

Wege zur Inklusion

Anerkennung von Vielfalt,
ein Gewinn für alle!

Reformvorschläge zum Übergang
Schule – Berufsausbildung

„Ausbildung für alle“ braucht
eine Pädagogik der Vielfalt

Anonymisierte Bewerbungen
im Praxistest

(Berufliche) Teilhabe behinderter
Menschen

Ungleiches ungleich behandeln!
Inklusion bedeutet Umdenken

EDITORIAL

- 3 Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle!**
Manfred Kremer

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Die Klassifikation der Berufe 2010 – Potenziale der neuen Struktur**
Wiebke Paulus, Ruth Schweitzer, Silke Wiemer

**THEMENSCHWERPUNKT
WEGE ZUR INKLUSION**



- 6 Systemische Verzahnung von Schule, „Übergangssystem“ und Ausbildung**
Interview mit Peter Thiele zur BMBF-Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“
- 9 Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig**
Ergebnisse einer Expertenbefragung
Julia Gei, Andreas Krewerth, Joachim Gerd Ulrich
- 14 „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt**
Ursula Bylinski, Josef Rützel
- 18 Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung**
Neue Impulse aus der Praxis
Petra Lippegaus-Grünau
- 20 „Meine Chance – ich starte durch“**
Ein Projekt der Deutschen Telekom zur Integration benachteiligter Jugendlicher
Nancy Schütze, Petra Krüger
- 22 Der anonyme Weg zu mehr Chancengleichheit**
Anonymisierte Bewerbungsverfahren im Praxistest
Annabelle Krause, Ulf Rinne, Klaus F. Zimmermann
- 26 (Berufliche) Teilhabe behinderter Menschen: Neue Perspektiven durch die VN-Konvention?**
Kirsten Vollmer
- 30 Teilhabe am Erwerbsleben durch berufliche Rehabilitation – Kostenfaktor oder lohnende Investition?**
Ergebnisse einer Befragung von BBW-Absolventinnen und -absolventen
Michael Neumann, Dirk Werner
- 35 Ausbildung und Prüfung von Menschen mit Hörbehinderung in ausgewählten Metallberufen**
Ergebnisse einer explorativen Befragung
Gunda Görmar



POSITIONEN

- 39 Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken**
Aladin El-Mafaalani



WEITERE THEMEN

- 43 Berufsbildung in Unordnung?**
Strukturierung von Ausbildungsberufen
Markus Bretschneider, Henrik Schwarz
- 47 Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW**
Carsten Becker, Torben Bleikertz, Jürgen Gehrke



RECHT

- 52 Der Ausschließlichkeitsgrundsatz im Berufsbildungsrecht**
Maria Kortz

Rezensionen

Abstracts / Impressum

Autorinnen und Autoren

Zu Ausgabe 2/2011 unter www.bwp-zeitschrift.de abrufbar:

Stellungnahmen und Beschlüsse des BIBB-Hauptausschusses in der Sitzung vom 10. März 2011

Empfehlung zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des DQR
URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA140.pdf

Stellungnahme zur „European Taxonomy of Skills, Competences and Occupations“ (ESCO)
URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA141.pdf

Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2011
URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA142.pdf



MANFRED KREMER
Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung, Bonn



Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle!

Liebe Leserinnen und Leser,

„Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein; sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“

In diesem Zitat beschreibt JOHANN WOLFGANG VON GOETHE in seinen „Maximen und Reflektionen“ Anfang des 19. Jahrhunderts auf das Trefflichste, was Inklusion meint: individuelle Vielfalt und Unterschiedlichkeit bewusst als gesellschaftliche und ökonomische Vorteile anzuerkennen.

INKLUSION ALS GESELLSCHAFTSPOLITISCHE LEITIDEE

Mit Gewinn für sich und andere anders und zugleich sozial „eingeschlossen“ zu sein, setzt freilich voraus, dass man auch selbst das Anderssein von anderen anerkennt und bereit und in der Lage ist, sich in unterschiedlichen sozialen Konstellationen situationsgerecht und sozial angemessen zu verhalten. Anders ausgedrückt: Inklusion kann es nur geben, wenn wechselseitige Anerkennung von Unterschiedlichkeit herrscht und Unterschiedlichkeit in keiner Richtung zur sozialen Ab- oder gar Ausgrenzung führt.

Mit der Inkraftsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der Bundesrepublik Deutschland wurde Inklusion als gesellschaftliche Norm bekräftigt. Diese Norm findet sich allerdings bereits in den Grundgesetzartikeln 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“), 2 (Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit) und 3 (umfassendes Diskriminierungsverbot) mit überzeugender Klarheit. Insofern ist „Inklusion“ eine tragende gesellschaftspolitische Leitidee der Bundesrepublik Deutschland seit ihrer Gründung.

INKLUSION LENKT DEN BLICK AUF DIE SYSTEMEBENE

„Gleiche Bildungschancen für alle“ ist eines der wichtigsten Ziele und zugleich Voraussetzung von Inklusion. In Deutschland sind die Bildungschancen nach wie vor enger mit der familiären Herkunft, aber auch mit persönlichen Merkmalen wie z. B. Behinderungen verknüpft als in den meisten vergleichbaren OECD-Staaten. Gesellschaftliche Realität und politisches Postulat klaffen noch immer weit auseinander.

In dieser Ausgabe wird der Beitrag der Berufsbildung zur Inklusion aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Dabei wird erneut deutlich, dass dies nur bei Betrachtung des gesamten Bildungssystems sinnvoll erfolgen kann. Bildungssysteme, in denen gleiche Bildungschancen deutlich besser

erreicht werden als in Deutschland, zeichnen sich durch ein langes gemeinsames Lernen, durch Ganztagesangebote, vor allem aber eine konsequente und durchgängige individuelle Förderung aus. Solche Bildungssysteme ermöglichen nicht nur bessere individuelle Lernergebnisse, sondern lösen erheblich erfolgreicher den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg auf. Die deutsche Neigung, (frühzeitige) Selektion und die Trennung unterschiedlicher Lernergruppen für eine effektive Form von Förderung zu halten, ist so gesehen eher eine verfestigte „pädagogische Anschauung“ als eine an Fakten orientierte pädagogische Strategie.

Integrierte Bildungssysteme, in denen Behinderte und Nicht-behinderte, (zunächst noch) Lernschwache und Lernstarke, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam lernen, aber zugleich konsequent individuell und differenziert gefördert werden, sind differenzierten Bildungssystemen, in denen es für diese Gruppen unterschiedliche Angebote mit jeweils spezifischer „Einheitskost“ gibt, offensichtlich überlegen. Daraus folgt: Inklusion wird durch differenzierte individuelle Förderung vorangebracht, durch ein differenziertes Bildungssystem aber eher behindert.

VORTEILE DER VIelfALT ERKENNEN UND NUTZEN!

Diese für das allgemeine Schulwesen empirisch gut belegte Erkenntnis gilt auch für das berufliche Bildungswesen. Das heißt – so auch die Quintessenz aus einigen Beiträgen in diesem Heft – dass Sonderwege für Benachteiligte, Migranten, Behinderte und Lernschwache nicht die Regel, sondern die Ausnahme sein sollten. So schwierig diese Erkenntnis umzusetzen ist, so wesentlich ist sie, wenn man – was m. E. gesellschaftspolitisch, aber auch ökonomisch zwingend ist – die Vorteile der Vielfalt zukünftig besser erschließen will. Institutionen und hochqualifizierte Fachkräfte, die heute diese Sonderwege tragen, wären besser und effektiver in einem umfassenden Unterstützungssystem für die betriebliche und berufsschulische Ausbildung im dualen System eingesetzt, die – auch das lässt sich empirisch belegen – schon immer die erfolgreichsten Beiträge zur Inklusion geleistet hat.

Das kostet Geld, viel Geld, aber vermutlich nicht mehr als die erheblichen Investitionen in die vielen und teuren Sonderwege im Berufsbildungssystem und im vorgelagerten sogenannten Übergangssystem. Bei deutlich besseren Erfolgsaussichten erspart es die hohen Folgekosten unzureichender beruflicher Qualifizierung und Integration. ■



Die Klassifikation der Berufe 2010 – Potenziale der neuen Struktur

WIEBKE PAULUS, RUTH SCHWEITZER,
SILKE WIEMER

► Die Angabe von Beruf oder beruflichen Tätigkeiten ist in der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschung sowie in allen Statistiken rund um den Arbeitsmarkt von großer Bedeutung. Damit können spezifische Fragestellungen zur beruflichen Mobilität, zum Fachkräftebedarf oder auch zum Ausbildungsmarkt beantwortet werden. Zentrale Voraussetzung ist jedoch eine geeignete aktuelle Berufsklassifikation. Mit der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) wurde für Deutschland eine realitätsnahe Klassifikation entwickelt, die Art und Komplexität der beruflichen Tätigkeiten gleichermaßen erfasst.

AUFBAU UND STRUKTUR DER KLDB 2010

Die KldB 2010 ist eine hierarchische Klassifikation mit fünf numerisch codierten Gliederungsebenen. Auf der obersten Ebene besteht sie aus zehn Berufsbereichen (vgl. Tab. 1) und ist nach zwei Dimensionen unterteilt. Die strukturgebende Dimension ist die „Berufsfachlichkeit“. Mit ihr werden Berufe nach der Ähnlichkeit der sie

auszeichnenden Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten gruppiert. Auf der untersten Ebene erfolgt eine Untergliederung anhand der zweiten Dimension – dem „Anforderungsniveau“. Dies bezieht sich auf die Komplexität der auszuübenden Tätigkeit und wird in bis zu vier Komplexitätsgraden erfasst.

Die Klassifikation wurde auf der Grundlage einer Gruppierung aktueller Berufe unter Einbeziehung von systematisch gepflegten berufsfachlichen Informationen und unter Verwendung statistischer Verfahren entwickelt. Damit wurde eine möglichst objektive Fundierung der Struktur der KldB 2010 erreicht. Zudem wurde sie einer mehrfachen qualitativen, berufskundlichen Prüfung unterzogen. Das ist ein wesentlicher Fortschritt in der Konstruktion von Berufsklassifikationen (vgl. ausführlich PAULUS/SCHWEITZER/WIEMER 2010).

STRUKTURELLE NEUERUNGEN DER KLDB 2010

Durch den Wandel beruflicher Tätigkeiten in den letzten fünfzig Jahren haben vor allem Dienstleistungsberufe an Bedeutung gewonnen. Die früheren nationalen Berufsklassifikationen bilden die Berufsstruktur der 1950er- bzw. 1960er-Jahre ab. Damit sind sie nicht mehr in der Lage, die heutigen komplexen Strukturen von Beruf und Beschäftigung zu erfassen, was zu Missinterpretationen führen kann. Die neue Berufsklassifikation ermöglicht eine zeitgemäße Abbildung

aktueller Berufsstrukturen. Dies wird insbesondere bei der Betrachtung der Struktur des Berufsbereichs Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologie deutlich. In den bisherigen Berufsklassifikationen verteilen sich diese Berufe (auch IKT-Berufe genannt) im Kern auf neun Positionen (vgl. „Rechnungskaufleute, Datenverarbeitungsfachleute (77)“ der KldB 1988). In der neuen Klassifikation werden sie bereits auf der zweitobersten Klassifikationsebene von den anderen Berufen abgegrenzt, entsprechend ihrer spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten untergliedert und fußen in 31 Positionen (5-Steller) (vgl. Abb.).

Die bisherigen nationalen Berufsklassifikationen ließen keine einheitliche Untergliederung nach der Komplexität der auszuübenden Tätigkeiten zu. Helfer- und Anlernertätigkeiten waren nur schwer zu identifizieren. Tätigkeiten, die i. d. R. eine nur einjährige Berufsausbildung erfordern, konnten nicht von Fachkrafttätigkeiten mit zwei- und dreijähriger Ausbildung unterschieden werden. Auch Meistertätigkeiten wurden in den bisherigen Berufsklassifikationen häufig den Fachkräften zugeordnet und ließen daher in der statistischen Berichterstattung keine eindeutigen Aussagen über Meister/-innen zu. Deswegen weist die KldB 2010 innerhalb einer berufsfachlich gegliederten Berufsuntergruppe (4-Steller) unterschiedliche Anforderungsniveaus aus. In Tabelle 2 werden neben den vier Anforderungsniveaus und deren (verkürzter) Definition Beispiel-

Tabelle 1 Berufsbereiche der KldB 2010

Schlüssel der KldB 2010	Berufsbereich
1	Land, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau
2	Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung
3	Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik
4	Naturwissenschaft, Geografie und Informatik
5	Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit
6	Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus
7	Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung
8	Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung
9	Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung
0	Militär

berufe aus dem Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege bzw. Medizin genannt, die einen Einblick in die hier beschriebene Differenzierungsmöglichkeit geben.

Da sich die für einen spezifischen Arbeitsplatz benötigten Fachkompetenzen erheblich nach der Position im Beruf unterscheiden können, wird zudem eine Differenzierung nach der Position erforderlich. Hierbei geht es insbesondere um Tätigkeiten, die Leitungsfunktionen beinhalten (z. B. „Geschäftsführer/-in“ oder „Abteilungsleiter/-in“). Die Tätigkeit der Leitung bzw. Führung ist als spezielle Berufsfachlichkeit zu interpretieren und macht eine Differenzierung bereits auf 4-Steller-Ebene erforderlich. Aufgrund der hohen Komplexität der Tätigkeit wird allen Führungskräften das Anforderungsniveau 4 zugewiesen. Auch Berufe mit überwiegender Aufsichtstätigkeit (z. B. Meister/-innen, Stationsleiter/-innen, Teamleiter/-innen) werden von den übrigen Tätigkeiten abgegrenzt. Charakteristisch für diese Berufe sind neben den jeweiligen Spezialistentätigkeiten, Planungs- und Kontrolltätigkeiten, wie z. B. Arbeitsvorbereitung oder Betriebsmittleinsatzplanung. Da die Tätigkeit einer Aufsichtskraft im Vergleich zu einer Führungskraft weniger komplex, gegenüber einer Fachkraft jedoch deutlich komplexer ist, wird allen Aufsichtskräften das Anforderungsniveau 3 zugewiesen. Aufsichts- und Führungskräfte können unmittelbar identifiziert werden, da alle Systematikpositionen, durch eine „9“ an der 4. Stelle gekennzeichnet sind. So können beispielsweise die Berufe „Stationsleiter/-in – Krankenpflege/Altenpflege“ (81393) und „Klinikdirektor/-in“ (81394) voneinander abgegrenzt und als Aufsichts- bzw. Führungskräfte identifiziert werden.

Zur Verbesserung der internationalen Vergleichbarkeit von Berufsdaten wurde seit Beginn des Entwicklungsvorhabens eine möglichst hohe Kompatibilität zur International Standard Classification of Occupations aus dem Jahr 2008 (ISCO-08) angestrebt. Im

Abbildung IKT-Berufe in der KldB 2010*

43 Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe**431 Informatik**

[...]

432 IT-Systemanalyse, IT-Anwendungsberatung und IT-Vertrieb

4321 Berufe in der IT-Systemanalyse

4322 Berufe in der IT-Anwendungsberatung

4323 Berufe im IT-Vertrieb

4329 Führungskräfte – IT-Systemanalyse, IT-Anwendungsberatung und IT-Vertrieb

433 IT-Netzwerktechnik, IT-Koordination, IT-Administration und IT-Organisation

[...]

434 Softwareentwicklung und Programmierung

[...]

* Es werden nur Auszüge der KldB-2010-Struktur dargestellt. Alle berichteten Positionen untergliedern sich bis zur Ebene der 5-Steller.

Tabelle 2 Das Anforderungsniveau der KldB 2010

Anforderungsniveau	Definition	Zugeordnete Berufe (Beispiele)
1 – Helfer-/Anlerntätigkeiten	einfache, wenig komplexe (Routine-) Tätigkeiten Anforderung: i. d. R. kein formaler beruflicher Bildungsabschluss bzw. lediglich eine einjährige (geregelte) Berufsausbildung	Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/-in → 81301
2 – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	fundierte Fachkenntnisse und Fertigkeiten vorausgesetzt Anforderung: i. d. R. zwei- bis dreijährige Berufsausbildung oder berufsqualifizierender Abschluss an einer Berufsfach-/Kollegschule	Gesundheits- und Krankenpfleger/-in → 81302
3 – komplexe Spezialistentätigkeiten	mit Spezialkenntnissen und -fertigkeiten verbunden Anforderung: i. d. R. Meister- oder Techniker-ausbildung bzw. gleichwertiger Fachschul-/Hochschulabschluss (insb. Bachelor) oder berufliche Fort-/Weiterbildung	Fachkrankenschwester/-pfleger → 81313
4 – hochkomplexe Tätigkeiten	hochkomplexe Tätigkeiten Anforderung: i. d. R. mindestens vierjährige Hochschulabschlussbildung und/oder entsprechende Berufserfahrung	Allgemeinarzt/-ärztin → 81404

Ergebnis lassen sich rund 90 Prozent der KldB-2010-Positionen (5-Steller) eindeutig einer der Positionen der ISCO-08 (4-Steller) zuordnen. Damit wurde angesichts der Notwendigkeit einer adäquaten Abbildung der Berufswelt in Deutschland die größtmögliche, zugleich aber auch eine hinreichende Kompatibilität zwischen der KldB 2010 und der ISCO-08 erreicht.

Fazit: Die KldB 2010 stellt im Ergebnis eine fundierte Neusystematisierung von beruflichen Tätigkeiten dar, die theoretisch fundiert ist und gleichzeitig eine hohe Praxisorientierung aufweist. Die Klassifikationsstruktur spiegelt die ausgeprägte berufsspezifische Strukturierung des deutschen Arbeitsmarkts wider. Neue Berufe und Berufsbezeichnungen können besser

eingeordnet werden, moderne Berufsbereiche sind in angemessener Differenzierung darstellbar. Damit schafft die KldB 2010 die dringend erforderlichen Grundlagen für eine zeitgemäße statistische Berichterstattung und für eine moderne Berufsforschung. ■

Literatur

PAULUS, W.; SCHWEITZER, R.; WIEMER, S.: *Klassifikation der Berufe 2010 – Entwicklung und Ergebnis. Methodenbericht der Statistik der BA. Nürnberg 2010*

Weiterführende Informationen und Kontakt

<http://statistik.arbeitsagentur.de/> → Grundlagen → Klassifikation der Berufe → KldB 2010
Kontakt: Service-Haus.Statistik-KldB2010@arbeitsagentur.de



Systemische Verzahnung von Schule, „Übergangssystem“ und Ausbildung

Interview mit Peter Thiele zur BMBF-Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“

PETER THIELE

Jg. 1959

Ministerialrat, Leiter des Referats „Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Zuvor Leiter des Referats Übergreifende Fragen und Bildungspolitik der EU

Tätigkeit bei der Internationalen Arbeitsorganisation ILO (Genf und Turin)

Studium: Volljurist, Schwerpunkt Öffentliches Recht

Arbeitsschwerpunkte:

- Berufsbildungspolitische Grundsatzfragen, -konzepte und -gremien
- Berufsbildungsbericht
- Innovations- und Strukturförderprogramme zur Berufsbildung
- Berufsbildungsforschung
- Europäische/internationale Berufsbildungskoooperation



► **Das Berufsbildungssystem hat sich in den letzten 20 Jahren stark verändert. Neben der dualen Berufsausbildung hat sich eine Vielzahl von berufsvorbereitenden oder teilqualifizierenden Maßnahmen etabliert, die jedoch nur für einen Teil der Jugendlichen erfolgreiche Übergänge in eine berufliche Ausbildung mit anerkanntem Abschluss bietet. Mit zahlreichen Programmen und Initiativen, die auf individueller, regionaler und auch struktureller Ebene ansetzen, wurde in den vergangenen Jahren versucht, die Effizienz des Übergangssystems zu steigern. Nun hat die Bundesregierung im September 2010 die BMBF-Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ gestartet.**

BWP_ Herr Thiele, was ist Ziel der BMBF-Bildungsketten-Initiative?

Thiele_ Die Initiative „Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ ist nicht nur ein Förderprogramm, sondern zielt auf die systemische Optimierung der Übergänge zwischen Schule, Übergangssystem und dualer Berufsausbildung. Der „Programmteil“ der Initiative ist vorerst mit einem Budget von 362 Mio € bis 2014 geplant, allerdings auf eine längere Laufzeit ausgerichtet. Wir wollen damit gezielt Jugendliche in Haupt- und Förderschulen erreichen, die besonderen Unterstützungsbedarf und besondere Schwierigkeiten beim Übergang in eine spätere Ausbildung haben. Ziel der Initiative ist es, frühzeitig bereits während der Schulzeit eine Verantwortungsgemeinschaft zwischen den Akteuren der genannten drei Bereiche zu entwickeln. Es geht darum, Schulabbrüche zu vermeiden, Warteschleifen zu verhindern, effiziente Übergänge in die duale Ausbildung und deren Absolvierung insbesondere für förderbedürftige junge Menschen – auch durch Stärkung der betrieblichen Verantwortung für die Ausbildungsvorbereitung – zu erreichen und damit last not least dem durch den demografischen Wandel drohenden Fachkräftemangel zu begegnen.

Zugegeben: Ein anspruchsvolles und über den Tellerrand von Einzelzuständigkeiten hinausgehendes Vorhaben. Aber ich bin optimistisch, dass wir hier sichtbare Fortschritte erreichen können.

BWP_ Die Bildungsketten-Initiative führt neue und bestehende Förderinstrumente zusammen. An welchen in der Praxis bewährten Programmen knüpft die Initiative an und wie muss man sich die Verzahnung der drei Instrumente Potenzialanalyse, Berufsorientierung, Berufseinstiegsbegleitung konkret vorstellen?

Thiele_ In Abstimmung mit den Ländern haben wir nach einem einheitlichen Kriterienkatalog bundesweit über 1 000 Haupt- und Förderschulen als Einsatzorte ausgewählt. An jeder dieser Schulen wird – je nach Schultyp – ab der 7. Klasse mit allen Schülerinnen und Schülern eine Potenzialanalyse durchgeführt, die Stärken und schlummernde Potenziale erschließen, aber auch Förderbedarfe aufdecken

soll. Für Jugendliche mit festgestelltem Förderbedarf wird anschließend ein schulischer und außerschulischer Förderplan mit allen Beteiligten, auch den Schülern und Eltern, abgestimmt. Wir gehen von einer Förderung von rd. 60 000 solcher Potenzialanalysen an den Schulen pro Jahr aus.

Diese Jugendlichen werden dann außerschulisch individuell und kontinuierlich über mehrere Jahre – in Problemfällen bis hin zum Ausbildungsabschluss – von hauptamtlichen, pädagogisch versierten Bildungslotsen betreut. Wir haben dazu die Förderung von 1 000 solcher Bildungslotsen vorgesehen, die ersten knapp 500 davon sind bereits seit November 2010 im Einsatz. Sie haben den Auftrag, die Jugendlichen als Mentoren persönlich zu unterstützen und zu betreuen, jeweils individuelle Lösungen für Probleme in der Bildungskarriere zu entwickeln und zu realisieren und dabei eng mit den regionalen Bildungs- und Förderinstitutionen zusammenzuarbeiten.

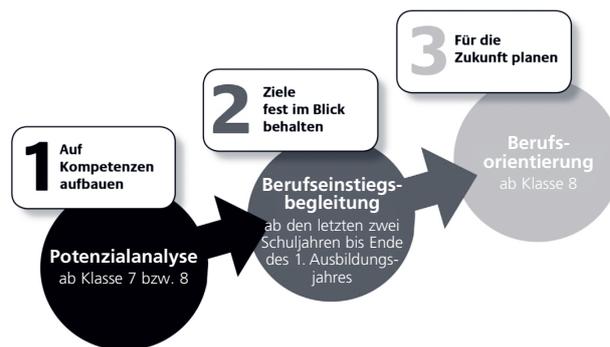
Ab der 8. Klasse ist der Einsatz des dritten Instrumentes der Initiative vorgesehen: die praxisorientierte Berufsorientierung in überbetrieblichen Einrichtungen und ähnlichen wirtschaftsnahen Institutionen, in denen Jugendliche – übrigens nicht nur die förderbedürftigen – ihre Neigungen austesten, konkrete Erfahrungen in drei Berufsfeldern sammeln und ganz nebenbei auch im eigentlichen Wortsinne begreifen sollen, dass schulisch Erlerntes – etwa Mathematik – beispielsweise für den Bau eines CD-Ständers – von hohem praktischem Nutzen ist. Die Ergebnisse werden im Berufswahlpass o. Ä. dokumentiert. Hierzu wurden gezielt die Mittel des BMBF-Berufsorientierungsprogramms aufgestockt, das bereits über 150 000 solcher Praktika gefördert hat.

Die skizzierten Einzelinstrumente sind nicht alle neu. Es gab und gibt ihren Einsatz bereits punktuell in einzelnen Ländern. Neu sind allerdings ihre strategische Verzahnung und die systemische, auf Breitenumsatz und bundesweit kohärente Durchführung ausgerichtete Förderphilosophie. Und neu ist die Ergänzung dieser Maßnahmen durch individuelle Fördervereinbarungen, die die Abstimmung und Verantwortungsgemeinschaft verschiedener Akteure aus Teilbereichen des Bildungssystems stärken und unterstreichen soll.

BWP_ Können Sie dies am Beispiel der Bildungslotsen erläutern?

Thiele_ Die Bildungslotsen sind das Rückgrat der Bildungsketten-Initiative, die eine mehrjährige, kontinuierliche und persönliche Betreuung von förderungsbedürftigen Jugendlichen auf Basis individueller Förderpläne sicherstellen und zugleich mit den Akteuren anderer Teilbereiche des Bildungssystems den stufenweisen Übergang für die Jugendlichen in Ausbildung verwirklichen soll. Bereits bei der Konzeption der Bildungsketten-Initiative haben wir uns eng mit dem BMAS und der Bundesagentur für Arbeit abge-

Abbildung Die Bildungsketten: von der Schulbank bis zum Berufsstart



Quelle: JOBSTARTER Programmstelle, Bonn

stimmt, Erkenntnisse aus der ersten Generation der Berufseinstiegsbegleiter einbezogen und zur Erreichung höchstmöglicher Kohärenz die Bundesagentur mit der Durchführung des Einsatzes der „BMBF“-Bildungslotsen beauftragt. Einige uns wichtige Besonderheiten für die BMBF-Bildungslotsen bestehen allerdings, etwa die Verpflichtung zur Durchführung von Potenzialanalysen als Basis für die Auswahl der Jugendlichen und die individuellen Fördervereinbarungen, aber auch der zeitlich längere Einsatz der BMBF-Begleiter. Im Übrigen stimmen wir uns auf Basis einer mit der BA getroffenen Verwaltungsvereinbarung, die auch qualitative Umsetzungspunkte umfasst, kontinuierlich eng ab, sowohl bei der erfolgten Ausschreibung und Auswahl wie bei Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der Bildungsketten-Initiative.

Ergänzend zu diesen hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften, von denen bereits 500 seit November 2010 vor Ort im Einsatz sind, kommen rund 1 000 ehrenamtliche Bildungslotsen des Senior Expert Service zum Einsatz. Die Senior Experts, meist mit langjähriger Berufs- und Ausbildungserfahrung, übernehmen als Ehrenamtler in enger Abstimmung mit dem Hauptamtlichen vor Ort insbesondere die Begleitung und Stabilisierung der Jugendlichen während des beruflichen Ausbildungsprozesses. Wir haben mit unserer Initiative JOBSTARTER-VERA zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen bereits gute Erfahrungen mit den Senior Experts gemacht und bauen dies nun bundesweit aus. Zusammen mit den bereits bestehenden rund 1 200 Berufseinstiegsbegleitern der Bundesagentur für Arbeit sind damit demnächst über 3 000 Begleiter im Sinne des Bildungsketten-Ansatzes im Einsatz. Wir wollen allein mit der „neuen“ Generation der Bildungslotsen zusätzlich bis zu 30 000 förderungsbedürftige junge Menschen langjährig betreuen und auf ihrem Bildungsweg begleiten.

Zusätzlich haben wir bei der JOBSTARTER-Programmstelle beim BIBB eine Servicestelle Bildungsketten geschaffen, die uns u. a. bei regelmäßigen Austauschen mit Bildungsketten-Schulen und -Begleitern unterstützt.

BWP_ Sie erwähnten bereits, dass die Bildungsketten-Initiative das Ziel verfolgt, das Übergangssystem auch strukturell weiterzuentwickeln. Dies entspricht dem Inklusionsgedanken, nicht durch immer neue Sonderprogramme für spezifische Adressatengruppen deren Teilhabe im System zu verbessern, sondern das Berufsbildungssystem insgesamt so aufzustellen, dass es Zugang für alle Jugendlichen mit ihren heterogenen Voraussetzungen bietet. Welche Impulse sind von der Initiative in dieser Hinsicht zu erwarten?

Thiele_ Die BMBF-Initiative Bildungsketten verfolgt bereits im „Programmteil“ genau dieses Ziel. Wir setzen auf erfolgreiche Instrumente, verzahnen diese im Sinne einer Bildungskette und nutzen, wo erforderlich, zusätzliche Angebote aus dem bereits bestehenden Instrumentenkasten, statt die dichte bestehende Förderpalette um weitere Instrumente zu ergänzen. Zentral ist dabei nur eins: dass diese Instrumente weitere anschlussfähige Glieder in der Kette bis zum Abschluss bilden. Ein Beispiel ist die Kombination von ausbildungsbegleitenden Hilfen und Einstiegsqualifizierung zum Ausbau der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung für Leistungsschwächere mit Klebeeffekt in die Ausbildung.

Aber auch das Übergangssystem in seiner Gesamtheit muss auf den Prüfstand. Nach BMBF-Studien bestanden bereits 2008 über 190 Bundes- und Landesförderprogramme im Übergangssystem. Wir wollen diese auf ihre Effizienz prüfen, die Priorität auf die wirksamsten Instrumente setzen und eine Optimierung erreichen. Uns ist klar, dass wir ein dickes Brett bohren müssen; das wird nicht binnen Jahresfrist erreichbar sein. Aber wir haben bereits angefangen und unter Leitung des BMAS eine interministerielle Arbeitsgruppe zu genau diesem Thema geschaffen, die im Jahr 2011 ihre Handlungsvorschläge vorlegen soll.

BWP_ Ein großes Plus der Bildungsketten-Initiative – die breite ressortübergreifende Verankerung und Beteiligung von Akteuren auf den unterschiedlichen Ebenen – ist möglicherweise zugleich eine große Herausforderung für ihren Erfolg. Wie wird es möglich sein, die unterschiedlich gelagerten Interessen unter einen Hut zu bekommen und die zahlreichen Ideen und Einzelinitiativen zielgerichtet zu bündeln?

Thiele_ Wir haben große Zustimmung zur Bildungsketten-Initiative durch alle Akteure und ein erfreulich hohes Engagement gerade auch der Länder. Die bilateralen Gespräche, die wir mit jedem einzelnen Bundesland geführt haben, hatten nicht nur den Abgleich und die Kohärenz der Bundes- und Landesförderung und das Heben von transferierbarer „good practice“ zum Gegenstand, sondern auch eine kontinuierliche künftige Abstimmung unserer Förderungen. Auch die Zustimmung der Sozialpartner ist groß, die Gewerkschaften wollen sich u. a. mit eigenen ehrenamtlichen Zusatzprojekten einbringen und die Bildungsketten sind eine zentrale Säule des neuen Nationalen Ausbildungs-

pakts. Hier liegt der Fokus auf dem schnellen Übergang in Ausbildung – etwa durch Ausbau der Schule-Wirtschaft-Kooperation und der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung.

BWP_ Was kann darüber hinaus bereits in den kommenden Jahren getan werden, damit die implementierten Instrumente nicht nur abhängig von einer Bundesförderung bestehen bleiben, sondern in der Fläche zum Regelangebot für alle Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler werden?

Thiele_ Nachhaltigkeit und Systemoptimierung sind natürlich schon jetzt Ziele der Initiative. Ob es gelingen wird, dies insgesamt und dauerhaft ohne Förderung zu erreichen, scheint mir aber fraglich. Denn wir haben Probleme im Bildungssystem, deren Lösung nun einmal Geld kosten wird – gut und nachhaltig angelegtes Geld im Übrigen! Denn jeder mit der Förderung vermiedene Schul- und Ausbildungsabbruch erspart ein Vielfaches an gesellschaftlichen Folgekosten. Und Geld ist eigentlich hinreichend da, wenn ich mir nur das Budget des Übergangssystems mit rund 4 Mrd. € pro Jahr ansehe. Es geht also eher um die Effizienzverbesserung der Instrumente und ihrer Anschlussfähigkeit, als um zusätzliche Mittel. Dementsprechend sehen wir im BMBF die Förderung der Bildungsketten als Initialzündung für einen aus verschiedenen Quellen zu finanzierenden Prozess.

Und natürlich sind wir bereits mit den Ländern im Gespräch, wie wir den Bildungsketten-Ansatz dauerhaft in den Ländersystemen verankern können. Wir waren in den bilateralen Verhandlungen mit den Ländern positiv überrascht, mit welchem Engagement und welchen Maßnahmen dort bereits vielfältige Aktivitäten im Bildungsketten-Sinne laufen, die wir nun mit unseren Fördermaßnahmen flankieren. Wir sind zugleich auf große Offenheit für Kooperationen über die eigentliche Bildungsketten-Förderung hinaus gestoßen. Mit ersten Ländern ist es gelungen, zusätzliche BMBF-Länder-Vereinbarungen abzustimmen, etwa zur flächendeckenden Einführung von Potenzialanalysen an Haupt- und Förderschulen über selbsttragende Systeme der Lehrerschulung, um sie flächendeckend und dauerhaft durchführen zu können. Zudem haben wir im BMBF eine Bund-Länder-Begleitgruppe geschaffen, die auch eine Plattform für den Transfer von good practice bieten und eine bessere Abstimmung von künftigen Bundes- und Landesmaßnahmen erreichen soll. Und schließlich werden wir mit unserer Servicestelle Bildungsketten beim BIBB eine Verbreitung des Ansatzes auch außerhalb von Bundes- und Landesförderungen verfolgen, indem wir mit einer Bildungsketten-Kampagne die vielfältigen ehrenamtlichen Projekte in diesem Bereich mit uns vernetzen und für zusätzliche Initiativen dieser Art aktiv werben werden. ■

(Interview: Christiane Jäger)

Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig

Ergebnisse einer Expertenbefragung

► Angesichts der Probleme vieler Jugendlicher beim Übergang Schule – Berufsausbildung wird diskutiert, wie sich das Ausbildungssystem gegenüber den Jugendlichen stärker öffnen kann. Im Rahmen eines Expertenmonitors nahmen Ende 2010 rund 500 Fachleute zu verschiedenen Reformvorschlägen Stellung. Ihre Einschätzungen werden in diesem Beitrag vorgestellt. Demnach sind in Deutschland nur jene Konzepte konsensfähig, welche die bestehenden Zugangsregeln in die Berufsausbildung unberührt lassen. Reformen, die die betriebliche Entscheidungsautonomie bei der Lehrstellenbesetzung einschränken, haben somit kaum eine Realisierungschance. Breite Zustimmung finden dagegen Neuerungen des Übergangssystems und intensivierte Unterstützungsmaßnahmen für Betriebe und Jugendliche.



JULIA GEI

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



ANDREAS KREWERTH

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,
Bildungsbeteiligung“ im BIBB



JOACHIM GERD ULRICH

Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Berufsbildungsangebot und -nachfrage,
Bildungsbeteiligung“ im BIBB

Das Problem: Die Übergänge dauern zu lange

Wenn Jugendliche die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen verlassen, sind sie normalerweise zwischen 16 und 17 Jahre alt. Das Alter der *nicht studienberechtigten* Ausbildungsanfänger/-innen beträgt dagegen im Schnitt 19,2 Jahre (vgl. UHLY 2010). Viele ausbildungsinteressierte Schulabgänger/-innen benötigen ein Jahr oder noch länger, bis sie mit einer voll qualifizierenden Berufsausbildung anfangen können. Ein Teil von ihnen reagiert auf die Übergangsprobleme mit Resignation und Ausbildungsverzicht (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

Aus Sorge um diese Jugendlichen, aber auch aus Sorge um die drohende Fachkräftelücke (vgl. HILGER/SEVERING 2008) wird zurzeit darüber diskutiert, wie die Eingliederung in das Berufsausbildungssystem – Soziologen sprechen von „Inklusion“ – durch eine Reform der Zugangsmechanismen effizienter gestaltet werden kann. Die besondere Herausforderung besteht darin, dass die Platzierung in das duale System – anders als z. B. der Eintritt in die Hochschulausbildung – eine „Marktinklusion“ darstellt, also weitgehend über das Verhältnis von Nachfrage und Angebot erfolgt (vgl. ESSER 2000, S. 233 ff.). Wenn die Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden deutlich niedriger als die Bewerberzahl ist – und dies war auch noch im Jahr 2010 der Fall –, bleiben viele Jugendliche aus dem dualen System ausgeschlossen.

