

In der Rubrik „Forum“ finden DIE-Leserinnen und -Leser vom Heftthema unabhängige Beiträge und Berichte.

## „Balancing Competencies“

### Ein- und Ausblicke aus einem europäischen Forschungsprojekt

Bernd Käßlinger

In Zukunft wird sich ein Teil erwachsenenpädagogischer Forschung zunehmend in europäischen Zusammenhängen vollziehen. Dies stellt neue Anforderungen. Einige Aspekte möchte ich vor dem Hintergrund eines noch laufenden Projektes hier ausführen.

Dieses zweijährige TSER-Projekt mit dem Kurztitel „Balancing Competencies“ läuft von Oktober 1998 bis September 2000. Daran sind Hochschulen in sechs Ländern beteiligt: Belgien, Niederlande, Dänemark, Portugal und England. Deutschland ist durch den Lehrstuhl von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke vertreten. Neben dem Autor dieses Artikels hat Dr. Ulrike Heuer zeitweilig in dem Projekt mitgearbeitet.

Das Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER) ist Bestandteil des Fünften Rahmenprogramms der Europäischen Union für Forschung und Entwicklung. Seit 1995 wurden circa 120 TSER-Studien mit der Beteiligung von 500 europäischen Forschungsteams durchgeführt. Grundlegende Aufgabenstellung des TSER-Programms ist „to ascertain the social consequences of scientific research and technological choices, and enable decision-makers to weigh their options in the light of their socio-economic after-effects“ (European Commission 1997b, S. 1). Dieses Programm ist eine Facette der gewachsenen „sozialen Dimension“ der Europäischen Union, die aber weiterhin von ökonomischen und politischen Zielen dominiert wird.

Die grundlegende Forschungsfrage ist, welche Kompetenzen durch Projekte zu Jugendarbeitslosigkeit gefördert werden und mit welchen Bedürfnisstrukturen von jungen arbeitslosen Erwachsenen diese Projekte konfrontiert sind. Dabei wurden instrumentelle, soziale und biographische Kompetenzen unterschieden (s. Wildemeersch/Jansen 1996). Instrumentelle Kompetenzen sind vor allem auf einen (Wieder-)Eintritt in den Arbeitsmarkt bezogen, biographische Kompetenzen meinen die Fähigkeit, konsistente Lebenserzählungen zu kreieren, während soziale Kompetenzen die Fähigkeit zur Teilhabe an verschiedenen sozialen Netzwerken beschreiben sollen. Eine Annahme des Forschungsprojektes war, dass zur wirtschaftlichen und sozialen Partizipation von jungen Erwachsenen Kompetenzen in jedem dieser drei Bereichen ausgebildet und gefördert werden müssen.

Nach der Literaturlauswertung zum aktuellen Forschungsstand wurden exemplarische Feldstudien durchgeführt. Man einigte sich auf den methodischen Einsatz von Fokusgruppen und Fallstudien und jedes Land wählte seine zu untersuchende Region aus. In unseren Fokusgruppen waren Experten aus der Projekt-

landschaft in Berlin in einer Gruppe und arbeitslose Jugendliche aus diesen Praxis-Projekten in einer anderen Gruppe eingeladen. Nach dem explorativen Einsatz dieser Fokusgruppen wurden Fallstudien über zwei Projekte durchgeführt. In diesen Fallstudien sind teilnehmende Beobachtungen sowie leitfragengestützte Einzelinterviews mit Experten und Jugendlichen perspektivisch verschränkt worden (vgl. Gieseke 1992). Durch dieses Vorgehen wurden qualitative Daten von den jeweiligen Forschungsteams in den beteiligten Ländern erhoben. Die transnationale Kooperation zwischen den beteiligten Hochschulen fand durch abwechselnde Arbeitstreffen in den Ländern sowie per Internet (e-mail, WebBoard) statt. Nur am Rande sei erwähnt, dass der Einsatz des Internets sich nach der Anfangsphase – es zeigten sich typische Probleme wie die anfängliche Mitteilungsflut – als hilfreich für die Kooperation herausgestellt hat. Insbesondere Möglichkeiten wie Texte schnell austauschen und Rücksprachen über Arbeitsaufträge schriftlich festhalten haben sich als vorteilhaft erwiesen.

Welche Anforderungen sind im Laufe der Zusammenarbeit aufgetreten?

