



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **Kompetenzen
fördern**

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

Band III
der Schriftenreihe zum Programm
„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für
Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“

Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungs- beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

**Ergebnisse der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung
von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)**

Das Programm „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ wird gefördert aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 262-302
Fax: 01805 262-303
(0,12 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Redaktion

Dr. Gisela Baumgratz-Gangl
Martin Zасhel
Initiativstelle Berufliche Qualifizierung
von Migrantinnen und Migranten (IBQM)
beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Autoren

Verantwortlich für den Inhalt der
Beiträge sind die Autorinnen und Autoren.

Gestaltung

GDE Preprint- und Mediaservice GmbH, Bonn

Bonn, Berlin 2006

Gedruckt auf Recyclingpapier

Inhalt

1. Der Migrationsschwerpunkt im BQF-Programm – Rahmenbedingungen und Funktion	5
1.1 Politische, soziokulturelle und demografische Rahmenbedingungen	6
1.2 Migration als Schwerpunkt und Querschnittsthema	10
1.3 Ziele des Migrationsschwerpunktes im BQF-Programm	13
2. Arbeitsweise und Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung durch IBQM	17
2.1 Modellvorhaben und Entwicklungswerkstätten	18
2.2 Die wissenschaftliche Begleitung der Beruflichen QualifizierungsNetzwerke	19
3. Konzepte und Interventionsstrategien: Ergebnisse der Modellvorhaben und BQN	41
3.1 Kompetenzfeststellung als Integrationschance?	44
3.2 Netzwerkbasierte Interventionsstrategien	50
3.2.1 Strategische und operative Netzwerke als Interventionsbasis	52
3.2.2 Der integrationspolitische Stellenwert der BQN	63
3.2.3 Umsetzungsprobleme der BQN	68
4. Bildungs- und programmpolitische Handlungsempfehlungen	75

5. Anhang I

Dokumente aus der wissenschaftlichen Begleitung und den Vorhaben

	81
1. Schwerpunkte der Evaluation des BQN Emscher-Lippe	82
2. BQN Startprotokoll: Modell mit Begriffsdefinitionen	95
3. Allgemeine Kriterien für die prozessbegleitende Evaluation der BQN	98
4. Indikatoren in der empirischen Sozialforschung	109
5. Evaluationseinsatz im BQN Ulm: Anwendung der entwickelten Indikatoren	114
6. Anleitung zur Erstellung der Verlaufsprotokolle	119
7. Wirkungsorientiertes Monitoring zur Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit	121
8. Fallstudien BQN – Untersuchungskonzept	123
9. Fallstudien BQN – Fragen- und Themenkomplexe	131
10. Fallstudien BQN – Fragen- und Themenkomplexe BQN-Team	135
11. Die prozessbegleitende Evaluation der BQN durch IBQM	138
12. Bewertung von Kompetenzfeststellungsverfahren	157
13. Interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund	165
14. Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren	175
15. Respekt und Autonomie – das Vorhaben inVolve 02	183
16. Kompetenzfeststellung im Strafvollzug	202
17. „Wir können viel bewegen“. Nachhaltige strukturelle Impulse durch das BQN Ulm	214

6. Anhang II

Verzeichnis der Abkürzungen	220
Literatur	222
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	228
Kurzbeschreibung der Vorhaben	230

1. Der Migrationsschwerpunkt im BQF-Programm – Rahmen- bedingungen und Funktion

1.1 Politische, sozio- kulturelle und demo- grafische Rahmen- bedingungen

Bezugspunkt für die Lancierung eines Migrationsschwerpunktes innerhalb des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und vom Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) war der Beschluss der Arbeitsgruppe zur Aus- und Weiterbildung junger Migrantinnen und Migranten des Bündnisses für Arbeit vom 26. Juni 2000, in dem deren gesellschaftliche Integration als „eine große politische Aufgabe“ bezeichnet wurde (Bündnis für Arbeit 2000, S. 2):

„Sie kann nur bei Toleranz auf allen Seiten und gegenseitiger Akzeptanz gelingen. Dies sind auch notwendige Voraussetzungen, um neue bildungspolitische Bemühungen zur Sicherung der Chancengleichheit von in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten zum Erfolg zu führen.“

Die Partner im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit betrachteten die schulische Bildung sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung als wichtige Faktoren im Integrationsprozess, der auf die Sicherung gleichberechtigter wirtschaftlicher und sozialer Teilhabe gerichtet ist. Diese politische Forderung wurde durch den Mikrozensus von 2005 und den Bericht „Bildung in Deutschland“ 2006 (im Folgenden „Bildungsbericht 2006“) quantitativ und qualitativ untermauert: Nahezu ein Fünftel der deutschen Bevölkerung hat demnach einen Migrationshintergrund. Bezogen auf das Bildungssystem heißt dies, dass „der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund (unter 25 Jahren), die das deutsche Bildungswesen durchlaufen, mit 27% mehr als doppelt so hoch (ist) als bislang nach dem Ausländerkonzept ausgewiesen“ (Bildungsbericht 2006, S. 161). Diese quantitative Bestätigung der Forderung des Bündnisses für Arbeit wird durch die qualitativen Analysen des Bildungsberichtes 2006 erhärtet. Diagnostiziert wird schulische Segregation:

„(Die) Zusammensetzung von Lerngruppen (...) ist im gegliederten deutschen System der Sekundarstufen eng mit Merkmalen der Schulstruktur verbunden und geht mit hoher sozialer Selektivität einher. In der Sekundarstufe I gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Schulart,

der sozialen Herkunft der Schülerschaft und ihrer ‚ethnischen‘ Zusammensetzung (hier verstanden als Migrantenanteil), der auch die erreichten Lernergebnisse mit bestimmt. Die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten und Einzelschulen weist auf Tendenzen der Segregation hin.