Was sind mögliche Lösungsansätze?

Die diversen Vorschläge, die zurzeit zur Lösung dieses Problems diskutiert werden, lassen sich in drei grundlegenden Strategien zusammenfassen:

1. Die erste Strategie läuft auf eine Abschwächung bzw. Relativierung des Prinzips der marktgesteuerten Inklusion hinaus (vgl. NEß 2007, S.169). Die Entscheidungsautonomie der Betriebe, ob oder wen sie ausbilden, wird dabei eingeschränkt, und den Betrieben werden bestimmte

Vorgaben gemacht. Damit soll erreicht werden, dass die Betriebe insgesamt mehr ausbilden bzw. spezifische Zugangsbarrieren für benachteiligte Jugendliche (z. B. für Migrantinnen und Migranten) abgebaut werden.

2. Die zweite Strategie lässt die *marktgesteuerte* Inklusion unberührt, möchte sie aber durch einen *regelgesteuerten* Inklusionsmechanismus („Regelinklusion“) ergänzen (zu den Begriffen vgl. Kasten). Konkret heißt dies: Ausbildungsinteressierte Jugendliche, die bestimmten Aufnahmebedingungen entsprechen – z. B. einen Schulabschluss mitbringen, als „ausbildungsreif“ eingestuft werden oder im einfachsten Fall nur die Schule beendet haben – erhalten auf jeden Fall ein Ausbildungsangebot, das zu einem Berufsabschluss führt. Hierfür werden nichtbetriebliche Ausbildungsformen genutzt bzw. neue Ausbildungsmodelle entwickelt (vgl. EULER 2010, S. 25).

Marktinklusion

Hier wird die Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsausbildungssystem über einen Markt abgewickelt. Maßgeblich für den Inklusionserfolg ist somit das Verhältnis von Angebot und Nachfrage (hier: Jugendliche, die sich als Auszubildende anbieten, und Betriebe, die neue Auszubildende nachfragen).

Regelinklusion

Die Eingliederung von Jugendlichen in das Berufsausbildungssystem erfolgt nach vorgegebenen Aufnahmebedingungen. Entspricht der Jugendliche dieser Regel, kommt es zur Aufnahme. Die Inklusion ist somit nicht vom Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage abhängig bzw. davon, wie viele andere Jugendliche an einem Eintritt interessiert sind. (nach ESSER 2000, S. 233 ff.)

3. Die dritte Strategie besteht darin, nicht nach neuen Inklusionsformen zu suchen, sondern unter Beibehaltung des marktgesteuerten Zugangs die Nachfrage der Wirtschaft nach Auszubildenden zu stimulieren (vgl. WERNER 2005, S. 64 ff.). Dazu müssen die „Angebote“ für die Betriebe attraktiver werden, und es müssen ihre Ausbildungskosten und -risiken gesenkt werden. Dies geschieht z. B. durch Maßnahmen, die auf eine höhere Eintrittsqualifikation bzw. passgenauere Vermittlung der Jugendlichen zielen, oder auch durch zusätzliche Unterstützung für Betriebe, die benachteiligte Jugendliche einstellen. Die Verbesserung der Eintrittsqualifikation der

Jugendlichen soll z. B. durch Reformen des Übergangssystems bzw. des allgemeinbildenden Schulsystems erreicht werden, eine passgenauere Vermittlung z. B. durch verbesserte Berufsorientierung, durch Einstiegsbegleiter und Monitoringsysteme.

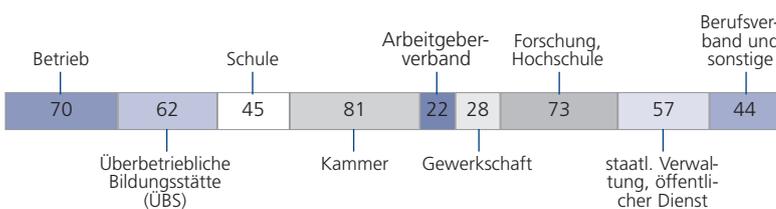
Eine Haltung, die mitunter auch beobachtet und kritisch erwähnt wird (vgl. HILGER/SEVERING 2008, S. 94), lautet schlicht und einfach: Abwarten. Angesichts der demografischen Entwicklung wird darauf gesetzt, dass sich die Marktstellung der Jugendlichen und damit auch ihre Ausbildungschancen zwangsläufig verbessern werden. Der Vorteil dieser Strategie mag darin bestehen, dass auf riskante – da in ihren Aus- und Nebenwirkungen nie genau abschätzbare – systemische Eingriffe verzichtet werden kann. Zudem wird ein aufreibender politischer Abstimmungsprozess vermieden, der umso eher droht, je stärker die Reformen mit systemischen Veränderungen verbunden sind. Denn am Übergang sind viele Bildungsbereiche (allgemeinbildende Schulen, Übergangssystem mit schulischen Bildungsgängen und Maßnahmen, duales System) beteiligt, und diese werden wiederum von einer Vielzahl von Akteuren mit z. T. je eigenen Sichtweisen und Interessen gesteuert (vgl. BAETHGE 2006). Die zuletzt verbesserte Ausbildungsmarktlage und die sinkenden Einmündungszahlen in das Übergangssystem scheinen dem Attentismus (Strategie des Abwartens) sogar Auftrieb zu geben. Kritikerinnen und Kritiker sehen in ihm aber die Ursache für einen Reformstau, unter dem vor allem die Jugendlichen zu leiden hätten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche der diskutierten Reformvorschläge nicht nur vielversprechend, sondern auch weitgehend konsensfähig sind und somit eine realistische Chance auf zügige Umsetzung haben. Hierzu nahmen Ende 2010 im Rahmen des „Expertenmonitors Berufliche Bildung“ 482 Fachleute Stellung. Die Untersuchung fand in Kooperation mit dem Projekt „Übergänge mit System“ der Bertelsmann-Stiftung statt (vgl. ausführlich Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011).¹

Experten nehmen Stellung

Beim BIBB-Expertenmonitor handelt es sich um ein internetgestütztes Befragungssystem, mit dem Fachleute in unregelmäßigen Abständen zu bildungspolitischen Themen befragt werden (www.expertenmonitor.de). Ende 2010 wurden sie zunächst um eine grundlegende Einschätzung zur aktuellen Lage beim „Übergang Schule – Beruf“ gebeten. Anschließend sollten sie angeben, wie für wünschenswert sie verschiedene Reformvorschläge erachten und ob sie mit

Abbildung Herkunft der 482 Teilnehmer/-innen am Expertenmonitor 2010



Quelle: Expertenmonitor 2010

¹ Von der Bertelsmann Stiftung waren CHRISTINE GOVERNEUR und CLEMENS WIELAND beteiligt.

einer Umsetzung bis zum Jahr 2015 rechnen. Bei den Vorschlägen handelte es sich um Konkretisierungen der oben skizzierten drei alternativen Lösungsstrategien (vgl. Tab.).

Als Fachleute werden im Expertenmonitor all jene Personen definiert, die professionell in unterschiedlichen Kontexten mit beruflicher Ausbildung zu tun haben, sei es, dass sie an der Systemsteuerung mitwirken, die Ausbildung selbst durchführen oder aber zu diesen Aspekten lehren und forschen (vgl. Abb.). Die breite Streuung der institutionellen Herkunft dient dazu, die angedachten Reformen möglichst differenziert aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Sie lässt aber auch von vornherein erwarten, dass die Fachleute keineswegs immer einheitlich auf die Vorschläge reagieren. Zwar orientieren sie sich bei ihren Überlegungen, Reformen als mehr oder weniger wünschenswert zu deklarieren, allesamt am vermuteten Nutzen dieser Reformen (vgl. ESSER 1999, S. 247 ff.). Doch geht es dabei nicht allein um den Nutzen für die *Jugendlichen* und die Frage, ob diesen durch die Neuerungen tatsächlich geholfen würde. Vielmehr spielen auch eigene Interessen und die Folgen eine Rolle, die die Reformen für die eigene Seite hätten.

In der Tabelle wird nun zum einen wiedergegeben, welche konkreten Reformvorschläge im Rahmen des Expertenmonitors zur Diskussion gestellt wurden, und zum anderen, wie hoch die Anteile der Fachleute in den jeweiligen Teilgruppen waren, die diese Vorschläge befürworteten („eher“ oder „sehr wünschenswert“). Die Reaktionen der Fachleute lassen sich relativ eindeutig systematisieren.

Wo sich die Fachleute uneinig sind

Keine einhellige und z. T. auch nur sehr mäßige Zustimmung finden Vorschläge, das Prinzip der Marktinklusio zu relativieren (Strategie I) bzw. durch das Prinzip der Regelselektion zu ergänzen (Strategie 2). Dies heißt: Ideen, Betriebe auf anonymisierte Bewerbungsverfahren (Vorschlag 1.1 in Tabelle) oder auf Quotenregelungen zugunsten bestimmter Bewerbergruppen zu verpflichten (1.2), werden in fast allen Expertengruppen nur verhalten aufgenommen. Vorschläge, Jugendlichen über verlängerte Ausbildungszeiten (1.3), über individuelle Qualifizierungsangebote (1.4) oder notfalls über nichtbetriebliche Ausbildungsformen (2.1 und 2.2) garantierte Zugangswege in Berufsausbildung zu ebnet, stoßen zwar insgesamt häufiger auf Zustimmung, sind aber nicht in *allen* Gruppen mehrheitsfähig.

Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Fachleute aus der Wirtschaft (Arbeitgeber, Kammern) diese Ideen zumeist ablehnen, darunter auch den Vorschlag, den Hauptschulabschluss mit „Ausbildungsreife“ gleichzusetzen (2.3). Die Gewerkschafter/-innen, die sich als Interessenvertre-

Tabelle **Befürwortung von Reformvorschlägen zur Förderung der Inklusion aus Sicht von Experten** (Angaben in %)*

		Alle Experten	Betrieb	ÜBS	Schule	Kammer	Arbeitgeberverband	Gewerkschaft	Forschung, Hochschule	öffentliche Verwaltung	Sonstige
1. Relativierung des Prinzips der „Marktinklusio“											
1.1	Größere Betriebe sind gesetzlich verpflichtet, eingehende Bewerbungen zu anonymisieren. So wird eine Ausgrenzung von Bewerbern aufgrund ihrer Herkunft verhindert.	35	21	31	36	20	11	54	47	47	49
1.2	Betriebe sind gesetzlich verpflichtet, einen bestimmten Anteil ihrer Ausbildungsplätze an hier lebende Jugendliche mit Migrationshintergrund zu vergeben.	21	11	26	33	10	5	36	30	14	28
1.3	Ausbildungsinteressierte, aber nicht -reife Schulabgänger erhalten direkt einen voll qualifizierenden Ausbildungsplatz. Durch längere Ausbildung/stärkere Betreuung wird erreicht, dass die Jugendlichen die Ausbildung absolvieren können.	58	50	66	49	36	24	85	79	61	68
1.4	Für alle nicht ausbildungsreifen Jugendlichen gibt es individuell zugeschnittene Angebote, mit welchen sie zur Ausbildungsreife geführt werden. Sie bekommen hierbei die Zusage, anschließend direkt einen Ausbildungsplatz zu erhalten.	68	61	79	76	51	32	85	77	69	75
2. Ergänzung der „Marktinklusio“ durch „Regelinklusio“											
2.1	Jeder ausbildungsreife und -interessierte Jugendliche, der keinen betrieblichen Ausbildungsplatz findet, hat einen Rechtsanspruch auf einen voll qualifizierenden Platz in einer Schule oder einer außerbetrieblichen Einrichtung.	55	48	73	64	34	10	63	73	53	62
2.2	Jeder Ausbildungsberuf setzt sich aus einer überschaubaren Zahl von Ausbildungsbausteinen zusammen. Egal, wo Jugendliche diese absolvieren (Betrieb, Schule, Übergangssystem), erhalten sie hierfür ein Zertifikat. Wenn sie alle Bausteine absolviert haben, können sie sich zur Abschlussprüfung anmelden.	49	51	44	44	29	29	22	65	71	64
2.3	Jedem Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss wird automatisch die Ausbildungsreife zuerkannt.	54	49	57	57	34	27	78	65	54	68
3. Reformen, die die Dominanz der „Marktinklusio“ nicht berühren											
3.1	Bei Jugendlichen aus Hauptschulen o. Ä. wird in Klasse 7 überprüft, inwiefern mit Übergangsproblemen zu rechnen ist. Gefährdete Jugendliche erhalten einen festen Begleiter bis zur sicheren Einmündung in die Ausbildung.	92	84	94	93	91	96	96	92	95	93
3.2	Das Fach „Berufsorientierung“ ist in allen allgemeinbildenden Schulen ein Pflichtfach, das von allen Schülern über mehrere Jahre besucht wird.	84	81	95	84	91	86	89	77	70	84
3.3	In jeder Region wird der Übergang Schule – Beruf von einer Stelle in kommunaler Trägerschaft koordiniert. Sie bündelt die Aktivitäten der Akteure vor Ort mit dem Ziel, jedem Jugendlichen eine passgenaue Vermittlung und Begleitung in Ausbildung und Beschäftigung zu sichern.	69	52	68	78	58	62	85	82	66	84
3.4	Die Transparenz im Übergangssystem ist hergestellt: Statt zahlloser Programme gibt es nur noch wenige Grundtypen von Maßnahmen und Bildungsgängen.	85	77	79	87	90	91	93	86	88	84
3.5	Grundsätzlich sind alle Bildungsgänge im Übergangssystem so gestaltet, dass betriebliche Praxisphasen im Vordergrund stehen.	91	83	95	91	95	96	85	90	91	91
3.6	Alle Maßnahmen/Bildungsgänge im Übergangssystem sind so gestaltet, dass sie den Erwerb eines ersten oder höherwertigen Schulabschlusses ermöglichen.	80	78	79	84	73	59	93	85	74	96
3.7	Jeder Betrieb kann auf einen persönlichen Ansprechpartner zurückgreifen, der in schwierigen Ausbildungssituationen Unterstützung leistet.	85	76	89	89	83	86	73	89	93	82
3.8	Betriebe erhalten bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund bei Bedarf Unterstützung durch einen Ansprechpartner mit entsprechendem Hintergrund.	79	68	74	91	76	82	86	82	84	77

* Wiedergegeben in % werden die jeweiligen Anteile der Reformbefürworter/-innen

Quelle: Expertenmonitor 2010



Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

Der Prozess der sozialen und beruflichen Integration in der Phase des Übergangs von Schule in Ausbildung ist eines der zentralen Themen der Jugend- und Bildungsforschung. Tief greifende wirtschaftliche Veränderungen sowie der sich abzeichnende Fachkräftemangel werfen ganz neue Fragestellungen auf: Wie gut sind die Jugendlichen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet? Wie gelingt ihnen der Einstieg in die Berufsausbildung? Aber auch: Wie können sich Unternehmen auf den zu erwartenden Wettbewerb um Auszubildende vorbereiten? Der Sammelband versteht sich als Beitrag zu einer stärkeren Verbindung von Jugend- und Bildungsforschung. Die Schnittstelle von Schule und Berufsausbildung ist von elementarer Bedeutung für die Lebens- und Berufsplanung der Jugendlichen, aber auch für die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft.

BIBB 2011, ISBN 978-3-7639-1140-0
286 Seiten, 28,90 EUR

Sie erhalten diese
Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BiBB

tion der Jugendlichen verstehen, begrüßen dagegen i. d. R. all diese Vorschläge. Einig mit den Wirtschaftsvertreterinnen und -vertretern zeigen sie sich allein in der Ablehnung eines *modularisierten* Wegs zum Berufsabschluss (2.2) und einer rechtlichen Verpflichtung für Betriebe, eine bestimmte Quote ihrer Ausbildungsplätze an Migrantinnen und Migranten (1.2) zu vergeben.

Die starke Stellung der Arbeitgeber bei der politischen Entscheidungsfindung (vgl. BAETHGE 2006) dürfte einer der Gründe dafür sein, dass die Fachleute Vorschlägen, die auf eine Veränderung der bestehenden Inklusionsmechanismen hinauslaufen, nur selten die Chance einräumen, auch umgesetzt zu werden (auf eine tabellarische Darstellung verzichten wir an dieser Stelle; vgl. hierzu Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011). Am häufigsten wird noch erwartet, dass der Hauptschulabschluss als Ausbildungsreifezeugnis institutionelle Anerkennung findet (so wie das Abitur als Hochschulreifezeugnis), aber dass dies bis 2015 geschieht, glaubt auch nur ein Viertel aller Expertinnen und Experten.

Wo sich die Fachleute weitgehend einig sind

Eine andere Bewertung erfahren Reformvorschläge, durch die die Dominanz der Marktinklusio n unberührt bleibt (Strategie 3; vgl. Tab.). Hierzu zählen jene Vorschläge, die darauf zielen, durch weitere Unterstützungsangebote für Jugendliche und Betriebe den Nutzen der Ausbildung zu erhöhen, die Risiken und Kosten zu senken, die Nachfrage der Wirtschaft nach Auszubildenden auf diesem Wege zu stimulieren und somit mehr Jugendlichen den Zugang in die Berufsausbildung zu eröffnen. Diese Ideen sind allesamt mehrheitsfähig – selbst dann, wenn sie Reformen in den allgemeinbildenden Schulen (3.2) und vor allem des Übergangssystems (3.4 bis 3.6) erforderlich machen. Sie finden auch bei den Fachleuten aus der Wirtschaft überwiegende Zustimmung. Folglich stufen die Expertinnen und Experten auch die Umsetzungswahrscheinlichkeiten hierfür grundsätzlich höher ein als für die umstrittenen Vorschläge. Die Unterstützungsangebote für Jugendliche und Betriebe wurden auch bereits partiell im Rahmen von BMBF-Programmen und Gesetzesänderungen umgesetzt. Zu nennen ist z. B. die Erprobung einer individuellen Berufseinstiegsbegleitung (§ 421s SGB III) und die Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“ des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“ sowie die im September 2010 gestartete Bildungsketten-Initiative des BMBF (vgl. Interview mit PETER THIELE in diesem Heft).

Dass eine *umfassende* und *flächendeckende* Einführung der Unterstützungsangebote bereits bis 2015 Realität wird, glaubt dennoch im Schnitt gerade einmal ein Drittel aller Fachleute. Als Hemmschuh werden weniger der fehlende politische Wille oder die Partikularinteressen der Sozialpartner empfunden. Vielmehr wird das Problem im Kostendruck verortet, der mit einer breiten Umsetzung der Unterstützungsangebote auf die öffentliche Hand zukäme. Für die Einführung eines Fachs „Berufsorientierung“ in den allgemeinbildenden Fächerkanon (3.2) und die Stärkung der Praxisanteile im Übergangssystem (3.5) gilt das Kostenargument aus Sicht der Expertinnen und Experten in einem geringeren Ausmaß. Somit äußern sie sich hier auch optimistischer. Dies gilt insbesondere für die Verankerung von betrieblichen Praxisphasen in allen Bildungsgängen des Übergangssystems. Dass eine stärkere Dualisierung des Übergangssystems (Verankerung von betrieblichen Praxisphasen) bereits bis 2015 Realität wird, halten immerhin 57 Prozent der Fachleute für wahrscheinlich. Dagegen dürfte die Reduktion der Bildungsgänge des Übergangssystems auf wenige Grundtypen (3.4) aus ihrer Sicht längere Zeit in Anspruch nehmen; von einer rascheren Realisierung bis 2015 ist nur ein Viertel überzeugt. Hier spielen die schwierigen Abstimmungsprozesse eine wesentliche Rolle, zumal die Zuständigkeit für die meisten Bildungsgänge des Übergangssystems bei den 16 Ländern liegt.

Fazit: Reformen nur unter Bewahrung des marktförmigen Ausbildungszugangs

Das Fazit des Expertenmonitors ist zweigeteilt:

Wenn es um grundlegende institutionelle Änderungen beim Zugang in duale Berufsausbildung geht, welche die Autonomie und dominierende Stellung der Betriebe bei der Bewerberauswahl einschränken, werden Reformbestrebungen aus Sicht der Fachleute ins Leere laufen. Reformvorschläge haben demnach nur dann eine Chance, wenn sie die vorherrschenden marktbestimmten Inklusionsmechanismen *nicht* antasten. Da grundlegende Änderungen des Übergangssystems oder eine Neuausrichtung der Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen das Prinzip der Marktinklusioin nicht berühren und sich vielleicht sogar kostenmindernd und nutzensteigernd auf die Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung auswirken, wird ihnen auch eine höhere Realisierungschance eingeräumt. Allerdings glauben die meisten Fachleute, dass die Umsetzung Zeit brauchen wird und 2015 als Zieljahr zu früh sein könnte. ■

Literatur

- AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG: *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Nr. 122)*. Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6613
- BAETHGE, M.: *Staatliche Berufsbildungspolitik in einem korporatistischen System*. In: Weingart, Peter;
- TAUBERT, Niels C. (Hrsg.): *Das Wissensministerium*. Weilerswist 2006, S. 435–469
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? In: BIBB REPORT, 6/2008*
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt, New York 1999
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt, New York 2000
- EULER, D.: *Einfluss der demografischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt*. Gütersloh 2010
- HILGER, A.; SEVERING, E.: *Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche im Übergangssystem*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008, S. 93–103
- NEß, H.: *Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld 2007
- UHLY, A.: *Sonderauswertungen der Berufsbildungsstatistik 2009 zum Alter der Ausbildungsanfänger*. Bonn 2010
- WERNER, D.: *Ausbildung zwischen Strukturwandel und Investitionskalkül*. In: BIBB (Hrsg.): *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren*. Bonn 2005, S. 53–70

Anzeige

Leiter (m/w) Programmkomponente Reform der beruflichen Aus- und Fortbildung - Äthiopien, Addis Abeba

Das Tätigkeitsfeld / Die äthiopische Regierung hat große Ziele, vor allem für die junge Generation, deren Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten verbessert werden sollen. Seit November 2005 läuft das nationale Reformprogramm „Engineering Capacity Building Program (ecbp)“, ein äthiopisches Programm zur industriellen Entwicklung des Landes, das bereits beeindruckende Ergebnisse erzielt hat. Das ecbp ist das größte und ambitionierteste Wirtschaftsreformprogramm, welches von der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unterstützt wird.

Ihre Aufgaben / Sie sind für die Leitung der Komponente „Reform der beruflichen Aus- und Fortbildung“ verantwortlich, d.h. Sie übernehmen die Leitung des GIZ-Beitrags zur Umsetzung der äthiopischen Berufsbildungsstrategie und des Berufsbildungsgesetzes einschließlich der Stärkung von föderalen sowie dezentralisierten autonomen Berufsbildungsinstitutionen. Dies beinhaltet u.a. folgende Tätigkeitsfelder: Inhaltliche Ausgestaltung der Berufsbildungsreform mit allen relevanten Elementen formaler und non-formaler Berufsbildung unter der Beteiligung wichtiger gesellschaftlicher Gruppen; Weiterentwicklung des äthiopischen beruflichen Qualifikationsrahmens; Fortführung der Neuentwicklung aller Berufsbildungsstandards und kompetenzorientierter Lehrpläne; Ausweitung der dualen Berufsausbildung auf alle Berufsfelder; Komplettierung des neuen kompetenzorientierten Berufsabschlussprüfungssystems; Modernisierung von Unterrichtshilfen nach neuester fachdidaktischer Methodik.

Ihre Bewerbung / Bitte bewerben Sie sich über unseren Online-Stellenmarkt unter www.giz.de. Geben Sie unter „Stellenmarkt“, „Stellenmarkt GTZ“, „Berufserfahrene und Berufseinsteiger“, die **Job-ID 6510** ein. Hier finden Sie auch weitere Informationen zu der Stelle.

Mein Arbeitsplatz ist die Welt. Ich geh` zur GIZ.



giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH



„Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt

► Mit dem Postulat „Ausbildung für alle“ wird das Ziel verfolgt, allen jungen Menschen durch eine qualifizierte Berufsausbildung eine berufliche und soziale Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Vision inklusiver Bildung ist es, allen einen Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen und jeden in die Lage zu versetzen, seine Potenziale zu entfalten. Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird dies als ein universaler Anspruch formuliert, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder von besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Welche Schritte unternommen wurden, was bislang erreicht wurde und wo weiterer Handlungsbedarf besteht, um diesem Ziel näher zu kommen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Inklusionskonzept für die Benachteiligtenförderung hat.



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



JOSEF RÜTZEL

Prof. Dr., Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, TU Darmstadt

Ausbildung für alle – auf dem Weg zur Realität?

Bei der Programmatik „Ausbildung für alle“ handelt es sich keineswegs um eine neue Zielsetzung. Seit den 1960er-Jahren knüpfen bildungspolitische Leitlinien daran an mit der Absicht, über zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte „Ausgegrenzte“ und „Benachteiligte“ in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Damit hat sich das Berufs-(Bildungs-)system zunehmend ausdifferenziert und modifiziert. Grundlegende strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems als Ganzes erfolgten jedoch nicht – obwohl immer wieder gefordert (vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat 1970, EULER/SEVERING 2007). Veränderungen bezogen sich stattdessen primär auf den spezifischen Bereich der Benachteiligtenförderung. Dabei ging es einerseits um Anpassungen an die durch technologischen, beruflichen und gesellschaftlichen Strukturwandel veränderte Arbeitsmarktsituation, andererseits um Anpassungen durch eine sich ausdifferenzierende und verändernde Zielgruppe. Jugendliche, die sich um eine berufliche Ausbildung bemühen, unterscheiden sich zunehmend bzgl. ihrer Nationalität, ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer Lebensverhältnisse.

Die im Lauf der 1980er-/1990er-Jahre entstandene und kaum überschaubare Vielzahl der Sonderprogramme von Bund, Ländern und der EU trugen mit zur Entstehung einer eigenen Benachteiligtenförderung bei. Neben dualer und vollzeitschulischer Ausbildung hat sich ein dritter Sektor innerhalb des beruflichen Bildungssystems etabliert (das sogenannte Übergangssystem), der jedoch nur für einen geringen Teil der (benachteiligten) Jugendlichen Übergänge in eine berufsqualifizierende Ausbildung ermöglicht.

BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG = INTEGRALER BESTANDTEIL DER BERUFSBILDUNG

Mit den Beschlüssen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wurde die berufliche Benachteiligtenförderung als Daueraufgabe und integraler Bestand-

teil der Berufsbildung definiert, unabhängig von der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt (vgl. BMBF 2000). Konsens war, dass gerade für Jugendliche „ohne Schulabschluss und mit oft erheblichen Verhaltens- und Lernproblemen“ die Ausbildungschancen verbessert werden sollten. Dafür wurde ein flächendeckendes, spezifisches Maßnahmeangebot zur Verhinderung von Ausbildungslosigkeit benachteiligter Zielgruppen als „dauerhaft notwendig“ erachtet (ebd.). Das vom BMBF (2001) gestartete BQF-Programm knüpfte hieran an. Vorrangiges Ziel war eine strukturelle Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung; „Ausbildung für alle“ und „Integration durch Qualifikation“ waren die zentralen Leitlinien. In diesem Kontext wurde eine „Neue Förderstruktur“ für die Berufsvorbereitung entwickelt und erprobt (vgl. u. a. THIEL 2001). Die daraus resultierte flächendeckende Einführung des Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§ 61 SGB III) sollte die Ausbildungsreife, die Berufswahl und die Integration in Ausbildung fördern. Die jungen Menschen sollten nach einer Eingangsdiagnostik mittels individueller Förderpläne und passgenauer pädagogischer Konzepte optimal gefördert werden. Höhere betriebliche Praxisanteile und die Bildung von regionalen Netzwerken werden seitdem angestrebt. Eine regionale Kooperation und Vernetzung sowohl von Bildungsangeboten als auch der Akteure wird derzeit in dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (2008–2012) und der „BMBF-Bildungsketten-Initiative“ (2010–2014) verfolgt, mit dem Ziel, den Übergang in eine duale Berufsausbildung zu verbessern (vgl. www.perspektive-berufsabschluss.de sowie www.bmbf.de/de/14737.php; vgl. auch Interview mit PETER THIELE in diesem Heft).

BEDARF ES EINER PÄDAGOGIK DER BENACHTILIGTENFÖRDERUNG?

Die Benachteiligtenförderung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten sukzessive als eigenes Handlungsfeld entwickelt. Ihr Spezifikum ist, dass der Förderbedarf mit besonderen Merkmalen von Benachteiligung begründet wird, die einzelnen Individuen zugeordnet werden. BOJANOWSKI (2005, S. 331 f.) spricht von einer Gruppe von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen. Für diese Zielgruppe wurden vor allem in der Anfangszeit einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (1980) eigene Lernsettings entwickelt, deren besondere Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz lag. Dieser Zugang beschränkte sich jedoch auf das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung; eine Übertragung auf das gesamte Berufsbildungssystem erfolgte nicht. Somit entwickelte sich die Benachteiligtenförderung (scheinbar) unabhängig vom „Regelsystem“ und wurde in den 1990er-Jahren zunehmend zu einem „Parallelsystem“ (vgl. BRAUN 1999). Gegenüber einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“ werden deutliche Vorbehalte geäußert. Kritisiert werden die

Defizitorientierung, die Etikettierung durch die (scheinbare) Besonderheit der Konzepte und deren unzureichende Wirksamkeit. Alle pädagogischen Konzepte stoßen immer an die Grenzen der Strukturen der Institutionen, des (Berufs-)Bildungssystems und an förderrechtliche Grenzen sozialstaatlicher Instanzen (vgl. ENGRUBER 2001; RÜTZEL 2000). Damit ist die Wirksamkeit der pädagogischen Konzepte mit Blick auf das Ziel „Ausbildung für alle“ begrenzt.

Das Besondere im Allgemeinen

Somit bleibt die Frage: Braucht das Besondere eine eigene Pädagogik oder gilt das Allgemeine (berufs-)pädagogischer Lernarrangements? Eine Pädagogik für Benachteiligte in einem spezifisch dafür vorgesehenen Handlungsfeld birgt die Gefahr, den Status von Ausgrenzung zu verfestigen. Gleichwohl braucht es Expertenwissen, um individualisierte Lernprozesse zu initiieren und spezifische Kontextbedingungen einzubeziehen. Dieses wird aktuell unter dem Begriff „Diversity-Kompetenz“ diskutiert. KIMMELMANN (2010, S. 10) beschreibt Diversity-Kompetenzen nicht ausschließlich als „Sonderkompetenzen“, sondern als „Fähigkeiten, die grundsätzlich für die berufliche Bildung relevant sind“. „Offenheit und Interesse gegenüber dem individuellen Lernenden und seiner Persönlichkeit in ihren Auswirkungen auf sein Lernen“ zählen dabei zu den zentralen Merkmalen.

VIelfALT ALS RESSOURCE: VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION

Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird inklusive Bildung als eine „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verstanden, die nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). In der Sonderpädagogik wird Inklusion als erweiterte und „optimierte Integration“ gesehen (vgl. SANDER 2002): Integration beinhaltet eine sonderpädagogische Unterstützung für spezifische Zielgruppen, während Inklusion alle mit ihren jeweils spezifischen pädagogischen Bedürfnissen in den Blick nehmen. In diese Richtung weist auch HINZ (2004), der das Inklusionskonzept als „Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe“ beschreibt, wonach gemeinsames, aber individuelles Lernen und ein individualisiertes Curriculum für alle vorgesehen ist. Bedeutend ist, dass im Inklusionskonzept Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene „förderungsbedürftige“ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden.

Das Inklusionskonzept ist insofern für die Benachteiligtenförderung weiterführend, als der systemische Ansatz, im Unterschied zu einem individuumzentrierten Ansatz einer

BILDUNG UND ERZIEHUNG

HERAUSGEGEBEN VON

O. ANWEILER, M. FRIEDENTHAL-HAASE,
W. GEORG, M. HEINEMANN, H. HINZEN,
J. H. KNOLL, E. MATTHES, G. MILLER-KIPP,
W. MITTER, H. PASCHEN, A. RAKHKOCHKINE
UND U. RÖHR-SENDELMIEIER

Die Zeitschrift untersucht schwerpunktmäßig das Verhältnis von Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel. Dabei gelten folgende Prinzipien: das Verhältnis von Theorie und Praxis in bildungspolitischen Prozessen sowie in der schulischen Wirklichkeit, der multidisziplinäre Ansatz, die historische Fundierung gegenwärtiger Geschehnisse und Entwicklungen; der internationale und interkulturelle Vergleich.

JG. 63, HEFT 4 (2010)
KARL-HEINZ ARNOLD,
ANATOLI RAKHKOCHKINE UND
WOLFGANG MITTER (HG.)**UNTERRICHTSPLANUNG
IM INTERNATIONALEN VERGLEICH**
2010, II, 395-519 S. BR.
ISBN 978-3-412-20504-1JG. 63, HEFT 3 (2010)
HARM PASCHEN UND
UNA RÖHR-SENDELMIEIER (HG.)
**SOZIALE UND EMOTIONALE
ERZIEHUNG**
2010, II, 267-393 S. BR.
ISBN 978-3-412-20503-4ERSCHEINUNGSWEISE:
VIERTELJÄHRLICH
ISSN 0006-2456EINZELAUSGABE: € 19,90 [D] | € 20,50 [A]
JAHRGANG: € 65,00 [D] | € 66,90 [A]
(STUDIENDE: € 39,90 [D] | € 41,00 [A])

ERSCHEINT SEIT 1948

BÖHLAU VERLAG, URSULAPLATZ 1, D-50668 KÖLN T: +49 221 913 90-0
INFO@BOEHLAU.DE, WWW.BOEHLAU-VERLAG.COM**„PRÄVENTION“: DER ERSTE SCHRITT ZUR INKLUSION?**

Die frühzeitige Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Berufsorientierung, die bereits in der allgemeinbildenden Schule beginnt, setzt in ihrer Wirkung auf den Grundsatz „Prävention statt Reparatur“. Sehen wir Prävention als „vorausschauende Problemvermeidung“, die sich nicht nur an individuellen Defiziten orientiert, und das Ziel verfolgt, Chancengleichheit für alle Jugendlichen herzustellen, weist sie in die gleiche Richtung wie das Inklusionskonzept. Insofern stellt sich die Frage, ob Prävention als der erste Schritt zur Inklusion betrachtet werden kann. Voraussetzung wäre, dass frühzeitige *Intervention auf unterschiedlichen Systemebenen* ansetzt, u. a. bezogen auf:

- das *Individuum* und einer entsprechenden individuellen Unterstützung, die dem Entstehungsprozess von Benachteiligung entgegenwirkt,
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf das Individuum beziehen und die aufgrund von kultureller oder sozialer Herkunft, aufgrund des Geschlechts, des Bildungsabschlusses etc. gegeben sind,
- den *Lernzusammenhang* und die Entwicklung von integrierten sowie subjektorientierten Lernsituationen mit individueller Lernunterstützung (individueller Förderplan) und
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf die selektiven Strukturen des Regelsystems, (bspw. des dreigliedrigen Schulsystems) beziehen.

Erst dann können System- und Kontextbedingungen entstehen, die alle Jugendlichen erreichen und ihnen Lernbedingungen ermöglichen, in denen sie ihre Potenziale entfalten können. Geleistet werden kann dies nur, wenn bspw. Berufsorientierung als ein Segment in eine systematische Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf eingebettet ist und Veränderungen auf der institutionellen Ebene (z. B. Schule), den Bildungskonzepten und -curricula (z. B. Schulprogramm, Bildungsbegleitung), dem regionalen Zusammenhang (regionales Übergangsmanagement) und nicht zuletzt auch im Bildungssystem selbst (Integrative Schulformen, Modularisierung im Rahmen der beruflichen Bildung) umgesetzt werden.

Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Systemebenen

Die knappe Rekonstruktion zeigt, Benachteiligtenförderung hat sich horizontal und vertikal immer weiter differenziert. Die ihr zugeordnete Funktion als kurzfristiges Steuerungs- und Interventionsinstrument hat sie längst verloren (vgl. MÜNK 2008, S. 32). Ihre Wirksamkeit ist trotz enormer Ressourcen begrenzt (vgl. u. a. TIMMERMANN 2004). Der Anspruch, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, die sozialen und personalen Kompetenzen und

Integrationspädagogik, die Herstellung eines umfassenden Systems für alle verfolgt. Übertragen bedeutet dies, dass (Berufs-)Pädagogik ihren Blick auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung) richtet, die Kompetenzen und vorhandene Unterstützungsstrukturen der jungen Menschen (Ressourcenorientierung), ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung) berücksichtigt und Jugendliche aktiv in Lernprozesse einbezieht (Partizipation).

Folgt man dem Inklusionsgedanken, so müsste Benachteiligtenförderung in der Allgemeinen Pädagogik aufgehen. Spezifika müssten sich in einer Didaktik wiederfinden, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jungen Menschen in gleichem Maße eingehen kann – einer „Subjektorientierung“ (vgl. RÜTZEL 2000) ist dies implizit. Deutlich ist damit ein Kompetenz- und ressourcenorientierter Zugang verbunden.

die Integration in Ausbildung und Beschäftigung zu stärken, wird nur bedingt eingelöst. Zwar konstatieren die Autoren der 16. Shell Jugendstudie (vgl. ALBERT/HURRELMANN/QUENZEL 2010), dass die Mehrzahl der Jugendlichen optimistisch in die Zukunft blickt, die Zuversicht bei den sozial Schwächsten ist jedoch nach wie vor deutlich rückläufig. Betroffen sind Jugendliche mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen, mit Migrationshintergrund und junge Frauen, insbesondere junge Mütter (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

Analysen zur Selektion im Bildungssystem verweisen auf die Systemstrukturen als Hauptthemen für eine gelungene berufliche Integration (vgl. z. B. CHRISTE/REISCH/WENDE 2009). So identifiziert bspw. MÜNK (2008, S. 44 f.) als Hauptursache für die Dysfunktionalität des Übergangssystems das Festhalten am Dualen System als „Königsweg“, der so zum Nadelöhr wird und zur Ausgrenzung statt zur Integration führt. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von MÜLLER-BENEDIKT (2007) von Bedeutung, dass Veränderungen in den Systemstrukturen aussichtsreicher sind als intensive individuelle Förderung.

Gleichwohl sind Konzepte der Unterstützung und Förderung nicht zu vernachlässigen. Ausgangspunkt von Lernprozessen sind die Lernenden selbst und ihre Potenziale. Vorhandene Methoden der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik (u. a. exemplarisches Lernen, Subjektorientierung, Empowerment) werden in der Praxis der Benachteiligtenförderung erfolgreich umgesetzt und ausgestaltet. Sie bleiben aber dann wirkungslos, wenn sie an starre, nicht veränderbare institutionelle oder systemische Grenzen stoßen.

Der Inklusionsgedanke erweitert somit die Handlungsperspektiven, weil er auf die Notwendigkeit einer Veränderung unterschiedlicher Systemebenen verweist und gleichzeitig die Bedeutung individueller Faktoren nicht vernachlässigt. Individuelle Benachteiligungsrisiken können nur im Zusammenwirken mit Veränderungen auf der strukturellen Ebene beseitigt werden, das heißt: Sondermaßnahmen zu verlassen und Regelstrukturen zu verändern. Dies beinhaltet auch, den Aspekt des lebenslangen Lernens aufzugreifen und das Bildungssystem so zu gestalten, dass es jeder und jedem in seiner Biografie Einstiege und Bildungsmöglichkeiten bietet. Hierzu sind u. a. modularisierte Bildungsgänge, Creditsysteme, Kompetenz- und Outputorientierung sowie zertifizierte Kompetenzen, die nicht an Lernorte gebunden sind, wichtige Elemente. Damit Individuen ihre Potenziale entfalten können, ist die Gestaltung des Bildungssystems an den bildungspolitischen Leitlinien der Inklusion zu orientieren, die auf eine Öffnung und Veränderung des Regelsystems zielen. ■

Literatur

- ALBERT, M.; HURRELMANN, K.; QUENZEL, G.: *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt 2010
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie*. BIBB-Report 6/2008 – URL: www.bibb.de/de/49930.htm (Stand: 10.02.2011)
- BMBF (Hrsg.): *Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. 2. Bericht des BMBF*. Bonn 2000
- BMBF (Hrsg.): *„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“*. Bonn 2001 – URL: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_foerdern.pdf (Stand: 10.2.2011)
- BOJANOWSKI, A.: *Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche*. In: BOJANOWSKI, A.; RATSCHINSKI, G.; STRASSER, P. (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BRAUN, F.: *Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München 1999
- CHRISTE, G.; REISCH, R.; WENDE, L.: *Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher. Expertise im Auftrag des AWO-Bundesverbands*. Berlin 2009
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2009
- DEUTSCHER BILDUNGS RAT: *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart 1970
- ENGGUBER, R.: *Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“*. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft* 52 (2001) 1, S. 2–8
- EULER, D.; SEVERING E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen*. Bielefeld 2007
- HINZ, A.: *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?* In: SCHNELL, I.; SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004, S. 41–74
- KIMMELMANN, N.: *Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Standards für eine neue Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals*. In: *berufsbildung* 64 (2010) 123, S. 8–10
- MÜLLER-BENEDIKT, V.: *Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?* In: *KZfSS* 59 (2007) 4, S. 615–639
- MÜNK, D.: *Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008, S. 31–52
- RÜTZEL, J.: *Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung*. In: *Arbeitsstab Forum Bildung*. Bonn 2000
- SANDER, A.: *Von der integrativen zur inklusiven Bildung*. In: HAUSOTTER, A.; BOPPEL, W.; MESCHENMOSER, H. (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart (DK) 2002, S. 143–164
- THIEL, J.: *Erprobung einer neuen Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf*. In: *ibv*, Heft 26. Nürnberg 2001, S. 2241–2257
- TIMMERMANN, D.: *Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in der nationalen Bildungsberichterstattung*. In: BAETHGE, M. u. a. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin/Bonn 2004, S. 281–294



Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung

Neue Impulse aus der Praxis

PETRA LIPPEGAUS-GRÜNAU

► Die Inklusionsdebatte hält der Benachteiligtenförderung einen Spiegel vor, in dem diese sich in ihren widersprüchlichen Zielen und Funktionen abbildet. Die Forderungen nach Partizipation und Teilhabe geben Anlass, Benachteiligtenförderung kritisch zu reflektieren, weiterzuentwickeln und in eine inklusive Berufsbildung einzubringen. In der Praxis zeichnen sich erste Schritte dazu ab, die in diesem Beitrag skizziert werden.

Benachteiligtenförderung zwischen Integration und Ausgrenzung

Die Benachteiligtenförderung bewegt sich in einem „Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion“ (vgl. NIEMEYER 2008, S. 18). Sie soll Selektionsprozesse des deutschen Bildungssystems auffangen und trägt gleichzeitig durch soziale, institutionelle und politische „Be-Sonderung“ zur Ausgrenzung bei (ebd., S. 19). Bei ihrer Einführung vor 30 Jahren bezeichnete die Benachteiligtenförderung ein ambitioniertes Konzept, das sozialpädagogische und berufspädagogische Ansätze zusammenführte (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL in diesem Heft), auf Teilhabe für alle abzielte und einen schnellen Übergang in die Regelausbildung anstrebte. Insbesondere die sozialpädagogischen Grundlagen und Fachdiskurse (vgl. ENGRUBER 2010) weisen große Übereinstimmungen mit den Themen der Inklusionsdebatte auf, geht es hier wie dort

- um die Verwirklichung der Menschenrechte,
- um eine über die Dimension Arbeit/Beruf hinausgehende Entwicklung der gesamten Persönlichkeit sowie
- um Verwirklichungs-, Ermöglichungs- und Beteiligungschancen.

Beiden Ansätzen ist der Blick auf strukturelle Problemlagen zu eigen, das Ziel der Selbstbestimmung und die Forderung nach Solidarität. Unterschiede zum Inklusionskonzept zeigen sich insbesondere in der Funktion der Benachteiligtenförderung im deutschen Bildungssystem: Zuschreibungen von Abweichungen und Defiziten verorten die Verantwortung für Benachteiligungen bei den Jugendlichen selbst. In Zeiten fehlender Ausbildungsplätze werden neue Adressatengruppen zu Problemfällen umdefiniert, z. B. Marktbenachteiligte, Altbewerberinnen und -bewerber (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2009, S. 12–34). Im Zuge der sogenannten Hartz-Reformen verschoben neue Förderlogiken („Fördern und Fordern“) die Gewichtung noch stärker zur Eigenverantwortung. Damit verengten sich professionelle Handlungsmöglichkeiten zunehmend darauf, junge Menschen „für die schulische und berufliche Ausbildung fit zu machen“ (vgl. ENGRUBER 2010, S. 30). Die Maßnahmen sind überwiegend normativ ausgerichtet: Sie orientieren sich am „Normallebenslauf“ und grenzen junge Menschen aus, die den Anforderungen in den Maßnahmen nicht gerecht werden. Damit setzen sich auch hier die Selektionsmechanismen des allgemeinbildenden Schulsystems fort (vgl. OEHME 2010).

Neue Handlungskonzepte in der Praxis

Die dargestellte Ausrichtung der Benachteiligtenförderung steht seit Jahren in der Kritik. Die Inklusionsdebatte verleiht denjenigen Rückenwind, die ein Umdenken fordern:

- Nicht der/die Einzelne muss den normativen Anspruch auf Integration erfüllen, sondern die solidarische Gesellschaft muss Sorge dafür tragen, „Bildung und Beschäftigung so zu organisieren, dass (...) inklusive Strukturen entstehen, d. h. soziale Handlungskontexte, die allen in ihrer Verschiedenheit eine ihren Bedürfnissen entsprechende soziale Teilhabe eröffnen.“ (vgl. OEHME 2010)
- Der Wert aller Menschen wird nicht an seiner (möglichen) Leistung gemessen und nicht auf die Verwertbarkeit z. B. am Arbeitsmarkt eingegrenzt. Niemand wird aufgrund genormter Kriterien klassifiziert, ausgegrenzt und zum Problemfall gemacht.

Neue Handlungskonzepte und Projekte wenden sich an Zielgruppen, die durch die bisherige Förderung nicht erreicht werden und am Rande der Gesellschaft leben. Unter dem Stichwort „Jugendintegrationskonzept“ entwirft die Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit NRW ein neues Konzept, das „die Beschneidung von

Teilhabechancen“ (vgl. MÜLLER/SCHULZ/THIEN 2010, S. 425) in den Mittelpunkt stellt. Darin macht sie auf die Folgen des gesellschaftlichen Wandels, insbesondere auf die Folgen der Individualisierung der Risiken und der Entsolidarisierung aufmerksam und analysiert veränderte Lebenslagen von jungen Menschen, die durch sich verschärfende soziale Ungleichheit in Not geraten. Sie fordert, neue Fördermöglichkeiten für junge Menschen zu erschließen, die diese selbst, ihre Kräfte, Wünsche und Ideen zum Ausgangspunkt nehmen. Das vorliegende Konzept verschiebt die Perspektive von einem eindimensionalen Integrations- zu einem mehrdimensionalen Inklusionsverständnis. Neben Arbeit und Bildung beschreibt es Wohnen, Gesundheit, Migration und Aufenthaltsstatus, Schulden und Strafälligkeit als relevante Lebenslagendimensionen junger Menschen (vgl. ebd., S. 15).

„Für eine Pädagogik der Inklusion“ setzt sich IN VIA Deutschland e. V. in einem gleichnamigen Projekt ein (vgl. www.invia.caritas.de/74165.html). Das auf eine Fortbildung der Fachkräfte angelegte Projekt entwickelt und unterstützt vor allem niedrigschwellige Ansätze, die sich an Jugendliche wenden, die die normierten Anforderungen bisheriger Maßnahmen nicht erfüllen und somit „durch die Maschen fallen“. Niedrigschwellige Ansätze ermöglichen es, Werte wie Partizipation, Anerkennung, Wertschätzung, Fairness zu erleben und zu erlernen. Hier ist Verschiedenheit selbstverständlich und wird ausdrücklich begrüßt. Ein Beispiel dafür ist das Projekt Manege in Berlin-Marzahn, das sich in Rahmen von Aktivierungshilfen gezielt an die Jugendlichen wendet, die woanders bereits gescheitert sind. Sie erhalten eine individuelle Betreuung, einen „sanften“ Einstieg ins Berufsleben und werden unterstützt, ihr Leben besser zu organisieren.

Diese und vergleichbare Projekte gehen einen ersten Schritt in Richtung Inklusion, scheinen den Fokus aber zunächst innerhalb der Benachteiligtenförderung zu belassen. Der Inklusionsgedanke fordert darüber hinaus auf, die Eigenlogik des Systems Benachteiligtenförderung zu überwinden, das heißt die Grenzen zwischen Sonderförderung und dem Regelsystem der beruflichen Bildung aufzulösen.

Wie ein Ansatz in der Schnittmenge zwischen Regelsystem und Förderung aussehen kann, zeigen die Ausbildungs- und Kooperationsmodelle der „Assistierte Ausbildung“. Sie verstehen sich als ein Weg zwischen Regelausbildung und außerbetrieblicher Ausbildung und öffnen die betriebliche Ausbildung für Gruppen, denen der Zugang dazu bislang verwehrt war. In Zusammenarbeit von Betrieben und Trägern der Jugendberufshilfe liefern sie einen Beitrag zu inklusiven Strukturen, indem sie an den jeweiligen Lebenslagen und Bedürfnissen der Jugendlichen ansetzen und gleichzeitig Unternehmen befähigen, diese auszubilden. Das baden-württembergische Projekt Carpo und das Vorgängerprojekt Diana, die sich u. a. an junge Eltern wenden, umfassen ein umfangreiches Unterstützungs- und Dienst-

leistungsangebot an flexiblen und passgenauen Hilfen, neben Stützunterricht und sozialpädagogischer Begleitung z. B. auch die Auseinandersetzung mit Betreuungsproblemen. Die Betreuung der Auszubildenden ist kontinuierlich angelegt und reicht von der Bewerbung bis zur Abschlussprüfung (vgl. www.carpo-esf.de/index.php?id=8).

Die Projekte Carpo und Manege werden in aktuellen Berichten des Good Practice Center (GPC) als Beispiele guter Praxis ausführlich dargestellt (www.goodpractice.de/berichte.php).



Selbstreflexion im Spiegel der Inklusionsdebatte

Konsequent gedacht stellt das Inklusionskonzept die Existenz einer Sonderförderung außerhalb der Regelausbildung infrage. Gleichzeitig verfügt Benachteiligtenförderung – wie das Good Practice Center anschaulich macht – über bewährte Konzepte und Ansätze, Erfahrungen, Qualifikationen und Methoden. Diese werden in einer inklusiven beruflichen Bildung gebraucht, um alle jungen Menschen ihren Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Eine Selbstreflexion im Spiegel der Inklusion zeigt die Notwendigkeit, die Benachteiligtenförderung zu reformieren und neu zu positionieren – als einen pädagogisch und gesellschaftlich notwendigen, selbstverständlichen und festen Bestandteil (vgl. KAMPMEYER/NIEMEYER 2008, S. 124) *innerhalb* des Regelsystems der beruflichen Bildung. ■

Literatur

- ENGRUBER, R.: *Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt*. In: BURGHARDT, H.; ENGRUBER, R.: *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit*. Berlin 2010, S. 13–59
- KAMPMEIER, A.; NIEMEYER, B.: *Das Miteinander fördern – Zusammenfassung und Schlusswort*. In: KAMPMEIER, A. u. a. 2008, S. 123–130
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, P.: *Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf, dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche*. Offenbach a. M. 2009
- NIEMEYER, B.: *Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme*. In: KAMPMEIER, A. u. a.: *Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2008, S. 11–47
- MÜLLER, C.; SCHULZ, F.; THIEN, U. (Hrsg.): *Auf dem Weg zum Jugendintegrationskonzept. Grundlagen und Herausforderungen angesichts veränderter Lebenslagen junger Menschen*. Berlin 2010
- OEHME, A.: *Implikationen des Inklusionsbegriffs für die Unterstützung Jugendlicher im Übergang*. Vortrag bei der Fachtagung: „Für eine Pädagogik der Inklusion“ am 09.12.2010 in Paderborn. Unveröffentlichtes Manuskript



„Meine Chance – ich starte durch“ Ein Projekt der Deutschen Telekom zur Integration benachteiligter Jugendlicher

NANCY SCHÜTZE, PETRA KRÜGER

► Die Deutsche Telekom hat im Jahr 2009 begonnen, systematisch Jugendliche aus dem Kreis schwer vermittelbarer Bewerber/-innen mit Hartz-IV-Hintergrund in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit zu gewinnen und im Rahmen einer besonderen Form der Einstiegsqualifizierung (EQ) an die Ausbildung heranzuführen. Im Beitrag werden die Beweggründe für die Initiierung des Programms, seine Zielsetzung und Konzeption sowie erste Erfahrungen in der Umsetzung dargestellt.

AUSGANGSLAGE UND ZIELE

Die Zeiten, in denen Ausbildungsbetriebe aus den besten Schulabsolventinnen und -absolventen auswählen konnten, sind vorbei. In Zukunft wird es vor allem darauf ankommen, Bewerberinnen- und Bewerbergruppen zu erschließen, die bisher nicht oder kaum bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen berücksichtigt wurden. Das Aufspüren und Fördern versteckter Potenziale und Talente ist dabei eine der zentralen Herausforderungen.

Für die Deutsche Telekom ist es angesichts sinkender Schulabgängerzahlen bereits heute in einigen Fachrichtungen und an zunehmend mehr Standorten schwierig, die vorhandenen Ausbildungs- und dualen Studienplätze zu besetzen. Daher hat sich der Konzern dazu entschlossen, frühzeitig neue Wege bei der Nachwuchskräfteicherung zu gehen. Mit dem bundesweiten Pilotprojekt „Meine Chance – ich starte durch“ haben das Unternehmen und die

Bundesagentur für Arbeit sich für ein gemeinsames Vorgehen zur Förderung und Integration benachteiligter Jugendlicher entschieden. Das Projekt ist im Herbst 2009 mit 61 Jugendlichen gestartet. Die Deutsche Telekom verfolgt damit im Wesentlichen zwei Ziele:

1. Jugendliche mit Startschwierigkeiten sollen eine konkrete Perspektive auf einen Ausbildungsplatz und langfristig auf einen Berufseinstieg im Unternehmen erhalten.
2. Es sollen Begleitstrukturen implementiert werden, um bei einer zukünftig deutlich heterogeneren Zusammensetzung in den Auszubildendengruppen weiterhin in hoher Qualität kompetenten Nachwuchs ausbilden zu können.

ZIELGRUPPE

Im Rahmen des Pilotprojekts werden Jugendliche gefördert, die besonderen Unterstützungsbedarf und wenig Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben. Es handelt sich überwiegend um bis zu 25-Jährige aus dem Personenkreis des SGB II. Diese jungen Menschen beziehen entweder selbst Grundsicherung oder leben in einer entsprechenden Bedarfsgemeinschaft. Sie werden im Rahmen einer einjährigen Einstiegsqualifizierung nach § 235b SGB III gefördert. Die Auswahl der Jugendlichen nimmt die Deutsche Telekom gemeinsam mit der zuständigen Grundsicherungsstelle vor. Dabei werden die individuelle Neigung, das Interesse an den Inhalten der drei hierfür von der Deutschen Telekom vorgesehenen Berufsbilder IT-Systemelektroniker/-in, Kaufleute für Bürokommunikation oder Kaufleute im Einzelhandel und der Wille der Kandidatinnen und Kandidaten für eine Ausbildung hinterfragt. Es gilt abzuschätzen, ob das Potenzial, die Ausbildungsreife innerhalb eines Jahres zu erwerben, vorhanden ist.

INDIVIDUELLE BEGLEITUNG UND INTEGRATION IN DIE REGULÄREN AUSBILDUNGSABLÄUFE

Die beteiligten Jugendlichen werden vom ersten Tag an voll in die Ausbildungsstrukturen der Deutschen Telekom integriert. Sie sind Teil der „regulären“ Auszubildendengruppen des ersten Ausbildungsjahrs und werden nicht in einem gesonderten Programm oder in eigens eingerichteten EQ-Gruppen isoliert. Wie die Azubis in ihrer Gruppe besuchen sie die Berufsschule und werden entsprechend ihres Berufsbilds während ihrer Praxisphasen in den verschiedenen Betrieben des Unternehmens eingesetzt. Begleitet werden sie dabei von qualifizierten Lernprozessbegleiterinnen und -begleitern der Telekom Ausbildung.

Die Lernprozessbegleitung ist das Herzstück der Ausbildungsphilosophie des Konzerns. Neben einer intensiven persönlichen Betreuung und Begleitung zielt sie auf die Förderung der individuellen Fähigkeiten, die Entwicklung von

Selbstständigkeit, Selbstreflexivität und Selbstbewusstsein. Das Lernen findet als entdeckendes, wahrnehmungs- und erfahrungsgelitetes Lernen in den betrieblichen Arbeitsprozessen statt und nur noch ausnahmsweise in zentralen Lehrwerkstätten oder Lernzentren.

Die Lernprozessbegleitung und das Lernen im Arbeitsprozess sind ideale Voraussetzungen, auch leistungsschwächeren oder benachteiligten Jugendlichen einen Einstieg in eine Ausbildung zu ermöglichen. Die EQ-Praktikantinnen und -Praktikanten lernen ihre individuellen Stärken und Entwicklungsbereiche besser kennen und können diese zunehmend ziel- und erfolgsorientiert einsetzen und ausbauen. Bei Bedarf werden in Kooperation mit den Grund sicherungsstellen ausbildungsbegleitende Hilfen sowie sozialpädagogische Begleitung organisiert oder durch die Lernprozessbegleiter/-innen Kontakte zur unternehmens-eigenen Mitarbeiterberatung hergestellt. Bei psychosozialen oder sonstigen schwerwiegenden Belastungen können über diesen Weg unter anderem Schuldnerberatung oder Therapieplätze vermittelt werden.

Während der einjährigen Praktikumszeit werden die Jugendlichen insgesamt drei Mal beurteilt. An der Beurteilung sind die Einsatzbetriebe, die Berufsschulen und die Lernprozessbegleiter/-innen beteiligt. Am Ende der Einstiegsqualifizierung wird auf Grundlage der letzten Beurteilung die Entscheidung getroffen, ob mit Ablauf des Praktikums ein Einstieg in das erste Ausbildungsjahr des entsprechenden Berufsbildes oder – bei besonders guter Leistung – ein Übergang mit der Azubigruppe in das zweite Ausbildungsjahr erfolgen kann. Nur in den Fällen, in denen die erfolgreiche Fortführung der Ausbildung sowohl von der Berufsschule als auch von Unternehmen stark angezweifelt wird, werden die Jugendlichen nicht übernommen.

ERFAHRUNGEN

Nach einem Jahr der Durchführung und einer ersten Evaluation des Programms ist die Deutsche Telekom davon überzeugt, dass die Entscheidung für das Pilotprojekt die richtige war. Von den 61 Praktikantinnen und Praktikanten, die 2009 eingestellt wurden, haben 42 so gut zusammen mit ihren Jahrgangsauszubildenden gelernt, dass sie gemeinsam mit ihrer Gruppe nach dem Jahr der Einstiegsqualifizierung unmittelbar in das zweite Ausbildungsjahr wechseln konnten. Weitere acht haben ihre Defizite so weit aufgeholt, dass sie mit positiver Prognose in das erste Ausbildungsjahr eingestiegen sind. Elf Jugendliche haben das Jahr nicht erfolgreich absolviert oder sind zwischenzeitlich abgesprungen.

Für den Erfolg ist vor allem das Vorgehen in den Anfangswochen entscheidend gewesen: Es war wichtig, an den individuellen Stärken der jungen Menschen anzusetzen und sie dabei zu unterstützen, sich dieser bewusst zu werden. Dadurch erlebten sie Erfolge, Wertschätzung und auch

Akzeptanz – Erfahrungen, die sie bisher nicht bzw. kaum machen durften. Sie gewannen mehr und mehr Vertrauen in sich selbst und ihre Fähigkeiten.

Der integrative Ansatz hat nach der bisherigen Erfahrung einen hohen Motivationscharakter für junge Menschen, die sich bis dahin in ihrer Bildungskarriere zurückgesetzt fühlten und zum Teil aus unterschiedlichen Gründen auch zurückgesetzt wurden. Die Chance auf einen Ausbildungsplatz in einem großen Unternehmen und die Möglichkeit, mit „regulären“ Auszubildenden zusammen lernen zu dürfen, wirkte für einen Teil der EQ-Praktikantinnen und -Praktikanten wie eine befreiende Initialzündung.

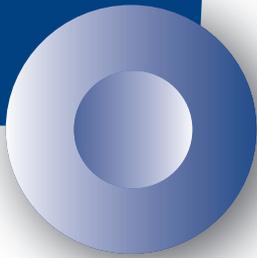
Wichtig war eine ganzheitliche arbeits- und sozialpädagogische sowie psychologische Begleitung in enger Kooperation mit Partnern innerhalb und außerhalb des Konzerns. Die Hemmschwellen und Herausforderungen in der Arbeit mit den Jugendlichen lagen nicht nur in den erwarteten schulischen Defiziten, sondern auch und vor allem in der Persönlichkeitsentwicklung und dem Umgang der Jugendlichen mit ihrer eigenen Vergangenheit.

Die Lernprozessbegleiter/-innen mussten lernen, die Grenzen ihres Handelns zu erkennen bzw. anzuerkennen, situativ Expertinnen und Experten einzubinden und bestehende Hilfsangebote zu nutzen. In diesem Lernprozess wurden sie unterstützt von einem externen Bildungsanbieter, den die Deutsche Telekom in das Projekt eingebunden hat, um den überregionalen Austausch der beteiligten Lernprozessbegleiter/-innen anzuregen, um in Einzelfällen gemeinsam abzuwägen, welche Unterstützungsleistungen am ehesten infrage kommen und um insgesamt nachhaltige Begleitstrukturen aufzubauen und diese sukzessive weiter zu entwickeln.

Die Entscheidung, eine Praktikantin oder einen Praktikanten trotz großer Anstrengungen nicht in ein Ausbildungsverhältnis zu übernehmen oder sich bereits während der einjährigen Einstiegsqualifizierungszeit von ihm oder ihr zu trennen, war in vielen Fällen keine einfache – auch dies war eines der großen Lernfelder für die Lernprozessbegleiter/-innen.

Aus den Erfahrungen des ersten Jahrgangs lässt sich zusammenfassend die Erkenntnis ziehen, dass Wertschätzung und Vertrauen, eine individuelle Förderung und Begleitung auf der einen Seite und das explizite „Nicht-anders-Behandeln“ auf der anderen Seite erfolgversprechende Faktoren sind, um junge Menschen zu fördern und für eine Ausbildung zu befähigen, die bei einer Auswahl nach den gängigen Bewerbungsverfahren unberücksichtigt geblieben wären.

Die Deutsche Telekom hat das Projekt 2010 fortgesetzt und weitere 66 Jugendliche eingestellt. Derzeit laufen die Vorbereitungen für die Einstellung des dritten EQ-Jahrgangs zum 1. September 2011. ■



Der anonyme Weg zu mehr Chancengleichheit

Anonymisierte Bewerbungsverfahren im Praxistest

► **Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt ist nach wie vor ein verbreitetes Phänomen von erheblichem Ausmaß. Dies ist nicht nur eine soziale Herausforderung, sondern auch ein wirtschaftliches Kernproblem. Denn Diskriminierung ist mit Fehlentscheidungen der Unternehmen verbunden, die Produktivität kosten und wirtschaftliche Nachteile bringen können. Internationale Erfahrungen zeigen, dass anonymisierte Bewerbungsverfahren helfen können, Diskriminierung im Bewerbungsprozess zu reduzieren. Ein Modellprojekt testet aus diesem Grund derzeit, inwieweit sich anonymisierte Bewerbungsverfahren in Deutschland umsetzen lassen und welche Effekte daraus resultieren. Der Beitrag gibt Einblicke in Hintergründe und Stand der Debatte um anonymisierte Bewerbungsverfahren und stellt das deutsche Modellprojekt vor.**



ANNABELLE KRAUSE

M.Sc., Resident Research Affiliate, Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn



ULF RINNE

Dr., Research Associate, Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn



KLAUS F. ZIMMERMANN

Prof. Dr., Direktor, Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA), Bonn

Diskriminierung: Auch in Deutschland nach wie vor verbreitet

Verschiedene Personengruppen sehen sich mit unterschiedlich hohen Hürden des Arbeitsmarktzuganges konfrontiert. So werden die Potenziale von Frauen und älteren Arbeitnehmern nach wie vor nicht ausgeschöpft. Gleiches trifft für Personen mit Migrationshintergrund zu. Dies hat vielfältige Gründe, die von unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Ausbildungsniveaus bis hin zu den Anreizstrukturen des Steuer- und Transfersystems reichen. Daneben ist jedoch auch Diskriminierung ein Faktor, der in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielt.

So belegt eine aktuelle Studie, dass Bewerber/-innen mit einem türkischen Namen bei der Stellensuche von Personalverantwortlichen systematisch benachteiligt werden (vgl. KAAS/MANGER 2010). Der Untersuchung zufolge fallen bei ansonsten identischem Lebenslauf die Chancen einer Einladung zu einem Vorstellungsgespräch für Personen mit einem deutschen Namen im Durchschnitt um 14 Prozent höher aus. Dieses Ausmaß der Diskriminierung ist erstaunlich, da die Ergebnisse in einem sehr speziellen Segment des Arbeitsmarkts festgestellt werden: Es handelt sich um Stellenausschreibungen für Praktika, die hoch qualifizierte Bewerber/-innen während ihres Studiums absolvieren. Studien aus anderen Ländern zeigen jedoch, dass Diskriminierung in hoch qualifizierten Segmenten deutlich geringer ausfällt als in niedrig qualifizierten (vgl. etwa CARLSSON/ROOTH 2007 und WOOD u. a. 2009). Es ist davon auszugehen, dass das tatsächliche Ausmaß der Diskriminierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt insgesamt höher ist. Außerdem zeigt die Untersuchung, dass die Ungleichbehandlung in kleineren Unternehmen deutlich ausgeprägter ist.

Für Diskriminierte resultieren erhebliche Nachteile auf dem Arbeitsmarkt: Bestimmte Bewerbergruppen werden nicht zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen, weil bei ihnen aus mangelnder Erfahrung mit ihrer Mitarbeit oder aufgrund von Stereotypen eine geringere Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft vermutet wird. Auf diese Weise

vollzieht sich eine sich selbst erfüllende Prophezeiung, da für Mitglieder dieser Gruppen so tatsächlich Nachteile auf dem Arbeitsmarkt resultieren (etwa ein Rückgang ihrer Produktivität aufgrund längerer Phasen der Arbeitslosigkeit). Internationale Erfahrungen zeigen, dass anonymisierte Bewerbungsverfahren dabei helfen können, diese systematischen Benachteiligungen zumindest in der ersten Stufe des Bewerbungsprozesses zu reduzieren. Erst wenn benachteiligten Gruppen die Gelegenheit zu einem persönlichen Gespräch gegeben wird, können sie Vorurteile gegenüber ihrer vermeintlich geringeren Eignung ausräumen. So lassen sich gerade international in den letzten Jahren Tendenzen einer steigenden Bereitschaft zur Erprobung solcher Verfahren erkennen (vgl. Tab. 1). Dennoch fiel die Akzeptanz von anonymisierten Bewerbungen in deutschen Unternehmen im internationalen Vergleich in der Vergangenheit geringer aus (vgl. Robert Half Finance & Accounting 2006): Während etwa in Großbritannien 47 Prozent der befragten Unternehmen das Verfahren für angemessen hielten und dies in Belgien, Frankreich, Italien und den Niederlanden immerhin für noch rund 30 Prozent der Unternehmen galt, bevorzugten nur 17 Prozent der Befragten in Deutschland einen anonymisierten Lebenslauf.

Vor diesem Hintergrund kann ein Erfolg des deutschen Modellprojekts „Anonym Bewerben – weil Qualifikation zählt“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) in Kooperation mit dem Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) auch dazu beitragen, die Akzeptanz anonymisierter Bewerbungsverfahren bei deutschen Unternehmen zu steigern. Es soll aber, aufbauend auf bestehenden internationalen Erfahrungen, vor allem Erkenntnisse zur Praktikabilität sowie zur Effektivität anonymisierter Bewerbungsverfahren in Deutschland liefern.

Anonymisierte Bewerbungsverfahren: Umsetzung und Praktikabilität

Grundsätzlich gibt es drei verschiedene Varianten der Anonymisierung, die je nach Bewerbungsverfahren auf eine nachträgliche Entfernung bestimmter Merkmale zielen oder auf eine Erhebung dieser Merkmale von vornherein verzichten (vgl. Tab. 2). In den bisherigen internationalen Erfahrungen sind alle diese Verfahren anzutreffen. Vorrangig wurde jedoch über Onlinemasken oder gesonderte Bewerbungsformulare anonymisiert.

So wurde in einem Modellprojekt der Stadt Göteborg die Anonymisierung mithilfe eines standardisierten Formulars vorgenommen, nachdem sich der von einigen Verwaltungen verfolgte Ansatz, die Bewerbungen nachträglich zu anonymisieren, als ineffizient herausgestellt hatte (vgl. ÅSLUND/NORDSTRÖM SKANS 2007). Das Formular wurde auf einer Homepage bereitgestellt und war neben den üblichen

Tabelle 1 **Internationale Erfahrungen mit anonymisierten Bewerbungsverfahren** (Auswahl)

Land	Unternehmen/Projekt	Zeitraum	Sektor/Branchen
Schweden	Modellprojekt Stadt Göteborg	10/2004–06/2006	Öffentlich: Bildung, soziale Dienstleistungen, Gesundheit
Frankreich	AXA Modellprojekt Regierung	seit 2005 11/2009–04/2010	Versicherung Versch. Branchen: 50 Firmen mit mehr als 50 Mitarbeiter/-innen
Großbritannien	Studienplatzvergabe Leeds	1998	Medizinstudium
Schweiz	Modellprojekt „smart selection“ KV Schweiz (Zürich)	08/2007–08/2008	Lehrstellen
Belgien	Selektionsbüro der öffentlichen Behörden (Selor)	seit 2005	Öffentlich
Niederlande	Modellprojekt Gemeinde Nimwegen I	08/2006–02/2007	Öffentlich
	Modellprojekt Gemeinde Nimwegen II	05/2007–01/2008	Öffentlich

(vgl. ausführlich KRAUSE/RINNE/ZIMMERMANN 2010)

Tabelle 2 **Methoden der Anonymisierung im Überblick**

Bewerbungsverfahren	Anonymisierungsverfahren
Standardisierte Online-Bewerbungen	Zu anonymisierende Merkmale nicht erheben bzw. nicht an Personalverantwortliche weiterleiten
E-Mail	Zu anonymisierende Merkmale mit Computerprogrammen entfernen Gesondertes Bewerbungsformular
Schriftlich	Zu anonymisierende Merkmale schwärzen Gesondertes Bewerbungsformular

Bewerbungsunterlagen einzusenden. Wenn dies nicht erfolgte, füllten es Mitarbeitende der Stadt anhand der Informationen aus der Bewerbung aus. Der vergleichsweise hohe administrative Aufwand dieses Vorgehens wurde kritisch bewertet.

