



Ergebnisse, Konzepte und Perspektiven für die Berufsausbildungsvorbereitung

Berichte und Materialien
Band 17



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

CCC Kompetenzen
fördern

Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit
besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)



Bundesagentur für Arbeit

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Ergebnisse, Konzepte und Perspektiven für die Berufsausbildungsvorbereitung

Berichte und Materialien
Band 17

Impressum

Der vorliegende Werkstattbericht wurde im Rahmen des Transfervorhabens der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ erarbeitet.

Die Entwicklungsinitiative wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen des BMBF: 01 NL 0101 und 01 NK 0101) und die Bundesagentur für Arbeit sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Das Transfervorhaben der Entwicklungsinitiative wird durchgeführt von:

INBAS
Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Herrnstraße 53
63065 Offenbach

Tel.: 0 69 / 2 72 24-0
Fax: 0 69 / 2 72 24-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: <http://www.inbas.com>

Projektleitung:	Nader Djafari, Joachim Winter
Autorinnen und Autoren:	siehe Verzeichnis im Anhang
Konzept, Gesamtbearbeitung und Redaktion:	Petra Lippegaus
Gestaltung:	Jürgen Buss, Frankfurt am Main
Druck:	D.V.S Frankfurt am Main

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-932428-53-1

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt. Die von ihnen vertretenen Auffassungen machen sich die fördernden Institutionen nicht generell zu eigen.

Transfervorhaben der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ – Juli 2007

© 2007 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH
Offenbach am Main

Einführung.....	5
1 Die Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Modellversuchsreihe und Prozessbegleitung	7
2 Thematische Schwerpunkte der Weiterentwicklung	15
2.1 Konzeptionelle, didaktische und pädagogische Elemente	21
2.1.1 Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung.....	21
2.1.2 Partizipation.....	40
2.1.3 Qualifizierungsbausteine	58
2.1.4 Förderung von Medienkompetenz	74
2.1.5 Die Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses	92
2.2 Ausgewählte Aspekte und Elemente der Kooperation.....	108
2.2.1 Kooperative Förderung	114
2.2.2 Bildungsbegleitung.....	128
2.2.3 Übergangsmanagement	145
2.3 Konzepte zur integrativen Förderung spezifischer Zielgruppen	156
2.3.1 Teilnehmende mit Behinderungen	180
2.3.2 Teilnehmende mit familiärer Verantwortung..	195
3 EDV-gestütztes Management Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen – die Datenbanken eNFS und eNFK.....	205
3.1 Aufbau und Funktion der Datenbanken.....	206
3.2 Die Datenbanken eNFS und eNFK als Evaluationsinstrumente	214
3.3 Empfehlungen an die Bundesagentur für Arbeit	214
3.4 Fachliche Anforderungen an Datenbanksysteme bei Bildungsträgern...	216
4 Stand und Perspektiven	219
Literatur	223
Anhang	237
Autorinnen und Autoren.....	237
Verzeichnis der Abbildungen.....	239
Verzeichnis der Tabellen.....	240
Verwendete Abkürzungen	241
Werkstattberichte und Materialien	244
Adressen der INBAS-Büros	246

Einführung

*„Ziel muss sein, dass jeder Jugendliche, der auf dem Weg in Ausbildung und Beruf der Förderung bedarf, diese Förderung an dem Lernort, in der Form und in dem Ausmaß erhält, wie es für ihn am geeignetsten ist.“
(Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung von 1998 bis 2005)¹*

Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ hatte sich zur Aufgabe gemacht, die Berufsausbildungsvorbereitung in diesem Sinne weiterzuentwickeln. „Von der Maßnahmeanorientierung zur Personenorientierung“, dieser Paradigmenwechsel gab vor, neue Wege und neue Strukturen zu entwickeln und zu erproben, um in der Berufsausbildungsvorbereitung individuell, das heißt, abgestimmt auf die Bedürfnisse der/des Einzelnen, zu fördern. Im Kontext ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen, die große Auswirkungen auf das deutsche Ausbildungssystem haben, sollten neue Konzepte entwickelt werden als Anregungen für Auftraggeber und Praxis.

Der Entwicklungsinitiative ist es gelungen, neue Ansätze in der Berufsausbildungsvorbereitung zu initiieren, zu erproben und zu implementieren, z. B. die Kompetenzfeststellung und die Bildungsbegleitung. Zahlreiche Materialien wurden im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ veröffentlicht, sie geben einen Einblick in Erreichtes und Hinweise für die Praxis.²

Dieser Werkstattbericht ergänzt die bisherigen Berichte und geht über deren Inhalte und Absichten hinaus. Er legt den Schwerpunkt darauf, Hintergründe, Zusammenhänge, aus denen Entwicklungen herrühren und konzeptionelle Innovationen aufzuzeigen. Er umfasst neben einer Bestandsaufnahme den aktuellen Stand der Fachdiskussion, kritische Beiträge und offene Fragestellungen und soll Anstöße zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) auch über das Ende der Entwicklungsinitiative hinaus liefern. Die Inhalte und Vorschläge dieses Berichtes schlagen mehr vor, als bisher flächendeckend realisiert werden konnte³, seine Empfehlungen reichen über die BvB hinaus und betreffen z. T. den gesamten Übergang Schule – Beruf.

Der Bericht wendet sich an die Beteiligten der Modellversuchsreihe ebenso wie an die interessierte Fachöffentlichkeit. Insbesondere spricht er Menschen an, die über Entwicklungen in der Berufsbildung mitentscheiden und die Planungen verantworten. Ihnen will er Erfahrungen und Anregungen vermitteln, die die Bedeutung und die Chancen einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildungsvorbereitung belegen. Der Bericht soll dazu beitragen, diesen Teil der deutschen Berufsbildung weiterzuentwickeln und so bisher nicht erkannte oder nicht genutzte Begabungen und Kompetenzen junger Menschen für die Arbeitswelt und für die Gesellschaft verfügbar zu machen.

¹ in: direkt Fördern und Qualifizieren, herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit. NR. 16, April 2006, 5

² <http://www.neuefoerderstruktur.de>

³ Stärker an Praxisbeispielen Interessierte finden Literaturhinweise und Links zu den Berichten und Praxisforen auf der website (s. o.). Dort stehen ergänzend Ausarbeitungen und Publikationen zu verschiedenen Themen zur Verfügung, die hier zusammenfassend dargestellt werden und aus denen z. T. zitiert wird.

Das **erste Kapitel** des Berichts beschreibt die Ausgangslage, Konzepte, Arbeitsformen, Beteiligte und Aufgaben der Modellversuchsreihe wie der Prozessbegleitung.

Im **zweiten Kapitel** werden Schwerpunkte der Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen dargestellt. Zu den zentralen Themen gehören hierbei gehöre konzeptionelle, didaktische und pädagogische Elemente, die im Rahmen der Modellversuchsreihe entwickelt und erprobt wurden, wie z. B. Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung und Qualifizierungsbausteine, aber auch Themen, die rückblickend „zu kurz gekommen“ waren oder die an Aktualität oder (fach)öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen haben. Die Abschnitte stellen in der Regel zunächst aktuelle bundesweite Entwicklungen zum Thema, Konzepte und fachliche Diskussionen im Bereich der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen dar. In diese werden Ergebnisse der Entwicklungsinitiative eingebettet und Möglichkeiten für weitere Entwicklungen aufgezeigt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Weiterentwicklung lag auf der Kooperation. Hintergründe, Anforderungen und Erfahrungen sowie unterschiedliche Kooperationsformen werden aufgezeigt, ausführlich vor allem die neuen Elemente Bildungsbegleitung und Übergangsmanagement.

Der dritte Teil des Kapitels stellt Herausforderungen und Ideen zur integrativen Förderung spezifischer Zielgruppen dar: zur Förderung junger Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, mit Behinderungen und mit besonderer familiärer Verantwortung.

Im Rahmen der Neuen Förderstruktur entstand mit der internetgestützten Datenbank eNFS/eNFK EDV-gestütztes Dokumentationssystem. Erfahrungen mit diesem Instrument gaben den Anstoß zur Entwicklung des Konzepts „Elektronische Maßnahmabwicklung“ durch die Bundesagentur für Arbeit. Die Datenbanken eNFS/eNFK werden in **Kapitel drei** vorgestellt.

Der Bericht endet mit einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungen.

Alle Arbeitsergebnisse der Entwicklungsinitiative sind Ergebnisse eines fruchtbaren Zusammenwirkens von Politik und Administration, von Praxis und Wissenschaft. Wir bedanken uns sehr herzlich bei denjenigen, die das Projekt gefördert und mit ihrem persönlichen Einsatz unterstützt haben, und bei denen, die die Modellversuche vor Ort durchgeführt oder sie begleitet haben. Sie alle haben dazu beigetragen, die Entwicklungsinitiative zu einem Erfolg zu machen und diesen Erfolg auch in die regulären Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu tragen.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und freuen uns über Fragen, Kritik und Denkanstöße.

Das Team der Prozessbegleitung in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“

1 Die Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Modellversuchsreihe und Prozessbegleitung

Für die berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher „werden finanzielle und personelle Ressourcen in großem Umfang eingesetzt. Aber noch immer werden von den vielfältigen Angeboten nicht alle förderbedürftigen Jugendlichen erreicht. Noch sind die Erfolge der Förderung in Bezug auf berufliche Abschlüsse nicht zufriedenstellend. Die Vielzahl der Fördermaßnahmen selbst stellt ein Problem dar. Man spricht von einem Förder'dschungel', bei dem Transparenz und Passgenauigkeit auf der Strecke bleiben. Als Fazit lässt sich feststellen, dass es in der Benachteiligtenförderung nicht an Mitteln und Maßnahmen fehlt, sondern an einer strukturellen Konsolidierung, die zu einem Fördersystem führt, das diesen Namen verdient.“

(Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002, 7)

Die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ startete im Jahr 2001. Die Berufsausbildungsvorbereitung galt auch nach 25 Jahren Benachteiligtenförderung als eine Art Stiefkind der Berufsbildung – wenn sie überhaupt dem Berufsbildungssystem zugerechnet wurde. Es hatte sich eine Vielzahl von Maßnahmen und Zuständigkeiten gebildet, die insgesamt eher neben- als miteinander agierten. Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit waren aufgeteilt in verschiedene Lehrgänge, deren Namen sich im Laufe der Jahre immer wieder geändert und neuen Anforderungen angepasst hatten. In der Praxis gab es große qualitative Unterschiede bezüglich der Umsetzung der Maßnahmekonzepte. Als Antwort darauf war 1999 ein Qualitätsleitfaden für die Bewertung bei der Vergabe eingeführt worden. Faktisch wurden junge Menschen häufig nach anderen Kriterien aufgenommen als nach individuellem Bedarf. In der Wirtschaft waren die Maßnahmen und Lehrgänge nur bedingt anerkannt. Sie verliefen größtenteils außerbetrieblich. Die erworbenen Qualifikationen wurden i. d. R. nicht anerkannt, aus diesem Grund war auch für die Teilnehmenden ein Zugewinn häufig nicht erkennbar.

Schon lange wurde gefordert, diese Angebote qualitativ aufzuwerten, Förderungen abzustimmen und Übergänge zwischen den Lernorten zu verbessern. Es entstand die Idee der „Förderung aus einem Guss“, die zunächst mit einer neuen Förderstruktur innerhalb der Berufsausbildungsvorbereitung beginnen sollte.

Das Konzept der Entwicklungsinitiative

Aus einer Maßnahmestruktur sollte eine Förderstruktur entwickelt werden. Die Entwicklungsinitiative zielt darauf, mehr Transparenz und Effizienz im System der beruflichen Integration Jugendlicher und junger Erwachsener mit Förderbedarf herzustellen. In diesem Kontext sollten eine größere Reichweite der Förderung, mehr erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse und bessere Integrationsleistungen erreicht werden – insbesondere bezogen auf die betriebliche Berufsausbildung und eine spätere betriebliche Beschäftigung. Mit dem Rahmenkonzept der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ wurde vor allem ein Paradigmen-

wechsel angestrebt: weg von einer Maßnahmeorientierung hin zu einer Personenorientierung.

Das Konzept griff die – im Wesentlichen strukturellen – Hindernisse einer effektiven und effizienten Förderung auf und beschrieb die Rahmenbedingungen sowie Elemente, die für eine neue Förderstruktur im Rahmen der Modellversuchsreihe entwickelt und erprobt werden sollen. Schon 2001 nannte das Konzept als wesentliche zu erprobende Eckpunkte:

Strukturelle Elemente

- eine kohärente und klar gegliederte Förderstruktur
- eine klare und transparente Gliederung des Qualifizierungsangebots
- eine kontinuierliche Bildungsbegleitung
- eine zielgruppenübergreifende individuelle Förderung durch differenzierte Angebote
- eine flexible und durchlässige Angebotsstruktur
- eine Gliederung in Qualifizierungsbausteine

Curriculare Elemente

- Kompetenzfeststellung in der Orientierungsphase
- Qualifizierung in der Grund- und Förderstufe auf der Grundlage der Kompetenzfeststellung
- Angebote der Übergangsqualifizierung.

Diese Anforderungen ließen sich nur umsetzen durch Kooperation in unterschiedlichen Formen und mit zahlreichen Partnern: innerhalb von Trägerverbünden, mit Betrieben, Kammern, (Berufs-)Schulen sowie unter Einbezug begleitender Förderangebote. Kooperationsformen als Voraussetzungen für eine kohärente Förderstruktur bildeten einen weiteren Schwerpunkt des Konzepts.

Die – vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) in enger Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung konzipierte – „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ griff Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit auf. Sie sollte – als Teilprojekt des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) – einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung leisten.

Die Definition der Zielgruppe

In der Diskussion der Konzeptentwürfe wurde beschlossen, den Begriff „Benachteiligte“ für die Modellversuchsreihe nicht mehr zu verwenden, sondern die Zielgruppe als „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ zu bezeichnen.

Häufig werden Ansätze für Veränderungen (und somit auch Ursachen für Benachteiligungen) eher bei der Person als bei den äußereren, den strukturellen Bedingungen gesehen. Tatsächlich bestimmen aber neben individuellen Voraussetzungen strukturelle Benachteiligungen – wie der regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt – in erheblichem Maße über Start- und Integrationschancen junger Menschen. Das Good Practice Center des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) legt daher in neueren Definitionen der Zielgruppen mehr Wert auf die Darstellung des Ist-Standes, der Bedingungen und des Förderbedarfs:

„Unter ‚Benachteiligte‘ werden diejenigen jungen Menschen gefasst, die nach Beendigung der Regelschulzeit ohne berufliche Perspektiven sind und über keinen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz verfügen. Ihre Bemühungen haben nicht zu dem gewünschten Ausbildungsplatz geführt; viele sind (noch) nicht ausbildungsreif. Häufig verfügen sie über eine zu gering ausgeprägte Handlungskompetenz, um eine zielorientierte (berufliche) Lebensperspektive aufzubauen.“

Benachteiligungen entstehen in diesem Zusammenhang häufig durch:

- Familiensituation und soziales Umfeld
- ethnisch-kulturelle Herkunft
- geschlechtsspezifische Unterschiede
- gesellschaftspolitische und ökonomische Bedingungen.

Gemeinsam ist allen benachteiligten jungen Menschen, dass sich der Übergang von der Schule zum Beruf schwierig gestaltet und sie ohne gezielte Hilfestellung absehbar keine geeignete Ausbildung und/oder Arbeit finden werden.“ (Reitz/Schier 2006, 1)

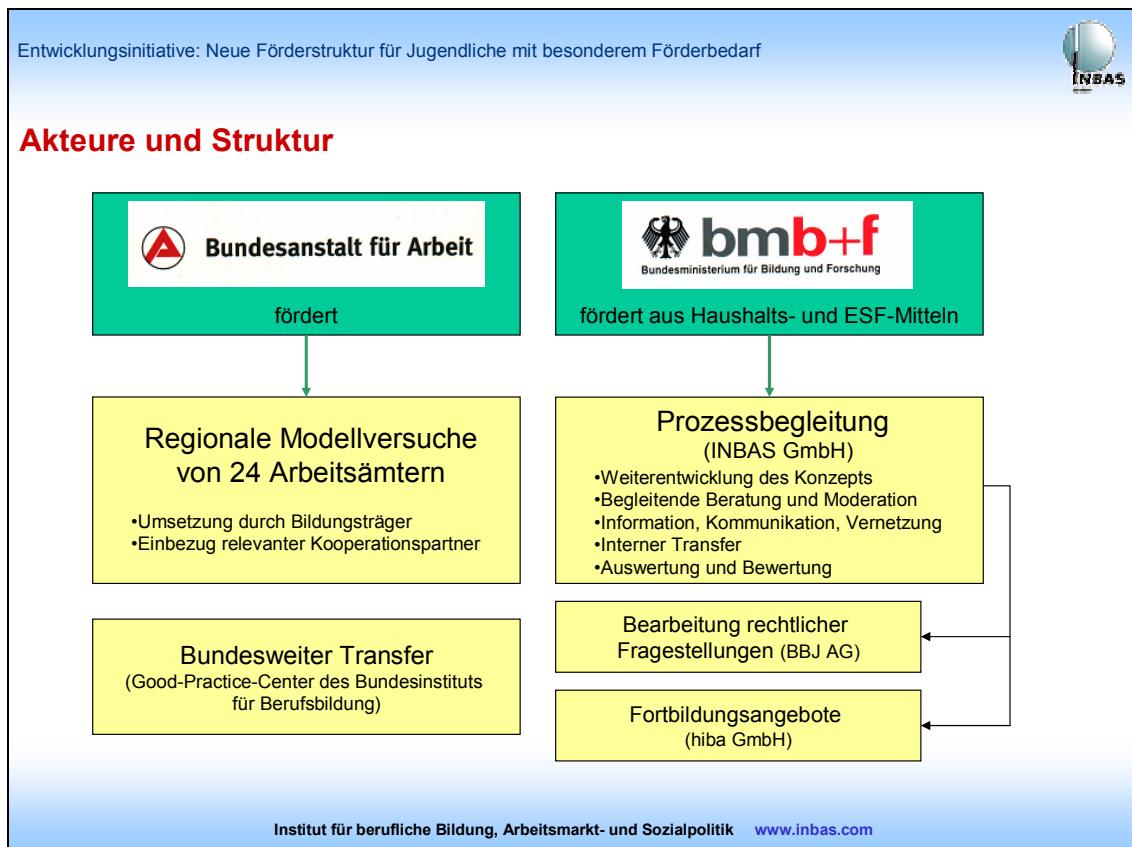
Der im Titel der Entwicklungsinitiative genannte Förderbedarf bezieht sich dementsprechend auf junge Menschen, die – in unterschiedlicher Weise – aus persönlichen wie aus strukturellen Gründen benachteiligt sind, und umfasst damit (nach alten Bezeichnungen) sowohl Sozial- als auch Marktbenachteiligte. Diese bilden faktisch auch die Teilnehmendengruppe der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Das breite Spektrum der Voraussetzungen und Ursachen für Benachteiligungen bildete eine Begründung für die Notwendigkeit, differenzierte und der jeweiligen Situation angepasste Unterstützungsformen zu entwickeln und zu erproben.

Akteure und Struktur

Im Rahmen der Entwicklungsinitiative arbeiteten veränderungsorientierte Arbeitsbündnisse der auf verschiedenen Ebenen beteiligten Akteure zusammen. Im Kontrast zu Konzepten einer distanziert von außen wirkenden wissenschaftlichen Begleitforschung zielte die Konstruktion der Entwicklungsinitiative auf Ansätze der Aktions- und Handlungsforschung: „Die damit eröffnete Dimension einer Theorie-Praxis-Kommunikation gibt der Wissenschaft die Chance, sich konstruktiv in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen. Der Schlüssel zu innovativen Veränderungen ist ein stabiles Bündnis von erfahrenen Praktikern und ergebnisorientierten Wissenschaftlern. Entscheidend für umsetzungsorientierte kreative Ansätze ist das Bündnis, die Kooperation von Praxis, Politik und Forschung.“ (Holz 2001, 3)

Die folgende Abbildung stellt die zentralen Akteure dieses Arbeitsbündnisses sowie seine Kooperations- und Wirkungszusammenhänge in graphischer Form dar:

Abbildung 1: Akteure und Struktur



Regionale Modellversuche

Die regionalen Modellversuche der Entwicklungsinitiative sollten in diesem Kontext Zielvorgaben der Bildungspolitik in die Praxis umsetzen und Lösungen für Probleme entwickeln.

In der bundesweiten Modellversuchsreihe wurde dazu an 24 Standorten auf regionaler Ebene die neue Förderstruktur erprobt. Die regionalen Modellversuche wurden durch die jeweiligen Arbeitsagenturen (zu Beginn noch Arbeitsämter) initiiert und durch Bildungsträger umgesetzt. Beteiligt waren darüber hinaus regionale Kooperationspartner.

Die Fachkräfte im Modellversuch übernahmen ein erweitertes Aufgabenspektrum. Dazu gehörten vor allem⁴

- die Entwicklung und Erprobung von curricularen und strukturellen Elementen wie z. B. Qualifizierungsbausteinen
- die Entwicklung von regionalen bzw. lokalen Konzepten und Kooperationen
- die Akquisition von (Praktikums-)Betrieben inkl. der Entwicklung von entsprechenden Materialien und Medien zur Information der Kooperationspartner, z. B. von Betrieben über die Bildungsinhalte

⁴ Die ausgewählten Träger sollten in der Lage sein, möglichst alle im Konzept beschriebenen Förderelemente zu erproben, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Intensität.

- die Koordination zwischen den Lernorten Betrieb, Berufsschule und Träger
- die Erhebung der für die Auswertung und Bewertung der Modellversuchsreihe relevante Daten
- die Mitarbeit an Projektkonferenzen, Fachkonferenzen und Workshops
- die Darstellung von Praxisbeispielen für die Publikationen.

Die Umsetzung von regionalen Modellversuchen wurde von der Bundesagentur für Arbeit aus Mitteln der Berufsvorbereitung gefördert. Der Einsatz und die Verteilung dieser Mittel auf der Ebene der regionalen Modellversuche wurden durch die Berufsberatung der jeweiligen Arbeitsagentur entschieden.

Prozessbegleitung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragte die INBAS GmbH mit der Prozessbegleitung, welche aus Haushaltsmitteln und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde.

Die Zusammenarbeit zwischen den Modellversuchen, der von der INBAS GmbH gewährleisteten Prozessbegleitung sowie den beteiligten Akteuren wurde als sach- und zielorientierter kommunikativer Prozess verstanden. Die handelnden Personen sind in ihrem jeweiligen Kontext einerseits durchführende Akteure, andererseits auch Lernende.

Das gewählte integrative Konzept gewährleistet zudem von Beginn an die „Hereinnahme des *Denkens an den Transfer in die Modellversuchsentwicklung*“. (Kutt 2001, 28) Dem liegt die Einstellung zugrunde, dass nicht nur das Ergebnis eines Modellversuchs wichtig ist, sondern vor allem deren Verbreitung (vgl. a. a. O.).

Die Prozessbegleitung übernahm folgende Aufgaben:

- die Beratung der Arbeitsagenturen, der Modellversuchsträger und der Kooperationspartner bei der inhaltlichen Umsetzung und Weiterentwicklung der Konzepte
- die Vernetzung der Modellversuche, um einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen sowie erfolgreiche Elemente einzelner Modellversuche in der gesamten Reihe zu verbreiten
- die Untersuchung regionaler Bedingungen und Besonderheiten, die bei der ange strebten flächendeckenden Umsetzung der neuen Förderstruktur berücksichtigt werden müssen
- die responsive Evaluation der Modellversuchsreihe sowie den zeitnahen Transfer der Ergebnisse für eine breite Fachöffentlichkeit mit dem Ziel, bereits während der Modellversuchsreihe Bewährtes in die gesamte Trägerlandschaft hineinzutragen und so eine sukzessive Veränderung der Förderstruktur zu ermöglichen
- die Entwicklung von Anforderungen, Standards und Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Konzepten und Verfahren in der Berufsausbildungsvorbereitung.

Modellregionen und Typen

Bis zum Sommer 2005 wurde die Entwicklungsinitiative als bundesweite Modellversuchsreihe an 24 Standorten durchgeführt, ein Modellversuch (MV) wurde in der

Schlussphase der Projektlaufzeit aufgegeben.⁵ Von den insgesamt 24 Modellversuchsstandorten lagen neun im Bundesgebiet Ost und 15 im Bundesgebiet West.

Abbildung 2: Modellregionen



Nach der Einführung des Fachkonzepts im Herbst 2004 waren unterschiedliche Typen von Standorten im Rahmen der bundesweiten Kooperation beteiligt.

- ⇒ Typ A: An 7 Standorten wurden Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach dem Fachkonzept umgesetzt. Drei dieser Standorte wechselten erst im Sommer 2005 in den MV-Status A und setzen seit dem Herbst 2005 Regelmaßnahmen um. Im Zuge des Vergabeverfahrens 2005 wurde dabei eine Reihe neuer Bildungsträger beauftragt.
- ⇒ Typ B: An 16 Standorten wurden bis 2006 modellhafte Konzepte umgesetzt. Diese Modellversuche wurden z. T. mit einem von den Vorgaben des Fachkonzepts abweichenden Personalschlüssel gefördert. Hier gab es z. T. auch von der allgemeinen Personalausstattung abgegrenzte ergänzende Vereinbarungen für Kompetenzfeststellung oder Koordination.

⁵ Am Standort Neunkirchen gab es infolge einer Neuaußschreibung des Loses einen erneuten Trägerwechsel. Aus diesem Grund entschied sich die Arbeitsagentur Neunkirchen dafür, aus der Modellversuchsreihe auszuscheiden.

Arbeitsformen und zentrale Ergebnisse

An den **Modellversuchen** waren vor Ort i. d. R. Fachkräfte der jeweiligen Arbeitsagentur, Leitungspersonal der Träger sowie die in den BvB beschäftigten Teams in unterschiedlicher Weise beteiligt. Sie übernahmen – zusammengefasst – folgende Aufgaben:

- Die Träger erprobten die neue Förderstruktur und entwickelten neue Elemente darin wie Qualifizierungsbausteine oder Modelle für die Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung. Sie stimmten diese mit der Arbeitsagentur und zuständigen Kooperationspartnern ab.
- Sie erarbeiteten mit Partnern der Region regional abgestimmte Konzepte zur Förderung aus einem Guss und setzten diese um. Dazu gehörten Konzepte zur Teilnehmergebung, abgestimmte Bildungskonzepte, Konzepte für Betriebskontakte und eine Bildungsbegleitung.
- Die Arbeitsagentur und die am Modellversuch beteiligten Träger entwickelten z. T. gemeinsam ein erweitertes Finanzierungskonzept.
- Die Träger führten die jährlichen Befragungen der Teilnehmenden durch (s. u.).
- Modellversuchsverantwortliche arbeiteten in Arbeitskreisen oder Workshops mit, sie nahmen an Projektkonferenzen teil und übernahmen dort z. T. Aufgaben wie die Vorstellung ihrer Projekte oder konzeptioneller Elemente.

Das **Projektteam der Prozessbegleitung** setzte sich aus der Projektleitung und wissenschaftlichen Fachkräften zusammen, die in den verschiedenen INBAS-Büros (Offenbach, Hamburg, Berlin/Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) arbeiteten, sowie aus Projektassistenz und Verwaltung im Offenbacher Hauptbüro.

Für eine kontinuierliche inhaltliche Zusammenarbeit und Abstimmung der Aktivitäten nutzte das Projektteam elektronische Kommunikationsmittel und organisierte seine Aufgaben im Rahmen von Gesamtteamkonferenzen, an denen i. d. R. alle wissenschaftlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die Projektassistenz und die Leitung des Projekts teilnahmen.

Die fachliche Zusammenarbeit mit den Modellversuchsstandorten, mit Trägern, Bundesagentur und kooperierenden Partnern wurde durch unterschiedliche Arbeitsstrukturen abgesichert:

- Die wissenschaftlichen Fachkräfte im Team betreuten in ihrer Region tätige Modellversuche. Sie unterstützten die regionalen Akteure bei der Konzeptentwicklung und boten begleitende Beratung.
- Im Rahmen der Prozessbegleitung wurden Arbeitskreise eingerichtet, in denen in der Regel Fachkräfte verschiedener Modellversuchsstandorte mitarbeiteten und die von den Teammitgliedern der Prozessbegleitung geleitet wurden. Diese Arbeitskreise unterstützten prozessbegleitend die Weiterentwicklung des Konzepts. Die Arbeitskreise arbeiteten zu Themen wie „Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund“, „Integration und Förderung junger Menschen mit Behinderung“, „Gender Mainstreaming“ und „Entwicklung von Qualitätsmerkmalen“.

Zum Transfer der fachlichen Erfahrungen in Bezug auf spezifische Elemente und zu deren Weiterentwicklung wurde eine Vielzahl von Workshops durchgeführt. Thematische Workshops verfolgten das Ziel, mit Expertinnen und Experten sowie interessier-

ten Fachkräften der Modellversuchsreihe als auch externen Fachleuten relevante Themen im Kontext der Umsetzung des Rahmenkonzepts und der aktuellen bildungs-politischen Entwicklung zu diskutieren und zu vertiefen.

- Im Projektzeitraum wurden bundesweite Projektkonferenzen durchgeführt. Sie dienten dazu, zentrale Fragestellungen und Themen zu erörtern, den Projektverlauf zu reflektieren, das Gesamtvorhaben konzeptionell weiterzuentwickeln und ein koordinierendes Forum für die Kooperationspartner und Auftraggeber bereitzustellen. Zwei der Projektkonferenzen waren als Fachkonferenzen zu den Themen Bildungsbegleitung und Qualifizierungsbausteine angelegt.

Für die Erstellung regelmäßiger **Auswertungsberichte** wurden jährlich soziodemografische sowie Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden erhoben und ausgewertet. Sie gaben Aufschlüsse über die Ausgangsvoraussetzungen der Jugendlichen, die Zusammensetzung der Gruppen der Teilnehmenden, über Qualifizierungszeiträume und Qualifizierungsverläufe wie auch die Integration in Ausbildung und in weiterführende Qualifizierung und Beschäftigung. Die Daten wurden über das Programm eNFK oder über Excel-Dateien erhoben, systematisch ausgewertet und dokumentiert. Die Berichte griffen unterschiedliche Schwerpunkte auf, so wurde z. B. nach der Einführung des Fachkonzepts ein Vergleich zwischen den Modellstandorten Typ A und Typ B gezogen.

Der **Transfer der Ergebnisse** wurde gewährleistet durch Veranstaltungen und Publikationen:

- Im Rahmen der Entwicklungsinitiative wurden Beteiligte und Interessierte regelmäßig durch Info-Dienste und Werkstattberichte informiert, die als Printmedium und/oder in digitaler Form erhältlich waren. Darüber hinaus wurden Konzepte, Projektbeschreibungen und Konferenzen dokumentiert, regelmäßige Zwischenberichte veröffentlicht und Empfehlungen (z. B. zur Fortentwicklung des Fachkonzepts) entwickelt und ins Internet gestellt.⁶
- Um aktuelle Informationen zu den Modellversuchsstandorten zu veröffentlichen, wurden im Internet „Praxisforen“ zu den Themen Bildungsbegleitung, Kompetenzfeststellung, Jugendliche mit Behinderung, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Qualifizierungsbausteine und Rechtsfragen eingerichtet. Sie enthalten Konzepte und Materialien, die von Trägern vor Ort, in überregionalen Workshops bzw. auf Fachkonferenzen entwickelt wurden.

Die hier aufgeführten Arbeitsformen waren die Grundlage aller im Folgenden dargestellten konzeptionellen Elemente. Bei deren Darstellung liegt der Schwerpunkt auf den Ergebnissen. Auf eine Beschreibung der Arbeitsweise wird – um umfangreiche Wiederholungen aus den bisherigen Berichten zu vermeiden – i. d. R. verzichtet.

⁶ vgl. <http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/Schwerpunkte.html>

2 Thematische Schwerpunkte der Weiterentwicklung

Bereits im Runderlass 42/96 wurde ein erster großer inhaltlicher Schritt in der Entwicklungsgeschichte der Berufsausbildungsvorbereitung durch die Bundesagentur für Arbeit vollzogen. In ihm wurde bereits von Flexibilisierung der Qualifizierungsverläufe der Jugendlichen und von Durchlässigkeit der Maßnahmen gesprochen. Beides wurde – mehr oder weniger – zum damaligen Zeitpunkt durch die starren Maßnahmekonzepte erschwert. Erste Möglichkeiten, diese Intentionen umzusetzen, eröffneten sich u. a. für ausgewählte Bildungsträger, die in den Modellversuchsreihen „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung (INKA I–III)“ mitwirkten.⁷

Die in den INKA-Modellversuchsreihen entwickelten und erfolgreich erprobten inhaltlichen und pädagogischen Innovationen griff die Entwicklungsinitiative auf und entwarf Modelle und neue Strukturen, in deren Rahmen sie sich umsetzen ließen. Das starre Maßnahmekonzept wurde aufgelöst, neue strukturelle, organisatorische, didaktische und methodische Instrumente wurden erfolgreich entwickelt.

Das neue Konzept hatte das Ziel, die Vielzahl der bisherigen Fördermaßnahmen aufzulösen und durch ein zielgruppenübergreifendes, binnendifferenziertes Qualifizierungsangebot zu ersetzen, das eine auf den individuellen Bedarf der Jugendlichen zugeschnittene, praxisnahe Qualifizierung ermöglicht. Damit zielte das Konzept der flexibel angelegten neuen Förderstruktur bewusst auch auf die Effektivität und die Effizienz der Berufsausbildungsvorbereitung.

Aus diesen Zielen und Entwicklungen ergaben sich grundlegende strukturelle Veränderungen ebenso wie weiterentwickelte konzeptionelle Vorgaben. Die übergreifenden konzeptionellen Schwerpunkte werden an dieser Stelle dargestellt, einzelne konzeptionelle Elemente der Weiterentwicklung daran anschließend ausgeführt.

Konzeptionelle Schwerpunkte

Die Entwicklungsinitiative verstärkte die o. g. konzeptionellen Entwicklungen:



Die Neue Förderstruktur strebt insbesondere eine Individualisierung der Förderung an. Im Mittelpunkt steht der/die einzelne Teilnehmende mit seinen/ihren jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Bedürfnissen. Darauf bauen für diesen Einzelfall passende Qualifizierungs- und Förderangebote auf, die in einem individuellen Qualifizierungs- und Förderplan festgehalten werden. Art und Dauer der Qualifizierung hängen von individuellen Erfordernissen ab.

⁷ Projektinformationen unter <http://www.ausbildungsvorbereitung.de>, vgl. auch S. 59

Der Ansatz der Individualisierung erforderte neue Strukturen, die Binnendifferenzierung und die Gestaltung individueller Qualifizierungsverläufe ermöglichen. Um dies zu gewährleisten, muss eine breite Palette an Förder- und Qualifizierungsangeboten zur Verfügung stehen, die häufig nur durch Kooperationsverbünde zu realisieren ist. Um Jugendlichen dabei Kontinuität und Orientierung zu bieten, ist gleichzeitig eine feste Ansprechperson, eine kontinuierliche Bildungsbegleitung, notwendig.



Die Qualifizierung und die Förderung setzen bei den Kompetenzen der Teilnehmenden an. Junge Menschen mit Versagenserfahrungen (z. B. in ihrer Schulkarriere) und/oder Enttäuschungen (z. B. bei der Bewerbung) lernen ihre Stärken kennen und bauen diese aus. Über diesen Ansatz entwickeln sie eigene Ziele und setzen diese eigenverantwortlich um. Kompetenzförderung dient der Entwicklung von Handlungskompetenz.

Der Kompetenzansatz setzt eine professionelle Untersuchung und Entwicklung der jeweils vorhandenen Kompetenzen voraus. In den Maßnahmen wird deshalb zu Beginn eine Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung eingeführt, für die sich das Personal entsprechend qualifiziert. In der Förderung werden Schlüsselkompetenzen gesondert trainiert.

Alle Förder- und Qualifizierungsangebote werden unter der Maßgabe ausgewählt, dass sie dazu beitragen, die individuellen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken.



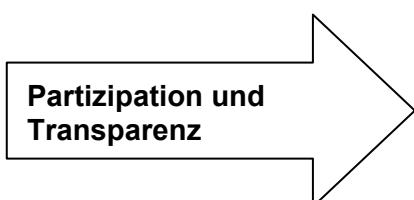
Die Maßnahmen orientieren sich an den Erfordernissen der Individuen (und nicht umgekehrt). Ein- und Umstiege sind zu jedem Zeitpunkt möglich, sie sind die Grundlage einer passgenauen Förderung – unabhängig vom Anbieter.

Maßnahmeplanung wie Finanzierungskonzepte müssen flexible Ein-, Um- und Ausstiege einplanen. Alle Angebote müssen ganzjährig zur Verfügung stehen.



„Ausbildung für alle!“ ist nach wie vor das Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung. In diesem Sinne orientieren sich Qualifizierungsangebote an berufsübergreifenden Grundqualifikationen bzw. an bestehenden Ausbildungsordnungen.

Die Entwicklung und Anerkennung von Qualifizierungsbausteinen wurden erprobt, um die tatsächlichen Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbessern.



Die Teilnehmenden sind der Mittelpunkt der Qualifizierung und Förderung und erleben sich so. Die Beteiligung der Jugendlichen an allen Planungen und Entscheidungen wird durch alle pädagogischen Maßnahmen gefördert. Der Ansatz der Partizipation und Transparenz führt zu einer Stärkung der Rolle der Teilnehmenden, die in den BvB zu eigenverantwortlichen, vom Team unterstützten Akteuren werden.

Dazu legen die Jugendlichen selbst Ziele im Gespräch mit der Bildungsbegleitung fest und bestimmen über die Auswahl der Qualifizierungs- und Förderangebote mit. Alle Angebote werden erklärt, Ziele, Chancen und Risiken offen gelegt.

Die Teilnehmenden sollen auch in einem Kooperationsnetz unterschiedlicher Anbieter „durchblicken“ und für sich einen roten Faden in ihrer Lebens- und Berufsbiografie erkennen, entwickeln und verfolgen können. Dabei werden sie vor allem von der Bildungsbegleitung unterstützt.

Partizipation und Transparenz führen gleichzeitig zu einem demokratischen und weniger hierarchischen Umgang und betonen die Achtung der persönlichen Würde. (Partizipation im Rahmen der individuellen Förderung wird ausführlich dargestellt in Kap. 2.1.2.)

Gliederung der Angebote in Stufen sowie zeitlich und inhaltlich abgegrenzte Förder- und Qualifizierungssequenzen

Zur Umsetzung der konzeptionellen Ideen wurde die bis dato bestehende Maßnahmenstruktur der Bundesagentur für Arbeit (TIP-, G-, BBE-, F-Lehrgänge⁸) in ein integriertes Fördersystem überführt, das individuelle Qualifizierungsverläufe ermöglicht und fördert.

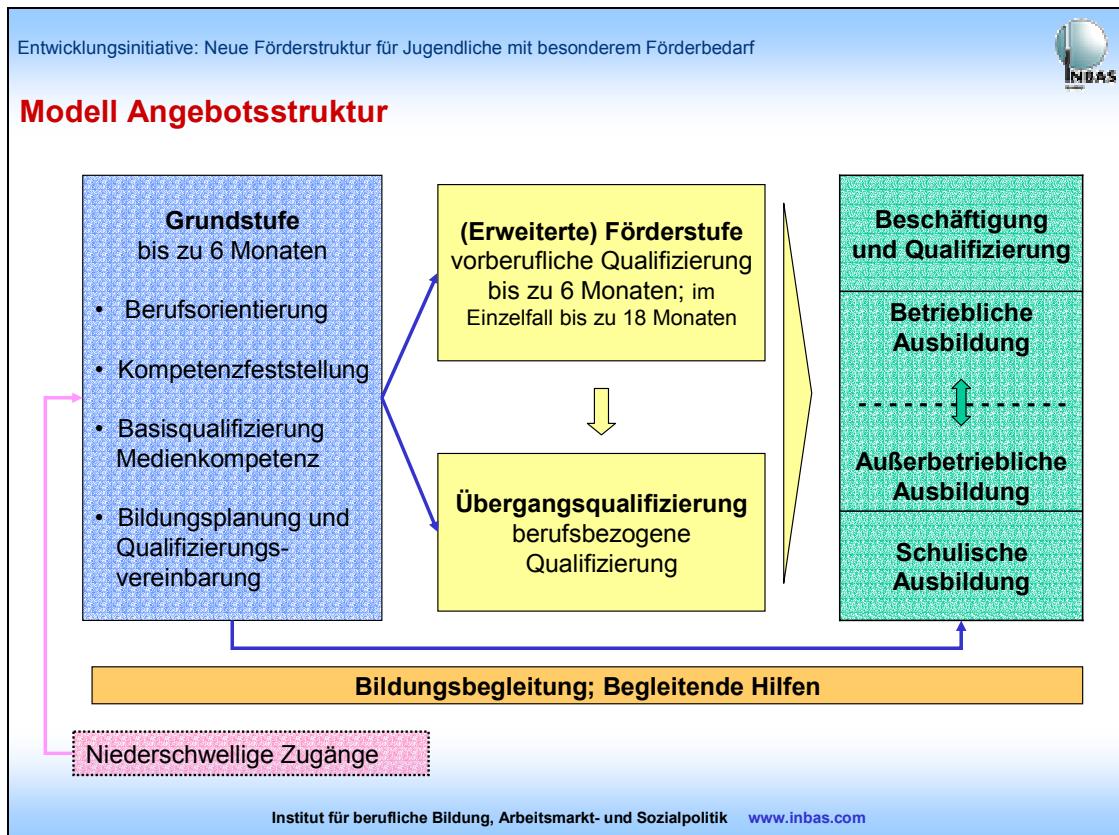
Die neue Förderung erfolgt in einer Maßnahme mit einem breit gefächerten differenzierten Angebot. Die Struktur ist flexibel und durchlässig. Neu hinzukommende Jugendliche können kurzfristig in den Bildungsprozess eingegliedert werden. Eine curriculare Differenzierung ist vorgesehen, sie wird vor allem durch Qualifizierungsbausteine umgesetzt.

Die individuellen Qualifizierungswege der Jugendlichen erfolgen in dem in Abbildung 3 dargestellten kohärenten Fördersystem mit einem breit gefächerten, binnendifferenzierten Qualifizierungsangebot. Dieses wird durch die Lernortkooperation verschiedener regionaler Bildungsträger, berufsbildender Schulen sowie Betriebe gewährleistet.

⁸ Die Abkürzungen stehen für: Tipp: testen - informieren - probieren, G-Lehrgang: Grundausbildungslehrgang, BBE-Lehrgang: Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen, F-Lehrgang: Förderlehrgang.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Angebotsstruktur im ursprünglichen Rahmenkonzept der Entwicklungsinitiative für das neue Fördersystem:

Abbildung 3: Angebotsstruktur



Der Einstieg erfolgt über eine **Grundstufe**. Sie beginnt mit einer Kompetenzfeststellung, auf deren Ergebnissen die Berufsorientierung aufbaut. Neben einer Basisqualifizierung absolvieren die Teilnehmenden unterschiedliche, zu ihrem individuellen Qualifizierungsplan passende Förder- und Qualifizierungssequenzen, ggf. auch erste Qualifizierungsbausteine. Diese Phase kann bis zu sechs Monaten dauern. Daran soll sich – wenn möglich – die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit anschließen.

Wenn die Ausbildungsreife und Berufseignung vorhanden sind, jedoch noch keine Ausbildungsaufnahme möglich ist, wird der/dem Jugendlichen eine **Übergangsqualifizierung** angeboten. In dieser Phase werden Qualifikationen des angestrebten Ausbildungsberufs vermittelt und zertifiziert.

Wenn nach der Grundstufe eine weitere Förderung notwendig ist, um eine Ausbildung oder Arbeit aufnehmen zu können, kann der/die Jugendliche an der Förderstufe teilnehmen.

Die gesamte Maßnahme konnte (unter den im Projektzeitraum geltenden Bedingungen) bis zu 24 Monaten dauern.

Entwicklungen und Auswirkungen parallel zur Entwicklungsinitiative

Schon seit einigen Jahren war die Berufsausbildungsvorbereitung im Fokus der verantwortlichen Behörden und Institutionen und wurde zunehmend Gegenstand berufsbildungspolitischer Diskussion und Entwicklung. Hier sind besonders die Beschlüsse der Arbeitsgruppe ‚Aus- und Weiterbildung‘ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit und insbesondere die ‚Empfehlungen zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung‘ vom Oktober 1999 zu nennen. Erheblichen Bedeutungszuwachs erhielt die gesamte Förderung durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2001 gestartete Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“, aus dem auch die Entwicklungsinitiative gefördert wurde.

Einen wichtigen „Meilenstein“ für die Berufsausbildungsvorbereitung bildete die Änderung des Berufsbildungsgesetzes im Zuge der Umsetzung der „Hartz-Konzepte“ im Jahr 2002. Im § 1 BBiG wird die „Berufsausbildungsvorbereitung“ als integraler Bestandteil der Berufsausbildung definiert. Die §§ 68 bis 70 enthalten weitere Ausführungen und Regelungen zur Berufsausbildungsvorbereitung und zu Qualifizierungsbausteinen. Die Aufnahme der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz ist als großer Fortschritt zu bewerten, erfährt sie doch damit die längst überfällige statusrechtliche Aufwertung.

Einen – bei aller vorgetragenen Kritik – bemerkenswerten Entwicklungsschritt stellte das Neue Fachkonzept dar, das die Bundesagentur für Arbeit am 12. Januar 2004 veröffentlichte. Es nahm die wesentlichen Eckpunkte des Rahmenkonzepts der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ auf:

- Auflösung der bisherigen Maßnahmekategorien TIP, G, BBE und F zugunsten integrativer, zielgruppenübergreifender Angebote
- Flexibilisierung und Individualisierung von Förder- und Qualifizierungsverläufen der Teilnehmenden auf der Grundlage einer Kompetenzfeststellung
- Gliederung in Grundstufe, Förderstufe und Übergangsqualifizierung sowie inhaltlich und zeitlich begrenzte Förder- und Qualifizierungssequenzen
- berufs(feld)bezogene Qualifizierung auf der Grundlage von Qualifizierungsbausteinen
- Förderung von kooperativen Qualifizierungsangeboten
- kontinuierliche Begleitung der Jugendlichen im Förder- und Qualifizierungssystem (Bildungsbegleitung).

Die Einführung des Neuen Fachkonzepts dokumentierte aus Sicht vieler Fachleute einen qualitativen Sprung. Insbesondere wurde der angestrebte Paradigmenwechsel „von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung“ der Förderung und Qualifizierung vollzogen. Das war als großer Erfolg der bis dahin 2½-jährigen Arbeit der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ zu werten. Dies wird auch vom Fachbeirat der Benachteiligtenförderung so bewertet:

„Der Einstieg über die Eignungsanalyse, die Möglichkeit zum Erwerb von Qualifizierungsbausteinen auf der Grundlage von anerkannten Ausbildungsberufen, die stärkere Ausrichtung an betrieblichen Erfordernissen und Nutzung betrieblicher Lernmöglichkeiten“

ten stellen positive Weiterentwicklungen der bisherigen Konzepte der Berufsvorbereitung dar.

Mit der Bildungsbegleitung wird im neuen Fachkonzept eine Aufgabe neu eingeführt, die den Jugendlichen über den Wechsel zwischen einzelnen Qualifizierungsebenen, Förder- und Qualifizierungssequenzen hin zu Übergängen bei Bildungsträgern, Betrieben und Schulen begleitet und den Garanten für einen am Eingliederungsziel ausgerichteten Bildungsprozess darstellt.

Insgesamt begrüßt deshalb der Fachbeirat Benachteiligtenförderung das neue Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, weil damit seit langem geforderte fachliche Zielsetzungen jetzt konsequenter umgesetzt werden können und weil das neue Fachkonzept auch stärker als bisher Kooperation und Vernetzung zwischen allen relevanten Akteuren fordert und möglich macht. (...)

Das neue Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit stellt einen deutlichen Fortschritt auf dem Weg zu einer differenzierteren, flexiblen und individuellen Berufsvorbereitung dar. Wir erachten dieses als lernendes Konzept und halten eine zügige Weiterentwicklung und den Transfer der dabei gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis für unabdingbar.“ (Fachbeirat Benachteiligtenförderung 2004, 207 f)

In Fachkreisen, im Fachbeirat und in der betroffenen Trägerlandschaft wurde das Fachkonzept allerdings nicht nur freudig aufgenommen, sondern traf auch auf Vorbehalte und fachliche Kritik. Diese betrafen u. a. Abweichungen von den Empfehlungen der Entwicklungsinitiative, vor allem die zeitgleich veränderte Ausschreibungspraxis.

„Das Konzept der Neuen Förderstruktur erbrachte, weit vor dem Ende der Modellversuchsreihe, viele positive Auswirkungen auf die Qualifizierungsverläufe. Es deutete sich an, dass die Berufsvorbereitung qualitativ einen Sprung nach vorn machen könnte, wenn dieses Konzept in die Regelförderung umgesetzt werden würde. In dieser Situation begann der radikale Umbau der Bundesanstalt für Arbeit ..., die im Rahmen der Hartz-Gesetze zu einem modernen Dienstleister am Markt gemacht werden sollte. (...) Bevor die Modellversuche zu Ende gebracht waren ..., wurden die Grundzüge der Neuen Förderstruktur seitens der Bundesagentur in Form eines ‚Neuen Fachkonzepts‘ in einer bundesweit zentralen Ausschreibung umgesetzt. ... Die Inhalte der neuen Förderstruktur wurden drastisch abgespeckt, teilweise konterkariert“ (Würfel 2004, 227 f).

Da die skizzierten umfangreichen Neuerungen in sehr kurzer Zeit entwickelt und eingeführt wurden, sah die Bundesagentur eine Art „Erprobungsphase“ vor. Die Entwicklungsinitiative wurde fortgeführt, das Fachkonzept sollte den Erkenntnissen angepasst werden. Dementsprechend schloss sich eine intensive Fachdiskussion an, um daraus begründete Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Fachkonzeptes und der Leistungsbeschreibung abzuleiten.⁹

⁹ Diese sind auf der website <http://www.neuefoerderstruktur.de> veröffentlicht.

Die im Folgenden beschriebenen Elemente werden aus der Perspektive der Prozessbegleitung dargestellt und haben Empfehlungscharakter. Der Schwerpunkt liegt auf konzeptionellen Innovationen. Diese gehen z. T. über das hinaus, was das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit bereits aufgegriffen hat, praktische Erfahrungen in der Modellversuchsreihe und ergänzende konzeptionelle Beiträge ergänzen sich. Die Darstellung greift auch kontroverse Standpunkte auf, die im Verlauf der Entwicklung von und mit unterschiedlichen Beteiligten diskutiert wurden.

2.1 Konzeptionelle, didaktische und pädagogische Elemente

In den folgenden Abschnitten werden die Elemente vorgestellt, die die Neue Förderstruktur und ihr Konzept prägen. An der Darstellung haben viele verschiedene Fachleute mitgearbeitet. Um die Vielfalt zu präsentieren, wurde bewusst auf eine einheitliche Form verzichtet.

2.1.1 Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung

„Globalisierung und Modernisierung schaffen eine immer vielfältigere und zunehmend vernetzte Welt. Um die Welt zu verstehen und sich gut in ihr zurechtzufinden, sollten die Menschen sich beispielsweise mit technologischen Veränderungen auseinandersetzen, eine Vielzahl an verfügbaren Informationen interpretieren und sinnvoll einsetzen können. Als Gesellschaft stehen sie kollektiven Herausforderungen gegenüber – wie z. B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich. Die Kompetenzen, die wir heute benötigen, sind komplexer geworden und erfordern mehr als nur die Beherrschung einiger eng definierter Fähigkeiten und Fertigkeiten.“

(OECD/DeSeCo-Projekt 2002, 6)

Verstehen wir unter Kompetenzen zunächst eine „situationsbezogene Handlungsfähigkeit“ (vgl. Hof 2002, 159), die jemand im Beruf und zur Bewältigung seines Alltags einsetzen kann.¹⁰ Diese Kompetenzen lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, die für die berufliche Bildung und somit für die Berufsausbildungsvorbereitung relevant sind:

Da ist zum einen die Wirtschaft, die Kompetenzen fordert, um sie in einer sich verändernden Arbeitswelt zu nutzen. „Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich Gesamtpersönlichkeit zugerechnet wurden (z. B. so genannte personale und soziale Kompetenzen).“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 2) Betriebe fragen heutzutage nicht nur Kenntnisse in den grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben), ein solides Allgemeinwissen und traditionelle Arbeitstudien (wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit etc.) nach, sondern erwarten von ihren Auszubildenden gleichermaßen auch überfachliche Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, selbstständiges Arbeiten etc. Sie tun

¹⁰ Eine ausführliche Definition folgt auf Seite 23.

dies unter steigendem ökonomischem Druck, unter steigenden Anforderungen an Auszubildende. Viele beklagen – bei großem Überhang an Bewerbern und Bewerberinnen – deren unzureichende Voraussetzungen.¹¹

Auf der anderen Seite steht der junge Mensch, der seine Kompetenzen einbringen und nutzen möchte. Aus dieser Perspektive geht es um Entwicklungsprozesse, um Emanzipation und Autonomie. (Potenzielle) Teilnehmende an Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gehören häufig zu denen, die in ihrer bisherigen Biografie ihre Potenziale nicht ausschöpfen, ihre Kompetenzen nicht adäquat entwickeln und ihren tatsächlichen Möglichkeiten entsprechend darstellen konnten. In vielen Fällen führten ungünstige soziale Bedingungen und eine schulische Bildung, die sich eher an festgesetzten Maßstäben als an individuellen Anforderungen ausrichtet, zu suboptimalen Lern- und Leistungskarrieren. (Die hier seit langem bestehenden Erfahrungen der Benachteiligtenförderung wurden durch die PISA-Studie eindrucksvoll untermauert.) Die unter diesen Vorzeichen erworbenen formalen Bildungsabschlüsse geben oft nur einen ungenügenden Anhaltspunkt für die Bewertung der tatsächlichen Kompetenzen. Informell erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bleiben dabei in der Regel unberücksichtigt. Potenziale und Kompetenzen sind zudem z. T. von erworbenen Verhaltensmustern und Zuschreibungen überdeckt. Es fehlen den Jugendlichen Möglichkeiten zur Darstellung und Entwicklung ihrer Kompetenzen. Dramatisch wirkt sich aus, dass ebenso häufig die Perspektive fehlt, Kompetenzen im Rahmen einer zukunftsfähigen Biografie und als gefragtes Mitglied der Gesellschaft auch einsetzen zu können.

Das quantitative Ungleichgewicht von Ausbildungsstellen und Nachfrage auszugleichen, bedarf anderer politischer Lösungen. Eine adäquate Form der Berufsausbildungsvorbereitung kann aber einen qualitativen Beitrag leisten, das Gleichgewicht zwischen vorhandenen und nachgefragten Kompetenzen herzustellen. Mit der Förderung von Kompetenzen scheinen sich die Anforderungen beider Seiten, die objektiven Anforderungen und die subjektive Perspektive, besser vereinen zu lassen. Kritische Stimmen warnen allerdings davor, den „systematischen Widerspruch zwischen Sozialisations- und Produktionslogik zu vernachlässigen“ (Enggruber/Bleck 2005, 34).

Kontext und Definitionen

Was unter Kompetenzen zu verstehen ist und welche Bedeutung sie haben, diese Fragen behandeln u. a. neue Lernkonzepte. Sie thematisieren die Anforderungen, die eine heutige Gesellschaft an ihre Mitglieder stellt und fordern, dass die Menschen mit den dazu notwendigen Kompetenzen ausgestattet werden müssen: „Die Menschen sollten über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“ (OECD/DeSeCo-Projekt 2002, 9) Diese neuen Anforderungen betreffen sowohl die Arbeitswelt als auch das gesellschaftliche Umfeld.

Die Erkenntnis, dass viel zu viele Kompetenzen nicht erkannt, nicht entwickelt und von ihren Trägern wie von Gesellschaft und Arbeitswelt nicht verwertet werden, sind zentrale Bestandteile des „lebenslangen Lernens“ (vgl. Dohmen 1996). Dieses Konzept betont die zunehmende Bedeutung der berufsübergreifenden Kompetenzen. Nicht feststehendes und schnell veraltetes Wissen (so genanntes „Bevorratungswissen“)

¹¹ In einer Online-Befragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) im Juni 2006 wurden 7.500 deutsche Unternehmen zu Ausbildungshemmrisen befragt. Mangelnde Ausbildungsreife wurde von knapp der Hälfte der Betriebe genannt und somit als häufigstes Hindernis gewertet (vgl. DIHK 2006, 3).

steht im Vordergrund von Bildungsbemühungen, sondern die Fähigkeit, selbstorganisiert handeln, Aufgaben und Probleme lösen zu können.

Gleichzeitig wächst die Einsicht, dass Wissen und Können nicht nur über institutionell organisierte Lernprozesse, sondern sogar noch stärker über das informelle Lernen an unterschiedlichen Lernorten erworben wird. Diese Erkenntnisse erfordern eine neue Art des Lernens, die das Subjekt zum Ausgangspunkt macht, eine neue Lernkultur, die in erster Linie auf die Entwicklung von Selbstlernkompetenz abzielt. Mit dieser neuen Lernkultur werden die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen, zwischen Privatleben und Beruf wie auch zwischen Persönlichkeitsentwicklung und ökonomischen Anforderungen stärker aufgelöst.

Das Ziel der neuen Lernkultur – die Kompetenz – erfordert konsequenterweise auch eine andere Art der Leistungsfeststellung: die Kompetenzfeststellung – und eine andere Art der Lernförderung: die individuelle Kompetenzentwicklung (vgl. Häcker 2005). Neue Verfahren halten insbesondere in die Pädagogik Einzug. Sie rekrutieren sich aus einer bewusst kritischen Haltung gegenüber der traditionellen Schulpädagogik sowie ihrer Form des Lehrens und Bewertens. Reformer und Reformerinnen fordern Konzepte, die selbstreflexive Formen der Kompetenzfeststellung und -darstellung umfassen und diese in pädagogische Handlungseinheiten einbinden (vgl. a. a. O.).

Der konzeptionelle Kontext zeigt das zugrunde liegende Verständnis von Kompetenzen. Diese werden keinesfalls eindimensional kognitiv, als abfragbares Wissen, verstanden – der Begriff Kompetenz beinhaltet Können, Wollen und Dürfen (nach Hof), also Aspekte des Wissens, der praktischen Fähigkeiten, der Motivation und Wertvorstellungen. Relevant für die Beurteilung von Kompetenzen ist darüber hinaus aber auch die Frage, ob die Situation geeignet ist, vorhandene Kompetenzen auch darzustellen.

Nach Erpenbeck und von Rosenstiel werden Kompetenzen definiert als „innere Voraussetzungen (Dispositionen), die jemand mitbringt, um in einer Situation selbstorganisiert zu handeln. Nicht das Wissen selbst, sondern die Anwendung steht im Vordergrund. Daneben umfasst die Kompetenz aber auch Emotionen, Einstellungen, Erfahrungen, Antriebe, Werte und Normen“ (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, X–XII).

Kompetenzen können nur indirekt abgeprüft werden. Da es sich um innere Voraussetzungen (Dispositionen) handelt, kann man sie nicht direkt messen. Man kann nur Rückschlüsse auf das Vorhandensein dieser Dispositionen ziehen, indem man Menschen Gelegenheit gibt, ihre Kompetenzen zu zeigen. Aus diesem Grund werden in Kompetenzfeststellungsverfahren Situationen geschaffen, in denen Menschen selbstorganisiert handeln müssen, es werden handlungsorientierte Verfahren eingesetzt. Aus der Art, wie sie sich in den Situationen verhalten, können Rückschlüsse darüber erfolgen, wie ausgeprägt die in der Situation geforderten Kompetenzen vorhanden sind. „Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung ... auf Grund eines Urteils des Beobachters.“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, XI)

Die Kompetenzfeststellung zielt auf die Kompetenzentwicklung, die sich anschließen soll. Eine gezielte individuelle Förderung soll die jungen Menschen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen unterstützen. Denn – diese Einsicht liegt der Kompetenzfeststellung zugrunde – sich in Hinblick auf bestimmte Merkmale kompetent zu verhalten, kann man erlernen – „Kompetenzen sind lern- und trainierbar.“ (Hinsch/Pfingsten 1998, 14)

Richtungen der Kompetenzfeststellung

Die Aufgabe der Kompetenzfeststellung wird in der Praxis mit unterschiedlichen Ansätzen umgesetzt. In Anlehnung an Erpenbeck/von Rosenstiel können dabei zwei Richtungen unterschieden werden: die Kompetenzbeschreibung und die Kompetenzmessung (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, XIX).

An einem der Pole, der Kompetenzmessung, sind Verfahren anzutreffen, deren Ziel größtmögliche Objektivität ist. Die Ausprägungen der Kompetenzmerkmale sollen mit Skalen und Messwerte möglichst unter standardisierten Bedingungen exakt gemessen werden können. Ziel dieser Art von Kompetenzmessung ist es, Aussagen über die aktuelle Ausprägung vorhandener Kompetenzen (Diagnose) oder Aussagen über die zu erwartende Entwicklung (Prognose) zu erhalten. Assessment Center sind die klassischen Verfahren, die diesem Ansatz entsprechen. Sie wurden – ursprünglich aus dem Militär hervorgegangen – vor allem von Psychologen und Psychologinnen aus der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie entwickelt und in der Wirtschaft angewandt.

Die Qualität der Ergebnisse solcher Verfahren hängt – gerade bei der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher – in erheblichem Maß davon ab, ob es gelingt, Situationen und Anforderungen zu schaffen, die zu den Teilnehmern und Teilnehmerinnen passen und die geeignet sind, Jugendliche auch zur Darstellung (Performance) ihrer Kompetenzen zu motivieren. Die Ambivalenz des Kompetenzbegriffs liegt in dieser Relation zwischen Kompetenz und Situation. Die Darstellung der Kompetenz ist darüber hinaus abhängig von subjektiven Bedingungen wie der Einstellung zur eigenen Kompetenz sowie von externen Ressourcen.

Das Wissen um die Bedeutung der Situation, des Umfeldes und subjektiver Faktoren prägt die zweite Richtung von Kompetenzfeststellung. Die Vertreterinnen und Vertreter des anderen Pols „Kompetenzbeschreibung“ möchten Kompetenzen verstehen, sie suchen Anhaltspunkte, warum sich ein Mensch in einer bestimmten Situation in einer ganz bestimmten Art und Weise verhält. Sie beobachten ebenfalls nach festen Vorgaben, beschreiben aber Ergebnisse und werten sie aus. Dabei geht es weniger um Objektivität als viel mehr um eine Form der kontrollierten Subjektivität. Das Verfahren soll systematisch sein und subjektive Einflüsse eindämmen, aber es werden keine Standardbedingungen geschaffen. Als Verfahren kommen neben beobachteten Übungen auch biografische Interviews, Selbst- und Fremdeinschätzungen infrage. Im Ergebnis wird der Sinn von Verhaltensweisen und Prozessen analysiert. Ziel ist es auch hier, Anhaltspunkte für die individuelle Förderung abzuleiten. Diese Denkrichtung entstammt unter anderem der Sonder- und Heilpädagogik. Förderdiagnostische Konzepte verstehen sich bewusst als Gegenentwürfe zur „Selektionsdiagnostik“ (vgl. Eggert 2000).

In der Praxis lassen sich Verfahren nicht immer eindeutig zuordnen, auch Erpenbeck und von Rosenstiel sprechen von Polen, denen die einen Verfahren mehr und die anderen weniger zuneigen.

Verfahren der Kompetenzfeststellung¹²

In der Organisationspsychologie unterscheidet man drei Arten diagnostischer Verfahren, die auch im Übergang Schule – Beruf eingesetzt werden (nach Kanning u. a. 2004, 30–31):

1. simulations- bzw. handlungsorientierte Verfahren (z. B. Assessment Center oder Arbeitsproben)
2. Verfahren der Selbst- und Fremdbeschreibung sowie Testverfahren (z. B. schriftliche Fragebögen oder Tests am PC)
3. biografieorientierte Verfahren (Interviews, Kompetenzbilanzen).

1. Handlungsorientierte Kompetenzfeststellung

Die handlungsorientierte Kompetenzfeststellung wendet Verfahren an, mit denen sie Handlungen (Verhaltensweisen) analysiert, die Menschen zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Situationen einsetzen. Diese Form der Kompetenzfeststellung basiert auf definierten Merkmalen, die im Rahmen dieser Handlungen untersucht werden. Dazu bekommen die Teilnehmenden verschiedene Handlungsaufträge, und das Verhalten jedes Teilnehmers und jeder Teilnehmerin wird in den Anforderungssituationen systematisch beobachtet und beurteilt. Als Ergebnis erhalten die Teilnehmenden i. d. R. ein Fähigkeits- oder Kompetenzprofil, weswegen häufig auch solche Verfahren selbst als „Profiling“ bezeichnet werden.¹³

Assessment Center

Ein sehr verbreitetes Beispiel für die handlungsorientierte Kompetenzfeststellung ist das Assessment Center (AC). Als klassische Methode der Kompetenzmessung gilt das AC in Wissenschaft und Praxis als eines der besten eignungsdiagnostischen Instrumente.

Vielfach wird auch der Begriff „Assessment“ für verschiedene Möglichkeiten der Feststellung verwendet (z. B. im Case Management). Was ein Assessment Center charakterisiert, ist festgelegt. Nach Sarges werden folgende Kennzeichen zugrunde gelegt: „Assessment Center (AC) sind Gruppenprüfverfahren, in denen mehrere Kandidatinnen und Kandidaten von mehreren geschulten Beobachterinnen und Beobachtern in einer Vielzahl von Beobachtungssituationen in Hinblick auf wichtige Kriterien nach festen Regeln beurteilt werden.“ (vgl. Sarges 1995, 729) Zu unterscheiden sind Selektionsverfahren, die einen Kandidaten oder eine Kandidatin auswählen und Potenzial- oder Entwicklungsverfahren.

¹² Grundlage dieses Kapitels bilden u. a. die Werkstattberichte Kompetenzfeststellung Teil 1 (INBAS 2002b) und Teil 2 (INBAS 2003b) sowie das Handbuch Kompetenzcheck Ausbildung NRW, herausgegeben vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2006), aus dem Internet herunterzuladen unter: http://www.lfq.nrw.de/services/kompetenzcheck_nrw/index.php

¹³ Beim Profiling werden die Anforderungen einer zu besetzenden Stelle analysiert und in einem Stellenprofil zusammengefasst, die relevanten Merkmale der Bewerber und Bewerberinnen werden untersucht und in einem Kompetenzprofil abgebildet. Der Abgleich zwischen dem Stellenprofil und dem Kompetenzprofil nennt man „matching“.

In der Regel sind AC folgendermaßen aufgebaut:

- ⇒ Im ersten Schritt werden für das AC so genannte Anforderungsprofile erstellt. Hier werden die Anforderungen erhoben, die aus Sicht von Fachleuten nötig sind, die Aufgaben eines zu besetzenden Arbeitsplatzes, eines Berufes oder eines Berufsfeldes erfolgreich zu bewältigen. Dazu werden für diese Position relevante Verhaltensmerkmale (z. B. Teamfähigkeit) festgelegt und definiert. In einem nächsten Schritt werden kritische Situationen gesucht, in denen die Anforderungen/Verhaltensmerkmale gefordert sind und es wird abgeleitet, in welcher Art und Weise sie sich zeigen (Festlegen von Verhaltensindikatoren). Diese Verhaltensindikatoren werden aufgelistet.
- ⇒ Im AC selbst müssen alle Kandidatinnen und Kandidaten eine Reihe unterschiedlicher Einzel- und Gruppenaufgaben absolvieren, in denen die Anforderungssituationen simuliert werden. Während dieser Zeit werden die Kandidatinnen und Kandidaten gezielt beobachtet. Die Beobachter und Beobachterinnen müssen zuvor ein entsprechendes Training absolviert haben und mit den Kriterien vertraut sein.
- ⇒ Im AC wird die Beobachtung von der Beurteilung getrennt. Im Anschluss an die Beobachtung übertragen die Beobachter und Beobachterinnen ihre Beobachtungen auf Beurteilungsbögen. Das heißt, sie drücken die beobachtete Ausprägung des Merkmals als Zahl aus und tragen diese in einen Bewertungsbogen ein. In einer gemeinsamen Beobachterkonferenz stimmen die Beobachterinnen und Beobachter ihre Werte ab und erstellen für jeden Teilnehmer und jede Teilnehmerin ein Fähigkeitsprofil. Dieses gibt Auskunft über die Ausprägung der beobachteten Merkmale und wird mit dem Anforderungsprofil verglichen.
- ⇒ Auf der Grundlage der Fähigkeitsprofile führen die Beobachter und Beobachterinnen mit jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin ein Auswertungsgespräch. Sie geben eine Rückmeldung über die beobachteten Ausprägungen und Verhaltensweisen und geben Empfehlungen, wie das Verhalten in Bezug auf die Merkmale optimiert werden kann. Das heißt, in der Regel schließen sich an jedes AC Maßnahmen der Personalentwicklung (individuelle Förderung) an.

Für Assessment Center gelten – wie für alle wissenschaftlichen Testverfahren – die Gütekriterien: Validität (Gültigkeit), Objektivität und Reliabilität (Genauigkeit) (vgl. S. 28). Ergänzend dazu hat der Arbeitskreis Assessment Center e. V. Standards für die Entwicklung, Durchführung und Einbettung von Assessment Centern entwickelt. Sie sollen interne Verantwortliche und interessierte Dritte gleichermaßen darin unterstützen, die Güte von AC zu beurteilen.¹⁴ (Beispiele für im Rahmen der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung eingesetzte Assessment Center sind zu finden in INBAS 2003b)

Assessment Center messen Schlüsselkompetenzen. Sie können berufs(feld)spezifisch angelegt sein und Aufträge aus den Berufsfeldern bieten oder aber berufsfeldübergreifende Aufträge umfassen, die sich an allgemeinen Aufgaben zur Lebensbewältigung orientieren. In diesem Fall wird das Profil mit den Anforderungen unterschiedlicher Berufe verglichen.

¹⁴ vgl.: <http://www.arbeitskreis-ac.de>

In der Praxis werden auch Verfahren durchgeführt, die sich an Assessment Center anlehnern, aber aus unterschiedlichen Gründen die Standards nicht konsequent einhalten. Ein Grund kann eine Anpassung der Verfahren an konzeptionelle Erfordernisse sein. Ein weiterer Grund für veränderte Bedingungen liegt in den sehr hohen Anforderungen an Assessment Center (im Sinne der vom Arbeitskreis vorgegebenen Standards), die für Einrichtungen im Übergang Schule – Beruf nicht immer umzusetzen sind (z. B. die Personalschlüssel).

Arbeitsproben/Handlungsorientierte Tests zur Erfassungen berufsbezogener Kompetenzen

Neben den AC-Verfahren werden in der Praxis handlungsorientierte Verfahren eingesetzt, die unterschiedliche berufsbezogene praktische Aufgaben im Sinne einer Arbeitsprobe umfassen. Dabei wird „im Rahmen der Testung möglichst exakt dasjenige Verhalten überprüft, welches für den Erfolg am Arbeitsplatz relevant ist.“ (Definition Arbeitsprobe, Kanning 2003, 557)

Diese Verfahren stellen Werkstücke, Materialien und Instruktionen zur Verfügung und beobachten systematisch nach festgelegten Kriterien, allerdings nicht nach den Standards und Arbeitsweisen der AC-Methode. Sie setzen häufig Aufgaben aus verschiedenen Arbeitsfeldern zusammen und zielen darauf, Erkenntnisse über die Eignung, über Interessen oder auch über die Ausprägung von Schlüsselkompetenzen zu erhalten. In der Regel handelt es sich um Einzelaufgaben.

Das Verhalten wird bei der Erstellung des Werkstücks beobachtet und/oder das Ergebnis nach der Übereinstimmung mit den Anforderungen gemessen. Die Auswertung kann sich z. B. auf die Angabe von Fehlerquoten oder auf prozentuale Angaben im Vergleich zum Optimum oder zu einer Vergleichsgruppe beziehen.

Insbesondere aus dem Bereich Rehabilitation stammen erprobte und validierte Verfahren, z. B. der hamet 2 (vgl. INBAS 2002b).

Verfahren der Selbst- und Fremdbeschreibung sowie Testverfahren

Für die Berufswahl ist – neben Fähigkeiten – auch die Kenntnis eigener Einstellungen, Werte und Interessen wichtig. Für die Unterstützung der Berufswahl ist daher eine Reihe von Instrumenten entwickelt worden, die diese Aspekte untersuchen (vgl. Kanning 2003, 303).

Bei diesen Verfahren werden Verhaltensweisen (und somit Kompetenzen) nicht während der Handlung beobachtet, sondern aus der Selbst- oder Fremdbeschreibung geschlossen. Dazu werden eine Reihe von Fragen zu beruflichen Interessen, Wünschen und Neigungen gestellt, manchmal kombiniert mit Fragen zur Leistungsfähigkeit. Die Ergebnisse werden unterschiedlichen Interessensbereichen (z. B. praktisch-technischer Bereich, sozialer oder künstlerisch-sprachlicher Bereich) zugeordnet. Einige Verfahren stellen die Ergebnisse in Bezug zu konkreten Berufsvorschlägen.

Tests sind in der Regel wissenschaftlich erprobte Routineverfahren, die die Ausprägung bestimmter Merkmale untersuchen. Dabei unterscheidet man Persönlichkeitstests, für die in der Regel eine Qualifikation als Psychologe oder Psychologin Voraussetzung ist, von Leistungstests. Dazu werden Aufgaben nach bestimmten Kriterien und Anforderungsarten zusammengestellt. Es liegt vorher ein Bewertungsschema vor, aus dem ersichtlich ist, wann eine Aufgabe richtig oder falsch ist. In der Regel werden die

Ergebnisse von Leistungstests in Bezug auf eine Vergleichsgruppe bewertet. Da Leistungstests darauf abzielen, die maximale Leistung einer Person zu erheben, werden sie häufig so konzipiert, dass nur die Wenigsten alle Aufgaben in der gegebenen Zeit schaffen können: entweder ist die Bearbeitungszeit begrenzt (Speed-Test) oder die Aufgaben werden zunehmend schwieriger (Power-Tests) (vgl. Beller 2004, 49).

Für alle wissenschaftlich fundierten Tests gelten feste Gütekriterien¹⁵:

- | | |
|---------------|--|
| Validität: | Die Validität eines diagnostischen Verfahrens gibt Auskunft über seine „Gültigkeit“. Hier geht es darum, ob ein Test das misst, was er messen soll. Ein Konzentrationstest darf nicht in Wirklichkeit Feinmotorik oder Deutschkenntnisse messen. |
| Objektivität: | Die Objektivität bezeichnet die „Anwenderunabhängigkeit“. Gleichgültig, wer einen Test anwendet, jeder Untersuchende soll bei denselben Probanden zu denselben Ergebnissen kommen. Dieses Kriterium gibt an, wie weit sich die Erfassung menschlichen Verhaltens „standardisieren“, wie weit es sich „eindeutig quantifizieren“ lässt. |
| Reliabilität: | Die Reliabilität misst die Zuverlässigkeit eines Tests, seine Messgenauigkeit. Hohe Reliabilität bedeutet, dass Messfehler klein sind. |

Individualisierte, so auch biografische Verfahren verfolgen einen anderen, eher an der Förderdiagnose orientierten Ansatz. Das Ziel der Objektivität halten einige Förderdiagnostiker und -diagnostikerinnen in der Pädagogik für unrealistisch, ja für einen „klassischen Denkfehler“ (Eggert 1998, 26). Einer solchen Kritik liegt Skepsis der begrenzten Perspektive von Tests zugrunde:

- Tests blenden (meistens) aus, dass Leistung nicht nur von den Fähigkeiten der Person, sondern von weiteren Faktoren abhängt, so den individuellen Zielen und Merkmalen, den persönlichen Lernvoraussetzungen und Verarbeitungsprozessen, der Qualität des Unterrichts, der Klasse, der Schule und den Lehrpersonen, von Voraussetzungen des Elternhauses und des soziokulturellen Umfelds.
- Sie überprüfen häufig Schulwissen ohne Bezug zur Anwendung desselben zur Realität. Positiv schneiden dann diejenigen ab, die das System Schule am besten verinnerlicht haben.¹⁶
- Konventionelle Test- und Leistungsbeurteilung ist aussagearm, weil bzw. wenn sie Leistung auf Ziffern reduziert. Sie umfasst keine Fehlerdiagnose, gibt den Getesteten keine Anhaltspunkte für gezieltes Weiterlernen und ist wenig lernförderlich (vgl. Häcker 2005, 2).
- Tests sind in der Regel nicht in Lehrkonzepte eingebunden, die die Ergebnisse aufgreifen. Es fehlen Verbindungen zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen (vgl. a. a. O.).

¹⁵ nach Beller 2004, 54-56.

¹⁶ Dazu sagt Hartmut von Hentig: „Keine Schule kann die Künstlichkeit ihrer Verhältnisse aufheben. Sie muss aber verhindern, dass sie an ihre eigenen Simulationen glaubt“ (Hentig 2003, 152f.).

Biografieorientierte Verfahren

Auch bei biografischen Verfahren werden aus der Selbst- oder Fremdbeschreibung von Personen Rückschlüsse auf deren Kompetenzen gezogen. Während die Verhaltensbeobachtung sich auf die unmittelbare Situation bezieht, werden bei biografischen Verfahren der Diagnose rückblickende Beschreibungen zugrunde gelegt. Dies birgt – wenn man auf größtmögliche Objektivität abzielt – die Gefahr von Beeinträchtigungen und Fehlern, z. B. von Erinnerungslücken, festen Urteilen oder selektiver Wahrnehmung. Andererseits setzen biografieorientierte Verfahren bewusst andere Schwerpunkte: Sie wollen subjektive Einschätzungen und Deutungen untersuchen, um die Sicht der befragten Person auf ihre Realität, ggf. auch auf Problemlagen zu verstehen. So kann ein (biografisches) Interview eine Erklärung dafür liefern, warum sich eine Schülerin oder ein Schüler so und nicht anders verhält.

„In der ‚biografischen Selbstpräsentation‘ finden wir nicht nur Zugang zum lebensgeschichtlichen Prozess der Internalisierung der sozialen Welt im Laufe der Sozialisation, sondern auch zur Einordnung der biografischen Erfahrungen in den Wissensvorrat und damit zur Konstitution von Erfahrungen, die zur gegenwärtigen und künftigen Orientierung in der Sozialwelt dienen.“ (Rosenthal 1995, 35)

Biografische Verfahren sind z. B. das biografische Interview oder Kompetenzbilanzen.¹⁷ Diese blicken auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und unterstützen Menschen dabei, ihre Lebensgeschichte zu rekonstruieren und zu reflektieren. Biografische Ansätze in der Arbeit mit Kompetenzen regen an, diese aufzuspüren, sich der eigenen Biografie, der eigenen Persönlichkeit, des eigenen Kompetenzprofils bewusst zu werden. Passend zur eigenen Biografie und zur Selbstdeutung können Jugendliche für die Zukunft eigene Ziele entwickeln. Die Erfolgswahrscheinlichkeit dieser Ziele, die in die Biografie eingebunden sind und eigenverantwortlich umgesetzt werden, ist wesentlich höher als die von außen gesetzter. (Als Beispiel kann die Kompetenzbilanz der KAB Süddeutschlands aufgeführt werden, die in Kooperation mit dem DJI entwickelt wurde; sie ist veröffentlicht unter: http://cgi.dji.de/bibs/33_633komp.pdf).

Kompetenzfeststellung in der Berufsausbildungsvorbereitung – eine Systematisierung¹⁸

Die Verfahren zur Kompetenzfeststellung hielten in den letzten Jahren verstärkt Einzug in den gesamten Bereich der beruflichen Integrationsförderung. Die Entscheidung, Kompetenzfeststellung einzuführen, war sicher nicht in allen Fällen auf konzeptionelle Überlegungen zurückzuführen, zum Teil wurden Kompetenzfeststellungen als Reaktion auf Forderungen der Auftraggeber oder Konkurrenzangebote (übereilt) eingeführt. Insofern kam es nicht in jedem Fall zu einer Klärung der besonderen Ziele und Rahmenbedingungen im Rahmen der „Benachteiligtenförderung“ sowie der eigenen konzeptionellen Vorstellungen, die maßgeblich für die Gestaltung der Kompetenzfeststellung. Es

¹⁷ Kompetenzbilanzen werden in anderen Zusammenhängen auch Portfolios genannt. Sie entstanden in benachbarten Eu-Staaten wie der Schweiz oder Frankreich u. a. in der Arbeit mit Frauen nach der Familienphase (vgl. effe 2001), mit Arbeitslosen etc. Im Rahmen der Schulpädagogik zeigt Häcker, dass sie als „alternative assessment-Bewegung“ gegen die Testmanie in amerikanischen Schulen richteten. Das Konzept will das Lernen, Lehren und Beurteilen verbinden und setzt darauf, über die Reflexion des eigenen Lernens Anhaltspunkte für gezieltes und aktives Weiterlernen zu erhalten (reflexive Lernprozesssteuerung). Im Focus steht dabei nicht nur das Lernergebnis, sondern der Lernprozess (vgl. Häcker 2005).

¹⁸ Darstellung nach Enggruber/Bleck 2005

bildeten sich erhebliche Unterschiede in den Zielen und Anforderungen, den Methoden und Organisationsformen heraus. Enggruber und Bleck haben die Praxis der Verfahren der Kompetenzfeststellung untersucht und sie in Hinblick auf die drei genannten Ebenen systematisiert (vgl. Enggruber/Bleck 2005).

⇒ **Ziel- und Anforderungsebene**

Soll ein Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit Förderbedarf eingesetzt werden, muss zuerst geklärt werden, an welchem Ziel sich ein Verfahren orientiert, welche unterschiedlichen Anforderungen mit ihm überprüft werden sollen. Dabei lassen sich z. B. die folgenden angestrebten Untersuchungsergebnisse unterscheiden:

- „1. ob die Jugendlichen beschäftigungsfähig im regionalen Arbeitsmarkt sind,
- 2. ob sie eine Berufsausbildung aufnehmen können und welche Unterstützung sie dazu noch benötigen,
- 3. für welche Berufe sie über die notwendigen Ausbildungsvoraussetzungen verfügen,
- 4. für welche Berufe sie sich – im Sinne einer Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung – interessieren,
- 5. über welche Kompetenzen die Jugendlichen zur allgemeinen Lebensbewältigung bereits verfügen und welche noch zu entwickeln sind.“ (Enggruber/Bleck 2005, 42)



Unterschiede lassen sich als Pole darstellen, bei dem die eine Richtung sich mehr auf das Subjekt, die andere sich mehr auf die Anforderungen eines Arbeitsplatzes bezieht. (Das Ziel Berufsausbildung steht in der Mitte dieser beiden Polen, da hier Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung miteinander verbunden sind.)

⇒ **Methodenebene**

Hier geht es um die Frage, welche Methoden im Rahmen der gesetzten Ziele geeignet erscheinen und wie sie eingesetzt werden. Sie unterscheiden sich

- nach der Art der gewählten Verfahren (vgl. S. 25)
- nach der Art und Offenheit ihrer Aufgaben und Übungen: diese können frei gestaltet sein oder aber Lösungswege und Ergebniskriterien schon vorgeben

- nach ihren Bezügen: sie können sich – je nach Ziel – stärker auf die Arbeitswelt oder die Lebenswelt beziehen oder aber fiktiv sein (z. B. Konstruktionsübungen wie „Brückenbau“, „Eierfall“ etc.)
- nach dem Grad ihrer Handlungsorientierung (Arbeitsproben auf der einen Seite, schriftliche Tests auf der anderen).

Zu empfehlen ist ein breit angelegtes Methodenrepertoire, ein Instrumentarium, das sich gegenseitig ergänzt und so unterschiedlichen Bedürfnissen und Anforderungen Rechnung trägt.¹⁹

⇒ **Organisationsebene**

Kompetenzfeststellungen können innerhalb der Berufsvorbereitung unterschiedlich organisiert sein:

1. Verfahren werden trägerintern entwickelt und durchgeführt
2. sie werden extern entwickelt, „eingekauft“, ggf. mit Fortbildungen verbunden und intern durchgeführt
3. sie werden extern entwickelt und extern durchgeführt, das heißt, die Kompetenzfeststellung wird von einem externen Anbieter für einen Träger oder einen Trägerverbund umgesetzt.

Diese Organisationsformen differieren vor allem in Bezug auf die Passung der Verfahren zu den Anforderungen des jeweiligen Trägers und in Bezug auf die „Neutralität“. Selbst entwickelte Verfahren bieten die Möglichkeit einer Anpassung an Ziele, Strukturen und Rahmenbedingungen und einer Einbettung in das Förderangebot. Bei personaler Kontinuität können Diagnose und Förderung optimal aufeinander aufbauen, da das Personal die Kompetenzen derjenigen „erlebt“ hat und die individuelle Förderung diese Erfahrungen entsprechend gestalten kann.

Auf der anderen Seite wird vor den Nachteilen einer trägerinternen Organisation gewarnt: So besteht die Gefahr, dass bei einer Verbindung von Kompetenzfeststellung und Förderung schon vor der Kompetenzfeststellung Einstellungen zu den Teilnehmenden entstanden sind und diese Beobachtung und Bewertung beeinflussen. Träger, die ja mit ihren Maßnahmen auch unter ökonomischem Druck stehen, könnten die Kompetenzfeststellung nutzen, um Erfolg versprechende Teilnehmende herauszufiltern („Creaming-Effekt“). Nicht zuletzt könnte die eigene Wahrnehmung der Berufsinteressen und Eignungen sich auf das beim Träger vorhandene Spektrum begrenzen und so – bewusst oder unbewusst – Ergebnisse dazu dienen, die beim Träger vorhandenen Angebote und Maßnahmen zu besetzen und damit die eigene Existenz zu sichern (vgl. a. a. O., 48).

¹⁹ Enggruber/Bleck nennen das „Multimethodenansatz“ (vgl. a. a. O., 45)

Ziele und Eckpunkte in Fachkonzept und Neuer Förderstruktur

Das **Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit** (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006a) stellt mit der Wahl des Begriffs „Eignungsanalyse“ die beruflichen Anforderungen in den Mittelpunkt, es betont den Kompetenzansatz und die Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen von BvB. Die Teilnehmenden sollen eigene Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und Verantwortung für ihr Lern- und Arbeitsverhalten übernehmen. Entsprechend ihrer Fähigkeiten und Neigungen sollen sie sich in mindestens drei Berufsfeldern erproben und sich für eine Ausbildung entscheiden.

Die Eignungsanalyse soll die sozialen und personalen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie schulische Kenntnisse feststellen, dabei können unterschiedliche Verfahren angewendet werden. Hier werden vor allem Verfahren der systematischen Verhaltensbeobachtung genannt, die definierte Merkmale und Verhaltensweisen, eine Trennung von Beobachtung und Bewertung, eine fundierte Dokumentation und Auswertung sowie eine entwicklungsorientierte persönliche Rückmeldung umfassen (vgl. a. a. O., 12–13).