Ein hoher Migrantenanteil ist in der Regel verbunden mit einem Übergewicht von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. (...) soziale Segregation und ‚ethnische‘ Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt. (...) In Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen, kann – je nach Einzugsbereich – der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an 80% und mehr heranreichen, während er in Gymnasien durchweg unter 50% bleibt. (...) In den Schulen mit hohem Migrantenanteil (mehr als der Hälfte) konzentrieren sich vor allem Jugendliche, die zu Hause kein Deutsch sprechen. Jeder Sechste verwendet auch unter Freunden eher seine Herkunftssprache.

Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Schule mit niedrigem Migrantenanteil (unter einem Viertel) besuchen, sprechen hingegen unter Freunden und sogar mit den Eltern weitgehend überwiegend Deutsch.“ (Bildungsbericht 2006, S. 161f.)

Der Bildungsbericht geht auch auf das Problem der Übergangsquoten von Migrantinnen und Migranten in Sonder- und Förderschulen ein und interpretiert diese wie folgt: „Es gibt Hinweise, dass diese Übergangentscheidungen auch von spezifischen Interessen der beteiligten Bildungseinrichtungen mit beeinflusst werden, zum Beispiel von der Über- oder Unterlast einer Grundschule oder dem Wunsch, einen Standort zu erhalten“ (Bildungsbericht 2006, S. 165).

Diese Analyse gilt auch für die Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit den Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen. Sie gelten als weitere Quelle der Benachteiligung:

„Welche Übergangsempfehlung gegeben wird, hängt nicht nur von der schulischen Leistung ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Selbst wenn man diese beiden Faktoren statistisch kontrolliert, ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, 1,66 mal höher als für Kinder, deren Eltern beide nicht aus Deutschland stammen.“

Wie weit die Ursachen für die spätere Segregation zurückgehen, konnte man aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und anderen Studien

entnehmen. In IGLU wurde international vergleichend das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe getestet, mit dem Ergebnis, „dass diese migrationsspezifische Benachteiligung schon in den Noten angelegt ist, die während der Grundschulzeit gegeben werden. Schüler mit Migrationshintergrund erhalten in der Grundschule mit derselben Leistung etwas schlechtere Noten als ihre Mitschüler; unterschiedliche Chancen für eine Gymnasialempfehlung sind die Folge.“ (Bildungsbericht 2006, S. 165)

Der Bericht korrigiert auch das weit verbreitete Bild von der Bildungsferne der Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: „Das große Interesse vieler Zuwanderer an möglichst guten Bildungschancen für ihre Kinder und die wiederholt nachgewiesene hohe Lernmotivation ihrer Kinder führen dazu, dass diese Elterngruppe eher bereit ist, auch gegen die Empfehlung der Lehrkraft eine weiterführende Schule zu wählen, soweit die Regelungen des Landes dies zulassen. Ohne diese Tendenz wäre der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in höher qualifizierenden weiterführenden Schulen noch geringer als er jetzt ist.“ (Bildungsbericht 2006, S. 165)

In der bundesweiten repräsentativen Befragung der Bewerberinnen und Bewerber für eine Ausbildungsstelle des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit von 2002 wurden für den Ausbildungsbereich bereits ausführlich Informationen zu einem möglichen Migrationshintergrund der Bewerberinnen und Bewerber erhoben, die weit über die bloße Unterscheidung nach Staatsangehörigkeit hinausgingen (siehe Ulrich 2003, S. 28 – 53).

Aus der Darstellung der wichtigsten Faktoren des Zugangs zur Ausbildung geht hervor, dass unabhängig von der wirtschaftlichen Situation und der Höhe des Schulabschlusses der Migrationshintergrund auch hier eine signifikante Rolle bei dem Übergang in eine Lehre spielt. Als besonderer Nachteil für Bewerberinnen und Bewerber um Ausbildungsplätze (auch mit Realschulabschlüssen oder Abitur) aus Migrantenfamilien erweist sich die Tatsache, dass sie nicht im selben Maß auf das Erfahrungswissen ihrer Eltern im Zusammenhang mit dem deutschen Bildungssystem zurückzugreifen können wie die deutschen Jugendlichen, deren Eltern in Deutschland zur Schule gegangen sind (Ulrich 2003, S. 51).

Hinzu kommt, dass in der offiziellen Berufsbildungsstatistik die Nachfrage der „Problemgruppen“ unterschätzt wird und die Situation auf dem Ausbildungsmarkt dadurch wesentlich günstiger erscheint, als sie tatsächlich ist. Die Erhebung belegt aber, dass eine bessere Schulbildung notwendige Voraussetzung für die Überwindung der „ersten Schwelle“ ist und dass die Kombination von niedriger Schulbildung mit Migrationshintergrund in Gegenden mit angespannter Arbeitsmarktlage eine besondere Schwierigkeit darstellt, da sie auch negative Auswirkungen auf die Bemühungen der Jugendlichen um einen Ausbildungsplatz hat.

Die Heterogenität der Migrantenkongregationen und die Unterschiede des erreichten Bildungsstandes innerhalb der Herkunftsgruppen, so die Schlussfolgerung des Bildungsberichtes (ebenda, S. 149), legen daher differenzierte bildungspolitische Strategien zur Integrationsförderung nahe.

