

Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Weitere Themen

Kommentar
Strukturen verändern – Potenziale
entwickeln – Qualität verbessern:
Herausforderungen für das BIBB

Blickpunkt
Zur Rolle der Forschung im BIBB

Interview
Hochschultage Berufliche Bildung 2006

Ausbildungsplätze
Erhöhung betrieblicher Ausbildungs-
kapazitäten

Hauptausschuss
Bericht über die konstituierende
Sitzung

► **KOMMENTAR**

- 03** MANFRED KREMER, REINHOLD WEISS
Strukturen verändern – Potenziale entwickeln – Qualität verbessern: Herausforderungen für das BIBB

► **BLICKPUNKT**

- 05** HEIKE SOLGA, GERT G. WAGNER
Zur Rolle der Forschung im BIBB

► **INTERVIEW**

- 09** Hochschultage Berufliche Bildung – Kooperation zwischen Praxis und Wirtschaft setzt sich fort
Interview mit Prof. Dr. Georg Spöttl

► **AUSBILDUNGSPLÄTZE**

- 12** KLAUS TROLTSCH, ELISABETH, M. KREKEL
Zwischen Skylla und Charybdis
Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten

► **THEMA
QUALIFIZIERUNG VON
JUGENDLICHEN MIT
BESONDEREM FÖRDERBEDARF**

- 18** Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – eine Herausforderung für die Berufsbildung
- 19** MANFRED ECKERT
Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung – Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufs-pädagogischer Sicht
- 24** THOMAS FISCH
Die Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen: Eine Anleihe bei der englischen Ausbildungsorganisation
- 29** GISELA BAUMGRATZ-GANGL
Vorsorgen statt kurieren!
Verbesserung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland
- 34** RALF DORAU, KAROLA HÖRSCH,
ANKE SETTELMAYER
Ein anderer Blick auf Personen mit Migrationshintergrund

- 39** HERBERT RÜB, KATRIN GUTSCHOW
Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik

- 43** SUSANNE WAGNER, CHRISTA SCHLENKER-SCHULTE
Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zu Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen

- 47** NORBERT LACHMAYR
Jugendliche ohne Lehrstelle – Softskills besonders förderungsbedürftig

- 50** VEIT BRONNENMEYER
Integrierter Übergang Schule–Ausbildung:
Vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit
Ein Netzwerkprojekt der Lernenden Region
Nürnberg-Fürth-Erlangen

- 53** JENS LAUER
Chance trotz SGB III?
Stärkung der Kompetenzen sozial benachteiligter Jugendlicher

► **HAUPTAUSSCHUSS**

- 55** GUNTHER SPILLNER
Bericht über die konstituierende Sitzung 3/2005 des Hauptausschusses am 14. Dezember 2005 in Bonn

Stellungnahme des Hauptausschusses zum „Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF)“ (Beilage)

Empfehlungen des Hauptausschusses zur Berufsorientierung und Berufsberatung (Beilage)

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM/AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage BWPplus, je eine Beilage mit einer Stellungnahme und mit Empfehlungen des Hauptausschusses sowie Beilagen des W. Bertelsmann Verlages



Strukturen verändern – Potenziale entwickeln – Qualität verbessern: Herausforderungen für das BIBB

► Es ist eine gute Praxis, von Zeit zu Zeit die Aufgabenwahrnehmung gerade in öffentlichen oder öffentlich finanzierten Einrichtungen zu evaluieren und gewachsene Strukturen, Aufgaben und Arbeitsweisen auf ihre Relevanz und ihre Qualität zu überprüfen. Zuletzt ist das BIBB in den Jahren 1985/1986 von einer Kommission unter Leitung von Prof. Horst Albach evaluiert worden.¹ Der damalige Auftrag lautete: die Forschungsarbeiten des BIBB sollen im Hinblick auf ihren wissenschaftlichen Wert, den praktischen Nutzen und ihre wirtschaftliche Effizienz überprüft werden. Dabei orientierte sich die Kommission am Auftrag des Gesetzgebers, den vom BIBB selbst vertretenen Zielen, den Erwartungen der verschiedenen Nutzer und den künftigen Aufgaben der Berufsbildungsforschung.

Im April 2004 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Wissenschaftsrat gebeten, die Forschung und die Forschungsbasierung der Amtsaufgaben und Dienstleistungen des BIBB erneut zu bewerten. Der Wissenschaftsrat hat eine Kommission berufen und seine Stellungnahme am 11. November 2005 verabschiedet und veröffentlicht.

LOB UND TADEL

Das Berufsbildungsgesetz weist dem BIBB neben der Berufsbildungsforschung eine Reihe weiterer Aufgaben zu. Dazu gehören unter anderem die Vorbereitung des Berufsbildungsberichts, die Durchführung von Modellversuchen, die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten oder die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen. Forschung macht somit nur einen Teil der gesamten Aufgaben aus. Nach der internen Kosten- und Leistungsrechnung entfällt auf die Berufsbildungsforschung ein Anteil von lediglich 23 % der gesamten Leistungen. Forschung und Wissenschaft bilden jedoch das Fundament, auf dem die übrigen Aufgaben aufbauen.

Der Wissenschaftsrat stellt fest, dass die Berufsbildungsforschung des BIBB sowohl für die Politik und die Praxis wie auch die Wissenschaft wichtig, in Anbetracht der Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen geradezu unverzichtbar ist. Seiner Einschätzung nach gibt es „keine andere universitäre oder außeruniversitäre Einrichtung in Deutschland, die sie in gleicher Konzentration und Kontinuität durchführen

könnte. Das bestehende Spektrum aus wissenschaftlichen und behördlichen Aufgaben sowie von Dienstleistungen sollte deshalb nicht eingeschränkt werden.“²

Kritik übt der Wissenschaftsrat jedoch an den wissenschaftlichen Leistungen des BIBB. Neben teilweise bemerkenswerten und guten Forschungsarbeiten werden deutliche qualitative Mängel konstatiert.³ Dieses Ergebnis konnte eigentlich niemanden wirklich überraschen, denn die Skepsis gegenüber einer anwendungsorientierten und zugleich politiknahen Forschung und einem hohen Anteil von administrativen Aufgaben und Dienstleistungen durchzieht die Stellungnahmen des Wissenschaftsrates.

In manchem erscheint die Stellungnahme des Wissenschaftsrates als zu pauschal und im Einzelnen auch nicht immer ausreichend begründet. Dennoch hat der Wissenschaftsrat in vielen Punkten Recht mit seiner kritischen Wertung. Dies gilt etwa für seine Feststellung, dass Forschungsaufgaben häufig anderen Aufgaben untergeordnet worden sind bzw. aufgrund dringlicher anderweitiger Aufgaben und Weisungen untergeordnet werden mussten. Zutreffend ist auch die Einschätzung, dass es zu wenig Anreize für eine wissenschaftliche Qualifizierung der Mitarbeiter gegeben hat, die Kooperation mit Hochschulen oder anderen Forschungsinstituten verbesserungsbedürftig ist, kaum Beiträge in referierten Zeitschriften veröffentlicht worden sind und generell die internationale Zusammenarbeit verstärkt werden sollte. Ähnlich hatte bereits die Albach-Kommission in den achtziger Jahren geurteilt.

Es war zweifellos ein strategischer Fehler des BIBB, bei der Evaluation vieles als Forschung zu deklarieren, was im Kern eher Entwicklung oder wissenschaftliche Exploration und Expertise ist. Dies gilt vor allem für weisungsgebundene Aufgaben. Sie werden häufig unter hohem Zeitdruck, mit begrenzten Ressourcen und eingeschränkten Fragestellungen durchgeführt. Für die Zukunft muss ein strategisches Ziel darin bestehen, für diese wichtigen Aufgaben mehr Ressourcen und größere Freiräume sicherzustellen.

Anmerkungen

- 1 Gutachten der Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung (Vorsitz: Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Horst Albach) vom 15.7.1986.
- 2 Wissenschaftsrat: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Drs. 6891-05, Bremen, 11.11.2005
- 3 Siehe den Beitrag von Heike Solga und Gert G. Wagner in diesem Heft

ENTWICKLUNG EINES UMSETZUNGSKONZEPTS

Die Stellungnahme des Wissenschaftsrats ist ein Auftrag und zugleich eine Chance, nicht nur die Berufsbildungsforschung, sondern das gesamte Aufgabenspektrum im Rahmen des gesetzlichen Auftrags neu zu positionieren und qualitativ zu verbessern. Die Empfehlungen werden deshalb konstruktiv aufgegriffen. Bei der Umsetzung muss indessen sichergestellt sein, dass auch die zukünftigen Aufgaben und Strukturen des BIBB auf die Anforderungen der beruflichen Praxis und den Beratungsbedarf der Berufsbildungspolitik ausgerichtet bleiben. Einige Eckpunkte des Konzeptes zeichnen sich bereits deutlich ab.

Profilierung der Forschung: Das erstmals für 2006 vorzulegende Jahresforschungsprogramm wird sich auf zentrale Forschungsfelder konzentrieren, die sowohl anschlussfähig an politische Entscheidungsfelder sind als auch Forschungslücken repräsentieren. Im Einzelnen sind dies:

- Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem,
- Modernisierung und Qualitätssicherung der Berufsbildung,
- Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege,
- Berufsbildung für Jugendliche mit schlechten Startchancen,
- Internationalität der Berufsbildung.

Diese fünf Forschungsfelder werden durch einzelne Forschungsprojekte konkretisiert. Anders als in der Vergangenheit soll künftig nicht mehr jedes einzelne Projekt, sondern das jährliche Forschungsprogramm als Ganzes durch den Hauptausschuss genehmigt werden.

Neustrukturierung: Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Bildung einer Forschungsabteilung, in der Berufsbildungsforschung als Kernaufgabe betrieben wird und in der theoretische und methodische Kompetenzen weiterentwickelt werden. Dieser Empfehlung wird insoweit gefolgt, dass die Arbeitsbereiche und Fachabteilungen generell neu strukturiert werden. Ziel muss es sein, klarere Profile zu entwickeln und die Kooperation durch abteilungsübergreifende Projektgruppen zu stärken.

Qualitätssicherung: Die Qualität der Forschung, aber auch der anderen Leistungen, muss durch einen Prozess der internen und externen Qualitätssicherung nachhaltig erhöht werden.

Kooperation mit Hochschulen: Es ist vorgesehen, die bestehenden Kooperationsvereinbarungen quantitativ und qualitativ auszuweiten. Wichtige Handlungsfelder sind die gemeinsame

Durchführung von Forschungsprojekten, die Mitwirkung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIBB an der Lehre, die Unterstützung von Praktika und Diplomarbeiten sowie die Öffnung der Datenbestände des BIBB für die externe Forschung.

Veröffentlichungen: Forschungsergebnisse des BIBB sollen künftig verstärkt in referierten Zeitschriften veröffentlicht werden. Es wird zu prüfen sein, ob eine neue referierte Zeitschrift zur Berufsbildungsforschung – u. U. in Kooperation mit anderen Instituten und als elektronische Plattform – etabliert werden kann. Auch wird zu prüfen sein, inwieweit bei BIBB-Publikationen neben der internen Qualitätssicherung ergänzend externer Sachverstand hinzugezogen werden kann.

Personalgewinnung und -entwicklung: Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll zu einer wichtigen Aufgabe des BIBB werden. Dazu gehört die Einrichtung von zeitlich befristeten Doktorandenstellen, die Förderung von Promotionen und Habilitationen, aber auch der Personalaustausch mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Zur Vorbereitung entsprechender Maßnahmen und Programme ist bereits die Stelle eines Personalentwicklers eingerichtet worden. Auch sollen leitende Stellen künftig öffentlich ausgeschrieben werden.

UMSETZUNGSPROZESS

Auf der Grundlage des novellierten Berufsbildungsgesetzes wurde im Jahr 2005 erstmals ein Wissenschaftlicher Beirat berufen. Ihm gehören namhafte Wissenschaftler aus dem In- und Ausland an, darunter auch zwei Mitglieder aus der Evaluationskommission des Wissenschaftsrats. Der Wissenschaftsrat hat diese Entscheidung des Gesetzgebers begrüßt und auch die Besetzung positiv kommentiert. Der Wissenschaftliche Beirat hat die gesetzliche Aufgabe, die Institutsleitung und den Hauptausschuss in Fragen der Forschung und der Kooperation mit Hochschulen/Forschungseinrichtungen zu beraten. Ihm wird gerade auch bei der Umsetzung der Empfehlungen eine wichtige Aufgabe zukommen. Denn der Wissenschaftsrat hat eine Steuerungsgruppe angeregt, die ein detailliertes Konzept erarbeitet und den Umsetzungsprozess begleiten soll.

Zu Recht mahnt der Wissenschaftsrat eine neue Arbeitsteilung zwischen Hauptausschuss, Wissenschaftlichem Beirat und Institutsleitung an. Es müsse eine Trennung der wissenschaftlichen von den politischen sowie der strategischen von den operativen Aufgaben gewährleistet sein. Dies ist auch eine Frage von Verfahrensregelungen, des wechselseitigen Vertrauens und der Bereitschaft zur Kooperation.

In vier Jahren wird eine Bilanz gezogen. Es wird zu erläutern sein, was bis dahin an Neuem auf den Weg gebracht worden ist und welche Ergebnisse erzielt worden sind. Vier Jahre mögen lang erscheinen, im Hinblick auf nachhaltige Veränderungen von Organisationen ist es jedoch eine kurze Zeitspanne. Die wissenschaftliche Forschung zu stärken und mit der praxisorientierten Anwendung und Umsetzung zu verzahnen, wird die zentrale Herausforderung für das BIBB in den nächsten Jahren sein. Das wird viele Veränderungen mit sich bringen. Es gibt aber eine gute Chance, diese Herausforderung zusammen mit den hoch qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu bewältigen. ■



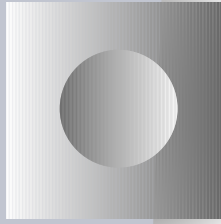
MANFRED KREMER

Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn



REINHOLD WEISS

Prof. Dr., Ständiger Vertreter des Präsidenten
des Bundesinstituts für Berufsbildung und
Leiter des Forschungsbereichs, Bonn



Zur Rolle der Forschung im BIBB

► Der Wissenschaftsrat hat Anfang 2005 auf Wunsch der Bundesregierung die Qualität der Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) evaluiert. Im Ergebnis fordert er das BIBB auf, die Forschungsqualität zu steigern, um so eine bessere Erfüllung der Amtsaufgaben zu erreichen. Im Beitrag wird eingehend erörtert, welche Rolle die Wissenschaft in der Ressortforschung und insbesondere am BIBB spielt. Ausgehend davon geben die Autoren erste Hinweise zur Verbesserung der Forschungsarbeiten im Institut.

Professor Solga und Professor Wagner gehörten der Evaluierungskommission an und beraten heute das Bundesinstitut im neu gegründeten Wissenschaftlichen Beirat.



HEIKE SOLGA

Prof. Dr. phil., Professorin für Soziologie an der Georg-August-Universität Göttingen, Mitglied im Wiss. Beirat des BIBB



GERT G. WAGNER

Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaft an der TU Berlin, Forschungsdirektor am DIW Berlin, Mitglied im Wissenschaftsrat, Mitglied im Wiss. Beirat des BIBB

Der Wissenschaftsrat hat – im Rahmen einer breit angelegten Evaluation der Ressortforschung in Deutschland – auf Wunsch der Bundesregierung die Qualität der Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) evaluiert. Auf den ersten Blick ein merkwürdiger Auftrag, da das BIBB kein Forschungsinstitut ist. Das BIBB ist vielmehr die zentrale Einrichtung der Bundesregierung für Förderung und Erarbeitung von Rechtsverordnungen im Bereich der beruflichen Bildung. Es erfüllt behördliche Aufgaben und erbringt Dienstleistungen in diesem Bereich, die für Politik und Praxis von Bedeutung sind. Unter anderem wirkt es an Ausbildungsordnungen, dem Berufsbildungsbericht und der Berufsbildungsstatistik mit und führt Förderprogramme der Bundesregierung im Bereich der beruflichen Bildung durch. Freilich sollen diese Aufgaben auf Basis von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen erbracht werden (was z. B. bei der wissenschaftlichen Evaluation von Modellversuchen besonders deutlich wird). Und in der Tat wird im BIBB, wie der zweite Blick sofort zeigt, auch intensiv geforscht. Das ist ausdrücklich so gewollt, weil – wie auch das BIBB betont – die Amtsaufgaben ohne Forschung nicht angemessen erfüllt werden können. Der Wissenschaftsrat kam allerdings zu der Schlussfolgerung, dass die Amtsaufgaben nicht in ausreichendem Maße auf qualitativ guten Forschungsleistungen basieren und aufbauen können. „So wird häufig nicht mit der erforderlichen Fundiertheit und ohne zureichende Datenerhebungen geforscht; fortgeschrittene wissenschaftliche Methoden finden nur selten Anwendung in der Forschung.“ Am deutlichsten wird dies anhand der praktisch völlig fehlenden Publikationen in referierten (internationalen) Fachzeitschriften.

Ein solches Urteil des Wissenschaftsrats hört niemand gern, und in der Tat ist die Frage grundsätzlich nicht unberechtigt, ob der Wissenschaftsrat für die naturgemäß angewandte Forschung, die das BIBB zur Erfüllung seiner Amtsaufgaben benötigt, nicht die falschen Maßstäbe angelegt hat. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass dies nicht der Fall war.

Welche Rolle spielt die Wissenschaft in der Ressortforschung?

Ressortforschung unterscheidet sich von unabhängiger Forschung dadurch, dass die Fragestellungen, die bearbeitet werden sollen, nicht beliebig von den Forschern ausgewählt werden können. Dies gilt zum Beispiel auch für Institute der Leibniz Gemeinschaft, die von Bund und Ländern nur gefördert werden, weil sie bestimmte Themenfelder, z. B. Wirtschaftsforschung, bearbeiten sollen.¹ Die entscheidende Frage ist nun, ob sich Ressortforschung über die exogen vorgegebene Fragestellung hinaus noch von unabhängiger Forschung unterscheiden sollte? Man kann die Frage gleichfalls in Bezug auf Industrieforschung formulieren, wo Fragestellungen

auch dem extern vorgegebenen Unternehmensziel dienen. Nach kurzem Nachdenken wird man zu der Antwort kommen: Ressort- und Industrieforschung sollten sich in der Forschungsdurchführung durch nichts von unabhängiger Forschung unterscheiden. Denn es gibt keinen Grund, dass solche Forschung qualitativ schlechter als unabhängige Forschung sein sollte. Im Gegenteil: Da Ressort- und Industrieforschung ja das Ziel haben, dass sie unmittelbar angewandt werden, sollten sie eigentlich qualitativ besser als Grundlagenforschung sein. Wenn hier Fehler gemacht werden, schaden diese nicht unmittelbar der Gesellschaft (und es ist auch nicht unbedingt Mittelverschwendung, da zur Forschung auch falsche Ergebnisse gehören). Wenn aber die Ergebnisse der angewandten Forschung schlecht oder gar falsch sind, dann kann das verheerende Folgen haben. Beispiel: Wenn Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik und der Förderung der Berufsbildung nicht mit den besten zur Verfügung stehenden Instrumenten der Evaluationsforschung auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden, dann kann das zur Verschwendung von Milliardenbeträgen führen und – noch wichtiger – Arbeitslose und junge Menschen in beruflichen Sackgassen enden lassen.

Das heißt – wie vom Wissenschaftsrat zu Recht herausgestellt wurde –, dass auch im BIBB die Forschung, die der Unterstützung der Amtsaufgaben dient, so organisiert werden muss, dass sie auf jeden Fall den normalen wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird (eigentlich müsste man sogar sagen: dass sie höchsten wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird, denn die Aufgaben des BIBB sind von höchster Praxisrelevanz). Doch was zeichnet gute Wissenschaft aus? Auf jeden Fall Ergebnisoffenheit (gerade bei gesellschaftlich relevanten vorgegebenen Fragen ist dies wichtig) und das Recht des Wissenschaftlers, sich auf Um- und ggf. Abwege zu begeben. In der Industrieforschung kann man das gut daran beobachten, an welche Labors am

Ende sogar Nobelpreise vergeben werden. Freilich muss kontrolliert werden, ob Um- und Abwege auch produktiv sind und nicht bloße Spinnereien darstellen. Um das herauszufinden, gibt es in der empirischen Forschung nur einen einzigen Weg: die erfolgreiche Publikation in anerkannten wissenschaftlichen Fachzeitschriften (peer reviewed journals, auch „referierte Zeitschriften“ genannt). Wenn das BIBB argumentiert, dass die Praktiker der Berufsbildung diese Zeitschriften nicht lesen, dann stimmt das ohne jeden Zweifel. Dieses Argument ist in Bezug auf die Qualität der wissenschaftlichen Fundierung der Arbeit des BIBB jedoch auch ohne jeden Zweifel irrelevant. Bei Veröffentlichungen in referierten Zeitschriften geht es nicht darum, dass die Forschungsergebnisse des BIBB auf diesem Wege Praktiker erreichen, sondern es geht um die Qualitätskontrolle und -förderung der Forschung im BIBB. Ob Forschungsergebnisse gut oder schlecht sind, kann nur die wissenschaftliche Community beantworten. An dieser Stelle ist es wichtig, dass man zwischen (inner)wissenschaftlicher Qualität und (gesellschaftlicher) Relevanz unterscheidet. Es kann natürlich herausragende wissenschaftliche Ergebnisse geben, die – derzeit oder auch niemals – relevant sein werden. Es gilt jedoch auf jeden Fall: Gesellschaftliche Relevanz kann keine Rechtfertigung für „handwerklich“ schlechte Forschung sein (z. B. Forschung mit unzureichenden Methoden). Im Gegenteil, gerade gesellschaftlich relevante Forschung muss so gut wie irgend möglich sein. Alles andere ist für die Gesellschaft gefährlich.

Das mögliche Argument, dass Praktiker Forschungsergebnisse nicht verstehen, die auf spitzfindigen Theorien und komplizierten statistischen Methoden beruhen, kann keine zweitrangige Forschung rechtfertigen. Denn Forschungsergebnisse müssen ohnehin in die Sprache (und Graphiken) der Praktiker übersetzt werden – dies gilt für zweitklassige Forschung ebenso wie für erstklassige Forschung. Auch erstklassige Ergebnisse sind anschaulich darstellbar.

Organisatorisch läuft das auf die Frage hinaus, wie man in einer gesellschaftlich relevanten Ressortforschungseinrichtung einerseits exzellente Wissenschaft erreichen kann, und andererseits sichergestellt wird, dass auch relevante Fragestellungen bearbeitet werden. Es gibt offensichtlich keine einfache Lösung. Klar ist nur: Extern vorgegebene wissenschaftliche Fragestellungen dürfen nicht dazu führen, dass die Qualität der Forschung leidet. Dazu gehört auch, dass es „Vorlauftforschung“ geben muss, d. h. wissenschaftlich selbstbestimmte Forschung, die nicht unmittelbar einer extern vorgegebenen Fragestellung folgt, sondern „innerwissenschaftlich“ definiert werden. Diese Freiheit dient nicht nur der Qualität der Wissenschaft in einer Ressortforschungseinrichtung. Auf diese Weise können auch Fragestellungen entdeckt werden, die sich anschließend als relevant für den Auftrag einer Ressortforschungseinrichtung erweisen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. POSTLEP, R.-D.; WAGNER, G. G.: *Zur Ökonomik grundfinanzierter wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung*. In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, Bd. 217, Heft 3, 1998, S. 345–358; Hoffmann, L.; Wagner, G. G.: *Die Rolle der empirischen Wirtschaftsforschung für die Politikberatung*. In: *Wirtschaftsdienst*, 78. Jg., Heft 3, 1998, S. 185–192

Wie kann man die Forschung im BIBB verbessern?

Zuerst sei festgehalten: Der Wissenschaftsrat hält die Verbindung von Amtsaufgaben und wissenschaftlichen Aufgaben am BIBB grundsätzlich für sinnvoll, da bei einer optimalen Verbindung – sofern sie organisatorisch gefunden wird – die Amtsaufgaben am besten wissenschaftlich fundiert werden können. Der Wissenschaftsrat betont weiterhin, dass im Dienste einer besseren Erfüllung seiner Amtsaufgaben und Dienstleistungen die Forschung im BIBB jedoch nachhaltig verbessert werden muss. Das Qualitätsproblem der Forschung im BIBB ist am deutlichsten an den praktisch nicht vorhandenen Publikationen in referierten (internationalen) Fachzeitschriften zu erkennen. Sekundärindikatoren für das Qualitätsproblem sind fehlende Doktoranden im BIBB (da Doktorandinnen und Doktoranden neue Ideen in die Forschung bringen), und es gibt kein ernsthaftes Gastwissenschaftlerprogramm (das auch für neue Ideen und Verbindungen sorgt und im Falle des BIBB darüber hinaus helfen könnte, dass die vorhandenen Daten im Amtsinteresse intensiver genutzt und analysiert werden können).

Um im Interesse der Amtsaufgaben die Forschung im BIBB nachhaltig zu verbessern, sind offenkundig umfangreiche strukturelle und organisatorische Veränderungen notwendig. Der Wissenschaftsrat macht aufgrund seiner vielfältigen Erfahrungen eine ganze Reihe von Vorschlägen, die alle sehr ernsthaft geprüft werden sollten. Da von außen natürlich nicht alle Details überblickt werden können, kommt dem neu geschaffenen Wissenschaftlichen Beirat des BIBB eine zentrale Rolle bei der engen Begleitung der Umstrukturierung in Form einer permanenten Qualitätskontrolle und guter Ratschläge zu. Dies sind zwei Aufgaben für den Beirat, die in ihrer Verknüpfung alles andere als einfach sind. Aber die Erfahrungen, die beispielsweise in der anwendungsorientierten Leibniz Gemeinschaft (ehemals „Blaue Liste“) gemacht wurden, zeigen, dass es ein gangbarer Weg ist, um Instituten zu helfen, die Qualität ihrer Forschung zu stärken. Die Erfahrungen innerhalb der WGL zeigen aber auch, dass alle Beteiligten keine Wunder erwarten dürfen. Für eine Übergangszeit empfiehlt der Wissenschaftsrat die Einrichtung einer „Steuerungsgruppe“, in der die Leitung des BIBB und einige Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats intensiv zusammenarbeiten sollten. Im Einzelnen seien als wichtige Ratschläge des Wissenschaftsrates die folgenden hervorgehoben:

Die „*integrative Aufgabenwahrnehmung*“ sollte abgeschafft werden, da sie offenkundig die Qualität der Forschung nicht befördert. Eine strikte Trennung von Forschung und anderen Dienstaufgaben macht es zwar notwendig, dass der „Transfer“ von Forschungsergebnissen zur Praxis explizit organisiert wird. Dennoch ist eine Trennung sinnvoll, da dem bisherigen „integrativen“ Transfer die qualitativ ausreichende wissenschaftliche Basis fehlt. Mit anderen

Worten: Was nützt ein perfekter Transfer von Ergebnissen in die Praxis, wenn die Qualität von Forschung unzureichend ist? Die Gründung einer eigenständigen Forschungsabteilung und gemeinsame Berufungen leitender Wissenschaftler/-innen mit Universitäten werden empfohlen (auch hier können die Leibniz Institute als Vorbild dienen). Die externe Ausschreibung leitender Positionen sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Die Erhöhung des Anteils befristeter beschäftigter Wissenschaftler/-innen (als organisatorisches Innovationspotenzial) ist wünschenswert. Auf jeden Fall muss die Zusammenarbeit mit einschlägigen externen Forschern/-innen verbessert werden, um z. B. auch Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) einwerben zu können. Dem dient auch die empfohlene Schaffung eines Gastwissenschaftler-Programms.

Entscheidend ist: Die wissenschaftliche *Relevanz und Qualität von Forschung im BIBB kann nur vom Wissenschaftlichen Beirat*, nicht aber vom Hauptausschuss *festgestellt werden*, in dessen strukturellen Kompetenzbereich weder die Feststellung noch die Entscheidung über das eine wie das andere fällt. Das heißt, zur Sicherstellung der Qualität der forschungsbasierten Amtsaufgaben muss ein Weg gefunden werden, dass der Hauptausschuss zwar politisch relevante Forschungsaufträge strategisch vorgeben kann, er aber weder in Details der Forschung hineinredet noch Forschungsprojekte verhindern kann, die im Zuge der notwendigen Vorlauftforschung sowie der qualitätssichernden unabhängigen Forschung notwendig und vom Wissenschaftlichen Beirat als solche anerkannt sind. Vom Hauptausschuss gewünschte Forschung muss allerdings wissenschaftlich machbar sein. Ob das der Fall ist, kann neben dem Forschungsdirektor des BIBB am Ende wiederum nur der Wissenschaftliche Beirat bewerten. Der Hauptausschuss darf also Forschung nicht verhindern, er kann jedoch bestimmte Forschung (im Sinne ergebnisoffener Forschungsfragen) wünschen.

Die *Forschung* muss nicht nur hinreichend unabhängig von anderen Dienstaufgaben sein, sondern sie darf vor allem nicht nur instrumentell erfolgen. Das heißt, sie *muss sich in Teilen ihre Fragestellungen selbst auswählen dürfen* (insbesondere im Bereich „Vorlauftforschung“). Um unabhängige Vorlauftforschung zu gewährleisten, müssen Forschungsmittel zur Verfügung stehen, die unabhängig von den Aufsichtsgremien des BIBB, auch unabhängig vom Wissenschaftlichen Beirat, eingesetzt werden können (dies

Der **Wissenschaftsrat** berät die Bundesregierung und die Regierungen der Länder. Er hat die Aufgabe, Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung sowie des Hochschulbaus zu erarbeiten. Seine Empfehlungen sollen mit Überlegungen zu den quantitativen und finanziellen Auswirkungen und ihrer Verwirklichung verbunden sein; sie sollen den Erfordernissen des sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens entsprechen.

ist beispielsweise bei jedem Leibniz Institut selbstverständlich der Fall). Der Wissenschaftsrat schlägt vor, dass diese Mittel bei der Leitung des BIBB angesiedelt werden.

Empfohlen wird ferner, explizite *Anreize für Publikationen in* (möglichst guten, internationalen) *referierten Zeitschriften* einzusetzen, um die Arbeitsweise von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an den international üblichen Standards der Forschung auszurichten.

Ein Instrument, das neue Ideen bringt und damit auch die Forschungsleistung von bereits lange im BIBB beschäftigten Wissenschaftlern erhöht, ist die *systematische Ausweitung der Zahl der Doktorandinnen und Doktoranden* (und im Zusammenhang mit einer intensiven Zusammenarbeit mit Universitäten die Betreuung von Diplomanden und Praktikanten). Die Förderung von Doktoranden ist selbst bei einem restriktiven Stellenplan möglich, indem diese z. B. auf halben BAT-IIa-Stellen beschäftigt werden, wobei sie Dienstaufgaben erfüllen (die eng mit ihrem Dissertationsthema verknüpft sind) und in der nicht bezahlten Zeit ihre Promotion voranbringen. Da die Zeit der Promotion inzwischen auch in Deutschland (wie im angelsächsischen Ausland seit langem üblich) als Ausbildungszeit anerkannt ist, ist die halbe Bezahlung kein Wettbewerbsproblem des BIBB in der Konkurrenz um gute Doktoranden.

Durch die *Schaffung eines Forschungsdatenzentrums* (FDZ – nach dem Vorbild der Statistischen Ämter, der Deutschen Rentenversicherung und der Bundesagentur für Arbeit) werden mehrere Ziel befördert: Durch ein FDZ wird der Zugang zu interessanten Daten des BIBB für externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erleichtert. Dadurch wird nicht nur die Forschung befördert und werden wichtige Informationen für die Öffentlichkeit erarbeitet, sondern das BIBB gewinnt dadurch „nebenbei“ Forschungserkenntnisse, die für die Erfüllung seiner Amtsaufgaben wichtig sein können (am Beispiel des FDZ der BA ist gut erkennbar, wie unabhängige wissenschaftliche Evaluation die Aufgaben der Bundesagentur befördert). Zudem wird durch ein FDZ die Zusammenarbeit mit externen Wissenschaftlern intensiviert und durch dadurch entstehende externe wie interne Forschungsergebnisse werden die Amtsaufgaben des BIBB befördert.

Ausblick

Alle einschlägigen Indikatoren zeigen: Im Interesse einer besseren Erfüllung der Amtsaufgaben des BIBB muss die Qualität der Forschung im BIBB gesteigert werden. Man muss auch ganz deutlich sagen: Wenn es nicht gelingt, innerhalb des BIBB die Qualität der Forschung deutlich und nachhaltig zu steigern, dann ist die einzig sinnvolle Alternative, wie der Wissenschaftsrat völlig zu Recht betont, dass die Forschung in eines oder – besser – mehrere unabhän-

Qualität der Forschung im BIBB steigern

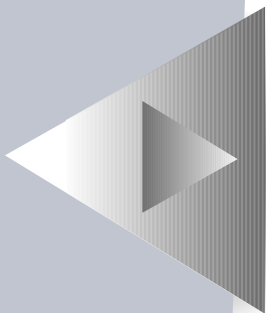
gige Forschungsinstitute „ausgelagert“ wird. Dies sollte nicht erst nach vier Jahren, wenn der Wissenschaftsrat wieder kommen wird, ernsthaft geprüft werden, sondern unmittelbar im laufenden Prozess der Um-

setzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates (nicht zuletzt auch deshalb, da u. U. bei der abschließenden Gesamtbeurteilung der gesamten Ressortforschung die Thematik „Auslagerung“ sehr rasch virulent werden kann).

Die Leibniz Gemeinschaft zeigt, dass im Zuge von Zielvereinbarungen und Programmbudgets sowie insbesondere durch gezielte Aufträge, die in einem Wettbewerbsverfahren vergeben werden, die gesellschaftlich bzw. politisch gewünschte Relevanz von Forschungsfragestellungen innerhalb eines Feldes unabhängiger Forschungseinrichtungen sichergestellt werden kann. Eine externe Vergabe von Forschungsaufträgen würde dem Hauptausschuss auch mehr Freiraum für von ihm gewünschte Forschung geben. Kein Wissenschaftlicher Beirat würde dem Hauptausschuss mehr hineinreden; der Test auf wissenschaftliche Machbarkeit würde sich am Forschungsmarkt ergeben (wobei wissenschaftlich unsinnige Projekte keinen seriösen Auftragnehmer finden würden, da Institute, die auf ihre wissenschaftliche Reputation achten, unsinnige Forschungsprojekte nicht bearbeiten würden).

Wenn gegen eine Auslagerung der Forschung aus dem BIBB beispielsweise argumentiert würde, dass dadurch der Zugang der Forschung zu amtlichen Daten erschwert oder aus datenschutzrechtlichen Gründen gar unmöglich würde, so ist dies inzwischen kein stichhaltiges Argument mehr. Denn die Verarbeitung anonymisierter amtlicher Daten in staatsfernen, aber geschützten Bereichen ist datenschutzrechtlich einer innerstaatlichen Analyse sensibler Daten vorzuziehen. Beispielsweise könnte in einem BIBB, das nicht mehr selbst forscht, ein FDZ geschaffen werden, das den Zugang zu den relevanten Daten für die Forschung sicherstellt. Ein solches Datenzentrum könnte aber auch innerhalb eines Forschungsinstituts geschaffen werden (wo dann Mitarbeiter/-innen des BIBB die Einhaltung der Datenschutzregeln überwachen würden).

Für eine dezentralisierte Auslagerung der Forschung aus dem BIBB könnte auch argumentiert werden, dass sie nicht zuletzt eine Chance bieten könnte, die Berufsbildungsforschung innerhalb der Universitäten zu verbessern. Dadurch könnte das ganze Forschungsfeld in Deutschland gestärkt werden, und die Amtsaufgaben des BIBB könnten am Ende vielleicht besser forschungsbasiert sein, als dies jetzt der Fall ist. Doch zunächst hat das BIBB diese Chancen – der Wissenschaftliche Beirat wird ihm helfen, dass es diese Chancen ergreift und rasch umsetzt. ■



Hochschultage Berufliche Bildung – Kooperation zwischen Praxis und Wirtschaft setzt sich fort

Interview mit Professor Dr. Georg Spöttl

BWP_ Herr Professor Spöttl, Sie sind Koordinator der Hochschultage 2006. Die Hochschultage Berufliche Bildung finden seit 1980 alle zwei Jahre statt. In diesem Jahr wird die Universität Bremen vom 15. bis 17. März Ausrichter der 14. Hochschultage sein. Was erwartet die Teilnehmer in der „Stadt der Wissenschaft“?