Qualitätsmerkmale wurden aus der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ abgeleitet. Demnach sollen zur Eignungsanalyse handlungsorientierte Verfahren eingesetzt werden:

- standardisierte Formen (Assessment Center sowie an das AC angelehnte Formen)
- teilstandardisierte Formen (systematische Verhaltensbeobachtungen im Sinne der Förderdiagnostik).

Diese können ergänzt oder kombiniert werden mit

- handlungsorientierten Verfahren im Sinne berufsbezogener Arbeitsproben
- gesprächsorientierten Verfahren (z. B. biografische Interviews)
- Tests zur Erfassung von berufsbezogenen Kenntnissen, Fertigkeiten und/oder Neigungen (vgl. a. a. O., 25).

Bei der Durchführung sollen pädagogische Grundsätze, z. B. der Kompetenzansatz, die Partizipation etc. eingehalten werden wie Prinzipien: die kontrollierte Subjektivität, die Prozessorientierung, die (sozial-)pädagogische Orientierung und der Datenschutz (vgl. a. a. O.).

Für die Förderung Teilnehmender mit Behinderung fordert das Fachkonzept darüber hinaus „die Konzipierung einer prozessbegleitenden, sequentiellen Förderdiagnostik über die gesamte Maßnahmedauer, um eingliederungsrelevante Entwicklungspotenziale und -ergebnisse stabil zu erfassen.“ (a. a. O., 30)

Die **Prozessbegleitung der Neuen Förderstruktur** legt Wert auf das dargestellte ganzheitliche Verständnis von Kompetenzen²⁰ und verwandte abweichend von dem im Fachkonzept gebrauchten Begriff der Eignungsanalyse den der Kompetenzfeststellung. Diese Sicht vertritt auch der Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit in einer Stellungnahme zum Fachkonzept: „Mit dem Begriff Kompe-

²⁰ „Zu befürchten ist eine verstärkte Ausrichtung dieser wichtigen Phase auf die Überprüfung von ‚Eignung‘ der Teilnehmenden zu Lasten einer auf ganzheitliche Förderung ausgerichteten Förderdiagnostik.“ Gabriele Schünemann, Mitglied des Teams der Prozessbegleitung in einer Stellungnahme zum Fachkonzept (Schünemann 2004, 221)

tenz wird das gesamte in einer Person vorhandene Potenzial an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten beschrieben. Mit dem Begriff Kompetenz wird ebenfalls beschrieben, welches Ziel eine Person bei entsprechender Förderung erreichen kann. Der im Fachkonzept eingeführte Begriff der Eignungsanalyse reduziert dagegen auf eine Momentaufnahme (Stärken-Schwächen-Profil) und kanalisiert die Jugendlichen in entsprechende Bildungsangebote.“ (Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit 2004, 208) In dieser Handreichung ist daher in der Regel von Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung die Rede.

Zeitlich parallel zum Ende der Entwicklungsinitiative hat der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“²¹ einen Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife²² vorgelegt, der die Frage ‚Berufseignung oder mehr?‘ um wichtige fachliche Anregungen bereichert. Aus diesem Katalog lassen sich (neue) Ziele der Kompetenzfeststellung und -entwicklung im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung ableiten.

Der Kriterienkatalog Ausbildungsreife

Der Nationale Pakt für Ausbildung will mit dem Kriterienkatalog Ausbildungsreife einen Beitrag liefern, um Vermittlungsprozesse zu optimieren. Unterschiedlichen Einschätzungen soll eine gemeinsame Grundlage gegeben und eine einvernehmliche Beurteilung ermöglicht werden.

An zentraler Stelle steht der Begriff **Ausbildungsreife**. Diese wird wie folgt definiert:

„Eine Person kann als ausbildungsbereit bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 7)

Der Begriff wird als Stufenkonzept abgegrenzt von einer **Berufseignung**, die sich auf einen oder mehrere Berufe oder ein Berufsfeld bezieht. Der Kriterienkatalog definiert Berufseignung wie folgt:

„Eine Person kann dann für einen Ausbildungsberuf, eine berufliche Tätigkeit oder eine Position als geeignet bezeichnet werden, wenn sie über die Merkmale verfügt, die Voraussetzung für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe sind, und der(Ausbildungs-)Beruf, die berufliche Tätigkeit oder die berufliche Position die Merkmale aufweist, die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit der Person sind.“

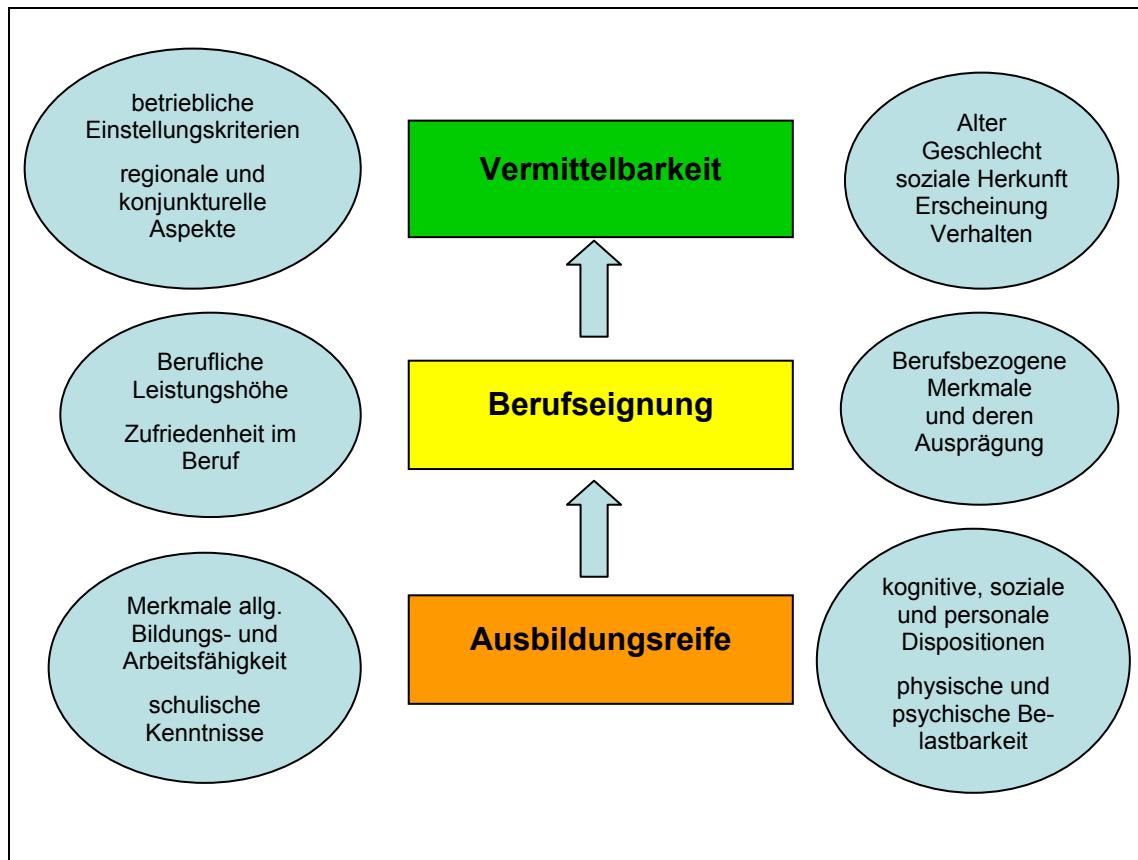
²¹ Darin sind vertreten: das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Bundesagentur für Arbeit, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Bundesverband der Deutschen Industrie, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der Zentralverband des Deutschen Handwerks.

²² herunterzuladen unter <http://www.pakt-fuer-ausbildung.de>.

Dies bedeutet, Berufseignung setzt sich zusammen aus zwei Aspekten, die sich auf einen konkreten Beruf beziehen: der Leistung, gemessen nach berufspezifischen Merkmalen, und den Wünschen und Neigungen der jeweiligen Person.

Die nächste Stufe des Kriterienkatalogs bildet die **Vermittelbarkeit**. Die Frage, ob jemand bei Eignung auch tatsächlich vermittelbar ist, hängt zum einen ab von konkreten Bedingungen des Arbeitsmarktes, so von branchen- oder betriebsspezifischen Anforderungen, aber auch von Vorstellungen und Einstellungen (z. B. gegenüber jungen Müttern oder Menschen mit Migrationshintergrund). Darüber hinaus können persönliche Voraussetzungen (wie z. B. äußeres Erscheinungsbild oder Möglichkeit zur Mobilität) zu Einschränkungen der Vermittelbarkeit führen.

Abbildung 4: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit²³



²³ Abbildung nach: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2005, 12

Der Kriterienkatalog liefert – über die Modellversuchsergebnisse hinaus – Anhaltspunkte für die Inhalte der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung, er benennt Merkmale, die zu untersuchen und zu entwickeln sind. Für die Ausbildungsreife benennt er folgende Merkmalsbereiche:

- Physische Merkmale
- Psychologische Leistungsmerkmale
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit
- Berufswahlreife
- Schulische Basiskenntnisse.

Die Erfahrungen der Entwicklungsinitiative und die Vorschläge des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife sollen miteinander zu einem praktikablen Konzept verbunden werden. Dies ist die Aufgabe eines Transferprojektes zum Abschluss der Entwicklungsinitiative.

Im Rahmen dieses Transferprojektes arbeitet ein Expertenkreis, in dem Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit, ausgewählter Bildungsträger und der INBAS GmbH vertreten sind, an der Festlegung von Zielen und Standards, die sowohl die Erfahrungen der Modellversuchsreihe berücksichtigen als auch die Anregungen des Kriterienkatalogs aufgreifen und auf die BvB übertragen. Gemeinsame Workshops dieses Expertenkreises ergaben folgendes Ergebnis in Hinblick auf zukünftige Ziele der BvB:

- ⇒ Ziel der Teilnahme an einer BvB ist die Vermittlung in (möglichst betriebliche) Ausbildung, sofern dies nicht gelingt, in Arbeit.
- ⇒ Die Bestandsaufnahme der Eignungsanalyse soll die Ausprägung der individuell vorhandenen Kompetenzen ermitteln. Die Merkmale des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife dienen hierbei als Orientierung für die Kompetenzfeststellung wie auch für die daraus abgeleitete Kompetenzentwicklung im Rahmen der individuellen Förder- und Qualifizierungsplanung.
- ⇒ Berufseignung ist Voraussetzung für den Übergang in die Übergangsqualifizierung. Sie kann zu jedem Zeitpunkt der Teilnahme erreicht und beurteilt werden.
- ⇒ Durch Förder- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der BvB-Teilnahme sollen individuelle Aspekte der Vermittelbarkeit soweit als möglich gefördert werden. Die Bestandsaufnahme im Rahmen der Eignungsanalyse kann Empfehlungen erbringen, durch welche Angebote der individuellen Förderung an Einschränkungen der Vermittelbarkeit gearbeitet werden kann (z. B. Förderung der fachlichen und regionalen Mobilität, Hilfen zur Sicherung der Kinderbetreuung, Typ-Beratung für ge pflegtes Äußeres).“
- ⇒ Falls eine Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit bis zum individuellen Maßnahmende nicht gelingt, macht der Bildungsträger Aussagen,
 - für welche Berufe Berufseignung vorliegt
 - zumindest aber, ob die allgemeine Ausbildungsreife erreicht ist.

Darüber hinaus macht der Träger Aussagen zur Vermittelbarkeit und formuliert Empfehlungen für weitere Vermittlungsaktivitäten.

Qualitätsmerkmale der Kompetenzfeststellung in der Neuen Förderstruktur

Um die Qualität der Kompetenzfeststellung in den BvB zu entwickeln und zu sichern, wurden in der Neuen Förderstruktur Kriterien für Qualität festgelegt. Qualitätsanforderungen an Verfahren der Kompetenzfeststellung ergeben sich unter anderem aus (pädagogischen) Prinzipien. Im Projekt einigte man sich 2003 auf folgende Standards:

Kompetenzansatz	Die Kompetenzfeststellung untersucht und unterstützt die Kompetenzen und Potenziale und sucht nach Anhaltspunkten für die individuelle Förderung. Ergebnisse (Berichte, Profile, Rückmeldungen etc.) stellen die Kompetenzen in den Mittelpunkt und geben Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten. Verfahren, Berichte und Rückmeldungen vermitteln den Jugendlichen, dass sie etwas können und machen Mut.
Lebensweltbezüge	Übungen und Aufträge stammen aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmenden und schaffen Bezüge zur jeweiligen Lebenswelt. Die Art der Aufgaben, die Formulierungen und die Aufmachung der Arbeitsblätter sind verständlich und zielgruppenadäquat bei gleichzeitiger Betonung der Ernsthaftigkeit.
Ganzheitlichkeit	Die Kompetenzfeststellung spricht die gesamte Persönlichkeit an. Die Diagnose bezieht alle Sinne und alle Ebenen des beruflichen Handelns (Denken, Fühlen, Handeln) ein.
Individualisierung	Im Rahmen der Kompetenzfeststellung werden alle Teilnehmenden einzeln beobachtet; jede/r Teilnehmende erhält ein schriftliches Ergebnis mit qualitativen Aussagen und individuellen Empfehlungen sowie eine individuelle Rückmeldung. Neben Gruppenaufgaben umfasst die Kompetenzfeststellung Einzelaufträge und Aufträge für zwei bzw. drei Jugendliche.
Partizipation	Die Kompetenzfeststellung zielt auf die eigenverantwortliche Weiterentwicklung. Die Teilnehmenden übernehmen in der Kompetenzfeststellung eine aktive und selbstbestimmte Rolle. Die Teilnahme an der Kompetenzfeststellung darf nicht gegen den Willen der Teilnehmenden stattfinden (Unter Zwang sind Kompetenzen und Potenziale nicht ersichtlich.)
Transparenz	Der Sinn sowie der Ablauf aller Verfahren und Übungen sind für die Teilnehmenden offen und nachvollziehbar, die Ergebnisse werden für sie verständlich formuliert und ihnen erklärt.

Durchgeführt wird die Kompetenzfeststellung nach folgenden Prinzipien:

Kontrollierte Subjektivität	Die Kompetenzfeststellung stellt sicher, dass die Subjektivität der Beobachtungen, Beurteilungen und Bewertungen kontrolliert wird, und dämmt Beobachtungs- und Bewertungsfehler ein, z. B. durch ein gezieltes Beobachtungstraining, durch mehrere und wechselnde Beobachtende.
------------------------------------	--

Prozessorientierung	Die Kompetenzfeststellung ist auf einen Entwicklungsprozess ausgerichtet. Kompetenzfeststellung und Förderung bilden eine Einheit. Kosten, Aufwand und Belastung der Beteiligten rechtfertigen sich (nur) durch den Nutzen für die weitere Förderung der Teilnehmenden. Die Einheit von Kompetenzfeststellung und Förderung/Qualifizierung, das heißt die konzeptionelle Einbindung der Kompetenzfeststellung, muss sichergestellt sein (durch personelle Kontinuität und/oder durch eine enge Kooperation).
(Sozial-)Pädagogische Orientierung	Die Kompetenzfeststellung findet in sozial- und berufspädagogischen Handlungsfeldern statt. Das jeweilige Verfahren muss mit den der beruflichen Integrationsförderung zugrunde liegenden (sozial-)pädagogischen Denk- und Handlungsweisen vereinbar und von den Fachkräften nach einer Fortbildung verantwortlich durchzuführen sein. Es dürfen keine Verfahren ausgewählt werden, für die eine psychologische Qualifikation Voraussetzung ist.
Datenschutz	Die einschlägigen Vorschriften des Datenschutzes sind einzuhalten. Ergebnisse (Profile, Berichte) dürfen nur mit schriftlichem Einverständnis der Teilnehmenden an konkret benannte Dritte weitergegeben werden. Die Weitergabe von Informationen wird dem/der Jugendlichen transparent gemacht. ²⁴

Weitere Anforderungen an die Qualität von Kompetenzfeststellungsverfahren betreffen die **Professionalität der Durchführung**, damit sind vor allem Anforderungen an geeignete und erprobte Verfahren und an eine entsprechende Qualifizierung der Mitarbeitenden angesprochen, und die **Einbindung der Kompetenzfeststellung in ein Gesamtkonzept**. Kompetenzfeststellung bildet eine Grundlage für die Kompetenzentwicklung im Rahmen individueller Förderung und muss als solche eingebettet werden in ein breites wählbares Angebot an Fördermöglichkeiten.

(Qualitätsstandards für die gesamte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule - Beruf wurden in einem BQF-Projekt des IMBSE entwickelt. Sie werden ausführlich dargestellt in einer Handreichung der Neuen Förderstruktur zur Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung und zur Förder- und Qualifizierungsplanung, vgl. INBAS 2007 und Druckrey 2007.)

²⁴ Eine Sonderregelung gilt in der Abstimmung mit der Bundesagentur für Arbeit. In Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit soll der zuständigen Beratungsfachkraft spätestens eine Woche nach Ende der Eignungsanalyse ein auf den Ergebnissen der Eignungsanalyse aufbauender Vorschlag zum weiteren Qualifizierungsverlauf vorgelegt werden, und zwar in Form einer Leistungs- und Verhaltensbeurteilung. Eine gesonderte Ermächtigung der/des Teilnehmenden zur Übermittlung dieser Leistungs- und Verhaltensbeurteilung ist nicht erforderlich, da Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen verpflichtet sind, eine Beurteilung ihrer Leistung und ihres Verhaltens durch den Bildungsträger zuzulassen (§ 318 Abs. 2 Satz 1 Nr. 2 SGB III) und der Bildungsträger verpflichtet ist, diese der Agentur für Arbeit zu übermitteln (§ 318 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 SGB III).

Praxisbericht

Um die Qualität der Kompetenzfeststellung in den Modellversuchen der Neuen Förderstruktur bewerten und gute Beispiele transferieren zu können, wurde zum Ende der Entwicklungsinitiative eine Befragung der Träger durchgeführt. Sie ergab, dass in der Praxis sehr unterschiedliche Verfahren in unterschiedlicher Qualität eingesetzt wurden.

Einige Träger schulten ihr Personal in Bezug auf die systematische Verhaltensbeobachtung oder qualifizierten sie für professionelle Instrumente. Einzelne entwickelten eigene Verfahren. (Beispiele für beides finden sich in INBAS 2003b.) An dieser Stelle soll, wie in allen folgenden Kapiteln, ein positives Beispiel aus den Modellversuchen zeigen, wie dieses Element in der Praxis umgesetzt wurde.

Erfahrungen mit der Kompetenzfeststellung in der Modellregion Rostock

Die handlungsorientierte Kompetenzfeststellung als obligatorischer Bestandteil des Rahmenkonzepts hatte in der Modellregion Rostock einen besonders hohen Stellenwert. Das wird u. a. daran deutlich, dass die diesbezüglichen Entwicklungen und Erfahrungen des Rostocker Modellstandortes mehrfach veröffentlicht und in Workshops und auf der Fachkonferenz der Fachöffentlichkeit vorgestellt wurden.

Während das Thema „Kompetenzfeststellung“ vielfach erst durch das Rahmenkonzept des Modellversuchs begonnen hatte die Berufsausbildungsvorbereitung zu beeinflussen (und letztlich Ablauf und Qualität entscheidend zu verändern), war die Ausgangssituation am Modellstandort Rostock anders. Bereits vor Beginn des Modellversuchs NFS hatte das Konsortium gemeinsam Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zur Durchführung von Assessment Centern qualifiziert. Der Modellversuch bot so von Anfang an die Chance, erste gemeinsam entwickelte Aufträge zu erproben, das Personal in der Anwendung der erworbenen Zusatzqualifikation zu trainieren und das Verfahren und seine Durchführung ständig weiterzuentwickeln. Damit war gleichzeitig eindeutig entschieden, welches Verfahren als Kernelement der Kompetenzfeststellung am Modellstandort Rostock eingesetzt wird, obwohl es durch seinen hohen Personaleinsatz und die einzu haltenden Standards zweifellos besonders kostspielig ist. Wir waren und sind davon überzeugt, dass ein handlungsorientiertes Kompetenzfeststellungsverfahren am besten geeignet ist, Kompetenzen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu erfassen und ihren Förder- und Qualifizierungsbedarf während einer Berufsausbildungsvorbereitung festzustellen.

Durch die Kompetenzfeststellung und die daran anschließende passgenaue Förderung ist somit zu erwarten, dass es mittelfristig zu Kosteneinsparungen im Integrationsprozess kommt, Fehlinvestitionen verhindert und insgesamt die vorhandenen Ressourcen besser genutzt werden können.

Anders als letztlich im Fachkonzept festgeschrieben, sind wir in Rostock auch dabei geblieben vom Kompetenzfeststellungsverfahren zu sprechen, um ganz deutlich zu zeigen, dass es nicht um die Feststellung einer (Berufs)Eignung, sondern um die Erfassung von Kompetenzen geht.

Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren umrahmte in Rostock zunächst die Grundstufe und später eine verkürzte Phase der Berufsfelderprobung. Die Besonderheit besteht im Vergleich mit anderen Modellregionen darin, dass das Kompetenzfeststellungsver-

fahren trägerübergreifend und damit weitestgehend unabhängig vom unmittelbaren Eigeninteresse jedes der vier Bildungsträger durchgeführt wird.

Das Kompetenzfeststellungsverfahren (KfV) bestand in Rostock stets aus mehreren Elementen: zum einen aus einem Potenzial-Assessment-Center (PAC) und zum anderen aus im Konsortium gemeinsam erarbeiteten berufsfeldbezogenen Kenntnistests. Das „Herzstück“ des KfV ist das Assessment Center. Das Instrument „Assessment Center“ (AC) erweist sich als effektiv für die Feststellung vorhandener Potenziale junger Menschen in Bezug auf ihre Qualifizierungsmöglichkeiten, da eine weitgehend objektive Relation zwischen Eignung und Neigung von Teilnehmenden hergestellt wird.

Dabei werden neben dem sehr bedeutsamen biografischen Interview schwerpunktmäßig handlungsorientierte Methoden angewendet, um das Potenzial der einzelnen Teilnehmenden exakt zu bestimmen, bezogen auf personale, soziale und fachliche Kompetenzen. Gleichzeitig werden die Teilnehmenden wirkungsvoll dabei unterstützt ihren Entwicklungsstand und ihre Fähigkeiten zu erkennen und Verantwortung für ihre weitere Entwicklung zu übernehmen.

Das Konsortium in Rostock kann in allen angebotenen Berufsfeldern auf mehrere AC-Aufträge zurückgreifen. Darüber hinaus wurden im Laufe der Jahre wichtige weitere Instrumente entwickelt wie z. B. Arbeitsproben und Rollenspiele. Es liegen Erfahrungen aus ca. 18.500 Testungen mit Teilnehmenden des Modellprojekts vor, aber auch Erfahrungen aus 1.950 Testungen mit 200 Teilnehmenden im Auswahl-Assessment-Center.

Insgesamt ist besonders hervorzuheben, dass es zu keinem Zeitpunkt Stillstand bei der Entwicklung und Durchführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens in Rostock gegeben hat. Das betrifft unterschiedliche Aspekte:

- Weiterentwicklung des Instrumentariums durch die Einbeziehung von teilweise standardisierten, gesprächs- und handlungsorientierten Verfahren
- Erhöhung der Komplexität der Aussagen durch gemeinsam entwickelte Tests zu den kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden
- Entwicklung bzw. Modifizierung von Tests und AC-Aufträgen für spezielle Teilzielgruppen, insbesondere für Jugendliche mit Lernbehinderungen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund
- Entwicklung von Verfahren zur Feststellung der Qualifizierungsbereitschaft und -fähigkeit
- Qualifizierung und ständige Weiterbildung der eingesetzten Fachkräfte

Weitgehende Trägerunabhängigkeit als notwendige Voraussetzung zur qualitätsge-rechten Anwendung des AC war von Anfang an unsere Überzeugung. Fünf Jahre Erfahrung haben uns in dieser Richtung weiter bestärkt. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, erscheint die Anwendung problematisch, weil das Ergebnis immer beein-flusst oder sogar überlagert wird von Interessen, die nicht mit Eignung oder Neigung zusammen hängen.

Dr. Heidemarie Lehmann und Frank Wiesener, Aus- und Fortbildungszentrum Schiff-fahrt und Hafen GmbH, Rostock

2.1.2 Partizipation²⁵

Welche Qualität haben Entscheidungen, wenn Jugendliche ihre Kompetenz in eigener Sache nicht einbringen können?

Wie lassen sich Eigenverantwortung und Solidarität besser einüben als durch konkrete Einmischung, durch Aushandeln, durch Miteinanderreden und durch persönliches Engagement?²⁶

*(nach: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/
Deutsches Jugendinstitut 1999, 5)*

Junge Menschen entwickeln sich dann am besten, wenn sie selbst über ihre Entwicklung bestimmen können. Jede Form von Bildung setzt beim „Subjekt“ an, das heißt, sie geht davon aus, dass der Mensch sich letztlich nur selbst bilden kann. Diesem Bildungsverständnis entsprechend ist es auch Ziel der Berufsvorbereitung, dass die Teilnehmenden sich als Person entwickeln und ein autonomer Teil der Gesellschaft werden.

Nach dieser Förderphilosophie werden die Teilnehmenden als Persönlichkeiten in ihren jeweiligen Kontexten gesehen, die eigenverantwortlich handeln wollen und sollen. Ihre Benachteiligung wird als gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderung verstanden, ihnen Bedingungen zu verschaffen, um sich selbst zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln, sich mit ihren Kompetenzen in die Gesellschaft einzubringen und an ihren Möglichkeiten teilhaben zu können.

„Die Jugendberufshilfe mit ihrer Zielgruppe der Jugendlichen mit (besonderem) Förderbedarf legt deshalb einen Fokus ihres Settings auf Motivierung und Aktivierung, um gerade auch angesichts der subjektiven Voraussetzungen der jungen Menschen bei gleichzeitig angespannter Lage auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt die Spielräume für deren selbstbestimmte biografische Entscheidungen auszuloten.“ (Klose im INFO-DIENST „Partizipation“ 1/2006)

Ein wesentliches Prinzip einer so verstandenen Förderung drückt der Begriff „Partizipation“ aus, der im folgenden Kapitel ausgeführt wird. Er wird in der Fachdiskussion mit unterschiedlichen Schwerpunkten benutzt:

⇒ Partizipation als Bildungsziel:

Hier geht es um das Recht aller, anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein und an ihren Möglichkeiten teilzuhaben. Es ist Ziel der Berufsvorbereitung, dass die Teilnehmenden einen Platz in der Gesellschaft finden. Diese Sicht wendet sich gegen Ausgrenzungen, wie sie in Deutschland zurzeit unter dem Stichwort „Unterschichtsdebatte“ oder „Prekariat“ öffentlich diskutiert werden. (Fachkräften in BvB sind seit langem Familien bekannt, die durch Armut, Arbeitslosigkeit usw. zum Teil seit Generationen ein Leben am Rande der Gesellschaft führen.)

²⁵ Die Beiträge zu den Überschriften „Hintergrund: Partizipation in der Benachteiligtenförderung“ und „Partizipation in der „Neuen Förderstruktur“ sind z. T. gekürzt dem Info-Dienst „Partizipative Ansätze in der Berufsausbildungsvorbereitung“ entnommen.

²⁶ Text mit leichten Veränderungen übernommen aus dem Vorwort zur bundesweiten Erhebung: „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut 1999)

- ⇒ Partizipation als pädagogisches Prinzip innerhalb der Maßnahmen:
Innerhalb der Förderung bedeutet Partizipation Beteiligung der Teilnehmenden an Entscheidungen. Hier liegt der Fokus darauf, wie und mit welchen Verfahren Einzelne oder Gruppen in sie betreffende Entscheidungen oder Planungsprozesse einbezogen werden. (Eine solche Forderung ist z. B. im Kinder- und Jugendhilfegesetz – SGB VIII enthalten.)

Die folgenden Beiträge beleuchten beide Aspekte. Der Begriff wird zunächst ausgeführt, daraus werden Erfahrungen auf die BvB übertragen und Ideen zur Umsetzung von Partizipation abgeleitet.

Es folgt die Darstellung einer partizipativen Förder- und Qualifizierungsplanung und ein Interview mit Einblicken in die Praxis, in dem der partizipative Ansatz in der gesamten Förderung eines Trägers dargestellt wird.

Hintergrund: Partizipation in der Benachteiligtenförderung²⁷

Fragt man nach der aktuellen Bedeutung von Partizipation in der beruflichen Förderung Benachteiligter, so lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte und Aktivitätsziele ausmachen. Da Partizipation ein unbestimmter Begriff ist, ist jeweils zu klären wer, wie, wo, woran, mit welchen Zielen, Mitteln und mit welcher Reichweite partizipiert. Für die berufliche Benachteiligtenförderung sind die bereits o. g. beiden Bedeutungsstränge zentral.

Partizipation als gesellschaftliche und soziale Teilhabe

Ein Kern der aktuellen Diskussion um Partizipation kreist um die Frage, inwieweit die Bürger und Bürgerinnen in die Funktionssysteme der Gesellschaft eingebunden sind (vgl. Bora 2005, Stichweh 2005). Festgestellt wird, dass nicht die Einbindung aller die gesellschaftliche Realität ist, sondern einem Teil der Menschen durch vielfältige Abgrenzungs- und Ausgrenzungsprozesse die gesellschaftliche Teilhabe verwehrt wird. Programmatisch wird hier Partizipation als ein Konzept entfaltet, das die soziale Inklusion erweitern und materielle und soziale Benachteiligung reduzieren soll. Dieses Verständnis hat – bezogen auf das Arbeits- und Berufsleben – z. B. in der Tradition der Arbeiterbewegung und gewerkschaftlichen Praxis eine zentrale Bedeutung. Partizipation zielt auf die Teilhabe an Ausbildung, Arbeit, humanen Arbeitszeiten und -bedingungen oder an materieller Sicherheit und Wohlstand.

Hintergrund dieses Diskurses bildet der gegenwärtige Strukturwandel, der mit erneuten Ausgrenzungsprozessen verbunden ist. Die Neuordnung der wohlfahrtsstaatlichen Systeme weist in Richtung Abbau, Privatisierung und Deregulierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen; sozialstaatliche Rechtsansprüche werden eingeschränkt und professionelle Angebote und Dienste reduziert. Auch die hohe Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit wird als Symptom der „Gesellschaft des Weniger“ gedeutet (vgl. Beck 2005), gemeint ist eine Gesellschaft, die zwischen sicher Integrierten und dauerhaft Überflüssigen gespalten ist, in der die soziale Ungleichheit zunimmt und deren Ausgrenzungstendenzen in die gesellschaftliche Mitte reichen.

²⁷ Autor des – hier stark gekürzten – Originaltextes ist Torsten Niebling (vgl. Niebling 2006).

Verschiedene Jugendstudien zeigen, dass Ausbildung und Beruf trotz – oder gerade aufgrund – dieser Krisensituation als zentrale Bezugspunkte für eine gesicherte Zukunft und den persönlichen „Erfolg“ betrachtet werden: So ist der Übergang in das Erwerbsleben für 77% der Jugendlichen eine sehr bedeutsame Entwicklungsaufgabe im Übergang zum Erwachsenenalter (vgl. Baethge u. a. 1988, Oerter/Dreher 2002).

Die 14. Shell-Jugendstudie zeigt, dass sich bereits 55% der Jugendlichen im Schulalter von Arbeitslosigkeit bedroht fühlen und, wie eine andere Studie ausweist, 82% der Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren nicht an einen angemessenen Arbeitsplatz „für alle“ glauben. Eine Jugendstudie der IG Metall kommt zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der 10- bis 18-Jährigen akzeptiert, „dass Diskontinuität dann für ihre Biografie konstitutiv wird“. Angesichts hoher Bildungs- und Leistungsanforderungen ist die Jugendphase längst kein Schonraum mehr, sondern die Vorstufe eines zerbrechlichen Berufslebens, das weder Zukunft noch Teilhabe garantieren kann (vgl. Deutsche Shell 2002, Zinnecker 2003, Beck 2000). Eingeschränkte gesellschaftliche Partizipation führt zu ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Benachteiligungen, wirkt auf Beziehungen, Gesundheit, Vertrauen und Normen (vgl. Böhnke 2001, Putnam 1993).

Arbeitslosigkeit, Armut und die Erfahrung, weder bedeutsam noch zugehörig zu sein – ja, nicht mehr gebraucht zu werden –, setzen die junge Generation unter Stress: sie erzeugen Ängste, Überforderungsgefühle und stören die Identitätsbildung (vgl. Sennett 1998). Für diese Herausforderung ist „die Jugend“ sehr unterschiedlich gerüstet, wie die Shell-Jugendstudie zeigt. Auf der Gewinnerseite stehen die „selbstbewussten Macher“, eine gut gerüstete Aufsteigergruppe und zukünftige Leistungselite, sowie die „pragmatischen Idealisten“ des Bildungsbürgertums, denen Leistung, Sicherheit und gesellschaftliches Engagement wichtig sind. Als potenzielle Verlierer gelten hingegen zwei Gruppen, die eher skeptisch in die Zukunft blicken und an den Leistungserwartungen zu scheitern drohen: die „robusten Materialisten“, die im Konkurrenzkampf auch mit Ressentiments und unfairen Mitteln zu bestehen versuchen, und „die zögerlichen Unauffälligen“, die mit Apathie und Resignation reagieren (Deutsche Shell 2002, 20f.).

Dabei betreffen brüchige Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche, deren Versuche, das eigene Leben souverän und flexibel selbst zu organisieren, zu oft an der Kluft zu den hohen gesellschaftlichen Ansprüchen scheitern. Soll Teilhabe ermöglicht werden, dann geht es um die Partizipation der Jugendlichen, denen es an kompensatorischen Kompetenzen mangelt und die in soziale Randpositionen abgedrängt werden.

Partizipation als Beteiligung an Entscheidungen

Eine andere Traditionslinie beschäftigt sich mit Partizipation als der tatsächlichen Beteiligung möglichst aller Betroffenen an Entscheidungen. Ziel ist es, die Bedürfnisse und Interessen der Partizipierenden zu sichern, die vorhandenen Kompetenzen weitreichend zu erschließen und zu nutzen sowie die Entscheidungen zu legitimieren. Partizipation dient hier der Balancierung von Macht und Einfluss, indem Entscheidungsprozesse optimiert und Entwicklungs- und Bildungsräume eröffnet werden. In diesem Sinne ist Partizipation ein Kernbegriff der jugendpädagogischen Fachdiskurse der letzten 15 Jahre geworden. Die Anfänge der Mitbestimmungspraxis in der Jugendhilfe reichen bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Mit wechselnden Konjunkturen, Akzenten und Zielperspektiven setzt sich die Debatte bis zum Konzept der Lebensweltorientierung fort (BMJFFG 1990). Partizipation (im Sinne von Selbstorganisa-

tion) gehört zudem zum Kernbestand des Selbstverständnisses von Jugendvereinen und -verbänden. Im schulischen Bereich gibt es tradierte Bestände und Regelungen der Schülervertretung sowie innovative Projekte und Beiträge hin zu einer demokratischen Schulkultur.

Aktuell ist von Partizipation die Rede im Kontext von Bürgerengagement und Beteiligung der jungen Generation am politischen Leben, in der Auseinandersetzung um das Verhältnis der jungen Generation zu Politik und Gesellschaft („Politikerverdrossenheit“) und ihrer Bereitschaft zur Gestaltung der Zivilgesellschaft. Das Heranwachsen und Ausbilden der jungen Generation zu demokratischen Staatsbürgern ist kein selbstverständlicher Prozess, sondern bedarf besonderer Förderung. Partizipationsangebote sind ein Element einer solchen Förderung und sie tragen mit ihren Handlungsmöglichkeiten und Gruppenprozessen zur politischen Sozialisation in weiterem Sinne bei.

Partizipation in der beruflichen Benachteiligtenförderung

Der auf soziale Teilhabe ausgerichtete Partizipationsbegriff gehört zum Grundverständnis der beruflichen Benachteiligtenförderung, die ebenso wie die Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) jungen Menschen mit individuellen Beeinträchtigungen bzw. sozialen Benachteiligungen Ressourcen erschließt und auf die Verbesserung ihrer aktuellen Lebensbedingungen und gleiche zukünftige Lebenschancen zielt.

Im Rahmen der beruflichen Qualifizierung sollen Jugendliche und junge Erwachsene Arbeitshaltungen und Arbeitstechniken kultivieren, allgemeine Kompetenzen erwerben und selbst produktiv tätig werden können. Neben aller verwertungsorientierten „Qualifikation“ geht es hier immer auch um die Subjektbildung. Partizipation bildet dabei neben Kompetenzansatz, Lebensweltbezug, Ganzheitlichkeit, Individualisierung und Transparenz ein wesentliches Qualitätsmerkmal der beruflichen Qualifizierung, steht sie doch für eigenverantwortliche Weiterentwicklung, für eine aktive und selbstbestimmte Rolle der Teilnehmenden.

In der Fachdiskussion steht die konzeptionelle Verankerung von Partizipation als Qualitätskriterium und Strukturprinzip der Benachteiligtenförderung im Zentrum. Beiträge, in denen die Umsetzung von Partizipation als Planungs- und Entscheidungsbeteiligung im Alltag der Benachteiligtenförderung (institutionalisierte Beteiligungsformen, Modellvorhaben oder Erfahrungsberichte) konkretisiert wird, liegen bislang kaum vor; dieser Aspekt findet im Fachdiskurs wenig Beachtung. Zu fragen ist, inwieweit der aktuelle Trend der sozial- und arbeitsmarktpolitischen Neuorientierung in Richtung Aktivierung, Arbeitsvermittlung und Sanktionierung Ansatzpunkte für Partizipation bietet. Denn in der Rede von „Fördern und Fordern“ wird Partizipation als ein Mittel der Aktivierung für individuell zu leistende Herausforderungen eingeführt. Ziel ist es, die Jugendlichen als Akteure ihrer gesellschaftlichen Inklusion anzuspornen. Partizipation bedeutet dann aber auch, sie an den Planungs- und Entscheidungsprozessen, die ihre Integration in den Arbeitsmarkt betreffen, individuell und aktiv zu beteiligen und mit ihnen zu planen.

Aktivierung durch Partizipation

Bislang liegen für die Bundesrepublik keine systematisch dokumentierten Erfahrungen oder Untersuchungen zur Aktivierung durch Partizipation im Rahmen der beruflichen Qualifizierung vor. Erste Hinweise bietet die internationale Vergleichsstudie „YOYO“ des Instituts für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS).²⁸

Zentrales Ergebnis der Untersuchungen ist, dass die Erfahrung von Partizipationsmöglichkeiten die Motivation stärken kann, Lernprozesse fördert und die Autonomie der jungen Menschen unterstützt. Dies mündet nicht „automatisch“ – hier werden die Grenzen des Konzepts markiert – in eine nachhaltige Integration.

Als motivationsfördernd werden vor allem folgende Faktoren herausgearbeitet:

- Wahlmöglichkeiten und Freiwilligkeit der Teilnahme an Projekten
- Gelegenheiten, Projekte entsprechend eigener Bedürfnisse und Interessen zu nutzen
- Spielräume, die subjektive Interessen abdeckende und sozial anerkannte Tätigkeiten ermöglichen
- Verantwortlichkeit für eigene Lernprozesse und für projektbezogene Entscheidungen
- Respekt und Anerkennung für eigene Wahlentscheidungen und Ansprüche
- Verhandlungsmacht in Interessenskonflikten
- vertrauensvolle Beziehungen zu den Fachkräften
- Ergebnisoffenheit von Beratungs- und Orientierungsprozessen
- Gruppenbildung und Lernen von Gleichaltrigen
- nicht-formelle Lern- und Bildungssituationen
- Reflexion vergangener und zukünftiger Bildungsprozesse.

Für Maßnahmen im Übergang von der Schule in die Arbeit ergeben sich aus den Ergebnissen der Vergleichsstudie folgende Aufgabenstellungen: Es gilt,

- die jungen Menschen mit Wahlmöglichkeiten und Verhandlungsmacht in das Zentrum der sie betreffenden Entscheidungen zu stellen
- ihnen subjektiv sinnvolle Optionen zu offerieren und ihren Einfluss zum Erreichen der Ziele zu stärken
- den Schwerpunkt auf die Förderung von Stärken und Selbstvertrauen zu legen, anstatt fehlende Motivation als individuelles Defizit zu sehen
- Gelegenheitsstrukturen für Konflikte, Vertrauen und Zugehörigkeit zu eröffnen
- formelles und informelles Lernen in Jugendarbeit, Schule, Ausbildung und Arbeitsmarktpolitik zu kombinieren
- eine zuverlässige und kontinuierliche Finanzierung der Angebote sicherzustellen.

²⁸ Vgl. Ausführungen auf S. 45

Voraussetzungen und Barrieren von Partizipation

Um Partizipation in der Benachteiligtenförderung praktisch umzusetzen, bedarf es konzeptioneller Arbeit, die notwendige Strukturen für Partizipation ermöglicht, die Teilnehmenden als Subjekte und Akteure anerkennt und ihre Interessen und Bedürfnisse ernst nimmt. Wie aktiv und partizipationskompetent Teilnehmende sich verhalten können, hängt dabei nicht unwe sentlich von den Teilnahmebedingungen, den institutionellen Handlungsspielräumen sowie den Informations- und Kommunikationsstrukturen ab; der Fokus läge dann auf der Mitgestaltung und Mitbestimmung in der beruflichen Qualifizierung selbst.

Übertragung externer Ansätze und Erfahrungen auf BvB

Obwohl das Menschenbild der „sozialpädagogisch orientierten“ Förderung Jugendliche als eigenständige junge Menschen sieht, die in ihrer Autonomie zusätzlicher Förderung bedürfen, unterliegen die BvB Rahmenbedingungen, Strukturen, Traditionen und Haltungen, die Partizipation häufig erschweren.

Vergleicht man die deutsche Berufsvorbereitung mit der anderer Länder, werden Zusammenhänge und Ansatzpunkte möglicher Alternativen deutlich. Die Frage, wie die Teilhabe Benachteiligter an der Gesellschaft überhaupt erreicht werden kann, wird in verschiedenen Ländern durchaus unterschiedlich beantwortet. Die international vergleichende Arbeitsmarktforschung zeigt, dass es Länder/Regionen gibt, in denen Arbeitslosigkeit eher als individuell verursacht interpretiert wird. Deshalb soll sie auch durch individuelle Anstrengungen kompensiert werden. Dies sind Länder/Regionen mit eher niedriger Jugendarbeitslosigkeit und hohem Formalisierungsgrad (wie Deutschland.) In anderen Ländern/Regionen dagegen gilt Arbeitslosigkeit eher als eine „normale“ biografische Episode, die Förderung konzentriert sich auf die Ausweitung des Stellenangebotes und auf erweiterte Zugänge (vgl. Bohlinger/Schröter 2004, 43).

In Verbindung mit dieser Ursachen zuschreibung treten erhebliche Unterschiede auf in der Möglichkeit, den Verlauf von Maßnahmen selbst zu bestimmen, eigene Interessen zu vertreten, Kompetenzen einzubringen und deren Entwicklung selbst zu steuern. Dies zeigen Vergleichsuntersuchungen:

Partizipation in europäischen Projekten

Die europäische Vergleichsstudie YOYO²⁹ fragte nach der Bedeutung von Partizipation bei der Gestaltung individueller Bildungsbiografien im Übergang. Sie untersuchte u. a. unterschiedliche „Übergangsregimes“, verstanden als „unterschiedliche Muster des Zusammenspiels von Schule, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, sozialer Sicherung, Geschlechterverhältnissen, individualisierten versus strukturbbezogenen Deutungsmustern von ‚Benachteiligung‘ und gesellschaftlichen Begriffen von Jugend“ (vgl. Walther 2004, 22–23).

²⁹ Youth Policy and Participation. Potentials of Participation and Informal Learning in Young People’s Transitions to Work, vgl. Walther 2004

Der Vergleich zeigt, dass unter parallelen Bedingungen des globalen Wandels allgemeine Trends – wie einer „aktivierenden“ Sozial- und Arbeitsmarktpolitik – in unterschiedlicher Weise insbesondere in Hinblick auf die biografischen Spielräume der einzelnen umgesetzt werden.

Das deutsche Übergangsregime wird in dieser Studie als „erwerbsarbeitskonzentriert“ charakterisiert. Obwohl ein „Unterkommen“ aller in Ausbildung oder Arbeit zunehmend unrealistisch werde, konzentriere sich die Förderung auf den Normallebenslauf und auf ein „rigide standardisiertes System beruflicher Bildung“. Die Teilnehmenden sieht die Studie in einem „Spannungsverhältnis zwischen normalbiografischer Anpassung, Bedürftigkeit und verwehrter Autonomie“, sie fühlten sich entfremdet und von Institutionen des Übergangsregimes zur Passivität gedrängt.³⁰

In anderen europäischen Ländern werde ein sehr viel höheres Maß an Autonomie ermöglicht. Im dänischen „universalistischen Übergangsregime“ sei Partizipation Grundprinzip der allgemeinen, der beruflichen Bildung und der Arbeitsmarktpolitik. Ziel sei in erster Linie die Motivation für eine persönliche Entwicklung und weniger die direkte Arbeitsmarktrelevanz. Aus diesem Grund stünden in Maßnahmen Wahlmöglichkeiten und positive materielle Anreize im Vordergrund. Jugendliche stellen sich ihre Bildungspläne selbst zusammen, sie umfassen nur wenige verbindliche, aber auch außerschulische Bestandteile wie Auslandsaufenthalte. Die Beratenden, die sie unterstützen, folgen der Maxime, keine Grenzen oder Beschränkungen zu setzen, aber für mögliche Probleme aufmerksam zu sein. In der Folge übernehmen Jugendliche Verantwortung: „es ist *meine* Ausbildung ... *ich* treffe die Entscheidungen“ wird eine 18jährige Auszubildende zitiert (Walther 2004, 25).

In unterschiedlicher Weise und unter deutlich ungünstigeren Bedingungen setzen auch die anderen dargestellten Übergangsregimes, das „unterinstitutionelle“ in Italien, das „liberale“ britische und das „postsozialistische“ Mittel- und Osteuropas sehr viel stärker auf die Förderung informeller Kompetenzen, auf die Befähigung, individuelle Ideen zu entwickeln, und die Ermutigung biografische Wege eigenständig zu beeinflussen.

Zusammenfassend spricht Walther von einer „Strategie der Befähigung“, die durch Wahlmöglichkeiten und materielle Absicherung gekennzeichnet sei. Beispiele aus Britannien und Italien zeigten, „dass so genannte benachteiligte Jugendliche keineswegs zuerst Defizite kompensieren müssen, bevor sie Verantwortung für etwas ‚Richtiges‘ übernehmen können. (...) Voraussetzung sind *gestaltungsoffene soziale Räume und Zugänge zu bedarfsoorientierter Unterstützung.*“ (Walther 2004, 27)

Überträgt man nun Erfahrungen und Ansätze aus anderen Bereichen der Arbeit mit (Kindern und) Jugendlichen, aus der Jugendbildung/Jugendarbeit und aus den Debatten über Partizipation, lassen sich daraus Anregungen auch für die BvB ableiten.

³⁰ Die Studie nennt auch positive Ausnahmebeispiele, die autonome Entscheidungen wie den begründeten Abbruch eines Praktikums mittragen.

Im Rahmen von BvB kann Partizipation zunächst definiert werden als

- gesellschaftliche Teilhabe (mit dem erklärten Ziel: ein „zufriedenes Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft“³¹)
- Beteiligung an allen Entscheidungen, die die Gruppe der Teilnehmenden mit betreffen (Chance zum Erleben von Veränderungsmöglichkeiten, zur Entwicklung von Mitbestimmungskompetenz, Solidarität und Demokratie)
- Recht, den eigenen Entwicklungsprozess aktiv und selbstbestimmt zu steuern (Chance zur Entwicklung von Eigenverantwortung)
- pädagogisches Grundprinzip in der Haltung des gesamten Personals.

Ein solches Partizipationsverständnis setzt – nach den Erfahrungen bestehender Projekte – einige zentrale Eckpunkte voraus:

1. Freiwilligkeit bzw. Wahlfreiheit

Partizipation erfordert (und ermöglicht) individuelle Gestaltungsspielräume. Sie sind nur dann gegeben, wenn die eigene Entscheidung für oder gegen den Lehrgang, ein Qualifizierungsziel, einen Qualifizierungsbaustein, einen Praktikumsplatz gefragt ist und anerkannt wird.

2. Geregelte Verfahren zur Partizipation

Verfahren, um Meinungen, Vorschläge, Anregungen und Kritik zu entwickeln, zu äußern, zu hören und einzubeziehen, müssen entwickelt und fest geregelt werden. Dazu können feste Termine, Runden, Abläufe von Gesprächen etc. gehören.

3. Pädagogische Unterstützung

Demokratie, Eigenverantwortung, Mitbestimmung lernt man nicht von allein. Für viele zum Alltag gehörende autoritäre Strukturen in Elternhäusern, hierarchische Systeme in Schulen und/oder der tägliche Überlebenskampf in „harten“ Lebenswelten lassen demokratische Entwicklungen kaum zu (und wenn, dann zuerst für die Gebildeten, die Deutschen, die Jungen, vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut 1999, 42). Um Partizipation zu entwickeln, benötigen BvB-Teilnehmende eine Begleitung, die sie zur Partizipation ermutigt und befähigt.

Unter Berücksichtigung dieser Eckpunkte wurden im Rahmen der Entwicklungsinitiative beispielhafte Vorschläge entwickelt, wie Partizipation unter den gegenwärtigen Bedingungen in BvB umgesetzt werden kann.

³¹ Titel einer OECD-Studie, zitiert nach Walter, 2004, 21

Beispiele zur Umsetzung von Partizipation in BvB

1. Partizipative Planung des eigenen Qualifizierungsweges

Ziel: Teilnehmende gestalten ihren Entwicklungs- und Qualifizierungsweg selbst und übernehmen Verantwortung dafür.

Umsetzungsschritte:

- transparente Angebote und pädagogische Maßnahmen (z. B. in der Kompetenzfeststellung)
- Einbezug in Ergebnisse und Diskussionen
- Training eigenverantwortlichen Handelns und Entscheidens
- Klare Rollen in Planungs- und Reflexionsgesprächen (Orientierung an der Mündigkeit)
- Akzeptieren selbstbestimmter Entscheidungen, Aufzeigen von Konsequenzen, konsequentes pädagogisches Handeln.

2. Entwicklung von Formen und Methoden der Bewertung der Maßnahmen durch Jugendliche

Ziel: Teilnehmende tragen aktiv zur Veränderung/konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahmen bei.

Umsetzungsschritte:

- Regelmäßige Befragungen der einzelnen Jugendlichen
- Entwicklung zeitnauer Rückkoppelungsverfahren
- Entwicklung von Verfahren, wie die Bewertungen der Jugendlichen in eine konzeptionelle Weiterentwicklung einfließen.

3. Integration von politischer Jugendbildung in die BvB

Ziel: Jugendliche werden „fit“ für demokratische Teilhabe und Aushandlungsprozesse.

Umsetzungsschritte:

- Demokratiewerkstätten/Demokratetrainings (z. B. interkulturelle Trainings)
- Projekttage/Projektwochen
- Thematisierung von aktuellen Wahlen, z. B. durch den „WahlOMat³²“
- Wochenendveranstaltungen z. B. in Kooperation mit Jugendbildungseinrichtungen
- Motivation zur Teilnahme an Aktivitäten der Jugendbildung und zur Übernahme von (politischen) Ehrenämtern.

4. Entwicklung geeigneter Methoden und Verfahren zur Installierung von Vertretungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen

Ziel: Kennenlernen und Erprobung von (parlamentarischen) Entscheidungs- und Mitbestimmungsverfahren

Umsetzungsschritte:

- regelmäßige Vollversammlungen
- Wahl von Sprecherinnen und Sprechern
- Festlegung der Kompetenzbereiche der Jugendvertretung
- Entwicklung eines Vorschlagswesens
- Beteiligung an Planungsverfahren.

5. Maßnahmen zur Förderung der partizipativen Förderkompetenz

Ziel: Das Personal erwirbt die Kompetenz, z. B. Haltung und Fähigkeiten im Sinne der Partizipation zu fördern und die Partizipation im Rahmen von BvB zu optimieren.

Umsetzungsschritte:

- Partizipation als Qualitätsstandards aufnehmen (z. B. in das Leitbild der Einrichtung)
- Partizipation zum Thema machen (Teamgespräch, Konzeptentwicklung etc.)
- Fortbildungen des Teams oder einzelner als Fachkräfte oder Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Die folgenden Abschnitte zeigen beispielhaft auf, wie sich Partizipation im pädagogischen Prozess, das heißt in der Umsetzung des Förder- und Qualifizierungsplans, bzw. im Maßnahmeverlauf niederschlagen kann.

³² Der WahlOMat ist eine Wahlsimulation (ein „interaktives Wahltool“) der Bundeszentrale für politische Bildung: http://www.bpb.de/methodik/XQJYR3,0,WahlOMat_.html (28.08.07)

Partizipative Förder- und Qualifizierungsplanung

Nach dem Konzept der Neuen Förderstruktur dient die Berufsausbildungsvorbereitung der ganzheitlichen, das heißt der beruflichen und persönlichen Entwicklung von jungen Menschen. Sie zielt – ausgerichtet auf die Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft – auf die Erlangung der Ausbildungsreife ebenso wie auf die Entwicklung von Kompetenzen, um den Alltag zu bewältigen.

Die Teilnehmenden werden dabei als Expertinnen und Experten für sich selbst, als Subjekte ihres eigenen Handelns gesehen. Alle Angebote der BvB sollen sie in ihrem individuellen Entwicklungsprozess – ihren jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen entsprechend – so unterstützen und fördern, dass sie Eigenverantwortung für ihren Entwicklungsprozess entwickeln und mehr und mehr übernehmen können.³³

„Dies bedeutet, dass alle pädagogischen Prozesse aus der Sicht und dem Erleben der Subjekte, also bezogen auf die individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen, Kompetenzen und Ressourcen der einzelnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auf deren individuelle Ziele, Interessen und Wünsche zu gestalten sind. Dabei sind gemäß Gender Mainstreaming geschlechtsbezogene Einflussfaktoren ebenso zu reflektieren wie Benachteiligungen als Folge unterschiedlicher kultureller Herkunft gemäß Cultural Mainstreaming.“ (Enggruber 2005, 35)

Um die hier genannten individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen, Kompetenzen und Ressourcen der einzelnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen kennen zu lernen und den jungen Menschen selbst – im Sinne der Partizipation – Gelegenheiten zu geben, sich ihrer bewusst zu werden und sie zu zeigen, beginnt die individuelle Förderung mit einer Phase der **Kompetenzfeststellung (Eignungsanalyse)**. Die hier angewendeten Verfahren sollen entsprechend vielfältig und kompetenzorientiert angelegt sein (vgl. Kap. 3.1.1).

Die Ergebnisse werden festgehalten und Schlussfolgerungen daraus gezogen, welche Kompetenzen wie weiterentwickelt werden können. Sie zielen darauf, die Jugendlichen selbst zu motivieren, eigene Ziele zu entwickeln und diese Schritt für Schritt zu erreichen. Im Rahmen der BvB soll bei einer **partizipativen Kompetenzentwicklung** der individuelle Förder- und Qualifizierungsplan eine Hilfe sein.

Das folgende Raster wurde im Rahmen der Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur gemeinsam von Vertreterinnen und Vertretern der Bundesagentur für Arbeit, der Träger und der Prozessbegleitung entworfen; es wurde leicht redaktionell verändert.

³³ vgl. auch die Ausführungen zum Übergangsmanagement in Kapitel 2.2.3.

Individueller Förder- und Qualifizierungsplan	
1. Personenbezogene Daten	Name, Vorname, Geburtsdatum Sozialversicherungsnummer, Kundennummer
2. Ergebnisse der EA/Kompetenzfeststellung	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung, Schlussfolgerungen, Förderbedarf • Empfehlungen
3.	<p>Oberziel: Integration in (betriebliche) Ausbildung oder Arbeit Individuell konkretisiert (z. B. am Ende der Grundstufe):</p> <ul style="list-style-type: none"> • betriebliche/außerbetriebliche Ausbildung – Berufsfeld/Beruf, ggf. Alternativen • Arbeit <p>Zielvereinbarungen mit dem TN auf der Grundlage von Punkt 2, z. B. zur Förderung von:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personalen Kompetenzen - Sozialen Kompetenzen - Methodenkompetenzen - Schulischen Basiskompetenzen - Fachlichen Basiskompetenzen³⁴
4.	<p>Aufgaben/Schritte</p> <ul style="list-style-type: none"> • des Teilnehmers/der Teilnehmerin • Art und Umfang der Betreuung • Aufgaben sonstiger Beteiligter
5.	<p>Differenzierte Angebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungsbausteine - sonstige Bausteine - methodisch-didaktische Planungsschritte
6.	<p>Verlaufs- und Erfolgskontrolle</p> <p>Lern- und Entwicklungsfortschritte – Überprüfung/Bewertung der Zielerreichung</p>
7.	<p>Fortschreibung des Förder- und Qualifizierungsplans</p> <p>Übergänge zwischen den Qualifizierungsebenen; Störungen/Gefährdungen des Gesamtziels: Information/Genehmigung Arbeitsagentur</p> <p>Fortschreibung innerhalb der Qualifizierungsebenen: zwischen Träger und Teilnehmenden.</p>
8.	<p>Zielerreichung Oberziel: Austritt/Verbleib</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abbruch/vorzeitiger Übergang/regulärer Austritt • Verbleib

³⁴ Fachliche Kompetenzen beziehen sich auf konkrete Anforderungen der Ausbildungsordnungen und sind daher in Berufsvorbereitenden Maßnahmen nur begrenzt und erst im Verlauf der Maßnahme von Bedeutung – z. B. in der Übergangsqualifizierung. Deswegen wird hier von fachlichen Basiskompetenzen gesprochen. Sie liegen nach der Eignungsanalyse noch nicht vor, dort finden zunächst nur Erprobungen in einigen Berufsfeldern statt. Ziele zu fachlichen Basiskompetenzen können im Laufe der Maßnahme entwickelt werden.

Der Förder- und Qualifizierungsplan hilft den Teilnehmenden, mit Unterstützung der Bildungsbegleitung in einem Planungsgespräch eigene Wünsche und Kompetenzen zu reflektieren, Ziele zu formulieren und dazu passende Qualifizierungsbausteine wie ergänzende Module auszuwählen. (Dazu müssen zahlenmäßig ausreichende und für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche förderliche Wahlmöglichkeiten vorhanden bzw. zusätzlich akquirierbar sein.) Das Team bereitet das Planungsgespräch vor und die Bildungsbegleitung führt es dann mit dem/der Teilnehmenden. In diesem Gespräch werden zentrale Ziele und Aufgaben für den Förder- und Qualifizierungsplan festgelegt. Danach wird das Gespräch im Team nachbereitet und der Förder- und Qualifizierungsplan wird ausdifferenziert.

Nach der Feststellung der notwendigen Daten werden die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse in ihrer Bedeutung für den zukünftigen individuellen Förder- und Qualifizierungsweg besprochen:

- Welche vorhandenen Kompetenzen bieten Anhaltspunkte für die weitere Förderung?
- Wo gibt es Förderbedarf?
- Welche Empfehlungen hat das Team der Kompetenzfeststellung zur Weiterentwicklung der Kompetenzen gegeben und wie lassen diese sich umsetzen?
- Wie sieht der/die Jugendliche selbst die Einschätzungen? Wo liegen seine/ihre Schwerpunkte für die nächste Zeit?

Ein durch das Fachkonzept vorgegebenes Oberziel der BvB ist die Integration in Ausbildung oder Arbeit. Es wird konkretisiert durch die Wahl eines Berufsfeldes und die Frage der anstehenden Stufe. Diese Entscheidungen werden im Gespräch zum Förder- und Qualifizierungsplan besprochen.

Darüber hinaus wird der/die Jugendliche angeregt, eigene Ziele zu entwickeln, die dem Ausbau der unterschiedlichen (im Raster genannten) Kompetenzbereiche dienen. Die Zielvereinbarungen sollten spezifisch, messbar, aktiv beeinflussbar, realistisch und terminiert (smart) sein. Die Bildungsberatung unterstützt bei der Zielfindung und Formulierung, ohne aber eigene Ziele zu oktroyieren.

In der Prozessplanung wird die Umsetzung der Ziele festgelegt. Die Teilnehmenden selbst machen Vorschläge, welche Aufgaben zur Kompetenzentwicklung sie übernehmen wollen und können, um die selbst gewählten Ziele zu erreichen. Diese sind nur dann Erfolg versprechend, wenn es sich tatsächlich um selbst gewählte handelt, die der/die Teilnehmende auch vertritt. Zusätzlich werden Aufgaben festgehalten, die der/die Teilnehmende sich zur Unterstützung von anderen wünscht, z. B. Hilfestellung von Teammitgliedern, aber auch von Externen wie Berufsschullehrerinnen und -lehrern oder Familienmitgliedern.

Die Übernahme von Aufgaben stärkt die Eigenmotivation und die Chance, sich selbst als kompetent zu erleben. Die von anderen übernommenen Aufgaben signalisieren Unterstützung und zusätzliche externe Ressourcen bei der persönlichen Entwicklung.

Der für diese Aufgaben festgelegte Zeitraum sollte überschaubar sein, das heißt sechs bis zehn Wochen nicht überschreiten.

In nächsten Schritt macht die Bildungsbegleitung Vorschläge für differenzierte Angebote. Dies sind zur Qualifizierung entsprechende Qualifizierungsbausteine, darüber hinaus aber auch Förderbausteine, die der Persönlichkeitsentwicklung dienen. (Im Team werden diese nach dem Planungsgespräch um detaillierte methodisch-didaktische Planungsschritte ergänzt.)

Während der Phase der Umsetzung sind die Teilnehmenden mündige Akteure ihres selbst gewählten Entwicklungsweges, sie erhalten die notwendige Unterstützung z. B. durch die sozialpädagogische Begleitung. Die Förderschwerpunkte des Förder- und Qualifizierungsplanes werden unter Einbeziehung des/der Jugendlichen mit den Lernortpartnern (Berufsschule, Betrieb, ggf. Fachdienste) kommuniziert. Entwicklungen, Zwischenergebnisse, Probleme etc. werden von der Bildungsbegleitung und den Mitgliedern des pädagogischen Teams dokumentiert. Auch die Dokumentation dient der Unterstützung der Jugendlichen, sie soll transparent, das heißt für die Jugendlichen selbst einsehbar sein (kein „Herrschftswissen“).

Die Lern- und Entwicklungsfortschritte werden zu einem festgelegten Zeitpunkt in einem gemeinsamen Gespräch überprüft. Dieses Gespräch regt zur ggf. kritischen Selbstreflexion an, ob und wie weit die Ziele erreicht wurden und wo Ursachen liegen für noch unbefriedigende Ergebnisse. Die kritische Reflexion kann Konsequenzen des eigenen Handelns thematisieren. Aufgabe der Förderung ist es, Entwicklung zu ermöglichen, Gelegenheiten zu schaffen, die zur Entwicklung anregen – Sanktionen dienen diesem Ziel in der Regel nicht.

Die Verantwortung für den Entwicklungsprozess bleibt bei den Teilnehmenden, es handelt sich – auch bei Nichterreichung des Ziels – um ein Fördergespräch, nicht um ein Verhör.

In der Fortschreibung wird festgelegt, wie es weiter geht. Ggf. finden Übergänge von einer Qualifizierungsebene zur anderen statt. Gab es Störungen und Probleme, wird überlegt, wie diese zu bewältigen sind. Verantwortung für sich selbst zu tragen, heißt an dieser Stelle auch, zu Konsequenzen zu stehen.

Förderziele in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung werden konkretisiert oder reduziert, neue werden formuliert. Die Vorgehensweise wird aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen fortgesetzt oder modifiziert.

Alle im Förder- und Qualifizierungsplan genannten Schritte sind nur dann Erfolg versprechend im Sinne einer Stärkung der Persönlichkeit, wenn sie partizipativ, so „selbstbestimmt“ und „beteiligt“ wie möglich durchgeführt werden.

Im Folgenden wird ein positives Beispiel für Partizipation in der individuellen Förderung vorgestellt.

Praxisbeispiel: Partizipation in der „Neuen Förderstruktur“

Interview mit Liane Mähler, Projektkoordinatorin beim Schweriner Ausbildungszentrum e. V. (SAZ) in Schwerin. Das SAZ ist Partner in der Entwicklungsinitiative: „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – eine Modellversuchsreihe der Bundesagentur für Arbeit“. Das Interview führte Christiana Klose, INBAS GmbH.

Frau Mähler, Sie haben in Schwerin im Rahmen der Neuen Förderstruktur eine Konzeption zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf entwickelt, für Jugendliche, die bislang in der Arbeitswelt nicht Fuß fassen konnten. Welche Ideen zur Partizipation der Jugendlichen sind in diese Konzeption eingeflossen?

Zentraler Ansatz ist die Individualisierung der Förderung. Das Konzept ist so aufgebaut, dass es verschiedene Qualifizierungsebenen mit jeweils unterschiedlichen Angeboten gibt. Der Jugendliche kann sich über das vielfältige Angebot im Gespräch mit dem Bildungsbegleiter beraten lassen und es wird dann geguckt, was für jeden das Beste ist. Für jeden einzelnen Jugendlichen wird dann das Passende zusammengestellt, nicht über seinen Kopf hinweg, sondern er lernt alles erst einmal kennen, und dann wird gemeinsam überlegt, wie kann es weitergehen, immer mit dem Ziel der Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit.

Mit welchen Methoden bzw. Einzelschritten werden diese partizipativen Elemente im Konzept umgesetzt?

Am ersten Tag, an dem die Jugendlichen kommen, werden ihnen alle in der „Neuen Förderstruktur“ möglichen Berufsfelder vorgestellt. Das nennen wir „Markt der Möglichkeiten“. Konkret sieht das so aus, dass in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen jeweils ein Ausbilder oder aber auch – das macht es dann noch plastischer, ist aber nicht immer realisierbar – ein Auszubildender über die Berufe berichtet. Zum Beispiel: Was kann man später damit machen, wie sind die Verdienstmöglichkeiten, wie sind die Arbeitszeiten. Dies ist insbesondere für diejenigen wichtig, die gar keine Idee haben, was sie später machen wollen. Aus diesen ganzen Berufsfeldern können die Jugendlichen sich drei aussuchen, in die sie reinschnuppern und in denen sie sich ausprobieren können. Diese „Schnuppermodule“ dauern jeweils zwei Tage. Ich habe schon gesagt, dass diese drei Berufsfelder von den Jugendlichen frei wählbar sind. Allerdings bauen wir auch ein Steuerungsmoment ein: Wir besprechen mit dem Jugendlichen, was mit welchem Schulabschluss überhaupt machbar ist. Ein Beispiel: Wenn jemand mit Hauptschulabschluss plötzlich IT-Systemelektroniker werden möchte, dann haut das nicht hin. Und da unser Ziel ja die Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit ist, wäre das sehr unrealistisch und käme schon einem Sechser im Lotto gleich.

Das zweite Element sind die individuell angepassten Qualifizierungsbausteine oder Qualifizierungssequenzen. Nach der Kompetenzfeststellung, nach diesen dreimal zwei Tagen, in denen die Jugendlichen auch von externen Personen beobachtet werden, gibt es ein Gespräch mit jedem einzelnen Jugendlichen, um mit ihm zu klären, was war gut, was war da nicht so gut und wie soll es weitergehen. Es gibt also immer wieder eine Rückkopplung mit den Jugendlichen, um gemeinsam festzulegen, was sie für die Vermittlung in Ausbildung beziehungsweise Arbeit noch benötigen. Ihnen werden ver-

schiedene Qualifizierungsbausteine in den verschiedenen Berufsfeldern bzw. Qualifizierungssequenzen zu unterschiedlichen Themen angeboten, die sich an dem orientieren, was eben dieser Jugendliche individuell braucht.

Wenn Sie jetzt auf die doch längere Phase der Neuen Förderstruktur zurückblicken, was würden Sie sagen, welche Bestandteile von Konzeption und Methode waren erfolgreich?

Sehr erfolgreich war erstens, dass man zum Eingang eine Kompetenzfeststellung macht, so dass die Träger, die mit den Jugendlichen arbeiten, sehen können, wo geht es gut und wo hakt es ein bisschen. Insbesondere auch die anschließende individuelle Auswertung mit den Jugendlichen bringt ganz viel. Diese ersten zwei bzw. drei Wochen sind ganz intensiv und sehr wichtig. Es erfordert zwar einen großen Personal- und Arbeitsaufwand, aber es lohnt sich, denn man erreicht die Jugendlichen da auch. Ich halte zweitens die anschließende Phase der Qualifizierungsbausteine maßgeblich für das Gelingen. Die dort verwendeten Qualifizierungsbausteine sind in sich abgeschlossene Lerneinheiten, in denen die Jugendlichen bestimmte, für einen Beruf wichtige Qualifikationen erwerben. Sie umfassen jeweils 140 Stunden, wobei wir uns bewusst an der kleinsten vorgegebenen Stundenzahl orientiert haben, denn dieser Zeitraum ist für die Jugendlichen überschaubar. Folglich sind sie motivierter, da sie am Anfang das Ziel kennen, das heißt: Sie wissen, das muss ich und das will ich zum Ende können, und dafür lohnt es sich, sich anzustrengen. Das ist nicht so etwas Abstraktes, als wenn man sagt: „Ja, du machst hier jetzt mal so 'ne Maßnahme und was am Ende dabei rauskommt, das wissen wir nicht.“ Nein, im Gegenteil: Im Qualifizierungsbaustein ist klar, was das Ziel ist und wie viel Zeit dafür zur Verfügung steht, so dass es für die Jugendlichen berechenbar ist. Jeder Baustein endet mit einer Leistungsfeststellung. Das denkt man gar nicht, wie aufgereggt die Jugendlichen dabei sind und wie ernst sie diese Leistungsfeststellung nehmen. Das ist eine ganz tolle Sache.

Welche Lernerfahrung machen die Jugendlichen?

Die Lernerfahrungen sind auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. An erster Stelle spielen natürlich die berufsspezifischen Erfahrungen eine Rolle entsprechend dem Ziel der Berufsvorbereitung, die Jugendlichen in Ausbildung zu vermitteln. So haben wir, um nur ein Beispiel zu nennen, einen Qualifizierungsbaustein, der nennt sich Verkaufsgespräche. Hier geht es darum, Kundentypen kennen zu lernen, Zugang zu Kunden zu üben, Erstkontakte herzustellen und gute Verabschiedungen zu lernen. Diese Übungseinheiten werden mit der Kamera gefilmt und gemeinsam ausgewertet. Die Praktikumsfirmen, zu denen wir Jugendliche vermitteln, fragen nämlich gezielt nach, und dann ist es gut, wenn die Jugendlichen schon vorqualifiziert sind.

Zweitens versuchen wir auch, eine „Betriebswirklichkeit“ herzustellen. Zunächst im Ausbildungszentrum selbst, wo wir bestimmte Arbeitsaufgaben in den verschiedenen Bereichen haben, die durchaus auch in Betrieben eine Rolle spielen können. Allerdings sind wir immer noch ein geschützter Raum hier im Schweriner Ausbildungszentrum. Die nächste wichtige Lernerfahrung für die Jugendlichen ist es, die betriebliche Wirklichkeit kennen zu lernen: Hierzu gibt es zum einen die bereits erwähnten Betriebspрактиka und zum anderen Qualifizierungsbausteine, die direkt im Betrieb stattfinden.

Ein drittes ist, dass die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung auch in die Berufsschule gehen. Für einige Jugendliche ist das eine ganz besondere Herausforderung, weil

sie schon lange nicht mehr in der Schule waren. Insofern ist das auch wieder eine Lernerfahrung, zur Schule zu gehen und dort wieder das Lernen zu lernen. Bei uns erhalten alle Teilnehmer diesbezüglich auch durch die Stützlehrer Hilfe und Unterstützung.

Weitere Lernerfahrungen betreffen gezielte Sprachförderung und Förderung der IT- und Medienkompetenz: Wir haben einige Migranten bei uns, ganz wenige hier in Schwerin, aber einige sind es doch, die eine Sprachförderung bekommen. In Absprache mit den Ausbildenden in den einzelnen Bereichen werden diese Jugendlichen ganz besonders gefördert und gefordert. Zum Beispiel wird mit ihnen geübt, immer mal wieder in Deutsch zu präsentieren, auch in den gewerblich-technischen Bereichen, die unsere Migranten bevorzugen, weil sie ohne Probleme die Zeichnungen lesen können beziehungsweise die notwendigen Handgriffe rasch beherrschen, so dass nur geringe Deutschkenntnisse erforderlich sind. Zur Sprachförderung gehört auch, dass diese Jugendlichen aufgefordert werden, untereinander Deutsch zu sprechen anstelle ihrer Muttersprache. Die gezielte Sprachförderung umfasst auch ein Bewerbungstraining: Wie schreibe ich meine Bewerbungsmappe oder wie präsentiere ich mich beim Vorstellungsgespräch. Noch weiter geht ein spezielles „Kommunikationstraining“: Wie gehe ich auf andere zu oder wie können Probleme gelöst werden, ohne dass es gleich zu lauten Auseinandersetzungen kommt. Ferner legen wir großen Wert auf IT- und Medienkompetenz. Hier hat jeder Jugendliche – anders als oft in der Schule – seinen eigenen Computer, an dem er seine speziellen Leistungen überprüfen kann.

Aber auch in einem ganz anderen Bereich ermutigen wir die Jugendlichen, neue Erfahrungen zu machen. Wir fördern sie z. B. in ihrer Mobilität, das heißt, wir ermutigen sie, dass sie sich auch außerhalb von Schwerin oder ihren Dörfern bewerben. Denn bei manchen besteht die Benachteiligung tatsächlich nur darin, dass sie von Dorf „soundso“ kommen und dort gerne bleiben möchten. Diese würden, wenn sie woanders hingingen, durchaus einen Ausbildungsplatz kriegen. Und dann ist es eben auch ein Lernprozess, sie soweit fit zu machen, dass sie sagen: „Aha, dann gehe ich eben tatsächlich nach Hamburg.“ Und es ist schon toll, wenn man von Mecklenburg, vom Dorf, nach Hamburg in die Großstadt geht, das ist, glaub' ich, fast ein Kulturschock. Das ist für manche auch schon ein enormer Lernprozess.

Wissen Sie, wie die Jugendlichen selbst Ihre Angebote bewerten?

In der Zeit, in der die Jugendlichen hier sind, machen wir zwei Befragungen. Sie enthalten Fragen zum Ablauf im Projekt, zu den einzelnen Qualifizierungsbausteinen, zur Binnendifferenzierung mit den vielfältigen Angeboten, bei denen für jeden einzelnen Jugendlichen ein extra Angebot gestrickt wird. Gerade dieser individuelle Zuschnitt kann aber auch dazu führen, dass wenn man da erst mal reinkommt, das Ganze vielleicht nicht mehr so einfach zu durchschauen ist. Deswegen war es für uns so wichtig, herauszufinden, wie die Jugendlichen dies selbst empfinden. In diesem Kontext haben wir auch eine Frage direkt zur Partizipation: Die Aussage: „In die Gestaltung des Projektes werde ich mit einbezogen“ bestätigen 87% der Jugendlichen, überhaupt nicht fühlen sich 2% mit einbezogen. Und 3% haben nichts angekreuzt.

Zwei weitere Ergebnisse möchte ich noch nennen. Auf die Vorgabe: „Ich fühle mich für eine Berufsausbildung durch dieses Projekt vorbereitet“ antworteten „sehr gut“: 33%; „gut vorbereitet“: 60% und „schlecht vorbereitet“: 7%. Und die Aussage: „Ich sehe durch das Projekt größere Chancen für meine weitere Perspektive“ bejahten immerhin 82% der Jugendlichen, nur 18% sagen: „Ich sehe durch das Projekt nicht mehr oder

weniger Chancen als vor dem Projekt.“ Langer Rede kurzer Sinn: Die Jugendlichen bewerten die Angebote recht positiv, sie verstehen die Angebote und sie können die Angebote nutzen.

Wie zufrieden sind die pädagogischen Fachkräfte mit der Umsetzung partizipativer Ansätze?

Das ist ein Prozess gewesen. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind inzwischen sehr zufrieden. Zu Beginn gab es allerdings auch Bedenken. Es war nicht so, dass hier alle „juhu“ geschrien haben. Es ist ja auch für Erwachsene ein Lernprozess. Wenn ich Jugendliche mehr mit einbeziehe, heißt das auch, mehr Verantwortung für mich selber zu tragen und insgesamt mehr Aufgaben zu übernehmen, aber es hat sich gelohnt. Mittlerweile arbeiten die pädagogischen Fachkräfte sehr gerne in der Neuen Förderstruktur. Sie können sich das so vorstellen: Wenn die Teilnehmenden zufrieden sind, sind die Betreuenden auch zufrieden, weil sich das ja ein Stück weit widerspiegelt. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben durch die verschiedenen Angebote ihre Handlungsspielräume erweitert. Verantwortung zu übernehmen ist auch schön, denn die Kreativität ist hier mehr gefordert als in Maßnahmen, in denen schon alles vorgegeben ist. Durch die Vielfalt der Angebote, die wir haben, gibt es eben viele Möglichkeiten, die das Personal nutzt. Wir haben hier ein tolles Team zusammengestellt, in dem die Kommunikation unter den Mitwirkenden gut ist. Ich bin ja hier die Leiterin, und das bin ich auch gerne, von den Bildungsbegleitern, Sozialpädagogen, Ausbildern und Stützlehrern.

Wo sehen Sie als Projektleiterin die Chancen für Partizipation, das heißt für Mitbestimmung und Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen im System der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung?

Die Chancen von Partizipation sehe ich als Projektleiterin darin, dass die Jugendlichen davon profitieren, wenn sie mitbestimmen und mitreden können. Sie sind dadurch engagierter und motivierter zu mündigen Persönlichkeiten heranzuwachsen, die nicht nur immer konsumieren, was sie vorgegeben bekommen, sondern im Gegenteil sich selber einbringen. Das ist insbesondere für die Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, die wir hier bei uns haben, auch ein Lernprozess: Es wird ihnen nicht irgendetwas übergestülpt, sondern sie selber sind gefordert, die Chance zur Entwicklung zu einem mündigen Bürger wahrzunehmen.

Vielen Dank.

2.1.3 Qualifizierungsbausteine

„Modellversuch ist große Klasse, erhöht die Flexibilität und stellt jeden Morgen eine neue Herausforderung dar; Jugendliche werden nicht mehr in Schubladen gesteckt; Maßnahme ist pädagogisch sehr offen; endlich weg von sturer Ausbildungsplangestaltung.“

(Rückmeldung aus einem Fortbildungsseminar mit Fachkräften aus einem Modellversuch der Entwicklungsinitiative)

Bildungspolitischer Hintergrund

Die steigende Zahl von Arbeitslosen ohne Ausbildung, die jährlich höher werdende Zahl von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen, die ohne betriebliche Ausbildung bleiben, und die immer schlechter werdenden Perspektiven benachteiligter Jugendlicher waren und sind ein Teil der Gründe für Diskussionen über die Notwendigkeit von Reformen des Dualen Systems.

In Verbindung damit standen Bemühungen einer europäischen Vereinheitlichung zur Dokumentation und Anerkennung beruflicher Kompetenzen. Diese erreichten 2004 eine Übereinkunft, einen Europäischen Qualifikationsrahmen – EQF – zu entwickeln.

„Das Ziel des EQF ist die Schaffung eines europäischen Übersetzungssystems für das Niveau von Qualifikationen und die zu ihnen hinführenden Bildungsgänge. Ein solches System kann dazu beitragen, die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt, zwischen den Bildungssystemen und innerhalb der Bildungssysteme zu erhöhen. Es verbessert die Transparenz und erleichtert Arbeitgebern und Bildungseinrichtungen, die von einem Bürger erworbenen Kompetenzen zu beurteilen.“ (BIBB. Der Präsident. <http://www.bibb.de/de/print/21696.htm>)

Die hier genannten Ziele – Mobilität zwischen Systemen, Transparenz und Möglichkeiten zur Identifikation und Anerkennung von Kompetenzen insbesondere für benachteiligte Gruppen – hatten in Deutschland bereits seit den 90er Jahren zu einer „Modularisierungsdebatte“ innerhalb der Berufsausbildung geführt (vgl. Kloas 1997 und 2001).

Mit der Modularisierung der Ausbildung war die Aufgliederung einer Berufsqualifikation in mehrere Teilqualifikationen gemeint, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben und zertifiziert werden können. Um die Berufsausbildung als Ganzes zu erhalten, sollten diese Module standardisiert und wieder zu einem Ganzen zusammengeführt werden, das heißt, mit einem Ausbildungsabschluss enden.

In dieser „Modularisierung im Rahmen des Berufskonzepts“ (Kloas 2001, 948) wurden in Deutschland insbesondere neue Chancen für diejenigen gesehen, die bislang ohne Ausbildung bleiben, obwohl sie Teile einer Ausbildung absolviert oder vergleichbare Kompetenzen entwickelt haben, z. B. Ausbildungsabrecher und -abrecherinnen, nicht formal qualifizierte Beschäftigte oder auch Maßnahmeteilnehmende. Diese Chancen wurden aufgegriffen in Modellversuchen zur Nachqualifizierung. In diesen erwies sich die Modularisierung der Ausbildung als geeignetes Instrument, um jungen Erwachsenen eine „zweite Chance zum Berufsabschluss“ (Kloas 2001, 954) zu geben.³⁵

³⁵ Zahlreiche Broschüren und Informationsblätter zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelernter (junger) Erwachsener können unter http://www.inbas.com/publikationen/d_hr.html heruntergeladen werden.

Die Einführung solcher Module oder Bausteine auch für die Berufsausbildungsvorbereitung wurde von vielen Fachleuten mit Blick auf eine Reihe von erwarteten Vorteilen gefordert:

- Sie machen die Zeit eines ungeplanten Umwegs (einer möglichen „Warteschleife“) zu einer Phase, in der sich die Qualifikation sichtbar verbessert.
- Sie tragen dazu bei, Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zielgerichteter zu gestalten und vermitteln Erfolgsergebnisse bei Zielerreichung.
- Sie helfen, im Sinne einer Flexibilisierung die Inhalte einer Ausbildung auf einen individuell benötigten längeren Zeitraum zu verteilen.
- Sie erhöhen so die Attraktivität der Qualifizierten für einen Ausbildungsbetrieb, insbesondere dann, wenn die Module in einem Betrieb oder in Kooperation mit einem Betrieb durchlaufen wurden.

Diese Vorschläge wurden von anderen Fachleuten kritisiert. Man befürchtete, dass durch die Modularisierung viele junge Menschen sich mit einer Teilqualifikation begnügen und auf eine Ausbildung verzichten würden und dass auf der politischen Seite das Bildungsziel „Ausbildung für alle“ aufgegeben und bei der Ausbildung Benachteiligter Geld eingespart würde.

Ein häufiges Argument gegen die Strukturierung der Angebote in Bausteine war die zu starke Orientierung auf berufspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Es wurde (und wird) gemahnt, den ganzheitlichen Charakter der Berufsausbildungsvorbereitung im Sinne einer „Bildung“ verstanden als „allgemeine Lebensführungskompetenz“ nicht zu vernachlässigen (vgl. Enggruber 2004, 211–214), indem man sich einseitig auf Effektivität und Effizienz, auf das Ergebnis messbarer und beruflich verwertbarer Qualifikationen konzentriert.

In der Zeit dieser Debatte leistete die von INBAS begleitete Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung“ (INKA) einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Ausbildungsvorbereitung im Rahmen des bundesdeutschen Berufsbildungssystems.

Ein wichtiges Thema der von 1997 bis 2000 durchgeföhrten Modellversuchsreihen war die Entwicklung und Umsetzung sowie die Zertifizierung und Anerkennung von Teilqualifikationen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung. Ein von INBAS initierter und moderierter Arbeitskreis von Praktikern und Praktikerinnen setzte sich zum Ziel, den sehr unspezifisch beschriebenen Begriff „Modul“ im Runderlass 42/96 an die allgemeine bildungspolitische Diskussion zum Thema Modularisierung anzupassen. Die Modellversuchsbeteiligten kamen zu einem klaren Votum für Qualifizierungsbausteine:

„Gerade in Zeiten, wo für einen Grossteil von Jugendlichen kein auswahlfähiges Ausbildungsangebot zur Verfügung steht, ist die Arbeit mit Modulen oder Qualifizierungsbausteinen eine wichtige und zeitgemäße Ergänzung zu unserem dualen Ausbildungssystem, die auch in der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ihren Platz hat. So haben die Jugendlichen über den Erwerb von Teilkompetenzen schneller Erfolgsergebnisse, was sie motiviert und in ihrer Persönlichkeit stärkt. Die inhaltlichen Angebote der Träger können schneller und passgenauer auf die Erfordernisse der regionalen Ausbildungsstellen und des Arbeitsmarktes zugeschnitten werden. Jugendliche, die keine Ausbildung aufnehmen wollen/können, haben dadurch vielleicht die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz zu bekommen und/oder zu einem späteren Zeitpunkt

an diese erworbenen Qualifikationen anzuknüpfen, weiterzulernen und im Rahmen einer externen Prüfung zum Berufsabschluss zu kommen.“ (Grüttner in einem Rückblick im Werkstattbericht INKA III, INBAS 2001, 8)

Die Weiterarbeit erfolgte im Austausch mit Projekten des Bundesinstitutes für Berufsbildung und unter Einbeziehung von deren Erfahrungen und Ergebnissen³⁶ sowie in Workshops, Fachtagungen und Arbeitskreisen, die im Rahmen von INKA III zu diesem Thema durchgeführt wurden.

Die Ergebnisse der Fachebene wurden 1999 auf der politischen Ebene aufgegriffen.

Das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit setzte 1999 auch für die Ausbildungsvorbereitung ein klares Signal. Die Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und arbeitsbegleitende Aus- und Weiterbildung sollten inhaltlich und organisatorisch wirkungsvoll und nachhaltig miteinander verzahnt werden:

„Als wichtigste bildungspolitische Aufgabe wird angesehen, die Ausbildungs-/Berufsvorbereitung wieder auf ihre originäre Zielsetzung zurückzuführen: die Vorbereitung von nicht ausbildungsbereiten Jugendlichen auf die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung möglichst in betrieblicher Form. Das bedeutet in erster Linie, dass Ausbildungs-/Berufsvorbereitung nicht die Funktion einer unproduktiven „Warteschleife“ haben darf. Schulische und außerschulische Ausbildungs-/Berufsvorbereitung müssen Qualifikationen vermitteln, die in der nachfolgenden Berufsausbildung verwertbar sind. Eine bessere inhaltliche Verknüpfung von Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ist daher geboten.“ (Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Leitlinien vom 27.05.1999, 4–5)

Um diese Verknüpfung umzusetzen, schlug das Bündnis die Entwicklung und Erprobung von **Qualifizierungsbausteinen** (statt Modulen, um zu verdeutlichen, dass es nicht um eine Modularisierung des deutschen Berufskonzeptes ging) in der **Ausbildungsvorbereitung** vor. Diese Vorgabe fand Ende 2002 Eingang in das Berufsbildungsgesetz.

