLa in den offenen Grundausbildungslehrgängen verfolgt: Zur Stärkung der wirtschaftlichen Kompetenz der Jugendlichen sollen in Zusammenarbeit mit regionalen Wirtschaftsunternehmen Lernprozesse initiiert werden, die den Betrieb als Lernort in den Vermittlungsprozess integrieren. Dieses Vorhaben kommt zum einen der praktischen Orientierung der Zielgruppe entgegen. Andererseits soll dadurch bezogen auf wirtschaftliche Prozesse der Erfahrungs- und Erkenntnishorizont der Jugendlichen erweitert werden, um eine fundierte berufliche Entscheidungsfindung und eine zutreffende Einschätzung der Entwicklungstendenzen des Beschäftigungssystems anzuregen.

9.6.8. Projektlernen zwischen Internet und betrieblicher Praxis

Derzeit geht ein Unterrichtsmodell in die Umsetzung, das zunächst Basiswissen über die Nutzung des Internet und die regionale Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur vermittelt. Auf dieser Grundlage erhalten die Jugendlichen aus einem betrieblichen Arbeitszusammenhang heraus und unter Nutzung des Netzes die Chance zur eigenständigen und interaktiven Bearbeitung von Lernprojekten.

- (a) Nach einer Einführung ins Internet, der Vermittlung von Kommunikation über Emails, von Recherchetechniken unter zweckmäßiger Nutzung von Suchmaschinen und Katalogen etc. wenden die Jugendlichen ihr Internet-Know-how jeweils auf eine wirtschaftliche Fragestellung an: Sie übernehmen im Team spezifische Forschungsaufträge über die Struktur der Wirtschaftsregion Bremen, die ansässigen Branchen und Betriebe, vorhandene Berufswahloptionen, Ausbildungsberufe etc. Die Jugendlichen nutzen hierfür die Techniken der Internetrecherche und lernen, die Fülle von Informationen im Netz auf eine spezifische Problemstellung hin zu strukturieren und zu selektieren.
- (b) Die Teams sammeln und organisieren die gewonnenen Informationen, tauschen sie über Emails untereinander aus und erwerben sich so nicht nur Routine in der Nutzung des Netzes, sondern stärken auch ihre Organisations- und Kommunikationskompetenzen.
- (c) Vor dem Hintergrund dieses wirtschaftlichen Know-how nutzen die Einzelnen die Informationsquelle Internet, ergänzt um andere, traditionelle Informationsquellen, für eine neue Aufgabenstellung: Es geht um die Suche nach einem Praktikumsbetrieb, der für die eigene berufliche Orientierung von Bedeutung sein könnte.
- (d) Zu diesem Zwecke kommunizieren sie mit potenziellen Praktikumsbetrieben auch über das Netz, um die näheren Konditionen eines Praktikums zu ermitteln und eine konkrete Vereinbarung zwischen Betrieb und Jugendlichen herbeizuführen. Dabei ist kein traditionelles Betriebspraktikum geplant.
- (e) Denn Arbeitsaufgaben der Jugendlichen während des Praktikums dienen in Abstimmung mit dem Betrieb nicht nur der Erfüllung produktiver Funktionen, sondern zugleich der Erarbeitung von verschiedenen, ganz konkreten Forschungsaufträgen. Hier nutzen die Jugendlichen ihren praktischen Bezug zum Lernort Betrieb und spüren anhand selbsterarbeiteter Leitfragen spezifische Merkmale des Wirtschaftsunternehmens auf. Untersucht werden können je nach Interesse des Jugendlichen Fragen nach dem Spektrum der im Betrieb hergestellten Produkte, den Lieferanten- und Abnehmerbeziehungen, nach den im Betrieb vorhandenen Berufen und Arbeitsplätzen, nach Hierarchien, Beschäftigungsbedingungen, nach der Einbindung von Betriebsrat und Gewerkschaften etc.
- (f) Im Rahmen eines betrieblichen Mentoring-Systems benannte Lernberater unterstützen die Jugendlichen bei ihrer Informationsbeschaffung und sichern zugleich die Lernhaltigkeit der Arbeitsaufgaben, mit denen die Jugendlichen betraut werden.
- (g) Während des Praktikums findet unter den Jugendlichen und mit den Pädagogen ein dauernder, netzbasierter Erfahrungsaustausch statt, über den die Jugendlichen ihre Kommunikationskompetenz stärken.
- (h) Die Ergebnisse der leitfragengestützten Betriebserkundung werden vom Jugendlichen jeweils am PC aufgearbeitet und für die gesamte Lerngruppe gestaltet. Abschließend gestalten die Jugendlichen eine Präsentationsveranstaltung, um ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus der betrieblichen Praxis in der gesamten Lerngruppe transparent zu machen. So erarbeiten sie sich Techniken der Präsentation von Informationen und Erfahrungen und tragen gemeinsam zur Erweiterung ihres wirtschaftlichen Horizontes bei.

Dieses erste Innovationsvorhaben zielt darauf, ein möglichst breites Spektrum derjenigen methodischen, medialen, personalen und sozialen Kompetenzen anzusprechen, die zum Gesamtkomplex „Selbstlernkompetenz“ gehören. Insbesondere soll die Kompetenz, sich unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmittel im eigenen wirtschaftlichen Umfeld beruflich zu orientieren, verbessert werden.

10. „Der gute Rat“ bei der Begleitung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten in Berufsausbildung. Anerkennung individuell zugeschnittener Unterstützungsangebote der Ausbilder

Jørgen Mørk

10.1. Ausgangspunkt

Das Leonardo da Vinci-Programm hat uns die Möglichkeit geboten, transnationale Studien über die Wirkung besonderer Bemühungen bei der Orientierung und Beratung von Jugendlichen in Ausbildung durchzuführen, bei denen bereits erste Anzeichen für Schwierigkeiten erkennbar sind. Die Studien sollen zur qualitativen Verbesserung der so genannten elementarsten Ebene dieser Beratungsbemühungen beitragen: des Ratschlags, den der Ausbilder als direkte Antwort auf ein auftretendes Problem erteilt. Unser Untersuchungsgegenstand beschränkt sich darauf, wie Jugendliche in Berufsbildungszentren unterstützt und tagtäglich begleitet werden.

Da das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, sollen die Ergebnisse unserer Untersuchungen hier nicht vorweggenommen, sondern lediglich einige Beobachtungen vorgestellt werden, die uns die Problematik der neuen Rolle des Ausbilders vor Augen geführt haben. Wir beziehen uns auf Fälle im deutschen, französischen und dänischen Kontext, wobei wir die nationalen Besonderheiten nicht berücksichtigt haben, weil die Fragen zur Qualität der Beratungsleistung von Ausbildern für Jugendliche mit Schwierigkeiten überall dieselben sind. Es ist an der Zeit, eine Debatte über die Anerkennung der bisher unterschätzten Beratungsleistung von Ausbildern zu eröffnen, die sich durch berufliches Engagement, aus pädagogischer Sorge oder ganz einfach durch menschliches Mitgefühl veranlasst sehen, frei von der Leber weg ihre Meinung zu äußern und damit eine Antwort auf die drängenden Fragen der Jugendlichen zu geben.

10.2. Der moderne Privatlehrer

Der Ausbilder ist immer der Erste, der merkt, wenn ein Berufsschüler Schwierigkeiten hat, und spielt daher bei der individuell zugeschnittenen Beratung eine vorrangige Rolle, auch wenn er sich dessen vielleicht gar nicht bewusst ist. Er hat die Methoden der traditionellen Bildungsberatung übernommen und entwickelt gleichzeitig neue, auf den Einzelfall zugeschnittene Ad-hoc-Ansätze. Im Allgemeinen wurde er jedoch nicht ausgebildet, um sich um den Schicksalsweg der Jugendlichen zu kümmern, die nicht nur zuverlässige, sondern auch vertrauliche Antworten auf ihre Fragen erwarten. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass der

Ausbilder wegen seiner Doppelrolle als Lehrer und Vertrauter bisweilen zwischen zwei Stühlen sitzt.

Insgesamt beruht unser Projekt auf der Feststellung, dass der Beruf des Lehrers zwar eine gewisse Verantwortung für die Orientierung und Beratung der Schüler voraussetzt, was jedoch im Hinblick auf die Kompetenzen keine klaren Auswirkungen hat. Auch wenn Ausbilder ihre Aufgabe als Berater hier und jetzt überall zu akzeptieren scheinen, so stellen sie sich dennoch keine Fragen zum möglichen Umfang ihrer Beraterrolle. Sie möchten ihre Funktion als Ausbilder beibehalten und streben nach einer eindeutigeren Arbeitsteilung mit den hauptberuflichen Bildungsberatern. Damit verdeutlichen sie den Kern des Problems: Niemand kennt das Ergebnis der zahlreichen „guten Ratschläge“, die Berufsschüler mit Schwierigkeiten von ihren Ausbildern erhalten.

10.3. Eine professionellere Rolle für Ausbilder

Zur Rolle des modernen Ausbilders stellen wir uns zwei grundlegende Fragenkomplexe, die in den Lehrerzimmern heftige Diskussionen auslösen, aber nicht beantwortet werden können, solange keine umfassenden Studien zu diesem Thema vorliegen. Um unseren Ansatz leichter verfolgen und Anreize zur Diskussion geben zu können, versuchen wir daher, zwischen negativen und positiven Aspekten der künftigen Rolle des Ausbilders zu unterscheiden, auch wenn beide meistens sehr eng miteinander verzahnt sind. Unsere Untersuchung soll anhand einiger konkreter Fälle veranschaulicht werden.

10.4. Negative Aspekte

Es versteht sich von selbst, dass Ausbilder auch als Berater qualifiziert sein, d.h. über Grundfähigkeiten verfügen müssen, um vor den Schülern ihrer Klasse als Ratgeber bestehen zu können. Gleichzeitig brauchen sie aber auch Autorität und Kompetenz, um bei schwierigen Problemen eingreifen zu können. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Arbeitsteilung, bei der die schwierigen Fälle hauptberuflichen Bildungsberatern überlassen werden, in der Praxis nicht durchführbar ist. Hierzu drei Beispiele:

- (a) Schülerin A ist sehr empfindlich, sogar aggressiv im Ton, nach dem Unterricht verlangt die Ausbilderin eine Erklärung für ihr Verhalten. Ohne dass für die Ausbilderin eine schwerwiegende Situation erkennbar und sie somit vorbereitet gewesen wäre, bekennt die Schülerin, von einem nahen Verwandten missbraucht zu werden, und erklärt, die Ausbilderin sei die einzige, die nun davon wisse;
- (b) der Ausbilder möchte wissen, warum Schüler B in der Schule so fleißig ist, aber nie seine Hausaufgaben macht und deshalb dem Unterricht in der Klasse nicht folgen kann, und erhält eine Erklärung: der Schüler wird von seinem Vater geschlagen, wenn er von der

Schule nach Hause kommt, und noch härter bestraft, sobald er sich anschickt, ein Schulbuch zu öffnen;

- (c) der Ausbilder wohnt in demselben Stadtviertel wie Schüler C. Er sieht ihn regelmäßig mit Haschisch dealen und braucht keine weitere Erklärung, um die Mattigkeit und Konzentrationsschwäche seines Schülers zu verstehen. Dennoch behält er diese Information für sich aus Angst vor den Folgen, welche die Weitergabe dieses Wissens an seine Kollegen möglicherweise für ihn selbst haben könnte.

Es gibt keine Vorsichtsregeln, um Ausbilder auf die verschiedenen Arten sensibler Informationen, die sie erhalten, vorzubereiten. Und mehr noch: sobald sie mit derartigen Situationen und Informationen konfrontiert werden, haben sie auch keine Möglichkeit mehr, einen Ausweg für sich selbst zu finden. Der Schüler macht den Ausbilder aus eigener Initiative, mehr oder weniger bewusst je nach gegenseitiger Sympathie, zum Mitwisser und damit zum Komplizen. In den Fällen, die dem Ausbilder über den Kopf zu wachsen drohen, wird er zur Geisel des Schülers. Meistens drängt der Schüler den Ausbilder jedoch einfach nur in die Rolle des engen Vertrauten, von dem er erwartet, dass er auf sein Problem angemessen reagiert und ihn nicht in die Warteschlange vor dem Büro des Schulberaters schickt.

Man könnte sagen, dass der einzige Fehler des Ausbilders seine Anwesenheit im Augenblick der Enthüllungen war. Einige Pädagogen sind dagegen der Ansicht, man dürfe sich nie so weit öffnen, dass man Gefahr laufe, wegen sensibler Informationen in eine heikle Situation zu geraten. Das Problem stellt sich auf der Ebene der Reaktion des Ausbilders: Kann er sich persönlich in derartigen Fällen einbringen, ohne seine Autorität als Lehrer aufs Spiel zu setzen? Es bedarf nur wenig, damit ein „guter“ Rat zu einer sehr gewagten und für den Jugendlichen schädlichen Therapie wird, insbesondere im Vergleich zu der möglichen Reaktion eines externen Experten (Psychologen o.ä.).

Hieraus ergeben sich die ersten Fragestellungen:

Nehmen wir an, Ausbilder erwerben eine Qualifikation, um Schülern in Schwierigkeiten Ratschläge zu geben, und erhalten außerdem einen garantierten Ausweg, wenn sie nicht mehr wissen, wie es weitergehen soll – was wird dann aus dem Vertrauensverhältnis?	Der nicht eindeutige Ausbilder?
Ist die Entscheidung, einen schwierigen Fall an Fachleute zu verweisen, lediglich eine Frage der Kompetenz oder ist sie vielleicht auch ein Hinweis auf mangelnden Mut, die Aufgabe zu übernehmen, die ein Schüler in Schwierigkeiten erwartet?	Der zögerliche Ausbilder?
Ist es absolut gesehen überhaupt möglich, Beratung in schwierigen Fällen tatsächlich professioneller zu gestalten, eben weil hier eine gemeinsame Ebene zwischen Berater und Betroffenen notwendig ist?	Der herzlose Ausbilder?

Wie kann man bei der Auseinandersetzung mit einem schwierigen Problem eine Weigerung durchhalten und zwar professionell und ohne negative Auswirkungen auf die Rolle des Ausbilders, seine Vertrauenswürdigkeit, persönliche Integrität usw.?	Der exponierte Ausbilder?
In wie weit sollen Beratungsbemühungen der Ausbilder offiziell anerkannt und geregelt werden, ohne die Ausbilder der Gefahr einer Traumatisierung auszusetzen oder sie davon abzuschrecken, spontan zu handeln, um ihre Schüler vor einem schlimmen Schicksal zu bewahren?	Der resignierte Berater?

10.5. Der positive Aspekt

Der Ausbilder kann für Jugendliche in Schwierigkeiten tatsächlich viel Gutes tun. Er befindet sich in einer privilegierten Situation, weil er der Erste ist, der die Probleme bemerkt und persönlich intervenieren kann, ohne dabei schwere Verantwortung zu übernehmen. Der Ausbilder ist kein professioneller Bildungsberater, sondern ein Lehrmeister, der weiß, wovon er redet. Die berufliche Affinität zwischen ihm und dem Schüler bildet oftmals die Grundlage für ein einzigartiges Vertrauensverhältnis und ist einer der Gründe, weshalb die Beratungsleistung des Ausbilders anerkannt werden sollte.

Das Gewicht seiner Worte ist enorm, und sein prophetischer Status zieht eine Verantwortung nach sich, derer er sich selbst in den Fällen bewusst werden muss, die anscheinend nicht schwierig sind. Wenn wir von einer neuen, professionelleren der Rolle des Ausbilders sprechen, denken wir folgerichtig an die Aufstellung von Beurteilungskriterien für die „Güte“ eines Vorschlags. Dieser Bewusstwerdungsprozess ist ausgesprochen träge, weil er das Urteilsvermögen eines jeden Ausbilders herausfordert. Idealerweise wird dieser Prozess durch eine offene Diskussion über nicht schwerwiegende Fälle unter systematischer Einbindung des Sachverstands professioneller Bildungsberater eingeleitet. Hierzu einige Beispiele:

- (a) Schüler D, Auszubildender im Baugewerbe, ist ein Schüler wie andere, doch steckt er sich beim Sprechen die Finger in den Mund (Tick), was seine Suche nach einem Praktikumsplatz erschwert. Schließlich wird eine Stelle als Fliesenleger gefunden, die der Schüler jedoch ablehnt. Der Ausbilder erklärt ihm daraufhin, dass dies seine einzige Chance sei, wenn er seinen Tick nicht abstellen könne. Er solle folglich seine ablehnende Entscheidung noch einmal überdenken und der Realität ins Auge blicken;
- (b) E ist eine brillante Schülerin, hat aber immer Schwierigkeiten, wenn es darum geht, selbst initiativ zu werden; sie behauptet, keine Idee zu haben. Im Kunstgewerbe ist Phantasie von grundlegender Bedeutung. Bei einer Unterredung stellt sich heraus, dass die Schülerin keine individuellen Herausforderungen gewöhnt ist, weil sie immer nur nach festen Programmen gelernt hat. Der Ausbilder beschließt, sie durch Hervorhebung ihrer guten Seiten zu ermutigen in der Hoffnung, damit ihr Selbstvertrauen langfristig verbessern zu können;

- (c) Schüler F wird sicher nicht versetzt und beklagt sich dennoch ständig über das langsame Unterrichtstempo. In einer Unterredung erklärt er, dass er nach dem Wunsch seiner Eltern hätte Medizin studieren sollen und dies auch sein sehnlichster Wunsch sei. Die Ausbildung zum Kunststofftechniker, die er gerade mache, sei nichts für ihn, sie sei ihm aufgezwungen worden. Wegen der Vielschichtigkeit dieses Falls verweist der Ausbilder Schüler F an einen Bildungsberater.

Nach unserem Verständnis ist eine wie auch immer geartete Reaktion ein „guter“ Rat, sofern sie eine angemessene Antwort auf ein konkretes Problem darstellt. Über dieses zentrale Kriterium können wir lange diskutieren, doch ist es offensichtlich, dass die Verantwortung für den Ratschlag nicht länger auf der Meinung einer einzigen Person beruhen darf. Zur professionelleren Gestaltung der neuen Rolle des Ausbilders müssen wir uns von der Vorstellung eines Lehrers verabschieden, der seinen pädagogischen Auftrag isoliert von allen anderen, geschützt vor organisatorischer Arbeitsteilung erfüllt.

Der moderne Ausbilder hängt von seinen Kollegen ab, von ihrer Supervision, Erfahrung usw., aber auch von den Synergien des gesamten Sachverstands einer Organisation, welche die vielschichtige Rolle des „*paidagogos*“ akzeptiert. In unserer Untersuchung haben wir festgestellt, dass in die so genannte Neubelebung von betroffenen schulischen Einrichtungen viel investiert wird. Diese Investition scheint sich deutlich bezahlt zu machen, wenn man sich die bisherigen vorläufigen Ergebnisse ansieht, die jedoch die gesamte Bedeutung der in Angriff genommen Herausforderungen veranschaulichen.

Dies führt uns zum zweiten Fragenkomplex:

Wenn Ausbilder darauf vorbereitet werden müssen, dass sie Schülern in Schwierigkeiten „gute“ Ratschläge geben können, muss man dann nicht auch von Anfang an akzeptieren, dass nichts Verdächtiges daran ist, wenn Ausbilder ein deutliches Interesse an dem Ausbildungsschicksal ihrer Schüler haben?	Der interessierte Ausbilder?
Stellt sich der Ausbilder nicht ständig Fragen zu seinem Urteilsvermögen, selbst wenn er bei einem Schüler die ersten Zeichen für Schulversagen intuitiv zweifelsfrei feststellt? Wie lässt sich eine Intervention allein auf der Grundlage von Intuition rechtfertigen?	Der beobachtende Ausbilder?
Eine angemessene Beziehung zwischen Ausbilder und Schüler ist unter anderem das Ergebnis eines offenen Dialogs. Läuft man bei der neuen, professionelleren Gestaltung der Rolle des Ausbilders nicht Gefahr, einen Dialogtechniker auszubilden, wo man vielleicht eher einen „sanften Wilden“ bräuchte?	Der dialogbereite Ausbilder?