Prof. Spöttl_ Im März 2004 haben Bremen und Bremerhaven gegen 36 Mitbewerber die Ausschreibung „Stadt der Wissenschaft 2005“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft gewonnen. Das war für Bremen Ansporn, viele Highlights anzubieten. Davon werden auch die Hochschultage 2006 erheblich profitieren. Der durch die Krise der Werftindustrie und der Fischerei ausgelöste Strukturwandel verleiht der Stadt Dynamik, die sich in vielen Aktivitäten niederschlägt. Deshalb ist die Stadt sehr offen und stellt sich gerne Gästen vor. Entsprechend vielfältig präsentiert sich das Besucherprogramm. Es können wissenschaftliche Einrichtungen wie der Fallturm besucht werden oder Unternehmen wie Daimler Chrysler, die Brauerei Becks, die Stahlwerke, aber auch Ausstellungen der Stadt oder Sehenswürdigkeiten wie z. B. das sehenswerte Überseemuseum, das weltberühmte Rathaus mit dem „Roland“ und den „Bremer Stadtmusikanten“, die malerische Böttcherstraße, das verwinkelte, romantische Stadtviertel „Schnoor“ oder die elegante Uferpromenade „Schlachte“ an der Weser mit ihrer Restaurant- und Kneipenvielfalt.

BWP_ Welche Gründe waren für die Wahl des Rahmenthemas „Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration“ ausschlaggebend?

Prof. Spöttl_ Die Wahl des Rahmenthemas „Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration“ erfolgte, weil durch die Restrukturierung der Arbeitswelt sowohl national als auch international ein erheblicher Veränderungsdruck auf die Berufsbildung wirkt, den es zu meistern gilt. Das wird nur gelingen, wenn wir innovativ sind und Ideen nicht nur entwickeln, sondern auch umsetzen. Dabei muss es besonders auf die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Berufsbildung ankommen. Wie beides gleichzeitig gelingen kann, ist eine nicht gerade einfache Herausforderung: Durch die europäisch werdende Diskussion hinsichtlich der Berufsbildung sind eindeutige nationale Entwicklungslinien schwerer fest zu machen.

Für Deutschland stellen sich einerseits zahlreiche Fragen aus nationaler Sicht, wie z. B.: Wollen wir eine Pluralisierung der Berufsbildung? Können Qualitätsmanagementkonzepte helfen, die Qualität der Ausbildung zu verbessern? Wie sind selbstständige Schulen und Bildungseinrichtungen auszugestalten? Welche Konzepte können wir Benachteiligten bieten? Wie können die zahlreichen Maßnahmeförderungen konstruktiv gewendet werden, damit sie nicht zu Parkstationen für Jugendliche werden? Wie kann die Abschottung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung weiter zugunsten hoher Durchlässigkeit aufgelöst werden? Brauchen wir vermehrt „theoriegeminderte“ Berufe? Sollen die beruflichen Schulen aus der Schulverfassung heraus gelöst werden? Andererseits spielt die internationale und vor allem die europäische Ausrichtung der Berufsbildung inzwischen eine zentrale Rolle. Das deutsche Berufsbildungssystem muss sich der europäischen Herausforderung stellen und sich mit Blick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen positionieren, wobei Erkenntnisse aus der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung deutlich intensiver einzubeziehen sind, als das bisher der Fall war, und vieles mehr.

Die Hochschultage Berufliche Bildung sind ein ideales Forum für den Austausch von Erfahrungen aus berufsbildenden Einrichtungen, aus Betrieben, von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen, aber auch von Ideen und Kon-



GEORG SPÖTTL

Prof. Dr. M. A., Institut Technik und Bildung,
Universität Bremen

zepten aller an der Berufsbildung Beteiligten. Das ist nötig, wollen wir die skizzierten Herausforderungen bewältigen und dabei auch innovativ sein. Innovativ in dem Sinne, dass wir z. B. die Stärken einer arbeitsbezogenen Berufsbildung voll zur Entfaltung bringen und Antworten finden bezüglich der Problematik des Übergangs von allgemein bildenden Schulen in die berufliche Bildung, auf die Qualitätsfrage der Ausbildung, auf die Kosten-Nutzen-Relation und die Realisierung höherer Ausbildungsquoten. Berufsbildung ist mehr als Qualifizierung für innovative, wettbewerbsfähige Unternehmen. Sie ist immer auch Bildung im Medium beruflicher Arbeit (Blankertz) und trägt ganz entscheidend zur sozialen Integration der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bei.

Die Motive für die Wahl des Tagungsthemas „Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration“ sind also vielfältig. In jedem Falle soll es das Thema ermöglichen, in den zahlreichen bevorstehenden Diskussionen einen Perspektivenwechsel anzustoßen und die berufliche Aus- und Weiterbildung langfristig nicht nur innovieren und stabilisieren, sondern auch in die Lage versetzen, dass über Qualifizierungskonzepte auch betriebliche Innovationen gefördert werden.

BWP_ Die Qualifizierung von Jugendlichen mit Förderbedarf ist zentrales Thema dieser BWP-Ausgabe. Wird diese Frage auch im Rahmen der Hochschultage aufgegriffen?

Prof. Spöttl_ Die breite Debatte um die Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen hat den Blick dafür verstellt, dass berufliche Bildung zuallererst bedeutet, Jugendliche zu befähigen, die Arbeitswelt mitzugestalten und dazu beizutragen, Innovationen und Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe zu erhalten und zu verstärken. Für Jugendliche mit Förderbedarf kann es also nicht darum gehen, sie in Berufsbildungsmaßnahmen über mehrere Jahre zu parken, sondern es sind Konzepte für die Förderung erforderlich, die auch tatsächlich auf eine Kompetenzentwicklung zielen, um die genannte Zielgruppe erfolgreich in die Arbeitswelt integrieren zu können.

Die Berücksichtigung dieser Säule im Tagungsthema hatte erfreuliche Wirkungen bei den Vorschlägen für Fachtagungen, Foren und Workshops. Es gab dazu zahlreiche Anmeldungen, die gar nicht alle berücksichtigt werden konnten. Teils wurden die Vorschläge jedoch eins zu eins aufgegriffen (z. B. Forum „Benachteiligte“, Workshops „Sozialkompetenz“, „Berufseignung“ u. a.), teils sind solche Fragen integrierter Gegenstand in nicht explizit dafür ausgewiesenen Veranstaltungen. Es ist deshalb zu erwarten, dass dieser Schwerpunkt sehr vielfältig diskutiert wird, und es bleibt zu hoffen, dass sich daraus zahlreiche und überzeugende Konzepte entwickeln, die den erforderlichen Paradigmenwechsel zur Lösung des Übergangproblems von der Schule in die Berufsbildung einleiten helfen. Etwa ein Drit-

tel aller Vorschläge hat explizit den Förderbedarf von Jugendlichen als Inhalt ausgewiesen, so dass aufgrund der notwendigen Ausgewogenheit viele der Vorschläge nicht übernommen werden konnten.

BWP_ Welches Konzept wird mit den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung 2006 verfolgt?

Prof. Spöttl_ Konzeptionell betrachtet setzen die Hochschultage 2006 das fort, was vor 25 Jahren eingeleitet wurde, nämlich ein Forum für einen breiten Erfahrungsaustausch für konkrete Konzepte, Entwicklungen, Perspektiven und Forschungsergebnisse der Beteiligten an der beruflichen Bildung zu sein. Das schlägt sich nieder in 17 Fachtagungen, sieben Foren, 26 Workshops sowie begleitenden Kurzvorträgen und einem Abschlusspanel, das globalere Entwicklungsperspektiven mit Blick auf die europäische Berufsbildungspolitik aufzeigen soll. Wir hoffen auch, dass wir mit der Einführung der Foren eine Lösung für die seit einigen Jahren schwelende Frage gefunden haben, wie Tagungsschwerpunkte, die weder eindeutig den Fachtagungen noch den Workshops zuzuordnen sind, so platziert werden können, dass sie ausreichend zur Wirkung kommen. In den Foren werden jetzt eher Querschnittsfragen diskutiert, in den Fachtagungen vor allem berufsfeld- und fachbezogene Fragen und in den Workshops in erster Linie die zahlreichen aktuellen Themen. Womöglich eignet sich diese Konzeption, die sich bei den Hochschultagen 2004 schon abzeichnete, auch für die zukünftigen Veranstaltungen nach 2006.

Besonders hervorzuheben sind zwei Merkmale des programmatischen Rahmenthemas, nämlich die „internationale Wettbewerbsfähigkeit“ und „Entwicklung und Karriere“. Beide Schwerpunkte sind Ausdruck dafür, dass berufliche Aus- und Weiterbildung längst im internationalen Kontext gesehen werden und sich diesen Herausforderungen auch stellen. In kaum einer anderen gesellschaftlichen Sphäre sind die Verhältnisse und Strukturen international betrachtet so verschieden wie in der beruflichen Bildung. Das bedingt einen hohen Druck, die Freizügigkeit und Mobilität der Beschäftigten durch die Berufsbildung zu fördern, die sich zunehmend zu einer internationalen entwickelt. Diese Herausforderung hat die Programmkonzeptionierung und -planung erheblich beeinflusst. Zahlreiche Einzelveranstaltungen vernetzen nationale mit transnationalen Fragestellungen, um Profile für die eigene, zukunftsgerichtete Entwicklung zu identifizieren.

BWP_ Die Fachtagungen und Workshops decken ein breites Spektrum der beruflichen Bildung ab. Das macht eine ausgewogene Programmplanung sicher besonders schwer. Wie war es bei diesen Hochschultagen?

Prof. Spöttl_ Die Fachtagungen und Workshops decken nicht nur ein breites Spektrum ab, sondern greifen mehr

oder weniger alle derzeit relevanten Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf. Auffallend ist, dass sich die zunehmend enger werdende Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft fortsetzt. Zahlreiche Angebote werden von Wissenschaftlern und Praktikern gemeinsam gestaltet. Dass Wissenschaft nach wie vor im Elfenbeinturm sitzt, wird durch die konkreten Planungen im Rahmen der Hochschultage widerlegt.

Aufgrund der strukturell angelegten breiten Plattform der Hochschultage lag die Herausforderung bei der Programmplanung nicht so sehr darin, mit dieser Breite umzugehen. Es waren vielmehr die überraschend zahlreichen Angebote, die nach dem Aufruf eingereicht wurden und die die Programmplanung erschwerten. Deutlich mehr als doppelt so viele Vorschläge, wie für die Programmgestaltung notwendig gewesen wären, wurden präsentiert. Das erleichterte eine ausgewogene Planung, weil nicht nur einzelne Vorschläge erfreulicherweise gebündelt werden konnten, sondern die Vielfalt der eingereichten Ideen eine überzeugende Auswahl erlaubte. Andererseits war jedoch die negative Konsequenz, dass einigen engagierten Kollegen eine Absage erteilt werden musste.

BWP_ Auf welche wissenschaftlichen Höhepunkte darf man gespannt sein?

Prof. Spöttl_ Zweifellos wird es mehrere wissenschaftliche Höhepunkte geben. Zum einen zähle ich dazu den Fachvortrag von Prof. Dr. Hengsbach SJ zur Eröffnung der Hochschultage. Der Titel: „Auf der Suche nach dem Generationenkonflikt – Gehen die Regierenden fahrlässig mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bruchlinien um?“ Dieser Vortrag greift die derzeit besonders aktuelle soziale Frage auf und ist sicherlich für die Teilnehmer, die ja vorrangig mit Jugendlichen zu tun haben, die ihre Zukunft noch vor sich haben, von hoher Prägnanz. Zum anderen ist es die durchgängig stattfindende Diskussion der Europäisierung und Internationalisierung der Berufsbildung, die zudem im Abschlusspanel von Vertretern verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen diskutiert werden wird. Besonders gespannt dürfen wir natürlich sein, ob die Auseinandersetzung mit Fragen zu Benachteiligten, zur Lernfeldumsetzung und zur Lehrerbildung zu überzeugen und neuen Erkenntnissen führen wird. In allen diesen Feldern stehen wir vor Verzweigungssituationen, die nicht nur die Berufsbildung, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen langfristig prägen werden. Aber auch zahlreiche andere Höhepunkte garantiert das vielfältige Programm, so dass kein Interessent auf motivierende Impulse und Erkenntnisse verzichten muss. Es gibt keine vergleichbare Tagung in der Bundesrepublik Deutschland, die so intensiv und mit so vielfältigen Perspektiven Fragen zur beruflichen Bildung diskutiert, wie es die Hochschultage schon seit 25 Jahren tun.

BWP_ Wie wird das Bundesinstitut für Berufsbildung auf den 14. Hochschultagen Berufliche Bildung vertreten sein?

Prof. Spöttl_ Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wird auf den 14. Hochschultagen 2006 wenigstens genauso deutlich sichtbar sein wie in den vergangenen Jahren. Es werden mehrere Foren und Workshops vom BIBB organisiert, und BIBB-Mitglieder beteiligen sich aktiv an zahlreichen Workshops. Weiterhin wird es einen Messestand des BIBB geben. Aber auch bereits in der Vorbereitung der Hochschultage wird deutlich, dass das BIBB eine wichtige, unterstützende Rolle spielt.

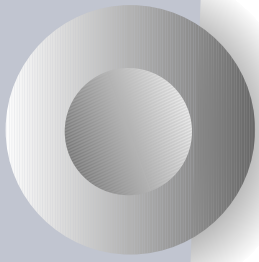
Die Messe schließt allerdings auch noch andere Unternehmen, Schulen, Schulprojekte, Bildungsträger, Lehrmittelhersteller und Verlage ein. FESTO unterstützt die Hochschultage 2006 als Hauptsponsor und präsentiert sich durch vielfältige Aktivitäten. Es geht bei den Hochschultagen also nicht allein um theoretische Diskussionen, denn auch die Berufsbildungspraxis wird sich der Öffentlichkeit nicht verschließen und ihre Arbeit präsentieren. ■



**Tagungsbände der 13. Hochschultage
Berufliche Bildung „Berufsbildung
in der globalen NetzWerkGesellschaft“ noch erhältlich**

- Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft
Best.-Nr. 60.01.534
- Entwicklung gestalten, Verbindungen schaffen
Best.-Nr. 60.01.535
- Chemieberufe: Ausbildungsstrukturen und Kompetenzen
Best.-Nr. 60.01.536
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen
Best.-Nr. 60.01.537
- Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen
Best.-Nr. 60.01.538
- Textile Berufsausbildung in der globalen Netz-Werk-Gesellschaft
Best.-Nr. 60.01.539
- Neue Bildungsmedien in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung
Best.-Nr. 60.01.540
- Netz – Werk – Beruf – Bildung
Best.-Nr. 60.01.541
- Qualitätsmerkmale des Sports in berufsbildenden Schulen und im Betrieb
Best.-Nr. 60.01.542
- Der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zwischen Lebensbezug und Berufsbezug
Best.-Nr. 60.01.543
- Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen
Best.-Nr. 60.01.544
- Berufsbildung und Geschlechterverhältnis
Best.-Nr. 60.01.545

*Diese und weitere Bände sind erschienen
beim W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
E-Mail: service@wbv.de
Internet: <http://shop.wbv.de>*



Zwischen Skylla und Charybdis Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten

► Warum bilden Unternehmen immer weniger Jugendliche aus? Warum beteiligt sich ein Großteil der Betriebe grundsätzlich nicht an Ausbildung? Wird die duale Ausbildung in Zukunft an Stellenwert verlieren, oder gibt es Ansatzpunkte zur Stabilisierung oder sogar zur Erhöhung des aktuellen Ausbildungsplatzangebots? Dies waren zentrale Fragestellungen einer repräsentativen Befragung von 2.000 Unternehmen zwischen Oktober und Dezember 2004 durch das BIBB. Auch wenn die Betriebe im Einzelfall Möglichkeiten zur Steigerung der Ausbildungskapazitäten sehen, insgesamt zeigt sich eine relativ zurückhaltende Bewertung der Effektivität von einschlägigen Maßnahmen, da die Ausbildungsbeteiligung stark an die jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen gebunden bleibt.



KLAUS TROLTSCH
Politikwissenschaftler, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB



ELISABETH M. KREKEL
Dr. phil., Soziologin, M. A., Leiterin des Arbeitsbereichs „Qualifizierungsbedarf, Bildungsangebot und -nachfrage“ im BIBB

Heile Ausbildungswelt?

In die Befragung des Bundesinstituts¹ einbezogen wurden Betriebe, die zum Befragungszeitpunkt Jugendliche ausbildeten, zu einem früheren Zeitpunkt Ausbildungsbetriebe waren oder noch nie Auszubildende unter ihren Beschäftigten hatten.² Insgesamt können auf dieser Befragungsbasis Aussagen über knapp 1,1 Mio. bzw. 53 % aller Betriebe in Deutschland getroffen werden.³

Nach Angaben der befragten Unternehmen existieren fast ideale Voraussetzungen, um ein ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen sicherzustellen. Wenn man sich die wichtigsten Indikatoren ansieht, die grundlegende normative und kognitive Vorbedingungen für eine Beteiligung von Betrieben an Ausbildung messen, dann ergibt sich folgendes Bild:

- Völlige Einigkeit herrscht bspw. in der Frage, dass Berufsausbildung als eine Gemeinschaftsaufgabe der Wirtschaft anzusehen ist. Für drei von vier Unternehmen (77 %) ist dies wichtig bis sehr wichtig. Selbst nicht ausbildende Betriebe stimmen hier eindeutig zu.
- Konsequenterweise nimmt die Nachwuchssicherung über die betriebliche Ausbildung bei der überwiegenden Mehrheit der Unternehmen einen hohen Stellenwert ein: 54 % der Betriebe halten dies für ausgesprochen wichtig, nur für 20 % ist dies ein unwichtiger Randbereich in der Personalrekrutierung.
- Auch in der Bewertung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses der eigenen betrieblichen Ausbildung blicken Betriebe durchaus zufrieden auf ihre Erfahrungen zurück: Im Schnitt vergeben Ausbildungsbetriebe hier die Schulnote 2,7. Auch bei den Aussteigern aus der betrieblichen Ausbildung ist der Grad an Unzufriedenheit niedrig ausgefallen. Die Durchschnittsnote erreicht hier 2,8.

Diese Liste an erstaunlich positiven Einschätzungen ließe sich noch beliebig fortsetzen. Als eine wichtige Leitlinie

ihrer Unternehmensführung nennen bspw. 78 % der Betriebe, dass es für sie wichtig bis sehr wichtig ist, jungen Menschen eine berufliche Perspektive zu geben. Nur 6 % sprechen sich gegenteilig aus. Auch haben Betriebe – soweit Ausbildungserfahrungen vorliegen – ein durchaus positives Bild von Auszubildenden. So sagen 69 %, dass sie gute bis sehr gute Erfahrungen mit früheren Auszubildenden gemacht haben.

Vor diesem Hintergrund wirkt es umso unverständlicher, warum sich auf dem aktuellen Ausbildungsstellenmarkt derart große Probleme für Jugendliche ergeben, eine Lehrstelle zu finden. Eine mögliche Erklärung bieten Antworten der Unternehmen auf die Frage, wie sie die generellen Rahmenbedingungen des dualen Ausbildungssystems in Deutschland einschätzen.

Systemdefizite der Berufsausbildung?

Unternehmen bemängeln vor allem, dass Fördermittel und Hilfen, die man als Betrieb für die Ausbildung erhält, ausgesprochen unzureichend sind (Abb. 1). Immerhin 53 % sind sich in diesem Punkt einig. Bei den anderen Rahmen-

bedingungen des Berufsbildungssystems nimmt jeweils etwa jeder dritte Befragungsteilnehmer eine kritische Haltung ein. Dieser deutliche Unterschied zu den o.g. positiveren Einschätzungen lässt sich möglicherweise damit erklären, dass bei diesen generellen Aspekten kein direkter Bezug zum Betrieb des Befragten hergestellt werden musste. Damit kommen hier summarische Bewertungen der Rahmenbedingungen zum Ausdruck, bei denen die eigene betriebliche Ausbildung und der damit zusammenhängende Erfahrungshorizont nur ein Aspekt unter vielen anderen ist. Ausschlaggebend ist hier auch der aktuelle bildungspolitische Diskurs aller an der Berufsausbildung beteiligten Akteure als ein Einflussfaktor auf die betrieblichen Bewertungen des Berufsbildungssystems.

Ein Indiz für diese These ist die hohe Zufriedenheit mit dem konkreten Kosten-Nutzen-Verhältnis der eigenen betrieblichen Ausbildung. Hier sind sich die befragten Ausbildungs- und ehemals ausbildenden Betriebe einig, dass sich Ausbildung auch betriebswirtschaftlich rechnet. Lediglich eine verschwindend geringe Minderheit von 5 % dieser Unternehmen äußert sich hier eindeutig unzufrieden. Ebenso verbessert sich die durchschnittliche Einschätzung der Systemrahmenbedingungen, wenn die Gruppe der Nichtausbildungsbetriebe aus der Berechnung ausgeschlossen

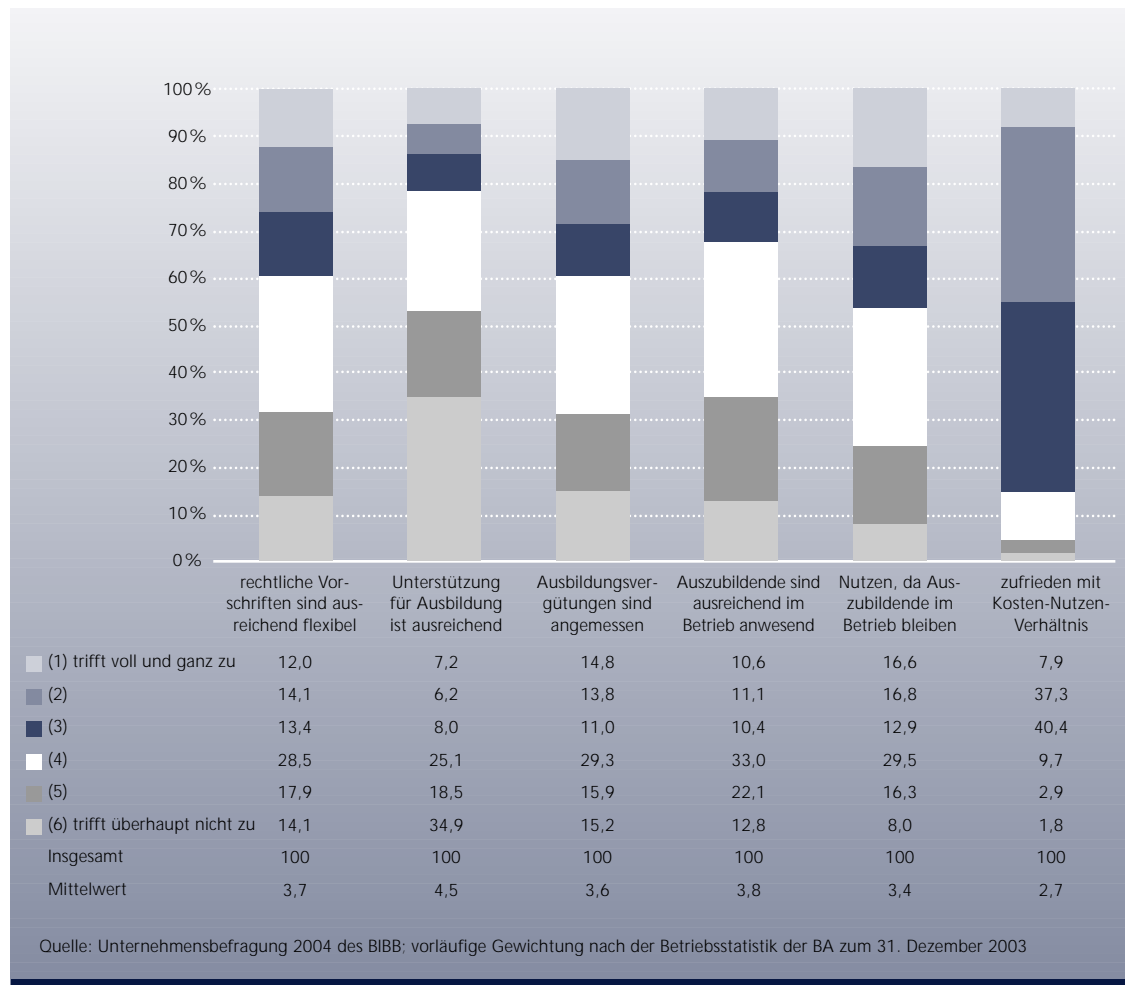


Abbildung 1
Beurteilung der generellen Rahmenbedingungen des Berufsausbildungssystems in Deutschland

wird. Allerdings bleibt zu erwähnen, dass insgesamt schlechtere Bewertungen durch Kleinbetriebe und kleine mittelständische Unternehmen (KMU), durch Handwerksbetriebe und in der Frage der fehlenden Unterstützung auch durch Freiberufler, durch Betriebe des verarbeitenden Gewerbes oder aus den neuen Bundesländern im Vergleich zu den jeweils anderen Gruppen abgegeben werden.

Eine bildungspolitisch zentrale Aufgabe wäre nun, zwischen der durchaus positiven Grundstimmung bei den Unternehmen, die sich auf Jugendliche, die eigene gesellschaftspolitische Verantwortung und die jeweiligen Unternehmensinteressen bezieht, und der relativ kritischen Sicht auf die generellen Rahmenbedingungen der Berufsausbildung in Deutschland zu vermitteln. Hierbei eine Strategie einzuschlagen, die sich primär auf appellative Instrumente

stützt, würde zu keinem nachhaltigen Ergebnis führen. In kaum einer Frage sind sich die unterschiedlichen Unternehmen nämlich so einig wie in der Nichtberücksichtigung von Appellen aus Wirtschaft und Politik. Im Schnitt sagen 72%, dass sie diese Aufrufe definitiv nicht berücksichtigen würden. Sinnvoller erscheint in diesem Zusammenhang, das Angebot an konkreten Unterstützungsleistungen für Betriebe zu verbessern.

Können Maßnahmen die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erhöhen?

Insgesamt wird die Wirksamkeit der in der Befragung vorgeschlagenen zwölf Unterstützungsmaßnahmen zur Ausweitung betrieblicher Ausbildungskapazitäten relativ zurückhaltend bewertet. Bei einer Schulnotenskala zwischen 1 „Unsere Bereitschaft würde sehr stark erhöht“ und 6 „Unsere Bereitschaft würde überhaupt nicht erhöht“ vergeben die befragten Betriebe eine Durchschnittsnote von 4,0 über alle zwölf abgefragten Einzelmaßnahmen. Dies ist gleichbedeutend mit einem im Schnitt relativ niedrigen Gesamteffekt der vorgeschlagenen Maßnahmen auf eine Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft in der Wahrnehmung von Unternehmen.

Trotz dieser insgesamt vorsichtigen Gesamtbewertung liegen aus Sicht der befragten Unternehmen in der Einzelbetrachtung von Maßnahmen durchaus Möglichkeiten, das betriebliche Ausbildungsplatzangebot zu steigern (Abb. 2). Beispielsweise ist es den befragten Unternehmen ein dringliches Anliegen, unter möglichst gut qualifizierten Bewerbern auswählen zu können („*Verbesserung der schulischen Voraussetzungen der Bewerber*“). In der Beurteilung liegt diese Maßnahme mit einer Note von 3,0 an erster Stelle unter allen Maßnahmen. Nach einer Hochrechnung gehen somit etwa 500.000 bzw. knapp 47% aller befragten Betriebe und Unternehmen davon aus, dass sie unter diesen Bedingungen starke bis sehr starke Effekte für ihren eigenen Betrieb erwarten und mehr Ausbildungsplätze anbieten würden als bisher.⁴ Zu diesen positiv bewerteten Maßnahmen zählen außerdem noch die *Erhöhung der Flexibilität* für die Betriebe bei der Umsetzung der Ausbildungsordnungen und ein verstärkter Einsatz *ausbildungsbegleitender Hilfen* für Betriebe und Auszubildende (Notendurchschnitt jeweils 3,5). Hier wären jeweils 350.000 bzw. 33% der befragten Unternehmen bereit, ihr betriebliches Ausbildungsplatzangebot für Jugendliche stark bis sehr stark zu erhöhen.

Wie Abbildung 2 zeigt, werden auf der anderen Seite die Einführung neuer *zweijähriger Ausbildungsberufe* für Auszubildende mit einem niedrigen Qualifikationsniveau, ein einmaliger *Pauschalbetrag* für jeden zusätzlichen Auszubil-

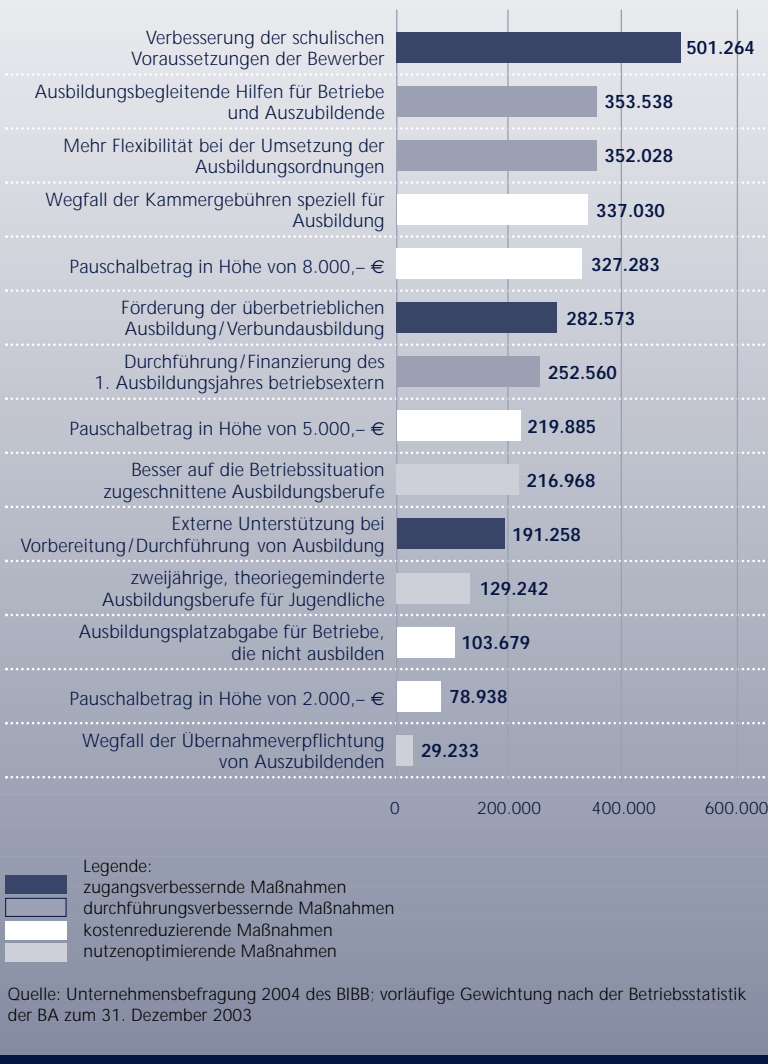


Abbildung 2: Einschätzungen von Betrieben, die starke bis sehr starke Effekte auf ihre Ausbildungsbereitschaft durch die jeweilige Maßnahme erwarten (Hochrechnung)

denden in Höhe von 2.000 € (4,7) und die Einführung einer *Ausbildungsplatzabgabe*, die solche Betriebe zahlen müssten, die nicht ausbilden (4,8), als relativ ineffektiv angesehen und damit deutlich abgelehnt. Doch auch hier findet sich mit durchschnittlich etwa 100.000 bzw. 9 % der Betriebe immerhin noch ein gewisses Potenzial an Unternehmen, die in der Folge bereit wären, mehr Jugendliche auszubilden. Eine Sonderrolle unter allen Maßnahmen nimmt der *Wegfall der Übernahmeverpflichtung von Auszubildenden* ein (3,5). Diese Maßnahme wird zwar im Durchschnitt positiv bewertet, allerdings muss dieses Ergebnis mit Vorsicht interpretiert werden, da nur für einen kleinen Teil der befragten Betriebe einschlägige Regelungen in den Tarif- und Haustarifverträgen vorgesehen waren und nur diese Befragten um eine Stellungnahme gebeten worden ist.

Die anderen sechs Maßnahmen liegen geringfügig unter bzw. über dem Durchschnitt aller Maßnahmen. Dennoch würden auch hier allein von der Größenordnung in den Betriebszahlen Möglichkeiten existieren, entsprechende Unterstützungsangebote umzusetzen.

Insgesamt schließt sich der Kreis insofern, da nutzenoptimierende Maßnahmen als relativ unwichtig bewertet werden, was in Übereinstimmung mit den positiven Einschätzungen der Kosten-Nutzen-Relation betrieblicher Ausbildung steht. Die Defizite, die Betriebe bei der externen Unterstützung ihrer Ausbildung wahrnehmen, findet sich ebenso wieder in der relativ hohen Priorität der durchführungsverbessernden Maßnahmen, insbesondere durch eine auf die betriebliche Situation ausgerichtete Flexibilisierung in den Umsetzungsmöglichkeiten von Ausbildungsordnungen und durch einen verstärkten Einsatz ausbildungsbegleitender Hilfen. Das Interesse an einer finanziellen Unterstützung spielt zwar durchaus eine Rolle; insbesondere der Wegfall der Gebühren für ausbildungsbezogene Leistungen der Kammern scheint für die Betriebe attraktiv zu sein. Dies steht aber nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Ausbildungsvergütungen der Auszubildenden, die von einem Teil der befragten Betriebe als nicht angemessen bewertet werden (Abb. 1). Selbst von dieser Gruppe werden eher Verbesserungen in der Durchführung von Ausbildung als wünschenswert genannt. Dies gilt auch für diejenigen Unternehmen, die kritisch anmerken, dass Auszubildende zu wenig im Betrieb sind. Die für sie in Frage kommende Maßnahme, das erste Ausbildungsjahr komplett betriebsextern zu organisieren und zu finanzieren, um in den Folgejahren eine kontinuierliche Präsenz im Betrieb zu gewährleisten, findet keinen besonderen Anklang. Wiederum ist hier das Interesse an verbesserten Durchführungsbedingungen von höherer Bedeutung.

Welche Zielgruppen sehen welche Maßnahmen als besonders effektiv an?

Gezeigt hatte sich, dass für alle *befragten* Betriebe die Verbesserung der schulischen Qualifikationen der Bewerber eine wichtige Grundvoraussetzung für die Erhöhung der Ausbildungskapazitäten ist. Als weitere „Topfavoriten“ bei den *ausbildenden Betrieben* gelten die Kopfpauschale in Höhe von 8.000 €, der Wegfall der ausbildungsbezogenen Kammergebühren, gefolgt von verbesserten Möglichkeiten durch den Einsatz ausbildungsbegleitender Hilfen.

Nichtausbildungsbetriebe sehen dies insofern anders, als ihnen der Wegfall der Übernahmeverpflichtung sowie die Flexibilisierung der Durchführungsbedingungen bei der Umsetzung der Ausbildungsordnungen als Maßnahmen geeigneter erscheinen.

Die *früheren Ausbildungsbetriebe* stufen angesichts ihrer vergangenen Erfahrungen vor allem Maßnahmen zur Steigerung der Umsetzungsflexibilität und Unterstützungshilfen für ihren Betrieb und ihre „künftigen“ Auszubildenden als wichtig ein.

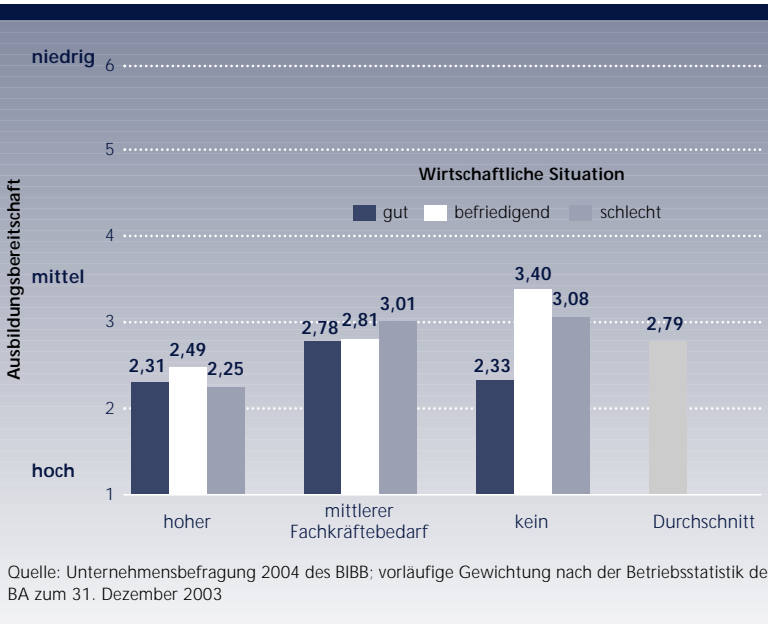
Welche Effekte hätte eine rein finanzielle Unterstützung von Betrieben?

Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Betriebe, die nach eigenen Angaben in den nächsten Jahren eine Aufstockung ihres Ausbildungsplatzangebots planen, finanzielle Fördermaßnahmen parallel in Anspruch nehmen würden. Ausbildende Betriebe in den alten Bundesländern, die angegeben haben, dass sie in den nächsten drei Jahren planen, die Zahl ihrer Vertragsneuabschlüsse etwas oder sogar deutlich zu steigern, sind am ehesten bereit, dieses offensichtlich aufgrund betrieblicher Überlegungen geplante Zusatzangebot an Ausbildungsstellen mit den Möglichkeiten, die sich aus Zuschussmaßnahmen ergäben, zu „verbinden“. Auf Ostbetriebe trifft dies weniger zu. Hier würde sich eher ein stabilisierender Effekt bei denjenigen Unternehmen ergeben, die in den nächsten drei Jahren einen Abbau von Ausbildungsplätzen planen. Ebenso würden Zuschüsse in einer signifikanten Höhe (z. B. 8.000,- €) aus unserer Sicht nicht die beabsichtigten Effekte erzielen, weil sich gerade nicht ausbildende Betriebe (Schulnotenmittelwert 4,3) und ehemals ausbildende Unternehmen (3,9) hierfür nicht besonders interessieren. Lediglich bei Ausbildungsbetrieben besteht an einer derartigen Maßnahme mit einer Durchschnittsnote von 3,5 ein deutlicheres Interesse, was möglicherweise zu Mitnahmeeffekten führen könnte.

Hoffen auf Wirtschaftswachstum?

Grundsätzlich wird in den bildungspolitischen Diskussionen – analog zur Arbeitsmarktpolitik – ein direkter Zusammenhang zwischen der allgemeinen ökonomischen Situation und der Entwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung unterstellt. In Zeiten wirtschaftlich angespannter Verhältnisse falle es den Betrieben und Unternehmen in Deutschland schwer, ihren Beitrag zur Ausbildung Jugendlicher zu leisten. Dies konnte schon allein aufgrund der Zahlen der amtlichen Statistik in dieser Einfachheit nicht richtig sein, da trotz konjunkturell entspannter Phasen in den neunziger Jahren die Beteiligung von Betrieben an der Ausbildung Jugendlicher kontinuierlich zurückgegangen ist. Der eigentlich ausschlaggebende und zudem höchst triviale Grund ist der jeweilige betriebliche Fachkräftebedarf, der neben anderen betrieblichen Einflussfaktoren die Ausbildungsbereitschaft zentral beeinflusst (Abb. 3).⁵

Abbildung 3 Einfluss von Fachkräftebedarf und wirtschaftlicher Situation auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Schulnotenskala)



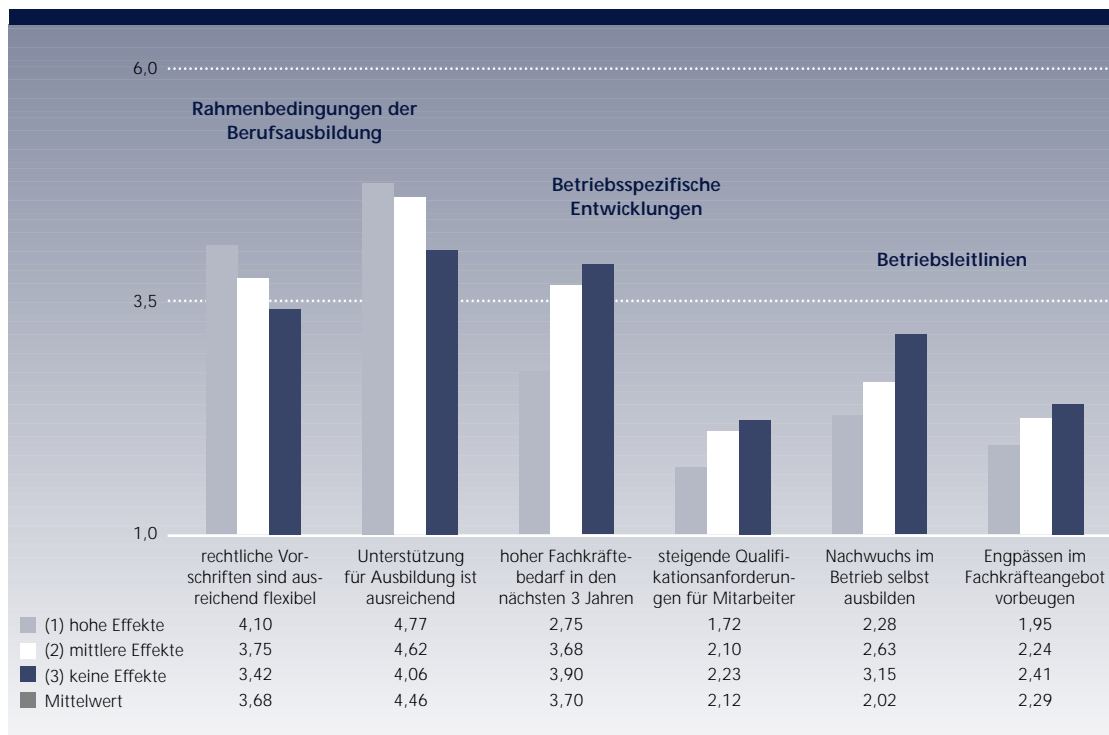
Die wirtschaftliche Situation des Betriebs ist dagegen eine nachgeordnete Einflussgröße. Zumindest dann, wenn hoher oder mittlerer Fachkräftebedarf besteht.⁶ In beiden Fällen haben die Betriebe auch eine hohe oder mittlere Ausbildungsbereitschaft, unabhängig von ihrer wirtschaftlichen Lage. Besteht jedoch kein Fachkräftebedarf, dann ist allerdings die Ausbildungsbereitschaft bei guter wirtschaftlicher Lage ebenfalls hoch ausgeprägt.

Fazit: Gibt es tatsächlich Ansatzpunkte zur Steigerung des betrieblichen Lehrstellenangebots in Deutschland?

Aus den Ergebnisse lassen sich aus unserer Sicht zwei *generelle Handlungsmöglichkeiten* ableiten:⁷

- **Entweder** wird ein **grundsätzlicher Verzicht auf zusätzliche Einzelmaßnahmen** zur Erhöhung des Ausbildungsstellenangebots praktiziert und damit das Risiko eingegangen, das Ausbildungssystem dem „freien Spiel der Kräfte“ zu überlassen und Bildungspolitik im Wesentlichen als Arbeitsmarktpolitik zu betreiben. Dies wäre eine der Schlussfolgerungen aus der insgesamt kritischen Gesamteinschätzung der vorgeschlagenen Maßnahmen und der hervorgehobenen Bedeutung des Fachkräfte- und Qualifikationsbedarfs für die betriebliche Ausbildungsbereitschaft. Wie in Abbildung 4 beispielhaft dargestellt, sind Betriebe, die von einer generellen Nichteffektivität der vorgeschlagenen Maßnahmen ausgehen, im Vergleich zu den anderen Unternehmen zufriedener mit den Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems, weisen ungünstigere Voraussetzungen in den künftigen Entwicklungen auf und zeigen auch bei wichtigen betrieblichen Leitlinien im Schnitt weniger Ansatzmöglichkeiten. Hier Ansatzpunkte für eine externe Unterstützung durch Maßnahmen zu finden, wäre mit einem relativ hohen Aufwand verbunden. Selbst bei einem attraktiven Angebot in Form eines Pauschalbetrags von 8.000,- € wird in dieser Gruppe nur ein Notendurchschnitt von lediglich 5,2 erreicht. Auch an einer Verbesserung der Bewerberqualifikationen sind diese Betriebe mit 4,6 nicht interessiert.
- **Oder** es wird eine deutliche **Spezifizierung der Maßnahmen und eine exaktere Anpassung an die jeweils aktuellen betrieblichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen** vorgenommen. Hierbei wären aber wesentlich komplexere Maßnahmeansätze und -kombinationen als bisher gefragt, die zusätzlich an die spezifischen Erwartungen und Einstellungen der Betriebe anknüpfen müssten. Dies wiederum wäre eine Konsequenz aus den Angaben der Betriebe, die starke Effekte aus Unterstützungsmaßnahmen erwarten. Diese Teilgruppe ist unzufriedener mit den Systembedingungen, weist gleichzeitig aber günstige Zukunftsperspektiven und ausbildungsfördernde Unternehmensleitlinien auf. Nachteil dieser bildungspolitischen Strategie ist sicherlich der mit der höheren Passgenauigkeit verbundene Aufwand bei den Maßnahmenstrukturen und -zuschnitten, die genauere Zielgruppenbestimmung über entsprechende Monitoringverfahren und die grundsätzliche Veränderung von systemischen Rahmenbedingungen der Berufsaus-

Abbildung 4
Bewertung aller Maßnahmen nach Einschätzung von Rahmenbedingungen, Betriebsentwicklungen und -Betriebsleitlinien



Quelle: Unternehmensbefragung 2004 des BIBB; vorläufige Gewichtung nach der Betriebsstatistik der BA zum 31. Dezember 2003

bildung in Deutschland. Gerade die Verbesserung der schulischen Ausbildung scheint bei einem Notendurchschnitt von 1,8 besonders attraktiv zu sein. Auch wird in diesem Zusammenhang der Nutzen eines externen Ausbildungsmanagements mit 2,1 besonders hoch eingeschätzt.

Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft wirken zum derzeitigen Zeitpunkt im Grunde genommen nur im Kontext positiver einzelbetrieblicher Entwicklungen, die „von sich aus“ zu einer Bestandserhöhung bei den Auszubildenden bzw. den Vertragsabschlusszahlen führen würden.

In diesem Zusammenhang wäre unter Nachhaltigkeitsaspekten schon viel gewonnen, wenn spezielle Einzelmaßnahmen an wichtigen Einflussbereichen auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Fachkräftebedarf, Wertvorstellungen, Informationsbedürfnisse, vorhandene Kooperationsbeziehungen etc.) ansetzen würden. Durch bildungspolitische Strategien – wie beim Ausbildungspakt der Fall – entstehen möglicherweise kurzfristig günstige Zahlenverhältnisse und eine zumindest statistische Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Die Realität holt den Ausbildungsstellenmarkt dann aber in den nächsten Jahren mit überproportionalen Rückgängen wieder ein. ■

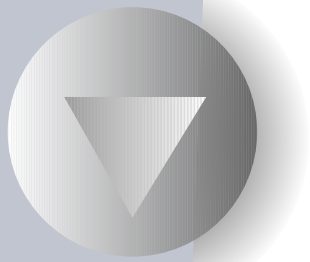
Anmerkungen

1 Durchgeführt wurde die CATI-Befragung vom Institut für Sozialforschung und Kommunikation (SOKO), Bielefeld, und von WSF Wirtschafts- und Sozialforschung, Kerpen. Nähere Ausführungen zum Projekt-design vgl. Troltsch, K.; Krekel, E. M.; Ulrich, J. G. (2004): Wege und Instrumente zur Steuerung und Stabilisierung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse von Expertengesprächen in Betrieben. In: Krekel, E. M.; Walden, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: Empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung am 4. und 5. November 2003 in Bonn, Bonn, S. 53–93

2 Nicht einbezogen waren Kleinbetriebe mit ein bis zwei Beschäftigten und Einrichtungen des öffentlichen Dienstes.
3 Darunter 403.000 bzw. 84 % aller Ausbildungsbetriebe, 121.000 bzw. 65 % aller ehemaligen Ausbildungsbetriebe und 554.000 bzw. 40 % aller Nichtausbildungsbetriebe
4 Ein aus Sicht der Betriebe ausgeprägtes strukturelles Defizit des Ausbildungsstellenmarktes scheint in der Phase zwischen Schule und dem Beginn einer Ausbildung zu liegen. Ein Ergebnis der vorab durchgeführten Fallstudieninterviews ist u. a., dass es für Jugendliche einen größeren Spielraum bei den direkten Bewerbungsgesprächen gibt, als bisher

vermutet. Denn allgemein gefragt wird die Bewerberqualifikation von den Betrieben häufig bemängelt, näher betrachtet attestieren die Betriebe den Jugendliche aber durchaus eine Ausbildungsreife, abgesehen vom Leistungsvermögen in Mathematik und Deutsch. Vgl. hierzu aktuelle Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors (www.bibb.de/de/21840.htm)
5 Nach Angaben der BA wurden zwischen den Jahren 2000 und 2004 (Stichtag jeweils 31.12.) insgesamt 1.597.751 sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze abgebaut, was einem Rückgang von knapp 6 % entspricht.

6 Statistisch durchaus signifikante Korrelationen zwischen Ausbildungsbereitschaft und wirtschaftlicher Situation werden bei einer Partialisierung mit dem Fachkräftebedarf insignifikant.
7 Zu diesen und anderen Themenbereichen werden weiterführende Analysen in einer gesonderten Publikation erfolgen.



Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – eine Herausforderung für die Berufsbildung

► Eine qualifizierte Ausbildung entscheidet mit über den erfolgreichen Start in das Berufsleben und eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt. „Ausbildung für alle“ ist deshalb eines der Hauptziele der Bundesregierung in der Berufsbildungspolitik.

Von dem sinkenden Angebot an Ausbildungsplätzen sind besonders die leistungsschwächeren Schulabgängerinnen und Schulabgänger betroffen, aber auch Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen. Die berufliche Qualifizierung von „Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ oder „Jugendlichen mit

Startschwierigkeiten“ oder „benachteiligten jungen Menschen“ (so die Titel entsprechender Veröffentlichungen) ist damit eine zentrale Aufgabe, um auch diese Jugendlichen in Ausbildung, Beruf und Beschäftigung zu bringen. Die Herausforderung wird deutlich, wenn man sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt verdeutlicht: Über eine Million junge Menschen können zur Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf gezählt werden! (vgl. Übersicht)

Die berufliche Benachteiligtenförderung blickt bereits auf eine über 25-jährige Geschichte zurück, in der eine große Anzahl und Bandbreite von Fördermaßnahmen entstanden sind. Diesem Anlass widmete das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im September vergangenen Jahres eine Fachtagung „25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe“. (Tagungsdokumentation unter: www.good-practice.bibb.de)

Die Qualifizierung und Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bildet seit vielen Jahren eine Kernaufgabe des Instituts. Das spiegelt sich auch in den vielfältigen Veröffentlichungen zu diesem Thema wider. Mit dem *Good Practice Center für Benachteiligtenförderung (GPC)* konnte im Jahre 2000 ein zentrales Wissens- und Erfahrungsportal für „Gute Praxis“ in der Benachteiligtenförderung etabliert werden. (www.good-practice.de)

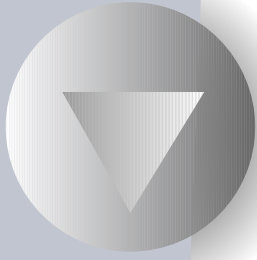
Die *Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)* im BIBB widmet sich im Rahmen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Förderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ besonders der Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten. (vgl. den Beitrag von BAUMGRATZ-GANGL in dieser Ausgabe)

Die Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf liegt quer zu vielen Verantwortungs- und Politikbereichen. Sie wird mit unterschiedlichen pädagogischen und sozialpädagogischen Ansätzen in verteilten Finanzierungszuständigkeiten von vielen Akteuren engagiert umgesetzt. Bei der großen Vielfalt von Angeboten und Zuständigkeiten kommt es deshalb künftig vor allem darauf an, die bestehenden Angebote zu bündeln, die verschiedenen Förderbereiche miteinander zu verzahnen und insgesamt eine höhere Wirksamkeit zu gewährleisten. Die Herausforderung besteht darin, die Benachteiligtenförderung zu einem integralen Bestandteil der beruflichen Bildung bzw. zu einem (Berufs-)Bildungsbereich werden zu lassen. (vgl. Bündnis für Arbeit Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, AG „Aus- und Weiterbildung“ 1999). Diesem Anliegen fühlen sich auch die folgenden Beiträge verpflichtet. Sie zeigen aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht und aus der Sicht der Praxis die vielfältigen Aspekte und Aktivitäten zur Erhöhung der Chancengleichheit von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf. ■

Arbeitslose unter 25 Jahren (2004)	504.381 ¹
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der BA (Δ2004)	88.700 ²
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ) (Dezember 2005)	5.995 ¹
Berufsausbildung in außerbetriebl. Einrichtungen (BaE) (Dezember 2004)	73.028 ²
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) (2003/2004)	79.000 ²
Berufgrundbildungsjahr (BGJ) (2003/2004)	49.000 ²
Einjährige Berufsfachschulen	250.000 ³
Junge Menschen mit besonderem Förderbedarf (eig. Berechnung) (Summe ca.)	1.050.104
Jugendliche ohne Schulabschluss (2002)	85.300 ³
Junge Menschen unter 29 Jahre ohne Berufsausbildung	ca. 1.360.000 ²

¹ Zahlen aus der BA-Statistik 2005, ² Berufsbildungsbericht 2005, ³ Grund- und Strukturdaten 2004
Quelle: BIBB – GPC, Schier 2005

Übersicht **Junge Menschen unter 25 Jahren mit besonderem Förderbedarf im Übergang Schule – Arbeitswelt**



Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung – Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufspädagogischer Sicht

► Benachteiligtenförderung ist seit langem ein Bestandteil des Berufsbildungssystems. Ursprünglich stand die Frage im Vordergrund, wie für die Jungarbeiter ein sinnvolles Bildungsangebot der Berufsschule entwickelt werden könne. Später, in den frühen 70er Jahren, sollte das Berufsvorbereitungsjahr die „Problemgruppen“ des Berufsbildungssystems aufnehmen. Parallel dazu entstanden die ersten berufsvorbereitenden Lehrgänge, finanziert durch die Bundesanstalt für Arbeit. 1980 begann das sog. „Benachteiligtenprogramm“ mit ca. 600 Ausbildungsplätzen in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, bei Bildungsträgern. 1988 wurde das Programm in das AFG übernommen und damit zu einem Regelangebot gemacht. Seit 1982 gehören auch die „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ zum Unterstützungsangebot für betriebliche Auszubildende.

Die Angebote der Benachteiligtenförderung

Die Angebote zur Benachteiligtenförderung werden nach wie vor stark frequentiert (Bestand 2004: BvB 88.700; abH: 55.094; BaE 73.028; Berufsbildungsbericht 2005, S. 179, 183).¹ Sie werden durch weitere Programme, teils auch im Rahmen der Sozial- und Berufsbildungspolitik der Europäischen Union, flankiert. Das gilt auch für die Angebote der Jugendhilfe und für die vielen Sonderprogramme, die insbesondere wegen der Ausbildungsstellenknappheit in den neuen Bundesländern forciert worden sind. Daran zeigt sich, dass hier nicht, wie anfangs zu vermuten war, kurzfristige Fehlsteuerungen am Ausbildungsstellenmarkt korrigiert werden müssen, sondern dass eine Daueraufgabe entstanden war. Auch die deutliche Ausweitung berufsschulischer Ausbildungsgänge ist ein Ausdruck der aktuellen Problemlage.

Berufsvorbereitung (BvB), außerbetriebliche Ausbildung (BaE) und ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) galten zunächst als Versatzstücke eines insgesamt funktionsfähigen Berufsbildungssystems. Sie zielten auf berufliche Qualifizierung der „Benachteiligten“ – aktuell: der jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf –, die aufgrund persönlicher Entwicklungsdefizite vom Regelsystem nicht in hinreichender Zahl aufgenommen werden konnten. Diese Defizite systematisch auszugleichen und möglichst vielen Jugendlichen die Chance eines Ausbildungsabschlusses zu eröffnen, war das selbstverständliche Ziel des Fördersystems. Diese Zielsetzung war von dem nachdrücklich artikulierten Verbot, Son-

Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (Benachteiligtenförderung)

Öffentlich finanziertes Angebot für bestimmte Personengruppen, die nur bedingt Chancen auf dem regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben und deswegen besonderer Förderung bedürfen.

Dies sind vor allem:

- Jugendliche mit sozialen oder Lernschwierigkeiten
- Jugendliche ohne Schulabschluss
- Jugendliche Migrantinnen und Migranten
- behinderte Jugendliche
- Schulabbrecher.



MANFRED ECKERT

Prof. Dr. phil., Universität Erfurt,
Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche
Weiterbildung

derausbildungsgänge für schwache Jugendliche einzuführen, geprägt. „Qualifizierte Ausbildung für alle“ ist eine Forderung, die gerade von den Gewerkschaften immer wieder gestellt worden ist. Zu groß war die Angst, es könne zu einer erneuten Einrichtung von verkürzten und geringwertigen Anlernberufen kommen. Die langen Diskussionen über den § 48 des alten Berufsbildungsgesetzes, der die zweijährige Ausbildung von behinderten Menschen regelt, legen darüber beredtes Zeugnis ab.

Die kritischen Positionen und die Forderungen nach Optimierung des Fördersystems

In kritischer Perspektive sind die Angebote der Berufsvorbereitung immer wieder als „Warteschleifen“ und ist das gesamte Fördersystem als „Förderdschunzel“ diskreditiert worden. Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle haben diese Einschätzung bestärkt. Folglich tauchen seit geraumer Zeit Fragen der Optimierung des Fördersystems auf. Die Auflagen der Arbeitsagenturen im Rahmen der Ausschreibungs- und Vergabeverfahren, insbesondere die von den Trägern nachzuweisenden Vermittlungserfolge als Qualitätskriterium, haben den Stein ins Rollen gebracht. Gezielte und individuelle Förderung, Optimierung der Lernformen, Verbesserung der sozialpädagogischen Betreuung und Anbindung an die betriebliche Praxis, Qualitätssicherung und Zertifizierung erworbener Kompetenzen sind Stichworte, die die aktuelle Diskussion prägen.

Das „Neue Fachkonzept“ in der Berufsvorbereitung als Modernisierungsparadigma

Im vergangenen Jahr ist das „Neue Fachkonzept“ zur Berufsvorbereitung durch die Bundesagentur für Arbeit bundesweit umgesetzt worden. Es ist zuvor im Rahmen eines großen Modellversuchs als „neue Förderstruktur“ von INBAS² erprobt worden. Hier hat sich ein neues Förderparadigma herausgebildet, das vermutlich die Standards der weiteren Entwicklung insgesamt definiert. Die Berufsvorbereitung beginnt mit einer Eignungsanalyse und bietet darauf aufbauend individuelle und flexible, berufsbezogene Qualifizierungsbausteine, die entweder auf den Eintritt in Ausbildung oder in Beschäftigung vorbereiten. Bildungsberatung und sozialpädagogische Betreuung sollen den individuellen Bildungsprozess flankieren. Intensive Betriebspraktika zielen auf Förderung der unmittelbaren beruflichen Handlungsfähigkeit. Flexibilität, Durchlässigkeit und Binnendifferenzierung sollen eine „passgenaue“ Förderung ermöglichen.



Arbeitslose Jugendliche werden im Ausbildungszentrum des Jugendsozialwerks ausgebildet

Berufsvorbereitung in Betrieben durch Qualifizierungsbausteine

Durch die Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes ist Berufsausbildungsvorbereitung auch ein Aufgabenfeld der Betriebe geworden. Sie richtet sich an „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“ (§§ 68; 69 BBiG). Hier geht es um die „Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz“ durch zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, sogenannte „Qualifizierungsbausteine“. Diese Qualifizierungsbausteine, die derzeit sehr erfolgreich gerade im Handwerk entwickelt werden, beschreiben abgeschlossene, berufsbezogene Qualifizierungssequenzen, die sich an den Ausbildungsrahmenplan anlehnen. Sie sind konkret und praxisorientiert, überschaubar, anwendungsbezogen und zertifizierbar. Sie können auf einen unmittelbaren Einstieg in Beschäftigung im Betrieb gezielt vorbereiten. Im günstigsten Falle sind solche Module auch auf eine spätere Ausbildung anrechenbar.

Individuelle Förderung statt „Maßnahmeorientierung“ – ein dialektisches Verhältnis

Mit neuen Konzeptbausteinen, wie Eignungsanalyse und Qualifizierungsplanung, Individualisierung und Binnendifferenzierung, Flexibilität, Durchlässigkeit, Bildungsberatung und sozialpädagogischer Begleitung, Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit durch Qualifizierungsbausteine, wird das veraltete, in starren Kategorien gefasste „Maßnahmedenken“ außer Kraft gesetzt.

Individuelle Förderung, Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen, Betriebsnähe und gezielte Beratung sind berufspädagogisch durchaus sinnvolle Zugänge. Die Orientierung an individuellen Lernwünschen und -potenzialen

ist ein Teil der berufsbildungstheoretischen „Gründungsurkunde“ der Berufspädagogik: Berufliche Bildung soll jedem einzelnen Menschen die Chance eröffnen, „seinen“ oder „ihren“ Beruf zu finden, darin persönliche Entwicklungs- und Sozialisationspotenziale freizusetzen und sich selbst zu verwirklichen. Individualisierung ist folglich ein altes bildungstheoretisches Ideal, das – so scheint es jedenfalls – mit dem neuen Fachkonzept in die Praxis umgesetzt worden ist. Fraglos wird damit auch die Effizienz der Maßnahmen, insbesondere die verbesserte und beschleunigte Vermittlungsfähigkeit, gesteigert.

Andererseits erfolgt aber auch eine Ökonomisierung pädagogischer Lernangebote. Mit einer straffen Zeit- und Zielökonomie durchzieht ein sozialtechnologischer und pädagogisch-instrumentalistischer Ansatz in höchst zweckrationaler Weise das Förderkonzept. Es wird schnelle Integrierbarkeit angezielt und ausgeformt. Dabei ist doch spätestens seit Kant klargestellt, dass der ethisch fundierte Umgang mit dem anderen Menschen diesen niemals nur als Mittel, sondern immer auch als Zweck (an sich selbst) zu begreifen hat. Dem aus Eignungsanalyse, Arbeitsmarktlage und pädagogischem Betreuungsaufwand abgeleiteten Förderbedarf und dem damit verbundenen Interesse an einer „passgenauen“ und schnellen Einmündung steht ein humanistisches Menschenbild entgegen, das jedem jungen Menschen „seine“ oder „ihre“ Entwicklungszeit und Entwicklungschance lässt. In pädagogisch gestalteten Situationen einen neuen Entwicklungsfreiraum zu schaffen, seine Wirkungen abzuwarten und sie später zu überprüfen, erscheint in dieser Hinsicht allemal vertretbarer als eine Orientierung an „Eignungsfeststellung“ und darauf bezogener „passgenauer“ Qualifizierung.

Verschulung oder Entschulung von Lernprozessen?

„Schule“ heißt, einen Lernprozess vom Alltagsleben abzutrennen, ihn zu systematisieren und in einer besonderen Zeit an einem besonderen Ort von einem professionellen Agenten organisieren zu lassen. Darin liegen die Potenziale von Schule: solange sie sich nicht in einem strukturellen Eigenleben verfangen hat, besteht die Chance, Lernprozesse systematisch auf Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung und Subjektorientierung hin anzulegen – das ist die klassische Anforderung an Lehrerinnen und Lehrer.

Die mit Schule untrennbar verbundene Schulkritik – die Entfremdung vom Alltagsleben und von den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler – hat sich indes immer wieder bewährt: Mittels Schulpflicht in Schule zu zwingen, zu disziplinieren und zu selektieren statt zu fördern, und antiquiertes Wissen zu vermitteln, sind zutreffende Kritikpunkte.

Maßnahmen im Sinne festgelegter einjähriger Lehrgänge (z. B. Grundausbildungs- oder Förderlehrgänge) unterliegen der gleichen Gefahr wie Schule. Aber sie bieten doch die Chance, vielfältige Entwicklungsdefizite und -hemmnisse aufzugreifen und abzuarbeiten. Das können sowohl persönliche oder sozial bedingte als auch schulische Defizite, wie fehlende Schulabschlüsse, sein.

Viele Förderinstrumente zielen darauf, diese unterschiedlichen Defizite abzubauen. Eine Berufsausbildungsvorbereitung, bei der Qualifizierungsbausteine im Vordergrund stehen, kann zwar Einmündungschancen verbessern, aber sie nutzt wenig, wenn es darum geht, die Vorbildung zu verbessern und die Bewältigungspotenziale in Bezug auf die Anforderungen einer anerkannten Berufsausbildung auszubauen. Hier käme es darauf an, die kognitive Leistungsfähigkeit zu verbessern und das Grundwissen zu fördern, vielleicht auch einen Schulabschluss nachzuholen oder zu verbessern.

Dem wiederum mag entgegengehalten werden, dass es sich hier ohnehin nur um ein Angebot handelt, das an Jugendliche gerichtet ist, die für eine Ausbildung nicht in Frage kommen und die auch mit wohlmeinenden Förderangeboten ein weiter gestecktes Ziel nicht erreichen können – wofür es ja in der Realität der Berufsvorbereitung immer schon viele Beispiele gab. Dabei soll allerdings nicht bestritten werden, dass der konzeptionelle Ansatz der Qualifizierungsbausteine durchaus die Chance bieten kann, Jugendlichen erste konkrete und handlungsbezogene Einblicke in einfache berufliche Arbeitsaufgaben zu ermöglichen. Das hängt nicht zuletzt von der pädagogischen Qualität des Lernorts Arbeitsplatz ab: Wenn Betriebe gute Betreuung organisieren, können wertvolle, orientierende und motivierende Erfahrungen gemacht werden.

Diese Überlegungen bewegen sich auf einer normativen und einer bildungstheoretischen Ebene.

	Allgemein bildende Schule	Betrieb	Berufsschule	Bildungsträger
Berufsorientierung	Arbeitslehre	Praktikum		Praktikum
Berufsvorbereitung		Praktikum/ Berufsausbildungsvorbereitung	Berufsvorbereitungsjahr/ Berufsgrundbildungsjahr	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
Berufsausbildung		Ausbildungsbegleitende Hilfen	Vollzeitschulische Ausbildung	Ausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
Weiterbildung / Nachqualifizierung		Externenprüfung		ABM/ Fortbildung und Umschulung
Sonstige Qualifizierung		„Anlehre“	Fachschulen	Arbeitsgelegenheiten

Angebote und Anbieter zur Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (Quelle: BIBB – GPC, Schier 2005)

Außer Frage steht, dass die ersten Erfahrungsberichte über den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen und sicher auch die Evaluierung des neuen Fachkonzepts viele positive Seiten zu Tage fördern werden. Arbeiten in der Ernstsituation der betrieblichen Praxis, verbunden mit einem „Unter-Beweis-Stellen“ praktischer Handlungsfähigkeit, fördert Prozesse, über die sicher nicht nur Jugendliche, sondern auch Betriebe positiv berichten werden. Das wird die Einstellungsbereitschaft fördern. Ob damit allerdings der Einstieg in anerkannte Berufsausbildung oder nur in ungelernete Beschäftigung – mit all ihren Risiken eröffnet wird, muss die Zukunft zeigen. Immerhin könnten Qualifizierungsbausteine auch eine preiswerte Alternative zu aufwändiger und kostspieliger Ausbildung sein.

Die Rahmenbedingungen der Förderung

Die Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit und die Vergabeverfahren der überregionalen Einkaufsabteilungen haben die Trägerlandschaft teilweise völlig neu konfiguriert. Bislang anerkannte Träger verschwinden relativ schnell von der Trägerlandkarte, neue Anbieter kommen in großem Umfang hinzu. Auch die Reduzierung der Regelförderdauer im neuen Fachkonzept auf neun oder

zehn Monate ist bedenklich, denn sie verschärft die Arbeitsplatzunsicherheit der beschäftigten Fachkräfte erheblich. Absolventen der neuen Maßnahmen werden ihre dreimonatigen Zwangssommerferien wohl als Arbeitsuchende verbringen. Qualitätseinbußen des Angebots sind absehbar.

Der dargestellte Ökonomisierungsprozess der Berufsausbildungsvorbereitung lässt auch die pädagogischen Innovationen in einem veränderten Licht erscheinen: Individualisierung, Eignungsanalyse, Qualifizierungsplanung, Passgenauigkeit der Förderung etc. können dazu führen, dass allein die schnelle Einmündung zum zentralen Erfolgskriterium wird. Das wird auf die Maßnahmen selbst zurückwirken. Das traditionelle



Türkische Mädchen mit und ohne Kopftuch (Basörtü) beim Deutschunterricht in einer Hamburger Berufsschule

Ziel sozialpädagogischen Handelns, die Förderung der persönlichen Entwicklung, könnte dabei in den Hintergrund treten.

Kritische Betrachtungen im Lichte der Hartz-Reformen

Der Blick auf die Hartz-Reformen am Arbeitsmarkt verschärft diese Sorgen erheblich (vgl. ENGRUBER 2005). An die Stelle der „Arbeitsverwaltung“ ist eine Dienstleistungsagentur getreten, die die Verantwortung für die Arbeitsmarktintegration prinzipiell beim Arbeitsuchenden, beim „Kunden“, belässt und ihm zur Bewältigung dieser Aufgabe „Dienstleistungen“ anbietet. Eine besondere Fürsorgepflicht – die Vermittlung in Beschäftigung – erwächst aus diesem Verhältnis nicht mehr. Der „Kunde“ ist zu nachhaltiger Aktivität verpflichtet, insbesondere wenn er Lohnersatz- oder Unterhaltsleistungen bezieht.

Überträgt man diese Perspektive auf die Innovationen innerhalb der Benachteiligtenförderung, so entsteht der Eindruck, dass es sich hier zunehmend um ähnlich gelagerte Dienstleistungen handelt, die auf schnellste Einmündung in Arbeit oder Ausbildung gerichtet sind. Diese Dienstleistungen müssen nicht mehr pädagogisch konzipierte, abgeschlossene Entwicklungsangebote sein, sondern Trainings: individualisiert, passgenau, zielorientiert. Solche Trainingseinheiten lassen sich umstandslos beim preiswertesten Anbieter einkaufen, sind auf Kurzfristigkeit angelegt, aus Bausteinen zusammengesetzt, durch Kooperation verschiedener Träger in Arbeits- oder Bietergemeinschaften optimierbar und sehr flexibel zu gestalten. Das Konzept der Bildungsgutscheine könnte diese Entwicklung noch beschleunigen.

Der anlaufende Re-Dualisierungsprozess (vgl. dazu: GERICKE 2003), der die Betriebe in viel stärkerem Maße in die Förderung einbezieht, wird diesen Trend verstärken. Werden die „Trainings“ in Kooperation mit Betrieben durchgeführt, entfallen aufwändige und nur dauerhaft zu betreibende Werk-

Literatur

- BOHLINGER, S. (2004): *Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100. Jg., 2. S. 230–241
- BONIFER-DÖRR, G.; VOCK, R. (Hrsg.) (2003): *Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven*. Darmstadt
- BMBF (2005): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung*. Bonn/Berlin
- ENGRUBER, R. (2005): „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ – ausgewählte berufs- und sozialpädagogische Reflexionen. In: Burghardt, H.; Enggruber, R. (Hrsg.): *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik*. Weinheim/München, S. 65–84
- GERICKE, T. (2003): *Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben*. Weinheim/München

Anmerkungen

- 1 BvB = berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen; abH = ausbildungsbegleitende Hilfen; BaE = Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung
- 2 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Offenbach

stätten bei Bildungsträgern (und in Schulen). Alle anderen Bestandteile – sozialpädagogische Betreuung, Stützunterricht, Eignungsanalyse, Bildungsberatung – lassen sich leicht installieren und ebenso schnell wieder demontieren. Das alles senkt Kosten, fördert Betriebsnähe und könnte darüber auch den Vermittlungserfolg verbessern. Der Blick auf die sog. „Einstiegsqualifizierung Jugendlicher“ (EQJ), die sich an nicht vermittelte Ausbildungsbewerber richtet, zeigt, wie solche Modelle aussehen könnten.