In diesem Kontext ist der Beitrag des Schwerpunktes „Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ des BQF-Programms zu sehen, das im November 2001 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gestartet wurde und dessen

Laufzeit im Dezember 2006 endet. Gewissermaßen vor der statistischen Bestätigung der Tragweite des Problems der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung hatte das Bündnis für Arbeit in seinem Beschluss zur Aus- und Weiterbildung junger Migrantinnen und Migranten auf die dringende Notwendigkeit bildungspolitischen Handelns aller wichtigen Akteure in Bund, Ländern, Kommunen, Wirtschaft und Gewerkschaften, Arbeitsverwaltung, Vereinen, Verbänden und Organisationen, einschließlich der Organisationen der Migrantinnen und Migranten, ebenso wie bei Lehrerinnen und Lehrern und Ausbilderinnen und Ausbildern hingewiesen und Aktionen in allen Handlungsfeldern von der vorschulischen Bildung bis zur Weiterbildung und Nachqualifizierung gefordert.

1.2 Migration als Schwerpunkt und Querschnittsthema

Die oben zitierte quantitative und qualitative Diagnose zeigt, dass sich das Problem der Bildungsintegration in den letzten Jahren insbesondere im Ausbildungsbereich aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung eher noch verschärft hat. Mit der Einrichtung eines besonderen Förderbereichs für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund haben sich die Programmverantwortlichen entschieden, der Zielgruppe besondere Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen, ohne dabei aus dem Auge zu verlieren, dass damit kein Sonderweg beschritten werden sollte.

Zur fachlichen Unterstützung wurde im BQF-Programm die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) als besonderes Vorhaben gefördert (siehe Kapitel 2). Aufgabe von IBQM war es, im Interesse dieser Zielgruppe die Voraussetzungen zu schaffen, in allen Bildungsbereichen Heterogenität

zum curricularen und pädagogischen Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung zu machen.

Erfahrungen mit Trägern, deren Teilnehmende oft zu mehr als 50 % Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, zeigen, dass dieser Zielgruppe häufig keine besondere Aufmerksamkeit zukommt. Dasselbe gilt für Betriebe, die bei Einstellungstests das Prinzip der Gleichbehandlung aller mit Chancengleichheit verwechseln. Die Wirksamkeit von Stereotypen, die bereits am Namen von Bewerberinnen und Bewerbern ansetzen und so als Selektionsfilter dienen, entzieht sich der Aufmerksamkeit der Akteurinnen und Akteure ebenso wie eine bewusste Reflexion über die Legitimität antizipierter Risiken.

Nur eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Jugendlichen ermöglicht es, die Faktoren herauszufiltern, welche für Diskriminierung und Benachteiligung innerhalb der verschiedenen institutionellen Kontexte verantwortlich sind. Erst dann ist es möglich, Migrationshintergrund als Benachteiligungsfaktor zu identifizieren und entsprechende Vorkehrungen zum Abbau institutioneller Hürden oder zur Überwindung von Wahrnehmungsschranken seitens der Akteurinnen und Akteure zu treffen.

Eine der wesentlichen Hürden war und ist die offene oder versteckte Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung, ins-

besondere die so genannte strukturelle Diskriminierung. Ein differenziertes Bild entwerfen Ulrike Hormel und Albert Scherr: Sie betonen, dass es notwendig sei, „nicht nur zwischen absichtsvoller und institutioneller Diskriminierung, sondern darüber hinausgehend zwischen den folgenden Formen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung zu unterscheiden.“ (Hormel und Scherr 2005, S. 27)

Die von den Autoren getroffenen Unterscheidungen, die im Folgenden genannt werden, gelten unter anderem für soziale Ungleichheiten zwischen deutschen Staatsangehörigen und nicht deutschen Staatsbürgerinnen und -bürgern, Mehrheiten und Minderheiten, Männern und Frauen, sozialen Klassen und Schichten, Etablierten und Außenseitern und verdeutlichen, wie komplex und dennoch differenziert mit dem Thema Diskriminierung umgegangen werden muss.

In den Bereich der individuellen Diskriminierung fallen individuelle Handlungen auf der Grundlage sozial verfügbarer Zuschreibungen, Vorurteile und Feindbilder. Von Diskriminierung als Gruppenpraxis spricht man, wenn Diskriminierung als kollektive Praxis sowie im Kontext von Intergruppenbeziehungen und -konflikten in Verbindung mit sozial geteilten Vorurteilen und Feindbildern praktiziert wird.

Alltagskulturelle Diskriminierung bedeutet Ungleichbehandlung auf Grund gesellschaftsweit einflussreicher, latenter und manifester (ethnisierender, nationalisierender, rassialisierender sowie auf Gender und soziale Klassen bezogener) Erwartungen, Eigenschafts- und Fähigkeitszuschreibungen.

Dass der Begriff der Diskriminierung sich von dem Lateinischen „discriminare“ ableitet und demnach ursprünglich „trennen, unterscheiden“ und nicht Benachteiligung meint, zeigt sich heute noch im Terminus der legalen Diskriminierung. Sie meint die politische und rechtlich abgesicherte Ungleichbehandlung auf der Grundlage legaler Unterscheidungen (Deutsche/Ausländerinnen/Ausländer, EU-Angehörige/Drittstaatsangehörige, Arbeitsmigrantinnen/Arbeitsmigranten/Flüchtlinge, Aufenthaltsstatus).

Organisationsspezifische Diskriminierung wird die Ungleichbehandlung auf Grund von organisationsspezifischen Normalitätsentwürfen genannt, die in Schulen, Betrieben usw. Vorgaben für Entscheidungen über Mitgliedschaft, Karrieren und Leistungen etablieren. Solche Normalitätsentwürfe finden sich beispielsweise bei der Sprachkompetenz und der körperlichen und psychischen Gesundheit.

Zur sekundären Diskriminierung zählt die Ungleichbehandlung von Migrantinnen, Migranten und Minderheiten, die an sekundären Merkmalen ansetzt wie dem Einkommensniveau, dem Bildungsniveau, dem Aufenthaltsstatus oder dem familialen Hintergrund.