³⁶ Das Bundesinstitut für Berufsbildung wurde von der AG „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit beauftragt, in einem Forschungsvorhaben eine Zusammenstellung geeigneter Qualifizierungsbausteine und Lehrgangsmodelle für die Einbeziehung von Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe in die Berufsvorbereitung vorzunehmen. Es wurden Modelle aus der Praxis zusammengestragen und geeignete Bausteine und Lehrgangsmodelle für eine Veröffentlichung im Internet im Rahmen des „Good Practice Centers (GPC) für die Benachteiligtenförderung“ aufbereitet.

Abbildung 5: Qualifizierungsbausteine im Berufsbildungsgesetz

The screenshot shows a blue-themed web page from the INBAS website. At the top left, it says 'Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf'. In the top right corner is the INBAS logo. The main title 'Qualifizierungsbausteine im Berufsbildungsgesetz' is displayed in red. Below it, the subtitle 'Achter Abschnitt Berufsbildungsgesetz: Berufsbildungsvorbereitung' and the date 'Fassung vom 23. Dezember 2002' are shown in blue. A large blue box contains the text of § 51 Qualifizierungsbausteine, Bescheinigung. The text describes how the transmission of professional knowledge and skills can be achieved through specific learning units developed from vocational training or equivalent vocational education. At the bottom of the page, there is a footer with the text 'Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik' and the website 'www.inbas.com'.

Um die Vielzahl der entwickelten Qualifizierungsbausteine zu vereinheitlichen und um die Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine zu regeln, erließ das Bundesministerium für Bildung und Forschung am 16. Juli 2003 die Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO). Diese regelt ordnungspolitisch die Bescheinigung der Qualifizierung in der Ausbildungsvorbereitung auf Bundesebene. Sie enthält sowohl Vorgaben für die Bescheinigung aller erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit als auch für ein Zeugnis über Qualifizierungsbausteine.³⁷

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützte ebenfalls die Entwicklung von Qualifizierungsbaustein in der Berufsvorbereitung durch unterschiedliche Projekte im Rahmen des BQF-Programms, um eine Hilfestellung für die Praxis zu geben.

So bekam der Zentralverband des deutschen Handwerks in Kooperation mit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk den Auftrag, exemplarische Qualifizierungsbausteine für das Handwerk zu entwickeln; das Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitete einen Leitfaden für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteine im Industriebereich.³⁸

³⁷ In die Diskussion im Vorfeld war INBAS ebenso einbezogen wie in die aktuelle Diskussion zur Modifizierung.

³⁸ Leitfäden im Internet unter <http://www.good-practice.de/bbig bausteine>

Im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ bildete das Thema ebenfalls einen wichtigen Schwerpunkt. INBAS entwickelte mit Trägern der Benachteiligtenförderung aufbauend auf die ersten Ergebnisse der Modellversuche INKA I, II, III ein Konzept für die Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen für die neue Struktur der Ausbildungsvorbereitung der Bundesagentur für Arbeit. Dieses orientiert sich

- über die (kurzfristigen) Qualifikationsanforderungen der Betriebe hinaus am Bildungsziel „Ausbildung für alle“
- an einer ganzheitlichen und an die Prinzipien der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ angelehnte Förderphilosophie
- flexibel an den spezifischen Erfordernissen der Zielgruppen (Zeit/Umfang, Leistungsniveau, Binnendifferenzierung, Beteiligung von Quereinsteigern, Verlängerungsoptionen)
- an Möglichkeiten der Verzahnung und der Lernortkooperation.

Die Innovationen der Entwicklungsinitiative

Fachaustausch und konzeptionelle Weiterentwicklung der Qualifizierungsbausteine wurden im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ im Wesentlichen durch den Arbeitskreis „Qualifizierungsbausteine“ und dessen fachliche Begleitung geleistet. Die Entwicklung erfolgte in folgenden Schritten:

1. Konzeptentwicklung im Arbeitskreis
2. Umsetzung der Konzepte an den beteiligten Standorten und Erprobung der Qualifizierungsbausteine in der Praxis
3. Rückkopplung im Arbeitskreis bzw. Rückmeldungen, Diskussion und Klärung von Fragen mit den fachlichen Ansprechpartnerinnen der Prozessbegleitung parallel dazu: Bemühungen um Bestätigung der Qualifizierungsbausteine durch die regionalen Kammern
4. ggf. Modifizierung der Bausteine in der Diskussion mit den zuständigen Kammern
5. Bestätigung der Bausteine durch die Kammer und Veröffentlichung der Bausteine im Good Practice Center des BIBB.

Definition und Merkmale des Konzeptes zur Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen in der Neuen Förderstruktur

Das in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ entwickelte Konzept der Qualifizierungsbausteine³⁹ basiert auf den Ausführungen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Hier heißt es:

³⁹ Der im Folgenden dargestellte Text ist mit redaktionellen Änderungen dem Werkstattbericht „Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ (INBAS 2004a) entnommen.

Abbildung 6: Definition von Qualifizierungsbausteinen

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf



Definition von Qualifizierungsbausteinen

„Ein Qualifizierungsbaustein beschreibt Qualifizierungsergebnisse. Er ist inhaltlich abgegrenzt, in sich abgeschlossen und qualifiziert für eine Tätigkeit, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung ist. In Zusammenarbeit aller in der Berufsausbildung Verantwortlichen (Lernortkooperation) sind aus Ausbildungsrahmenplänen einer betrieblichen Ausbildung Ausbildungseinheiten zu strukturieren. Der zertifizierende Bildungsträger hat für die Kooperationspartner zu dokumentieren, welche Qualifikationen erworben und wie diese festgestellt wurden.“

Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1999, 62

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik www.inbas.com

Das Konzept enthält folgende Elemente zur Entwicklung und Umsetzung:

Qualifizierungsbild (dies ist auch Bestandteil der BAVBVO)

Die Grundlage für den Qualifizierungsbaustein (und somit die Bescheinigung) bildet das Qualifizierungsbild. So wird die Beschreibung genannt, die dazu dient, die „zu vermittelnden Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ (Qualifizierungsbild im Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2003, Teil I Nr. 36, Bonn 21. Juli 2003) zu konkretisieren und einen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan der jeweiligen Ausbildungsordnung herzustellen. Das Qualifizierungsbild enthält:

- die Bezeichnung des Bausteins
- den zugrunde liegenden Ausbildungsberuf
- das Qualifizierungsziel
- die zu vermittelnden Tätigkeiten unter Bezugnahme auf die im Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung enthaltenen Fertigkeiten und Kenntnisse
- die Dauer der Vermittlung
- die Art der Leistungsfeststellung.

Die zuständigen Stellen (i. d. R. die Kammern) müssen auf Antrag des Anbieters bescheinigen, dass das Qualifizierungsbild den Vorgaben der BAVBVO entspricht.

Das heißt, die aufgeführten Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse

- befähigen zur Ausübung einer Tätigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf
- haben einen verbindlichen Bezug zum Ausbildungrahmenplan
- haben einen Vermittlungsumfang von wenigstens 140 und höchstens 420 Zeitstunden
- werden durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen.⁴⁰

Damit bescheinigt die Kammer nicht, dass der/die Jugendliche die beschriebenen Qualifikationen auch tatsächlich beherrscht. Dies liegt in der Verantwortung des Anbieters (Träger/Betrieb/Schule).

Curriculum

Das Curriculum soll von allen Unterweisenden gemeinsam erarbeitet werden: Ausbildende, Stützlehrer und -lehrerinnen sowie sozialpädagogische Fachkräfte. Nach Möglichkeit sollen Absprachen mit Praktikumsbetrieben und der Berufsschule getroffen werden.

Das Curriculum ist ein Handlungsrahmen. Hier werden die inhaltlichen Elemente und die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten aufgeführt, theoretische Grundlagen dokumentiert und (Projekt-)Vorschläge zur Vertiefung gemacht. Gleichzeitig werden Möglichkeiten gesammelt, Lebensweltbezüge herzustellen. Diese knüpfen an den Interessen und der Situation der Teilnehmenden an, motivieren zusätzlich und können den Jugendlichen helfen, ihren Alltag besser zu bewältigen.

Beispiele für Curricula sind zu finden im Werkstattbericht (INBAS 2004a).

Dokumentation und Prüfung

Um den Teilnehmenden den Lernfortschritt zu verdeutlichen und um gleichzeitig den Mitarbeitenden eine Übersicht zu geben, welche Inhalte der/die Jugendliche bereits absolviert hat, ist ein Dokumentationssystem notwendig. Hierzu wurde in der Modellversuchsreihe ein Dokumentationsbogen entwickelt. Es eignet sich aber auch ein Berichtsheft. Je mehr Jugendliche bestimmte Elemente an verschiedenen Lernorten erwerben, desto strukturierter und für alle Beteiligten übersichtlicher und verständlicher sollte das Dokumentationssystem sein.

Hat die/der Jugendliche alle Elemente eines Qualifizierungsbausteins erlernt, erfolgt die Abschlussprüfung. Abgeprüft wird nur das, was gelehrt wurde bzw. Inhalt des Qualifizierungsbausteines ist. Daher sind die zu lösenden Problemstellungen bzw. die Prüfungsaufgabe/n sowie der Zeitrahmen durch die/den Lehrende/n vorab festgelegt. Geprüft werden sollte in der Regel von der Person, die die Inhalte des Qualifizierungsbausteins unterwiesen hat. Es ist jedoch auch möglich, weitere Personen bei der Prüfung mit einzubeziehen oder die Prüfung außerhalb der eigenen Einrichtung durchzuführen. Als sinnvoll hat es sich in der Praxis auch erwiesen, Unterweisende aus der Erstausbildung, die Mitglied in einem Prüfungsausschuss der Kammer sind, einzubeziehen. Die Beurteilung sollte nach vorher festgelegten Kriterien erfolgen. Diese werden den Teilnehmenden bekannt gemacht.

⁴⁰ vgl. § 3 der BAVBVO

Methoden, Materialien und Medien zur Binnendifferenzierung

Grundsätzlich sind die Inhalte aller Qualifizierungsbausteine über verschiedene Angebotsformen und an verschiedenen Orten lernbar. Den konzeptionellen Anforderungen entsprechend sollen bei der Umsetzung eines Bausteins überwiegend Methoden eingesetzt werden, die das gesamte Spektrum der beruflichen Handlungskompetenz abdecken. Hierzu gehört z. B. das Erarbeiten einer Aufgabe in einer Kleingruppe oder das selbstständige Aneignen von Kenntnissen und Fertigkeiten im Rahmen von Arbeitsaufträgen.

Da die Bausteine in einzelne, in sich abgeschlossene Elemente unterteilt sind, können sie parallel in den Werkstätten oder in Arbeitsprojekten angeboten werden und ermöglichen so eine individuelle Lernzeit für die/den Jugendliche/n. Welche und wie viele Qualifizierungsbausteine in einer Werkstatt, in einem Beschäftigungsprojekt oder Betrieb parallel vermittelt werden können, hängt von den jeweiligen Voraussetzungen ab. In der Regel werden zwei bis drei Bausteine parallel angeboten.

Die Umsetzung der Bausteine durch Aufträge, Übungen und Arbeitsprojekte unter Anleitung der Teammitglieder wird durch Selbstlerneinheiten ergänzt. Diese bestehen aus den Materialien, die das Team zur Unterweisung der fachlichen Inhalte des Qualifizierungsbausteins verwendet. Dazu wird jedes Element eines Qualifizierungsbausteins so aufgearbeitet, dass sich die Jugendlichen die Informationen und Kenntnisse weitgehend selbstständig aneignen können. Meist liegt fachtheoretisches Material aus der Erstausbildung vor, das sich auf die einzelnen Elemente des Bausteins bezieht. Jedes Material muss allerdings auf die Tauglichkeit für die Unterweisung berufsvorbereitender Gruppen überprüft und eventuell umgearbeitet werden. Dieses Material kann durch weitere Arbeitsblätter, Aufgabenblätter, Lernsoftware, Buchangaben, Arbeitsanweisungen u. a. ergänzt werden.⁴¹

Selbstlerneinheiten unterstützen auch binnendifferenzierte Angebote bei der Umsetzung der Qualifizierungsbausteine. Während einige Jugendliche an der praktischen Unterweisung teilnehmen, können andere parallel dazu eigenständig Inhalte erarbeiten.

Zeugnis

Ergänzt wird der Baustein durch ein Zeugnis entsprechend der Vorgabe der BAVBVO. Das Qualifizierungsbild wird dem Zeugnis beigelegt.

Wie schon dargestellt, bestätigt die zuständige Stelle (in der Regel die Kammer) auf Antrag – so sieht es die BAVBVO vor –, dass die Inhalte des Qualifizierungsbildes den Ausbildungsordnungen bzw. den -rahmenplänen entsprechen. So können eine möglichst weitgehende Akzeptanz und Verwendbarkeit des Zeugnisses erreicht werden.

In der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ hat man sich darauf geeinigt, dass nur Jugendliche ein Zeugnis erhalten, die die Prüfung erfolgreich bestanden haben. Die in dem Zeugnis aufgeführte Bewertung sollte entsprechend der BAVBVO lauten: „hat den Baustein mit Erfolg“ bzw. „mit gutem Erfolg bestanden“.

⁴¹ Beispiele für Selbstlernmaterialien zu dem exemplarischen Baustein „Frühstücksbuffet“ finden Sie in der Qualifizierungsbausteinbörse im Internet unter <http://www.neuefoerderstruktur.de> im Praxisforum „Qualifizierungsbausteine“.

Qualitätsmerkmale

Die folgenden Qualitätsmerkmale wurden von Praktikern und Praktikerinnen der Berufsvorbereitung in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ erarbeitet und mit den Vorgaben der BAVBVO abgeglichen. Sie sind als Bestandteil in das Fachkonzept der Berufsvorbereitung der Bundesagentur für Arbeit aufgenommen.

- Ein Qualifizierungsbaustein beschreibt Qualifizierungsergebnisse. Er beschreibt damit die Kompetenzen, über die jemand verfügt, wenn er/sie den Baustein erfolgreich abgeschlossen hat.
- Ein Qualifizierungsbaustein beschreibt eine in sich abgeschlossene Kompetenz, die jemand zur Ausführung bzw. Erledigung einer Aufgabe in einem Beruf braucht. Die beschriebenen Kompetenzen beziehen sich immer auf den Ausbildungsrahmenplan eines oder mehrerer Ausbildungsberufe (Berufsfeldbezug⁴²). Sie können sich auf mehrere Ausbildungsabschnitte beziehen und müssen sich nicht nur am ersten Ausbildungsjahr orientieren.
- Ein Qualifizierungsbaustein bezieht sich auf das gesamte Spektrum der beruflichen Handlungskompetenz. Er berücksichtigt sowohl die fachlichen, die sozialen und die personalen Kompetenzen als auch die Methodenkompetenz.
- Ein Qualifizierungsbaustein ist so formuliert, dass er für die Jugendlichen verständlich und für die Betriebe transparent ist.
- Es sollten möglichst keine oder nur wenige berufsbezogene Voraussetzungen notwendig sein, um das Qualifizierungsziel zu erreichen. Sollten fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten des/der Teilnehmenden notwendig sein, um den Qualifizierungsbaustein erfolgreich zu absolvieren, so werden diese aufgeführt.
- Qualifizierungsbausteine sind bei Bedarf in kleinere Einheiten (Qualifizierungselemente) untergliedert. Ein Qualifizierungsbaustein besteht aus einer unterschiedlichen Anzahl von Elementen, denen detailliert die zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse zugeordnet sind.
- Ein Qualifizierungsbaustein gibt einen zeitlichen Richtwert an, der sich an den Vorgaben der BAVBVO orientiert. Der zeitliche und inhaltliche Umfang der Bausteine muss so bemessen sein, dass die beschriebenen Qualifikationen für die Jugendlichen überschaubar sind und von ihnen im individuell notwendigen Förderzeitraum erworben werden können.
- Ein Qualifizierungsbaustein wird durch Unterweisung, Projekt- und Gruppenarbeit, durch Arbeitsaufträge, durch Übungen und durch angeleitetes Selbststudium an verschiedenen Lernorten umgesetzt. Vorrang haben handlungsorientierte Methoden. Das berufsbezogene Angebot des Qualifizierungsbausteins sollte mit den weiteren Angeboten der Ausbildungsvorbereitung verzahnt sein.
- Die in dem Baustein beschriebenen Kompetenzen sind so operationalisiert, dass sie prüfbar sind. Mit erfolgreichem Abschluss des Bausteins kann die/der Jugendliche daher die beschriebene Tätigkeit selbstständig (nicht eigenverantwortlich) ausführen. Dies wird anhand einer Leistungsfeststellung überprüft.

⁴² Qualifizierungsbausteine für die Kernzielgruppe „Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“, d. h. für Jugendliche, die noch nicht ausreichende Kompetenzen für die Aufnahme und die erfolgreiche Absolvierung einer betrieblichen Ausbildung entwickelt haben, beziehen sich auf mehrere Berufe eines Berufsfeldes. Die Bausteine bieten so genügend Möglichkeiten und Anlässe für eine Berufsorientierung. Diese Ausrichtung gewährleistet außerdem, dass der Qualifizierungsbaustein für die Teilnehmenden mehrfach verwertbar ist. Für die Jugendlichen hat er immer einen Nutzen, unabhängig davon, wann und für welchen Beruf aus einem Berufsfeld sie sich entscheiden.

- Die Leistungsfeststellung kann sowohl durch eine Prüfung als auch durch eine kontinuierliche Tätigkeitsbewertung erfolgen.
- Wird eine Prüfung durchgeführt, so erfolgt diese, nachdem alle Elemente erfolgreich absolviert wurden. Prüfungsinhalte müssen zwingend im Qualifizierungsbaustein vermittelt worden sein.
- Die praktische und ggf. die theoretische Prüfungsaufgabe sowie der zeitliche Umfang der Prüfung sind Bestandteil des Qualifizierungsbildes.
- Die Beurteilung erfolgt nach vorher festgelegten Kriterien. Den Teilnehmenden werden diese Kriterien bekannt gemacht.
- Wird der Leistungsnachweis erbracht, erhält der/die Jugendliche ein Zeugnis entsprechend den Vorgaben der BAVBVO. Auf Antrag des Anbieters der Ausbildungsvorbereitung bestätigt die zuständige Stelle die Übereinstimmung des Qualifizierungsbildes mit den Vorgaben des § 3 BAVBVO.

Qualifizierungsbausteine im Fachkonzept Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA

Die Qualifizierungsbausteine aus der Neuen Förderstruktur stehen in folgendem begrifflichen Kontext, den auch das Fachkonzept aufgreift:

Das berufsvorbereitende Angebot ist in drei **Qualifizierungsebenen** gegliedert:

- Grundstufe (Berufsorientierung und Berufswahl)
- Förderstufe (berufliche Grundfertigkeiten)
- Übergangsqualifizierung (berufs- und betriebsorientierte Qualifizierung).

Die Inhalte der Qualifizierungsebenen sind in **Förder- und Qualifizierungssequenzen** gegliedert. Diese sind Grundlagen individueller Qualifizierungsverläufe und damit ein Instrument der Binnendifferenzierung. Sie beinhalten berufsübergreifende Grundqualifikationen wie z. B. Sprachförderung, Bewerbungstraining oder die Förderung von Schlüsselkompetenzen oder Teile einer Berufsausbildung. Zentrales Element sind Qualifizierungsbausteine (nach BBiG und BAVBVO).

In der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ wurden berufsfeldübergreifende, in der Vermittlungsdauer kleine Bausteine für die Grundstufe erarbeitet. Berufsspezifische Bausteine werden für die Übergangsqualifizierung empfohlen.

Erfahrungen aus der Praxis

Die Praktiker und Praktikerinnen berichten in erster Linie von positiven Erfahrungen mit dem neuen Instrument der Qualifizierungsbausteine:

Eine Einschätzung aus Rostock

„Im Konsortium in Rostock zeigen erste Erfahrungen in der Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen, dass es mit solchen klar definierten und an Ausbildungsrahmenplänen orientierten Bildungsangeboten gelingt, Binnendifferenzierung in den Werkstätten tatsächlich zu erreichen. Monatliche Einstiege von Teilnehmenden in das Projekt sind auf diese Weise ebenso möglich wie die Integration von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Die erarbeiteten Qualifizierungsbausteine (Standardrahmen, Curriculum, Dokumentation, Selbstlernmaterialien) haben sich als wichtiges, praktikables Mittel erwiesen, um die Zusammenarbeit im Team zu verbessern, eine höhere Transparenz über die vermittelten Inhalte zu erzielen und vor allem die Qualität der betrieblichen Praktika zu vergrößern.“

Dr. Heidemarie Lehmann, Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH, Rostock

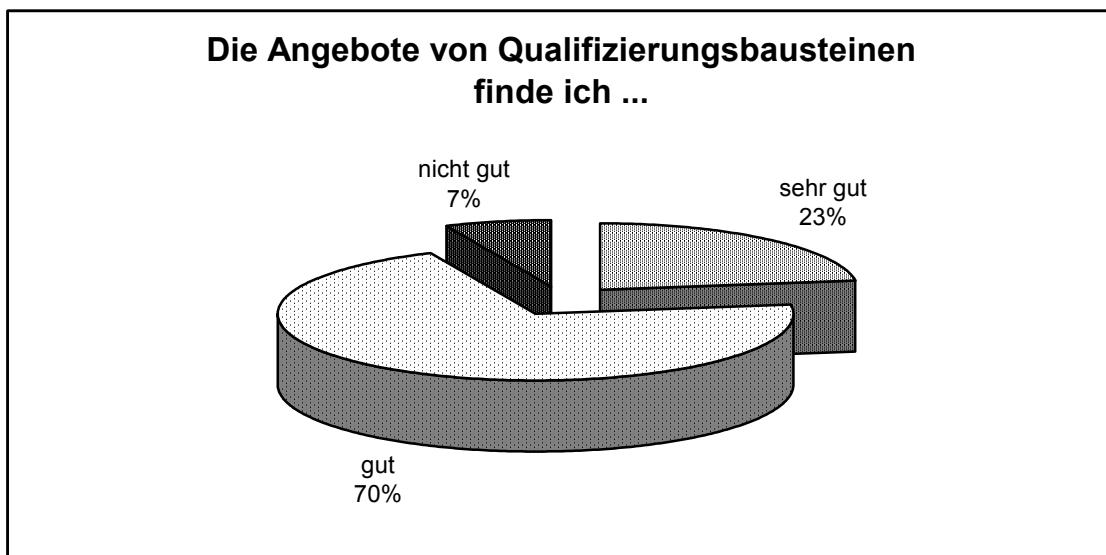
Bezogen auf die unterschiedlichen Gruppen von Beteiligten lassen sich folgende Erfahrungen zusammenfassen:



Die Teilnehmenden reagieren auf die Qualifizierungsbausteine deutlich motivierter. Der Qualifizierungsprozess ist für sie überschaubarer und transparenter. Sie können Lernerfolge in dokumentierter Form nachweisen – sie zeigen vor, was sie können.

Die positive Reaktion bestätigt das Ergebnis einer Umfrage im Schweriner Ausbildungszentrum:

Abbildung 7: Teilnehmendenbefragung zu Qualifizierungsbausteinen



Aus der Praxis in Rostock

„Die Standardrahmen zu erarbeiten, d. h. die Teilqualifikationen zu formulieren und die zu vermittelnden Inhalte an Ausbildungsrahmenplänen auszurichten, war für die Ausbildenden eine interessante Herausforderung, die relativ schnell und problemlos bewältigt wurde. Auch das Verständnis dafür zu schaffen, dass ein Zertifikat nur der/die Teilnehmende erhält, der/die die einzelnen Elemente beherrscht und die Abschlussaufgabe erfolgreich gelöst hat, war schnell erreicht.“

Wesentlich aufwändiger war und ist es, durch exakte Curricula Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Ausbildende, Lehrende und sozialpädagogische Fachkräfte tatsächlich als Team gemeinsam an der Vermittlung des Qualifizierungsbausteins arbeiten. Vor allem geht es darum, die gleiche Verbindlichkeit, wie sie bei den Kenntnissen und Fertigkeiten als selbstverständlich gilt, auch bei den im Curriculum genannten Vertiefungen/Projekten oder dem Lebensweltbezug zu erreichen. Gerade unter dem Aspekt der ständigen Entwicklung tragfähiger, d. h. dauerhafter Motivation der Teilnehmenden ist es wichtig, dass Ausbildende, Lehrende und Sozialpädagoginnen und -pädagogen ihre Verantwortung gemeinsam wahrnehmen“.

Dr. Heidemarie Lehmann, Aus- und Fortbildungszentrum Schifffahrt und Hafen GmbH, Rostock

Mitarbeitende

Mit der Erarbeitung der Qualifizierungsbausteine waren überwiegend Ausbildende befasst. Ihre Implementierung und die Umsetzung des Curriculums betraf das gesamte Team. Hier waren Unterschiede zu verzeichnen, nicht überall wurde bislang in gleicher systematischer Weise gearbeitet. Diskussionen im Arbeitskreis, Workshops, nicht zuletzt der Transfer dieser Ergebnisse z. B. in die BvB-Fortbildungen trugen dazu bei, die Denk- und Arbeitsweise wie die damit verbundenen Methoden in der Praxis zu verankern. Rückmeldungen zeigten, dass der überwiegende Teil der Fachkräfte nach einer Phase der Unterstützung Qualifizierungsbausteine als gute Strukturierungshilfe empfand und gerne damit arbeitete.

Durch die Qualifizierungsbausteine erhält die Fachlichkeit und somit auch der Lernort Werkstatt ein größeres Gewicht. Der dort vermittelte Baustein ist das Ausgangselement aller anderen ergänzenden Angebote. Somit verändern sich auch die Rollen im Team.

Betriebe

Für alle Praktikumsbetriebe wird deutlich, was der/die Jugendliche bereits gelernt hat, was er/sie kann. Die Jugendlichen können zielgerichtet eingesetzt und gefördert werden. Der Nachweis der Qualifizierungsbausteine wirkte sich positiv auf die Übernahmebereitschaft der Betriebe für Praktikanten und Praktikantinnen aus.

Besonders positiv wirkte sich die Zusammenarbeit von Bildungsträger und Betrieben am Modellversuchsstandort Leer aus. Hier wurde die gesamte Fachpraxis in Betrieben durchgeführt. Alle Qualifizierungsbausteine wurden in enger Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe entwickelt und mit den Kammern abgestimmt. Die Qualifizierungsbausteine wurden auf die Ausbildung angerechnet. Dieses Konzept wurde aber im Wesentlichen für Jugendliche angeboten, die bereits ausbildungsreif waren, aber zur Verbesserung ihrer Vermittlungschancen eine Vertiefung ihrer Qualifikation brauchten.

Praxisbericht des Bildungswerks der Niedersächsischen Wirtschaft

Die Betriebe stehen dem Konzept positiv gegenüber und beteiligen sich bereitwillig an der Umsetzung. ...Vorrangig konnten wir bislang Erfahrungen mit dem Einsatz der Qualifizierungsbausteine in den Berufsfeldern Einzelhandel, Büro, Arzthelfer/in, Kfz-Mechaniker/in sammeln.

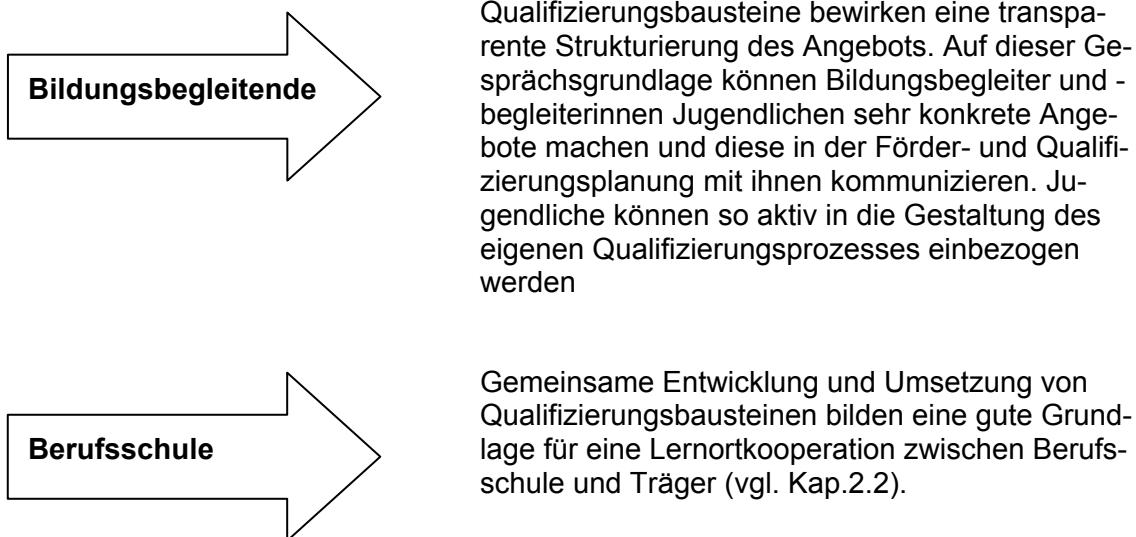
Inzwischen liegen uns viele positive Rückmeldungen vor, die die Vorteile, die das System der betriebsnahen Qualifizierungsbausteine auch aus Sicht der Betriebe bietet, bestätigen. Durch das abgestimmte Zusammenspiel von betrieblichen Lerninhalten, theoretischen Lerninputs im Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft sowie Qualifizierungszielen und -dauer erhalten die betrieblichen Ausbildenden einen umfassenden Eindruck vom Lern- und Arbeitsverhalten der potenziellen Auszubildenden. Für die Teilnehmenden bedeutet der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen eine Aufwertung des Praktikums. Sie erkennen das damit verbundene Engagement der betrieblichen Partner an, infolgedessen steigt auch ihre Motivation. Der Bezug zur Ausbildung wird durch die Qualifizierungsbausteine unmittelbar sichtbar. Teilnehmende, für die eine Übernahme ins Ausbildungsverhältnis in Betracht kommt, werden bereits in der Phase der Berufsvorbereitung in den Betrieb integriert und systematisch auf die Ausbildung vorbereitet.

Entscheidend für den Erfolg ist unserer Einschätzung nach die intensive Betreuung sowohl der Teilnehmenden als auch der Betriebe. Voraussetzung für die Akzeptanz der Bausteine auf Seiten der Betriebe ist die Einpassung der Inhalte der Qualifizierungsbausteine in den betrieblichen Ablauf.

Gerade kleinere Betriebe zeigten darüber hinaus auch großes Interesse an den von uns im Zusammenhang mit den jeweiligen Qualifizierungsbausteinen entwickelten Selbstlernmaterialien. Sie sehen darin eine praxisnahe Ergänzung ihrer betrieblichen Ausbildungsaktivitäten. Mehrfach wurde der Wunsch geäußert, diese Materialien auch den eigenen betrieblichen Auszubildenden zur Verfügung zu stellen.

Nach unseren bisherigen Erfahrungen stellen betriebsnahe Qualifizierungsbausteine ein ausgezeichnetes Instrument dar, um den Lernort Betrieb noch systematischer und fundierter in die Berufsvorbereitung einzubinden. Die durchgängig positiven Rückmeldungen, die wir bislang seitens der Betriebe erhielten, deuten darauf hin, dass es bei entsprechender Vorbereitung und Unterstützung der Betriebe durchaus eine große Bereitschaft gibt, auch Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in betriebliche Ausbildung zu integrieren.

Ragnhild Pfitzner, Bildungswerk der Nds. Wirtschaft, Leer



Empfehlungen zur Einbindung der Qualifizierungsbausteine

Zur Weiterentwicklung des Fachkonzepts leitete die Prozessbegleitung der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ aus den Praxiserfahrungen Empfehlungen in Bezug auf das gesamte Angebot der Berufsausbildungsvorbereitung ab. Die folgenden beziehen sich auf das Angebotsspektrum der BVB, in diesem Kontext spielen Qualifizierungsbausteine eine wichtige Rolle. Sie beschreiben Qualifikationen, die sich an den Ausbildungsrahmenplänen von in der Region nachgefragten Berufen orientieren und machen damit die fachpraktischen Inhalte der Berufsvorbereitung für alle Akteure transparent.

- ⇒ **Ein breites Angebotsspektrum sollte vorhanden und am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt orientiert sein.**

Eine wichtige Voraussetzung für die individuelle Förderung der Teilnehmenden ist, dass sie die Möglichkeit haben, ein breites Spektrum von Tätigkeits- und Berufsprofilen kennen zu lernen. Hierbei sollten nicht von vornherein Berufe bzw. Berufsfelder ausgegrenzt werden, die für die Zielgruppe geeignet sind.

Die angebotenen Berufsfelder sollten sich in der Regel an den Strukturen und am Bedarf des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes orientieren. Dies sollte bei der Bedarfsmeldung der regionalen Arbeitsagentur zur Ausschreibung berücksichtigt werden. Auf diesem Wege soll eine Orientierung der Jugendlichen an aktuell nachgefragten Ausbildungsberufen der regionalen Wirtschaft unterstützt werden. Allerdings sollte im Sinne individueller Förderung auch die Möglichkeit bestehen, sich in einem Ausbildungsberuf zu erproben, der in der Region nicht angeboten wird. Dies kann mit einem Angebot verknüpft werden, welches die Mobilität Jugendlicher fördert und finanziell absichert.

Durch bereitgestellte Praxisräume sollen die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, sich in einem breiten Berufsspektrum zu erproben.

Eine weitere Differenzierung des Angebotes in Hinblick auf spezifische Berufswünsche erfolgt durch Betriebspraktika in örtlichen oder regionalen Betrieben. Auch hier haben die Anbietenden entsprechende Praxisplätze zu akquirieren.

Unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit der Geschlechter muss das Angebot so angelegt sein, dass sowohl Mädchen als auch Jungen ein ausreichendes Spektrum an zukunftsträchtigen Ausbildungsberufen vorfinden und motiviert werden, sich in geschlechtsuntypischen Berufen zu orientieren.

Ergänzend zu dem breiten Angebotsspektrum an Qualifizierungsbausteinen sollten in der Berufsvorbereitung auch die überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Die Vermittlung dieser überfachlichen Kompetenzen kann eng mit der Umsetzung der Qualifizierungsbausteine verzahnt werden.

⇒ **Angebote zur ergänzenden Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Basiswissen sollten in BvB integriert sein.**

Folgende Angebote haben sich in der Modellversuchsreihe bewährt und sollten für alle Jugendlichen vorgehalten werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Angebote junge Männer und junge Frauen spezifisch ansprechen und die unterschiedliche Art zu lernen und sich Wissen anzueignen sowie den unterschiedlichen Bedarf der Teilnehmenden in Struktur und Inhalten des Angebots berücksichtigt sind. Über eine Grundlagenqualifizierung hinaus verstehen wir die Vermittlung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe, d. h. in allen Bereichen sollten die neuen Medien zur Anwendung kommen.

Alle Angebote sollten entsprechend der individuellen Voraussetzungen und der Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden binnendifferenziert werden:

- Lehr- und Lerneinheit Grundlagenqualifizierung Medienkompetenz, die alle Medien berücksichtigt
- Bewerbungstraining
- Ausbildungsrelevantes schulisches Wissen
- Sprachförderung
- Nachholen des Hauptschulabschlusses (entsprechend der Regelung des jeweiligen Bundeslandes)
- sozialpädagogisch orientierte themenspezifische Gruppen- und Einzelangebote.

Ergänzend sollten auch Angebote entwickelt und vorgehalten werden, die außerhalb der Modellversuchsreihe erfolgreich erprobt wurden und zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz der Zielgruppe beitragen. Hierzu gehören u. a.:

- Mobilitätstraining
- Interkulturelles Training
- Auf bestimmte Zielgruppen zugeschnittene Angebote (z. B. Orientierung für junge Frauen im Handwerk, Technik und IT als ein innovatives Angebot zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung von jungen Frauen)
- Gendertraining.

Bei allen Angeboten muss gewährleistet sein, dass im Sinne einer individuellen und differenzierten Förderung nicht nur Gruppen-, sondern auch Einzelangebote gemacht werden können.

Transfer

Über den Bereich der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen hinaus werden Qualifizierungsbausteine inzwischen auch an Schulen und in Betrieben erprobt, so z. B. in folgenden Projekten:

- Der Modellversuch „Neustrukturierung der Berufsorientierung und -vorbereitung an Berliner Berufsschulen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin“. Das Projekt wurde von Mai 2003 bis Juli 2006 gefördert aus dem Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Der Modellversuch entwickelte und erprobte an fünf Berliner Oberstufenzentren ein Lehrgangskonzept, das wesentliche Elemente der Neuen Förderstruktur aufgreift. Im Mittelpunkt steht die Gliederung des berufsbezogenen Angebotes in Qualifizierungsbausteine sowie eine Zertifizierung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten nach der BAVBVO. Weitere Elemente sind: ein passgenaues Zuweisungsverfahren anknüpfend an den Interessen und Kompetenzen der Schüler und Schülerrinnen, eine zeitlich überschaubare Trimesterstruktur, flexible Betriebspraktika und arbeitsweltbezogene Bildungsbegleitung. Die Lehrgangsstruktur wird mit dem Schuljahr 2006/2007 in das Regelangebot der schulischen Berufsvorbereitung übernommen.⁴³
- Der rheinland-pfälzische Modellversuch „Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung“ (QUAV). Hier werden Qualifizierungsbausteine im schulischen Kontext eingesetzt. Ausgehend von Überlegungen zu neuen Formen der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung zielt QUAV auf eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der schulischen Förderangebote im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), um dadurch zu einem erfolgreichen Übergang an der ersten Schwelle beizutragen. Träger des Projektes ist das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz, gefördert wird es aus dem BQF-Programm, dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und durch das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz. Das Projekt lief unter Beteiligung von sechs berufsbildenden Schulen; es begann am 1.2.2004 und endete am 31.12.2006.⁴⁴
- „QuiB - Qualifizierungsbausteine im Betrieb“ – ein Modellprojekt zur Umsetzung von Ausbildungsvorbereitung in kleinen und mittleren Unternehmen in Hessen. In dem vom Hessischen Ministerium für Verkehr und Landesentwicklung und dem Europäischen Sozialfonds geförderten Modellprojekt haben sich kleine und mittlere Betriebe aus ganz unterschiedlichen Branchen und Berufsfeldern für die Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen engagiert. Im Laufe des ersten Durchlaufs des Projekts wurden 90 Unternehmen im Bezirk der IHK Frankfurt am Main von QuiB beraten und über 40 Firmen bei der Entwicklung und Durchführung von Qualifizierungsbausteinen sowie bei der Qualifizierung von Jugendlichen unterstützt.

⁴³ Bericht über den Modellversuch vgl. INBAS 2007a

⁴⁴ Informationen vgl. Hörmann 2006 und unter <http://www.quav.bildung-rp.de> oder http://www.inbas.com/projekte_pdf/pro77_inbas_projektdarstellung_quav_081104.pdf

Mit der Erprobung von betrieblichen Qualifizierungsbausteinen wurde damit in der Ausbildungsvorbereitung Neuland betreten. Das Projekt läuft vom 01.03.2005 bis zum 31.12.2007.

In den drei genannten Modellversuchen übernahm INBAS die Prozessbegleitung. Die Modellversuche orientierten sich in Bezug auf die Entwicklung und Durchführung von Qualifizierungsbausteinen am Konzept der Entwicklungsinitiative.

Qualifizierungsbausteine wurden in weiteren durch das BQF-Programm geförderten Modellversuchen erprobt und implementiert. Ein Beispiel ist das Projekt des Landes NRW „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“. Die Dualisierung wurde durch schulisch organisierte, betreute und verantwortete Betriebspraktika ausgeweitet und weiterentwickelt und auf diesem Wege die curriculare und didaktisch-organisatorische Verzahnung von Theorie und Praxis gestärkt. In diesem Zusammenhang wurden Qualifizierungsbausteine entwickelt, diese beschreiben betriebliche Tätigkeiten und Unterrichtsinhalte zur Unterstützung der beruflichen Vorbereitung (vgl. BQF-Projekt NRW 2006).

2.1.4 Förderung von Medienkompetenz

„Beim Einsatz der Neuen Medien in der Bildung ist das Ende der Pionierphase erreicht. Wir stehen nun am Anfang einer neuen Normalität des Medieneinsatzes in der Bildung.“

*(Bundesministerium für Bildung und Forschung,
<http://www.bmbf.de/de/equalification.php>)*

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie - ausgehend von den Vorgaben im Fachkonzept – der thematische Schwerpunkt „Förderung von Medienkompetenz“ in den BvB umgesetzt werden kann. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen der Vermittlung von Grundlagen und dem kontinuierlichen Einsatz der Medien im Rahmen aller Qualifizierungssequenzen. Schließlich werden Qualitätsmerkmale definiert, um die entsprechenden räumlichen, technischen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Den Abschluss bildet eine Liste mit ausgewählten Literatur- und Internetquellen.

Medienkompetenz: Hintergrund und Verständnis

Aufgabe der Berufsausbildungsvorbereitung ist es, Jugendliche auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, in der

- es kaum ein Berufsfeld mehr gibt, in dem nicht die meisten Interaktions- und Kommunikationsprozesse medial gesteuert, unterstützt oder dokumentiert sind
- es wichtiger ist, die richtigen Fragen zu stellen und die notwendigen Instrumente zum Finden einer Lösung zu beherrschen, als alle Antworten auswendig zu können
- lebenslanges Lernen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit notwendig ist, während es gleichzeitig immer weniger organisierte Angebote der beruflichen Weiterbildung gibt.

Um in der Informationsgesellschaft der Zukunft zu leben und zu arbeiten, müssen Jugendliche noch viel stärker als bisher über die technischen, sozialen und metakognitiven⁴⁵ Kompetenzen verfügen, um die im Überfluss vorhandenen Informationsbestände zielgerichtet abzurufen, zu erschließen und in eigenen Handlungskontexten nutzbar zu machen. Relevantes Wissen besteht dabei nicht mehr im Anhäufen von Faktenwissen (wissen was), sondern im Erschließen und Verknüpfen von Wissensbeständen (wissen wo, wissen wie).

Medienkompetenz – Karriere eines Begriffs

Bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts entfachte das Aufkommen des ersten „Massenmediums“ Film eine philosophische Auseinandersetzung über die Auswirkungen der Mediennutzung auf Gesellschaft und Individuum. Mit dem Radio drang in den 30er bis 50er Jahren erstmals ein Massenmedium in alle Haushalte vor. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Medien wurde jedoch erst wieder in den 60er und 70er Jahren aufgegriffen, als das Fernsehen nicht nur Radio und Film weitgehend verdrängt hatte, sondern auch als soziologisch relevanter Faktor kritisch wahrgenommen wurde: Fernsehen zerstöre das Familienleben, zeige Gewaltszenen und Produktwerbung, fördere die Globalisierung von Werten (Amerikanisierung) und die Erosion lokaler Traditionen.

In der Pädagogik dominierte eine medienkritische Strömung, die erst in den 80er Jahren aufgebrochen werden konnte, als durch handlungsorientierte Pädagogik und Kulturarbeit praxisorientierte Ansätze einer selbstbestimmten Mediengestaltung (Videoproduktionen, Bürgerradio etc.) erprobt wurden. Vor diesem Hintergrund formulierte Dieter Baacke (1934–1999) als Professor für Medienpädagogik und Jugendforschung an der Universität Bielefeld erstmals den Begriff der „Medienkompetenz“, den er in vier Teilespekte untergliederte: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

In den 80er Jahren, mit der Einführung von Personalcomputern in Betrieben und Verwaltungen sowie mit der Öffnung des Internet 1994 und der damit einhergehenden informationstechnischen Vernetzung, begann die eigentliche „Karriere“ dieses Begriffs. Im Kontext der Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen avancierte Medienkompetenz zu einer der „Schlüsselkompetenzen“, der besondere politische Aufmerksamkeit zuteil wurde. Die Haltung der Pädagogik ist in Deutschland jedoch bis heute polarisiert in Medienkritikerinnen und -kritiker, die vor allem vor den Gefahren der Mediennutzung warnen und die gerade in den letzten Jahren (unter dem Eindruck der ersten Studien zur Computernutzung von Kindern) wieder zu dominieren scheinen, und Medienbefürworter und -befürworterinnen, die deren innovatives Potenzial zur Unterstützung von Lernprozessen nutzen wollen.

⁴⁵ Mit Metakognition bezeichnet man das „Wissen über das eigene Wissen“, also die Fähigkeit, das eigene Denken und Lernen zu reflektieren, sich mit Gedanken, Meinungen, Einstellungen und dem eigenen Wissenserwerb auseinander zu setzen.

Die technische Kompetenz, d. h. das Wissen über die Funktionsweise der Mediensysteme sowie ihre korrekte Handhabung, bildet daher nur einen Teilaспект von Medienkompetenz. Es gehört weiterhin die Fähigkeit dazu, mit dem technologischen Wandel fertig zu werden sowie Medien selbstbewusst und interessenorientiert zu nutzen. In diesem umfassenden Sinne ist Medienkompetenz in der Berufsausbildungsvorbereitung zu vermitteln.

Unter Medien sind hierbei im weitesten Sinne alle Informations- und Kommunikationsmedien zu verstehen, also nicht nur digitale Medien, sondern auch die „traditionellen“ Printmedien und Kommunikationsmittel (wie Zeitung, Zeitschriften, Telefon, Brief, Fax etc.). Um eine digitale Spaltung der Gesellschaft zu verhindern, muss man jedoch vor allem darauf achten, dass Zielgruppen, die immer noch einen erschweren Zugang zu digitaler Technologie haben (und das sind vor allem Familien mit niedrigem Einkommen und niedrigem Bildungsniveau) verstärkt die Möglichkeit erhalten, den Umgang mit digitalen IuK-Technologien und die selbstverantwortliche Nutzung der entsprechenden Medieninhalte zu erlernen. Dies bedeutet auch die Einbindung von digitalen Technologien, zu denen die Jugendlichen zwar Zugang haben (z. B. Handy, Chat, Internet, Digitalkamera), bei denen aber die qualitative Nutzung reflektiert und erweitert werden muss.

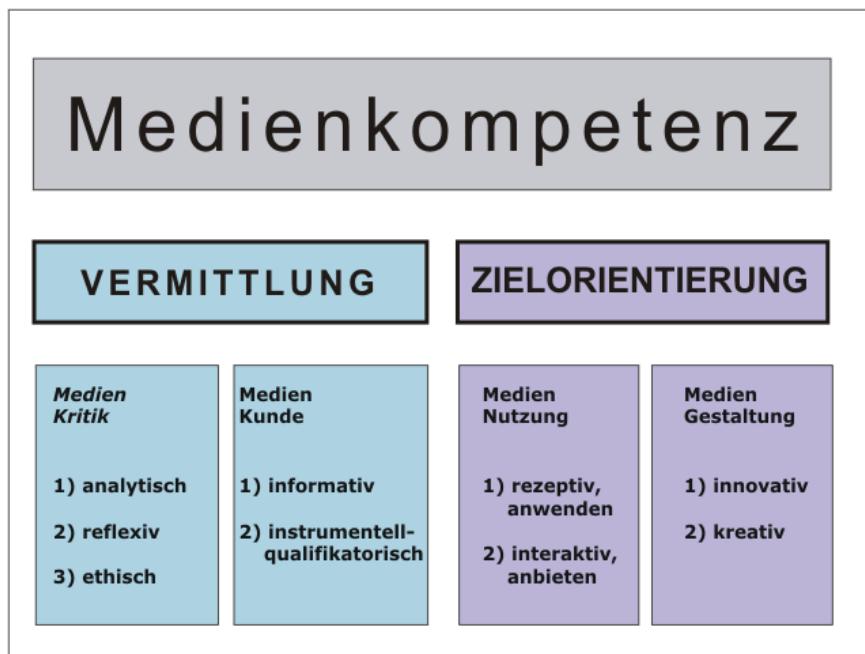
Daher wird im Weiteren in diesem Text vor allem von den digitalen Medien die Rede sein, da durch sie die Anforderungen an Medienkompetenz eine neue Dimension erhalten haben: die der Konvergenz (Übereinstimmung) und Allgegenwart von Informationsbeschaffung und Kommunikationsmöglichkeiten, sowie der Rollenwechsel vom Konsumenten zum Produzenten medialer Inhalte.

Bereits Dieter Baacke, der Begründer des Begriffs der Medienkompetenz, wies auf die Bedeutung der verantwortlichen und kreativen Mediennutzung im Rahmen der Vermittlung von Medienkompetenz hin. Er gliederte den Begriff der Medienkompetenz in vier Dimensionen (vgl. INBAS 2002a, 14):

1. **Medienkritik** umfasst drei Aspekte: Erstens die analytische Dimension, sie soll die gesellschaftlichen Prozesse erfassen. Zweitens die reflexive Dimension gegenüber sich selbst und drittens die ethische Dimension, welche die soziale Verantwortung mit einbezieht.
2. **Medienkunde** beinhaltet das Wissen um die heutigen Medien, ihre Struktur und Entstehung. Diese informative Dimension ist die eine Seite der Medienkunde. Hinzu kommt noch die instrumentell-qualifikatorische Dimension, also die Fähigkeit, Geräte und Medien bedienen zu können.
3. **Mediennutzung** findet rezeptiv und anwendungsbezogen statt sowie interaktiv in der Nutzung der kommunikativen Möglichkeiten, z. B. E-Mail, Telebanking.
4. **Mediengestaltung** beinhaltet die kreative Dimension, das Erstellen und Gestalten von eigenen Produkten sowie ihre Weiterentwicklung.

Jedes Fehlen eines Teils dieser Faktoren zieht nach Baacke eine wesentliche Einschränkung der Möglichkeiten nach sich.

Abbildung 8: Gliederung von Medienkompetenz nach Baacke



(Grafik: www.wikipedia.org)

Notwendigkeit der Förderung von Medienkompetenz

Bereits jetzt lagern Betriebe ihre Wissensbestände für die Durchführung operativer, qualitätssichernder oder kommunikativer Prozesse zunehmend in netzgestützte Informationssysteme aus. Die Informationsbeschaffung und der Informationsaustausch über Intranets oder betriebliche und betriebsübergreifende Arbeitsumgebungen im Internet sind nicht mehr nur für die fachgerechte Durchführung der Arbeit notwendig, sondern auch für die kontinuierliche Weiterbildung der Beschäftigten. So sind Lernprozesse nur ein weiterer Bestandteil der betrieblichen Prozesse. Beschäftigte müssen daher in immer stärkerem Maß über die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen verfügen, um die bereitgestellten Informationssysteme zur Sicherung ihrer eigenen Kompetenz nutzen zu können.

Die beste Vorbereitung hierfür ist es, Jugendliche zunächst in kurzen und durch die Lehrkraft flankierten, dann in immer längeren Phasen selbstgesteuert in einer medienunterstützten Umgebung Lernprojekte durchführen zu lassen. Indem bestimmte Funktionen wie z. B. die des „Wissensspeichers“ oder der Prozesssteuerung nicht mehr (wie im traditionellen Unterricht) durch die Lehrkraft verkörpert werden, sondern in Form medialer Informationssysteme und durch die Lerngruppe selbst ausgearbeiteter Regeln vorliegen, übernehmen die Lernenden zunehmend selbst die Verantwortung für den Lernprozess. Sie erfahren einen Kompetenzzuwachs, der sie weiter motiviert und beginnen, aktiv kommunizierend, planend und steuernd das Projekt durchzuführen.

Medienprojekte müssen nicht immer vordergründig dem Aufbau von Medienkompetenz dienen. Besser ist es, ein Projekt zu einem fachbezogenen Thema durchzuführen und dabei (wie es später auch im Berufsleben der Fall sein wird) mediale Werkzeuge einzusetzen. Hierbei können wichtige berufsbezogene Aspekte der Medienkompetenz erlernt werden. Hierzu zählt nicht nur der bereits genannte Umgang mit medialen In-

formationssystemen, sondern auch der fachgerechte Einsatz von Kommunikationsmedien (nicht nur technische, sondern auch soziale Aspekte wie Netiquette⁴⁶ oder das Problem von Intimität/Distanz im E-Mail-Verkehr), der Einsatz von speziellen Tools zur Konstruktion, Gestaltung oder Prozessabbildung und das Interagieren in virtuellen Umgebungen (gemeinsames netzgestütztes Bearbeiten von Dateien, Datenaustausch mit allen Problemen der Versionskontrolle und der Dateistruktur, Video- oder Audioconferencing).

Die Nutzung von Lernplattformen im Internet ist heute in Betrieben zum Teil längst etablierter Bestandteil der betrieblichen Lernkultur. In die außerbetriebliche Ausbildung und erst recht in die Berufsvorbereitung hat sie bislang noch keinen Eingang gefunden. An dieser Stelle ist ein dringender Entwicklungsbedarf festzustellen, um die öffentlich geförderten Systeme der Berufsvorbereitung und außerbetrieblichen Ausbildung anschlussfähig an die Entwicklungen in der betrieblichen Kommunikations- und Lernkultur zu halten.

Die Einbettung von eLearning-Elementen muss dabei nicht als Konkurrenz für die Lehrkräfte vor Ort verstanden werden, im Gegenteil sind diese umso wichtiger in ihrer Rolle als Lernbegleitende und Experten und Expertinnen, deren Unterstützung bei Bedarf angefordert werden kann. Beim Einsatz medialer Lernumgebungen kommt den pädagogischen Fachkräften eine Schlüsselstellung zu. Daher ist gleichzeitig mit dem Ausbau der benötigten Technik in den Bildungseinrichtungen die Medienkompetenz der Fachkräfte zu fördern und zu unterstützen, damit sie als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in ihrem beruflichen Umfeld und gegenüber den Jugendlichen wirken können. Diese Unterstützung sollte beispielsweise in der Bereitstellung einsetzbarer medialer Lernbausteine und der Entwicklung passender didaktischer Szenarien liegen, die neben der notwendigen technischen Infrastruktur die Erfolgsfaktoren für die Implementierung medienunterstützten Lernens ausmachen.

Angebote zur Förderung von Medienkompetenz in BvB

Die Notwendigkeit, in der Berufsvorbereitung verstärkt digitale Medien als Arbeits- und Lerninstrument einzusetzen, um die Chancen der Jugendlichen auf die Aufnahme einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit zu verbessern, ist in das Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen in Form zweier sich ergänzender Strategien eingegangen:

1. „Grundlagenqualifizierung IT- und Medienkompetenz“

In der Grundstufe findet sich eine eigene Qualifizierungssequenz, in der eine Reihe von als grundlegend erachteten mediengestützten Techniken in Form eines geschlossenen Curriculums mit Lehrgangscharakter innerhalb einer bestimmten Zeit unterrichtet werden soll (Bundesagentur für Arbeit 2006a, 17). Als Beispiel für eine solche Qualifizierungssequenz wird im folgenden Abschnitt das Curriculum der INI Lippstadt vorgestellt.

⁴⁶ Die Netiquette oder Netikette (Kunstwort aus engl. net – Netz und etiquette – Etikette) beschrieb ursprünglich Verhaltensempfehlungen, wird aber mittlerweile für alle Bereiche in Datennetzen verwendet, in denen Menschen miteinander kommunizieren. Es gibt keinen einheitlichen Netiquettetext, sondern eine Vielzahl von Dokumenten, die sich inhaltlich überschneiden. Ziel der Netiquette-Texte ist die Erleichterung der Kommunikation zwischen einzelnen Netzteilnehmerinnen und -teilnehmern (nach: wikipedia).

2. „Förderung von IT- und Medienkompetenzen als Schlüsselkompetenz“

Medienkompetenz wird als eine berufliche Schlüsselkompetenz begriffen, die neben persönlichen, sozialen, methodischen und interkulturellen Kompetenzen sowie den lebenspraktischen Fertigkeiten durchgängig in allen Maßnahmen zu vermitteln und zu fördern ist (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006a, 6).

Der Begriff „IT- und Medienkompetenz“ taucht zwar in der Terminologie der Bundesagentur häufig auf, ist aus unserer Sicht jedoch tautologisch, da mit dem Begriff der „IT-Kompetenz“ der eher technische Aspekt der Medienkompetenz assoziiert wird (ähnlich dem Begriff EDV), während „Medienkompetenz“ als Oberbegriff die Bedienung der Medientechnologie im Sinne einer selbstbestimmten inhaltsorientierten Nutzung impliziert. INBAS verwendet daher den Begriff „Medienkompetenz“, um eine umfassende Anwendungskompetenz zu bezeichnen, die sowohl technische als auch soziale Aspekte beinhaltet. Ebenfalls unterscheiden wir zwischen dem Begriff der „Medientechnik“, der sich nur auf die technischen Funktionen bezieht, und dem Begriff der medialen Technologie, die die gesellschaftliche Einbindung der Technik bezeichnet.

In der im Fachkonzept vorgestellten Systematik der Schlüsselkompetenzen werden die einzelnen Kompetenzen jeweils aufeinander bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Dies gilt besonders für die Schlüsselkompetenz „Medienkompetenz“, da sie eng verknüpft ist mit der Förderung von Selbstlernkompetenz sowie personalen und kommunikativen Kompetenzen. Zudem spielt sie im Kontext beruflicher Methodenkompetenz in den meisten Berufsfeldern eine wichtige fachbezogene Rolle.

Bezüglich der Vermittlung von Grundqualifikationen in der Berufsausbildungsvorbereitung lässt sich anhand der aktuellen Mediennutzungsstudien prognostizieren, dass die rein technisch orientierte Vermittlung von Fertigkeiten zur Bedienung der Hard- und Software wahrscheinlich zunehmend in den Hintergrund treten wird (in dem Maße, in dem grundlegende Fertigkeiten wie Textverarbeitung, Grafikbearbeitung, Präsentation, Kommunikation, Informationsrecherche und die Nutzung von Lernplattformen bereits in der frühen Jugend in der Schule vermittelt oder im Alltag erlernt werden), während der selbstbestimmte Umgang mit den medialen Inhalten nie an Aktualität verlieren wird. Dies gilt insbesondere für die berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher, denn die digitale Kluft manifestiert sich längst nicht mehr nur im Zugang zur Technik, sondern auch in der Qualität der Nutzung.⁴⁷

⁴⁷ „95% der 12- bis 19-Jährigen sitzen mindestens einmal im Monat vor dem Computer, hierbei gibt es kaum Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen und zwischen den Altersgruppen. Lediglich bei den Schultypen zeigt sich, dass mit steigendem Bildungsgrad eine häufigere Verwendung von Computern verbunden ist.“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005, 28) Betrachtet man dagegen die Art der Nutzung, dann stehen Computerspiele und bei den Online-Aktivitäten vor allem E-Mail, ICQ, Chat, eBay, Musikdownload und in geringem Maße auch Multi-User-Spiele auf der Hitliste. Jedoch geben auch 43% der Mädchen und 41 der Jungen an, dass Sie sich täglich/mehrmais wöchentlich über Nachrichten und Aktuelles informieren. 32% der Mädchen und 27% der Jungen nutzen Berufs-/Bildungsinfos und schulische Inhalte im Internet (ebd. 37). „Aktuell besitzen 92% der 12-19Jährigen ein eigenes Mobiltelefon, die Mädchen sind mit 94% etwas besser ausgestattet als die Jungen mit 90%.“ (...) Die wichtigste Funktion des Handys ist (...) das Versenden von SMS. (...) Für 49% der Mädchen und 39% der Jungen ist ‚Fotos machen‘ eine der drei wichtigsten Handy-Funktionen. (...) Die Hälfte verfügt über eine Infrarotschnittstelle, ein Drittel der Handybesitzer kann über Bluetooth kommunizieren, auch die Möglichkeit Radio zu hören (27%) und ein integrierter MP3-Player (21%) machen das Handy zunehmend zu einem Multimediaserät.“ (ebd. 48) Von den 12-19Jährigen haben „zwischen 25% und 35% schon einmal einen Videofilm gedreht, eine Homepage für das Internet konfiguriert oder eine Zeitung hergestellt.“ (ebd. 56) Die bisherigen Medienbildungsangebote im Rahmen von Bildungsmaßnahmen berücksichtigen nur einen kleinen Teil der vielfältigen Online-Aktivitäten von Jugendlichen. Viele Medienformen wie Chat, Computerspiele oder Handy werden häufig von den Pädagoginnen und Pädagogen pauschal als Störung wahrgenommen und abgelehnt, Downloads werden in schulischen Netzwerken technisch unterbunden, obwohl es notwendig wäre, an die vorhandenen Medienkompetenzen der Jugendlichen anzuknüpfen und sie zu kritischer Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Medienverhalten anzuregen.

Das Fachkonzept bietet im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz einen sinnvollen Rahmen, der den Trägern die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung überlässt. Damit eine Umsetzung durch die Träger im Sinne einer integrierten Nutzung der medialen Mittel erfolgen kann, muss dieser Rahmen durch verbindliche Qualitätsstandards ergänzt werden, die die entsprechende technisch-räumlich und organisatorische Unterstützung der Fachkräfte vor Ort sichern. Daher werden im Folgenden Ansätze der Förderung von Medienkompetenz im Hinblick auf ihre curriculare Verankerung in der Berufsvorbereitung behandelt. Inhaltliche und organisatorische Anforderungen werden dargestellt und Vorschläge für die didaktische Umsetzung gemacht. Zuletzt folgt eine zusammenfassende Darstellung in Form von Qualitätsmerkmalen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die im Fachkonzept vorgesehenen Qualifizierungssequenzen, auf die im Weiteren detailliert eingegangen werden soll.

Tabelle 1: Förderung von Medienkompetenz im Rahmen der BvB⁴⁸

	Eigenständige Qualifizierungssequenz		Querschnittsaufgabe
	IT-Grundlagen	Medienkompetenz	Integrierter Medieneinsatz
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • einen PC bedienen (PC-Grundlagen) • Texte am PC erstellen (Textverarbeitung) • das Internet nutzen • Präsentation erstellen • je nach Berufsfeld spezifische Software (z. B. CNC-Simulation, Excel etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Medien als Thema des Unterrichts • Curriculum „Medienkompetenz“ • Einführung in die kritische und verantwortungsvolle Mediennutzung, die neben berufsrelevanten Themen solche mit lebenspraktischem Bezug beinhaltet 	<ul style="list-style-type: none"> • Medien sind Werkzeug, nicht Thema • Internettrecherche, Textverarbeitung, Erstellung von Präsentationen, Grafikerrstellung und Fotobearbeitung etc., E-Mails und andere kommunikative Anwendungen, Nutzung von netzgestützten Lernumgebungen je nach Bedarf in der Ausbildungssituation und der sozialpädagogischen Begleitung • Bezug zum Berufsalltag und zur Lebenswelt
Räumliche Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • PC-Raum mit je einem PC mit Internetanbindung pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin 	<ul style="list-style-type: none"> • Medienraum mit Inseln von PCs mit Internetanbindung, digitale Videokameras und Fotoapparate etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Laptops oder Inseln von PCs mit Internetanbindung in allen Lehr- und Werkstatträumen
Zeitliche Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrgang mit einer festgesetzten Stundenzahl 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrgang mit einer festgesetzten Stundenzahl 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel und skalierbar: Kurze in den Unterricht eingebettete Sequenzen bis hin zu längeren Projekten, kontinuierlich über den gesamten Förderzeitraum

⁴⁸ Die Tabelle gibt einen Überblick über die in den jeweiligen Qualifizierungssequenzen zu vermittelnden Inhalte sowie die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die für eine Umsetzung im Sinne der Anforderungen im Fachkonzept und in der Ausschreibung der BvB 2006 notwendig wären.

Eigenständige Qualifizierungssequenz IT-Grundlagen

Die „Grundlagenqualifizierung IT- und Medienkompetenz“ wird im aktuellen Fachkonzept wie folgt beschrieben:

„Neben der Förderung und Entwicklung von IT- und Medienkompetenzen als Querschnittsaufgabe sollen die Teilnehmenden im Rahmen dieser eigenständigen Qualifizierungssequenz in die Lage versetzt werden, verschiedene Medien selbstständig anwenden, zielgerichtet nutzen und die gewonnenen Informationen bewerten zu können. Bei der zielgerichteten Nutzung steht die Gewinnung von Informationen zur Berufsorientierung, zur Integration in Ausbildung und Arbeit sowie zur Bewältigung lebenspraktischer Anforderungen im Vordergrund. Hierzu gehört auch die Einweisung in die durch die BA bereitgestellten Informations- und Vermittlungsunterstützungssysteme (z. B. BERUFEnet, Job-Börse)“. (Bundesagentur für Arbeit 2006a, 17)

Grundsätzlich gilt, dass bei der Vermittlung von IT-Grundlagen Themen aus dem Berufsleben wie aus der Lebenswelt der Jugendlichen als Inhalte aufgegriffen werden. Hierbei sollen Bezüge zwischen den Schlüsselkompetenzen „Medienkompetenz“ und beispielsweise „lebenspraktische Fertigkeiten“ oder „Berufsorientierung“ offensichtlich werden. Auch können mediale Techniken bereits im Sinne einer integrierten Nutzung zur Erarbeitung der Themen in der Grundlagenqualifizierung eingesetzt werden, z. B. um im Internet nach berufsrelevanten Informationen zu recherchieren, um Lernprozesse zu dokumentieren oder Arbeitsergebnisse zu publizieren. Auch bei der Vermittlung von Grundkenntnissen der Textverarbeitung lassen sich solche Bezüge herstellen (vgl. YoungUser education GmbH 2002 oder <http://www.pepared4future.de>).

Selbst wenn zu Beginn dieser Qualifizierungssequenz häufiger Einzelarbeit nötig sein wird, sollte doch soweit wie möglich Teamarbeit eingesetzt werden, um methodische und soziale Kompetenzen gleichzeitig zu fördern und die Teilnehmenden damit auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Auch kann damit der Forderung nach Binnendifferenzierung am ehesten Rechnung getragen werden.

Auch Methoden aus dem Repertoire von Softwareschulungen können zum Einsatz kommen, z. B. die Methode des „lauten Denkens“, die darauf beruht, dass man am besten lernt, wenn man einen Arbeitsschritt selbst erklärt und dabei reflektiert. So können Teilnehmende durch „lautes Denken“ transparent machen, an welchen Stellen sie Probleme mit der Bedienung einer Software haben, ohne dass die Lehrkraft gleich massiv interveniert, indem sie den Lernenden die Maus aus der Hand nimmt. Sehr gut sind auch Partner- und Kleingruppenmethoden, bei denen die Teilnehmenden sich gegenseitig etwas erklären oder ihre Arbeitsergebnisse kommentieren. Dass die Aufgaben kein „Trockenschwimmen“ darstellen dürfen, sondern einen möglichst hohen Praxisbezug aufweisen sollten, versteht sich von selbst. Vielmehr ist der Fokus auf die Anleitung zur selbstverantwortlichen Mediennutzung sowohl in berufsbezogenen wie in alltagsrelevanten Kontexten zu legen.

Räumlich-technische Ausstattung für die Grundlagenqualifizierung

Die Qualifizierung wird in der Regel in einem PC-Raum durchgeführt werden, in dem es einen PC-Arbeitsplatz mit Internetanschluss pro Teilnehmer und Teilnehmerin gibt. Jedoch sollte auch darauf geachtet werden, dass es für Unterrichtseinheiten, bei denen nicht direkt am PC gearbeitet wird, einen großen Gruppenarbeitsraum mit der Möglichkeit gibt, mit Beamer und Laptop Arbeitsergebnisse oder Info-Sequenzen zu präsentieren.

Eigenständige Qualifizierungssequenz Medienkompetenz

Medienkompetenz kann nach Baacke nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext gesehen werden. Eine reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Nutzungsverhalten einzunehmen, medienkritisch gesellschaftliche Prozesse zu analysieren oder Medieninhalte zu erfassen, zu entschlüsseln und zu bewerten, sind entscheidende Kategorien einer umfassenden Medienkompetenz.

Tabelle 2: Erscheinungsformen der Medienkompetenz

Medienkompetenz zeigt sich in...				
...kritischer Auseinandersetzung mit der Wirkung von Medien.	...sachgerechter Auswahl und Nutzung von Medienangeboten.	...der Fähigkeit, die »Sprache der Medien« zu verstehen und zu bewerten.	...der Fähigkeit, Produktions- und Verbreitungsbedingungen zu erkennen.	...der Erstellung und Verbreitung eigener Medienprodukte.
<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle • Vorstellungen von Realität • Verhaltensorientierungen • soziale bzw. gesellschaftliche Zusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> • zur Unterhaltung • zum Spiel • zur Information • zum Lernen • zur Simulation • zur Kommunikation • zur Kooperation 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichen von Zeichensystemen, Absichten, Gestaltungstechniken und -stilen • Beurteilen der spezifischen Möglichkeiten und Grenzen 	<p>Gesellschaftlichen Kontext durchschauen und beurteilen, z. B. unter</p> <ul style="list-style-type: none"> • ökonomischen • rechtlichen • institutionellen • personellen • politischen Aspekten 	<p>Grafiken, Fotos, Druckerzeugnisse, Hör- und Videobeiträge, Präsentationen, Multimediabeiträge, Programme für unterschiedliche Zwecke, etwa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information • Dokumentation von Sachverhalten • künstlerische Umsetzung eigener Aussagen

Als beispielhaft für eine eigenständige Qualifizierungssequenz Medienkompetenz kann die inhaltliche Ausgestaltung der INI Lippstadt gelten:

Das folgende Praxisbeispiel⁴⁹ zeigt, wie die INITEC gGmbH Medientraining in einem Modellprojekt der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ durchführt. Vorbildlich ist neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifizierungseinheit auch die Verzahnung der unterschiedlichen Bestandteile unter Einbezug aller Fachkräfte und am Standort vorhandenen Ressourcen.

⁴⁹ Dieses Praxisbeispiel wurde entnommen aus: BMBF 2005, 183

Trainingseinheit Medienkompetenz (ca. 60 Stunden)

Einheiten:

- Internetpass
- Online-Shopping
- Handy
- Printmedien
- Fernsehen/Radio
- Rechtliche Grundlagen

Die Trainingseinheit erfolgt lernortübergreifend in den Werkstätten des Trägers, in dessen Internetcafés an verschiedenen Standorten und im INI-Berufskolleg Lippstadt. Ein weiteres Angebot ist die Gestaltung und Moderation einer Radiosendung in Kooperation mit dem Hellweg-Bürgerradio. Die Auswahl der Inhalte erfolgte vor dem Hintergrund folgender Überlegungen:

Heute leben wir im Zeitalter der Medien. Fernsehen, Radio, Computer, Internet und Handy sind aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Printmedien, Radio, Fernsehen und Handy bestimmen unser privates Leben, der Computer kann und wird in jedem Berufsfeld eingesetzt.

Um die Chancen der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf einen Ausbildungsberuf zu verbessern, sollten alle Teilnehmenden einen Computer mit den gängigsten Anwenderprogrammen kennen. Dieses Lernangebot wird mit der zweiten verbindlichen Trainingseinheit der Grundstufe, dem Bewerbertraining verzahnt.

Da es beim Erlernen der Computertechnik einige verbindliche Standards gibt, macht es Sinn, sich an diesen Standards zu orientieren. In NRW gibt es beispielsweise definierte Inhalte für den Internetpass, der mit einem Zeitaufwand von 24 Stunden erworben werden kann. Seine Inhalte sind eine Grundlage für die EDV-Schulung. Die Schulung für den Internetpass gibt es bei der INITEC in der Berufsvorbereitung schon seit Jahren als Wahlangebot. Seit Beginn des Modellversuchs ist sie für alle Teilnehmenden verbindlich.

Online-Shopping ist neben dem Internetsurfen eine interessante, aber auch kostspielige Anwendung des Internets. Es gilt hier die Möglichkeiten, aber auch die Gefahren nahe zu bringen.

Ähnliches gilt für das Thema Handy. Inhalte sind einerseits die Möglichkeiten und Kosten(-kontrolle), andererseits das Thema „Handy als Statussymbol?“. Es kann auch als Hilfsmittel im Unterricht oder in der Arbeitspraxis eingesetzt werden, z. B. als Rechner.

Unumstritten ist, dass beim Thema Medien Grundkenntnisse zu Handhabung und Informationssuche vermittelt, aber auch Diskussionen über Wahrheitsgehalt und Manipulation angeregt werden müssen. Während die EDV-Schulung in den Internetcafés unter Mitwirkung von fachlich versierten Ausbildenden durchgeführt wird, findet die theoretische Erarbeitung der Themen Printmedien und Fernsehen/Radio im Berufskolleg statt. (Diese Themen lassen sich aber genauso von den Ausbildenden, Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften der jeweiligen Werkstatt vermitteln.) Die sozialpädagogischen Teams der Werkstätten widmen sich dem Handy und seinen vertraglichen Grundlagen. Da das Medientraining eine Trainingseinheit und kein Qualifizierungsbaustein ist, wird bei einer entsprechenden Mindestanwesenheitszeit eine Teilnahme-

bestätigung ausgestellt. Ergänzend erfolgt eine Prüfung zur Erlangung des Internetpasses. Um die Verbindlichkeit der Inhalte für die Unterweisenden an den verschiedenen Lernorten zu gewährleisten, entwickelt der Träger für die Trainingseinheit ein Curriculum.

Claus Neumann und Anne Richter, INI Lippstadt

Vermittlung von Medienkompetenz als Querschnittsaufgabe

Die Notwendigkeit der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wird im Fachkonzept wie folgt begründet:

„Die Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen als berufsübergreifende Kompetenzen hat eine große Bedeutung, um junge Menschen auf die wachsenden Anforderungen z. B. im Bereich der Selbstorganisation und Problemlösung in der Arbeitswelt vorzubereiten.“ (Bundesagentur für Arbeit 2006a, 6)

Folgende Kompetenzen haben innerhalb des Fachkonzepts den Rang von Schlüsselkompetenzen und sind daher innerhalb der Maßnahmen besonders zu fördern: Persönliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen, methodische Kompetenzen, lebenspraktische Fertigkeiten, interkulturelle Kompetenzen sowie IT- und Medienkompetenz. Übergeordnete Querschnittsaufgabe, in deren Dienst diese Schlüsselkompetenzen stehen, ist die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Ziel ist die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit.

Das Fachkonzept definiert die Schlüsselkompetenz „IT- und Medienkompetenz“ als

„selbstständige Anwendung und zielgerichtete Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken sowie Printmedien“ (ebd.).

Dies bedeutet, dass in allen Qualifizierungssequenzen der Berufsvorbereitung wo immer möglich und sinnvoll, Informations- und Kommunikationsmedien zum Einsatz kommen müssen.

Die folgende Tabelle enthält eine Auflistung von Möglichkeiten des Medieneinsatzes in den im Fachkonzept vorgesehenen Förder- und Qualifizierungssequenzen.

Tabelle 3: Möglichkeiten des Medieneinsatzes

Inhalte	Medieneinsatz
Berufsorientierung/ Berufswahl	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstdarstellung/Selbstreflexion durch Arbeit mit Fotos, einer eigenen Website, Präsentation ▪ Freies Schreiben (z. B. WebLog⁵⁰) ▪ Internetrecherche nach Berufsinformationen, Stellenangeboten und speziellen Angeboten zur Berufsorientierung ▪ interaktive Eignungstests ▪ E-Mail oder Chat-Kontakt mit Expertinnen und Experten, z. B. Azubis im angestrebten Ausbildungsberuf (vgl. http://www.idee-it.de)
Berufliche Grundfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernsoftware ▪ Informationen zum Berufsfeld auf CD oder im Internet ▪ Präsentation des Gelernten, Dokumentation von Arbeitsergebnissen mit Fotos ▪ Planspiele und Simulationen ▪ Gestaltung eigener Lernübungen (z. B. mit HotPotatoes⁵¹) ▪ Qualifizierungsbausteine sollten medienunterstützte Sequenzen vorsehen
Betriebliche Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Darstellung der Erfahrungen im Praktikum oder der Qualifizierung, z. B. als Präsentation oder Website/WebLog: Berufsbild, Praktikumsbetrieb, Ablauf des Praktikums, was habe ich gelernt, was hat mir gefallen/was war schwierig? (digitales Berichtsheft) ▪ Fotostory/Fotoevaluation: Arbeitsabläufe, Räume, ich & meine Kollegen, was mag ich am liebsten/was ist schwierig? (z. B. man muss immer früh aufstehen, immer freundlich zu Kunden sein, hinterher den Arbeitsplatz sauber machen etc.) ▪ Tipps für andere Jugendliche, die sich für das Berufsfeld interessieren, z. B. auf einer Website oder als selbst gestaltete Printmedien (Plakate, Flyer) ▪ Gestaltung eigener Lernübungen

⁵⁰ Ein Weblog, kurz: Blog, ist ein Online-Journal, das sich durch häufige Aktualisierung und viele Verlinkungen auszeichnet. In einem typischen Blog hält eine Autorin oder ein Autor („Blogger“) Eindrücke und persönliche Kommentare zu Fundstücken aus dem Internet fest. Es gibt auch Fach-Weblogs, in denen Artikel zu einem bestimmten Thema veröffentlicht werden (z. B. das „BildungsBlog“ <http://bildung.twoday.net>). Andere Blogger führen ein öffentliches Tagebuch, in dem sie Einzelheiten aus ihrem privaten Leben mitteilen. Typischerweise linken Blogger auf andere Webseiten und kommentieren aktuelle Ereignisse. Viele Einträge bestehen aus Einträgen anderer Weblogs oder beziehen sich auf diese, so dass Weblogs untereinander stark vernetzt sind. Die Gesamtheit aller Weblogs bildet die Blogosphäre. Weblogs sind vergleichbar mit Newslettern oder Kolumnen, jedoch persönlicher – sie selektieren und kommentieren oft einseitig und werden deswegen auch mit Pamphleten des 18. und 19. Jahrhunderts verglichen. Die meisten Weblogs haben eine Kommentarfunktion, die es den Leserinnen und Lesern ermöglicht, einen Eintrag zu kommentieren und zu diskutieren. Weblog Publishing Systeme sind einfache Content-Management-Systeme, die das Einfügen neuer Inhalte sowie die Veränderung bestehender Inhalte auch für Nutzerinnen und Nutzer ermöglichen, die über keine oder nur geringe Webdesign-Kenntnisse verfügen. Die Installation eigener Weblog-Software ist in vielen Fällen nicht notwendig. Die meist kostenlose Nutzung eines großen Weblog-Anbieters reicht in der Regel aus. (Quelle: <http://www.wikipedia.org>)

⁵¹ Autorenprogramm zur Herstellung von Selbstlernprogrammen und/oder Materialien, für Bildungseinrichtungen kostenlos unter <http://www.halfbakedsoftware.org>

Grundlagenqualifizierung IT- und Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsrelevante Techniken nicht nur aus dem Bürobereich ▪ Themen aus dem Alltag: Handy, eBay, Medienrecht, Online-Shopping etc. können in Websites oder Quiz (mit HotPotatoes ö. ä. dargestellt werden) ▪ Methoden: Projektmethoden, z. B. WebQuests ▪ Einsatz einer Lernplattform oder zumindest internetgestützte Arbeitswerkzeuge wie BSCW⁵²
Arbeitsplatzbezogene Einarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vgl. „Betriebliche Qualifizierung“ ▪ Kommunikation mit Lernbegleiterinnen und -begleitern sowie Mentoren und Mentorinnen ▪ Erfahrungsaustausch mit anderen Lernenden
Bewerbungstraining	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsentation, Selbstdarstellung ▪ gegenseitige Beurteilung der Bewerbungsunterlagen (peer review) ▪ Internetrecherche mit kritischer Auswertung der gefundenen Informationen, Sammeln und Präsentieren der Erkenntnisse in der Gruppe ▪ Gestaltung einer Website mit Tipps zur Bewerbung für andere Jugendliche ▪ Textverarbeitung (zur Erstellung der Bewerbungsunterlagen) ▪ Lernsoftware zu Bewerbungstraining ▪ Selbstreflexive Methoden zur Unterstützung einer realistischen Selbstwahrnehmung (z. B. Video zur Kontrolle der Körpersprache) ▪ Kommunikationstraining (Briefe, E-Mails, Telefonate)
Sprachförderung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachlernsoftware ▪ freies Schreiben (z. B. Texte für eine Website, wobei in diesem Fall die technische Gestaltung der Website eher in den Hintergrund treten sollte und die Inhalte im Vordergrund stehen) ▪ Fortsetzungsgeschichten im WebLog ▪ Textverständnis anhand von Texten aus dem Internet oder Lernsoftware ▪ Gestaltung eigener Lernübungen (z. B. mit HotPotatoes) ▪ E-Mail-Partnerschaften

⁵² BSCW (Basic Support for Cooperative Work, deutsch „grundlegende Unterstützung für Zusammenarbeit“) ist eine Dokumentmanagement-Software, welche die Zusammenarbeit von mehreren Benutzerinnen und Benutzern im Interbeziehungsweise Intranet ermöglicht und unterstützt. Bei den Nutzenden ist keine spezielle Plattform oder Software nötig, es genügt ein normaler Web-Browser und eine Internetverbindung. Arbeitsgruppen können „Aktenordner“ für Dokumente anlegen und diese sogar per E-Mail in den BSCW-Bereich ihres Projekts schicken. BSCW unterstützt den Austausch von Dokumenten, Terminplanung, Aufgabenplanung etc. BSCW wurde vom Fraunhofer-Institut für angewandte Informationstechnik entwickelt und wird von der Firma OrbiTeam weiter entwickelt. Für Schulen und Universitäten kann es kostenlos lizenziert werden, für kommerzielle Nutzende sind zwar Lizenzgebühren fällig, doch sind diese äußerst moderat, da es sich bei BSCW nicht um ein kommerzielles Produkt handelt. Das Fraunhofer-Institut FIT betreibt auch einen öffentlichen BSCW-Server, auf den über das Internet zugegriffen werden kann und der zur Erprobung, aber auch zur Unterstützung von kleinen Projekten zur Verfügung steht.

Allgemeine Grundlagen und Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Haupt-schulabschlusses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernsoftware ▪ Internetrecherche, Nachschlagewerke wie Wikipedia, CD-Roms ▪ Bürossoftware zur Texterstellung, Kalkulation ▪ Präsentationen ▪ Planspiele und Simulationen ▪ Gestaltung eigener Lernübungen (z. B. mit HotPotatoes) ▪ Kommunikation mit anderen Lernenden und Lehrkräften per E-Mail ▪ Einsatz einer Lernplattform
Sozialpädagogische Begleitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planspiele und Simulationen ▪ E-Mail-Partnerschaften ▪ Internetrecherche mit kritischer Auswertung der gefundenen Informationen, Sammeln und Präsentieren der Erkenntnisse in der Gruppe ▪ E-Mail-Partnerschaften ▪ etc.

Räumlich-technische Voraussetzungen für den integrierten Medieneinsatz

PC-Räume sind optimal geeignet für Computerkurse, mediengestützte Projektarbeiten oder die kaufmännische Ausbildung, d. h. für Lernsituationen, in denen die Lernenden über längere Zeit in Einzel- oder Kleingruppenarbeit am Computer arbeiten. Für die Integration von mediengestützten Phasen in alle Lerneinheiten wird jedoch zusätzlich eine jederzeit zugängliche *technische Mindestausstattung in den Unterrichts- und Werkstatträumen* benötigt. Notwendig wären jeweils einige PCs mit Internetzugang und Drucker direkt im Unterrichtsraum. In Werkstätten wäre eine flexibel nutzbare Ausstattung mit Laptops und Wireless LAN optimal. Sinnvoll ist auch eine Digitalkamera, die bei Bedarf aus dem Gerätelpool der Einrichtung entliehen werden kann, sowie zumindest ein entsprechender Arbeitsplatz mit der Möglichkeit, die Bilder vom Kamerachip auf ein anderes Speichermedium oder die Festplatte zu laden, mit einem Grafikprogramm zu bearbeiten und auszudrucken. Für Projektarbeiten sollten über die übliche Bürossoftware hinaus zumindest an einigen Arbeitsplätzen weitere Programme installiert sein, z. B. ein Programm zur Gestaltung von Internetseiten. Die meisten Hersteller bieten für Bildungseinrichtungen besondere Lizenz-Modelle an, mit denen professionelle Software zu günstigen Konditionen erworben werden kann – an dieser Stelle muss also nicht unnötig gespart werden.

Diese technische Ausstattung bildet die Voraussetzung, um Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz durchgängig in den Qualifizierungssequenzen zu verankern. Sie ist eine grundlegende Voraussetzung nach dem aktuellen Fachkonzept.

Aktuell fehlt es in den meisten Trägereinrichtungen noch an dieser technischen Infrastruktur in den Unterrichts- und Werkstatträumen. Zwar gibt es in vielen Einrichtungen

mittlerweile wenigstens einen PC-Raum (u. U. auch mehrere PC-Räume), doch kann dieser im Rahmen der meisten Maßnahmen nicht genutzt werden,⁵³ da

- er nicht spontan zugänglich ist, denn in der Regel gibt es Wartelisten bzw. es lohnt sich nicht, für eine kurze Sequenz in den PC-Raum zu wechseln
- er meist zu weit vom Unterrichtsraum entfernt liegt, so dass, wenn die Gruppe geteilt werden müsste, es ein Problem mit der Aufsichtspflicht gäbe
- der PC-Raum nicht für Gruppenarbeiten geeignet ist, da er zu eng, zu laut (Laufgeräusche von PCs und Beamer) und zu schlecht belüftet (Abwärme der Geräte) ist und keinen Blickkontakt der Lernenden untereinander zulässt.

Positive Beispiele für eine Raumgestaltung, die kooperatives und binnendifferenziertes Arbeiten unter integriertem Einsatz von IuK-Technologie erlaubt, sind in den nach den Prinzipien von Heinz Klippert im Rahmen von EVA (Eigenverantwortliches Arbeiten) umgestalteten Unterrichtsräumen an beruflichen und allgemein bildenden Schulen verwirklicht worden.⁵⁴ Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die PC-Tische an den Rand des Raums gerückt sind und eine Öffnung der Lernsituation zur Raummitte hin erlauben, außerdem gibt es in der Raummitte eine größere Tischgruppe ohne PCs, um ungehindert Besprechungen in der Gruppe durchzuführen. In Regalen und Schränken ist ausreichend Stauraum für Arbeitsmittel der Lehrkräfte und der Lernenden vorhanden. Pinnwände, Beamer und Projektionswand ermöglichen die spontane Präsentation und Dokumentation von Zwischenergebnissen und Inputs.

Als Anforderungen für eine maßnahmegerechte Ausstattung der Räume haben wir im folgenden Abschnitt Qualitätsmerkmale formuliert, die eine kontinuierliche Einbindung der Medientechnologie in die BvB ermöglichen.

Die Lehrkräfte vor Ort dürfen mit der Aufgabe, ihren Unterricht entsprechend umzustalten, nicht alleine gelassen werden, sondern benötigen institutionelle Rückendeckung. Die bisherige Situation zeigt, dass bei den pädagogischen Fachkräften durchaus Interesse und Motivation vorhanden ist, sich auf neue didaktische Erfahrungen einzulassen, aber diese Energie häufig durch die ständige Notwendigkeit, in Eigeninitiative die passenden Rahmenbedingungen zu organisieren, schnell aufgebraucht ist. Nur über ein übergeordnetes Rahmenkonzept, das sich vor Ort in einen IT-Entwicklungsplan umsetzen lässt, kann die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte sinnvoll unterstützt und nachhaltig abgesichert werden.