Eine rigorose Rationalisierung und Beschleunigung des Einmündungsprozesses könnte schnell Klarheit schaffen, wer den Einstieg in Ausbildung oder in betriebliche Beschäftigung – unter den gegebenen Bedingungen – schaffen kann. Und da es keine „Maßnahmenkarrieren“ mehr geben soll, könnten diejenigen, denen die Einmündung nicht gelingt, wohl mehr und mehr ins Abseits gedrängt werden. Ihnen stünde immerhin der Einstieg in „Hartz IV“, in „Beschäftigungsgelegenheiten“ bzw. in Ein-Euro-Jobs offen. Dieses Schreckensszenario wird abzuwehren sein.

Entwicklungsperspektiven

Ohne alle Frage ist es richtig, den Übergangsprozess von der Schule in die Arbeitswelt zu individualisieren. Damit müsste bereits in der allgemein bildenden Schule intensiv begonnen werden, und dazu wäre das alte Ziel der Berufsvorbereitung wieder aufzunehmen, allerdings im aktuellen Horizont subjektorientierten, wenigstens teilweise selbst gesteuerten und individualisierten Arbeitslehre- und Berufswahlunterrichts. Eine sich an die allgemein bildende Schule anschließende Angebotsvielfalt verschiedenster Maßnahmen, die sich an dem mittlerweile höchst komplexen Feld der unterschiedlichen Adressatengruppen und der Integrationsprobleme orientiert, wird darauf aufbauen müssen.

In der Praxis der Modellvorhaben im Rahmen der BMBF-Programme „Schule–Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA) und „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF)“, aber auch im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL des BMWA und vieler anderer Programme spiegelt sich diese Anforderungslage sehr deutlich wider. Die große Vielfalt der Modellversuche tendiert allerdings auch dazu, höchst unüberschaubar zu werden. Mit der Einrichtung entsprechender Entwicklungsplattformen und -partnerschaften wird der Transfer nachhaltig anzuleiten sein. Sicher ist, dass hier eine Fundgrube von Ansätzen und Konzepten entstanden ist, mit denen unterschiedlichste Adressatengruppen erreicht und gefördert werden können. Die Frage einer langfristigen Finanzierung der Daueraufgabe der beruflichen Integrationsförderung ist damit freilich noch nicht beantwortet, und sie wird die alles entscheidende „Gretchenfrage“ bleiben. ■

Ausgewählte Literatur zum Thema Benachteiligtenförderung

BIBB: Auswahlbibliographie Benachteiligtenförderung (Stand: 9/2005). www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-benachteiligtenfoerderung.pdf

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Zukunft der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Bonn 2000

BMBF (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin 2005

BMBF (Hrsg.): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn 1999

BMBF (Hrsg.): Handbuch zur beruflichen Nachqualifizierung. Neue Wege zum Berufsabschluss. Bonn/Berlin 2003

BOHLINGER, S.: Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg. 2004, 2, S. 230–241

BOJANOWSKI, A.; RATSCHINSKI, G./STRAßER, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005

BONIFER-DÖRR, G.; VOCK, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf, Darmstadt 2003 (hiba-Forum Band 26)

DAVIDS, S. (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 1998

ENGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster 2001

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Gering Qualifizierte – Verlierer am Arbeitsmarkt?! Bonn 2003 (Gesprächskreis Arbeit und Soziales, Nr. 101)

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Kompetenzen fördern – Chancen eröffnen. Neue Wege der beruflichen Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Bonn 2005 (Gesprächskreis Arbeit und Soziales, Nr. 104)

FROHNENBERG C.; KEUNE S.: Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004

GERICKE, T.: Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. Weinheim/München 2003

GRANATO, M.; GUTSCHOW, K.: Eine zweite Chance. Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Ibv 15/2004, S. 15–24

INBAS (Hrsg.): Die Verbreitung beruflicher Nachqualifizierung durch Service- und Informationsangebote. Offenbach 2003

SCHAPFEL-KAISER, F.; SELKA, R. (Hrsg.): Qualifizierung von Migrant(inn)en, Konzepte und Beispiele. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2002

SCHIER, F.: Benachteiligte junge Menschen im Übergang Schule – Arbeitswelt. Köln 1998

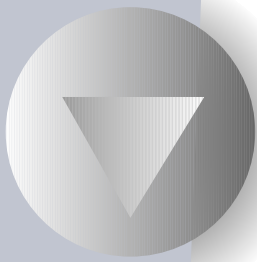
SCHIERHOLZ, H.: Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Hannover 2001

SCHULTE, E.: Lasst uns noch mehr daraus machen! Vorschläge zur Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft 2/2004

SOLGA, H.: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005

ULRICH, J. G.: Benachteiligung – was ist das? In: Vierteljahresshefte zur Wirtschaftsforschung 1998, S. 370–380

ZIMMERMANN, H. (Hrsg.): Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2004



Die Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen: Eine Anleihe bei der englischen Ausbildungsorganisation

► Unter dem unzureichenden Angebot an Ausbildungsplätzen leiden ganz besonders die weniger leistungsfähigen Schulabsolventen. Dennoch zwingt der demographische Wandel dazu, gerade auch diese potenziellen Mitarbeiter auf angemessene, zeitgemäße Weise zu qualifizieren und auf ein möglichst hohes Ausbildungsniveau zu bringen. Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche hilfreichen Impulse hierzu von der englischen Ausbildungspraxis ausgehen und inwieweit sich diese im reformierten Berufsbildungsgesetz widerspiegeln. Im Mittelpunkt steht dabei das Potenzial modularer Ausbildungsansätze unterschiedlicher Prägung.

Der Mangel an Ausbildungsplätzen: Ein besonderes Problem für Leistungsschwache

Der Mechanismus ist offensichtlich: Wenn die Konjunktur lahm, bilden Unternehmen weniger Lehrlinge aus. In schlechten Zeiten fehlt es den Unternehmen zum einen an Geld, die Ausbildungsplätze zu finanzieren. Zum anderen wollen sie in dieser Situation keine (unbegründeten) Hoffnungen auf eine anschließende Weiterbeschäftigung wecken. Bei näherer Betrachtung ist der Lehrstellenmarkt jedoch durch eine widersprüchliche Situation gekennzeichnet: Auf der einen Seite fehlen alljährlich mehrere Zehntausend Ausbildungsplätze. So liegt die rechnerische Ausbildungslücke, also die Differenz zwischen angebotenen Ausbildungsstellen und nachfragenden potenziellen Auszubildenden im November 2005 bei etwa 17.100 fehlenden Stellen.¹ Auf der anderen Seite bleiben immer wieder Ausbildungsplätze unbesetzt, was zumeist mit unzureichenden Eingangsqualifikationen der potenziellen Auszubildenden begründet wird. Besonders beklagt wird in diesem Zusammenhang die schlechte Schulbildung der angehenden Auszubildenden: „Das Ausbildungsniveau sinkt von Jahr zu Jahr – in jeder Schulform“², sagte Georg SCHULTE vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag in Dortmund. Das Fehlen von Rechtschreib- und Rechenkenntnissen, mangelnde Motivation und unzureichende Belastbarkeit stehen dabei im Mittelpunkt der Kritik.

Exkurs: Ein Blick auf die Ausbildungspraxis in England

Es stellt sich mithin die Frage, wie sich vor allen Dingen leistungsschwache Jugendliche mit schlechtem bzw. gänzlich ohne (Haupt)Schulabschluss perspektivisch in den Bereich qualifizierter Erwerbsarbeit integrieren lassen, ohne sie auf diesem Weg zu überfordern und mithin einen Ausbildungsabbruch zu begünstigen.



THOMAS FISCH
Dr., Dipl.-Kfm., Studienrat für
Wirtschaftswissenschaften
und Englisch an der Berufsbildenden Schule
Bremervörde in Niedersachsen

Um diese Frage letztlich beantworten zu können, empfiehlt sich zuvor ein kurzer Blick auf die gegenwärtige Struktur der Berufsbilder. Diese sind auf der Ebene der Betriebe im Sinne von Ausbildungseinheiten geregelt. In schulischer Hinsicht fungieren fachbezogene Rahmenlehrpläne als Ordnungsmittel. Dabei orientiert sich sowohl die Ausbildungsordnung als auch der Ausbildungsrahmenplan mittlerweile an einer sachlogischen Arbeitsprozessfolge. Auch bei den schulischen Rahmenlehrplänen weichen die klassischen Fachsystematiken mit kontextlosen Lernzielen zunehmend Vermittlungszusammenhängen, die sich auf der Unterrichtsebene in Form von Lernfeldern widerspiegeln. (Teil-)Kompetenzen im Sinne funktionaler, betrieblicher Anwendungen spielen jedoch nach wie vor kaum eine Rolle. Erst recht fehlt die Möglichkeit, (Teil-)Kompetenzen in örtlich bzw. zeitlich flexibler Hinsicht auf unterschiedlichen Lernwegen zu erwerben.

Gerade mit Blick auf die Förderung lernschwacher Personen zeigt ein Vergleich mit unseren britischen Nachbarn alternative Ansätze auf.

Das dort existierende Ausbildungssystem der *National Vocational Qualifications* hatte seinen Ursprung in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Sowohl technologische als auch arbeitsorganisatorische Veränderungen waren mit der bis dato üblichen Ausbildungspraxis des *Training on the Job* nicht mehr vereinbar. Darüber hinaus prägten restriktive Bedingungen den Erwerb von Qualifikationen, z. B. Eingangsvoraussetzungen, Anwesenheitszeiten und unflexible Prüfungsabläufe. Eine Anerkennung von *Non-Formal Qualifications* (NFQ) war überhaupt nicht vorgesehen, die Prüfungstechniken beschränkten sich primär auf das Testen von Wissen statt auf Handlungskompetenz. Im Wechselspiel mit den zuvor erwähnten technologischen Veränderungen und den bereits erkennbaren Herausforderungen globalisierter Wirtschaftsbeziehungen fiel das Qualifikationspotenzial der britischen Arbeitnehmerschaft in den siebziger und frühen achtziger Jahren im internationalen Vergleich zurück.

Mit Hilfe des Systems der *National Vocational Qualifications* sollte den lokalisierten Defiziten beruflicher Qualifikation entsprochen und diese reduziert werden. Darüber hinaus ging es darum, vorhandene Qualifikationen der Arbeitnehmerschaft unabhängig vom Lernort erstmalig einheitlich aus der Perspektive ihrer praktischen Verwertbarkeit (Handlungskompetenz) zu dokumentieren und folglich Ansatzpunkte für deren systematische Erweiterung zu schaffen. Gleichzeitig musste jedoch ein Ausbildungsansatz gefunden werden, der mit den geringen Einstiegsqualifikationen der zu Qualifizierenden kompatibel- und zudem flexibel hinsichtlich der zu erwartenden inhaltlichen und/oder funktional-betrieblichen Anforderungen war.

Der Schwerpunkt der britischen *National Vocational Qualifications* liegt in der Betonung berufspraktischer (Handlungs-)Kompetenz. „*NVQs are job-based qualificati-*

ons for all industries. They are skills-based rather than academic, ...“³ Theoriebildung ist vorgesehen, nimmt jedoch explizit nur eine Komplementärfunktion ein. Das Ausgangskonzept der NVQs sieht zudem die Vermittlung umfangreicher, vielseitig anwendbarer Handlungsmuster vor, die unabhängig von individuellen Arbeitsplätzen langfristig Bestand haben. In praxi erweist sich dieser Anspruch jedoch als Wunschdenken, beschreiben die NVQs gegenwärtiger Prägung doch eher eng geschnittene Funktionalqualifikationen, die sich durch eine unzureichende Verknüpfung mit theoretischem Basiswissen nur partiell auf andere Arbeitsplätze übertragen lassen.

Das Potenzial modularer Ausbildungsansätze unterschiedlicher Prägung

Das *englische Beispiel modularer Ausbildung*, welches sich in seinen Grundzügen so sehr vom deutschen Berufskonzept unterscheidet, fungiert regelmäßig als Ausgangspunkt kontroverser Diskussion zum Thema zeitgemäßer Ausbildungsinnovationen, gerade auch im Hinblick auf die Berufsbildung Benachteiligter. Dabei kann die Einführung modularer Strukturelemente in die Berufsausbildung auf unterschiedliche Weise erfolgen. Es geht also nicht zwangsläufig nur um eine einzige Variante modularer Ausbildung. Vielmehr lassen sich Erfahrungen aus dem englischen Vorgehen auf unterschiedliche Weise nutzen.

MODULE AUF DER INPUT-EBENE

Modularisierung nach dem Verständnis von KLOAS⁴ dient in diesem Fall dazu, den Lernprozess als Ganzes im Rahmen einer curricular-didaktischen Zerlegung in einzelne Lernsequenzen aufzuteilen. Modularisierung besitzt folglich ausschließlich Prozesscharakter und betrifft die Aufbereitung der Ausbildungsinhalte während das Berufskonzept und die sie kennzeichnende Abschlussprüfung völlig unangetastet bleiben. Zwar werden einzelne Module auch einzeln zensiert, sie sind jedoch an die Einbettung in eine Gesamtqualifikation gebunden und als einzeln zensierter Baustein wertlos.

MODULE AUF DER OUTPUT-EBENE

Modularisierung in diesem Sinne wird auch als grundständige Modularisierung verstanden, welche den Lernenden erlaubt, isolierte, selbstständige Qualifikationseinheiten individuell nachzufragen und zu kombinieren. Hieraus folgt, dass diese zertifizierten Module einzeln oder auch in Kombination am Arbeitsmarkt verwertbar sind. Dieses Vorgehen widerspricht explizit der Auffassung des Berufskonzeptes und der damit einhergehenden Überzeugung, die berufliche

Qualifikation im Sinne variabler Handlungsfähigkeit auf eine breite qualifikatorische Grundlage zu stellen. Die in Deutschland geführte Modularisierungsdebatte wurde in erster Linie durch das dieser Variante zugrunde liegende Konzept der bereits erwähnten britischen *National Vocational Qualifications* initiiert.

MODULE IM RAHMEN DES BERUFSKONZEPTE

Hierbei handelt es sich um eine Kombination der vorherigen beiden Ansätze. Auf der einen Seite werden die Module auf der Outputebene als separat zu zertifizierende Qualifikationen in Bezug auf einen *Kompetenzzusammenhang* verstanden. Auf der anderen bleiben sie, wie beim curricular-didaktischen *Input*-Ansatz, immer Teil eines ganzen vollständigen Berufsabschlusses und ersetzen auch nicht die Abschlussprüfung vor der zuständigen Kammer. Das Berufskonzept bleibt in vollständigem Umfang erhalten. DEISSINGER und SLOANE⁵ sprechen übereinstimmend vom Differenzierungskonzept, nach dem Ausbildungsgänge durch modularisierte curriculare Einheiten zwar eine Neustrukturierung erfahren, Ziel und Abschlusscharakter jedoch unberührt bleiben.

Entscheidende Kriterien und mögliche Ansatzpunkte für eine Übertragung modularer Qualifikationsansätze auf hiesige (leistungsschwache Zielgruppen) sind sowohl im *Qualifikationszuschnitt* als auch im *Organisationsablauf* der Ausbildung zu sehen. So legt eine englische NVQ detailliert fest, welche *Einzelleistungen* in Form von Kompetenzeinheiten (*Units*) einschließlich des integrierten, anwendungsorientierten Theorieteiles erbracht werden müssen. Durchführungskriterien im Sinne einer idealtypischen Soll-

Leistung erleichtern eine Beurteilung der Arbeitsausführung.

Dabei lässt sich die Leistungsfeststellung durch Aspekte kennzeichnen, die besonders der Lernkonstitution leistungsschwacher Personen entgegenkommen (vgl. Kasten).

Der Vorteil dieses Ansatzes liegt in seiner zeitlichen und örtlichen *Flexibilität*. So können die einzelnen für eine vollständige NVQ erforderlichen *Units* in einer *frei wählbaren Lerngeschwindigkeit* erworben werden. Auch der *Lernort* kann frei gewählt werden, steht doch *nicht* der Lern-

weg, sondern ausschließlich das *Lernergebnis* im Sinne eines zu beurteilenden *Outputs*, der erworbenen Kompetenz, im Mittelpunkt.

Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes: Ansätze im novellierten BBiG

Bei der Antwort auf die Frage, *welche* Form modularer Ausbildung letztlich geeignet ist, die Ausbildungsbedingungen oder besser -chancen von *Jugendlichen mit schlechten Startchancen* nachhaltig zu verbessern, muss Folgendes berücksichtigt werden:

Zum einen sollte die bisherige *Berufsausbildungsvorbereitung* stärker mit einer anschließenden Berufsausbildung verzahnt werden können, um Vorbereitungsmaßnahmen vom Makel der (vergeudeten) Warteschleife zu befreien. Es ist mithin notwendig, die betroffenen Jugendlichen sukzessive entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen so zu qualifizieren, dass die Kompatibilität mit einer folgenden Berufsausbildung gewährleistet bleibt. Zum anderen sollte das Berufskonzept als bewährte Richt- und Bezugsgröße umfänglicher Handlungskompetenz erhalten bleiben, ohne jedoch berufliche Qualifikationen unterhalb dieser Ebene kategorisch auszuschließen.

Geht man von dieser Prämisse aus, greift das Konzept einer *Input*-orientierten Modularisierung zu kurz, beschränkt sich dieses Konzept doch eher auf den Prozesscharakter der Ausbildungsorganisation. Das Konzept *grundständiger* Modularisierung englischer Prägung würde demgegenüber bewährte Standards des Berufskonzeptes außer Kraft setzen, unter anderem, dass die Berufsbildung auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Tätigkeiten vorbereiten soll, um über einen betriebsindividuellen Handlungszusammenhang hinaus berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben. Bei aller Erfolgsträchtigkeit britischer Bemühungen stellt dieser Aspekt einen nach wie vor durchgängigen Makel dortigen Vorgehens dar.

Vor dem Hintergrund gewachsener Grundfeste deutscher Ausbildungspraxis scheint allein die *Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes* ein konsensfähiger Ansatz zu sein und könnte für die Zielgruppe der Benachteiligten explizit folgende positive Aspekte mit sich bringen:

NUTZUNG NICHT GENUTZTER AUSBILDUNGSKAPAZITÄTEN AUF ARBEITNEHMER- UND BETRIEBSSEITE

Gerade der Gruppe benachteiligter (junger) Menschen, die etwa ein Fünftel eines Jahrgangs ausmacht, kommt zukünftig eine große Bedeutung zu: Bedingt durch den demographischen Wandel ist absehbar, dass auch auf

Aspekte der Leistungsfeststellung im Rahmen der National Vocational Qualifications (NVQs)

- Kontinuierliche Leistungsbewertung statt klassischer Abschlussprüfung
- Jedes Element wird nach den zugehörigen *Performance Criteria* geprüft.
- Die Bewertung beschränkt sich auf *competent* und *not yet competent*.
- Der Kandidat entscheidet selbst über den Prüfungstermin.
- Die Prüfung kann beliebig häufig wiederholt werden.
- Es ist grundsätzlich unerheblich, an welchem *Lernort* die jeweiligen Qualifikationen erworben wurden. Entscheidend ist ausschließlich das *Lernergebnis*.
- Einzelne NVQs können als eigenständige Qualifikationen am Arbeitsmarkt angeboten werden.

schlechter vorgebildete Jugendliche zukünftig nicht verzichtet werden kann. Ein Blick nach England vermittelt hier durchaus Ermutigung, wurden doch in den vergangenen Jahren mehrere Hunderttausend *National Vocational Qualifications* zertifiziert und mithin ehemals rudimentär vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse der Qualifikanten in eine formal geordnete Struktur beruflicher *outcome*-basierter Handlungskompetenzen überführt. Das System der *NVQs* bietet dabei durch seine Kompatibilität mithin die Möglichkeit einer individuellen, lernortunabhängigen Weiterqualifizierung (*upgrading*).

Mit Hilfe eines Modularisierungskonzeptes ließen sich zudem leichter als bisher nicht genutzte (Teil-)Ausbildungskapazitäten der Betriebe akquirieren. Gerade auch den zu beobachtenden Spezialisierungsprozessen der Betriebe mittels *Outsourcing* ließe sich durch modulare Ausbildungskonzepte besser begegnen, bestünde doch durch die Definition von Modulen leichter die Möglichkeit, diese im Rahmen von Ausbildungsverbänden zusammenzuführen und so die Vernetzung von Betrieben zu fördern. Die Kooperation zwischen außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, denen häufig eine Schlüsselrolle in der Benachteiligtenausbildung zukommt, und den Betrieben würde erleichtert.

ZERTIFIZIERUNG VORHANDENER HANDLUNGSKOMPETENZEN

Die Definition von kompetenzbasierten Qualifikationsoutputs bietet unterschiedliche Vorteile. So ließen sich auf diese Weise die zu qualifizierenden Jugendlichen schrittweise an ausbildungsrelevante Kompetenzen heranführen, die ihren Ursprung in aktuellen Ausbildungsordnungen haben. Die an der betrieblichen Praxis und dem Lernergebnis orientierten Qualifikationsbausteine böten den Jugendlichen zudem die Möglichkeit, praxisrelevante, *kontextuelle* Handlungskompetenzen zu erwerben und *schrittweise* Einblick in die betriebliche Realität zu nehmen. Die Frage nach einer *Einzelzertifizierung* sollte nicht dogmatisch, sondern im Sinne des zu Qualifizierenden beantwortet werden. Vor dem Hintergrund des bewährten Berufskonzeptes sollte aber immer versucht werden, den zu Qualifizierenden an dieses Niveau heranzuführen. Dennoch kann eine Zertifizierung von *Teilleistungen* im Sinne inhaltlich abgegrenzter Kompetenzeinheiten, sei es im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung oder einer anschließenden Berufsausbildung, in Zeiten unsteter Bildungs- und Erwerbsbiographien die räumliche und zeitliche (Lern-)Mobilität gerade von lernschwachen Personen erhöhen und den Abschluss einer begonnen Qualifizierung auf dem Niveau des Berufskonzeptes letztlich begünstigen. Wird die Zertifizierung von *Teilkompetenzen* zudem in einem *Qualifizierungspass* dokumentiert, ließe sich der unmittelbare Einstieg in den Arbeitsmarkt im Vergleich zu den häufig wenig aussagekräftigen, kaum vergleichbaren Abgangszeugnissen der Betriebe erleichtern. Ein Abgleich zwischen den an betrieblichen

fbir.de

Man lernt nie aus. Und hier dazu.

Mit der Bahn zur
didacta nach Hannover ab
Die Bahn  59€*

Deutschland braucht Bildung.
Hannover,
20.–24.2.2006

didacta

die Bildungsmesse

- Kindergarten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung

 Deutsche Messe AG
Hannover - Germany

www.didacta-hannover.de

* z. B. Hin- und Rückfahrt 2. Klasse bis 300km Entfernung. Das Angebot ist gültig vom 18.02.06–26.02.06 und buchbar über 01805-311153 (0,12 Euro/Min.). 3 Tage Vorkaufsfrist mit Zugbindung/Verkauf ab 11.12.05. Solange der Vorrat reicht.

Funktionsbereichen orientierten (Teil-)Kompetenzbeschreibungen und aktuellen Kompetenzanforderungen potenzieller Arbeitgeber ließe sich schneller durchführen. Der entsprechend Qualifizierte könnte auf diese Weise bisher erworbene Teilqualifikationen auch unterhalb des Berufskonzeptes erwerbswirksam einbringen, ohne perspektivisch der Option einer Fortsetzung und Beendigung einer einmal begonnen, zwischenzeitlich unterbrochenen Qualifizierung beraubt zu werden.

Erste Schritte in diese Richtung werden im Rahmen des seit dem 1. April 2005 geltenden novellierten Berufsbildungsgesetzes gegangen. So sieht § 5 explizit die Möglichkeit zur Stufenausbildung *künftiger* Berufe vor. In diesem Falle wäre es für schwächere, überforderte Jugendliche möglich, eine Ausbildung früher zu beenden, ohne als klassische Abbrecher (Ausstiegsmodell) zu gelten. Vielmehr würden sie ein IHK-Zeugnis über die absolvierte Ausbildungsstufe erhalten und hätten mithin die Möglichkeit, die Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen.

NACHHOLEN VON AUSBILDUNGSABSCHLÜSSEN

Weitere positive Handlungsoptionen modularer Ausbildungsstrukturen werden beim Blick auf diejenigen Personen erkennbar, die das ausbildungstypische Alter überschritten und mithin eine fortgeschrittene Phase ihrer eigenen Biographie mit entsprechend veränderten Rahmenbedingungen, erreicht haben. So gehören aus der Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen rd. 12 % eines Altersjahrganges zu dieser Zielgruppe, die weder über einen Berufsabschluss verfügen, noch eine schulisch/berufliche Qualifizierung durchlaufen. (Vgl. den Beitrag von RÜB und GUTSCHOW in dieser Ausgabe) Gerade in diesen Fällen ließen sich modular strukturierte und in Form von Teilkompetenzen dokumentierte Qualifikationen nutzen, Berufsabschlüsse sukzessive, möglicherweise unterbrochen durch Erwerbsphasen, doch noch zu vervollständigen. Auch in dieser Hinsicht räumt § 5 des BBiG neue Freiräume

VERBESSERTE VERWERTUNG DER QUALIFIKATIONSANSTRENGUNGEN

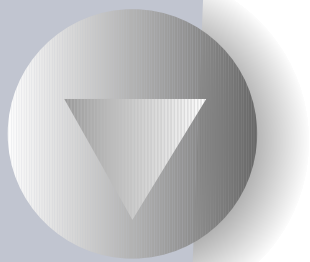
Aus betrieblicher Sicht ergibt sich mithin die Möglichkeit, potenzielle Auszubildende über eigene Ausbildungsvorbereitungsmaßnahmen schrittweise an reale Arbeitsaufgaben heranzuführen. Auf diese Weise würden den Teilnehmern erste betriebliche Arbeitserfahrungen vermittelt; die Betriebe könnten sich ihrerseits einen Eindruck über das Qualifikationspotenzial des Teilnehmers verschaffen und diesen unter Anerkennung bisheriger im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung erworbener Teilqualifikationen in eine klassische Berufsausbildung überführen. Erste Fortschritte mit Blick auf ein vergrößertes Maß an Flexibilität lassen sich auch in dieser Hinsicht in § 7 des reformierten BBiG erkennen: So wird es nach Ablauf einer bis Ende Juli 2006 geltenden Übergangsfrist den Bundesländern überlassen, ob und in welchem Maße berufliche Vorbildung angerechnet wird und ob diese zu einer Abkürzung der Ausbildungsdauer führt. Spätestens ab August 2009 müssen dann Verkürzungen von Auszubildendem und Betrieb gemeinsam beantragt werden.

Abschließend lässt sich Folgendes feststellen: Eine modulare Struktur der Ausbildung bzw. einer ihr vorgeschalteten Berufsvorbereitung kann gerade der besonderen Aus- und Lebenssituation benachteiligter (junger) Menschen förderlich sein, besteht doch der größte Vorteil darin, diesem Personenkreis in einer individuell unterschiedlichen Ausbildungsgeschwindigkeit betriebsrelevante Handlungskompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus bestünde die Möglichkeit, vorhandene Handlungskompetenzen (*Outputorientierung*) unabhängig von ihrem Lernort in eine kompatible Ausbildungsstruktur zu integrieren. Auch wenn es durch das reformierte BBiG hinsichtlich des Lernortes zu keiner Veränderung kommt, so müssen doch gerade die durch § 5 eingeräumten Handlungsoptionen (*künftiger* Berufe) sowie der in § 7 geschaffene Freiraum zur Anrechnung beruflicher Vorbildung als Verbesserungen im Sinne zunehmender Ausbildungsflexibilität gerade für lernschwächere Personen betrachtet werden. Damit sich diese organisationsorganisatorischen Veränderungen gänzlich durchsetzen, ist es jedoch erforderlich, dass auch bisherige, bereits *existierende* (modular) strukturierte berufliche Vorbereitungen nicht isoliert im Bildungssystem verbleiben, sondern ebenso mit anderen Systemteilen der (beruflichen) Bildung verknüpft werden. Von entscheidender Bedeutung für die Verwertbarkeit erworbener (Teil-)Qualifikationen ist schließlich, dass erworbene Modulzertifikate im Rahmen des Tarifsystems ihre Entsprechung finden und explizit bei Einstellungs- und Beförderungsentscheidungen berücksichtigt werden. Erst wenn den Modulabschlüssen auf diese Weise eine gesamtgesellschaftliche Wertigkeit beigemessen wird, lässt sich das breite Spektrum unterschiedlicher Vorteile dieses Ausbildungsansatzes für die Gruppe benachteiligter Personen voll nutzen. ■

Anmerkungen

- 1 Bundesagentur für Arbeit: *Die Entwicklung des Arbeitsmarktes im November 2005*. Nürnberg, Presse-Info 083 v. 1. 12. 2005
- 2 Schulte, G.: *Ausbildungsreife: Unternehmen beklagen Bildungsniveau*. *Tageschau.de* v. 14. 2. 2005
- 3 National Council for Vocational Qualifications: *The targets and you*. London 1990, S. 1
- 4 Vgl. Kloas, P.-W.: *Modularisierung in der beruflichen Bildung*. Hrsg. BIBB. Bielefeld 1997, S. 11f.
- 5 Vgl. Deißinger, T.: *Modularisierung in der Berufsbildung. Eine didaktisch-curriculare Alternative zum Berufsprinzip?* In: Fisch, T.: *Modularisierung der beruflichen Bildung. Die Rezeption britischer Erfahrungen in der deutschen berufsbildungspolitischen Diskussion*. Frankfurt a. M. 2005, S. 234

ein: So ist die Einrichtung neuer, aufeinander abgestimmter zwei- und dreijähriger Berufe vorgesehen. Auf der Basis eines zunächst zweijährigen Ausbildungsvertrages können Auszubildender und Betrieb im Ausbildungsverlauf unter Berücksichtigung der spezifischen Umstände gemeinsam entscheiden, ob und wann es nach dem ersten Berufsabschluss zu einer Aufstockung (Aufstiegsmodell) der Qualifikation kommt.



Vorsorgen statt kurieren! Förderung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrations- hintergrund in Deutschland

► Die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten im Bundesinstitut für Berufsbildung (IBQM) ist seit Beginn des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) des BMBF im November 2001 für die fachliche Beratung und wissenschaftliche Begleitung der auf dieser Grundlage geförderten Projekte und Netzwerke zuständig. Der Artikel beleuchtet Probleme und Perspektiven einer Umsetzung der bildungs- und berufsbildungspolitischen Ziele des Programms im Rahmen der Projekte. Es wird deutlich, dass Migrant*innen unter dem dramatischen Rückgang des Ausbildungsplatzangebots und dem verschärften Verdrängungswettbewerb besonders zu leiden haben; es zeigt sich aber auch ihre Chance, vorhandene kommunikative, soziale und kulturelle Kompetenzen auf dem internationalisierten Arbeitsmarkt verstärkt einzubringen.*

Bildungs- und Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Unter den Zielgruppen von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wird Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein privilegierter Platz eingeräumt. Dazu haben die Migrant*innenbeschlüsse des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom Juni 2000 – in dessen Folge auch das BQF-Programm initiiert wurde – entscheidend beigetragen. Ziel des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) ist es, den Lebenslagen, Profilen und Bedürfnissen dieser heterogenen Zielgruppe in den verschiedenen Sozialräumen im Bildungs- und Ausbildungssystem größere Aufmerksamkeit zu schenken, Ausgrenzungsmechanismen bei Lehrern und Ausbildern bewusst zu machen und die verbreitete Defizitorientierung durch eine wertschätzende und ermutigende Pädagogik zu ersetzen. Flankierend dazu geht es dem Programm um eine Stärkung der Jugendlichen und ihrer Angehörigen: verbesserte Beratung, Informationen über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem, die auf die Herkunftsländer und deren Bildungskulturen Bezug nehmen und auch Erwartungen an Verhalten und Leistung von Schülern und Auszubildenden thematisieren, sind wesentliche Elemente der Bildungsbegleitung der Jugendlichen durch die Familien und der Handlungsfähigkeit der Jugendlichen selbst.

BQF: Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“

IBQM: Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten im Bundesinstitut für Berufsbildung

BQN: Berufliche Qualifizierungsnetzwerke

Das BQF-Programm nimmt auch deshalb im Rahmen der „Benachteiligtenförderung“ eine besondere Stellung ein, weil nicht die Durchführung von Maßnahmen, sondern die Entwicklung von innovativen Konzepten und Problemlö-



GISELA BAUMGRATZ-GANGL
Dr. phil., Projektleiterin Initiativstelle
Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen
und Migranten (IBQM) im BIBB, Bonn

sungsansätzen durch die Bündelung und Aufbereitung des Erfahrungswissens der Akteure in Schule, Berufsvorbereitung/Berufsorientierung, Ausbildung und Nachqualifizierung im Vordergrund steht. Die Konzepte sollen die Zielgruppenorientierung beim Übergang Schule – Ausbildung – Beruf verbessern. Dabei soll überprüft werden, wie an Schnittstellen Erkenntnisse, Handlungsvorschläge, institutionelle Veränderungsstrategien und die Identifikation von Kompetenzlücken dazu beitragen können, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund *innerhalb* des Bildungssystems ihren Platz bekommen und behalten. Ziel ist es, frühzeitige Ausgrenzung und ein damit häufig verbundenes Scheitern im System zu vermeiden.

Migranten in Deutschland

Die abstammungsorientierte Zuwanderungs- und Integrationspolitik in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg¹ hat dazu geführt, dass förderpolitisch keine Gleichbehandlung stattgefunden hat. Aussiedler und Spätaussiedler sind gegenüber den „Gastarbeitern“ und ihren Kindern sowohl in Bezug auf finanzielle Eingliederungshilfen als auch durch systematische Sprachförderung privilegiert. Erst seit Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes wurden auch Ansprüche auf Sprachförderung bei den Migranten aus den ehemaligen Anwerbeländern gesetzlich geregelt. Das bis in die jüngste Zeit dominierende Bewusstsein, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, hat eine aktive Förderung der Integration der Arbeitsmigranten und ihrer Familien nachhaltig verhindert. Besonders betroffen waren und sind die nachziehenden Ehefrauen, die oft kein Deutsch können und sich trotz zum Teil guter Bildungsvoraussetzungen in ihrem Herkunftsland im deutschen System nicht zurechtfinden. Der Mangel an Beteiligung am Bildungsweg ihrer Kinder wird meist fälschlich als „Bildungsferne“ ausgelegt. Uneingestandene Ängste und ethnozentrische Sichtweisen beeinflussen das Auswahlverhalten von Personalverantwortlichen in Betrieben schon bei der Sichtung von Bewerbungen.

Betreuung migrantenspezifischer Projekte durch die Initiativstelle

Zur Durchführung des BQF-Programms wurde am Bundesinstitut für Berufsbildung eine Initiativstelle „Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ (IBQM) geschaffen, die siebzehn lokale bzw. regionale Modellprojekte und zehn „Berufliche Qualifizierungsnetzwerke“ (BQN) betreut. Die Arbeit der Initiativstelle konzentriert sich vor dem Hintergrund der Situation der Migranten in Deutschland auf die Entwicklung von Konzepten und Pro-

blemlösungen zur Veränderung institutionellen Handelns. Durch Kooperation sollen Vorurteile abgebaut und soll Vertrauen gebildet werden.

MODELLPROJEKTE

Es wurden Entwicklungswerkstätten organisiert, in denen die Modellprojekte im Übergang Schule–Beruf Gelegenheit hatten, ihr Know-how im Bereich Kompetenzfeststellung zusammenzuführen. Ziel ist es, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken und bei den Akteuren der Berufsbildung eine Änderung ihrer Wahrnehmung und Beurteilung der Jugendlichen herbeizuführen. Es wurde sehr schnell deutlich, dass eine Anpassung gängiger Verfahren der Kompetenzfeststellung² an die Zielgruppe keine Lösung des Problems darstellte, da Kompetenzfeststellung immer auf einen institutionellen Zusammenhang bezogen und mit Selektion verbunden ist. Auch Kompetenzfeststellung ohne Kompetenzentwicklung macht wenig Sinn, wenn sie zu einer Chance für die Jugendlichen werden soll. Die Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen und der Einstellung der Akteure mit dem Ziel, eine lernförderliche Umgebung für die Zielgruppe zu schaffen, wurde damit wichtiger als die Verfahren selbst: In präventiver Absicht wurde daher aus zielgruppenorientierter Kompetenzfeststellung migrationsensible Kompetenzfeststellung und -entwicklung.