**Sprachlich:** Wie in vielen anderen europäischen Projekten ist die Arbeitssprache Englisch. Die Begrifflichkeit der fünf nicht-englischsprachigen Länder sollte jedoch nicht ausgeblendet werden. Wie will man aber z.B. „Deutungsmuster“ ins Englische übersetzen? Versucht man die eigenen Begriffe direkt zu übersetzen? Umschreibt man die Begriffe? Im Projekt hat man sich letztlich dafür entschieden, dass man wichtige Begriffe bei ihrer erstmaligen Verwendung ausführlich umschreibt und in Klammern den muttersprachlichen Begriff aufführt. Die Auseinandersetzung der nicht-englischsprachigen Forscher mit Fragen der begrifflichen Äquivalenz wurde noch einmal besonders deutlich bei der Auswertung der Fallstudien; schließlich kommt der Sprache gerade im qualitativen Forschungsparadigma eine hohe Bedeutung zu.

Insgesamt bezog sich die Literaturverarbeitung dominant auf den anglo-amerikanischen Sprachraum. Hier manifestierte sich ein deutlicher Nachholbedarf an englischen Übersetzungen von deutschen Texten, weil der fortgeschrittene deutsche Diskurs sich kaum international widerspiegelt.

**Interkulturelle/vergleichende Perspektive:** Trotz der Sprachprobleme gab es Phasen, in denen der Eindruck entstand, dass die Gemeinsamkeiten die Unterschiede deutlich überwiegen würden. Nach dem Finden vermeintlich gemeinsamer Begriffe nahm man an, über dieselben Dinge zu reden. Dies waren gewissermaßen Phasen, in denen das interkulturelle Bewusstsein verloren zu gehen drohte. Bedenkt man aber die großen Unterschiede zwischen den sechs beteiligten Ländern, dann wird deutlich, wie wichtig ein solches Bewusstsein ist.

Dies lässt sich z.B. an den unterschiedlich strukturierten Übergängen zwischen allgemeinbildendem Schulsystem, Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt in den jeweiligen Ländern und daran verdeutlichen, welche pädagogischen Verständnisse für diese Übergänge vorhanden sind. In einem Vergleich wurden

Bernd Käßlinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik (Prof. Wiltrud Gieseke) der Humboldt-Universität zu Berlin.

quantitative Daten über die Größe der Berufsbildungssysteme mit einbezogen. So sind in Großbritannien lediglich 38% der 16-24-Jährigen in Ausbildung, in Deutschland dagegen 59% (European Commission 1999, S. 23). Portugal und England fallen durch einen niedrigen Ausbildungsgrad auf.

Zweitens wurden die typischen Lernortkombinationen berücksichtigt. In Portugal findet 91% der Berufsausbildung zu höchstens 25% am Arbeitsplatz statt, während in Dänemark 91% (Deutschland: 65%) der Auszubildenden 25-75% ihrer Ausbildungszeit am Arbeitsplatz verbringen (European Commission 1997a, S. 69). Dass die Zahl in Deutschland nicht noch höher liegt, ist in den dominant schulischen Ausbildungsgängen im Gesundheits- und Sozialbereich begründet. Portugal hat wie die Niederlande und Belgien ein dominant schulisches Berufsbildungssystem, während Deutschland und Dänemark duale Ausbildungsformen aufweisen.

Drittens fließen in diesen Vergleich die Steuerungsmechanismen der Berufsbildungssysteme mit ein. Liegt die Steuerung der Berufsausbildung traditionell in unternehmerischer Hand wie in England oder gibt es korporatistische Verfahren unter staatlicher Rahmung wie in Deutschland?

Unter Berücksichtigung dieser drei Faktorenbündel soll die dem Berufsbildungssystem zugewiesene biographische Rolle umrissen werden. Es wird deutlich, dass in Portugal und England nur eine Minderheit der Bevölkerung eine formelle Berufsausbildung bekommt; diese Ausbildung aber dann zumeist in schulischer Form erfolgt. In Belgien und den Niederlanden erfolgt die Ausbildung zwar größtenteils auch in schulischer Form, allerdings wird die schulische Ausbildung stärker auf die Arbeitsmarktanforderungen ausgerichtet. In Dänemark und Deutschland wird die Berufsausbildung am stärksten als pädagogische Zwischenphase zwischen Schule und Arbeitsmarkt aufgefasst, d.h., es wird prinzipiell Wert darauf gelegt, beide Handlungslogiken zu berücksichtigen. So erklärt sich auch, warum in der englischen Terminologie zur Jugendarbeitslosigkeit oftmals mit dem Begriff „gap“ (dt: Lücke) gearbeitet wird, während man in Deutschland von „Erster Schwelle“ (Schule-Berufsausbildung) und „Zweiter Schwelle“ (Berufsausbildung-Arbeitsmarkt) spricht. In England wird der Berufsausbildung kein gesonderter (pädagogischer) Zwischenraum wie in Deutschland zugewiesen. Dies hat Einflüsse auf die Jugendarbeitslosigkeitsprojekte, da diese in engem Zusammenhang mit der jeweiligen nationalen Verfasstheit der Berufsbildungssysteme stehen. Schließlich haben die Projekte oftmals die Jugendlichen als Zielgruppe, die keinen Zugang zu diesen regulären Berufsausbildungen finden oder sie vorzeitig abbrechen. Viele Projekte sind Reaktionen auf die Defizite in den Berufsbildungssystemen und sollten als Impulsgeber für Reformen genutzt werden. Es besteht gleichzeitig aber auch eine Tendenz der internationalen Angleichung der Berufsbildungssysteme. Nur an welches Modell und warum? Dies wären zu verfolgende Forschungsfragen.