Beispiele für die Anwendung von anonymisierten Onlinemasken bzw. -datenbanken sind das Versicherungsunternehmen AXA in Frankreich, das Modellprojekt für Lehrstellensuche in Zürich (Kaufmännischer Verband Schweiz 2008) und das Selektionsbüro der öffentlichen Behörden Selor in Belgien (SELOR 2011). Bei AXA werden seit 2005 mithilfe eines Onlinebewerbungsformulars den Personalverantwortlichen bestimmte Merkmale unzugänglich gemacht (AXA France 2009). Die beiden anderen genannten Projekte nutzen Internetdatenbanken, in denen anonymisierte Profile der Suchenden zu finden sind. Im Schweizer Projekt fand die Plattform bei vielen Betrieben Zuspruch, da sich ihr Aufwand in der ersten Bewerberphase durch den Verzicht auf schriftliche Bewerbungen reduzierte.

An der Leeds School of Medicine wurde im Jahr 1998 ein Experiment mit anonymisierten Bewerbungen für Studienplätze durchgeführt (vgl. LUMB/VAIL 2000). Hier erfolgte die Anonymisierung durch Schwärzen des Namens und

anderer Merkmale. Dies stellte sich als sehr aufwendig heraus, da eine genaue Kontrolle der anonymisierten Bewerbungen nötig war. Zudem war es trotz Anonymisierung bei einigen Bewerbungen möglich, einen etwaigen Migrationshintergrund zu identifizieren, z. B. durch in den Bewerbungen angegebene kulturelle Aktivitäten.

Insgesamt erscheint demnach eine nachträgliche Anonymisierung als aufwendig und fehleranfällig. Als effizienter stellt sich heraus, die Anonymisierung mittels eines anonymisierten Bewerbungsformulars oder durch ein Online-system durchzuführen.

Effektivität schwierig nachzuweisen

Bislang kann allein das Modellprojekt der Stadt Göteborg belastbare Ergebnisse vorweisen. Diese sind als ermutigend für die Effektivität von anonymisierten Bewerbungsverfahren einzustufen (vgl. ÅSLUND/NORDSTRÖM SKANS 2007): So hat sich sowohl für Frauen als auch für Menschen mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine Einladung zu einem Auswahlgespräch zu erhalten. Bei Bewerberinnen erhöhte sich zudem die Wahrscheinlichkeit, ein Arbeitsplatzangebot zu erhalten.

Ähnliche Erfahrungen hinsichtlich der Effektivität liegen unter anderem aus Frankreich, der Schweiz, Belgien und den Niederlanden vor. Diesen teilweise bereits erwähnten Projekten ist aber gemein, dass keine profunde Evaluation der kausalen Effekte anonymisierter Bewerbungsverfahren durchgeführt worden ist. Insofern beschränken sich die Resultate auf Hinweise, die jedoch ebenfalls einen positiven Effekt anonymisierter Bewerbungsverfahren vermuten lassen. So zeigen Ergebnisse des Projekts des KV Schweiz, dass ausländische Jugendliche durch anonymisierte Bewerbungen höhere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Das belgische Selektionsbüro Selor vermutet, dass mehr Kandidatinnen und Kandidaten zur Bewerbung

ermutigt werden, die sich aufgrund von potenzieller Diskriminierung ansonsten nicht beworben hätten.

Auch bei den durch die Gemeinde Nimwegen in den Niederlanden durchgeführten Modellprojekten ergaben sich Hinweise, dass sich für Personen mit Migrationshintergrund durch anonymisierte Bewerbungen die Wahrscheinlichkeit für eine Einladung erhöhte. Allerdings wurden auch Einwände geäußert, die gegen eine Interpretation im Sinne einer Kausalität sprechen. So gibt es unter anderem Hinweise darauf, dass die verantwortlichen Abteilungsleiter/-innen in dem Wissen, an einem Experiment zur Diskriminierung teilzunehmen, diesbezüglich sensibler vorgegangen sein könnten.

Das deutsche Modellprojekt

Für das im November 2010 gestartete deutsche Modellprojekt der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (vgl. Tab. 3) bietet sich die Chance, aus den bisherigen Erfahrungen zu lernen und so Fehler und Nachteile zu vermeiden, die sich in internationalen Projekten gezeigt haben. Dies betrifft einerseits die praktische Implementierung des anonymisierten Verfahrens, andererseits den methodischen Ansatz zur Ermittlung der Effektivität, denn die internationalen Erfahrungen zeigen, dass sowohl die Umsetzung als auch die Ermittlung der Effektivität anonymisierter Bewerbungsverfahren kritische Stellschrauben bei der Planung eines Modellprojekts sind.

Mit Blick auf die Umsetzung erscheint es zweckgemäß, die Methode der Anonymisierung an das im Unternehmen bestehende Bewerbungsverfahren anzupassen, da so Mehrkosten vermieden werden können. Die Vermeidung eines Mehraufwands in administrativer und finanzieller Hinsicht und einer fehleranfälligen Anonymisierung sind Punkte, die zu berücksichtigen sind, um sowohl eine hohe unternehmerseitige Akzeptanz anonymisierter Bewerbungen als auch ein adäquates Forschungsdesign zu erreichen.

Entsprechend dieser Überlegungen werden die im Rahmen des Modellprojekts eingehenden Bewerbungsunterlagen mit drei Varianten anonymisiert: Einige der beteiligten Unternehmen passen ihre bereits existierenden Online-Bewerbungen an. Andere haben sich für ein einheitliches Formular entschieden, das die Bewerber/-innen per E-Mail oder Post erhalten. Eine weitere Gruppe von Unternehmen anonymisiert die persönlichen Daten nachträglich. Die Anwendung unterschiedlicher Methoden der Anonymisierung kann Erkenntnisse darüber liefern, welche Verfahren sich in welchem Kontext als geeignet herausstellen.

Tabelle 3 **Das Modellprojekt „Anonym Bewerben – weil Qualifikation zählt“**

Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfung der Praktikabilität anonymisierter Bewerbungsverfahren • Belastbare Erkenntnisse zur Effektivität solcher Verfahren • Steigerung der Akzeptanz
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) • Wissenschaftliche Begleitung: Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) und Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt (KOWA)
Beteiligte Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Privatwirtschaft: Vier große und ein mittelständisches Unternehmen (Branchen: Telekommunikation, Logistik, Konsumgüter und Dienstleistungen) • Öffentlicher Sektor: Zwei Behörden und eine Kommune
Geplante Ausschreibungen	Besetzung von 225 Arbeits-, Ausbildungs- und Studienplätzen mit einer zu erwartenden Zahl von Bewerbungen im vierstelligen Bereich
Laufzeit	Zwölf Monate ab November 2010
Ergebnisse	Ergebnisse der Evaluation sind nach Projektabschluss Ende 2011 zu erwarten.

In einigen internationalen Projekten wurde der Nachweis der Effektivität und Kausalität durch kurze Projektlaufzeiten, geringe Fallzahlen und andere Probleme, die in einer experimentellen Situation entstehen, erschwert. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, einen Vergleich mit der sogenannten kontrafaktischen Situation herzustellen. Diese Situation hätte sich eingestellt, wenn das Bewerbungsverfahren nicht anonymisiert, sondern nach der üblichen Vorgehensweise durchgeführt worden wäre. Sie muss auf geeignete Weise geschätzt werden. Hierzu werden im deutschen Modellprojekt zwei unterschiedliche Verfahren genutzt:

- Unterschiedliche Handhabung von Stellenausschreibungen im Unternehmen: Ein Teil der Ausschreibungen verlangt anonymisierte Bewerbungen, ein anderer folgt dem üblichen Verfahren. Die Auswahl des jeweiligen Verfahrens für eine gegebene Stelle erfolgt dabei nach dem Zufallsprinzip, da nur auf diese Weise kausale Aussagen hinsichtlich der Effektivität der Einführung anonymisierter Bewerbungsverfahren möglich sind. Ein möglicher Nachteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass Personalverantwortliche ihr Verhalten durch das Wissen um die Teilnahme an einem Modellprojekt ändern könnten.
- Rückgriff auf Daten der Vergangenheit als kontrafaktische Situation: Diese Daten stammen aus einem Zeitraum vor Bekanntgabe der Teilnahme des jeweiligen Unternehmens am Modellprojekt, sodass Personalverantwortliche ihr Verhalten nicht angepasst haben können. Der sogenannte Vorher-Nachher-Vergleich geschieht also zwischen Ergebnissen der Auswahl der ersten Stufe von vergangenen Stellenausschreibungen nach dem üblichen Verfahren mit den entsprechenden Ergebnissen nach der Einführung anonymisierter Bewerbungsverfahren.

Mit den beschriebenen Methoden zur Annäherung an die kontrafaktische Situation können nicht nur belastbare Aussagen bezüglich der Effektivität anonymisierter Bewerbungsverfahren getroffen werden – es ist zudem möglich, neben den Effekten auf die Chancen einer Einladung zu einem Vorstellungsgespräch auch die Effekte auf die Wahrscheinlichkeit eines Arbeitsplatzangebots zu untersuchen. Auf diese Weise kann eine Antwort auf die Frage gegeben werden, ob und inwieweit durch anonymisierte Bewerbungsverfahren Diskriminierung möglicherweise auf einen späteren Zeitpunkt im Bewerbungsprozess verlagert wird. Eine weitere Hypothese, die überprüft werden kann, betrifft Änderungen im Kreis der Bewerber/-innen. Diese könnten sowohl quantitativer als auch qualitativer Art ausfallen.

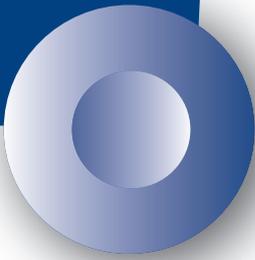
Fazit und Ausblick

Für eine bessere Arbeitsmarktintegration von benachteiligten Personen ist insgesamt ein Umdenken seitens der Arbeitgeber notwendig. Dennoch erscheint eine gesetzliche Regelung, die etwa anonymisierte Bewerbungsverfahren verpflichtend vorschreibt, als zu weitreichend. Eine Anonymisierung muss nicht für alle Personalrekrutierungen sinnvoll oder möglich sein. Firmen, die beispielsweise aufgrund ihrer Unternehmensziele vermehrt aus diskriminierten Zielgruppen beschäftigen wollen, sollten dies tun können. Letztlich sollte es im Interesse eines jeden Unternehmens liegen, offene Stellen mit den für die Aufgaben fähigsten Personen zu besetzen.

In diesem Zusammenhang sind anonymisierte Bewerbungsverfahren auch als ein Element einer breiteren Debatte um Inklusion, Integration und Zuwanderung sowie insgesamt um die Zukunftsfähigkeit des deutschen Arbeitsmarkts anzusehen und die einsetzende öffentliche Diskussion zu diesem Thema verdeutlicht dessen Aktualität, Brisanz und Relevanz. Im Rahmen dieser Diskussion kann das deutsche Modellprojekt unabhängig von seinem Erfolg dazu beitragen, sowohl Unternehmen und Erwerbstätige als auch die interessierte Öffentlichkeit für das Problem der Diskriminierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu sensibilisieren. ■

Literatur

- ÅSLUND, O.; NORDSTRÖM SKANS, O.: *Do Anonymous Job Application Procedures Level the Playing Field? IFAU Working Paper 31. Uppsala 2007*
- AXA FRANCE: *AXA recrute plus de 2000 personnes en 2009. Pressemitteilung. März 2009*
- CARLSSON, M.; ROTH, D.-O.: *Evidence of Ethnic Discrimination in the Swedish Labor Market Using Experimental Data. In: Labour Economics 14 (2007) 4, S. 716–729*
- GEMEINDE NIJMWEGEN: *Rapportage „anonimiseren van sollicitatiebrieven“. Evaluatie eerste en tweede meting. Nijmegen 2008*
- KAAS, L.; MANGER, C.: *ETHNIC Discrimination in Germany's Labour Market. A Field Experiment. IZA Discussion Paper 474. Bonn 2010*
- KAUFMÄNNISCHER VERBAND SCHWEIZ: *Medienmitteilung. 29.09.2008*
- KRAUSE, A.; RINNE, U.; ZIMMERMANN, K. F.: *Anonymisierte Bewerbungsverfahren. IZA Research Report 27. Bonn 2010*
- LUMB, A. B.; VAIL, A.: *Difficulties with Anonymous Shortlisting of Medical School Applications and its Effects on Candidates with Non-European Names. Prospective Cohort Study. In: British Medical Journal (2000) 320, S. 82–85*
- ROBERT HALF FINANCE & ACCOUNTING: *Unternehmen bevorzugen herkömmlichen Lebenslauf. Pressemitteilung. München 2006*
- SELOR – BUREAU DE SÉLECTION DE L'ADMINISTRATION: *Egalité des chances. – URL: <https://www.selor.be/selordiversity.aspx> (Stand: 27.01.2011)*
- WOOD, M. u. a.: *A Test for Racial Discrimination in Recruitment Practice in British Cities. Research Report 607. Department for Work and Pensions 2009*



(Berufliche) Teilhabe behinderter Menschen: Neue Perspektiven durch die VN-Konvention?

► In die VN-Konvention für Menschen mit Behinderungen ist vieles eingeflossen, was bereits seit längerem politisch-gesellschaftlicher Konsens in Deutschland ist. Dafür steht der Begriff „Teilhabe“. In der dualen Berufsausbildung gilt mit den Instrumenten „Nachteilsausgleich“ und „Ausbildungsregelung der zuständigen Stellen“ ein Rechtsrahmen, der behinderte Menschen „von vornherein“ einbezieht. Doch in der Praxis fehlt es häufig noch an der Selbstverständlichkeit, die rechtlichen Vorgaben umzusetzen. Auch ist der Prozess fortzusetzen, verbindliche Orientierungsmarken für regional erlassene Ausbildungsregelungen zu erarbeiten. Darüber hinaus sind Brückenschläge in Bereiche der Berufsbildung außerhalb des Geltungsbereichs von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung zu gestalten. Der Beitrag rekapituliert Entwicklungen in der beruflichen Bildung zur verbesserten Teilhabe von behinderten Menschen und erörtert, wie diesen durch die VN-Konvention neue Dynamik verliehen werden kann.

Inklusion – mehr als nur „Teilhabe“?

„Inklusion“ – was bedeutet dieser Begriff, der seit Verabschiedung des Übereinkommens der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden: VN-Konvention) und dessen Inkraftsetzung in der Bundesrepublik Deutschland am 26. März 2009 nicht nur einer Fachöffentlichkeit bekannt ist, sondern auch zunehmend Eingang in die allgemeinen Medien findet? Inwieweit führt der Inklusionsansatz substanziell über die „Philosophie“ der Teilhabe hinaus? Das heißt: Ist nicht eigentlich das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) und der diesem zugeschriebene viel zitierte Paradigmenwechsel „von der bevormundenden Fürsorge zur selbstbestimmten Teilhabe“ der eigentliche Quantensprung?

Während diese Fragen in der Fachwelt durchaus auch kontrovers beantwortet werden, hat gleichzeitig ein Umsetzungsprozess der VN-Konvention begonnen, der konkrete Gestaltungsfragen ins Blickfeld rückt. Konkrete Umsetzungsschritte auf Bundesebene einleiten soll der Nationale Aktionsplan. Er bündelt unter Federführung und Koordination des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des verorteten Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen die geplanten Aktivitäten. Im Frühjahr 2011 soll er als Beschluss des Bundeskabinetts entsprechenden politischen Stellenwert erhalten. Auf Ebene der Bundesländer hat die rheinland-pfälzische Landesregierung als erstes Bundesland am 16. März 2010 einen Aktionsplan beschlossen, der einen konkreten Maßnahmenkatalog beinhaltet und Zuständigkeiten und Zeitplan ausweist (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz 2010).

Die Entwicklung der Aktionspläne auf Bundes- und Landesebene ist nicht nur Ergebnis der ausgeprägten und in der eingetretenen Stärke auch unerwarteten Dynamik, die die Ratifizierung der VN-Konvention in Deutschland ausgelöst hat. Mit der Verabschiedung der VN-Konvention einschließlich der Annahme des zugehörigen Fakultativprotokolls ist die Bundesrepublik Deutschland Verpflichtungen eingegangen und bindet sich in einen Monitoring-Prozess einschließlich einer regelmäßigen Berichterstattung durch die Vertragsstaaten ein.



KIRSTEN VOLLMER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Unternehmens- und personenbezogene
Dienstleistungsberufe/Ausschuss für Fragen
behinderter Menschen“ im BIBB

Bildung und Arbeit – Schlüsselfunktionen für gesellschaftliche Teilhabe

Für die barrierefreie, d. h. ungehinderte Teilhabe an der Gesellschaft besitzen Bildung und Arbeit Schlüsselfunktionen. Die VN-Konvention postuliert in Artikel 24, dass bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung die Vertragsstaaten sicherstellen, dass

- Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern
- in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden
- Menschen mit Behinderungen wirksamer Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung zu ermöglichen sind.

Mit den Instrumenten des Nachteilsausgleichs einschließlich der Möglichkeit der beruflichen Qualifizierung in ausschließlich behinderten Menschen geöffneten Ausbildungsgängen existieren in Deutschland bereits seit vielen Jahren bewährte gesetzliche Vorgaben, welche diesen Forderungen Rechnung tragen. Im Hinblick auf das Wissen über Einordnung und Anwendbarkeit dieser Instrumente scheint aber zumindest regional in der Praxis noch Unsicherheit zu herrschen und zumindest ein selbstverständlicher Umgang mit ihnen seitens der Verantwortlichen noch nicht in dem für die betroffenen Menschen gebotenen Maße bundesweit gegeben. Es bleibt abzuwarten, ob die in Artikel 4 der VN-Konvention enthaltenen Postulate (vgl. Kasten) die flächendeckende Durchsetzung der Instrumente des Nachteilsausgleichs in der beruflichen Bildung behinderter Menschen nachhaltig befördern.

Gesetzliche Grundlagen für den Nachteilsausgleich in der beruflichen Bildung

Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) beziehen sich in ihren Abschnitten zur Berufsbildung behinderter Menschen ausdrücklich auf die Definition von Behinderung im Neunten Buch Sozialgesetzbuch. Laut § 2 Abs. 1 SGB IX sind Menschen dann behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft bedroht ist“.

Artikel 4 Allgemeine Verpflichtungen

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern. Zu diesem Zweck verpflichten sich die Vertragsstaaten,

- a) alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen,
- b) alle geeigneten Maßnahmen einschließlich gesetzgeberischer Maßnahmen zur Änderung oder Aufhebung bestehender Gesetze, Verordnungen, Gepflogenheiten und Praktiken zu treffen, die eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen darstellen,
- c) ...
- d) Handlungen oder Praktiken, die mit diesem Übereinkommen unvereinbar sind, zu unterlassen und dafür zu sorgen, dass die staatlichen Behörden und öffentlichen Einrichtungen im Einklang mit diesem Übereinkommen handeln,
- e) ...
- f) ...
- g) ...
- h) ...
- i) die Schulung von Fachkräften und anderem mit Menschen mit Behinderungen arbeitenden Personal auf dem Gebiet der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu fördern, damit die aufgrund dieser Rechte garantierten Hilfen und Dienste besser geleistet werden können“.

In allen diesen Fällen ist im Kontext der Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen der Nachteilsausgleich gemäß § 65 BBiG bzw. § 42l HwO anzuwenden. Diesem zufolge sind „die besonderen Verhältnisse behinderter Menschen [zu] berücksichtigen, insbesondere für die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung, die Dauer von Prüfungszeiten, die Zulassung von Hilfsmitteln und die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter.“

Mit der Forderung, die „besonderen Verhältnisse“, d. h. behinderungsbedingte Einschränkungen in Regelungen zu Durchführung und Prüfung der Ausbildung zu berücksichtigen, überträgt der Gesetzgeber den zuständigen Stellen eine gleichermaßen anspruchsvolle wie für den betroffenen behinderten Menschen und seine Chance auf Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entscheidende Aufgabe. Der Ausschuss für Arbeit und Sozialordnung hatte im Gesetzgebungsverfahren zum Berufsbildungsgesetz 1969 in seinem Bericht die besondere Bedeutung dieser Aufgabe hervorgehoben (vgl. BT-Drucks. V/4260 v. 04.06.1969). Die zuständigen Stellen können ihre Entscheidungen als allgemeine Regelung für mehrere Personen treffen, aber auch im Einzelfall entscheiden. BBiG und HwO formulieren mit den genannten Möglichkeiten beispielhaft, nicht abschließend Vorschläge (vgl. LEINEMANN/TAUBERT 2008).

Für diejenigen behinderten Menschen, für die „wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreterinnen oder

Vertreter Ausbildungsregelungen entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung“ (§ 66 Absatz 1 BBiG bzw. 42m Absatz 1 HwO). Die fachliche Feststellung bezüglich Art und Schwere der Behinderung trifft die regional zuständige Agentur für Arbeit, die in ihre Eignungsuntersuchung die Fachdienste der Bundesagentur einzubeziehen hat. Die entsprechende rechtliche Feststellung obliegt der zuständigen Stelle (vgl. WOHLGEMUTH u. a. 2005).

Im Hinblick auf die Ausbildungsinhalte ist gesetzlich festgelegt, dass diese „unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsinhalte entwickelt werden“ (§ 66 Abs. 1 BBiG bzw. § 42 m Abs. 1 HwO).

Von Rahmenrichtlinien zur Rahmenregelung – Orientierungsmarken für Ausbildungsregelungen

Da Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen von den jeweiligen zuständigen Stellen erlassen werden, sind im Laufe der Jahre eine Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsregelungen für einzelne anerkannte Ausbildungsberufe entstanden. „Bereits 1978 hatten das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Ausschuss für Fragen behinderter Menschen (AFbM) Rahmenrichtlinien erarbeitet und als Hauptausschuss-Empfehlung verabschiedet, um einem ‚Wildwuchs‘ entgegenzuwirken. Damals gab es rund 150 trotz vielfach gleicher Berufsbezeichnungen unterschiedlich geregelte Ausbildungsgänge.“ (BRETSCHNEIDER/VOLLMER 2011, S. 19) Ausgehend von dem Befund, dass im Jahr 2006 die Zahl der einzelnen Regelungen auf knapp 1000 angewachsen und die Vielfalt an Ausbildungsregelungen damit immer unübersichtlicher geworden war, wurden 2006 aktualisierte Rahmenrichtlinien verabschiedet. Zielsetzung der neuen Rahmenrichtlinien ist die Initiierung „einer Überprüfung, Abstimmung und bundesweite(n) Vereinheitlichung von Ausbildungsregelungen in demselben Berufsbereich, um in der Praxis erprobte Ausbildungsregelungen zu vereinheitlichen und zu vereinfachen sowie in Zahl und Übersichtlichkeit deutlich zu konzentrieren“ (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2006).

Im Rahmen des Umsetzungsprozesses der neuen Rahmenrichtlinien führte das BIBB im Jahr 2008 eine Untersuchung zu quantitativem Umfang, Abschlussbezeichnungen sowie struktureller und inhaltlicher Gestaltung der bestehenden Ausbildungsregelungen durch (vgl. VOLLMER/FROHNENBERG 2008). Die Untersuchungsergebnisse bildeten die Grundlage für das weitere Vorgehen von BIBB und AFbM, das mit der Verabschiedung der „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/42m HwO“ durch den Hauptausschuss am 17. Dezember 2009 die von den zuständigen Stellen immer wieder als Bedarf nach Orientierung artikulierte Erwartung beantwortete.

Im Sinne einer Fortentwicklung der Rahmenrichtlinien wird mit der Rahmenregelung beabsichtigt, für alle Berufsbereiche gleichermaßen zu gewährleisten, dass behinderte Menschen nach bundesweit einheitlichen Standards qualifiziert werden. Kernelemente der Rahmenregelung sind

- Durchstiegsmöglichkeit in eine Ausbildung im staatlich anerkannten Bezugsberuf, ein personenbezogener Förderplan,
- Mitverantwortung der Berufsschule,
- Zielgruppe der Menschen mit Lernbehinderung,
- Eignung der Ausbildungsstätte, Ausbilderschlüssel und rehaspezifische Zusatzqualifikation der Ausbilder,
- Vorgaben für betriebliche Ausbildungsinhalte und Ausbildungszeiten, Förderphase, berufliche Handlungskompetenz als Zielsetzung der Ausbildung sowie
- eine einheitliche diskriminierungsfreie Abschlussbezeichnung.

Berufsspezifische Musterregelungen setzen Standards und öffnen Perspektiven

Die Rahmenregelung ist nicht nur verbindliche Grundlage für den Erlass aller Ausbildungsregelungen durch zuständige Stellen (sogenannte „Kammerregelungen“). Sie bildet zugleich Fundament und Rahmen für das Wirken von Arbeitsgruppen, die auf Beschluss des Hauptausschusses berufsspezifische Musterregelungen erarbeiten, die ihrerseits den Status von Hauptausschuss-Empfehlungen erhalten. An den Arbeitsgruppen unter Federführung des BIBB waren Sachverständige der Sozialpartner/-innen, des Bundes und der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie Fach- und Praxisvertreter/-innen aus Einrichtungen der beruflichen Bildung behinderter Menschen beteiligt.

In den ersten dieser berufsspezifischen Arbeitsgruppen sind noch manche „Nachhutgefechte“ über neuralgische Punkte der Rahmenregelung geführt worden. Zugleich haben diese ersten Arbeitsgruppen aber auch Pionierarbeit für all jene Arbeitsgruppen geleistet, die nach dem einvernehmlich bekundeten Willen der in den Gremien des Hauptausschusses des BIBB zusammenwirkenden Akteure (Bund, Länder, Sozialpartner) folgen sollen (vgl. BAYER 2010). Denn während sich die klassische Ordnungsarbeit zur Einführung und Modernisierung anerkannter Ausbildungsberufe auf ein seit Jahrzehnten eingespieltes, erprobtes und in jüngster Zeit im Zeichen von Qualitäts-sicherung zusätzlich „stabilisiertes“ einheitliches Verfahren stützen kann, haben diese Arbeitsgruppen Neuland betreten, auch wenn es zu Beginn der 1980er-Jahre bereits erste Anläufe zur Erarbeitung von bundeseinheitlichen Musterregelungen gegeben hat. Zukünftige Aufgabe im Bereich Ausbildungsregelungen als Instrument der Verwirklichung von Teilhabe behinderter Menschen im Sinne des Diskriminierungsverbots des

Grundgesetzes (Art. 3 GG) und des Inklusionsansatzes der VN-Konvention ist neben der bundes- und branchenweiten Durchsetzung der Rahmenregelung und der Musterregelungen mittelfristig deren Evaluation. Darüber hinaus ist vor allem der vom AFbM initiierte Ansatz nachdrücklich zu verfolgen, das eher begrenzte Spektrum an Berufsbereichen zu erweitern, die behinderten Menschen zur beruflichen Qualifizierung auf der Grundlage von Ausbildungsregelungen offenstehen und dabei insbesondere auch jungen Frauen Alternativen zur üblichen Hauswirtschaft zu erschließen. Hier kann die Erarbeitung von Musterregelungen Signalwirkung entfalten und Betriebe als auch die im Segment Ausbildungsregelungen relevanten Berufsbildungseinrichtungen wie insbesondere Berufsbildungswerke und Einrichtungen der wohnortnahen Rehabilitation ermuntern, Ausbildungsangebote in für die Personengruppe geeigneten, arbeitsmarktorientierten Berufsbereichen zu entwickeln.

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit als Leitkriterien

„Qualifizierte Berufsausbildung für alle“ – unter diesem Motto stand eine bundesweit beachtete Fachtagung, die das BIBB und der AFbM im November 2006 veranstaltet haben, um über die seinerzeit neuen Rahmenrichtlinien zu informieren und gleichzeitig Erwartungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Praxis in den weiteren Prozess aufzunehmen. Diese Losung gilt mehr denn je für die Berufsausbildung behinderter Menschen auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung. Aber sie weist auch darüber hinaus.

Berufliche Qualifizierung behinderter Menschen findet auch unter anderen rechtlichen Rahmenbedingungen und „Dächern“ statt. In den Blick zu nehmen sind sowohl die unter quantitativen Gesichtspunkten hochgradig relevante berufliche Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen, als auch die noch relativ junge „Unterstützte Beschäftigung“ gem. § 38a SGB IX.

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit besitzen sowohl als berufsbildungspolitische als auch als berufspädagogische Kriterien gerade in der beruflichen Bildung behinderter Menschen besondere Bedeutung. Daher gilt es Brückenschläge zu entwerfen und Voraussetzungen für deren konkrete Ausführung zu schaffen. Beispielsweise, indem die berufliche Bildung in den Werkstätten für behinderte Menschen ausgerichtet und konkret anrechenbar wird auf die duale Ausbildung auf der Grundlage von BBiG und HwO. Oder indem die Fortbildungsordnung „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ novelliert wird und ein Berufsbild abbildet, das nicht ausschließlich auf eine spezifische Institution beschränkt ist, sondern ein Qualifikationsprofil fokussiert,

das an verschiedenen Lernorten gefordert und personenzentriert ausgerichtet ist.

Wenn Berufsbiografien (und damit Lebenschancen) nicht (mehr) bedingt durch unterschiedliche Rechtskreise und Zuständigkeiten in Sackgassen enden, bzw. in Geist und Sprache der VN-Konvention: Barrierefreiheit eingelöst ist, können behinderte Menschen tatsächlich gleichberechtigt teilhaben – an (beruflicher) Bildung und durch (berufliche) Bildung. So gilt es, die Worte von Bundesbildungsministerin ANETTE SCHAVAN in ihrer Eröffnungsrede zur DIDACTA am 16. März 2010 in Köln ernst zu nehmen und umzusetzen: „Und wenn es den Kindern nützt, dass Bund, Länder, Kommunen (und weitere Partner) in Bildungsfragen zusammenarbeiten, dann müssen wir das auch tun. Wir brauchen neue Formen der Zusammenarbeit im Bildungsbereich, die sich an Verantwortung und nicht allein an Zuständigkeiten orientieren.“

Die VN-Konvention kann als ausgezeichnete Kompass dienen, um sowohl die Rahmenbedingungen als auch die gewachsene Institutionenlandschaft unter dem Teilhabegedanke zu überprüfen. Im Sinne der betroffenen Menschen geht es ganz im Geist der VN-Konvention und ihrer Betonung der Würde jedes individuellen Menschen weder darum, ein Konzept (auch nicht das der Inklusion) zu verabsolutieren, noch Strukturen und Besitzstände nur um ihrer selbst willen zu verteidigen. Stattdessen heißt es, Wege der Operationalisierung zu finden und zu gestalten, die der Vision der VN-Konvention gerecht werden. ■

Literatur

BAYER, S. G.: Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen. Einheitlicher Rechtsrahmen empfohlen. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 62 (2010) 7, S. 32–33

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 20.06.2006 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1696 (Stand: 31.01.2011)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/42m HwO. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15.12.2010 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf (Stand: 31.01.2011)

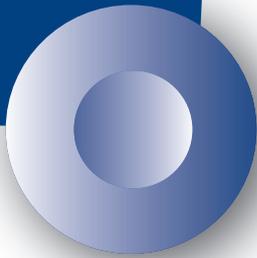
BRETSCHNEIDER, M.; VOLLMER, K.: Menschen mit Behinderung: Ausbildung ermöglichen. In: *B&B Agrar* 64 (2011) 1, S. 18–20

LEINEMANN, W.; TAUBERT, T.: *Berufsbildungsgesetz*. 2. Aufl. München 2008

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Aktionsplan der Landesregierung. 2010 – URL: www.un-konvention.rlp.de/un-konvention/aktionsplan-der-landesregierung/ (Stand: 31.01.2011)

VOLLMER, K.; FROHNENBERG, C. (Hrsg.): *Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 103)*. Bonn 2008 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2082 (Stand: 31.01.2011)

WOHLGEMUTH, H. H. u. a.: *BBiG. Berufsbildungsgesetz. Kommentar für die Praxis*. 3. Aufl. Frankfurt am Main 2005



Teilhabe am Erwerbsleben durch berufliche Rehabilitation – Kostenfaktor oder lohnende Investition?

Ergebnisse einer Befragung von BBW-Absolventinnen und -absolventen

► Die berufliche Rehabilitation bildet einen zentralen Baustein zur Förderung der Teilhabe behinderter Menschen. Durch den inzwischen vollzogenen Paradigmenwechsel in der Sozialpolitik steht die Integration in Erwerbstätigkeit nun stärker im Vordergrund. Einen dafür förderlichen Berufsabschluss können junge Menschen mit Behinderung in einem Berufsbildungswerk erwerben. Eine solche vorwiegend außerbetriebliche Ausbildung stellt eine umfangreiche Investition dar, die zunächst mit hohen Kosten für die Gesellschaft verbunden ist. Aber diese Investition rentiert sich, wie Ergebnisse einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln belegen, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung an einem Berufsbildungswerk (BBW) fördert zudem die gesellschaftliche Teilhabe der Absolventinnen und Absolventen. Indizien dafür sind eine hohe Erwerbstätigenquote und ein höheres Einkommen.



MICHAEL NEUMANN

Dr. rer. pol., Referent im Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“, Institut der deutschen Wirtschaft Köln



DIRK WERNER

Dipl.-Volkswirt, stellvertretender Leiter des Wissenschaftsbereichs Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik, Geschäftsführer der Institut der deutschen Wirtschaft Köln JUNIOR GmbH

Berufsausbildung, Teilhabe und Lebensqualität

Mit der Einführung des SGB IX im Jahr 2001 sowie der Verabschiedung des Behindertengleichstellungsgesetzes ging auch ein Paradigmenwechsel in der Sozialpolitik einher. Das Ziel der verbesserten Lebensqualität durch Partizipation rückte anstelle des zuvor bestimmenden Fürsorgegedankens in den Mittelpunkt der Zielsetzung beruflicher Rehabilitation (vgl. WACKER/WANSING/SCHÄFERS 2005). Vorrangiges Ziel von Rehabilitationsmaßnahmen ist es nunmehr, Menschen mit Behinderungen und von Behinderung bedrohten Menschen eine selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die Rehabilitation fokussiert damit auch auf die (Wieder-)Eingliederung behinderter Menschen in Beruf und Arbeit. Damit wird die besondere Relevanz der Erwerbstätigkeit für die Lebensqualität behinderter Menschen betont. Diese bedeutet dabei nicht nur Einkommenserzielung, sondern auch aktive Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben.

Doch der Eintritt ins Arbeitsleben gestaltet sich nicht immer einfach. Nicht nur Menschen mit Behinderungen sehen sich heute auf dem Ausbildungsmarkt großen Herausforderungen gegenüber. Jedes Jahr nehmen mehrere Hunderttausend Jugendliche und damit ein nennenswerter Anteil eines Jahrgangs nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule staatliche Unterstützung beim Übergang in die Berufsausbildung in Anspruch (vgl. BEICHT 2009). Zumeist handelt es sich um Jugendliche mit konkret identifizierbaren Benachteiligungsmerkmalen, die oft auch kumuliert auftreten. So können ein fehlender Schulabschluss, Defizite im sozialen Verhalten, ein Migrationshintergrund, das Vorliegen einer Behinderung oder eine anderweitige gesundheitliche Beeinträchtigung personenbezogene Risikofaktoren für die Aufnahme einer Berufsausbildung sein. Fast 15 Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs blieben in den letzten Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. BEICHT/ULRICH 2009, S. 214). Im Ergebnis sind derzeit rund 1,5 Millionen junge Menschen zwischen 20 und 29 Jahren ohne abgeschlossene

Berufsausbildung zu verzeichnen (vgl. KREKEL/ULRICH 2009). Die große Bedeutung einer beruflichen Qualifizierung zeigt sich auch daran, dass über 22 Prozent der jungen Menschen im Alter von 25 bis 34 Jahren, die keine Ausbildung abgeschlossen haben, laut Mikrozensus erwerbslos sind, selbst wenn sie einen Haupt- oder Realschulabschluss aufweisen. Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung weisen hingegen auch dann, wenn sie lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen, eine Arbeitslosenquote von nur neun Prozent auf.