Die vielfältigen Erscheinungsformen von Diskriminierung machen deutlich, dass es sich bei Menschen mit Migrationshintergrund um „gesellschaftliche Konstrukte“ handelt, die je nach nationalem und institutionellem Kontext unterschiedlich definiert und wahrgenommen werden.

Im Kontext der Lissabon-Strategie und dem damit verbundenen politischen Benchmarking verweisen Baethge u. a. (2005) schließlich auf das Problem der Vergleichbarkeit zwischen den europäischen Ländern im Zusammenhang mit der Aussagefähigkeit von Indikatoren und der Zuverlässigkeit von Statistiken. (Aufgrund des französischen Territorialrechts sind die Bedingungen für den Erwerb der Staatsbürgerschaft völlig andere als in Deutschland. Dies hat zum Beispiel sowohl statistische als auch integrationspolitische Auswirkungen auf die Definition und Erfassung der Kategorie „Personen mit Migrationshintergrund“.)

Die Autoren plädieren daher für ein besseres Verständnis historisch gewachsener Produktions- und Sozialmodelle im Sinne eines qualifizierten Austauschs von Problemlösungsstrategien. Diesem Anspruch muss eine transferorientierte Vergleichsforschung im Bildungs- und Berufsbildungsbereich Rechnung tragen.

Eine zentrale Aufgabe der Modellvorhaben und Netzwerke bestand darin, diese vielen Facetten institutioneller und individueller Wahrnehmung zu thematisieren. In diesem Zusammenhang sind auch geschlechterbezogene Zuschreibungen und der geschlechtshierarchisch strukturierte Arbeitsmarkt zu sehen.

1.3 Ziele des Migrations- schwerpunktes im BQF-Programm

Im Vordergrund des BQF-Programms standen die Konzeptentwicklung und Modellbildung auf der Basis der Erfahrung der Akteurinnen und Akteure der Benachteiligtenförderung sowie des Handlungsfeldes der Berufsbildung. Globalziel des Programms war eine konsequente, nachhaltige Ausbildungsförderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf lokaler und regionaler Ebene unter Schaffung und Weiterentwicklung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien.

Der weit verbreiteten Orientierung an individuellen Defiziten der Jugendlichen in der Benachteiligtenförderung setzte das BQF-Programm einen Kompetenzansatz entgegen. Die spezifischen Erfahrungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und von unterschiedlichen Werten und Normen geprägten Soziali-

sationsumwelten sollten von den Akteurinnen und Akteuren des Handlungsfeldes in den Blick genommen und anerkannt werden. Neben ausbildungsrelevanten, arbeitsmarktverwertbaren Kompetenzen sollte damit auch – dem Prinzip des Empowerment folgend – ein Beitrag zur Stabilisierung der Persönlichkeit der Jugendlichen und ihrer Orientierungsfähigkeit verbunden sein.

Da die spezifischen Erfahrungen und Prägungen, welche die Jugendlichen in diesen konkurrierenden Sozialisationsumwelten erfahren, in der Praxis aber eher als Defizite und nicht als Voraussetzung einer eher positiv zu bewertenden Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenz gesehen werden, ist Integration auch Voraussetzung für Qualifikation. Integration für Qualifikation ist daher zentraler Gegenstand der Prävention im allgemein bildenden Schulwesen: Ein Übergangsmanagement nach Verlassen der allgemein bildenden Schule setzt erfahrungsgemäß für die Zielgruppe zu spät an. Die Vorhaben waren daher aufgefordert, neue Wege der Einbindung der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung im Schulkontext zu finden und dabei auf die Erfahrungen der Benachteiligtenförderung zurückzugreifen.

Dabei setzte das BQF-Programm an der Praxis und den Erfahrungen von Schulen, Bildungsträgerinnen und -trägern, Kam-

mern, Kommunen, Unternehmerverbänden und Gewerkschaften sowie der Migrantenorganisationen an und unterstützte Modellvorhaben und Kooperationsnetze dabei, diese Erfahrungen zu konzeptualisieren und konsequent auf die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund anzuwenden.

Die soziale und berufliche Integration eines Menschen erfolgt durch Kontakte zu einer Fülle von Institutionen sowie Akteurinnen und Akteuren, nicht selten in verschiedenen Kommunen, Regionen und Bundesländern. Sie setzt voraus, dass die Beteiligten voneinander wissen und sich als Bestandteile eines Ganzen definieren. Die Vielfalt von Förderinstrumenten, Zuständigkeiten und Zugangsbedingungen weist darauf hin, dass die Realität eher durch ein Nebeneinander als durch ein Miteinander gekennzeichnet ist. Begriffe wie „Förderdschungel“ und „Maßnahmekarrieren“ geben einer unseligen Praxis Ausdruck.

Dennoch muss weiter daran gearbeitet werden, dass die Aktivitäten von Organisationen, die zuvor außerhalb des eigenen Gesichtsfeldes beziehungsweise des eigenen Zuständigkeitsbereichs lagen, erfasst und zur Kenntnis genommen werden. Kommunikation und Kooperation müssen organisationsübergreifend stattfinden, erst derart lassen sich strukturelle Schwächen dauerhaft überwinden.

Die gespannte wirtschaftliche Lage der verschiedenen Trägerinnen und Träger verschärfte das Problem insofern, als eine „neue“ Zielgruppe für viele einen willkommenen Vorwand darstellte, eingespielte Maßnahmen auf diese neue Zielgruppe zu übertragen, ohne ihre Eignung durch eine genaue Analyse des Profils und des Bedarfs dieser Zielgruppe, in unserem Falle der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, unter Beweis zu stellen.