Eine beispielhafte Realisierung dieses Ansatzes ist ein Modellversuch von INBAS in der Jugendvollzugsanstalt Wiesbaden. Aus der Einführung von Kompetenzfeststellung im Zugangsbereich der Anstalt wurde hier ein konsequentes Übergangsmanagement, welches zu einer Anpassung der Ausbildungsangebote und einer über den Strafvollzug hinausreichenden Anerkennung von Qualifikationen durch Zertifikate der Kammern führte.

Eine weitere, sehr kreative Form der Kompetenzfeststellung und -entwicklung wird im Projekt *involve2* des Jugendkunst- und Kulturzentrums Schlesische 27 in Berlin praktiziert. Schülerinnen und Schüler, aber auch Schulabbrecher können parallel zur Schule an Kunstprojekten mit professionellen Künstlern mitarbeiten und dadurch ihr Gesichtsfeld erweitern. Einblicke in eine Fülle neuer Berufsfelder, das Erkennen eigener Fähigkeiten und die Stärkung des Selbstbewusstseins werden belohnt durch ein sechsmonatiges Praktikum in Betrieben, die das Zentrum unterstützen. Jugendliche, die die Praktika erfolgreich absolvieren, erhalten in den entsprechenden Betrieben einen Ausbildungsplatz.

Bezogen auf die Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft des öffentlichen Dienstes wurde in einem weiteren Projekt am kommunalen Beispiel über die Entwicklung von Dienstleistungen für Kunden mit Migrationshintergrund nachge-

dacht. Das würde einen Bedarf an ausgebildeten Jugendlichen mit einem solchen Migrationshintergrund nach sich ziehen.³ In einem anderen Projekt werden Fortbildungskonzepte entwickelt und erprobt.⁴

„BERUFLICHE QUALIFIZIERUNGSNETZWERKE“ (BQN)

Im Unterschied zu den Modellprojekten steht bei den BQN die netzwerkförmige Interventionsstrategie mit dem Ziel einer strukturellen Veränderung der Rahmenbedingungen für den Ausbildungszugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf lokaler und regionaler Ebene im Vordergrund. Durch die systematische Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrern und Mitarbeitern von Betrieben im lokalen und regionalen Umfeld bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Praktika, die Unterstützung der Schüler bei der Vorbereitung von Bewerbungen und Bewerbungsgesprächen unter Einbeziehung von Berufsberatern etc. werden die Jugendlichen gefördert und auf das Arbeitsleben vorbereitet. Die BQN haben ihre Konzepte am Beispiel einzelner Schulen in sozialen Brennpunkten entwickelt und stehen nun bei der Entwicklung ihrer Nachhaltigkeitsstrategien vor der Aufgabe, die kooperativen Modelle auf lokaler und regionaler Ebene zu transferieren und in Regelsysteme umzuwandeln. Zur Unterstützung dieses Prozesses führt das Team der Initiativstelle in Zusammenarbeit mit Experten der Sozialforschungsstelle Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts Lokaltermine durch. Dabei zeigen sich auch die unterschiedlichen lokalen und regionalen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und auch kulturellen Rahmenbedingungen. In den östlichen Bundesländern ist Bewusstseinsbildung und die Schaffung politischer Akzeptanz Voraussetzung für die Strategienentwicklung; in den westlichen Bundesländern treffen die BQN – insbesondere in den städtischen Ballungszentren – bereits auf ein sensibilisiertes Umfeld, je nach wirtschaftlicher Lage, aber mit sehr unterschiedlichen Integrationsmöglichkeiten.

Die Umsetzung der Handlungskonzepte unterstützt die Initiativstelle durch eine *prozessbegleitende Evaluation*.⁵ In einem Evaluationsarbeitskreis werden Interventionsstrategien erarbeitet, die die lokalen und regionalen Bedingungen berücksichtigen und eine Übertragbarkeit auf andere Kontexte sichern sollen.

VERSTETIGUNG DER ERGEBNISSE

Damit schon früh ein Austausch zwischen den BQN möglich ist und Synergien hergestellt werden können, konzipierte die IBQM in Zusammenarbeit mit der Siemens Technik AG in Berlin eine webgestützte Arbeits-, Informations- und Kommunikationsplattform BQNet. Neben dem passwortgeschützten Bereich gibt es einen öffentlich zugänglichen Bereich (www.bqnet.de), innerhalb dessen die ein-



zelnen BQN ihr Kernteam, ihr strategisches Netzwerk und ihre Ziele vorstellen sowie ihre Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit dokumentieren. Diese Plattform dient auch als Monitoringsystem für die prozessbegleitende Evaluation: Aufgrund der relativ langen Zeitspanne zwischen Antragstellung und Bewilligung wurde ein Format für sog. Startprotokolle entwickelt. In fünf Handlungsfeldern werden von allen BQN operative Teilprojekte mit zentralen Netzwerkpartnern beschrieben:

- Übergang Schule–Ausbildung–Beruf
- Akquisition von Ausbildungsplätzen
- Berufsbildungspolitische Ansätze auf lokaler und regionaler Ebene
- Entwicklung fachlicher und pädagogischer Fragestellungen
- Öffentlichkeitsarbeit.

Auch nach Ablauf der Programmförderung haben die BQNs so die Möglichkeit, über die Plattform in Verbindung zu bleiben und als lokale und regionale Kompetenzzentren zu wirken. Die geplante Überführung dieser Plattform auf die BIBB-Homepage wird hier einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten.

Erfahrungen vor dem Hintergrund der aktuellen sozioökonomischen Situation Deutschlands

JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND OPFER DER ARBEITSMARKTBENACHTEILIGUNG

Den Modellprojekten und Netzwerken ist trotz aller Unterschiede die Erkenntnis gemeinsam, dass Deutschland bis zur psychologischen, sozialen und pädagogischen Bewältigung der langsam ins Bewusstsein dringenden Tatsache, ein Einwanderungsland zu sein, noch einen weiten Weg zurückzulegen hat.



Die Autoren eines Berichts zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland verweisen auf die in den internationalen Bildungsberichten (PISA, OECD) konstatierten negativen Auswirkungen des hoch selektiven deutschen Bildungssystems. Es besitze nur eine begrenzte Kapazität, Jugendlichen grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. Nach Meinung von BAETHGE u. a. werden daher Leistungen des Bildungssystems beim Abbau von geschlechtsspezifischen und regionalen Ungleichheiten in den letzten 30 Jahren durch neue soziale Ungleichheiten, die mit dem Sozialstatus und ethnischer Zugehörigkeit der Herkunftsfamilie zusammenhängen, konterkariert. Von besonderer Tragweite ist in diesem Zusammenhang die Beurteilung der berufsbildungsorientierten Benachteiligtenförderung: *„Die Zertifikate, die im stark expandierenden Bereich der berufsvorbereitenden und sonstigen Maßnahmen im Übergangssystem erworben werden, haben nur eine begrenzte Arbeitsmarktrelevanz. Das Phänomen der ‚internen Ausgrenzung‘ (Bourdieu), d. h. des Auffangens von Jugendlichen durch Qualifizierungseinrichtungen, die ihnen zwar ein Zertifikat vermitteln, die aber keine oder nur eine geringe soziale Bedeutung besitzen, stabilisiert sich.“*⁶

Wie anlässlich einer BIBB-Fachtagung zum 25-jährigen Bestehen der Benachteiligtenförderung vielfach kritisch angemerkt wurde, trägt die Vergabep Praxis der Bundesagentur für Arbeit noch erheblich zur Verringerung der Qualität des

Angebots für die Jugendlichen bei, so dass sich der Eindruck des „Parkens“ von nicht wenigen dieser Jugendlichen unmittelbar aufdrängt. Hinzu kommt die wachsende Tendenz, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund – insbesondere Mädchen mit guten Abschlüssen – immer mehr Opfer der so genannten „Arbeitsmarktbenechtigung“ werden, deren Hintergründe und Facetten nicht hinreichend erforscht sind.

Das Fazit der Autoren des Berichtes spricht für sich: Unter den Bedingungen einer Wissensgesellschaft verbinden sich Segmentierung und hohe soziale Selektion mit wirtschaftlicher Funktionsschwäche und zunehmender Ausgrenzung.

PRÄVENTION UND SENSIBILISIERUNG PÄDAGOGISCHEN ALLTAGSHANDELNS NOTWENDIG

Die bereits sichtbaren Ergebnisse der migrantenspezifischen Projekte des BQF-Programms bestätigen diese Analyse, indem sie insgesamt auf die Notwendigkeit einer Präventionsstrategie hinauslaufen, welche lange vor der Berufsvorbereitung ansetzt. Es gilt, im allgemein bildenden Schulsystem einen positiven Umgang mit *Heterogenität* zu fördern, ohne die gezielte Unterstützung beim Übergang in die Arbeitswelt aufzugeben. Bislang beschränkt sich die Zusammenarbeit mit „Schule“ in dem hier in Rede stehenden Programm meist auf die abschluss- und abgangsnahen Klassen. Es wäre wichtig, zur Schule hin einen Wissens- und Erfahrungs-Transfer zu begründen, der auch schon die frühesten Phasen der allgemeinen Bildung erreicht. Die Trägererfahrungen sind daher für die im Kinder- und Jugendbericht 2005 erhobene Forderung nach einer Verknüpfung von Bildung, Erziehung und Betreuung von großer Bedeutung.

Eine genaue Einsicht darin, wie Benachteiligung heute faktisch wirksam ist und berufliche Chancen verbaut oder erschwert, und wie versucht wird, solche Benachteiligungen zu korrigieren, ist für die Sensibilisierung pädagogischen Alltagshandelns von Anbeginn an von großer Wichtigkeit. *Verstärkte Bund-Länder-Kooperation* wäre notwendig, um aus den einzelnen Förderansätzen der verschiedenen Bundes- und Landesministerien und der Bund-Länder-Kommission ein Gesamtkonzept entwickeln zu können. Im Rahmen der Landes-BQN Rheinland-Pfalz und der BQN Berlin werden die Konzepte, die auf kommunaler Ebene entwickelt wurden, in die Landespolitik eingebracht.

Die Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke – BQN – haben sich nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand als ein produktiver Ansatz erwiesen. Insbesondere die lokalen BQN-Projekte wirken wie eine Sonde: Sie klären die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für verbesserte Berufsin-tegration *konkret*, mobilisieren Akteure und Ressourcen und wirken als Anwalt für dauerhafte Struktur-bildung. Ins-



besondere die BQN nehmen eine Brückenfunktion wahr, indem sie zielorientiert Akteure in Verbindung bringen, die sich bis dahin nicht kannten oder keinen Anlass zur Kooperation gesehen haben. Durch kompetente „Übersetzungsleistungen“ zwischen unterschiedlichen beruflichen Fachsprachen und Wissenschaftssprachen stellen sie die Kommunikation zwischen verschiedenen Berufsgruppen und Wissenschaftsdisziplinen, zwischen Wirtschaft, Verwaltung, Bildungswesen, Migrantenorganisationen und Wissenschaft her, um so eine Entwicklung gemeinsamer neuer Problemlösungen in Gang zu setzen.

Allerdings ist Nüchternheit bei der Beurteilung der tatsächlich zu erreichenden Veränderungen angebracht, denn die Projekte bewegten und bewegen sich mit vergleichsweise komplexen Ansätzen in einem schwierigen Handlungsfeld, verfügen aber darauf bezogen nur über bescheidene Ressourcen, was Personal und zeitliche Dauer der Projekte betrifft.

Fazit

Die Langfristigkeit und Komplexität der Veränderungsprozesse steht in einem ungünstigen Verhältnis zur Laufzeit und den Ressourcen der BQN-Projekte. Die acht Monate vor Beendigung der Förderung durch das BQF-Programm erkennbaren Leistungen aus der Netzwerkkooperation und die lokale und regionale „Sichtbarkeit“ der Projekte sollte den Bedenken gegenüber institutioneller Förderung zum Trotz Überlegungen Platz geben, welche auf eine Kapitalisierung der getätigten Investition hinauslaufen. Die legitime Forderung nach Verantwortungsübernahme durch lokale und regionale Akteure sollte über die Tatsache nicht hinwegtäuschen, dass die nachhaltige Implementierung von netzwerkförmigen Interventionsstrategien auf dem Einsatz und dem Engagement von Menschen in Institutionen beruht. Keine Innovation – und sei sie noch so sinnvoll – kann dauerhaft neben der Vollzeitberufstätigkeit

entwickelt und aufrechterhalten werden. Die Ansätze der BQN können nur durch Professionalisierung erhalten und weitergetragen werden. Das ist ohne zusätzliche Ressourcen nicht möglich. Transfer und Nachhaltigkeit als Anforderungen des Programms hängen auch davon ab, dass es den Projekten ermöglicht wird, gute Ansätze lokal und regional zu „vermarkten“. Lokale Politikkonferenzen sind ebenso wichtig wie der geplante bundesweite Transfer der Ergebnisse im Rahmen einer für 2006 geplanten Fachtagung, die sich über den Städte- und Gemeindetag an die Kommunen richtet und die Dachverbände der Wirtschaft, der Gewerkschaften, die BA und Vertretungen der Herkunftsländer der Migrantinnen und Migranten sowie die Bundesministerien und die KMK auf die Ergebnisse der migrantenspezifischen Projekte des BQF-Programms aufmerksam machen soll.

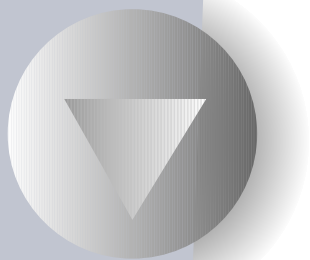
Schließlich stellt sich die Frage, ob und wie die Erfahrungen des IBQM-Projekts, das bis Ende 2006 gefördert wird, im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung genutzt werden sollen. Aufgrund seiner Komplexität und Vielschichtigkeit lassen sich eine Vielzahl von Forschungs- und Entwicklungsperspektiven ableiten, die angesichts der Migranten-Unruhen in Frankreich neue Bedeutung erlangt haben.

Zur Erarbeitung eines Gesamtkonzepts verbesserter Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es u. E. zunächst notwendig, eine Sekundäranalyse der Ergebnisse der Landes-, der Bundes- und der EU-Förderung für die Zielgruppe vorzunehmen. Das französische Beispiel hat gezeigt, dass eine Reihe auch in Deutschland gängiger Vorstellungen infrage gestellt werden müssen, die nur punktuelle Lösungen vorsehen: Sprachkenntnisse und Staatsbürgerschaft sind zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration. Die Erfahrungen der Projekte des BQF-Programms und die Erkenntnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sind auch für die europäische Migrations- und Integrationspolitik von großem Interesse. ■

Anmerkungen

* *Wichtige Anregungen verdanke ich Dr. Sandra Liebscher und Dr. Wilfried Kruse, Sozialforschungsstelle Dortmund.*

- 1 *Vgl. Bade, K. J.; Ottmer, J.: Normalfall Migration, Bonn, bpb Zeitbild 2004*
- 2 *Die Publikation der Ergebnisse der Entwicklungswerkstätten zum Thema: „Kompetenzfeststellung als Chance“ ist in Vorbereitung.*
- 3 *Eine Beschreibung aller Projekte mit Adressen und Telefonnummern finden sich auf dem BQF-Portal www.kompetenzen-foerdern.de.*
- 4 *Vgl. Dellbrück, J. ; Neumann, S.: Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migrant(inne)n, GFBM, Berlin: 2005, 38 S.*
- 5 *Das in Kooperation mit CEval Univ. Saarbrücken erarbeitete Mehrebenenmodell wird 2006 publiziert.*
- 6 *Hrsg.: SOFI, IAB, ISF, INIFES; Redaktion Baethge, M. u. a. Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen. Wiesbaden 2005, S. 23*



Ein anderer Blick auf Personen mit Migrationshintergrund

► Auf der Grundlage der Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ wird exemplarisch für ausgewählte Berufe (Arzthelferinnen, Einzelhandelskaufleute, Speditions- sowie Groß- und Außenhandelskaufleute) gezeigt, wie diese Fachkräfte interkulturelle Kompetenzen in ihrem Berufsalltag einsetzen. Es wird deutlich, dass sich der Einsatz berufsspezifisch unterscheidet und dass Betriebe in erheblichem Maße von diesen zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter/-innen profitieren.



RALF DORAУ

Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Bildungsverhalten, Berufsverläufe,
Zielgruppenanalyse“ im BIBB



KAROLA HÖRSCH

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Bildungsverhalten, Berufsverläufe,
Zielgruppenanalyse“ im BIBB



ANKE SETTELMEYER

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich „Bildungsverhalten,
Berufsverläufe, Zielgruppenanalyse“ im BIBB

Schnell werden ohne Unterschied Migrantinnen und Migranten Personen mit besonderem Förderbedarf zugeordnet, denn Schwierigkeiten dieser Personen in Schule, Berufsbildung und auf dem Arbeitsmarkt sind landläufig bekannt und immer wieder Thema. Sie prägen weitgehend das Bild von dieser Bevölkerungsgruppe. (Vgl. auch den Beitrag BAUMGRATZ-GANGL in dieser Ausgabe) Vorschnell geschieht diese Zurechnung, denn neben denjenigen Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die aus unterschiedlichen Gründen in unserem Bildungssystem nicht erfolgreich sind und daher besonderer Förderung bedürfen, gibt es selbstverständlich bildungserfolgreiche Personen unter ihnen. Allerdings wurde diesen lange Zeit wenig Beachtung geschenkt. Erst in letzter Zeit rücken auch sie in den Mittelpunkt des Interesses von Wissenschaftlern/-innen¹ oder werden als vorbildhafte Beispiele in der Öffentlichkeit vorgestellt.² Diesem Ansatz, der sich nicht Defiziten, sondern Stärken zuwendet, folgte das Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Es wurde exemplarisch für Arzthelfer/-innen, Einzelhandels-, Speditions- sowie Groß- und Außenhandelskaufleute³ mit Migrationshintergrund u. a. ermittelt, ob und wenn ja in welcher Weise sie interkulturelle Kompetenzen im Berufsalltag einsetzen und welchen Nutzen diese Kompetenzen für sie selbst bzw. für die Unternehmen haben. Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung, bei der 38 Fachkräfte und 17 ihrer Vorgesetzten leitfadengestützt interviewt wurden, werden im Folgenden vorgestellt.⁴

Zum Begriff interkulturelle Kompetenzen

In dieser Untersuchung werden – in Anlehnung an LEENEN und GROSCH⁵ – als Kern interkultureller Kompetenzen zum einen kulturspezifische Kenntnisse, z. B. Sprachkompetenz,


interkulturelle Vorerfahrung und spezielles Deutungswissen und zum anderen kulturallgemeine Kompetenzen verstanden. Hierzu werden insbesondere das Bewusstsein um die Kulturabhängigkeit des Denkens und Handelns und das Wissen um allgemeine Kulturdifferenzen gezählt. Letzteres ist von Bedeutung, da eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur zur Sensibilisierung für kulturelle Phänomene im Allgemeinen führen soll. Auch Personen mit Migrationshintergrund sollten entsprechende Reflexionen anstellen.⁶ Dies ist umso wichtiger, als die interkulturellen Kompetenzen dieser Personen lebensgeschichtlich und nicht in einem speziellen Training erworben wurden, in dessen Rahmen i. d. R. entsprechende Überlegungen angestellt werden. Damit wird bei dieser Untersuchung von dem Begriff der „internationalen Qualifikationen“⁷, der in der Berufsbildung z. T. verwendet wird, abgewichen. Hierzu werden gute Fachkenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kenntnisse gezählt. Die dabei vorgenommene Trennung von Sprachkenntnissen und anderen interkulturellen Kompetenzen ist in unserem Zusammenhang nicht sinnvoll, da hier – neben Fremdsprachenkenntnissen – auch die Erstsprache eine große Rolle spielt und Sprache immer auch Ausdruck von Kultur ist. Im Folgenden werden diese beiden Elemente zusammen betrachtet. Die Bedeutung sehr guter Fachkenntnisse wurde durch die Untersuchung bestätigt. Sie werden hier als Grundlage des beruflichen Handelns vorausgesetzt und nicht weiter thematisiert. Es sei nur darauf hingewiesen, dass viele der von uns Befragten eine besondere Stellung im Unternehmen innehaben, sei es als Erstkraft in Arztpraxen oder stellvertretender Filialleiter.

Einsatz der Sprachkompetenz und kulturspezifischen Wissens

Bei der Darstellung des Einsatzes interkultureller Kompetenzen im Berufsalltag muss berücksichtigt werden, dass diese Berufe wesentlich „vom konkreten institutionellen Kontext und den dort üblichen Handlungsansätzen und Interaktionsmustern“⁸, die die befragten Fachkräfte in ihren Berufen jeweils vorfinden, abhängen.

Die befragten *Arztshelferinnen* mit Migrationshintergrund⁹ übersetzen Arzt-Patient-Gespräche, was – je nach Fachgebiet des Arztes und Schwere der Erkrankung des Patienten – aufgrund des Fachvokabulars und der psychosozialen Belastungen mit hohen Anforderungen verbunden sein kann. Sie setzen ihre Herkunftssprache darüber hinaus bei organisatorischen Tätigkeiten und zur Beruhigung und Betreuung der Patienten/Patientinnen ein. Der Einsatz interkultureller Kompetenzen entlastet Kolleginnen, erleichtert Arbeitsabläufe in der Praxis und verbessert nicht zuletzt die Qualität der Behandlung. Die erforderlichen fachsprachlichen Ausdrücke eignen sich die Befragten im Laufe der

Abbildung Übersicht über den Migrationshintergrund der Fachkräfte nach Beruf



Migrationshintergrund	Summe	Arztshelferinnen	Kaufmann/-frau im Einzelhandel	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	Speditionskaufmann/-frau
Türkei	12	5	5	1	1
Spanien	7			3	4
Kroatien	4		1	1	2
Italien	4	1	1	1	1
Griechenland	3		2		1
Portugal	2			2	
Ukraine	2	2			
Marokko	1	1			
Pakistan	1			1	
Polen	1	1			
Tadschikistan	1				1

Zeit selbst an. Kulturspezifisches Wissen spielt vor allem im Umgang mit Patienten/-innen gleicher Herkunft eine Rolle. Die *Arztshelferinnen* haben zu ihnen zum Teil einen besonders guten Kontakt. Der Untersuchung können keine Hinweise darüber entnommen werden, ob dies beim Übersetzen einfließt oder bei der Arbeit keine Rolle spielt. Die *Arztshelferinnen* benötigen die Erstsprache fast ausschließlich mündlich; nur in Ausnahmefällen verfassen sie darin Krankenberichte und Gesundheitsatteste.

Einzelhandelskaufleute führen Verkaufsgespräche mit Kunden gleicher Herkunft in der gemeinsamen Sprache, wobei Fachausdrücke meist von geringer Bedeutung sind. Zum Teil ergänzen sie das Warensortiment entsprechend dem Geschmack dieser Kunden, die sie in besonderem Maße binden. Sie beruhigen aufgeregte Kunden, die ihre Anliegen aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht verständlich machen können. Auch sie entlasten Kollegen/Kolleginnen, indem sie Kunden/Kundinnen bedienen, mit denen sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und weiteren interkulturellen Kompetenzen problemlos kommunizieren können. Sie werden zudem bevorzugt von Kunden derselben und anderer nichtdeutscher Herkunft angesprochen, die aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten zögern, sich an eine deutsche Verkäuferin/einen deutschen Verkäufer zu wenden. Zum Teil werden sie in größeren Häusern, in denen die Sprachkenntnisse der Mitarbeiter/-innen in einer Liste zusammengestellt sind, zu Verkaufsgesprächen mit Kunden/Kundinnen in anderen Abteilungen hinzugerufen.

Sprach- kenntnisse fachspezifisch anpassen

„Für mich ist Kunde Kunde, ist immer dasselbe im Endeffekt. ... Nur vom, Kommunikation, ... ,ist es halt anders. Ich denke mal, andere ausländische [Kunden, A. S.), jetzt nicht nur Türken, ... die sehen, sie ist keine Deutsche. Sie wird mich vielleicht nicht auslachen, wenn ich jetzt mit der auf Deutsch spreche und ich hab Fehler.“ (Frau D., Einzelhandelskauffrau)

Speditions- und Außenhandelskaufleute führen überwiegend eigenverantwortlich Gespräche unterschiedlichster Art, vom Smalltalk bis zum Geschäftsabschluss, und setzen dabei ihre Erstsprachenkenntnisse z. T. ständig ein. Anders als Arzthelferinnen und Einzelhandelskaufleute benötigen sie auch schriftsprachliche Kenntnisse, z. B. für Zollformalitäten und Verträge. Kenntnisse des kulturspezifischen Umgangs und Kommunizierens benötigen sie, um Kontakte zu Kollegen/Kolleginnen in Niederlassungen und Kunden/Kundinnen im Herkunftsland und in anderen Ländern aufzubauen, zu pflegen und um Verhandlungen zu führen. So ist es z. B. oft üblich, bei geschäftlichen Gesprächen zunächst Privates zu erzählen und sich mit einigen Gesprächspartnern und z. T. mit dem Vorgesetzten zu duzen. Sie beachten z. B. hierarchische Strukturen in Unternehmen und kennen landestypische Gegebenheiten. Bei der Präsentation von Geschäftsergebnissen in der Zentrale des Unternehmens mit Sitz im Herkunftsland müssen Spezifika, die in Deutschland eine besondere Relevanz haben, in verständlicher Art und Weise thematisiert und dargestellt werden. Sie kennen den Umgang mit der Arbeit, das Geschäftsgebaren und die Märkte, für die sie zuständig sind. Bei persönlichen Kontakten rundet die Körpersprache das angemessene Verhalten ab.

Auch die Fachkräfte im Speditionswesen und Außenhandel erweitern ihre erstsprachigen Kenntnisse um die notwendige Fachsprache in der Regel weitgehend selbst.¹⁰ Dass die in Elternhaus und Schule erworbenen Sprachkenntnisse nicht ausreichen, macht das folgende Zitat deutlich. „Sachbearbeitung auf Italienisch, das ist was total anderes. Also das ist halt nicht umgangssprachlich, wie man halt mit Freunden spricht oder, wie man mit der Familie spricht. Man muss sich schon so umstellen.“ (Frau G., Außenhandelskauffrau)

Die Fachkräfte müssen ihre vorhandenen Sprachkenntnisse an das am Arbeitsplatz erforderliche Niveau anpassen.

In allen untersuchten Ausbildungsberufen setzen die Fachkräfte in unterschiedlichem Umfang auch Englisch und weitere Fremdsprachen ein. Erstsprachige Kenntnisse können zudem die Kommunikation mit Kunden/Kundinnen erleichtern, die eine andere Sprache sprechen. So berichten

Fachkräfte kroatischer Herkunft, dass sie auch Personen aus Polen und Tschechien etwas verstehen könnten; eine Fachkraft mit italienischem Hintergrund erlernte nebenbei die im Unternehmen wichtigste Sprache Französisch.

Über die untersuchten Berufe hinweg bestehen bezüglich des Einsatzes interkultureller Kompetenzen erhebliche Unterschiede hinsichtlich

- **der Verbindlichkeit:** Bei einigen der Befragten sind interkulturelle Kompetenzen fester Bestandteil ihres beruflichen Tuns und waren Voraussetzung für ihre Einstellung. Dies ist insbesondere bei Speditions- und Außenhandelskaufleuten der Fall, aber auch bei einem Teil der Arzthelferinnen. Bei den befragten Einzelhandelskaufleuten ist der Einsatz oft zufällig und wird von Vorgesetzten und Kunden/Kundinnen nicht zwingend erwartet. Sie ebenso wie einige Arzthelferinnen können z. T. selbst entscheiden, ob sie interkulturelle Kompetenzen einsetzen oder nicht.
- **der Häufigkeit des Einsatzes:** Befragte, die ständig in Kontakt mit Kunden aus dem Herkunftsland sind, setzen interkulturelle Kompetenzen auch entsprechend häufig ein. Dies ist insbesondere im Außenhandel und z. T. im Speditionswesen der Fall, aber auch in den Arztpraxen, die von sehr vielen Patienten gleicher Herkunft wie die Arzthelferin aufgesucht werden.
- **des mündlichen und schriftlichen Spracheinsatzes:** Befragte Einzelhandelskaufleute und Arzthelferinnen setzen die Erstsprache fast ausschließlich mündlich, Speditions- und Außenhandelskaufleute mündlich und schriftlich ein.
- **des Grads an selbstständiger Sprachverwendung:** Es sind in erster Linie Arzthelferinnen, die u. a. für den Arzt/die Ärztin übersetzen, während die Befragten aus den anderen Berufen überwiegend selbstständig Gespräche führen.
- **der Bedeutung kulturspezifischen Wissens** für das Gelingen von Kundengesprächen.

Vermittlungskompetenz

Neben Sprach- und kulturellen Kenntnissen verfügen Fachkräfte mit Migrationshintergrund über *Vermittlungskompetenz*. Sie stellen zum einen ein Scharnier zwischen Firma und Kunden dar, indem sie Wünsche bzw. Kritik der Kunden entsprechender Herkunft im Unternehmen erklären und den Kunden etwa bürokratische Abläufe in Deutschland nahe bringen. Dadurch räumen sie Unklarheiten und Missverständnisse aus. Zudem schlichten sie bei Konflikten zwischen Kunden und Firma und erklären auf Nachfragen der Kollegen/Kolleginnen – „Wie ist denn das bei euch in Spanien?“ (Frau So., Speditionskauffrau) – Spezifika ihres

Herkunftslands und werben um Verständnis und Verstehen ihrer Landsleute. Eine Einzelhandelskauffrau führt aus: „... zu meiner Kollegin gesagt: *Stell dir vor, du bist in einem anderen Land und musst ... irgendetwas machen, was wichtig ist. Und die verstehen weder Englisch noch Deutsch. Was machst du? Was machst du? Du musst doch trotzdem ... versuchen, dich zu verständigen. Sei es nur mit Bruchteilen. Und wenn die Person dich mit einem unwillkürlichen Blick, so von wegen: ‚Was willst denn du? ... lern erst mal Deutsch und komm wieder.‘ Wenn, wenn diese Person dich so angucken würde, was würdest du fühlen?‘*“ (Frau F., Einzelhandelskauffrau)

Ein Befragter engagiert sich im deutsch-türkischen Austausch, um zur Verständigung zwischen den Menschen beizutragen.

Das Vermitteln ist eine Aufgabe, die die befragten Fachkräfte aufgrund ihres Migrationshintergrunds in authentischer und glaubhafter Art und Weise ausfüllen.

Ein Vorgesetzter erklärt: „*Und die Frau G. ist ja nicht bloß in der Rolle zum Kunden, dafür zu sorgen, dass der in seiner, in seiner kulturellen Identität auch sich verhalten kann, sondern sie muss das ja in ne deutsche Organisation übersetzen.*“ (Herr S., Außenhandel)

Umgang mit Diskriminierungen

Einige Speditionskaufleute, insbesondere jedoch Arzthelferinnen und Einzelhandelskaufleute berichten von Diskriminierungen¹¹ am Arbeitsplatz. Ein Patient z. B. will nicht, dass Frau Y. ihm Blut abnimmt; eine Kundin kauft bereits ausgesuchte Kleidung nicht, weil sie auf Nachfrage feststellt, dass die Einzelhandelskauffrau türkischer Herkunft ist.

Die Befragten reagieren in unterschiedlicher Weise auf solche Vorkommnisse. Dabei spielt ihr äußeres Erscheinungsbild eine große Rolle. Gibt der/die Befragte an, am Äußeren nicht als Ausländer bzw. Ausländerin erkannt zu werden, so versuchen die Fachkräfte z. T. ihre ausländische Herkunft „unsichtbar“ zu machen. So nimmt eine Befragte ihr Namensschild ab, eine andere legt großen Wert auf akzentfreies Sprechen.

Werden Befragte jedoch am Aussehen oder Akzent als Ausländer/in erkannt, können sie Diskriminierungen nicht „präventiv“ begegnen. Sie widersprechen in solchen Situationen oder nehmen die Diskriminierung hin. Einige versuchen, diese Angriffe mittels Leistung haltlos zu machen. Sie wollen zeigen, dass sie fachlich versierte und engagierte Mitarbeiter sind.

Bedenklich ist, dass keine/r der Betroffenen erwähnt, in solchen Situationen Unterstützung von Seiten der Geschäftsleitung zu erhalten.

Die Kompetenz, mit Diskriminierung umzugehen, ist für die Zielgruppe der Untersuchung Teil interkultureller Kompetenz. In bestehenden Definitionen wird dies bislang nicht ausdrücklich genug berücksichtigt.

Den genannten Einsatzmöglichkeiten interkultureller Kompetenzen ist gemeinsam, dass sie keine feststehende Größe sind, sondern sich aufgrund persönlicher oder unternehmerischer Entscheidungen ändern können. Manche der Befragten suchten ganz gezielt einen Arbeitsplatz, an dem sie ihre zusätzlichen Kompetenzen häufig benötigen, andere finden zufällig entsprechende Bedingungen vor. Durch Veränderungen im Unternehmen können Einsatzmöglichkeiten geschaffen werden bzw. verloren gehen. Auch durch äußere Umstände kann der Einsatz interkultureller Kompetenzen in erheblichem Umfang zunehmen. So führte der Krieg im ehemaligen Jugoslawien in einer Spedition zu zeitweilig sehr häufigen Kontakten des dort beschäftigten Mitarbeiters kroatischer Herkunft.

Einsatzmöglichkeiten interkultureller Kompetenzen können sich aufgrund persönlicher oder unternehmerischer Entscheidungen ändern

Nutzen des Einsatzes interkultureller Kompetenzen

Die Fachkräfte sehen bezüglich des Einsatzes ihrer interkulturellen Kompetenzen sowohl für sich selbst als auch für den Betrieb einen Nutzen. Einige haben die Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle aufgrund ihrer ersprachigen Kenntnisse bekommen. Eine Befragte bewertet dies kritisch, da sie den Ausbildungsplatz „*hauptsächlich eigentlich am Anfang nur wegen der Sprache*“ (Frau B., Arzthelferin) und nicht aufgrund ihres Interesses für den Beruf erhalten hat. Einige Fachkräfte heben hervor, dass sie über Kompetenzen verfügen, die Kollegen/Kolleginnen nicht haben, und dass sie deswegen professioneller mit Kunden insbesondere gleicher Herkunft umgehen können, was zu ihrer persönlichen Zufriedenheit beiträgt.

Für das Unternehmen erhöht der Einsatz interkultureller Kompetenzen aus Sicht der Fachkräfte die Kundenorientierung. Die ersprachigen Kenntnisse stellen oft einen guten Kontakt zu entsprechenden Kunden her, der der „*Schlüssel fürs Geschäft*“ sein kann. Die entsprechenden ausländischen, aber ebenso deutsche Kunden würden optimal be-

treut, denn die Fachkraft sei für beide nicht fremd. Die erstsprachigen Kenntnisse seien von großem Vorteil, da sie sich „auf einer ganz anderen Eben mit den Leuten unterhalten“ können (Herr M., *Spedition*). Zudem schätzen Vorgesetzte die Unterstützung auf Geschäftsreisen: „Wir waren letztes Jahr in B. gemeinsam. Ich hab mich auf nichts vorbereiten müssen. Ich wusste genau, er warnt mich rechtzeitig vor jedem Fettnäpfchen Das war ideal.“ (Herr T., *Außenhandel*) Sie setzen diese Fachkräfte bei der Konzeption von Ständen für Messen im Herkunftsland und beim Sprachtraining für Kollegen/Kolleginnen ein und erweitern damit die Einsatzmöglichkeiten für deren interkulturelle Kompetenzen. Einige Vorgesetzte aus dem Außenhandel und Speditionswesen weisen ausdrücklich auf die besseren Chancen dieser Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt hin. Für Ärzte/Ärztinnen steht die einfachere Kommunikation und der sicherere Umgang mit Patientinnen und Patienten der entsprechenden Herkunft im Vordergrund.

Auch wenn die Vorgesetzten den Nutzen interkultureller Kompetenzen ihrer Fachkräfte mit Migrationshintergrund sehen, bringen sie diesen nicht in gleichem Maße Wertschätzung entgegen. Unabhängig davon werden die Fachkräfte von allen Vorgesetzten als engagiert, verantwortungsbewusst, belastbar und eigeninitiativ hoch geschätzt.