Besonders schwierig stellt sich die Integration in Arbeit für An- und Ungelernte dar. Ein entsprechender Trend bei der Arbeitsnachfrage weg von geringeren hin zu höheren beruflichen Qualifikationen lässt sich im Zuge der Globalisierung schon seit 1980 beobachten (vgl. REINBERG/HUMMEL 2007). Der technische Fortschritt verstärkt diesen Trend, der Beschäftigten höhere Kompetenzen abverlangt. Diese Entwicklung erschwert auch Menschen mit Behinderungen den Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung. Denn sie haben vergleichsweise schlechte Startbedingungen, da es ihnen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nur selten möglich ist, einen höheren Schulabschluss zu erreichen und sich beruflich zu qualifizieren. Sie benötigen häufig eine besondere Förderung und Unterstützung.

Aufgabe und Zielgruppe der Berufsbildungswerke

Viele Jugendliche mit Behinderungen benötigen besondere Unterstützung für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung und finden ohne entsprechende Vorbereitung und intensive Begleitung keinen betrieblichen Ausbildungsplatz. Daher finanziert die öffentliche Hand für diese Zielgruppe bei entsprechendem Förderbedarf eine außerbetriebliche Ausbildung. Diese Aufgabe übernehmen in Deutschland vornehmlich die Berufsbildungswerke (zu Aufgabe und Rolle der BBW vgl. auch GÖRMAR in diesem Heft).

Die BBW hielten im Jahr 2008 gut 14 200 Ausbildungsplätze in insgesamt 244 Berufen, knapp 12 100 Internatsplätze, gut 2 500 Plätze in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und 610 Plätze für Berufsfindung, Arbeitserprobung und sonstigen entsprechenden Maßnahmen bereit (vgl. BAG BBW 2009, S. 12). Die Zahl der Eintritte in Maßnahmen der BBW lag in den Jahren von 1997 bis 2008 im Durchschnitt bei gut 5 000 Einmündern in eine Berufsausbildung und knapp 3 100 Neuaufnahmen in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Im Durchschnitt sind Teilnehmende beim Eintritt ins BBW etwa 18 Jahre alt, absolvieren 3,4 Jahre Berufsvorbereitung und Ausbildung und schließen ihre Ausbildung schließlich mit gut 21 Jahren ab. Der Frauenanteil unter den Teilnehmenden liegt seit langer Zeit bei ungefähr einem Drittel. Lern-

und Körperbehinderungen treten bei den Rehabilitanden am häufigsten auf, gefolgt von Sprach- und Hörbehinderungen. Hinzu kommen psychische Behinderungen, seltener auch Sehbehinderungen oder Blindheit sowie Autismus (vgl. ebd.).

Die Auszubildenden in BBW zeichnen sich neben ihrer Behinderung oder funktionalen Beeinträchtigung durch eine vergleichsweise schwache schulische Vorbildung aus. So verfügten von den Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern in den Jahren von 2005 bis 2007 knapp 19 Prozent über keinen Schulabschluss, 26 Prozent kamen lediglich mit einem Förderschulabschluss zum BBW. Weitere 36 Prozent konnten zumindest den Hauptschulabschluss vorweisen (vgl. SEYD/MENTZ 2005, 2006, 2007). Damit haben vier von fünf Auszubildenden am BBW nicht nur ob ihrer Behinderung, sondern auch aufgrund der schulischen Vorbildung eine ungünstige Startposition mit Blick auf einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf. Ein Großteil von ihnen würde somit auch unabhängig von einer Behinderung Förder- und Unterstützungsbedarf beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung aufweisen.

Erfolge der beruflichen Rehabilitation

Die außerbetriebliche Ausbildung am BBW führt in den meisten Fällen zum Berufsabschluss. Die Abbrecherquote in der Erstausbildung liegt in den vergangenen zehn Jahren zwischen 21 und 25 Prozent (vgl. BAG BBW 2009) und übersteigt damit nur geringfügig die Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge (vgl. BIBB 2010, S. 174). Die Mehrzahl der Abbrüche findet bereits im ersten Lehrjahr statt. Allerdings ist nicht jeder ein „echter“ Abbrecher. Abbruch findet auch statt, weil eine betriebliche Ausbildung aufgenommen wird. Am Ende einer vorzeitigen Vertragsauflösung steht allerdings meist das Scheitern der beruflichen Integration. Häufigste Ursachen sind fehlende Motivation der Auszubildenden, medizinische oder psychische Beeinträchtigungen sowie Überforderung.

Die außerbetriebliche Ausbildung steht in dem Ruf, Jugendliche zwar zu einem Berufsabschluss zu führen, nicht aber im gleichen Umfang spätere Arbeitsmarktchancen eröffnen zu können, wie es mit einer betrieblichen Ausbildung gelingt. Hierfür lassen sich vier Erklärungen anführen:

1. Eine außerbetriebliche Ausbildung kann das Agieren im Rahmen betrieblicher Erfordernisse nicht gänzlich simulieren und substituieren. Absolventinnen und Absolventen fehlen daher wichtige Berufserfahrungen etwa im Bereich der Kundenorientierung, die nur in der betrieblichen Realität gemacht werden können.
2. Absolventinnen und Absolventen einer außerbetrieblichen Ausbildung fehlt betriebsspezifisches Humankapi-

tal und damit Wissen, das im jeweiligen Betrieb benötigt, aber auch nur dort gefragt ist.

3. Absolventinnen und Absolventen einer betrieblichen Ausbildung haben demgegenüber den Vorteil, dass eine direkte Übernahme im Ausbildungsbetrieb möglich ist.
4. Ein Nachteil kann sich auch mittelfristig ergeben, wenn Unternehmen die Qualifikation von Absolventinnen und Absolventen einer außerbetrieblichen Ausbildung nur unzureichend einschätzen können oder gar niedriger einstufen.

Insofern sind Übergangsschwierigkeiten von Absolventinnen und Absolventen der außerbetrieblichen Ausbildung gerade von der Ausbildung ins Berufsleben nicht unerwartet.

In der IW-Absolventenbefragung (vgl. Kasten) zeigt sich dies etwa daran, dass direkt im Anschluss nur gut jeder Dritte erwerbstätig ist (vgl. Abbildung), aber mehr als die Hälfte zunächst arbeitslos sind. Insofern ist es als unangemessen einzustufen, wenn bei der Evaluation von außerbetrieblichen Fördermaßnahmen ein halbes Jahr nach Abschluss der Verbleib der Teilnehmer/-innen überprüft wird, um deren Integrationserfolg in Erwerbstätigkeit zu messen, wie dies regelmäßig etwa von der Bundesagentur für Arbeit (BA) praktiziert wird.

Wesentlich für eine Bewertung der Qualität einer außerbetrieblichen Ausbildung sind jedoch nicht die Probleme an der zweiten Arbeitsmarktschwelle, sondern die Chancen auf eine stabile und dauerhafte Erwerbstätigkeit. Hier zeigen die Ergebnisse der IW-Befragung ehemaliger BBW-Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen, dass sich ihre beruflichen Chancen durch den Abschluss deutlich erhöhen. Während die aktuelle Erwerbstätigenquote zum Zeitpunkt der Befragung bei Behinderten ohne abgeschlossene Berufsausbildung sowohl nach Daten des Sozioökonomischen Panels als auch nach Daten der IW-Abbre-

Die IW-Absolventenbefragung und die IW-Abbrecherbefragung

Im Rahmen der IW-Studie „Die berufliche Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse“ wurden Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation von Jugendlichen mit Behinderungen untersucht (vgl. NEUMANN u. a. 2010). Zur Ermittlung des Nutzens wurden 1406 Absolventinnen und Absolventen sowie 123 Abbrecher/-innen einer Ausbildung am BBW in elf Berufsbildungswerken im Zeitraum von November 2009 bis April 2010 zu Erwerbsverlauf und Einkommensentwicklung befragt. Die Stichprobenziehung erfolgte für die Absolventinnen und Absolventen als geschichtete Zufallsauswahl. Merkmale der Schichtenbildung waren die Variablen „Geschlecht“, „Berufsfeld“ und „Kohorte“ auf Basis des Durchschnitts mehrerer Jahrgänge von BBW-Teilnehmenden. Die Befragung der Abbrecher/-innen konnte aufgrund der Fallzahlen nicht als repräsentative Stichprobe gezogen werden. Die Interviews wurden telefonisch von Betreuerinnen und Betreuern sowie Ausbilderinnen und Ausbildern der BBW mit Erfahrungen im Umgang mit der Zielgruppe durchgeführt, sodass eine vermittelnde Gesprächsatmosphäre geschaffen werden konnte. Schwerpunkte der Befragung lagen auf der Erwerbstätigkeit und dem Einkommen, jedoch wurden auch Themenfelder wie „Lebensqualität“ oder „Zufriedenheit mit der Ausbildung“ abgefragt.

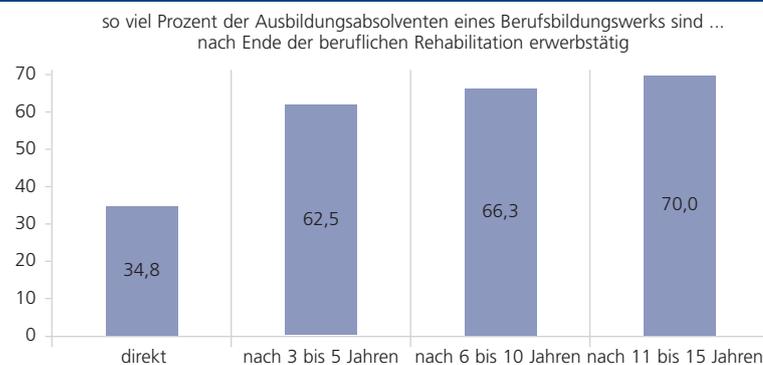
cherbefragung etwa 50 Prozent beträgt, liegt dieser Wert für erfolgreiche BBW-Absolventinnen und -Absolventen zum Befragungszeitpunkt bei 68 Prozent und damit deutlich höher (vgl. NEUMANN u. a. 2010).

Hinzu kommt: Je länger die Ausbildung zurückliegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Absolvent erwerbstätig ist und desto mehr Zeit hat er seitdem in Erwerbstätigkeit verbracht (vgl. Abbildung). Eine Person, die vor drei bis fünf Jahren die Ausbildung am BBW absolviert hat, war seitdem 62,5 Prozent dieser Zeit erwerbstätig. Dieser Wert steigt für die Absolventinnen und Absolventen, die vor sechs bis zehn Jahren ihren Abschluss erworben haben, auf 66,3 Prozent an Erwerbszeit sowie bis auf 70,0 Prozent bei der ältesten befragten Kohorte an. Eine Ausbildung trägt also gerade langfristig Früchte, denn in der Tendenz sind die Absolventinnen und Absolventen mit zunehmender Dauer am Arbeitsmarkt besser integriert.

Im Durchschnitt entfallen von der Erwerbsarbeit immerhin gut 84 Prozent auf eine Vollzeitstelle, knapp 13 Prozent wird in Teilzeit gearbeitet und gut drei Prozent in einer geringfügigen Beschäftigung. Die dauerhafte Arbeitsmarktintegration gelingt dabei nicht allen Gruppen gleichermaßen gut. Menschen mit Schwerbehinderungen sind anteilig nur zu rund 45 Prozent in Vollzeit erwerbstätig, dafür arbeiten sie häufiger in Teilzeit. Nach Kontrolle um die schulische Vorbildung und die Art der Behinderung erweist sich der Grad der Behinderung in regressionsanalytischen Modellen jedoch als insignifikant. Allerdings zeigt sich in diesen Modellen, dass vor allem Personen mit psychischer Behinderung geringere Chancen am Arbeitsmarkt haben.

Im Hinblick auf die Integration in Erwerbstätigkeit erweist es sich als Vorteil, wenn unmittelbar nach Ausbildungsab-

Abbildung Zeitlicher Anteil der Erwerbstätigkeit seit Abschluss am BBW (in Prozent)



Quelle: IW-Absolventenbefragung ehemaliger BBW-Ausbildungsteilnehmer 2010

schluss der Direkteinstieg in eine Berufstätigkeit gelingt. Wer unmittelbar nach Verlassen des BBW eine Stelle findet, hat zum Befragungszeitpunkt zu einem Anteil von knapp 70 Prozent eine Vollzeitstelle. Wem dies nicht gelingt, der arbeitet später nur zu 44 Prozent in Vollzeit. Auch das Berufsfeld des Ausbildungsberufs ist prägend. Sowohl die deskriptive als auch die Regressionsanalyse zeigen, dass insbesondere Agrartechnik, Holztechnik, Metalltechnik und Ernährung/Hauswirtschaft hoch signifikant bessere Chancen bieten als das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung.

Behinderte Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind indes nicht nur häufiger erwerbstätig als solche ohne Berufsabschluss, sondern sie verdienen durchschnittlich auch mehr. Die in der IW-Absolventenbefragung hierzu befragten Personen verdienen derzeit monatlich im Schnitt 1.612 Euro brutto, die Vergleichsgruppe der Abbrecher/-innen dagegen nur 1.283 Euro.

Kosten und Rendite der beruflichen Rehabilitation

Um die ganzheitliche Betreuung, Begleitung und Qualifizierung bis zum Berufseintritt der jungen Menschen leisten zu können, ist eine umfassende Finanzierung erforderlich. Rechnet man alle Kosten einer beruflichen Rehabilitation zusammen, so ergibt sich ein Betrag in Höhe von rund 120.000 Euro je Absolvent. Hierin enthalten sind alle Kosten, die zur beruflichen Rehabilitation eines Jugendlichen anfallen – einschließlich Aufwendungen für eine vor Eintritt in ein BBW stattfindende Berufsvorbereitung, für die während der BBW-Ausbildung besuchte Berufsschule, die betreute Unterbringung im Internat bis hin zur gemeinsamen Freizeitgestaltung und das Ausbildungsgeld (vgl. ausführlich NEUMANN u. a. 2010).

Damit ist die berufliche Rehabilitation teurer als alternative Formen der Benachteiligtenförderung, wenn man einen Vergleich mit Referenzgruppen in Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung betrachtet. Als Referenzgrößen wurden hierfür etwa die Kosten für eine außerbetriebliche oder eine betriebliche Ausbildung mit einer vorherigen Berufsvorbereitung angesetzt. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass es keine eigentliche Vergleichsgruppe zu behinderten Jugendlichen mit rehaspezifischem Förderbedarf gibt. Dennoch hilft der Vergleich mit Referenzgruppen bei der Einordnung der Investition in die berufliche Rehabilitation. Denn theoretische Förderalternativen wären ebenfalls mit umfangreichen Aufwendungen verbunden. Der Kostenunterschied zwischen den ausgewählten Referenzgruppen und den BBW-Teilnehmern liegt bei etwa 52.000 Euro, die als rehaspezifische Zusatzinvestition angesehen werden können. Die Begründung dieser spezifischen Mehrkosten in die Ausbildung behinderter Jugendlicher in einem BBW

Anzeige



Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe
Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

Gudrun Schönfeld, Felix Wenzelmann, Regina Dionisius, Harald Pfeifer, Günter Walden

Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe
Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beobachtet und analysiert seit vielen Jahren die Ausbildungsentscheidung von Betrieben unter ökonomischen Gesichtspunkten. Es befragte rund 3 000 Ausbildungsbetriebe zu den Kosten und dem Nutzen der Ausbildung, zur Übernahme von Auszubildenden und zu den Ausbildungsmotiven. Der Band stellt die Ergebnisse der Befragung vor. Es wird analysiert, welche Faktoren die Ausbildungskosten und die Ausbildungsentscheidung der Betriebe beeinflussen.

BIBB 2010, ISBN 978-3-7639-1138-7
239 Seiten, 29,90 EUR

ist, dass zur ganzheitlichen Förderung keine Alternative besteht, die vergleichbare Ausbildungs- und Integrations-erfolge erwarten ließe.

Da die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Rehabilitation häufiger einer Arbeit nachgehen und mehr verdienen, lohnt sich die Zusatzinvestition in ihre Ausbildung auch aus rein ökonomischer Perspektive. Die Rendite der beruflichen Rehabilitation beträgt 8,2 Prozent, wenn ein Zeitraum von 15 Jahren nach Abschluss an einem BBW betrachtet wird. Diese Zeitspanne ist durch die IW-Befragung abgedeckt. Zur Berechnung dieser Rendite wurde betrachtet, in welchem Verhältnis Kosten und Erträge der Ausbildung von Menschen mit Behinderung stehen. Die Erträge wurden als höhere Wertschöpfung von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen in Form ihres Einkommensvorsprungs und ihrer höheren Erwerbsbeteiligung im Vergleich zu Ausbildungsabbrecherinnen und -abbrechern gemessen. Somit wird betrachtet, welchen gesamtgesellschaftlichen Nutzen die vornehmlich von der BA finanzierte kostenträchtige Investition in die berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher erbringt. Bei dieser Renditeberechnung zeigt sich, dass sich die berufliche

Rehabilitation gesamtwirtschaftlich bereits zehn Jahre nach Abschluss der Ausbildung am Berufsbildungswerk in Form von höheren produktiven Erträgen der Absolventinnen und Absolventen im Vergleich zu deren zusätzlichen Ausbildungskosten als Beitrag zur Wertschöpfung auszahlt.

Investition in berufliche Rehabilitation lohnt sich

Das Ergebnis der Studie zeigt alles in allem ein sehr positives Bild des Erfolgs von Investitionen in die berufliche Rehabilitation an Berufsbildungswerken. Dort gelingt es durch ein ganzheitliches Konzept in hohem Maße, Auszubildende trotz schwieriger Startbedingungen mit Behinderung und niedriger schulischer Vorbildung sowohl erfolgreich zu einem Ausbildungsabschluss zu führen, als ihnen damit auch eine Teilhabe an Erwerbstätigkeit nachhaltig zu ermöglichen. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Integration von Jugendlichen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen in Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Gesellschaft geleistet. Für die Gesellschaft stellt dies aus ökonomischer Perspektive eine lohnende Investition dar. ■

Literatur

- BAG BBW – BUNDEARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE: *Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke – Belegungs- und Anmeldesituation in den Berufsbildungswerken und Teilnehmer-Nachbefragung 2006–2008*, Berlin 2009
- BEICHT, U.: *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? BIBB Report 11/2009* – URL: www.bibb.de/de/52414.htm (Stand: 08.02.2011)
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung*. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009*. Bonn 2009 – URL: <http://datenreport.bibb.de/dr2009.html> (Stand: 08.02.2011)
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn 2010 – URL: http://datenreport.bibb.de/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf (Stand: 08.02.2011)
- KREKEL, E. M.; ULRICH, J. G.: *Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*, Kurztgutachten der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2009 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06430.pdf> (Stand: 08.02.2011)
- NEUMANN, M. u. a.: *Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen – eine gesamtwirtschaftliche Analyse*. Köln 2010 – URL: www.iwkoeln.de/Studien/Gutachten/tabid/152/articleid/30507/Default.aspx (Stand: 08.02.2011)
- REINBERG, A.; HUMMEL, M.: *Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform*, in: IAB-Forschungsbericht Nr. 9 1–45. Nürnberg 2007 – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2007/fb0907.pdf> (Stand: 08.02.2011)
- SEYD, W.; MENTZ, M.: *Allgemeine Auswertung von statistischen Daten zur Erhebung der Voraussetzungen von Teilnehmern an BvB-Maßnahmen und an Ausbildungen in Berufsbildungswerken, Beginnstermin Herbst 2005, Eine Untersuchung im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke*. Berlin 2005, 2006 und 2007
- WACKER, E.; WANSING, G.; SCHÄFERS, M.: *Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität – Teilhabe mit einem persönlichen Budget*, Wiesbaden 2005

Anzeige

Benachteiligte

Fördern und fordern

Die Förderung von Benachteiligten stellt an Fachkräfte besondere Anforderungen. Der Leitfaden hilft Mitarbeitern, die in diesem Bereich tätig sind, ihr Handeln zu professionalisieren. Berufseinsteiger finden eine systematische Einführung mit praktischen Empfehlungen und Anregungen für den beruflichen Förderalltag.



Manuela Kramer, Daniela Stoecker
**Kompetent fördern
 und fordern**
 Handlungshilfen für die
 Benachteiligtenförderung
 2008, 56 S., 17,90 € (D)/31,90 SFr
 ISBN 978-3-7639-3688-5
 Best.-Nr. 6001926

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
 Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Ausbildung und Prüfung von Menschen mit Hörbehinderung in ausgewählten Metallberufen

Ergebnisse einer explorativen Befragung

► In Deutschland leben knapp 15 Millionen Menschen mit einer Hörbehinderung. Gerade Jugendliche aus dieser Gruppe haben es besonders schwer, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen – eine wichtige Voraussetzung, um sich persönlich, sozial und gesellschaftlich stärker zu integrieren. In diesem Beitrag wird auf Grundlage von drei Fallstudien Ausbildung und Prüfung hörbehinderter Auszubildender in den anerkannten Ausbildungsberufen Industriemechaniker/-in und Zerspanungsmechaniker/-in dargestellt.

Lernorte für Menschen mit Hörbehinderung

„Blindheit trennt von den Dingen, Taubheit von den Menschen“.

HELEN KELLER

Hörbehinderte Menschen haben es aufgrund ihrer eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Kasten) häufig besonders schwer, auf dem freien Arbeitsmarkt ihren Platz zu finden. Umso wichtiger ist es, eine fundierte berufliche Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren. In vielen Ausbildungsbetrieben fehlt jedoch oft die Zeit, sich den besonderen Bedürfnissen hörbehinderter Auszubildender zu widmen (vgl. BBW Nürnberg 2008). Ein optimaler Lernort sind daher Berufsbildungswerke als überregionale Ausbildungsstätten der beruflichen Rehabilitation, die sich in der Regel auf ausgewählte Zielgruppen, wie z. B. Hör- und Sprachgeschädigte, spezialisiert haben. Sie verfolgen das Ziel, jungen Erwachsenen mit Behinderungen und Rehabilitanden eine Ausbildung in einem von mittlerweile 244 (von ca. 350) staatlich anerkannten Ausbildungsberufen zu ermög-

Formen der Hörbehinderung

„Hörbehinderung“ umfasst alle Arten von Beeinträchtigungen des auditiven Systems. Hierzu zählen die Hörschädigung, Schwerhörigkeit (abgestuft in gering-, mittel- und hochgradige Schwerhörigkeit), Resthörigkeit und Gehörlosigkeit sowie Tinnitus.

Da schwerhörige Menschen über ein (Rest-)Hörvermögen verfügen, können sie die gesprochene Sprache mithilfe einer Hörhilfe noch wahrnehmen. Das qualitative Hören bei schwerhörigen Menschen kann jedoch abhängig von der Form und dem Umfang der Schwerhörigkeit so eingeschränkt sein, dass der Gesprächspartner nur mit Schwierigkeiten verstanden wird. Je nach Alter bei Eintritt der Schwerhörigkeit kann sich dies zudem auch auf die Sprechfähigkeit auswirken. Kann die Sprache trotz Hörhilfen nicht mehr wahrgenommen werden, spricht man von Gehörlosigkeit. Da gehörlose Menschen ihr Sprechen nicht über das Gehör kontrollieren können, klingt ihre Sprache häufig unmelodisch und schwer verständlich. Gehörlose müssen, um Sprache zu verstehen, das „Mundbild“ eines Sprechenden lesen können. Dieses „Lippenlesen“ ist für die Betroffenen sehr anstrengend, da das Auge unter optimalen Bedingungen nur etwa 30 Prozent aller Laute unterscheiden kann. Somit muss etwa 70 Prozent des Gesprochenen aus dem Zusammenhang heraus erschlossen werden. (vgl. ROTH/LINZ/STRINITZ 2008, S. 3 ff.)



GUNDA GÖRMAR

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Strukturfragen der Ordnungsarbeit,
Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“
im BIBB

lichen. Dafür stehen in 52 Berufsbildungswerken in Deutschland insgesamt gut 14 000 Ausbildungsplätze zur Verfügung (vgl. www.bagbbw.de). Grundlage für diese Ausbildungsgänge sind das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO). Bei Bedarf werden behindertenspezifische Regelungen nach §§ 65, 66 BBiG/§ 421 HwO mit einbezogen.

Insgesamt sieben der 52 Berufsbildungswerke haben sich auf die Ausbildung von hör- und sprachbehinderten Menschen spezialisiert. Den Jugendlichen steht in diesen speziellen Berufsbildungswerken eine breite Palette von Berufen der Industrie, des Handwerks und des Dienstleistungssektors zur Verfügung (vgl. www.bagbbw.de).

Auswirkung von Hörbehinderungen auf die Ausbildung

Um die Auswirkungen einer Hörbehinderung auf die Ausbildung und die Prüfungsleistungen von jungen Menschen zu untersuchen, wurde im Anschluss an das BIBB-Projekt¹ „Evaluation von Erprobungsverordnungen in den Metallberufen“ auch die Ausbildung und Prüfung von Menschen mit Hörbehinderung untersucht. Im Sommer/Herbst 2009 wurden drei Fallstudien in Berufsbildungswerken für Hör- und Sprachgeschädigte durchgeführt. Zentrale Fragen dabei waren:

- Wie ist die Ausbildung hörbehinderter Menschen organisiert?
- Wie wirkt sich die Gestreckte Abschlussprüfung auf die Ausbildung und den Prüfungserfolg von Menschen mit Hörbehinderung aus?
- Erhöht oder verringert sich durch die neue Prüfungsstruktur der Prüfungsaufwand?

Als qualitativer Zugang wurden insgesamt neun Interviews mit dem Ausbildungspersonal sowie Auszubildenden geführt. Einige Interviews, insbesondere die mit den Auszubildenden, waren in Form von Paar- oder Kleingruppeninterviews angelegt. Bei Bedarf wurden die Gespräche durch Gebärdendolmetscher/-innen unterstützt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und in Anlehnung an das Verfahren der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet (vgl. MAYRING 2007). Die Ergebnisse aus den Befragungen werden nachfolgend berufeübergreifend dargestellt.

Organisation der Ausbildung in den Berufsbildungswerken

Grundsätzlich gelten für die Berufsausbildung Behinderter die gleichen Ausbildungszeiten wie für Nichtbehinderte. Für Hörbehinderte müssen daher die Ausbildungsinhalte

vom ersten Ausbildungstag an extrem verdichtet vermittelt werden, da sie über Zwischenschritte, wie z. B. die Übersetzung in eine Gebärdensprache, transportiert werden müssen. Dabei werden von den jungen Erwachsenen ständig Höchstleistungen in punkto Konzentration verlangt. Eine sprachliche und gleichzeitig praktische Präsentation von Lernstoff – wie sie für nicht Hörgeschädigte möglich ist – kann in der Regel nicht stattfinden. Anders als bei normal Hörenden müssen die einzelnen Ausbildungsinhalte bzw. Funktionszusammenhänge daher vorab Schritt für Schritt verbal und/oder visuell vermittelt werden, erst dann kann eine praktische Anleitung und Umsetzung erfolgen. Das „Mehr“ an Zeitbedarf für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten wird in den Berufsbildungswerken zumeist durch kleinere Gruppen in der Ausbildung, in der Werkstatt und in der Berufsschule sowie im Bedarfsfall durch zusätzlichen unterstützenden Unterricht ausgeglichen. Zusätzliche Hilfestellung bietet ein speziell für den Metallbereich entwickeltes Fachgebärdenslexikon (www.fachgebaerdenlexikon.de/)

Ausbildende in den besuchten Berufsbildungswerken haben i. d. R. eine Meisterprüfung sowie eine rehabilitationspädagogische Zusatzausbildung – inklusive Ausbildung in Gebärdensprache – absolviert. Die Unterweisung der Auszubildenden erfolgt in Lautsprache ggf. mit Gebärdenspracheunterstützung.

Auch die Lehrkräfte in Berufsschulen unterrichten in der Regel in Lautsprache mit Gebärdenspracheunterstützung. Der praxisnahe Unterricht findet – wenn möglich – in kleinen Klassen statt und der Lehrstoff wird von den Lehrkräften hörgeschädigten- bzw. gehörlosen-spezifisch aufbereitet und angeboten, unterstützt durch eine Fülle von Anschauungsmaterialien sowie Visualisierungsmitteln. Bei Bedarf erhalten Auszubildende einen berufsbegleitenden Förderunterricht bzw. eine Einzelförderung über den üblichen Berufsschulunterricht hinaus.

Auswirkungen der Gestreckten Abschlussprüfung auf Ausbildung und Prüfungserfolg

Spätestens zur Abschlussprüfung müssen sich die hörbehinderten mit den nichtbehinderten Auszubildenden in ihrer Leistung messen. Aus diesem Grund hat die Einführung der Gestreckten Abschlussprüfung (vgl. Kasten) bei den meisten Berufsbildungswerken ein Umdenken in Bezug auf die Planung und die Gestaltung von Ausbildungsprozessen mit sich gebracht. Gerade durch die neue Prüfungsstrukturen in den Metallberufen müssen bestimmte Lerninhalte bis zum Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung vermittelt worden sein, was eine relativ synchrone Vermittlung der Lerninhalte in Schule und Betrieb voraussetzt.

¹ http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_start1n1g.php (Projektnr: 4.0.743)

Die Gestreckte Abschlussprüfung

Die Abschlussprüfung besteht aus zwei Teilen, die

- zeitlich voneinander getrennt sind
- und nicht einzeln zertifiziert werden dürfen.

Anstelle der „klassischen“ Zwischenprüfung wird ein erster Teil der Abschlussprüfung durchgeführt.

Prüfungsteil 1 kann mit 20 bis 40 Prozent zum Gesamtergebnis der Abschlussprüfung beitragen,

- soll spätestens zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres durchgeführt werden und
- darf keinen Sperrfachcharakter haben.

Prüfungsteil 2 erfolgt am Ende der Ausbildungszeit. Das Prüfungsgesamtergebnis wird aus den Ergebnissen aus Teil 1 und Teil 2 entsprechend der vorgegebenen Gewichtung gebildet.

(vgl. REYMERS/STÖHR 2004, S. 25)

BETRIEBLICHER AUFTRAG BZW. PRAKTISCHE ARBEITSAUFGABE UND FACHGESPRÄCH

Fachlich gesehen stehen die behinderten Auszubildenden in der Regel auf demselben Niveau wie die Nichtbehinderten, so die mehrheitliche Meinung der Ausbilder/-innen. Gerade im Prüfungsbereich Arbeitsauftrag², wo es um das Verständnis von technischen Abläufen und die handwerkliche Feinmotorik geht, ist das fehlende Hörvermögen nicht von entscheidender Bedeutung. Auch die Auszubildenden bewerten den Arbeitsauftrag durchgehend als überwiegend unproblematisch. „Die praktische Arbeit ist halt viel leichter, denn man ist irgendwie mehr in der Arbeit drin und die gelernten Kenntnisse kamen in der Prüfung zur Anwendung“, so ein Auszubildender.

Im Rahmen des Arbeitsauftrages ist auch ein Fachgespräch zu absolvieren. Dieses wird sowohl vom befragten Ausbildungspersonal wie auch von den Auszubildenden ebenfalls als relativ unproblematisch beurteilt. Die gehörlosen Auszubildenden werden während der Prüfung in der Regel durch Gebärdensprachdolmetscher/-innen unterstützt. Im Einzelfall werden Fragestellungen an sie auch schriftlich modifiziert (vgl. Kasten) und können schriftlich beantwortet werden. Auszubildende mit Hörschädigung werden hingegen während der Prüfung in der Regel durch Fachpersonal unterstützt; entweder mittels erläuternder Gebärden oder durch eine behindertengerechte Umformulierung der Fragen. Zudem erhalten Prüfende bei Bedarf im Vorfeld Tipps im Umgang mit den speziellen behinderungsbedingten Bedürfnissen der jeweiligen Auszubildenden.

Mehrfach kritisiert wurde von Ausbilderinnen und Ausbildern der hohe Zeitaufwand, der mit dem Fachgespräch verbunden ist, da grundsätzlich ein Ausbilder bzw. eine Ausbilderin zur Unterstützung der Prüflinge anwesend sein muss sowie die Modifikation der Prüfungsaufgaben innerhalb eines eng vorgegebenen Zeitfensters.

² Im Prüfungsbereich Arbeitsauftrag können in den untersuchten Betrieben die Betriebe zwischen einem betrieblichen Auftrag und einer praktischen Arbeitsaufgabe wählen.

Aus Sicht der befragten Auszubildenden verliefen die Fachgespräche ohne nennenswerte Probleme. „Es wurde sehr langsam gesprochen und die Fragen waren so gestellt, dass ich sie verstehen konnte, auch wurden die Fragen wiederholt oder anders formuliert, bis ich sie verstanden habe“, so ein Auszubildender.

Zulässige Prüfungsmodifikationen für behinderte Auszubildende

Behinderte Prüfungsteilnehmer/-innen können einen Nachteilsausgleich in Form einer Prüfungsmodifikation geltend machen. Gemäß § 16 der Musterprüfungsordnung ist demnach die Prüfung an die besonderen Belange behinderter Menschen anzupassen. Dies gilt auch für die Dauer der Prüfung oder die Zulassung von z. B. Hilfeleistungen Dritter, wie Gebärdensprachdolmetscher/-innen (§ 65 Absatz 1 BBiG/ § 42l Absatz 1 HwO).

Insbesondere die Umformulierung der Prüfungsaufgaben in verständliche Schriftsprache ist eine häufig genutzte und zuverlässige Prüfungsmodifikation bei hörbehinderten Auszubildenden. Generell wird sowohl bei mündlichen wie auch bei schriftlichen Fragen streng darauf geachtet, dass durch die Umformulierung die fachlich-qualitativen Anforderungen an die Auszubildenden nicht verringert werden.

SCHRIFTLICHE PRÜFUNGSAUFGABEN ALS HÜRDE

Ganz anders gestaltet sich die Situation bei den schriftlichen Aufgaben. Gerade diese stellen für die Auszubildenden die größte Herausforderung dar. Obwohl die Auszubildenden im Vorfeld sehr intensiv auf die schriftlichen Aufgaben vorbereitet werden, sind Prüfungsaufgaben aus Sicht der Ausbilder/-innen sowie der Auszubildenden häufig nur sehr schwierig zu lösen. Gehörlosigkeit geht in der Regel einher mit einer starken Verringerung des Wortschatzes, einer verminderten Grammatik und Syntax. Daher ist für die hörbehinderten Auszubildenden die komprimierte Formulierung der Prüfungsaufgaben, kombiniert mit einer Vielzahl an Fremd- und Fachwörtern, häufig unverständlich (vgl. LVR – Integrationsamt 2009).

Grammatikalisch schwierige Sätze führten in der Vergangenheit teilweise dazu, dass die hörbehinderten Auszubildenden Prüfungen trotz vorhandener Kenntnisse nur teilweise bearbeiteten, weil sie die Prüfungsaufgaben entweder gar nicht verstanden oder falsch interpretierten. Auch war das Zeitfenster für das Verstehen und Durchführen der Prüfungsaufgaben teilweise zu knapp bemessen. Auch hier kann eine Modifikation der Prüfungsaufgaben Abhilfe schaffen. Fremdwörter erschweren das Verständnis zusätzlich und „die Fragen sind sehr schwierig zu verstehen durch die ganzen Fachbegriffe und die technischen und langen Texte“, urteilt ein Auszubildender. Somit beansprucht das Lesen und das Verstehen der schriftlichen Prüfungsaufgaben sehr viel Zeit, die für die Beantwortung der Aufgaben fehlt (vgl. auch WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2006, S. 44). Viele der befragten Prüflinge wünschen sich daher mehr Multiple-Choice-Aufgaben, da diese für sie einfacher zu verstehen und somit mit weniger Zeitverlust zu lösen sind.

Die von hörbehinderten Menschen verwendete Grammatik stellt aber auch für die Prüfenden eine Herausforderung



Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf

AG BFN, Band 10

Der Sammelband dokumentiert einen Experten-Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dabei ging es zum einen um den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand, zum anderen um noch offene Fragen zu Prüfung und Zertifizierung in der Berufsbildung. Ziel der Autorinnen und Autoren ist es, ein einheitliches Verständnis herzustellen, Potenziale und Grenzen moderner Prüfungsmethoden aufzuzeigen und Reformziele zu formulieren. Untersucht wurde, wie Prüfungen und Zertifizierungen die berufliche Handlungsfähigkeit abbilden und gesellschaftlich verwertbar machen können. Ein wichtiger Schwerpunkt war dabei die Anerkennung von Kompetenzen und die Vergleichbarkeit im europäischen Rahmen.