Hinzu kommt, dass die Alltagspraxis des Unterrichts und der Realisierung von Maßnahmen kaum Zeit und Gelegenheit bietet, diese zu reflektieren und zu untersuchen, ob sie tatsächlich eine angemessene Antwort auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppe(n) darstellt.

Mit dem Fokus auf Jugendliche mit Migrationshintergrund sollte den Akteurinnen und Akteuren im Handlungsfeld Gelegenheit gegeben werden, sich intensiv mit den Sozialisationsvoraussetzungen der Zielgruppe zu beschäftigen und, beruhend auf ihrer eigenen Erfahrung, neue Konzepte zu entwickeln, welche dem Ziel einer stärkeren Bildungsmotivation und besseren Ausbildungsbeteiligung der Migrantinnen und Migranten dadurch näher kam, dass die beteiligten Institutionen und Organisationen sich für die Belange und das Potenzial dieser Zielgruppe öffneten und nach Wegen suchten, mit der Zielgruppe „ins Gespräch zu kommen“.

Damit war das Unterrichtsgespräch ebenso gemeint wie das Beratungsgespräch oder das Gespräch am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Dies beinhaltete die Suche nach kreativen Ansätzen zur Stabilisierung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen.

Im Weiteren musste der Prozess „transkultureller“ Übersetzung von Begriffen, Handlungsmustern – zum Beispiel auch des Vergleichs von Lehr- und Lernformen und Lehr- und Lerngewohnheiten –, der Erläuterung von konkurrierenden Wertvorstellungen und der Fähigkeit zur Aushandlung von Bedeutungen und Interessen bei der Konzeptentwicklung in Gang gesetzt werden.

Die Umsetzung eines solchen ganzheitlichen Ansatzes setzte voraus, dass Organisationen und Akteurinnen und Akteure des Handlungsfeldes

- über ihre Praxis reflektierten und sich dabei der eigenen Normen und Handlungsorientierungen als Voraussetzungen von Kompetenzfeststellung, -entwicklung und Leistungsbewertung bewusst zu werden versuchten,
- Anstrengungen machten, um ihre Kenntnis der Zielgruppe und deren Ressourcen zu verbessern,
- zur Veränderung ihrer Vorgehensweisen und pädagogischen Ansätze bereit und in der Lage waren,
- die Erfahrungen und die Praxis anderer Organisationen und Akteurinnen und Akteure produktiv zur Kenntnis nahmen,
- in der Lage waren, unterschiedliche berufliche und menschliche Erfahrungen gelten zu lassen,
- willens waren, an neuen Handlungskonzepten mitzuarbeiten,
- bereit waren, über die Geltung und Bedeutung der eigenen Normen und Erfahrungen zu reflektieren, anstatt sie absolut zu setzen,
- bereit waren, Perspektivenwechsel zuzulassen und sich als Lernende zu begreifen sowie
- Heterogenität und Diversität als produktiv zu verstehen.

2. Arbeitsweise und Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung durch IBQM

2.1 Modellvorhaben und Entwicklungs- werkstätten

Um die Modellentwicklung zu unterstützen und dabei der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Praktikerinnen und Praktiker nach impliziten Theorien arbeiten, diese aber selten als solche reflektieren, schuf die Initiative Berufliche Qualifizierung für Migrantinnen und Migranten (IBQM) das Instrument der Entwicklungswerkstätten. Der frühe Erfahrungsaustausch ermöglichte es den Projekten, die punktuell gleiche Themen und Zielsetzungen bearbeiteten, bereits im Anfangsstadium ihre Projektvorhaben zu diskutieren und so das Erfahrungswissen anderer in die Konzeptentwicklung und Projektumsetzung einzubeziehen. Die in konkreten Praxisfeldern zu erprobenden Ansätze konnten so zur Entwicklung innovativer Orientierungen (zum Beispiel pädagogische Diagnostik, Bildungsberatung, Berufsorientierung und -vorbereitung, Personalrekrutierung und -entwicklung) und zur Bildung von Qualitätsstandards beitragen.

Unter Einbeziehung von Expertinnen und Experten moderierte die Initiative Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) Tagungen, um die Konzeptualisierungstätigkeit der einzelnen Modellvorhaben zu unterstützen. Darüber hinaus war dieses Verfahren eine Chance für alle, sich im Gesamtkontext des Handlungsfeldes zu verorten und damit die begrenzte Sicht des eigenen institutionellen Handlungszusammenhangs zu überschreiten.

Die Erkenntnis, die sich bei allen Projekten im Laufe der Zeit durchsetzte, nämlich dass die Bildungsintegration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die üblichen Interventionen der Benachteiligtenförderung an der Schwelle zwischen Hauptschulabschluss und Ausbildung nicht nachhaltig realisiert werden kann, hatte zur Folge, dass etwa Kompetenzfeststellung und -entwicklung als Bildungsinstitutionen übergreifender Prozess verstanden wurde: Alle Etappen der Selektion und Leistungsbewertung sollten vom Ende her gedacht werden, das heißt von den Komponenten einer allgemeinen gesellschaftlichen und beruflichen Handlungskompetenz her, welche Heterogenität der Ausgangssituation und des Profils der Individuen als konstituierenden Bestandteil begreift. Ein solcher systemischer Ansatz ist Voraussetzung für ein Präventionskonzept, welches den Vorteil hat, die Erfahrungen der außerschulischen Träger

der Benachteiligtenförderung für das öffentliche Bildungssystem und die Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung während der Schule nutzbar zu machen.

Es gab zwei Entwicklungswerkstätten (EW): Die Entwicklungswerkstatt I befasste sich mit dem Thema der „Migrations-sensiblen Kompetenzfeststellung und -entwicklung“, die Entwicklungswerkstatt II mit der „Interkulturellen Öffnung des Handlungsfeldes, insbesondere des Öffentlichen Dienstes“. Auf beide wird in Kapitel 3 noch eingegangen.