Sind die technisch-räumlichen Voraussetzungen für den integrierten Medieneinsatz erfüllt, gilt es, entsprechende methodisch-didaktische Szenarien zu entwickeln, in denen beispielhaft gezeigt wird, wie sich der Medieneinsatz vor Ort mit den unterschiedlichen Fachthemen und zu fördernden Schlüsselkompetenzen verbinden lässt. Technisch gesehen handelt es sich dabei um so genanntes „Blended Learning“ (wörtlich: vermischt Lernen). Dieser Begriff aus dem eLearning bezeichnet so genannte „hybride Lernarrangements“, in denen mediengestützte Phasen und „traditionelle“ Unterrichtsphasen abwechseln. Entsprechend den übergeordneten Lernzielen und dem Bedarf der Zielgruppe wird das Hauptgewicht hierbei immer auf Gruppenarbeiten und

⁵³ Die folgenden Punkte werden in Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte in berufsausbildungsvorberuhenden Bildungsmaßnahmen sowie in den von INBAS durchgeführten Modellprojekten mit dieser Zielgruppe immer wieder genannt.

⁵⁴ Die wichtigsten Gestaltungsmerkmale für einen multifunktionalen Unterrichtsraum sowie eine idealtypische Skizze enthält das Kapitel „Der Klassenraum als ‚Lernwerkstatt‘“ in Klippert 2004, 288ff.

Präsenzunterricht liegen. Es sollten aber, wo immer sinnvoll und möglich, mediengestützte Phasen eingeflochten werden.

Diese Anwendungen betreffen gleichermaßen Lernende wie Lehrkräfte. D. h. es geht nicht darum, den Lernenden die genannten Techniken als Unterrichtsthema zu vermitteln, vielmehr besteht die Aufgabe darin, die Mediennutzung zum selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit in den Bildungseinrichtungen zu machen. Auch die Lehrkräfte müssen hier in der Regel dazulernen, vor allem wenn sie einer Generation angehören, die nicht selbstverständlich unbekannte Begriffe im Internet nachschlägt oder Arbeitsvorlagen gleich als Datei anfertigt, weil man sie dann direkt in der Klasse weiterbearbeiten kann.

Qualitätsmerkmale zur Förderung von Medienkompetenz

Um eine effektive Förderung von Medienkompetenz zu gewährleisten, müssen folgende Qualitätsmerkmale erfüllt sein: Die Einrichtung verfügt über

- einen mit allen Lehrkräften vereinbarten Entwicklungsplan zur Vermittlung von Medienkompetenz bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf, der insbesondere die Entwicklung der organisatorischen Rahmenbedingungen aufzeigt, die Weiterbildungsverpflichtung regelt, beschreibt, über welche Kenntnisse **alle** Lehr- und Ausbildungskräfte verfügen müssen und Absprachen für die Entwicklung bzw. den Erwerb geeigneter Materialien enthält
- eine adäquate Mindestausstattung an Geräten, Medien und Räumen für unterschiedliche Lernarrangements:
 1. PC-Räume für lehrgangsförmige Qualifizierungseinheiten
 2. Medienecken in den Unterrichtsräumen mit mehreren PCs, verschiedenen Medien und Internetzugang
 3. einen flexibel einsetzbaren Pool von Laptops und Wireless LAN bzw. eine ausreichende Zahl von Internetanschlüssen in den Werkstätten
- geeignete Verfahren im Rahmen der Eignungsfeststellung zur Feststellung von vorhandener Medienkompetenz, Eigenverantwortung und Selbstlernkompetenz
- geeignete Verfahren zur Entwicklung und Bereitstellung entsprechender Lerninhalte und zur Unterstützung der Lernenden bei der Generierung eigener Inhalte (z. B. Bereitstellung von Speicherplatz auf dem Server, Einrichtung von Redaktionssystemen und Berechtigungen, damit die Lerngruppen eigene Produkte im Intranet oder Internet veröffentlichen können)
- ein schriftliches Curriculum, das die Einbettung von medien- und internetgestützten Phasen in den Präsenzunterricht (Blended Learning), in Selbstlernphasen und Projektarbeit beschreibt
- geeignete Strategien zur Förderung von Selbstlernkompetenz: Lernen als konstruktiver Prozess (Lernende generieren und kommunizieren Wissen und nutzen dabei mediengestützte Arbeitsumgebungen), Übertragung von Verantwortung auf die Lernenden, Lehrkräfte zur Unterstützung und Moderation (Rollenwechsel vom

„sage on the stage“ zum „guide on the side“⁵⁵), Einführung von Selbstlernzeiten, Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, Verbesserung der betrieblichen Lernkultur in den Bildungseinrichtungen.

Hinweise auf ausgewählte Materialien

Mediennutzungsstudien:

- Die „**Internet-Strukturdaten**“ der Forschungsgruppe Wahlen werden vierteljährlich erhoben. Sie umfassen die gesamte Bevölkerung, geben aber keine differenzierte Auskunft über die unter 18-Jährigen. Die kurzen Berichte können kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden unter:
http://www.forschungsgruppe.de/Aktuelles/PM_Strukturdaten/
- Der „**(N)Onliner-Atlas**“ wird jährlich im Auftrag der Initiative D21 erhoben und konzentriert sich auf die Entwicklung der digitalen Spaltung der Gesellschaft. Die Studie zeigt differenziert Gruppen auf, die zu den Verlierern der Informationsgesellschaft gehören, und weist auf gezielten Förderungsbedarf hin. Die umfangreiche Studie kann kostenlos heruntergeladen werden unter: <http://www.nonliner-atlas.de>. Sie erscheint jedes Jahr etwa im Herbst.
- Seit 1998 führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest mit der **JIM-Studie** jährlich eine Basisstudie zum Umgang von 12- bis 19-Jährigen mit Medien und Information durch. Neben einer aktuellen Standortbestimmung sollen die Daten zur Erarbeitung von Strategien und Ansatzpunkten für neue Konzepte in den Bereichen Bildung, Kultur und Arbeit dienen. Alle bisher erschienenen Ausgaben der „JIM-Studie – Jugend, Information, (Multi-)Media“ stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung unter: <http://www.mpfs.de>.
- Unter dem Stichwort „Freizeit“ beschäftigten sich auch die **Shell-Jugendstudien** der letzten Jahre mit dem Thema Mediennutzung. Die 14. und aktuelle Shell-Jugendstudie erschien 2002. Informationen und eine Kurzfassung (in der allerdings die Mediennutzung nicht erwähnt ist) unter: <http://www.shell-jugendstudie.de>, komplette Fassung nur als Taschenbuch erhältlich im Buchhandel.
- **Jugendszenen.com – Portal für Szenenforschung.** Ein interessantes Internetangebot, in dem auch ein Überblick über die Mediennutzung von jugendlichen Subkulturen (LAN-Parties, Online-Rollenspielende, illegale Software) gegeben wird, betreibt Prof. Ronald Hitzler vom Lehrstuhl für allgemeine Soziologie der Universität Dortmund: <http://www.jugendszenen.de>

⁵⁵ Dieses in der eLearning-Theorie häufig verwendete Zitat von Alison King (Professorin an der California State University, 1993) bezeichnet die veränderte Rolle des Lehrpersonals: nicht mehr der allwissende „Weise auf der Bühne“ sondern der „Begleiter an der Seite“ der Lernenden.

Literatur zu Methodik/Didaktik:

- Baacke, Dieter u. a. (Hg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (online bei der bpb zu bestellen gegen einen Kostenbeitrag von 4.– €)
- Ballin, Dieter/Brater, Michael (1996): Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg.
- Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen (2., unveränderte Auflage). Göttingen.
- Machill, Marcel/Peter, Felicitas von (Hg.) (2001): Internet-Verantwortung an Schulen. Gütersloh.
- Maier, Wolfgang (2001): Mit Medien motivieren. Beispiele für den Unterricht. Wiesbaden.
- Moser, Heinz (2000): Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests. Zürich.
- Schindler, Wolfgang/Bader, Roland/Eckmann, Bernhard (Hg.) (2001): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt am Main.

Internet-Portale für Lehrkräfte:

- Auf den folgenden Portalen finden sich Unterrichtsbeispiele, Materialien und Projektideen für den Unterricht für verschiedene Altersgruppen und Schulformen, die sich für berufsvorbereitende Maßnahmen adaptieren lassen.
- Eines der wenigen praxisrelevanten Internetportale zur Computernutzung in der Benachteiligtenförderung ist das **abH-Computermagazin**, das seit 1995 von Wolfgang Schmitt-Kölzer, einem der Pioniere auf diesem Gebiet, herausgegeben wird: <http://www.weiterbildung.com/abh-computer-magazin/>
- Der **Bildungsserver Baden-Württemberg** stellt den Schulen in Baden-Württemberg Möglichkeiten für die Nutzung von eLearning zur Verfügung (Moodle) und hat eine umfangreiche Sammlung von Materialien und didaktischen Konzepten, z. B. zur WebQuest-Methode: <http://www.leu-bw.de/beruf/projektg/online/onews/news16/>
- Das umfangreiche Internetangebot der **Bundeszentrale für politische Bildung** enthält auch einen Schwerpunkt zum Thema „Medien“, in dem aktuelle Themen aufbereitet werden (Computerspiele, Gewalt in Medien, rechtliche Fragen, Informationsgesellschaft etc.). Zu diesen Themen kann dort auch online Literatur bestellt werden (i. d. R. gegen geringen Kostenbeitrag): <http://www.bpb.de/themen/W112G1,0,0.Medien.html>
- Als interaktiver Atlas ist **Google Maps** im Unterricht einsetzbar, die Offline-Variante Google Earth kann ebenfalls von der Google-Homepage als kostenloser Download bezogen werden: <http://maps.google.de>
- „**learn:line**“ ist der nordrhein-westfälische Bildungsserver und wird betrieben vom Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (LfS/QA), einer dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes unterstellten Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.learnline.de>

- „**Lehrer-Online**“ ist ein Projekt von Schulen ans Netz e. V., einem gemeinnützigen Verein, der 1996 auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG mit dem Ziel gegründet wurde, die eigenverantwortliche Nutzung der digitalen Medien zur alltäglichen Selbstverständlichkeit für Lehrende und Lernende werden zu lassen: <http://www.lehrer-online.de>
- **Medi@Culture-Online** ist ein Internetportal, das Informationen rund um die Themen Medienbildung, Medienpraxis und Medienkultur für den schulischen und außerschulischen Bereich zur Verfügung stellt. Es gibt Lehrenden, Eltern, Studierenden sowie pädagogischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Anleitungen und Literatur für die eigene Medienproduktion, Medienanalyse und Mediennutzung an die Hand. Das Projekt Medi@Culture-Online ist Teil der Medienoffensive Schule II und wird im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom Landesmedienzentrum Baden-Württemberg durchgeführt: <http://www.mediaculture-online.de/>
- Seit vielen Jahren baut **Prof. Werner Stangl** vom Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz sein Internetangebot zum Thema „Lernen“ aus, eine Fundgrube für wissenschaftlich fundierte Informationen zum selbstgesteuerten Lernen. Seine Website ist ein privates Familienprojekt, an dem mittlerweile zwei Generationen beteiligt sind: <http://www.stangl-taller.at/>
- Viele interessante Unterrichtskonzepte sind in Österreich schon weiter entwickelt als in Deutschland, daher lohnt sich der Blick über die Grenze, z. B. auf den **österreichischen Schulserver**: <http://www.schule.at>
- Die selbstorganisierte Online-Enzyklopädie **Wikipedia** enthält nicht nur fundierte und ausführliche Aufsätze zu vielen fachspezifischen Stichworten, sondern ist auch im Unterricht ein vielseitig einsetzbares Arbeitsmittel geworden: <http://www.wikipedia.org>

2.1.5 Die Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses

„Besonders Teilnehmer ohne Hauptschulabschluss bedürfen verstärkter Aufmerksamkeit, da ein fehlender allgemeinbildender Schulabschluss zu Schwierigkeiten bei der Aufnahme einer anschließenden Berufsausbildung und deren erfolgreichen Abschluss führt. Zwar ist ein Hauptschulabschluss für die Aufnahme einer Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung nicht vorgeschrieben, aber der nachträgliche Erwerb dieses Hauptschulabschlusses verbessert nachhaltig die Chance des Teilnehmers, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.“

(Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ Stand 10. November 1999)

Der Hauptschulabschluss galt lange als die Eintrittskarte in den Ausbildungsstellensmarkt. Eine Garantie für den Eintritt ist er heute längst nicht mehr – ist er aber nicht vorhanden, tendieren die Integrationschancen in Ausbildung gegen Null: Unter den Auszubildenden des Jahrgangs 2004 waren nur 2,5% ohne Hauptschulabschluss.

(Der Anteil derjenigen mit Hauptschulabschluss betrug 28,8%).) In den Bereichen Industrie und Handel, öffentlicher Dienst und freie Berufe liegt der Anteil derjenigen ohne Abschluss unter 1%.⁵⁶

Die bildungspolitische Notwendigkeit, die Voraussetzungen dieser Zielgruppe zu optimieren und die Hoffnung, mit dem nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses die Perspektiven zu verbessern, bilden eine Grundlage für das Angebot eines Kurses zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss.

Die Aussicht auf eine verbesserte Startchance wie auch das deutliche Ziel vor Augen begünstigt die motivationalen Voraussetzungen. Dies bestätigen parallel zu den in BvB gewonnenen Erfahrungen auch Untersuchungen, die in der schulischen Berufsvorberitung gemacht wurden. So ergab ein Schulversuch zum BVJ in Niedersachsen folgendes Ergebnis: „Durch die Möglichkeit, im BVJ den Hauptschulabschluss erwerben zu können, hat diese Schulform insgesamt einen höheren Stellenwert und eine höhere Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern und bei ihren Eltern erhalten. ... Auch die Lehrkräfte unterrichteten sehr gerne im Rahmen des Schulversuchs, wie bei den Schülerinnen und Schülern durchgängig eine höhere Lernbereitschaft, bessere Mitarbeit und ein deutlicher Anstieg des Leistungsniveaus zu erkennen war.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2000, 2)

Ausgangslage

Längst nicht alle Schülerinnen und Schüler schließen die Hauptschule mit einem Abschluss erfolgreich ab. Die Daten der Bundesagentur für Arbeit zeigen in Bezug auf den Hauptschulabschluss folgenden Stand:

„Über 8% (82.200) der Schulabgänger verließen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Nur knapp ein Drittel der Schüler ohne einen HSA kam jedoch auch aus der Hauptschule. 68% verließen andere Schularten ohne einen HSA. Rund 48% (39.600) dieser Schüler kommen aus Sonderschulen, zwei Drittel (25.900) davon haben einen Abschluss für Lernbehinderte.“ (Bundesagentur für Arbeit, VO 4 2006, 5)

Dabei hat der Anteil derjenigen, die aus allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss entlassen werden, in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen, im Jahr 2000/2001 betrug er noch 9,59% (vgl. a. a. O.).

In den einzelnen Bundesländern ist der Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne HSA (alle Schularten) unterschiedlich und reicht von knapp 7% bis fast 14% (vgl. Bundesagentur für Arbeit, VO 4 2006, 13).

⁵⁶ Diese Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung stellen den Stand im Januar 2006 dar.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_ausweistat_schaubilder_ab0402.pdf 23.08.06

Tabelle 4: Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne HSA

Bundesland	Anteil der Schulabgänger und Abgängerinnen ohne Hauptschulabschluss
Nordrhein-Westfalen	6,93%
Baden-Württemberg	7,11%
Niedersachsen	7,54%
Rheinland-Pfalz	8,05%
Bayern	8,49%
Hessen	8,64%
Thüringen	8,78%
Brandenburg	8,83%
Saarland	8,88%
Sachsen	9,37%
Mecklenburg-Vorpommern	9,77%
Schleswig-Holstein	9,84%
Bremen	10,01%
Berlin	10,28%
Hamburg	11,31%
Sachsen-Anhalt	13,80%

Regelungen zum nachträglichen Erwerb des HSA

Da Bildung Ländersache ist, hat jedes Bundesland eigene Regelungen zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Am 15.10.2004 hat die **Kultusministerkonferenz** (KMK) eine „Vereinbarung über **Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss** (Jahrgangsstufe 9)“ beschlossen. Darin verpflichten sich die Länder, die von der KMK für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache erarbeiteten Bildungsstandards zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen für den Hauptschulabschluss zu übernehmen.

Diese Standards enthalten kommentierte Aufgabenbeispiele, durch die die Einhaltung der Standards geprüft werden kann. Die mündlichen Aufgaben sind für Einzelne oder für Gruppen konzipiert. Für die Gruppenaufgaben gilt, dass erkennbar sein muss, dass die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler die jeweilige Kompetenz hat.

Mögliche Formen für die Aufgabenkonzeption einer Gruppenprüfung:

Gespräch zu Themen, die sich aus dem Fachunterricht ergeben, evtl. *mit Impulsgebung durch einen Zeitungsartikel, ein Bild, eine Karikatur usw.*

Diskussion eines vorbereiteten Themas, z. B. *in der Form des Binnenkreises (Fish-Bowl)*

Gespräch über literarische Texte, die von Schülerinnen und Schülern vorher zu Hause gelesen worden sind

Präsentation von Untersuchungsergebnissen zu einem Sachthema, zu denen die Schülerinnen und Schüler in selbstständiger (auch häuslicher) Arbeit gelangt sind, z. B. *Recherchen, Umfragen, Interviews; möglich sind z. B. Plakate, Schautafeln, Folien, Collagen, Rollenspiele*

Präsentation von Arbeitsergebnissen zu literarischen Texten, Sachtexten, Dramen, Filmen usw.; auch in Form von *szenischer Gestaltung*

Präsentation gemeinsam durchgeföhrter Vorhaben, z. B. *Betriebspraktikum*

Rollenspiel zu einer lebensnahen Konfliktsituation

Mögliche Formen für die Aufgabenkonzeption für eine Einzelprüfung

- **Vortrag** eines Referates, u. U. unterstützt durch Präsentationsverfahren (schulische oder häusliche Vorbereitung)
- **Vortrag** eines Gedichts mit anschließender Begründung für seine Aufnahme in eine Anthologie
- **Präsentation** von Untersuchungsergebnissen zu einem Sachthema, das vor der Präsentation – auch zu Hause – erarbeitet worden ist
- **Vortrag** der Ergebnisse einer Untersuchung, z. B. *eines literarischen Textes, eines Sachtextes oder eines fachlichen Problems mit weiterführendem Gespräch*
- **Vortrag** im Anschluss an eine Hörverstehensaufgabe: Zuhören – Mitschrift/Stichwörter Zusammenfassung – Vortrag
- **Vorstellung** eines Sachbuchs oder eines literarischen Buchs

aus: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004, 38 f.

Die Bildungsstandards sind in ihren Anforderungen sehr unterschiedlich gestaltet. So soll im Fach Deutsch zwischen inhaltlichen, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen unterschieden werden. Die Standards zur ersten Fremdsprache enthalten diese Unterscheidung nicht. Sie geben dafür an, was die Schülerinnen und Schüler bezüglich Lernorganisation und Lernbewusstheit vorweisen sollten.

Lernorganisation und Lernbewusstheit

Die Schülerinnen und Schüler können

- selbstständig und kooperativ arbeiten
- Methoden der Projektarbeit (Planung, Durchführung, Auswertung) anwenden
- für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen
- ihren eigenen Lernfortschritt ggf. in einem Portfolio dokumentieren
- den Nutzen der Fremdsprache für persönliche und berufliche Kontakte einschätzen.

aus: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004, 16

Andere Festlegungen zur Prüfung wie z. B. zum Bewertungsmaßstab, zur Art der Prüfungsdurchführung oder zu Prüfungsfächern enthalten die KMK-Standards nicht. Die konkrete Umsetzung erfolgt durch die einzelnen Kultusministerien.

Die **Länder** passen ihre **Rechtsgrundlagen** den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss an. Für den externen Erwerb des Hauptschulabschlusses bedeutet dies, dass in mehreren Ländern derzeit oder demnächst neue Regelungen erarbeitet werden. Eine tiefer gehende Analyse aller Länderregelungen erscheint deshalb im Augenblick nicht sinnvoll. Bei der Durchsicht der Verordnungen⁵⁷ Baden-Württembergs, Bayerns, Brandenburgs, Hamburgs, Mecklenburg-Vorpommerns, Niedersachsens, von Rheinland-Pfalz und Thüringen fiel allerdings auf, dass hauptsächlich die **formale Abwicklung** der externen Hauptschulabschlussprüfung **geregelt** wird, aber keine Aussagen zu Standards getroffen werden. Lediglich die neue Berliner Verordnung orientiert sich bisher an den von der KMK vereinbarten Bildungsstandards der Jahrgangsstufe 9 einer Hauptschule.

Regelungen der Bundesländer für den externen Erwerb des Hauptschulabschlusses – ein Überblick

Die **Bandbreite der Regelungen** zum externen Erwerb des Hauptschulabschlusses in den unterschiedlichen Ländern ist **sehr groß**. Das bedeutet auch, dass die Vereinbarkeit dieser Regelungen mit dem neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen von Land zu Land variiert.

Es scheint, als ob eigene Regelungen zur Nichtschülerprüfung⁵⁸ verhältnismäßig große Spielräume lassen und damit mit dem neuen Fachkonzept gut vereinbar sind. Wird die externe Prüfung als Sonderfall der allgemeinen Regelung/Schulordnung behandelt, wird sie eher identisch und sogar gleichzeitig und gemeinsam mit der Prüfung in der

⁵⁷ entsprechende Verordnungen s. S. 107

⁵⁸ wenn die Nichtschülerprüfung also in einer eigenen Verordnung geregelt ist und nicht Teil des Schulgesetzes oder anderer Verordnungen ist

Hauptschule durchgeführt (z. B. in Baden-Württemberg). In Bundesländern wie Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen kann die Prüfung auch in anderen öffentlichen Gebäuden und/oder in Räumen der Träger der Prüfungsvorbereitung durchgeführt werden.

In Niedersachsen können geschlossene Kurse auch eigene **Prüfungstermine** bekommen, so dass eine Prüfung während der Laufzeit einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme im Rahmen des Neuen Fachkonzepts durchgeführt werden kann. Sind die Prüfungen zu starren Terminen und gar nur ein Mal pro Jahr wie in Baden-Württemberg, Bayern und Brandenburg, scheint ein nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen einer BvB nur sehr schwer möglich. Fraglich ist auch, ob alle geeigneten Jugendlichen in BvB die Chance zur externen Hauptschulabschlussprüfung nutzen können, wenn bereits am 1.11. die Zulassung zur Prüfung beantragt werden muss, wie dies in Brandenburg der Fall ist – einem Zeitpunkt also, zu dem die Jugendlichen unter Umständen noch nicht einmal die Kompetenzfeststellung abgeschlossen haben.

Ist die Art und Dauer der **Prüfungsvorbereitung** der Bewerberin bzw. dem Bewerber überlassen wie in Niedersachsen, ist dies sicher besser mit dem Neuen Fachkonzept vereinbar als Regelungen, in denen die „erfolgreiche Teilnahme an einem Lehrgang einer sonstigen Bildungseinrichtung“ Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung ist (Hamburg).

Große Unterschiede sind auch bei der **Aufgabenstellung** zu verzeichnen. Die Bandbreite reicht von „vom Kultusministerium landeseinheitlich gestellt“ (Baden-Württemberg) bis „Aufgabenvorschläge erarbeitet die prüfende Lehrkraft der prüfenden Einrichtung unter Beteiligung der Vorbereitungsträger“, das Staatliche Schulamt genehmigt diese Aufgaben (Brandenburg). In Hessen werden die Themen mit Ausnahme der praktischen Arbeit innerhalb des Lernbereichs Arbeitslehre auf Vorschlag der Prüfungsausschüsse oder der Träger geschlossener Kurse vom Staatlichen Schulamt festgelegt. In Thüringen können Alter und Erfahrungen der Bewerberinnen und Bewerber bei der Aufgabenstellung berücksichtigt werden. Die Aufgaben für die schriftliche Prüfung werden von dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium erstellt.

Deutsch und Mathematik sind die einzigen Fächer, die in jedem Bundesland schriftlich geprüft werden. Die Dauer variiert von 45 Minuten in Bayern bis zu 240 Minuten in Hamburg. Die meisten **schriftlichen Prüfungen** dauern zwischen 2 und 3 Zeitstunden. Außer in Bayern wird mindestens ein weiteres Fach schriftlich geprüft. Meist kann gewählt werden zwischen einem gesellschaftswissenschaftlichen oder einem naturwissenschaftlichen Fach. In Hamburg (Englisch) und Thüringen (Englisch, Französisch oder Russisch) ist die Fremdsprache das dritte schriftliche Prüfungsfach. In Brandenburg, Hessen⁵⁹ und Mecklenburg-Vorpommern kann die Fremdsprache als drittes schriftliches Prüfungsfach gewählt werden.

Die Vielfalt bei der Durchführung der **mündlichen Prüfung** ist groß. Mal werden die schriftlichen Fächer auch mündlich geprüft (Baden-Württemberg, Hessen⁶⁰, Mecklenburg-Vorpommern⁶¹, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz⁶²), mal die schriftlich geprüften

⁵⁹ Englisch oder eine andere europäische Sprache, falls ein Prüfer vorhanden ist.

⁶⁰ Die mündliche Prüfung entfällt in den Fächern, in denen die schriftliche bzw. praktische Arbeit mit „sehr gut“ bewertet wurde.

⁶¹ Wenn die schriftliche Arbeit mindestens ausreichend war, kann auf eine mündliche Prüfung verzichtet werden.

⁶² Regelung wie in Hessen: keine mündliche Prüfung bei schriftlicher Note „sehr gut“

Fächer ausdrücklich ausgelassen (Bayern, Berlin, Brandenburg), in anderen Ländern können die Prüflinge wählen, auch schriftlich geprüfte Fächer (Hamburg). In Thüringen kann die Prüfungskommission zusätzlich zu den zwei regulären mündlichen Prüfungsfächern jeweils eine mündliche Prüfung in den schriftlich geprüften Fächern ansetzen, wenn dies zur Sicherung der Bewertung erforderlich ist.

Mündlich geprüft werden zwischen zwei (Bayern, Berlin, Thüringen), über drei (Brandenburg, Hamburg) bis zu fünf Fächern (Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). Meist wird je ein Fach aus dem naturwissenschaftlichen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich geprüft.

Die Prüfungsdauer beträgt im Allgemeinen 15 Minuten pro Fach. In manchen Ländern sind Gruppenprüfungen möglich (Baden-Württemberg, Hamburg⁶³, Hessen⁶⁴, Niedersachsen) und/oder es sind Zuhörende erlaubt (Brandenburg⁶⁵, Hamburg⁶⁶, Niedersachsen). Andere Länder kennen nur die Einzelprüfung (Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz).

Für schulmüde Jugendliche, wie sie in BvB häufig anzutreffen sind, sind die Regelungen zu möglichen praktischen Prüfungen wichtig. In Baden-Württemberg kann z. B. auf Wunsch anstelle der mündlichen Prüfung eine **praktische Prüfung** durchgeführt werden.⁶⁷ In Hessen kann statt eines 3. schriftlichen Faches aus dem Lernbereich Gesellschaftslehre oder Naturwissenschaft eine praktische Arbeit innerhalb des Lernbereichs Arbeitslehre mit einer Beschreibung des Arbeitsverlaufs (Dauer 240 Minuten) gewählt werden. Das Fach „Wirtschaft, Recht, Technik“ wird in Thüringen praktisch geprüft (Dauer 120 Minuten). Wer in Niedersachsen Sport als Prüfungsfach wählt, wird praktisch geprüft. In Rheinland-Pfalz steht es den Prüflingen frei, dem Prüfungsausschuss bei der mündlichen Prüfung Zeichnungen, Modelle, Werkstücke zum Nachweis der Leistungen aus einem bestimmten Interessengebiet vorzulegen. Dies gilt auch für Niedersachsen in Kunst, Gestaltendem Werken und Textilem Gestalten.

Manche Länderregelungen gehen speziell auf **Jugendliche mit Migrationshintergrund** ein. In Bayern beispielsweise tritt auf Antrag für Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache anstelle des Faches Englisch das Fach Muttersprache (Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch, Spanisch, Türkisch). Für Jugendliche mit nichtdeutscher Muttersprache, die weniger als sechs Jahre eine deutsche Schule besucht haben, tritt auf Antrag an die Stelle des Faches Deutsch das Fach Deutsch als Zweitsprache. In Hamburg können Prüflingen, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, statt in Englisch in ihrer Herkunftssprache geprüft werden, wenn sie keine deutsche Schule besucht haben oder weniger als drei Schuljahre am Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben. Voraussetzung ist, dass fachkundige Prüfende mit Lehrbefähigung oder einer vergleichbaren Qualifikation für die jeweilige Herkunftssprache zur Verfügung stehen.

Die Zusammensetzung der **Prüfungsausschüsse** für die externe Hauptschulabschlussprüfung ist ebenfalls in den Ländern unterschiedlich. In Baden-Württemberg

⁶³ max. 15 Personen, max. 45 Minuten Prüfungsdauer

⁶⁴ max. drei Personen, wobei eine chancengleiche Leistungsbewertung der einzelnen sicherzustellen ist

⁶⁵ Bis zu drei Zuhörende pro Prüfung können zugelassen werden (Lehrkräfte und Lehramtsanwärter bzw. -anwärterinnen, Vertreter und Vertreterinnen der Vorbereitungsträger, andere Personen, die sich auf die Nichtschülerprüfung vorbereiten).

⁶⁶ mit Einverständnis der Prüflinge

⁶⁷ in einer der Fächerkombinationen: 1. Technik, Hauswirtschaft/Textiles Werken und Bildende Kunst (Dauer bis 180 Minuten) oder 2. Sport und Musik (bis 20 Minuten)

und Bayern dürfen ausschließlich Fachlehrkräfte einer öffentlichen Hauptschule prüfen. In anderen Ländern – z. B. Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen – können auch erfahrene Fachkräfte der Träger, die die Jugendlichen auf die Prüfung vorbereiten, Mitglieder des Prüfungsausschusses sein. Für den Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen von BvB ist diese Variante sicherlich förderlicher, da die Jugendlichen in der Prüfung nicht nur vollkommen Fremden gegenüber sitzen.

Die meisten **Bestehensregelungen** sind starr an erreichten Noten orientiert. Im Allgemeinen hat bestanden, wer in allen Fächern ausreichend und besser abgeschnitten hat. Einzelne schlechtere Noten können mit sehr guten bis befriedigenden Leistungen ausgeglichen werden. In Brandenburg ist eine Nachprüfung zur Verbesserung einer ungenügenden auf eine ausreichende Leistung in einem Fach bis acht Wochen nach der regulären Prüfung möglich. Niedersächsische Prüflinge können eine mangelhafte Leistung in einem Fach durch eine „Zwei“ in einem anderen ausgleichen, zwei „Fünfen“ können mit zwei „Dreien“ ausgeglichen werden, wenn der Prüfling besondere Kenntnisse und Fähigkeiten in zusätzlich geprüften Wahlfächern gezeigt hat und Vorbildung sowie Lebens- und Berufserfahrung die Zuerkennung des Abschlusses gerechtfertigt erscheinen lassen.⁶⁸

Wiederholungsprüfungen sind im Allgemeinen möglich, sei es einmal, sei es zweimal, sei es frühestens nach sechs Monaten oder erst nach einem Jahr. In Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen können einzelne Fächer, die bereits bestanden sind, anerkannt werden. In Hamburg kann die Prüfung nur im Ganzen wiederholt werden. Allerdings wirken sich diese Regelungen auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen von BvB weder förderlich noch hinderlich aus, da eine Wiederholungsprüfung bei der derzeitigen Laufzeit Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen entsprechend dem Neuen Fachkonzept von höchstens 11 Monaten ohnehin nicht in Frage kommt.

Der nachträgliche Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen des Neuen Fachkonzepts

§ 61 **Sozialgesetzbuch** Drittes Buch (Arbeitsförderung) regelt in Absatz (2):

„Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen können

1. zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung auch allgemein bildende Fächer enthalten, soweit ihr Anteil nicht überwiegt, oder
2. auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses vorbereiten.“

Das **Fachkonzept** führt dazu in Punkt 4.8 „Allgemeiner Grundlagenbereich und nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses“ aus:

„Bei Teilnehmenden ohne Hauptschulabschluss, die in aller Regel Schwierigkeiten bei der Aufnahme einer anschließenden Berufsausbildung haben, soll der Erwerb des Schulabschlusses dazu beitragen, eine folgende Ausbildung zu einem erfolgreichen

⁶⁸ § 10 (3) NAVO – S I (Verordnung über die Prüfung zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereichs I durch Nichtschülerinnen und Nichtschüler vom 4. Juni 1996) sowie Punkt 10.2 der Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über die Prüfungen zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereichs I durch Nichtschülerinnen und Nichtschüler (EB NAVO – S I) vom 4.6.1996

Abschluss zu führen. Der Träger hat in diesem Zusammenhang sicherzustellen, dass die Teilnehmenden eine Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss erhalten, wenn dieses aufgrund der Eignungsanalyse unter Berücksichtigung der Gesamtmaßnahmedauer ein Qualifizierungsziel des/r Jugendlichen darstellt. Die länderspezifischen Regelungen für den Erwerb des Abschlusses sind zu beachten.“ (Bundesagentur für Arbeit 2006 (b), 18)

Die Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen **Ausschreibung** der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen führen dazu in der Beschreibung der Leistung und deren Qualitätsstandards aus:

B.3.2.4 Übergangsqualifizierung:

„Das Kernelement (...) betriebsnahe und auf die angestrebte Ausbildung/Arbeit ausgerichtete Vermittlung von berufs- und betriebsorientierten Qualifikationen“ (...). (kann) durch folgende Sequenzen ergänzt werden:

- Allgemeiner Grundlagenbereich (soweit der Teilnehmer parallel die Erlangung des Hauptschulabschlusses als Ziel hat)
- Bewerbungstraining“ (...)

B.3.5.2 Allgemeiner Grundlagenbereich/nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses

legt fest:

„Ziel ist die Verbesserung der bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung/Arbeit ggf. durch den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses (oder eines im jeweiligen Bundesland vergleichbaren Abschlusses, z. B. in Brandenburg: Berufsbildungsreife).

Diese Förder- und Qualifizierungssequenz umfasst sowohl allgemein bildende als auch berufsbezogene Fächer und ist handlungsorientiert auszurichten.

Der Auftragnehmer hat sicherzustellen, dass diejenigen Teilnehmenden eine Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss erhalten, bei denen aufgrund der Eignungsanalyse der Erwerb des Hauptschulabschlusses ein realisierbares Qualifizierungsziel darstellt. Die länderspezifischen Regelungen sind dabei zu beachten. Die Entscheidung, für welche Teilnehmende ein nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses in Betracht kommt, obliegt der Beratungsfachkraft der zuständigen Agentur für Arbeit.

Als Lehrmittel sollen eingesetzt werden:

- Lehrbücher (ggf. als Leihexemplar) oder Arbeitsbögen/Skripte zum Verbleib beim Teilnehmenden und/oder
- Lehr-Software (bei Teilnehmenden mit Lernbehinderung spezielle Software)“ (Bundesagentur für Arbeit 2006b, 25)

Die Träger sollen in ihren Angeboten darstellen, „worin sich ihre Vermittlung im allgemeinen Grundlagenbereich und bei der Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss von den allgemein bildenden Schulen insbesondere vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Maßnahme unterscheiden wird.“ (Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, S. 30) Der Bereich „Allgemeiner Grundlagenbereich/Hauptschulabschluss“ ist in der Bewertung des Angebotes mit dem Relevanzfaktor 10 von 340 allerdings von geringer Bedeutung.

Wie die dargestellten Auszüge aus Fachkonzept und Verdingungsunterlagen zeigen, legt die Bundesagentur für Arbeit Wert darauf, dass in den Angeboten zur Vorbereitung auf die externe Hauptschulabschlussprüfung berufliches und allgemein bildendes Lernen verbunden werden. Dies gibt auch Jugendlichen, die in der Schule gescheitert sind, die Chance, einen Schulabschluss zu erwerben.

Sie schafft damit eine Ergänzung zu den unterschiedlichsten schulischen Maßnahmen, die jedes Bundesland bereithält. Schulische Angebote sind allerdings nur für Jugendliche angemessen, die mit der Institution Schule klarkommen. Weiterhin können auch Maßnahmen der Jugendhilfe nach SGB VIII auf die externe Hauptschulabschlussprüfung vorbereiten, ebenso Ein-Euro-Jobs mit qualifizierenden Anteilen nach dem SGB II. In den meisten Ländern gibt es die Möglichkeit, Tages- oder Abendkurse an Volks hochschulen zu besuchen, um Schulabschlüsse nachzuholen. Wird eine betriebliche Ausbildung erfolgreich abgeschlossen, ist der Hauptschulabschluss automatisch darin enthalten.

In Befragungen, Diskussionen und beim Austausch von Erfahrungen erwähnen die Einrichtungen, die im Rahmen von BvB die Vorbereitung auf die Nichtschülerprüfung anbieten, immer wieder, dass der nachträgliche Erwerb des Hauptschulabschlusses für die Jugendlichen ein Erfolgserlebnis ist, das ihr Selbstbewusstsein stärkt. Ob er auch ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt erhöht, ist mit dem aus den Modellversuchen vorliegenden Datenmaterial nicht zu klären.

Erfahrungen der Modellversuchsträger

Im Rahmen der Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ bearbeiteten die Modellversuchsstandorte Berlin (Land Berlin), Emden [Aurich, Wittmund] (Niedersachsen) und Korbach (Hessen) den Schwerpunkt „Nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen von BvB“.

Diese Träger wurden zu ihren Erfahrungen befragt. Die Leitfragen umfassten Themen wie die Vereinbarkeit der Länderregelungen mit dem Fachkonzept, Einschätzungen und Empfehlungen, z. B. in Hinblick auf das Fachkonzept, Angaben zu den Teilnehmenden und zu deren Übergängen. (Repräsentative quantitative Daten zum Übergang in Arbeit oder Ausbildung liegen nicht vor.)



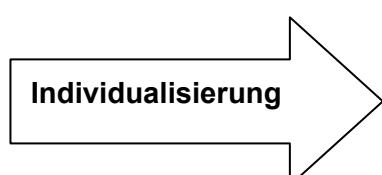
Keiner der Träger übernimmt alle Teilnehmenden an BvB, die noch keinen Hauptschulabschluss erworben haben, in die Vorbereitungskurse zur Hauptschulabschlussprüfung – auch wenn diese selbst es wollen. Die Entscheidung fällt nach der Kompetenzfeststellung. Nur wenn die Chance besteht, dass die Jugendlichen die Prüfung erfolgreich absolvieren werden, werden sie in die Vorbereitung aufgenommen. Im Verlauf des Kurses wird dann noch einmal festgestellt, welche Teilnehmenden zur Prüfung angemeldet werden. Diese sorgfältige Auswahl gewährleistet, dass kaum jemand bei diesem erneuten Anlauf, den Hauptschulabschluss zu erwerben, scheitert.



Der Fächerkanon der Vorbereitungskurse richtet sich nach den jeweiligen Anforderungen im Land. Vor allem in Niedersachsen ist die Fächergruppe Arbeit/Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft und Gestaltendes Werken geeignet, die Berufsfelder der BvB-Teilnehmenden als Praxisprüfungsfach einzubeziehen. Die als mündliche Prüfung einzustufende Praxisprüfung verbindet die erworbenen Qualifikationen der Teilnehmenden, zumeist anhand eines bereits abgelegten Qualifizierungsbausteins, mit den Erfordernissen der Hauptschulabschlussprüfung.

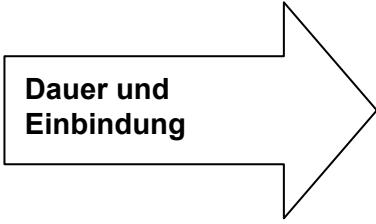


Die Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgt in Aurich durch die Einbindung des Berufsfeldes in die Fächer, durch Bearbeitung von Fragestellungen zur Berufsorientierung, zu den Anforderungen der Arbeitswelt und zum zukünftigen Status als Auszubildende bzw. Berufstätige. Ansonsten ist die Lebensweltorientierung die Leitlinie für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen.



Alle Träger bieten individualisierte Lernangebote: In Berlin wird in Kleingruppen gearbeitet und Stützunterricht angeboten. Aurich arbeitet binnendifferenziert, so können auch einige Wochen nach Beginn des Kurses noch geeignete Teilnehmende nachrücken. In Wittmund wird Förderunterricht angeboten, um gezielt schulische Defizite zu beheben. Einzelne Teilnehmende, deren schulisches Versagen nicht durch mangelnde Fähigkeiten, sondern vor allem durch soziale Defizite verursacht wurde, können den Kurs verkürzen.

In Korbach findet nachmittags Stützunterricht und Hausaufgabenbetreuung sowie Vor- und Nachbereitung statt. Die Jugendlichen werden in Lerngruppen zusammengefasst, die die kognitiven und psychosozialen Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Leistungsstarke Teilnehmende können sich durch große Selbstlerneinheiten intensiv beruflich orientieren.



Dauer und Einbindung

Bewährt hat sich, die Vorbereitung auf die externe Hauptschulabschlussprüfung parallel zu Berufsorientierung und Praktikumsphasen bzw. Qualifizierungsbausteinen durchzuführen. In Berlin werden 16 Wochenstunden dafür veranschlagt, in Korbach zwölf Stunden an zwei Tagen pro Woche plus alle drei Wochen ein Tag Unterweisung in EDV. Aurich wendet ebenfalls zwei Tage pro Woche auf.

Als wichtig für das erfolgreiche Nachholen des Hauptschulabschlusses im Rahmen von BvB erachten die Träger die individuelle Unterstützung bei Problemen, Disziplin- und Lernschwierigkeiten durch interdisziplinäre Zusammenarbeit. Der Modellversuch Korbach z. B. begann den Lehrgang mit einem Qualifizierungsbaustein „Sozialkompetenz“.

Schlussfolgerungen

Der objektive Wert des Hauptschulabschlusses für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung ist schwer zu messen. Träger von BvB geben die Rückmeldung, dass Jugendliche, die ein gutes betriebliches Praktikum absolviert haben zum Teil größere Chancen auf eine Ausbildungsstelle haben als Jugendliche, die die externe Hauptschulabschlussprüfung absolvieren und dadurch später auf den Ausbildungsmarkt kommen.

Im Handwerk kommt es vielen Arbeitgebern in erster Linie darauf an, dass die Auszubildenden rechnen, schreiben und lesen können. Das setzt nicht unbedingt einen Schulabschluss voraus. Allerdings gilt der Hauptschulabschluss offenbar vielen Betrieben als Indikator dafür, ob ein/e Jugendliche/r diese Voraussetzungen erfüllt, so dass es Jugendliche ohne Hauptschulabschluss selten schaffen, bei Bewerbungen in die engere Wahl zu kommen. Sie werden im Allgemeinen außerbetrieblich und häufig in Berufen nach § 66 BBiG und § 42m HwO (Regelungen für die Ausbildung von Menschen mit Behinderungen) ausgebildet (vgl. BMBF 2006, 103 ff.). Wie viele der ca. 50% der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die einen handwerklichen Beruf erlernen, dies auf der Grundlage eines betrieblichen Ausbildungsvertrages tun, ist nicht bekannt. Die Kammern, die die Ausbildungsverhältnisse registrieren, unterscheiden nicht zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung.

Für die **Jugendlichen** selbst kann der externe Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen von BvB ein Meilenstein in ihrem Leben sein. Sie haben einen Erfolg erzielt, der ihr Selbstwertgefühl verbessern kann. Nach der Kompetenzfeststellung brauchen die Teilnehmenden Etappenziele in ihrem Bildungsprozess. Der Hauptschulabschluss kann ein solches Ziel sein.

In mehrfacher Hinsicht ist es daher sinnvoll, im Rahmen von BvB eine Vorbereitung auf die Nichtschülerprüfung anzubieten, die nicht ausschließlich unterrichtsorientiert ist und in der die Teilnehmenden auch das Lernen lernen können. Damit können auch schulmüde Jugendliche erreicht werden.

Zur Vereinbarkeit von Fachkonzept und Nichtschülerprüfung

Die Vorgaben zu Individualisierung und Flexibilisierung im Fachkonzept passen nicht zu einer Prüfung mit zentral vorgegebenen Fragen und Aufgaben. Landesregelungen, die viel Spielraum lassen auch für praktische Arbeiten⁶⁹ oder experimentelle oder konstruktive Aufgaben⁷⁰ und die Bezug nehmen auf die Lebens- und Berufserfahrung der zu Prüfenden⁷¹ oder deren Alter und Erfahrungen,⁷² eignen sich besser für Teilnehmende an BvB.

Maßnahmekonzepte, die die Vorbereitung auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses in BvB integrieren, sollten insbesondere die folgenden Fragestellungen berücksichtigen:

- Wie wird der Theorie-Praxis-Bezug in Inhalten und Struktur des Kurses sichergestellt?
- Wie wird der Vereinbarkeit von Berufsorientierung/Qualifizierung in BvB und den Anforderung des abschlussbezogenen Kurses durch inhaltliche Integration von Themenstellungen und Flexibilität im Verlauf Rechnung getragen?

Um Fachkonzept und externe Hauptschulabschlussprüfung optimal zu vereinbaren, wären Länderregelungen sinnvoll, die

- pro Jahr mehrere und möglichst flexible Prüfungstermine vorsehen
- die Art und Dauer der Prüfungsvorbereitung flexibilisieren
- Prüfungsaufgaben zulassen, die den Lernort und die Zielgruppe berücksichtigen
- eine praktische Prüfung einschließen
- die Prüfung handlungsorientiert gestalten
- den Migrationshintergrund von Jugendlichen berücksichtigen, z. B. durch die Möglichkeit, die Muttersprache als erste Fremdsprache zu wählen
- Fachkräfte der Träger zu den Prüfungsausschüssen zulassen
- bei den Bestehensregelungen Vorbildung sowie Lebens- und Berufserfahrung berücksichtigen.

⁶⁹ Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Thüringen

⁷⁰ Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen

⁷¹ Mecklenburg-Vorpommern

⁷² Thüringen

Praxisbericht

Nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen der Berufsvorbereitung des IMBSE

In Kooperation mit der VHS-Moers bietet der IMBSE e. V. Teilnehmern und Teilnehmerinnen aller Qualifizierungsebenen den nachträglichen Erwerb des Schulabschlusses nach Klasse 9 an. Wichtig ist zu erwähnen, dass hier keine eigenständige Lerngruppe gebildet wird, so dass die Teilnehmenden den berufsorientierenden Schwerpunkt der Qualifizierung erkennen.

Die Auswahl der Teilnehmenden für die HSA-Qualifizierungssequenz erfolgt nach einem intern entwickelten Aufnahmeverfahren: schriftliche Bewerbung, Testung, Beratungsgespräch.

Hier werden Informationen über die Motivation, Leistungsbereitschaft und das schulische Vorwissen erhoben, um den Erfolg der Abschlussprüfung sicherzustellen. In erster Linie handelt es sich bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen um Haupt- und Gesamtschulabrecher und -abrecherinnen der Klassen 8 und 9; Teilnehmende aus Lernbehindertenschulen können aufgrund fehlender Englischkenntnisse nur in Ausnahmefällen aufgenommen werden. Erzielte Zeugnisnoten spielen im Rahmen der Vorauswahl eine eher untergeordnete Rolle. In den eingangsdiagnostischen Tests der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Biologie müssen mindestens 50–70% der Gesamtpunktzahl erreicht worden sein. Die Aufnahme erfolgt in Absprache mit Bildungsbegleitern und -begleiterinnen sowie natürlich mit den Teilnehmenden selbst.

Die HSA-Qualifizierungssequenz kann frühestens im Oktober des laufenden Kalenderjahres starten und endet nach neun Monaten mit dem Bestehen einer schriftlichen Abschlussprüfung.

Spätere Einstiege werden konzeptionell berücksichtigt und in der Regel bis zum Dezember des laufenden Jahres ermöglicht. Aufgrund weiterer Vorgaben des Regierungspräsidenten zu Anwesenheitszeiten und Leistungsnachweisen sind spätere Einstiege in der Regel nicht mehr möglich.

An zwei Tagen pro Woche nehmen die Jugendlichen am ganztägigen HSA-Unterricht teil. Darüber hinaus werden Lernphasen angeboten, in denen sich die Teilnehmenden auf die schriftlichen Leistungsnachweise vorbereiten können. Hier werden zusätzlich Hilfestellungen gegeben, um das eigene Lernprofil zu ermitteln und somit die adäquat-individuelle Lernform anzuwenden (Lernen lernen). Zum Fächerkanon gehören die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch (mit wöchentlich jeweils vier Stunden) und die beiden Nebenfächer Biologie und Erdkunde (jeweils zwei Stunden pro Woche).

Beispiel Wochenplan Erwerb Hauptschulabschluss

	<i>Montag</i>	<i>Dienstag</i>	<i>Mittwoch</i>	<i>Donnerstag</i>	<i>Freitag</i>
8.00 - 10.00					
10.15 - 12.15		Werkstattpraxis oder Praktikumsbetrieb	Englisch	Werk- statt- praxis oder Prakti- kums- betrieb	Englisch
12.45 - 14.45			Biologie		Deutsch
15.00 - 16.30			Deutsch		Erdkunde
			Mathematik		Mathematik

Bis zur Prüfung(-zulassung) müssen pro Fach im Rhythmus von ca. 1,5 Monaten fünf schriftliche Leistungsnachweise erbracht worden sein (25 Leistungsnachweise insgesamt). Nach Abschluss des ersten Semesters wird ein Zwischenzeugnis erstellt, dessen Noten sich sowohl aus den schriftlichen Arbeiten als auch aus der mündlichen Mitarbeit der fünf Fächer zusammensetzt.

Die schriftliche Prüfung findet nach Wahl der Teilnehmenden in zwei der drei Hauptfächer statt, bei Abweichung der erzielten Ergebnisse um eine Note von der vorher erteilten Vornote ist eine zusätzliche mündliche Prüfung vorgesehen. Zur HSA-Abschlussprüfung müssen Zulassungsvoraussetzungen erfüllt sein, die durch den Schuldezerrenten der Bezirksregierung Düsseldorf vorgegeben werden. Dazu gehören

- 120 erteilte Unterrichtsstunden pro Halbjahr in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch, jeweils 60 Stunden in den Nebenfächern Biologie und Erdkunde, die sich inhaltlich nach den curricularen Vorgaben der Klasse 9 richten.
- die Teilnahme an mindestens 50% der o. g. Unterrichtsstunden. Unterhalb dieser Grenze wird eine weitere Teilnahme nicht mehr genehmigt, eine Wiederholung des Kurses wäre jedoch erlaubt.
- Keine Zulassungen zur Prüfung mit der Vornote 6 in einem der Fächer, oder die Vornoten 5 in zwei Fächern (Ausnahme: nur ein Fach weist die Vornote 5 auf, so dass die Teilnehmenden diese mit einer 3/2/1 in einem anderen Fach ausgleichen können).

Die Teilnehmenden erhalten bei erfolgreichem Abschluss ein Zeugnis, dass durch die VHS-Moers und das IMBSE erstellt wird.

Jürgen Voss, IMBSE Moers

Verordnungen

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Erste%20Fremdsprache_BS_307KMK.pdf

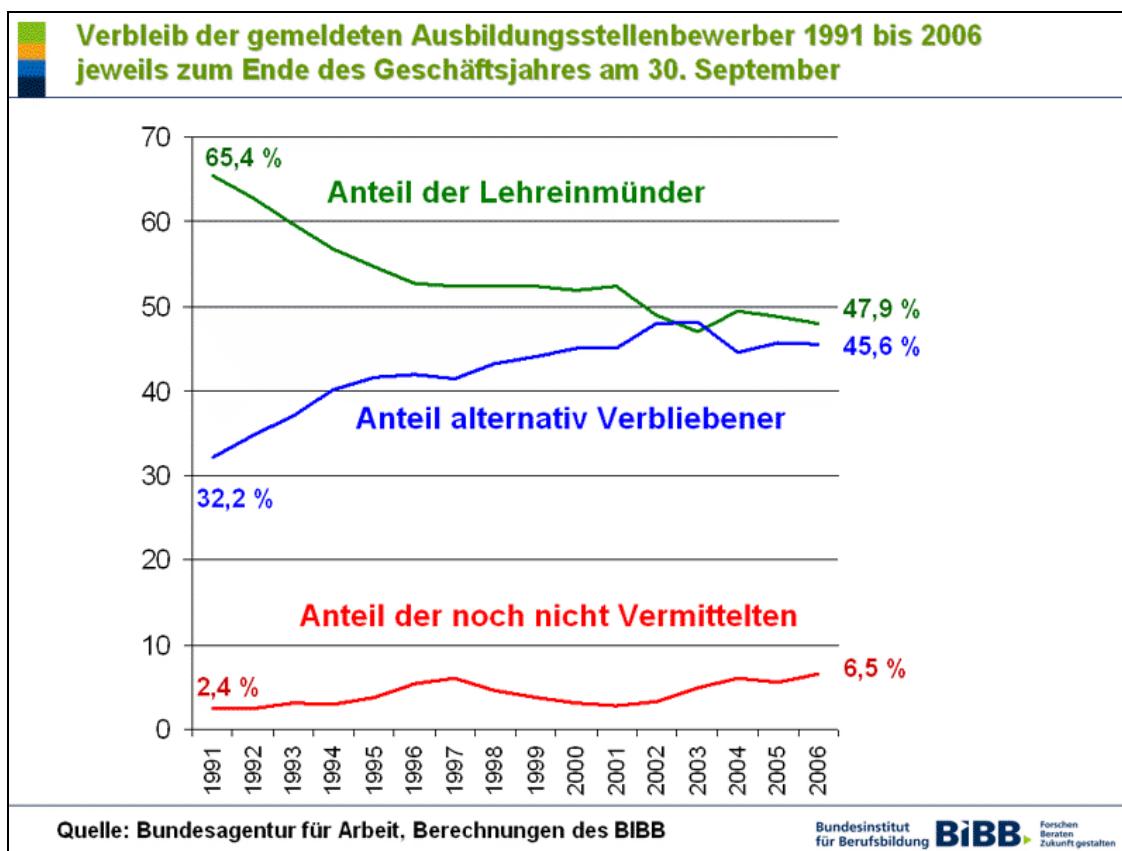
Tabelle 5: Länderregelungen zum externen Erwerb des Hauptschulabschlusses

Länderregelungen zum externen Erwerb des Hauptschulabschlusses	
Baden-Württemberg	Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung hauptschulabschlussrechtlicher Vorschriften vom 26. April 2001, zweiter Abschnitt: Abschlussprüfung für Schulfremde, § 12–17
Bayern	Schulordnung für die Volksschulen in Bayern (Volksschulordnung – VSO) vom 23. Juli 1998, zuletzt geändert am 1.9.2005, § 30 Nachträglicher Erwerb des erfolgreichen Hauptschulabschlusses, § 36 Teilnahme anderer Bewerber, Gleichwertigkeitsanerkennung
Berlin	Verordnung über die Lehrgänge und Prüfungen zum nachträglichen Erwerb des Haupt-, des erweiterten Haupt- und des mittleren Schulabschlusses (Zweiter Bildungsweg-Lehrgangs-Verordnung – ZBW-LG-VO) vom März 2006
Brandenburg	Verordnung über Prüfungen zum nachträglichen Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe I und der allgemeinen Hochschulreife für Nichtschülerinnen und Nichtschüler im Land Brandenburg (NschPV) vom 1. April 2004
Hamburg	Prüfungsordnung zum Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen durch Externe (Externenprüfungsordnung – ExPO) vom 22. Juli 2003
Mecklenburg-Vorpommern	Verordnung über die Prüfung zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereichs I durch Nichtschüler (NSPV M-V) vom 6. Juni 2005
Niedersachsen	Verordnung über die Prüfung zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereichs I durch Nichtschülerinnen und Nichtschüler (NAVO – S I) vom 4. Juni 1996
Rheinland-Pfalz	Landesverordnung über die Prüfung für Nichtschüler zum Erwerb der Qualifikation der Berufsreife (Abschlusszeugnis der Hauptschule) vom 23. Februar 1978
Thüringen	Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule – ThürSchulO – vom 20. Januar 1994 in der Fassung vom 7. April 2004, § 70 Externer Erwerb des Hauptschulabschlusses

2.2 Ausgewählte Aspekte und Elemente der Kooperation

In den letzten Jahren ist der Druck am Ausbildungsstellenmarkt erheblich gestiegen. Der für Hauptschulabsolventen und -absolventinnen früher als Normalität geltende Übergang in Ausbildung gelingt heute nur noch einem Drittel der Hauptschülerinnen und Hauptschüler (vgl. IAB Kurzbericht Nr. 28/2006, 2). Im Jahr 2006 erhielt nur mehr die Hälfte aller Bewerber und Bewerberinnen eines Jahrgangs eine Ausbildungsstelle, die anderen mündeten ins „Übergangssystem“.⁷³

Abbildung 9: Verbleib der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber⁷⁴



Die Zahl der erfolgreichen Einmündungen in Ausbildung wieder zu steigern, erfordert eine große gemeinsame Anstrengung vieler Akteure. Ein Beitrag dazu ist die Verbesserung der Effektivität und Effizienz bestehender Bildungsangebote.

Die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit hob die Bedeutung der Zusammenarbeit der Akteure der Benachteiligtenförderung hervor und formulierte als Ziel eine höhere Wirksamkeit durch Bündelung und Koordinierung der Aktivitäten der allgemein bildenden und der berufs-

⁷³ Die Studie „Berufsbildung im Umbruch“ unterteilt das entstandene „Spektrum an Ausbildungseinrichtungen und -prozessen“ in drei Sektoren: 1. das duale System, 2. das Schulberufssystem - gemeint ist eine vollzeitschulische Ausbildung, 3. das Übergangssystem - darunter werden alle Bildungsangebote gefasst, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen (Baethge, Solga, Wieck 2007, 14).

⁷⁴ vgl. Ulrich u. a. 2006

bildenden Schulen, der Jugend- und Sozialämter, der Arbeitsämter, Kammern, Wirtschaftsverbände und Betriebe, der Gewerkschaften, der freien Träger der Jugend- und Jugendberufshilfe und anderer Maßnahmeträger vor Ort (vgl. Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1999).

Lernortkooperation in BvB

Die Forderung nach einer engen Zusammenarbeit aller Beteiligten hat die Entstehung und Entwicklung der Berufsvorbereitung von Anfang an begleitet. Bereits 1971 wurde diese durch die Kultusministerkonferenz und die Bundesanstalt für Arbeit thematisiert. Der Bundesausschuss für Berufsbildung konkretisierte sie 1972 in seinen „Empfehlungen über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste“.⁷⁵

Für die Ausbildung wurden Vorstellungen zur Lernortkooperation in den 1990er Jahren entwickelt. Hier wird (Lernort-)Kooperation „zunächst als die vor allem pädagogisch begründete und technisch-organisatorische Zusammenarbeit des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte verstanden. Dabei haben die einzelnen Lernorte mit ihren spezifischen Ausprägungen und Differenzierungen bestimmte Aufgaben und stellen jeweils eine eigene Rechtsfigur dar.“ (Pätzold/Wingels 2006, 18)

Im Rahmen der „Benachteiligtenförderung“ entstanden unterschiedliche Modelle der Kooperation, die das Modell konzeptionell u. a. um sozialpädagogische Aspekte und entsprechende Akteure ergänzten; sie wurden erprobt und durch Tagungen und Publikationen veröffentlicht.⁷⁶ Das Modell wurde auf die Berufsvorbereitung übertragen.

Eine Weiterentwicklung führte eine bildungsbiografische Perspektive ein. Das ab Mitte der 90er Jahre von INBAS verfasste und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung verbreitete Modell der Lernortkooperation verbindet dementsprechend zwei Ebenen:

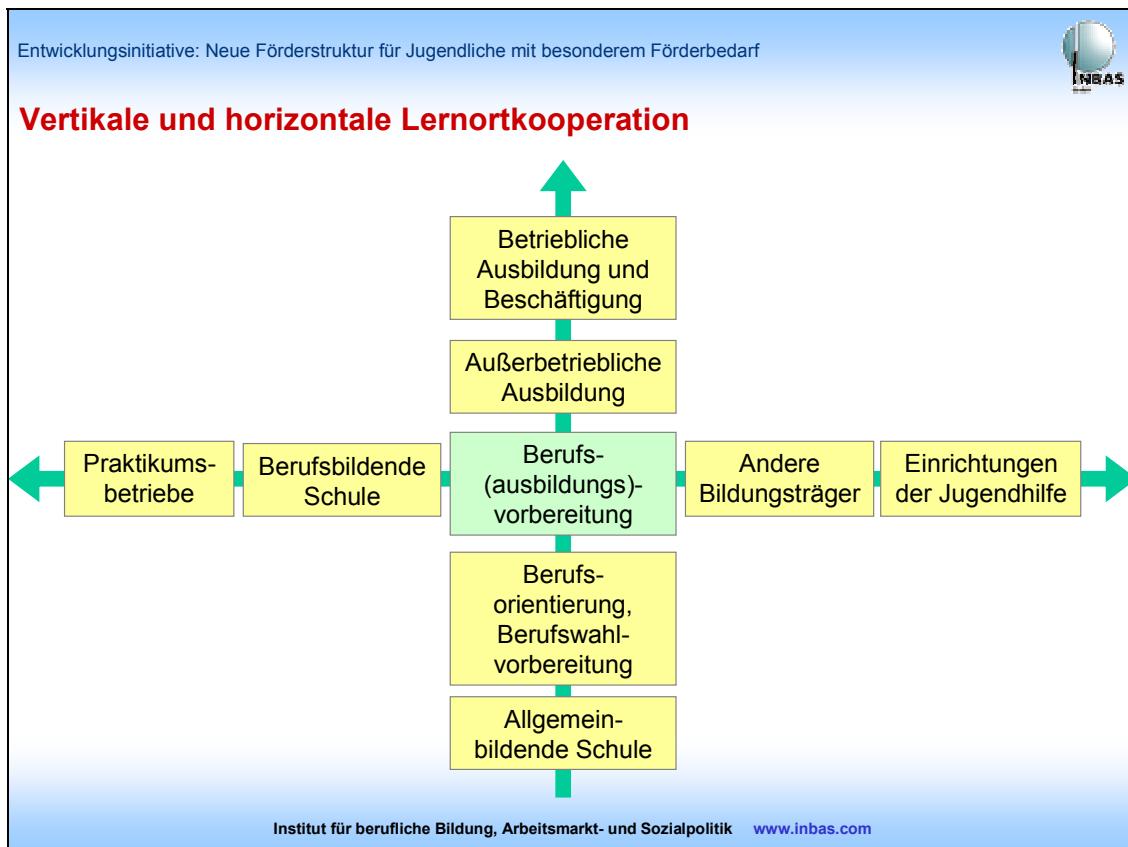
- die Zusammenarbeit von zeitgleich an der Bildung Beteiligten (horizontale Lernortkooperation)
- die Zusammenarbeit derjenigen, die im Übergang Schule – Beruf nacheinander beteiligt sind (vertikale Lernortkooperation).

Dabei muss berücksichtigt werden, dass z. T. unterschiedliche Arbeitsebenen der beteiligten Institutionen involviert sind: z. B. die Leitung/Geschäftsführung wie auch das Lehr- und Ausbildungspersonal eines Bildungsträgers.

⁷⁵ Die Darstellung des folgenden Abschnitts z. T. nach Pätzold/Wingels 13 -19.

⁷⁶ vgl. zur Kooperation von Jugendberufshilfe und Berufsschulen: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) 1994

Abbildung 10: Vertikale und horizontale Lernortkooperation



Nach entsprechenden Vorarbeiten in der Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung (INKA)“ (vgl. S. 59) nahm das Thema bzw. die Aufgabe „Kooperation“ auch innerhalb der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ demgemäß einen zentralen Stellenwert ein. Bereits das Rahmenkonzept zur Modellversuchsreihe „Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ vom Mai 2001 betonte die Kooperation aller Akteure als wichtiges Element für die erfolgreiche Umsetzung einer „Förderung aus einem Guss“.

Zielsetzung der Modellversuchsreihe war die Entwicklung und Erprobung einer kohärenten Förderstruktur für die berufliche Integration (benachteiligter) Jugendlicher. Darunter wurde eine Förderstruktur verstanden, welche

- Ausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung und arbeitsbegleitende Aus- und Weiterbildung inhaltlich und organisatorisch wirkungsvoll und nachhaltig verzahnt
- die „Anschlussfähigkeit“ der Maßnahmen durch ein verbindendes Bezugssystem herstellt
- individuelle Qualifizierungswege ermöglicht, die an die Bedürfnisse, die Persönlichkeits- und Leistungsstrukturen der Jugendlichen sowie an den Qualifikationsbedarf des (regionalen) Arbeitsmarkts anknüpfen
- die Förderung individueller Qualifizierungsverläufe jenseits abgegrenzter Maßnahmestrukturen ermöglicht und auf diesem Wege Angebote bereitstellt, die sowohl die Chancen nachhaltiger beruflicher Integration von Jugendlichen mit Förderbedarf verbessern als auch die Effektivität und Effizienz des Fördersystems

steigern. Die neue Struktur war im Kernbereich auf die Förderangebote der Bundesagentur für Arbeit konzentriert.

Das Rahmenkonzept forderte den Aufbau bzw. die Erweiterung von Kooperationsverbünden und Netzwerken auf lokaler und regionaler Ebene und nannte als wichtige Akteure in diesem Feld: Allgemein und berufsbildende Schulen, Jugend- und Sozialämter, die Arbeitsämter, Kammern, Wirtschaftsverbände und Betriebe, Gewerkschaften, freie Träger der Jugend- und Jugendberufshilfe und andere Maßnahmeträger.

Die Planungen entsprachen den Perspektiven des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen stärker und verbindlicher in ein Gesamtsystem der beruflichen Bildung zu integrieren.

Dementsprechend bestand das ursprüngliche Ziel des Konzepts Neue Förderstruktur darin, das System der beruflichen Integrationsförderung insgesamt weiterzuentwickeln: beginnend bei der Berufsorientierung über die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung bis zum Eintritt in Arbeit.

In diesem Sinne war auch das erste Konzept der Bildungsbegleitung ein weitgehendes: Bildungsbegleitung sollte Jugendliche in der Schule abholen und über verschiedene Phasen ihrer Bildungsbiografie und verschiedene Lernorte hinweg längerfristig begleiten. Schließlich war angestrebt, über die Neue Förderstruktur den Aufbau örtlicher bzw. regionaler kohärenter Förder- und Qualifizierungssysteme zu initiieren.

Der Aufbau einer kohärenten Förderstruktur setzt das Vorhandensein bzw. den Aufbau unterschiedlicher Kooperationen voraus. Zu Beginn des Projektes wurde dazu folgender Plan erstellt:⁷⁷

Tabelle 6: Ziele, Ergebnisse und erforderliche Kooperationen

Teilziele/Ergebnisse	Erforderliche Kooperationen
1. Ein regional abgestimmtes Konzept zur Förderung aus einem Guss ist entwickelt.	<ul style="list-style-type: none"> Die Zusammenarbeit von Arbeitsagenturen auf regionaler und Landesebene, von Bildungsträgern, Jugendämtern, Schulen, weiteren Behörden, Kammern und Betrieben ist auf der Grundlage eines abgestimmten Konzepts aufgenommen.
2. Das Arbeitsamt hat ein Finanzierungskonzept entwickelt, welches die Umsetzung flexibler, träger- und maßnahmevergleichender Angebote ermöglicht.	<ul style="list-style-type: none"> Das Arbeitsamt und die am Modellversuch beteiligten Träger haben gemeinsam ein Finanzierungskonzept entwickelt, das ermöglicht, die vorhandenen Mittel unkompliziert und leistungsentsprechend einzusetzen. Arbeitsamt, Jugendamt, Sozialamt sowie das Land und der Bund verzahnen in einem nächsten Schritt ihre Fördermittel und -programme zu einem abgestimmten Finanzierungskonzept.

⁷⁷ Die in der Tabelle dargestellten Teilziele und Ergebnisse sind Bestandteil einer Projektplanungsübersicht, die durch das Team der Prozessbegleitung mit der Methode der „Zielorientierten Projektplanung (ZOPP)“ erarbeitet wurde und denen die erforderlichen Kooperationsstrukturen zugeordnet wurden.

3. Differenzierte Wege der Ansprache und Gewinnung von Teilnehmenden sind entwickelt. Die Zuweisung der Teilnehmenden erfolgt über verschiedene Anlaufstellen (Komm- und Geh-Strukturen).	<ul style="list-style-type: none"> Die Kooperationsstrukturen zur Teilnehmen-Gewinnung zwischen Jugendamt, Sozialamt, Arbeitsamt, Trägern niederschwelliger Angebote, abgebenden Schulen und den Modellversuchsträgern sind institutionalisiert.
4. Eine transparente und kohärente Förderstruktur ist auf regionaler Ebene umgesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> Die regionalen Bildungsträger bzw. -anbieter arbeiten auf der Grundlage eines abgestimmten Bildungskonzepts. Die äußere Maßnahmedifferenzierung entfällt zu Gunsten eines binnendifferenzierten Angebots.
5. Alle Jugendlichen erhalten entsprechend ihrer Kompetenzen ein individuelles und an den Arbeitsmarktbedingungen orientiertes Qualifizierungsangebot. Die Partizipation der Jugendlichen ist sichergestellt.	<ul style="list-style-type: none"> Die regionalen Träger arbeiten eng und kontinuierlich mit Betrieben zusammen, um ein breit gefächertes, individuell zugeschnittenes Angebot zur Verfügung stellen zu können.
6. Die Qualifizierung der Jugendlichen ist effektiv und effizient. Flexible Ein- und Ausstiege sowie Übergänge sind entsprechend der individuellen Qualifizierungswege möglich.	<ul style="list-style-type: none"> Das Qualifizierungsangebot der Träger ist untereinander abgestimmt, so dass die Jugendlichen bei Bedarf zwischen Angeboten der Träger und anderer Kooperationspartner wechseln können. Bildungspartner wie Berufsschulen und Kammern kooperieren bei Bedarf, insbesondere in Bezug auf die Übergänge in Ausbildung.
7. Flexible und betriebsnahe Konzepte für die Berufsvorbereitung werden umgesetzt. Eine Reduzierung der Ausbildung ist erfolgt.	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltliche Schwerpunkte der betrieblichen Phasen sind gemeinsam von Bildungsträgern und regionalen Betrieben geplant und zwischen den Partnern vereinbart. Umfangreiche Qualifizierungsphasen finden in Kooperationsbetrieben statt.
8. Eine kontinuierliche Bildungsbegleitung ist sichergestellt.	<ul style="list-style-type: none"> Auch die Bildungsbegleitung ist durch abgestimmte Konzepte und Finanzierungsmodelle gesichert (vgl. Punkt 1–4).

Das Rahmenkonzept Neue Förderstruktur hatte Kooperationen auf folgenden Ebenen thematisiert:

- Trägerkonsortien
- Kooperation mit Betrieben
- Kooperation mit den Kammern
- Kooperation mit der Berufsschule
- Einbezug begleitender und komplementärer Dienste.

Die zu initiiierenden Kooperationen sollten Beiträge liefern zu einer verbesserten Förderung; sie zielten insbesondere auf höhere Übergangsquoten in Ausbildung und Arbeit – die intensive Vernetzung der regionalen Kooperationspartner stellte jedoch kein Ziel „an sich“ dar.

Schon zu Beginn des Projektes wurden seitens der projektverantwortlichen Institutionen die Zielsetzungen aus pragmatischen Gründen auf die Berufsausbildungsvorbereitung bzw. die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen begrenzt – die Zielsetzung, das System der Benachteiligtenförderung insgesamt weiterzuentwickeln, wurde (vor-erst) aufgegeben.

Im Verlauf der Entwicklungsinitiative spielten verschiedenste Aspekte der Kooperation eine Rolle. Von den daraus abgeleiteten konzeptionellen Elementen und Empfehlungen nahmen das Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur und – mit einer weiteren Abstufung – die für die Ausschreibung und Vergabe der Maßnahmen relevante Leistungsbeschreibung nur einige auf:

Abbildung 11: Kooperative Aspekte in der Leistungsbeschreibung

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf		
Kooperative Aspekte in der Leistungsbeschreibung		
Zusammenarbeit beauftragter Bildungsträger mit	Bedeutung in der Leistungsbeschreibung	
Betrieben	hoch	
Berufsbildenden Schulen	hoch	
Einrichtungen der Jugendhilfe und begleitenden sozialen Diensten	nicht ausgeführt	
anderen örtlichen Bildungsträgern	nicht ausgeführt	
relevanten örtlichen Institutionen und Behörden	nicht ausgeführt	

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik www.inbas.com

Die in der Leistungsbeschreibung beschriebene und geforderte Zusammenarbeit in örtlichen berufsvorbereitenden Bildungsangeboten wurde damit auf die Lernortkooperation der außerbetrieblichen beruflichen Bildung im engeren Sinne konzentriert – die Zusammenarbeit von Bildungsträger, Betrieb und Schule.

Andere Ebenen und Formen der Zusammenarbeit, die in der berufsbildungspolitischen Diskussion gefordert wurden und werden, fanden keinen Eingang in die Verdingungsunterlagen der Bundesagentur. Damit nahm die Leistungsbeschreibung formulierte Ziele sowie bestehende Empfehlungen zur Kooperation im kommunalen Kontext (z. B. den Runderlass 14/2000 der Bundesagentur für Arbeit) nicht auf. Langfristig angelegte Kooperationen wurden durch die Vergabepraxis gefährdet, in der gewachsene Koope-

rationsmodelle und deren Arbeit – auch wenn sie von anderer Stelle mit Preisen ausgezeichnet wurden – nicht als qualitätsrelevante Faktoren bewertet wurden.

In der letzten Arbeitsphase der Modellversuche und der Prozessbegleitung der Entwicklungsinitiative entwickelten sich die Themen Bildungsbegleitung und Übergangsmanagement zu Schwerpunkten der Kooperationsaktivitäten.

Nachdem wir im folgenden Abschnitt ausgewählte Beispiele von Lernkooperation und sonstiger kooperativer Förderung darstellen, werden die Themen Bildungsbegleitung und Übergangsmanagement in zwei gesonderten Unterkapiteln ausgeführt.

2.2.1 Kooperative Förderung

In der Entwicklungsinitiative wurden unterschiedliche Kooperationsansätze erprobt bzw. ausgebaut. Ansätze mit verschiedenen Partnern, die auch unterschiedlich weit entwickelt sind, werden in den folgenden Abschnitten ausgeführt und mit anregenden Praxisbeispielen unterlegt. Der Darstellung der spezifischen Kooperationsbeziehungen sind als Einführung allgemeine Voraussetzungen, Klärungen und Anforderungen an Kooperationsbezügen vorangestellt.

Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Aktivitäten von Kooperation

Kooperation ist ein breiter Begriff, der auch innerhalb der vorberuflichen Förderung viele verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Aufgaben und Vorstellungen sowie Beziehungen unterschiedlicher Zielrichtung und Qualität umfasst.

Kooperation anzugehen erfordert zunächst ein gemeinsames Verständnis des gemeinsamen Vorhabens und der Vorgehensweise. Diese wurde innerhalb der Neuen Förderstruktur (und der Fortbildungen) wie folgt festgelegt:

Begriffsklärung Kooperation

Eine Kooperation ist eine verbindliche und organisierte Form der Zusammenarbeit, an der zwei oder mehrere Institutionen beteiligt sind. Sie verfolgen im beiderseitigen Interesse gemeinsame Ziele und wahren dabei ihre Selbstständigkeit. Das gemeinsame Ziel im Rahmen von BvB ist die Integration der Teilnehmenden in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt.

Eine Lernortkooperation im Rahmen von BvB ist konstruktiv und kontinuierlich angelegt, sie umfasst individuelle Anlässe, eine regelmäßige lernortübergreifende Zusammenarbeit sowie die Mitarbeit in Gremien. Im Vordergrund stehen Aspekte einer abgestimmten Förderung, dazu gehören Methoden und Inhalte (vgl. Walden 1999).

Für alle Arten der Kooperation gilt, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Das bestätigen Erfahrungen der Modellversuche, Aussagen in Fortbildungen ebenso wie Ergebnisse anderer Projekte (vgl. Pätzold/Wingels 2006). Jede Form von

Kooperation setzt Offenheit, Vertrauen, gegenseitige Anerkennung, einen Ausgleich der Interessen, Flexibilität und Lernfähigkeit voraus und kann, wenn sie gelingt, erheblich zur Weiterentwicklung der beteiligten Institutionen (und Personen) beitragen.

Wie Studien zur Umsetzung von Kooperation zeigen⁷⁸, muss die Entstehung auf einen echten Anlass oder einen Problemdruck zurückgehen. Die Beteiligten müssen in der Kooperation eine Chance sehen, ihre Aufgabe (besser) zu bewältigen, ihr Angebot oder ihre Marktstellung zu festigen oder zu verbessern. Für das Gelingen der Kooperation sind zudem Rahmenbedingungen erforderlich wie Zeit, organisatorische Hilfen, zusätzliche Ressourcen. Als förderlich für Kooperation weisen Studien die folgenden Faktoren nach:

Abbildung 12: Förderliche Bedingungen für Kooperation⁷⁹



Insgesamt entstehen dynamische komplexe und von Konflikten bedrohte Konstellationen, in denen Einzelakteure durchaus unterschiedliche Rollen wahrnehmen und in unterschiedlicher Weise profitieren. Asymmetrische Machtstrukturen und uneinheitliche Zugänge zu materiellen und immateriellen Ressourcen bedeuten Konfliktpotenzial. Besonders problematisch wirkt es sich aus, wenn der Kooperation eigentlich eine Konkurrenzsituation zugrunde liegt.

Besondere Anforderungen werden an die Lernortkooperation gestellt. Deren Intensität entwickelt sich auf drei verschiedenen aufeinander aufbauenden Stufen:

⁷⁸ der folgende Text nach Pätzold/Wingels 2006, 20-24 sowie 89ff.

⁷⁹ nach Pätzold/Wingels 2005, 89-90

1. die Stufe des Informierens⁸⁰

Hier werden zwischen den Bildungspartnern Informationen über die Förderung bzw. Qualifizierung ausgetauscht. Das heißt, Bildungsträger, Schulen und Betriebe geben und nehmen Informationen über ihre Konzepte, Vorgehensweisen, Erfahrungen und Probleme.

2. die Stufe des Abstimmens

Zwischen dem Ausbildungs-, dem Lehr- und dem sozialpädagogischen Personal der beteiligten Kooperationspartner werden Konzepte und didaktische Planungen zur Ausbildungsvorbereitung abgesprochen. Vereinbarungen werden getroffen, Maßnahmen arbeitsteilig umgesetzt und dabei auftretende Konflikte offen ausgetragen. Die Abstimmung umfasst die Ebene der Programmplanung und Angebotsentwicklung (Makrodidaktik) ebenso wie die der konkreten Gestaltung der Förder- und Qualifizierungsangebote (Mikrodidaktik).

3. die Stufe des Zusammenwirkens

Bei dieser intensivsten Form der Kooperation arbeiten die Beteiligten unmittelbar zusammen. Sowohl auf der Leitungsebene als auch in der Arbeit mit den Teilnehmenden werden Vorhaben, Projekte etc. gemeinsam geplant und durchgeführt.

Die Stufen sind für alle im Folgenden dargestellten Formen der Kooperationen – mit Betrieben, Schulen und in Trägerverbünden – in unterschiedlicher Weise relevant.

Lernortkooperation mit Betrieben

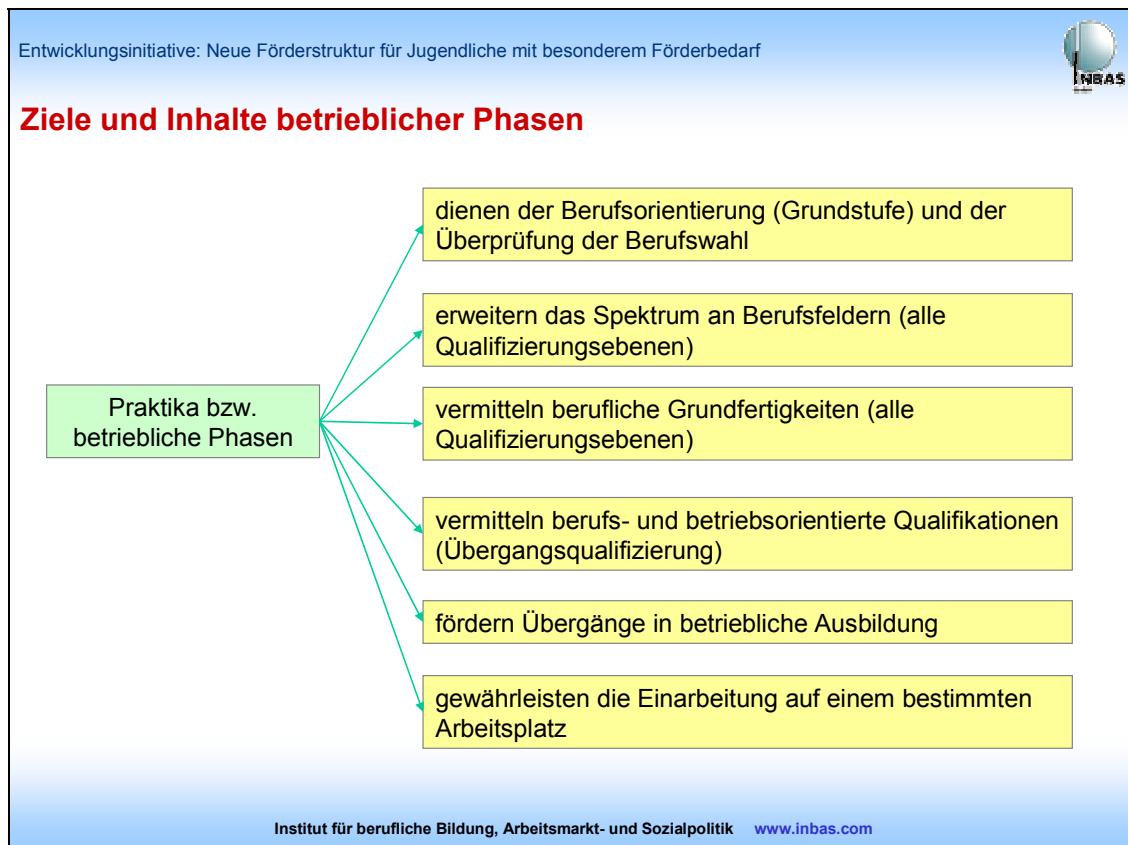
Unter Lernortkooperation wird hier nur die Kooperation der Partner verstanden, die zeitgleich an Angeboten oder Maßnahmen der beruflichen Bildung beteiligt sind: der Träger, die Berufsschule und die Betriebe. In diesem Abschnitt werden neue Wege in der Zusammenarbeit mit Betrieben aufgezeigt.

Über einen reinen Austausch von Informationen (Stufe 1) hinaus wird Kooperation zwischen Bildungsträger und Betrieb definiert als eine regelmäßige und organisierte Form der Zusammenarbeit. Sie findet auf der Grundlage abgestimmter Qualifizierungsinhalte statt und schließt die Abstimmung methodischer und konzeptioneller Fragen ein. Sie verfolgt das gemeinsame Ziel, Jugendliche auf eine Berufsausbildung oder qualifizierte Beschäftigung vorzubereiten und umfasst von daher auch die Zusammenarbeit in lernortübergreifenden Gremien.

Gemeinsam werden für betriebliche Phasen Ziele und Inhalte festgelegt. Die folgende Grafik stellt – abgeleitet aus der Leistungsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen – wichtige Aspekte betrieblicher Phasen dar:

⁸⁰ in Anlehnung an Euler 2004, 12ff und Pätzold/Wingels 2006, 20

Abbildung 13: Ziele und Inhalte betrieblicher Phasen



Die Bildungsträger übernehmen in einer betriebsnahen Kooperation z. T. zusätzliche Aufgaben, die weitgehend in den Aufgabenbereich der Bildungsbegleitung fallen.

Bildungsträger

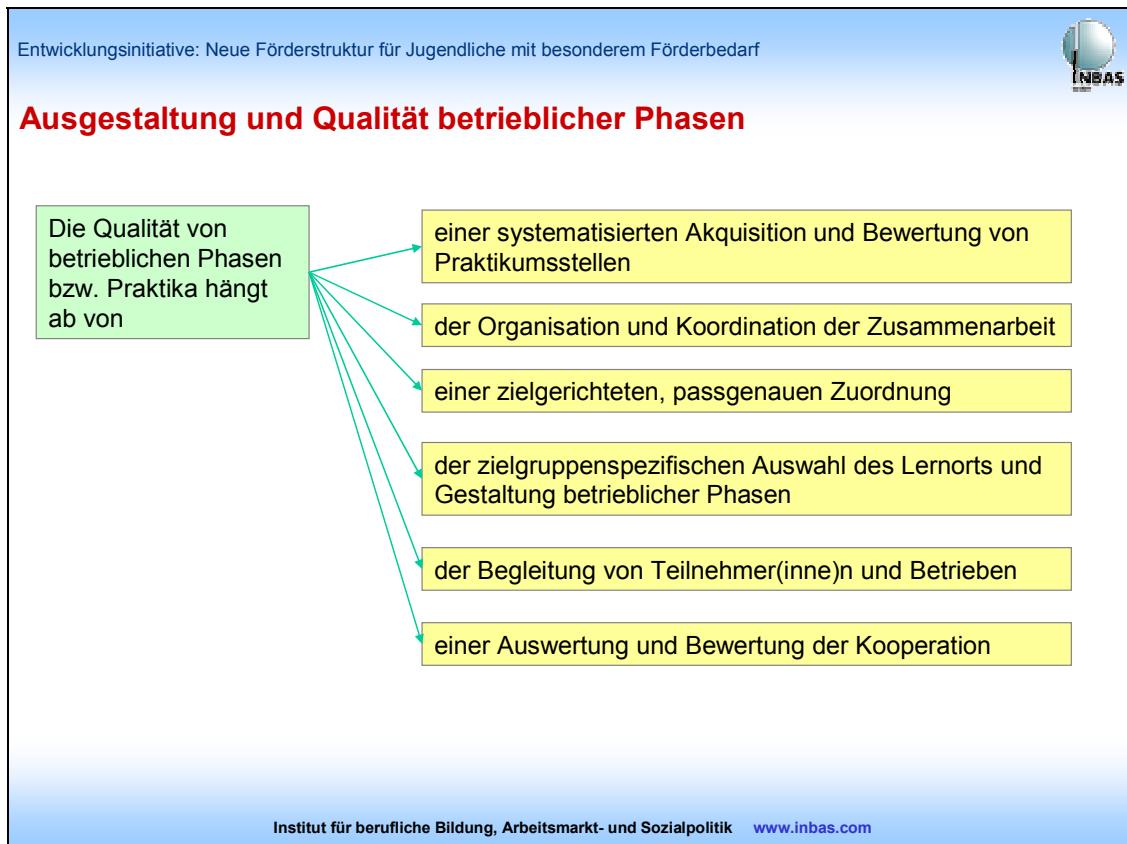
- stellen „angemessene“ Praktikumsbedingungen sicher
- bereiten betriebliche Phasen individuell vor
- sprechen Qualifizierungsinhalte ab (incl. Qualifizierungsbausteine)
- gewährleisten eine passgenaue Vermittlung
- erstellen einen Praktikumsvertrag
- gewährleisten fachtheoretische und fachpraktische Unterstützung
- bereiten einen Qualifizierungsnachweis vor
- unterstützen Betriebe bei administrativen Aufgaben
- akquirieren Ausbildungs- und Arbeitsstellen.