Mit welchem Recht darf man den Mut eines Ausbilders in Frage stellen, der sich für einen schwierigen Fall einsetzt? Selbst ein winziges Problem verlangt nach einer Lösung, und wir haben es vielleicht mit Fällen zu tun, bei denen wir eindeutig über die Rolle des Ausbilder hinausgehen müssen. Lässt sich menschliches Engagement systematisch erfassen und wenn ja, zu welchem Preis?	Der mutige Ausbilder?
Wieviel Freiheit sollen Ausbilder bei ihrer Suche nach spontanen Beratungsansätzen haben, und wie lässt sich die Beraterrolle mit ihrer Rolle als Ausbilder verbinden? Welche Grenzlinien sind zwischen Ausbildern und professionellen Bildungsberatern zu ziehen?	Der professionelle Ausbilder?

10.6. Die Grauzone der Beratungskompetenzen von Ausbildern

Im Hinblick auf die Kompetenzen, die es bei den Ausbildern zu entwickeln gilt, bewegen wir uns offensichtlich in einer von persönlichem, nicht überprüfbarem Ad-hoc-Engagement deutlich gekennzeichneten Grauzone. Zur Beschreibung des Engagements der Ausbilder sind wir versucht, den Begriff der „elterlichen Sorge“ heranzuziehen, obwohl dies doch das genaue Gegenteil von dem ist, was durch eine professionellere Rolle der Ausbilder erreicht werden soll.

Die Partner unseres Forschungsprojekts vertreten die Auffassung, dass Fortschritte im Kampf gegen die Abbrecherquote in der Berufsausbildung nur durch eine stärkere Einbindung der Lehrer erzielt werden können. Wieviel einfacher wäre doch eine Arbeitsteilung, bei der die berufliche Erstorientierung abgetrennt und dann mit dem freien Zugang zu einer Beratungsstelle kombiniert würde! Die neue Rolle des Ausbilders wird jedoch vom Schüler vorgegeben, der sich in einer immer demokratischeren Beziehung mit seiner Schule, seinen Lehrern, seinem sozialen Umfeld usw. eingebunden sieht. Es ist nicht der Ausbilder, der sich in seine Angelegenheiten einmischt, sondern der Erwachsene, der mit den Erwartungen des Jugendlichen hinsichtlich der Entwicklung seiner Fähigkeiten und der Beherrschung einer kritischen Situation konfrontiert ist. Mit der Frage nach einer professionelleren Gestaltung der Rolle des Ausbilders konfrontiert, fragen wir uns, ob es nicht vielleicht eines vorbildlichen Schülers bedarf, damit der Ausbilder einen „guten“ Rat geben kann?

10.7. Der fatale Hang zur systematischen Beobachtung der Jugendlichen

Bei unseren Untersuchungen haben wir mit Erstaunen festgestellt, dass die Informationsmenge über Schüler mit potentiellen Schwierigkeiten überall zunimmt. Nicht nur das Berufsbildungszentrum, der Direktor und der Bildungsberater erhalten Auskunft über die frühere schulische Laufbahn des Schülers, sondern auch der gesamte Lehrkörper. Bei seinem Eintritt in die Berufsausbildung wird über den Jugendlichen eine Diagnose erstellt. Ihm wird

besondere Aufmerksamkeit zuteil, als befürchtete man, unvorbereitet mit der Beschuldigung konfrontiert zu werden, man habe einen problematischen Fall nicht rechtzeitig erkannt. Der Diskurs über den Jugendlichen wird auf der Metaebene im Lehrerzimmer geführt, und alles dient dazu, die Ausbilder aufzufordern festzustellen: Hat er sich vielleicht verändert – ja oder nein?

10.8. Der verkannte Einsatz der Ausbilder zur Unterstützung der Jugendlichen

Es steht außer Frage, dass Ausbilder eher geneigt sind, sich vorbehaltlos für einen Jugendlichen in Schwierigkeiten einzusetzen als professionelle Bildungsberater. Von dem einzigartigen Vertrauensverhältnis, das auf der gemeinsamen Liebe zum Ausbildungsberuf aufbaut, haben wir bereits gesprochen. Doch bisher können wir nicht beurteilen, wie wirksam die Beratungsleistung des Ausbilders ist. Die Rolle der Ausbilder muss wohl professioneller werden, doch wenn dies gelingen soll, wird man um eine letzte Frage nicht herumkommen:

Wer, wenn nicht der Ausbilder, kann einem Jugendlichen in Schwierigkeiten eine zweite Chance geben?

11. Berufsberatung als Instrument der sozialen Eingliederung. Theoretische Bewertung einer praktischen Erfahrung

Piero Pirotto

11.1. Einführung

Arbeit war schon immer ein wesentlicher Bestandteil der Systeme zur Förderung der sozialen Eingliederung von Menschen, die aus wirtschaftlichen, sozialen oder gesundheitlichen Gründen oder aufgrund ihres Lebensweges aus der Gesellschaft ausgegrenzt sind. Neben anderen Maßnahmen zur Verbesserung des Gesundheitszustands, der Wohnsituation und der sozialen Beziehungen ist Arbeit das wichtigste Instrument zur Neuordnung der einzelnen Faktoren, die das Leben eines Menschen bestimmen. Arbeit ist nicht nur für das wirtschaftliche Überleben wichtig, sie trägt auch zur Persönlichkeitsbildung sowie zum Aufbau von Beziehungen bei und bietet überdies die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen. Maßnahmen zur Eingliederung in das Arbeitsleben für Menschen mit Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Drogenabhängige oder ehemalige Drogenabhängige, Behinderte, Strafgefangene, von sozialer Ausgrenzung bedrohte Jugendliche, gering qualifizierte Langzeitarbeitslose usw.) stellten schon immer auf den Wert der Arbeit bei der sozialen Eingliederung ab. Dieser Leitgedanke führte jedoch immer häufiger zu der These „Hauptsache Arbeit, egal was für eine“. Der Grund hierfür waren entweder unzureichende wirtschaftliche Mittel oder eine daraus entstandene Notlage (dringende wirtschaftliche, gesundheitliche Grundbedürfnisse oder Wohnbedürfnisse). Kurzfristig war ein wie auch immer gearteter Arbeitsplatz eine sicher angemessene Lösung, doch zeigt die nähere Untersuchung einer unüberlegten Eingliederung, dass dieser Weg mittel- und langfristig nicht nur wenig sinnvoll, sondern sogar schädlich war. Wenn weder die Ausbildung eines sozial ausgegrenzten Menschen noch sein Lebensweg bei der Eingliederung in das Erwerbsleben berücksichtigt werden (nicht nur die Arbeitserfahrung, sondern auch und besonders die persönliche Ausgrenzungserfahrung), besteht die Gefahr, dass eine derartige Eingliederung nicht nur nutzlos, sondern auch kontraproduktiv wird. Der Betroffene selbst muss beurteilen, inwieweit er in einem bestimmten Moment seines Lebens einer Arbeitstätigkeit in einem bestimmten Arbeitskontext nachgehen kann. Die Beurteilung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit ist für Menschen auf der Suche nach einer Erstbeschäftigung oder nach langer, persönlich bedingter Arbeitslosigkeit von entscheidender Bedeutung. Ein Misserfolg in dieser Phase birgt die Gefahr, sich zu verfestigen oder vielschichtigere Maßnahmen zu behindern, die eine Gruppe von Beratern in enger Zusammenarbeit mit dem Betroffenen auf den Weg zu bringen versucht.

Dies vorausgeschickt kann eine Eingliederung ins Arbeitsleben ohne angemessene Beratung und Orientierung und ohne ein individuelles Berufsprojekt, das in den jeweiligen Kontext der sozialen Wiedereingliederung unter Einbindung des Betroffenen eingebunden ist, keinen nachhaltigen Erfolg haben und läuft Gefahr, im Versuchsstadium zu bleiben und mangels angemessener Voraussetzungen und Überlegungen zum Scheitern verurteilt zu sein.

Das aktuelle Projekt einer Arbeitsgruppe in Turin, die zunächst bei der CGIL (dem örtlichen Gewerkschaftssitz des größten italienischen Gewerkschaftsdachverbands) angesiedelt war und dann größtenteils in das Projekt des Verbands „Formazione 80 onlus“ überführt wurde, liefert erste systematisch strukturierte Erfahrungen mit der Orientierung und Beratung sozial ausgegrenzter Menschen zur Eingliederung in das Arbeitsleben oder Wiedereingliederung in eine berufliche Ausbildung.

Nachstehend sollen die Methodik und die Erfahrungen der Arbeitsgruppe im Zusammenhang mit dem Projekt „Formazione 80“ zusammengefasst und die wichtigsten Instrumente der Arbeit beschrieben werden, die in enger Zusammenarbeit mit privaten sozialen Trägern und der öffentlichen Verwaltung in Turin durchgeführt wurde. Die Zielgruppen waren sehr unterschiedlich, jedoch traten die Hauptmerkmale der sozialen Ausgrenzung gehäuft auf, die in einer vom industriellen Niedergang gekennzeichneten Region wie Turin häufig anzutreffen sind: Drogenabhängige, ehemalige Drogenabhängige, Häftlinge, Freigänger, Straftäter, denen alternative Maßnahmen zur Haftstrafe angeboten wurden, Langzeitarbeitslose, sowohl Jugendliche auf der Suche nach einer Erstanstellung, als auch Erwachsene, insbesondere Geringqualifizierte, Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Behinderungen, Menschen mit besonders diskriminierenden Krankheiten, z. B. HIV-Infizierte und Aids-Kranke, allein erziehende, langzeitarbeitslose Mütter über vierzig Jahre, deren Arbeitsplatz infolge von Betriebsschließungen wegrationalisiert wurde.

11.2. Berufsberatung als Netzwerkinstrument

Zur Wiedereingliederung von Menschen mit einem sehr gebrochenen Lebensweg in die Arbeitswelt oder in eine Berufsausbildung muss die Berufsberatung zwei grundlegende Kontextbedingungen berücksichtigen: die früheren Lebenserfahrungen und die heutigen Lebensumstände. Die Erforschung der Lebenserfahrungen setzt eine persönliche Beziehung mit dem Menschen, der in die Gesellschaft und das Arbeitsleben wieder eingegliedert werden soll, voraus. Die Verbesserung der Lebensumstände erfordert dagegen intensive Kontakte mit öffentlichen Einrichtungen und den Personen, die mit dem Betroffenen zusammenarbeiten, um seine vollständige soziale Reintegration zu erreichen. Die Phase der Beratung und Hinführung zur Arbeit muss einen ganzheitlichen, auf den einzugliedernden Menschen zugeschnittenen Ansatz verfolgen. Im Rahmen dieser Netzwerkarbeit sollte darüber hinaus ein Teil der Beratungsleistungen in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen erbracht werden, die sich in dieser Phase für den Betroffenen einsetzen. Nehmen wir als Beispiel einen Drogenabhängigen, der sich einer Entziehungskur unterzogen hat. In diesem Fall ist die Zusammenarbeit mit den Gesundheitsbehörden und der zuständigen Hilfseinrichtung, die ihn auf seinem

Weg aus der Drogenabhängigkeit begleitet, sowohl für die Beziehungen zwischen dem Berater und dem Drogenabhängigen, als auch zur Überprüfung der Nachhaltigkeit einiger Maßnahmen von grundlegender Bedeutung, weil bei der Eingliederung in das Arbeitsleben der körperliche und geistige Gesundheitszustand des Betroffenen berücksichtigt werden muss. Im Falle eines Drogenabhängigen müssen im Rahmen der Netzwerkarbeit individuell angepasste Synergien genutzt werden. Darüber hinaus ist es für eine gute Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen aber auch erforderlich, dass die Informationen und Reaktionen des Betroffenen verstanden werden. Hier muss die Beratung im Rahmen eines breiter gefassten Prozesses stattfinden, in dem Synergien Grundlage des Erfolgs sind: Erfolgt die Beratung isoliert von dem allgemeinen Lebenszusammenhang des Betroffenen in diesem Moment, besteht die Gefahr, dass sie zu weiterer Ausgrenzung statt zur Eingliederung führt, d.h. dass sie die Eingliederung behindert, statt sie zu fördern. Schließlich ist nicht auszuschließen, dass dem Betroffenen in der Beratungsphase, d.h. noch vor der Eingliederung ins Arbeitsleben, ein allzu leichter Ausweg aus Prozessen eröffnet wird, bei denen oftmals unbequeme Fragen gestellt werden müssten, um den Kampf gegen die soziale Ausgrenzung aufnehmen zu können. Das Maßnahmenbündel darf also keinesfalls unkoordiniert und widersprüchlich sein, weil sonst die Gefahr besteht, dass keine Ergebnisse erzielt werden können und der Betroffene schlimmstenfalls im Prozess der Eingliederung weiter zurückfällt. Der Berater muss folglich nicht nur zu einer Bezugsperson für den betroffenen Menschen werden, sondern auch das Bindeglied zu allen anderen Personen und Einrichtungen bilden, die sich in diesem Augenblick für ihn einsetzen. Unter diesem Gesichtspunkt muss die Teamfähigkeit zu den Kernkompetenzen des Beraters gehören. Die Zusammenarbeit beschränkt sich dabei nicht auf die Beziehungen zu anderen Behörden oder Einrichtungen, sondern umfasst auch synergetischen Leistungen bei der Gruppen- und Einzelberatung, die vom gesamten Beratungsteam erbracht werden. Die Netzwerkarbeit bietet schließlich auch und besonders die Möglichkeit, die Dauer der Analyse zu verkürzen und die komplexe Situation des Einzelnen besser zu erfassen – dies alles mit dem Ziel, eine Beratung anzubieten, die eher den individuellen Lebensumständen des betroffenen Menschen Rechnung trägt und weniger seiner besonderen wirtschaftlichen Lage innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenhangs, in dem die Beratungsleistung erbracht wird. „... daher darf die Beratung nicht einfach nur auf einen Ausweg aus einer misslichen Situation hinweisen, sie muss vielmehr selbst ein Instrument zur Zukunftssicherung sein. Grundlage hierfür sind engere Beziehungen zwischen allen Einrichtungen und deren Engagement, mit diesen Zielgruppen kontinuierlich und nicht nur in echten Notlagen von Einzelfällen zusammenzuarbeiten. Notlagen führen häufig zu Auseinandersetzungen, Misstrauen, Einmischung usw.“⁽⁶⁹⁾

⁽⁶⁹⁾ Ramos, E. *Dalla prigionia all'inserimento*. Barcelona: SURT, 1999.

11.3. Gruppenberatung. Soziale Kompetenzen.

Dieser Ansatz geht zunächst nicht von der Einzelberatung, sondern einer Gruppenberatung aus. Die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Lebenssituation in anderen wiederzuerkennen (die nicht notwendigerweise den gleichen Lebensweg haben müssen, aber in diesem Augenblick eben auch unter sozialer Ausgrenzung leiden), ist hilfreich, um die analytische Fähigkeit zu erwerben, die eigene berufliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu bewerten. Fast im Gegensatz zu dem, was man eigentlich denken könnte, wird die Gruppe zum Ort der Selbsterkenntnis, wo dem Einzelnen durch die Analyse im Spiegel der anderen geholfen wird, nach und nach seine Fähigkeiten und Möglichkeiten zu verstehen. Die Gruppenberatung erfolgt in vier Schritten: Gruppenbildung, Kommunikation, Motivation, aktive Arbeitsuche. Nachstehend sollen die vier Schritte kurz erläutert werden ⁽⁷⁰⁾:

- (a) Gruppenbildung: In der Gruppe kann die Fähigkeit entwickelt werden, sich selbst und andere zu beobachten, in sich selbst hinein- und anderen zuzuhören. Die anderen zu analysieren bedeutet zu verstehen, ob und wie sie als Freund und Unterstützer oder als Konkurrent und Feind erlebt werden. Dieses Bewusstsein entwickelt sich nur durch das Wiedererkennen eigener Strukturen in anderen, um so diese Strukturen untersuchen, verstehen und akzeptieren zu können. Die Gruppe wird zu dem Ort, an dem man lernt, seine eigenen Verhaltensweisen anzunehmen, gegebenenfalls zu verändern oder sie für den anderen, mit dem wir kommunizieren, akzeptabler zu machen. Als Methode werden in dieser Phase Rollenspiele durchgeführt. Im Spiel können sich die Gruppenmitglieder mit ihren eigenen Grenzen auseinandersetzen und darüber hinaus ihre persönlichen und kollektiven Möglichkeiten einschätzen. Damit verbessern sie ihre Fähigkeit, sich immer bewusster und emanzipierter mit der Realität auseinanderzusetzen.
- (b) Kommunikation: In dieser Phase wird die Gruppenbeziehung um die Analyse der Kommunikationssysteme, der Verarbeitung von Informationen in Erkenntnisse und der Mittel zur Weitergabe dieser Erkenntnisse erweitert. Die Interaktion innerhalb der Gruppe hilft, die Bedeutung der Kommunikation und der Kommunikationsmittel, die in den zwischenmenschlichen Beziehungen verwendet werden können, zu verstehen. In dieser Phase der Gruppenarbeit wird untersucht, wie das eigene Selbstverständnis anderen vermittelt werden kann, d.h. wie man seine Kompetenzen und Fähigkeiten anderen begreiflich machen kann und in dem, was man von anderen hört, die Notwendigkeiten, Bedürfnisse und Wünsche entdecken kann, die sich hinter ihren Aussagen verbergen.
- (c) Motivation: Eine Beratungsleistung kommt nicht umhin, sich Mittel und Wege an die Hand zu geben, das Selbstwertgefühl der Gruppenmitglieder zu erhöhen. Häufig begleiten diese Aktivitäten auch die gesamte Gruppenarbeit. In dieser Phase sollen die Gruppenmitglieder zu einer dynamischen Analyse ihres Lebenswegs animiert werden, um neue Motivation als aktiv handelnde Person in der Beziehung zu sich selbst und zu anderen zu erfahren, ein Arbeits- oder Ausbildungsprojekt zu entwerfen und allgemeiner

⁽⁷⁰⁾ Gorini, G.; Verschiedene Autoren – Aktion GD V EG – RIM40, 1998.

ihre verschiedenen sozialen Beziehungen in den Griff zu bekommen. Mit dieser Methode soll ein Weg gefunden werden, die Gruppenmitglieder durch Ergründung ihrer Interessen, Motivation, Eignungen, persönlicher Wertvorstellungen im Hinblick auf die Arbeit sowie durch Findung der Rolle, die sie im Erwerbsleben spielen oder spielen möchten, zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Selbstwahrnehmung und letztendlich zur Selbsterkenntnis zu führen.

- (d) Aktive Arbeitsuche: In dieser Phase der Gruppenberatung erhalten die Teilnehmer aktuelle Informationen über die gesetzlichen Arbeitsmarktinstrumente sowie die Methoden einer individuellen Arbeitsuche. Auch in dieser Phase werden Situationen nachgespielt, in denen die möglichen Verhaltensweisen bei Bewerbung und Arbeitsuche konkret erlernt werden können.

Gemäß den Projektergebnissen muss die Gruppenberatung dem Einzelnen, der von seiner subjektiven Wahrnehmung, aber auch von externen, aufgezwungenen Bedingungen ausgeht, die Möglichkeit bieten, sich neue soziale Kompetenzen und Fähigkeiten anzueignen. Die Isolation überwinden bedeutet auch, durch Selbsterkenntnis die eigenen Möglichkeiten zur Interaktion mit anderen zu stärken, insbesondere, wenn diese Möglichkeiten auch bei der Arbeitsplatzsuche oder der Wahl eines Ausbildungswegs eingesetzt werden, der kurzfristig in eine Berufstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt münden kann.