2.2

Die wissenschaftliche Begleitung der Beruflichen QualifizierungsNetzwerke

Zielsetzung der Beruflichen QualifizierungsNetzwerke (BQN) im BQF-Programm

Die BQF-geförderten Beruflichen QualifizierungsNetzwerke (BQN) waren nicht die ersten Projekte mit diesem Akronym. Das erste BQN entstand in Köln im Rahmen eines Modellvorhabens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Anfang der neunziger Jahre und war bei der Industrie- und Handelskammer (IHK) und Handwerkskammer (HWK) zu Köln angesiedelt. Die Bedeutung des Akronyms BQN lautet „Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte“, was heute noch auf zwei dieser Vorhaben zutrifft. Das zweite Projekt ist das BQN Bremen.

Der Name „Beratungsstelle“ verweist bereits auf den Unterschied in der Konzeption der beiden BQN-Ansätze. Die ursprünglichen BQN sind Anlaufstellen für die Zielgruppe selbst.

Mit den BQN im BQF-Programm rückten strategische Ziele in den Vordergrund, deren Umsetzung zwar vom Profil der Zielgruppe unter den jeweiligen lokalen und regionalen Rahmenbedingungen ausging, deren Adressaten aber primär die Akteurinnen und Akteure des Handlungsfeldes waren. Dies spiegelt sich in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassenen BQN-Richtlinien wider.

Folgende Aufgaben wurden für die BQN formuliert:

Über die lokalen und regionalen BQN sollten

- die Zugänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in die Berufsausbildung gefördert,
- sollte die Bedeutung der Berufsausbildung von Migrantinnen und Migranten in der öffentlichen Wahrnehmung gestärkt und
- die regionale Zusammenarbeit der für die Berufsausbildung dieser Zielgruppe relevanten Akteure konzeptionell weiterentwickelt und verbreitet werden (Bundesanzeiger vom 24.07.2002, S. 1).

Die Förderung der BQN war an die Mitarbeit zentraler Partnerinnen und Partner aus Kommune, Arbeitsverwaltung und Kammern gebunden. Eine wichtige Voraussetzung bildete des Weiteren die Einbeziehung von Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, von Migrantenselbstorganisationen – die Einbeziehung von Fachkräften mit Migrationshintergrund in die Arbeit der BQN wird besonders betont – und von Schulen, Bildungsträgern und wissenschaftlichen Einrichtungen der Region. Die Richtlinien sahen die Förderung von sechsmonatigen Vorphasen und Durchführungsphasen vor.

Die vom BQF-Programm geförderten lokalen und regionalen BQN sollten im Rahmen einer akteursbezogenen, netzwerkbasierter Interventionsstrategie Konzepte für eine nachhaltige Verbesserung des Zugangs von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (bis 27) mit Migrationshintergrund zum Regelangebot des Bildungs- und Ausbildungssystems auf lokaler und regionaler Ebene entwickeln und Voraussetzungen für deren Implementierung auf lokaler und regionaler Ebene schaffen.

Die Vernetzung der zentralen Akteurinnen und Akteure, die kritische Bestandsaufnahme der vorhandenen Angebote und Netze, Gremien sowie kommunal- und landespolitischen Integrationsbemühungen und Förderprogramme bildeten die Basis für die Konzeptentwicklung und -erprobung.

Aufbauphasen der wissenschaftlichen Begleitung der BQN

Die wissenschaftliche Begleitung der BQN erfolgte in drei Phasen: Die erste Phase diente der Unterstützung des Aufbaus lokaler und regionaler BQN. In der zweiten Phase bezog sich die prozessbegleitende formative Evaluation auf die Umsetzung der Handlungskonzepte der zehn geförderten BQN unter den jeweils spezifischen lokalen und regionalen Bedingungen unter dem Motto: Zehn Profile, eine Strategie. Die dritte Phase diente der Ergebnissicherung und der Unterstützung nachhaltiger Verankerung des BQN-Ansatzes auf lokaler und regionaler Ebene im Zusammenhang mit der Überprüfung seiner Politik- und Transferfähigkeit.

Erste Phase:

Unterstützung des Aufbaus lokaler und regionaler beruflicher Qualifizierungsnetzwerke

Innerhalb der sechsmonatigen Vorphasen haben die Vorhaben im Rahmen einer als „aktivierende Inventarisierung“ (siehe Kapitel „Standards der netzwerkbasierten Intervention“) konzipierten lokalen beziehungsweise regionalen Situationsanalyse Akteurinnen und Akteure für eine Netzwerkkooperation gewonnen und eine Vorstellung von Situation und Profil der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihrer sozialräumlichen Verortung entwickelt. Auf der Grundlage der entwickelten Handlungskonzepte konnte die Durchführungsphase beantragt werden.

In der Vor- und Antragsphase wurden von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung (IBQM) Einzelberatungen vorgenommen und Beratungsworkshops durchgeführt. Von anfänglich 18 geförderten Vorhaben in der Vorphase wurden schließlich zehn Vorhaben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in die Durchführungsphase übernommen.

Zusammen mit der bereits im Juni 2003 ohne Vorphase bewilligten BQN Essen nahmen im Januar 2004 folgende BQN ihre Arbeit auf: Rostock, Berlin, Sächsische

Schweiz, Nürnberg-Fürth-Erlangen, Ulm, Stuttgart, Emscher-Lippe, Ostwestfalen-Lippe und Rheinland-Pfalz als sogenannte Landes-BQN, welche auf den beiden Standorten Mainz und Ludwigshafen aufbaut.