Wie schon die Abbildung zeigte, nehmen Praktikumsphasen in der betriebsnahen Kooperation einen zentralen Stellenwert ein. U. a. für die angestrebten Übergänge in betriebliche Ausbildung spielen sie eine wichtige Rolle: Der Auswertung von Teilnehmenden-Daten aus Modellversuchen der Entwicklungsinitiative zufolge verbleiben bis zu

2/3 aller Jugendlichen, die in betriebliche Ausbildung übergehen, im Praktikumsbetrieb (vgl. INBAS 2003, 12).

Um die Qualität betrieblicher Kooperation zu bestimmen und zu verbessern, wurden im Rahmen der Entwicklungsinitiative Standards dazu entwickelt:

Abbildung 14: Ausgestaltung und Qualität betrieblicher Kooperation



Hierzu einige erläuternde Stichworte:

- Eine systematische Akquisition und Bewertung erfordert z. B. ein definiertes und koordiniertes Verfahren, Bewertungskriterien für die Auswahl von Betrieben sowie den Einsatz geeigneter Instrumente (z. B. Betriebsdatenbank).
- Die Zusammenarbeit wird gefördert durch eine gründliche Information der betrieblichen Kooperationspartner, durch personelle Kontinuität der zuständigen Fachkräfte und durch Serviceleistungen des Bildungsträgers.
- Für eine zielgerichtete passgenaue Zuordnung von Jugendlichen und Betrieb sind u. a. folgende Fragen zu beantworten: Auf welcher Qualifizierungsebene ist ein Praktikum mit welchem Ziel vorgesehen? Welche Voraussetzungen und Wünsche bringt der/die Jugendliche mit – was bietet der Betrieb?
- Zu berücksichtigen ist ferner, dass nicht für alle Teilzielgruppen in BvB betriebsnahe Konzepte gleichermaßen geeignet sind. Für Jugendliche mit einer Behinderung kann z. B. eher eine Förderung und Qualifizierung in Werkstätten der Bildungsträger erforderlich sein. Entsprechend haben die Auswahl und Gewichtung der Lernorte auch eine zielgruppenspezifische Komponente. Für die Zielgruppe benach-

teiliger Jugendlicher ist daher zu überprüfen: Wie viel Betrieb ist im Einzelfall angemessen und möglich? Ist der Betrieb bereit und in der Lage, auf individuelle Besonderheiten einzugehen und eine Förderung sicherzustellen/zu unterstützen?

Einen betriebsnahen Modellversuch führte das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft in Leer durch. Dieser legte einen Schwerpunkt auf die Umsetzung betriebsnaher Qualifizierungsbausteine.

Beispiel: Betriebsnaher Modellversuch des BNW Leer⁸¹

Das BNW ist ein gemeinnütziges Bildungswerk, das von 26 Arbeitgeberverbänden in Niedersachsen getragen wird. In der Zeit der Entwicklungsinitiative war das BNW in Niedersachsen mit ungefähr 600 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in rund 50 Standorten tätig. Der Firmenphilosophie zufolge sollte die Vermittlung fachpraktischer Inhalte primär im Lernort Betrieb geschehen, da dort viele Fähigkeiten geschult und Inhalte vermittelt werden können, die man in Lehrwerkstätten nicht ohne weiteres nachstellen kann. Aus diesem Verständnis wurden schon frühzeitig betriebsnahe Qualifizierungsbausteine entwickelt. Darunter versteht das BNW Bausteine, bei denen die fachpraktische Qualifizierung ausschließlich im Betrieb stattfindet und die sich – was die Inhalte angeht – am betrieblichen Arbeitsprozess orientieren. Die fachtheoretische Qualifizierung übernimmt hingegen der Bildungsträger.

Im Lernort Betrieb findet die Umsetzung der Bausteine im Sinne der Fachpraxis statt. Während dieser Qualifizierungsphase betreuen sowohl die Beschäftigten des BNW als auch die betrieblichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, in der Regel sind das Ausbildende, die Jugendlichen. Im Lernort BNW findet parallel eine fachtheoretische Qualifizierung statt. Die Jugendlichen sind in der Regel an vier Tagen in der Woche im Betrieb und am fünften Tag bei uns im Bildungswerk. Für gängige Berufsfelder wie Verkauf, Büro usw. findet die Qualifizierung in Form von fachtheoretischem Unterricht statt. Für weniger nachgefragte Berufe wie z. B. für das Berufsbild Arzthelfer/in wurden Selbstlernmaterialien entwickelt. Diese Materialien werden im Rahmen des so genannten „angeleiteten Selbstlernens“ eingesetzt. Dies bedeutet, die betreffenden Jugendlichen kommen in kleinen Gruppen von zehn bis zwölf Teilnehmern und Teilnehmerinnen zusammen. Unter pädagogischer Anleitung bearbeiten sie kleine Lerneinheiten.

Der systematische Einsatz von Qualifizierungsbausteinen bietet eine Reihe von Vorteilen für die Kooperation mit Betrieben. Während bei den klassischen Praktika eher Inhalte verabredet werden, wird bei den Qualifizierungsbausteinen neben den Qualifizierungshalten auch ein Qualifizierungsziel genannt und ein Vermittlungszeitraum festgelegt. Im klassischen Praktikum gab es immer wieder Effekte, die man als „Überstrahleffekte“ bezeichnen kann. Das heißt, ein sehr präsenter Jugendlicher hinterlässt einen guten, ersten Eindruck. Die Probleme treten dann auf, wenn dieser Jugendliche nach Abschluss des Ausbildungsvertrages fachlich stärker gefordert wird und/oder weil in der Berufsschule andere Anforderungen als erwartet auf ihn zukommen. Mit dem Einsatz der Qualifizierungsbausteine kann man solche Probleme schon im Vorfeld besser erkennen und entsprechend gegensteuern. Indem die Jugendlichen sowohl praktisch als auch fachtheoretisch an Ausbildungsinhalte herangeführt werden, konfrontiert man sie schon in der Berufsvorbereitung mit dem Ausbildungsniveau. Wenn der/die Jugendliche dann merkt, dass alles ganz anders ist, als er bzw. sie sich das

⁸¹ entnommen aus: Pfitzner 2004

vorgestellt hat, dann besteht immer noch die Möglichkeit, sich neu zu orientieren, ohne einen Ausbildungsabbruch zu riskieren.

Ein weiteres Argument für den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen aus betrieblicher Sicht, ist die bessere Vorbereitung der Jugendlichen auf die anschließende Ausbildung. Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die einen oder mehrere Qualifizierungsbausteine im Betrieb absolviert haben, sind erheblich besser in die betrieblichen Arbeitsabläufe eingeführt, als Jugendliche, die nur das gängige Praktikum absolviert haben. Beim Übergang in Ausbildung entfällt also aufwändige Einführungs- und Einarbeitungszeit.

Ragnhild Pfitzner, Bildungswerk der Nds. Wirtschaft, Leer

Lernortkooperation mit Berufsschulen

Die Lernortkooperation zwischen Berufsschulen und Trägern verfolgt das Ziel, die Qualität der Ausbildungsvorbereitung zu steigern. Gelingt sie, kann das für beide Seiten ein Gewinn sein: die Personen erweitern ihr Kompetenzprofil durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit, den Perspektivenwechsel und den „Blick über den Tellerrand“. Einrichtungen/Organisationen bekommen Einblick in eine anders geartete Institution, können Angebote anderer zur Ergänzung ihrer Fördermöglichkeiten nutzen und bündeln so Ressourcen. Die Jugendlichen schließlich sind die eigentlichen Gewinner und Gewinnerinnen, sie profitieren von einer „Förderung aus einem Guss“ durch bessere Lern-, Leistungs- und möglichst auch Einmündungserfolge.

Unterschiedliche Voraussetzungen

Nicht immer ist der Einstieg in Kooperationsbezüge zwischen Bildungsträgern und Berufsschulen einfach. Es stoßen zwei völlig unterschiedliche Systeme, Professionen und Denkweisen aufeinander. Die Trägerseite begegnet Schulen – nicht zuletzt aufgrund der vielfach negativen Schulerfahrungen der Teilnehmenden – z. T. pauschal kritisch und urteilt vor dem Hintergrund der eigenen institutionellen Bedingungen und Rollenverständnisse. In vielen Schulen herrschen umgekehrt Konkurrenzgedanken gegenüber den Trägern, die i. d. R. mit besseren Ausstattungen arbeiten und denen aufgrund ihres Agierens am Markt Wirtschaftsdenken unterstellt wird. Gestiegt wird eine negative Einstellung durch Trägerwechsel in einem Vergabeverfahren, das eine gewachsene vertrauensvolle Beziehung nicht wertschätzt. Viele Lehrkräfte sind wegen der zusätzlichen Belastung nicht bereit, mit wechselnden Einrichtungen und Personen zu kooperieren. Während die Trägerseite durch die Vorgaben verpflichtet ist, mit der Berufsschule zusammenzuarbeiten, beschränken sich die Vorschriften auf der Schulseite auf Empfehlungen und hängen vom Interesse und Engagement Einzelner ab.

Der Aspekt der individuellen Förderung, der die Trägerkonzepte seit Jahren und die Neue Förderstruktur im Besondern prägt, findet erst allmählich – nicht zuletzt befördert durch die Ergebnisse der PISA-Studien – Eingang in schulisches Denken und Handeln. Ohne gegenseitige Information und Zusammenarbeit bleiben pädagogische Maßnahmen und Förderungen unverständlich und werden z. T. konterkariert. Die Tatsache, dass die Berufspädagogik (die Pädagogik der Berufsschulen) Veränderungen unterworfen ist und Ziele wie Arbeitsweisen im Sinne einer umfassenden beruflichen Hand-

lungskompetenz erweitert werden, hat für die Kooperation zwiespältige Konsequenzen. Zum einen sind schulische Akteure heute zunehmend offen für neue Konzepte, Denkweisen und Methoden, z. T. dankbar für Anregungen und Erfahrungsberichte. Zum anderen fühlen sich viele von wachsenden Anforderungen verschiedener Seiten überfordert und nicht zuletzt in ihrer Kompetenz und ihrer Leistung unterbewertet.

Wie dieses kurze – selektive und nicht zu verallgemeinernde – Blitzlicht zeigt, spielen sehr unterschiedliche Aspekte eine Rolle für die Qualität der Beziehungen: Solche, die mit handelnden Personen, mit Institutionen und deren Gegebenheiten, mit Vorschriften und gesetzlichen Grundlagen, mit politischen Vorgaben, Ressourcen und Förderbedingungen sowie nicht zuletzt mit persönlichen Erfahrungen zusammenhängen.

Kooperationsformen

In der ersten Stufe der Kooperation, der des gegenseitigen Informierens, werden regelmäßige Treffen vereinbart. Diese können bilateral stattfinden. Auf diesen tauschen sich beide Seiten über Einrichtungen, Konzepte, Angebote und involvierte Personen aus, ggf. auch über Schüler und Schülerinnen bzw. Teilnehmende (z. B. Anwesenheiten, Förderbedarf). Dazu gehört aber ebenso ein Informations- und Erfahrungsaustausch im Rahmen von lokalen Konferenzen, runden Tischen oder in Fortbildungen.

Die zweite Stufe, die des Abstimmens, erfordert das Handeln sowohl auf der Leitungsebene als auch auf der Ebene der Lehrenden bzw. pädagogischen Fachkräfte. So kann in einem Kooperationsvertrag vereinbart werden, dass Inhalte der Schule, der Fachpraxis und des Stützunterrichts abgestimmt und z. B. Klassenarbeiten gemeinsam vorbereitet werden. In Konferenzen und/oder gemeinsamen Fortbildungen werden Konzepte aufeinander bezogen und zu einer einheitlichen Förderung verbunden. Dazu gehören gegenseitige Hospitationen ebenso wie die Teilnahme an pädagogischen Veranstaltungen wie Exkursionen, Bildungsreisen, Sport- und Freizeitveranstaltungen.

In der dritten Stufe, die ebenso die Leitung- und die Handlungsebene umfasst, werden pädagogische Angebote gemeinsam geplant und organisiert, z. B. lernortübergreifende Projekte oder die curriculare Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen. Unterrichtsstunden können in die Fachpraxis integriert werden, z. T. findet eine Lernortverlagerung von der Berufsschule zum Träger oder umgekehrt statt. Ergebnisse der Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse werden gemeinsam ausgewertet und Förder- und Qualifizierungspläne besprochen, während des Förderprozesses gibt es einen regelmäßigen Austausch. Die Kooperation ist fest institutionalisiert, es werden gemeinsame Fortbildungen und regelmäßige Arbeitssitzungen durchgeführt, hinzu kommt eine kooperative Öffentlichkeitsarbeit in Form von Präsentationen, Presseartikeln etc. In regionalen Konferenzen können Interessen gemeinsam vertreten und in gegenseitiger Unterstützung Lobbyarbeit für die Jugendlichen geleistet werden.

Praxisbeispiel

Kooperation der Ausbildungsvorbereitung des IMBSE und der Berufskollegs in Moers im Rahmen des Modellversuchs „Neue Förderstruktur“

Das IMBSE und die drei in Moers angesiedelten Berufskollegs – Berufskolleg für Technik, Hermann-Gmeiner-Berufskolleg (Ernährung und Hauswirtschaft, Körperpflege, Sozialpädagogik, Gesundheit/Pflege) und Mercator-Berufskolleg (Kaufmännische Schule) – haben eine lange und auch positiv zu bewertende Praxis und Kooperation in der gemeinsamen Förderung von Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die hier für die Agentur für Arbeit in Moers (Agenturbezirk Wesel) seit über 15 Jahren durch das IMBSE durchgeführt werden. In mehreren vorbereitenden Treffen wurde seit Frühjahr 2002 überlegt, wie man die Ideen des Modellversuches in die Planung, Organisation und Durchführung des Berufsschulunterrichts integrieren kann. An diesen Treffen nahmen neben dem IMBSE in der Regel die zuständigen Lehrkräfte, Stundenplaner und -planerinnen sowie Abteilungsleiterinnen und -leiter seitens der Berufskollegs sowie eine Vertretung der Berufsberatung teil. Beim ersten gemeinsamen Termin wurden die Berufskollegs zunächst durch das IMBSE ausführlich über Inhalte und Perspektiven des Modellversuches informiert. Bereits hier gab es eine rege Diskussion über die möglichen Konsequenzen und Auswirkungen der neuen Förderstrukturen auf die zukünftige Gestaltung des Berufsschulangebotes. Dazu wurden folgende Vereinbarungen getroffen:

- Alle Teilnehmenden unterliegen während der Berufsausbildungsvorbereitung der allgemeinen Berufsschulpflicht und werden in eigenen hierfür vorgesehenen Klassen in den drei Berufsschulen unterrichtet.
- Der Berufsschulunterricht beginnt nach der Kompetenzfeststellungsphase (Assessment-Center).
- Das Berufsschuljahr wird in drei Qualifizierungsblöcke (Module) unterteilt, zu deren Beginn die Nachrückenden in den Berufsschulunterricht integriert werden können.
 1. Qualifizierungssequenz Allgemeinbildender Unterricht
 2. Qualifizierungssequenz Berufsspezifischer Unterricht I
 3. Qualifizierungssequenz Berufsspezifischer Unterricht II
- Alle Berufskollegs bieten parallel die gleichen Themenschwerpunkte in ihrem Unterricht an: 1. Block: Allgemeinbildung (Deutsch, Mathematik; Wirtschaft- und Sozialkunde), 2. und 3. Block: Berufsspezifische Unterrichtsinhalte. Ein Wechsel der Berufsschule ist so für die Teilnehmenden bei einem veränderten Praxisfeld bzw. Lernort Betrieb mit Beginn der zweiten Qualifizierungssequenz möglich.
- Das Hermann-Gmeiner-Berufskolleg richtete zwei Klassen, das Mercator-Berufskolleg ebenfalls zwei Klassen und das Berufskolleg für Technik drei Klassen für die Teilnehmenden der Ausbildungsvorbereitung am IMBSE (Modellversuch) ein. Diese quantitative Aufteilung ergab sich aus den Erfahrungen der Praxis der vergangenen Jahre.
- Da alle Berufskollegs mindestens zwei Klassen bereithalten, ist eine Binnendifferenzierung nach Leistungsfähigkeit bzw. Schulabschluss der Schülerinnen und Schüler möglich. Eine Aufteilung während des ersten Qualifizierungsblocks „All-

„gemeinbildung“ ist eine Klasse für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss, eine für Jugendliche mit HSA der Klasse 10a bzw. für Jugendliche mit HSA 10b und FOR. Die Zuordnung zu diesen Klassen erfolgt nach der Kompetenzfeststellung durch die Beschäftigten des IMBSE. Diese Aufteilung wird in einer Konferenz aller Beteiligten kurz vor Beginn des Berufsschulunterrichts beim IMBSE gemeinsam erörtert.

- Beim berufsspezifischen Unterricht gibt es gemäß des fachlichen Schwerpunktes der Berufsschule folgenden fachpraktischen Unterricht:
 - Hermann-Gmeiner-Berufskolleg: Hauswirtschaft/Pflegeberufe und Frisöre
 - Mercator-Berufskolleg: Bürokaufleute, Groß- und Einzelhandelskaufleute
 - Berufskolleg für Technik Holz- und Metalltechnik, IT-Berufe
- Der Berufsschulunterricht wird generell bei allen Berufskollegs zur gleichen Zeit erteilt. Am Ende jeder Qualifizierungssequenz dient eine gemeinsame Konferenz aller Beteiligten dem Erfahrungsaustausch und der pädagogischen Diskussion.

Da in der Zeit der Kompetenzfeststellung (sechs Wochen) kein Berufsschulunterricht stattfand, hatten die Berufsschullehrkräfte die Möglichkeit nach einer entsprechenden Schulung als Beobachtende stundenweise im Assessment Center des IMBSE tätig zu sein. Dadurch konnte ein Teil der nicht gegebenen Lehrerjahresstunden abgedeckt werden. Außerdem konnten sie so die ersten zukünftigen Schüler und Schülerinnen ihrer Berufsschule schon etwas näher kennen lernen.

Zum Schluss muss noch einmal ausdrücklich betont werden, dass dieses Konzept des Berufsschulunterrichts nur erfolgreich gelingen konnte, weil alle Kooperierende in diesem Prozess (Agentur für Arbeit – Träger – Berufsschule) Freiräume in Bezug auf Zeitressourcen zur Planung und Abstimmung zur Verfügung stellten sowie ein hohes Maß an Flexibilität in der Personal-, Stunden- und Raumplanung zeigten.

*Dieter Borchers, Hermann-Gmeiner-Berufskolleg, Moers
Jürgen Voß, IMBSE, Moers*

Örtliche oder regionale Trägerkooperationen

Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren, müssen ein breit gefächertes Angebot realisieren und auf ein breites Berufsspektrum vorbereiten. Das Rahmenkonzept der Entwicklungsinitiative: „Neue Förderstruktur“ ging davon aus, dass das in der Regel nicht durch eine Institution allein abgedeckt werden könnten. Die regionalen Modellversuche sollten daher durch ein Trägerkonsortium bzw. einen Trägerverbund durchgeführt werden.

Diese Kooperation sollte dazu dienen:

- ein breiteres Spektrum an Berufen anzubieten
- Parallelstrukturen abzubauen
- mehr ergänzende Angebote (z. B. Wahlbausteine) anzubieten
- Ressourcen zu bündeln (Personal, Ausstattung, Know-how)
- Spezialisierungen einbringen und besser nutzen zu können

- Zielgruppen besser fördern zu können (z. B. durch thematische Arbeitskreise)
- gemeinsame Qualitätsstandards zu entwickeln und umzusetzen.

Einen Rückblick auf den Trägerverbund move in Frankfurt (Main) warf Manfred Geiss, damaliger Geschäftsführer der Hartnack-Schule, eines Trägers in Frankfurt, im Rahmen der Abschlussfeier des Modellversuchs. Hieraus drucken wir mit seiner freundlichen Genehmigung einen Ausschnitt ab:

Der Trägerverbund move

„Modell einer neuen Zusammenarbeit, einer verminderten Konkurrenz und einer ungeheueren Flexibilität“

Der Trägerverbund Frankfurt ist für uns alle eine Erfahrung der besonderen Art. Angetreten auf Einladung der Arbeitsverwaltung saßen sich 20 Konkurrenten gegenüber und vollbrachten mehrere Wunder:

- dass ein gemeinsamer Rahmenvertrag mit der Arbeitsverwaltung gelang
- dass aus Konkurrenten Kooperationspartner eines gemeinsamen Projektes wurden
- dass sich ein immens hohes Engagement über 4–5 Jahre hinweg hielt.

Geblieben sind ca. 14 Träger für die aktuelle Bausteindurchführung – dem Zentrum für deutsche Sprache und Kultur wurde das Projektbüro übertragen.

Diese Vielfalt der Träger war und ist dabei Garant der Flexibilität und fachlichen Kompetenz. Sie bietet viele Vorteile:

- Diese Kooperation stellt eine hohe Vielfalt an Bildungsangeboten zur Verfügung.
- Jeder Träger steuert sein spezifisches Know-how zur gemeinsamen Arbeit mit den Teilnehmenden von move bei.
- Hierunter fallen die verschiedenartige Ausrichtung und Konzentration auf unterschiedliche Geschäftsfelder; diese Geschäftsfelder bilden die verschiedenen Segmente des lokalen Arbeitsmarktes ab, die in die Arbeit an der beruflichen Orientierung und Eingliederung von jedem Träger in den Verbund mit eingebracht werden.
- Dadurch wird erst das differenzierte und vielfältige Bildungsangebot zur Verfügung gestellt, auf das eine individuelle Förderung der Jugendlichen zurückzugreifen vermag.
- Betriebliche Praktika und Praktika in eigenen Werkstätten je nach Förderbedarf des/r zu betreuenden Jugendlichen können im Trägerverbund vorgehalten werden.
- Damit kann eine hohe Bandbreite von Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderbedarf in move gefördert werden.
- Die Kooperation verschiedener Träger schafft für Frankfurt eine ideale Möglichkeit, dass die hohe Teilnahmezahl nicht im Widerspruch zur individuellen Förderung stehen muss; vielmehr kann nur ein Verbund in dieser Größenordnung jene erträglich hohe Anzahl von Jugendlichen nach Maßgabe des individuellen Förderbedarfs

darin unterstützen, dass der/die einzelne Jugendliche in die Lage versetzt wird, rasch einen Einstieg in das Berufsleben schaffen zu können.

In der Praxis bedeutete der Trägerverbund

- eine Vielzahl an Gremien:
- die Vollversammlung als zentrales Entscheidungsgremium (mind. 1x monatlich)
- den Sprecherrat als Kommunikationsorgan
- den Qualitätsausschuss
- eine Vielzahl an Untergruppen, Arbeitsgruppen
- inhaltlicher Art: neue Konzepte, z. B. Lotsenprofil, neue Kompetenzfeststellung, vertiefte Orientierung, Ausarbeiten beruflicher AC, Entwicklung der Bausteine etc.
- finanzieller Art: Preisreduzierung versus Qualität, Festlegung der Aufgaben zu geringeren Preisen, Vorschläge für das Arbeitsamt etc.
- organisatorischer Art: Satzungsfragen, verbindliche Qualitätsnormen etc.

Trotz des immerwährenden Vorwurfs, move finanziere „goldene Nasen“, war es kein rentables BWL-Projekt – die Fülle der Sitzungen von Geschäftsführern, Lotsen, sozial-pädagogischer Fachkräfte untereinander zur qualitativen Fortentwicklung, zu gemeinsamen Qualitätsstandards und mit der Arbeitsverwaltung haben viele erschöpft, haben einige Träger aussteigen lassen aufgrund der unsicheren Rentabilität.

Für die Träger war und ist move eine große Herausforderung, die mit immer neuen Anforderungen und Präzisierungen der Arbeitsverwaltung nicht einfacher wurde – die faule Haut, auf die wir uns so gerne einmal legen wollten, wurde immer erneut weggezogen durch die ewigen Veränderungen.

Schlüsselbegriffe für unsere Leistungen sind und bleiben die uns pausenlos zugemutete Flexibilität, Kreativität, Schnelligkeit, ständige Veränderungsbereitschaft; dennoch war und ist für uns move etwas wie ein Traum: aus Konkurrenten wurden Partner, gar Verbündeten sind entstanden, aus Gegenläufigkeit ein Miteinander – durch die Vielzahl der Sitzungen eine inhaltliche und finanziell solidarisch-faire Gemeinsamkeit.“

Manfred Geiss, (ehem.) Hartnack-Schule Frankfurt a. M.

Regionale Netzwerke

Über die beteiligten Träger eines Trägerverbundes hinaus sah das Rahmenkonzept der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ vor, weitere Kooperationspartner einzubeziehen und tragfähige regionale Netzwerke zu gründen. Diese sollten über Lernortkooperationen hinausgehen und möglichst auf den Aufbau eines örtlichen bzw. regional abgestimmten und übergreifend koordinierten bzw. gesteuerten Systems der vorberuflichen und beruflichen Bildung hinwirken.

Infolge der in der Startphase der Entwicklungsinitiative entschiedenen Eingrenzung der Modellversuchsreihe auf das Feld der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur wurde diese weitgehende Zielsetzung (vorläufig) aufgegeben oder zu mindest stark relativiert.

Gleichwohl gelang es an einigen Modellversuchsstandorten gemeinsam mit anderen Verantwortlichen regionale Netzwerke zu initiieren und aufzubauen.

Darin sind z. B. beteiligt:

- allgemein bildende Schulen
- Berufsschulen
- Träger von BvB und außerbetrieblicher Ausbildung
- Angebote der Jugendhilfe (z. B. Schulsozialarbeit, Beratungsstellen)
- Fachdienste (Drogenberatung, Schuldnerberatung etc.)
- Wirtschaft (Kammern und Betriebe).

Als ein Beispiel sei im Folgenden die Zusammenarbeit verschiedener Akteure am Modellversuchsstandort Rostock dargestellt.

Konzeptionelle Grundlagen von Netzwerken im Übergang Schule – Beruf werden im Kapitel Übergangsmanagement ausgeführt (vgl. S. 145 ff.).

Praxisbeispiel: die gemeinsame Kontakt- und Beratungsstelle der Stadt und der Arbeitsagentur Rostock

Von 2001 bis 2006 arbeitete in Rostock erfolgreich ein Modellversuch der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“.⁸² Dieser wird von einem Konsortium aus der Aus- und Fortbildungszentrum Schiffahrt und Hafen GmbH (AFZ), der beruf und bildung mbh mecklenburg-vorpommern (bb), der Bildungsgesellschaft Hähnlein mbH (BgH) und der IBRo Funk und Marketing GmbH (IBRo) getragen. Die Zusammenarbeit ist inhaltlich, organisatorisch und finanziell vertraglich klar geregelt. Durch diese Kooperation ist ein sehr umfangreiches, differenziertes Angebot für die Jugendlichen möglich. Jedes der insgesamt 17 Berufsfelder wird nur bei einem der beteiligten Träger angeboten.

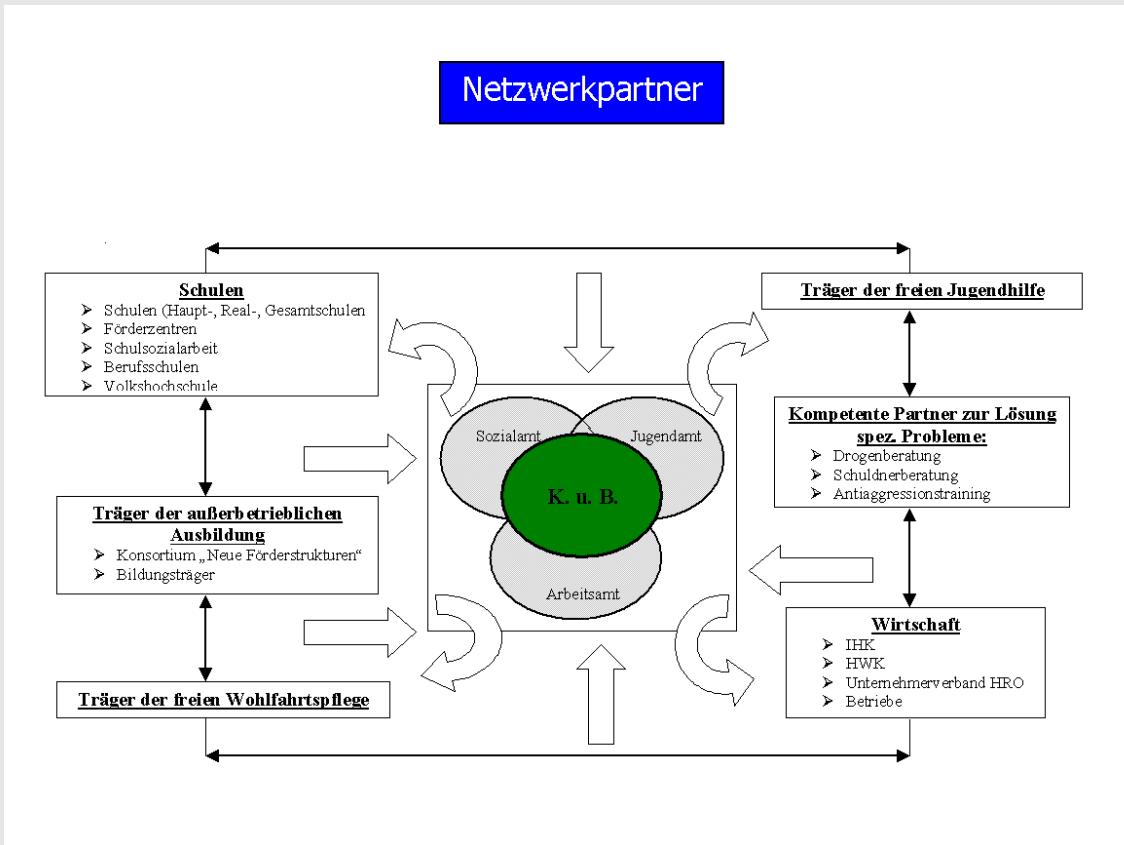
Alle inhaltlichen Aspekte (Kompetenzfeststellung; Qualifizierungsbauusteine; spezielle sozialpädagogische Förderangebote, Einschätzungen) wurden und werden gemeinsam, trägerübergreifend entwickelt und weiterentwickelt.

Bemühungen zur Vernetzung von Projekten und Maßnahmen für die Zielgruppe beruflich und sozial benachteiligter junger Menschen in der Hansestadt Rostock gehen in das Jahr 1992 zurück. Angestrebt wurde die Sicherstellung zielgerichteter und kontinuierlicher Einzelfallhilfe in Bezug auf die Zielgruppe sowie die Schaffung und Koordination eines stabilen, nachfrageorientierten Netzwerkes, damit individuelle Handlungspläne optimal umgesetzt werden können.

Realisiert wurde dieses Vorhaben seit November 2000 von der Hansestadt Rostock und der Arbeitsagentur Rostock auf der Grundlage einer gemeinsamen Vereinbarung.

⁸² vgl. Kapitel 2.1.2.

Mit der K.u.B. existierte in Rostock eine gemeinsame Koordinierungs- und Beratungsstelle der Arbeitsagentur Rostock und der Stadt, in der Fachkräfte der Arbeitsagentur, des Jugendamtes und des Sozialamtes gemeinsam tätig waren.



Das Ziel bestand darin, jedem jungen Menschen, der dies wünschte, ein Angebot zur Bildung und/oder Beschäftigung zu unterbreiten und damit Voraussetzungen zu schaffen, die ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Die Vermittlung von Teilnehmenden in die berufsvorbereitenden Bildungsangebote des Rostocker Modellversuchskonsortiums erfolgte über die Koordinierungs- und Beratungsstelle.

Positive Erfahrungen aus diesem Projekt beziehen sich vor allem auf die personelle Kontinuität des Fachpersonals, die Entwicklung und Erprobung neuartiger Vernetzungsansätze für die Praxis und die Optimierung der Zusammenarbeit der zuständigen Stellen.

Damit wurden in der K.u.B. wichtige Erfahrungen gesammelt, die im **Hanse-Jobcenter** weiter umgesetzt werden.

Dr. Heidemarie Lehmann, Frank Wiesener, Aus- und Fortbildungszentrum Schiffahrt und Hafen GmbH, Rostock

2.2.2 Bildungsbegleitung

*„Mit der Bildungsbegleitung wird im neuen Fachkonzept eine Aufgabe neu eingeführt, die den Jugendlichen über den Wechsel zwischen einzelnen Qualifizierungsebenen, Förder- und Qualifizierungssequenzen hin zu Übergängen bei Bildungsträgern, Betrieben und Schulen begleitet und Garant für einen am Eingliederungsziel ausgerichteten Bildungsprozess ist.“
(Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit⁸³)*

Die Notwendigkeit, eine neue Rolle – nämlich die des Bildungsbegleiters bzw. der Bildungsbegleiterin – und somit ein neues professionelles Verständnis in der Begleitung des Förder- und Qualifizierungsprozesses von Jugendlichen zu entwickeln, ergab sich zum einen aus unbefriedigenden Zuständen in der Förderlandschaft, zum anderen aus den Anforderungen der Neuen Förderstruktur. Wie am Anfang dieses Berichtes bereits erwähnt, gab und gibt es in der Förderlandschaft ein umfangreiches Angebot mit einer Vielzahl an Maßnahmen für unterschiedlichste Zielgruppen, die z. T. nebeneinander bestehen. Die unterschiedlichen kommunalen, landes- und bundesweiten Maßnahmen verstärken nicht nur ein Dickicht an Förderangeboten. Sie ermöglichen auch ein „Hin- und Herschieben“ von Jugendlichen, ohne dass die Beteiligten genau wissen, welche Wege den einzelnen Jugendlichen vorgeschlagen wurden. Darüber hinaus hing es oft vom Zufall ab, welche Maßnahmen den Jugendlichen vorgeschlagen wurden – es kann eben nur absolviert werden, was vor Ort angeboten wird und wo noch Plätze frei sind. In der Regel fehlten aufgrund zeitlich begrenzter Zuständigkeiten Personen, die junge Menschen über die Stationen und Instanzen hinweg auf ihrem Weg begleiten.⁸⁴

Mit dem Paradigmenwechsel, der im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ eingeleitet wurde, war einerseits der Anspruch verbunden, den Weg Jugendlicher durch den „Maßnahmedschungel“ zu begleiten und zu koordinieren, darüber hinausgehend sollte (mehr) „Ordnung“ hineingebracht werden. Allerdings musste das ursprünglich weitgehende Konzept der Bildungsbegleitung, Jugendliche in der allgemein bildenden Schule „abzuholen“ und bis zur Integration in betriebliche Ausbildung oder Beschäftigung zu begleiten, zugunsten eines BvB-immanenten Konzepts aufgegeben werden.

Für eine flexible Gestaltung individueller Qualifizierungswege in der Berufsvorbereitung ist es notwendig, dass die Jugendlichen eine konstante Bezugsperson zur Seite gestellt bekommen, die sie während des gesamten Qualifizierungsprozesses und insbesondere bei den verschiedenen Übergängen (zwischen den Förderstufen, zwischen Lernorten sowie in weiterführende Bildungsangebote) begleitet und unterstützt. Für diese Aufgabe wurde in der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ das Verfahren der kontinuierlichen trägerübergreifenden Bildungsbegleitung eingeführt.

⁸³ Jugend Beruf Gesellschaft Heft 4/2004, 207

⁸⁴ In einigen Bundesländern, so in Nordrhein-Westfalen, bietet die Jugendhilfe entwicklungsbegleitende Beratung durch Beratungsstellen an. Durch das BMFSFJ und Mittel des ESF werden bundesweit bis zu 200 „Kompetenzagenturen“ gefördert, die Jugendliche mit besonderem Förderbedarf auf dem Weg in Ausbildung oder Arbeit begleiten. Mit einem Case Management Ansatz, der die besonderen Kompetenzen der Jugendhilfe einbindet, werden Jugendliche mit komplexen Problemlagen durch die unüberschaubare Vielfalt der möglichen Hilfsangebote gelotst. Die Unterstützungsleistungen zur sozialen Integration werden eng mit denen zur beruflichen Integration abgestimmt, sodass die Erfolgsschancen deutlich erhöht werden können. (s. a. <http://www.kompetenzagenturen.de>)

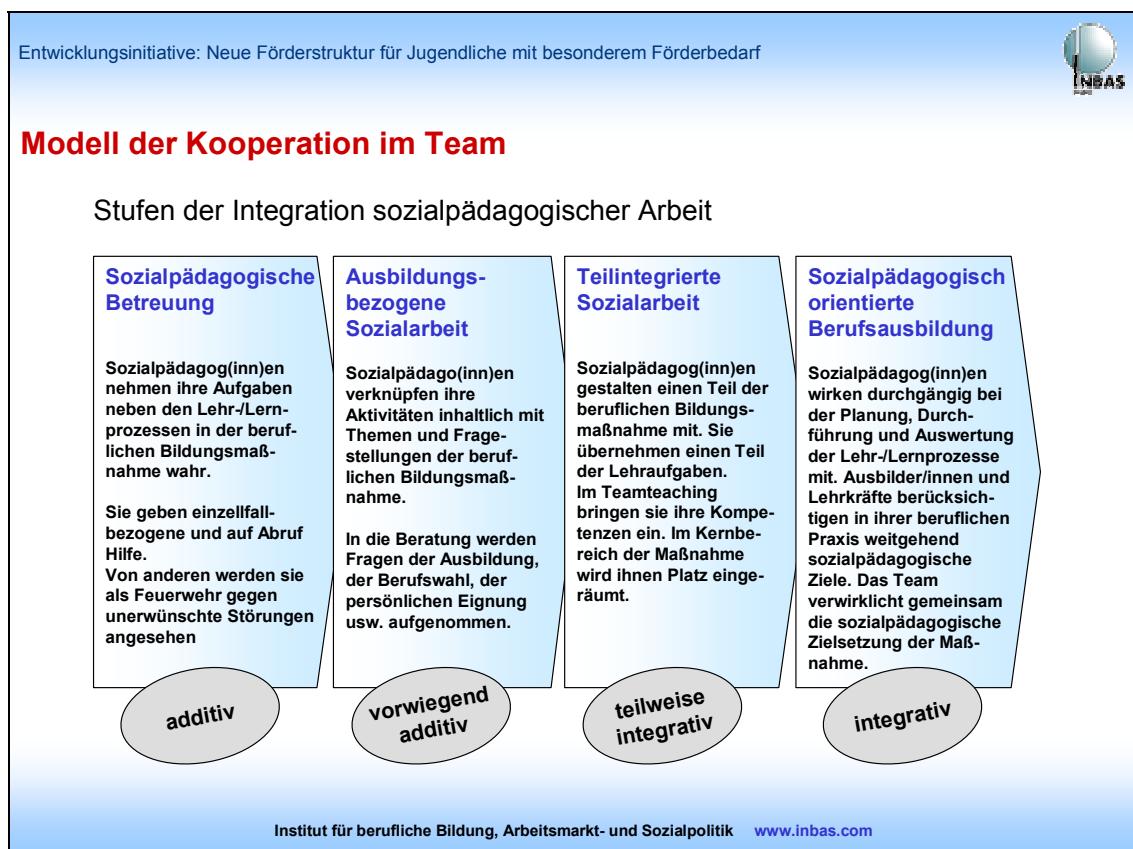
„Wurzeln“ der Bildungsbegleitung

Die Bildungsbegleitung ist ein neues Konstrukt, das aber auf Konzepten und Erfahrungen anderer sozialer Dienste (Sozialpädagogik und Case Management) basiert und diese den Anforderungen der Neuen Förderstruktur entsprechend weiterentwickelt. Diese Grundlagen können hier nur kurz im Hinblick auf ihre Bedeutung für BvB dargestellt werden.⁸⁵

Sozialpädagogik in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

Bislang wurden betreuende und begleitende Aufgaben in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen von den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen übernommen. Obwohl das Konzept einen integrativen Teamansatz vorsah, arbeiteten die sozialpädagogischen Fachkräfte in der Praxis nach unterschiedlichen Ansätzen. Das folgende Schaubild zeigt unterschiedliche Stufen der Integration sozialpädagogischer Arbeit in Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und die damit verbundene unterschiedliche Herangehensweise und Umsetzung:

Abbildung 15: Stufen der Integration sozialpädagogischer Arbeit



In der Praxis schienen integrative Ansätze eher die Ausnahme zu sein. Eine Studie von Enggruber u. a. untersuchte berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen in 24 bundesweit durch eine Zufallsstichprobe bestimmten Einrichtungen. „Das Ergebnis lässt

⁸⁵ Eine ausführlichere Darstellung dieser beiden Grundlagen und der Entstehungsgeschichte des neuen pädagogischen Handlungsfeldes ist zu finden im Werkstattbericht Band 12: Bildungsbegleitung als Bestandteil individueller Qualifizierung (Kapitel 2).

die Realisierung eines integrativen sozialpädagogischen Ansatzes und einer konsequenten sozialpädagogischen Orientierung der BvB in den Einrichtungen als äußerst zweifelhaft erscheinen.“ (Enggruber u. a. 1997, 64)

Besonders kritisch wurden die Bestandteile sozialpädagogischer Arbeit bewertet, die die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen wie Berufsberatung, Ämtern, regionalen Beratungsstellen, mit dem Lernortverbund sowie mit allen am Bildungsprozess beteiligten Fachkräften betreffen.

Case Management

Case Management steht in der Jugendberufshilfe bzw. Benachteiligtenförderung zunächst einmal als Schlagwort für die Individualisierung der Förderung (vgl. hiba 2003, 2) und ist als solches eng verbunden mit der Forderung nach einem Paradigmenwechsel auch in der Förderung von benachteiligten Jugendlichen. „Nicht mehr standardisierte Maßnahmestrukturen und institutionelle Eigeninteressen der Maßnahmeanbieter, sondern die individuellen Bedarfe der Jugendlichen unter Berücksichtigung des regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes sollen im Mittelpunkt stehen.“ Es gilt, „Hilfeformen für Jugendliche zu entwickeln, nicht Jugendliche auf Hilfeformen zu trimmen“ (Nüsken 2003, 34).

Eine speziell auf das Arbeitsfeld „berufliche Qualifizierung junger Menschen mit Förderbedarf“ zugeschnittene Definition von Case Management ist bislang nur in Ansätzen auszumachen. Zwei wesentliche Bestandteile einer solchen Definition aber zeichnen sich in Umrissen schon ab:

- Zum einen sollte Case Management im Rahmen der Jugendberufshilfe als ein Prozess der kontinuierlichen Beratung und Begleitung der Jugendlichen durch eine fallverantwortliche Bezugsperson über den gesamten Integrationszeitraum von der Schule bis zum Beruf bzw. zur stabilen Teilhabe am Arbeitsmarkt hinweg konzipiert werden. Nur so kann Case Management dem längerfristigen und prozessualen Charakter individueller Integrationsverläufe gerecht werden (vgl. Setter 1999, 29).
- Zum anderen sollte Case Management als ein Prozess konzipiert werden, bei dem die fallverantwortliche Bezugsperson vor allem die Aufgabe hat, situations- und problembezogen die Leistungen und Ressourcen anderer Akteure und Institutionen zu mobilisieren, zu koordinieren und in den Integrationsprozess einzubeziehen. „Wissen, wer etwas weiß oder helfen kann, und diesen auch einzuschalten, ist im Sinne von Case Management“ gleichsam das Gebot der Stunde (vgl. von Bothmer u. a. 2003, 7).

Die Entwicklung der Bildungsbegleitung hat diese beiden „Wurzeln“ aufgegriffen und wichtige Elemente daraus genutzt. Aus der **sozialpädagogischen Dimension** sind für Bildungsbegleitung u. a. die folgenden Elemente wesentlich:

Sozialpädagogische Arbeit

- zielt darauf ab, Menschen dabei zu unterstützen, ihre Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie den Angeboten und Anforderungen ihrer Umwelt zu finden
- hat zum Ziel, die Entwicklung, die Einstellungen und die Verhaltensweisen von Menschen zu fördern, zu stärken und zu verbessern, die sie zur selbstständigen und verantwortlichen Gestaltung ihres Lebens befähigen
- handelt nach den pädagogischen Grundsätzen der Individualisierung, der Ganzheitlichkeit, der Partizipation sowie des Kompetenzansatzes
- erfordert die Wahrnehmung der Informations-, Förderungs- und Beratungsrolle sowie des Krisenmanagements.

Das Handlungskonzept des **Case Managements** lieferte für das Konzept der Bildungsbegleitung die folgenden Aspekte:

Case Management

- sichert die kontinuierliche Beratung und Begleitung über den gesamten Integrationszeitraum von der Schule bis hin zum Beruf
- mobilisiert und koordiniert situations- und problembezogene Leistungen und Ressourcen anderer Akteure und Institutionen und bezieht diese in den Integrationsprozess mit ein
- plant, implementiert, überwacht und evaluiert den individuellen Förder- und Unterstützungsprozess.

Bildungsbegleitung ist demzufolge kein Konstrukt, dessen Aufgaben, Ziele, Inhalte usw. völlig neu bestimmt werden mussten. Im Verfahren Bildungsbegleitung werden die o. g. Elemente aus der Sozialpädagogik und aus dem Case Management aufgegriffen und entsprechend den Anforderungen der Neuen Förderstruktur neu zugeschnitten.

Definition und Aufgaben von Bildungsbegleitung

Im Rahmen der Entwicklungsinitiative wurde die folgende Definition von Bildungsbegleitung erarbeitet:

Bildungsbegleitung plant, fördert, gewährleistet, organisiert, koordiniert, begleitet und dokumentiert kontinuierlich individuelle Qualifizierungsverläufe über verschiedene Lernorte sowie Bildungs-, Hilfe- und Förderangebote hinweg. Bildungsbegleitung verknüpft dabei die Lernorte sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen Lernortkooperation.

Um das Verfahren weiter zu operationalisieren, erarbeitete ein Arbeitskreis Qualitätsmerkmale zur Bildungsbegleitung.

Tätigkeitsbeschreibung der Bildungsbegleitung:⁸⁶ im Modellversuch Flensburg – Projektgemeinschaft MOIN

Die Mentoren (Bildungsbegleiter) und Mentorinnen führen die Erstgespräche, begleiten die Kompetenzfeststellungen, entwickeln auf der Grundlage der zusammengetragenen Ergebnisse in Abstimmung mit den Jugendlichen den individuellen Förderplan; dieser wird dem zuständigen Berufsberater zur Abstimmung/Genehmigung vorgelegt.

Ein Wechsel des Mentors oder der Mentorin erfolgt nur bei persönlichen Unstimmigkeiten.

Die Mentoren und Mentorinnen halten den kontinuierlichen Kontakt zum zuständigen Berufsberater, stimmen die einzelnen Schritte zur Erfüllung des Qualifizierungsplanes mit dem Projektbüro und den Trägern ab, führen regelmäßige Entwicklungs- und Beratungsgespräche mit ihren Teilnehmenden, ggf. mit Eltern, Lehrkräften, weiteren Bezugspersonen. Je nach Weiterentwicklung der Jugendlichen schreiben sie den Qualifizierungsplan fort bzw. modifizieren ihn entsprechend den eintretenden Entwicklungen. Sie sind verantwortlich für den gesamten Dokumentationsprozess im Zusammenhang mit der Teilnehmerentwicklung und dem Qualifizierungsplan.

Benötigte Förderung und Qualifizierung, die nicht durch die Träger der Projektgemeinschaft vorgehalten werden, werden dem Projektbüro als Bedarf gemeldet bzw. durch Betriebskontakte oder Angebote externer Träger abgedeckt.

Die Mentoren und Mentorinnen begleiten ihre Teilnehmenden dabei durch den gesamten Prozess, insbesondere an den Schnittstellen zu Betrieben, Berufsschule, externen Förderangeboten.

Bei der Suche von Ausbildungs- und Praktikumsplätzen leisten die sie Hilfestellung, bringen ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Betrieben ein und betreuen die Praktikumsphasen durch Betriebsbesuche und anschließende Auswertung der Praktikumsbeurteilungen.

Im dreimonatigen Rhythmus treffen sich alle Mentorinnen und Mentoren zum Erfahrungsaustausch, zur Information über anstehende Weiterentwicklungen sowie zur Abstimmung einheitlicher Verfahrensweisen. Darüber hinaus sind einzelne von ihnen in trägerunabhängigen Arbeitsgruppen zur Weiterentwicklung der Standards tätig.

In Abstimmung mit den Beschäftigten eines weiteren Projektes sind die Mentoren und Mentorinnen zuständig für die Re-Integration abbruchgefährdeter Jugendlicher.

Steve Gröne; Projektgemeinschaft MOIN Flensburg

⁸⁶ Dieser Auszug ist der Modellbeschreibung im Werkstattbericht Band 12 entnommen (vgl. INBAS 2004b).

Analog zu dieser Beschreibung lassen sich – ergänzend zur Aufgabenbeschreibung des erwähnten Arbeitskreises – folgende Aufgaben für die Bildungsbegleitung identifizieren:

Gewährleistung der personellen Kontinuität in der Begleitung der Jugendlichen

Bildungsbegleitung sichert die kontinuierliche Begleitung der Jugendlichen während des gesamten Qualifizierungsprozesses. Sofort bei Eintritt in den Qualifizierungs- und Förderprozess bekommt jede/r Jugendliche einen Bildungsbegleiter oder eine Bildungsbegleiterin zur Seite gestellt. Sie bleiben für den gesamten Förder- und Qualifizierungsprozess die kontinuierliche Ansprechperson und stehen zunächst für alle anstehenden Fragen zur Verfügung.

Erstellung des individuellen Qualifizierungs- und Förderplans

Bildungsbegleiter und -begleiterinnen werden teilweise in die Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse einbezogen. Sie müssen die Verfahren kennen und die Ergebnisse „lesen“ und verstehen können. Bei einigen Trägern sind sie an der Durchführung aktiv beteiligt oder nehmen an den Rückmeldegesprächen teil.

Sie führen mit den Jugendlichen das Förderplangespräch auf der Grundlage der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse. Beide zusammen überlegen individuelle Ziele und Qualifizierungswege, die dazu beitragen, die Kompetenzen auszubauen, um die notwendige Ausbildungsreife zu erlangen.

Gemeinsam wird ein individueller Qualifizierungs- und Förderplan erstellt, der Ziele, Aufgaben, Beteiligte, Zeiträume etc. schriftlich und für den/die Jugendliche/n transparent festlegt. Dieser wird mit dem Kostenträger abgestimmt.

Organisation, Koordination und Dokumentation des individuellen Qualifizierungsverlaufs

Sind die Zielvereinbarungen getroffen, organisiert und koordiniert die Bildungsbegleitung die Qualifizierungs- und Förderangebote. Die Bildungsbegleitung sucht – den individuellen Erfordernissen der Jugendlichen entsprechende – Angebote im Angebotspektrum des Trägers oder Trägerverbundes, koordiniert sie zeitlich und „bucht“ sie für die Jugendlichen. Dazu braucht die Bildungsbegleitung einen Überblick über die aktuell zur Verfügung stehenden Angebote. Hat sie ein passendes Angebot ermittelt, formuliert die Bildungsbegleitung einen schriftlichen Arbeitsauftrag an den jeweiligen Bildungsanbieter. Dieser Arbeitsauftrag enthält – dem ganzheitlichen Ansatz entsprechend – Informationen bzgl. der Fachpraxis und der fachtheoretischen Unterweisung sowie für sozialpädagogische Hilfen.

Überprüfung und Fortschreibung des individuellen Qualifizierungs- und Förderplans

Ein wesentlicher Bestandteil der gemeinsam formulierten Zielvereinbarungen ist die Festlegung von Kontrollterminen. Zu festgelegten Zeitpunkten überprüft die Bildungsbegleitung gemeinsam mit den Jugendlichen den Stand der Zielerreichung.

Im Vordergrund stehen – im Sinne der Eigenverantwortung und Partizipation – die Aussagen der/des Jugendlichen selbst. Ergänzend holt der Bildungsbegleiter oder die Bildungsbegleiterin entsprechende Informationen von den pädagogischen Fachkräften ein. Auf dieser Grundlage überprüfen beide gemeinsam, ob die festgelegten Ziele erreicht wurden. War dieser Teil des Qualifizierungsweges erfolgreich, kann der Qualifizierungs- und Förderplan fortgeschrieben werden. Beide formulieren zusammen neue Ziele und legen die weiteren Schritte fest.

Wurde das Ziel nicht erreicht, werden der vergangene Zeitraum und die übernommenen Aufgaben gemeinsam reflektiert. Sind die Gründe für den fehlenden Erfolg analysiert, werden die alten Ziele durch neue – realistischere – ersetzt.

Als die konstante Bezugsperson für die Jugendlichen während des gesamten Förderprozesses kann die Bildungsbegleitung den Qualifizierungs- und Förderplan kontinuierlich fortschreiben. Dabei müssen Fortschreibungen und Änderungen dem Kostenträger (i. d. R. die Agentur für Arbeit) angezeigt werden.

Einleitung zusätzlicher Unterstützungsleistungen

Nicht alle Qualifizierungs- und Förderangebote können von einzelnen Trägern oder auch vom Trägerverbund gewährleistet werden. So ist es z. B. für eine ganzheitliche Förderung z. T. notwendig, Fachdienste (Drogenberatung, Schuldnerberatung) hinzuzuziehen. Manchmal zeigt sich ein zusätzlicher Förderbedarf bereits in der Kompetenzfeststellung, manchmal ergibt er sich erst zu einem späteren Zeitpunkt durch die kontinuierliche Betreuung der Jugendlichen.

Einige Angebote müssen vom Träger oder Trägerverbund neu entwickelt oder neu eingeholt werden, so z. B. spezifische Qualifizierungen oder Kurse. Wird kein adäquates Angebot bereitgehalten, weist die Bildungsbegleitung die Projektorganisation (z. B. regionale Koordinationsstelle, federführender Träger etc.) auf diese Lücke hin. Diese hat dann dafür Sorge zu tragen, dass der Träger oder Trägerverbund ein dem Bedarf entsprechendes Angebot zur Verfügung stellt.

Kann innerhalb des Trägers oder Trägerverbundes kein adäquates Angebot gemacht werden, nimmt die Bildungsbegleitung Kontakt zu externen Angeboten auf und leitet die notwendigen Übergänge ein. Sie formuliert einen schriftlichen Arbeitsauftrag, über gibt den/die Jugendliche/n an den neuen Träger und betreut bzw. koordiniert weiter. Um externe Angebote auch kurzfristig in Anspruch nehmen zu können, muss die Bildungsbegleitung einen profunden Überblick über alle Angebote sämtlicher Anbieter in der Region haben.

Alle Angebote, auch die externen, werden dokumentiert und dem Kostenträger angezeigt.

Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsstellen

Ein wesentlicher konzeptioneller Bestandteil der Neuen Förderstruktur ist die verstärkte Anbindung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Als eine zentrale Aufgabe übernehmen demgemäß Bildungsbegleiter und Bildungsbegleiterinnen die Akquisition von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsstellen.

Zur passgenauen Vermittlung erstellen sie Anforderungsprofile der einzelnen angebotenen Stellen und vergleichen sie mit den vorliegenden Kompetenzprofilen der Jugendlichen. Sie suchen Stellen, die geeignet sind, die im Qualifizierungs- und Förderplan der Jugendlichen beschriebenen Kompetenzen einzusetzen und weiterzuentwickeln.

Die kontinuierliche Arbeit einer Bildungsbegleitung – auch über längere Zeiträume – ermöglicht eine profunde Kenntnis der örtlichen Betriebe und ihrer Anforderungen.

Reintegration in den Qualifizierungs- und Förderprozess bei Unterbrechung

Wird ein Angebot unterbrochen, reflektieren die Bildungsbegleitung und die/der Jugendliche die Gründe und überlegen gemeinsam, wie und womit die im Qualifizierungs- und Förderplan dokumentierten Zielvereinbarungen dennoch erreicht werden können. Der Qualifizierungs- und Förderplan wird dementsprechend verändert und der Kostenträger informiert.

Begleitung an Schnittstellen des Qualifizierungsweges

Schnittstellen im Qualifizierungsweg bedeuten für die Jugendlichen neue Entwicklungschancen, bergen aber gleichzeitig die Gefahr von Verunsicherung und ihren Folgeerscheinungen (bis hin zu einem möglichen Abbruch der Teilnahme). Auch für die gelungene Kooperation von Partnern innerhalb oder außerhalb von Trägerverbünden sind Schnittstellen besonders relevant. Aus diesem Grund ist eine Begleitung an den Schnittstellen von zentraler Bedeutung.

Sicherung der Qualität der Qualifizierungs- und Förderangebote

Die Wahrnehmung der Aufgaben von Bildungsbegleitung leistet einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung. Diese bezieht sich gleichermaßen auf die zur Verfügung stehenden Qualifizierungs- und Förderangebote, auf die individuellen Qualifizierungswege sowie auf die Konzeptentwicklung der Bildungsbegleitung.

Durch die konstante Begleitung der Jugendlichen erhalten die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter einen Einblick in die Qualität der jeweiligen Qualifizierungs- und Förderangebote. Sie können durch die Besuche und Gespräche mit den Jugendlichen vor Ort deren Zufriedenheit mit dem jeweiligen Angebot ermitteln. Ein anderer Indikator für gute Arbeit ist an den Ergebnissen selbst abzulesen. Wenn wiederholt Jugendliche – bezogen auf ein konkretes Angebot – die Zielvereinbarungen nicht erreichen, sollte die Qualität des Angebotes hinterfragt werden. Stellen sich negative Auffälligkeiten heraus, muss die Bildungsbegleitung diesen nachgehen und sie der Projektorganisation und dem betreffenden Anbieter anzeigen.

Mit der verbindlichen Dokumentation sowie der Auswertung der Bildungsverläufe der Jugendlichen durch eine hauptverantwortliche Person – der Bildungsbegleitung – leisten diese einen Beitrag zur Qualitätssicherung während der Qualifizierung. Eine vergleichende Auswertung der Dokumentationen liefert Hinweise auf Fehlerquellen und Erfolgsindikatoren.

Die Erfahrungen und Erkenntnisse in der Umsetzung der neuen Aufgabe Bildungsbegleitung bringen die Bildungsbegleiter und -begleiterinnen in die Weiterentwicklung ein. Sie überprüfen das Konzept, korrigieren Fehlannahmen, bringen aus ihrer Praxis neue Vorschläge ein und tragen zu einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bei.⁸⁷

Rahmenbedingungen

Organisatorische Anbindung

In der Praxis der Modellversuche wurden unterschiedliche Ansätze von Bildungsbegleitung entwickelt und erprobt. Sie variieren z. B. in Bezug auf die Trägeranbindung oder die Organisation der Bildungsbegleitung. Mögliche Organisationsformen sind z. B.

- Bildungsbegleitung, die trägerintern tätig ist
- Bildungsbegleitung, die trägerübergreifend tätig ist
- Spezialisierung eines Trägers auf Bildungsbegleitung.

Dauer der Bildungsbegleitung

Die Bildungsbegleitung soll die Jugendlichen beim Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächste begleiten (und ihnen helfen, die Übergänge mit Unterstützung weiterer zu „managen“).

Das Fachkonzept bezieht sich in erster Linie auf die internen Schnittstellen und gibt vor, dass die Bildungsbegleitung mit Teilnahmebeginn, also während der Eignungsanalyse, die Arbeit aufnimmt und diese mit Austritt endet. Sie kann zur Sicherung im Bedarfsfall auch bei Aufnahme von Ausbildung oder Arbeit die Jugendlichen während der Probezeit begleiten.

Dem Konzept einer kohärenten Förderstruktur entspricht eine Begleitung, die bereits vor der Maßnahme beginnt und obligatorisch den Übergang in Ausbildung, Arbeit o. Ä nach der BvB unterstützt.

Sie sollte schon in der allgemein bildenden Schule ansetzen und an dort bereits erfolgte Kompetenzfeststellungen und/oder individuelle Fördermaßnahmen anknüpfen.

Durch frühzeitige Kontakte zu potenziellen Teilnehmenden können Bruchstellen im Übergang zur Maßnahme vermieden werden. Die Teilnehmenden lernen frühzeitig ihre Bildungsbegleitung kennen, der persönliche Kontakt erleichtert den Einstieg in eine noch fremde Lebenswelt, vermittelt Halt und Orientierung darin.

⁸⁷ Diese sollte nach Ende der Entwicklungsinitiative weiter abgesichert werden, um eine Fortschreibung auch zu ermöglichen.

Diese persönliche Stabilisierung ist auch bei einer Einmündung in Ausbildung oder in Beschäftigung sinnvoll. Positive Erfahrungen sind aus dem „Schonraum“ der Träger-einrichtung nicht eins zu eins auf die manchmal harte betriebliche Realität zu übertragen. Um hier bei Konflikten und Eingewöhnungsschwierigkeiten zu unterstützen, bei Bedarf zusätzliche Hilfen zu organisieren und so drohenden Abbruch zu vermeiden, sollte die individuell erforderliche Weiterbetreuung durch die Bildungsbegleitung gewährleistet sein.

Personalschlüssel für Bildungsbegleitung

Der Personalschlüssel für Bildungsbegleitung sollte unter Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten (Struktur des regionalen Agenturbezirkes⁸⁸ und des Kooperationszusammenhangs sowie der Zusammensetzung der Teilnehmenden) festgelegt werden.

Er sollte in berufsvorbereitenden Angeboten aus Sicht der beteiligten Fachleute mindestens 1:20 und maximal 1:30 betragen. Für die direkte Arbeit der Bildungsbegleitung mit den Jugendlichen sollte mindestens eine Stunde pro Jugendlicher oder Jugendlichem und Woche berechnet werden.⁸⁹

Kompetenzprofil der Bildungsbegleiter und Bildungsbegleiterinnen

Mit der Einführung von Bildungsbegleitung wurde eine neue Tätigkeit in Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen eingeführt. Diese erforderte einen neuen Typ von pädagogischer Fachkraft. Zwar ist Bildungsbegleiter/in (noch) kein Beruf, der über eine Ausbildung oder ein Studium erworben werden kann, dennoch müssen Personen, die zukünftig diese Tätigkeit aufnehmen, über bestimmte Kompetenzen verfügen. Im Mittelpunkt der Personalauswahl steht ein breit gefächertes Kompetenzprofil. Dabei werden Kompetenzen verstanden als „Wissen und Können“, also als die Fähigkeit auf der Grundlage von Kenntnissen und Erfahrungswissen, von fachlichen, personalen und sozialen Voraussetzungen in der jeweiligen Situation professionell und angemessen handeln zu können (vgl. Kap. 3.1.1).

Bildungsbegleiter und Bildungsbegleiterinnen benötigen als Grundlage ihrer Tätigkeit zunächst pädagogische Kompetenz, die zum Teil aus dem Bereich der Sozialpädagogik, zum Teil aus berufspädagogischen Aufgaben resultiert. Dementsprechend wurde das Kompetenzprofil erweitert, das der Arbeitskreis in Anlehnung an das Kompetenzprofil von Case Managern und Case Managerinnen erstellt hat (vgl. Löcherbach 2002, 204ff).

⁸⁸ Die regionalen Agenturbezirke weisen eine sehr unterschiedliche Struktur auf, sie reichen von Flächenbezirken mit einer erheblichen Nord-Süd- bzw. Ost-West-Ausdehnung bis zu Stadtbezirken, in denen die (Fahr-)Wege und damit die Erreichbarkeit der Jugendlichen für die Bildungsbegleitung wesentlich kürzer sind.

⁸⁹ Die Leistungsbeschreibung der Bundesagentur für Arbeit greift diesen Vorschlag auf und legt den Personalschlüssel mit 1:28 für alle Lose fest (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006b).

Abbildung 16: Kompetenzprofil von Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern



Die dargestellten Kompetenzen werden in den folgenden Tabellen zu den einzelnen Bereichen erläutert.

Tabelle 7: Sach- und Systemkompetenz

Sach- und Systemkompetenz	
Wissen über Grundlagen der Struktur des Bildungswesens	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse über das allgemein bildende Schulsystem Kenntnisse über das berufsbildende Schulsystem Kenntnisse über geltende Schulgesetze Kenntnisse über Schul- sowie Berufsschulpflicht
Allgemeine Kenntnisse über die Betriebe und Betriebsabläufe	<ul style="list-style-type: none"> Allgemeine Kenntnisse über die Branche, die Größe und die Struktur des Betriebes Kenntnisse über die konkrete Situation im Betrieb (Praktikumsplätze, Ausbildungsberufe und -bedingungen, Beschäftigungsmöglichkeiten)
Erklärungs- und Handlungswissen	<ul style="list-style-type: none"> Vertiefte Kenntnisse über die Entstehung und Veränderung von sozialen Netzwerken Vertiefte Kenntnisse über Theorien zur sozialen Unterstützungsarbeit Wissenschaftliches Wissen zur Durchführung von Bedarfs- und Bestandsanalysen
Kenntnis der sozialen Infra- und Versorgungsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> Sozialräumliche Kenntnisse für einen zielorientierten Einsatz von Ressourcen sowie Integration sozialer Dienstleistungen
Organisationswissen	<ul style="list-style-type: none"> Vertiefte Kenntnisse über Aufbau, Organisation und Leistungsangebote von Bildungsträgern/Institutionen
Interkulturelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse über den Umgang mit Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Herkunft und Sozialisation und mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Lern-, Lehr- sowie Arbeitsstilen Kenntnisse über unterschiedliche Bedeutungen von Begriffen und Konzepten sowie über unterschiedliche soziokulturelle Wertesysteme

Tabelle 8: Methodenkompetenz

Methodenkompetenz	
Verfahrenskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnisse über die verschiedenen Aufgabenbereiche der Bildungsbegleitung (vgl. Qualitätsmerkmale zum Verfahren „Bildungsbegleitung“) Techniken der Gesprächsführung Techniken der Verhandlungsführung Techniken der Konfliktbearbeitung Präsentations- und Moderationsfähigkeiten
Evaluationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> Anwendung spezifischer Dokumentations- und Evaluationstechniken zur ständigen Qualitätsverbesserung
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> Beratung und Begleitung sozialer Lernprozesse zur Ausweitung der individuellen Handlungskompetenz der Jugendlichen wie auch der Handlungskompetenz des gesamten sozialen Netzwerks.

Networking (soziale Netzwerkarbeit)	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktive und kommunikative Fähigkeiten, da die Begleitung in enger Kooperation mit den Jugendlichen und Angebotsträgern erfolgt • Schöpferische und gestalterische Fähigkeiten, da Bildungsbegleitung aktiv zum Aufbau, zur Pflege und zur Ausweitung des sozialen Netzwerks beiträgt
-------------------------------------	---

Tabelle 9: Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz	
Teamfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigenen Fähigkeiten konstruktiv in das Team einbringen • Ziele mit anderen definieren und darauf hinarbeiten
Kommunikationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Fähigkeit, bewusst und selbstkongruent zu kommunizieren • Fähigkeit, sich klar und deutlich mitzuteilen • Fähigkeit, anderen bewusst zuzuhören • Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden • Fähigkeit, auf Bedürfnisse anderer einzugehen • Fähigkeit, nonverbale Signale wahrzunehmen
Kritik- und Konfliktfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Einstellung gegenüber Konflikten • Fähigkeit, Konflikte rechtzeitig zu erkennen und sich ihnen zu stellen • Wissen über Strategien zur konstruktiven Bewältigung von Konflikten • deeskalierende Techniken kennen und anwenden können • Techniken der Verhandlungsführung
Koordinationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, die Angebote innerhalb des kohärenten Fördersystems für die Jugendlichen mit den Fachkräften der jeweiligen Angebotsträger/Institutionen optimal abzustimmen
Kooperative Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit Dritten, die für den erfolgreichen individuellen Qualifizierungsweg eines/r Jugendlichen notwendig sind • Fähigkeit, bei den Kooperationspartnern Vertrauen herzustellen • Wissen um Kooperationsvoraussetzungen

Tabelle 10: Sozial- und berufspädagogische Fachkompetenz

Sozial- und berufspädagogische Kompetenz	
Zielgruppen- und Feldkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über die Zielgruppe, spezifische Teilzielgruppen und deren Hintergründe (z. B. soziokulturelle) • Fähigkeit, diese in der Beratung und Begleitung angemessen zu berücksichtigen
Konzeptionelle Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Konzepte zur beruflichen Qualifizierung Jugendlicher mit Förderbedarf • Kenntnis der Förderphilosophie, der Prinzipien und Methoden • Erfahrung in der Umsetzung

	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Neuen Förderstruktur und der damit verbundenen Elemente, z. B. Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung und Qualifizierungsbausteine • Erfahrung in der Umsetzung
Genderkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektiertes Bewusstsein der eigenen Rolle als Frau/Mann im Berufswahlprozess • Kenntnis und Anwendung von Beratungs- und Begleitungsstrategien, die Jugendlichen helfen, im Sinne des Gender Mainstreaming ihr Verhaltensrepertoire und ihr Berufswahlspektrum zu erweitern

Tabelle 11: Selbstkompetenz

Selbstkompetenz	
Selbstsicherheit und Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, Initiative zu ergreifen • Fähigkeit, offen und authentisch zu agieren • Bewusstsein und Verfügen über das eigene Wissen • Klarheit über die Rolle als Bildungsbegleitung • Erfahrung der Gestaltbarkeit von Situationen
Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen Gefühle, das eigene Denken und Verhalten im beruflichen Handeln zu reflektieren

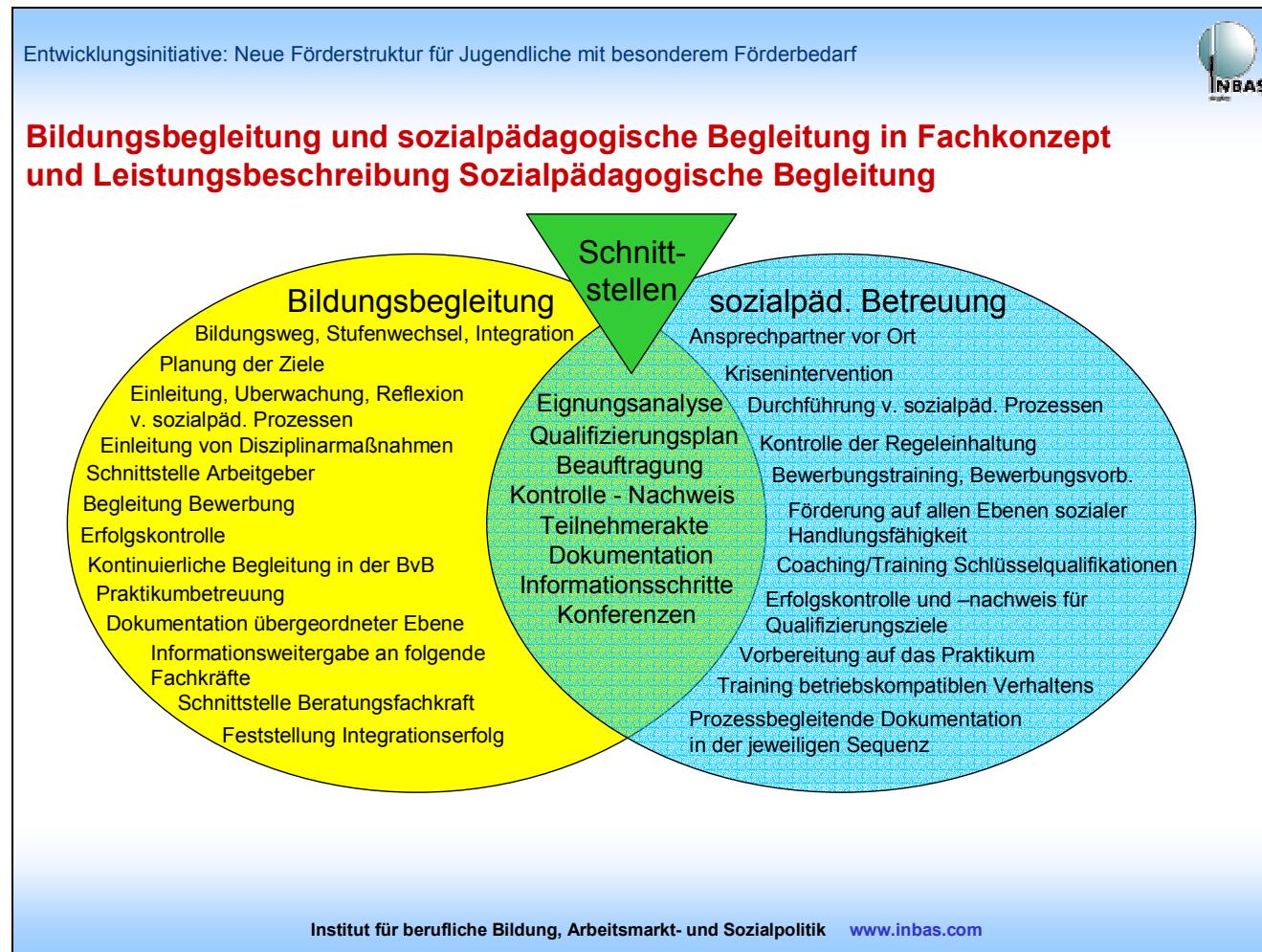
Insgesamt betrachtet, benötigen Bildungsbegleiter und -begleiterinnen einen Mix aus Kompetenzen von Ausbildenden und sozialpädagogischen Fachkräften. In diesem Sinne wären kleine Teams von Bildungsbegleitenden sinnvoll, die sich aus diesen Berufsgruppen zusammensetzen. Damit wäre ein wechselseitiger Lernprozess verbunden, der die erste Stufe der Qualifizierung darstellt. Darüber hinaus erscheint es erforderlich, auf der Grundlage des dargestellten Kompetenzprofils für Bildungsbegleitende adäquate Weiterbildungsangebote zu entwickeln.

Abgrenzung zur Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung

Die Bildungsbegleitung übernimmt im Rahmen der Neuen Förderstruktur sowie im Kontext des Neuen Fachkonzepts Aufgaben, die bislang im Verantwortungsbereich der sozialpädagogischen Fachkräfte lagen, aber auch Aufgaben, die sich aus dem Konzept der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ ergeben und im Neuen Fachkonzept aufgegriffen wurden.

Das Fachkonzept sieht eine Trennung von sozialpädagogischer Arbeit und Begleitung des Bildungs- und Qualifizierungsverlaufs der einzelnen Teilnehmenden vor. Liegt der Schwerpunkt der Bildungsbegleitung in ihrer Rolle als Kooperationsfachkraft, wird die Sozialpädagogik als zentrales qualitatives Element in den gesamten Lern- und Förderprozess integriert. Die folgende Grafik leitet aus dem Fachkonzept und der Leistungsbeschreibung die jeweiligen Rollen und die Schnittmengen beider Aufgaben ab.

Abbildung 17: Bildungsbegleitung und sozialpädagogische Begleitung in Fachkonzept und Leistungsbeschreibung Sozialpädagogische Begleitung



Vergleicht man den Stellenwert der Sozialpädagogik in BvB vor und nach Einführung des Fachkonzepts, so wird darin eine Schwächung dieses zentralen Ansatzes gesehen:

„Die sozialpädagogischen Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen werden im Wettbewerb mit anderen Einrichtungen zunehmend dazu gezwungen, bei verringerten Kosten – dies heißt vor allem: mit weniger Personal – noch gute pädagogische Qualität zu „erwirtschaften“. Pädagogische Konzepte müssen hinter betriebswirtschaftlichen Anforderungen zurücktreten. In diesem Sinne befindet sich die Bundesagentur auch konzeptionell auf dem Rückzug: Während die sozialpädagogische Begleitung in der Berufsausbildungsvorbereitung mit ihren spezifischen Aufgaben und pädagogischen Grundsätzen im Runderlass 42/96 noch differenziert beschrieben wurde, wird sie im Neuen Fachkonzept nur kurz angerissen. Insgesamt geht sie im nur vage formulierten Ansatz der Bildungsbegleitung bei deutlich gekürztem Personalschlüssel auf.“ (Enggruber in Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, 108)

Diese Befürchtungen und Kritikpunkte wurden auch in der Praxis formuliert, es werden eine Sicherung dieses zentralen konzeptionellen Elementes, eine deutlichere Beschreibung der zukünftigen Aufgaben der Sozialpädagogik und eine klare Abgrenzung der Aufgaben von Sozialpädagogik und Bildungsbegleitung gefordert (vgl. INFO-DIENST der Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur Nr. 3/2006).

Solchen kritischen Einwänden wird in der Praxis z. T. entgegnet, dass gerade durch die Aufteilung der Aufgaben in Bildungsbegleitung und Sozialpädagogik eine Konzentration der Sozialpädagogik auf „ihre eigentlichen“ Aufgaben möglich werde, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte z. B. beim Verwaltungsaufwand entlastet werden.

Innerhalb der Neuen Förderstruktur wurde – aufbauend auf den Ergebnissen eines Arbeitskreises und auf Erfahrungen aus BvB-Fortbildungen – folgende Definition für die sozialpädagogische Begleitung abgeleitet (vgl. INFO DIENST Nr. 3/2006):

Definition sozialpädagogische Begleitung

Die sozialpädagogische Begleitung in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, in die alle am Qualifizierungsprozess Beteiligten systematisch eingebunden sind, unterstützt die Teilnehmenden individuell nach den Prinzipien der aktivierenden Hilfe zur Selbsthilfe.

Sozialpädagogische Begleitung zielt auf die Befähigung, berufliche und persönliche Aufgaben zu bewältigen, sie fördert die Feststellung und Entwicklung vorhandener Kompetenzen und Potenziale und schafft Möglichkeiten für deren Entfaltung.

Sie unterstützt die Entwicklung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz im Sinne einer umfassenden Ausbildungsreife, so dass die Jugendlichen befähigt werden, selbstständig eine Ausbildung zu absolvieren bzw. einer Arbeit nachzugehen und sich eine eigenständige und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Ganzheitliche Sozialpädagogik verbindet die unterschiedlichen Lebensbereiche, sie steht für Beratung zur Verfügung und hilft in Krisen und Problemlagen, diese selbstständig zu lösen. Dazu eröffnet sie Zugänge zu Ressourcen und nutzt externe Unterstützung in Form von Netzwerken.

Daraus lassen sich Kernaufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte ableiten:

- Entwicklungsfördernde Einzelfallhilfe (Beziehungs- und Gesprächsangebote, Einzelfallberatung, Unterstützung bei der eigenverantwortlichen Entwicklung von Zielen und Kompetenzen, Sozialanalyse und Ableitung von individuellen Unterstützungsangeboten, ggf. Begleitung bei Behördengängen, Hilfe beim Ausfüllen von Anträgen etc., Krisenintervention)
- Organisation, Durchführung und Auswertung von Gruppenangeboten (Gruppen zu lebenspraktischen Fragen und Alltagsthemen, Umgang mit Problemen, interkulturelle Trainings, Sozialtrainings, Konfliktbewältigung, erlebnis-, freizeitpädagogische Angebote etc.)
- Angebote zur Einbindung der Teilnehmenden in Gemeinwesen und Gesellschaft (Heranführen an ehrenamtliche Tätigkeiten, Motivation zur Teilnahme an Veranstaltungen und zur Nutzung von Angeboten vor Ort, Ermutigung zur Wahrnehmung eigener Interessen und demokratischer Rechte, Stärkung der aktiven Beteiligung an relevanten Entscheidungen).

Rollenteilung und zukünftige Bedeutung der Sozialpädagogik

Die Frage der Rollenaufteilung von Bildungsbegleitung und sozialpädagogischer Begleitung verweist auf die generelle Bedeutung und Entwicklung von Sozialpädagogik in Maßnahmen der Berufsintegration, nicht zuletzt auf ihren Stellenwert und ihr Selbstverständnis in der von Ihrem Ursprung her „sozialpädagogisch orientierten“ Benachteiligtenförderung.

Kritiker und Kritikerinnen sehen ein Spannungsfeld zwischen dem eigentlichen Verständnis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und einer „am Standardisieren und Kategorisieren von Arbeitsweltvollzügen orientierte(n) Managementlehre“ (Burghardt in Burghardt/Enggruber 2005, 10). Sie stellen in Frage, ob betriebswirtschaftliches Denken und das Verständnis der Tätigkeiten als „Managen“ mit der Fachlichkeit sozialer Arbeit zu vereinbaren ist. Anders als betriebswirtschaftliche Rationalität und rechtliche Institutionalisierung beruhe die Profession der sozialen Arbeit auf kulturellen Quellen, auf pädagogischem Denken und einem gesellschaftlichen Auftrag, Benachteiligte zu unterstützen (vgl. ebd. 10 und 17).

Tatsächlich scheint das Aufeinandertreffen pädagogisch-individualisierender und strukturell ausgerichteter Konzepte und Vorstellungen noch ein wichtiger Diskussionspunkt in der Weiterentwicklung der Neuen Förderstruktur zu sein. Sozialpädagogik und Bildungsbegleitung stehen hier in einem mehrdimensionalen Verhältnis zueinander. Es wird eine Aufgabe fachlicher Vorgaben wie auch der Praxis sein, ein gemeinsames Verständnis von Begriffen und Zielen bei gleichzeitig differenzierter und geteilter Aufgabenbeschreibung zu entwickeln.

2.2.3 Übergangsmanagement

Hintergrund

In der modernen Gesellschaft erwarten die Jugendlichen keine gradlinige Normalbiografie mehr, Berufswahl ist keine Lebensentscheidung und ein Beruf keine Garantie für lebenslange Beschäftigung. Über den Beruf hinaus müssen junge Menschen zahlreiche „kritische Lebenslagen“ überbrücken (vgl. Kühnlein 2005, 1). Ihre Lebenswelten und die parallelen Gesellschaften innerhalb der Gesellschaft fallen auseinander, Institutionen fehlt die bindende Kraft. Die berufliche wie die private Biografie sind immer weniger zuverlässig zu planen.

„Das bedeutet, nur wer in der Lage ist, seine Lebens- und Karriereplanung als eine Art Patchwork zu verstehen und sich auf stets wechselnde Umstände einlässt, nur wer eigeninitiativ und eigenverantwortlich den beruflichen Weg gestaltet, kann in diesem Wandlungsprozess bestehen.“ (Jutta Almendinger als Direktorin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in: Initiative für Beschäftigung! 2006, 5)

Veränderungen der Arbeitswelt führen dazu, dass Anforderungen an die Jugendlichen steigen bzw. vielfältiger werden, gleichzeitig beklagen Betriebe, dass die Jugendlichen die notwendigen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung nicht mitbringen. Sie werfen vorgelagerten Bildungsinstitutionen vor, Jugendliche nicht ausreichend vorbereitet und auf die Anforderungen einer Ausbildung vorbereitet zu haben.

Gleichzeitig werden Wege der Berufseinmündung immer differenzierter und unübersichtlicher. Der veralteten oder idealisierten Vorstellung gelingender Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle steht heute eine andere Realität gegenüber: Übergänge mit vielen Bildungs- und Maßnahmemöglichkeiten und -notwendigkeiten sind geprägt von unterschiedlichen Zuständigkeiten und Unübersichtlichkeit (vgl. Kühnlein 2005). Dass Wege der Berufseinmündung über „Umwege“ wie der von der Schule in die BvB verlaufen, diese Tatsache ist für immer mehr, konkret für etwa die Hälfte der Jugendlichen, inzwischen Normalität geworden (vgl. zur Entwicklung der Übergangszahlen S. 108).

Angesichts dieser veränderten Aufgaben, vor der sich junge Menschen heute sehen, wandeln sich auch die Anforderungen an eine Förderung. Da „Übergänge“ zu zentralen Schnittstellen in der Biografie der Jugendlichen werden, ist hier eine Unterstützung gefragt, die einerseits den/die Jugendliche/n selbst befähigt, sie zu bewältigen, und die andererseits strukturelle Hilfen zur Verfügung stellt.

„Übergangsmanagement“ – dieser aktuell sehr gebräuchliche Begriff steht in der Fachdiskussion zunächst für zahlreiche i. d. R. regionale Initiativen und Projekte, deren Ziel es u. a. ist, Übergänge (benachteiligter) Jugendlicher in Ausbildung zu erhöhen. Sie bieten dazu Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf Unterstützung und arbeiten mit Institutionen zusammen, die in dieses Feld involviert sind. Programme und Projekte dazu entstehen bereits seit den 1970er Jahren (vgl. Kühnlein 2005, 1).

Als entscheidender Erfolgsfaktor für einen gelungenen Übergang wird in diesen Konzepten „das systematische Ineinandergreifen von Akteuren und Aktivitäten“ angesehen. (Initiative für Beschäftigung, 2006, 9). Übergangsmanagement kombiniert dabei

einen individuellen wie einen institutionellen Ansatz (vgl. Eckert 2005, 8) und ist weit mehr als eine schnelle und pragmatische Vermittlung⁹⁰ (vgl. ebd., 2).

Individueller Ansatz

Es ist das Ziel des Übergangsmanagements, junge Menschen auf biografische Übergänge vorzubereiten und sie für die Bewältigung dieser Übergänge zu stärken.⁹¹ „Anderherum betrachtet sind die Erfahrungen von gelingenden Übergängen die unabdingbare Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse.“ (Eckert 2005, 3) In gemeinsamer Anstrengung der unterschiedlichen Akteure sollen die Teilnehmenden vielfältige Wahlangebote und entsprechende Lernumgebungen erhalten, um die Fähigkeit zu erwerben, eigene Entscheidungen selbstgesteuert und selbstreflexiv zu treffen (vgl. Eckert 2005, 8).

Sie sollten die Anforderungen kennen, die an sie gestellt werden, und sie mit ihren persönlichen Voraussetzungen in Beziehung setzen. Sie sollen Verantwortung für ihr eigenes Tun und die anstehenden Entscheidungen übernehmen (lernen). Die Entwicklung ihrer sozialen und personalen Kompetenzen mit dem Ziel „Ausbildungsreife“ steht dabei im Vordergrund (Initiative für Beschäftigung 2006, 11).

Gleichzeitig müssen alle Beteiligten den Unterschieden der jungen Menschen in ihrer jeweiligen Phase des Übergangs Rechnung tragen. Übergänge gestalten sich für jede Person anders und erfordern damit auch eine anders geartete Unterstützung. Es ist Aufgabe aller Beteiligten, hier flexibel auf individuelle Neigungen und unterschiedliche Voraussetzungen einzugehen (vgl. a. a. O.), aber auch bei noch diffusen oder unrealistisch erscheinenden Vorstellungen durch Beratung die Entwicklung weiterer Ziele zu unterstützen.

Institutioneller Ansatz

Auf der institutionellen Seite stehen – neben den politischen und staatlichen Rahmenbedingungen – die regionalen miteinander kooperierenden Akteure: die abgebenden Schulen, die Berufsschule, die Betriebe und Wirtschaftverbände, Ausbildungsverbünde, Träger, Arbeitsagenturen, ARGEs bzw. Optionskommunen sowie ggf. Sozialleistungsträger. Hier steht arbeitsmarktpolitisch im Vordergrund, die Beschäftigungsfähigkeit der Bevölkerung in der Region sicherzustellen und dem regionalen Arbeitsmarkt Arbeitskräfte mit den erforderlichen Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Sozial- und finanzpolitisch geht es darum, die Teilhabe aller im sozialen System zu sichern und Menschen unabhängig von staatlicher Alimentierung zu machen (vgl. Eckert 2005, 10). „Das Vorhalten von Supportstrukturen, Navigations- und Orientierungshilfen wird dabei als gemeinsame, öffentliche Aufgabe zur Unterstützung von Übergängen begriffen“ (Kühnlein 2005, 8); dabei sollen auch Ziele der Chancengerechtigkeit von Geschlechtern, Generationen und Teilgruppen der Gesellschaft berücksichtigt werden.