11.4. Einzelberatung

In Situationen, in denen sich der Einzelne mit realen Bedürfnissen auseinandersetzen muss (wie bei den Mitgliedern der genannten Zielgruppen häufig der Fall), trägt die Beratung dazu bei zu verdeutlichen, wie sehr die Schule im Hinblick auf den neuen, durch die gesellschaftliche Entwicklung entstehenden Wissensbedarf an Bedeutung verliert und die notwendigen immer breiteren Kenntnisse als Voraussetzung für eine tatsächliche soziale Eingliederung nicht mehr vermitteln kann. Als kurze Zusammenfassung des Sinns, der Ziele und der Methodik des Beratungsgesprächs, das unter Anwendung des hier beschriebenen Ansatzes von der Arbeitsgruppe durchgeführt wird, bietet sich folgende Definition an: „Es geht um individuell zugeschnittene, von einem Experten überwachte Maßnahmen, mit denen die Ressourcen (Kompetenzen und Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Werte, Interessen und Motivation usw.) festgestellt werden sollen, die in ein künftiges Berufsprojekt einfließen können. Der Ratsuchende soll sich seines (kognitiven und operativen) Wissens bewusst werden und durch Erkenntnis seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten zu dem Punkt gelangen, in ein Projekt zu investieren“⁽⁷¹⁾.

Ausgehend von dieser Definition als umfassende Beschreibung der Inhalte und Methodik der Einzelberatung muss ganz deutlich gesagt werden, dass die individuelle, kontinuierliche Beziehung zwischen dem Berater, der das Projekt der Wiedereingliederung in das Arbeits-

⁽⁷¹⁾ Pombeni, M.L. *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino, 1996.

leben durchführen soll, und dem Ratsuchenden, der den sozialen Wiedereingliederungsprozess durchläuft, das Hauptinstrument der Einzelberatung ist. Die Instrumente dieser Phase werden oft auch bei der klassischen Beratung im französischen Modell der Kompetenzbilanzen angewandt, doch aufgrund der besonderen Merkmale der Zielgruppen des Turiner Projekts bedarf es hier einer Neuinterpretation der zu analysierenden Kenntnisse und Fähigkeiten: Die individuellen Lebenserfahrungen werden zum Hauptgegenstand der Analysen und Überlegungen in dieser Phase. Folglich müssen auch die individuellen Gründe der sozialen Ausgrenzung des Betroffenen in diesem Zusammenhang analysiert werden. In ein individuelles Berufsprojekt können viele Kompetenzen einfließen, insbesondere informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten von Menschen, die aufgrund ihrer persönlichen Lebensumstände ein ungesichertes Dasein führen oder führten. Die Entdeckung dieser Kenntnisse und Fähigkeiten durch die Betroffenen selbst und deren Verständnis und Nutzung durch die Ratsuchenden, die in das Erwerbsleben wieder eingegliedert werden sollen, müssen integraler Bestandteil der Einzelberatung sein.

11.5. Die Philosophie der Maßnahmen

Im Rahmen dieser kurzen Beschreibung des Maßnahmenpakets wurden die einzelnen Komponenten der Netzwerksarbeit erläutert. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses System auf einer Philosophie beruht, die für Urteile oder Vorurteile keinen Raum lässt. Die Beratung der genannten Zielgruppen erfordert eine hohe Abstraktionsfähigkeit von dem Kontext, in dem sie ihre Fähigkeiten entwickelt haben: „Gemäß dem Leitgedanken muss die Beratung an die sorgfältige Feststellung von Kenntnissen und Erfahrungen anschließen, die auf unterschiedliche Art und Weise erworben und eingesetzt wurden. Wissen wird in jeder Situation des gesellschaftlichen Lebens erweitert – durch neue Bekanntschaften, Alltagskompetenzen und wissenschaftliche Forschungserkenntnisse, die mehr oder minder standardisiert sind oder sich besser oder schlechter in eine logische Ordnung bringen lassen.“⁽⁷²⁾. In einer typischen Wiedereingliederungssituation können die Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich ein Mensch im Laufe seines Berufslebens und seines sozialen und persönlichen Werdegangs angeeignet hat, nur dann vollständig festgestellt werden, wenn zuvor auch untersucht wird, wie er seine soziale Ausgrenzung erlebt hat. Diese für eine erfolgreiche Beratung grundlegende Notwendigkeit setzt folglich voraus, dass der Berater vorurteilslos ans Werk geht: der Lebensweg des Ratsuchenden ist wenig erheblich, viel wichtiger ist es, die persönlichen und gegebenenfalls auch die beruflichen Bildungsaspekte in Erfahrung zu bringen. Damit dies voll und ganz gelingt, muss sich der Berater eines jeden Urteils enthalten und vor allem frei von Vorurteilen sein: Auf analytischer Ebene sind die Gründe, die zu sozialer Ausgrenzung geführt haben (Drogenabhängigkeit, Gefängnisaufenthalt, Prostitution o.ä.) nicht neutral, sondern Ursache der derzeitigen Lebensumstände des Betroffenen, doch sind sie weder positiv noch negativ und müssen folglich auch wertneutral analysiert werden. Daher kann der Berater,

⁽⁷²⁾ Mechnagi, Saul. Istituto Superiore di Formazione (ISF). Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL).

je nachdem, mit wem er es zu tun hat, seine Entscheidung nicht nur nach den beruflichen Kompetenzen treffen, sondern muss auch berücksichtigen, inwieweit die Betroffenen in der Lage sind, sich mit ihren heutigen oder früheren Lebensumständen auseinanderzusetzen. Diese Frage ist auch eng mit der Ausbildung der Berufsberater verknüpft, denn um mit den Ratsuchenden in einen konstruktiven Dialog treten zu können, müssen sie über ausreichende Kenntnisse der unterschiedlichen Aspekte und Umstände sozialer Ausgrenzung verfügen. Umfangreiches Wissen um diese Aspekte hat auch wesentlichen Einfluss auf die Zusammenarbeit mit dem Ratsuchenden und damit auf das Berufsprojekt und die Eingliederung in das Arbeitsleben. Ohne die Hintergründe wirklich zu kennen, die mit dem geistigen und körperlichen Gesundheitszustand sowie den besonderen Lebensumständen des Ratsuchenden verbunden sind, besteht die Gefahr, dass das Berufsprojekt zwar entsprechend den vorhandenen Kompetenzen verwirklicht werden kann, angesichts der konkreten Lebensumstände jedoch zum Scheitern verurteilt ist. Ein Beispiel: einem HIV-positiven, an AIDS oder an einer schweren Form von Hepatitis C erkrankten Menschen kann der Zugang zu einer bestimmten Arbeit verwehrt sein, obwohl er über die erforderlichen beruflichen und sozialen Kompetenzen verfügt, wenn die Voraussetzungen für diesen Arbeitsplatz mit seinem Gesundheitszustand unvereinbar sind. In diesem Fall ist es sinnlos, über eine berufliche Eingliederung nachzudenken, wenn äußere Umstände unberücksichtigt bleiben. Oder nehmen wir als weiteres Beispiel einen Drogenabhängigen, der mit Methadon behandelt wird: er wird nie eine Arbeit antreten und behalten können, die hohe Konzentration verlangt oder die Öffnungszeiten der Methadonabgabestelle nicht berücksichtigt. Diese besonderen Umstände müssen als integraler Bestandteil der Beratung berücksichtigt werden, und es ist Aufgabe des Beraters oder des Beraterteams zu erkennen, welche dieser besonderen Umstände in einem Prozess der sozialen Wiedereingliederung durch Arbeit keinesfalls unberücksichtigt bleiben dürfen.

11.6. Schrankenlose Fähigkeiten

Zum Abschluss dieser kurzen Präsentation eines Projekts, das vor etwa 8 Jahren begonnen wurde und nach wie vor wichtige experimentelle Elemente enthält, die sich im Laufe der Zeit auf der Grundlage der praktischen Erkenntnisse verändern und fortentwickeln, soll noch einmal betont werden, dass diese Maßnahmen von allgemeinen, vorab festgelegten Werten vollkommen unabhängig und vielmehr individuell auf den Ratsuchenden und das Ziel zugeschnitten sind, ihm Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und zur Verbesserung der Beziehung zu seinem gesellschaftlichen Umfeld zu eröffnen.

Der Betroffene allein entscheidet, wie die im Rahmen der Beratung durchgeführte Analyse seiner Person verwendet wird, und ob er sein im Anschluss entwickeltes persönliches Berufsprojekt in Angriff nimmt. Es muss Ziel des Beraters sein, dem Betroffenen Instrumente an die Hand zu geben, um seine Position der sozialen Ausgrenzung zu verbessern. Dies bedeutet folglich, dass Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt, herausgearbeitet und erkannt werden müssen und zwar unabhängig davon, unter welchen Umständen und wie sie erworben wurden, und ob und wie sie künftig ganz oder teilweise genutzt werden. Während

der Ausbildung der Berater, die mit den genannten Zielgruppen zusammenarbeiten, wird häufig ein aussagekräftiges Beispiel zitiert: eine von einem Häftling oder ehemaligen Häftling in Anspruch genommene Beratung war nicht nur dann erfolgreich und fruchtbar, wenn er im Anschluss an diese Beratungsleistungen keine Straftaten mehr begeht, sondern wenn er einen Arbeitsplatz findet und behält und dabei lernt, seine Kompetenzen zur Ausübung eines Berufs zu nutzen, d.h. auch, überspitzt formuliert, wenn er nach dieser Phase ein besserer Dieb geworden ist.

Um die Bedeutung und den zentralen Stellenwert des Menschen, seine Einzigartigkeit und Besonderheit, die ihn in seinem beruflichen Werdegang und persönlichen Lebensweg von anderen unterscheidet, zu unterstreichen, muss noch einmal hervorgehoben werden, dass hier ein allgemeiner methodischer Rahmen beschrieben wurde, der individuell an die spezifischen Bedürfnisse der Ratsuchenden anzupassen ist. Beratung, und insbesondere ihre konkrete Durchführung, kann nicht als unfehlbares Angebot betrachtet werden, das in jedem Fall zum Erfolg führt, sondern ist lediglich als Arbeitsanleitung zu verstehen, als Handlungsrichtlinie in einem Prozess der kontinuierlichen Erprobung und kritischen Beobachtung der Ergebnisse. Beratung ist als Maßnahme zur individuellen und kollektiven Entwicklung zu verstehen, in die auch die Berater eingebunden sind. Lediglich bei einigen Dreh- und Angelpunkten im Rahmen der Umsetzung dieses methodischen Angebots ist es Aufgabe des Beratungsteams festzulegen, welche Schritte jeweils entsprechend den besonderen Merkmalen der jeweiligen Zielgruppe unternommen werden müssen. Nach dieser Philosophie ist Beratung auch für den Berater ein ständiger Prozess der Selbstausbildung, d.h. eine ständige persönliche Fortbildung zur Aneignung der Fähigkeit, Informationen zur Problemanalyse und Lösungsfindung zu sammeln, zu verarbeiten und zu nutzen, sowie Kommunikationskompetenz, soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zu erwerben, sich im jeweiligen Arbeitsteam entsprechend einzubringen⁽⁷³⁾.

⁽⁷³⁾ Lavorare in Europa: Projekt Petra: AA.VV., 1995.

12. Projekt ADAPT Euro Ruta: Ein Netz der Berufsinformation und Beratung für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen

Marta Del Castillo Cobra

12.1. Beschreibung des Projektes ADAPT EURO RUTA

Die Qualifizierung von Arbeitnehmern ist einer der Schlüsselfaktoren innerhalb des derzeitigen Produktionssystems. So erklärt sich die zunehmende Berücksichtigung des Faktors Mensch als wichtigste Ressource der Unternehmen und der Weiterbildung als der am besten geeignete Weg zum Erwerb und zum Erhalt dieser Qualifikation und folglich auch des Arbeitsplatzes, was wiederum zur persönlichen Entfaltung, beruflichen Entwicklung, sozialen Integration und der Ausübung der bürgerlichen Rechte beiträgt.

Auf diese Weise wird die ständige Weiterbildung zu einem unverzichtbaren Prozess, um die neuen Anforderungen der Arbeitswelt erfolgreich zu meistern; ein Prozess, der als ständige Bereitschaft zur Anpassung an neue Erfordernisse und sich ständig verändernde Umgebungen zu verstehen ist. Ausbildung muss somit als Instrument für die Anpassung der beruflichen Qualifikationen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes dienen.

Als ersten Schritt in diesem Ausbildungsprozess benötigt man eine gute Kenntnis und ein Verständnis der sozioökonomischen Realität vor Ort, wobei der Arbeitsmarkt einer der Hauptaspekte ist. In diesem Sinne sind die auf dem Arbeitsmarkt eintretenden Veränderungen in zunehmendem Maße durch örtliche Gegebenheiten und weniger durch die großen Statistiken erklärbar.

Im Rahmen dieses Projektes wurde

- (a) ein System der Analyse und der Information über den lokalen Arbeitsmarkt erarbeitet, um direkten Zugriff auf aktualisierte Informationen über Eigenschaften und Tendenzen des lokalen Arbeitsmarktes, neue berufliche Profile sowie die geforderten Qualifikationen usw. zu erhalten;
- (b) ein Modell für den Entwurf von Ausbildungswegen erstellt, um den Qualifizierungsbedarf jedes einzelnen Arbeitnehmers ermitteln zu helfen.

Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass die anschließende Ausbildung auch dem wirklichen und konkreten Qualifizierungs- und/oder Umschulungsbedarf entspricht, und zwar sowohl aus Sicht der Betroffenen als auch der Unternehmen.

Die allgemeinen Ziele, die mit diesem Projekt angestrebt und verwirklicht wurden, waren die folgenden:

- (a) Herstellung einer flexiblen und für alle Arbeitnehmer zugänglichen Informations- und Berufsberatungspraxis, als Maßnahme zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit und der damit einhergehenden sozialen Ausgrenzung und somit zur Förderung der Solidarität und Chancengleichheit.
- (b) Verknüpfung von realen Verbindungen zur Arbeitswelt mit anderen Informations- und Beratungsdiensten, um so zu einer größeren Transparenz und einem besseren Funktionieren des Arbeitsmarktes beizutragen.
- (c) Allgemeine Verbreitung und Demokratisierung der Werkzeuge, mit denen gegenwärtig die Informationsgesellschaft umgebaut wird.

Bei der Entwicklung des Projektes wirkten mit:

- (a) die Nationale Universität für Fernunterricht (UNED), eine öffentliche Einrichtung, über den Fachbereich für Elektrotechnik, Elektronik und Steuerung der Technischen Fachhochschule für Industrieingenieure (*Escuela Técnica de Ingenieros Industriales*);
- (b) die Autonome Universität Madrid (UAM);
- (c) ALEPH I.A., ein Privatunternehmen aus dem Bereich der Entwicklung und Produktion von Lernsoftware;
- (d) der katalanische Gewerkschaftsbund (Comisión Obrera Nacional de Cataluña – CONC);
- (e) die Stiftung für Ausbildung und Beschäftigung Miguel Escalera (FOREM), die Projektträger ist und durch den Gewerkschaftsbund der Arbeiterkommissionen (*Comisiones Obreras*) unterstützt wird. Die Stiftung hat eine lange Erfahrung auf dem Gebiet der Bildung und Beratung zum Zwecke der beruflichen und sozialen Förderung der Arbeitnehmer in Spanien.

Folgende europäische Organisationen nehmen als transnationale Partner an dem Projekt teil:

- (a) das Gewerkschaftsinstitut für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studien und Forschungen (ISERES) aus Frankreich;
- (b) das Institut für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studien (IRES) aus Italien;
- (c) das Institut für Studien, Forschungen und Ausbildung (IWERF) aus Belgien.

12.2. Berufsinformations- und Beratungsserver

Eine der bedeutendsten Aktivitäten des Projektes waren die Entwicklung, die Einrichtung und die Validierung eines Internet-Informationsdienstes (<http://forem2.ccoo.es/euroruta>), der über Beratungsnetze sowohl für Arbeitnehmer als auch für Fachleute aus dem Bereich der Ausbildung sowie der beruflichen Information und Beratung zugänglich ist.

Die verfügbare Information gliedert sich in sechs Blöcke:

Ausbildung

Information über das Bildungsangebot, sowohl im Bereich der staatlich geregelten Ausbildung als auch der Umschulungen und Weiterbildungen. Neben den Informationen über Lehrgänge werden auch Informationen über die Bildungstätten geliefert.

Der Informationszugang erfolgt über die Auswahl von:

- (a) Lehrgangstypen (staatlich geregelte Ausbildung, nicht staatlich geregelte, andere),
- (b) Qualifikationsebenen (Primarschule, Ausbildungsabschnitte des mittleren Grades, Hochschuldiplom,...),
- (c) Berufszweigen (Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Hotel- und Gaststätten, Tourismus,...),
- (d) großen Berufsgruppen (Verwaltungsangestellte, unqualifizierte Arbeitnehmer/innen,...),
- (e) Zentren der Stiftung FOREM (Aragón, Murcia, Ceuta,...).

Alle Informationen dieses Blocks haben eine direkte Verbindung mit dem Block BESCHÄFTIGUNG, da jeder Lehrgang mit den Berufen und Beschäftigungsfeldern verknüpft ist, zu denen man mit der dort erworbenen Qualifikation Zugang hat.

Beschäftigung

Ausführliche Information über die verschiedenen Berufe und die Unternehmen, in denen sie ausgeübt werden.

Der Zugang erfolgt über die Auswahl von:

- (a) Berufszweigen (Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Hotel- und Gaststätten, Tourismus...),
- (b) Qualifikationsebenen (Primarschule, Grundbildung...),
- (c) Berufszweigen (Landwirtschaft, Gesundheitswesen, Hotel- und Gaststätten, Tourismus...),
- (d) großen Berufsgruppen (Verwaltungsangestellte, unqualifizierte Arbeitnehmer/innen...).

Von diesem Block aus erhält man auch direkten Zugang zum Block AUSBILDUNG, wobei jeder Beruf mit den Lehrgängen verknüpft ist, die auf ihn vorbereiten.

Selbständigkeit

Ausführliche und nützliche Informationen über den Prozess der Existenzgründung ausgehend von einer Idee, die eine oder mehrere Personen dazu veranlasst, ein Unternehmen zu gründen.

Berufsmöglichkeiten

Informationen über das Arbeitsangebot der öffentlichen Hand, über Zugänge oder Verknüpfungen mit den Internetseiten öffentlicher Einrichtungen, die diese Informationen zur Verfügung stellen, und Listen von Privatunternehmen, in denen die im Block BESCHÄFTIGUNG vorgestellten Berufe vorkommen, um Initiativbewerbungen zu erleichtern.

Ressourcen

Allgemeine Informationen über Dienstleistungsangebote für Arbeitnehmer in einem Beschäftigungsverhältnis und solche, die vor Kurzem ihre Stelle verloren haben: Beratungs- und Informationsdienste über Ausbildungen, Beschäftigung und Selbständigkeit auf lokaler, regionaler und staatlicher Ebene.

Informationen über Stipendien und Beihilfen über eine direkte Verknüpfung mit den Internetseiten verschiedener öffentlicher und privater Organisationen.