Nur wenige Befragte empfinden den Einsatz interkultureller Kompetenzen als Belastung, obwohl viele dadurch Mehrbelastungen ausgesetzt sind. Gerade wenn deren Einsatz fakultativ ist, müssen die Fachkräfte ihre aktuelle Arbeit unterbrechen, um z. B. zu übersetzen. Zum Teil bedienen sie auch Kunden gleicher Herkunft zusätzlich, wenn diese an sie verwiesen werden. Auch bringen die Kunden ihnen zum Teil bestimmte Erwartungen entgegen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. So fordern sie z. T. hartnäckig Rabatte. Nicht zuletzt stellen auch Diskriminierung

Interkulturelle Kompetenzen helfen Unter- nehmen

gen am Arbeitsplatz eine erhebliche zusätzliche Belastung dar.

Erwähnt werden muss zudem, dass durch den Einsatz interkultureller Kompetenzen die ausländische Herkunft der Fachkraft betont

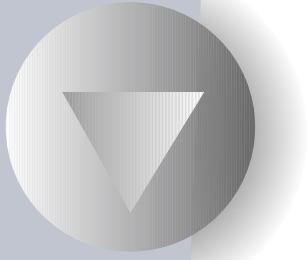
wird. Dies kann dazu führen, dass sie im Betrieb als „der Spanier“, „die Türkin“ angesehen werden und ihnen damit eine kulturelle Zugehörigkeit und „Identität“ zugeschrieben wird,¹² die mit ihrem Selbstverständnis nicht übereinstimmt.

Fazit

Vom vielfältigen Einsatz interkultureller Kompetenzen, die im Rahmen der Untersuchung um das Vermitteln und den Umgang mit Diskriminierung ergänzt wurden, profitieren die Unternehmen bzw. Arztpraxen in erheblichem Maße. Einige Fachkräfte haben selbst davon profitiert, da sie vor allem aufgrund dieser Kompetenzen ihre Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle erhalten haben. Die interkulturellen Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund sollten noch stärker als bislang als Potenzial für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wahrgenommen und gefördert werden. Dazu ist es notwendig, dass die Erstsprachen weiterhin während der Schulzeit vermittelt werden sowie zusätzliche Angebote zur berufsspezifischen Qualifizierung und zur Förderung des Selbstbewusstseins der Fachkräfte bezüglich ihrer Potenziale während der Ausbildung zur Verfügung stehen. Wie dies in der Praxis geschehen kann, ist aus Projekten bekannt,¹³ in deren Rahmen viele Jahre praktische Erfahrungen gesammelt wurden. ■

Anmerkungen

- 1 Hummrich, M. (2002): *Bildungserfolg und Migration*. Opladen; Badawia, T. (2002): „Der dritte Stuhl“. Frankfurt/M.
- 2 Vgl. Kampagne „Potenziale in NRW“ des Landes NRW
- 3 Wir konzentrierten uns bei diesem Beruf auf den Bereich Außenhandel, da uns insbesondere die internationalen Kontakte interessierten.
- 4 Vgl. auch www.bibb.de/de/wlk8601.htm
- 5 Leenen, W. R.; Groß, A.; Grosch, H.: *Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit*. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen. S. 91
- 6 Mecheril, P. (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, G. (2002): a. a. O., S. 18
- 7 Borch, H.; Diettrich, A.; Frommberger, D.; Reinisch, H.; Wordelmann, P. (1997): *Internationalisierung in der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge*. Hrsg. BIBB. Bielefeld. S. 38 ff.
- 8 Leenen, W. R. u. a.: a. a. O., S. 93
- 9 Vgl. ausführliche Darstellung in Beneker, G.; Dorau, R.; Hörsch, K.; Sattelmeyer, A. (2005): *Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund*. In: BWP 34 (2005) 2, S. 48 f.
- 10 Eine Ausnahme stellen die Interviewten dar, die an einem der binationalen Projekte teilgenommen haben. Bei diesen Maßnahmen des damaligen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, die seit 2003 nicht mehr durchgeführt werden, besuchten die Befragten ausbildungsbegleitenden Unterricht in der Herkunftssprache und leisteten ein Praktikum im Herkunftsland ab.
- 11 Wir folgen der Definition der Richtlinie 2000/43 Artikel 2 Abs. 2 Buchst. a) des Amsterdamer Vertrags, nach der eine „unmittelbare Diskriminierung vorliegt, wenn eine Person aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“.
- 12 Vgl. Leenen, W. R.: u. a. (2002): a. a. O., S. 82
- 13 Lenske, W. (1995): *Ausbildungsziel Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der Deutschen Wirtschaft*. Köln. S. 25 ff.



Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik

► Der Beitrag stellt die berufsbegleitende Nachqualifizierung als besonderes Qualifizierungskonzept für Jugendliche und (junge) Erwachsene zum nachträglichen Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses vor, beschreibt die zahlenmäßige Entwicklung der Gruppe der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss, die veränderten Rahmenbedingungen für ihre Qualifizierung sowie Initiativen zur Förderung An- und Ungelernter.

Die abschlussorientierte Förderung dieser Personengruppe ist ein wichtiger Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs, der gegen Ende dieses Jahrzehnts erwartet wird. Daher besteht weiterhin die Notwendigkeit, Qualifizierungskonzepte für diese Zielgruppe umzusetzen und insbesondere entsprechende Finanzierungsinstrumente zu etablieren.

Die berufliche Nachqualifizierung und ihre Zielgruppe

Im Fokus der beruflichen bzw. berufsbegleitenden Nachqualifizierung stehen Mitarbeiter/-innen in Betrieben und Arbeitslose, die über keinen anerkannten Berufsabschluss verfügen bzw. deren formale Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr nachgefragt werden.

Nach Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BA stellten die Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss im Jahr 2004 an den zivilen Erwerbstätigen einen Anteil von ca. 13 %, das waren 4,488 Millionen.¹ Keinen Berufsabschluss zu haben, bedeutet nicht immer, auch über keinen Schulabschluss zu verfügen. Denn nur 13 % dieser Personengruppe verlassen eine allgemein bildende Schule ohne Abschluss, dagegen gehen zwei Drittel mit einem Hauptschulabschluss ab.²

Gegenwärtig liegt der Anteil der Jugendlichen ohne Berufsabschluss an allen Jugendlichen im Alter von 20 bis 29 Jahren bei ca. 15 %, insgesamt sind dies 1.360.000 Jugendliche und junge Erwachsene.³

Anlass zur Besorgnis geben vor allem zwei Aspekte: 37 % der ausländischen Jugendlichen verfügen über keinen Berufsabschluss, das sind deutlich mehr als bei den deutschen Jugendlichen. Unter den arbeitslosen Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit hat wiederum fast jeder zweite keinen Berufsabschluss.

Besonders bedenklich stimmt die Entwicklung in den ostdeutschen Bundesländern: Lag der Anteil Jugendlicher ohne Abschluss hier 1996 noch bei nur knapp 8 %, ist er bis 2003 um über 3 % gestiegen, trotz eines Rückgangs der 20- bis 29-Jährigen von ca. 7 % in der entsprechenden Wohnbevölkerung.⁴

Nicht formal Qualifizierte tragen ein besonderes Risiko arbeitslos zu werden und dauerhaft zu bleiben.⁵ Das begründet auch die Bedeutung der Nachqualifizierung. Im Jahr 2000 war in den alten Bundesländern jede fünfte, in den



HERBERT RÜB

Dipl.-Soziologe, wiss. Mitarbeiter beim Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)



KATRIN GUTSCHOW

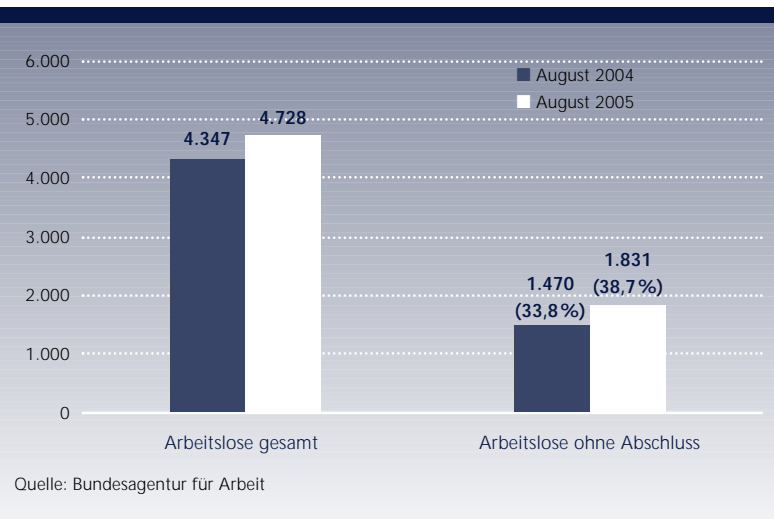
Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB

Abbildung 1 Jugendliche ohne Berufsabschluss (20 bis 29 Jahre) 2003

Jahr 2003	abs.	proz.	
Jugendliche insgesamt	9.118.000	100,0	
deutsche Jugendliche	7.789.000	85,4	
ausländische Jugendliche	1.330.000	14,6	
Jugendliche ohne Abschluss	1.360.000	14,9	von allen Jugendlichen
deutsche Jugendliche	867.000	11,1	von allen deutschen Jugendlichen
ausländische Jugendliche	492.000	37,0	von allen ausländischen Jugendlichen

Quelle: Berufsbildungsbericht 2005

Abbildung 2 Arbeitslose in Deutschland im August 2004 und 2005



neuen Bundesländern jede zweite ungelernete Erwerbsperson arbeitslos.⁶ Der Anteil Arbeitsloser ohne Abschluss liegt aktuell bei 39 %, dies waren im August 2005 1,831 Millionen.⁷ (Abbildung 2)

Mit dem Wandel in Produktion, Verwaltung und Dienstleistung im Zuge des technischen Fortschritts verschwinden Jahr für Jahr Arbeitsplätze und -felder für Mitarbeiter/-innen ohne formale Ausbildung. Für viele heute betrieblich Beschäftigte ohne Abschluss bedeutet dies kurz- bzw. mittelfristig den Verlust ihres Arbeitsplatzes sowie problematische Chancen für einen Wiedereinstieg in Beschäftigung.

Zentrales Ziel bildungspolitischer Anstrengungen war seit Mitte der 1990er Jahre zum einen, präventiv die Übergänge in Ausbildung zu verbessern und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden, zum anderen, (jungen) Erwachsenen ohne formale Ausbildung (Rück-)Wege zum Berufsabschluss zu öffnen. Dabei lag der Fokus lange Zeit vor allem auf den Arbeitslosen dieser Personengruppe.

Die BIBB-Modellversuche der Reihe „Berufsbegleitenden Nachqualifizierung“ zeigten hier von 1995 bis 2001, wie der nachträgliche Erwerb eines Berufsabschlusses erfolgreich gestaltet werden kann. Kernelemente sind: die Kombination von Arbeiten und Lernen, die Nutzung unter-

schiedlicher Lernorte, der Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen in überschaubaren und Handlungskompetenz ausbildenden Lerneinheiten (Modulen) mit entsprechenden Zertifikaten und eine sozialpädagogische Begleitung. Zusammen sichern sie den erfolgreichen Qualifizierungsverlauf und verbessern die Chancen auf einen Wiedereinstieg in Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Nachqualifizierung im Zeichen der Neuorientierung der Arbeitsmarktpolitik

In den Jahren 2001 bis 2002 zeichnete sich in der Diskussion um das Job-AQTIV-Gesetz, das zum 1. Januar 2002 in Kraft trat, die neue Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen ab: Zum einen sollte Arbeitslosigkeit verhindert werden, bevor sie entsteht, zum anderen sollten alle Anstrengungen unternommen werden, Arbeitslose wieder so schnell wie möglich in das Arbeitsleben zu integrieren. Profiling, Existenzgründung, kurze beschäftigungsfördernde Maßnahmen und verstärkte Vermittlung waren die neuen Instrumente der Wahl. Die Förderung der beruflichen Weiterbildung sollte zielgruppenspezifischer, arbeitsmarkt- und betriebsnäher ausgerichtet werden. Fördermöglichkeiten im Rahmen der beruflichen Weiterbildung wurden in der Folge zunehmend mehr beschnitten. So sanken die Teilnehmerbestandszahlen der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung von 360.176 im Jahr 2001 über 341.789 in 2002 und 248.845 in 2003 bis auf 185.316 im Jahr 2004.⁸ Da zudem auch die öffentlich geförderte Beschäftigung in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen o. ä. verringert wurde⁹, verschlechterten sich die Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs des Berufsabschlusses für die Arbeitslosen deutlich.

Wie unsere Befragung von Bildungsanbietern, die bereits 1999 Nachqualifizierungsmaßnahmen durchführten, aus dem Jahr 2001 zeigte, erreichten die Teilnehmezahlen in Nachqualifizierungsmaßnahmen im Jahr 2000 einen Höhepunkt. Aber schon in jenem Jahr sank erstmals die Zahl der durchführenden Einrichtungen, und in 2001 fielen auch die Teilnehmezahlen geringer aus. (INBAS 2003) Eine telefonische Nachfrage in der ersten Hälfte des Jahres 2004 bei Bildungsanbietern, die bisher besonders aktiv Nachqualifizierungsmaßnahmen durchführten, ergab ein deutlich negatives Ergebnis: Nachqualifizierung für an- und ungelernete Arbeitslose wurde von öffentlicher Seite kaum mehr gefördert. Zwar finden sich auf regionaler Ebene noch einige Qualifizierungsmaßnahmen für diese Zielgruppe, die mit Unterstützung der lokalen Arbeitsagenturen durchgeführt werden, aber sie fallen im Vergleich zu früheren Jahren kaum mehr ins Gewicht.

Von den neuen förderpolitischen Gegebenheiten waren auch die arbeitslosen jungen Erwachsenen bis 25 Jahre betroffen, die im Rahmen des „Sofortprogramms zum Abbau

der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher“ (JUMP), das erstmals 1999 für die Dauer eines Jahres in Kraft trat und sukzessive bis Ende 2003 verlängert wurde, gefördert wurden. Die Konzeption des Sofortprogramms war ursprünglich breit angelegt: Es umfasste ausbildungsmarkt- und arbeitsmarkt-orientierte sowie aktivierende Maßnahmen. Nachqualifizierung für arbeitslose Jugendliche unter 25 Jahren, für die eine Erstausbildung nicht mehr möglich war, war explizit vorgesehen bzw. in Kombination mit anderen Förderprogrammen möglich. Maßnahmeeintritte in die entsprechende Förderung nach Art. 7.1 (voll qualifizierende Abschlüsse) stellten aber schon 1999 nur einen Anteil von 1,6 % an allen JUMP-Eintritten. Im zweiten Jahr des Programms erfolgte auch hier eine Schwerpunktverschiebung zugunsten beschäftigungsfördernder Maßnahmen, die Eintritte in Maßnahmen zum nachträglichen Erwerb des Berufsabschlusses gingen bis auf 1 % in 2002 zurück.¹⁰

Mit der Aufnahme des neuen § 235c (Förderung der beruflichen Weiterbildung) in das SGB III zu Beginn des Jahres 2002 wurde Betrieben die Möglichkeit eines Arbeitsentgeltzuschusses bei abschlussbezogener Nachqualifizierung geboten. Die Einführung dieses Instrumentes war von der Idee getragen, Entlassung und Arbeitslosigkeit präventiv zu verhindern. Genutzt wurde dieses Instrument von den Arbeitsagenturen in der Folge aber kaum.¹¹

Die Hartz-Gesetze I bis IV veränderten die Möglichkeiten zur Durchführung beruflicher Nachqualifizierung für Arbeitslose erneut einschneidend. Die berufliche Weiterbildung wird nun per Bildungsgutschein gefördert. Die Bildungsgutscheine werden jedoch vorrangig an Arbeitslose mit geringem bzw. zeitlich klar umgrenztem Fortbildungsbedarf und einer hohen Chance auf einen Übergang in den ersten Arbeitsmarkt ausgegeben. An- und ungelernete Arbeitslose zählen in der Regel nicht zu dieser Gruppe; immerhin stellen sie mehr als ein Drittel aller Langzeitarbeitslosen.¹² Ohne die Möglichkeit des nachträglichen Erwerbs eines Berufsabschlusses werden die arbeitsmarktpolitischen Probleme der An- und Ungelernten aber nicht auf Dauer gelöst, sondern lediglich vertagt.¹³

Konzepte und Arbeitsschwerpunkte der Nachqualifizierung

Initiativen für die Entwicklung neuer Konzepte und den Transfer erprobter Verfahrensweisen in der Nachqualifizierung gingen bisher vor allem von bildungspolitischer Seite aus. Im Rahmen des Programms „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF)¹⁴ setzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung seine Aktivitäten zur Förderung der Nachqualifizierung fort und versucht, neue Impulse zu geben (vgl. dazu auch den Beitrag von BAUMGRATZ-GANGL in dieser Ausgabe).

So wird auf Bundesebene ein Netzwerk ehemaliger BIBB-Modellversuchsträger zur Förderung der Nachqualifizierung, insbesondere unter Einbezug der betrieblichen Anforderungen und Möglichkeiten, und zur Sicherung sowie der Weiterentwicklung der bereits entwickelten fachlichen Standards von 2003 bis 2006 gefördert. Die Hauptakteure im „Netzwerk Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“ sind das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., die bfz Bildungsforschung gGmbH und das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS). Fachliche Unterstützung erfolgt durch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Ziel des Netzwerkes ist es, die berufliche Nachqualifizierung und ihre konzeptionellen Inhalte bundesweit zu verbreiten und weiterzuentwickeln. Dazu werden Akteure aus der beruflichen Weiterbildung und von Betrieben vernetzt. Auf regionaler Ebene werden gemeinsam mit Betrieben und Bildungsanbietern unter Berücksichtigung regionaler oder branchenspezifischer Bedarfe Qualifizierungsstrategien für An- und Ungelernte entwickelt, die den An- und Ungelernten in den Betrieben transparente und überschaubare Qualifizierungsmodule anbieten, betrieblicherseits Zustimmung finden und die zudem finanzierbar sind.

Die bisherigen Projekte in der Nachqualifizierung zeigen beispielhaft, wie die abschlussbezogene Nachqualifizierung dazu beitragen kann, auf europäischer und nationaler Ebene formulierte Ziele im Kontext lebenslangen Lernens zu erreichen. Ihre erprobten Kernpunkte und richtungsweisenden Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung sind die

- Qualifizierung in Modulen,
- Verbindung von Arbeiten und Lernen,
- Kompetenzfeststellung und Lernberatung,
- Zertifizierung und der Qualifizierungspass.

Die in der Nachqualifizierung auf Grundlage der betrieblichen Tätigkeiten und den Anforderungen des Berufsbildes entwickelten Module und Modulsysteme ermöglichen eine passgenaue Qualifizierung und kommen so den Anforderungen von Betrieben und den Wünschen ihrer an- und ungelernen Mitarbeiter/-innen, vieler Arbeitsloser sowie der Bildungsanbieter entgegen.

Aufbauend auf den Ergebnissen einer Kompetenzfeststellung oder Kenntnisprüfung werden die zu absolvierenden Module ausgewählt und in eine lernadäquate sowie den betrieblichen Erfordernissen Rechnung tragende Reihenfolge gebracht. Dabei kommen die beruflichen Vorerfahrungen der Bewerber/-innen zum Tragen und können genutzt werden.

Weitere Informationen

www.berufsabschluss.de

Umfangreiche Darstellung der Modellversuche zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung, Literatur zum Download

www.qualifizierungswege.de

Informationen zum aktuellen BOF-Projekt „Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“

www.good-practice.de

Das Good Practice Center des BIBB dokumentiert „gute Praxis“ in der Förderung von Benachteiligten

Abbildung 3 Arbeitslose in Deutschland im August 2004 und 2005

	Qualifizierungspass	ProfilPASS	Europass
Ziele	Schrittweise Dokumentation u. Zertifizierung abschlussorientierter beruflicher Qualifizierungsmodule, ggf. Zulassung zur Externenprüfung	Unterstützung lebensbegleitenden Lernens durch Stärkung von individueller Handlungsfähigkeit u. biographischer Steuerungskompetenz	Europaweite Transparenz von Qualifikationen u. Kompetenzen
Inhalte	Modular strukturierte Erfassung berufsbezogener Kenntnisse u. Fähigkeiten	Kombination von Portfolio u. Beratung zur Ermittlung u. Dokumentation individueller Fähigkeiten u. Kompetenzen	5 Transparenzinstrumente: <ul style="list-style-type: none"> • Lebenslauf • Sprachenpass • Mobilität • Diplomzusatz • Zeugniserläuterung
	www.qualifizierungspass.de	www.profilpass.de	www.europass-info.de

Den roten Faden durch die Qualifizierung stellt eine Lernberatung oder Bildungsbegleitung bei den Bildungsanbietern sicher, die anhand der Ergebnisse von Kompetenzüberprüfungen oder der Modulzertifikate die Teilnehmenden berät. Hierfür hat die BIBB-Modellversuchsreihe als Planungs- und Nachqualifizierungsinstrument den *Qualifizierungspass* entwickelt; andere Nachweisverfahren sind ebenfalls einsetzbar. Am Ende jedes Moduls steht ein Kompetenznachweis, der in den meisten Fällen in Form einer handlungsorientierten Prüfung von den Bildungsanbietern durchgeführt wird und den Kriterien der Abschlussprüfung einer dualen Ausbildung folgt.

Perspektiven der Nachqualifizierung

Handlungsbedarf besteht noch bei der trägerübergreifenden Anerkennung von Modulzertifikaten und bei der Anerkennung durch die zuständigen Stellen. Eingang in die Zulassung zur Prüfung haben die Modulzertifikate bisher nur in Form einer individuellen Überprüfung der Teilnahmevoraussetzungen gefunden.

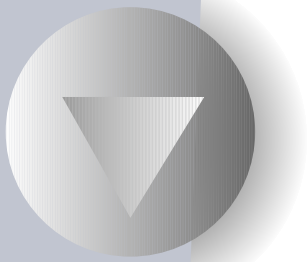
Für die Dokumentation und den Nachweis der vorhandenen Kompetenzen und Modulzertifikate in einem Portfolio – nicht nur für An- und Ungelernte – gibt es eine Reihe von bereits entwickelten und erprobten Vorschlägen. Der in der Modellversuchsreihe zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung entwickelte „Qualifizierungspass“ und Instrumente wie der „ProfilPASS“ oder der „Europass Berufsbildung“ bieten praxisnahe Möglichkeiten, deren Einführung vor dem Hintergrund der europäischen Entwicklungen noch stärker als bisher gefördert werden sollte.

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes in 2005 wurde die Zulassung zur Externenprüfung erleichtert, indem die nachzuweisende Berufstätigkeit vom Zweifachen auf das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit reduziert wurde. Was zur Erleichterung des Zugangs noch fehlt, ist ein einheitliches und transparentes Verfahren, mit dem in Qualifizierungen oder in der Arbeit erworbene berufliche Handlungskompetenz für die Zulassung der Prüfung gem. § 45 (2) BBiG nachgewiesen werden kann. Die Zertifizierung von Qualifizierungsmodulen mit Unterstützung der zuständigen Stellen analog zum Verfahren der Anerkennung und Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine in der Berufsausbildungsvorbereitung wäre ein nächster Schritt.

Besonders notwendig erscheint die Verankerung (modularer) Nachqualifizierung als eine Säule der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Berufsbildungsgesetz. ■

Anmerkungen

- Jugendliche in einer dualen Ausbildung oder im Studium sind hier nicht enthalten.*
 - Reinberg, A.: *Gering Qualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve?* In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): *Zukunft der einfachen Arbeit – Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung*. Bielefeld 2004, S. 61–75
 - Angaben zu Jugendlichen ohne Berufsabschluss aus: BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2005*, Bonn
 - ebenda.
 - Heike Solga zeigt, wie sich die Beschäftigungssituation der An- und Ungelernten verschlechtert, und dass ihr Risiko, (langzeit-)arbeitslos zu sein, deutlich zugenommen hat. SOLGA, H.: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005, S. 94 ff.
 - Reinberg, A.: *Gering Qualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve?* In: *ibv*, Nr. 12, 11.6.2003, S. 1646
 - Durch die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe (Hartz IV) hat sich der Kreis von Personen, die statistisch zu den Arbeitslosen zu zählen sind, erweitert.
 - BA: *Bestand an Teilnehmern in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung (Wohnortprinzip)*. – Juni 2004 www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/f.html
 - Die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen der BA wurden oft in Kombination mit Umschulungen genutzt, um entsprechende betrieblich orientierte Praxiszeiten anzubieten und fachpraktische Grundfertigkeiten zu erlernen.
 - Dietrich, H.: *JUMP, das Sofortprogramm. Unterschiede in den Förderjahrgängen 1999 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmeende*. Nürnberg 2001 (IAB Werkstattbericht Nr. 3 vom 26.2.2001) und Dietrich, H.: *Förderung auf hohem Niveau. Das Jugendsofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – 1999–2002*. Nürnberg 2003 (IAB Werkstattbericht Nr. 3 vom 7.8.2003)
 - Die Bestandszahlen für Arbeitsentgeltzuschüsse zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (§ 235c und 417 (2) SGB III) der BA lagen im bundesweiten Jahresdurchschnitt für 2002 bei 168 und 2003 bei 883 Teilnahmen. Quelle: BA: *Arbeitsmarkt in Zahlen. Leistungen an Arbeitgeber und Arbeitnehmer*, Juni 2004 www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200406/iii4/lanag_heftd.pdf
 - BA: *Strukturanalyse. Bestand an Langzeitarbeitslosen*. Arbeitsmarkt in Zahlen. September 2003. Quelle: www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200312/iii4/st4-langd.pdf
 - BA: *Strukturanalyse. Arbeitslose – vorl. Ergebnisse*. Sept. 2003. Quelle: www1.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200312/iii4/st4-vorld.pdf
 - www.kompetenzen-foerdern.de
- Literatur zum Thema siehe auch Seite 23



Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zu Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen

► **Schriftliche Prüfungen stellen an die Auszubildenden fachlich und sprachlich hohe Anforderungen. Auszubildende mit geringer Schriftsprachkompetenz können in der Fachprüfung profitieren, wenn die sprachlichen Anforderungen gering gehalten werden. Wir konnten zeigen, dass Auszubildende mit Hör-Sprach-Behinderung bei sprachlich optimierten (textoptimierten) Aufgaben 20% schneller korrekt antworteten und weniger Fehler machten als bei inhaltlich identischen, nicht textoptimierten Aufgaben. Textoptimierung kann somit für Auszubildende mit geringer deutscher Schriftsprachkompetenz ein wirksamer Nachteilsausgleich sein.**

Der Weg in Arbeit und Beruf beginnt mit einer erfolgreich absolvierten Ausbildung und der bestandenen Berufsabschlussprüfung. Beides ist nicht selbstverständlich: Im Jahre 2003 brachen 21,9% der Auszubildenden eine Ausbildung ab, und knapp 5% scheiterten an den Abschlussprüfungen (BMBF 2005: S. 104, 107).

Die Prüfungen beeinflussen den Erfolg einer Berufsausbildung einerseits in ihrer eigentlichen Funktion als Instanz zur Leistungsüberprüfung, andererseits aber auch indirekt über psychische Mechanismen wie z. B. Versagensängste. So ergab eine Untersuchung im Auftrag des Westdeutschen Handwerkskammertags, dass Auszubildende *Prüfungsangst* am häufigsten nannten, wenn sie nach schulisch bedingten Gründen für einen Ausbildungsabbruch gefragt wurden (WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG o. J.: S. 46). Psychische Mechanismen wirken bei leistungsschwächeren Jugendlichen besonders stark: „*Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen (über Realschulabschluss)*“ sind von Prüfungsangst „*weniger betroffen als Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau*“ (ebd., S. 47). Darüber hinaus finden sich in Berufen mit eher geringer Prüfungs-Erfolgsquote (BIBB 2005) viele Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sowie Jugendliche mit individuellen Beeinträchtigungen wie z. B. Hör-Sprach-Behinderungen. Herrscht für diese Jugendlichen in Prüfungen Chancengleichheit?

Sprachkompetenz als kritischer Faktor in Prüfungen

Ein Merkmal verbindet die oben genannten Jugendlichen über ihre Gruppen hinweg: ihre Laut- bzw. Schriftsprachkompetenz fällt im Schnitt eher unterdurchschnittlich aus (zum schulischen Qualifikationsniveau verschiedener Gruppen vgl. GRANATO 2003).

Auszubildende mit Hörbehinderung können Lautsprache rein physikalisch nur eingeschränkt wahrnehmen, was ihren sprachlichen Erfahrungsschatz einschränkt. Sie ver-



SUSANNE WAGNER

Dr., wiss. Mitarbeiterin in der Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



CHRISTA SCHLENKER-SCHULTE

Prof. Dr., Leiterin des An-Institutes Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Abbildung 1 Beispiel für textoptimierte Prüfungsaufgaben

Original-Formulierung – ORG

Welcher Vorteil ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gewerkschaft für den Arbeitnehmer?

1. Höherer Urlaubsanspruch
2. Erhöhter Kündigungsschutz
3. Kostenlose Vertretung vor dem Arbeitsgericht
4. Wählbarkeit in den Betriebsrat
5. Höheres Arbeitslosengeld

Textoptimierte Formulierung – TOP

Ein Arbeitnehmer ist Mitglied einer Gewerkschaft.
Welchen Vorteil hat der Arbeitnehmer?

1. Der Arbeitnehmer bekommt mehr Urlaub.
2. Der Arbeitnehmer hat einen besseren Kündigungsschutz.
3. Bei einem Streit vor dem Arbeitsgericht bezahlt die Gewerkschaft den Anwalt für den Arbeitnehmer.
4. Der Arbeitnehmer kann in den Betriebsrat gewählt werden.
5. Der Arbeitnehmer bekommt ein höheres Arbeitslosengeld.

Quelle ORG-Aufgabe: PAL Stuttgart, Abschlussprüfung Wirtschafts- und Sozialkunde für Metallberufe, 3-jährige Bauberufe, Bauzeichner/-in, Gießereiberufe, Druck- und Medienberufe, Sommerprüfung 2004, Aufgabensatz 2

fügen daher oft über einen eher kleinen Wortschatz, und ihre grammatischen Fähigkeiten sind häufig weniger gut ausgeprägt als bei durchschnittlich hörenden Jugendlichen. Aus individuellen, sozial-schichtspezifischen oder Migrationsgründen ist unterdurchschnittliche Lautsprach-, oft auch Lese-/Schreibkompetenz bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf ebenfalls kein seltenes Phänomen.

Dass diese Auszubildenden schriftliche Prüfungen als besonders hohe Barriere wahrnehmen, verwundert wenig, denn Prüfungsaufgaben sind besondere Texte. *„Sie sind komprimiert, weil Prüfungsfragen kurz sein müssen. Oft kombinieren sie Fachwörter in hoher Zahl mit speziellen sprachlichen Konstruktionen aus dem Bereich der Standardsprache, wie z. B. Substantivketten.“* (WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2005: S. 3) Die charakteristische Kombination von Fachwörtern in hoher Zahl mit grammatikalisch schwierigen Sätzen stellt *„für die meisten Menschen eine Hürde dar. Für Auszubildende mit besonderen Schwierigkeiten im Bereich der deutschen Sprache kann die Hürde unüberwindbar werden.“* (ebd.)

Prüfungsaufgaben sind also allein aufgrund ihrer sprachlichen Form eine besonders hohe Anforderung für Auszubildende mit geringer Sprachkompetenz. Wer einen Schachtelsatz nur mühsam auflösen kann und wegen des geringen Standard-Wortschatzes Formulierungen wie „zur Anwendung kommen“ (wohin kommen?) nicht kennt, braucht länger, um eine Aufgabe zu verstehen, oder scheitert ganz. Wer eine Aufgabe sprachlich verkehrt oder gar nicht versteht, kann die richtige Antwort nicht geben – selbst wenn er/sie die Antwort eigentlich kennt (vgl. Beispiel in KEUNE/FROHNENBERG 2005: S. 111).

Die sprachliche Form von Prüfungsaufgaben kann dazu führen, dass – trotz gleicher Fachkompetenz – Auszubildende mit geringerer Sprachkompetenz schlechtere Prüfungsergebnisse erreichen als Auszubildende mit höherer Sprachkompetenz. In den Berufen, in denen Sprachkompetenz nicht zur beruflichen Kernkompetenz gehört, verstößt dies gegen die Regel, nach der Fachprüfungen primär Fachkompetenz zu prüfen haben.

Zwei Wege zur Chancengleichheit

Die Schere zwischen geringer Sprachkompetenz und hohen sprachlichen Anforderungen in Prüfungsaufgaben kann auf zwei sich ergänzenden Wegen verringert werden.

1. **Benachteiligtenförderung.** Die individuelle Benachteiligtenförderung hat das Ziel, die spezifischen – unter ihnen die sprachlichen – Probleme der Jugendlichen nachhaltig zu überwinden, um eine dauerhafte Eingliederung ins Arbeitsleben zu ermöglichen. Allerdings ist eine geringe Sprachkompetenz im Jugendalter das Ergebnis des primären Spracherwerbs in der Kindheit und kann selbst mit intensivem Förderunterricht selten vollkommen überwunden werden. Viele sprachliche Konstruktionen in den Prüfungstexten werden den Auszubildenden mit geringerer (Schrift-)Sprachkompetenz deshalb weiterhin nicht vertraut sein und ihnen das Absolvieren der Fachprüfungen erschweren. Hier kann der zweite Weg – die Modifizierung der sprachlichen Anforderungen der Prüfungen – Abhilfe schaffen.

2. **Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung.** Im Rahmen des gesetzlich geregelten Nachteilsausgleichs für behinderte Auszubildende (vgl. §§65, 66 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42I, m Handwerksordnung) sollen nachteilig wirkende Prüfungsbedingungen modifiziert werden. Beispiele für Prüfungsmodifikationen sind Prüfungszeit- und Pausenverlängerungen, das Strecken der Prüfungen über mehrere Tage, Prüfen an vertrauten Orten oder in Anwesenheit vertrauter Personen und auch das zielgruppenangepasste Umformulieren (*Textoptimieren*) der Prüfungstexte (KEUNE/FROHNENBERG 2005: S. 16, 18; SCHLENKER-SCHULTE 2004).

Zeitzugaben und Hilfsmittel sind akzeptierte und oft genutzte Möglichkeiten der Prüfungsmodifikation (KEUNE/FROHNENBERG 2005: S. 202). Die Textoptimierung der Aufgaben hingegen wird seltener eingesetzt (ebd.). Dafür gibt es mehrere Ursachen. Zum einen braucht es Zeit und Personal, die Aufgaben umzuformulieren. Zum Zweiten ist es nicht ganz einfach, eine Aufgabe einfacher zu formulieren, ohne ihren Inhalt anzutasten. Diese Anforderung muss jedoch zwingend erfüllt sein, denn eine textoptimierte Prüfung muss auf fachlichem Niveau identisch mit ihrem nicht

optimierten Pendant sein. Wer Prüfungsaufgaben optimiert, muss daher kompetent auf fachlichem und sprachlichem Gebiet sein, um

- a) erkennen zu können, welche Formulierungen eine Prüfungsaufgabe schwer verstehbar machen, und
- b) genau einschätzen zu können, welche sprachlichen Veränderungen in einer Aufgabe legitim sind und welche nicht, weil sie fachliche Änderungen nach sich ziehen.

In mehreren Forschungsprojekten konnten sprachliche Barrieren in Prüfungsaufgaben identifiziert und Möglichkeiten für die Textoptimierung aufgezeigt werden (CREMER 1996; SCHLENKER-SCHULTE 2004; SCHULTE 1993; WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2005). In einem Modellprojekt am Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg in Essen wurde in Zusammenarbeit mit der IHK Ruhr, der HWK Düsseldorf und der LWK Westfalen-Lippe getestet, ob und unter welchen Bedingungen die Textoptimierung von Prüfungsaufgaben ein sinnvoller Nachteilsausgleich für Auszubildende mit geringer Sprachkompetenz sein kann (WILDE 2004). Das Ergebnis spricht für sich: Bis Ende 2004 haben in den drei Kammerbezirken über 1100 Auszubildende ihre schriftlichen Prüfungen mit textoptimierten Aufgaben abgelegt.¹ Auch Institutionen, die sich zentral mit der Erstellung von Prüfungsaufgaben beschäftigen, interessieren sich zunehmend für Textoptimierung als Methode, mit der man die sprachlichen Anforderungen in Prüfungsaufgaben kontrollieren und gegebenenfalls korrigieren kann (JACOB 2005).