⁹⁰ Manfred Eckert, Prof. im Fachgebiet für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung an der Universität Erfurt, warnt, der Begriff (Übergangs-)Management zeige „das instrumentalistische Verhältnis des modernen Menschen zu sich und seiner sozialen Umgebung.“ Er wecke „die Vermutung, dass es sich hier immer nur um technische Probleme handelt.“ (Eckert 2005, 1)

⁹¹ „Die Berufsbildung „... ist mehr als das „Fitmachen“ für innovative und wettbewerbsfähige Unternehmen. Es geht vor allem um die Mitgestaltung der Arbeit und Lebenswelt und die Befähigung zur Biografiegestaltung.“ (Josef Rützel im Grußwort zum Programm der 14. Hochschultage berufliche Bildung, Kaune/Spötl 2006)

Übergangsmanagement (Schnittstellenmanagement) in BvB

Anknüpfend an das Konzept der Bildungsbegleitung wurde in der Arbeit der Entwicklungsinitiative die Fachdiskussion über Konzepte und Ansätze eines „Übergangsmanagements“ aufgenommen. In der Begleitung der Modellversuche war zunächst zu beobachten, dass dies auf der Grundlage eines unterschiedlichen Verständnisses und unterschiedlicher Herangehensweisen der Akteure erfolgte.

Da das Übergangsmanagement bis dahin in die konzeptionellen Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit für ihre Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen noch nicht eingegangen war, wurde im Frühjahr 2005 einem Arbeitskreis die Aufgabe gestellt, die Abläufe dieses Prozesses zu beschreiben und zu konkretisieren.

Dabei wurde versucht, Beiträge und Positionen aus der allgemeinen Fachdiskussion zu diesem Thema mit dem Konzept Bildungsbegleitung zusammenzuführen.

Verständnis und Ziele des Übergangsmanagements

Aus Sicht der Akteure der Entwicklungsinitiative ergaben sich Anforderungen an ein Übergangsmanagement aus der „Notwendigkeit, Übergänge von einer Lebensphase in eine andere Phase gesellschaftlich so zu flankieren, dass sie vom einzelnen Individuum eigenverantwortlich und aktiv gestaltet werden können, und entsprechende Strukturen vorzuhalten.“ (Kühnlein 2005, 6)

Übergangsmanagement in diesem Kontext zielt folglich darauf, Teilnehmende in BvB

- ⇒ in kritischen Phasen des Übergangs in ihrer Handlungskompetenz und Eigenverantwortung zu stärken sowie
- ⇒ ihnen ein mit kooperativen Partnern abgestimmtes Angebot von Qualifizierungs- und Fördermöglichkeiten zu bieten, das ihre Kompetenzen stärkt und nach Möglichkeit eine Perspektive im Anschluss an die Maßnahme eröffnet.

Übergangsmanagement wirkt auf der individuellen wie auf der institutionellen Seite.

Auf der individuellen Seite berücksichtigt das Übergangsmanagement die individuellen Neigungen und Bedürfnisse sowie die Ergebnisse der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung, entwickelt entsprechende Angebote, die die Kompetenzentwicklung fördern und bringt diese in die Förder- und Qualifizierungsplanung ein. Der/Die Jugendliche erhält Hilfen, die ihre/seine Kompetenz zu eigenständigem Handeln, zu Entscheidungen, zur Entwicklung von Zielen sowie zur Übernahme von Eigenverantwortung anregen. (Dies setzt immer Möglichkeiten zur Reflexion und eine bewusste Entscheidung im Sinne von Freiwilligkeit und Wahlangebote voraus.)

Das Übergangsmanagement umfasst

- die Schnittstellen zu Beginn der Maßnahme (z. B. Schule/Träger)
- Übergänge zwischen den Qualifizierungsebenen (Grundstufe – Förderstufe – Übergangsqualifizierung)
- die Schnittstellen zu Angeboten anderer Lernorte im Rahmen der Maßnahmen (kooperierende Träger, Betriebe, Berufsschule)

- die Schnittstelle beim Austritt aus der Maßnahme (Träger/Ausbildungsbetrieb, Arbeitsplatz und/oder Berufsschule).

Involviert sind somit auf der institutionellen Seite die Schulen (allgemein und berufsbildende Schulen), die Beratungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit, die Träger selbst, während der internen Umsetzung der einzelnen Phasen der BvB, Träger untereinander im Rahmen eines Konsortiums sowie die (Praktikums-) Betriebe.

Diese Institutionen arbeiten die gestellten Anforderungen heraus und setzen diese in Verbindung zu den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden. Um eine bessere „Passung“ von vorhandenen Voraussetzungen und gestellten Anforderungen zu erreichen, entwickeln sie regional und individuell abgestimmte Angebote von Fördermöglichkeiten – innerhalb des Maßnahmezeitraums und darüber hinaus. Diese dienen – im Rahmen einer ganzheitlichen individuellen Förderung – der Entwicklung von Ausbildungsbereifung und sollen die konkreten Vermittlungschancen der einzelnen Teilnehmenden erhöhen. Regional sollen so mehr Ausbildungs- und Integrationsmöglichkeiten ausgeschöpft werden. Dabei geht es nicht nur um aktuelle, sondern auch um zukünftige Bedarfe (vgl. Kühnlein 2005, 7).

Übergangsmanagement als Aufgabe der Bildungsbegleitung

Die Steuerung des Übergangsmanagements obliegt der Bildungsbegleitung. Diese stellt darüber hinaus sicher, eine verlässliche Ansprechperson bei allen anstehenden Fragen und Problemen anbieten zu können.

Neben den Jugendlichen selbst sind die Empfänger dieser Dienstleistung „Schnittstellenmanagement“ die Bildungsanbieter.

Schnittstellenmanagement für Jugendliche

Bildungsbegleitende reflektieren mit den Jugendlichen gemeinsam, in welcher Phase des Qualifizierungsprozesses diese sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt befinden, welches Ziel mit dieser Phase verbunden ist und was zu tun ist, um dieses Ziel zu erreichen. Dieses Vorgehen dient dazu, den Jugendlichen den Qualifizierungsprozess als Ganzes transparent zu machen.

Die Bildungsbegleitung unterstützt und begleitet den Übergang. Das kann aus Sicht der/des Jugendlichen heißen: sie geht mit an einen neuen Ort, sie stellt den Kontakt zu neuen Ansprechpersonen her, sie ist für Fragen offen und bietet Orientierung, sie bietet durch ihr „Dabeisein“ Sicherheit und Kontinuität, sie bleibt auch nach ihrem „Weggehen“ erreichbar.

Wird ein/e Jugendliche/r in betriebliche Ausbildung oder Arbeit vermittelt, beurteilt die Bildungsbegleitung, ob und in welchem Ausmaß eine weitere Begleitung des/r Jugendlichen im Betrieb für den Erfolg notwendig ist und inwiefern ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH) beim Übergang in betriebliche Ausbildung initiiert werden können. Die Beurteilung wird mit dem Kostenträger abgestimmt.

Schnittstellenmanagement für Bildungsanbieter

Beim Übergang zwischen einzelnen Qualifizierungsangeboten sowie zwischen den Angeboten der im Verbund beteiligten Träger formuliert die Bildungsbegleitung einen schriftlichen Arbeitsauftrag und übermittelt alle relevanten Informationen zur Erfüllung des Auftrags an den jeweiligen Anbieter.

Verlaufen Qualifizierungsphasen unbefriedigend, kommt es zu Konflikten, übernimmt die Bildungsbegleitung eine vermittelnde Rolle und sucht im Gespräch mit dem/der Jugendlichen und dem Bildungsanbieter nach Ursachen und Lösungswegen. Sind diese Gespräche nicht erfolgreich, kann die Bildungsbegleitung nach erfolgter Absprache mit dem Kostenträger bei Fehlverhalten der Jugendlichen Verwarnungen aussprechen.

Die Bildungsbegleitung ist zuständig für eine zuverlässige und gleichzeitig verantwortungsbewusste Dokumentation und Weitergabe von Daten und Ergebnissen. Dieser Aspekt von Übergangsmanagement erfordert es, vorhandene Erkenntnisse und Informationen optimal an alle am Integrationsprozess Beteiligten unter Berücksichtigung der jeweiligen – auch datenschutzrechtlichen – Erfordernisse und Erwartungen weiterzugeben.

Ergebnisse und Erfolge

Das Übergangsmanagement war in den Einzelfällen erfolgreich, in denen alle Übergänge in der Maßnahme erfolgreich bewältigt wurden. Es ist orientiert auf eine Integration in Ausbildung oder Arbeit, ohne dass – aufgrund äußerer Einflüsse wie z. B. der Bedingungen am regionalen Ausbildungsmarkt – ihr Erfolg im Einzelfall daran gemessen werden kann.

Den Ergebnissen der Arbeitsgruppe zufolge ist der „Erfolg“ im Übergangsmanagement daran zu sehen, dass

- alle für die Beteiligten notwendigen Informationen ausgetauscht sind
- die Jugendlichen während der Übergänge vor, im Verlauf und nach der Maßnahme feste Ansprechpersonen haben
- Übergänge gelingen, die den Anforderungen und Erwartungen der Beteiligten beider Seiten entsprechen
- die Jugendlichen in alle Schritte des Qualifizierungsverlaufs aktiv einbezogen sind und diese transparent dargestellt werden
- Eigeninitiative und Motivation der Jugendlichen vorhanden sind
- für die Ausbildungsreife relevante Kompetenzmerkmale sich weiterentwickelt haben.

Darüber hinaus soll Berufseignung gefördert und festgestellt und die Vermittelbarkeit – sofern im Rahmen der Berufsvorbereitung beeinflussbar – verbessert worden sein.

Aufgaben und Schritte

Die Schnittstellen, die für den jeweiligen, individuellen Qualifizierungsprozess relevant sind, werden detailliert beschrieben. In diesem Zusammenhang wird dargestellt

- a) wer an dem jeweiligen Übergang beteiligt ist
- b) was besprochen bzw. welche Informationen ausgetauscht werden müssen (und damit, welche Informationen für den nächsten Entwicklungsschritt des/der Jugendlichen relevant sind, um eine „Datenflut“ zu vermeiden) und
- c) welche Methoden und Instrumente im Übergangsmanagement eingesetzt werden sollen (z. B. Gespräche, digitale Kommunikationssysteme, Zertifikate von Qualifizierungsbausteinen, Bewerbungsunterlagen).

Wie ein solches Übergangsmanagement konkret aussehen kann, zeigen die folgenden Beispiele aus Modellversuchen.

Aspekte des Übergangsmanagements in Modellversuchen

In den Modellversuchen lagen die Schwerpunkte zum Thema Übergangsmanagement unterschiedlich, dabei hatte das interne Übergangsmanagement mehr Gewicht als externe Aspekte. Einige Träger arbeiteten daran, Abläufe zu optimieren.

So nennt das Projekt „Neuf“ aus Leer folgende im Übergangsmanagement eingesetzte Instrumente (INFO DIENST Nr. 4/2006):

- Informationsveranstaltungen bei dem Träger zu Beginn der Maßnahme
- Verschiedene Verlaufs- und Ergebnisberichte
- den Qualifizierungsplan, der kontinuierlich fortgeschrieben wird
- speziell vom Träger entwickelte Übergabedokumente
- die Möglichkeit der digitalen Dokumentation und Kommunikation (wie z. B. anhand von eNFS⁹²)
- Praktikumsverträge sowie
- persönliche Gespräche als zentrales Element des Förderprozesses. Daran sind beteiligt:
 - die jeweils zuständigen Ansprechpersonen aus den einzelnen Modulen,
 - die Jugendlichen,
 - Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner,
 - die Beratungsfachkräfte sowie
 - die Bildungsbegleitenden.

⁹² vgl. Kapitel 3 dieses Bandes

Ein Konzept zum Übergangsmanagement mit Fallbeispielen stammt aus dem Modellversuchsstandort Lippstadt (entnommen dem INFO-DIENST Übergangsmanagement 4/2006⁹³) In dieser Beschreibung liegt der Schwerpunkt auf der individuellen Seite des Übergangsmanagements.

Die Ziele im Übergangsmanagement

In Anlehnung an die im Workshop entwickelten Ergebnisse werden im Rahmen der Umsetzung des Übergangsmanagements im Modellversuch der INITEC in Lippstadt folgende Ziele für die Praxis beschrieben:

- Die Motivation und Eigeninitiative der Jugendlichen wird aufrechterhalten.
- Ein geregelter Tagesablauf ist sichergestellt.
- Eine Ansprechperson für die Teilnehmenden ist vorhanden.
- Die Vermittlung in den nächsten „Berufsabschnitt“ wird initiiert.
- Die dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt soll realisiert werden.

Um die o. g. Ziele zu erreichen, sind die handelnden Personen für die Prozesse des Übergangsmanagements im Bildungsträger INITEC die Bildungsbegleitenden.

Die Aufnahme in die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)

Zunächst werden die Teilnehmenden von der Bildungsbegleitung in den BVB-Lehrgang aufgenommen. Es erfolgt das Erstgespräch, bevor der eigentliche Lehrgang beginnt. Die Bildungsbegleitung erhält hierbei Informationen über den bisherigen Werdegang, die individuellen Interessen, die Motivation etc. der einzelnen Jugendlichen.

Danach erfolgt die Kontaktaufnahme mit der Berufsberatung der zuständigen Agentur für Arbeit und die Bildungsbegleitung erfragt unklare Hintergründe wie zum Beispiel „warum ist der/die Jugendliche in der BvB?“.

Die Bildungsbegleitung nimmt zudem bei Bedarf Kontakt zur (letzten) Schule auf, fordert Zeugnisse an und informiert sich u. a. über die Gründe der Schulentlassung.

Weitere Personen, zu denen Kontakt aufgenommen werden könnte, um die Informationen über die jeweiligen Jugendlichen zu ergänzen, sind z. B. die Eltern oder ggf. die Betreuenden oder Bewährungshelfer und -helperinnen.

Die Teilnehmenden werden schon während des ersten Eintritts in die BvB von der Bildungsbegleitung begleitet. Somit wird gewährleistet, dass von Beginn an eine feste Ansprechperson vorhanden ist. An dieser Stelle werden i. d. R. die ersten Probleme bei den Jugendlichen sichtbar. Diese können sehr vielfältig sein. Einige könnten ohne Hilfestellung eine Teilnahme an der BvB auch verhindern.

⁹³ herunterzuladen unter <http://www.ausbildungsvorbereitung.de/>

Hier nur einige Beispiele:

- Probleme mit der Wohnung. Unterstützungsmöglichkeit: Kontakt zum Jugendamt herstellen
- Schulden: kein Geld für den Bus
- Probleme, die externe Beratung erfordern. Unterstützungsmöglichkeit: Kontakt mit Beratungsstellen herstellen
- Keine oder keine zeitlich passgenaue Kinderbetreuung. Unterstützungsmöglichkeit: Hilfen bei der Organisation der Kinderbetreuung suchen.

Bereits zu Beginn des Lehrgangs sind die wichtigsten Elemente im Übergangsmanagement ein kontinuierlicher Informationsaustausch sowie das Sicherstellen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit der Bildungsbegleitung mit den verschiedenen am Qualifizierungsverlauf Beteiligten. Dies entsteht zum Beispiel durch die Kontaktaufnahme und den Austausch mit der zuständigen sozialpädagogischen Fachkraft, sobald diese feststeht.

Die Eignungsanalyse

Viele Probleme, die die einzelnen Jugendlichen betreffen, sind zu Beginn des Lehrgangs noch nicht bekannt – sie treten erst im Laufe der Eignungsanalyse auf. Auch hier wird deutlich, wie wichtig es ist, dass die Teilnehmenden feste Ansprechpersonen haben, die über die Hintergründe der einzelnen Jugendlichen umfassende Kenntnisse besitzen und somit Informationen zuverlässig einschätzen und weitergeben können.

In der Eignungsanalyse bereitet die Bildungsbegleitung mit den Teilnehmenden den Übergang in die Grundstufe vor. Ausgesprochen wichtig sind dabei die Wünsche und Ziele der einzelnen Jugendlichen, damit die anfänglich hohe Motivation für den Lehrgang möglichst erhalten bleibt.

Einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin zu einem bestimmten Berufsfeld zu „überreden“, klappt erfahrungsgemäß nicht und ist aus Motivationsgründen auch nicht sinnvoll – selbst dann, wenn die Fähigkeiten des/der Jugendlichen in diesem Berufsfeld sehr ausgeprägt sind und das Berufsfeld darüber hinaus gute Zukunftsperspektiven verspricht. Gleichzeitig müssen Teilnehmende allerdings auch manchmal „auf den Boden der Tatsachen“ zurückgeholt werden, wenn die Wunschvorstellungen und die tatsächlich erreichbaren Berufe zu weit auseinander liegen.

Zum Beispiel ist es für Teilnehmende mit sehr schlechten schulischen Voraussetzungen (Abgang Kl. 7 oder 8) schwierig Kfz-Mechatroniker/in zu werden. Dieses muss den Jugendlichen deutlich vermittelt werden, damit sie sich keine falschen Hoffnungen machen. An dieser Stelle müssen den Teilnehmenden Alternativen aufgezeigt werden, so dass sie einen „neuen“ Berufswunsch formulieren können.

Die Betroffenen könnten z. B. den Schulabschluss nachholen und Servicemechaniker/in oder Tankwart/in werden. Diese Berufe haben ebenfalls mit Autos zu tun, sind aber im fachtheoretischen Bereich einfacher.

Die Jugendlichen könnten ebenfalls weitere Berufsfelder in der Praxis erproben, um einen anderen Berufswunsch zu konkretisieren, der den individuellen Potenzialen entspricht.

So kann durch die initiierte Perspektiventwicklung das Ziel erreicht werden, die Motivation von Teilnehmenden für den Lehrgang zu erhalten.

Die Grundstufe

Während der Grundstufe werden durch Firmenkontakte und ein erstes Praktikum die Grundlagen für einen Übergang in einen Betrieb gelegt. Dieses wird von der Bildungsbegleitung gemeinsam mit den einzelnen Teilnehmenden und dem Werkstattteam geplant.

Dieses Praktikum wird durch die Bildungsbegleitung begleitet. In Gesprächen mit den Ausbildenden des Betriebes werden die Jugendlichen auf die verschiedenen beruflichen Möglichkeiten und Chancen, die der Betrieb bietet, aufmerksam gemacht. Im Idealfall bewirbt sich der/die Jugendliche um eine Ausbildungsstelle in diesem Betrieb. Bei einer Zusage ist möglicherweise eine Verlängerung des Praktikums zu verwirklichen. Dieses wird von der Bildungsbegleitung mit den jeweils Beteiligten abgestimmt.

Auch verändert sich bei einigen Teilnehmenden in der Grundstufe der Berufswunsch. Dies bedingt möglicherweise einen Wechsel der Werkstätten, den die Bildungsbegleitung organisiert. Außerdem ist eine intensive Unterstützung durch die Bildungsbegleitung notwendig, da der/die Jugendliche wieder in eine „neue“ Gruppe von Teilnehmenden einmündet und auch mit anderen Ausbildenden, Lehrkräften etc. umgehen muss.

Die Förderstufe

Der Übergang in die Förderstufe verläuft bei den meisten Teilnehmenden fließend. Da bei den Jugendlichen nun die Berufswahl i. d. R. abgeschlossen ist und sie in der jeweiligen Werkstattgruppe integriert sind, sind sie oftmals noch motivierter als zu Beginn des Lehrgangs.

Im Sinne der Vorbereitung der Integration in den Arbeitsmarkt sind in diesem Maßnahmeabschnitt erneut der Übergang und die Organisation in Praktika gefragt. Bei Bedarf und je nach Entwicklung der Teilnehmenden ist in verschiedensten Bereichen Hilfestellung notwendig – von gemeinsamen Vorstellungsgesprächen und Begleitung am ersten Tag bis hin zur Unterstützung von Teilnehmenden, die selbstständig auf Firmen zugehen möchten.

Die Übergangsqualifizierung

Bei dem Wechsel in die Übergangsqualifizierung benötigen die Teilnehmenden i. d. R. weniger unterstützende Hilfen. Diese wird nur dann notwendig, wenn es um die Kontaktaufnahme mit Firmen geht. Viele Teilnehmende trauen sich auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu, selbst aktiv auf Betriebe zuzugehen. Teilweise sind geringe Deutschkenntnisse bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ebenfalls ein Grund dafür, eher zurückhaltend mit der Kontaktaufnahme zu sein. Hier unterstützt die

Bildungsbegleitung, indem sie z. B. vor dem Kennen lernen des/der Jugendlichen mit der Firma telefoniert.

Diese Art der Unterstützung ersetzt allerdings nicht die notwendigen Vorstellungsgespräche, die *ohne* die Hilfestellung der Bildungsbegleitung geführt werden müssen. Denn, erhält der/die Teilnehmende nach dem Gespräch eine positive Rückmeldung vom Betrieb, fördert dies das Selbstvertrauen und das Zutrauen, das nächste Mal selbstständig auf eine Firma zuzugehen.

Das Ende der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme

Zum Ende der BvB gestaltet sich das Übergangsmanagement je nach Anschlussperspektive der Teilnehmenden sehr unterschiedlich. Einige Schwierigkeiten entstehen erfahrungsgemäß, wenn die BvB im Mai bzw. Juni oder sogar früher beendet wird.

Situation:

Das Ende der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ist der 31.05. des laufenden Jahres:

Fall 1: Beginn der Ausbildung am 01.08. des Jahres

Die Teilnehmenden werden nach Ausscheiden aus der BVB weiter betreut, es finden regelmäßige Gesprächstermine statt. Falls möglich, machen die Teilnehmenden ein freiwilliges Praktikum oder eine Aushilfstätigkeit, um die Tagesstruktur zu erhalten.

Fall 2: Beginn der Ausbildung am 01.06. des Jahres

Eine weitere Möglichkeit, die allerdings von Betrieben z. B. aufgrund ihrer eigenen Urlaubsplanung eher selten angenommen wird ist, dass Jugendliche mit der Ausbildung direkt zum 01.06. des Jahres beginnen. Dies ist optimal.

Fall 3: keine Anschlussperspektive

Hier nimmt die Bildungsbegleitung frühzeitig mit der Agentur für Arbeit Kontakt auf. Sie ist für die Teilnehmenden weiterhin Ansprechperson beim Umgang mit Anträgen etc.

Gemeinsam mit den Jugendlichen und der Berufsberatung kann oftmals noch eine Anschlussbeschäftigung oder aber eine geförderte Arbeitsgelegenheit gefunden werden.

Die Teilnehmenden ohne Anschlussperspektive sind allerdings

- i. d. R. nicht sehr motiviert bzw.
- haben so gravierende schulische Defizite, dass eine Ausbildung (auch außerbetrieblich) nicht in Frage kommt.

Fall 4: schulische Ausbildung

In diesem Fall hat der/die Teilnehmende sich mit Hilfe der Bildungsbegleitung aufgrund der bestehenden Anmeldefristen schon im Februar zur Schule angemeldet. Allerdings ist hier manchmal eine gemeinsame Beratung in der Schule nötig.

Die Übergangszeit beinhaltet, wie bei dem Übergang in eine betriebliche Ausbildung, Gesprächstermine, Aushilfsjobs oder freiwillige Praktika. Dies ist ausgesprochen wichtig, denn eine lange Zeit ohne strukturierte Tage, führt zum Teil zu Zweifeln und Trägheit und damit zur Aufgabe des Wunsches der schulischen Weiterbildung.

Sämtliche beschriebene Übergänge am Ende Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen beinhalten oftmals jedoch die unterschiedlichsten (auch organisatorischen) **Schwierigkeiten**:

- Die Mitarbeitenden haben im Anschluss wieder andere Teilnehmende zu betreuen und damit auch andere Aufgaben zu erfüllen. Somit können sie sich nicht weiter in der notwendigen Intensität um die früheren Jugendlichen kümmern.
- Insbesondere die Teilnehmenden ohne Anschlussperspektive wollen oftmals keine Betreuung nach dem Lehrgang in Anspruch nehmen. Sie nehmen Gesprächstermine nicht wahr, sind weder telefonisch noch schriftlich erreichbar. Hier müssten sich andere Anschlussmöglichkeiten eröffnen lassen, um auch die kleinen Erfolge während der BvB weiter zu festigen und für einen späteren Arbeits-/Qualifizierungsübergang nutzbar zu machen.

Abschlussbemerkungen und Zukunftsvisionen

Das Übergangsmanagement ist eine wichtige Aufgabe, die nicht im „Alltagsgeschäft“ des Trägers untergehen darf, sondern zum „Alltagsgeschäft“ werden muss. Nur durch eine gezielte Hilfestellung, die das Übergangsmanagement mit seinen unterschiedlichen Elementen gewährleisten kann, haben benachteiligte Jugendliche eine Chance auf eine dauerhafte Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt.

Daher sollten dem Träger zukünftig für die Betreuung nach erfolgreicher Vermittlung zusätzliche Mitarbeiterstunden zur Verfügung stehen, denn insbesondere die Betreuung in den Betrieben sowie Gesprächstermine mit den Teilnehmenden sind sehr zeitintensiv. Durch zusätzliche Stunden könnte dieser Teil aufgefangen werden.

Außerdem gehen nach der BvB viele Teilnehmende in Folgemaßnahmen wie z. B. in Arbeitsgelegenheiten, ins Werkstattjahr oder in das EQJ. Auch hier benötigen sie weitere Begleitung in Form eines kontinuierlichen festen Ansprechpartners, den das Übergangsmanagement, wie beschrieben, im Konzept vorsieht.

Anne Richter, INITEC gGmbH, Lippstadt.

2.3 Konzepte zur integrativen Förderung spezifischer Zielgruppen

Bereits das Rahmenkonzept der Neuen Förderstruktur forderte „integrative“, zielgruppenübergreifende Konzepte, die binnendifferenziert zielgruppenspezifische Förder- und Qualifizierungsangebote enthalten. Der Schwerpunkt der projektinternen wie auch der Fachdebatte lag zunächst in der Integration. Integration wird in der Soziologie verstanden als die Wiederherstellung eines Ganzen durch Prozesse, die das Verhalten und Bewusstsein nachhaltig verändern. Integration kann einerseits zwischen einzelnen Individuen gegenüber Gruppen, andererseits zwischen Gruppen, Schichten, Rassen, Kulturen und Klassen innerhalb einer Gesellschaft untereinander und weiter noch zwischen verschiedenen Gesellschaften stattfinden. Ziel jeglicher Integration ist die Herausbildung neuer sozialer Strukturen und sozialer Ordnungen. Dabei werden die Werte und Kulturen der „außen stehenden Gruppe“ eingebracht und die eigene Identität bleibt erhalten, z. B. bei der Integration von Migranten und Migrantinnen oder bei der Integration Behindter ins Regelschulsystem.⁹⁴

Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen verstehen sich als ein Angebot für alle Jugendlichen mit entsprechendem Förderbedarf. Sie zielen darauf, jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin innerhalb der Gesamtgruppe ein Förderangebot zu machen, dass seinen/ihren individuellen Bedürfnissen entspricht – unabhängig von möglichen Selektionskriterien wie Geschlecht, Nationalität und Herkunft, Gesundheitszustand oder Familienstand. Die Förderung soll den Voraussetzungen und Anforderungen spezifischer Gruppen entsprechen, ohne sie zu einer „Sondergruppe“ zu machen. Im Sinne einer „inklusiven Pädagogik“ (s. u.) gehören alle dazu, auch wenn nicht alle die gleichen Voraussetzungen haben. Unterschiede werden als Normalität in einer vielfältigen Welt akzeptiert, niemand definiert, wer dazugehört und wer „anders“ ist. (Diese Ideen entsprechen z. T. dem „Managing Diversity“⁹⁵ und zielen im Sinne der Partizipation auf die Teilhabe aller an der Gesellschaft, auf ihre Chancen und Ressourcen.)

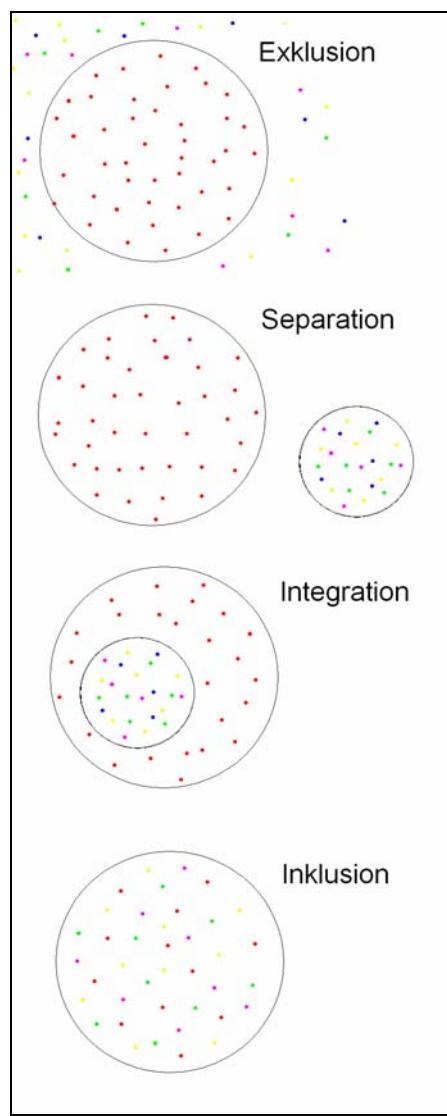
Ein solches Umdenken war Grundlage des zentralen Aspekts der Neuen Förderstruktur, die bis dahin parallelen Maßnahmeformen für Teilzielgruppen zu einem „integrativen“ Angebot zusammenzuführen und fand ihren Niederschlag in neuen Teilkonzessen. Zu einem zentralen inhaltlich-konzeptionellen Schwerpunkt der Neuen Förderstruktur entwickelte sich das Ziel der „Einheit in Vielfalt“. In den Diskussionen, die in Teams, in den Regionen, in überregionalen Arbeitsgruppen und in Workshops stattfanden, wurde eine schrittweise Annäherung an parallel verlaufende Veränderungen in der Fachdiskussion verwandter Disziplinen vorgenommen. Diese Fachdiskussionen werden in den folgenden Kapiteln in Auszügen dargestellt.

Die im Folgenden aufgezeigten Beispiele gehen erste Schritte in diese Richtung. Die Handelnden agieren dabei in und mit einem Widerspruch, der erst nach und nach aufzulösen ist: Sie müssen zunächst Besonderheiten erkennen, Selektionskriterien und -Bedingungen sehen und berücksichtigen und Zugang zu spezifischen Förderangeboten gewährleisten. Dies erfordert, sich in ersten Schritten mit spezifischen Hintergründen, sozialen Diskriminierungsmustern und besonderen Anforderungen auseinander zu setzen. Bei einem angestrebten Verzicht auf eine Zuordnung zu Gruppen entspricht dies einer echten individuellen Förderung.

⁹⁴ nach: http://de.wikipedia.org/wiki/Integration_%28Soziologie%29, vgl. Speck 1991, 294

⁹⁵ Managing Diversity oder Diversity Management ist ursprünglich ein Konzept der Unternehmensführung, das die Heterogenität der Beschäftigten beachtet und zum Vorteil aller Beteiligten nutzen möchte (vgl. S. 168).

Inklusive Pädagogik:



Die inklusive Pädagogik ist ein neuer Ansatz der (schul-)Pädagogik, dessen wesentliches Prinzip die Diversität (Vielfalt) in der Bildung und in der Erziehung ist. Für Befürwortende der Inklusion stellt die Heterogenität (Verschiedenheit) die Normalität dar.

Für die Inklusion dagegen gibt es keine Gruppen von Schülerinnen und Schüler, sondern einfach Kinder und Jugendliche, die die Schülergesamtheit darstellen und die unterschiedlichen Bedürfnisse haben. Viele dieser Bedürfnisse werden von der Mehrheit geteilt und bilden die gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse. Aber alle Schüler und Schülerinnen haben darüber hinaus individuelle Bedürfnisse, darunter auch solche besonderer Art, für deren Befriedigung die Bereitstellung spezieller Mittel und Methoden sinnvoll sein kann.

Die integrative Pädagogik hat die Eingliederung der aussortierten Schülerinnen und Schüler angestrebt. Dagegen erhebt die inklusive Pädagogik den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt zu sein. Sie versteht sich als ein Recht aller Schüler und Schülerinnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen, sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft.

Die Inklusion beruht auf den Menschenrechten und fordert, dass die Schule den Bedürfnissen ihrer Schülergesamtheit gewachsen sein soll. Kein Kind soll deswegen ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann.

Eine Erklärung über die Inklusion als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik war das Hauptergebnis der UNESCO-Konferenz, die 1994 in Salamanca stattfand: „Das Leitprinzip ... besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen.“

Während die Inklusion in vielen Ländern bereits Alltag geworden ist, ist sie in Deutschland jedoch weiterhin noch wenig bekannt und kaum verbreitet⁹⁶. Oft wird sie fälschlicherweise als Disziplin der Sonderpädagogik betrachtet (nach: http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_Pädagogik_30.11.06, vgl. Biewer 2005).

⁹⁶ Als Modelle für die Umsetzung der inklusiven Pädagogik gelten z. B. die Laborschule in Bielefeld und die Freie Comenius Schule in Darmstadt.

Teilnehmende mit Migrationshintergrund

Der Begriff „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ umfasst unterschiedliche Gruppen: Jugendliche, deren Eltern als Arbeitsimmigranten und -immigrantinnen nach Deutschland kamen, junge Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Flüchtlinge. Die Jugendlichen selbst sind entweder in Deutschland geboren oder mit ihren Eltern nach Deutschland eingereist.

In der Praxis der Modellversuchsreihe war die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den ersten Jahren nicht ausreichend definiert. Der Migrantenstatus wurde – wie auch in amtlichen Statistiken üblich – zunächst aus der Staatszugehörigkeit abgeleitet. Darüber hinaus wurden zusätzlich Aussiedler und Aussiedlerinnen erfasst.

Aus dieser Vorgehensweise ergab sich letztendlich eine Reihe von Problemen bei der Erfassung und Auswertung migrationsrelevanter Informationen. Ein Abgleich der über eNFS erfassten Daten hinsichtlich des Anteils an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einzelnen Modellversuchen mit deren tatsächlichem Anteil ergab signifikante Differenzen bis zu einer maximalen Abweichung von 40%-Punkten. Die Ergebnisse der Evaluation, die auf den in der Modellversuchsreihe erfassten soziodemographischen, Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden basierten, sind aus migrationspezifischer Sicht daher nur begrenzt aussagefähig und verwertbar.

Studien wie die PISA-Studie und die DJI-Erhebung zum Übergang von der Schule in den Beruf (Gaupp u. a. 2004) belegten, dass sich zuverlässige Aussagen zur Situation von Menschen mit Migrationshintergrund nur dann treffen lassen, wenn den Erhebungen ein Bündel von Faktoren zugrunde gelegt wird. An diese Erfahrungen sollte daher angeknüpft werden. Gleichzeitig sollte dadurch die Vergleichbarkeit von Ergebnissen unterschiedlicher Erhebungen sowie die Kompatibilität unterschiedlicher Dokumentationsysteme gefördert werden.

Die aus der Entwicklungsinitiative entstandenen „Empfehlungen zur statistischen Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ kritisierten, dass Gruppen wie z. B. die der Aussiedler und Aussiedlerinnen von einer Analyse ihrer spezifischen Sozialisations- und Lebensbedingungen ausgeschlossen blieben, obwohl diese die Grundlage für eine zielgruppengerechte und individuelle Förderung bildet. Der Deutsche Caritasverband weist auf Studien hin, die belegen, dass Erfahrungen und Situationen dieser Teilgruppen auf dem gemeinsamen Hintergrund einer Migrationsbiografie Parallelen aufweisen. Gleichzeitig müsse bei Verallgemeinerungen darauf hingewiesen werden, „dass junge Migrant(inn)en so unterschiedlich sind wie einheimische Jugendliche“. (Deutscher Caritasverband 2003, 5)

An Befunde und Empfehlungen des DJI, der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und der OECD anknüpfend wurden folgende Definitionen und Indikatoren empfohlen:

„Jugendliche mit Migrationshintergrund in BvB sind Personen,

- die entweder in einem anderen Land geboren wurden und nach Deutschland eingereist sind und hier ihren Lebensmittelpunkt haben, wie z. B. Aussiedler und Ausiedlerinnen,
- oder die in Deutschland geboren wurden und deren Eltern einen Migrationshintergrund haben.“ (INBAS 2005, 4–5)

Weiterhin wurde vorgeschlagen, für die Erfassung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Gesamtindikator „Migrationshintergrund“ anzusetzen, der mit Hilfe folgender Faktoren gebildet wird:

- die Staatsangehörigkeit(en),
- das Geburtsland der betroffenen Person,
- das Geburtsland von Mutter/Vater,
- die zuhause vorrangig gesprochene(n) Sprache(n),
- das Alter, in dem der/die Jugendliche nach Deutschland gekommen ist.“ (a. a. O.)

Der Status des Migranten bzw. der Migrantin macht nur einen Teil der Identität aus, die genauso durch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse, die Biografie und die Persönlichkeit geprägt wird. Wie sehr dieser Status aber Chancen auf die Integration in den Arbeitsmarkt beeinträchtigt, zeigt ein Blick auf die Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Situation und Entwicklung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt⁹⁷

72.100 Auszubildende hatten in Deutschland im Jahr 2004 einen ausländischen Pass. Das bedeutet, dass sich 25% aller ausländischen Jugendlichen in einer dualen Ausbildung befanden. Dagegen lag die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher mit 59% mehr als doppelt so hoch.⁹⁸

Während sich die schulischen Vorqualifikationen der Jugendlichen im vergangenen Jahrzehnt langsam, jedoch stetig verbesserten, weniger Schulabgänger und Schulabgängerinnen ausländischer Nationalität die Schule ohne einen Abschluss verließen⁹⁹ und immer mehr einen weiterführenden Schulabschluss erreichten, ist es bei der Ausbildungsbeteiligung umgekehrt: Seit Mitte der 1990er Jahre sinkt sie kontinuierlich. Lag die Ausbildungsbeteiligungsquote – also der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen ausländischen Jugendlichen der Wohnbevölkerung – schon 1994 mit 34% außerordentlich niedrig, so sank sie bis 2004 auf 25% (vgl. Uhly/Granato 2006).

⁹⁷ Teile des folgenden Textes wurden - gekürzt und mit redaktionellen Änderungen - dem Beitrag von Mona Granato im Werkstattbericht „Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf“ entnommen (Granato 2006b).

⁹⁸ Berufsbildungsstatistik und Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes (jeweils Stichtag 31.12.), Berechnungen des BIBB; zur Berechnung der Ausbildungsbeteiligung vgl. auch Berufsbildungsbericht 2005, 98.

⁹⁹ Ohne einen Schulabschluss bleiben 2002 13% der Schulabgängerinnen und 18% der Schulabgänger ausländischer Nationalität – häufiger als deutsche Schulabgänger (w 5%, m 8%). Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11: Reihe 1 Allgemein bildende Schulen; Reihe 2 Berufsbildende Schulen. Eigene Berechnungen des BIBB (vgl. auch Granato 2004).

2003 wurden 33.700 junge Frauen ausländischer Nationalität im dualen System ausgebildet – das waren 7% aller weiblichen Auszubildenden. 1995 lag dieser Anteil noch um zwei Prozentpunkte höher – bei 9%.¹⁰⁰ Noch auffälliger ist der Rückwärtstrend, wenn man die weiblichen Auszubildenden insgesamt im Vergleich zu denjenigen mit ausländischem Pass betrachtet. So ist die Zahl weiblicher Auszubildender zwischen 1995 und 2003 um knapp 5% gestiegen, im gleichen Zeitraum ist die Zahl weiblicher Auszubildender ausländischer Nationalität um knapp 20% gesunken. D. h., junge Frauen ausländischer Nationalität konnten von der wachsenden Zahl weiblicher Auszubildender nicht nur nicht profitieren, sondern ihre Anzahl schrumpfte erheblich.

Auch die Teilhabe junger Männer ausländischer Nationalität verändert sich in diesem Zeitraum (1995–2003) erheblich. Ihr Anteil an allen männlichen Auszubildenden geht zwischen 1995 und 2005 von 11% auf 6% zurück. Während männliche Auszubildende insgesamt in diesem Zeitraum einen leichten Zuwachs verzeichnen (+1%), sinkt die Zahl männlicher Auszubildender ausländischer Nationalität um 44%. Den zum Teil dramatischen Verlusten ihrer Ausbildungschancen in allen Ausbildungsbereichen stehen keinerlei Kompensationsmöglichkeiten gegenüber.

Zwar liegen die Verluste an Ausbildungsmöglichkeiten für junge Männer ausländischer Nationalität in diesem Zeitraum doppelt so hoch wie bei jungen Frauen – dennoch ist ihre Ausbildungsquote 2003 mit 30% noch höher als die junger Frauen ausländischer Nationalität mit 25%.

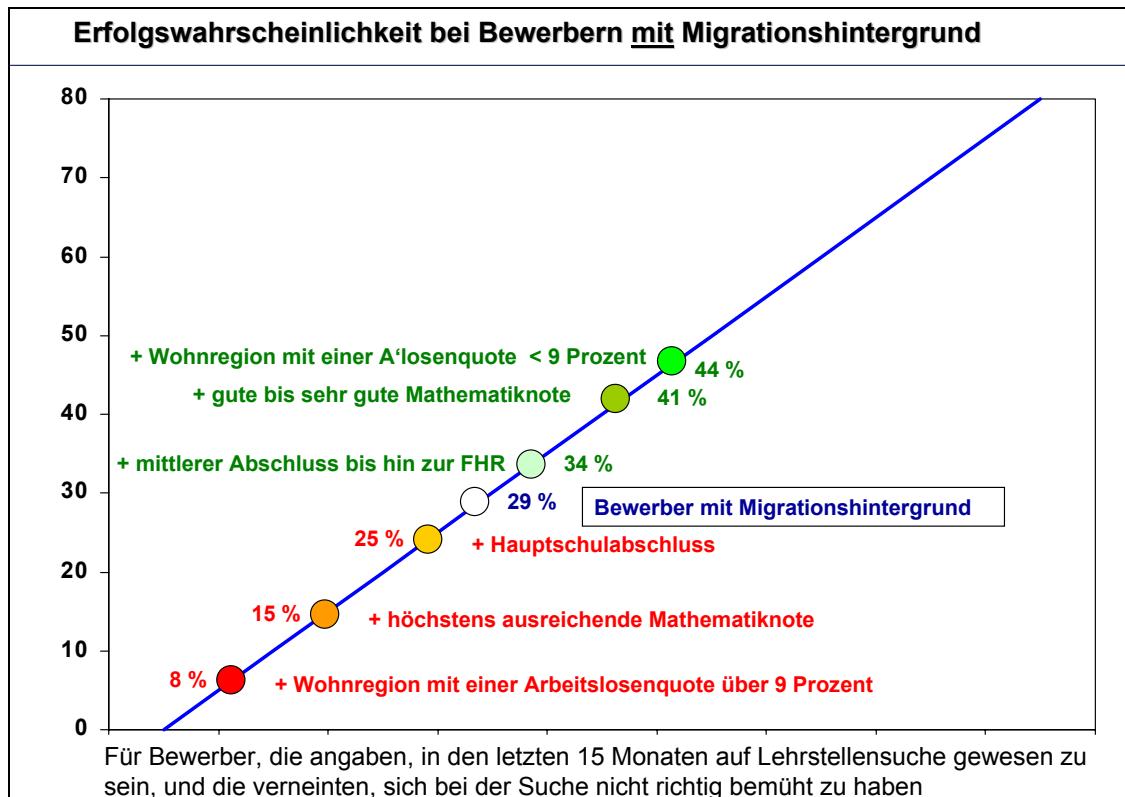
Während junge Frauen bereits seit einem Jahrzehnt und mehr eine niedrige Ausbildungsquote haben, hatten junge Männer (s. o.) noch Mitte der 1990er Jahre deutlich bessere Möglichkeiten, die sich jedoch in den vergangenen Jahren dramatisch verringert haben. Zugespitzt formuliert: Junge Frauen ausländischer Nationalität sind schon lange Verliererinnen beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung, junge Männer ausländischer Nationalität erst seit kürzerer Zeit (vgl. Granato 2006b).

Beträgt die Wahrscheinlichkeit, in eine betriebliche Ausbildung einzumünden, für Bewerbende ohne Migrationshintergrund durchschnittlich 40%, sinkt sie für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf im Durchschnitt 29%.¹⁰¹

¹⁰⁰ In der folgenden Darstellung bleiben Effekte der Entwicklung der Wohnbevölkerung unberücksichtigt.

¹⁰¹ Diese und die folgenden Angaben wurden aus dem Beitrag von Joachim Gerd Ullrich im Werkstattbericht „Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf“ entnommen (Ullrich 2006). Die Zahlen beziehen sich auf Ergebnisse der BIBB-Bewerberbefragung 2004.

Abbildung 18: Erfolgswahrscheinlichkeit bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund



Besonders prekär ist die Situation für Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund, die nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. Ihre Einmündungsquote in eine betriebliche Lehre beträgt rund 25%. Ist außerdem die letzte Mathematiknote nicht besser als „ausreichend“, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit nochmals auf 15%. Und leben diese Jugendlichen dann noch in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von 9% und mehr, sind es gerade einmal 8%, die eine betriebliche Lehrstelle finden.

Die Ausbildungschancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund korrelieren zugleich mit der hier vorgenommenen Gruppenaufteilung. So mündeten von den Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern immerhin 35% in eine betriebliche Lehre. Und von den in Deutschland geborenen Migrantenkindern sind es zumindest 33%, die eine betriebliche Ausbildung antreten. Dagegen beziffert sich der Anteil der erfolgreichen Bewerber und Bewerberinnen unter den im Ausland geborenen Migrantenkindern gerade einmal auf 18%.

Besonders schwierig war die Situation auch für Bewerbende mit türkischer Abstammung (d. h.: Geburtsort Türkei bzw. türkische Staatsangehörigkeit): Die Erfolgsquote betrug hier nicht mehr als 16%.

Dieselbe Tendenz zeigt sich beim Verbleib der Bewerber und Bewerberinnen, die nicht in eine betriebliche Lehre einmünden. Am Ende des Vermittlungsjahres 2004 befanden sich von den Nachfragenden ohne Migrationshintergrund immerhin 58% in einer Berufsausbildung (sei es, dass es sich um eine betriebliche Lehre, um eine außerbetriebliche Lehre, um eine voll qualifizierende berufsfachschulische Ausbildung oder aber um ein Studium handelte). 15% besuchten wieder die allgemein bildende Schule, 4% be-

fanden sich in Berufsvorbereitung, 6% arbeiteten, jobbten oder machten Hausarbeit, 4% befanden sich im Praktikum bzw. im freiwilligen sozialen Jahr und 2% machten Sonstiges. 12% gaben an, arbeitslos zu sein.

Wesentlich prekärer war die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nur 40% befanden sich in irgendeiner Form in einer voll qualifizierenden Ausbildung, doch berichteten 15%, arbeitslos zu sein, und weitere 12% teilten mit, zu arbeiten, zu jobben oder Hausarbeit zu verrichten. Die drei zuletzt genannten Formen sind nicht zuletzt deshalb prekär, weil sie häufig – wie wir aus der BIBB/EMNID-Studie (vgl. Troltsch u. a. 1999) erfahren mussten – den Einstieg in den Ausstieg bedeuten, also in eine dauerhafte und endgültige Berufsausbildungslosigkeit.

Auch nach dem Alter unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund tendenziell. Betriebe bevorzugen in der Regel nicht zu alte Auszubildende. Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund sind aber im Schnitt deutlich älter. 36% sind bereits 18 bis 19 Jahre alt (ohne Migrationshintergrund: 29%) und weitere 36% sogar 20 Jahre und älter (ohne Migrationshintergrund: 25%). Doch scheint sich hier ein Teufelskreis für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzutun: Aufgrund geringerer Einmündungsquoten sind sie verstärkt darauf angewiesen, gleich über mehrere Jahre nach einer Lehrstelle zu suchen; damit steigt aber auch ihr Durchschnittsalter. Und irgendwann droht das fortgeschrittene Alter selbst zum Stigma zu werden, das die Bewerbungschancen (zusätzlich) verringert.

Alles in allem zeigen die hier dargestellten Ergebnisse, wie erschreckend hoch der Anteil unter den Migranten und Migrantinnen ist, der zwar den Wunsch nach einer Berufsausbildung hegt, sich diesen Wunsch aber nicht erfüllen kann.

Wenn diese Daten zeigen, wie nachteilig sich der Migrationsstatus im Durchschnitt auf Jugendliche mit Migrationshintergrund auswirkt, sei doch ausdrücklich betont, dass Migration nicht grundsätzlich als Nachteil zu bewerten ist. Schittenhelm weist darauf hin, dass mit einer Migration auch die Erfahrung einer sozialen Mobilität in der Familiengeschichte verbunden sein kann und für viele junge Menschen einen Bildungsaufstieg einleitet (vgl. Schittenhelm 2006, 72). Eine Studie über junge Migrantinnen in Offenbach erbrachte z. B. sehr unterschiedliche Bewältigungsmuster dieser jungen Frauen im Übergang Schule – Beruf. Unter den Befragten hatten einige vor dem Hintergrund der Erfahrung vielfältiger Lebenswelten und hoher Anforderungen bei gleichzeitig massiven Frustrationen eine beachtliche Bewältigungskompetenz und eine große Flexibilität im Umgang mit Kulturen, mit Sprachen und mit biografischen Entwürfen entwickelt (vgl. Stadt Offenbach Frauenbüro/INBAS GmbH 2006).

Neue konzeptionelle Ansätze in der Arbeit mit Migranten und Migrantinnen¹⁰²

Die Disziplin, die über die Folgen migrationsbedingter Vielfalt für die Erziehung nachdenkt, hat in der Zeit ihres Bestehens seit den 1970er Jahren mehrere Perspektivenwechsel vollzogen und ihre Bezeichnungen verändert: von der Ausländerpädagogik über die Interkulturelle Pädagogik zur Interkulturellen Bildung/Migrationspädagogik.

¹⁰² Der folgende Text wurde – gekürzt und mit kleinen redaktionellen Änderungen - dem Werkstattbericht Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf entnommen, er wurde von Karin Manneke verfasst (Manneke 2006).

- Die Ausländerpädagogik sah als Unterscheidungskriterium Pass und Herkunft an, als ihren thematischen Fokus die Sprachkompetenz, als ihre Aufgabe die Förderung durch Kompensation, als ihr Ziel die Assimilation.
- Die Interkulturelle Pädagogik findet ihr Unterscheidungskriterium in der Kultur, der Fokus liegt auf Identität, ihre Aufgaben sind Begegnung und Verstehen mit dem Ziel der Anerkennung (vgl. Mecheril 2004, 90). Die Interkulturelle Bildung und die Migrationspädagogik kritisieren an der Interkulturellen Pädagogik, dass die Kultur als (alleiniges) Unterscheidungsmerkmal angesehen wird, und entwickeln aus dieser Kritik heraus neue Gedanken.
- Die Interkulturelle Bildung versteht interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz und Querschnittsaufgabe im Umgang mit Vielfalt, bei der Migrationspädagogik liegt der Fokus auf den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in einer Migrationsgesellschaft, und sie versucht in diesem Kontext, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Die Diskussion über interkulturelle Erziehung verlief und verläuft – nach Auernheimer – in vielen Ländern und in Deutschland trotz aller Unterschiede nach einem ähnlichen Grundmuster (vgl. Auernheimer 2003, 27).

Nachdem die Kinder von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern zur Schule gehen mussten – in den 1960er Jahren gab es für sie erstmals die Schulpflicht –, ging man davon aus, dass die Integration von Migrantenkindern durch die Behebung sprachlicher Defizite gelingen kann, und entwarf entsprechende Konzepte. Die Ausländerpädagogik wurde als Nothilfe für eine Übergangsphase angesehen.

Jahre später – inzwischen war klar, dass die Migrantenfamilien nicht nur vorübergehend blieben – sah man die kulturellen Unterschiede als die Ursache für Integrationschwierigkeiten an und wollte sie thematisiert sehen.

Heute – als Konsequenz aus der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – wird Wert darauf gelegt, dass auf die Diskriminierung von Minderheiten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und im Bildungssystem aufmerksam gemacht und der strukturelle Rassismus thematisiert wird (vgl. Auernheimer 2003, 27).

Der oben skizzierte Verlauf der Diskussion um interkulturelle Erziehung wird also entlang der Migrationsgeschichte in Deutschland strukturiert, so als hätten die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik jeweils auf die entsprechenden neuen gesellschaftlichen Herausforderungen reagiert.

Diese Darstellung des Fachgebietes findet man in der Literatur immer wieder, sie wird allerdings gleichzeitig kritisiert. Paul Mecheril strukturiert die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik nicht nach ihrem zeitlichen Ablauf, sondern danach, welche Denk-Konzepte beide von den Zugewanderten, den Nicht-Migranten, den „Anderen“ haben.

Tabelle 12: Das „Konzept des Anderen“ in der Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik – Vergleich ausgewählter Merkmale

	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Konzept des Anderen	spezifischer Anderer	universeller Anderer
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Kompetenz	Identität
Relationierungsform	Defizit	Differenz
Behandlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Behandlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

(Mecheril 2004, 90)

In dieser Differenzierung dürfte es ein Konzept des „Anderen“ im Rahmen der Migrationspädagogik nach deren eigener Logik nicht geben. Eine Theorie bzw. eine Pädagogik, die nicht diskriminierend sein will, dürfte kein Konzept von „dem Anderen“ haben. Differenz ist deklassierend. Mecherils Augenmerk richtet sich auf die Kritik an der Interkulturellen Pädagogik – darauf, dass auf „strukturell verursachte(r) Probleme der Ungleichheit und Benachteiligung“ (Mecheril 2004, 88) mit Kulturalisierung und Pädagogisierung reagiert wird.

„Die Debatten im Bereich von Erziehung & Migration gruppieren sich um drei Leitbegriffe, die jeweils mit einem ‚D‘ beginnen: ‚Defizit‘, ‚Differenz‘ und ‚Diskriminierung‘. Jedes der drei ‚Ds‘ der Migrationspädagogik gibt eine unterscheidbare Beobachtungs- und Interpretationsrichtung vor. Demnach können Probleme im Umgang mit nationalen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden entweder asymmetrisch auf *Defizite* auf Seiten der Immigranten zurückgeführt werden, wie es charakteristischerweise in der ‚Ausländerpädagogik‘ geschieht; oder die Probleme resultieren aus *Differenzen*, die ihren je eigenen Wert haben und mit denen umzugehen alle Beteiligten lernen müssen – das wäre die Formulierung der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ und ihre Forderung an ein revidiertes Curriculum. In beiden Fällen kann, betrachtet man die Folgen dieser Problembeschreibungen und die daraus resultierenden Praxen unter dem Gesichtspunkt der Verteilungsgerechtigkeit, die wohlmeinende pädagogische Anstrengung in sozialer *Diskriminierung* enden.“ (Diehm/Radtke 1999, 20f.)

Im schulischen Bereich wird noch mehr als im sozialen Bereich deutlich, dass Homogenität als selbstverständlich und Heterogenität als störend angesehen wird. Alle, die beruflich oder familiär mit Schule zu tun haben, kennen die Beschwerden über die vielen unterschiedlichen oder „schwierigen“ Kinder mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlichen Verhaltensweisen und den Ruf nach Sonder-Förderung von Migrantenkindern. Diese negative Sicht auf Vielfalt ist inzwischen so selbstverständlich geworden, dass wir sie nicht mehr hinterfragen.

Die Menschen müssen passend sein bzw. gemacht werden, wenn sie in den Einrichtungen bleiben wollen. Schulische Schwierigkeiten von Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund werden in der Regel mit deren persönlichen Schwierigkeiten erklärt, nicht mit der Qualifikation des Personals, mit Didaktik und Methodik des Unterrichts oder der Organisationsstruktur der Schule. Die Deutung von Problemen ist auch eine Frage von (Definitions-)Macht.

Eine erste Antwort auf die Problematik, dass Defizit und Differenz zur Diskriminierung führen, bietet die Definition von Interkultureller Kompetenz an, die sie als Umgang mit Heterogenität versteht, als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen und Arbeitszusammenhängen – nicht nur bezogen auf Migrantinnen und Migranten.

„Interkulturelle Kompetenz bedeutet, mit der ‚unterschiedlichen Verschiedenheit‘ der Menschen umgehen zu können. Der Terminus beinhaltet den Versuch, Verschiedenheit zu begreifen und gleichzeitig keine Festbeschreibung auf einzelne Kennzeichen zu riskieren. Für die soziale Arbeit lässt sich entsprechend übersetzen, dass interkulturelle Kompetenz als Querschnittsaufgabe bedeutet, dass alle Arbeits-, Lehr- und Beratungszusammenhänge betroffen sind. Hierbei sind auch die Organisation des Angebotes, die institutionelle Organisation und die Regelung der Zugangsmöglichkeiten mit einzubeziehen.“ (Germing 2004, 16)

Es wäre hiernach selbstverständlich, dass alle sozialen Dienste und Einrichtungen für Migranten und Migrantinnen zuständig sind – nicht nur Spezial- oder Sonderdienste – und dass sich eine entsprechende Praxis daraus entwickelt. Um die zu erreichen, wäre Weiterbildung für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie eine eigene innere interkulturelle Öffnung der Institutionen notwendig.

Die neueren Forschungen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik beschäftigen sich kritisch mit den wissenschaftlichen, öffentlichen und alltagssprachlichen Begriffen und Bildern, denn Sprache und Bilder steuern Wahrnehmungen und konstruieren Wirklichkeiten. Interkulturelle Professionalität bedeutet u. a., über die eigene Sprache nachzudenken; gleichzeitig muss man sich für Termini entscheiden, die den zu vermittelnden Sachverhalt tragen und allgemein verständlich sind.

Paul Mecheril kreiert neue Begriffe, um gesellschaftliche Relationen deutlich zu machen. Migranten und Ausländer und Nicht-Migranten und Nicht-Ausländer gibt es nicht als solche, sondern nur unter dem (künstlichen) Fokus migrationssoziologischer oder migrationspädagogischer Untersuchungen in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext.

„Die überragende Bedeutung, die der Unterscheidung zwischen ‚Migranten‘ und ‚Nicht-Migranten‘ zukommt, muss verstanden werden mit Bezug auf Merkmale des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontextes ‚Deutschland‘. Denn anders als den meisten anderen Nationalstaaten ist Deutschland eine dem ‚kollektiven Gedächtnis‘ tief eingeschriebene Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellen Anderen und Nicht-Anderen zu *eigen*, die mit der Vorstellung, der imaginären Praxis eines ethnisch und kulturell homogenen ‚Wir‘ operiert.“ (Mecheril 2004, 23f.)¹⁰³

Der migrationspädagogische Fokus bewirkt, dass andere Differenzen zwischen Menschen – wie Geschlecht, Sexualität, Gesundheit, Alter, Besitz etc. – in dieser Disziplin keine Rolle spielen. Paul Mecheril untersucht diesen Kontext, in dem Migrantinnen und Migranten und Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten so eindimensional unterschieden werden, und geht der Frage nach, „inwiefern Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der verändernden Einflussnahme in diesem Zusammenhang vorhanden sind.“ (Mecheril 2004, 25)

Annette Treibel untersucht das Beziehungsgeflecht zwischen Einheimischen und Zuwanderten und fragt, welche Bedeutung hierbei der ethnischen Herkunft zukommt:

¹⁰³ Der Begriff „kollektives Gedächtnis“ wurde von M. Halbwachs geprägt (1967).

„Die ethnische Herkunft als solche hat nicht die Bedeutung, die ihr in der Öffentlichkeit vielfach zugewiesen wird (vgl. die Rede vom ‚Türkenproblem‘ in der Bundesrepublik). Konflikte zwischen Einheimischen und Zugewanderten entstehen nicht deshalb, weil sich z. B. ‚die deutsche‘ und ‚die türkische‘ Kultur so sehr unterscheiden würden“ (Treibel 2003, 217). Sie argumentiert mit Elias/Scotson¹⁰⁴ und Hoffmann-Nowotny¹⁰⁵, dass die Einheimischen die Zugewanderten mit dem Argument der Zugehörigkeit zu einer anderen Ethnie abwehren, um ihren Status und ihr Ansehen zu sichern (vgl. Treibel 2003, 218). Gesellschaftliche Ränge werden in traditionellen Gesellschaften zugewiesen durch Zuschreibungen. Diejenigen, die Deklassierung befürchten, betreiben Ausgrenzung am stärksten. Die Zugewanderten sollen auf den niedrigsten sozialen Positionen bleiben (Unterschichtung), damit die eigene Position gesichert bleibt. „Die Einheimischen schließen die Reihen gegen die Neuen.“ (Treibel 2003, 221)

Die Zugewanderten wehren sich allerdings nicht gegen ihre Unterschichtung, weil sie im Vergleich zum Herkunftsland oft einen Aufstieg verzeichnen können (Mecheril nennt das den Habitus des Sich-Duckens, um in einer Dominanzgesellschaft klar zu kommen¹⁰⁶).

Konsequenzen und Ideen für die Berufsvorbereitung¹⁰⁷

Als Konsequenz aus der Kritik an migrationsspezifischen Konzepten ergibt sich eine neue Perspektive auch für die Berufsvorbereitung.

Wenn man sich mit den dargestellten Repräsentationsverhältnissen beschäftigt, dann ergibt sich laut Mecheril als pädagogische Aufgabe nicht die Frage „Wie gehen wir mit den Fremden besser um?“, sondern man sollte fragen: „Wie kommt man darauf, dass das der Fremde ist? Wer profitiert davon, dass so unterschieden wird, wie unterschieden wird?“ „Warum wird immer noch so diskutiert, als ob Migranten und Migrantinnen eigentlich nicht zur Gesellschaft gehören?“ (Mecheril, zitiert nach INBAS 2006b, 91).

Ausgangspunkte einer interkulturellen Bildung in der Berufsvorbereitung könnte deshalb das Motto bilden:

Es ist normal, anders zu sein.

Aus der zentralen Frage: Wie gehen wir miteinander um? lassen sich Merkmale für die interkulturelle Bildung übertragen. Sie

- richtet sich an alle und ist kein gesondertes „Fach“ (vgl. Krüger-Potratz 2005, 30 ff.)
- ist eine Schlüsselkompetenz für die Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen pädagogischen Tätigkeitsfeldern

¹⁰⁴ Norbert Elias und John L. Scotson haben in ihrer Veröffentlichung „Etablierte und Außenseiter“ (1993) von 1958 bis 1960 eine englische Gemeinde untersucht, besonders unter dem Gesichtspunkt der Spannungen zwischen Alteingesessenen und Hinzugezogenen und der damit verbundenen Stigmatisierungen und Ausgrenzungen. Es ist ein soziologischer Klassiker, auf den sich viele Veröffentlichungen über das Zusammenleben von Migranten und Nicht-Migranten beziehen (vgl. Elias/Scotson, 1993). A. Treibel bezieht sich hier auf Elias/Scotson 1990, 7-56.

¹⁰⁵ Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny war Soziologe an der Universität Zürich und veröffentlicht seit vierzig Jahren zum Thema Migration. Treibel bezieht sich hier auf Hoffmann-Nowotny 1973.

¹⁰⁶ aus dem unveröffentlichten Mitschnitt eines Vortrags von Paul Mecheril: „Vom Blick der einen auf die anderen. Beschränkungen - Dilemmata - Perspektiven“ gehalten auf der Veranstaltung „Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen“ am 8. November 2004 in Hannover

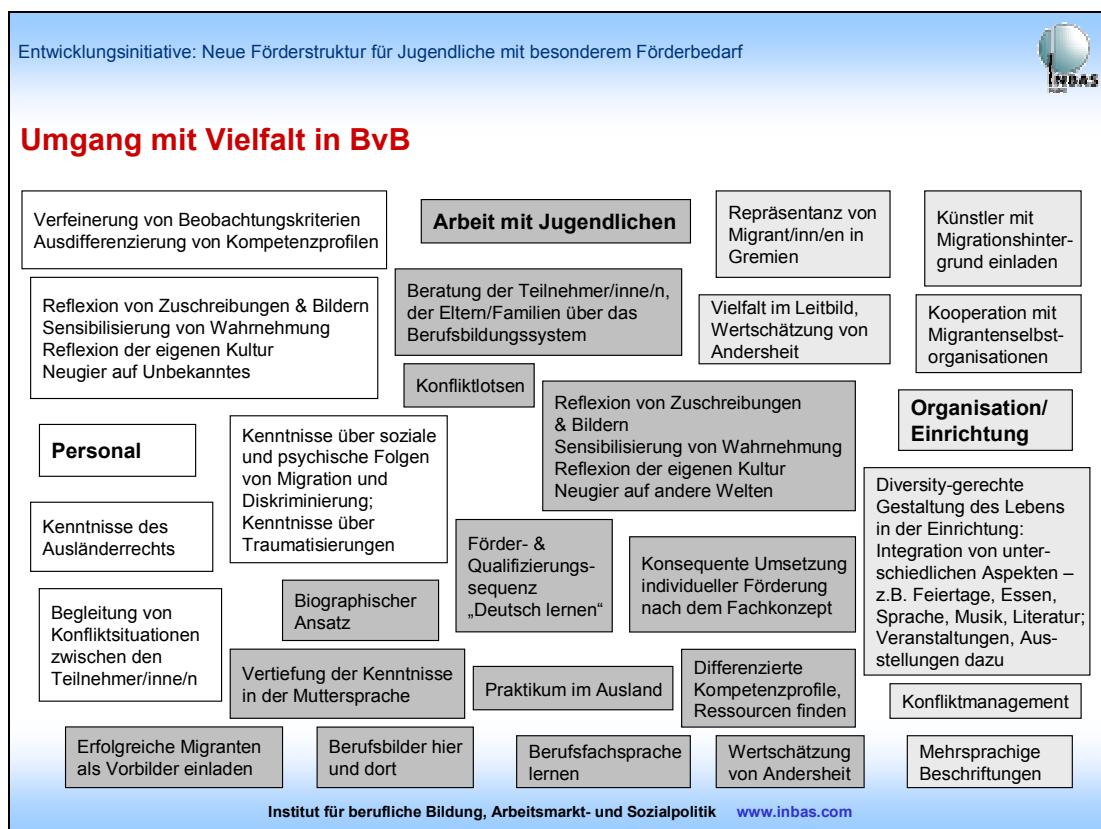
¹⁰⁷ Dieser Text knüpft an konzeptionelle Vorüberlegungen von Karin Manneke im Werkstattbericht „Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf“ (Manneke 2006) an.

- hat die Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen zum Ziel
- ist eine Haltung – kein Programm oder Projekt
- setzt sich ein für die Veränderung von diskriminierenden Strukturen
- umfasst auch förderpädagogische Angebote.

Ziel der interkulturellen Bildung im Rahmen der Berufsvorbereitung ist die interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten. Ein Mensch mit interkultureller Kompetenz zeigt sich als „nicht-wissend“, ohne sich aus der Verantwortung und Auseinandersetzung zu stehlen, oder anders ausgedrückt: Er macht sich ein Bild vom anderen, nimmt bewusst wahr, überprüft das Bild an neuen Erfahrungen und verändert es. Diese dynamische Form der Selbstreflexion, dieses Lernen funktioniert wie eine permanente Rückkopplungs-schleife.

Anforderungen an interkulturelle Qualität in der Berufsvorbereitung betreffen die strukturelle, die personelle und die pädagogische Seite. Karin Manneke skizziert ein komplexes Konzept, das auf mehreren Ebenen, in mehreren Bereichen ansetzt: in der Einrichtung, beim Personal und in der konkreten Arbeit mit den Jugendlichen. Würde nur ein Bereich verändert, verpuffte der Effekt eher oder das Ausmaß von Diskriminierung könnte tatsächlich – wenn auch ungewollt – größer werden.

Abbildung 19: Umgang mit Vielfalt in Einrichtungen der Berufsvorbereitung



Entwicklung einer Organisation in Richtung Diversity Management

In jeder Organisation arbeiten Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Befähigung oder Behinderung, unterschiedlicher ethnisch-kultureller Prägung, unterschiedlichen biologischen und/oder sozialen Geschlechts, mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und (religiösen) Glaubensprägungen. Alle haben ein ethisches und durch das Antidiskriminierungsgesetz auch ein juristisches Recht darauf, mit ihren Besonderheiten in einer Gemeinschaft gleichberechtigt zu sein und diese mitzugestalten.

Und mehr noch: Der Einfluss dieser Unterschiedlichkeiten bereichert das Zusammenarbeiten in der Organisation. Vielfalt ist ein Potenzial. Organisationen, die sich dem Diversity Management verpflichtet haben, schätzen Vielfalt, verleihen ihr Ausdruck und klopfen ihre Strukturen ständig daraufhin ab, ob sie diese Vielfalt auch zulassen.

Diversity Management bedeutet, Merkmale und Eigenheiten von Individuen und Gruppen als Bereicherung und Ressource zu begreifen. Unterschiedlichkeit und Andersartigkeit werden oft als Ursache für Konflikte angesehen, und man meint, mit homogenen Gruppen diese Konflikte vermeiden zu können. Neue Mitglieder müssen sich den Gruppennormen anpassen, um dazuzugehören, oder sie werden ausgegrenzt. Für Konflikte ist aber nicht ein Mangel an Homogenität verantwortlich, sondern ein fehlendes Konfliktmanagement. Es gibt keine Entwicklung ohne Konflikte!

Die Entwicklung einer diversity-gerechten Einrichtung ist ein spannender, nie endender Prozess, von dem alle lernen und profitieren. Es ist ein Prozess, der nicht unbedingt von der Leitung initiiert, aber von ihr mitgetragen und unterstützt werden muss.

Eine Einrichtung könnte sich im Rahmen einer Leitbildentwicklung oder im Rahmen von Teambesprechungen folgende Fragen stellen und beantworten:

- Was ist uns wichtig für unsere Zusammenarbeit in unserer Einrichtung?
- Wie wollen wir die Räume gestalten?
- Wie wollen wir die Pausen gestalten, was soll es in der Kantine geben?
- Was braucht jede/r von uns, um sich heimisch zu fühlen?
- Wie kann ich einen Teil davon realisieren?
- Wer feiert welche Feiertage?
- In welcher Sprache wollen wir wo und wann miteinander reden?
- Gibt es Zeit dafür, dass jede/r das Land vorstellt, aus dem er/sie kommt?
- Wie wollen wir mit Witzen und Scherzen über Minderheiten umgehen?
- Wie wollen wir mit Konflikten umgehen? Wer ist bereit, sich zum Konfliktlotsen ausbilden zu lassen?

Im Leitbild der Organisationen und/oder in den übergeordneten Organisationen kann Vielfalt als Gewinn und als Aufgabe postuliert werden. Bei Personalentscheidungen kann man dafür sorgen, dass mehr Migrantinnen und Migranten – auch auf Führungs Ebene – berücksichtigt werden.

Entwicklung des Personals

Die Arbeit im Rahmen einer interkulturellen Bildung setzt einerseits Kenntnisse, andererseits eine persönliche reflektierte Haltung zu Fragen der Migration und der migrationsbezogenen Pädagogik voraus.

Anregungen für eine reflektierte Haltung können sein:

- Zunächst ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass ein zentraler Unterschied zwischen einer privaten und einer professionellen Interaktion unter Menschen besteht. Das Handeln im professionellen Kontext muss reflektierbar sein, was Distanznahme der Professionellen zu ihrem eigenen Handeln nötig macht.
- Der gute kollegiale Austausch innerhalb des pädagogischen Personals, der auch im neuen BvB-Fachkonzept gefordert wird, ist eine Voraussetzung, um gemeinsam über die Jugendlichen und den pädagogischen Alltag zu kommunizieren, was Stärkung und Entlastung bringt.
- In Fortbildungen zur Verfeinerung von Beobachtung und Wahrnehmung kann man lernen, „beobachten“, „beschreiben“ und „bewerten“ als voneinander getrennte Vorgänge einzuüben, um vorschnelle Urteile zu vermeiden.
- Reflexion von Zuschreibungen und Bildern, Sensibilisierung von Wahrnehmung, Reflexion der eigenen Kultur, Neugier auf Unbekanntes, Entwicklung von kreativen Lösungen in Konfliktsituationen – die hierfür erforderlichen Fähigkeiten können in Supervisionen als Anleitung zur (Selbst-)Reflexion und in kollegialen Beratungen an Fallbeispielen aus der täglichen Arbeit entwickelt werden.
- Ein Konfliktmanagement-System in den Einrichtungen wäre aufzubauen, Regulareien für bestimmte Konflikte wären festzulegen und im Schneeballsystem das Personal nach und nach zum Umgang mit Konflikten zu befähigen.

Professionelle Kompetenz erfordert darüber hinaus Wissen über pädagogische Konzepte, über aktuelle Materialien, Methoden und deren Anwendung wie über Hintergründe und Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund.

- Empfehlenswert ist Material zur Erstellung von differenzierten Kompetenzprofilen, die auch die berufliche und schulische Sozialisation im Herkunftsland, die durch Migration erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und weitere informell erworbenen Kompetenzen einbeziehen, die nicht sofort auf der Hand liegen.¹⁰⁸
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Beratungsstellen und Trauma-Zentren könnten in Referaten Kenntnisse und Erfahrungen über soziale und psychische Folgen von Migration, Diskriminierung und Traumatisierungen vermitteln, ohne neue Zuschreibungen zu erzeugen.
- Beschäftigte in Beratungsstellen für Migrantinnen und Migranten oder in Migrantenselbstorganisationen könnten für die Teilnehmenden und das Anleitungspersonal über die vielfältigen Regelungen des Ausländer- und Asylrechts referieren.

¹⁰⁸ Zum Beispiel: Monika Jaeckel/Wolfgang Erler: „Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en. Checkliste zum Einschätzen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten“. Sie kann bezogen werden beim Deutschen Jugendinstitut. Dazu gehören eine „Handreichung zur Kompetenzbilanz. Leitfaden für Multiplikator/inn/en“ und eine Vorlage für die „Persönliche Dokumentation zur Kompetenzbilanz für Migrant/inn/en“. Ein weiteres gutes Materialbeispiel zur Erstellung von Kompetenzprofilen jugendlicher Migrantinnen und Migranten: Das Berufsbildungswerk ENAIP e. V. hat eine schön gestaltete Karteikartenbox „Job Tools“ entwickelt, zu finden unter <http://www.enaip.de>

Entwicklung der Arbeit mit Jugendlichen

Für die Entwicklung der Arbeit mit Jugendlichen sind Einrichtungen und Personal gefordert, auf dem Hintergrund ihres Leitbildes und der vorhandenen Kompetenzen eigene und jeweils passende Konzepte zu entwickeln:¹⁰⁹



Entwickelte und angewandte Verfahren sollten in ausreichendem Maße migrationssensibel sein. Sie dürfen nicht in erster Linie Wissen abfragen, das allein auf dem deutschen/europäischen Kulturreis beruht.

Verfahren sollten (u. a.) auf nonverbaler Verhaltensbeobachtung beruhen, auch nicht sprachgebundene Kompetenzen bzw. Kompetenzen im nicht sprachgebundenen Kontext untersuchen.

Werden sprachliche Kompetenzen erfasst, muss auch die Beherrschung der Muttersprache und ggf. sonstiger Sprachen¹¹⁰ berücksichtigt werden.

Neben standardisierten Verfahren (wie Assessment Centern) sollten biografieorientierte Verfahren angewendet werden.

Die Kompetenzfeststellung soll Übungen/Verfahren umfassen, die zur Reflexion der durch die Biculturalität entstandenen besonderen Kompetenzen anregen.

Die Kompetenzfeststellung sollte informell erworbene Kompetenzen gezielt untersuchen.

Ggf. sollten Aufträge (Arbeitsanleitungen) in der Muttersprache zur Verfügung stehen.



Es müssen normierte Sprachstandsfeststellungsverfahren entwickelt und angewendet werden, die unterschiedliche Niveaus sprachlicher Fähigkeiten adäquat widerspiegeln.

Deutschkenntnisse müssen innerhalb der BvB und begleitend vermittelt werden. Sprachförderung muss die Förderung der Alltagssprache und der unterschiedlichen Fachsprachen (z. B. Mathematik, Sozialkunde, Hauswirtschaft, Bauwesen) ein-

¹⁰⁹ Grundlage dieser Vorschläge sind u. a. der Beitrag von Karin Manneke im Werkstattbericht (Manneke 2006) und die Empfehlungen, die im Arbeitskreis Migration der Entwicklungsinitiative erarbeitet wurden.

¹¹⁰ So beherrschen Angehörige von Ehnen ohne eigenes Land (z. B. Aramäerinnen und Aramäer, Kurddinnen und Kurden) häufig neben ihrer Sprache die Sprache des Landes, in dem die Familie gelebt hat.

schließen. Sprachförderung sollte individualisiert/ binnendifferenziert angeboten und in arbeits- und lebensweltbezogene Kontexte eingebunden werden.

Angebote zur Förderung der Herkunftssprache(n) sollten ergänzend vorgehalten werden.

In der Sprachförderung sind internetgestützte Angebote zur Unterstützung der Binnendifferenzierung und Förderung von Selbstlernkompetenz besonders zu berücksichtigen.



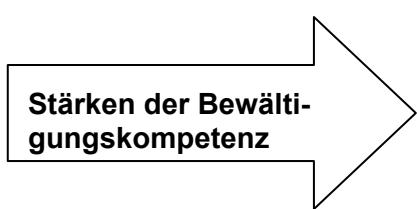
Bildungsbegleitung sollte die z. T. enge familiäre Bindung beachten und die Familien als Unterstützung einbeziehen.

Im Kontakt zu deutschen Betrieben sollen Vorurteile abgebaut und Stärken wie Mehrsprachigkeit herausgestellt werden.

Betriebe, die von Migrantinnen und Migranten geführt werden, sollen durch gezielte Information und Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten für Praktika und Ausbildung gewonnen werden.

Speziell in Regionen/Stadtteilen mit hohem Migrationsanteil ist es sinnvoll, Bildungsbegleitende einzubeziehen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, und die Brücken zu Migrantenbetrieben und zu Migrantenselbstorganisationen bauen können.

Für kultursensible Beratung und Begleitung sowie für entsprechende Kooperationen sollten Bildungsbegleiter und Bildungsbegleiterinnen gezielt geschult werden.



Die Jugendlichen sollen Angebote erhalten, die ihre Kenntnisse vertiefen und ihre Bewältigungskompetenz für die besonderen Herausforderungen ihres Übergangs von der Schule in den Beruf stärken (vgl. Übergangsmanagement Kap. 2.2.1), z. B. Möglichkeiten des Informierens und Beratung über das Berufsbildungssystem, Fragen der Berufsvorbereitung und Ausbildung für die Jugendlichen und ihre Familien.

Erfolgreiche Auszubildende mit Migrationshintergrund sowie andere erfolgreiche Zugewanderte können als Vorbilder eingeladen werden.

Kooperationsbezüge mit Migrantenselbstorganisationen sollten vor Ort aufgebaut werden.

Biografieorientierte Ansätze der Beratung oder der Bildungsbegleitung sollten migrationsbedingte Erfahrungen, Anforderungen und Kompetenzen aufgreifen.

Die Jugendlichen sollen Unterstützung erhalten, gezielt interne und externe Ressourcen auszubauen, sich dauerhafte Unterstützung zu organisieren.

Eltern und relevante Familienmitglieder sollten eingebunden werden.

Für konfliktbeladene und existenzbedrohende Lebenslagen, auf die Teilgruppen von Migrantinnen nicht vorbereitet sind (z. B. ungeplante voreheliche Schwangerschaft), sollten Beratungsangebote und konkrete Hilfen unbürokratisch zur Verfügung stehen.



Interkulturelle Trainings können eingesetzt werden, um den Umgang miteinander zu reflektieren und zu verbessern.

Teilnehmende können zu Konfliktlotsen, Konfliktlichtern qualifiziert werden, die zwischen den Teilnehmenden vermitteln können.

Die Gruppen können an Wettbewerben zur Auszeichnung von Einrichtungen mit besonderem interkulturellen Profil teilnehmen.

Die Anleitenden sind Vorbild für die Jugendlichen – auch im Lösen von Konflikten. Der Umgang mit Konflikten und das gemeinsame Erarbeiten von Regeln bei rassistischem und diskriminierendem Verhalten können Anlässe für weitere pädagogische Interventionen sein.

Aufgrund der Identifizierungsmöglichkeiten für die Jugendlichen und der Vorbildfunktion sollte insgesamt in BvB mehr Fachpersonal mit Migrationshintergrund beschäftigt werden.

Ergebnisse und Erfahrungen eines interkulturellen Trainings im Rahmen eines Modellversuchs¹¹¹

Entstehungsgeschichte

Das Berufsfortbildungswerk Hamburg führte von 2001–2005 im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit mit dem Titel „NEW – Neue Wege zur Ausbildung“ durch. Auf die Gewerke Büro, Verkauf, Dienstleistung, Gastronomie, Mechatronik und Farbe verteilten sich insgesamt 148 Teilnehmendenplätze.

Angeregt durch den Arbeitskreis „Migration“ und mit Unterstützung einer Expertin haben wir ein Programm für ein interkulturelles Training mit Jugendlichen entwickelt und erprobt. Ausschlaggebend dafür war die Erkenntnis, dass interkulturelle Kompetenzen in einer multikulturellen Gesellschaft und ihrem Arbeitsmarkt immer wichtiger werden und somit zu den so genannten Schlüsselqualifikationen gehören, die wir ganz im Sinne des Kompetenzansatzes der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ auf diesem Weg fördern wollen.

In unserem Modellprojekt NEW haben durchschnittlich ca. 40% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Ein großer Teil von ihnen kommt aus russisch- oder türkischsprachigen Familien, aber auch viele andere Nationalitäten aus aller Welt sind vertreten.

Die Qualifizierungssequenz „Förderung interkultureller Kompetenz“ soll eingebettet werden in die Gesamtmaßnahme und in bestimmten Abständen für alle angeboten werden. Wir gehen davon aus, dass auch Teilnehmende deutscher Herkunft über interkulturelle Kompetenzen verfügen sollten. Somit werden die Lerngruppen des Trainings zukünftig sehr unterschiedlich zusammengesetzt sein und so die positive und konfliktfreie Umgehensweise aller Jugendlichen untereinander fördern.

Ziele des interkulturellen Trainings

Interkulturelle Kompetenz umfasst für uns die folgenden Fähigkeiten (vgl. Schuch 2003):

- die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer Menschen hineinzuversetzen (Empathie),
- die Fähigkeit, einen Sachverhalt aus mehreren Perspektiven betrachten zu können (Multiperspektivität),
- die Bereitschaft, sich mit der eigenen Sichtweise kritisch auseinander zu setzen (Selbstreflexivität),
- den Mut, Unsicherheiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz),
- die Fähigkeit, sich der Situation und Umgebung anzupassen (Flexibilität),

¹¹¹ Dieser Text wurde – etwas gekürzt und redaktionell angepasst – übernommen aus dem Werkstattbericht „Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf“, INBAS 2006. Verfasserinnen sind Veronique Godard, Ute Wengorz und Gabriele Wiemeyer.

- die Offenheit für neue Erkenntnisse und Sichtweisen (Openmindedness),
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.

Die Entwicklung bzw. die Stärkung dieser Fähigkeiten stellt das Lernziel des Bausteins zur Förderung interkultureller Kompetenz dar. In Übungen und Spielen zu den Bereichen Wahrnehmung, Werte und Verhalten werden die Teilnehmenden angeregt, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und kritisch zu reflektieren. Angeregt durch den Austausch werden die Jugendlichen sich ihrer eigenen Haltungen und kulturellen Prägungen bewusst und gehen selbstbewusster, aber auch reflektierter mit ihren eigenen kulturellen Hintergründen bzw. ihrer Multikulturalität um.

Es geht uns hier ganz ausdrücklich nicht um das Vermitteln von Sach- oder Fachkenntnissen über Kulturen, auch wenn dies von Teilnehmenden immer wieder angeprochen und gewünscht wird. Diese Ebene interkulturellen Wissens behandeln wir in Projekten zu den Herkunftsländern unserer Teilnehmer und Teilnehmerinnen, z. B. im Wirtschaft/Sozialkunde-Unterricht oder im „Café der Kulturen“ im Gastronomie-Bereich. Zusätzlich bieten wir Jugendlichen mit einer anderen Muttersprache „Deutsch als Zweitsprache“ an, um ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern.

Die Teilnahme am interkulturellen Training wird durch eine Bescheinigung bestätigt.

Vorbereitung und Durchführung des interkulturellen Trainings

Ein erstes Pilot-Training wurde mit einer Gruppe von 14 Jugendlichen aus unterschiedlichen Gewerken durchgeführt, die sich freiwillig dafür gemeldet hatten. Das Training fand in den Räumen des Berufsbildungswerkes (bfw) Hamburg statt.

An der Vorbereitung und Durchführung beteiligt waren eine erfahrene Expertin für interkulturelles Training, eine Bildungsbegleiterin und eine Lehrerin aus der Einrichtung selbst.¹¹² Das Programm beruht auf den langjährigen Erfahrungen der Expertin für interkulturelles Training und wurde speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten. Hierbei spielten neben der Erfahrung aus anderen interkulturellen Trainings auch der eigene Migrationshintergrund der Bildungsbegleiterin, langjährige Erfahrungen aus der Bildungsarbeit, speziell auch des Sprachunterrichts mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine große Rolle.

Die Teilnahme am Pilotprojekt sollte freiwillig sein, weil wir sicherstellen wollten, dass alle Jugendlichen die Bereitschaft mitbringen, über sich selbst nachzudenken. Die Gruppe sollte insgesamt möglichst viele Herkunftsländer repräsentieren, um eine kulturelle Vielfalt zu gewährleisten. Gleichzeitig haben wir versucht, alle Berufsfelder einzubeziehen, Teilnehmende mit unterschiedlichen Schulabschlüssen und Bildungsbiografien zu benennen und beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die Gruppe setzte sich wie folgt zusammen:

14 Teilnehmende, davon elf Frauen, drei Männer

¹¹² Das interkulturelle Training wurde von Gabriele Wiemeyer mit Unterstützung von Ute Wengorz und Veronique Godard geleitet.

10 verschiedene kulturelle Hintergründe, drei Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund

7 Teilnehmende mit Realschulabschluss, sechs Teilnehmende mit Hauptschulabschluss, eine Teilnehmerin ohne Schulabschluss,

Teilnehmende aus den Gewerken Büro, Dienstleistung, Verkauf und Mechatronik.