Entwurf von Ausbildungswegen

Dieser Block soll als Leitfaden zur Strukturierung der Informationssuche dienen. Er enthält ausführliche Informationen über die Inhalte jeder einzelnen Abfrageoption, die der Benutzer in den vorgenannten Blöcken vorfindet. Sein Ziel ist es, dem Rat suchenden Arbeitnehmer bei der Auswahl der verschiedenen Möglichkeiten zu helfen, die er auf jeder Bildschirmseite vorfindet, damit er unter Einbeziehung seiner aktuellen Situation und seiner Bedürfnisse Klarheit über sein Berufsziel gewinnt sowie über den Weg, der ihn am meisten interessiert, um dorthin zu gelangen.

Alle Informationen, die dieses Informationsmedium benötigt, werden regelmäßig aufbereitet, wobei eine gemeinsame Methode verfolgt wird, die speziell zu diesem Zweck in jeder Provinz entwickelt wurde, und zwar durch:

- (a) Arbeitsmarktforscher/innen: eigenes Personal der Beratungszentren,
- (b) Unterstützungspersonal der Beratungszentren der FOREM und der Arbeiterkommissionen sowie
- (c) kooperierende öffentliche und private Einrichtungen: Hochschulen, lokale Körperschaften, Sozialpartner.

12.3. Berufsinformations- und Beratungszentren für Arbeitnehmer /innen

FOREM und die Arbeiterkommissionen haben über dieses Projekt Information und Beratung für 229 Arbeitnehmer bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich ihrer Arbeit, dem Erhalt

ihres Arbeitsplatzes oder dem Wechsel des Arbeitsplatzes bzw. der Firma bereitgestellt und sie bei der Ausbildung und ihrem beruflichen Fortkommen unterstützt.

Es wurden drei Informations- und Beratungszentren in Santiago de Compostela (Galizien), Sevilla (Andalusien) und Badajoz (Extremadura) errichtet. Auch FOREM Canarias eröffnete zwei Zentren auf Teneriffa und in Las Palmas. Überall wurde die gleiche Methode der lokalen Marktanalyse und des Entwurfs von Ausbildungswegen verwandt; Methoden, die in diesem Projekt zuvor entwickelt wurden und auf den folgenden Seiten zusammenfassend dargestellt sind.

In diesen Zentren hatten die Teilnehmer Zugang zum Berufsinformations- und Beratungsserver, um Informationen über Beschäftigung und Ausbildung sowie eine persönliche Berufsberatung zu erhalten.

Die Personen, die diese Zentren aufsuchten, konnten die Dienste eines Beraters in Anspruch nehmen, der zusammen mit dem Arbeitnehmer die am besten geeignete Marschroute entwickelt, sowie die eines Arbeitsmarktbeobachters, der die Aufgabe hat, den lokalen Arbeitsmarkt zu analysieren.

(a) Die Berater hatten folgende Aufgaben:

- (i) Präsentation des Dienstes in den Weiterbildungslehrgängen.
- (ii) Erfassung und Verarbeitung der Daten der Arbeitnehmer/innen, die den Dienst in Anspruch nehmen.
- (iii) Ermittlung und Hinführung zu der am besten geeigneten Marschroute.
- (iv) Analyse und Begleitung von Berufs- und Ausbildungswegen.
- (v) Koordination mit den übrigen Mitarbeitern des Euro-Ruta-Projektes.
- (vi) Erstellung des Abschlussberichtes über die Aktivitäten des Zentrums.

(b) Die Aufgaben der Arbeitsmarktbeobachter:

- (i) Herstellung und Aufrechterhaltung von Kontakten mit den verschiedenen Einrichtungen und Organisationen, die nützliche Informationen über den lokalen Arbeitsmarkt liefern können.
- (ii) Herstellung von Kontakten und Befragung von Unternehmern (oder Verantwortlichen für Personalfragen), Arbeitnehmern oder gesetzlichen Vertretern der Arbeitnehmer, um die Arbeitsrealität der Umgebung unmittelbar kennen zu lernen.
- (iii) Gründliche Untersuchung des lokalen Arbeitsmarktes.
- (iv) Unterstützung der Arbeit der Berater durch Bereitstellung jeder Art von Information und Dokumentation, die sie benötigen.
- (v) Pflege und Validation des Informationsservers der FOREM und der Arbeiterkommissionen.
- (vi) Koordinierung mit den übrigen Mitarbeitern des Euro-Ruta-Projektes.

(vii) Erstellung des Abschlussberichtes über die Aktivitäten des Zentrums.

Bei den Personen, die die Berufsberatung der Zentren in Anspruch genommen haben, handelte es sich um Arbeitnehmer/innen in einem Beschäftigungsverhältnis. Die meisten von ihnen kamen aus den Lehrgängen der branchenübergreifenden Weiterbildungsprogramme der Arbeiterkommissionen. Daneben kamen auch andere Arbeitnehmer, die von der Existenz des Dienstes über Bekannte erfuhren, die diesen zuvor in Anspruch genommen hatten.

12.4. Entwicklung der Methode für die Arbeitsmarktanalyse

Die Analyse des lokalen Arbeitsmarktes unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Gruppen, die von Verzerrungen des Arbeitsmarktes besonders stark betroffen sind, wird zu einer Hauptaufgabe, auf die sich jede Maßnahme zur Verbesserung der Berufschancen der am meisten benachteiligten Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen stützen muss. Die Kenntnis der unmittelbaren Realität, in der diese Arbeitnehmer leben, und die Ermittlung der Hauptmerkmale dieser Realität, die Annäherung an die Erfordernisse des Produktionssystems und die Analyse der Beschäftigungsaussichten in der entsprechenden Region sind die Schlüsselfaktoren, um einen qualitativ hochwertigen Berufsinformations- und Beratungsdienst zu entwickeln.

Um diese Kenntnisse zu analysieren und weiterzugeben, wurde eine Methode der Datenerhebung und -analyse entwickelt, welche die Erstellung von Berichten über den lokalen Arbeitsmarkt speziell für die Berufsberatung ermöglicht.

Diese Methode stützt sich in erster Linie auf die Darstellung der verschiedenen Informationsquellen, primäre und sekundäre, über die der Arbeitsmarktforscher verfügt, um die am nächsten gelegene Arbeitsumgebung kennen zu lernen. In zweiter Linie werden die Aspekte berücksichtigt, die ein Berufsberater kennen muss, um seine Arbeit auszuführen, sowie die Methode der Datenauswertung und ihrer Interpretation. Zuletzt werden einige Leitlinien für die Abfassung von Berichten vorgeschlagen, die für den Berater bei der Ausübung seiner Tätigkeit leicht erschließbar sein sollen.

- (a) Für den Erhalt und die Zusammenstellung der Daten aus Primärquellen werden vier Hilfsmittel festgelegt:
 - (i) Umfragen unter Arbeitnehmern, Personalfachleuten der Unternehmen und gesetzlichen Vertretern der Arbeitnehmer.
 - (ii) Eingehende Befragung von Gewerkschaftsvertreter/innen und Unternehmer/innen.
 - (iii) Organisation von Gesprächsgruppen unter Beteiligung der Sozialpartner.
 - (iv) Rückgriff auf den Datenbestand der Nutzer des Dienstes.
- (b) Die sekundären Informationsquellen liefern Daten, Dokumente und Materialien verschiedener Organisationen, Einrichtungen und Institutionen, die als interessant für die Berufsberatung erachtet werden.

- (c) Die verschiedenen Informationsquellen ermöglichen die Erstellung einer Reihe von quantitativen und qualitativen Indikatoren hinsichtlich der Beschäftigungsentwicklung:
 - (i) Beschäftigungszahlen nach Wirtschaftsbereichen und Berufsgruppen geordnet.
 - (ii) Stabilität der unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse.
 - (iii) Eigenschaften, die von den Unternehmen bei der Einstellung und Beförderung der Arbeitnehmer/innen am meisten geschätzt wurden.
 - (iv) Zugangswege zum Arbeitsmarkt.
 - (v) Berufe oder berufliche Profile von zunehmender oder abnehmender Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt.
 - (vi) Einfluss der neuen Technologien.
 - (vii) Bildungsbedürfnisse der Arbeitnehmer/innen.
- (d) Als Modell zur Information über den Arbeitsmarkt wird die Verwendung von kurzgefassten Karteien empfohlen, die leicht zu aktualisieren sind und von den Berufsberatern schnell und flexibel verwendet werden können.

Diese Methode wurde bei der Erstellung eines Handbuches angewandt, das den Wissenschaftlern, die mit der Sammlung und Auswertung von Informationen über den Arbeitsmarkt betraut sind, als Referenz dient.

12.5. Entwicklung von Marschrouten

Die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, die zu einem ersten Gespräch mit dem Berufsberater kommen, können auf verschiedene berufliche Marschrouten geführt werden:

Marschroute für Bildungszwecke

Die betreffende Person will eine genaue Information über eine bestimmte Art der Weiterbildung, die sie anstrebt, die aber im Grunde nichts mit ihrer Arbeit zu tun haben muss.

Klassische Marschroute der Stellensuche oder der Verfolgung eines Berufszieles

Die betreute Person hat ein klar definiertes Ziel und besitzt darüber hinaus alle Anforderungen des beruflichen Profils, die zu erfüllen sind, um dieses Ziel zu erreichen. Sie hat also die für die Stelle geforderte Ausbildung, ausreichende Berufserfahrung und die Grundkompetenzen, um den Arbeitsplatz auszufüllen, den sie anstrebt. Das Einzige, was ihr fehlt, sind Strategien und Hilfsmittel bei der Stellensuche.

Marschroute der Anpassung an die Erfordernisse

Dem Arbeitnehmer fehlen nicht nur Strategien und/oder Hilfsmittel bei der Stellensuche, sondern er erfüllt auch andere berufliche Erfordernisse der entsprechenden Stelle nicht, wie zum Beispiel Ausbildung, Berufserfahrung oder grundlegende berufliche Kompetenzen. In einem solchen Fall kann man:

- (a) das Berufsziel des Arbeitnehmers oder der Arbeitnehmerin neu definieren (Marschroute der Orientierung) oder aber
- (b) einen Prozess der Beratung zum Zwecke der Stellensuche oder -verbesserung einleiten (Marschroute der Verfolgung eines Berufsziels).

Marschroute der Orientierung

Diese Marschroute wird eingeschlagen, wenn:

- (a) der Arbeitnehmer sich über sein Berufsziel nicht klar ist. In diesem Fall wird versucht werden, die Einstellungen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Wertvorstellungen, Motivationen und Interessen der Person zu erkennen, um ihr persönliches und berufliches Profil herausarbeiten zu können;
- (b) das angestrebte Berufsziel so schwer zu erreichen oder so verworren ist, dass es besser ist, dies zu ändern und sich einem realistischeren Ziel zuzuwenden.

12.6. Evaluierung

Es wurden die durch Befragung der Personen, die die Zentren aufgesucht haben, erworbenen Daten ausgewertet und es wurden die Informatiktools über einen in dem Server enthaltenen elektronischen Fragebogen evaluiert. Ebenso wurde eine Gesamtevaluation des Projektes und eine Evaluierung der Erfahrungen vorgenommen, die die beteiligten Institutionen bei der Nutzung gemacht haben.

Was die Nutzung des Servers betrifft, so wurden gewisse Schwierigkeiten beim Aufrufen der Bildschirmseiten und bei der Nutzung der Tools bekundet. Logischerweise gab es Unterschiede in der Bewertung der Nutzereigenschaften in Abhängigkeit von dem Qualifikationsniveau der Nutzer.

Positiver war die Bewertung in Bezug auf den Erhalt der gesuchten Information, den Nutzen der Information und die Schnelligkeit bei der Recherche, wobei ebenfalls das Bildungsniveau der Nutzer eine Rolle spielte.

Angesichts der Tatsache, dass die für die Evaluation des Servers ausgewählten Probanden zuvor keinerlei persönliche Beratung erhalten hatten, kann man daraus schließen, dass die Informatiktools insbesondere für Personen mit einer höheren Qualifikation nützlich sind,

während es bei Arbeiternehmern mit einem geringeren Bildungsniveau notwendig ist, diese Tools durch ein persönliches Berufsinformations- und Beratungsgespräch zu begleiten.

Hinsichtlich der Evaluation des Informations- und Beratungsdienstes der Pilotzentren ist die gute Bewertung hervorzuheben, die die Arbeitnehmer der Betreuung in den Zentren, den Erläuterungen durch die Berater und der erhaltenen Information verglichen mit den vorherigen Erwartungen bezüglich der Nützlichkeit dieser Information geben. Die Bewertung der Qualität des Beratungsdienstes ist sehr positiv (mehr als 4 von insgesamt 5 Punkten bei den meisten der für die Bewertung herangezogenen Kriterien).

Was das Profil der Nutzer der Beratungszentren betrifft, so handelt es sich vorwiegend um junge Menschen beiderlei Geschlechts. Aus statistischer Sicht gibt es signifikante Unterschiede in der Bewertung der Erläuterungen und der Betreuung in Abhängigkeit der familiären Situation (Leute mit Familienpflichten bewerten sie höher). Die gleichen Geschlechtsunterschiede gelten in Bezug auf die Erwartungen, Erläuterungen, die Betreuung und die Nützlichkeit, Frauen bewerten sie stets höher.

Diese Erfahrung erlaubt den Schluss, dass die beruflichen Informations- und Beratungsdienste für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen angesichts der Heterogenität und der Verschiedenartigkeit ihrer Interessen vermehrt persönliche und individuelle Formen der Beratung einführen und sich mit ausreichenden Ressourcen ausstatten müssen, um die Fortbestand ihrer Arbeit auf Dauer zu gewährleisten.

12.7. OSPRACT: ein transnationales Projekt

Mit dem transnationalen Projekt OSPRACT (*Observatoire Syndical des Pratiques et des Conséquences du Télétravail*) soll eine Beobachtungsstelle der Gewerkschaften in Bezug auf die Praktiken und die Auswirkungen von Telearbeit auf europäischer Ebene geschaffen werden. Ziel ist, den Gewerkschaften Datenmaterial und Bewertungskriterien über die Entwicklung der Telearbeit an die Hand zu geben.

Die an dem Projekt beteiligten Einrichtungen haben die Aufgabe, die Forschungsthemen zu definieren und darauf zu achten, dass die Informationen objektiv und wissenschaftlich fundiert sind. Es handelt sich dabei um folgende Organisationen:

- (a) das Gewerkschaftsinstitut für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studien und Forschungen (ISERES) aus Frankreich,
- (b) das Institut für wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studien (IRES) aus Italien,
- (c) das Institut für Studien, Forschungen und Ausbildung (IWERF) aus Belgien,
- (d) die Stiftung für Ausbildung und Beschäftigung Miguel Escalera (FOREM) aus Spanien.

Die von dieser transnationalen Partnerschaft erhofften Resultate und Produkte sind:

- (a) Aufbau einer über das Internet zugänglichen Datenbank über die Entwicklung der Telearbeit in Europa mit den Schwerpunkten: Mikro- und Makroökonomie, Gesetze und Verordnungen (www.ospract.org);
- (b) Ermittlung der Arbeitsbereiche in Europa, die sich potentiell für Telearbeit eignen;
- (c) Erstellen von Qualitätsstudien über signifikante Erfahrungen;
- (d) Veröffentlichungen von gewerkschaftlichen Ratgebern über die verschiedenen technologischen und sozialen Aspekte der Telearbeit.

12.8. Wozu Berufsberatung für Arbeitnehmer/innen?

In einem Arbeitsmarkt, der durch Unsicherheit und Flexibilität gekennzeichnet ist, mit einem hohen Maß an Arbeitslosigkeit sowie zeitlich befristeten und wechselnden Beschäftigungen, erscheint der Bedarf an Unterstützung, um dem Kommen und Gehen auf diesem Markt, der berufsübergreifenden Mobilität, den Zeiten der Arbeitslosigkeit und dem Erfordernis der ständigen Weiterbildung zu begegnen, immer offensichtlicher.

Gerade in diesem Kontext wächst die Nachfrage nach beruflicher Orientierung und Beratung als einer zusätzlichen Form der aktiven Beschäftigungspolitik sowohl in Personenkreisen, die Arbeit suchen oder ihre berufliche Karriere weiterentwickeln wollen, als auch unter solchen Personen, die ihre Qualifikation und ihr Lernvermögen verbessern wollen, um ihren Arbeitsplatz zu erhalten.

Angesichts dieser Situation verfolgen die Arbeiterkommissionen eine doppelte Marschroute:

- (a) Sie treten für die Umsetzung der wesentlichen Aspekte des Verbandsübergreifenden Abkommens für Beschäftigungsstabilität (*Acuerdo Interconfederal para la Estabilidad en el Empleo*) ein: Begleitung des Einstellungsverfahrens, Anreize und Vergünstigungen für die Einstellung, Verhandlungen über Reduzierung und Neuordnung der Arbeitszeit, sozialer Schutz der Arbeitsverträge, Regelung von Teilzeitarbeit, Ermittlung der Wirtschaftsbereiche, in denen Frauen unterrepräsentiert sind, Entwicklung von aktiven Beschäftigungspolitiken, Abbau und Kontrolle von Überstunden, Regelung der Tätigkeit von Zeitarbeitsfirmen, usw.
- (b) Einrichtung eines integrierten Systems der beruflichen Information, Beratung und Ausbildung, das allen Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, Beschäftigten wie Arbeitslosen, zugute kommen soll, so wie es der Zweite Nationale Plan für Berufliche Bildung (*II Plan Nacional de formación profesional*) vorsieht, indem dafür gesorgt wird, dass jeder Arbeitnehmer und jede Arbeitnehmerin die Information und Ausbildung erhalten kann, die er oder sie benötigt, um beruflich und gesellschaftlich voranzukommen, eine Stelle zu finden oder den Arbeitsplatz zu erhalten.

Die Arbeiterkommissionen verstehen die berufliche Orientierung somit als einen beständigen und lebenslangen Unterstützungsprozess der Menschen, damit diese ihr persönliches und

berufliches Projekt entwickeln und verwirklichen können, nachdem sie sich Klarheit über ihre Erwartungen und Fähigkeiten durch die Analyse ihrer persönlichen Realität verschafft haben und über die Realitäten der Arbeitswelt, die Entwicklungen der Berufe, des Arbeitsmarktes und der wirtschaftlichen Gegebenheiten sowie über das Bildungsangebot informiert und beraten wurden.

Ein beruflicher Informations- und Beratungsdienst muss somit individuelle Berufswege aufzeigen, die – wenn sie angemessen strukturiert sind – die Entwicklung und das Fortkommen all der Menschen bewirken, die dies benötigen, und zwar in dem Moment, wo sie es brauchen.

Es muss daher für jeden Arbeitnehmer und jede Arbeitnehmerin ein persönlicher, berufsbezogener, umfassender und qualitativ hochwertiger Beratungsdienst gewährleistet werden, mit dessen Hilfe die Chancen, eine Stelle zu finden, einen bestehenden Arbeitsplatz zu erhalten und/oder sich beruflich zu verbessern, vergrößert werden, indem gezielt ihrem Informations-, Bildungs- und Beratungsbedarf entsprochen wird. Auf diese Weise können sie erfolgreich den Risiken begegnen, die der industrielle Wandel, technologische Neuerungen und die Globalisierung der Märkte möglicherweise bergen.

12.9. Erfahrungen der Arbeiterkommissionen bei der Beratung von Arbeitslosen

Als Kenner der Lage, in der sich manche Arbeitslose befinden (vor allem die am meisten benachteiligten Gruppen mit großen Schwierigkeiten bei der beruflichen und sozialen Eingliederung: Jugendliche, Frauen, Behinderte und Ausländer), arbeiten die Arbeiterkommissionen seit Jahren an der Verbesserung der Beschäftigungschancen dieser Menschen mit Hilfe der Beratungsdienste zum Zwecke der Beschäftigung (ASEM). Ihre Aufgabe ist es unter anderem, Arbeitslosen Informationen, berufliche Beratung und Hilfe beim Aufbau einer selbständigen Existenz anzubieten. Die Maßnahmen werden entweder auf individueller oder auf Gruppenebene durchgeführt, sind von unterschiedlicher Dauer und erfolgen in Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen, insbesondere mit dem Nationalen Institut für Beschäftigung (INEM).