BIBB 2011, ISBN 978-3-7639-1143-1
226 Seiten, 28,90 EUR

Sie erhalten diese
Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
Telefax: (0521) 911 01-19
E-Mail: service@wbv.de

BIBB

nung dar, so die Aussage eines Ausbilders. Es gibt eine eigene Grammatik bzw. eine eigene Satzstellung, die für das Prüfungspersonal bei der Korrektur der schriftlichen Prüfungsaufgaben einen hohen zeitlichen Aufwand verursacht und eine objektive Ergebnisdurchsicht erschwert. „Diese schriftlichen Prüfungsaufgaben kann in der Regel nur ein Prüfer korrigieren, der mit der behinderungsspezifischen Grammatik vertraut ist“ (Ausbilder).

Erhöhter Prüfungsaufwand durch die neue Prüfungsstruktur?

Die Ausbildung von hörbehinderten Menschen erfordert eine besonders klar strukturierte, sorgfältige und schrittweise Vermittlung von Lerninhalten. In Berufsbildungswerken, die sich auf die Ausbildung von Hör- und Sprachgeschädigten spezialisiert haben, wird insbesondere diesen Anforderungen Rechnung getragen. Durch die neuen Prüfungsstrukturen bei den Gestreckten Abschlussprüfungen ist die Vermittlung von Ausbildungsinhalten teilweise schwieriger geworden, da bestimmte Ausbildungsinhalte bereits im Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung – und damit früher als zuvor – abgeprüft und gewertet werden. Andererseits ist das schrittweise Vorgehen in der Ausbildung auch nach der Einführung der Gestreckten Abschlussprüfung erhalten geblieben. „Lerninhalte waren auch schon vor der Einführung der neuen Prüfungsform wegen des konti-

nuierlichen Aufbaus der Ausbildungsinhalte zu festgelegten Zeitpunkten und demnach nur in geringem Maße flexibel zu vermitteln“ so ein Ausbilder.

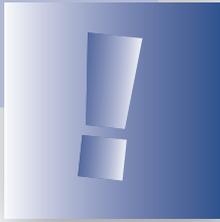
Der (Zeit-)Aufwand für die Prüfungsvorbereitung hörbehinderter Prüflinge wird von den meisten Ausbilderinnen und Ausbildern als sehr hoch eingeschätzt. Dies betrifft darüber hinaus auch den Aufwand für die erforderliche Modifikation der Prüfungsaufgaben und für die Durchführung der Prüfung aufgrund des erhöhten Personalbedarfs zur Unterstützung der Auszubildenden während der Prüfung.

Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse durch gezielte Förderung hörbehinderter Auszubildender

Grundsätzlich ist das Ziel einer Ausbildung in einem Berufsbildungswerk die Integration der Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt. Aufgrund der sehr (zeit-)aufwendigen, individuellen Förderung und Unterstützung der Jugendlichen während der Ausbildung und bei der Prüfungsvorbereitung schließen annähernd 100 Prozent der Jugendlichen, die sich in den besuchten Berufsbildungswerken zur Prüfung angemeldet haben, diese erfolgreich ab. Auch liegen in der Abschlussprüfung die Noten der hörbehinderten bzw. gehörlosen Prüflinge im Durchschnitt nur knapp unter dem Kammerdurchschnitt, was für die fundierte Ausbildung spricht. Dies spiegelt sich auch in der erfolgreichen Vermittlung der ausgebildeten jungen Erwachsenen wider. Die Auszubildenden sind im Anschluss an ihre Ausbildung in Unternehmen des Maschinenbaus ebenso einsetzbar wie in der Automobilbranche oder in Formenbaubetrieben. So lagen in der Vergangenheit abhängig von den wirtschaftlichen Gegebenheiten die Einmündungsquoten zwischen 55 und 80 Prozent. ■

Literatur

- BBW NÜRNBERG FÜR HÖR- UND SPRACHGESCHÄDIGTE (Hrsg.): AVWS: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung in der Ausbildung. Nürnberg 2008
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE – BAG BBW. – URL: www.bagbbw.de (Stand: 02.02.2011)
- LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND – INTEGRATIONSAMT (Hrsg.): Hörschädigung und Beruf – Besondere Kommunikation gefordert. In: ZB Rheinland – Nachrichten des Landesverbandes Rheinland – Integrationsamt (2009) 3, S. 1 – URL: www.lvr.de/app/resources/zbrhl_3_09_150dpi.pdf (Stand: 02.02.2011)
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2007
- ROTH, R.; LINZ, P.; STRINITZ, W.-D.: Kleiner Ratgeber im Umgang mit Gehörlosen. Nürnberg 2008
- STÖHR, A.; REYMERS, M.: Das Modell „Gestreckte Abschlussprüfung“ wird evaluiert. In: BWP 33 (2004) 1, S. 25–26 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/871 (Stand: 02.02.2011)
- WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, C.: Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zu Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen. In: BWP 35 (2006) 1, S. 43–46 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1094 (Stand: 02.02.2011)



Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken

► Der Inklusionsbegriff hat sich in verschiedenen Bereichen etabliert, beispielsweise in der Förderpädagogik, der Schulpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Migrationsforschung und der Bildungssoziologie. Selbst in der Betriebswirtschafts- und Managementlehre findet man nicht zuletzt aus ökonomischer Sicht ein immer stärkeres Interesse an der Inklusion von Vielfalt. Zu fragen ist aber, ob es sich dabei nicht um „alten Wein in neuen Schläuchen“ handelt. Warum war vor einiger Zeit noch von Integration und warum ist heute vermehrt von Inklusion die Rede?

Im Beitrag erfolgt eine Gegenüberstellung von Inklusions- und Integrationsbegriff und den damit verbundenen unterschiedlichen pädagogischen Handlungslogiken. Der Blick richtet sich dabei auch auf Strukturen und Mechanismen eines exklusiven deutschen Bildungswesens. Die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik erfordert genau hier Veränderungen, die abschließend skizziert werden.

Bildung am Fließband

Wenn man die Kritik am Taylorismus zusammenfassen wollte, würden folgende Aspekte unweigerlich Berücksichtigung finden: Detaillierte Anweisungen und zerlegte Aufgaben, die nur *einen* Weg zum Produkt ermöglichen; festgelegte Einwegkommunikation mit eng abgesteckten Inhalten; exakte Vorgabe von Ort und Zeit der Produktion; quantifizierte Zielvorgaben für den Einzelnen; Entfremdung des Gesamtziels von der Tätigkeit des Einzelnen. Diese Managementlogik lässt sich erstaunlich gut auf die Unterrichtsrealität und das Schulsystem übertragen: Es gibt einen Plan (Lehrplan), der den Input relativ genau vorgibt; dieser Input wird in einen 45-Minuten-Takt zerlegt (Unterricht); Lehrer/-innen stellen in diesem Zeitraum etliche (je nach Studie durchschnittlich 50 bis 80) Fragen, die sich die Schüler/-innen in der Regel nie gestellt haben (Unterrichtsform); es gibt verschiedene „Fließbänder“ für hochwertige, mittlere, einfache und niedere Qualität (Schulformen) und eine kontinuierliche Auslese bei Abweichungen von Toleranzgrenzen (Noten, Klassenwiederholungen, Schulformwechsel).

Während in der Vergangenheit fast alle Heranwachsenden – unabhängig von der Schulkarriere – in irgendeiner Form in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten, zeigt sich Bildungsarmut heute als zentrales Problem für Wirtschaft und Sozialstaat. Etwa 400 000 Jugendliche befinden sich jährlich weder im betrieblichen noch im schulischen Berufsausbildungssystem, sondern im sogenannten Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dadurch entgehen den Sozialkassen Einnahmen und durch die verlängerte Schulzeit bzw. durch anderweitige Maßnahmen der beruflichen Benachteiligtenförderung entstehen Kosten. Damit ist die ökonomische Begründung für umfassende Teilhabe an Bildung umschrieben. Die normative Perspektive, die eine weit längere Tradition in Philosophie und Pädagogik aufweist, stellt Gerechtigkeitsaspekte und die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund. Beide Argumentationslinien laufen im Inklusionsbegriff zusammen: Inklusion bedeutet so viel wie Einschluss oder Dazugehörigkeit. Aber worin besteht der Unterschied zum Integrationsbegriff?



ALADIN EL-MAFAALANI

Berufsschullehrer, Dozent an der FH Dortmund und der Ruhr-Universität Bochum sowie Doktorand im Forschungsprojekt „Bildungsaufsteiger aus benachteiligten Milieus“

Inklusion: Anders sein und dazugehören

Die Differenzen sollen hier am Beispiel der Sozialintegration von Migranten verdeutlicht werden. So versteht bspw. ESSER (2000) unter gesellschaftlicher Integration sowohl Inklusion bzw. Mehrfachintegration als auch Assimilation bzw. Einfachintegration (vgl. Tab. 1). Assimilation bedeutet, dass sich Zuwanderinnen und Zuwanderer an die Mehrheitsgesellschaft anpassen, womit gemeint ist, dass sie sich beispielsweise in Bezug auf Sprache, soziale Kontakte und ihre persönliche Identifikation dem Bestehenden angleichen. Bei dieser Form der Integration steht also die Teil-

habe an der Aufnahmegesellschaft im Vordergrund und die ethnische Herkunft verliert im Lauf der Jahre an Bedeutung. Der Integrationstypus „Inklusion“ fokussiert hingegen eine Gleichwertigkeit von Herkunft und An- bzw. Zukunft. Die Zuwanderinnen und Zuwanderer sprechen beispielsweise beide Sprachen, haben soziale Netzwerke in beide Richtungen und identifizieren sich sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit jener, in die sie hineinwachsen. Was vielfach kritisiert wird, ist die Tendenz, dass sich ethnische Gemeinden bilden, die gesellschaftlich exkludiert sind. Dieser Zustand, der unter dem Titel der „Parallelgesellschaft“ diskutiert wird, wird in dem Modell mit Separation bezeichnet.

Der wesentliche Unterschied zwischen Inklusion und Integration besteht also darin, inwieweit die individuellen Merkmale und die gesellschaftlichen Mehrheitsvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Wobei entscheidend ist, ob eine „starke“ Normalitätsannahme zugrunde gelegt wird oder nicht. Unter sozialer Öffnung und Integration hat man sehr lange verstanden, dass sich die Normalitätsannahmen in Organisationen und Institutionen nicht verändern müssen (oder dürfen?) und nach dem Motto „was nicht passt, wird passend gemacht“ assimiliert und homogenisiert wird. Seitdem allgemein nachvollzogen wird, dass dieses Vorgehen nicht die erhofften Resultate bringt, gewinnt der Inklusionsbegriff an Aufmerksamkeit. Inklusion – und darin liegt tatsächlich ein beachtenswerter Unterschied – bedeutet also immer, dass auch Normalitätsvorstellungen neu geordnet werden müssen. In diesem leicht gesagten Satz steckt eine enorme Herausforderung. Andersartigkeit und Vielfalt gilt es nicht nur zu dulden, sondern als Bestandteil des Systems anzuerkennen. Angesichts der stark normierenden und selektierenden Strukturen im Bildungssystem ist dies eine große Herausforderung.

Tabelle 1 Typen der Sozialintegration von Zuwanderern

		Sozialintegration in ethnische Gemeinde	
		Ja	Nein
Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	Ja	Inklusion als Mehrfachintegration (Plurale/multikulturelle Gesellschaft)	Assimilation als Einfachintegration (Homogene Gesellschaft)
	Nein	Separation als gesellschaftliche Exklusion (Parallelgesellschaft)	Marginalisierung als Mehrfachexklusion (Vereinzlung)

Quelle: ESSER 2000, S. 287

Tabelle 2 Ausgaben je Schüler nach Bildungsstufen (in PPP-US-Dollar) und Abweichung (in %)

	Primarbereich		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen)		Hochschule (ohne Forschung)	
Deutschland	5.548		6.851		9.557		8.534	
OECD-Durchschnitt	6.741	+ 22 %	7.598	+ 11 %	8.746	- 8 %	8.970	+ 5 %
Schweden	8.338	+ 50 %	9.020	+ 32 %	9.247	- 3 %	9.402	+ 10 %

Datenquelle: OECD 2010

Strukturen der Exklusion im deutschen Bildungswesen

Im deutschen Bildungswesen scheint es einen starken Systemerhaltungstrieb zu geben. Bei jeder Veränderung der Strukturen wurde differenziert statt zu vereinheitlichen: Es gibt eine kaum zu überschauende Vielzahl von Schwerpunkten an Sonderschulen, von beruflichen Bildungsgängen (insbesondere im Übergangssystem), von Möglichkeiten Schulabschlüsse nachzuholen, von Hochschulformen und -zugängen, von rechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen usw. Entsprechend weist auch die Finanzierung eine diffuse Logik auf. So liegen die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe (sowie die elementare Bildung) im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert ist (vgl. Tab. 2). Eine „Überfinanzierung“ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren können.

Tabelle 3 Ausgaben je Schüler nach Schulform in der Sekundarstufe I (in Euro)

Förderschule	Hauptschule	Gymnasium (ohne Sek. II)	Realschule
13.100	6.000	5.600	4.600

Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010

Tabelle 4 Ausgaben pro Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (in Euro)

Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschule	Universität	Fachhochschule	Duales System (nur öff. Ausgaben)
6.900	5.800	5.700	5.300	2.200

Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind (vgl. Tab. 3). Diese Tatsache steht in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Schulformen. Und die Ausgaben für die beruflichen Bildungsgänge des Übergangssystems liegen deutlich darüber (vgl. Tab. 4). Das Berufsvorbereitungsjahr, welches hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, übertrifft bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben alle anderen deutschen Bildungsgänge. Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Die im Bildungswesen dominierende „Theorie der Förderung“ besteht in der fortwährenden Selektion und nicht in der frühzeitigen Förderung und Prävention, was zu einer finanziell aufwendigen Kompensation chronisch etablierter Defizite führt. Wir können also nicht nur eine Unterfinanzierung, sondern insbesondere eine strukturelle Fehlfinanzierung konstatieren.

Ungleichheit als pädagogische Leitidee

In einem meritokratisch legitimierten Bildungssystem ist die Leistung eines Menschen ausschlaggebend für den Bildungsabschluss, den er erhält. Allerdings muss dabei beachtet werden, welches *Verständnis* von Leistung, also auch vom *Zustandekommen* und *Messen* der Leistung, dem System zugrunde liegt. Der Grundgedanke, alle Kinder und Jugendlichen hätten gleiche oder vergleichbare Startchancen und könnten in einem fairen Wettbewerb „unterschieden“ werden, erweist sich aus empirischer Sicht als Ideologie. Es muss die berechtigte Frage gestellt werden, warum der Wettbewerb zwischen den Kindern bereits sehr früh beginnt, aber die Schulen und Lehrkräfte fast vollständig von Konkurrenz „abgeschirmt“ werden. Klassenwiederholungen, verschiedene Schulformen und sogar (Ziffern-)Noten werden in inklusiven und messbar erfolgreichen Bildungssystemen sehr viel später eingeführt. Selbst körperlich bzw. geistig beeinträchtigte Menschen bekommen *keine* besondere Behandlung in Sonderschulen. Schulen und Lehrkräfte übernehmen beispielsweise in Finnland Verantwortung für die Lernentwicklung aller Kinder und Jugendlichen, haben aber auch einen deutlich höheren Grad an Autonomie bei der Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichtsangebots. Die Wettbewerbssituation wird also in diesen Ländern verlagert: von einer Konkurrenz zwischen den Schülerinnen und Schülern auf einen (gemäßigten) pädagogischen Wettbewerb zwischen Lehrkräften bzw. Schulen. Dies zwingt zu Kooperation, Innovation und Evaluation sowie zu einer intensiven Beschäftigung mit dem einzelnen jungen Menschen. Die in Deutschland bestehenden Strukturen fördern hingegen eine Mentalität, nach der die Lehrkraft immer den richtigen Unterricht macht und bei Abweichungen von den Leis-

tungserwartungen lediglich die falschen Schüler hat (vgl. EL-MAFAALANI 2010).

Die pädagogische Leitidee von Normalität im Hinblick auf Entwicklung, Begabung und Leistungsfähigkeit wird durch jene ersetzt, die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst. Diese Zusammenhänge sind mit einer Reihe von (pädagogischen) Implikationen in Tabelle 5 pointiert einander gegenübergestellt. Wesentliche Unterschiede bestehen also darin, ob die Inhalte, Lehrpläne und Leistungserwartungen (also Lern-

Tabelle 5 **Ungleichheit und Normalität als pädagogische Leitideen**

	Konkrete Vielfalt ist Leitidee – Ungleichheitsannahme	Formale Gleichheit ist Leitidee – Normalitätsannahme
Integrationsform	Inklusion von Heterogenität	Assimilation und Homogenisierung
Ausgangspunkt	Der konkrete Lernprozess eines Menschen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten	Standardisierter, dem Lehrplan unterstellter, „normaler“ Lern- und Entwicklungsprozess
Lernweg	Induktiv – von der Lebenswelt ausgehend, dann abstrahierend	Deduktiv – von Themenfeldern ausgehend
Theorie der Förderung	Ungleiches ungleich behandeln und gemeinsames Lernen	Lernen im Gleichschritt und in homogenen Lerngruppen
Zieldimension	Output: Was sollen alle können?	Input: Was soll allen unterrichtet worden sein?
Reaktion auf Leistungsrückstände	Lernwege und Lehrmethoden ändern	Homogenisierung durch Selektion
Logik	Ressourcenorientierung: Stärken werden aufgedeckt	Defizitorientierung: Schwächen werden gesucht
Reihenfolge	Erst fördern, dann fordern	Erst fordern, dann fördern
Effekt	Inklusion durch Ungleichbehandlung	Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung

objekt und Input) den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit bilden oder ob die Lernenden und das Lernen selbst (also Lernsubjekt und Output) im Zentrum der Bemühungen stehen. Natürlich werden auch im bestehenden System schülerorientierte Lern-Settings praktiziert. Allerdings kann dies lediglich punktuell und nur innerhalb der Restriktionen des Schulsystems geschehen. Das Schulsystem ist jedoch auf Homogenisierung und Selektion ausgerichtet.

Inklusive Pädagogik bedarf entsprechender Strukturen

Unter der Berücksichtigung, dass eine Grundfunktion des Erziehungs- und Bildungssystems Selektion ist und bleiben muss, stellt sich allerdings die Frage, ob Selektion das Ergebnis von Bildungsprozessen darstellt oder ob sie bereits sehr früh im Bildungsprozess angelegt ist. Zu früh wird in

Deutschland für Prüfungen gelernt und nicht um beispielsweise anregende Probleme zu lösen, widersprüchliche Situationen zu bewältigen und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Zu früh lernen Kinder, sich auf Lehrkräfte einzustellen, statt selbst Lern-Profis zu werden. Daher wird vielfach bemängelt, dass in der Schule gewisse Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die eigentlich in der Schule erst gelernt werden sollten (vgl. BÖTTCHER 2005). Eine vielfach übersehene Gefahr der Kompetenzorientierung ist zudem, noch stärker auszuschließen als dies bisher der Fall war. Versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. WEINERT 2001, S. 27 f.), dann müssten auch genau diese Bereitschaft und Fähigkeiten gefördert werden. Insbesondere motivationale, volitionale und soziale Kompetenzbereiche sind in besonderem Maße beim Schulstart ungleich verteilt. Schule beschränkt sich jedoch größtenteils auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten.

Das Potenzial der beruflichen Bildung besteht genau in einem anderen curricularen Zugang. Systematisch werden konkrete Handlungssituationen simuliert und eingeübt, die – wenn nicht lebensweltlich, so doch – berufsbezogen anschlussfähig sind. Im beruflichen Bildungssystem steht also ein induktives und praxisorientiertes Lerndesign im Vordergrund, welches prinzipiell die Beteiligung sozial benachteiligter Jugendlicher verbessern könnte. Allerdings sind die Strukturen der beruflichen Bildung nicht weniger selektiv als im gesamten Bildungssystem. So kann auch hier von einer Dreiteilung gesprochen werden: Im dualen System befanden sich 2008 etwa 48 Prozent, im Schulberufssystem etwa 18 Prozent und im Übergangssystem 34 Prozent der Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Und insbesondere die „Maßnahmen“ der beruflichen Benachteiligtenförderung, in denen sogenannte „Schulversager“ wieder „unter sich“ sind, führen eher zu Stigmatisierung und Reduzierung der Arbeitsmarktchancen dieser jungen Menschen (vgl. BOJANOWSKI 2008).

Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen

In der Gesamtbetrachtung scheint es im deutschen Bildungssystem eine besonders ausgeprägte Neigung zur Homogenisierung, Differenzierung, Ordnung und Normierung zu geben. Aus dieser Neigung heraus entwickelten sich auf der einen Seite insgesamt überkomplexe, stark differenzierende und offensichtlich ineffiziente institutionelle Strukturen, die auf der anderen Seite zu unterkomplexen, kaum differenzierenden und ineffektiven individuellen

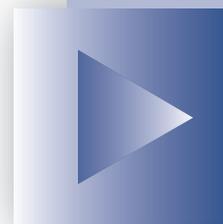
Lehr-Lern-Prozessen führen. Genau das Gegenteil wäre jedoch aus Sicht eines inklusiven Bildungsverständnisses heraus wichtig: Auf der Prozessebene müsste Ungleiches ungleich behandelt werden, müssten Stärken und Potenziale auf unterschiedlichen Wegen ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle Möglichkeiten offen gehalten und alle Menschen gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen – wie einfach sich das anhört!

Eine solche Öffnung der Strukturen wird von weiten Teilen der Bevölkerung allerdings nicht befürwortet – zu viele Privilegien stünden zur Disposition (wie das Beispiel der gescheiterten Schulreform in Hamburg zeigt). Allerdings können Bildungsarmut und Wohlfahrtsstaat nicht auf Dauer parallel bestehen. Auf Dauer lassen sich auch keine Stellvertreter-Diskussionen zu Demografie-, Migranten- und Hartz-IV-Problematiken führen, ohne die Themen Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt zu rücken.

Es sind mittlerweile auch ökonomische Argumente, die für soziale Öffnung sprechen. Und die ökonomischen Argumente waren schon immer schlagkräftiger als die normativen. Dass normative und ökonomische Perspektiven in die gleiche Richtung strömen, ist keineswegs Zufall – diese ungewöhnliche Übereinstimmung steht vielmehr am Ende der Erkenntnis, dass nicht der Paternalismus des Sozialstaats, sondern die Eigenverantwortung der Menschen für eine funktionierende Gesellschaft die grundlegende Voraussetzung ist. Und diese Verantwortung muss gelernt sein! ■

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld 2008
- BÖTTCHER, W.: *Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag*. In: OPIELKA, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden 2005, S. 61–76
- BOJANOWSKI, A.: *Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion*. In: BOJANOWSKI, A.; MUTSCHALL, M.; MESHOU, A. (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster 2008, S. 33–46
- EL-MAFAALANI, A.: *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg 2010
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt/Main 2000
- OECD: *OECD Education at a Glance 2010*
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Ausgaben je Schüler/-in 2007*, Wiesbaden 2010
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S. 17–31



Berufsbildung in Unordnung?

Strukturierung von Ausbildungsberufen

► Ausbildungsberufe sind Konstrukte an der Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Abgeleitet aus Erwerbstätigkeiten erfüllen sie im Rahmen des Berufsprinzips ökonomische und sozialintegrative Funktionen. Die vorhandenen Konstruktionsprinzipien für Ausbildungsberufe enthalten einen großen Interpretationsspielraum. Innerhalb dieses Spielraums hat die beschleunigte Entwicklung flexibler und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe seit Mitte der 1990er-Jahre neue Strukturelemente zur Differenzierung von Ausbildungsberufen hervorgebracht, deren Anwendung und Kombinationsmöglichkeiten nicht immer konsistent erscheinen. Der Beitrag beleuchtet vorhandene Strukturierungsformen von Ausbildungsberufen im Kontext ihrer historischen Entwicklung und plädiert für eine kritische und systematisierende (Neu-) Betrachtung dieser Strukturierungsformen und ihrer Begründungen.



MARKUS BRETSCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB



HENRIK SCHWARZ

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Strukturfragen der Ordnungsarbeit,
Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“
im BIBB

Ausbildungsberufe: Konstrukte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

In den deutschsprachigen Ländern gelten Beruf und Beruflichkeit als strukturierendes Prinzip zur Organisation von Austauschprozessen auf dem Arbeitsmarkt. Berufe bieten die Möglichkeit zur „Allokation von Humanressourcen im Rahmen beruflich-funktionaler Arbeitsorganisation“ (vgl. JACOB/KUPKA 2005). Neben der ökonomischen Bedeutung des Berufs als „Arbeitsvermögen“ und als Kristallisationspunkt beruflicher Identität verbinden sich mit dem Berufsprinzip weitere sozialintegrative Dimensionen (vgl. DOSTAL/STOß/TROLL 1998; DOSTAL 2006; LAUR-ERNST 2002).

Die Ausbildungsberufe des dualen Systems konzentrieren die Anforderungen aus einer Vielzahl von möglichen Erwerbstätigkeiten¹ innerhalb eines einheitlichen, hinreichend konkreten und gegenüber anderen Berufen abgegrenzten Qualifikationsprofils. Die Ausbildung in (derzeit 348) bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsberufen orientiert sich an dem Ziel einer „beruflichen Handlungsfähigkeit“, die die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ sowie den „Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ hat (BBiG, § 1 Abs. 3). Genügend breite, Einzeltätigkeiten zusammenfassende Berufsprofile sowie die Verbindung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sind Grundlagen für selbstständiges Weiterlernen und das Übertragen erworbener Fähigkeiten auf neue Einsatzbereiche.

Dieses auf dem Berufskonzept fußende duale System der Berufsausbildung, in dem die Mehrheit der Jugendlichen ausgebildet wird, ist seit den 1970er-Jahren immer wieder Gegenstand der Kritik. Lehrstellenmangel, mangelnde Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit der Betriebe, ein wachsendes Übergangssystem unversorgter Ausbildungsplatzbewerber/-innen, mangelnde Flexibilität bzw. Überregulierung sind einige der Kritikpunkte der Diskussion der „Krise des dualen Systems“.

¹ Die Neufassung der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (KldB 2010) umfasst rund 24.000 Tätigkeits- und Berufszeichnungen.

Reform der Berufsbildung

Ein Ergebnis der anhaltenden Reformdiskussion war das im April 1997 von der Bundesregierung beschlossene „Reformprojekt Berufliche Bildung“, das die berufliche Bildung „noch flexibler, differenzierter sowie offener gegenüber dem Wandel in der Arbeitswelt und somit zukunftsfest“ machen sollte (BMBF 1998, S. 2). Kernpunkte waren

- die Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe, die durch ein „breites, differenziertes Angebot von Auswahlmöglichkeiten“ mehr betriebliche Freiräume zulassen sollten,
- ein differenziertes Ausbildungsangebot durch „neue arbeitsmarktrelevante Berufe für praktisch Begabte“,
- „Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Auszubildende“ sowie
- die beschleunigte Entwicklung neuer Berufe in wachsenden Beschäftigungsfeldern (BMBF 1998, S. 3).

Die Entwicklung gestaltungsoffener und flexibler Ausbildungsberufe folgte der Notwendigkeit, unter Beibehaltung des Berufsprinzips der Spezialisierungsvielfalt der Tätigkeiten und ihrem raschen Wandel Rechnung zu tragen. Um der angespannten Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt entgegenzuwirken, sollten damit die Ausbildungsmöglichkeiten insbesondere von kleinen und mittleren Betrieben verbessert werden. Im Zuge der Reform wurden zwischen 1998 und 2009 ca. drei Viertel aller staatlich anerkannten Ausbildungsberufe modernisiert sowie 64 gänzlich neue Ausbildungsberufe entwickelt (BIBB 2010a, S. 27).

Die Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 hat schließlich punktuell den Forderungen nach mehr Flexibilität in der dualen Ausbildung, der Internationalisierung von Qualifikationsanforderungen und der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen Rechnung getragen. Dazu gehören u. a. verbesserte Möglichkeiten der Anrechnung vorangegangener Ausbildungsabschnitte sowie schulischer Bildungsgänge auf die Ausbildungszeit, die Anrechnungsmöglichkeit von im Ausland absolvierten Teilen der Ausbildung oder niedrigere Hürden bei der Zulassung sogenannter Externer zur Abschlussprüfung. In den Ausbildungsordnungen separat festgeschriebene Zusatzqualifikationen sollen die Attraktivität der Ausbildung erhöhen und den Anschluss an weiterführende Qualifikationen verbessern. Neben der forcierten Überarbeitung bestehender und der Entwicklung neuer Berufe, wurden insbesondere auch die Ordnungsmittel² zur Berufsausbildung durch eine verstärkte Differenzierung und Flexibilisierung inhaltlich und strukturell weiterentwickelt. Dies umfasst die Ausweitung

des Ausbildungsspektrums um zweijährige Ausbildungsberufe, die Formulierung von Zusatzqualifikationen oder die Formulierung gemeinsamer Kernqualifikationen zwischen inhaltlich verwandten Ausbildungsberufen (IT-Berufe, Metall/Elektro; vgl. auch BORCH/SCHWARZ 1999). Neben die früher üblichen Strukturierungsmöglichkeiten in Form von Schwerpunkten und Fachrichtungen sind neue Formen der Differenzierung getreten.

Vage Grundsätze für Differenzierungen innerhalb von Ausbildungsberufen

Bis zum Inkrafttreten des ersten Berufsbildungsgesetzes 1969 gab es nur sogenannte Monoberufe, in sich geschlossene Ausbildungsgänge mit einem einheitlichen Berufsbild und einheitlichen Anforderungen. In den sich anschließenden Ordnungsaktivitäten wurden die überwiegend noch aus den 1930er-Jahren stammenden und zum Teil sehr spezialisierten Ausbildungsberufe inhaltlich überarbeitet und verwandte Berufe zusammengefasst. Durch die Zusammenfassung mehrerer verwandter Berufe wurde es notwendig, neben ihren gemeinsamen Inhalten die je unterschiedlichen Ausprägungen in Form von Schwerpunkten oder Fachrichtungen innerhalb eines Berufes festzulegen. 1972 wurde mit dem/der Gärtner/-in der erste Beruf mit Fachrichtungen geordnet. Die Differenzierungen nach Schwerpunkten und Fachrichtungen sowie die Entwicklung gestufter Ausbildungsberufe blieben bis in die 1990er-Jahre die einzigen Modelle zur Differenzierung. In den 1990er-Jahren traten im Zuge der oben dargestellten Reform der beruflichen Bildung weitere Elemente zur Differenzierung von Ausbildungsberufen hinzu wie Kernqualifikationen und Einsatzgebiete (IT-Berufe 1997) sowie Wahlqualifikationseinheiten (Mediengestalter/-in Digital- und Printmedien 1998). Von den derzeit 348 anerkannten Ausbildungsberufen weisen 32 Schwerpunkte, 51 Fachrichtungen und 20 Wahlqualifikationseinheiten auf (vgl. BIBB 2010b). Zudem existieren für 24 Ausbildungsberufe Einsatzgebiete, die jedoch keinerlei Unterschiede der Ausbildungsinhalte im Verordnungstext zur Folge haben.

Für die innere Differenzierung von Ausbildungsberufen gibt es keine feststehenden Kriterien und auch das 2005 reformierte Berufsbildungsgesetz enthält keine weitergehenden Hinweise für ihre Strukturierung. Hier besteht ein großer Interpretations- und Verhandlungsspielraum, der von den an der Entwicklung von Ausbildungsberufen beteiligten Akteuren auszufüllen ist. Dieser Spielraum hat in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass sich im Rahmen der beschleunigten Entwicklung „gestaltungsoffener und flexibler Ausbildungsberufe“ diese Fülle unterschiedlicher Strukturmodelle (vgl. Abb.) herausgebildet hat, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

² Ordnungsmittel wie Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Ausbildungsplan, Rahmenlehrplan und Lehrplan sind als Teil „curricularer Strukturen beruflicher Bildung“ (REETZ/SEYD 2006) Mittel zur Planung und Steuerung von Berufsbildungsprozessen.

Strukturmodelle anerkannter Ausbildungsberufe

MONOBERUFE, SCHWERPUNKTE UND FACHRICHTUNGEN

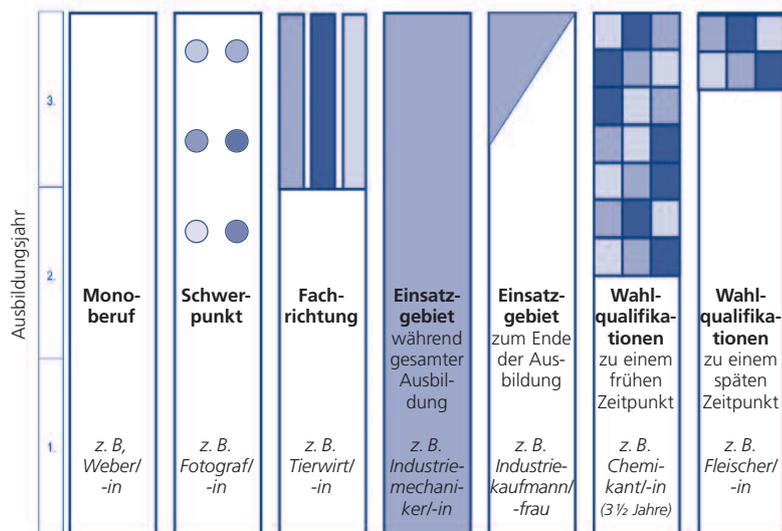
Monoberufe sind in sich geschlossene Ausbildungsgänge mit einem einheitlichen Berufsbild und einheitlichen Anforderungen. Im Unterschied dazu weisen Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten oder Fachrichtungen neben gemeinsamen auch spezialisierte Ausbildungsinhalte auf. Gemeinsame Inhalte sind in der Regel während mindestens zwei Dritteln, spezialisierte Inhalte während maximal einem Drittel der Ausbildungsdauer zu vermitteln (Drittel-Prinzip³). Bei Berufen mit Fachrichtungen sind die unterschiedlichen Spezialisierungen als jeweils eigenständige Teile des Berufsprofils bereits im Ausbildungsberufsbild des Verordnungstextes ausgewiesen, bei Berufen mit Schwerpunkten ist das nicht der Fall. Unter dem Dach einer einheitlich formulierten Position im Ausbildungsberufsbild werden die unterschiedlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten erst im Ausbildungsrahmenplan entfaltet. Die Prüfungsanforderungen werden eigenständig und inhaltlich differenziert für jede Fachrichtung festgelegt, bei Schwerpunkten ist dies möglich, aber nicht zwingend.

WAHLQUALIFIKATIONSEINHEITEN UND EINSATZGEBIETE

Wahlqualifikationseinheiten sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Bündel spezifischer Qualifikationen, die miteinander kombiniert werden können. Ausbildungsprofile können so passgenauer auf die Spezialisierung von Betrieben innerhalb einer Branche, auf bestimmte Produktionsprozesse oder Produkte zugeschnitten werden. Dabei lassen sich jedoch deutlich verschiedene zeitliche Umfänge von Wahlqualifikationseinheiten finden. Je nachdem, ab welchem Zeitpunkt und über welche Dauer der Ausbildung Wahlqualifikationseinheiten zu vermitteln sind, können sie den Grad der Differenzierung von Schwerpunkten und Fachrichtungen unter- oder überschreiten.

Einsatzgebiete können sich über die gesamte Ausbildung erstrecken, ebenso aber erst zum Ende der Ausbildung einsetzen. Für unterschiedliche Einsatzgebiete gelten jedoch identische Berufsbildpositionen und zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten.