Trainingsablauf

Im Folgenden werden die im Training durchgeführten Übungen und die mit ihrem Einsatz verbundenen Ziele beschrieben. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der folgenden Trainings-Dramaturgie:

- A. Einstieg** – Ankommen und Sich-Orientieren in Bezug auf Thema und Gruppe
- B. Wahrnehmung** – Wahrnehmungs-, Vorurteils- und Generalisierungsmechanismen, Beobachtung und Bewertungen
- C. Werte** – Persönliche und kollektive Werteprioritäten
- D. Kultur** – Kulturverständnis, -dimensionen und -standards
- E. Abschluss** – Trainingsreflexion

A. Einstieg

A.1 Übung „Positionieren im Raum“ unter der Frage: Wer ist hier?

- Ankommen im Raum, bei der Gruppe, beim Thema
- Erwartungen und Befürchtungen im Hinblick auf das Training zum Ausdruck bringen

Die Teilnehmenden beantworten folgende Fragen und stellen sich entsprechend im Raum:

Woher komme ich heute (Wohnort)? Woher komme ich ursprünglich (Geburtsort)? Anschließend wählt jede/r Teilnehmende eine von mehreren Stationen im Raum bezüglich Erwartungen bzw. Befürchtungen aus: „Ich bin hier, obwohl ...“, „Ich bin hier, weil ...“, „Hier sollte auf keinen Fall ...“

A.2 Übung „Sternchen glänzen“

- Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die eigenen „Einzigartigkeiten“ und die der anderen entwickeln => Vielfalt der Gruppe erleben
- Gemeinsamkeiten entdecken

In Vierergruppen werden Plakate erarbeitet: Jede/r berichtet von eigenen Erlebnissen, Talenten, „Macken“ o. ä., solange bis drei gefunden sind, die niemand in der Gruppe teilt, diese werden notiert. Dann sucht die Gruppe drei Dinge, die alle in der Gruppe teilen, und hält diese als Gemeinsamkeiten in der Mitte fest. Auswertungsrunde: Wie ging es ihnen mit diesem Weg des Kennenlernens?

B. Wahrnehmung

B.1 Übung „Maus und Gesicht“¹¹³

- Wahrnehmungs- und Vorurteilsmechanismen und deren positive und negative Funktion erkennen
- Transfer auf soziale Vorurteilsmechanismen und (interkulturelle) Kommunikation

Die Großgruppe wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Gruppe A bekommt das Bild einer Maus und Gruppe B das Bild eines Gesichts zu sehen – jeweils mit der Aufforderung, es sich gut einzuprägen. Im Anschluss wird allen ein Bild gezeigt, das weder eindeutig als Maus noch als Gesicht zu identifizieren ist. Dieses sollen die Teilnehmenden zu zweit (eine/r aus Gruppe A mit einem/r aus Gruppe B) gemeinsam malen, ohne miteinander zu sprechen. Was passiert dabei? Die meisten Teilnehmenden schauen beim zuletzt gezeigten Bild nicht mehr so genau hin, weil sie es als bekannt wieder zu erkennen glauben. Die „Bilder im Kopf“ sind folglich „Vorlage“ für Entscheidungen und Handlungen. Solche Vorlagen haben wir *en masse* in unseren Köpfen, es sind die Stereotypen, mit denen wir die Komplexität unserer Erfahrungswirklichkeit vereinfachen – sie sind insofern sehr nützlich. Überzeugungen oder Meinungen über Eigenschaften sozialer Gruppen sind solche Stereotypen, die im Alltag als „Vorurteile“ verpönt werden.

B.2 Übung „Monika hört den Eiszwagen“

- Eigene Sichtweise reflektieren
- Für kulturelle Unterschiede und respektvollen Umgang miteinander sensibilisieren

„Monika hörte den Eiszwagen. Sie erinnerte sich an ihr Geburtstagsgeld und lief ins Haus.“ Dieser kurze Text wird vorgetragen und die Frage gestellt: Wer ist Monika? Was wissen wir über sie? Die Antworten gehen in der Regel in Richtung „ein kleines Mädchen“, „nicht älter als zwölf Jahre“ und „Sie möchte sich von dem Geld, das sie geschenkt bekommen hat, ein Eis kaufen.“ Aber wer hat das gesagt? Woher wissen wir das? Ständig ziehen wir durch Einsatz unseres individuellen Vorrats an Weltwissen eine Reihe von Schlüssen. Was aber ist, wenn das Wissen unterschiedlich ist? Was, wenn in einem bestimmten kulturellen Kontext ein Eiszwagen oder auch das Schenken von Geburtstagsgeld unbekannt ist? Diese und ähnliche Fragen können in der Auswertungsrunde mit den Teilnehmenden diskutiert werden.

B.3 Übung „Zwei Beobachtungen in einem fremden Land“

- Transfer von allgemeiner Beschäftigung mit Wahrnehmung hin zum Lerngegenstand „Kultur“
- Erkennen, dass es keine Wirklichkeit ohne Beobachtung bzw. keine Beschreibung ohne subjektive Bewertung gibt und dass die *kulturelle Landkarte* in uns den Beobachtungsstandpunkt bestimmt

Die Teilnehmenden sollen sich an einen Aufenthalt in einem fremden Land zu erinnern und spontan zwei Beobachtungen aufzuschreiben, die auf einer Metaplan-Wand fest-

¹¹³ Übung nach Kantharos e. V., Beratungs- und Forschungsbüro für Multikulturalität und Diversity in Organisationen.

gehalten werden. Es darf geraten werden: Wo könnte das sein? Nachdem aufgeklärt ist, welche Länder jeweils gemeint waren, sollen die Teilnehmenden die Beschreibungen, die eine Bewertung enthalten, auf eine daneben stehende Pinnwand übertragen. Die Gruppe soll dies im Konsens entscheiden (was nicht immer leicht ist). In der Regel wird bei dieser Übung argumentiert und verhandelt, bis mehr und mehr Stimmen laut werden, die meinen: „Alles enthält Bewertungen“.

B.4 Übung „Auf Albatros“

- Erkennen der Relativität von Symbolbedeutungen
- Erkennen, dass wir Verhaltensweisen und andere Elemente der Oberflächenkultur aufgrund unserer kulturellen Landkarte bewerten
- Bewusstmachen der eigenen Gefühle und Grenzen in unvertrauten Situationen und diese auszudrücken lernen

Die Teilnehmenden erleben einen Kurzaufenthalt auf der Insel Albatros: Eine Trainerin und ein Trainer spielen eine kleine Sequenz. Sie gehen durch den Raum, am Kreis der Teilnehmenden vorbei, die Frau in einem Abstand hinter dem Mann. Beide korrigieren die Sitzhaltung der Teilnehmenden, stellen die Füße auf den Boden – der Mann nur bei den Männern, die Frau darf dies bei beiden Geschlechtern tun. Schließlich setzt sich der Mann auf einen Stuhl in der Mitte des Kreises, die Frau nimmt kniend daneben auf dem Boden Platz. Sie essen Erdnüsse, der Mann zuerst. Dann beugt der Mann sanft den Kopf der Frau auf den Boden – dreimal hintereinander – und sie verlassen den Raum. Auswertung: Möchtest du dort leben? Warum – warum nicht? Ganz überwiegend wird diese Vorstellung mit der Begründung abgelehnt, dass „auf Albatros die Frauen unterdrückt werden“. Im Weiteren wird die Kultur auf Albatros tiefer erklärt: Auf Albatros ist die Erdgöttin heilig, es bedeutet ein Privileg, auf dem Boden zu sitzen. Die Männer essen zuerst aufgrund ihrer Vorkoster-Funktion etc. Wenn dies alles vorher bekannt gewesen wäre, wie viel hätte es verändert? Sicher einiges, dennoch sollte in der Auswertung Wert darauf gelegt werden, dass auch auf der Ebene der Gefühle eigene Grenzen (der Offenheit) ausgedrückt werden dürfen.

C. Werte

C.1 Übung „Sprichwörter“

- Für die eigene und für andere Kulturen sensibilisieren
- Den dynamischen Charakter von Kultur bewusst machen

Aus Sprichwörtern werden Werte abgeleitet. Die Teilnehmenden sammeln ihnen bekannte Sprichwörter aus unterschiedlichen Gesellschaften (Kulturen) auf einer Pinnwand und notieren auf einer daneben stehenden Wand die Werte, die in ihnen zum Ausdruck kommen. Auswertung: Welche der Werte erscheinen veraltet, gibt es neue, die nur in der jungen Generation kursieren? Gibt es nationalkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten?

C.2 Übung „Abigale liebt Gregory“

- Erkennen individueller wie kollektiver Werteprioritäten und deren Bedeutung bei der Erzeugung von Selbst- und Fremdbildern und bei der Bewertung von Verhaltensweisen anderer Individuen oder („kultureller“) Kollektive
- Die eigen(kulturell)e Sichtweise relativieren
- Multiperspektivisches Herangehen trainieren

Eine Geschichte wurde für die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen konstruiert. In ihr werden grundlegende Werte und Einstellungen angesprochen, wie die zu romantischer Liebe, Sexualität, Gewalt, Materialismus, Freundschaft, Beziehung von Kindern zu den Eltern und umgekehrt. Damit berührt sie Bereiche, die gemeinhin als interkulturrell konflikthaft angesehen werden.¹¹⁴

Die Teilnehmenden nehmen individuell eine persönliche Bewertung der Protagonisten vor. Anschließend wird in Kleingruppen eine gemeinsame Prioritätenliste erstellt, dabei müssen die Jugendlichen ihre Wertentscheidungen „verteidigen“. Es wird klar, warum sie die Entscheidung so oder so getroffen haben, welcher Wert für sie Priorität besitzt, welcher verhandelbar ist und welcher nicht.

Gleichzeitig wird noch einmal deutlich, dass Werturteile von der Perspektive des jeweiligen Betrachters abhängen, dass Wertvorstellungen nicht universell gültig sind, dass sie variieren können von Erdteil zu Erdteil, von Land zu Land, zwischen den Geschlechtern, Generationen, Schichten etc. Andererseits kann aber auch deutlich werden, dass selbst in relativ homogenen Gruppen (bspw. unter weiblichen oder männlichen Jugendlichen) individuell unterschiedliche Perspektiven zu finden sind.

D. Kultur

D.1 Einstiegsübung: „Welches sind die Elemente von Kultur?“

- Wissen der Teilnehmenden über den Kulturbegriff erweitern

Die Antworten werden an einer Pinnwand gesammelt. Welche Elemente kann man erkennen, wenn man einer bestimmten Kultur zum ersten Mal begegnet? Herausarbeitung des „Eisbergmodells“ und Einführung in die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenkultur.

D.2 Übung „Umgang mit Zeit“

- Erfahren, dass es unterschiedliches Zeitgefühl gibt
- Auf die Kulturdimension Zeit hinführen

Alle Teilnehmenden stehen und werden gebeten, die Augen zu schließen und sich nach einer Minute wieder zu setzen. Die unterschiedlichen Zeitabstände werden notiert und anschließend gemeinsam diskutiert.

¹¹⁴ Geschichte nach: Mark Taylor, in: H.Otten/W.Treuheit: Interkulturelles Lernen, Opladen 1994, 100/101.

D.3 Übung „Umgang mit Raum“

- Erfahren, wie stark nonverbale Kommunikationsanteile wirken
- Auf die Kulturdimension Raum hinführen

Zwei Gruppen A und B wird mitgeteilt, dass sie gleich mit einer Partnerin/einem Partner der anderen Gruppe 5 Minuten über das Thema „Bi-nationale Ehen“ diskutieren sollen. Die Mitglieder der Gruppe B erhalten Instruktionen für das Gespräch wie „Schau dem anderen ununterbrochen tief in die Augen“, „Schau den anderen nicht an“, „Berühre den anderen im Laufe des Gesprächs immer wieder am Arm“ oder „Rück dem anderen viel näher als üblich“ o. ä. Auswertung über die Bedeutung der körperlichen Nähe/Distance bzw. der Dimension ‚Raum‘ für den Kontakt unter Menschen.

Gabriele Wiemeyer/Ute Wengorz, Berufsförderungswerk Hamburg

Auswertung des interkulturellen Trainings

Für eine Auswertung und Reflexion des Trainings haben wir Rückmeldungen der Teilnehmenden gesammelt:

- in Auswertungsrunden nach einzelnen Übungen während des Trainings,
- in einer Auswertungsrunde zum Abschluss des Trainings,
- mit einem schriftlichen Fragebogen zwei Wochen nach dem Training.

Der Fragebogen behandelte den Ablauf, die Stimmung, das Arbeiten in der Gruppe, den Lernerfolg und den Nutzen für den Berufsweg.

Ergebnisse und Erfahrungen

Das interkulturelle Training war sowohl inhaltlich als auch den Zeitrahmen betreffend sehr intensiv. Der Zeitplan inklusive eines gemeinsam eingenommenen Mittagessens wich von ihrem normalen Zeitplan ab. Ebenso war die Gruppenzusammensetzung neu, einzelne Teilnehmende kannten sich untereinander, andere nicht. Ein intensiver Workshop über zwei Tage in einer festen gewerke-übergreifenden Gruppe war ebenfalls eine neue Erfahrung. Alle Teilnehmenden waren bis auf eine Ausnahme an beiden Tagen anwesend. Eine Teilnehmerin fehlte am zweiten Tag, weil sie ein Praktikum begonnen hatte.

Es gab während der zwei Tage durch andere Pausenzeiten nur wenig Kontakt zu den übrigen Teilnehmenden der Berufsvorbereitung. So hat sich die Intensität des gemeinsam Erlebten noch erhöht. Das wirkte sich positiv auf das Gruppengefüge aus.

Aus Zeitgründen musste am Ende eine Übung weggelassen werden. Auch wurden Wünsche nach einer Wiederholung oder Vertiefung von den Teilnehmenden an uns herangetragen. Deshalb ist zu überlegen, ob zukünftig ein dreitägiges Training angeboten wird.

Die Stimmung in der Gruppe war insgesamt sehr gut: Alle Teilnehmenden haben motiviert, konzentriert und mit einer großen Offenheit und Begeisterung mitgearbeitet. Sie

haben angeregt diskutiert, einander zugehört, waren interessiert an den unterschiedlichen Erfahrungen, haben ausnahmslos bereitwillig über ihre eigenen Erfahrungen berichtet und viel miteinander gelacht. Wir als Trainerinnen mussten wenig Überzeugungsarbeit leisten, und das war auch für uns eine neue und sehr positive Erfahrung, da wir das Konzentrations- und Durchhaltevermögen unserer Zielgruppe bisher doch eher als gering erlebt haben.

In der nachträglichen schriftlichen Befragung gaben die Teilnehmenden an, dass ihnen die Arbeit in der Großgruppe und in den Kleingruppen sehr viel Spaß gemacht hat, dass die Stimmung gut war und dass sie ungehemmt ihre Meinung sagen konnten. Die Übungen haben sie zum Nachdenken angeregt, sie haben andere Blickwinkel erfahren und diese mit mehr Respekt betrachtet. Wünschenswert wären noch mehr Übungen, Diskussionen und Informationen über andere Länder. Die Theorieanteile waren einigen Teilnehmenden zu umfangreich.

Auf die Frage nach ihrem Lernerfolg gaben die Teilnehmenden an, sie hätten etwas über die Bedeutung von Kultur gelernt, dass es bei der Interpretation von Körpersprache häufig Missverständnisse gibt, dass sie mit ihren eigenen Vorurteilen vorsichtiger umgehen müssten und ihre Wahrnehmung nicht objektiv ist.

Für ihren späteren Berufsweg sehen sie einen Nutzen darin, dass sie sich in einem multikulturellen Team vorurteilsfreier verhalten würden. Für bestimmte Berufe, wie etwa den Reiseverkehrskaufmann, könnte sich der direkte Nutzen beim Umgang mit Kunden oder in der Beschreibung der Reiseorte zeigen.

Wir werden das Training weiterführen und die übrigen Kollegen und Kolleginnen noch stärker einbeziehen und sensibilisieren. Es scheint uns wichtig, dass das gesamte Betreuungspersonal der Jugendlichen über interkulturelle Kompetenzen verfügt. Das interkulturelle Training sollte deshalb auch mit dem Lehrpersonal und den Verantwortlichen für die Bildungsbegleitung innerhalb der normalen Berufsvorbereitungssequenzen weitergeführt werden, mit Übungen, die den interkulturellen Hintergrund der Jugendlichen thematisieren, durch Workshops und Projekte zu kulturellen Themen.

2.3.1 Teilnehmende mit Behinderungen

Entwicklungen sonderpädagogischer Konzepte

Die derzeit stattfindenden ökonomischen gesellschaftlichen Veränderungen haben Auswirkungen auf das Menschenbild, auf Anforderungen an die Menschen selbst wie auf Zielrichtungen pädagogischer Prozesse. So hat die Förderung Behindter heute zum Ziel, dass diese „als junge Menschen zu selbstbestimmter und verantworteter Lebensgestaltung sowie zum gestaltenden Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten befähigt werden.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2002, 5)¹¹⁵

Im Zusammenhang mit sich verändernden Konzepten zur Förderung Behindter finden in Wissenschaft und Praxis seit Jahren neue Entwicklungen statt, die z. T. zu kontroversen Standpunkten und Debatten über die Richtigkeit von Diagnosen und Förde-

¹¹⁵ der folgende Text in Anlehnung an das „Handbuch zur Förderdiagnostik“, Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2002

rungen geführt haben. In der Theoriediskussion der Sonderpädagogik hat z. T. ein Paradigmenwechsel stattgefunden, dem aber die Praxis nur teilweise folgte.

Aus der Tradition der Heil- und der Sonderpädagogik gab und gibt es eine starke Orientierung an medizinischen und psychologischen Methoden. Behinderte werden anhand normierter Testverfahren untersucht. So werden z. B. physische und psychische Sachverhalten, kognitives Leistungsvermögen und Handlungsdispositionen in Hinblick auf Normabweichungen untersucht und dargestellt. Nachgewiesene Defizite begründen den sonderpädagogischen Förderbedarf, d. h. die Notwendigkeit, eine andere als die „normale“ Förderung zu erhalten. Die Diagnostik stellt einen Status fest, und ordnet dem Menschen anhand seiner festgestellten Behinderung spezifischen Kategorien zu, um ihn gezielt unterstützen zu können (vgl. Eser 2005).

Durch diese gezielte (äußere) Differenzierung sind in der Bundesrepublik sehr unterschiedliche und meist gut ausgestattete Einrichtungen, Maßnahmen und Fördermöglichkeiten entstanden, sie ist aber mit einer Reihe von Nachteilen, wie der dauerhaften Etikettierung und zumindest partieller Ausgrenzung verbunden.

Aus der Kritik an der Status- und Zuweisungsdiagnostik haben sich unterschiedliche miteinander in Verbindung stehende „Strömungen“ entwickelt. Als Alternative zur Selektionsdiagnostik wurde die Förderdiagnostik entwickelt. Die Vertreter und Vertreterinnen der Förderdiagnostik zweifeln an der Eignung eines normorientierten Vorgehens, an der Möglichkeit „objektiver“ Gutachten (vgl. Eggert), da pädagogische und diagnostische Prozesse immer von Menschen und Situationen abhängen. Sie empfehlen den Perspektivenwechsel

- „von der Konstanz- zur Veränderungsannahme
- von der Segregation zur Integration
- von der Typologie und Klassifikation zur individuellen Beschreibung und Beurteilung“ (Eggert 1998, 20–22).

Anregungen der Förderpädagogik finden mehr und mehr Eingang in Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in deutschen Schulen. Bereits die Empfehlungen der KMK von 1994 schlugen vor, u. a. von einem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf und den Förderschwerpunkten der Schüler und Schülerinnen auszugehen (und nicht von zugeordneten Behinderungsarten), den Bedarf durch eine Kind-Umfeld-Analyse festzustellen und die Förderorte zu pluralisieren.

Moderne Heil- und Sonderpädagogik richtet sich am Prinzip der sozialen Normalisierung aus und sieht die gezielte Förderung Behindter als Bestandteil der „normalen Pädagogik“, in deren Vordergrund die Förderung und nicht Behinderung oder Andersartigkeit steht. Bezogen auf die berufliche Bildung fordert Speck: „Das Prinzip der sozialen Normalisierung bedeutet, dass die Bedürfnisse und Interessen behinderter und nicht behinderter Personen grundsätzlich die gleichen sind, und das alles zu geschehen hat, was behinderten Auszubildenden und Arbeitnehmern eine berufliche Bildung möglichst im Rahmen üblicher Berufsbildung und ein Arbeitsleben so nahe als möglich an den üblichen beruflichen Lebensbedingungen ermöglicht.“ (Speck 1996, 50)

In der Diskussion wird häufig befürchtet, dass die geforderte Normalisierung dazu führen könnte, speziell Lernbehinderungen nicht angemessen zu diagnostizieren, zu rela-

tivieren und Inklusionskonzepte zu finanziellen Einsparungen zu nutzen. So fordert Eser¹¹⁶ in Bezug auf die Lernbehinderung als „Behinderung auf den zweiten Blick“:

„Ein angemessenes und wechselweise verschränktes Diagnose- und Fördersystem muss der Komplexität und Individualität dieser Behinderung Rechnung tragen, da ansonsten ihre Teilhabeeinschränkungen und Barrieren völlig unterschätzt werden. Junge Menschen mit Lernbehinderung laufen so schnell Gefahr, in Unkenntnis der Art oder Schwere oder des individuellen Förderbedarfes zur Sicherung ihres Teilhabeerfolges zur Manövriermasse haushälterisch-betriebswirtschaftlicher Kalkulationen zu gerieren.“ (Eser 2005, 1)

Positionen zur Lernbehinderung

Den dargestellten unterschiedlichen Konzepten entsprechen auch die Positionen und Definitionen zur Lernbehinderung. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die durch Klassifizierungen Förderbedarf exakt belegen und so eine fundierte Grundlage für eine adäquate Förderung legen wollen. So sagt Eser: „Lernbehinderung ist ein offenes Syndrom mit fließenden Übergängen zur Normalbegabung einerseits und zur geistigen Behinderung im engeren Sinne andererseits, oft kombiniert mit pädagogisch fordernen Erschwernissen im Sozialverhalten. Sie ist insbesondere ein komplexes Phänomen, das mehrere Funktionsebenen (geistig, seelisch und körperlich) mit oft subtrumatischen Einzeleffekten betrifft, die sich erst in der Lebensentwicklung interaktiv und dann auch noch diskontinuierlich potenzieren. Junge Menschen mit Lernbehinderung sind bei aller Relationalität ihrer Symptomatik behinderte Menschen und nicht ganz selten schwerbehinderte.“ (a. a. O.)¹¹⁷

Ein multifaktorielles und dynamisches Modell der Behinderung, insbesondere der Lernbehinderung stellt Kick im Rahmen der Entwicklung des Instrumentariums DIK und des Lernortkonzepts (vgl. Kick 2005) vor.¹¹⁸ Sein ganzheitliches Modell orientiert sich am neuen im Sozialgesetzbuch IX formulierten Behinderungsbegriff. Dieser sieht den behinderten Menschen als Subjekt, welches soweit wie möglich autonom handelt und gestützt durch ein förderliches Umfeld in der Gesellschaft seine Kompetenzen entfaltet. Ziel ist es, den benachteiligten Menschen möglichst trotz seiner Schwächen, Beeinträchtigungen und Behinderungen die Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Kicks ganzheitliches Modell der Lernbehinderung unterscheidet zunächst zwischen den Faktoren, welche ursächlich sind für die je individuellen Symptome und Merkmale eines Menschen, der als lernbehindert gilt. Es wird nicht von vornherein ausgeschlossen, dass bestimmte Merkmale auf einen einzigen Faktor zurückzuführen sind. Grundsätzlich aber rechnet man mit einer wechselseitigen Wirksamkeit, die einer zeitlichen Entwicklung unterworfen und von den sozialen Umweltbedingungen abhängig ist. Die Ergebnisse dieses Wirkungsgeflechts sind unterschiedlich ausgeprägte Merkmale, die

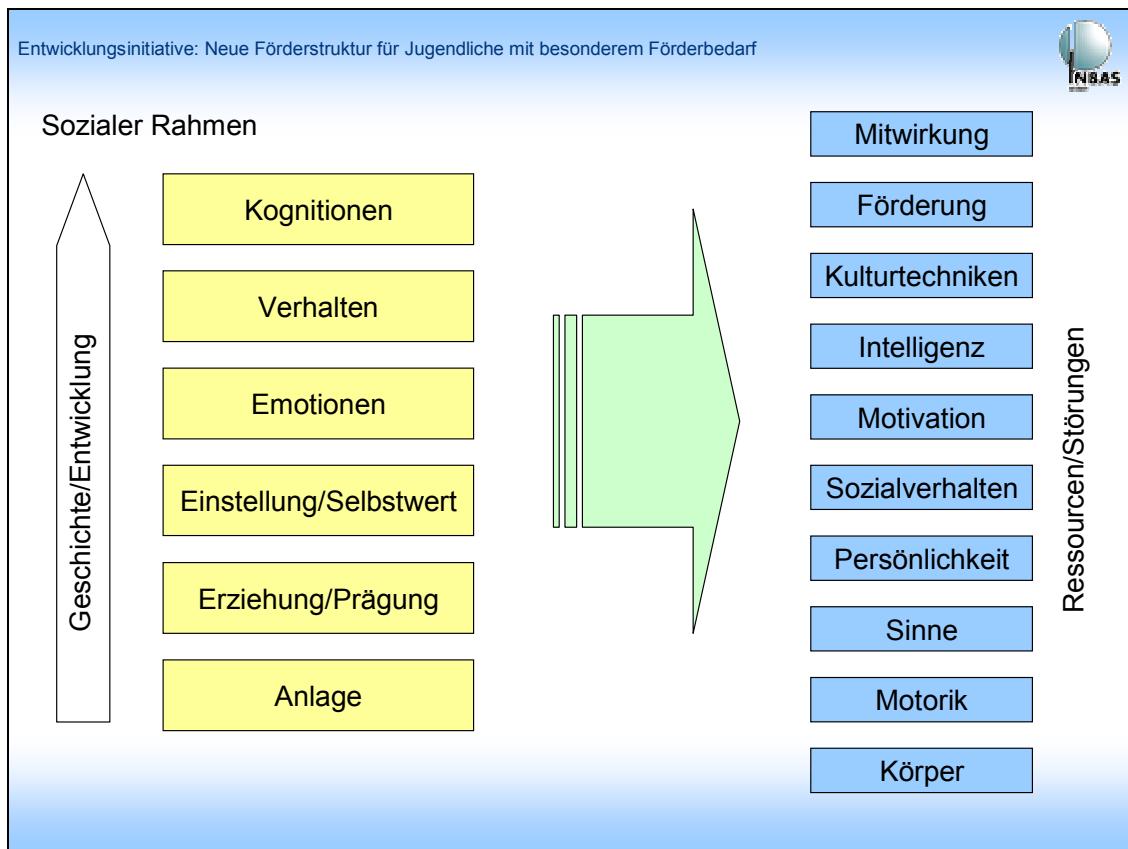
¹¹⁶ Karl-Heinz Eser, in einem Referat auf der Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Behinderungen in BvB nach dem Neuen Fachkonzept der BA“ am 20. und 21. Juni 2005, Göttingen

¹¹⁷ Eser stellt dementsprechend Klassifikationsmodelle für Lernbehinderungen vor.

¹¹⁸ Der Text dieses Abschnitts ist mit leichten redaktionellen Änderungen einem Referat bei der Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Behinderungen in BvB nach dem Neuen Fachkonzept der BA“ am 20. und 21. Juni 2005 in Göttingen entnommen (vgl. Kick 2005).

im Prinzip jedem Menschen zu Eigen sind, in ihrer jeweiligen Ausprägung aber als Störung oder als Ressource erscheinen können und so das Bild und den Grad der Behinderung ergeben.

Abbildung 20: Ganzheitliches Modell der Lernbehinderung (nach: Kick 2005)



In das Modell wurde aufgenommen, dass das Merkmalsbild einer Person nicht unveränderlich ist. Positive wie negative Merkmale können sich verändern, sie können ausgleichbar sein oder sich im Schweregrad ändern. Schließlich berücksichtigt das Modell mögliche Wechselwirkungen zwischen den Faktoren und den Merkmalen. Ressourcen oder Störungen können isoliert auftreten oder sich auf andere Ressourcen oder Störungen bedingend, fördernd oder hemmend auswirken; endlich können die Wirkungen und Wechselwirkungen zwischen den Wechselwirkungen selbst beobachtet werden.

Das Modell ist bewusst offen und flexibel gehalten. Die Entscheidung, ob eine oder mehrere (isolierte) Schwächen, eine Beeinträchtigung oder eine Behinderung vorliegen, ist nicht abstrakt an bestimmte Störungen oder Störungsbündel geknüpft, sondern muss von Fall von Fall aufgrund einer individuellen Abklärung sachkundig getroffen werden. Es ist Ziel des Modells, die Faktoren und Ursachen, welche die Einschätzung der Fachleute begründen umfassend und transparent zu dokumentieren.

Auch Werning¹¹⁹ betont individuelles Lernen sei von einer Vielzahl verschiedener Faktoren beeinflusst, die auch miteinander agieren, sich verstärken oder kompensieren und so Lernerfolg oder Misserfolg bewirken. Abweichend von den vorher dargestellten Positionen beleuchtet er den Begriff der Lernbehinderung und die damit verbundenen Vorstellungen kritisch.

Er wertet die Aussage Kanters als anerkannte Tatsache, es gebe „keine globale Lernfähigkeit des Menschen und damit umgekehrt keinen globalen Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung“ (Kanter 1980, 47). Schwierigkeiten hingen eher mit Aufgaben zusammen, könnten sich aber in bestimmten Bereichen häufen. Unzureichende Lernleistungen werden von Klauer und Lauth (vgl. Klauer/Lauth 1997, 709) eher auf inadäquate Lernstrategien zurückgeführt. Diesen Mangel in der Meta-Kognition könnten leistungsschwache Schüler und Schülerinnen nicht erkennen oder verändern. Es handele sich daher weniger um Defizite des Gedächtnisses oder des Denkens als um eine unsystematische Art von Bewältigung der Lernvorgänge.

Berufsvorbereitung für junge Menschen mit Behinderungen

Im Neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit ist seit Herbst 2004 die Zielgruppe junger Menschen mit Behinderungen in die Angebote der Berufsausbildungsvorbereitung integriert. Leistungserbringer für behinderte Jugendliche waren bislang insbesondere die Berufsbildungswerke und die Berufsbildungseinrichtungen der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). In Deutschland sieht das Angebot derzeit so aus:

- 52 Berufsbildungswerke für behinderte Jugendliche (Erstausbildung, BvB, Arbeitserprobung, Berufsfindung etc. 15.000 Plätze),
- 800 Werkstätten für geistig behinderte, schwerstkörperbehinderte und psychisch behinderte Menschen (geschützte Arbeitsplätze, Berufsbildungsbereich; 245.000 Plätze).

Jugendliche mit Lernbehinderungen wurden bis zum Jahr 2004 darüber hinaus in verschiedenen berufsvorbereitenden Förderlehrgängen bei Trägern vermittelt.

Der Berufsbildungsbericht 2006 weist aus, dass insgesamt die Zahl geförderter behinderter Jugendlicher von 101.703 im Jahre 2004 auf 98.962 im Jahre 2005 zurückgegangen ist. Einbußen sind vor allem bei den Ausbildungen (von 59.984 auf 58.512) und den Förderlehrgängen (von 2.882 auf 166; Höchststand im Jahre 2002 mit 24.150 Teilnehmenden!) zu verzeichnen, während die BvB von 19.394 auf 20.700 Teilnehmende angewachsen sind¹²⁰ und die Belegung des Berufsbildungsbereichs der Werkstätten für behinderte Menschen von 16.065 auf 17.156 noch einmal angestiegen ist (im Jahre 1998 noch 12.118 Teilnehmende) (vgl. BMBF 2006, 485).

In der Förderlandschaft wird z. T. befürchtet, dass mit postulierten Integrations- oder Inklusionsprozessen tatsächlich häufig Einsparungen gemeint oder doch verbunden werden.

¹¹⁹ vgl. Werning 2006, ein Beitrag im INBAS-Werkstattbericht „Jugendliche mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung“

¹²⁰ Mit der Einführung des Neuen Fachkonzepts für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit wurden die Förderlehrgänge als eigenständige Maßnahmeform aufgelöst. Rückläufige Zahlen für F-Lehrgänge und steigende für allgemeine BvB sind Folgen der Einführung des Fachkonzepts.

So weist Seyd¹²¹ nach, dass die Bundesagentur als fast alleinige Reha-Trägerin in den Jahren 2003 und 2004 noch mehr als 2,9 Mrd. Euro für berufsfördernde Bildungsmaßnahmen behinderter Jugendlicher ausgegeben hat. 2005 waren es fast 400 Mio. Euro oder 14 % weniger (vgl. Seyd 2006, 24). Er warnt davor, durch die Ausschreibungspraxis die Förderqualität zu verringern: „Die BA profitiert derzeit von Ausschreibungen, die sie für Maßnahmen benachteiligter Jugendlicher tätigt. Ein großer Teil derjenigen, die vordem in Berufsbildungswerke gelangt sind, landet nunmehr bei Trägern, die sich mit ihren Leistungsangeboten vor allem mit Niedrigpreisen durchgesetzt haben.“ Seyd sieht dies im Zusammenhang mit einem gewandelten Verständnis der Aufgabe im Rahmen veränderter Arbeitsmarktstrukturen. Dies kulminiere in der Aussage des Vorsitzenden Weise: „Die Agentur für Arbeit hat keinen sozialpolitischen Auftrag.“¹²² (Mit dieser Auffassung steht Herr Weise allerdings im Gegensatz zum gesetzlichen Auftrag und zum zuständigen Ministerium, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, vgl. Seyd 2006, 17).

Steuerung durch ein Lernortkonzept¹²³

Die Auswahl des geeigneten Lern- und Ausbildungsortes für junge Menschen mit Behinderungen ist keine einfache Aufgabe, bei der zudem viel auf dem Spiel steht: Für den jungen Menschen geht es um den erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf und damit nicht selten um das Gelingen oder Misslingen eines Lebensweges. Es geht um viel Geld, das die Sozialleistungsträger, in der Regel die Bundesagentur für Arbeit, in die Zukunft von Menschen und deren Gesellschaft investieren. Und es geht zunehmend auch darum, welche Anbieter von Förderleistungen im sozialen Markt bestehen werden.

Die Zuordnung junger Menschen mit Behinderungen zu den geeigneten Ausbildung- und Lernorten stellt im Wesentlichen drei Fragen:

- Welcher Lernort bietet dem Jugendlichen abhängig von seinen Eignungen und Neigungen den bestmöglichen Start in das Berufsleben?
- Welcher Lernort hält für behinderte, von einer Behinderung bedrohte oder beeinträchtigte Jugendliche diejenigen Therapie-, Förder- und Hilfsmaßnahmen vor, die notwendig sind, um dem Jugendlichen trotz seiner Benachteiligungen einen erfolgreichen Eintritt in den Beruf zu ermöglichen?
- Welche Maßnahmen und Leistungen stellen gesetzliche Pflichtleistungen des zuständigen Sozialleistungsträgers dar und welche sind Ermessensleistungen?

Im Kern geht es also um eine Reihe von pädagogischen Maßnahmen schulischer, berufsbildnerischer oder sozialpädagogischer Art, sowie um rehabilitationsspezifische medizinische oder psychologische Maßnahmen und um die Frage, welche dieser Maßnahmen der zuständige Sozialleistungsträger, in der Regel die Bundesagentur für Arbeit, finanzieren kann oder von Gesetzes wegen tragen muss. Wenn diese Problematik unter dem Titel der Zuordnung von Lernorten geführt wird, dann verweist dies auf einen vierten Aspekt:

¹²¹ in seinem Beitrag im INBAS-Werkstattbericht „Jugendliche mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung“, vgl. Seyd 2006

¹²² Äußerung auf einer öffentlichen Veranstaltung der Friedrich-Ebert-Stiftung, über die in der Sendung REPORT in der ARD am 10.04.2006 berichtet wurde.

¹²³ Der folgende Text entstammt in Auszügen dem Referat von Dr. Karl G. Kick (vgl. Kick 2005).

- Welche institutionellen Strukturen müssen gegeben sein, damit den Jugendlichen in optimaler Weise die notwendige oder erwünschte Hilfe und Unterstützung an der Schwelle von der Schule in den Beruf gegeben werden kann?

Lernorte sind Einrichtungen, welche die notwendigen Maßnahmen anbieten. Der Grundsatz einer passgenau an den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen ausgerichteten Förderung bedeutet, dass die Abklärung des Förderbedarfs und die aus der Abklärung für notwendig erachteten Maßnahmen den Lernort indizieren und nicht umgekehrt. In dem Maße, in dem man sich von starren Lernwegen – also nicht zwangsläufig den Förderschüler einem Berufsbildungswerk mit Internatsunterbringung oder der Hauptschulabgänger ohne Abschluss einer wohnortnahen BvB zugeordnet – verabschiedet und stattdessen Angebote der herkömmlichen Lernorte zu individuell passgenauen Lösungen zusammengeschnürt, wachsen die Anforderungen an die Einrichtungen, auf die veränderte Nachfrage ihrer Kunden, also der Jugendlichen wie der Sozialleistungsträger, zu reagieren.

Eine am individuellen Teilhabebedarf und an marktwirtschaftlichen Grundsätzen orientierte Leistungsvergabe benötigt neue Steuerungsverfahren, welche an die Stelle der bisherigen kameralistischen Bereitstellung geeigneter Organisationen und Strukturen treten müssen, wenn man die Leistungsanreize eines wettbewerbsorientierten Sozialmarkts mit der Sicherung von fachlicher Qualität und sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit verbinden möchte. Mit dem Begriff Lernort sollte nicht nur ein Ort verstanden werden, an dem Jugendliche etwas lernen, sondern auch ein Ort, an dem aus dem fördernden Umgang mit Jugendlichen gelernt werden kann, mithin Kompetenzen entwickelt werden. Mit der Zuordnung von Lernort und Jugendlichen sind also eine optimale individuelle Förderung junger Menschen, ein rationaler Einsatz von Fördermitteln und eine Strukturverantwortung für das fachliche Know-how und die institutionelle Leistungsfähigkeit der Bildungs- und Rehabilitationseinrichtungen verbunden.

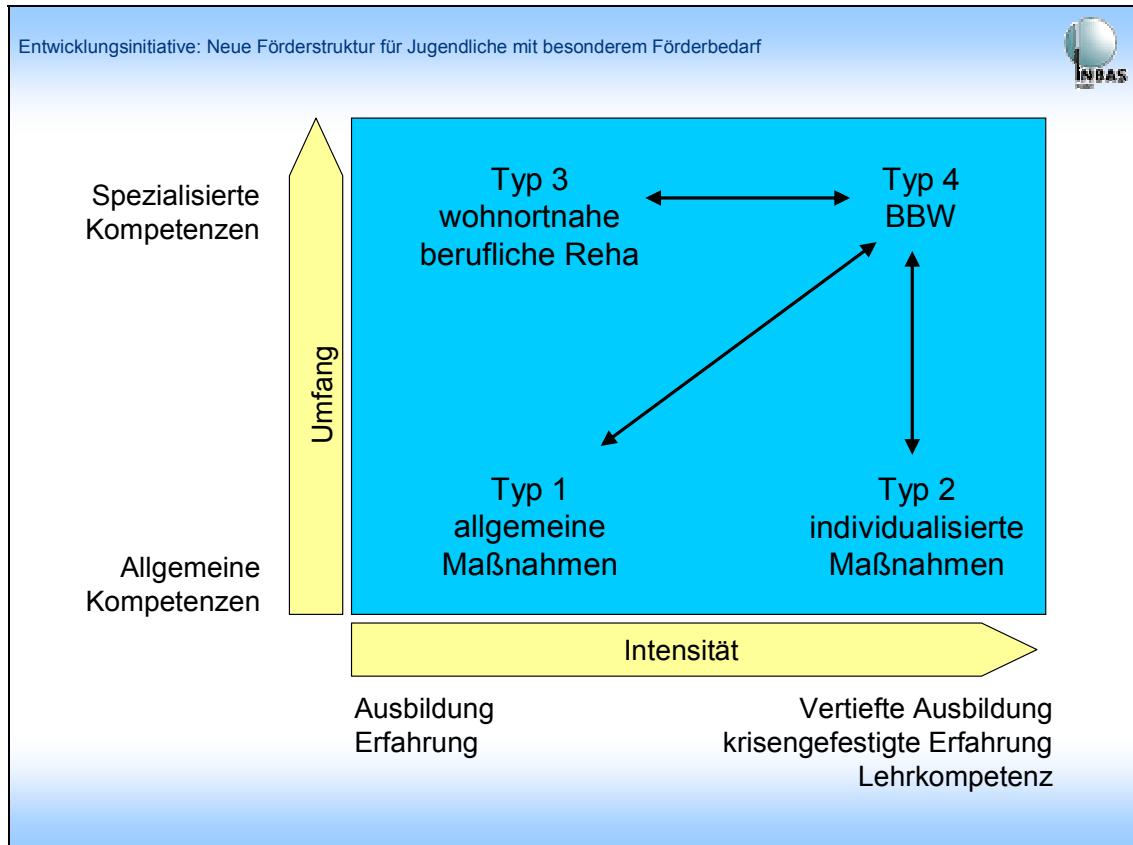
Lernorte sind nicht nur Einrichtungen und Orte, an denen die jungen Menschen für den Eintritt in das Berufsleben lernen, sondern es sind auch Orte, an denen die Personen und Institutionen, die mit den jungen Lernenden umgehen, Erfahrungen und Kompetenz gewinnen. Die diagnosegeleitete Zuordnung der Klienten zu den entsprechenden Lerneinrichtungen kann auch ein Weg sein, um Kompetenzzentren für die verschiedenen reha-typischen Anforderungen zu entwickeln. Ein Lernortkonzept muss viele Lernwege offen halten; es muss letztlich jedem Lernenden seinen individuellen Lernweg ermöglichen. Dies verlangt, dass Lernorte flexibel sein müssen in ihren jeweiligen Angeboten und offen für einen Wechsel. Voraussetzung hierfür ist eine permanente diagnostische Begleitung der Lernprozesse, wobei die Diagnostik selbst dynamisch den jeweiligen Anforderungen anpassbar sein muss. Ein diagnostisches Kriterienmodell, in dem man sich aus Gründen einer vermeintlich praktikableren Handhabbarkeit auf wenige Abklärungsmerkmale beschränkt, ist von vornherein für ein angemessenes Lernortkonzept untauglich.

Die Diagnose muss anhand differenzierter und ganzheitlicher, einem modernen Behinderungsbegriff entsprechenden Instrumentarien erfolgen. Hierin sollen diejenigen individuellen Merkmale standardisiert beschreibbar gemacht werden, welche eine Teilhabe am sozialen Leben, insbesondere am Berufsleben beeinflussen.¹²⁴

¹²⁴ In seinem Referat stellt Karl Kick das Instrument DIK 2.0 — Diagnostische Kriterien: Katalog von Personenmerkmalen Version 2 vor. Er wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung entwickelt und als Forschungsbericht publiziert URL: <http://www.bmgs.bund.de/download/broschueren/F312.pdf>.

Hieraus kann ein diagnosegeleitetes Modell der Kompetenzanforderungen (aber auch der Kompetenzangebote) von Lernorten bzw. deren Einrichtungen entwickelt werden.

Abbildung 21: Lernorte als Kompetenzzentren (nach: Kick 2005)



- Typ 1 hält allgemeine Kompetenzen und Kenntnisse vor; das Personal verfügt über eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung, um die allgemeinen Maßnahmen durchführen zu können.
- Typ 2 hält Personal vor, das über eine vertiefte Ausbildung und eine mehrjährige Erfahrung verfügt und darüber hinaus in der Lage ist, Lehrtätigkeiten zu übernehmen, um mit seinem Wissen und Erfahrungen andere Typen zu begleiten und zu unterstützen.
- Typ 3 hält (reha-) spezifische Kompetenzen und Kenntnisse vor; das Personal verfügt über eine entsprechende reha-spezifische Ausbildung.
- Typ 4 vereint schließlich die reha-spezifische Fachkenntnis mit einer vertieften Ausbildung und einer mehrjährigen, krisengefestigten Erfahrung und der Lehrbefähigung.

Eine diagnosegeleitete Zuordnung von Rehabilitanden zu Lernorten könnte damit einen wichtigen Beitrag liefern, ergänzend zu den sicherlich wünschenswerten Marktmechanismen auch fachliche Aspekte auf die strukturelle Entwicklung der Träger und Einrichtungslandschaft einwirken zu lassen. Umgekehrt ist für die Einrichtungen das fachliche Know-how eine Möglichkeit, strukturelle Marktnachteile auszugleichen.

Umsetzung in der Neuen Förderstruktur und Empfehlungen

In der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ wurde die Integration von jungen Menschen mit Behinderungen bis 2004 nicht systematisch erprobt, obwohl eine Reihe von Trägern aus den Modellstandorten durchaus über reichhaltige Erfahrungen in der Förderung von Jugendlichen mit Behinderungen verfügte. Die Entwicklung und Erprobung von Konzepten, die eine adäquate Förderung junger Menschen mit und ohne Behinderungen in zielgruppenübergreifenden BvB erlauben, waren ein wichtiger Arbeitsschwerpunkt der bis Ende 2006 verlängerten Laufzeit der Entwicklungsinitiative. In die Diskussion um die Weiterentwicklung der Neuen Förderstruktur und die entsprechenden Arbeitszusammenhänge waren unter anderem auch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW) und die Bundesarbeitsgemeinschaft der wohnortnahmen Rehabilitation (BAG WBR) einbezogen.

Im Rahmen der Arbeit der Prozessbegleitung bestanden zwei Arbeitszusammenhänge, die sich mit der Thematik beschäftigen. Mit Vertretern und Vertreterinnen der BAG der BBW wurden Fragen für eine leitfragengestützte Evaluation in Berufsbildungswerken entwickelt. Die an der Begleitforschung beteiligten Berufsbildungswerke legten zur Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Behinderungen in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach dem Neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit“ am 20. und 21. Juni 2005 in Göttingen fachliche Empfehlungen vor. Diese betrafen zusammengefasst folgende Aspekte:

Eingangsanalyse	Setting weniger straff gliedern, mehr Zeit bemessen, um TN nicht zu überfordern Eingangsdiagnostik um Verlaufsdiagnostik ergänzen (Aussagen über individuelle Leistungsfähigkeit, Leistungsmotivation und Lernzuwachs), Verschränkung der Förderkonzepte und Qualifizierungspläne mit Diagnostik Behinderungsspezifische, differenzierte und flexible Förderkonzepte entwickeln Personalschlüssel deutlich erhöhen und qualifiziertes, rehabilitationspezifisch weitergebildetes Personal einsetzen
Stufen/Ebenen	Stufen weniger straff trennen, Übergänge nach individuellen Bedarf fließend ermöglichen Individuelle Förderung/Maßnahmeerfolg bei positiver Prognose nicht durch pauschale Zeitvorgaben behindern Übergänge in und aus BvB nahtlos gestalten Klare Vorgaben für die Übergangsqualifizierung machen
Qualifizierungsbausteine	QBs im Sinne von Fördersequenzen einsetzen, behindertenspezifische QBs nicht zertifizieren

Mulitdisziplinäre Fachdienste	Elementare behinderungsspezifische Förderangebote (Sonder-, Internats-, Sozialpädagogik, medizinische Dienste als Voraussetzung für erfolgreiche Rehabilitation vorhalten Beratung, Therapie und Unterstützung der Compliance ¹²⁵
--------------------------------------	---

In einem zweiten Arbeitskreis arbeiteten Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitsagenturen, von Einrichtungen aus Modellversuchen sowie der Bundesagentur, der Fachhochschule für Arbeit, des Bundesministeriums für Gesundheit und soziale Sicherung, der BAG von Trägern der Rehabilitation sowie der BAG der wohnortnahmen Rehabilitation an der Fragestellung: Unter welchen Voraussetzungen und wie können behinderte Jugendliche in integrativen zielgruppenübergreifenden neuen Förderstrukturen adäquat gefördert und qualifiziert werden?

Dieser Arbeitskreis formulierte im April 2005 u. a. die beiden folgenden Empfehlungen zur Fortschreibung des Fachkonzepts:

Förderdauer

Für junge Menschen mit Behinderungen sollte im begründeten Einzelfall eine Förderdauer möglich sein, die über die bislang im Fachkonzept vorgesehene Förderdauer hinausgeht. Eine verlängerte Förderdauer kann insbes. begründet sein, wenn

- andere Instrumente der weiteren Förderung und Qualifizierung nicht zur Verfügung stehen
- Förderlücken vermieden werden sollen, die den Maßnahme- und Integrationserfolg gefährden
- nach Abschluss der Maßnahme eine konkrete Perspektive für die Integration in Arbeit, Ausbildung oder andere weiterführende Qualifizierungsangebote bestehen.

Empfohlen wird eine maximale Förderdauer im Einzelfall von bis zu 24 Monaten. (Dieser Maximalrahmen gilt allerdings nicht, wenn im Anschluss ein Übergang in geförderte Ausbildung oder Beschäftigung erfolgt.)

Personalschlüssel

Bildungsbegleitung hat in BvB auch eine herausgehobene Bedeutung für einen erfolgreichen Teilnahmeverlauf und eine folgende Integration junger Menschen mit Behinderungen. In BvB, die (auch) für junge Menschen mit Behinderungen vorgesehen sind, sollte daher für die Bildungsbegleitung ein günstigerer Personalschlüssel ermöglicht werden.

¹²⁵ Compliance: medizinisch Befolgen der Anweisungen, kooperatives Verhalten der Patienten

BvB, in denen (auch) junge Menschen mit Behinderungen gefördert werden, benötigen eine besondere Ausstattung mit Fachpersonal. Es wird empfohlen, den Berechnungsmodus für die maßnahmespezifische Personalausstattung dahingehend zu verändern, dass die künftig vorgesehene bestmögliche Personalausstattung schon bei einem Anteil Jugendlicher mit Behinderungen in der Maßnahme von maximal 25% erreicht wird.

In Regel-BvB, in die auch Jugendliche mit Behinderungen zugewiesen werden, sollte ein zu definierender verbesserter Personalschlüssel (ohne Bildungsbegleitung) grundsätzlich (also unabhängig vom Anteil dieser Gruppe in der Maßnahme) nicht unterschritten werden.

Ergänzende personelle Ressourcen sollten dann bereitgestellt werden, wenn im Einzelfall besondere Leistungen der Rehabilitation erforderlich sind.

Praxiserfahrungen

move-reha

Ein Modellprojekt des Verbundes Frankfurter Maßnahmeträger – Rehabilitation¹²⁶

Im Bezirk der Agentur für Arbeit Frankfurt am Main wurde seit Oktober 2001 der Modellversuch „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ durchgeführt. Er trägt die Bezeichnung „move“ = Motivation – Orientierung – Vorbereitung – Eingliederung. Dieser Modellversuch ersetzte alle Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach RdErl. 42/96 im Agenturbezirk mit Ausnahme der Förderlehrgänge. Diese liefen in der alten Form und mit einer Größenordnung von ca. 180 Plätzen bei mehreren Trägern weiter.

Im Herbst 2003 war eine Warteliste für Jugendliche auf einen Platz in den Förderlehrgängen entstanden. Um diese abzubauen, wurde für eine Gruppe von 18 behinderten Jugendlichen ein „Mini-Modellversuch“ gestartet, der die Erfahrungen aus move anhand des Fachkonzepts in den Behindertenbereich umsetzen sollte. Träger dieses Modells war der Verbund Frankfurter Reha-Träger, der sich aus acht Trägern zusammensetzt, die bereits Erfahrungen mit der Durchführung von Reha-Maßnahmen hatten.¹²⁷ Der Modellversuch für die nichtbehinderten Jugendlichen lief noch bis zum Sommer 2005 weiter. Daher wurde von der Berufsberatung beschlossen, eine besondere Maßnahme für behinderte Jugendliche an den Modellversuch anzugliedern. Diese berufsvorbereitende Maßnahme wurde als Modellprojekt des Verbundes Frankfurter Maßnahmeträger für den Zeitraum 06.09.2004–31.08.2005 eingerichtet und lief unter der internen Bezeichnung „move-reha“.

¹²⁶ Der folgende Text fasst – mit kleinen redaktionellen Veränderungen - Ausschnitte aus der ausführlichen Darstellung des Autors Heinz Koszudowski im INFO-Dienst Nr. 1/2005, S. 3-6 zusammen.

¹²⁷ Näheres dazu im INFO-Dienst Nr. 1/2005

Die Zielgruppe

Das Angebot richtete sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung, die ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt, das 25. Lebensjahr aber noch nicht vollendet hatten und ohne berufliche Erstausbildung sind. Sie mussten der besonderen Förderung nach § 102 Sozialgesetzbuch Drittes Buch (SGB III)¹²⁸ bedürfen.

Zum Teilnehmerkreis des Modellversuchs gehörten

- körperbehinderte junge Menschen mit körperlichen Einschränkungen, die mit leichten Hilfen kompensiert werden können, berufsfeldabhängig auch Rollstuhlfahrer
- sinnesbehinderte junge Menschen, die in ihrer Seh-, Sprach- oder Hörfähigkeit geschädigt/eingeschränkt sind (Tafellesegerät oder Mitarbeitende mit Gebärdensprachenkompetenz sind bei einzelnen Trägern vorhanden)
- psychisch und seelisch behinderte junge Menschen, deren Einschränkungen nicht so massiv sind, dass eine Integration in die Berufswelt unmöglich scheint
- junge Menschen mit autistischen Zügen, die in der Lage sind, Fördersettings mit maximal 6 Teilnehmenden auszuhalten und darin Entwicklungsschritte zu machen
- junge Menschen mit leichten geistigen Behinderungen, die aufgrund ihres Leistungspotenzials in einer Werkstatt für Behinderte unterfordert wären
- junge Menschen mit Lernbehinderungen, die aufgrund von Teilleistungsstörungen oder Lernschwächen (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie, ADS) Schwierigkeiten in ihrer bisherigen schulischen Entwicklung hatten
- junge Menschen mit unterschiedlichen Krankheitsbildern, die sich belastend auf ihre emotionale, geistige und soziale Entwicklung auswirken (z. B. Krebsleiden, Mukoviszidose, Tourrette-Syndrom, Diabetes, Hydrocephalus).

Ausgeschlossen wurde die Aufnahme von jungen Menschen mit akuten Psychosen, schweren geistigen Behinderungen und so gravierenden psychischen Behinderungen, dass eine Förderung in einem Gruppenzusammenhang unmöglich erschien, sowie von jungen Menschen mit akutem Medikamenten- oder Drogenmissbrauch.

Die Inhalte

Der Modellversuch „move-reha“ richtete sich inhaltlich nach dem Neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur. Die Bildungsbegleitenden wurden von den einzelnen Trägern beauftragt, ihre Arbeit wurde vom

¹²⁸ § 102 SGB III: „Die besonderen Leistungen sind anstelle der allgemeinen Leistungen insbesondere zur Förderung der beruflichen Aus- und Weiterbildung einschließlich Berufsvorbereitung sowie blindentechnischer und vergleichbarer spezieller Grundausbildungen zu erbringen, wenn

1. Art oder Schwere der Behinderung oder die Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben die Teilnahme an
a) einer Maßnahme in einer besonderen Einrichtung für behinderte Menschen oder
b) einer sonstigen auf die besonderen Bedürfnisse behinderter Menschen ausgerichteten Maßnahme unerlässlich machen oder
2. die allgemeinen Leistungen die wegen Art oder Schwere der Behinderung erforderlichen Leistungen nicht oder nicht im erforderlichen Umfang vorsehen.

In besonderen Einrichtungen für behinderte Menschen können auch Aus- und Weiterbildungen außerhalb des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung gefördert werden.

(2) Leistungen im Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen werden nach § 40 des Neunten Buches erbracht.“

Haus der Volksarbeit koordiniert. Dort lag auch die Fach-, aber nicht die Dienstaufsicht für die Bildungsbegleitung.

Die Jugendlichen begannen ihre Maßnahmeteilnahme mit einer zweiwöchigen Eignungsanalyse. Diese besteht aus der Vorbefundanalyse, der Kompetenzfeststellung, bestehend aus standardisierten, berufsfeldunabhängigen Übungen wie AC nach Start am IMBSE und Übungen nach HAMET, sowie einer schulischen Diagnostik, um zu überprüfen, welche Schlüsselqualifikationen (z. B. Motivation, Pünktlichkeit, Ausdauer) in welchem Maße vorhanden sind, die die Teilnehmer für eine künftige Arbeit oder Ausbildung benötigen, und inwieweit die Teilnehmer über persönliche Reife verfügen und Alltags- und Kulturtechniken beherrschen. Anschließend folgt eine sog. Themenwoche. Danach beginnen die Teilnehmenden mit der Berufsorientierung, die zwischen zwei und sechs Wochen dauert und bei der verschiedene Berufsfelder zu durchlaufen sind. Die Teilnehmenden erproben sich unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Vorbefundanalyse und Kompetenzfeststellung in maximal drei Berufsfeldern. Sie erhalten einen Einblick in das Berufsfeld und die Anforderungen bezogen auf die Tätigkeit. Die Potenziale beruflicher, kognitiver und sozialer Art werden getestet und vorhandene Erkenntnisse aus der Eignungsanalyse werden verifiziert oder Differenzen geklärt. Ziel ist die passgenaue Vermittlung in die angebotenen Bausteine.

Darauf folgen die auf die Teilnehmenden bezogenen Grundstufenbausteine 1 (Dauer max. zehn Wochen) und 2 (Dauer max. 7 Wochen). Damit endet die Grundstufe. Die darauf folgende Förderstufe besteht aus insgesamt vier Förderstufenbausteinen mit einer maximalen Dauer von vier bis acht Wochen pro Baustein.

Die Übergangsqualifizierung dient als Vorbereitung auf eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle. An ihr nehmen aber auch diejenigen Jugendlichen teil, die bereits im „alten“ Förderlehrgang im ersten Jahr waren und für die eine weitere Förderung als notwendig erachtet wird.

Während der gesamten Teilnahmezeit werden die Jugendlichen von ihrem Bildungsbegleitenden betreut, der als Bindeglied zwischen dem jeweiligen Träger, der Berufsberatung und dem Jugendlichen fungiert. Er bereitet den individuellen Qualifizierungsplan vor, lässt ihn von der zuständigen Berufsberaterin oder dem Berufsberater genehmigen und sorgt für die Umsetzung des Plans beim Träger. Er passt das Bildungsangebot unter Beteiligung der Berufsberatung, des Trägers sowie des Teilnehmenden auf den individuellen Bedarf des Jugendlichen an. Er überwacht den Teilnahmeverlauf und beeinflusst dadurch auch die individuelle Teilnahmedauer. So greift er bei Fehlzeiten und individuellen Problemen ein. Sein Ziel ist die möglichst zeitnahe Eingliederung des Teilnehmenden in Ausbildung oder Arbeit.

Die Zusammenarbeit

Die Träger schlossen sich zu einem losen Verbund zusammen, in dem jeder Träger eigenverantwortlich seinen Teil innerhalb des Modellversuches umsetzte. Die Gesamtmaßnahme wurde so aufgeteilt, dass eine Schwerpunktbildung bezüglich der Inhalte möglich war und jeder einzelne Träger seine Kompetenzen in die Maßnahme einbringen konnte.

Die Träger deckten mit ihrem Angebot den Agenturbezirk Frankfurt am Main gemeinsam ab. Ausnahme hiervon ist ein Träger, der im Bereich des Hochtaunus-Kreises beheimatet ist und den dortigen regionalen Einzugsbereich betreute.

Die Zusammenarbeit wurde über die Trägervollversammlung koordiniert. Diese besteht aus verantwortlichen Mitarbeitern der einzelnen Träger sowie einer/m Mitarbeitenden der Arbeitsagentur. Hinzu kommen Arbeitskreise (z. B. Arbeitsagentur – Bildungsbegleitung), die die operativen Aufgaben begleiteten.

Eine Spezialisierung auf bestimmte Behinderungsarten wurde nicht umgesetzt, jeder Träger sollte in der Lage sein, möglichst alle Behinderungsarten in seinen Bereichen des Modellversuchs zu berücksichtigen.

Die Erfahrungen

Aus den Erfahrungen des Modellversuchs resultiert die Erkenntnis, dass für die behinderten Jugendlichen eine 14-tägige Eignungsanalyse auch nach ausführlicher Vorbeifundanalyse nicht ausreicht, um eine Berufsfeldentscheidung zu treffen.

Die Teilnehmenden des Lehrgangs benötigen in der Mehrheit etwa zwei Wochen, um „anzukommen“, denn die Struktur der Maßnahme stellt sich für sie häufig so verwirrend dar, dass zunächst eher Desorientierung als Orientierung herrscht.

Die Teilnehmenden sollten daher nicht durch eine zu massive Eignungsanalyse überfordert werden. Erst wenn Sicherheit über den Lernort besteht, können sie sich so entfalten, dass Aussagen über eine Berufseignung überhaupt möglich sind. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass aussagekräftige Feststellungen bezüglich der Berufsfeldeignung für behinderte Jugendliche frühestens nach einem Zeitraum von 6 bis 8 Wochen gemacht werden können.

In den bisherigen Förderlehrgängen erfolgte eine enge Begleitung der Träger und der Teilnehmenden durch die Berufsberatung. Diese Begleitung hat sich im Modellversuch noch verstärkt. Hier schlagen vor allem die Kontakte zwischen Bildungsbegleitenden und Trägern sowie zwischen Bildungsbegleitenden und Berufsberatung zu Buche. Die Bildungsbegleitung gibt klare Aufgabenstellung an die Teams der Träger (Ausbildende, sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte) weiter, und diese teilen dem Bildungsbegleitenden Ergebnisse/Erkenntnisse mit. Berichte, Qualifizierungspläne und Empfehlungen (Ergebnisse der Eignungsanalyse, Auswahl des Bausteinangebots, Förderziel) werden über Internet der Berufsberatung zur Verfügung gestellt. Der Qualifizierungs vorschlag des/der Bildungsbegleitenden, wie auch der Wechsel eines Bausteins sind zustimmungspflichtig. Insgesamt ist diese Vorgehensweise für alle Beteiligten sehr zeitaufwändig.

Es hat sich im Laufe des Modellversuchs „move“ gezeigt, dass ein gemeinsames Angebot für behinderte und nichtbehinderte Jugendliche in Bausteinen keinem der Teilnehmenden gerecht wurde und dass einzelne Träger in dem von ihnen angebotenen Maßnahmebereich am Rand ihrer Leistungsgrenzen waren. Daher wurde eine zweite Modellmaßnahme für die große Bandbreite der verschiedenen Behinderungsarten eingerichtet. Aber auch „move-reha“ konnte (unter der Voraussetzung, für alle Behinderungsarten offen zu sein) bisher den Anforderungen, die die Individualität des einzelnen Teilnehmenden an die Maßnahme stellt, nicht gerecht werden. Daher sollte auch weiterhin die Möglichkeit gegeben sein, individuell die einzelnen Jugendlichen durch spezifische Maßnahmen in die Arbeitswelt zu führen.

Heinz Koszudowski, Agentur für Arbeit, Frankfurt am Main

Konsequenzen

Erfahrungsberichte aus der Maßnahmepraxis zeigten, dass ein angemessenes Förderkonzept zur integrativen oder inklusiven Förderung junger Menschen mit unterschiedlichen (Lern-) Behinderungen noch entwickelt werden muss. Dabei bedarf es vor allem ausreichender Rahmenbedingungen, um die Qualität der Förderung für den einzelnen Menschen – im Vergleich zu spezifischer Förderung – nicht zu verschlechtern. Für die Zukunft stehen folgende Aufgaben an:

- Das Personal muss für die Förderung, die Unterstützung von Integration und Inklusion fachlich qualifiziert sein oder werden, um auf spezifische Bedingungen und individuellen Förderbedarf angemessen reagieren zu können. Fachliche Standards der Spezialeinrichtungen müssen z. T. auch innerhalb der Regelförderung gewährleistet sein.
- Didaktisch-methodische Konzepte für die integrative bzw. inklusive Förderung in BvB müssen in interdisziplinärer Zusammenarbeit erstellt werden, um die Qualität von Lern- und Entwicklungsprozessen in heterogenen Gruppen zu fördern (vgl. Werning 2006, 41f), um den Übergang in Arbeit und Ausbildung zu optimieren.
- Eingebettet in ein solches Konzept müssen die in der BvB entwickelten Methoden, Instrumente und Verfahren auf die Bedürfnisse junger Menschen mit Behinderung hin spezifiziert werden. Hierzu gehören u. a. differenzierte Anforderungen und Bedingungen im Rahmen der Eignungsanalyse/Kompetenzfeststellung.
- Mit einem neuen pädagogischen Konzept verbunden sind Konzepte zur Organisations- und Institutionsentwicklung. So liegen bezogen auf die Schule aus Österreich und Deutschland erste Übertragungen eines „Index für Inklusion“ vor, die auf die berufliche Bildung übertragen und ausgeführt werden müssten (vgl. Boban/Hinz 2003).
- Die Vorlage eines Lernortkonzepts der Bundesagentur für Arbeit bildet die Grundlage für weitere fachliche und strukturelle Entwicklungen. Kriterien der Zuweisung von Jugendlichen zu den verschiedenen Lernorten¹²⁹ bedürfen der weiteren Ausformulierung auf der Grundlage gemeinsamer Definitionen und der Erprobung in der Praxis.
- Es ist zu überprüfen, ob die integrativen Ansätze des Neuen Fachkonzepts bei den beauftragten Bildungsträgern erfolgreich umgesetzt werden bzw. werden können. Eine Evaluation der integrativen Ansätze sollte ebenso erfolgen wie die Überprüfung der „neuen“ BvB-Reha nach dem Fachkonzept. Es muss untersucht werden, ob und unter welchen Voraussetzungen inklusive/integrative Ansätze zu Erfolgen führen und ob angesichts prognostizierter zunehmender Zahlen von Behinderungen quantitativ und qualitativ ausreichende Angebote zur Verfügung stehen.

¹²⁹ Eine erste entsprechende Arbeitsgrundlage wurde 2006 seitens der Regionaldirektion Hessen vorgelegt.

2.3.2 Teilnehmende mit familiärer Verantwortung

Ausgangslage

„Im System der beruflichen Ausbildung in Deutschland sind insbesondere junge Menschen mit familiärer Verantwortung bislang kaum vorgesehen: Mangelnde Kinderbetreuung, skeptische Betriebe, überforderte Berufsschulen und das traditionelle Leitbild der familienzentrierten „Mutter und Hausfrau“ bestimmen den Alltag. Dabei ist eine qualifizierte Berufsausbildung die wichtigste Voraussetzung für eine eigenständige Lebensperspektive und Sicherung des Familienunterhalts.“

(Netzwerk Teilzeitberufsausbildung
<http://www.netzwerk-teilzeitberufsausbildung.de>)

Was hier in erster Linie in Beziehung auf die Ausbildung gesagt wird, galt bislang auch für die Berufsausbildungsvorbereitung. Obwohl immer wieder junge Frauen, die an BvB teilnehmen, schwanger wurden, gab es keine spezifischen Angebote für (allein) Erziehende. Dies stand im Zusammenhang mit der Tatsache, dass auch eine Ausbildung unter den o. g. Bedingungen für die Wenigsten in Frage kam.

Parallel zur Reform des Berufsbildungsgesetzes (s. S. 19) entstanden auch im Rahmen der Neuen Förderstruktur Möglichkeiten und Angebote für junge Menschen, die durch die Erziehung/Pflege Angehöriger, in der Regel eigener Kinder, auf besondere Bedingungen angewiesen sind. Ein Blick auf diese Zielgruppe zeigt, wie wichtig es ist, deren soziale Kontexte zu berücksichtigen, um passende Angebote zu entwickeln.

Lebenslagen junger Mütter

Die Gruppe junger Eltern, zum allergrößten Teil junger Mütter, sieht sich einem Bündel verschiedener Probleme und Benachteiligungen gegenüber. Diese „sind nicht allein ihrer Lebenslage geschuldet, sondern sie sind auch im Zusammenhang mit einem Mangel des Ausbildungssystems zu betrachten... Der Fall Mutterschaft oder Elternschaft ist hier nicht vorgesehen. ... Dieser Mangel des Ausbildungssystems ist ein entscheidender Faktor, wenn junge Mütter zu einer Problemgruppe werden. Er addiert sich zu den allgemeinen Benachteiligungen junger Frauen auf dem Ausbildungsstellennmarkt.“ (Puhlmann 2002, 1f)

Die Lebenslage (potenzieller) Teilnehmerinnen ist vielfach gekennzeichnet durch folgende Aspekte (die individuell in unterschiedlicher Weise zutreffen):

- Prekäre und perspektivlose Lebenslagen

In vielen Fällen entsteht die frühe Mutterschaft bereits aus prekären familiären bzw. persönlichen Lebenslagen und mangelnden beruflichen Perspektiven. Nach einem schlechten Schulabschluss z. B. gibt die „Scheinlösung“ der Mutterrolle zunächst das Gefühl, eine sinnvolle Aufgabe übernommen zu haben. In vielen Familien wiederholen sich damit frühe Mutterschaften (i. d. R. in Verbindung mit Sozialhilfekarrieren).

- **Armut**

„Alleinerziehende Mütter zählen bundesweit zu dem Personenkreis, der am häufigsten von *Armut* betroffen ist.“ (Netzwerk Teilzeitberufsausbildung in: Mosaik, 5) Die notwendigen Ausgaben in Verbindung mit der Kinderbetreuung bringen viele junge Frauen in finanzielle Notlagen. Sie haben aufgrund der doppelten Benachteiligung – ohne Ausbildung, dafür mit Kindern – auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt nur eine geringe Chance, ihren Lebensunterhalt und den ihrer Kinder durch Arbeit zu sichern.

- **Isolation**

Frühe ungeplante Mutterschaft führt vielfach zu Konflikten mit Beziehungspartnern, Freunden und/oder Eltern und in einigen Fällen zum Herausfallen aus bisher verlässlichen Netzwerken. Bestehende (Liebes-)Beziehungen werden häufig aufgelöst, meistens steht der Freundeskreis aufgrund des zwangsläufig veränderten Freizeitverhaltens nicht mehr zur Verfügung. In besonders schwerwiegenden Fällen, z. B. bei Werteverletzungen in streng religiösen soziokulturellen Kontexten werden schwangere junge Frauen bzw. nichteheliche Mütter von der Familie „verstoßen“ und müssen in einer sie überfordernden Situation allein zurecht kommen.¹³⁰

- **Vereinbarkeitskonflikte**

Der Wunsch, eine „gute Mutter“ zu sein und den Kindern eine angemessene Betreuung zukommen zu lassen (die in Deutschland i. d. R. durch das „Zuhausebleiben“ der Mutter definiert ist) sowie das unzureichende öffentliche Betreuungsangebot lassen sich kaum vereinbaren mit dem Bedürfnis und der Notwendigkeit, eine berufliche Qualifizierung mit langen Zeiten der Abwesenheit von den Kindern zu absolvieren.

- **Versagensängste**

Aus den genannten Gründen sind die jungen Frauen häufig verunsichert, sie zweifeln daran, unter diesen Bedingungen eine Ausbildungsvorbereitung und erst recht eine Ausbildung überhaupt schaffen zu können.

„Ein anderer Faktor ist, dass Schwangerschaft junger Frauen und Mütter ein Tabuthema ist, das eher vermieden wird – auch von den jungen Frauen selbst. Junge Frauen, die sich früh und vor oder während einer Ausbildung für ein Kind entscheiden, verstößen sowohl gegen traditionelle als auch gegen moderne Regeln und Erwartungen an die Gestaltung eines normalen weiblichen Lebenslaufs. ... In gewisser Weise ist frühe Mutterschaft eine Provokation.“ (Puhlmann 2002, 2)

Bildungspolitische Entwicklungen

Projekte und Initiativen

Um jungen Müttern (wie zu einem erheblich geringeren Teil auch jungen Vätern oder durch die Pflege Angehöriger Gebundenen) eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen, die zu ihren Lebensbedingungen passt, wurden ab den 1990er Jahren verschiedene Projekte und Initiativen geschaffen:¹³¹

¹³⁰ vgl.: Stadt Offenbach Frauenbüro/INBAS 2006, 70, ausführliche Darstellungen unter http://www.inbas.com/publikationen/download/060505_Studie_Offenbach_Langfassung_Interviews.pdf

¹³¹ nach: Mosaik info-Brief 5, 2

JAMBA (Junge allein erziehende Mütter in der Berufsausbildung) in Hessen

Dieses Modell zielte darauf, allein erziehenden jungen Müttern eine Berufsausbildung im dualen System zu ermöglichen. Die jungen Frauen sollten ermutigt und unterstützt und gleichzeitig Betriebe darin bestärkt werden, allein erziehende Frauen auszubilden. Es nahmen mehr als 100 junge Frauen an zehn Standorten in Hessen teil. (Aus diesem Modellprojekt ging in Hessen ein Regelförderprogramm „Betriebliche Ausbildungsplätze für allein erziehende Mütter unter 27 Jahren“ hervor.¹³²)

BEAT (Betriebliche Erst-Ausbildung in Teilzeit) in Nordrhein-Westfalen¹³³

Der gemeinnützige Verein RE/init e. V. aus Recklinghausen führt seit August 2002 das Modellprojekt BEAT im Rahmen des BQF-Programms „Kompetenzen fördern“ durch. Ziel des Projektes ist die Schaffung von betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten in Teilzeit, damit junge, insbesondere allein erziehende Mütter und Väter bis 25 Jahre unter Sicherstellung einer adäquaten Betreuung und Versorgung der Kinder Chancen zu einer betrieblichen Erstausbildung und dauerhaften beruflichen Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt erhalten.

Mosaik in Bremen¹³⁴

Das Projekt MOSAIK der Universität Bremen umfasst die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines wissenschaftlich fundierten Konzepts zum Aufbau eines Kooperationsnetzes von Beratungs-, Bildungs- und Ausbildungs- sowie von Weiterbildungsangeboten für junge Mütter. Die Angebote dieses Kooperationsnetzes sollen junge Mütter zu einer eigenständigen, ökonomisch unabhängigen Lebensführung befähigen, bzw. die Voraussetzungen dafür schaffen. Das Projekt MOSAIK lief vom 01.05.03 bis zum 30.06.06 und wurde im Rahmen des BQF-Programms sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Alle Projekte berichten von positiven Erfahrungen: die jungen Frauen bringen Lebenserfahrung und Bewältigungskompetenz, Ernsthaftigkeit und Eigenmotivation mit. Ihre Motivation für Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung wie ihr Durchhaltevermögen speisen sich aus der Bewusstheit der in diesem Angebot liegenden Chance auf Veränderung ihrer Lebenslage und Perspektiven, aus einer Verantwortung für die Kinder, aus der mit der Qualifizierung verbundenen sozialen Einbindung und Unterstützung wie durch die Aussicht auf Bestätigung und Anerkennung. Im Ergebnis erzielen die meisten Teilnehmenden erfolgreich einen Abschluss.

Gleichzeitig wird in den Projekten deutlich, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um junge Frauen mit Familienpflichten beruflich zu qualifizieren. Dazu gehören u. a.

- die Sicherung des Lebensunterhalts
- ein ausreichendes Kinderbetreuungsangebot
- sozialpädagogische Begleitung
- die Bildung von Förderketten, um eine Förderung aus einer Hand sicherzustellen.¹³⁵

¹³² http://www.sozialministerium.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=b3289186237efefcfb17bd2d51e19bee (14.08.06)

¹³³ zitiert nach: <http://www.projekt-beat.de> (14.08.06)

¹³⁴ Information nach: <http://www.dlb.uni-bremen.de/web/forschung/mosaik/home.htm> (14.08.06)

Netzwerk Teilzeitberufsausbildung¹³⁶

Seit Juni 2003 arbeiten – initiiert durch RE/init e. V. – Beauftragte für Chancengleichheit am Arbeitsmarkt der Agentur für Arbeit, Vertreterinnen verschiedener Beschäftigungsträger sowie Einrichtungen der Begleitforschung zusammen. Sie arbeiten gemeinsam an Themen wie Finanzierungsmodelle, Rahmenbedingungen, Gewinnung, Beratung und Unterstützung von Betrieben, Zusammenarbeit mit Kammern, soziale und individuelle Lebenslagen junger Mütter. Die Erfahrungen werden an Entscheidungsträger weitergegeben. Das Netzwerk führte im Juni 2006 eine bundesweite Fachtagung durch.

Das Netzwerk veröffentlichte im Juli 2005 „Eckpunkte für zeitmodifizierte Berufsausbildung und Berufsvorbereitung.“ Darin formulieren die Unterzeichnenden aus zahlreichen Arbeitsagenturen, Regionalstellen Frau und Beruf, von Trägern, Bildungswerken u. a. auch Forderungen, die die Weiterentwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung betreffen:

„Das Netzwerk begrüßt die Bestrebungen in der Benachteiligtenförderung, bereits in der Schule die Orientierung auf Ausbildung zu verstärken und fordert die Bereitstellung ausreichender und geeigneter Berufsvorbereitungsmaßnahmen für junge Mütter mit modifizierten Zeitstrukturen. Qualifizierungsbausteine, Profiling und Assessmentverfahren in der Berufsvorbereitung sollten neben der Orientierung auf qualifizierte Ausbildungsberufe auch alltags- und lebensweltliche Kompetenzen berücksichtigen, die die Lebensrealität von Menschen mit Erziehungsverantwortung positiv und pädagogisch-didaktisch aufbereitet einbeziehen.“

Dazu bedarf es einer geschlechtersensiblen Qualifizierung und Weiterbildung des Fachpersonals. Hierfür sollten Fortbildungen in modularisierter Form angeboten sowie ausreichende personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Auch berufsbildende Schulen sollten Teilzeitberufsausbildungen ermöglichen und unterstützen. Des Weiteren fordert das Netzwerk, Berufsvorbereitung in Teilzeit in das Neue Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit aufzunehmen.“

Netzwerk Teilzeitberufsausbildung (<http://www.projekt-beat.de/netzwerk>, 6).

Reaktionen der Berufsbildungspolitik

Nicht zuletzt aufgrund der „Innovationspulse“ bestehender Projekte wurde die „Vollzeitstruktur der meisten (beruflichen) Ausbildungsgänge als Diskriminierungsfilter erkannt, der Frauen mit Kindern, zumal Alleinerziehende, weitgehend ausgrenzt“.

¹³⁵ vgl. Netzwerk Teilzeitberufsausbildung - <http://www.projekt-beat.de/netzwerk> (14.08.06)

¹³⁶ Informationen nach <http://www.projekt-beat.de> (14.08.06) und nach: Mosaik info-brief 5, 2

(BMFSFJ: Unterstützung für Alleinerziehende – Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe. Ein kommunales Handlungskonzept.¹³⁷)

Man begann auch in der Berufsbildungspolitik innovative Regelungen zur beruflichen Qualifizierung von Erziehenden zu initiieren:

- ⇒ Bereits im März 2001 hatte der Bund-Länder-Ausschuss „Berufliche Bildung“ ein „Eckwertepapier zur Reform der beruflichen Bildung“ vorgelegt. Er empfahl darin Kammern und anderen Institutionen eine tageszeitliche oder kalendarische Verkürzung der dualen Ausbildung als Möglichkeit.
- ⇒ Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes mit Wirkung vom 01.04.2005 erhielt die Teilzeitausbildung eine gesetzliche Grundlage.

Abbildung 22: Teilzeitausbildung im Berufsbildungsgesetz

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf



Teilzeitausbildung im Berufsbildungsgesetz

§ 8 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz

Auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Ausbildenden hat die zuständige Stelle die Ausbildungszeit zu kürzen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird. Bei berechtigtem Interesse kann sich der Antrag auf die Verkürzung der täglichen oder wöchentlichen Arbeitszeit richten.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik www.inbas.com

Das 2005 für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellte Konzept „Unterstützung für Alleinerziehende – Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe. Ein kommunales Handlungskonzept“ (a. a. O.) stellte detaillierte Forderungen auch für den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung:

¹³⁷ Zu diesem Konzept sind auf der website des BMFSFJ unterschiedliche Fassungen veröffentlicht. Dieses Zitat wie alle folgenden dazu sind zitiert nach: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/handlungskonzept/2-Handlungsfeld-qualifizierungswege/3-Verschiedene-ausbildungswege-mit-dem-ziel-einen-anerkannten-berufsabschluss-zuerwerben/3-1-Ausbildungswege-zu-anerkannten-beruflichen-abschlüssen-in-teilzeit-modifizierte-vollzeitform-/3-1-1-im-dualen-system,did=63566,render=renderPrint.html> (14.8.2006).

„Konzeption und Durchführung einer Ausbildungsvorbereitungsmaßnahme (in Teilzeit) und breit gestreute Öffentlichkeitsarbeit gegenüber der Zielgruppe.“

Diese Vorbereitungsmaßnahmen haben orientierenden Charakter; sie dienen der Klärung von beruflichen und persönlichen Lebenszielen und helfen, die Voraussetzungen für den Eintritt in und das Bewältigen der Ausbildung zu sichern. Sie wirken aber auch als Filter, der absehbar von der Ausbildung überforderte Teilnehmerinnen vor einer solchen Überforderung schützt, sie damit vor Beginn der Ausbildung ausschließt. Die Dauer der Vorbereitungsmaßnahmen ist bisher nicht standardisiert – sie reicht von sechs Wochen bis zu einem Jahr; nach dem Diskussionsstand beim Netzwerk der Teilzeit-Ausbildungsprojekte in NRW scheint eine Dauer von sechs Monaten einen ausreichenden Qualitätsstandard zu gewährleisten, ohne die Gesamtdauer der Ausbildung über Gebühr zu verlängern. Oft sind mehrwöchige bis mehrmonatige Betriebspraktika Teil dieser Vorbereitungsmaßnahmen.

Die hier beschriebenen Orientierungsmaßnahmen gehören zur Landschaft der ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen. Die Förderrichtlinien, die dafür gelten, schließen zwar bisher Teilzeitmaßnahmen nicht aus, nennen sie aber auch nicht ausdrücklich als notwendiges Strukturelement. Es bleibt deshalb eine wichtige Aufgabe für die Träger, diese für die Zielgruppe Alleinerziehende notwendige Rahmenbedingung immer neu zu sichern – und durch Netzwerk- und politische Lobbyarbeit darauf hinzuarbeiten, dass teilzeitliche Ausbildungsvorbereitung in den Regelkatalog des Förderkonzepts aufgenommen wird.

Breite Öffentlichkeitsarbeit der Träger gegenüber der Zielgruppe unter Nutzung von möglichst vielen Multiplikatorinnen, Multiplikatoren und von Mund-zu-Mund-Propaganda gerade auch außerhalb kommunaler Stellen (z. B. Arztpraxen, Rechtsanwaltkanzleien, Treppunkte im Stadtteil usw.) ist deshalb wichtig, weil die Gruppe der (jungen) allein erziehenden Mütter ohne Berufsabschluss zumindest bisher kaum auf dem „Radarschirm“ der für Arbeitsvermittlung (und Berufs- und Ausbildungsberatung) zuständigen Stellen auftaucht. In Projektberichten, die regelmäßig im bundesweiten Netzwerk „Teilzeitberufsausbildung“ gegeben werden, zeigte sich, dass zumindest bisher die gesetzlichen Neuregelungen des SGB II, die Alleinerziehenden Zugang zum gesamten Förderinstrumentarium des SGB III („fördern“) eröffnen, in der Praxis noch kaum gegriffen haben. Es wird also vorerst notwendig bleiben, potenzielle Teilnehmerinnen, die – gedeckt von den Rollenerwartungen des „auslaufenden“ Geschlechtervertrags – in der gesellschaftlich akzeptierten Rolle der „Nur-Mutter“ auf Zeit in ihrer privaten Lebenswelt „verschwinden“, durch zielgruppenspezifische Information- und Beratungsangebote aktiv anzusprechen und bei ihnen um Ausbildungsteilnahme zu werben.“

Teilzeit-Ausbildungsvorbereitung in der Entwicklungsinitiative

Die Entwicklungsinitiative griff die Erfahrungen der Teilzeitausbildungsprojekte und die Forderungen nach einer vorbereitenden Phase der Teilzeitberufsausbildungsvorbereitung auf. Die konzeptionellen Vorgaben der Individualisierung und Flexibilisierung wie die Anforderungen, im Rahmen des Gender Mainstreaming unterschiedliche Lebenssituationen und Interessen zu berücksichtigen, waren die Grundlagen für die Entwicklung flexibler Angebote an junge Frauen und Männer mit Betreuungspflichten.

Die neu entwickelten Teilzeit-BvB zielen darauf:

- jungen Müttern und Vätern einen Zugang zu Ausbildung zu eröffnen
- Arbeitsbedingungen zu schaffen, die die Vereinbarkeit von Kind(ern) und Ausbildungsvorbereitung ermöglichen
- in einer Phase der Vorbereitung funktionierende Wege (z. B. der Kinderbetreuung und die Sicherstellung des Lebensunterhalts) zu erproben, die dann in einer anschließenden Ausbildung bereits zuverlässig stabilisiert sind
- junge Mütter (und Väter) in einer schwierigen Lebenssituation durch sozialpädagogische Begleitung in ihrer Lebensbewältigungskompetenz zu stärken und
- eine Einbindung in beständige soziale Kontexte zu gewährleisten.

Die BvB in Teilzeitform wurde im Laufe der Entwicklungsinitiative an einzelnen Standorten erprobt (s. u.). Erste Erfahrungen fanden Eingang in die Überarbeitung des Fachkonzepts, das nun regelt:

„Alleinerziehende Mütter und Väter, die auf Grund ihrer familiären Verpflichtung nur mit einem eingeschränkten Zeitumfang an Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilnehmen können, sollen gleichwohl im Rahmen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach diesem Fachkonzept qualifiziert werden. Dabei geht es neben den sonstigen Qualifizierungszielen darum, diesen Personkreis auf die Vereinbarkeit der beruflichen mit den familiären Anforderungen vorzubereiten. Aufgrund ihrer besonderen Lebensumstände benötigen diese Teilnehmenden eine besondere Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung, der Suche nach einer geeigneten Ausbildungsstelle sowie der Organisation der Kinderbetreuung.“ (Bundesagentur für Arbeit 2006a, 13)

Die Verdingungsunterlagen zur öffentlichen Ausschreibung der BvB ergänzen, dass junge Frauen und Männer in Teilzeit mindestens 20 Zeitstunden pro Woche ohne Pausen teilnehmen müssen. (B.2.6) Eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung und Erprobung übernahm die Arbeitsagentur Wesel, die diese Differenzierungsform entwickelte, in Projektkonferenzen präsentierte und die Erfahrungen in das Netzwerk Teilzeitausbildung (s.o.) einbrachte.

Aus dieser Perspektive folgt ein Praxisbericht, der Materialien zusammenfasst, die für die Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur formuliert wurden.

Qualifizierungschance für junge Mütter

Für junge Mütter und Väter gab es im Agenturbezirk Wesel bis 2003 praktisch keinen Zugang zu betrieblicher Erstausbildung, wenn sie diese aufgrund ihrer Familienpflichten nur in Teilzeit realisieren konnten. Auf der einen Seite fehlte es an Ausbildungsbetrieben, die in Teilzeitform ausbilden; andererseits erfordert die besondere Situation der jungen Mütter und Väter eine spezielle Berufsvorbereitung, um den Anforderungen bei der Vereinbarkeit von Familie und Ausbildung gerecht werden zu können. Durch Praxisbeispiele für die gelungene Integration in Teilzeitausbildung wurde die Agentur für Arbeit Wesel bestärkt, nach Modellen für eine Realisierung vor Ort zu suchen.