Zwischen 1996 und 1999 wurden von den Arbeiterkommissionen über die ASEM insgesamt 477 889 Informations- und Beratungsmaßnahmen zur Unterstützung von Arbeitslosen bei der Stellensuche durchgeführt. Was die Zahl der Beratungen angeht, stehen sie damit an erster Stelle unter den öffentlichen Einrichtungen in Spanien.

Hierfür wurden mobile Arbeitsgruppen mit Experten (etwa 300 Fachleute) zusammengestellt, die mehrere Orte betreuten, denn die Dienstleistung sollte sich nicht nur auf die Provinzhauptstädte beschränken. Es wurde alles getan, um eine qualitativ hochwertige Dienstleistung mit fachlich hochqualifizierten Mitarbeitern zu gewährleisten und die gesteckten Ziele zu erreichen.

Die Ergebnisse der jüngsten von unserer Organisation durchgeführten Untersuchungen unter den Arbeitslosen, die an den Informations- und Beratungsmaßnahmen der ASEM-Arbeiterkommissionen zur Erleichterung der Stellensuche teilgenommen haben, (diese reichen von der Bereitstellung der erforderlichen Informationen über die verfügbaren Ressourcen bis zur Unterstützung bei der Definition eines persönlichen Beschäftigungsplans, von der Vertiefung der Kenntnisse über Techniken der Stellensuche bis hin zur Beratung bei der Existenzgründung) bestätigen:

- (a) 90 Prozent der Teilnehmer würden den Dienst an Freunde oder Familienangehörige weiterempfehlen, wenn diese in einer ähnlichen Lage wären.
- (b) Als Hauptgründe für die Weiterempfehlung des Dienstes nannten die Teilnehmer, in der angegebenen Reihenfolge: die erhaltene Information, das in den Sitzungen Gelernte und, als dritten Punkt, die Beratung.
- (c) Die Gesamtbewertung ist äußerst positiv. Sie erreicht im Durchschnitt 7,0 Punkte auf einer Skala von 1 bis 10 (wobei 1 die schlechteste und 10 die beste Wertung ist). Bei der Gesamtbewertung des Dienstes spielt das Bildungsniveau eine gewisse Rolle: je niedriger es ist, umso besser fällt die Bewertung aus. So liegt die durchschnittliche Bewertung von Personen mit Hochschulabschluss bei 6,5 Punkten und steigt auf 7,4 Punkte bei Personen, die bestenfalls die Primarschule absolviert haben.

Aufgrund unserer Erfahrungen können wir definitiv sagen, dass die Berufsberatung für Beschäftigungszwecke ein wirksames Werkzeug zur Verbesserung der Beschäftigungschancen derjenigen Personen ist, die auf dem Arbeitsmarkt die größten Probleme haben.

12.10. Beratungsbedarf auf Seiten der beschäftigten Teilnehmer an Programmen der Arbeiterkommissionen

Die Ziele des von den Arbeiterkommissionen und der FOREM geförderten Projektes ADAPT EURO RUTA wurden mit den Ansichten von in einem Beschäftigungsverhältnis stehenden Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, die eine Weiterbildung im Rahmen des branchenübergreifenden Programms der Arbeiterkommissionen absolviert hatten, verglichen. Aufgrund der Befragung der Teilnehmer/innen des Gewerkschaftsprogramms von 1996 ergibt sich, dass ein Beratungsprojekt für Beschäftigte folgende Aspekte berücksichtigen muss:

- (a) Der Mangel an Information und Beratung unter den Beschäftigten ist erheblich.
- (b) Die beruflichen Entscheidungen der Beschäftigten, insbesondere hinsichtlich eines Firmenwechsels oder der Teilnahme an einer Fortbildung, beruhen nur selten auf einer gründlichen Berufsberatung.
- (c) Die Unternehmen konzentrieren ihre Bildungs- und Beratungsmaßnahmen vornehmlich auf die Führungskräfte. Die übrigen Mitarbeiter werden vernachlässigt und haben daher einen dringenden Bedarf an dieser Dienstleistung.

Im Jahr 1998 wurden 4131 Arbeitnehmer (Teilnehmer des branchenübergreifenden Programms von 1997) im Rahmen einer Stichprobe über verschiedene Aspekte der Berufsinformation und Beratung befragt. Dies sind einige der wesentlichen Ergebnisse und Schlussfolgerungen, die den Beratungs- und Informationsbedarf der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen erneut bestätigen.

- (a) Bezogen auf das Vorhandensein von Bildungsmarschrouten sollten die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen die folgende Frage beantworten: *Wissen Sie, welche Ausbildung Sie in zwei bis drei Jahren benötigen werden?*

62 Prozent der Befragten gaben an, es nicht zu wissen. Nur 38 Prozent konnten die Frage mit Ja beantworten. Dabei gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Alters der Befragten, wohl aber hinsichtlich des Bildungsniveaus. Je geringer das Bildungsniveau, umso größer ist die Unkenntnis über ihren Bildungsbedarf. 52 Prozent der Personen mit Hochschulstudium oder einem mittleren Bildungsabschluss kennen ebenfalls nicht ihren Bildungsbedarf der nächsten Jahre.

Was die berufliche Ebene betrifft, so wiesen die unqualifizierten Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ein höheres Maß an Unkenntnis über den künftigen Bildungsbedarf auf.

Aus diesem Grund müssen bei der Festlegung von Bildungsmarschrouten vorrangig die weniger qualifizierten Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen berücksichtigt werden, die in dieser Studie einen Mangel an Orientierung bezüglich ihrer Weiterbildung aufwiesen, ohne dabei allerdings die übrigen Ebenen zu vernachlässigen.

- (b) Auf die Frage: *Haben Sie eine Beratung über die Ausbildung, die für Ihre berufliche Entwicklung hilfreich wäre, erhalten?*

antworteten 82 Prozent der Befragten mit Nein. Nur 17 Prozent gaben an, eine solche Beratung in Anspruch genommen zu haben. Diese wurde in zehn Prozent der Fälle durch die Firma und in fünf Prozent durch die Arbeiterkommissionen durchgeführt.

Wieder sticht das Beratungsdefizit ins Auge, sogar was die Ausbildung angeht, die mit dem eigenen Arbeitsplatz in Verbindung steht. Hier gibt es kaum Unterschiede zwischen den Berufsebenen.

- (c) Ebenso wurde den Teilnehmern folgende Frage gestellt: *Würden Sie eine kostenlose Berufsberatung in Anspruch nehmen, in der Sie Ihren Bildungsbedarf ermitteln können und ein Fortbildungsplan für Sie entwickelt wird?*

Auf diese Frage, in der deutlich gesagt wird, was das Ergebnis einer Berufsberatung sein könnte, antworteten 92 Prozent der Befragten, dass sie eine solche Beratung in Anspruch nehmen würden.

- (d) Andererseits stellt die Einführung des Nationalen Qualifikationssystems in Spanien einen entscheidenden Versuch dar, die Berufserfahrung von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen zu akkreditieren und zu zertifizieren, die keinen anerkannten Abschluss haben, der ihrer derzeitigen Tätigkeit entspricht.

Auch dies war Untersuchungsgegenstand in der zitierten Befragung, und es stellte sich heraus, dass 52,3 Prozent der Befragten einen Titel, ein Diplom oder ein Zeugnis haben, das ihrer derzeitigen Tätigkeit entspricht. Die übrigen 47 Prozent haben keinen ihrer Arbeit entsprechenden Abschluss.

Was das Ausbildungsniveau der Befragten angeht, so entspricht das Zeugnis oft nicht der gegenwärtig ausgeübten Tätigkeit. Auch dies unterstreicht die Notwendigkeit, bei der Zertifizierung vorrangig die weniger qualifizierten Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen zu berücksichtigen.

- (e) Auf die Frage, ob sie bereit seien, für ein Zeugnis zur Anerkennung ihrer Arbeit ihre Qualifikation mit Hilfe eines Tests oder eines Prüfungsgesprächs unter Beweis zu stellen, erklärten 77 Prozent der Personen, die ein solches Zeugnis nicht haben, sie würden sich einer entsprechenden Prüfung unterziehen. Die übrigen 23 Prozent waren nicht bereit, sich prüfen zu lassen.

13. Kompetenzbilanzierung

Sylvie Boursier

Wegen der kurzen mir zur Verfügung stehenden Zeit möchte ich die Kompetenzbilanzierung („bilan des compétences“) mehr aus politisch-institutioneller Sicht als unter streng technischen Gesichtspunkten beschreiben.

- (a) Welche Bilanz kann heute, zehn Jahre nach der gesetzlichen Einführung des Rechts auf Feststellung der Kompetenzen gezogen werden?
- (b) Welche Perspektiven hat die derzeit in Frankreich verfolgte Politik der Berufsberatung im Rahmen des „individuellen, tarifvertraglich geregelten Rechts auf lebenslanges Lernen“?

13.1. Zunächst einige Zahlen zur Bemessung der wirtschaftlichen Bedeutung der Kompetenzbilanzierung:

Im Jahre 1999 gab es:

- (a) 900 Bilanzierungsstellen;
- (b) 81 000 gesetzesmäßig erstellte Bilanzen, d.h.:
 - (i) die Bilanzierungsmaßnahmen dauerten in der Regel 15 bis 18 Stunden (über ein bis zwei Monate verteilt),
 - (ii) sie waren in 3 Phasen unterteilt (Vorbereitung zur Überprüfung des Bedarfs und der Bereitschaft, Evaluation und Schlussfolgerung mit Aushändigung eines zusammenfassenden Berichts an den Betroffenen, der in seinem Eigentum verbleibt),
 - (iii) die Maßnahmen beruhten auf einer Vereinbarung zwischen dem Betroffenen, der durchführenden Stelle und dem Kostenträger,
- (c) mit einem Gesamtumsatz von 314 Millionen FF (ca. 48 Millionen EUR);
- (d) 72 % wurden für Arbeitsuchende durchgeführt.

Seit 1993 ist der Anteil von Erwerbspersonen und Arbeitsuchenden im Großen und Ganzen stabil ($\frac{3}{4}$ Arbeitsuchende, $\frac{1}{4}$ Erwerbstätige).

43 % der Bilanzersteller haben eine Ausbildung mit Schwerpunkt Psychologie absolviert.

Was bedeuten diese Zahlen?

Im Jahre 1992 rechneten die Initiatoren der Kompetenzbilanzierung mit 200 000 Bilanzen in einem Zeitraum von fünf Jahren.

13.2. Ist die Bilanzierung im Rahmen der Berufsberatung ein Erfolg oder ein Misserfolg? Wodurch wird die Ausweitung der Kompetenzbilanzierung behindert?

13.2.1. Politischer und gesellschaftlicher Kontext

Die Kompetenzbilanzierung wurde in einer Zeit wirtschaftlicher Prosperität (1991/1992) eingeführt, die überwiegend von einem vorausschauenden Management der Arbeitsplätze und Kompetenzen geprägt war, und baut auf der Überlegung auf, dass man sich frühzeitig um die Erwerbstätigen kümmern muss, wenn man ihre berufliche Mobilität fördern, ihnen vorausschauende, zielgerichtete Beratung und Orientierung, eine Art „Erziehung zur Mobilität“ zukommen lassen und bei der Gestaltung der Berufsübergänge helfen möchte.

Seit 10 Jahren werden im Rahmen der staatlichen Politik überwiegend Zwangs- und Unterstützungsmaßnahmen durchgeführt, d.h. vor allem begleitende Maßnahmen für Arbeitslose, die auf eine kurzfristige Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet sind.

Die betroffenen Personen werden auf behördliche Anordnung einbestellt, es wird ihnen eine bestimmte Anzahl von angemessenen Maßnahmen vorgeschlagen bzw. vorgeschrieben und überprüft, ob sie an diesen Maßnahmen auch teilnehmen.

Es sind also in erster Linie die Auflagen der Behörde und die Haushaltsmittel, die das Beratungs- und Orientierungsangebot bestimmen und die berufsbildende Handlung auslösen.

Vor diesem Hintergrund wirkt die Kompetenzbilanzierung, die auf dem Gedanken aufbaut, dass sich eine Person direkt an ein Bilanzzentrum wenden kann, um dort ihre beruflichen und sozialen Kompetenzen bilanzieren zu lassen, in Krisenzeiten manchmal wie ein „Luxusprodukt“.

13.2.2. Kulturelle Hindernisse

Die Kompetenzbilanzierung setzt auf eine Kultur der Verantwortung, ausgereifte Neigungen und gemeinsame Mitverantwortung des Beschäftigten und des Unternehmens in allen Ausbildungswegen.

- (a) Bei den Unternehmen kann die Kompetenzbilanzierung aber auch Befürchtungen hervorrufen:
 - (i) Ein Teil des Beschäftigten wird dem Einfluss des Unternehmens entzogen (die Ergebnisse der Kompetenzbilanzierung sind Eigentum des Beschäftigten und dürfen nur mit seiner Zustimmung anderen zugänglich gemacht werden).
 - (ii) Die Kompetenzfeststellung führt zu Erwartungen, die das Unternehmen nicht erfüllen kann.

- (b) Für den Beschäftigten kann die Kompetenzbilanzierung auch mit Inkompetenz assoziiert werden.
 - (i) Die Kompetenzbilanzierung setzt die Fähigkeit voraus, etwas in Frage zu stellen, sie kratzt am Selbstbild, Selbstwertgefühl und stellt auf tatsächliche oder angenommene Defizite ab.
 - (ii) Unter diesem Gesichtspunkt sind 10 Jahre zu wenig, um zu Veränderungen auf der Ebene der individuellen und kollektiven Reife zu führen.

13.2.3. Mit der Beratung selbst verbundene Hindernisse

Die Berufsberatungspraxis wird oftmals als zu psychologisch, zu wenig praxisbezogen und kaum auf Handlungsmöglichkeiten ausgerichtet empfunden.

Anders gesagt ist die Beratungspraxis zu stark auf die Frage des „Wer bin ich?“ und zu wenig auf die Fragen „Was kann ich tun?“, „Woran kann ich in den nächsten 3, 6 oder 12 Monaten arbeiten?“ ausgerichtet.

Hier konnten zahlreiche Fortschritte erzielt werden. Es wurde eine Qualitätspolitik umgesetzt, um ein stark diversifiziertes Angebot kohärenter und die Bilanzierung interaktiver zu gestalten und die Beziehung des Einzelnen in seinem sozio-ökonomischen Umfeld stärker zu berücksichtigen.

Die einzelnen Schritte bauen auf einem Qualitätsmanagementsystem mit 10 Kriterien, regionalen Bewerterteams, Fortschrittsachsen und Qualitätschartas auf.

Derzeit werden die aus der Bilanzierung entstandenen Kommunikationsinstrumente bei der GD Beschäftigung und der GD Allgemeine und berufliche Bildung eingehend untersucht, um sie für Dritte besser verständlich, kommunizierbarer und zweckdienlicher zu machen (Übersichtsbögen, Leitfaden für die Nutzer, Leitfaden mit Empfehlungen für die Berater).

Trotz dieser Hindernisse gehört die Bilanzierung von Kompetenzen zum institutionellen Gefüge und hat den Begriff des individuellen Rechts als Recht auf Inanspruchnahme von Beratungsleistungen, das jedem Menschen unabhängig von Status, Alter und Situation zusteht und zu gegebener Zeit im Laufe des Berufslebens in Anspruch genommen werden kann, gesellschaftlich verankert.

Vor dem Hintergrund, dass jede Beurteilung zu der Überlegung führt, dass die Systeme insgesamt zu stark abgeschottet sind und ein zielgruppenorientierter Ansatz besser ist als systematisch vom bestehenden Angebot auszugehen (medizinisch ausgedrückt erhalten die betroffenen Personen ein Rezept mit dem, „was für sie gut ist“), ist das Recht auf Kompetenzbilanzierung ein ganz neues, innovatives Recht.

13.3. Welche mittelfristigen Perspektiven hat die Berufsberatung auf dieser Grundlage?

13.3.1. Zunehmende Berücksichtigung einer begleitenden Funktion

- (a) Wir werden erleben, dass die Instrumente zur Validierung von durch Erfahrung erworbenen Kenntnissen zunehmend an Bedeutung gewinnen.
- (b) Das Weiterbildungsangebot muss flexibler, anpassungsfähiger und weniger standardisiert gestaltet werden (als Katalog).

Es wurde allgemein festgestellt, dass die strategischen Entscheidungen vor und nach der Bildungsmaßnahme getroffen werden müssen, damit der Einzelne die bestehenden Angebote aktiv nutzt und seine passive Konsumhaltung aufgibt, die zu keinerlei beruflicher Weiterentwicklung führt.

Dies spricht für die Anerkennung einer „begleitenden“ Aufgabe der Berufsberatung, weil sie wie eine Hilfeleistung für den Einzelnen wirkt, damit er sich in den verschiedenen Systemen zurechtfinden und sie strategisch nutzen kann.

Es geht folglich um die Anerkennung der Beratungsleistung und um ihre Finanzierung als integraler Bestandteil einer Qualitätsmaßnahme.

Dies ginge in Richtung eines über die Kompetenzbilanzierung im engen Sinne hinausgehendes Rechts, eines Rechts auf lebensbegleitende Pflege und Entwicklung der Kompetenzen, das sich sowohl auf die Finanzierung und Validierung der Bildungsmaßnahme als auch auf die Berufsberatung erstrecken würde.

In einigen Testgebieten ließen sich die Auswirkungen der Kompetenzbilanzierung bei Beginn der Ausbildungsmaßnahme beispielhaft beobachten: Von 500 Personen, deren Kompetenzen bilanziert wurden, absolvierten 50 % eine Ausbildung, die ungefähr ihrem Ausgangsniveau entsprach, 20 % verwarfen ihren ursprünglichen Ausbildungsplan und fanden andere Lösungen innerhalb oder außerhalb des Unternehmens, 30 % schoben die Maßnahme auf und schwenkten auf stärker zielgerichtete Ausbildungspläne um. Die Bilanzierung ermöglicht also tatsächlich mehr Wirtschaftlichkeit auf menschlicher und sozialer Ebene.

Die gesellschaftliche Debatte über dieses Thema ist derzeit offen und wird in den Verhandlungen über die berufliche Bildung und im Rahmen einer möglichen Gesetzesinitiative betreffend die Validierung von durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen geführt.

13.3.2. Kohärente Vernetzung von Informations- und Berufsberatungsleistungen

Die Informations- und Beratungsstrukturen sind heutzutage zu stark voneinander abgeschottet. Die Informations- und Beratungsstellen werden immer zahlreicher. Zur institutionellen

Segmentierung kommt noch die Konkurrenz der verschiedenen Anbieter hinzu, so dass sich der Empfänger in diesem Dschungel kaum mehr zurechtfindet.

Es geht nicht darum, Information und Beratung an einer Stelle zu konzentrieren, sondern um die Vernetzung der Informations- und Beratungsleistungen.

Diese Vernetzung wird derzeit in mehreren Regionen durch Nutzung insbesondere der neuen Technologien wie Internet und Schaffung einer Website mit Portal und On-line-Diensten getestet und soll den Zielgruppen flächendeckend qualitativ bessere Informations- und Beratungsleistungen bieten.

Durch Links, die auf für die Bedürfnisse des Einzelnen am besten geeignete Einrichtungen und Experten verweisen, erhalten die Ratsuchenden Zugang zu einem breiteren und weniger segmentierten regionalen Leistungsangebot.

Hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Berufsberatung durch Schaffung einer gemeinsamen Kultur hat die Vernetzung sehr gute Erfolgschancen. Als erste berufsbildende Handlung wird die Kompetenzbilanzierung zum Eckstein eines derartigen Systems.

Zur Verbesserung der Berufsberatung muss die Qualifikation der Berater verbessert werden.

Abgesehen von der Kompetenzbilanzierung selbst ist die Weiterentwicklung der Berufsberatung mittelfristig eine unabdingbare logische Folge des Rechts auf lebenslanges Lernen, dass jedem unabhängig von Status, Beschäftigungssituation und Wohnort zusteht.

Daher muss vom traditionellen Ansatz der Beratung/Bestrafung Abstand genommen werden, welcher der klassischen Tragödie mit ihrer Einheit von Handlung, Zeit und Raum so ähnlich ist.

Zunächst die Zeit: Wenn sich die Berufsberatung nicht auf eine einzige Entscheidung für das gesamte Leben reduzieren lässt, kann sie auch keinem linearen und vorhersehbaren Zeitfluss folgen.

Es geht um die Rückbesinnung auf den Wert der Gegenwart, die sich bietenden Gelegenheiten und unvorhergesehenen Möglichkeiten.

Es geht um die Zeit, die man erlebt, die Zeit, in der man handelt und in der sich oftmals entscheidende Ereignisse vollziehen und einzigartige Erfahrungen gesammelt werden.

Dies hat Denis PELLETIER hervorgehoben, indem er sagte, der Kunst, eine gute Gelegenheit beim Schopfe zu fassen, liege gleichzeitig ein vorbereitetes Terrain und ein eintretendes aber unvorhersehbares Ereignis zugrunde.

Ort und Raum: Ein Plan kann sich nur durch die unvoreingenommene Untersuchung von Gelegenheiten entwickeln, im Versuch, der Wiederholung zu entkommen, in der Bewegung und Interaktion zwischen der inneren und äußeren Realität. Wir sind weit von der traditio-

nellen Abgeschlossenheit entfernt, wo es ausschließlich darum geht, ein Ergebnis zu erzielen, eine Lösung zu finden.

Und schließlich die Aktion, weil der klassische Ansatz einen zu starken Akzent auf die Idee setzte zum Nachteil der Aktion. Wenn man sich für ein Projekt engagiert, sich für etwas entscheidet, braucht man im Grunde keinen gedanklichen Überbau, weil Absichten oftmals bei Aktionen entstehen.

Der in einem derartigen System eingebundene professionelle Berufsberater stößt Aktionen und Erfahrungen an, die ausgelebt werden, und begleitet ihre Umsetzung.

Erfolgreiche Orientierung und Beratung bedeutet nicht, eine Art Essenz seiner selbst zu verwirklichen.

Man erkennt sich durch Aktionen, durch Entdecken und Ertasten.

Diese Überlegungen weisen auf die Notwendigkeit hin, den Beruf des Berufsberaters mittelfristig in weiten Teilen neu zu gestalten, den Berufsberatern selbst flexibleres Handeln nahe zu legen sowie sich dem sozio-ökonomischen Raum und den Erfahrungen im Hier und Jetzt stärker zu öffnen.

14. Zusammenfassung der Diskussionen

Volker Koeditz

Einen Vergleich des Leistungsspektrums und der Klienten des Cedefop und der französischen Berufsberatungszentren („Centres d’information et d’orientation – CIO) stellte der Direktor des Cedefop Johan van Rens an den Beginn seiner Einführung.

Während die CIO operationale Beratungsstrukturen für das breite Publikum sind, handelt es sich beim Cedefop primär um eine Einrichtung der Berufsbildungsforschung. Wobei sich das Cedefop vor allem als „Forschungsarena“ versteht, denn von seiner materiellen und personellen Ausstattung her, ist es weniger in der Lage, eigenständige Forschungsprojekte durchzuführen und wirkt deshalb vor allem als Forum für die auf nationaler Ebene durchgeführte Berufsbildungsforschung. Hinzu kommt andere wichtige Aufgaben, so die Dokumentation und die Analyse von Daten, die Forschungs koordinierung, die Dissemination und Verwertung von Informationen etc. Die Kernaufgabe des Cedefop liegt demnach in der Beratung und Orientierung der Akteure der beruflichen Bildung aus einer Europäischen Perspektive.

Die Dienstleistungen des Cedefop beziehen sich inhaltlich vor allem auf die Förderung und die Interpretation von Forschung und die Identifizierung innovativer Ansätze und zwar insbesondere im Hinblick auf Ansätze in denen:

- (a) Berufliche und allgemeine Bildung komplementär sind;
- (b) Erstausbildung und Weiterbildung in einen Prozess des lebensbegleitenden Lernens verschmelzen;
- (c) Arbeitnehmer und Staatsbürger als ein und dieselbe Person behandelt werden, deren kulturelle Entwicklung, Bildung und Ausbildung sowie Beratung und Orientierung auf integrierte Weise gefördert werden müssen.

Der Tagungsleiter Éric Fries Guggenheim vom Cedefop beschrieb das Ziel seiner Institution gewissermaßen wie „Aladins Wunderlampe“ zu wirken. Der „gute Geist aus der Flasche“, bereit Ihre Wünsche zu erfüllen.

Im Anschluß an diese Beschreibung des Cedefop ging Éric Fries Guggenheim näher auf die Aufgaben der „Agora Thessaloniki“ ein. Die Agora möchte eine Brücke herstellen zwischen der akademischen Berufsbildungsforschung und den anderen Akteuren der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. Zu diesen anderen Akteuren gehören: Praktiker, Sozialpartner, Regierungsvertreter etc.

14.1. Beitrag von Philippe Trouvé

In seinem Beitrag warnt Philippe Trouvé (F) die Teilnehmer vor drei Illusionen:

- (a) Das Verhältnis Ausbildung-Beruf/Beschäftigung unterliege reinen Marktmechanismen;
- (b) Das Verhältnis Ausbildung-Beschäftigung ließe sich auf institutionelle Regeln reduzieren;
- (c) Es gäbe eine geplante, rationale Entsprechung zwischen absolvierter Ausbildung und der Beschäftigung im Betrieb (seiner Meinung nach, haben die Betriebe oft gar keine klare Idee, welche Ausbildung sie für eine spezifische Beschäftigung benötigen).

Was die Ausbildungssysteme betrifft, so gilt allgemein in Europa, daß insgesamt quantitativ und qualitativ ein Ansteigen der Ausbildungsniveaus festzustellen ist. Insgesamt – dies zeigen auch die Studien des Cedefop – steigt auch die Effektivität der Ausbildung. Jedoch auf unterschiedlichem Niveau. Sog. „alternierende“ Ausbildungen nehmen zu, und schließlich gibt es einen systematischeren Zusammenhang zwischen Beschäftigung und (Berufs)Bildungspolitik. Erhebliche Unterschiede bestehen nach wie vor in der Gestaltung und der Rolle von Berufsabschlüssen. Während hier in Frankreich die soziale Auslese eine wichtige Rolle spielt, geht es in Deutschland mehr um die Konstruktion einer beruflichen Identität.

Was den Arbeitsmarkt betrifft so schwächt sich das Konkurrenzmodell der neoklassischen Konzeption des Arbeitsmarktes ab. Statt dessen ergibt sich ein Dualismus bzw. eine Segmentierung des Arbeitsmarktes mit einer Multiplikation von sog. „Übergangsmärkten“ bzw. intermediären Räumen, die vorzugsweise ein Feld der staatlichen Beschäftigungspolitik geworden sind.

Die Unternehmen wiederum haben neue Formen und Instrumente der Personalwirtschaft eingeführt. Dabei geschieht die berufliche Eingliederung von Jugendlichen mit geringen Qualifikationen traditionell in kleinere, noch nicht dem Konzentrationsprozeß unterliegenden Unternehmen mit wenig entwickelnden internen Strukturen der Personalwirtschaft, so etwa in den Bereichen: Hotel/Gaststätten, Handel, Bauwirtschaft.

Die Jugendlichen erleben eine Tendenz zur Verlängerung von Ausbildungszeiten und der wachsenden Konkurrenz zwischen Abschlüssen. Es kommt zu spezifischen Ausprägungen einer „Friktionsarbeitslosigkeit“ am Eingang ins Berufsleben, zu „Warteschlangen“ und „Warteschleifen“, zur Begünstigung „interner“ gegenüber „externer“ Arbeitsmärkte und damit zu einer „selektiven Ausgliederung“ zum Nachteil junger Menschen. Zum Nachteil wirkt sich für sie auch ein Phänomen aus, das Herr Trouvé mit dem Begriff der „Desynchronisierung“ von Lebensphasen beschreibt. Die Lebensphasen: „Schulabgang“, „Eintritt in den Beruf“, „Auszug aus der Herkunftsfamilie“, „Familiengründung“ und „Elternschaft“ können oft nicht mehr in eine sinnvolle Abfolge gestellt werden. Diesen Fragen hat sich zunehmend auch die Jugendsoziologie angenommen, die diese für Jugendliche brennenden Fragen auch nicht immer eindeutig beantworten kann. Geht es für sie heutzutage darum, daß sie lernen mit der Ausgliederung zu leben, d.h. Strategien lernen sich an (berufliche) Instabilität anzupassen? Geht es bei beruflicher Eingliederung heutzutage um die Stabilisierung in einer Beschäftigung

oder um den Zugang überhaupt zu einer stabilen Beschäftigung. Zusätzlich komplizieren die Situation auch noch unterschiedliche Zugangschancen von Jugend und Mädchen.

Auf dem Hintergrund staatlicher Lösungsstrategien haben sich intermediäre Strukturen des Arbeitsmarktes herausgebildet. Diese sind bei öffentlichen oder privaten Trägern angesiedelt, bei Berufsorganisationen und bei gemeinnützigen Trägern (etwa der Jugendhilfe). Eine Rolle spielen hier auch teilweise im städtischen Bereich Formen der Schattenwirtschaft oder des „Jobbens“ und schließlich natürlich auch Kleinunternehmen.

Ein perfektioniertes Beobachtungsinstrumentarium, insbesondere Längsschnittstudien zeigen, daß die Übergänge in den Beruf länger und vor allem komplexer (instabil, „multisequentiell“) und weniger linear werden. Es ergibt sich eine verwirrende Aufeinanderfolge von: Zeiten ohne Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Beschäftigung, „Jobs“, Anpassungsausbildungen. Darin erfolgt eine Sozialisation, die man als Sozialisation des „Wartens“ oder des „Experimentierens“ bezeichnen kann.

14.2. Beitrag von Jean-François Germe

Jean-François Germe vom CNAM (F) stellt sich die Frage, wie Menschen zu einer bestimmten beruflichen Laufbahn gekommen sind. Er haßt übrigens die Ökonomie und ist dennoch selbst Wirtschaftswissenschaftler geworden.

Die Ausgangsidee eines Modells rationaler Berufslaufbahnplanung ist: die Menschen haben ein Ziel (ein Projekt), sie haben einen langen Zeithorizont und die einmal getroffene Berufswahl ist unumkehrbar.

Jean-François Germe stellt jedoch die Frage, ob diese Annahmen der Realität entsprechen. Dies haben er und seine Mitarbeiter im Rahmen einer Studie des CNAM untersucht. Sie haben Personen untersucht, die nach dem Abitur eine zweijährige Ausbildung (BAC + 2) durchlaufen haben und dabei unterschieden zwischen:

- (a) (erzwungenen oder freiwilligen) Berufswechslern und
- (b) Personen, die in einer gleichen Beschäftigung bzw. dem selben Beruf geblieben sind und dort einen beruflichen bzw. sozialen Aufstieg gesucht haben.

Berufswechsler (Personen mit beruflicher Diskontinuität) waren 47 % der Population. Gründe für deren Diskontinuität lagen auch in der Branchenentwicklung. Ein Teil der betroffenen Personen verhält sich adaptiv, d.h. versucht sich präventiv auf Veränderungen einzustellen, z.B. durch eine neue Ausbildung oder eine Fortbildung. Wobei ein relativ kurzer Zeithorizont besteht.

Zwischen den Populationen der Wechsler und denen, die in einer Beschäftigung verharren befindet sich eine Gruppe, die sich in einem Orientierungs- und Beratungsprozeß befindet.

Diese hat kein wirkliches Berufs/Beschäftigungsziel sondern primär ein Ausbildungsziel. Diese Gruppe verhält sich opportunistisch.

Jean-François Germe betont, daß „verantwortlich sein Schicksal in die Hand zu nehmen“ ein wichtiger sozialer Wert geworden sei. Es ist aber nicht sicher, ob sich Erwerbspersonen wirklich so verhalten und ob dies der Realität des Übergangs entspricht. Oftmals sieht die Strategie eher so aus, daß man sagt, „wenn ich dieses oder jenes mache, ergibt sich daraus vielleicht die Chance einer Beschäftigung“.

In der anschließenden Éric Fries Guggenheim animierten Gesprächsrunde von ging es u.a. um die Frage einer systematischen Personalwirtschaft in den Betrieben und die Aktivitäten der Europäischen Union zur Förderung der Berufsberatung.

Von der Vertreterin der finnischen Arbeitgeber Tarja Tuominen wurde betont, daß es insbesondere KMU oft schwergefallen den Qualifikationsbedarf voraussehen. Große Betriebe täten sich dabei wesentlich leichter. Ebenfalls ein Gewerkschafter, Augusto Praça (P), sprach die Probleme an, die sich bei der Rekrutierung von Arbeitnehmern ohne berufliche Qualifikation ergeben. Wenn im Betrieb nicht eine systematische Qualifizierung geschieht – wie etwa im Rahmen einer Lehrlingsausbildung – dann haben die Arbeitnehmer geringe Möglichkeiten einer Planung ihrer Berufslaufbahn. Das Problem bestehe vor allem in kleinen Betrieben, die keine systematische Personalwirtschaft („careers management“) betrieben. In den großen multinationalen Unternehmen bestehen dagegen ausgeprägte Strukturen, die es den Arbeitnehmern ermöglichen, auch neue Qualifikationen zu erwerben. Die Planung einer Berufslaufbahn wird zusätzlich dadurch erschwert, daß heutzutage immer mehr Betriebe ein *outsourcing* von Teilbereichen vornehmen. Die Unternehmen investieren nicht in die Ausbildung, bieten auch keine betriebsinterne Qualifikation an und verlassen sich darauf, Qualifizierung extern einzukaufen. Bei den meisten Betrieben fällt es schwer von einer langfristigen „Berufslaufbahn-Orientierung“ zu sprechen.

Laura Cassio, die Vertreterin der Europäischen Kommission verwies auf das Gipfeltreffen in Biarritz. Dort soll eine besondere Mitteilung zur Berufsberatung beschlossen werden. Damit ist eine erste Stufe einer europäischen Politik im Bereich der Berufsberatung erreicht.

Nach Meinung der Kommission spielt Berufsberatung eine wichtige Rolle bei der Erreichung des Ziels einer besseren „Beschäftigungsfähigkeit“. Die Sichtweise von Beratung und Orientierung ändert sich. Beschäftigung als der ausschließliche Beziehungspunkt wird erweitert auf Bewußtmachung des Wandels ganz im Sinne des Prinzips des lebensbegleitenden Lernens. Dabei geht es sowohl um berufliche als auch um soziale Barrieren. Beratung und Orientierung erhalten damit sowohl eine berufliche als auch eine soziale Dimension. Beratung betrifft auch eine Reihe verschiedenen Übergangssituationen – z.B. Schule-Ausbildung und Ausbildung-Beschäftigung – und muß über das ganze Leben zugänglich sein. Sie muß auf lokaler Ebene verfügbar sein und ganzheitlich konzipiert sein.

Wichtig ist ein gemeinsames öffentlich-privates Engagement. Was die „Bilan de Compétence“ betrifft, so ist deren Finanzierung durch die Unternehmen von fundamentaler Bedeutung.

Bei der Ausbildung der Berater fehlen Standards. Laura Cassio spricht sich für die Erarbeitung europäischer Standards aus. Schließlich meint sie zur Rolle der neuen Informationstechnologien im Bereich der Berufsberatung, daß diese nicht die Einzelarbeit mit den Ratsuchenden ablösen können, sie jedoch wichtige Informationsfunktionen haben. Dabei könnte eine öffentliche Förderung helfen, die Verlässlichkeit der Informationen zu garantieren.

Was tut die Gemeinschaft bislang für die Berufsberatung? Zunächst hat sie die Aufnahme entsprechender Maßnahmen in die verschiedenen EU-Programme gefördert und angeregt. Darüber hinaus hat sie eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich mit Europäischen Richtlinien für Berufsberater befaßt, um somit Qualitätskriterien für die Berufsberatungsdienste vorzugeben. Weiter bemüht sich die Kommission dem Thema Berufsberatung mehr Relevanz im Europäischen Sozialfonds zu geben und es stärker im EURES-Netzwerk zu verändern. Fortschritte hat es auch gegeben im Bereich der Vernetzung der europäischen Ressourcenzentren für Berufsberatung, die jetzt das Euroguidance-Netzwerk bilden.

Die Vertreterin der finnischen Arbeitgeber Tarja Tuominen verweist auf eine finnische Untersuchung zum zukünftigen Qualifikationsbedarf. Diese Untersuchung gibt für alle Branchen nicht nur die gewünschten Niveaus der Bildungsabschlüsse an, sondern auch die gewünschten berufsfeldübergreifenden (Schlüssel)Qualifikationen. Die Tabellen zeigen sowohl eine Zunahme als auch eine Abnahme dieser berufsfeldübergreifenden (Schlüssel) Qualifikationen. Dabei zeigt sich, daß stärker produkt- bzw. berufsfeldspezifische Fertigkeiten immer mehr an Bedeutung gegenüber berufsfeldunspezifischen Fähigkeiten (wie Verhandlungsgeschick, Managementfähigkeiten und internationalen Qualifikationen) abnehmen. Wichtig ist für Frau Tuominen auch, daß demografische Entwicklungen die Rekrutierungspraxis der Betriebe beeinflussen.

Für Franco FRIGO, den Vertreter des römischen ISFOL-Instituts, ist der Ausdruck „Karriere“ für die meisten Arbeitnehmer ohnehin unzutreffend. Für die meisten KMU ist es schwierig, eine langfristige Personalplanung zu treffen. Hinzu kommt, daß in den größeren Betrieben meist der interne Arbeitsmarkt wichtiger ist als der externe. In Italien rechnet man damit, daß sich unter 20 Mio. Arbeitnehmern 5 Mio. mit prekären Arbeitsverträgen befinden. Diese Benachteiligung zeigt sich z.B. in Italien daran, daß die Arbeitnehmer, die eine „Sabbatzeit“ von 11 Monaten nehmen, sämtlich Arbeitsverträge von einer Dauer von über 5 Jahre haben.

Jean Guichard von I.N.E.T.O.P. (Paris) vertritt die älteste Einrichtung der Berufsberaterausbildung der Welt. Er verweist unter anderem auf die zunehmende Entprofessionalisierung der Beratungsdienste. So arbeiten in Frankreich ca. 3200 Berater in den CIO, jedoch mehr als 7000 Personen in anderen Beratungseinrichtungen (für benachteiligte Jugendliche), wie etwa: PAIO, „missions locales“. Auch in anderen Ländern besteht diese Tendenz. Nicht ausreichend ist dabei die Qualitätskontrolle dieser Beratungsangebote. Positive Ausnahmen sind die USA und Kanada, wo sich zeigen läßt, wie Entprofessionalisierung und Qualitätsmanagement

miteinander verbunden werden können. Die Frage der Pluralität von Beratungsangeboten und Ansätzen und der Qualitätskontrolle ist auch für Sylvie Boursier von der „Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle“ (DGEFP) des französischen Arbeitsministeriums eine wichtige Frage.