Das BQN Berlin hatte ebenfalls eine landespolitische Dimension. Die verschiedenen Vorhaben unterschieden sich nach Ost und West, Großstadt und Fläche, kommunal, regional und landesweit operierenden Netzwerken mit unterschiedlich hohen Migrantenanteilen, unterschiedlicher Zusammensetzung der Zielgruppe und unterschiedlichen lokalen Traditionen der Auseinandersetzung mit der Zielgruppe.

Das BQN-Konzept beruhte auf einem verbindlichen Kooperationsmodell (siehe unten), welches Netzwerkmanagement und -koordination, institutionelle Anbindung und Legitimation implizierte. Die Definition lokaler und regionaler Ausbildungsförderungspolitik für die Zielgruppe und ihre Implementierung in den Aktionsfeldern der Kommune, der Arbeitsagentur, der Schule, den Kammern und Gewerkschaften, den Elternvereinen, Migrantenorganisationen, Unternehmen und ethnischen Communities bei gleichzeitiger Mobilisierung institutioneller Ressourcen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und der Sensibilisierung der Akteurinnen und Akteure waren Schwerpunkte der BQN.

Dabei wurde in Rechnung gestellt, mit welchen zum Teil außerordentlich schwierigen Rahmenbedingungen die einzelnen BQN unter anderem konfrontiert waren:

- städtische Brennpunkte mit hohen Anteilen von gering qualifizierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Familien bei gleichzeitig hoher Arbeitslosenrate und einem entsprechenden Mangel an Ausbildungsplätzen,
- wachsende Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Berufsvorbereitungsjahr, berufsvorbereitenden Maßnahmen und in Vollzeitberufsschulen,
- geringer Anteil von ausländischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den neuen Bundesländern („Ost-West-Gefälle“),
- Unterschiede zwischen den nördlichen und südlichen Bundesländern in Bezug auf Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzangebot und
- länderspezifische Bedingungen der Prävention in den allgemein bildenden und berufsbildenden Vollzeitschulen (insbesondere im Bereich Sprachförderung).



Abbildung 1: Landkarte BQN, Quelle: Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

Zweite Phase:

Strukturbildung und prozessbegleitende Evaluation

Die Herstellung geeigneter Bedingungen für Vergleichbarkeit und der Erfahrungsaustausch zwischen und mit den beruflichen Qualifizierungsnetzwerken stellten für die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) wichtige Ziele dar. Da die Situationsanalysen trotz unterschiedlicher lokaler und regionaler Rahmenbedingungen Gemeinsamkeiten bei der Problemdefinition aufwiesen, konnten mit Hilfe eines von IBQM erarbeiteten Strukturplans folgende fünf Handlungsfelder identifiziert werden, die den BQN zur Strukturierung ihrer Handlungskonzepte dienten:

- Übergang Schule – Ausbildung – Beruf;
- Verbesserung der Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze oder neuer Ausbildungsbetriebe;
- Lokale und regionale Berufsbildungsförderungspolitik für Jugendliche mit Migrationshintergrund;
- Bildungs-, Hochschul-, Weiterbildungs- und Forschungspolitik;
- Öffentlichkeitsarbeit.

Der Strukturplan diente darüber hinaus der Herstellung von Vergleichsebenen, die es erlaubten, unterschiedliche Problemlösungsansätze bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen der einzelnen BQN in vergleichbaren Handlungsfeldern miteinander in Beziehung zu setzen und daraus Rückschlüsse über die Tragweite der Konzepte zu ziehen.

Innerhalb der einzelnen Handlungsfelder (zum Beispiel Schule – Ausbildung – Beruf) wurden Interventionsziele (etwa Verbesserung der beruflichen Orientierung und Beratung in den allgemein bildenden Schulen) definiert und Interventionsbereiche (beispielsweise Schulen in einem bestimmten Stadtteil) für die Weiterentwicklung von Handlungskonzepten und deren Erprobung identifiziert.

Bei der Definition der Interventionsziele sollten die intendierten Wirkungen benannt werden. Die Interventionsstrategien in den betreffenden Interventionsbereichen waren eng verknüpft mit der Beteiligung der Netzwerkpartner und insbesondere der Zielgruppe beziehungsweise ihrer Organisationen auf strategischer und operativer Ebene.

Die Ausarbeitung des Interventionskonzepts erforderte die Aufstellung eines detaillierten Ressourcenplans, der die Kompetenzen und Leistungen der Partner und die dafür notwendigen Aufwendungen auswies.

Alle BQN haben diese nachfolgend charakterisierten Handlungsfelder – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – bearbeitet :

Handlungsfeld 1:

Übergang Schule – Ausbildung – Beruf

Dieses Handlungsfeld war zentral für die Versuche, die strukturellen Rahmenbedingungen und die Einstellung der Akteurinnen und Akteure gegenüber der Zielgruppe und ihrer Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene zu beeinflussen.

Der angestrebte Perspektivenwechsel – weg von der Defizitorientierung, hin zur Hervorhebung von Potenzialen und Kompetenzen – setzte voraus, dass die Rahmenbedingungen in Schule und Ausbildung für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert wurden, wozu auch Einstellungsveränderungen und Kompetenzerweiterungen bei den Akteuren gehören (vgl. Bednarz-Braun 2004).

Einstellungen waren und sind geprägt von Überzeugungen, welche mangelnden Integrationswillen der Jugendlichen und ihrer Angehörigen zum Ausgangspunkt nehmen, sie an sprachlichen Defiziten festmachen und das Nichterscheinen der

Eltern bei Elternabenden oder Sprechstunden als Desinteresse oder „Bildungsferne“ auslegen. Integrationskonzepte, die auf diesen Überzeugungen aufbauen, setzen daher zwangsläufig an den Zielgruppen selbst an und fordern Anpassungsleistungen an die Mehrheitsgesellschaft.