Diese unterschiedlichen Kontexte und pädagogischen Antworten können leicht vergessen werden, sind aber wichtig für den auswertenden Vergleich der Fallstudien. Deshalb verwendet das deutsche Forschungsteam den Lernkulturbegriff für die Analyse des Zusammenspiels zwischen Experten und Jugendlichen in den Fallstudien der Länder. Hiermit soll die Singularität jeder Fallstudie angemessen berücksichtigt, es sollen aber

durch einen kriteriengeleiteten Analyse-katalog auch Vergleichsperspektiven gezogen werden. Methodisch wurde deutlich, dass Fallstudien klare Grenzen haben, wenn man keine einheitlichen Kriterien für die Erhebung und Darstellung der Daten wählt. Mit Verweis auf die nationale Vielfalt wurde das genaue Erhebungs- und Darstellungsdesign jedem Land freigestellt. So wird die nationale Vielfalt zwar noch einmal anschaulich in den Fallstudien gespiegelt, allerdings erschwert dies erheblich den Auswertungsprozess, da die Daten oftmals nicht die dafür erforderliche Tiefendimension erreichen. Eine eindeutige Beschränkung auf ausgewählte Kriterien wäre zukünftigen Projekten sicherlich zu empfehlen.

**Länder- und Mentalitätsprofile:** Interessant war, wie unterschiedlich diese Profile deutlich wurden. Die Gefahr, die interkulturelle Perspektive dabei zu verlieren, erscheint groß, setzt sie doch voraus, dass man in analytische Distanz zu seinem eigenen Land tritt. Hier zeichnen sich für die beteiligten Forscher die persönlich interessantesten Lernprozesse ab.

### Ausblick

Kurz vor dem Abschluss dieses Forschungsprojektes ergeben sich einige grundlegende Fragen über die zukünftige Entwicklung der europäischen Integration auf der Wissenschaftsebene. Drei Entwicklungsszenarios lassen sich entwerfen. Es könnte erstens verstärkt zu der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie kommen. Hierbei könnten übertragbare Begriffe/Konzepte in einen geteilten Bestand einfließen. Hierfür wären besondere Bemühungen wie z.B. die Herausgabe von erwachsenenpädagogischen Handbüchern oder Glossaren notwendig.

Zweites könnte es zu einem zunehmenden Austausch der nationalen Terminologien kommen. Dies könnte bei gleichzeitigem Weiterbestehen der Terminologien wechselseitig befruchtend wirken, aber auch eine kontextvergessende Adaption von Begriffen/Konzepten nach sich ziehen. Jüngste Beispiele wären in der Diskussion um das lebenslange Lernen zu finden. Die dritte Möglichkeit wäre, dass es zu einer verstärkten Übernahme der angelsächsischen Terminologie kommt und die nationalen Terminologien nur noch randständige Bedeutung haben. Letzteres wäre wohl die weitgehendste Integration und zugleich die fragwürdigste, da die europäische Vielfalt der Wissenskulturen gefährdet wäre. Diese Entwicklung wäre auch nicht ohne Folgen für inhaltliche und organisatorische Dimensionen der deutschen Weiterbildungslandschaft. Es wird interessant sein, zu verfolgen, in welche Richtung sich die Entwicklung vollziehen wird oder ob diese Szenarios sich nicht auch gegenseitig überlagern.

### Literatur

- European Commission: Key Data on Vocational Training in the European Union. Luxemburg 1997a
- European Commission: RTD Info, (1997b) 16
- European Commission: Key Data on Vocational Training in the European Union. Luxemburg 1999
- Gieseke, W.: Pädagogische Realanalysen durch Perspektivverschränkungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992) 1, S. 10-16
- Wildemeersch, D./Jansen, T.: Adult Education and Critical Identity Development. In: International Journal of Lifelong Education, 15 (1996) 5, S. 325-340