Die hier zu bearbeitenden Fragestellungen werden von Paul Coton, dem Leiter eines belgischen Beratungszentrums weiter differenziert. Im Grunde handelt sich um mehrere Fragen: Einmal um Fragen von Qualitätsunterschieden und zweitens um Fragen unterschiedlicher Professionalisierung. Des weiteren geht es auch um Fragen, die das Recht auf Beratung betreffen. Und wenn ein solches Recht besteht, für wen fühlt sich ein Berater eigentlich verantwortlich: Für die Familie, für das Individuum, für den Staat? Zudem: Was ist das inhaltliche Spektrum der Beratungstätigkeit? Gehören neben Fragen der Berufs- und Ausbildungswahl und der Berufseignung nicht auch Aspekte der Vermittlung von Fähigkeiten zur Beratung, wie z.B. „sein Gehalt aushandeln zu können“?

Maria José Muniozguren Lazcano vom spanischen Bildungsministerium ist aktiv an der Berufsbildungsreform in Spanien beteiligt. Er verweist darauf, daß das bisherige Ziel war, daß die Familien die bestmögliche wirtschaftliche Situation für ihre Kinder anstreben. Aber heute zutage kann eine Berufslaufbahn nicht mehr an eine Beschäftigung angekoppelt sein.

Gerlinde Hammer (D) berichtet von einer in Bremen durchgeführten regionalen Qualifikationsuntersuchung, im Rahmen derer Arbeitgeber nach ihrem Ausbildungsbedarf befragt wurden. Die Ergebnisse widersprechen der These, daß Betriebe den Qualifikationsbedarf nicht voraussehen. Aber: Betriebe machen sich wenig Gedanken über ihren Personalbedarf. Man sollte sich überlegen, daß Berufsberater stärker die Betriebe beraten, d.h. ihren Aufgabenbereich stärker auf die Betriebe ausweiten.

14.3. Beitrag von Jean Guichard

Jean Guichard (F) betont, daß die Berufsberatung ihren Ausgang in den europäischen Industrieländern genommen hat. Zielgruppen der Berufsberatung waren zunächst die Jungen aus der Unterschicht, die früh in eine betriebliche Ausbildung übergegangen sind.

Die folgende Entwicklung der Beratungspraxis war dann charakterisiert durch die Vorstellung, daß sie lebensbegleitend an den wichtigen Übergangsstellen Hilfe leisten sollte (Donald Super „life space career development“). Hinter diesem Modell steht die Vorstellung einer selbstbestimmten Berufsrolle des Beraters und eines Individuums, das den Wunsch und die Fähigkeit hat, sich „lebenslang“ weiterzuentwickeln (hier spielen dann Instrumente wie die „bilan de compétences“ eine Rolle). Hierdurch ergab sich auch eine gewisse Vermischung der auf die berufliche Bildung einerseits und der auf Beratung und Orientierung bezogenen Aktivitäten andererseits.

Guichard untersucht die Veränderungen der Berufsberatung auf drei Analyseebenen: allgemeine Ideologie, wirtschaftliche Kontexte sowie Zweck und Ziele.

Was die Ebene allgemeiner Ideologie betrifft so wird das Individuum in den Mittelpunkt gestellt (Klientenzentrierung). Beruf ist das Mittel der Selbstrealisierung. Er ist auch für das außerberufliche Leben prägend. Dabei wird ein bestimmtes autonomes, verantwortliches und zur Unabhängigkeit gegenüber dem Kontext fähiges Menschenbild vorausgesetzt.

Diesen ideologischen Vorgaben gegenüber stehen neue Entwicklungen. Die Zukunft ist nicht mehr planbar, sie wird zunehmend instabil. Einige Berufslaufbahnen entsprechen nicht dem Modell einer systematischen beruflichen Entwicklung sondern mehr einem beruflichen Chaos.

Ausführlich befaßt sich Jean Guichard mit den verschiedenen Kontextdimensionen der Berufsberatung. Die Praxis der Berufsberatung ist vor allem abhängig von Entwicklungen der Arbeitsorganisation, so die These von Jean Guichard. Er unterscheidet in der historischen Abfolge fünf Formen der Arbeitsorganisation:

- (a) Das berufliche System der Arbeit und die Beratung auf/für Berufe: Dieses System beruht darauf, daß der Beruf zur Definition der Identität des Individuums beiträgt. Der Berufsberater ist ein Experte, dessen Wissenschaft die Psychotechnik ist. Zentraler Begriff ist der der Fähigkeit/Fertigkeit. Es handelt sich darum, so objektiv wie möglich den Beruf vorauszusehen, auf den sich der Jugendliche vorbereitet, und den er für den Rest seines Lebens ausüben wird.
- (b) Der „Fordismus“ und die Orientierung/Beratung auf/für Berufstätigkeiten: Zentraler Begriff ist hier der der Berufstätigkeit („job“). Qualifikation bestimmt sich nicht mehr durch die den Arbeitnehmern eigenen Kompetenzen, sondern durch die Anforderungen des Arbeitsplatzes. Die wichtigste Identifikation ist diejenige, die ein Individuum mit seinem Arbeitskollektiv verbindet. Dieses konstituiert eine „berufliche Gemeinschaft“ mit eigener Sprache und eigenen informellen Normen. Die Fragen, die sich stellen sind: Paßt sich der Jugendliche den Arbeitsbedingungen an? Erkennt er sich im Produktionskollektiv wieder? Die fordistische Organisation der Arbeit ergibt eine schwächere Entsprechung von „Individuum-Beruf“ als die im beruflichen System der Arbeit. Die Berufsberatung sucht stärker ihre Basis in der Ergründung der Sozialpersönlichkeit des Arbeiters, es handelt sich gewissermaßen darum, zu verifizieren, ob das Individuum den gleichen „Geschmack“ wie jene hat, mit denen es arbeiten wird.
- (c) Das Kompetenzmodell und die Beratung für berufliche Funktionen: Das „technische System der Arbeit“ erfordert bestimmte Fertigkeiten, die sich von denen des „Berufes“ im „beruflichen System der Arbeit unterscheiden. Einige Kompetenzen sind grundlegend: soziale Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit sich mit unerwarteten Ereignissen auseinander zusetzen, die Übernahme von Verantwortung im Hinblick auf Ergebnisse etc.: Diese Kompetenzen sind eng verbunden mit den Kontexten, in denen sie auftreten. Man spricht von „organisation qualifiante“ und von „lebensbegleitender“ Ausbildung. Die Techniken der „Kompetenzenbilanz“ und die

Verfahren der Validierung und der „reconnaissance des acquis“: d.h. paradigmatischer Formen der Beratung des technischen Systems der Arbeit.

- (d) Globalisierung und „berufliches Chaos“:- Beratung als Hilfe bei den Übergängen: Eine zunehmende Zahl von Arbeitnehmern erlebt wiederholt berufliche „Übergänge“, die nicht der Entwicklung einer „Berufskarriere“ entsprechen. Die heutige Praxis der Berufsberatung gibt Hilfestellung zur Auseinandersetzung mit diesen Situationen, die für den Einzelnen extrem schwer sein oder werden können.
- (e) Eklektische Praxis der Berufsberatung: die Berufsberatungspraxis trifft heutzutage auf sehr unterschiedliche Fragestellungen: zu deren Beantwortung oder Lösung nutzt sie Werkzeuge und Methoden, die in unterschiedlichen Situationen der Praxis beruflicher Beratung und Orientierung entstanden sind.

(Berufs)Beratung und insbesondere schulische Berufsorientierung sind aber auch abhängig von der Organisation von Bildung und Bildungseinrichtungen. In Frankreich gibt es immer noch eine einheitliche Sekundarschule und die technischen und beruflichen Bildungseinrichtungen sind in das Schulsystem integriert. In Deutschland bestehen drei Typen von Sekundarschulen und die berufliche und technische Ausbildung obliegt zu einem großen Teil den Betrieben. Die Praxis der deutschen und der französischen Berufsberater unterscheidet sich grundlegend. In einer vergleichenden Untersuchung bemerkt Henri Eckert, daß im französischen System die Kontrolle über die beruflichen Intergenerationenmobilität bei der Schule liegt und zwar auf Kosten der Beratungsdienste“. Die Berater befinden sich nicht mehr in der Position des Entscheiders sondern des Begleiters des Schülers.

In Deutschland situiert sich, nach Auffassung von Henri Eckert, die Berufsberatung im Übergangsbereich zwischen allgemeinbildender Schule und betrieblicher Berufsausbildung. Die Aufgabe der Berufsberatung sei dort demnach, „Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu koordinieren“. Der Berater habe eine Kontrollfunktion bezüglich der sozialen Mobilität der Jugendlichen.

Die Grundfragen der Berufsberatung lassen sich strukturieren durch Ansätze in der Psychologie:

- (a) Die Differentialpsychologie und die Frage der Beziehung Individuum-Beruf: Die Frage der Beziehung Individuum-Beruf wurde wissenschaftlich aufgearbeitet im Rahmen der Differentialpsychologie. Diese betrachtet das Individuum als mit einer stabilen Persönlichkeit ausgestattet, welche man beschreiben kann über die Positionierung auf den allgemeinen Dimensionen des intellektuellen Funktionierens und den allgemeinen Persönlichkeitszügen. Die Theorie der „Arbeitsangepaßtheit“ (work adjustment) von René Dawis und Lloyd Lofquist und das Instrument der Einschätzungsbögen von John Holland konstituieren die prototypischen Modelle des Differentialansatzes im Bereich der Berufsberatung und -orientierung,
- (b) Die entwicklungsbezogenen, kognitiven und sozialen Fragestellungen der lebensbegleitenden Berufsberatung und Orientierung. Seit den fünfziger Jahren befaßte man sich mit den Fragen der Herausbildung von Zukunftsabsichten und der beruflichen

Wünsche/Neigungen der Jugendlichen sowie der „Entwicklung“ persönlicher und beruflicher Laufbahnen über das ganze Leben. Das sehr allgemeine Modell von Donald Super des „life space, life span career development“ (Lebens-zeit-Lebensraum-Ansatz der beruflichen Laufbahnberatung) stellt eine Art von Synthese mehrerer vorausgehender Analysen dar.

In jüngerer Zeit zielen die Studien vor allem darauf, den Sozialisationsprozeß zu beschreiben und die persönlichen und beruflichen Übergänge zu untersuchen.

Carl Rogers und die Beratungspsychologie: Carl Rogers definiert Beratung, als ein vom Berater geführtes non-direktives Gespräch, wobei der Berater eine empathische und verständnisvolle Haltung annimmt, die es dem Ratsuchenden ermöglicht, seine Persönlichkeit zu „restrukturieren“.

Heutzutage ist die Entfernung zwischen psychologischer Forschung und Beratungspraxis größer geworden. Dies zeigt sich in den folgenden Phänomenen: zunächst dem Desinteresse vieler Praktiker für theoretische Beratungsmodelle – bestimmte von den Beratern in der Praxis behandelte Fragestellungen führen nicht zu entsprechender psychologischer Forschung, obwohl sie Forschungsgegenstand dieser Disziplin wären. Bemerkenswerte Unterschiede bestehen zwischen dem Menschenbild, welches den von den Praktikern benutzten Werkzeugen zugrunde liegt und den die Humanwissenschaften dominierenden Paradigma. In allerjüngster Zeit haben die Psychologie und die Soziologie ein im Vergleich zu früheren Annahmen weniger „stabilen“ Modells des Subjekts vorgeschlagen.

Nach der Darstellung der Kontexte versucht sich Jean Guichard schließlich den Zielen und Zwecken der Beratungspraxis zu nähern. Wissenschaftlichen Arbeiten geht es in der Regel um die Erhellung von Prozessen und nicht darum, was „zu tun“ ist. Aber nur die Bestimmung der ethischen, wirtschaftlichen und sozialen Zwecke erlaubt es, praktischen Ziele beruflicher Beratung und Orientierung zu bestimmen.

Das dominierende Modell beruflicher Beratung ist es, dem Individuum bei der Anpassung an die real existierenden Strukturen der Welt zu helfen. Was bedeutet dies? Die Antworten sind vielfältig. Bedeutet dies z.B. auf dem Hintergrund der Globalisierung „Jugendliche auf Flexibilität vorzubereiten“ (de Calan 1997) oder „Entwicklung und Verankerung der Persönlichkeit, damit der Jugendliche sich eine Identität schaffen kann, Ziele verfolgen kann, kreativ sein kann“ (Pair 1997)?. Die UNESCO formuliert in diesem Zusammenhang: „Förderung des Bewußtseins seiner eigenen Fähigkeiten und Entwicklung in allen Lebenslagen“. Bei gleichem Ziel können demnach unterschiedliche Zwecke verfolgt werden.

Kennzeichnend für die Mehrzahl der Ansätze zu Berufswahl und Lebensplanung sind zwei Elemente: (1) sie betrachten nicht die Person in ihrer Gesamtheit, (2) sie basieren auf einer „positiven“ idealisierenden Sicht des Menschen. Für Jean Guichard ist die vorrangige Frage, die sich am Beginn des 21. Jahrhunderts stellt, ob man nicht dem Ratsuchenden (wieder) Gelegenheit geben könnte, sich als Gesamtpersönlichkeit in den Beratungsprozeß einzubringen.

14.4. Beitrag von Finn Thorbjørn Hansen

Finn Thorbjørn Hansen (DK) stellte sein Modell einer, durch den Ansatz einer Existentiellen Erwachsenenpädagogik (Existential Adult Pedagogy – E.A.P.) inspirierten, Beratung und Orientierung vor. Auf dem Hintergrund eines postmodernen Aufklärungsbegriffs, der Globalisierung und der Individualisierung und des Wandels zur Wissensgesellschaft bedarf einer neuen Erwachsenenpädagogik, die die Individuen mit entsprechenden psychischen und Wissensressourcen ausstattet, und die ihren Schwerpunkt in der Klärung von Werten hat.

Fünf Ausrichtungen kennzeichnen eine solche Pädagogik:

- (a) Sie befaßt sich mit selbstgesteuertem und nicht mit lehrerzentrierten Lernen.
- (b) Es handelt sich um Lernen, welches nicht externen Anforderungen (Lehrer oder externe Qualifikationsanforderungen) folgt, sondern eine Einladung an das freie Individuum ist, seinem „Eros“, seinen Passionen oder seinen Lebensvorstellungen zu folgen.
- (c) Diese Pädagogik lädt ein zu einem „Moratorium“ gegenüber den Anforderungen des praktischen Lebens und ist eine Aufforderung, uns der Philosophie und den schönen Künsten zu widmen.
- (d) Sie lädt ein, uns mit Fragen auseinanderzusetzen wie: Was ist der Mensch? Was ist gutes Leben? Was ist die Bedeutung des Lebens?
- (e) Sie lädt weiter ein, uns in einen „Sokratischen Dialog“ zu begeben, diesen als Instrument für Gruppen und Einzelberatungen. Zu nutzen

Dieser „Sokratische Dialog“ wird als Instrument von Beratung und Orientierung in Gruppen angewandt, die aufbauend auf konkreten Beispielen des eigenen Lebens, die für sie jeweils „besten“ Alternativen oder Entscheidungen diskutieren. Im Sinne eines „Sanduhrmodell“ erkennen die Teilnehmer im Verlaufe des Dialogs ihre eigenen Wertmuster und die damit verbundenen Zukunftsoptionen oder -entscheidungen.

14.5. Beitrag von Jacques Limoges

Jacques Limoges von der Universität Sherbrooke in Kanada geht in seinem Beitrag zunächst ein auf Veränderungen im Konzept der „Berufslaufbahn“ („carrière). Das ursprüngliche Modell einer „Berufstätigkeit als Verlängerung der Ausbildung“ wurde schon von Donald Super in Frage stellt, der immerhin schon vor 25 Jahren von ca. 5-7 üblichen beruflichen Tätigkeitswechseln sprach. Heutzutage sind berufliche Laufbahnen wesentlich mehr Veränderungen unterworfen und zudem oft dem Wechsel zwischen Situationen der Eingliederung und der Ausgliederung (Arbeitslosigkeit, Mutterschaft etc.)

Als Konsequenz propagiert er ein „interaktionistisches“ Konzept der beruflichen Beratung und Orientierung. In diesem Modell wird die Entwicklung und Planung der Berufslaufbahn in das komplexe Modell menschlicher Selbstrealisierung im Kontakt mit sich und anderen

(Partner, Kinder) und allen Lebensbereichen eingeordnet. Unter den beiden Kategorien „der andere„ und „ich“ werden Unterkategorien wie: „besitzen (können, haben), geben (lieben), sich spüren (sein) mit den entsprechenden Bereichen der Lebensplanung (sozial, ökonomisch, familial, Selbstverwirklichung) verknüpft.

Für Jacques Limoges liegt ein dringender Veränderungsbedarf bei der Schule. Schule muß die Bedürfnisse des Individuums stärker berücksichtigen und Spaß machen: Schule kann Anstrengungen unternehmen, daß bestehende Spannungsdreieck zwischen Individuum, Ausbildung und Arbeit aufzubrechen. Dies bedeutet insbesondere, daß sich die Schule stärker gegenüber der Berufs- und Arbeitswelt öffnet. Sie trägt dann auch positiv zur Sozialisation der Jungen bei, die sich stärker über den Beruf identifizieren; bisher waren die Mädchen im Vorteil, die ihre Identität stärker über Schule finden.

Eine gute Vorbereitung auf das Alter impliziert, daß Visionen und Werte außerhalb der Arbeitswelt vermittelt werden müssen. Hieraus können sich die Beziehungen zwischen den Generationen verändern. Wichtig ist es, den Menschen Möglichkeiten zu geben, sich zeit oder teilweise aus dem Erwerbsleben zurückziehen zu können, um sich zu stabilisieren.

14.6. Beitrag von Charalambos Michailidis

Charalambos Michailidis (GR) beschrieb die Aufgaben von Beratung aus der Sicht eines griechischen Unternehmens. Für ihn ist die mangelnde Selbstkenntnis ein wesentliches Problem der sozialen Eingliederung von Individuen. Hier liegt die Aufgabe einer sozialen Beratung. Solche Aspekte sind in modernen Managementtheorien aufgenommen worden. Dabei geht es im wesentlichen darum, daß Individuum aus seiner passiven Rolle zu befreien und ihm eine aktive Anpassung an neue Inhalte zu ermöglichen

Im anschließenden Plenargespräch kommentierte Volker Köditz (Berlin) die neuen Aufgaben der beruflichen Beratung und Orientierung mit dem Einwand, daß die bisherigen Strukturen der Berufsberatung schon die „alten“ Aufgaben unzureichend erfüllen und noch weniger solche neuen Aufgaben in den bestehenden Strukturen leisten können, die – siehe die französischen Bilanzzentren – sehr viel aufwendiger sind. Viele „alte“ Aufgaben der Berufs- und Ausbildungsinformation ließen sich heute durch die Inanspruchnahme der neuen elektronischen Medien erledigen. Damit hätte man freie Kapazitäten für die „neuen“ Beratungsbedürfnisse und die wirklich „Beratungsbe-dürftigen“.

Für Sylvie Boursier ist der Dreh- und Angelpunkt sozialer Existenz die Beschäftigung, weil man dort mit anderen gemeinsam aktiv ist und dadurch seine Identität gewinnt. An Jean Guichard gerichtet wendet sie ein, daß alle Praktiker sich implizit von theoretischen Annahmen (wenn auch nicht unbedingt wissenschaftlichen) leiten lassen. Unter Druck stehen die Praktiker deshalb oft, weil die Tendenz besteht, ihnen politische Zielvorstellungen z.B. hinsichtlich der persönlichen Entwicklung von Jugendlichen und der Dringlichkeit von arbeitsmarktpolitischen Bedürfnissen aufzubürden.