Andererseits wird Textoptimierung von Prüfungsaufgaben auch skeptisch beurteilt und als Nachteilsausgleich nicht zugelassen (vgl. KEUNE/FROHNENBERG 2005: S. 172). Zum einen herrscht Unsicherheit darüber, ob die Aufgaben bei der Textoptimierung nicht doch fachlich vereinfacht werden. Diesen Einwand kann man am besten durch Qualitätsstandards und Kontrollen entkräften, wie im Rahmen des Projekts TOP am RWB Essen geschehen. Zum anderen wird argumentiert, dass nicht nachgewiesen sei, ob die sprachliche Vereinfachung der Aufgaben tatsächlich einen nachweisbaren Effekt hervorbringt. Zur Diskussion dieses Arguments bedarf es gesicherter Daten darüber, ob Auszubildende textoptimierte Aufgaben schneller verstehen als nicht optimierte und ob sie bei textoptimierten Aufgaben öfter die richtige Antwort finden als bei nicht optimierten Aufgaben desselben Inhalts. Wir haben diese Fragen in einem Experiment überprüft.

zwei Originalprüfungen des Bereichs „Wirtschaft und Soziales“ der Jahre 1998 und 2004. Jede Aufgabe lag in ihrer Originalformulierung (ORG) und in einer textoptimierten Formulierung (TOP) vor (vgl. Abbildungen 1 und 2). In zwei Sitzungen im Abstand von zwei Wochen beantworteten die Auszubildenden alle Aufgaben einmal in ORG- und einmal in TOP-Formulierung. Um Strategie-, Lern- und Erinnerungseffekte auszuschließen bzw. gleichmäßig auf beide Formulierungen zu verteilen, wurden in jeder Sitzung 20 ORG- und 20 TOP-Aufgaben angeboten. Da die Abfolge der Aufgaben durch einen Zufallsgenerator ermittelt wurde, wussten die Teilnehmer/-innen nie, ob sie eine TOP- oder eine ORG-Aufgabe beantworteten.

Abbildung 2 Beispiel für textoptimierte Prüfungsaufgabe aus Schulungsmaterial zur Textoptimierung (Wagner/Schlenker-Schulte 2005)

Seite 22 / Textoptimierung von Prüfungsaufgaben

4-2 Buchbinder/-innen, Technologie, Sommer 2001, Aufgabe 8

Original

Wodurch unterscheidet sich eine Klebdispersion von einem Kleblack?

- (A) Klebdispersion ist wasserlöslich, Kleblack nicht
- (B) Bei Klebdispersion verdunstet das Lösungsmittel, bei Kleblack muss es verbrannt werden
- (C) Klebdispersion verdunstet, Kleblack erstarrt durch Abkühlen
- (D) Klebdispersion wird aus tierischen, Kleblack aus pflanzlichen Rohstoffen hergestellt
- (E) Der Grundstoff ist beim Kleblack gelöst, bei der Dispersion nur feinst verteilt in einer Flüssigkeit

textoptimierte Version

Vergleich: Klebdispersion – Kleblack
Was ist richtig? Kreuzen Sie an!

	Klebdispersion	Kleblack	
A	wasserlöslich	nicht wasserlöslich	<input type="radio"/>
B	Lösungsmittel verdunstet	Lösungsmittel muss verbrannt werden	<input type="radio"/>
C	verdunstet	kühlt ab und wird hart	<input type="radio"/>
D	ist aus tierischen Rohstoffen	ist aus pflanzlichen Rohstoffen	<input type="radio"/>
E	Grundstoff ist in einer Flüssigkeit feinst verteilt	Grundstoff ist gelöst	<input type="radio"/>

Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – © BMGS

Experiment bestätigt, dass Textoptimierung Sprachbarrieren beseitigt²

71 Auszubildende des Rheinisch-Westfälischen Berufskollegs für Hörgeschädigte in Essen, alle kurz vor dem (IHK-) Abschluss ihrer Berufsausbildung, nahmen an der Studie teil. Sie beantworteten 40 Multiple-choice-Aufgaben aus

Per Computer wurde jede Aufgabe mit ihren fünf Antwortmöglichkeiten auf einem Bildschirm angezeigt. Die Teilnehmer/-innen sollten ihre Antwort so schnell wie möglich geben, indem sie auf einer 5-Tasten-Spezialtastatur die zur jeweiligen Antwortmöglichkeit passende Taste drücken. Per Computer wurde die Korrektheit der Antwort und die Antwortzeit in Millisekunden registriert.

Abbildung 3 Antwortzeiten für Aufgaben, die in ORG- und TOP-Formulierung korrekt beantwortet wurden. Die textoptimierten Aufgaben wurden im Durchschnitt 5 Sekunden schneller beantwortet. Das entspricht einer zeitlichen Einsparung von 20%.

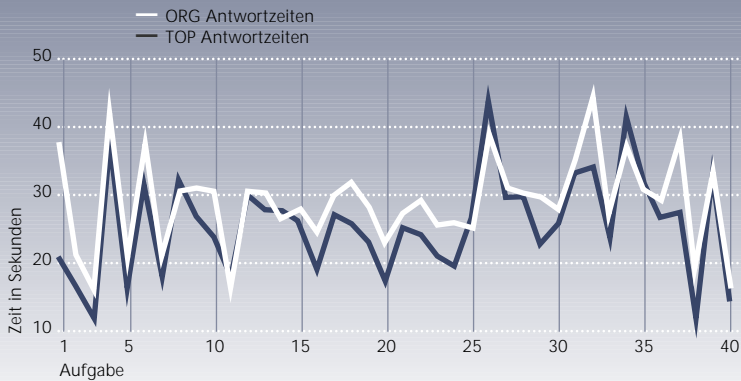
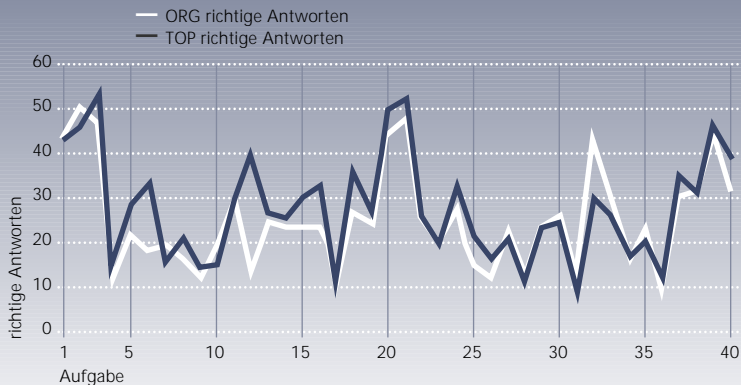


Abbildung 4 Im Durchschnitt fanden von 71 Auszubildenden 2 bis 3 Auszubildende mehr die korrekte Antwort, wenn die Aufgabe textoptimiert war.



Die Antwortzeitanalyse der Aufgaben, die in ORG- und TOP-Formulierung korrekt beantwortet wurden, ergab für die TOP-Formulierung eine über 5 Sekunden kürzere Antwortzeit im Vergleich zur ORG-Formulierung (statistisch signifikant mit $F(1,70) = 25.45$, $p < 0.0001$). Das entspricht einer zeitlichen Einsparung pro Aufgabe von 20% (für eine Übersicht vgl. Abb. 3).

Da man annehmen kann, dass die Zeit vom Erfasst-Haben der Aufgabe bis zum Antworten für ORG und TOP gleich ist, muss der Zeitgewinn von 20% beim Lesen und Verstehen der Aufgabe zustande gekommen sein.

In der Item-Analyse über alle Aufgaben zeigte sich außerdem eine statistisch signifikant geringere Fehlerquote für TOP- im Vergleich zu ORG-formulierten Aufgaben ($F(1,39) = 7.663$, $p < 0.009$, vgl. Abb. 4).

Durch die vorliegende Studie konnte statistisch belegt werden, dass für Auszubildende mit Hörbehinderung textoptimierte Aufgaben schneller erfassbar sind und öfter korrekt beantwortet werden als nicht optimierte Aufgaben desselben Inhalts.

Ausblick

Die vorliegende Studie bestärkt die Annahme, dass Textoptimierung ein wirksames Mittel sein kann, um in schriftlichen Prüfungen die sprachbedingten Nachteile von Auszubildenden mit geringerer Sprachkompetenz auszugleichen. Praktischer wäre es allerdings, wenn die Originalaufgaben von vornherein so gestaltet wären, dass für Auszubildende mit geringerer Sprachkompetenz gar nicht erst ein Nachteil entsteht. Die Textoptimierungs-Initiativen von Institutionen, die Prüfungen erstellen und überwachen (JACOB 2005), lassen diese Vision durchaus realistisch erscheinen. ■

Literatur zum Thema

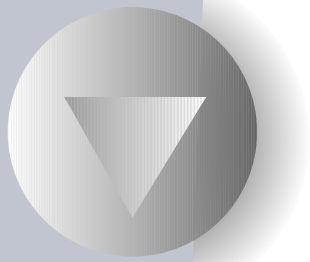
BMBF: *Berufsbildungsbericht 2005*, Bonn/Berlin 2005
 BIBB: *Schaubilder zur Berufsbildung – Ausgabe 2005*. Schaubild 4.10: Prüfungserfolg der Auszubildenden 2003, www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_materialien_schaubilder-2005.pdf, 26.10.2005
 CREMER, I.: *Prüfungstexte verstehbar gestalten. Hörgeschädigtenpädagogik*. Sonderdruck. Heidelberg 1996
 GRANATO, M.: *Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: BIBB: Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung*, Bonn 2003, S. 29–48

JACOB, A.: *ZFA führte Workshop zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben durch*. *Druck- und Medien-ABC*, S. 52(1), September 2005
 KEUNE, S.; FROHNENBERG, C.: *Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer*. *Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2005
 SCHLENKER-SCHULTE, C.: *Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung*. In: C. Schlenker-Schulte (Hrsg.): *Barrierefreie Information und Kommunikation*. Villingen-Schwenningen 2004, S. 196–200
 SCHULTE, K.: *Fragen – Fragen – Fragen*. *Fragen in Fachunterricht, Ausbildung, Prüfung*. Villingen-Schwenningen 1993

WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, C.: *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben – eine Handreichung*. Halle/Saale: FST 2005
 WESTDEUTSCHER HANDWERKS-KAMMERTAG: *Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch*. Düsseldorf o. J.
 WILDE, E.: *Berufsabschlussprüfungen ohne Sprachbarrieren – Nachteilsausgleich durch das Projekt TOP*. In: C. Schlenker-Schulte (Hrsg.): *Barrierefreie Information und Kommunikation*. Villingen-Schwenningen: 2004, S. 200–205

Anmerkungen

- 1 Über die IHK Ruhr in Essen können IHKs bundesweit auf die 23.000 Aufgaben umfassende Sammlung von textoptimierten Aufgaben aus 60 Berufen zugreifen.
- 2 Die Studie entstand in Kooperation mit dem RWB Essen im Rahmen des Projekts „Textoptimierte Prüfungen zur Sicherstellung der beruflichen Erstausbildung“, gefördert vom Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Die Autorinnen danken allen, die an der Untersuchung mitwirkten und die Ergebnisse so erst ermöglichten.



Jugendliche ohne Lehrstelle – Softskills besonders förderungsbedürftig

► Der Artikel beschreibt österreichische Zwischenergebnisse des LEONARDO-da-Vinci-Projekts „SABIEN“¹. Projektziel ist die Entwicklung von Lehreinheiten zur Förderung berufsübergreifender sozialer und persönlicher Kompetenzen für junge Menschen in Ausbildung oder anderen beruflichen Integrationsmaßnahmen. In der ersten Projektphase wurde ein besonderer Bedarf an Trainingsunterlagen für Motivationsfähigkeit und Problemlösungsstrategien festgestellt. Derzeit werden neue Trainingseinheiten und -unterlagen inklusive Handbuch entwickelt, in der Praxis getestet und ab Herbst 2006 allgemein zur Verfügung gestellt.

Soziale Kompetenzen als wichtiges Kriterium am Lehrstellenmarkt

Demografische Veränderungen lassen frühestens 2008 mit einer leichten Entspannung am Lehrstellenmarkt rechnen. Trotz der Vielzahl der möglichen Lehrberufe konzentrieren sich die Interessen der Jugendlichen in Österreich immer noch auf wenige „klassische“ Lehrberufe. Entsprechend geringe Lehrstellenchancen sind derzeit die Folge. Freie Lehrstellen befinden sich meist in Branchen oder Betrieben, die von den Jugendlichen als unattraktiv eingestuft werden. Auch regionale Disparitäten des Lehrstellenmarktes spielen hier eine Rolle. Selbst wenn die erste Hürde, d. h. die Auffindung einer möglichen Lehrstelle, überwunden ist, scheitern jedes Jahr unzählige Jugendliche an der direkten Bewerbung im Betrieb. Klassische Ausschlusskriterien von Seiten der Betriebe sind neben schulischer Leistung vor allem schwach ausgeprägte soziale Kompetenzen (z. B. Zuverlässigkeit, Motivationsfähigkeit, Leistungswille).

Für all jene Jugendliche, welche an einer oder mehreren dieser Hürden scheitern, gibt es in Österreich kurzfristige Arbeitsmarktservice-Kurse oder zehnmonatige Auffangnetz-Lehrgänge mit der Auflage, rasch eine Lehrstelle im Betrieb zu finden. Diese Klassen setzen sich aus einem überproportionalen Anteil an sozial benachteiligten Gruppen (z. B. hinsichtlich Migration) zusammen und können neben Schulverdrössenheit ein hohes Frustrationspotenzial aufgrund der Erfahrungen mit dem Lehrstellenmarkt aufweisen. Gerade diese Zielgruppe soll von den angezielten Produkten des Projektes „SABIEN“ profitieren. In der ersten Projektphase wurde der Bedarf an Trainingsunterlagen mit der Orientierung auf „social skills“ ermittelt.



NORBERT LACHMAYR

Dr., Soziologe, wiss. Mitarbeiter im Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien

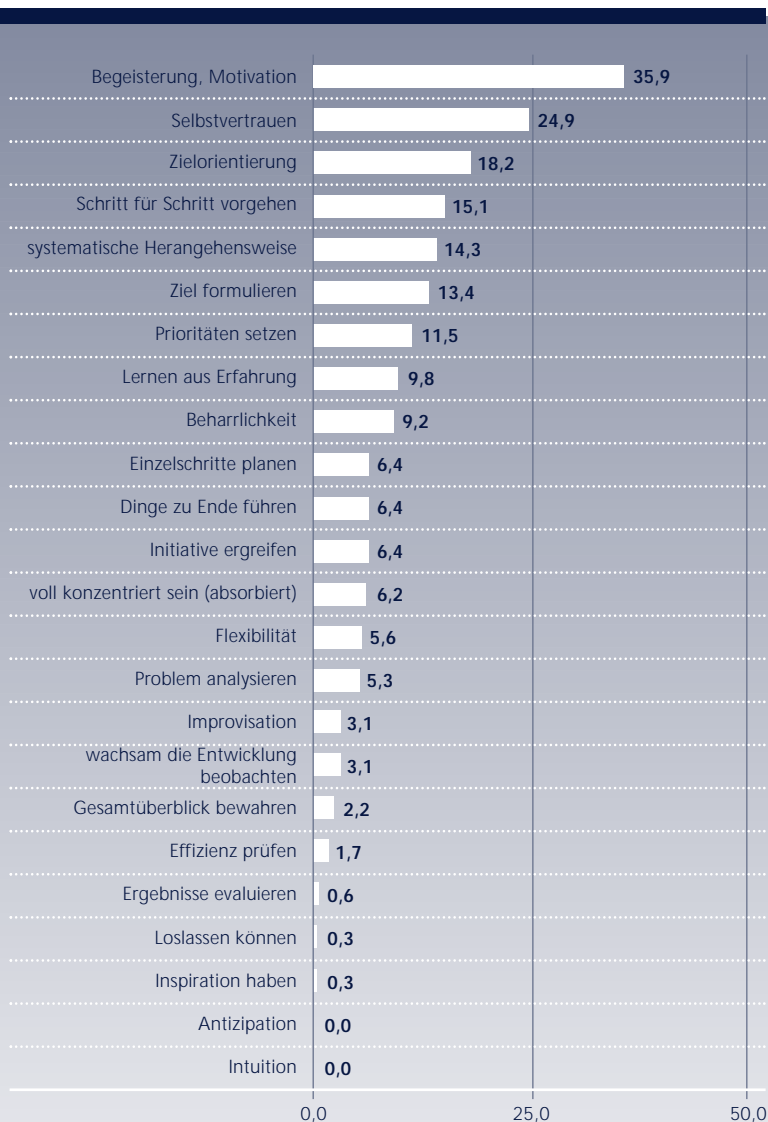
Anmerkungen

- 1 Successful Apprenticeship Building on ICT and Entrepreneurial Needs/Erfolgreiche Lehre mit IKT und dem notwendigen Unternehmergeist

Positive Einstellung als wichtiges Kriterium bei der Lehrstellensuche

Insgesamt 24 Kompetenzbereiche wurden mittels Befragungen und Fokusgruppen unter Auszubildenden und Auszubildenden sowie während eines länderübergreifenden Ausbilder/-innen-Seminars analysiert. Die Abbildung zeigt die Einschätzung von 119 Trainerinnen und Trainern aus Wiener Ausbildungsinstituten bezüglich der Wichtigkeit von Kompetenzen bei Jugendlichen (zwischen 15 und 20 Jahren). Positives mentales Einstellungsverhalten und Problemlösungsstrategien der Jugendlichen werden als besonders wichtig gesehen. Dazu müssen entsprechende Materialien zur Unterstützung der Trainerinnen und Trainer entwickelt werden.

Abbildung Reihung der vorgegebenen 24 Kompetenzen



Quelle: öibf, n = 119

Anteil der erreichten Punkteanzahl in % an der maximal möglichen Punktezahl

(wichtigste Kompetenz erhält 3 Punkte, zweitwichtigste 2 Punkte, drittwichtigste 1 Punkt). Die wichtigste Eigenschaft erreichte 128 von maximal 357 (119 x 3) Punkten (36 %).

Für Jugendliche unter 19 Jahren sind aus Trainer/-innen-Sicht eine systematische Herangehensweise, die Planung von Einzelschritten, die volle Konzentration, die Problemanalyse und „die Initiative zu ergreifen“ tendenziell wichtiger. Für die Gruppe der über 19-Jährigen werden hingegen Zielformulierung, Selbstvertrauen, Schritt-für-Schritt-Vorgehen, die Wahrung des Gesamtüberblicks und Beharrlichkeit als wichtig eingeschätzt.

Hilfsmaterialien zur Steigerung von Softskills noch eher selten

Für die wichtigsten Kompetenzen wurden unter anderem auch die aktuell eingesetzten *Materialien* erhoben. Dabei zeigt sich, dass diese oft nicht explizit vorhanden sind, die Förderung der Softskills vielmehr durch Einsatz und Erfahrungswissen der Trainerinnen und Trainer erfolgt.

Motivation wird derzeit durch Praxisbezug und vor allem durch positive Bestärkung beim Erreichen von Zielen gefördert. Hier sind somit der persönliche Einsatz der Trainer/-innen und Hilfsmittel (z. B. Videos, Rollenspiele, Diskussionen, gut aufbereitete Arbeitsblätter, Feedbackgespräche) besonders wichtig.

Selbstvertrauen wird durch Selbstverantwortung (z. B. erfüllbare Arbeitsaufträge) und erneut durch positive Verstärkung angeregt. Als Hilfsmittel werden Arbeitsblätter zum Thema Selbstdarstellung und Selbstreflexion, Einzelgespräche, Rollenspiele, gruppenspezifische Übungen (z. B. Sprechen vor der Gruppe) oder anonyme Tests mit Selbstkontrolle durch Korrekturblätter verwendet.

Die nächsten drei wichtigen Kompetenzen (*Zielorientierung*, „von Anfang bis Ende Schritt für Schritt vorgehen“ und *systematische Herangehensweise*) zeigen aufgrund der inhaltlichen Nähe starke Übereinstimmungen. Sinn der bislang eingesetzten Lehrmaterialien ist es, konkrete Projekte in durchführbare Arbeitsschritte einzuteilen (inklusive Zeitplan und mit steigendem Schwierigkeitsgrad), dazu gezielter Theorieunterricht und paralleles Vorzeigen der Teilaufgaben. Als geeignet werden Kleingruppenarbeiten (Beobachtungslernen) an konkreten Beispielen mit Strukturvorgaben gesehen.

Hintergrundinformationen für Trainer/-innen besonders gefragt

Eine Gruppendiskussion mit Trainerinnen und Trainern hat gezeigt, dass die Lehrunterlagen und Trainings- und Unterrichtseinheiten mindestens die folgenden Elemente umfassen sollten: zeitgemäße Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter und Übungen, Spiele und Simulationen/ Planspiele, Fallstudien sowie ein Handbuch für die Nutzung der Unterrichtsmaterialien. Gerade das Handbuch erscheint we-

sentlich: Nachdem konkrete Materialien zur Förderung von Softskills nicht explizit vorhanden sind, erfolgt die Förderung der Kompetenzen vielmehr durch Einsatz und Erfahrungswissen der Lehrenden. Umso wichtiger ist es, dass diese mit Hintergrundinformationen über die (von SABIEN zu entwickelnden) Lehr- und Hilfsmaterialien versorgt werden. Neben derartigen Weiterbildungsmöglichkeiten für die Trainer/-innen wird auch eine bessere technische Infrastruktur in den jeweiligen Ausbildungsinstituten gewünscht; dazu zählt auch ausreichendes Büromaterial (Flipcharts, Stifte etc) zur besseren Visualisierung der einzelnen Schritte. Mehr Praxisbezug und individuelle Betreuungsmöglichkeiten wären zusätzlich sinnvoll.

Feedback aus der Praxis erreicht Jugendliche besonders gut

Bezüglich Motivation und Praxisbezug ist in den untersuchten Ausbildungsstätten die Rahmenbedingung in Erinnerung zu rufen: Die betreuten Jugendlichen sind auf der Suche nach einer Lehrstelle, d. h., sobald sie eine Zusage bekommen, verlassen sie den Unterricht. Daher ist die Einladung ehemaliger Kursteilnehmer aus Sicht der Trainer/-innen ein wesentlicher Trick, um Motivation bei der Lehrstellensuche zu erzeugen („Ich will auch raus aus der Schule“). Bei einer derartigen Einladung wird der Ansatz verfolgt, dass Feedback aus der „realen Welt“ mehr Gewicht hat als die ständigen Hinweise des Lehrpersonals. Praxisberichte und Firmenkontakte sind entsprechend zu fördern (Scheinfirmen werden dabei von den Jugendlichen negativ gesehen und auch schnell entlarvt). Aus Sicht der Trainer/-innen wären telefonische Bewerbungsgespräche und echte Aufträge (ausmalen, Reparaturen etc.) sehr hilfreich zur Kompetenzsteigerung. Hier bestehen in Österreich jedoch rechtliche Hürden, die entsprechende Optionen der Kompetenzsteigerung einschränken: Da die Lehrgänge für die Lehrstellen suchenden Jugendlichen gefördert werden, besteht bei realen Aufträgen ein nicht zulässiger Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Firmen. Die Auszubildenden führen keine Reparaturen durch, und somit fehlen die motivierenden Erfolgserlebnisse und Kundenkontakte. Auch ist so die Identifikation mit dem Beruf erschwert.

Hinsichtlich des Spannungsfeldes Schule und Praxis wird grundsätzlich angeregt, „alles, aber nur keinen Schulcharakter“ aufkommen zu lassen: So sollte z. B. die Tafel durch Flipcharts ersetzt werden oder eine freiere Sitzordnung möglich sein. Gleichzeitig wird auf die Wichtigkeit einer eigenständigen und aktiven Leistung der Jugendlichen hingewiesen: Bereits ausreichend vorhandene Checklisten (Lebensläufe etc.) sind dabei als eher kontraproduktiv einzustufen, da sie zu unreflektiertem Abschreiben verleiten. Ziel ist die Neubesetzung des Begriffs „Lernen“, da die Schule aus Sicht der betroffenen Jugendlichen einen zu zwanghaften Charakter aufweist. Als unterstützendes Lehr-

material wird z. B. die Videokamera gesehen: Gespräche im Zuge einer nachgestellten Bewerbungssituation können (von den Jugendlichen selber) aufgenommen und anschließend gemeinsam analysiert werden.

Heterogene Lehrlingszusammensetzung als Herausforderung

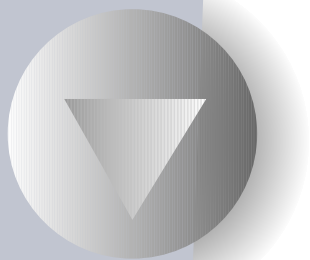
Die Trainer/-innen erachten als sinnvoll, die angestrebte Kompetenzerweiterung auch projektbezogen und nicht ausschließlich als eine zusätzliche Lehreinheit zu konzipieren. Eine strukturelle Erschwernis ist zu beachten: Der Unterricht findet meist in hinsichtlich Alter und geistiger Reife extrem heterogenen Klassen mit starkem sozialem Gruppenzwang (z. B. gemeinsames Rauchen) statt. Unter diesem Gesichtspunkt sind beispielsweise Referate vor der gesamten Klasse nicht denkbar. Als eine wichtige Aufgabe von SABIEN wird daher gesehen, Materialien zu entwickeln, welche das „Wir-Gefühl“ in der Klasse steigern könnten. Dies wird als wesentlicher Faktor für eine gute Eigendynamik bei der Kompetenzerlangung gesehen.

Als Hilfsmaterial zur Kompetenzsteigerung wäre aus Sicht der Trainer/-innen ein echtes Chatforum denkbar, gleichzeitig wird zu bedenken gegeben, dass die Zugangsmöglichkeiten nicht in allen Haushalten (v. a. Migrantinnen und Migranten) gegeben ist. Zudem erfordert das Internet ein gemeinsames Durcharbeiten im Unterricht, weil eine strukturierte Herangehensweise vorausgesetzt wird und diese Kompetenz den Jugendlichen oft fehlt. Ähnliche Hindernisse gelten für eine interaktive CD-ROM. Sollte sie spannend, unterhaltsam, gut inhaltlich portionierbar und verständlich aufgebaut sein, so ist sie für Lehrlinge mit Computer-Bezug sicher sinnvoll.

Ab Herbst 2006 Lehrunterlagen zur Kompetenzsteigerung verfügbar

Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse werden derzeit folgende Bereiche weiter ausgearbeitet: „Staatsbürgerschaft“, „Kommunikation“, „Kulturelle Identität“, „Umwelt“, „Gesundheit“, „Arbeitsmarkt“ und „Schlüsselkompetenzen“. Für jedes Gebiet erfolgt die Entwicklung unterschiedlicher Trainingseinheiten und Ausbildungsunterlagen inklusive der Erstellung eines Handbuchs für die Nutzung des entwickelten Lehrmaterials, wobei auch die mögliche Anwendung der IKT- und interaktiven Tools berücksichtigt wird. Erste Beschreibungen der Trainingseinheiten werden für das Frühjahr 2006 erwartet. In der letzten Projektphase (März bis September 2006) werden diese entwickelten Materialien in den Partnerländern in einem realen Umfeld mit Lernenden erprobt. Auf Grundlage der Rückmeldungen werden schließlich die Endfassungen der entwickelten Trainingseinheiten und Unterrichtsmaterialien erstellt. ■

Weiterführende Infos finden sich unter www.oeibf.at oder www.sabien.org.



Integrierter Übergang Schule-Ausbildung: Vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit

► Im Rahmen eines Netzwerk-Projektes der Lernenden Region Nürnberg-Fürth-Erlangen werden Hauptschüler/-innen schon während der 9. Klasse durch vertiefte Berufsorientierung, Vorqualifizierung und begleitete Praktika für den Ausbildungsmarkt fit gemacht. Partner sind neben dem Internationalen Bund verschiedene Innungen, die Handwerkskammern für Mittelfranken, fünf Fürther Hauptschulen und die Agentur für Arbeit. Effekte sind gestärkte Kompetenzen im Bewerbungsprozess, eine Erhöhung der Schulmotivation und im günstigsten Fall eine Lehrstelle. Das Projekt geht 2005 ins dritte Jahr, mittlerweile sind erste Ergebnisse verfügbar.

„Mehr als jeder zweite Jugendliche zwischen 14 und 20 Jahren blickt hinsichtlich seiner Ausbildungs- und Berufschancen eher zurückhaltend skeptisch (42 %) oder sogar negativ/pessimistisch (10 %) in die Zukunft.“ Dies ergab eine Studie der Bertelsmann Stiftung im Juli 2005.¹

Die aktuellen Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt haben viele Gründe. Am einleuchtendsten ist sicherlich die konjunkturelle Lage. Diese Erklärung ist nicht nur einfach, sie ist auch absolut, und es liegt anscheinend nicht in der Hand der Akteure in der beruflichen Bildung, daran etwas zu ändern. Es gibt jedoch noch eine nicht geringe Anzahl „weicher“ Faktoren, die sich auf die Gesamtsituation auswirken. Hierbei geht es um Themen wie Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Ausbildungsreife, Sekundärtugenden oder Ausbildungsabbrüche. Immer wieder wird berichtet, dass viele Betriebe bereit sind, weiter oder zusätzlich auszubilden, aber keine passenden Bewerber finden. Diese „Miss-Match-Situationen“ sind zu einem gewissen Teil prägend für die problematische Lage am Ausbildungsmarkt. „Hauptschüler sehen sich selber als die Verlierer im Kampf um Ausbildungs- und Arbeitsplätze.“ Viele von ihnen „resignieren präventiv“, und mit der „gefühlten und tatsächlichen Benachteiligung der Hauptschulabsolventen“ wird ein gefährliches Potenzial an „Aussteigern“ und resignativen „Leistungsverweigerern“ geschaffen.²

Wo für Handwerksberufe wie Friseure oder Anlagenmechaniker bereits ein mittlerer Schulabschluss erwartet wird, sehen sie sich einem verstärkten Verdrängungswettbewerb ausgesetzt und haben kaum noch Ausweichmöglichkeiten nach unten.³ Dabei wären etliche Bewerber/-innen trotz suboptimaler schulischer Voraussetzungen durchaus in der Lage, eine betriebliche Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jedoch zu wenige Gelegenheiten, sich noch in der Schule in bestimmten Berufsbereichen zu profilieren oder realistische Vorstellungen von Berufen zu entwickeln, die für sie infrage kommen. Beides wäre jedoch wichtig, um die Chance einer



VEIT BRONNENMEYER
Stadt Fürth, Referat I – Lernende Region
Nürnberg-Fürth-Erlangen

erfolgreichen Bewerbung zu verbessern bzw. das Risiko von Ausbildungsabbrüchen zu reduzieren.

Dieser Aspekt war Ausgangspunkt für das Modellprojekt „Integrierter Übergang Schule–Ausbildung“. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Programms „Lernende Regionen“ trägt der Internationale Bund (IB) in Fürth ein Netzwerkprojekt, das bereits am Anfang der neunten Klasse ansetzt und Schülern/Schülerinnen in Kooperation mit Handwerksinnungen und der Handwerkskammer für Mittelfranken vertiefte Berufsorientierung, Vorqualifizierung sowie ein begleitetes Praktikum anbietet.

Die Schüler/-innen der beteiligten Hauptschulen erhalten gegen Ende des achten Schuljahrs die Möglichkeit, sich im Rahmen einer Infoveranstaltung mit den beteiligten Akteuren der Wirtschaft (Innungen, HWK) ausführlich über die jeweiligen Kursinhalte und Ausbildungsberufe zu informieren, und können sich für eine Neigungsgruppe vormerken lassen (Elektroberufe, Sanitärberufe, Metallberufe). Zusammen mit den Klassenlehrern werden dann die Teilnehmer ausgewählt (es wird eine Gruppengröße von 16 Teilnehmern/-innen veranschlagt; übersteigt die Nachfrage das Angebot, wird eine Warteliste geführt). Die Schüler/-innen verpflichten sich, an 12 bis 14 Nachmittagen zusätzlich am Vorbereitungsunterricht der jeweiligen Innung teilzunehmen. Die Innungen/HWK entwickeln die differenzierten Lehrpläne (UVV, Materialkunde, Werkzeugkunde, Fachpraktische Übungen, ...) stellen die Ausbilder sowie die Räume für den Unterricht. Die Kurse finden von Oktober bis Februar, also im ersten Halbjahr der neunten Jahrgangsstufe, statt. Am Ende erhalten die Schüler/-innen ein Zertifikat der Innung über die erfolgreiche Teilnahme und werden für einwöchige Praktika in Betriebe vermittelt.

Während dieser Zeit werden die Jugendlichen von Sozialpädagogen des Internationalen Bundes in Fürth begleitet und betreut. Neben der alltäglichen Abwicklungsarbeit steht vor allem die Förderung und Motivation der Schüler/-innen im Vordergrund, da auch bei dieser Maßnahme ein

nicht zu unterschätzendes Abbruchrisiko besteht. Der IB gewährleistet auch die Koordination und Vernetzung der Projektpartner (vor allem der Innungen mit den Schulen bzw. den einzelnen Lehrern). Zusätzlich werden den Schülern/-innen auch noch sportliche Angebote zur Stärkung des Gruppengefühls gemacht. Nach Ablauf des Kurses erhält der IB die Betreuung bis zur Aufnahme einer Ausbildung und ggf. auch während der Probezeit aufrecht. Hier werden noch Leistungen wie Bewerbungstraining, soziales Kompetenztraining und Krisenintervention erbracht. Als Auszubildende erhalten die Jugendlichen außerdem die Möglichkeit, die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) des IB in Anspruch zu nehmen.

Ziele und Ergebnisse

Das Projekt verfolgt fünf Hauptziele:

- *Vertiefte Berufsorientierung während der Schulzeit*

Die obligatorischen Schnupperpraktika während der 8. und 9. Klasse werden zu wenig sinnvoll genutzt und oft nicht systematisch vor- und nachbereitet. Berufsvorbereitende Maßnahmen nach der Schule kommen oft zu spät und zudem in einer Phase der Resignation.

- *Erhöhung der Schulmotivation*

Die Ahnung, dass auch nach der Schule noch gelernt werden muss und dass dafür auf dem Stoff der Schule aufgebaut wird, soll die Schüler/-innen für den Unterricht motivieren. Die Notwendigkeit eines qualifizierenden Hauptschulabschlusses wird dabei verdeutlicht.

- *Leuchtturmeffekt*

Die Teilnahme an den Lehrgängen soll ein Zeichen gegen die Resignation setzen, die sich in vielen Hauptschulklassen entwickelt. Die Schüler/-innen sollen an ihre Kompetenzen und Fähigkeiten glauben und daran arbeiten.

- *Erleichterung des Zugangs zu einer dualen Berufsausbildung für Hauptschüler/-innen*

Durch Vorqualifizierung, individuell betreute Praktika, einen Teilnahme-Nachweis der Innung sowie sozialpädagogische (Nach-)Betreuung steigen die Chancen auf eine Lehrstelle.