Zielgruppe/Bedarf

Die Identifizierung potenzieller Bewerberinnen und Bewerber über das DV-Programm der Berufsberatung (compas) war zunächst nicht möglich, da hier die Erfassung etwaiger Kinder der jugendlichen Bewerbenden nicht vorgesehen ist. Eine Auswertung der Daten im System der Arbeitsvermittlung (coArb) ließ jedoch einen ersten Schluss auf einen vorhandenen Bedarf zu. Auch die damaligen Sozialämter signalisierten eine große Gruppe von jungen Müttern ohne berufliche Qualifikation. Um mit einer Pilotmaßnahme möglichst erfolgreich zu sein, wurde die Zielgruppe für die BvB wie folgt festgelegt:

Mütter und Väter zunächst bis unter 30 Jahre (damals gab es bei BvB noch nicht die Altersgrenze U 25) ohne abgeschlossene Erstausbildung, die mindestens über einen Hauptschulabschluss (HSA) verfügen und deren berufs- und ausbildungsrelevante Kompetenzen eine betriebliche Ausbildung ermöglichen. Nach entsprechender Presse- und Öffentlichkeitsarbeit meldeten sich über 80 Personen, aus denen diejenigen ausgewählt wurden, bei denen ein Durchhalten und ein erfolgreicher Abschluss wahrscheinlich erschienen.

Modellprojekt

Mit verschiedenen Trägern werden bereits seit 2003 Maßnahmen realisiert, die eine Teilzeitberufsvorbereitung und eine Teilzeitausbildung miteinander kombinieren. Das von der Agentur für Arbeit in Wesel initiierte Modellprojekt wird durch die Kammern und die Berufsschulen unterstützt. Ein Teilprojekt wurde im Jahr 2005 in die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ integriert.

Ziele

Das Modellprojekt dient folgenden Zielen:

sozialpolitische Prävention: Es soll dazu beitragen, das Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit und der Abhängigkeit von Alg II zu senken.

bildungspolitisches Ziel: Es soll ein Rahmenkonzept zur Unterstützung der Berufsausbildung junger Mütter und Väter im dualen System (§ 8 BBiG) mit entwickeln und etablieren

arbeitsmarktpolitisches Ziel: Es soll den künftigen Fachkräftebedarf durch Einbeziehung des Ausbildungspotenzials junger Mütter und Väter sichern.

Kennzeichen der Teilzeit-BvB

- Die durchschnittliche tägliche Qualifizierungszeit wurde auf sechs, bzw. die wöchentliche auf 30 Stunden reduziert. Die Arbeitszeiten werden zunächst entsprechend der anfangs vorhandenen Betreuungsstruktur flexibel geregelt. Bis zum Beginn der ersten Praktikumsphase sollte das individuelle Betreuungsnetzwerk jedoch an die Erfordernisse der von den Betrieben nachgefragten Arbeitszeiten angepasst werden.

- Der Anteil betrieblicher Qualifizierungsphasen (Praktika) beträgt 50%.
- Die Teilnehmenden werden in einer eigenen Zielgruppenmaßnahme gefördert, der Personalschlüssel ist mit dem anderer BvB identisch.
- Die regelmäßige Teilnahme am Berufsschulunterricht wurde gesichert.

Kennzeichen der Teilzeitausbildung

- Die durchschnittliche tägliche Ausbildungszeit wurde auf sechs, bzw. die wöchentliche auf 30 Stunden reduziert.
- Dadurch verlängert sich die Ausbildungsdauer insgesamt um 25% auf bis zu drei Jahre und neun Monate (bei individuellen Verkürzungstatbeständen kann es bei drei Jahren bleiben).
- Die Ausbildungsbetriebe zahlen 75% der regulären Ausbildungsvergütung.
- Die Betriebe können im ersten Ausbildungsjahr einen monatlichen Zuschuss von 200 € bei der Agentur für Arbeit Wesel beantragen.
- Die regelmäßige Teilnahme am Berufsschulunterricht wurde gesichert.

Erfahrungen

Wie in den Projekten zur Teilzeitausbildung überwogen die positiven Erfahrungen. Die zum allergrößten Teil weiblichen Teilnehmenden zeigten sich motiviert, zielorientiert, zuverlässig, belastbar und teamfähig. Bestimmte Voraussetzungen müssen aber erfüllt sein, um den Erfolg abzusichern:

- eine zielgruppenspezifische Förderung, die auf die Belange der Mütter Rücksicht nimmt
- eine gesicherte und auch in Randzeiten und bei Krankheit zuverlässige Kinderbetreuung
- die Sicherstellung des Lebensunterhaltes.

Es erwies sich als wichtige Voraussetzung, engagierte Träger zu gewinnen, die Kontinuität und Erfahrung/Sensibilisierung für die Besonderheiten der Zielgruppe mitbringen. Erfolgsrelevant waren darüber hinaus funktionierende Kooperationen mit Kammern (die sich zunächst oft schwer taten mit der Anerkennung) und mit Sozialleistungsträgern.

Erfolge

An den bisher abgeschlossenen drei BvB in Teilzeit nahmen insgesamt 80 Teilnehmende (darunter ein junger Vater) teil. Davon konnten 55 in folgende Ausbildungsberufe in TZ integriert werden: Friseurin, Kauffrau im Einzelhandel, IT-Systemelektronikerin, Arzt-/Zahnarzthelferin, Fotografin, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Rechtsanwaltfachangestellte, Drogistin, Speditionskauffrau, Kauffrau im Gesundheitswesen, Bürokauffrau, Kfz-Mechaniker, Bäckerei-/Fleischereifachverkäuferin, Hotelfrau. Es handelte sich z. T. eher um Berufsfelder mit „familienunfreundlichen“ Bedingungen, die Vermittlungserfolge zeigen daher die hohe Flexibilität der Teilnehmenden.

Probleme

Eine nachgehende Betreuung war bisher nicht finanziert, obwohl dringend notwendig, da auch nach Ausbildungsbeginn immer wieder Situationen entstehen (Ausfall der Kinderbetreuung, finanzielle Schwierigkeiten, familiäre Probleme), die ohne eine entsprechende Unterstützung zum Ausbildungsabbruch führen.

Die neue Vergabepraxis erlaubt aus wirtschaftlichen Gründen zudem nur eine Beschaffung von Maßnahmen mit einer Mindest-Teilnehmendenzahl von 35. Dies führt dazu, dass spezielle Zielgruppenmaßnahmen nicht mehr möglich sind, weil diese Zahl an Teilnehmenden kaum erreicht werden kann. Teilzeit-Teilnehmende müssen somit in den Vollzeit-Gruppen „mitbetreut“ werden. Hier ist wünschenswert, dass die Agenturen schon im Rahmen der Ausschreibung die Zahl der Teilzeitplätze angeben können, damit sich interessierte Träger konzeptionell auf die Zielgruppe einstellen können. Denn nur, wenn die besonderen Belange von Jugendlichen mit Familienpflichten berücksichtigt werden, können hohe Integrationszahlen erreicht werden.

Christiane Naß und Stefan Schapfeld, Arbeitsagentur Wesel

3 EDV-gestütztes Management Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen – die Datenbanken eNFS und eNFK

Die Umsetzung des Rahmenkonzepts der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ stellte Arbeitsagenturen, Bildungsträger und Prozessbegleitung vor recht hohe nicht nur fachliche, sondern auch logistische Herausforderungen. Schließlich bedürfen flexible und individualisierte Qualifizierungsverläufe für Jugendliche auch einer flexiblen Struktur der regionalen Qualifizierungsangebote und flexibler Steuerungs-, Verwaltungs- und Finanzierungsinstrumente.

Der administrative Aufwand für die Planung, Umsetzung und Verwaltung neuer Förderstrukturen wurde in beteiligten Agenturen für Arbeit schon früh als (zu) hoch bewertet. Dies galt insbesondere bei zunehmendem Umfang des Kooperationszusammenhangs und zunehmender innerer Flexibilität (z. B. Wechsel von Teilnehmenden zwischen Angeboten verschiedener Träger). Für die Planung, Organisation und Verwaltung eines differenzierten und flexiblen Fördersystems seien daher, so die Forderung von verantwortlichen Fachkräften aus den Dienststellen der Bundesagentur für Arbeit (BA), adäquate Lösungen zu entwickeln und zu erproben.

Im Frühjahr 2003 entschlossen sich fünf Agenturen aus der Modellversuchsreihe und die INBAS GmbH, bei der Einführung einer geeigneten Software zur Lösung der neuen Anforderungen zusammenzuarbeiten. Im Sommer 2003 wurden zunächst auf dem Markt angebotene Programme gesichtet und begutachtet. Es handelte sich dabei jeweils um lizenzierte Programme, die einerseits auf das Rahmenkonzept hin hätten angepasst werden müssen und deren Einsatz andererseits bei großen Datenmengen erhebliche laufende Kosten verursacht hätte.

Die beteiligten Kooperationspartner entschieden sich daher, ein spezifisches EDV-Programm für die Planung, das Management, die Verwaltung, finanzielle Abwicklung, Dokumentation und Auswertung neuer Förderstrukturen neu zu entwickeln.

Auf diesem Wege wurden exakte Lösungen für definierte Anwendungsbereiche und Aufgabenstellungen angestrebt. Die Anwendung sollte internetgestützt und damit unabhängig von Programminstallationen auf lokalen Rechnern laufen und ohne Rückgriff auf lizenpflichtige Bestandteile entwickelt werden.

Eine beauftragte Entwicklungs firma erstellte zusammen mit den Auftraggebern in mehreren eintägigen Workshops ein Pflichtenheft für die Programmierung. Die Entwicklung wurde von einer Arbeitsgruppe kontinuierlich begleitet, in der Fachkräfte aus beteiligten Bildungsträgern und Agenturen für Arbeit mitwirkten.

Eine erste Version des Programms „eNFS“ ging im November 2003 in eine Testphase und wurde ab Anfang 2004 in mehreren Regionen im „Echtbetrieb“ eingesetzt.

Anfang 2004 traten weitere Agenturen der Kooperationsgemeinschaft bei, sodass schließlich zehn Agenturen für Arbeit beteiligt waren.

Mit der Einführung des Neuen Fachkonzepts und der Leistungsbeschreibung für die Vergabe Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit in 2004 ergab sich die Notwendigkeit, das Programm eNFS an die dort definierten Anfor-

derungen anzupassen. Ab Sommer 2004 wurde daher die Programmversion eNFK entwickelt und zunächst an einem Modellversuchsstandort (Arbeitsagentur Hamburg; Einsatz für Regelangebote BvB) eingeführt und erprobt. Die Rückmeldungen der dortigen Anwender dienten der weiteren Anpassung. Bis zum Abschluss der Modellversuchsreihe in 2006 wurde die Datenbank fortlaufend weiterentwickelt.

3.1 Aufbau und Funktion der Datenbanken

Die Anwendungen eNFS und eNFK wurden als internetgestützte Programme für die Planung, Organisation, Administration, Verwaltung, Dokumentation und Auswertung neuer Förderstrukturen in der Modellversuchsreihe der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ entwickelt.

Sie bestanden aus einer Datenbankanwendung, die auf einem Server installiert und über eine spezifische Domain im Internet zu erreichen war. Auf Nutzerseite war ausschließlich ein PC mit Internetzugang und handelsüblichem Browser erforderlich.

Die Datenbankanwendung ermöglichte die Verwaltung von Daten der teilnehmenden Jugendlichen und die Abbildung des individuellen Maßnahmeverlaufs in Berufsvorberreitenden Bildungsmaßnahmen nach dem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (eNFK) bzw. der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (eNFS). Es wurden sowohl soziodemografische als auch Daten zum Förder- und Qualifizierungsverlauf sowie zum Verbleib erfasst. Das Programm generiert Seriendokumente, Listen, Übersichten und Auswertungen sowie eine abschließende vollständige Teilnehmenden-Akte.

Über ein Reportsystem konnten sowohl quantitative als auch qualitative Aussagen zum Teilnahmeverlauf und zur Zielerreichung getroffen werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Arbeitsagenturen (Beratungsfachkräfte/Sachbearbeitung) und Trägern bzw. deren Fachkräften vollzog sich sowohl allgemein als auch auf den Einzelfall bezogen weitestgehend über die Programme eNFS/eNFK.¹³⁸ Das heißt, die Kommunikation beschränkte sich auf den elektronischen Weg, zusätzliche Gespräche oder Telefonate fanden bei Bedarf statt.

¹³⁸ Im weiteren Verlauf der Beschreibung verzichten wir auf eine differenzierte Beschreibung beider Programme und beschränken uns auf die Darstellung des Programms eNFK als die weiter entwickelte Programmversion.

Abbildung 23: Leistungsmerkmale der Datenbank eNFK

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf



Was leistet e-NFK?

- **Controllingtool für Auftraggeber**
- **Zeitersparnis beim Bildungsträger/Auftraggeber**
- **Verzahnung von Geschäftsprozessen zwischen Auftraggeber – Bildungsträger
Bildungsträger – Bildungsanbieter**
- **Verwaltung und Pflege von Stammdaten**
- **Modulplanung für Teilnehmende**
- **Kalender für Teilnehmende, Modulkalender**
- **Seriendruck für Standarddokumente**
- **Auswertungen und Statistiken (Reports)**
- **Rollenbasierter Zugriff – einheitliche, aber individuell eingeschränkte Sicht auf die einzelnen Informationen**

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik www.inbas.com

Einige besondere Merkmale der Datenbank sollen im Folgenden kurz erläutert werden:

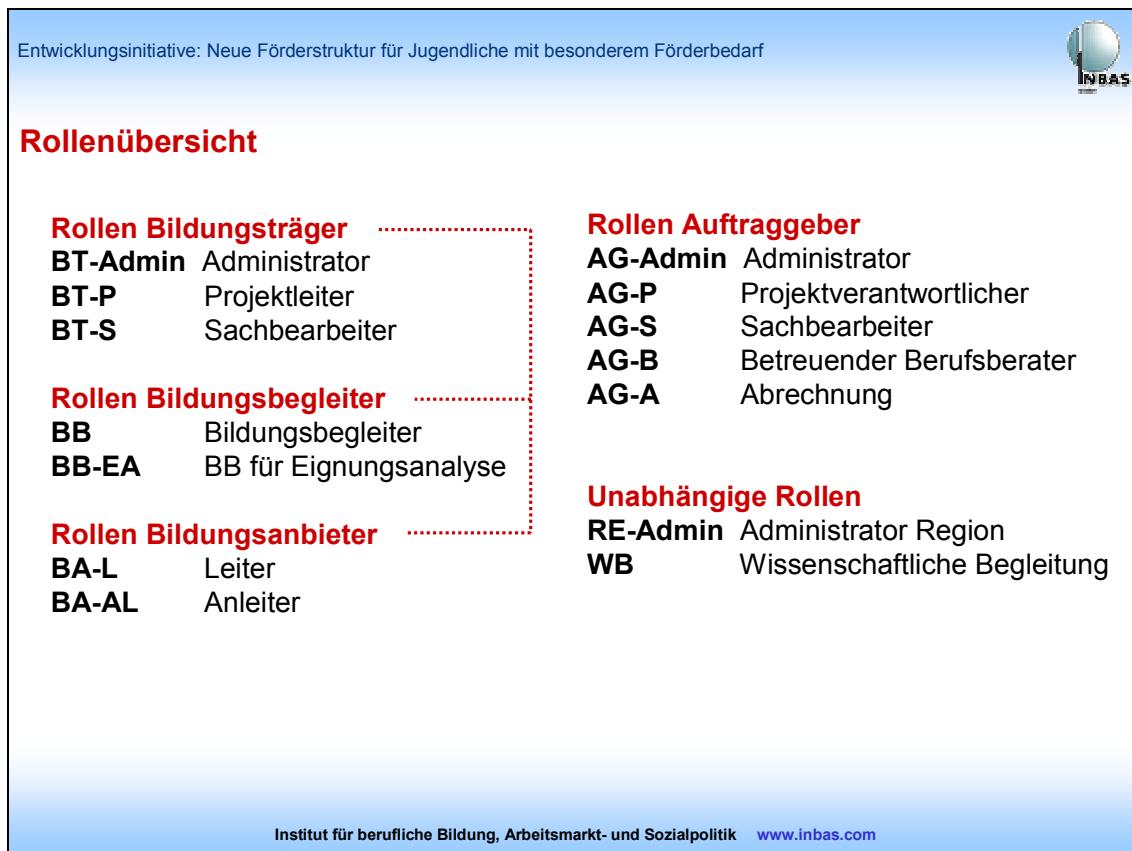
Rollenübersicht und Nutzergruppen

Da eNFK eine internetgestützte Datenbankapplikation ist, greifen alle Nutzenden (User) auf den gleichen Datenbestand zu. Der Umfang der angezeigten Daten und Programmfunctionen definiert sich über die dem jeweiligen User zugewiesene Rolle.

So kann je nach Rolle der Zugriff auf bestimmte personenbezogene Daten verweigert oder diese können nicht angezeigt werden. Außerdem kann nach Lese- und Schreibrechten unterschieden werden. So ist es möglich, dass User einer bestimmten Rolle Daten zwar lesen, aber keine Eintragungen vornehmen oder verändern können.

Auch die Zuweisung neuer Teilnehmender oder die Einstellung neuer Qualifizierungsangebote kann nur von den jeweiligen Usern durchgeführt werden.

Die Datenbank eNFK unterscheidet in dieser Weise insgesamt 14 verschiedene Rollen, die in fünf verschiedene Nutzergruppen unterteilt sind.

Abbildung 24: Rollenübersicht und Nutzergruppen für die Datenbanken eNFS und eNFK¹³⁹

Aufgabenverteilung innerhalb der Rollen – und Nutzergruppen

Eine Präzision der Daten und damit später auch der Auswertungen wird nur durch Abstimmung von Einzelprozessen erreicht. Wie in einem mechanischen Uhrwerk bieten die einzelnen Bauteile erst maximale Ganggenauigkeit, wenn sie optimal aufeinander abgestimmt sind. Bei eNFK sind die Aufgaben der Auftraggeber ebenso eng verzahnt mit den Aufgaben der Bildungsträger. eNFK informiert die einzelnen Personen mit einer persönlichen To-do-Liste über anstehende Aufgaben, die erledigt werden müssen (z. B. Genehmigungen zum Wechsel in die nächste Qualifizierungsstufe) und über durchgeführte Änderungen (z. B. Loswechsel¹⁴⁰ eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin).

Am Beispiel der Aufnahme bzw. Zuweisung eines/einer neuen Teilnehmenden soll die Verzahnung von Arbeitsschritten verschiedener Akteure deutlich gemacht werden:

¹³⁹ Die Rollen sind ausführlich erklärt im Handbuch „Rollensheet“. Dieses und weitere Handbücher sind auf der Demoseite <http://www.eNFS.de> unter Support – Dokumente als PDF-Datei zum download bereitgestellt.

¹⁴⁰ Im Rahmen eines zentralen Vergabeverfahrens führt die Bundesagentur für Arbeit Ausschreibungen durch. Die zu vergebenden Aufträge werden in „Losen“ dargestellt. Anbieter können ihr Angebot für eines oder mehrere Lose abgeben. Ein Loswechsel kann erforderlich sein, wenn z. B. im Gebiet einer Agentur Lose auf unterschiedliche Träger verteilt sind. Wird im Laufe der Maßnahme deutlich, dass das Angebot eines anderen Trägers zielführender ist, kann eine Wechsel zu einem anderen Träger mit einem Loswechsel verbunden sein.

Tabelle 13: Zuweisung neuer Teilnehmender – Arbeitsschritte und Abläufe in der Datenbank eNFK

<p>In eNFK stellt der Auftraggeber (Arbeitsagentur) für einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin die Förderdauer ein, genehmigt die Eignungsanalyse und die Qualifizierungsstufen (EA, Q-Stufen). Dies optimiert nicht nur die Kommunikation zwischen Bildungsträger und Auftraggeber, sondern ist auch eine verbindliche Bereitstellung der Werte, die die Dauer und die Qualität der Fördermaßnahme für Teilnehmende individuell festlegen. (Werte beziehen sich z. B. auf die maximale Förderdauer.)</p>	
1. Schritt – AG-Berufsberater	Ersterfassung von Teilnehmenden durch Berufsberater bzw. Berufsberaterin mit Festlegung der individuellen Förderdauer.
2. Schritt – AG-Sachbearbeitung	Zuordnung von Teilnehmenden durch die Sachbearbeitung zu Bildungsträger und entsprechendem Los.
3. Schritt – Bildungsträger-Projektleitung/Sachbearbeitung	Im Rahmen der Eignungsanalyse ggf. Vervollständigung Teilnehmendenstammdaten aus hinterlegtem Dokument durch den Bildungsträger.
4. Schritt – Bildungsträger-Projektleitung	Teilnehmende werden durch Eingabe eines geplanten oder tatsächlichen Eintritts aus Status „neu“ in den Status „geplant“ oder „aktiv“ gesetzt.
5. Schritt – Bildungsträger-Projektleitung	Zuweisung von Teilnehmenden zu einem konkreten Bildungsbegleiter oder einer konkreten Bildungsbegleiterin. Nun kann die Bildungsbegleitung die Angaben über ihren Teilnehmer oder ihre Teilnehmerin bearbeiten. Dazu zählen die Fortschreibung des Qualifizierungsverlaufs sowie die Buchung von passenden Bildungsmodulen, die Eingabe der noch fehlenden Daten zur Teilnehmendenhistorie etc.

Abbildung 25: Eingabemasken Stammdaten und erste Verlaufsplanung in den Datenbanken eNFS und eNFK (Screenshot)¹⁴¹

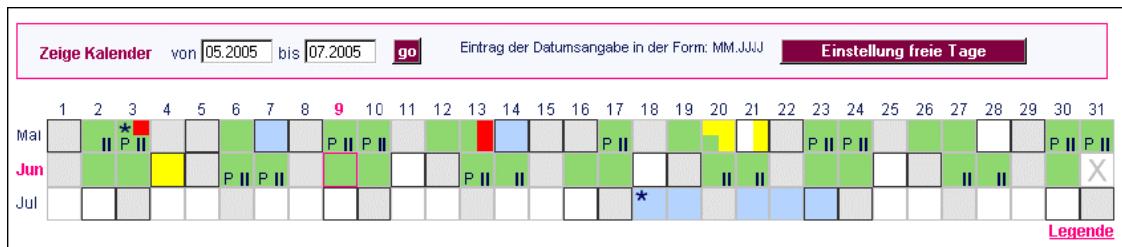
Ähnlich wie in diesem Beispiel sind auch andere Programmfunctionen wie z. B. der Wechsel in eine andere Qualifizierungsstufe im Ablauf zwischen verschiedenen Rollen verzahnt.

Teilnehmenden-Kalender

Die Bildungsbegleitung hatte für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer einen persönlichen Teilnehmendenkalender und Modulplaner, der es ihr erlaubte, in Absprache mit den Teilnehmenden den individuellen Qualifizierungsverlauf zu planen, fortzuschreiben und zu überprüfen. Sollten Teilnehmende einen weiteren Qualifizierungsbaustein absolvieren, so bestand für die Bildungsbegleitung die Möglichkeit, im Rahmen des Fördergespräches einen für die Teilnehmenden passenden Qualifizierungsbaustein auszuwählen und vorzubelegen.

¹⁴¹ Ein Screenshot ist eine Aufnahme der Bildschirmanzeige.

Abbildung 26: Der individuelle Teilnehmenden-Kalender der Datenbanken eNFS und eNFK (Screenshot)



Mit dem Einverständnis der Beratungsfachkraft, die über ihre persönliche To-do-Liste aufgefordert wird, eine Entscheidung zu treffen, war bei Zustimmung der/die Teilnehmende automatisch für den vorbelegten Qualifizierungsbaustein gebucht.

In dem Kalender wurden alle Aktivitäten eines/einer Teilnehmenden eingetragen. Die Beratungsfachkraft der Arbeitsagentur konnte die Kalender „ihrer“ Teilnehmenden einsehen und erhielt dadurch tagesaktuelle Informationen.

Reportgenerator

Der Reportgenerator war integraler Bestandteil der Internetapplikation eNFK. Der stetig wachsende und komplexe Datenbestand von eNFK ließ sich mit Hilfe des Reportgenerators für jeden Standort individuell statistisch fassbar und damit auswertbar machen. Eine reine Darstellung der einzelnen Übersichten am Bildschirm reichte in vielen Fällen nicht aus. Mit dem Reportgenerator wurde ein Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, um Daten zu verknüpfen, um diese dann im weiteren Verlauf als Grundlage für Auswertungen und Analysen zu verwenden. Die Ergebnisse ließen sich dann in differenzierte Handlungs- und Bewertungsgrundlagen umsetzen und sicherten damit den Erfolg der Qualifizierung. Die Hauptaufgabe des Reportgenerators bestand darin, Informationen/Daten aus dem eNFK Datenbestand zu sammeln, um deren Auswertung zu ermöglichen, also einen Report zu erzeugen. Die Daten bestanden aus einzelnen oder mehreren miteinander verknüpften Objekten, auf die gezielt Attribut- und Filteroptionen¹⁴² angewandt wurden. Dieser Report ließ sich dann über professionelle Software (z. B. Excel) offline in die gewünschte Diagrammform bzw. das Ziellayout bringen.

Abhängig von der zugewiesenen Rolle ließen sich nur Daten auswerten, auf die ein Zugriffsrecht bestand.

¹⁴² Durch die Setzung von Filtern und Attributen ist es möglich, eine Auswahl von Teilgruppen, z. B. nach Geschlecht vorzunehmen.

Der Reportgenerator umfasste folgende Bereiche:

Tabelle 14: Report-Funktionen der Datenbanken eNFS und eNFK

Listengenerator
Standardreports
Auswertungsdaten Wissenschaftliche Begleitung
Verlaufsbeobachtung
Individuelle Reports
Anwesenheitskalender
Statistiken
Lose
Teilnehmende
Bildungsbegleitende
Bildungsmodule

Der **Listengenerator** ermöglichte es, eine Liste zu erzeugen, deren Auswahlkriterien über eine Auswahlmaske individuell zusammengestellt werden.

Diese Liste konnte dann als PDF-Dokument¹⁴³ gespeichert oder ausgedruckt werden. Eine zweite Möglichkeit bestand darin, dieselbe Liste als csv-Datei¹⁴⁴ auszulesen. Dieses Dateiformat eignet sich für den Import in ein Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel), mit dem die Daten dann weiter aufbereitet oder layoutet werden können.

Standardreports boten bezüglich der verschiedenen Datenformate die gleichen Möglichkeiten; die Auslesekriterien waren dabei allerdings bereits vorgegeben. Dies war z. B. der Fall bei den Teilnehmenden-Daten, die von der Prozessbegleitung ausgewertet wurden.

Der Bereich der **individuellen Reports** ermöglichte die Auswahl bestimmter Teilnehmengruppen oder auch einzelner Teilnehmender und erzeugte eine Anwesenheitsliste der ausgewählten Gruppe. Diese Anwesenheitsliste konnte dann der Arbeitsagentur zum Nachweis vorgelegt werden. Dabei konnte die Liste entweder in ausgedruckter Form zugestellt oder als PDF-Dokument per Mail versandt werden.

Der vierte und letzte Arbeitsbereich des Reportgenerators war die Bereitstellung verschiedener tagesaktueller **Statistiken**, die Auskunft über die Auslastung von z. B. Losen, die Verteilung von Teilnehmenden auf die beteiligten Bildungsträger oder etwa die Auslastung der beteiligten Bildungsbegleitenden gaben.

¹⁴³ PDF = Portable Document Format (Dateiformat)

¹⁴⁴ Das Dateiformat CSV ist eine Textdatei zur Speicherung oder zum Austausch einfacher strukturierter Daten. Die Abkürzung CSV steht dabei für Character Separated Values, Comma Separated Values oder Colon Separated Values (nach: wikipedia).

Erfahrungsbericht eNFK am IMBSE e. V., Moers

Die Abteilung Berufsvorbereitung des IMBSE in Moers arbeitete ab Januar 2004 mit der internetbasierten Software eNFK (vormals eNFS). Bis zum Dezember 2006 wurden hier über 700 Teilnehmenden-Datensätze über eNFK erfasst und abgewickelt.

Von Beginn an wurde – nach geringen Startschwierigkeiten in der Implementierungsphase – die Software als ein arbeitserleichterndes und vor allem alltagstaugliches Arbeitsmittel von den Mitarbeitenden angenommen und akzeptiert. Als Instrument der übersichtlichen Dokumentation und der Zusammenarbeit mit den Beratungsfachkräften der Arbeitsagentur hat sich das Programm vor allem für die Bildungsbegleitung in deren Arbeitsrealität fest eingefügt

Die vernetzte Struktur in der Praxis der Berufsvorbereitung wird hier deutlich und vereinfacht die Kooperation mit den vielzähligen Inhouse- und Outhouse-Akteuren.

Folgende positive Faktoren sind für uns unverzichtbar geworden:

- vernetztes Arbeiten mit Akteuren und Kooperationspartnern der Berufsvorbereitung (Agentur für Arbeit, Berufskollegs, Bietergemeinschaft)
- schneller Abgleich der teilnehmendenbezogenen Informationen sowie deren Anwesenheit
- Professionalisierung der Dokumentation in der Bildungsbegleitung (Zielorientierung/Vereinbarung/Transparenz)
- Reportgenerator:
Einfaches Abrufen von statistischen Erhebungen
Auslastung der Bildungsbegleitung
- standardisierter, zeitlich schneller Ausdruck von Formblättern
- qualifizierte Teilnehmenden-Dokumentation (Teilnehmenden-Akte) zur Archivierung
- schneller Zugriff auf archivierte Teilnehmenden-Akten
- hohe Akzeptanz bei den Mitarbeitenden nach ersten Anlaufschwierigkeiten während der Implementierungsphase
- Mitarbeitende nutzen eNFK als selbstverständliches, alltagstaugliches Arbeitsmittel
- schnelle Einarbeitung durch selbsterklärende Programmstruktur.

Als nachteilig haben wir in der täglichen Anwendung von eNFK vor allem zwei Faktoren erlebt:

- Bildungsmodule lassen sich nur tageweise belegen bzw. buchen, wenngleich die Realität in der Berufsvorbereitung anders aussieht.
- Die fehlende Erfassung von unterrichtlichen und praktischen Inhalten in Form eines Kursbuches erschwert den bildungsbegleitenden Überblick über individuelle konkrete Förderungen.

Jürgen Voss und Bodo Kalbfleisch, IMBSE Moers

3.2 Die Datenbanken eNFS und eNFK als Evaluationsinstrumente

Über die in den Datenbanken integrierten Auswertungen hinaus können die vorhandenen Daten exportiert werden, um sie in anderen Programmen weiter zu verarbeiten.

Die Datenbanken eNFS und eNFK

- boten nutzenden Bildungsträgern auf diesem Wege die Möglichkeit, die durchgeführten Maßnahmen differenziert auszuwerten (Selbstevaluation)
- konnten umfangreiche Daten für eine externe Evaluation liefern.

Ab dem Modellversuchsjahr 2003/2004 wurde für die modellversuchsübergreifende Erhebung und Auswertung der Teilnehmendendaten die Datenbank eNFS und ab dem Modellversuchsjahr 2004/2005 zusätzlich die Datenbank eNFK genutzt.

Alle Standorte, die diese Datenbanken nicht nutzten, lieferten die Daten als Datensätze, die mit einer zur Verfügung gestellten umfangreichen Excel-Tabelle erstellt wurden. Die Dateneingabe in die Tabellenblätter bedeutete für die teilnehmenden Modellversuchsträger häufig einen zusätzlichen, nicht unerheblichen Arbeitsaufwand, der sich durch die Einführung von eNFK/eNFS deutlich reduzierte.

Für die Prozessbegleitung war die Nutzung der Datenbanken eNFS und eNFK ebenfalls von Vorteil, da die auszuwertenden Daten – nach Freigabe durch die Bildungsträger und in anonymisierter Form – zum Stichtag ausgelesen werden konnten und für die Auswertung termingenau zur Verfügung standen.

Der Einsatz der Datenbank wurde wie geplant mit dem Abschluss der Modellversuchsreihe der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ beendet.

3.3 Empfehlungen an die Bundesagentur für Arbeit

Aus der Entwicklungsinitiative heraus wurde der Bundesagentur für Arbeit der Einsatz des Programms eNFK als Standard-Software in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen vorgeschlagen.

Dieser Vorschlag wurde aufgrund einer geschäftspolitischen Grundsatzentscheidung der Zentrale der BA, über die in der BA IT-Architektur bereits vorhandenen bzw. in der Entwicklung befindlichen Programme hinaus keine weiteren externen Softwareprogramme einzuführen, nicht realisiert.

Jedoch gaben die im Rahmen der Datenbanken eNFK und eNFS entwickelten und erprobten Funktionen und Abläufe in der Zusammenarbeit zwischen den Agenturen für Arbeit und beauftragten Bildungsträgern für die BA den Anstoß zur Entwicklung eines neuen Kommunikationskonzepts, einschließlich der dafür erforderlichen Dokumentation der Maßnahmendurchführung und -abwicklung.

Eine Projektgruppe der BA begann im November 2005 mit der Entwicklung einer fachlichen Konzeption zur „Elektronischen Maßnahmeabwicklung (eM@w)“ zwischen

Agenturen und Bildungsträgern. Die Konzeption hat das Ziel, mit bundesweit einheitlichen und standardisierten Arbeits- und Prozessabläufen einen effizienten und transparenten Produkteinsatz zu realisieren sowie die berufliche Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Beratungsfachkräfte der BA und die Bildungsbegleitung auf Seiten der Bildungsträger zu verbessern.

Dabei sollen insbesondere die Arbeits- und Kommunikationsabläufe in den Agenturen für Arbeit und zwischen Bildungsträgern und den Agenturen für Arbeit zukünftig zeitlich verkürzt, bundesweit einheitlich strukturiert sowie agenturübergreifend nach folgenden Informationskategorien definiert werden:

- Maßnahmezuweisung/-eintritt
- Maßnahmeverlauf
- Maßnahmeaustritt
- Erfolgs- und Verlaufsbeobachtung.

Bei den internen standardisierten Arbeits- und Kommunikationsabläufen sollen die ausgetauschten Informationen zu einer besseren Datenqualität führen und somit eine effizientere Weiterverarbeitung in den operativen IT-Verfahren der BA ermöglichen.

Darüber hinaus sollen Optimierungen in den folgenden weiteren Bereichen der Agenturen für Arbeit erzielt werden:

- Bedarfsanalyse/Einkauf von Arbeitsmarktdienstleistungen
- Maßnahme-/Teilnehmendenkapazitätsmanagement
- Maßnahmecontrolling.

Um eine zielgerichtete Standardisierung zur (fast) papierlosen Kommunikation zwischen den Agenturen für Arbeit und den Bildungsträgern zu erreichen, wurden im Rahmen der Transferphase des BQF-Programms in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten aus Bildungsträgern und der Bundesagentur für Arbeit einheitliche Begrifflichkeiten, Vorschläge für zentrale Dokumentenvorlagen zur BA-internen bzw. trägerseitigen Nutzung sowie mögliche fest zu definierende Informationskategorien mit standardisierten Dateninhalten zum elektronischen Kommunikationsaustausch erarbeitet.

Grundsätzlich sollten mit Hilfe der Konzeption von eM@w erstmals verbindliche Qualitätsstandards in den Kommunikationsabläufen im Rahmen von BvB implementiert werden, die zu einer höheren Transparenz des Einsatzes arbeitsmarktpolitischer Dienstleistungen führen.

3.4 Fachliche Anforderungen an Datenbanksysteme bei Bildungsträgern

Die elektronische Maßnahmeabwicklung erfordert auf Seiten der mit der Umsetzung von BA-Maßnahmen beauftragten Bildungsträger den Einsatz einer Datenbank bzw. einer Software, die

- trägerseitig die erforderlichen Daten zur Maßnahme und zu den Teilnehmenden bereitstellt und verarbeitet
- mit dem System eM@W kommunizieren kann
- Daten an die BA übermittelt und Daten von der BA empfängt.

Über die technischen Anforderungen hinaus ist es von Bedeutung, dass Träger-Datenbanken die vielfältigen fachlichen Anforderungen und Standards gewährleisten, die im Rahmen von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen von Bedeutung sind.

Aus den in den Modellversuchen der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" erprobten Konzepten, Verfahren und Standards lassen sich folgende Funktionen ableiten, die die von Bildungsträgern genutzten Datenbanksysteme beinhalten sollten:

- Individuelle Qualifizierungs- und Förderverläufe sollen durch Planung der Belegung und Auslastung der Qualifizierungsebenen sowie der Förder- und Qualifizierungssequenzen unterstützt werden, dazu dient ein teilnehmendenbezogener Kalender
- Die Ergebnisse der Eignungsanalyse sollen in geeigneter Form dokumentiert werden, um auf dieser Grundlage individuelle Qualifizierungs- und Förderpläne zu erstellen und umzusetzen.
- Individuelle Qualifizierungs- und Förderpläne sollen dokumentiert und fortgeschrieben werden, dabei sollten Qualitätsanforderungen und Standards für Qualifizierungs- und Förderpläne beachtet werden.
- Die Förder- und Qualifizierungsplanung soll eingebunden sein in ein System des regionalen Übergangsmanagements. Aktivitäten unterschiedlicher Beteiligter sollen – immer unter Wahrung des Datenschutzes – über den Qualifizierungs- und Förderplan kommuniziert und abgestimmt werden.
- Damit sich Teilnehmende mit den neuen Herausforderungen im Maßnahmeverlauf identifizieren können, ist es besonders wichtig, dass der geplante Qualifizierungs- und Förderverlauf transparent ist. Hierzu gehören auch Bewertungen verschiedener Art, die im Laufe der Teilnahme abgegeben werden. Eingesetzte Datenbanken sollten die notwendige Transparenz gewährleisten und die Partizipation der Teilnehmenden fördern (Dokumentation von Gesprächen der Förder- und Qualifizierungsplanung; Dokumentation von Rückmeldungen und Bewertungen der Teilnehmenden; Berücksichtigung von Selbsteinschätzungen etc.).

- Die abgebildeten Kompetenzbereiche sollen alle Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz umfassen. Fachliche Anregungen für Merkmale und Indikatoren bietet der Kriterienkatalog Ausbildungsreife.¹⁴⁵ Zu den Kompetenzbereichen „personale Kompetenz“, „soziale Kompetenz“, „methodische Kompetenz“ und „fachliche Kompetenz/Berufsfelderprobung“ sowie zu „schulischen Basiskompetenzen“ sollen Einschätzungen zum gegenwärtigen Entwicklungsstand und zum individuellen Förderbedarf sowie Fördervorschläge dokumentiert werden können.¹⁴⁶
- Zur Selbst- und ggf. Fremdevaluation der Maßnahmen sollen differenzierte Auswertungen vorgenommen werden können.

Darüber hinaus ist es natürlich von großer Bedeutung, dass eingesetzte Datenbanken allen Anforderungen des Datenschutzes Rechnung zu tragen.

Insbesondere sollte ein differenziertes Rollenkonzept eine Zugriffskontrolle sicherstellen. Im Rahmen einer solchen Konzepts erhalten Nutzende Zugriff nur auf die von ihnen benötigten Teilnehmendendaten und Funktionalitäten der Datenbank, wobei die Zugriffsrechte nach Lese- und Schreibrechten unterschieden werden sollten.

¹⁴⁵ Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit im April 2006. <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraeftenachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>.

¹⁴⁶ Standards für Eignungsanalyse und Qualifizierungs- und Förderplane unter Berücksichtigung des Kriterienkatalogs Ausbildungsreife sind von Expertinnen und Experten für die Handreichung: „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Kompetenzen feststellen Ausbildungsreife fördern“ entwickelt worden (vgl. INBAS 2007). Hier sind für alle genannten Kompetenzbereiche Merkmale definiert und mit Indikatoren unterlegt.

4 Stand und Perspektiven

*„Ziel unserer Bildungspolitik ist es, allen Jugendlichen die Chance auf einen Schul- und Berufsabschluss zu geben. Dazu sind entsprechende Maßnahmen bereits in der Schule, am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und während der Berufsausbildung erforderlich.“
(Annette Schavan, Bundesbildungsministerin¹⁴⁷)*

Orientiert am bewährten Ziel „Ausbildung für alle“ und an der bildungspolitischen Leitlinie „Integration durch Qualifikation“ trug die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ zu Strukturveränderungen bei, die durch das BQF-Programm intendiert waren, sie bildete ein „Kernstück des Programms“ (Bylinski 2007, 1). Im Innovationsbereich I: Strukturverbesserung – Optimierung der Förderstrukturen wurde durch die Entwicklungsinitiative eine Reihe von Vorschlägen entwickelt, die darauf zielten, das bestehende Förderangebot zu verbessern, Effektivität und Effizienz zu erhöhen. Neue Strukturelemente wie Kompetenzfeststellung/Eignungsanalyse, Förder- und Qualifizierungssequenzen, Qualifizierungsbausteine und Bildungsbegleitung trugen zu einer neuen Qualität der Berufsausbildungsvorbereitung bei. Die Vorschläge wurden in der Fachöffentlichkeit positiv bewertet und große Teile wurden in das Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur aufgenommen.

Eine solche Strukturverbesserung steht immer in einem engen Zusammenhang mit bildungspolitischen und berufspädagogischen Zielen, zu deren Umsetzung die Struktur dient. Sie ist deshalb verbunden mit pädagogischen Inhalten und neuen Leitideen, denen sie einen Rahmen bietet. Wenn auch Strukturveränderungen im Vordergrund standen, ging es doch stets um die Entwicklung neuer Konzepte, um die qualitative Weiterentwicklung der Berufsausbildung im Rahmen des berufsbildungspolitischen Diskurses.

Der vorliegende Werkstattbericht hat deshalb neben der Darstellung neuer Strukturelemente gleichzeitig den quasi „hinter“ der Struktur liegenden Diskussionen und Entwicklungen Raum gegeben. Zu einer Reihe zentraler Themen wurde vor- und weitergedacht, neue Elemente wurden gestaltet. Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich z. T. um neue Entwicklungen, z. T. aber auch um Diskussionsbeiträge, deren Inhalte einer weiteren Entwicklung bedürfen (z. B. zu den Themen Partizipation und Inklusive Pädagogik). Die Einrichtung des Transferprojektes gab INBAS die Gelegenheit, über die Dokumentationen des Erreichten hinaus die Fachöffentlichkeit an diesen weiterführenden Konzepten und Ideen teilhaben zu lassen.

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass mit der Neuen Förderstruktur vieles erreicht, aber Entwicklungen nicht abgeschlossen sind. Aus dem Stand der Diskussion ergeben sich Möglichkeiten und Notwendigkeiten für eine weitere Entwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung. Zusammenfassend lassen sich folgende Aufgaben für die Zukunft ableiten:

¹⁴⁷ auf der Abschlusskonferenz der Transferphase zum BMBF-Förderprogramm „Kompetenzen fördern“ am 9.8.2007 in Berlin, dokumentiert in einer Pressemitteilung des BMBF vom 9.8.2007

- Die Chancen junger Menschen mit Förderbedarf sollen durch die Entwicklung bzw. Förderung ihrer Kompetenzen verbessert werden. Während die Kompetenzfeststellung in der Debatte und in der Praxis einen großen Raum einnimmt, existieren kaum Konzepte zur **Kompetenzentwicklung**. Hier müssen u. a. auf der individuellen Förderung basierend neue Konzepte entworfen und erprobt werden, die Räume und Gelegenheiten schaffen, Kompetenzen zu entwickeln und zu entfalten. Dazu gehören sowohl Kompetenzen, die am Arbeitsmarkt gefragt sind als auch Kompetenzen, die der/die Jugendliche angesichts seiner persönlichen Situation braucht. Es muss daher eine Balance hergestellt werden zwischen den Anforderungen des Arbeitsmarktes und der subjektorientierten Perspektive.
- Wird es als Aufgabe der Zukunft verstanden, dass Menschen sich in einer immer komplexeren Welt zurechtfinden, an der Gesellschaft aktiv teilhaben, ihren Weg gehen und Probleme lösen sollen, dann müssen insbesondere junge Menschen mit Förderbedarf auf diese Aufgabe besser vorbereitet werden. Dazu wäre eine **neue Auslotung der Aufgabe und Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung** zu diskutieren, die sich stärker am Ziel der Lebensbewältigung ausrichtet und die realen Lebensumstände und Perspektiven originär Benachteiligter in die gesamte Förderung einbezieht.
- Eine solche Zielrichtung verändert auch die Rolle der Teilnehmenden (und die Haltung ihnen gegenüber) von Leistungsempfängern und -empfängerinnen zu aktiv Handelnden, die im Sinne der **Partizipation** selbstbestimmt agieren und entscheiden (lernen). Hier wären in der Berufsausbildungsvorbereitung Anregungen aufzugeben, wie sie in der Schuldebatte zu selbstbestimmten Lernkonzepten parallel diskutiert werden.
- Weitgehend in den Anfängen verhaftet ist auch die Frage, wie von „speziellen Zielgruppen“ abgekommen und gemeinsam wirksamer gefördert werden kann. Unter pädagogischen Aspekten (im Gegensatz zu Evaluationsaspekten) hat sich die Einordnung in Kategorien (Migrantinnen/Migranten, Behinderte, Männer/Frauen) als nicht förderlich erwiesen. Auch hier könnte die in der Schule z. T. diskutierte „**Inklusive Pädagogik**“ Anregungen bieten, Teilnehmende als Gesamtheit zu begreifen und die einzelnen Mitglieder fachlich fundiert individuell zu fördern.
- So positiv die Erfolge der Berufsausbildungsvorbereitung zu bewerten sind, bleibt ihre Existenz und ihr Ausmaß doch auch eine lebendige Kritik am bestehenden Ausbildungs- bzw. Übergangssystem. Ziel muss es bleiben, die Zahl der auf eine Berufsvorbereitung angewiesenen Lehrstellenbewerber und -bewerberinnen massiv zu verringern. Dazu müssen Konzepte entworfen werden, die über die Berufsausbildungsvorbereitung hinaus alle vor- und nachgelagerten Bildungsbereiche einbeziehen, die eine tatsächliche **kontinuierliche und kohärente Förderstruktur im Übergang Schule – Beruf** anstreben. Insoweit bleibt die ursprüngliche Zielformulierung der Entwicklungsinitiative, nachhaltige regionale Kooperationen und Netzwerke für die berufliche Integration junger Menschen mit Förderbedarf zu entwickeln, weiterhin aktuell.
- Im Sinne des vorgenannten Punktes besteht eine besondere Anforderung darin, Erfahrungen, Konzepte und Instrumente, die in der Benachteiligtenförderung entwickelt und erprobt wurden, in andere Bereiche des Bildungssystems zu **transferieren**. Hier hat die außerschulische Benachteiligtenförderung aus unserer Sicht „viel zu bieten“. Schulische und außerschulische Angebote, die auf Ausbildung und Beruf vorbereiten sollen, ließen sich in Zusammenarbeit von Schulen, Trägern der Integrationsförderung unter Einbezug betrieblicher Kooperationspartner weiterentwickeln und kohärenter gestalten.

- Entsprechend muss die Weiterentwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung eingebunden sein in die **Weiterentwicklung der Berufsausbildung**, deren weitere, ggf. stärker modularisierte Gestaltung einerseits den Bedürfnissen junger Menschen mit Förderbedarf nach flexiblen Wegen, andererseits nach Verlässlichkeit und Überschaubarkeit und nicht zuletzt nach tatsächlichen Ausbildungsabschlüssen Rechnung trägt.

Wir würden uns freuen, wenn dieser Bericht Anstoß und Beitrag zu einer solchen breit angelegten Weiterentwicklung sein könnte.

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (2006): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Bonn. (<http://www.forum-bildung.de/files/Leitsaetze-bq.pdf> 21.09.2006)
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Baacke, Dieter u. a. (Hg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Baethge, Martin/Hantsche, Birgit/Pelull, Wolfgang/Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Martin (2007) Berufsbildung im Aufbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, hrsg. vom Netzwerk Bildung. Berlin.
- Ballin, Dieter/Brater, Michael (1996): Handlungsorientiert lernen mit Multimedia. Lernarrangements planen, entwickeln und einsetzen. Nürnberg.
- Bartscher, Matthias (1998): Partizipation von Kindern in der Kommunalpolitik. Freiburg.
- Beck, Ulrich (Hg.) (2000): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main.
- Beller, Sieghard (2004): Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Bennewitz, Heiko/Sänger, Ralf (2001). Überlegungen zum Aufbau und zur Struktur lokaler und regionaler Kooperationsnetze. In: Bennewitz, Heiko u. a. (2001): Entwicklung einer Konzeption für lokale/regionale Kooperationsnetze am Beispiel einer Großstadt. Abschlussbericht 2001, S. 29–46. (online im Internet: <http://www.jugendworknet.de/download/files/Pilotstudie%20Druckversion.pdf>, 27.11.2006)
- Biewer, Gottfried u. a. (2005): Inklusion. Reader erstellt im Rahmen des Seminars: Integrative und inklusive Konzepte der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung. Wien. (<http://homepage.univie.ac.at/Gottfried.Biewer/Inklusion-Reader.pdf> 17.01.2007)
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, G. (Hg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, S. 37–46.
- Böhnke, Petra (2001): Prekäre Lebenslagen und soziale Teilhabe. Berlin.
- Bohlinger, Sandra/Schröter, Diana (2004): Perspektiven und Potenziale der Berufsbildungsförderung. Erfahrungen mit einem Konzept zur Förderung von „benachteiligten“ Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung. In: Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred/Stach, Meinhard (Hg.) (2004): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld.

Bora, Alfons (2005): Partizipation als politische Inklusionsformel. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz Gerhard (Hg.) (2005): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel: Frankfurt a.M./New York, S. 15–34.

BQF-Projekt NRW (EU-Geschäftsstelle der Bezirksregierung Köln) (2006): Handreichung und Zusammenfassung von Projektergebnissen zum Projekt des Landes NRW „Schulische Berufsvorbereitung durch Dualisierung“. Köln.

Brunner, Claudia Franziska/Winklhofer, Ulrike/Zinser, Claudia (2001): Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München.

Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne (Hg.) (2000): Die Demokratie entdeckt ihre Kinder. Politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen. Opladen.

Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (1999): Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Anhang 10: Empfehlungen zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Ausbildungs-/Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Herausgegeben vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung Berlin.

Bundesagentur für Arbeit (2004): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Rat-suchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2003/04. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2005): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Rat-suchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2004/05. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2006a): Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach § 61 SGB III. Überarb. Fassung. Nürnberg.

(<http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A051-Jugendliche/Publikation/pdf/bvB-Fachkonzept-0306.pdf> - 01.02.2007)

Bundesagentur für Arbeit (2006b): Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung „Weiterbildung für das Ausbildungs- und Betreuungspersonal von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und Maßnahmen zur Förderung der Berufsausbildung“ nach § 69 SGB III sowie § 246 SGB III. Nürnberg, 5.12.2006.

Bundesagentur für Arbeit, VO 4 (2006): Beratung, Vermittlung, Förderung von Schul-abgängern 2003/2004. Nürnberg.

(<http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/sonder/index.shtml>)

Bundesagentur für Arbeit (HG) (2006): Direkt Fördern und Qualifizieren, NR. 16, April 2006. Nürnberg.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2005): Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung am 27./28. September in Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2005): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“. Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1994): Ausbildung für Alle – Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Jugendberufshilfe und Berufsschule. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berufsbildungsbericht 2006, Bonn, Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg) (1997): Ausbildung für Alle – Berufsausbildungsvorbereitung. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Deutsches Jugendinstitut (1999): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. München.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Drucksache 11/6576. Bonn.

Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Opladen.

Burghard, Heinz/Enggruber, Ruth (Hg.) (2005): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim und München.

Bylinski, Ursula (2007): Ergebnistransfer aus dem BQF-Programm: Innovation und Erfahrung in die Praxis tragen. Beitrag zur Transfertagung „Der Kriterienkatalog Ausbildungsbereife in Konzepten der Berufsausbildungsvorbereitung“ am 21.06.2007 in Kassel (http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/dokumentation/nf_pub_fachkonferenzen.html)

Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.) (2005): Jung. Talentierte. Chancenreich?: Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen 2005.

Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Frankfurt/M.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2006): Impulse für mehr Ausbildung – Die Sicht der Unternehmen – Ergebnisse einer Online-Befragung von 7.500 Unternehmen. Juni 2006. (<http://www.DIHK.de>)

Deutsches Jugendinstitut (2006): Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München.
(http://www.dji.de/bibs/276_6072_Schuleunddann_2006.pdf)

Deutscher Caritasverband Arbeitsbereich Jugendsozialarbeit (2003): Junge Migrantinnen und Migranten in der Jugendsozialarbeit. Hintergründe, Angebote und Empfehlungen. Freiburg.

Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Grundriss der Pädagogik, Band 3. Stuttgart.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik., hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.

Druckrey, Petra (2007). Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf., hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. IMBSE. Bonn und Moers.

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2005): Wenn Lehrstellen Mangelware sind: Wer hat noch Chancen? In: BIBBforschung, H. 2, S. 1–2.

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2005a): „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen.“ Die Situation aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 10–13.

Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Lehrstellenbewerber in Deutschland. Bielefeld (in Vorbereitung).

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.) (1998): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel.

Eckert, Manfred (2005): Übergangsmanagement in Schule, Ausbildung und Beruf. Vortrag zur Fachtagung: „Neue Kooperationen zwischen Schule und Arbeitswelt“ der Programme „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF), „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ sowie „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA) Bonn/Bad Honnef am 13./14. Juni 2005.
(http://www.swa-programm.de>tagungen/badhonnef/vortrag_eckert.pdf 04.09.2006)

Effe (espace femmes pour la formation et emploie) (2001): Kompetenzen Portfolio – von der Biografie zum Projekt. Bern.

Eggert, Dietrich (2000): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Auflage. Dortmund.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Zur Theorie von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen. Frankfurt/M.

Enggruber, Ruth (2005): Individuelle Förderung – Streitgespräch über unterschiedliche sozialpädagogische Konzepte. In: Friedrich-Ebert-Stiftung Gesprächskreis Arbeit und Soziales. Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Bonn.

Enggruber, Ruth (2004): Kritische Notizen zum ‚Neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen‘ der Bundesagentur für Arbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft 4/2004, 210–216.

Enggruber, Ruth (2005): Individuelle Förderung – Streitgespräch über unterschiedliche sozialpädagogische Konzepte. In: Friedrich-Ebert-Stiftung. Gesprächskreis Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung. Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Bonn.

Enggruber, Ruth/Bleck, Christian (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Dresden.

Enggruber, Ruth/Bylinski, Uschi (2001): Qualität in der Jugendberufshilfe. In: Fülbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster.

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Eser, Karl-Heinz (2005): Überlegungen zur Klassifikation von Lernbehinderung. Referat auf der INBAS-Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Behinderungen in BvB nach dem Neuen Fachkonzept der BA am 20. und 21. Juni 2005 in Göttingen.

(http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/2430_ver_fk_behin_ref_eser.pdf)

Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 26. Jahrgang, 1998. Heft 4.

Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit (2004): Stellungnahme zum neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft 4/2004, S. 207–209.

Fissen, Hermann-Josef/Fennekels, Georg P. (1995): Das Assessment Center. Göttingen.

Granato, Mona (2006a): Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussicht auf eine berufliche Ausbildung? In: Puhlmann, Angelika/Granato, Mona/Degen, Ulrich (Hg.): Berufliche Ausbildung von Frauen. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld.

Granato, Mona (2006b): Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung ade? In: INBAS (Hg.) (2006) S. 28 ff.

Granato, Mona/Soja, Eva-Maria (2005): Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung, H. 5, S. 14–18.

Granato, Mona/Uhly, Alexandra (2006): Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher rückläufig. In: BWplus, H. 1, S. 4.

Gaupp, Nora u. a. (2004): Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Deutsches Jugendinstitut. München/Halle.

(http://www.dji.de/uebergang/Panelausw_an_Schulen.pdf)

Gaupp, Nora u. a (2005): Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. Deutsches Jugendinstitut. München/Halle.

(http://www.dji.de/uebergang/Foerderang_Schuleunddann.pdf)

Germing, Cathrin (2004): „Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit“ Vortrag auf der Veranstaltung „Sichtwechsel – weit weg ... nah dran – interkulturelle Kompetenz in der Jugendsozialarbeit“ der LAG JAW Niedersachsen am 9. Oktober 2003 im Leibnizhaus in Hannover. In: Manneke, Karin (2004): Mitgemacht ... Nachgedacht, Erlebnis – Ergebnis (<http://www.nord.jugendsozialarbeit.de>)

G.I.B. Landesberatungsgesellschaft. Schule – Ausbildung – Beruf. Unterstützung bei der Schaffung eines regionalen Übergangsmanagements. GIB info online

(<http://www.gibinfo.de/gibinfo/zielgruppenorientierte-arbeitspolitik/unterstuetzung-bei-der-schaffung-eines-regionalen-uebergangsmanagements>)

Granato, Mona/Uhly, Alexandra (2004): Ausbildungsquote junger Menschen ausländischer Nationalität im dualen System. Bonn.

(http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-staerken_ausbildungsquote-2005.pdf 26.08.07)

Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hg.) (1998): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen (2., unveränderte Auflage). Göttingen.

Hafenergger, Benno/Niebling, Torsten/Jansen, Mechthild M. (Hg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: bwp@Nr. 8 (<http://www.bwpat.de> 15.01.2007)

Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart.

Held, Josef/Bibouche, Seddik (2002): IG Metall Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg.

Hermann, Michael C. (1996): Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation. Pfaffenweiler.

Hinsch, Rainer/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Weinheim.

hiba gmbh (Hg.) (2003): BNF tranfer IV/2003. Darmstadt.

Hörmann, Martina (2006): Hilfreiches Instrument oder Methode mit begrenzter Wirkung? Qualifizierungsbausteine in der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung, hrsg. vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Offenbach am Main.

Hof, Christiane: (Wie) lassen sich Kompetenzen bewerten? In: Clement/Arnold 2002, S. 153–166).

Hofmann-Lun, Irene u. a. (2005): Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel? Längsschnittstudie zum Übergang Schule – Beruf. In: DJI Bulletin 73, Winter 2005, S. 16–18. (http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull73_d/DJIB_73.pdf)

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (2001): Der Fremde in der Schweiz. Zürich.

Holz, Heinz: Brauchen wir Modellversuche? In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Heft 2/2001.

INFO-DIENST „Partizipation“. INBAS (Hg.). Nr. 1/2006
(<http://www.neuefoerderstruktur.de>)

INFO-DIENST „Sozialpädagogische Begleitung“ INBAS (Hg.). Nr. 3/2006
(<http://www.neuefoerderstruktur.de>)

Initiative für Beschäftigung! (2006): Erfolgreiche Wege in Ausbildung. Junge Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf. Systematisches Übergangsmanagement in der Initiative für Beschäftigung! Berlin Quelle: Erfolgreiche Wege in Ausbildung (http://www.initiative-fuer-beschaeftigung.de/fileadmin/PDF/Erfolgreiche_Wege_in_Ausbildung.pdf – 04.09.2006)

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (1997): Berufsausbildungsvorbereitung. Reihe: AUSBILDUNG FÜR ALLE. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.). 2. überarbeitete Auflage. Bonn.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hg.) (1998): Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung. Frankfurt am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hg.) (1999): Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung. Reihe: Berichte und Materialien, Bd. 1. Frankfurt am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (2001): Projekt INKA III Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher. Qualifizierungsbausteine und Zertifizierung in der Ausbildungsvorbereitung. WERKSTATTBERICHT. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2002a): Neue Lernformen in der beruflichen Integrationsförderung. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2002b): Kompetenzfeststellung; Teil 1: Grundlagen Reihe Berichte und Materialien, Band 8. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2003a): Beiträge zu einer neuen Lernkultur – Modelle integrierter Mediennutzung in der Benachteiligtenförderung. Handbuch mit CD-ROM. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2003b): Kompetenzfeststellung; Teil 2: Instrumente und Verfahren Reihe Berichte und Materialien, Band 9. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (2003c). Zertifizierte Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. Abschlussbericht Evaluation des Modellversuchs beim Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB) Berlin, BZ Reinickendorf. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (INBAS) (2003d): Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Struktur- und Verlaufsdaten von Teilnehmer(inne)n im Modellversuchsjahr 2002–2003: Vorläufige Ergebnisse der Auswertung.

(http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/2430_ver_pk5_nov2003_strukturfoli en.pdf)

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (2004a): Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Reihe Berichte und Materialien, Band 10. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2004b): Bildungsbegleitung als Bestandteil individueller Qualifizierung. Berichte und Materialien Band 12. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2004c): Lernchancen durch Medienprojekte. Ein Handbuch zur Projektarbeit in Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Soziopolitik (2006a): Jugendliche mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung. Berichte und Materialien Band 16. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Soziopolitik (2006b): Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Berichte und Materialien Band 15. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (2007a): Herausforderung macht Spaß! Berufsvorbereitung mit Qualifizierungsbausteinen an Berliner berufsbildenden Schulen. Offenbach am Main.

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (2007): Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen: Kompetenzen feststellen, Ausbildungsreife fördern. Offenbach am Main.

Jörin, Simone/Stoll, Francois/Bergmann, Christian/Eder Ferdinand in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit (2003): EXPLORIX – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John Holland. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Kanning, Uwe Peter/Hofer, Stefan/Schulze Willbrenning, Birgit (2004): Professionelle Personenbeurteilung. Ein Trainingsmanual. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.

Kanning, Uwe Peter (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik. Band 4. Göttingen.

Kanter, Gustav O. (1998): Weiterentwicklungen im Bereich der Lernbehindertenpädagogik. Fernuniversität Gesamthochschule Hagen.

Kaune, Peter/Spöttl, Georg (2006): 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung. Innovation. Soziale Integration. 15. bis 17. März 2006 an der Universität Bremen. Programm.

Kick, Karl G. (2005): Das Lernortkonzept der Bundesagentur und Teilzielgruppen junger Menschen mit Behinderungen – Kriterien der Zuordnung von Rehabilitand/inn/en und Lernorten. Referat auf der Fachkonferenz „Förderung und Qualifizierung junger Menschen mit Behinderungen in BvB nach dem Neuen Fachkonzept der BA am 20. und 21. Juni 2005. Göttingen.

(http://www.ausbildungsvorbereitung.de/download/2430_ver_fk_behin_ref_kick.pdf)

Klauer, Karl Josef/Lauth, Gerhard W. (1997): Lernbehinderung und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd. III Göttingen u. a.; S. 701-738.

Klippert, Heinz (2004): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel.

Kloas, Peter-Werner (2001): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, Paul; Münchmeyer, Richard (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. S. 946–959. Münster.

Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.

Kloas, Peter-Werner/Kramer, Beate: Qualifizierungsbausteine im Handwerk – eine Chance für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. In: Jugend Beruf Gesellschaft 4/2004, 233–237.

Knauer, Raingard u. a.. (2004): Beteiligungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen in der Kommune. Vom Beteiligungsprojekt zum demokratischen Gemeinwesen. Wiesbaden.

Krafeld, Franz Josef (2000): Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen.

Kramer, Beate/Pless, Carolin (Hg.) (2006): Zentralstelle des deutschen Handwerks (ZDH)/Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH). Wie werden Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung umgesetzt? Evaluationsbericht. Berlin/Düsseldorf.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.

Kühnlein, Gertrud (2005): Zur Bedeutung des Regionalen Übergangsmanagements. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Themennetzes „Neue Übergänge“ an der VHS Osnabrück. (http://www.lernende-regionen.info/dlr/5_37_174_189.php, 04.09.2006)

Kutt, Konrad (2001): Den Transfer gestalten – Aber wie? Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch ein „Management des Transfers“. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.). Heft 2/2001.

Machill, Marcel/Peter, Felicitas von (Hg.) (2001): Internet-Verantwortung an Schulen. Gütersloh.

Maier, Wolfgang (2001): Mit Medien motivieren. Beispiele für den Unterricht. Wiesbaden.

Manneke, Karin (2006): Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Bildung, Migrationspädagogik – wer steigt da noch durch? Versuch einer Entwirrung. In: INBAS (2006b), S. 82–93.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005): JIM 2005 – Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2006): Handbuch Kompetenzcheck Ausbildung NRW. Düsseldorf. (<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzcheck/Handbuch.pdf> 07.09.07)

Möller, Kurt (2000): Kommunalpolitische Partizipation von Jugendlichen – Entwicklungsstand und Qualitätskriterien. In: neue praxis, Heft 4/2000, S. 379–396.

Mosaik info brief 5 (<http://www.dlb.uni-bremen.de>).

Moser, Heinz (2000): Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests. Zürich.

Nader, Laima/Lau, Gwendolyn/Paul-Kohlhoff (2003): An der Zeit. Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht der Betriebe, der Berufsschule und der Bildungsträger. Münster.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis. Nürnberg/Berlin.

Netzwerk Teilzeitausbildung. Eckpunkte für zeitmodifizierte Berufsausbildung und Berufsvorbereitung. In: Mosaik info brief 5, S. 2–8 (<http://www.dlb.uni-bremen.de>).

Niebling, Torsten (2006): Teilhabe und Mitbestimmung – Partizipation in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: INFO DIENST Partizipative Ansätze in der Berufsausbildungsvorbereitung Nr. 1/2006 (<http://www.neuefoerderstruktur.de>).

Niedersächsisches Kultusministerium (2000). Materialien. Hauptschulabschluss im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hannover.

Nüsken, Dirk (2003): Entwicklungen in der Jugendberufshilfe: Auf dem Weg zu vernetzten und flexiblen Förderkonzepten, in: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V. (Hg.): Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 3/2003, S. 32-41.

Obermann, Christof (2002): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden.

OECD/DeSeCo-Projekt (2002): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> 15.01.2007).

Oerter, Rolf/Dreher, Eva (2002): Das Jugendalter. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie, S. 258–318. Weinheim u. a.

Pätzold, Günter/Wingels, Judith (2006): Kooperation in der Benachteiligtenförderung. Studie zur Umsetzung der BLK-Handlungsempfehlungen „Optimierung der Kooperation zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher“. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.

Pfitzner, Ragnhild (2004): Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen in der Kooperation von Bildungsträgern und Betrieben. Beitrag zur Fachtagung „Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung“ am 21. September 2004 in Frankfurt. (<http://www.neuefoerderstruktur.de>)

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.

Puhlmann, Angelika (2002): Berufsausbildung junger Mütter – junge Mütter in der Berufsausbildung: Probleme und Lösungsansätze. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_puhlmann.pdf 14.08.06).

Putnam, Robert (1993): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton.

Reitz, Britta/Schier, Friedel (2006): Neue Perspektiven in der beruflichen Benachteiligenförderung? Qualifizierungsbausteine verbessern die Chancen auf einen Ausbildungssplatz. (<http://www.bibb.de/de/11802.htm>, 4.8.2006).

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibung. Frankfurt/Main, New York.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2002): Handbuch zur Förderdiagnostik. Handlungs- und Erfahrungsgrundlage zum Verfahren der Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Handreichung für Lehrer an Grund-, Mittel- und Förderschulen und Gymnasien in Dresden.

(http://marvin.sn.schule.de/~ci/download/bg_gr_foerderdiagnostik_gesamt.pdf
17.01.07)

Sarges, Werner (Hg.) (1995): Management-Diagnostik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.

Schindler, Wolfgang/Bader, Roland/Eckmann, Bernhard (Hg.) (2001): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt am Main.

Schittenhelm, Karin (2006): Biografische Erfahrungs- und Bewältigungsformen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zwischen Schule und Berufsausbildung. In: INBAS 2006b, S. 67–75.

Schnell, Irmtraud/Sande, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Schöne, Roland/Weinrich, Kathrin/Weigold, Angelika (2004): Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Chemnitz.

(<http://www.tu-chemnitz.de/phil/ebbw/download/produktionsschulen.pdf>)

Schünemann, Gabriele: Neues Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. In: Jugend Beruf Gesellschaft 4/2004, 217–223.

Schulamt für die Stadt Köln. Arbeitsstelle „Übergangsmanagement Schule – Beruf“ (o. J.) herunterzuladen unter:
(http://www.lfq.nrw.de/services/downloads/uebergangsmanagement_schule_beruf.pdf)

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.

Seyd, Wolfgang (2006): Perspektiven für die berufliche Integration junger Menschen mit Behinderung. In: INBAS 2006a, S. 17–34.

Seyd, Wolfgang/Mentz, Michael/Naust-Lühr, Andrea (2006): Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen in Berufsbildungswerken mit Beginntermin Herbst 2005. Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke. Manuscript. Hamburg.

Speck, Otto (1991): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 2. Auflage. München.

Stadt Offenbach Frauenbüro/Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) (2006): Lebensentwürfe junger Migrantinnen im Berufsorientierungsprozess – Qualitative und quantitative Erforschung ihrer Lebenssituation bezogen auf die Stadt Offenbach am Main. Offenbach am Main.

Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz Gerhard. (Hg.), Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt a.M./New York, S. 35–48.

Sturzenhecker, Benedikt (1998): Qualitätsfragen an Jugendpartizipation, In: deutsche jugend, Heft 5/1998, S. 210–218.

Treibel, Annette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Grundagentexte Soziologie. Weinheim und München.

Trottsch, Klaus u. a. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn.

Thum, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2005): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn.

Uhly, Alexandra/Granato, Mona (2006): Junge Menschen ausländischer Nationalität in der dualen Ausbildung – Analysen auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik (Arbeitstitel).

Ulrich, Joachim Gerd (2006): Erfolgsschancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund. Ergebnisse aus der BIBB-Berufsbildungsforschung. In: INBAS (2006), S. 39–65.

Ulrich, Joachim Gerd/Flemming, Simone/Krekel, Elisabeth, M. (2006): Zwiespältige Vermittlungsbilanz der Bundesagentur für Arbeit (<http://www.bibb.de>, 6.11.2006).

Walden, Günter (1999): Verhaltensmuster und Bestimmungsgründe der Kooperation von Ausbildern und Berufsschullehrern. In: Pätzold, Günter/Walden, Günter (Hg.). Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung 225 (S. 133–156). Bielefeld.

Walther, Andreas u. a. (2004): YOYO. Youth Policy and Participation. Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. A comparative analysis in ten European regions. National Report: Transitions to Work. Youth Policies and 'Participation' in Germany. Tübingen.

Walther, Andreas (2004): Bewältigung von Übergängen in Arbeit. Potenziale der Partizipation und des informellen Lernens. In: DISKURS Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Thema: Kompetenz und Konkurrenz. Ungleiche Mitgiften für die Bewährung auf dem Arbeitsmarkt. Heft 2/2004. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut 20 - 28.

Walther, Andreas (2005): Bewältigung von Übergängen in Arbeit: Potenziale der Partizipation und des informellen Lernens. In: Diskurs 1/2005.

Walther, Andreas (2005): Motivation junger Frauen und Männer im Übergang in die Arbeit. Perspektiven partizipatorischer Übergangshilfen vor dem Hintergrund eines europäischen Vergleichs. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, 2/2005, S. 88–95.

Werning, Rolf (2006): Anmerkungen zur Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In: INBAS 2006a, S. 35–44.

Würfel, Walter (2004): Berufsvorbereitung neu – Die Nebel lichten sich. In: Jugend Beruf Gesellschaft 4/2004, S. 226–232.

YoungUser education GmbH (Hg.) (2002): Bewerbungen super easy. Bodenheim.

Zinnecker, Jürgen u. a.. (2003): „null Zoff & voll busy“. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.

Zybell, Uta (2003): An der Zeit. Zur Gleichzeitigkeit von Berufsausbildung und Kindererziehung aus Sicht junger Mütter. Münster.

Anhang

Autorinnen und Autoren

Dieser Werkstattbericht stellt Ergebnisse der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" in zusammenfassender Form vor. Hierfür haben wir auf verschiedenste Materialien und Publikationen aus der gesamten Laufzeit des Vorhabens zurückgegriffen. Entsprechende Verweise sind im Text aufgenommen

Texte und Textbeiträge eigens für diesen Band wurden verfasst von folgenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der INBAS GmbH, die überwiegend zum Team der Prozessbegleitung zur „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur“ gehörten:

Evelyn Borsdorf
Claudia Dellori
Dr. Martina Hörmann
Michael Kendzia
Christiana Klose
Petra Lippegaus
Andrea Mader
HardyMerz
Gabriele Schünemann
Sabine Spiesmacher
Birgit Voigt
Joachim Winter
Frank Wiesener
Irene Wolf.

Aus anderen Publikationen und Dokumentationen der INBAS GmbH im Rahmen der "Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf" wurden Textpassagen folgender Autorinnen und Autoren übernommen:

Veronique Godard	BfW Hamburg
Mona Granato	BIBB Bonn
Annegret Grüttner †	INBAS GmbH Berlin
Karl G. Kick	Syntegral gGmbH
Torsten Niebling	Referent der politischen Bildung und empirischen Sozialforschung Marburg
Karin Manneke	Dipl.-Supervisorin und Evaluatorkin Wunstorf
Joachim Gerd Ulrich	BIBB Bonn
Ute Wengorz	INBAS GmbH Hamburg
Gabriele Wiemeyer	Gustav-Stresemann-Institut Bad Bevensen

Wir danken an dieser Stelle auch allen Praktikerinnen und Praktikern aus der Modellversuchsreihe, die ihre Praxisberichte zur Verfügung gestellt haben, sie sind unter den Berichten namentlich aufgeführt. Ebenso gilt unser Dank allen Autoren und Autorinnen, die Fachbeiträge für Werkstattberichte und Fachkonferenzen zur Verfügung gestellt haben und aus deren Texten wir Teile oder Anregungen verwendet haben. Ihre Autorenschaft und die Beiträge sind im Text genannt.

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Akteure und Struktur	10
Abbildung 2: Modellregionen	12
Abbildung 3: Angebotsstruktur	18
Abbildung 4: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit	34
Abbildung 5: Qualifizierungsbausteine im Berufsbildungsgesetz	61
Abbildung 6: Definition von Qualifizierungsbausteinen	63
Abbildung 7: Teilnehmendenbefragung zu Qualifizierungsbausteinen	68
Abbildung 8: Gliederung von Medienkompetenz nach Baacke	77
Abbildung 9: Verbleib der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber	108
Abbildung 10: Vertikale und horizontale Lernortkooperation	110
Abbildung 11: Kooperative Aspekte in der Leistungsbeschreibung	113
Abbildung 12: Förderliche Bedingungen für Kooperation (nach Pätzold/Wingels 2005, 89-90)	115
Abbildung 13: Ziele und Inhalte betrieblicher Phasen	117
Abbildung 14: Ausgestaltung und Qualität betrieblicher Kooperation	118
Abbildung 15: Stufen der Integration sozialpädagogischer Arbeit	129
Abbildung 16: Kompetenzprofil von Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern	138
Abbildung 17: Bildungsbegleitung und sozialpädagogische Begleitung in Fachkonzept und Leistungsbeschreibung Sozialpädagogische Begleitung	142
Abbildung 18: Erfolgswahrscheinlichkeit bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund	161
Abbildung 19: Umgang mit Vielfalt in Einrichtungen der Berufsvorbereitung	167
Abbildung 20: Ganzheitliches Modell der Lernbehinderung (Kick 2005)	183
Abbildung 21: Lernorte als Kompetenzzentren (Kick 2005)	187
Abbildung 22: Teilzeitausbildung im Berufsbildungsgesetz	199
Abbildung 23: Leistungsmerkmale der Datenbank eNFK	207
Abbildung 24: Rollenübersicht und Nutzergruppen für die Datenbanken eNFS und eNFK	208
Abbildung 25: Eingabemasken Stammdaten und erste Verlaufsplanung in den Datenbanken eNFS und eNFK (Screenshot)	210
Abbildung 26: Der individuelle Teilnehmenden-Kalender der Datenbanken eNFS und eNFK (Screenshot)	211

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1:	Förderung von Medienkompetenz im Rahmen der BvB	80
Tabelle 2:	Erscheinungsformen der Medienkompetenz	82
Tabelle 3:	Möglichkeiten des Medieneinsatzes	85
Tabelle 4:	Anteil der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne HSA	94
Tabelle 5:	Länderregelungen zum externen Erwerb des Hauptschulabschlusses	107
Tabelle 6:	Ziele, Ergebnisse und erforderliche Kooperationen.....	111
Tabelle 7:	Sach- und Systemkompetenz	139
Tabelle 8:	Methodenkompetenz.....	139
Tabelle 9:	Soziale Kompetenz	140
Tabelle 10:	Sozial- und berufspädagogische Fachkompetenz.....	140
Tabelle 11:	Selbstkompetenz.....	141
Tabelle 12:	Das „Konzept des Anderen“ in der Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik – Vergleich ausgewählter Merkmale	164
Tabelle 13:	Zuweisung neuer Teilnehmender – Arbeitsschritte und Abläufe in der Datenbank eNFK.....	209
Tabelle 14:	Report-Funktionen der Datenbanken eNFS und eNFK	212

Verwendete Abkürzungen

a. a. O.	„am angeführten Ort“ bzw. „am angegebenen Ort“ (mehrfaches Zitieren derselben Quelle – Hinweis auf vorhergehende Quellenangabe)
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen
AC	Assessment Center
ADS	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom
AG	Arbeitsgemeinschaft
ALG II	Arbeitslosengeld II
BAG BBW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke
BAG WBR	Bundesarbeitsgemeinschaft der wohnortnahmen Rehabilitation
BAVBVO	Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBJ AG	BBJ Aktiengesellschaft, früher: "Verein zur Förderung kultureller und beruflicher Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen e.V."
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJFFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
BNW	Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft
BQF	Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BWL	Betriebswirtschaftslehre
d. h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ebd.	ebenda (mehrfaches Zitieren derselben Quelle)
eM@W	Elektronischen Maßnahmeabwicklung der Bundesagentur für Arbeit
eNFK	elektronisches Neues Fachkonzept
eNFS	elektronische Neue Förderstruktur
EQJ	(Sonderprogramm) Einstiegsqualifizierung Jugendlicher
ESF	Europäischer Sozialfonds

etc.	et cetera (und die übrigen)
e. V.	eingetragener Verein
FOR	Fachoberschulreife
gGmbH	gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
gpc	Good Practice Center
hiba	heidelberger institut beruf und arbeit gmbh
HSA	Hauptschulabschluss
HWK	Handwerkskammer
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
ICQ	ICQ (Homophon ¹⁴⁸ für „I seek you“, zu deutsch „Ich suche dich“) - ein Programm zur Kommunikation mit einer oder mehreren Personen über das Internet
i. d. R.	in der Regel
IHK	Industrie- und Handelskammer
IRIS	Institut für regionale Innovation und Sozialforschung
IT	Informationstechnik
IMBSE	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V.
INBAS	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
INKA	Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung
IuK	Informations- und Kommunikationstechnik
KFV	Kompetenzfeststellungsverfahren
KMK	Kultusministerkonferenz
KuB	Koordinierungs- und Beratungsstelle der Arbeitsagentur Rostock
LAN	Wireless LAN: Wireless Local Area Network = drahtloses lokales Netzwerk
MV	Modellversuch
Nds.	Niedersachsen, Niedersächsisch
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PAC	Potenzial-Assessment-Center
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment (internationale Schülervergleichsstudie)
QB	Qualifizierungsbausteine

¹⁴⁸ Homophon = ein Wort, das bei gleicher Aussprache verschiedene Bedeutungen hat.

QUAV	Qualifizierungsbausteine in der Ausbildungsvorbereitung
QuiB	Qualifizierungsbausteine im Betrieb
SGB	Sozialgesetzbuch
s. u.	siehe unten
TN	(der/die) Teilnehmende
U 25	(Arbeitslose) unter 25 Jahren
VHS	Volkshochschule
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Werkstattberichte und Materialien

Die folgende Tabelle enthält eine Übersicht der im Rahmen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ von uns herausgegebenen Werkstattberichte und Info-Dienste sowie einen Film, der auf DVD verfügbar ist.

Eine ausführliche Liste mit Preisangaben, die auch Publikationen aus anderen Projekten enthält, finden Sie im Internet unter der Adresse www.inbas.com.

Materialien stehen zum Herunterladen auf der Projekt-Website www.neuforderstruktur.de oder ebenfalls auf der Seite www.inbas.com zur Verfügung.

Auf Wunsch senden wir Ihnen die aktuelle Publikationsliste auch gerne zu.

Erschienen	Titel/Thema	verfügbar	
		gedruckt	im Internet
Mai 2001	Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Konzeption [Rahmenkonzept zur Modellversuchsreihe]		<input checked="" type="checkbox"/>
Februar 2002	Infodienst 1/2002: Kooperation in der Modellversuchsreihe		<input checked="" type="checkbox"/>
Juni 2002	Infodienst 2/2002: Verfahren in der Kompetenzfeststellung		<input checked="" type="checkbox"/>
Dezember 2002	Kompetenzfeststellung, Teil 1. Grundlagen. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 8	<input checked="" type="checkbox"/>	
Februar 2003	Infodienst 1/2003: Rechtsfragen der Kooperation		<input checked="" type="checkbox"/>
Juni 2003	Infodienst 2/2003: Medienkompetenz		<input checked="" type="checkbox"/>
April 2003	Kompetenzfeststellung, Teil 2. Instrumente und Verfahren. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 9	<input checked="" type="checkbox"/>	
Januar 2004	Infodienst 1/2004: Bildungsbegleitung		<input checked="" type="checkbox"/>
August 2004	Infodienst 2/2004: Vom Rahmenkonzept Neue Förderstruktur zum neuen Fachkonzept für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit		<input checked="" type="checkbox"/>
August 2004	Bildungsbegleitung als Bestandteil individueller Qualifizierung. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 12	<input checked="" type="checkbox"/>	
September 2004	Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage – Berichte und Materialien; Bd.10	<input checked="" type="checkbox"/>	

September 2004	Rechtliche Fragestellungen im Kontext einer „Neuen Förderstruktur“ in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 11	<input checked="" type="checkbox"/>	
Oktober 2004	Infodienst 3/2004: Planung, Umsetzung und Auswertung Neuer Förderstrukturen mit Hilfe internet-gestützter Programme		<input checked="" type="checkbox"/>
Juni 2005	Infodienst 1/2005: Junge Menschen mit Behinderungen		<input checked="" type="checkbox"/>
November 2005	Infodienst 2/2005: Qualifizierung der Fachkräfte		<input checked="" type="checkbox"/>
Dezember 2005	Gender Mainstreaming in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 13	<input checked="" type="checkbox"/>	
Januar 2006	Infodienst 3/2005: Gender Mainstreaming in der Berufsausbildungsvorbereitung.		<input checked="" type="checkbox"/>
August 2006	Infodienst 1/2006: Partizipative Ansätze in der Berufsausbildungsvorbereitung		<input checked="" type="checkbox"/>
November 2006	Infodienst 2/2006: Förderung von Medienkompetenz durch integrierten Medieneinsatz		<input checked="" type="checkbox"/>
Dezember 2006	Infodienst 3/2006: Sozialpädagogische Begleitung		<input checked="" type="checkbox"/>
Dezember 2006	Infodienst 4/2006: Übergangsmanagement in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen		<input checked="" type="checkbox"/>
November 2006	Bewertung von Integrationserfolgen Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 14	<input checked="" type="checkbox"/>	
November 2006	Erfolgreiche Berufsvorbereitung für Jugendliche. Ein Film von Otmar Hitzelberger (2006, DVD, Laufzeit 25:58 min.) Versandkostenpauschale	<input checked="" type="checkbox"/> (DVD)	
Dezember 2006	Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Beruf. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 15	<input checked="" type="checkbox"/>	
Dezember 2006	Junge Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildungsvorbereitung. Werkstattbericht im Rahmen der Entwicklungsinitiative ... Berichte und Materialien; Bd. 16	<input checked="" type="checkbox"/>	
September 2007	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Kompetenzen feststellen, Ausbildungsreife fördern. Berichte und Materialien; Bd. 18	<input checked="" type="checkbox"/>	

Adressen der INBAS-Büros

INBAS GmbH

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
Herrnstraße 53
63065 Offenbach
Tel.: 0 69 / 2 72 24-0
Fax: 0 69 / 2 72 24-30
E-Mail: inbas@inbas.com
Internet: <http://www.inbas.com>

EUROPA-BÜRO

INBAS GmbH
Rue du Luxembourg 23
B-1000 Brüssel
Tel.: 00 32-2 / 5 12 75 70
Fax: 00 32-2 / 5 12 78 33
E-Mail: bruxelles@inbas.com

LATEINAMERIKA-BÜRO

INBAS GmbH
Loma Escondida 71
91500 Coatepec, Ver., México
Tel.: 00 52 22 88 33 40 43
Fax: 00 52 22 88 33 40 49
E-Mail: rolfkral@compuserve.com

BÜRO BERLIN/BRANDENBURG

INBAS GmbH
Straße des 17. Juni 114
10623 Berlin
Tel.: 0 30 / 6 95 02 69
Fax: 0 30 / 6 95 02 68
E-Mail: berlin@inbas.com

BÜRO NORD

INBAS GmbH
Kieler Straße 103
22769 Hamburg
Tel.: 0 40 / 85 50 64 90
Fax: 0 40 / 20 97 79 31
E-Mail: hamburg@inbas.com

BÜRO NIEDERSACHSEN

INBAS GmbH

Frankestraße 4

31515 Wunstorf

Tel.: 0 50 31 / 91 27 04

Fax: 0 50 31 / 91 27 05

E-Mail: niedersachsen@inbas.com

BÜRO MAINZ

INBAS GmbH

Am Wald 13

55270 Mainz/Ober-Olm

Tel.: 0 61 31 / 24 07 47

Fax: 0 61 31 / 24 07 48

E-Mail: inbas.hilpert@t-online.de

Deutschland - das von morgen – braucht gut ausgebildete junge Menschen. Und junge Menschen – die Bürgerinnen und Bürger von morgen - brauchen Perspektiven, die sich zuerst aus einer guten Ausbildung ergeben. Eine „Ausbildung für alle“ bleibt daher wichtiges und erklärttes berufsbildungspolitisches Ziel.

Um das Ziel „Ausbildungsabschluss“ zu erreichen, sollen Jugendliche eine individuelle Qualifizierung und Förderung erhalten, die sie auf diesem Weg benötigen.

Dieser hohe Anspruch war Ansporn für die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“. Sie hatte es sich zur Aufgabe gemacht, in 24 Modellversuchen neue Konzepte für Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu entwickeln und zu erproben. Dabei sollte in erster Linie ein Paradigmenwechsel von der Maßnahmemeorientierung zur Personenorientierung vollzogen werden, um tatsächlich bedarfsgerecht und individuell zu fördern.

Dieser Bericht fasst Ergebnisse aus sechs Jahren Entwicklungsinitiative zusammen, er stellt Erfolge dar und zeichnet Entwicklungslinien nach. Über konkrete Ergebnisse und Praxisberichte hinaus ist es ein Anliegen dieses Berichtes, auch Hintergründe und Fachdiskussionen darzustellen, in deren Kontext neue Ideen und Reformen entstanden sind und weiter entstehen. Der Bericht möchte über die erreichten Veränderungen hinaus Anregungen geben für eine Weiterentwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung - für einen maßgeblichen und anerkannten Teil der beruflichen Bildung in Deutschland.