Abbildung Strukturmodelle im Überblick*



* zu konkreten Bezeichnungen und Inhalten von Strukturelementen siehe www.bibb.de/de/26171.htm

STUFENAUSBILDUNG

Bei der Stufenausbildung erfolgt die Ausbildung in Form aufeinander aufbauender Stufen. Unterschieden werden „unechte“ und „echte“ Stufenausbildungsgänge:

1. Bei der „unechten“ Stufenausbildung können in einer vorherigen Ausbildung erworbene berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auf eine weitere Berufsausbildung angerechnet werden (Anrechnungsmodell). Derzeit gibt es 23 Berufe, die bei Fortsetzung der Ausbildung in einem anderen Beruf angerechnet werden können und 63 Berufe, auf die eine andere vorherige Ausbildung angerechnet werden kann.
2. Bei der „echten“ Stufenausbildung erfolgt die Ausbildung in Form sachlich und zeitlich besonders gegliederter Stufen. Nach jeder Stufe ist ein Ausbildungsabschluss möglich, wobei erst der Abschluss der letzten Stufe zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führt.

Stufenausbildungen sind ein Instrument zur Strukturierung von Ausbildungsordnungen, um den Begabungen der Auszubildenden und dem Bedarf der Wirtschaft besser gerecht zu werden. Die verbindliche Festlegung der Ausbildungsinhalte der einzelnen Stufen hätte unmittelbare Auswirkungen auf die weiteren Kombinationsmöglichkeiten mit den oben dargestellten Strukturelementen wie Fachrichtungen, Einsatzgebieten oder Wahlqualifikationseinheiten. Bei Ordnungsverfahren ist regelmäßig zu prüfen, ob eine Stufenausbildung sinnvoll und möglich ist. Allerdings ist eine „echte“ Stufenregelung nach § 5 Abs. 2 S. 1 des 2005 novellierten BBiG bislang in keinem Ausbildungsberuf verordnet worden.⁴

³ Das sogenannte „Drittel-Prinzip“ hat sich im Laufe der Verordnungspraxis herausgebildet und geht von der Annahme aus, dass in der Regel in einem Ausbildungsberuf mindestens zwei Drittel einheitliche Ausbildungsinhalte vorhanden sein müssen, damit „noch von einer einheitlichen und durch die Berufsbezeichnung hinreichend genau beschriebenen Qualifikation gesprochen werden kann“ (zitiert nach einer Handlungsrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 23. Mai 1984).

⁴ Daher wird diese in der Abbildung nicht dargestellt.

Konzeptionelle und begriffliche Unschärfen

Wahlqualifikationseinheiten und Einsatzgebiete haben eine Flexibilisierung der ursprünglichen Triade von Monoberuf, Schwerpunkten und Fachrichtungen ermöglicht. In der praktischen Ausgestaltung dieser beiden Strukturmodelle haben sich hinter der Klammer vermeintlich einheitlicher Begriffe jedoch sehr unterschiedliche Konzepte entwickelt, die eine Verständigung über ein geeignetes Strukturmodell im Rahmen von Berufsordnungsverfahren erschweren. Eine begriffliche Unklarheit gilt darüber hinaus für die Begriffe „Spezialisierung“ und „(Binnen-)Differenzierung“. Schwerpunkte und Fachrichtungen werden häufig als Spezialisierung, Wahlqualifikationseinheiten und Einsatzgebiete als Differenzierung gefasst, zum Teil werden diese Begriffe aber auch synonym verwendet. Darüber hinaus ist eine fehlende konzeptionelle Abgrenzung zu konstatieren. Der möglichen Auffassung, dass eine Spezialisierung einer stärkeren Vertiefung entspräche als eine Differenzierung, läuft zuwider, dass Wahlqualifikationseinheiten, die sehr früh in der Ausbildung einsetzen, eine stärkere Vertiefung als Schwerpunkte oder Fachrichtungen aufweisen. Als strukturelle Unschärfe kann die Verknüpfung von Strukturmodellen miteinander aufgefasst werden. Hier finden sich bspw. Monoberufe mit Wahlqualifikationseinheiten (z. B. Friseur/-in) oder Fachrichtungen mit Einsatzgebieten (z. B. Pferdewirt/-in). In Einzelfällen ist auch die Aufweichung vorhandener Strukturen festzustellen. So wird etwa in der Ausbildung zum/zur Maschinen- und Anlagenführer/-in das Drittel-Prinzip durchbrochen. Die Einführung neuer Differenzierungsinstrumente und deren Kombinationen haben zu einer Vielfalt an Gestaltungsoptionen geführt. Es entsteht der Eindruck einer permanent dynamischen Landschaft, in der es keine Regel ohne Ausnahme gibt.

Herausforderungen für die Ordnungsarbeit

Die Gründe für den Einsatz von Differenzierungen sind von Fall zu Fall unterschiedlich und lassen sich manchmal nur schwer nachvollziehen. Anscheinend resultiert die quasi „naturwüchsige“ Entwicklung unterschiedlicher Formen und Kombinationsmöglichkeiten zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im Rahmen der Ordnungsarbeit aus einer auf ein bestimmtes Neuordnungsprojekt bezogenen „einzigartigen“ Gemengelage von Begründungen. Diese speisen sich aus fachlichen, ausbildungs- und prüfungsökonomischen, schulorganisatorischen, berufsbildungspolitischen, verbandspolitischen oder didaktischen Erwägungen. Sie sind das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses von Sozialparteien, Bund und Ländern innerhalb eines weiten Entscheidungsspielraumes. Diese „ungeordnete“ Ordnungsarbeit hat zu unübersichtlichen und zum Teil wider-

sprüchlichen Strukturmodellen geführt, deren komplexe Darstellung nicht die „Lesbarkeit“ der Ordnungsmittel erhöht hat. Unklare Begrifflichkeiten und Anwendungszusammenhänge bestimmter Strukturmodelle erleichtern überdies nicht die Arbeit in den durch das BIBB geleiteten Berufsordnungsverfahren. Die Praxis zeigt, dass unklare Vorstellungen – schon bei der Festlegung der Struktur eines Ausbildungsberufes durch Sozialparteien, Bund und Länder – zu Widersprüchen im Vorfeld der eigentlichen Erarbeitung eines Ausbildungsganges führen, die nur durch weitere Beratungsschleifen aufgelöst werden können.

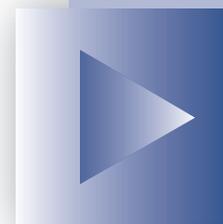
Eine kritische und systematisierende (Neu-)Betrachtung der Strukturierungsformen von Ausbildungsberufen und ihren Begründungen ist daher notwendig und soll in einem von den Autoren derzeit vorbereiteten Forschungsprojekt erfolgen. Im Grundsatz geht es hier um die Frage, wie die Realitäten des Beschäftigungssystems und bildungspolitische Vorgaben in ein Strukturmodell für Ausbildung transformiert werden können. Entsprechend sollte das Forschungsprojekt darauf abzielen,

- die Entscheidungskriterien und Begründungszusammenhänge für die Auswahl und Kombination bestimmter Strukturmodelle von Ausbildungsberufen zu ermitteln und auszuwerten,
- die Zusammenhänge zwischen der inhaltlich-curricularen Schneidung von Ausbildungsberufen und ihrer organisatorischen Struktur und Umsetzung in den Ordnungsmitteln darzustellen sowie
- die Gestaltung von Strukturmodellen im Hinblick auf Übergänge und Anrechnungsmöglichkeiten innerhalb von und zwischen Ausbildungsgängen zu untersuchen.

Aus den so gewonnenen Erkenntnissen ließen sich Empfehlungen für die zukünftige Ordnungsarbeit ableiten. ■

Literatur

- BORCH, H.; SCHWARZ, H.: Die IT-Berufe. In: CRAMER, G.; KIEPE, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2000. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement*. Köln 1999
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010*. Bonn 2010a
- BIBB (Hrsg.): *Die anerkannten Ausbildungsberufe 2010*. Bonn 2010b
- BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1998*. Bonn 1998
- DOSTAL, W.: *Berufsgenese, ein Forschungsfeld der Berufsforschung, erläutert am Beispiel der Computerberufe*. Nürnberg 2006
- DOSTAL, W.; STOOß, F.; TROLL, L.: *Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung*. In: *MittAB 31 (1998) 3*, S. 438–460
- JACOB, M.; KUPKA, P. (Hrsg.): *Perspektiven des Berufskonzepts – die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Nürnberg 2005
- LAUR-ERNST, U.: *Das Berufskonzept: umstritten, widersprüchlich, aber zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen*. In: *ibv (2002) 8*, S. 661–670
- REETZ, L.; SEYD, W.: *Curriculare Strukturen beruflicher Bildung*. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Wiesbaden 2006, S. 227–259



Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW

► Das Pilotprojekt „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ ermöglicht durch die Kombination verschiedener Förderinstrumente aus der Benachteiligtenförderung auch jenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Berufsausbildung, die zum Eintrittszeitpunkt zwar ausbildungswillig sind, aber aufgrund ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit als nicht ausbildungsfähig gelten. Die Ergebnisse des Pilotprojekts zeigen, dass ein hoher Anteil dieser Jugendlichen im „3. Weg“ eine Ausbildung erfolgreich beenden konnte. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag Konzept und zentrale Förderinstrumente des „3. Wegs“ beschrieben, um dann ausgewählte Evaluationsergebnisse vorzustellen und Handlungsempfehlungen für die weitere Entwicklung des „3. Wegs“ abzuleiten.



CARSTEN BECKER

Prof. Dr., Geschäftsführer, GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH, Berlin



TORBEN BLEIKERTZ

Dipl.-Soz., Bereichsleiter, GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH, Berlin



JÜRGEN GEHRKE

Dr., wiss. Mitarbeiter, GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH, Berlin

Das Pilotprojekt

Die Förderungsmöglichkeiten und -programme in der beruflichen Benachteiligtenförderung sind in Deutschland vielfältig. Angefangen bei berufsvorbereitenden Maßnahmen, über Einstiegsqualifizierungen (EQ) bis zur Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) existiert eine große Anzahl an Fördermaßnahmen, die sich in ihren Ansätzen und Methoden bisweilen stark unterscheiden. Ziel des vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderten Pilotprojekts „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“ ist es, bewährte und weiter- bzw. neu entwickelte Instrumente in der beruflichen Benachteiligtenförderung zu kombinieren, um auch benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit besonderem Förderbedarf eine Berufsausbildung zu ermöglichen.

FÖRDERKONZEPT

Das seit 2006 laufende Pilotprojekt richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die ausbildungs- und arbeitswillig sind, aber aufgrund ihrer persönlichen und schulischen Voraussetzungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen als noch nicht (oder nicht mehr) ausbildungsfähig gelten. Neben der Ausbildungswilligkeit als zentralem Auswahlkriterium ist die vorherige Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme Voraussetzung für den Zugang zum „3. Weg“.

Das Projekt verfolgt das Ziel, dass die Auszubildenden nach dem Erwerb eines regulären, vollwertigen Berufsabschlusses in Beschäftigung einmünden. Sie haben aber auch die Option, nach erfolgreichem Abschluss eines zweijährigen Ausbildungsberufs ihre Ausbildung in einem sogenannten „Durchstiegsberuf“, der inhaltlich an den gelernten Beruf anknüpft, fortzusetzen und damit ihre Qualifikation zu verbessern. Schließlich sollen auch für diejenigen jungen Menschen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden, die die Ausbildung zwar vor dem Berufsabschluss abbrechen, aber dennoch im Lauf ihrer Ausbildung zerti-fizierte Teilqualifikationen erworben haben.

Das Förderkonzept sieht vor, einen auf die speziellen Bedürfnisse dieser Zielgruppe ausgerichteten Ausbildungsprozess zu organisieren. So besteht der „3. Weg“ in einer durch Ausbildungsbausteine modularisierten Berufsausbildung, die in 13 ausgewählten zwei- bzw. dreijährigen Ausbildungsberufen (vgl. Kasten) erfolgen kann.

Ausbildungsberufe im „3. Weg“

Zweijährige Ausbildungsberufe

- Änderungsschneider/-in
- Ausbaufacharbeiter/-in
- Bauten- und Objektbeschichter/-in
- Produktionsfachkraft Chemie
- Fachkraft im Gastgewerbe
- Fachlagerist/-in
- Hochbaufacharbeiter/-in
- Servicefahrer/-in
- Maschinen- und Anlagenführer/-in: Metalltechnik
- Teilezurichter/-in
- Tiefbaufacharbeiter/-in

Dreijährige Ausbildungsberufe

- Maler/-in und Lackierer/-in (nur im ersten Durchgang angeboten)
- Fachkraft für Möbel-, Küchen-, und Umzugservice
- Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk

Gegenüber anderen Formen der Berufsausbildung grenzt sich das Pilotprojekt sowohl durch die Kombination der Lernorte Bildungsträger, Berufskolleg und Betrieb, als auch durch die intensive pädagogische Begleitung der Teilnehmenden durch Bildungscoaches sowie die Betreuung in Kleinklassen am Berufskolleg ab. Ergänzend zum 1. und 2. Weg versteht sich der „3. Weg“ als eine Form der dualen Berufsausbildung, in der ein Großteil der berufspraktischen Ausbildung auf den Lernort Bildungsträger entfällt und eine Ergänzung durch Qualifizierungsphasen im Lernort Betrieb stattfindet. Die komplementäre schulische Ausbildung an den Berufskollegs findet nach Möglichkeit in eigenständigen Klassen statt.

FÖRDERINSTRUMENTE

Das Pilotprojekt bedient sich verschiedener miteinander verzahnter Förderinstrumente. Durch die Modularisierung der Ausbildung und eine Begleitung der Jugendlichen durch Bildungscoaches soll der Ausbildungsverlauf den Lebensumständen der Auszubildenden angepasst werden, wodurch individuelle Lernerfolge begünstigt werden können. Gleichzeitig schafft eine systematische Lernortkooperation strukturierte Rahmenbedingungen. Im Folgenden werden mit dem *Bildungscoaching*, der *individuellen Qualifizierungs- und Förderplanung*, den *Möglichkeiten zur Unterbrechung und Streckung* sowie den *Ausbildungsbausteinen* die zentralen Instrumente skizziert (vgl. ausführlich BECKER u. a. 2010).

Jede/-r Auszubildende erhält im „3. Weg“ eine sozialpädagogische Begleitung durch einen *Bildungscoach*. Eine Teil-

aufgabe der Bildungscoaches ist, sowohl mit den Betrieben Rücksprache zu halten, als auch mit den Lehrkräften der Berufskollegs intensiv in Kontakt zu stehen, um etwa die schulischen Leistungen und das Sozialverhalten der Auszubildenden zu bewerten und gemeinsam zu verbessern. Auf dieser Grundlage erhält ein Großteil der Auszubildenden individuellen und umfassenden Förder- und Stützunterricht.

Für jede/-n Jugendliche/-n gibt es eine *individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung*. Diese Planung soll an den Stärken der jungen Erwachsenen ansetzen, ohne deren Schwächen zu negieren. So werden mit den Auszubildenden zentrale Entwicklungsziele ausgehandelt, mit deren Hilfe der Ausbildungsverlauf strukturiert und Orientierung für Auszubildende und Auszubildende geschaffen wird. Der 3. Weg bietet Jugendlichen die Möglichkeit zur *Unterbrechung und Streckung der Ausbildung*, die eine individuell zugeschnittene Flexibilisierung der Ausbildungsdauer zulässt. Im „3. Weg“ ist es so möglich, die Ausbildung bis zu einer Dauer von fünf Jahren zu strecken.

Die *Ausbildungsbausteine* als in sich abgeschlossene Teilqualifizierungen dienen ebenfalls der Strukturierung und Modularisierung der beruflichen Qualifizierung und tragen – ggf. ergänzt um die Option der Unterbrechung – dazu bei, den Ausbildungsverlauf zu individualisieren. Darüber hinaus sollen sie die Strukturierung der Ausbildung in den Betrieben und deren Abstimmung mit den an den Berufskollegs stattfindenden Qualifizierungsprozessen unterstützen. Durch die zeitnahe Prüfung und Bescheinigung von Ausbildungsteilerfolgen können sie den Jugendlichen und jungen Erwachsenen frühzeitig im Ausbildungsverlauf Erfolgserlebnisse vermitteln und somit motivierend wirken. Schlussendlich kommt ihnen die Aufgabe zu, im Falle eines vorzeitigen Ausscheidens erworbene Kompetenzen im Sinne von Teilqualifikationen für Arbeitgeber und Ausbildungsunternehmen sichtbar zu machen und damit ggf. den Übergang zu erleichtern.

Evaluation des Pilotprojekts und ausgewählte Ergebnisse

Die begleitende Evaluation zur Umsetzung des Pilotprojekts wurde durch die Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH, Berlin (GIB) im Zeitraum von Frühjahr 2007 bis Sommer 2010 durchgeführt. Der Auftrag der Evaluation bestand in der Erhebung von Prozessdaten und Erfolgsgrößen, die das Zusammenwirken der Förderinstrumente und den Projekterfolg in Form erfolgreicher Ausbildungsverläufe abbilden. Darüber hinaus wurden politische Handlungsempfehlungen erwartet (vgl. ausführlich BECKER u. a. 2010).

Zu diesem Zweck erfolgten teilstandardisierte Befragungen von Vertreterinnen und Vertretern der drei Lernorte (Bildungsträger, Berufskollegs, Betriebe), von Auszubildenden sowie weiterer beteiligter Akteure (Regionalagenturen, öffentliche Arbeitsverwaltungen, Kammern) zu verschiedenen Projektzeitpunkten, um einerseits den Prozess der (Weiter-)Entwicklung des Pilotprojekts abbilden zu können und um andererseits zu begründeten Einschätzungen der beteiligten Akteure über die Wirksamkeit der Modellelemente zu kommen. Insgesamt wurden über den Projektzeitraum 20 verschiedene Erhebungen bei den Akteuren durchgeführt. Hinzu kommen weitere, durch die G.I.B. NRW erhobene Daten aus der inhaltlich-fachlichen Begleitung.¹ Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus diesen Erhebungen vorgestellt.

AUSZUBILDENDE IM „3. WEG“

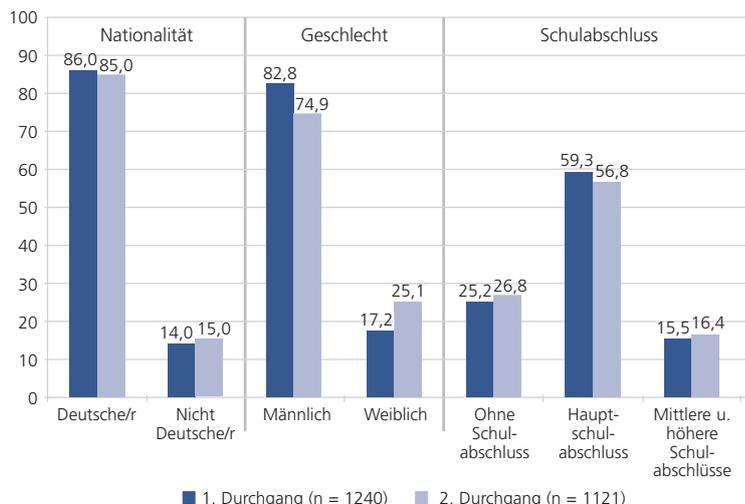
In den zwei durchgeführten Ausbildungsdurchgängen des Pilotprojekts haben im ersten Durchgang (Start: Herbst 2006) 1 240 und im zweiten Durchgang (Start: Herbst 2008) 1 121 Jugendliche und junge Erwachsene eine Ausbildung begonnen. Die Abbildung verdeutlicht die nach Durchgängen differenzierte Merkmalsverteilung nach Nationalität, Geschlecht und Schulabschluss.

Am relativ hohen Anteil von Auszubildenden, die einen mittleren oder höheren Schulabschluss aufweisen, kann abgelesen werden, dass die Zielgruppenerreichung noch nicht ganz der intendierten Ausrichtung des Projekts entspricht und somit noch Verbesserungspotenzial im Hinblick auf eine passgenauere Auswahl der Teilnehmenden besteht.

ABBRÜCHE

Bis Mitte März 2010 haben 915 von insgesamt 2 361 Auszubildenden (38,8 %) die Ausbildung im „3. Weg“ abgebrochen (im ersten Durchgang 576 von 1 240 = 46,5 %; im zweiten Durchgang 339 von 1 121 = 30,2 %). Bei den Abbrüchen muss zwischen Abbrüchen *während* und *nach* der Probezeit unterschieden werden (die Probezeit von vier Monaten im „3. Weg“ dient primär dazu, zu prüfen, ob der gewählte Beruf wirklich zu dem Auszubildenden passt und ob ein erfolgreicher Ausbildungsverlauf möglich ist). Bereits während der Probezeit beendeten 119 Jugendliche (9,6 %) im ersten Durchgang und 98 Jugendliche (8,7 %) im zweiten Durchgang ihre Ausbildung.

Abbildung **Hintergrundmerkmale der Auszubildenden im „3. Weg“**
(Angaben in %)



* zu konkreten Bezeichnungen und Inhalten von Strukturelementen siehe www.bibb.de/de/26171.htm

Deutlich erkennbar besteht ein Zusammenhang zwischen Schulabschluss und Abbruchquote: Bei Auszubildenden ohne Schulabschluss (n = 300) hat im Laufe des „3. Wegs“ beinahe jede/-r Zweite (48,8 %) die Ausbildung abgebrochen. Bei Auszubildenden mit Hauptschulabschluss (n = 507) war es jede/-r Dritte (36,9 %) und bei Auszubildenden mit Fachoberschulreife/Realschulabschluss (n = 74) schließlich „nur“ jede/-r Vierte (26,5%). Die am häufigsten genannten Abbruchgründe verdeutlichen, mit welcher Sorgfalt bei der Auswahl der Jugendlichen gerade mit Blick auf die Ausbildungswilligkeit vorzugehen ist: Fehlzeiten, allgemeines Desinteresse an der Ausbildung oder fehlendes Interesse am Ausbildungsberuf deuten darauf hin, dass die Motivation der Auszubildenden für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung häufig nicht ausreichend war.

ERFOLGREICHE ABSCHLÜSSE

Auszubildende im zweiten Durchgang haben die Ausbildung frühestens im Herbst 2008 begonnen. Daher war es zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht möglich, Aussagen über erfolgreiche Abschlüsse der Berufsausbildung von Auszubildenden des zweiten Durchgangs zu treffen. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich daher ausschließlich auf die Auszubildenden im ersten Durchgang.

Für die im Pilotprojekt „3. Weg“ erreichten Abschlüsse kann eine äußerst positive Bilanz gezogen werden. Insgesamt haben seit Beginn des „3. Wegs“ bis zur Winterprüfung 2009/2010 466 Auszubildende (37,6 % der Auszubildenden im ersten Durchgang) in ihrem Ausbildungsberuf die Abschlussprüfung erfolgreich abgeschlossen. Mit 466 bestandenen Abschlussprüfungen bei 529 Prüfungsteilnahmen liegt die Erfolgsquote von Prüfungen bei ca.

¹ Die G.I.B. NRW stellte die inhaltlich-fachliche Begleitung des Pilotprojekts sicher, unterstützte die Lernorte bei der Umsetzung und erhob eigene, zur Evaluation der GIB Berlin komplementäre Daten. Beide Organisationen sind trotz der zufälligen Namensähnlichkeit eigenständig und unverbunden.

Tabelle 1 Abschlussprüfungen aufgeschlüsselt nach Berufen im 1. Durchgang

Ausbildungsberuf	Status der Auszubildenden im 1. Durchgang (Angaben in Prozent)					
	Abschlussprüfung bestanden	Abschlussprüfung nicht bestanden	Angemeldet, nicht teilgenommen	Noch im Projekt	Abbrüche	In Unterbrechungen
Zweijährige Ausbildungsberufe im „3. Weg“						
Änderungsschneider/-in (n = 13)	53,8	7,7	0,0	7,7	30,8	0,0
Ausbaufacharbeiter/-in (n = 22)	22,7	4,5	0,0	0,0	68,2	4,5
Bauten und Objektbeschichter/-in (n = 203)	38,4	6,9	1,5	10,8	39,9	2,5
Produktionsfachkraft Chemie (n = 17)	58,8	0,0	0,0	5,9	35,3	0,0
Fachkraft im Gastgewerbe (n = 146)	41,8	1,4	0,7	8,2	42,5	5,5
Fachlagerist/-in (n = 211)	41,7	3,3	0,5	8,5	44,1	1,9
Hochbaufacharbeiter/-in (n = 79)	21,5	7,6	2,5	3,8	62,0	2,5
Servicefahrer/-in (n = 38)	28,9	10,5	0,0	5,3	52,6	2,6
Maschinen- u. Anlagenführer/-in: Fachrichtung Metalltechnik (n = 76)	55,3	1,3	2,6	3,9	36,8	0,0
Teilezurichter/-in (n = 174)	48,9	5,7	0,6	6,3	37,9	0,6
Tiefbaufacharbeiter/-in (n = 14)	14,3	7,1	0,0	7,1	71,4	0,0
Dreijährige Ausbildungsberufe im „3. Weg“						
Maler/-in und Lackierer/-in (n = 112)	27,7	9,8	0,0	18,8	42,0	1,8
Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice (n = 87)	26,4	5,7	1,1	25,3	41,4	0,0
Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk (n = 48)	12,5	2,1	0,0	20,8	56,3	8,3

Tabelle 2 Verbleib der Auszubildenden nach dem Abschluss (n = 466, Angaben in %)

Verbleib	Anteil
Arbeitstätigkeit im erlernten Beruf	20,8
Arbeitstätigkeit, nicht im erlernten Beruf	14,5
Fortsetzung der Ausbildung (Durchstiegsberuf) im „3. Weg“ bei Träger	26,1
Fortsetzung der Ausbildung (Durchstiegsberuf) in einem Betrieb	3,2
Fortsetzung der Ausbildung (Durchstiegsberuf) im „3. Weg“ in einem Betrieb mit Begleitung durch den Bildungscoach	1,1
Noch unklar	34,3

88 Prozent. Diese Quote ist nur unwesentlich geringer als bei den Prüfungen im dualen System allgemein. In diesem findet sich im Jahr 2009 über alle Berufe hinweg in der dualen Ausbildung eine Erfolgsquote von ca. 90 Prozent (vgl. BIBB 2010, S. 168).² Tabelle 1 verdeutlicht den Status aller begonnenen Auszubildenden im jeweiligen Berufsbild im ersten Durchgang.

VERBLEIB NACH AUSSCHIEDEN AUS DEM PILOTPROJEKT

Im Rahmen der Evaluation wurden 59 Bildungsträger über den Verbleib der Auszubildenden des ersten Ausbildungsdurchgangs befragt. Hiernach arbeiten Jugendliche mit Abschluss im „3. Weg“ häufig (in etwa 35 % der Fälle) entweder in ihrem erlernten Beruf oder sind anderweitig beschäftigt (vgl. Tab. 2). Ebenso erfreulich ist, dass ca. 30 Prozent der Auszubildenden mit Abschluss die Ausbildung (in einem Durchstiegsberuf) fortsetzen. Dadurch können diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht nur ihr berufliches Qualifikationsniveau, sondern auch ihre zukünftigen Integrationschancen aufgrund einer in Breite und Tiefe höherwertigeren Ausbildung erheblich steigern.

AKZEPTANZ VON AUSBILDUNGSBAUSTEINEN ALS TEILQUALIFIKATION

Die Anzahl an abbrechenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die zum Zeitpunkt des vorzeitigen Austritts aus dem Pilotprojekt über mindestens einen erfolgreich abgelegten und zertifizierten Ausbildungsbaustein verfügten, ist zu gering geblieben, um daraus die Wirkung der Ausbildungsbausteine als arbeitsmarktrelevante Teilqualifikation evaluieren zu können. In diesem Zusammenhang ist jedoch das Resultat wichtig, dass der Erwerb einzelner Ausbildungsbausteine offenbar noch kein hinreichendes Signal für potenzielle Arbeitgeber oder Ausbildungsbetriebe ist, das sie häufiger zur Übernahme der Jugendlichen in Ausbildung oder Arbeit bewegen könnte. So sind lediglich 56,7 Prozent der 60 befragten Betriebe, in denen die Auszubildenden ihre Qualifizierungsphase durchführen, der Auffassung, dass eine sinnvolle Integration der Ausbildungsbausteine in die betrieblichen Abläufe voll und ganz oder zumindest mehrheitlich möglich ist. Hier muss noch weitere Arbeit geleistet werden, um die erworbenen Teilqualifikationen noch anschlussfähiger zu gestalten. Weiterhin geben 80,8 Prozent der 103 befragten Bildungscoaches aufgrund ihrer Zusammenarbeit mit Betrieben an, dass die Ausbildungsbausteine den potenziellen Arbeitgebern als Teilqualifikation faktisch unbekannt sind. Wird berück-

² Zu den einzelnen Ausbildungsberufen vgl. Daten aus der Aus- und Weiterbildungsstatistik des BIBB (Stand: 30.07.2010) unter http://www2.bibb.de/tools/db_aws/dtazub.php?method=displaysimple&bereich=0

sichtigt, dass Ausbildungsbausteine nur selten von den entsprechenden Kammern, sondern lediglich von den Bildungsträgern bescheinigt werden, stellen die Ausbildungsbausteine als Teilqualifikation somit gegenwärtig nur eine wenig effektive Übergangshilfe in Arbeit oder Ausbildung für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar.

Handlungsempfehlungen

Für den „3. Weg“ wurden Elemente der Berufsvorbereitung mit der Berufsausbildung kombiniert. Die begleitende Evaluation des Pilotprojekts macht deutlich, dass die Förderinstrumente hinsichtlich des erfolgreichen Ablegens der Abschlussprüfung für die anvisierte Zielgruppe grundsätzlich zielgerichtet, tragfähig und innovativ sind. Die Empfehlung der Evaluation lautet daher, das Pilotprojekt langfristig im Regelangebot der Berufsausbildung zu verankern und in seinen zentralen, alleinstellenden Merkmalen weiter zu optimieren. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen setzen deshalb an zwei zentralen Problemfeldern an:

- Optimierungsbedarf ist bezüglich der Auswahl der Auszubildenden zu konstatieren. Angesichts der besonderen Problemlagen der Zielgruppe kann der „3. Weg“ mit seinem umfangreichen Förderangebot am effizientesten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen wirken, die im „3. Weg“ als Kern-Zielgruppe definiert worden sind. Vor diesem Hintergrund ist allerdings der hohe Anteil an Auszubildenden im „3. Weg“, die über mindestens einen mittleren Schulabschluss verfügen, kritisch zu betrachten. Auch was die relativ geringe Teilnahme weiblicher Auszubildender betrifft, ist festzuhalten, dass die Auswahl der Auszubildenden nicht zuletzt durch die im „3. Weg“ derzeit angebotenen Ausbildungsberufe kanalisiert wird. Diese sprechen mehrheitlich männliche Teilnehmer an und bedingen somit eine auf die Geschlechterverhältnisse bezogene Schiefelage. Hier sollte die Integration weiterer Berufsbilder und/oder eine stärkere Ansprache von weiblichen Auszubildenden für die gegenwärtigen Berufe erwogen werden.
- Die Ausbildungsbausteine haben sich vor allem bei den Bildungsträgern rasch etabliert, sie bleiben jedoch noch hinter ihren Möglichkeiten und den an sie gestellten Erwartungen zurück. So bleiben bislang noch Potenziale zur Abstimmung der betrieblichen Qualifizierungsprozesse mit denen in der Ausbildungsgruppe ungenutzt. Auch der Übergang in Arbeit oder Ausbildung bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Pilotprojekt konnte – aus Sicht der Bildungsträger – durch die Bausteinzertifikate bisher nicht spürbar begünstigt werden. Potenzielle Arbeitgeber und Betriebe sind nach der bisherigen Erfahrung nicht ausreichend über Ausbildungsbausteine infor-

miert, und die Akzeptanz der Ausbildungsbausteine ist entsprechend gering. Eine Steigerung des Bekanntheitsgrades und der Akzeptanz der Ausbildungsbausteine als systematische, an eine duale Berufsausbildung oder aber konkrete berufliche Tätigkeiten anschlussfähige Teilqualifizierung können primär über die zuständigen Kammern erfolgen, die stärker in die Prüfung, Zertifizierung und Kommunikation eingebunden werden sollten. Dies erhöht die Transparenz maßgeblich, dient den Unternehmen als Orientierung, und würde zudem für die Bildungsträger sowie für die am „3. Weg“ Teilnehmenden mehr Verbindlichkeit sichern.

Angesichts der beschriebenen Herausforderungen und Erfahrungen sprechen die Erfolge des „3. Weg“ allerdings für sich. Unter Berücksichtigung des Umstands, dass den Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vorfeld eine mangelnde Ausbildungsreife attestiert wurde, ist es als bemerkenswerter Erfolg zu werten, dass annähernd 40 Prozent der Auszubildenden des ersten Durchgangs die Ausbildung planmäßig beendet haben und mit einem qualifizierten Berufsabschluss in den Arbeitsmarkt eintreten können. ■

Literatur

- BECKER, C. u.a.: Evaluation des Pilotprojektes „3. Weg in der Berufsausbildung in NRW“. Abschlussbericht. o. O. 2010 – URL: www.gib.nrw.de/service/downloads/abschlussbericht-evaluation-3-weg?darstellungsart=themen (Stand: 15.02.2011)
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/datenreport2010 (Stand: 15.02.2011)



Der Ausschließlichkeitsgrundsatz im Berufsbildungsrecht

MARIA KORTZ

► Die Regelung des § 4 Absatz 2 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) schreibt vor, dass für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden darf. Der Folgeabsatz bestimmt, dass Jugendliche unter 18 Jahren in anderen als anerkannten Ausbildungsberufen nicht ausgebildet werden dürfen, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet. Mit der Geltung dieses sogenannten Ausschließlichkeitsgrundsatzes hat die staatliche Anerkennung eines Ausbildungsberufs Folgen für die Praxis, die dort offenbar nicht auf uneingeschränkte Akzeptanz stoßen, wie ein aktuelles Urteil des Bundesarbeitsgerichts (BAG) zeigt.

Ziel und Anwendungsbereich des Ausschließlichkeitsgrundsatzes

Der Ausschließlichkeitsgrundsatz, den bereits das BBiG in der Fassung von 1969 enthielt und der über § 25 Abs. 2 und 3 der Handwerksordnung auch für die Berufsausbildung im Handwerk gilt, dient einem hohen rechtlichen Gut: Unter bildungspolitischen, wirtschaftspolitischen und sozialen Gesichtspunkten soll sichergestellt werden, dass die Berufsausbildung den Erfordernissen beruflicher Anpassungsfähigkeit und Durchlässigkeit genügt. In welchem Umfang und mit welchem Ziel ausgebildet wird, soll nicht

allein der Praxis überlassen bleiben (vgl. Ausschussbericht zur Vorgängervorschrift des § 28 BBiG 1969, BT-Drucks. V/4260, S. 15).

Aus dem Wortlaut des § 4 Abs. 2 und 3 BBiG ergibt sich, dass der Ausschließlichkeitsgrundsatz bei Auszubildenden – auch bei einer Zweitausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf –, nicht jedoch bei Fortbildungen oder Umschulungen zu beachten ist. § 4 Abs. 3 BBiG eröffnet mit seinem zweiten Halbsatz die Möglichkeit, dass Jugendliche etwa vor einer angestrebten Berufsausbildung schulische oder betriebliche Praktika absolvieren. Zugleich hält die Regelung zur Einrichtung von Überbrückungsangeboten oder ausbildungsfördernden Hilfen an.

Von den Grundsätzen des § 4 Abs. 2 und 3 BBiG kann in Verordnungen zur Entwicklung und Erprobung neuer Ausbildungsberufe sowie Ausbildungs- und Prüfungsformen abgewichen werden (§ 6 BBiG).

BAG-Entscheidung vom 27.07.2010

Nachdem der Ausschließlichkeitsgrundsatz den Gerichten in der Vergangenheit wiederholt Anlass zur Befassung mit berufsbildungsrechtlichen Fragestellungen bot, erging mit Datum vom 27.07.2010 eine höchstrichterliche Entscheidung über die Frage der Wirksamkeit eines sogenannten Anlernvertrags (Urteil des BAG, Az.: 3 AZR 317/08).