Von dänischer Seite wird auf die neue Bedeutung von beruflicher Beratung und Orientierung auf dem Hintergrund der Diskussion über „lebensbegleitendes Lernen“ hingewiesen. Hier geht es dann – parallel zum der Entprofessionalisierung des Berufs des Beraters auch darum, dem Berater ein neues Aufgabenprofil zuzuweisen, nämlich das eines „Organisators von berufsorientierenden Lernprozessen“.

Insgesamt plädierten verschiedene Teilnehmer für eine Verstärkung und Ausweitung der schulischen Berufsorientierung in Richtung auf eine Vorbereitung und Hinführung zu einer Lebensplanung. Ein solches Konzept stehe auch im Einklang zu den Aktivitäten der Europäischen Kommission zum lebensbegleitenden Lernen. In der Evaluierung dieser Aktivitäten ist immer wieder von der bedeutenden Rolle beruflicher Beratung und Orientierung die Rede. Die Vorstellungen der Kommission gehen deshalb in die Richtung, einen holistischen – die berufliche und persönliche Lebensplanung – umfassenden Ansatz zu verfolgen sowie neue Ansätze für Erwachsene zu suchen, denn diese haben andere Rollen und tragen mehr Verantwortung als Jugendliche. Und schließlich gilt es, zu einem Europäischen Qualitätsstandard für den Bereich der beruflichen Beratung und Orientierung zu kommen.

Von Seiten des Vertreters von ISFOL Franco Frigo (I) wird auf den Aspekt Rolle der beruflichen Beratung und Orientierung bei der Behebung des Fachkräftemangels in einigen Branchen hingewiesen. Sowohl auf nationaler also auch auf Gemeinschaftsebene ist dieser Aspekt wiederholt angesprochen worden.

In der, den ersten Tag der Agora X abschließenden, Diskussion ging es dann um Fragen der Wettbewerbsfähigkeit der Gemeinschaft und der sozialen Kohäsion. Während die Kommission hier keinen Gegensatz sieht, besteht dieser doch für die Gewerkschaftsvertreter. Von britischer Seite wird die Auffassung geäußert, daß es gar keine alternative zur einer Strategie der Wettbewerbsfähigkeit gebe, daß es aber darum gehen könnte, Vorschläge zu entwickeln, wie man Arbeit anders organisiert und nicht weiterhin Arbeit „über alles“ stellt.

14.7. Beitrag von Erwin Kämmerer

Die Agora-Sitzung am 20.10.2000 begann zunächst mit einem Beitrag von Erwin Kämmerer (A) In vier Regionen der Steiermark hat die Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft „Berufsfindungsbegleiter“ eingerichtet. Dies sind Berater für Schulabgänger, die bei der Planung von Ausbildungsweg und Berufslaufbahn behilflich sind. Ziel der Initiative ist es, Jugendarbeitslosigkeit zu vermeiden und die Jugendlichen am Übergang zwischen Schule, Ausbildungsplatz und Arbeitsmarkt zu unterstützen.

In seinem Beitrag ging Erwin Kämmerer zunächst auf die Wirtschaftsentwicklung und das Bildungswesen in der Steiermark ein. Er beschrieb dabei auf dem Hintergrund der generell sehr günstigen beruflichen Eingliederung von Jugendlichen in Österreich das Profil der Jugendlichen, die besonderer Hilfen bedürfen. Dies sind insbesondere: Schulabbrecher,

Wiederholer und Jugendliche, die keinerlei systematische berufliche Beratung und Orientierung während ihrer Schul- bzw. Ausbildungszeit erhalten hatten.

Die „Berufsfindungsbegleiter“ versuchen, Antworten auf die Probleme dieser Jugendlichen zu finden, z.B. durch Kommunikationstraining, durch Einzel/Kleingruppenarbeit, individuelle Auseinandersetzung mit ihrem Berufsweg, Information über reguläre Ausbildungsangebote. Dabei helfen Kooperationsstrukturen mit den Betrieben, Praktika usw. Komplementär zu diesen Angeboten sind eine Vielzahl von Berufs- und Ausbildungsinformationsveranstaltungen, die in den Schulen für die Jugendlichen und für Eltern durchgeführt werden. Das Projekt, das auch in anderen österreichischen Bundesländern durchgeführt werden soll, hat sich als sehr erfolgreich erweisen

14.8. Beitrag von Gerlinde Hammer

Gerlinde Hammer von der Forschungstransferstelle der Universität Bremen hat das Projekt „Leila“ in Zusammenarbeit mit außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und beruflichen Schulen über einen Zeitraum von 4½ Jahren durchgeführt. Dabei ging es um die Klärung der Probleme, die viele Jugendliche am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und in die Berufstätigkeit haben. Als besonders benachteiligende Faktoren haben sich in Deutschland herausgestellt: Fehlen des Pflichtschulabschlusses, Sucht-, Verhaltens- und Motivationsprobleme, Sprachprobleme bei jungen Ausländern und schließlich eine Arbeitsmarktbenachteiligung wegen fehlender betrieblicher Ausbildungsstellen.

Das Projekt widmete sich der Aufgabe, ein neues Ausbildungs- und Orientierungsprogramm für die Vorqualifizierung für berufsvorbereitende Maßnahmen zu entwerfen. Dabei standen als Leitlinien im Vordergrund: die Ausbildungsorientierung, die Offenheit der Wahl des Berufsfeldes, die Verknüpfung von Fachtheorie und Praxis, Möglichkeiten des flexiblen Einstiegs bzw. Ausstiegs in die Ausbildung.

Ergebnis des Projekts war ein berufsvorbereitendes und berufsorientierendes Curriculum des „Integrierten Projektlernens“. Dieses enthält die folgenden Elemente: (1) Erwerb von Basiskompetenzen des Umgangs mit der Internet (die Teilnehmer erhielten Gutscheine für Internetcafé und Computerkurse), Basiskompetenzen im Bereich der regionalen Wirtschaftsstruktur (als Voraussetzung für die berufliche Orientierung), Suche und Auswahl eines betrieblichen Lernorts, individualisierte Kombination von produktiver Arbeit und leitfragengestützter Betriebserkundungen den netzbasierten Erfahrungsaustausch zwischen Lehrgangsteilnehmern und Pädagogen.

14.9. Beitrag von Vibeke Nørgaard

Vibeke Nørgaard aus Dänemark begann ihre Ausführungen mit einer allgemeinen Charakterisierung des dänischen Berufsbildungssystems. Es nimmt eine Mittelstellung zwischen

den „dual“ und den vollzeitschulischen Systemen ein, es vermittelt auch allgemeinbildende Qualifikationen und sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene haben die Sozialpartner einen großen Einfluß. Im Januar 2001 tritt ein Reformgesetz in Kraft. Danach können alle Auszubildenden ihre Ausbildung nach einem modularen persönlichen Ausbildungsplan gestalten. Weiteres sieht das Gesetz auch eine verstärkte Beratung mit dem Ziel einer realistischeren Berufswahl vor. Mit dem Gesetz möchte man u.a. die bestehende hohe Abbruchquote im dänischen Ausbildungssystem verringern.

Als wichtiges Projekt stellte Vibeke Nørgaard das „Elektronische Logbuch“ vor. Hier handelt es sich um ein Computerprogramm, das den Werdegang von Auszubildenden verfolgt und den jeweiligen Beratungsbedarf identifiziert.

14.10. Beitrag von Piero Pirotto

Piero PIROTTA (I) stellt das Projekt „Formazione 80“ vor. Hier geht es darum, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitslosen mit besonderen Problemen (z.B. Drogenabhängige, ehemalige Strafgefangene und andere besonders benachteiligte Personen) zu verbessern, z.B. die Kommunikationskompetenz (z.B. durch Rollenspiele) zu stärken. Ziel ist es, ein persönliches und soziales Lebensprojekt zu entwickeln. Eine besondere Rolle in dem Projekt spielt die Begleitung durch einen Tutor bzw. Berater während eines Betriebspraktikums. Dieses System der Beratung ist organisiert in einem komplexen System der Zusammenarbeit zwischen Praktikumsbetrieb Sozialpartnern, freien Trägern etc.

14.11. Beitrag von Marta Del Castillo Coba

Marta Del Castillo Coba (E) stellte das Projekt „Euro Ruta“ vor. Dieses Projekt, das von der gewerkschaftsnahen Stiftung FOREM (Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera) getragen und durch die Gemeinschaftsinitiative ADAPT gefördert wurde, sah die Errichtung eines Netzwerkes zur beruflichen Orientierung und Information vor. An dem Projekt nahmen eine Vielzahl spanischer Einrichtungen – u.a. verschiedene Universitäten – teil sowie Partner aus Frankreich, Italien und Belgien. Das Netzwerk in Spanien besteht aus ca. 300 Modellzentren, die sich im gesamten Land verteilen. Diese Zentren bieten Ratsuchenden aktuelle Informationen zu Arbeitsmarkt, Berufen und spezifischen regionalen Fragestellungen sowie einen Berufsberatungsdienst.

Die Arbeit des Projektes war in fünf Phasen organisiert, dazu gehören u.a.: die Entwicklung und Erprobung eines elektronischen Informationsdienstes (Website) mit Informationen zu: Ausbildung, Beschäftigung, Existenzgründung, Stellenmarkt, Informationsressourcen auf lokaler Ebene und Hilfen bezüglich der Berufswahl und der Planung von Berufslaufbahnen; die Arbeitsmarktanalyse; Hilfen und Unterstützung bei der Eröffnung und der praktischen Arbeit der Zentren sowie Evaluation der Tätigkeit.

14.12. Beitrag von Sylvie Boursier

Der letzte Beitrag von Sylvie Boursier von der „Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle“ (DGEFP) des französischen Arbeitsministeriums befaßte sich mit dem Instrument der „bilan de compétences“. Zunächst beschreibt sie diesen Ansatz aus politisch-institutioneller Sicht. Ein Recht für Arbeitnehmer auf die „Bilanzierung“ von persönlichen und beruflichen Kompetenzen wurde 1991 aufgrund einer Vereinbarung der Sozialpartner eingeführt. Dabei handelt es sich um das Recht, an einer solchen Maßnahme teilzunehmen, die in der Regel 24 Stunden – verteilt auf mehrere Beratungssitzungen – dauert. Die Regelungen sichern auch die vertrauliche Behandlung der Informationen und implizieren das Einverständnis des Arbeitnehmers. Im Jahre 1999 gab es 900 Stellen, die solche Maßnahmen durchführten. Insgesamt wurden von ihnen 41 000 Bilanzen erstellt.

Für den Ablauf der Beratung sind im Gesetz drei Phasen vorgesehen (Analyse, Evaluation, Konklusion). Die Teilnahme daran beruht auf einer Vereinbarung zwischen der betroffenen Person, der durchführenden Stelle und dem Kostenträger.

Die Ausbreitung dieser innovativen Beratungsleistung wurde in Frankreich durch drei Entwicklungen gebremst. (1) die staatliche Beschäftigungspolitik bevorzugte auf dem Hintergrund der Massenarbeitslosigkeit Maßnahmen zur direkten Eingliederung von Arbeitslosen mit entsprechenden Budgetflüssen; (2) besteht eine kulturelle Bremse im Hinblick auf die Vorstellung einer Selbstverantwortung für die berufliche Karriere; die Arbeitgeber haben zudem Angst, daß der Arbeitnehmer in seinen beruflichen Zielen und vielleicht in seinen Gehaltsvorstellungen ihnen entgleitet. (3) Die dritte Bremse hängt zusammen mit der Praxis der Bilanzierung von Kompetenzen. Häufig sind die Beratungen zu psychologisch orientiert und zu wenig auf Handlungsmöglichkeiten gerichtet. 80 % der Berater sind Psychologen, die eher die Frage des „wer bin ich?“ in den Vordergrund stellen, als die Frage „was kann ich machen?“

Einiges ist in den letzten Jahren aber in Frankreich geschehen. Vor allem eine allgemeine Verbesserung und Angleichung der Qualität der Angebote haben stattgefunden. In diesem Zusammenhang sind auch Instrumente des Qualitätsmanagements entwickelt worden, z.B. bezüglich der besseren Lesbarkeit der Bilanzierungsdokumente, der Auswahl der durchführenden Stellen, ein Leitfaden mit Empfehlungen für die Berater etc.

In der anschließenden Diskussion vertritt Gerhard Orth vom österreichischen Bildungsministerium die Auffassung, daß das Internet sicherlich nicht die Beratung ersetzt, aber doch ein gutes Instrument zur Informationsvermittlung ist. Jean Guichard (F) wendet ein, daß die Berufsberatung oft zur reinen Informationsvermittlung beansprucht wird. Kritisch äußert er sich zur Beratungskompetenz von Lehrern. Nach seiner Ansicht tendieren Lehrer dazu, Schüler auschnittshaft auf Grund ihrer (fachlichen) Schulleistungen zu beurteilen. Ihnen fällt es schwer, den Schüler als Gesamtpersönlichkeit zu sehen und dementsprechend zu beraten. Effektive Berufsberatung ist zudem langwierig und kostspielig. Paul Coton (B) fügt dem hinzu, daß es an der Zeit sei, zwischen Maßnahmen und Strukturen der beruflichen

Orientierung und kurativen Maßnahmen für besonders benachteiligte Gruppen zu unterscheiden. Und Volker Köditz (D) schließlich schlägt vor, in einem Europäischen Programm analog zu einem kanadischen Projekt, die Berufsorientierungsdimension in allen Schul- bzw. Ausbildungscurricula zu verankern.

Phil Williams von Careers Europe (UK) verweist auf wichtige Veränderungen im Vereinigten Königreich. Bei den gegenwärtigen Tendenzen sei der professionelle Berufsberater nicht mehr das einzige Berufsmodell für die berufliche Beratung und Orientierung. Schüler und benachteiligte Personen bedürfen intensiverer und früherer Interventionen als bisher. Für alle anderen kann vieles über elektronische Medien angeboten werden, wobei der Berater dann zum Organisator von „beruflichen Orientierungsaktivitäten“ wird.

Vibeke Nørgaard (DK) stellt dem entgegen, daß Lehrer ungern Beratungs- und Orientierungsaufgaben übernehmen. Lehrer wollen vor sich allem nicht mit den häuslichen Probleme ihrer Schüler befassen. Svendsen (DK) sieht die Rolle von Lehrern hier komplizierter. Vor allem vermischen wir vieles in dem Begriff der Beratung und Orientierung unterschiedliche Dinge (Beratung Behinderter aber auch von gutsituierten Jugendlichen). In Dänemark gibt es zwei Ebenen der Intervention: (1) den Kontaktlehrer, d.h. normale Lehrer mit einem zusätzlichen Aufgabenprofil und (2) spezialisierten Berufsberatern.

Jacques Limoges (CND) ergänzt, daß sich Strukturen eine eigene Daseinsberechtigung schaffen. Trotz sehr günstiger Lage auf dem kanadischen Arbeitsmarkt gibt es eine Reihe von Maßnahmen zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer. Was die Integration von Berufsorientierung in die Schulen betrifft, so scheitert dies auch in Kanada häufig an der langfristigen Unwilligkeit der Lehrer.

Die Vertreterin der Europäischen Kommission Laura Cassio sagt in einem abschließenden Redebeitrag, daß sicherlich auch die persönlichen Qualitäten der Beratenden von Belang seien. Ihre Mathematiklehrer, jedenfalls, hätten diese nicht gehabt. Im übrigen fehle vielen Beratern noch immer der Kontakt mit der realen Welt.

15. Teilnehmerliste

Boursier Sylvie	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle – Paris, Frankreich
Cassio Laura	Europäische Kommission – Brüssel, Belgien
Company Frédéric J.	Europäische Kommission – Brüssel, Belgien
Cotton Paul	Centre Psycho-Médico-Social de la Communauté française, Ath, Belgien
Crowley Peadar P.	National Educational Psychological Service Cork, Irland
Del Castillo Coba Marta	Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera Madrid, Spanien
Frigo Franco	ISFOL – Rom, Italien
Germe Jean-François	CNAM – Paris, Frankreich
Guichard Jean	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle – Paris, Frankreich
Hammer Gerlinde	Universität Bremen/KUA – FVG Mitte Bremen, Deutschland
Hansen Finn Thorbjørn	Danmarks Pædagogiske Universitet – Forskningscenter for Voksenuddannelse – Kopenhagen, Dänemark
Kämmerer Erwin	Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark Graz, Österreich
Karipidou Elina	Thessaloniki, Griechenland
Köditz Volker	BBJ – Berlin, Deutschland
Koucky Jan	Ministry of Education – Prag, Tschechien
Limoges Jacques	Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation Québec, Kanada
Meletiadis Charis N.	Aristotle University – Dept. of early childhood education – Thessaloniki, Griechenland

Michailidis Charalambos	Simvoulos Prosopikis Anaptyxis & Epikinonias Thessaloniki, Griechenland
Muniozguren Lazcano Maria José	Ministerio de Educación y Cultura Madrid, Spanien
Nørgaard Vibeke	Frederiksberg og Gladsaxe Faghojskole Frederiksberg, Dänemark
Orth Gerhard	Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur – Wien, Österreich
Pirotto Piero	Formazione 80 onlus – Turin, Italien
Pombo Cardoso Maria Luisa	INOFOR – Instituto par a Inovação na Formação Lissabon, Portugal
Praagman Ida	Thessaloniki, Griechenland
Praça Augusto	CGTP-IN – Lissabon, Portugal
Richini Pierluigi	ISFOL – Rom, Italien
Skanting Lise	Danish Employer's Confederation Kopenhagen, Dänemark
Svendsen Steffen	The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers (DEL), Frederiksberg, Dänemark
Torres Sastre Gema	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, Spanien
Trouvé Philippe	CER ESC / CRA Cereq – Clermont-Ferrand, Frankreich
Tuominen Tarja	Employer's Confederation of Service Industries Helsinki, Finnland
Williams Phil	Careers Europe – Bradford, Vereinigtes KönigreichK

Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

Agora X

Soziale und berufliche Orientierung und Beratung:

Thessaloniki, 19. und 20. Oktober 2000

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2003 – VI, 214 S. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 64 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0155-8

Kat.-Nr.: TI-46-02-129-DE-C

Kostenlos– 5134 DE –

Agora X hat gezeigt, dass es in einer Welt, in der sich die Technologien und Formen der Arbeitsorganisation ständig weiterentwickeln, illusorisch war, nach einer genauen Entsprechung zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu streben. Dies führte zu einer tiefgreifenden Veränderung der Berufsberatung und des Berufs des Berufsberaters.

Das traditionelle Modell, demzufolge jeder die berufliche Laufbahn einschlagen sollte, die am besten seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht, weicht immer mehr einem neuen Berufsberatungsmodell, das jedem Einzelnen helfen soll, sich bestmöglich an die bestehenden Strukturen anzupassen. Es geht darum, jede interessante Beschäftigungschance, die sich auf dem Markt mit all seinen Schwankungen und Unwägbarkeiten bietet, sofort ergreifen zu können.

In einer Gesellschaft, welche die absolute Notwendigkeit des lebenslangen Lernens bejaht, der Einzelne muss lernen, sich zurechtzufinden und braucht deshalb eine andere Berufsberatung als früher. Die Berufsberatung ist zu einem Bildungsakt an sich geworden, in dem der Berufsberater gleichzeitig Ausbilder und Tutor ist, wie dies in einigen bei Agora vorgestellten Fallstudien aufgezeigt wurde.

Agora X **Soziale und berufliche** **Orientierung und Beratung**

Thessaloniki, 19. und 20. Oktober 2000



Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Kostenlos – Auf Anforderung beim Cedefop erhältlich

5134 DE



Amt für Veröffentlichungen

Publications.eu.int

ISBN 92-896-0155-8



9 789289 601559

PANORAMA