Das Projekt „Integrierter Übergang Schule–Ausbildung“

- Internationaler Bund Fürth (IB) (Projektträger)
 - Lernende Region Nürnberg-Fürth-Erlangen (Förderung, wiss. Begleitung)
 - Fünf Fürther Hauptschulen
 - Innung für Elektro- und Informationstechnik Nürnberg/Fürth
 - Innung für Sanitär- und Heizungstechnik Nürnberg/Fürth
 - Handwerkskammer für Mittelfranken
 - Agentur für Arbeit
- Projekt des vom BMBF geförderten Programms „Lernende Region“



- *Vermeidung von Abbrüchen*

Durch einen vertieften Einblick in das jeweilige Berufsfeld können Jugendliche eine Zukunft in dieser Ausbildung besser beurteilen. Das Abbruchrisiko wird deutlich reduziert und damit einer Erfahrung des biographischen Versagens womöglich vorgebeugt.⁴

Seit September 2003 haben 40 Schüler/-innen von dem Angebot Gebrauch gemacht. Davon haben 37 den qualifizierenden Hauptschulabschluss am Ende des Schuljahres bestanden. Die Lehrkräfte berichteten in vielen Fällen von einer deutlichen Steigerung der Schulmotivation und hätten vorher so manchem der Teilnehmer den erfolgreichen Abschluss eigentlich nicht zutraut. Auch im Engagement bezüglich der Ausbildungsplatzsuche und dem Verhalten im Bewerbungsprozess machten sich positive Veränderungen bemerkbar. Während viele ihrer Schulkameraden/-innen

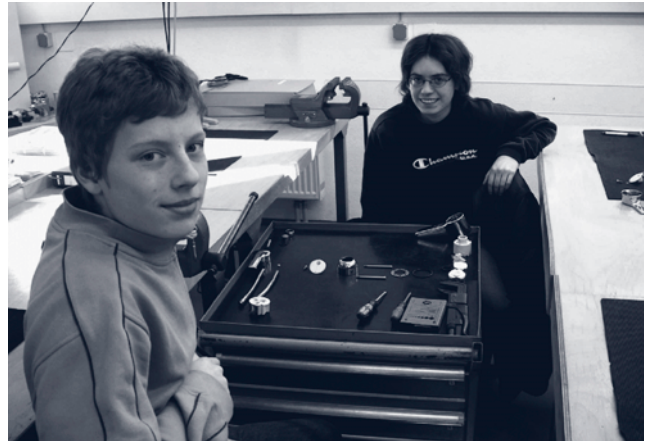
schon in der neunten Klasse jede Hoffnung aufgeben und es kaum schaffen, Bewerbungen zu schreiben, zeigen die Teilnehmer/-innen des Projektes hier verstärkte Aktivität.

Vereinzelt haben sich Teilnehmer/-innen von den erprobten Berufsfeldern wieder abgewandt. Dies ist aber hinsichtlich des präventiven Ansatzes der Maßnahme kein Misserfolg, da ja durch die vertiefte Berufsorientierung natürlich auch herausgefunden werden kann, dass der erprobte Beruf einem nicht gefällt (Umorientierung statt Abbruch).

Die Teilnehmer/-innen werden zum Ende jedes Durchlaufs schriftlich zu dem Projekt befragt. Hierbei gab jeweils eine deutliche Mehrheit an, bei den

„Unterweisungen viel gelernt“ (79%) und sich „in der Innung wohl gefühlt“ (84%) zu haben. Ebenso verhielt es sich bei der Bewertung zur Unterstützung bei den Bewerbungsbemühungen (69%), des Praktikums sowie des Gebrauchswertes des Gelernten (83%).

Obwohl es kein erklärtes Ziel des Projektes ist, möglichst viele Teilnehmer/-innen zum Ende des Schuljahres in eine anerkannte Berufsausbildung zu vermitteln, wird diesem Effekt angesichts der aktuellen Lehrstellenmisere durchaus Bedeutung beigemessen. Im Schuljahr 2003/04 lag die Quote der Vermittlung in Ausbildung bei 50%. 20% der Teilnehmer/-innen besuchten weiterführende Schulen, und 7% mündeten in berufsvorbereitende Maßnahmen ein. Der Verbleib der übrigen 23% konnte nicht mehr ermittelt werden.



Im Schuljahr 2004/05 konnte die Quote der Vermittlung in Ausbildung bei 50% gehalten werden. Dies konnte nur durch die Netzwerkarbeit der beteiligten Akteure und vor allem durch das Engagement der Innungen erreicht werden. Anders wäre eine derartige Quote in diesem extrem prekären Ausbildungsjahr undenkbar gewesen. Gut ein Drittel der Teilnehmer befindet sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsagentur oder im BVJ. Zwei Teilnehmer wechselten auf die Wirtschaftsschule. Von drei Teilnehmern ist der Verbleib z. Zt. noch unbekannt.

Ausblick

Das Projekt „Integrierter Übergang Schule–Ausbildung“ hat die Notwendigkeit einer vertieften, praxisorientierten Berufsorientierung noch während der Schulzeit verdeutlicht. Die in der Hauptschule obligatorischen Schnupperpraktika werden oftmals nicht ernsthaft genutzt und in Firmen oder Branchen ohne Ausbildungsmöglichkeiten absolviert (z. B. Handyshops, Boutiquen, ...). Zudem werden sie höchst unterschiedlich von den Lehrkräften vorbereitet, begleitet und evaluiert. Teilweise wird nicht einmal auf die Ausstellung einer Praktikumsbeurteilung hingewirkt. Das Projekt zeigt exemplarisch, wie verschiedene Akteure der beruflichen Bildung durch Vernetzung und Kooperation sinnvolle und nachhaltige Hilfestellungen im Berufswahlprozess von Hauptschülern/-innen leisten können.

Wie so oft spielt auch hier die Frage der Finanzen eine zentrale Rolle. Das Projekt wird noch bis Mitte 2006 durch die Lernende Region Nürnberg-Fürth-Erlangen gefördert. Die Chancen für eine nachhaltige Finanzierung dieses innovativen Ansatzes stehen jedoch nicht schlecht, da die Beteiligten inklusive der Kommune den Wert des Angebots erkannt haben.

Bei erfolgreicher Weiterführung werden weitere Berufsfelder, z. B. aus dem Hotel- und Gaststättenbereich, in das Angebot mit aufgenommen. ■

Anmerkungen

- 1 „Jugend und Beruf“ – Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2005
- 2 Vgl. ebenda
- 3 2002 betrug der Anteil von Hauptschülern in Ausbildungsverhältnissen laut Stat. BA im Handwerk 56%. Dagegen standen 29% mit mittlerem Abschluss und 3,8% mit (Fach-)Abitur. In Industrie und Handel finden sich 26% Hauptschüler, 39% mit mittlerem Abschluss sowie 19% Abiturienten. Vier von zehn der am häufigsten von Hauptschülern gewählten Ausbildungsberufe befinden sich auch in den Top 10 der Schüler mit mittlerem Abschluss. (Vgl. Berufsbildungsbericht 2004)
- 4 Der Bundesbildungsbericht 2004 weist eine Quote von 24,1% bei Vertragslösungen aus. Davon entfallen 29,3% auf das Handwerk, 25,8% auf die Hauswirtschaft, 25,6% auf freie Berufe und 20,8% auf Industrie und Handel. Der öffentliche Dienst liegt mit 8,6% weit unter dem Durchschnitt.

Chance trotz SGB III? Stärkung der Kompetenzen sozial benachteiligter Jugendlicher

JENS LAUER

► **Auszubildende so schnell als möglich an den ersten Arbeitsmarkt heranzuführen, ist das primäre Ziel des hier vorgestellten Projekts. Neun SGB-III-geförderte Azubis wurden drei Monate lang berufsbegleitend gefördert. Die ermutigenden Ergebnisse zeigen, dass mit überschaubarem Aufwand enorme Leistungssteigerungen möglich sind, wenn neben dem rein Fachlichen auch die Lern- und Handlungskompetenzen gestärkt werden.**

Um nach Plan ein Gewinde in ein Werkstück zu schneiden, werden eine Reihe von Kompetenzen benötigt, u. a.

- eine Arbeitsanweisung und einen Plan lesen und verstehen können sowie einen Handlungsplan erstellen,
- Materialeigenschaften des Werkstücks und damit verbundene Anforderungen an den Gewindeschneider kennen,
- die Drehgeschwindigkeit der Bohrmaschine berechnen und die Maschine entsprechend einstellen,
- Kühl- und Schmiermittel einsetzen,
- Prüfen des Gewindes,
- Arbeitsbericht anfertigen,
- mit Zeit-, Arbeits- und Leistungsdruck umgehen.

Schon eine vergleichsweise einfache Aufgabe verlangt eine Vielfalt von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Azubi muss:

- die Kulturtechniken beherrschen,
- über einen funktionierenden voll integrierten sensomotorischen Apparat verfügen,
- über reife emotionale und motivationale Regulationsstrategien verfügen,
- die Fähigkeit haben, serielle Handlungspläne aufzustellen und zu befolgen sowie
- auftretende Schwierigkeiten rechtzeitig erkennen und geeignete Handlungsalternativen entwickeln.

Schwierigkeiten in einem oder mehreren dieser Kompetenzbereiche gefährden den Ausbildungserfolg.

Diese Ausgangsüberlegung führt zu einer Reihe von Fragen, die beantwortet werden sollten, bevor ein Jugendlicher eine staatlich geförderte Ausbildung durchläuft:

1. Wo steht der Auszubildende bezüglich der oben beschriebenen Kompetenzen vor Beginn seiner Ausbildung?

2. Über welche Entwicklungs-/Lernpotenziale verfügt er, und können diese zeitnah entfaltet werden?
3. Welche schulischen und fachlichen Kompetenzen bringt er mit, und wie können etwaige Defizite behoben werden?

Über die Beantwortung dieser Fragestellungen und einer darauf aufbauenden individualisierten Förderung der Auszubildenden sollten die Ausbildungschancen einer Gruppe SGB-III-geförderter Jugendlicher gesteigert werden.

Das Projekt

Die AEG SIGNUM bildet am Standort Berlin in zwei Arbeitsgruppen zwanzig nach SGB III geförderte Azubis zu Fertigungsmechanikern aus. Sie beauftragte IPUL¹ mit:

- der Analyse der Kenntnisse in Deutsch und Mathematik,
- der Analyse der Lern- und Handlungskompetenzen in beiden Gruppen und darauf aufbauend mit
- der gezielten Förderung der fachlichen Kenntnisse sowie der individuellen Lernkompetenzen in einer Testgruppe.

Dazu wurden die zwanzig männlichen Auszubildenden (Alter 19–25 Jahre) in zwei Gruppen (Testgruppe n = 9; Kontrollgruppe n = 11) aufgeteilt. Das über drei Monate laufende Projekt sah eine Eingangstestung, eine Interventionsphase (Testgruppe) und eine abschließende Nachtestung vor. Als Testverfahren wurden zu beiden Testzeitpunkten in Deutsch der Rechtschreibtest RST (S. BULHELLER & H. O. HÄCKER 2001) und in Mathematik der berufsbezogene Rechentest BRT (H. BALSER, O. RINGSDORF, A. TRAXLER) eingesetzt.² Zudem wurde zum Testzeitpunkt 1 ein Verfahren zur Lernpotenzialdiagnostik (CMA) eingesetzt. (Vgl. Kasten)

Die Intervention

Vorgesehen war zunächst eine Förderung in Kleingruppen. 16 Trainingseinheiten (à 90 Min.), sollten zur Förderung der Lern- und Handlungskompetenz genutzt werden. Weitere 42 Einheiten (à 45 min), sollten der Förderung fachlicher Kompetenzen dienen (Deutsch/Mathematik). Eklatante Leistungs- und Verhaltensunterschiede in der Testgruppe sorgten dafür, dass ab dem zweiten Monat Fördereinheiten nur noch individuell oder in Kleinstgruppen stattfanden. Fokussiert wurde hierbei das Training übergeordneter Lern- und Handlungskompetenzen. Da die Gesamtstundenzahl der Maßnahme nicht verändert werden konnte, blieben in Folge für die Einzelsitzungen zwischen 45 Min. und 60 Min.

IM EINZELNEN

Förderung der mathematischen Grundkenntnisse

Die Eingangstestung sowie die ersten Unterrichtseinheiten ergaben, dass sich 70 % der Testgruppe auf Grundschulniveau befanden. Vor diesem Hintergrund war eine berufsbezogene mathematische Förderung unmöglich. Trainiert

Abbildung Leistungsentwicklung Deutsch und Mathematik

Die Ergebnisse

Gruppe	Fach	Prozentrang* 1. Test	Prozentrang Retest
Testgruppe	Deutsch	50,4	68,8
Kontrollgruppe		42,3	43,4
Testgruppe	Mathematik	56,1	58,6
Kontrollgruppe		28,7	30,1

* Vergleichsgruppe Hauptschule

Testgruppe n = 9

Kontrollgruppe n = 11

wurden von daher die Grundrechenarten sowie Textaufgaben auf Grund- und Mittelschulniveau (IPUL-Materialien).

Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz

Auch hier mussten zunächst Texte auf Grundschulniveau bearbeitet werden. Das Niveau der Texte wurde zunehmend erhöht, so dass abschließend Texte auf Mittelstufenniveau bearbeitet wurden. Auf der Ebene der Rechtschreibung wurde Sicherheit über tägliche Übungseinheiten à 10 Min. aufgebaut (Hilfe durch Meister).

Alle Unterrichtseinheiten trainierten neben fachlichen Kompetenzen auch das individuelle Lernverhalten. Dies geschah über die Spiegelung des jeweiligen Verhaltens bei der Aufgabendurchführung.

Förderung der Lern- und Handlungskompetenzen

Das Lern- und Handlungskompetenztraining verfolgt das Ziel, dass die Azubis beginnen, ihr Lernhandeln zu reflektieren. Dieser Reflektionsprozess dient als Ausgangspunkt zur

Entfaltung eigener, aufgabenbezogener Handlungsstrategien. Die Materialien sind Aufhänger, um existierende funktionale/dysfunktionale Lernstrategien sichtbar zu machen. Materialien wie das Punkteblatt sorgen aufgrund steigender Komplexität dafür, dass Lern- und Arbeitsstrategien zur Aufgabedurchführung selbstständig entwickelt werden müssen. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten können hier Widerstände und Vermeidungsstrategien beobachtet werden. Der Lerntherapeut greift diese *Widerstände* auf, verbalisiert sie und versucht damit beim Lernenden einen Selbstreflexionsprozess auszulösen. Ziel hierbei ist es,

dass der Lernende über das *Erkennen seiner Lernhandlungsmuster* und der selbstständigen Erarbeitung alternativer Handlungsstrategien nach und nach zum Herrn über sein Lernhandeln wird (Materialien IPUL).

Die gemittelte Leistungsentwicklung in der Abbildung zeigt, dass sich die Testgruppe in Deutsch wesentlich besser entwickelte als die Kontrollgruppe. Auf der Ebene des sinnentnehmenden Lesens konnten ebenfalls deutliche Leistungssteigerungen verzeichnet werden.

Bereits nach der Vortestung in Mathematik war abzusehen, dass im Retest keine relevante Leistungsverbesserung zu Tage treten würde. Aufgrund des Leistungsniveaus wurden lediglich Trainingseinheiten bis zum Leistungsniveau der 5. Klasse durchgeführt. Die im Test abgerufenen Kenntnisse beziehen sich aber auf das durchschnittliche berufsbezogene Mathematikniveau, liegen also deutlich höher und wurden von der Intervention nicht berührt.

Veränderungen im Lernverhalten

Hinsichtlich der Veränderungen im Lernverhalten zeigte sich, dass

- die Azubis aktiver Informationen zu verschiedenen Arbeitsaufgaben einforderten,
- einzelne Azubis selbstständig und unaufgefordert nach weiterführenden Materialien fragten,
- ein Azubi zusätzlich privaten Nachhilfeunterricht nehmen wollte,
- Arbeitsergebnisse insgesamt aufmerksamer geprüft und
- Arbeitspläne insgesamt sorgfältiger beachtet wurden.

Da vergleichbare Veränderungen in der Kontrollgruppe nicht beschrieben wurden, darf davon ausgegangen werden, dass diese Verhaltensänderungen im Zusammenhang mit der Intervention stehen.

Fazit

Das Projekt wurde vom Träger frei finanziert. Damit konnte es nur mit einem sehr eingeschränkten Zeitbudget durchgeführt werden. Insgesamt wurde der Versuch unternommen, mit 55,5 Zeitstunden die Lernverhaltensmuster von neun erwachsenen Menschen zu verändern sowie fachliche Grundkenntnisse in Deutsch und Mathematik aufzubauen. Alle Azubis hatten zuvor nahezu ausschließlich negative schulische Lernerfahrungen gesammelt und haben mit entsprechend negativen Selbstkontrollüberzeugungen an dieser Maßnahme teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz dieser schweren Ausgangslage in vergleichsweise kurzer Zeit deutliche positive Veränderungen erzielt werden können.

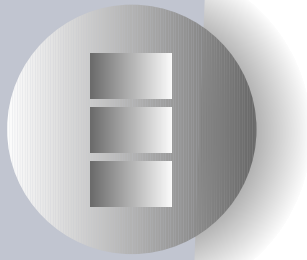
Es gilt nun zu prüfen, welche Auswirkungen eine zeitliche Erweiterung eines solchen Projektes auf die Ausbildungsleistung der geförderten Jugendlichen hätte. ■

Anmerkungen

- 1 IPUL GbR: *Das Institut für prozessorientierte Lerntherapie und Diagnostik (Berlin/Zülpich) berät Unternehmen rund um das Thema Lernen. IPUL im Internet: www.IPUL.de*
- 2 *Cognitive Modifiability Analysis CMA (Mengeler 2000): Dynamisches Lerntestverfahren zur Einschätzung der Lern- und Handlungskompetenzen eines Probanden. Das Verfahren liefert qualitative Aussagen über den Umgang des Probanden mit komplexen Aufgabenstellungen.*

Literatur

- EDELMANN, W.: *Lernpsychologie*. Weinheim 2000
- GUTHKE, J. & WIEDL, K. H.: *Dynamisches Testen*. Göttingen 1996
- KLAUER, K.J. (Hrsg.): *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen 2001
- MILZ, I.: *Rechenschwächen erkennen und behandeln*. Dortmund 2004
- SPITZER, M.: *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Berlin 2002



Bericht über die konstituierende Sitzung 3/2005 des Hauptausschusses am 14. Dezember 2005 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

In seiner letzten Sitzung im Jahr 2005 beriet der Hauptausschuss über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation und über sein eigenes Selbstverständnis, über anstehende thematische Schwerpunkte und perspektivische Themen sowie über eine Stärkung seiner berufsbildungspolitischen Funktion. Der Hauptausschuss verabschiedete Empfehlungen zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Außerdem fand eine intensive Diskussion über die Stellungnahme des Wissenschaftsrats zur Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts statt.

Zum letztgenannten Thema informierte der Ständige Vertreter des Präsidenten, Prof. Dr. Reinhold Weiß, über die zentralen Befunde und über die Empfehlungen des Wissenschaftsrats. Der Wissenschaftsrat habe die Notwendigkeit der Berufsbildungsforschung unterstrichen, die anderweitig von keiner universitären oder außeruniversitären Einrichtung in vergleichbarer Konzentration und Kontinuität geleistet werde. Insbesondere die Verbindung von Forschung und Dienstleistung solle erhalten bleiben. Allerdings übe der Wissenschaftsrat auch deutliche Kritik an der Qualität und Profilbildung und einer unzureichenden Unabhängigkeit der Forschung im BIBB. Eine der zentralen Empfehlungen des Wissenschaftsrats sei die Trennung zwischen wissenschaftlichen und politischen, zwischen strategischen und operativen Aufgaben. Dies müsse zu einer Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlichem Beirat, Hauptausschuss und Institutsleitung führen. Die Beurteilung der wissenschaftlichen Qualität und Tragfähigkeit des Forschungsprogramms soll dabei allein in die Zuständigkeit des wissenschaftlichen Beirats fallen. Zur Zeit werde

auf der Basis der Stellungnahme des Wissenschaftsrats ein Umsetzungskonzept erarbeitet.

Herr Brosi mahnte aus Sicht der Bundesregierung zu einer nüchternen Bewertung. Das Ergebnis der Evaluierung sei nicht zufriedenstellend. Die Stellungnahme des Wissenschaftsrats sollte sehr ernst genommen werden und Anlass geben, die Forschung im Bundesinstitut zu verbessern. Das BMBF werde diesen Entwicklungsprozess unterstützen. Ein Umsetzungskonzept werde alle Aufgabengebiete des BIBB betreffen und müsse sich im Rahmen der finanziellen und personellen Ressourcen bewegen. Eine anwendungsorientierte Ausrichtung müsse auch in Zukunft die Berufsbildungsforschung im Institut prägen.

Nach Ansicht des Vorsitzenden des wissenschaftlichen Beirats, Prof. Dr. Dieter Euler, sollte man die Gründe und Ursachen für die Kritik des Wissenschaftsrats analysieren und „konstruktiv befragen“, was wissenschaftliche Berufsbildungsforschung sei und wo diese die vielfältigen anderen Aufgaben des BIBB unterstützen könne, um sinnvolle, praxisrelevante „Forschungstypen“ zu entwickeln.

Einige Kernpunkte der allgemeinen Aussprache waren die Bewertungskriterien des Wissenschaftsrats bei der Evaluierung der Berufsbildungsforschung, die Auswirkungen auf die Organisation der Forschung im BIBB, deren künftige Ausrichtung und Abgrenzung zu anderen, explorativen Aufgaben, die Praxis- und Umsetzungsorientierung von Forschung und Öffentlichkeitsarbeit und die unzureichende Wahrnehmung von BIBB-Veröffentlichungen im Hochschulbereich. Deutlich gemacht wurde, dass eine exzellente Ordnungsarbeit und Dienstleistung des Bundesinstituts den gleichen Rang hätten wie Berufsbildungsforschung. Es herrschte Einvernehmen darüber, dass sich der Hauptausschuss möglichst frühzeitig mit der Neuorganisation des BIBB befassen will.

Die sich anschließende Diskussion zum Selbstverständnis des Hauptausschusses widmete sich Überlegungen, wie die inhaltliche Arbeit des Hauptausschusses intensiviert, die Qualität gesichert und der Sitzungsablauf effizienter gestaltet werden kann. Künftig soll in jeder Sitzung ein Schwerpunktthema beraten werden. Thematische Schwerpunkte sollen zu Beginn einer jeden Sitzung, formale Punkte am Ende diskutiert werden. Schließlich soll eine „Qualitätssicherung in eigener Sache“ verstärkt werden. Schwerpunktthema der nächsten Sitzung soll die Diskussion über einen nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) unter Berücksichtigung von Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit, Kompetenzmessung und Leistungspunktesystem sein.

Ausführlich diskutierte der Hauptausschuss die aktuelle Ausbildungsplatzsituation. Der Ständige Vertreter des Präsidenten erläuterte die vorgelegten aktuellen Zahlen des Bundesinstituts.

Aus Sicht des BMBF ist das Ergebnis der Zählung des BIBB wegen des Rückgangs der Neuverträge um ca. 23.000 nicht erfreulich. Insgesamt liege die Zahl der Ausbildungsverträge unter der Zahl von 2003. Es sei zu vermuten, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl von Jugendlichen in berufsvorbereitende und teilqualifizierende Maßnahmen übergegangen sei.

Nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit habe der Ausbildungspakt durchaus positive Ergebnisse vorzuweisen. Problematisch sei jedoch, dass der Versorgungsgrad der Schulabsolventen der Sekundarstufen I und II mit Ausbildungsstellen in den letzten Jahren deutlich nach unten gegangen sei.

Die Arbeitgeber wiesen darauf hin, dass seit Bestehen des Paktes 90.000 Ausbildungsplätze auf Grund von Betriebsinsolvenzen verloren gegangen seien. Diese Verluste seien jedoch kompensiert worden. In Anbetracht dessen, dass die Ausbildungsplatzlücke im Vergleich zum Vorjahr kleiner geworden sei und sämtliche verabredeten Paktziele bei den neuen Ausbildungsplätzen und den EQJ-Plätzen erreicht worden seien, habe der Pakt gute Arbeit geleistet. Die endgültige Bewertung der Situation sollte erst nach dem 31.12. erfolgen. Die Organisationen der Wirtschaft würden „alles geben“ und seien optimistisch, jedem Jugendlichen, der ausgebildet werden könne und wolle, ein Ausbildungsplatzangebot machen zu können.

Aus Sicht der Arbeitnehmer seien trotz aller Anstrengungen der Kammern und Wirtschaftsverbände die strukturellen Probleme nicht gelöst worden. Es gebe z. B. jedes Jahr 46 Prozent Altbewerber, eine Verdreifachung der Zahl derjenigen, die ohne Ausbildung eine Arbeit begannen und eine Verdoppelung bei denen, die ein schulisches Ausweichangebot wahrnahmen. Man begrüße, dass Bundesbildungsministerin Schavan einen neuen Pakt mit neuen Konditionen ins Leben rufen wolle. Eine ehrlichere Betrachtung der Ausbildungsstellensituation sei eine wesentliche Vorbedingung, damit die Gewerkschaften beitreten könnten.

Der Beauftragte von Nordrhein-Westfalen, Herr Matzdorf, informierte darüber, dass laut Statistik der letzten fünf Jahre die Zahl der abgeschlossenen Verträge in NRW zwischen dem 30.9. und dem 31.12. – mit Ausnahme des Jahres 2003 – nicht gestiegen sei. Grund hierfür sei eine entsprechend hohe Zahl an Ausbildungsabbrüchen. Erforderlich seien neue, aussagekräftige Statistiken.

Mit seiner Stellungnahme zum Entwurf der EU-Kommission zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) erfüllte der Hauptausschuss eine seiner wichtigen gesetzlichen Aufgaben: die Beratung der Bundesregierung in grundsätzlichen Angelegenheit der Berufsbildung auch von europäischem Belang. Der Präsident wurde gebeten, die Stellungnahme vor Ende der Frist im Konsultationsverfahren am 31.12.2005 der Europäischen Union vorzulegen. Die Bundesregierung wurde mit Nachdruck aufgefordert, sich die Stellungnahme des Hauptausschusses zu eigen zu machen und diese ihrerseits als Stellungnahme bis Jahresende abzugeben.

Beschlossen wurden auch die Empfehlungen zur Berufsorientierung und Berufsberatung, die die „Empfehlungen über vorbereitende Bildung und Beratungsdienste“ vom 26. Januar 1972 ersetzen. Alle Empfehlungen liegen dieser Ausgabe der BWP im Wortlaut als Anlage bei.

Der Hauptausschuss stimmte den neuen Ausbildungsordnungen zum/zur medizinischen Fachangestellten, Tischler(in), Holzmechaniker(in), Groß- und Außenhandelskaufmann/-kauffrau, Immobilienkaufmann/-kauffrau, Hafenschiffer(in) und Fachkraft für Hafenlogistik zu. Außerdem beschloss der Hauptausschuss den Verordnungsentwurf über die Erprobung des Ausbildungsberufs Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice. Auch die Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte(r) Handelsfachwirt(in), Geprüfte(r) Gestaltungsberater(in) im Raumausstatter-Handwerk, Geprüfte(r) Technischer Fachwirt(in) und Geprüfte(r) Industriemeister(in) – Fachrichtung Textilwirtschaft fanden die Zustimmung des Hauptausschusses. Im weiteren Verlauf verständigte man sich auf ein Verfahren zur Beratung von Entwürfen für Aus- und Fortbildungsordnungen im Ständigen Unterausschuss und im Hauptausschuss.

Der Generalsekretär wurde gemäß § 97 Absatz 5 Satz 2 BBiG für das Haushaltsjahr 2003 entlastet. Bei der anschließenden Wahl des Vorsitzes 2006 wurden Ingrid Sehbrock, Beauftragte der Arbeitnehmer, zur Vorsitzenden und Dieter Georg Faul, Beauftragter der Länder, zum stellvertretenden Vorsitzenden gewählt. Der Vorsitzende von 2005, Herr Lowack, Sprecher der Gruppe der Arbeitgeber, und Herr Blom, Beauftragter der Freien und Hansestadt Hamburg, wurden unter Würdigung ihres Engagements und ihrer Verdienste und mit Dank für die geleistete Arbeit aus dem Hauptausschuss verabschiedet. ■

PERSONAL 2006

7. Fachmesse für Personalmanagement

26.-27. April 2006 Messe Stuttgart
people, performance and technology

& www.personal-messe.de

& HR-Software

& HR Diagnostik

& Outsourcing

& Zeitwirtschaft

& Zutrittskontrolle

& Recruiting

& Knowledge Management

& e-HR

& Workflowmanagement

Mit freundlicher Unterstützung:

PERSONAL
magazin

PERSONAL
Zeitschrift für Human Resource Management

Personalwirtschaft
Zeitschrift für Personalmanagement

**Arbeit und
Arbeitsrecht**
Personal-Profi

**Wirtschafts-
psychologie
aktuell**

HEIKE SOLGA, GERT G. WAGNER

**The role of research at BIBB
Zur Rolle der Forschung im BIBB**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 5

In spring 2005, at the request of the Federal Government, the German Science Council evaluated the quality of research at the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). The result of the evaluation is that the Council is calling on BIBB to increase the quality of its research work to enable it to achieve better fulfilment of its functions as a public body. The article provides a detailed description of the part science plays within departmental research with specific reference to BIBB. The two authors, both members of the evaluating committee, use this as a starting point to provide initial guidance as to how the research work within the institute can be improved.

KLAUS TROLTSCH, ELISABETH M. KREKEL

Between a rock and a hard place

Increasing in-company training capacities: opportunities and limits

Zwischen Skylla und Charybdis

Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 12

Why are companies training fewer and fewer young people? Why is such a large proportion of companies not involved in training as a matter of principle? Will the dual system of training become less significant in future, or are there indications that current training provision is stabilising or even likely to expand? These were the central issues covered by a representative survey of 2,000 companies carried out by the Federal Institute for Vocational Education and Training between October and December 2004. The overall picture is one of a relatively cautious assessment of the effectiveness of support measures, the rate of participation in training remaining closely linked to the general situation prevailing within the respective companies.

MANFRED ECKERT

Development trends in support for disadvantaged young people – a critical look at the contradictions and tendencies from a vocational training point of view

Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung – Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufspädagogischer Sicht

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 19

Support for disadvantaged young people has formed an integral part of the system of vocational education and training for some considerable time. The original focus of the issue was to look at how effective training provision for young workers could be developed at vocational schools. Later, in the early seventies, the idea of the pre-vocational year was adopted to tackle "problem groups" within the vocational education and training system. A parallel development saw the introduction of the first pre-vocational courses, financed by the Federal Employment Office. In 1980, the so-called "Disadvantaged Programme" was launched, providing around 600 training places in external training institutions and organised by training providers. In 1988, this programme was incorporated into the Labour Support Act (AFG), thus making it part of ongoing provision. Since 1982, specific training support measures have also formed part of the assistance provided to in-company trainees.

THOMAS FISCH

Sure start for disadvantaged young people: borrowing ideas from the organisation of training in England

Die Förderung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen: Eine Anleihe bei der englischen Ausbildungsorganisation

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 24

Less able school leavers are particularly affected by the shortfall in the supply of training places. Nevertheless, the forces of demographic change dictate that such potential employees also require appropriate, modern qualifications and need to be trained to as high a level as possible. This article deals with the question of what helpful ideas may be gleaned from English training practice in this area, and to what extent these are reflected in the amended Vocational Training Act. The main focus is on the potential of various kinds of modular training approaches.

GISELA BAUMGRATZ-GANGL

Prevention is better than cure!

Supporting the training opportunities of young people in Germany from a migrant background

Vorsorgen statt kurieren!

Förderung von Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 29

Since the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) programme "Supporting skills – vocational qualification of target groups requiring particular support" (BOF programme) was launched in November 2001, the Initiative group for the vocational qualification of migrants (IBQM) at the Federal Institute for Vocational Education and Training has assumed responsibility for specialist advisory services and academic monitoring of the projects and networks involved. This article highlights the problems and perspectives relating to the implementation of the educational and training policy goals of the programme within the scope of the projects it encompasses. It becomes apparent that this target group is particularly affected by the dramatic decrease in the supply of training places and the increased level of predatory competition. There is, however, also evidence of the opportunity to make greater use of existing communication, social and cultural skills on the international labour market.

RALF DORAU, KAROLA HÖRSCH, ANKE SETTELMAYER

A different view of people from a migrant background

Ein anderer Blick auf Personen mit Migrationshintergrund

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 34

Using the "Identifying and benefiting from the intercultural skills of young skilled workers from a migrant background" investigation carried out by the Federal Institute for Vocational Education and Training as a basis, examples are given for selected occupations (medical assistants, retail, haulage and foreign trade management), showing how these skilled workers use their intercultural skills in their everyday work. It becomes apparent that the way such skills are deployed varies according to specific occupation and that companies could gain considerable benefit from the additional knowledge and capabilities of their employees.

HERBERT RÜB, KATRIN GUTSCHOW

Qualifications related follow-up training and the conflicting priorities of the current labour market and training policy

Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 39

This article presents on-the-job follow-up training as a particular qualification concept for young people and (young) adults, enabling subsequent acquisition of a recognised occupational qualification and describes the quantitative development of the group of young adults with no vocational qualification, the changes in framework conditions relating to qualifications and initiatives for the support of semi-skilled and unskilled workers.

Qualifications related support of this group of people represents an important contribution to meeting the need for skilled workers expected to be in evidence by the end of this decade. For this reason, it remains necessary to implement qualifications concepts for this target group and in particular to establish the appropriate financial instruments to do so.

SUSANNE WAGNER, CHRISTA SCHLENKER-SCHULTE

Adapting language in examination questions – one route to equality of opportunity in written examinations

Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zu Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP 35 (2006) 1, p. 43

Written examinations place high demands on trainees, both in terms of subject knowledge and language. Keeping language requirements low can benefit trainees with lower levels of reading and writing skills in specialist examinations. The authors have been able to demonstrate that trainees with hearing or speech disabilities correctly answered language adapted (text adapted) questions 20% faster and made fewer errors than was the case with identical questions in terms of content which had not been language adapted. Language adaptation thus constitutes an effective way of compensating for the disadvantage of having lower levels of German reading and writing skills.

AUTOREN

- **VEIT BRONNENMEYER**
Netzwerk Lernende Region Nürnberg-Fürth-Erlangen
Stadt Fürth – Referat I
Königstr. 86, 90762 Fürth
E-Mail: veit.bronnenmeyer@fuerth.de
- **PROF. DR. MANFRED ECKERT**
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Postfach 900221, 99105 Erfurt
E-Mail: Manfred.Eckert@uni-erfurt.de
- **DR. THOMAS FISCH**
Voltastr. 42, 28357 Bremen
E-Mail: Thomas.Fisch@t-online.de
- **DR. NORBERT LACHMAYR**
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)
Biberstraße 5/6, 1010 Wien
E-Mail: lachmayr@oeibf.at
- **JENS LAUER**
IPUL
Kölnstr. 48, 53909 Zülpich
E-Mail: j.lauer@ipul.de
- **HERBERT RÜB**
Inbas GmbH – Büro Nord
Kieler Str. 103, 22769 Hamburg
E-Mail: rueb@inbas.com
- **PROF. DR. CHRISTA SCHLENKER-SCHULTE**
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung
06099 Halle (Saale)
E-Mail: christa.schlenker-schulte@paedagogik.uni-halle.de
- **PROF. DR. HEIKE SOLGA**
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Soziologie
Platz der Göttinger Sieben 3, 37073 Göttingen
E-Mail: hsolga@uni-goettingen.de
- **PROF. DR. GEORG SPÖTTL**
Universität Bremen, Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
E-Mail: gspoetttl@itb.uni-bremen.de
- **PROF. DR. GERT G. WAGNER**
Technische Universität Berlin
10623 Berlin
E-Mail: g.wagner@ww.tu-berlin.de
- **DR. SUSANNE WAGNER**
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg s. o.
E-Mail: susanne.wagner@fst.uni-halle.de

AUTOREN DES BIBB

- **DR. GISELA BAUMGRATZ-GANGL**
E-MAIL: baumgratz@bibb.de
- **RALF DORAU**
E-Mail: dorau@bibb.de
- **KATRIN GUTSCHOW**
E-Mail: gutschow@bibb.de
- **KAROLA HÖRSCH**
E-Mail: hoersch@bibb.de
- **DR. ELISABETH M. KREKEL**
E-Mail: krekel@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
E-Mail: kremer@bibb.de
- **ANKE SETTELMAYER**
E-Mail: settelmeyer@bibb.de
- **GUNTHER SPILLNER**
E-Mail: spillner@bibb.de
- **KLAUS TROLTSCH**
E-Mail: troltsch@bibb.de
- **PROF. DR. REINHOLD WEISS**
E-Mail: reinhold.weiss@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
35. Jahrgang, Heft 1/2006, Januar/Februar 2006

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwortl.),
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser,
Tanja Ebener
Telefon: 02 28 - 107-17 22/17 23/17 24/1203
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Ute Hippach-Schneider (stellv. verantwortl.),
Bettina Ehrental, Anja Hall, Gisela Mettin,
Hannelore Paulini-Schlottau, Ulrike Schröder,
Dr. Hildegard Zimmermann, Dr. Gert Zinke

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11, Fax -19
E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
Auslandsabonnement 44,40 €
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich
geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen. Namentlich
gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die
Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt
eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.

ISSN 0341-4515