Sachverhalt

Der beklagte Malermeister bot der zuvor im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung in seinem Betrieb tätigen volljährigen Klägerin den Abschluss eines Berufsausbildungsvertrags an. Weil diese nicht die Berufsschule besuchen wollte, schlossen die Parteien stattdessen für die Zeit vom 01.09.2005 bis zum 31.08.2007 einen „Anlernvertrag für die Vermittlung von Grundkenntnissen und Fertigkeiten im Beruf: Maler- und Lackierer/-in (...)“. Nachdem die Klägerin das Vertragsverhältnis am 07.11.2006 fristlos gekündigt hatte, machte sie für den Zeitraum bis zur Kündigung Entgelt Differenzansprüche geltend.

Das Bundesarbeitsgericht (BAG) entschied, dass ein Verstoß gegen den Ausschließlichkeitsgrundsatz zur Nichtigkeit des zugrunde liegenden Rechtsgeschäfts führt (BAG, a. a. O., Rz. 20, zit. nach Juris). Die Grundlage hierfür bietet § 134 des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB), demzufolge ein Rechtsgeschäft, das gegen ein gesetzliches Verbot verstößt, nichtig ist, wenn sich nicht aus einer anderen gesetzlichen Vorschrift etwas anderes ergibt.

Das BAG beschränkt sich in seinem Urteil nicht auf die Auslegung des § 4 Abs. 2 BBiG; vielmehr enthalten die Entscheidungsgründe aufschlussreiche grundsätzliche Ausführungen zur Systematik des BBiG und dem Verhältnis seiner in diesem Zusammenhang bedeutsamen Bestimmungen zueinander.

So stellt das Gericht zunächst klar, dass der geschlossene Anlernvertrag nicht ein nach § 26 BBiG zulässiges Vertragsverhältnis sei. Dieser Regelung zufolge gelten zahlrei-

che BBiG-Vorschriften für Vertragsverhältnisse, die weder ein Arbeitsverhältnis noch eine Berufsausbildung im Sinne des BBiG, aber den Erwerb beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten oder beruflicher Erfahrungen zum Gegenstand haben. Bei der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gehe es jedoch gerade um eine Berufsausbildung im Sinne des BBiG, wie die Verortung des § 4 Abs. 2 BBiG in Kapitel 1 des Teils 2 des Gesetzes mit dem Titel „Berufsausbildung“ sowie dort in Abschnitt 1 mit dem Titel „Ordnung der Berufsausbildung; Anerkennung von Ausbildungsberufen“ zeige.

Weiterhin betont das BAG, dass der Ausschließlichkeitsgrundsatz nicht dagegen spricht, sich Kenntnisse und Fertigkeiten in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses anzueignen. Das Gericht verweist auf § 45 Abs. 2 Satz 1 BBiG. Nach dieser sogenannten Externenregelung ist zur Kammerprüfung in einem Beruf auch zuzulassen, wer mindestens das Eineinhalbfache der als Ausbildungszeit vorgeschriebenen Zeit in diesem Beruf tätig gewesen ist. Daraus ergebe sich, dass das Gesetz eine Tätigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses – einschließlich des Erwerbs der dazu erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten – zulasse.

Von der Nichtigkeitsfolge betroffen seien hingegen Verträge, die die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in einem anerkannten Ausbildungsberuf zum Gegenstand haben, jedoch weder als Berufsausbildungsverhältnis nach BBiG noch als Arbeitsverhältnis geschlossen werden (BAG, a. a. O., Rz. 23, 25 f., zit. nach Juris).

Die im deutschen Rechtssystem nur ausnahmsweise geltende weitreichende Folge der Nichtigkeit eines Rechtsgeschäfts hat bei fehlerhaften, aber in Vollzug gesetzten (sog. faktischen) Arbeitsverhältnissen grundsätzlich zur Folge, dass der Empfänger der Arbeitsleistung dazu verpflichtet ist, die nach § 612 Abs. 2 BGB „übliche Vergütung“ zu zahlen. Dies war im vorliegenden Fall mangels eines bestehenden Ausbildungsvertrags nicht die übliche Ausbildungsvergütung, sondern die übliche arbeitsvertragliche Vergütung (BAG, a. a. O., Rz. 26, 28, zit. nach Juris). So nützte dem beklagten Malermeister auch nicht, dass die von ihm gezahlte Vergütung über dem tariflichen Ausbildungslohn lag. Ebenso wenig konnte er erfolgreich einwenden, dass die Klägerin selbst den Abschluss eines Ausbildungsvertrags abgelehnt hatte, denn für die Anwendung der Grundsätze des faktischen Arbeitsverhältnisses in Folge einer Nichtigkeit des Rechtsgeschäfts nach § 134 BGB spielen Verschuldensfragen keine Rolle.

Die der Klägerin zugesprochene Entgelt Differenzsumme umfasste eine – aus Sicht zahlreicher Ausbildungsbetriebe sicherlich nicht zu vernachlässigende – Höhe von etwa 3.500 EUR nebst Zinsen. Wäre sie nicht wegen der verein-

barten verminderten Arbeitsstundenzahl von 25 Wochenstunden und vor allem wegen der Versäumung tarifvertraglicher Ausschlussfristen für die Geltendmachung von Gehaltsansprüchen verringert worden, hätte es sich um einen einklagbaren Betrag in Höhe von etwa 12.000 EUR gehandelt, ohne die vorzeitige Kündigung durch die Klägerin um eine darüber noch erheblich hinausgehende Summe.

Ausblick

Nicht zuletzt die genannten Beträge haben dazu geführt, dass dem Urteil des BAG hohe Aufmerksamkeit entgegengebracht wird – sind es doch gerade die finanziellen Folgen eines möglichen Gesetzesverstößes und nicht die Tatsache eines möglichen Gesetzesverstößes selbst, die in der Betriebspraxis für die Abwägung von Nutzen und Risiken einer Entscheidung von Interesse sind.

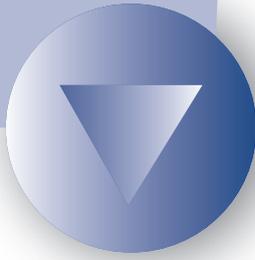
Dass die Klägerin letztlich trotz anteiliger Gehaltsnachzahlung und „Ersparnis“ des Besuchs der Berufsschule keinen Gewinn gemacht hat, muss nicht eigens hervorgehoben werden: Formal konnte sie sich in der Arbeitszeit nicht qualifizieren.

Relevant ist das Urteil insbesondere für die Betriebe: Offenbar sind missbräuchliche Gestaltungsformen im Zusammenhang mit dem berufsbildungsrechtlichen Ausschließlichkeitsgrundsatz nicht selten. Auf das Erfordernis eines Umdenkens in der Ausbildungspraxis weist auch die Tatsache hin, dass die von der für den beklagten Malermeister zuständigen Handwerkskammer herausgegebenen Vertragsformulare die Möglichkeit des Abschlusses eines Anlernvertrags ausdrücklich vorsahen (vgl. das vorinstanzliche Urteil, Landesarbeitsgericht Niedersachsen, 21.02.2008, Az.: 7 Sa 659/07, Rz. 45, zit. nach Juris). Im Übrigen können Ausbildungsbetriebe nicht davon ausgehen, im Falle eines nichtigen Rechtsgeschäfts durch vorzeitige Vertragslösung den beschriebenen weitreichenden Folgen zu entgehen: Laut BAG spricht einiges dafür, dass dieser Möglichkeit der Schutzzweck des BBiG entgegensteht, wonach Kündigungen von Ausbildungsverträgen durch den Ausbilder nach der Probezeit nur noch aus wichtigem Grund gestattet sind (§ 22 Abs. 2 BBiG) (vgl. BAG, a. a. O., Rz. 27, zit. nach Juris). Und so dürfte ebenfalls einiges dafür sprechen, dass sich für Ausbildungsbetriebe die Beachtung des Ausschließlichkeitsgrundsatzes im Ergebnis auszahlt. ■

Literatur

GEDON, W.; HURLEBAUS, H.-D.: *Kommentar zum Berufsbildungsrecht*. Köln Dezember 2010

MUES, W. M.: *Anmerkung zum Urteil des BAG vom 27.07.2010, Az.: 3 AZR 317/08*. In: *Der Arbeits-Rechts-Berater (2010) 12*, S. 361 f.



„Wieder entdeckt – neu gelesen“

BETTINA MILDE blickt auf über 30 Jahre Berufsbildungsbericht zurück

Alles schon mal da gewesen?



Der erste April ist für Fachvertreter/-innen in Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis ein Datum, dem seit Jahren mit Interesse entgegengesehen wird. Denn zu diesem Termin legt das BMBF den Berufsbildungsbericht vor, in dem Stand und voraussichtliche Weiterentwicklungen der Berufsbildung dargestellt werden, die – je nach Standpunkt des Betrachters – in sehr unterschiedlicher Weise aufgenommen und kommentiert werden. In Verbindung mit dem 40-jährigen Bestehen der BWP soll dieses Datum nun zum Anlass genommen werden, eine kleine Rückschau zu halten.

VON ALLZU BEKANNTEM UND VERTRAUTEM

76 Seiten und auf den ersten Blick optisch nicht gerade ansprechend – so liegt der erste Berufsbildungsbericht (BBB)¹ von 1977 vor mir. Aber schon der zweite Blick zeigt, viele Formulierungen aus diesem und aus späteren Berichten könnten so auch im Bericht 2011 stehen. Das gilt nicht nur für Allgemeines, das naturgemäß über die Jahre Bestand hat, wie folgende Textpassage zeigt:

„Für den Jugendlichen ist die Berufsausbildung entscheidende Voraussetzung für seine berufliche und persönliche Entwicklung. Berufs- und Lebenschancen des einzelnen werden nachhaltig von den erreichten beruflichen Qualifikationen bestimmt; berufliche Bildung verbessert die berufliche Mobilität und mindert für den einzelnen die Beschäftigungsrisiken.“ (vgl. BBB 1977, S. 7).

Auch in früheren Berichten geäußerte Missstände klingen

„Wieder entdeckt – neu gelesen“: Idee und Ziel

Im Jahr 2011 erscheint die BWP im 40. Jahrgang. Aus diesem Anlass soll ein Blick auf die „jüngere Geschichte“ der Berufsbildung geworfen werden. Vorgestellt werden soll an dieser Stelle pro Ausgabe eine Studie oder Veröffentlichung, die in den 1970er-/frühen 1980er-Jahren große Beachtung in der Berufsbildungsszene fand. Diese Titel sollen nun 40 Jahre später noch mal in Erinnerung gerufen und gefragt werden, was aus heutiger Sicht dazu zu sagen ist. Unterscheiden sich Problemanalysen und Konzepte von damals zu denen von heute? Was hat sich seither in der Berufsbildung zu der behandelten Fragestellung getan? Ist ein Buch – vielleicht zu Unrecht – ganz in Vergessenheit geraten? Und ist das eine oder andere Buch von „damals“ heute noch lesenswert?

vertraut. So wird 1982 postuliert: *„Rund 30 Prozent der auszubildenden mittelständischen Betriebe erklärten, daß Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen in der unbefriedigenden Vorbildung der Jugendlichen begründet seien.“* (vgl. BBB 1982, S. 2). Und der im Jahr 1990 geäußerte Handlungsbedarf ist zwar auch schon über 20 Jahre alt, heute aber aktueller denn je:

„Es muß alles getan werden, um den Anteil der Schulabgänger/-innen, die keine Ausbildung beginnen oder eine Ausbildung erfolglos abbrechen, weiter zu senken [...]. Denjenigen, die früher keine oder keine hinreichende Ausbildung absolviert haben, müssen soweit wie möglich Angebote zur Nachqualifizierung gemacht werden. Das ist ein Gebot sozialer Gerechtigkeit und der Chancengleichheit zwischen den Generationen. Das ist aber auch arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch notwendig [...].“ (vgl. BBB 1990, S. 4).

Hat sich denn gar nichts geändert?

ANGEBOT UND NACHFRAGE IM FOKUS EINER KONTROVERS GEFÜHRTEN DISKUSSION

Eine Rückschau auf frühere Berufsbildungsberichte kann nicht erfolgen, ohne auf die kontroverse Diskussion zur Ausbildungsmarktbilanzierung einzugehen. Sie ist so alt wie der Berufsbildungsbericht selbst und wird seit Jahren – ungeachtet der sich verändernden Darstellung – mit wiederkehrender Leidenschaft geführt.

Die Ursprünge der Berufsbildungsberichterstattung gehen auf das Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) von 1976 zurück.² Das APIFG ging davon aus, *„daß Ausbildungsplätze und Ausbildungswünsche der Jugendlichen erst dann als Angebot und Nachfrage anzusehen sind, wenn eine entsprechende Willenserklärung der „Anbieter“ und der „Nachfrager“ vorliegt. Dies kann entweder direkt zwischen „Anbietern“ und „Nachfragern“ geschehen oder durch die Einschaltung des Arbeitsamtes. Deshalb ist nach § 5 Abs. 4 APIFG als Nachfrage und Angebot zu erfassen*

¹ Alle bislang erschienenen Berufsbildungsberichte sind unter <http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php> -> lieferbare Materialien abrufbar.

² 1980 wurde das APIFG aufgrund eines Verfahrensfehlers für verfassungswidrig erklärt. Heutige Rechtsgrundlage ist § 86 Berufsbildungsgesetz (BBiG).

- die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bis zum 30. September [...]
- die Zahl der am 30. September bei der Bundesanstalt für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplätze suchenden Personen [...]
- die Zahl der am 30. September nicht besetzten, der Bundesanstalt für Arbeit zur Vermittlung angebotenen Ausbildungsplätze [...].“ (vgl. BBB 1977, S. 10).

Traditionell wird die Nachfrage als Summe der Zahl der bis zum 30. September neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der Zahl der bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten unversorgten Bewerber/-innen definiert. Das Angebot umfasste die Summe der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge plus die bei der BA gemeldeten noch unbesetzten Ausbildungsplätze. Schon der Bericht im Jahr 1982 konstatierte jedoch:

„Diese Begriffsbestimmungen, die auch in den vorangehenden Berufsbildungsberichten verwendet wurden, orientieren sich am Maßstab der statistischen Nachprüfbarkeit. Es gibt Nachfrage und Angebote bei Ausbildungsplätzen, die in diesen Abgrenzungen nicht erfasst werden. Es gibt vor allem auch einen Bedarf an Ausbildungsplätzen, der weder statistisch nachweisbar noch tatsächlich bereits vorhanden ist, sondern erst als Nachfrage geweckt werden muß.“ (vgl. BBB 1982, S. 5).

In der Tat bedurfte es erst umfangreicher Forschungsarbeiten, insbesondere des BIBB, um den Ausbildungsstellenmarkt realitätsnäher abbilden zu können. Mit *„Möglichkeiten und Grenzen bei der Erfassung von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt“* (vgl. BBB 2007, S. 35 ff.) hat sich schon der Bericht 2007 befasst, also „schon mal da gewesen“. Seitdem hat sich die Berichterstattung nach § 86 Abs. 2 BBiG noch einmal weiterentwickelt. Aktuelle Berichte weisen außer der „klassischen“ auch eine sogenannte „erweiterte“ Angebots-Nachfrage-Relation aus, die neben den bei der BA als unversorgt gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern auch diejenigen einbezieht, die eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben (z. B. berufsvorbereitende Maßnahme), aber unabhängig davon weiterhin eine Ausbildungsstelle suchten und entsprechende Vermittlung wünschten („Bewerber mit Alternative zum 30.9.“).³ Die sogenannte „Dunkelziffer“ – bleiben wir sprachlich im Bild der langjährigen Kritik am Berufsbildungsbericht – wird nicht verschwiegen, heute wird sie beleuchtet.

Die Begrifflichkeiten mögen weiterhin „unschön“ erscheinen. Sie bilden schlicht die Logik der Geschäftsprozesse der BA ab und dürfen nicht als inhaltliche Wertungen interpretiert werden. So sollte hier nicht die formale Bezeichnung im Vordergrund stehen, sondern das Wissen, was sich dahinter verbirgt, um entsprechenden bildungspolitischen



den 73 456 Bewerbern/Bewerberinnen mit Alternative zum 30. September und weiterem Vermittlungswunsch z. B. 7 899 eine bereits begonnene Ausbildung fortgesetzt, weitere 589 [...] befinden sich in einem Studium.“ (vgl. BBB 2010, S. 23).

Bei aller aus heutiger Sicht berechtigt erscheinender Kritik an den Darstellungen der Ausbildungsbilanz in früheren Berufsbildungsberichten, sollte doch der Kerngedanke des APIFG gewürdigt werden: *„Nicht primär der kurzfristige Bedarf der Wirtschaft, sondern die Nachfrage und die Ausbildungsbereitschaft der Jugendlichen sind jetzt der entscheidende Maßstab.“* (vgl. BBB 1977, S. 3). Andererseits gilt es aber auch, den langfristigen Fachkräftebedarf der Wirtschaft im Auge zu behalten, denn:

„Sicher ist [...], dass die Zahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen als Folge der demografischen Entwicklung in den nächsten Jahren weiter sinken wird. Was jetzt zu einer vorübergehenden Entlastung am Ausbildungsmarkt führt, kann in den kommenden Jahren ein ernsthaftes Nachwuchssproblem“ (vgl. BBB 2010, S. 9) und somit *„ein Wachstumshemmnis für die regionale Wirtschaft und den Standort Deutschland darstellen.“* (vgl. BBB 2010, S. 22).

„ALLES SCHON MAL DA GEWESEN“? – „IMMER WIEDER NEU“!

Bereits 1977 unterlag der Berufsbildungsbericht einem hohen Anspruch wenn er als *„Hauptbuch der beruflichen Bildung“* titulierte wurde, mit dem die an der Berufsbildung unmittelbar Beteiligten und die Öffentlichkeit umfassend informiert werden sollen. (vgl. BBB 1977, S. 9).

Für mich persönlich ist deutlich geworden: die Befassung mit früheren Berufsbildungsberichten ist nicht nur spannende Zeitgeschichte, bei der die Zielsetzungen und Instrumente der Bundesregierung auch den Wandel der Rahmenbedingungen widerspiegeln. Sie zeigt auch, dass das Ziel, den Berufsbildungsbericht zu einem *„Hauptbuch der beruflichen Bildung“* auszugestalten, umgesetzt wurde. Schon der Bericht von 1977 geht in seinen Ansprüchen bewusst über den Kern des gesetzlichen Auftrages hinaus: *„Die bisherigen Erfahrungen der Berufsbildungspolitik lassen erkennen, daß über viele Bereiche und Zusammenhänge in der beruflichen Bildung noch immer zu wenig bekannt ist [...] Eine*

³ vgl. BBB 2010, S. 10.

fundierte Berufsbildungsplanung und eine notwendige Transparenz werden noch immer durch größere Informationslücken erschwert.“ (vgl. BBB 1977, S. 9).



Berufsbildungsbericht und seit 2009 auch der vom BIBB herausgegebene Datenreport zum Berufsbildungsbericht (vgl. <http://datenreport.bibb.de>) haben im Lauf der Zeit eine Reihe von Lücken schließen können. Als wichtige Aufgabe der nächsten Jahre sieht das BMBF den Aufbau einer integrierten Ausbildungsberichterstattung, mit der eine vollständigere Datenlage zur Einschätzung der (Aus-)Bildungswege junger Menschen erreicht werden soll (vgl. BBB 2010, S. 31 f.).

Fazit: Globalisierung und demografischer Wandel verlangen neue Antworten auf die Herausforderungen der Zukunft. Es bleibt eine Aufgabe des Berufsbildungsberichts, frühzeitig auf prognostizierbare Entwicklungen einzugehen, diese zu antizipieren und politischen Entscheidungsbedarf herauszuarbeiten, sowie möglichst konkrete Handlungsoptionen aufzuzeigen. Insofern ist „alles schon mal da gewesen“ mehr als reine Wiederholung, sondern dauernder gesellschaftlicher und politischer Anspruch. Hieraus ergibt sich: Berufsbildungsberichte können und dürfen nicht immer gefallen, sie müssen sich an Sache und Rahmenbedingungen orientiert positionieren. Sie vertreten nicht einseitig wechselnde parteipolitische Interessen, sie sind weder Sprachrohr der Arbeitgeber- noch der Arbeitnehmerseite. Wenn der Berufsbildungsbericht diesen Anspruch immer wieder zu erfüllen versucht, dann sind „alles schon mal da gewesen“ und „immer wieder neu“ keine unüberbrückbaren Gegensätze, sondern schlicht zwei Seiten der gleichen Medaille. ■

Weiterbildung

ANGELA FOGOLIN

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)

Reihe: DIE spezial

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 183 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3763942428



Nach einer ersten, vergleichbaren Veröffentlichung 2008 legt das DIE erneut eine Trendanalyse zu Entwicklungen in der Weiterbildung vor. Auf Basis zahlreicher empirischer Erhebungen erfolgt eine „Bestandsaufnahme, die nicht nur den Status quo beschreibt, sondern die Linien nachvollzieht, wie es zu dem Status quo gekommen ist“ (S. 9). Die

Auswertung hat jedoch keinen rein deskriptiven Charakter, sondern es erfolgt eine Verdichtung der herangezogenen quantitativen und qualitativen Daten zu Trends.

Eingeleitet wird der Band durch drei kürzere Beiträge von GNAHS. Der erste geht der Frage nach, welche Chancen, Risiken und Herausforderungen sich für die organisierte Weiterbildung bzw. Weiterbildungseinrichtungen im Kontext des lebensbegleitenden Lernens einerseits und einer ökonomischen Krise als zentraler Rahmenbedingung andererseits ergeben.

In seinem zweiten Beitrag liefert der Autor einen prägnanten Überblick über die unterschiedlichen (Lern-) Formen und Segmente bzw. Teilmärkte von Weiterbildung sowie – da es hier keine umfassende und einheitliche Statistik gibt – zu den verschiedenen Daten- und Informationsquellen, die für die Weiterbildung von Bedeutung sind.

Die verschiedenen Berichtssysteme können – nach Auffassung des Autors in seinem dritten Beitrag – nicht losgelöst von den bildungspolitischen Akzentuierungen der letzten vier Jahrzehnte betrachtet werden und sind daher zum Teil nur schwer miteinander vergleichbar.

Weiterbildungseinrichtungen sind Thema eines Beitrags von DOLLHAUSEN. Basierend auf strukturelevanten, primär quantitativen Daten entfaltet die Autorin ein umfassendes Panorama der Anbieterlandschaft. Auf die Situation des Personals in der Weiterbildung gehen MANIA/STRAUCH ein. Ihre Analyse wird erschwert durch eine „defizitäre Datenlage“ (S. 89), die Unübersichtlichkeit des Segments sowie durch heterogene Tätigkeitsfelder, Vorqualifikationen und Arbeitsverhältnisse der Beschäftigten.

Die Entwicklung der Angebots- und Themenstrukturen in den vergangenen Jahren und Auswirkungen der Wirtschaftskrise darauf skizzieren AMBOS/WEILAND. Dabei ermöglicht es insbesondere die Volkshochschulstatistik, auch „längerfristige Entwicklungslinien innerhalb einiger ausgewählter Themenkomplexe“ (S. 93) aufzuzeigen, während die übrigen herangezogenen Datenquellen aufgrund ihrer Heterogenität z. T. nur schwer miteinander vergleichbar sind.

Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens kommt dem Individuum eine weitgehende Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Lernbiografie zu. Vor diesem Hintergrund beschreiben ENDERS/REICHART sowohl die individuelle Weiterbildungsbeteiligung als auch „Teilnahmestrukturen in Segmenten der Weiterbildung“ (S. 127).

Die Finanzierung von Weiterbildung durch öffentliche Hand, Unternehmen und Privatpersonen steht im Mittelpunkt eines Beitrags von JAICH.

Daran anschließend schlägt GNAHS vor, zur Messung von individuellen Kompetenzprofilen die jeweilige Les-, Fremdsprachen- und Computerkompetenz heranzuziehen.

Abgerundet wird der Band durch einen Überblick über Aspekte der Weiterbildungsforschung durch NUSSL.

Die Publikation kann allen in der Weiterbildung tätigen Akteuren – sei es aus Praxis, Wissenschaft oder Politik – unbedingt zur Lektüre empfohlen werden. Sie besticht durch fundierte Betrachtungen unterschiedlicher Facetten von organisierter Weiterbildung und trägt so zur Schaffung von Transparenz in einem komplexen und unübersichtlichen, durch gegenläufige Entwicklungen und Disparitäten gekennzeichneten Bildungssegment bei. Nicht zuletzt der sorgfältige und gründliche Umgang mit den jeweils einbezogenen empirischen Datenquellen, der in der Regel auch eine Abschätzung der Reichweite ihrer Aussagekraft umfasst, ermöglicht überhaupt erst die Verdichtung der unterschiedlichen Beobachtungen zu Trends. Inwieweit diese im Einzelfall tatsächlich immer zutreffend sein mögen, sei in das Urteil der Betrachtenden gestellt – Anregungen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung bieten sie allemal. ■

In der Redaktion eingegangene Veröffentlichungen

ELLEN ABRAHAM

Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte
Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
142 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4700-3

MARIKA HAMMERER, ERIKA KANELUTTI, INGEBORG MELTER (Hrsg.)
Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung
Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
216 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4704-1

SIGRID HARP, MONA PIELORZ, SABINE SEIDEL, BEATE SEUSING (Hrsg.)
Praxisbuch ProfilPASS
Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
204 Seiten, 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-3514-7

CLAUDIA KALISCH
Das Konzept der Region in der beruflichen Bildung
Theoretische und empirische Befunde einer Untersuchung regionaler Aspekte in der beruflichen Erstausbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
320 Seiten, 39,- EUR, ISBN 978-3-7639-4728-7

FRANK MUSEKAMP
Betrieblicher Einsatz von Absolventen zweijähriger Ausbildungsberufe
Eine empirische Untersuchung des Ausbildungsberufes Kfz-Service-mechaniker/-in
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
317 Seiten, 39,- EUR, ISBN 978-3-7639-4732-4

JAN-ROBERT VON RENESSE, RALF PANNEN (Hrsg.)
Handbuch für Justizfachangestellte
Carl Heymanns Verlag, Köln 2010
500 Seiten, 48,- EUR, ISBN 978-3-452-27400-7

GEORG ROTHE

Neue Wege beruflicher Qualifizierung zur Stärkung der wirtschaftlichen Prosperität
Berufliche Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens
Herausforderungen an Staat und Unternehmen
Universitätsverlag Karlsruhe, Karlsruhe 2010
197 Seiten, 31,- EUR, ISBN 978-3-86644-258-0

HEINRICH SCHANZ

Institutionen der Berufsbildung
Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung
Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010
180 Seiten, 16,- EUR, ISBN 9783834007612

ANDREAS SCHELTEN

Einführung in die Berufspädagogik
4. überarbeitete und aktualisierte Auflage
Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2010
293 Seiten, 18,- EUR, ISBN 978-3-5-09603-4

JOSEF SCHRADER, REINHARD HOHMANN, STEFANIE HARTZ (Hrsg.)

Mediengestützte Fallarbeit
Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010
306 Seiten, 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4659-4

FABIENNE THEIS, SIMONE KLEIN (Hrsg.)

CSR-Bildung
Corporate Social Responsibility als Bildungsaufgabe in Schule, Universität und Weiterbildung
VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010
231 Seiten, 34,95 EUR, ISBN 978-3-531-16942-2



JULIA GEI, ANDREAS KREWERTH, JOACHIM GERD ULRICH
Reform proposals for the transition from school to vocational education and training not capable of achieving full consensus
Results of an expert survey

In the light of the problems experienced by many young people at the transition from school to vocational education and training, the present paper conducts a discussion on how the training system can be better opened up to young people. At the end of 2010, around 500 experts gave their response to various reform proposals as part of an expert monitor survey. This shows that in Germany the only concepts capable of achieving consensus are those which do not alter the existing access rules in vocational education and training. The paper presents these and further evaluations.

URSULA BYLINSKI, JOSEF RÜTZEL
"Training for all" requires a diverse pedagogical approach

The vision of inclusive education is to facilitate access to high-quality education for all and to put everyone in a position where he or she can develop potential. The UNESCO "Education for All" Programme formulates this as a universal objective. The present paper explores the value of the inclusion concept for supporting VET for disadvantaged young people.

ANNABELLE KRAUSE, ULF RINNE, KLAUS F. ZIMMERMANN
The anonymous route to greater equality of opportunity
Anonymised application procedures put to a practical test

International experiences show that anonymised procedures can assist in reducing discrimination in the job application process. The Federal Anti-Discrimination Agency is launching a pilot project with the aim of testing the extent to which anonymised application processes can be implemented in Germany and evaluating the effects which result. The present paper provides insights into the background and status of the debate centring on anonymised application procedures and introduces the German pilot project.

KIRSTEN VOLLMER
(Occupational) participation of disabled people: does the UN Convention provide new prospects?

Although many of the aspects informing the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities have long since been an object of political and social consensus in Germany, the self-evident necessity of implementing legal stipulations is often lacking in practice. The present paper recapitulates developments which have taken place in vocational education and training to facilitate participation by people with disabilities and explains how such developments can be lent a new impetus by the UN Convention.

MICHAEL NEUMANN, DIRK WERNER
Participation in working life via occupational rehabilitation – a cost factor or a worthwhile investment?
Result of a survey of those completing training at a vocational training centre for disabled young people

Occupational rehabilitation is a central building block for the promotion of participation by people with disabilities. A vocational training centre for disabled young people provides an opportunity to achieve a vocational qualifi-

cation to support this process. Although such centres predominantly provide extra-company training and require extensive investment, the results of a study conducted by the German Institute for Business Research in Cologne and presented here show that the investment is worthwhile.

GUNDA GÖRMAR
Training and examination of young people with a hearing disability in selected metalworking occupations
Results of an exploratory survey

Young people with a hearing disability experience particular difficulties in obtaining a training place and establishing an initial foothold on the labour market. The present paper uses three case studies as a basis for depicting the training and examination of trainees with a hearing disability in the recognised occupations of industrial mechanic and milling machine operator.

ALADIN EL-MAFAALANI
Not treating like as like! Inclusion requires a rethinking process

The term inclusion has become established across a range of areas and has in recent times increasingly replaced reference to the concept of integration. The present paper contrasts the two concepts of inclusion and integration and the differing pedagogical logic of action associated with the terms. The focus of attention is also placed on the structures and mechanisms of an exclusive German educational system. Implementation of an inclusive form of pedagogy also requires changes to take place precisely within this area. The paper concludes by outlining these changes.

MARKUS BRETSCHEIDER, HENRIK SCHWARZ
Vocational education and training in disarray?
Structuring of training occupations

Training occupations are constructs at the seam between the educational and employment system and fulfil important economic and socially integrative functions. Existing construction principles for training occupations contain wide leeway for interpretation. The present paper highlights existing structural forms of training occupations within the context of their historical development and advocates a critical and systematising (re-)consideration of these structural forms and the reasons behind them.

CARSTEN BECKER, TORBEN BLEIKERTZ, JÜRGEN GEHRKE
The 3rd way in vocational education and training: evaluation results of a pilot project in North Rhine-Westphalia

The pilot project "The 3rd way in vocational education and training in North Rhine-Westphalia" uses a combination of various funding instruments taken from VET support for disadvantaged young people as a vehicle for facilitating vocational education and training for young people who are not considered to display the necessary apprenticeship entry maturity at the time they embark upon training despite being willing to undergo training. The present paper describes the concept and the funding instruments of this "3rd way" before moving onto present selected evaluation results and derive recommendations for the further development of the "3rd way".

Translation: Martin Stuart Kelsey

IMPRESSUM
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
 40. Jahrgang, Heft 2/2011, April 2011
 Redaktionsschluss 11. März 2011
Herausgeber
 Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
 Der Präsident
 Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Redaktion
 Christiane Jäger (verantw.),
 Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),
 Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
 Telefon: 02 28 - 107-17 23/-17 24
 E-Mail: bwp@bibb.de
 Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium
 Thomas Bergzog, BiBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,
 Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe,
 Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BiBB;
 Melanie Hoppe, BiBB; Barbara Lorig, BiBB
Gestaltung
 Hoch Drei GmbH, Berlin
Verlag, Anzeigen, Vertrieb
 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
 Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
 Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19
 E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise
 Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €
 Auslandsabonnement 44,40 € jeweils
 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

- **PROF. DR. CARSTEN BECKER**
GIB – Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH
Zimmerstraße 56
10117 Berlin
c.becker@gib-berlin.eu
- **TORBEN BLEIKERTZ**
GIB – Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH
Zimmerstraße 56
10117 Berlin
t.bleikertz@gib-berlin.eu
- **ALADIN EL-MAFAALANI**
Ruhr-Universität Bochum
Fakultät für Sozialwissenschaft
Universitätsstraße 150
44780 Bochum
aladin.el-mafaalani@ruhr-uni-bochum.de
- **DR. JÜRGEN GEHRKE**
GIB Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH
Zimmerstraße 56
10117 Berlin
j.gehrke@gib-berlin.eu
- **ANNABELLE KRAUSE**
Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA)
Schaumburg-Lippe-Straße 5–9
53113 Bonn
krause@iza.org
- **PETRA KRÜGER**
Deutsche Telekom AG
Telekom Ausbildung
Dottistraße 1–4
10367 Berlin
petra.krueger@telekom.de
- **BETTINA MILDE**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstraße 2
53175 Bonn
bettina.milde@bmbf.bund.de
- **DR. MICHAEL NEUMANN**
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Konrad-Adenauer-Ufer 21
50668 Köln
neumann@iwkoeln.de
- **WIEBKE PAULUS**
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)
der Bundesanstalt für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
wiebke.paulus@iab.de

- **DR. ULF RINNE**
Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA)
Schaumburg-Lippe-Straße 5–9
53113 Bonn
rinne@iza.org.
- **PROF. DR. JOSEF RÜTZEL**
Technische Universität Darmstadt
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Alexanderstraße 6
64283 Darmstadt
ruetzel@bpaed.tu-darmstadt.de
- **NANCY SCHÜTZE**
Deutsche Telekom AG
Telekom Ausbildung
Bonner Talweg 100
53113 Bonn
nancy.schuetze@telekom.de
- **RUTH SCHWEITZER**
Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
ruth.schweitzer@arbeitsagentur.de
- **PETER THIELE**
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Heinemannstraße 2
53175 Bonn
Peter.Thiele@bmbf.bund.de
- **DIRK WERNER**
Institut der deutschen Wirtschaft
Köln
Konrad-Adenauer-Ufer 21
50668 Köln
werner@iwkoeln.de
- **SILKE WIEMER**
Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Straße 104
90478 Nürnberg
silke.wiemer@arbeitsagentur.de
- **PROF. DR. KLAUS F. ZIMMERMANN**
Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA)
Schaumburg-Lippe-Straße 5–9
53113 Bonn
director@iza.org.

- **MARKUS BRETSCHNEIDER**
bretschneider@bibb.de
- **DR. URSULA BYLINSKI**
bylinski@bibb.de
- **ANGELA FOGOLIN**
fogolin@bibb.de
- **JULIA GEI**
gei@bibb.de
- **GUNDA GÖRMAR**
goermar@bibb.de
- **MARIA KORTZ**
kortz@bibb.de
- **MANFRED KREMER**
kremer@bibb.de
- **ANDREAS KREWERTH**
krewerth@bibb.de
- **DR. PETRA LIPPEGAUS-GRÜNAU**
lippegaus-gruenau@bibb.de
- **HENRIK SCHWARZ**
schwarz@bibb.de
- **DR. JOACHIM GERD ULRICH**
ulrich@bibb.de
- **KIRSTEN VOLLMER**
vollmer@bibb.de



Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen

6. BIBB-Berufsbildungskongress 2011

Der 6. Berufsbildungskongress des Bundesinstituts für Berufsbildung bietet in fünf Foren und 21 Arbeitskreisen eine einzigartige Plattform für intensiven Informations- und Erfahrungsaustausch sowie Diskussionen und Gespräche über die zentralen Themen und Zukunftsfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Forum 1: **Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem**

Forum 2: **Modernisierung der beruflichen Bildung**

Forum 3: **Berufliche Bildung im Lebensverlauf**

Forum 4: **Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen**

Forum 5: **Internationalität der Berufsbildung**

19. und 20. September 2011
MARITIM Hotel, Berlin

Der Treffpunkt für alle
Expertinnen und Experten
der beruflichen Bildung

Weitere Informationen und Anmeldung:
www.bibb.de/berufsbildungskongress