Die BQN standen also vor der schwierigen Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Akteurinnen und Akteure auf strukturelle und institutionelle Probleme zu lenken und diese Perspektive auch in kommunale und landespolitische Integrationskonzepte einzuführen.

Handlungsfeld 2:

Verbesserung der Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Ausbildungsplätze oder neuer Ausbildungsbetriebe

Der dramatische Rückgang von betrieblichen Ausbildungsplätzen, verbunden mit regional zwar unterschiedlicher, aber im Bereich der Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchweg gravierender Arbeitslosigkeit, erschwert den Zugang dieser Jugendlichen, die ohnehin schon viel schlechter gestellt sind als deutsche Jugendliche, zur Ausbildung (vgl. Berufsbildungsbericht 2005, S. 101 ff.; Ulrich 2005 a, b). Die qualitative Entwicklung der Berufsfelder aufgrund des verstärkten Einsatzes

neuer Technologien verdrängt die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Hauptschulabschluss auch noch aus den von ihnen traditionell gewählten Ausbildungsberufen im Handwerk, wie etwa dem Kraftfahrzeugbereich.

Die gängige Einstellung von Ausbildungsbetrieben, mit der die Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke konfrontiert waren, war ebenfalls defizitorientiert: Sprachliche Probleme bei Einstellungstests wurden entweder ignoriert oder als Leistungsdefizite interpretiert, und dies verbunden mit der Überzeugung, dass „alle gleich behandelt werden“.

Handlungsfeld 3:

Kommunale Berufsbildungsförderungspolitik für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Trotz der Fülle von Netzwerken, Arbeitskreisen und Gremien fehlt aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten der Verwaltungen und Landesministerien eine übergreifende Koordination. Ausländerbeiräte und Integrationsbeauftragte haben nicht immer genügend Einfluss, um aktiv bei der Gestaltung der Förderprogramme mitzuwirken. Bestehende Netzwerke haben spezielle Aufgaben und bilden ebenfalls so genannte Closed Shops.

Auch Landesförderpolitiken und kommunale Förderpolitiken sind mehrheitlich zielgruppen- und maßnahmenorientiert und betreffen benachteiligte Jugendliche insgesamt. Integrationspolitische Konzepte blenden die institutionelle Ebene und die Akteurinnen und Akteure der Mehrheitsgesellschaft in der Regel aus.

Handlungsfeld 4:

Bildungs-, Hochschul-, Weiterbildung- und Forschungspolitik

Präventive Ansätze im Bildungswesen erfordern zusätzliche empirische Untersuchungen über Mechanismen der institutionellen Diskriminierung (siehe Kapitel 1.2.) und die vor Abschluss der Sekundarstufe I (Hauptschule) liegenden „Selektionsfallen“, hierzu zählen beispielsweise Sprachstandsmessungen im Kindergarten und die Grundschulempfehlungen. Darüber hinaus fällt auf, dass Erkenntnisse der Migrationsforschung in der Praxis so gut wie nicht zur Kenntnis genommen werden. Die BQN unternahmen in ihren jeweiligen Kontexten die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, wobei sie von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten unterstützt wurden.

Handlungsfeld 5:

Öffentlichkeitsarbeit

„Die Öffentlichkeit der Deutschen und die Öffentlichkeit der Migrantinnen und Migranten sind unterschiedlich; sie existieren nebeneinander und haben wenig Berührungspunkte.“ Die Schlussfolgerungen, die sich dem Zitat aus der Situationsanalyse der BQN Emscher-Lippe ziehen lassen, treffen in dieser allgemeinen Form auf alle Standorte zu.

Bereits die Vorphase der Vorhaben hat gezeigt, dass drei verschiedene Öffentlichkeiten angesprochen werden müssen. „Neben der deutschen Öffentlichkeit, die vor allem über regionale Medien und Pressestellen erreicht wird, gibt es eine davon getrennte Migrantenöffentlichkeit und schließlich eine Fachöffentlichkeit der Experten und Expertinnen im Handlungsfeld des BQN“, ergab die Situationsanalyse BQN Emscher-Lippe. Dies gilt auch für den Hörfunk, für den Migranten und Migrantinnen keine relevante Kundengruppe sind. Zwar wird eingeräumt, dass es durchaus in anderen Regionen Deutschlands Migrantinnen und Migranten gibt, die in der Muttersprache publizieren und Zeitschriften herausgeben, diese jedoch nur eine geringe Verbreitung haben.

Auch „Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien kommen in den regionalen Medien kaum vor“, urteilte eine Gesprächspartnerin im Interview. Es sei zudem außerordentlich schwierig, Vertreterinnen und Vertreter der regionalen Presse dazu zu bewegen, beispielsweise über Sprachförderung zu berichten. An Migrantinnen und Migranten sei die deutsche Presse nur interessiert, wenn sie entweder als gravierende „Problemfälle“ oder „in rührender Weise“ dargestellt werden können. Vorhaben, die sich mit der Förderung jugendlicher Migrantinnen und Migranten beschäftigen, klagen allgemein über ein Desinteresse der Medien.

Die Schlussfolgerung des BQN Emscher-Lippe: „Was in der Region geschieht, muss daher auf anderen Wegen kommuniziert werden, wenn man auch Migrantinnen und Migranten erreichen will.“ Öffentlichkeitsarbeit in Migrantenzusammenhängen funktioniert daher nicht über die üblichen Kanäle traditioneller „Medienarbeit“ mit Pressekonferenzen etc. Sie ist in hohem Maße auf mündliche Kommunikation angewiesen. Wichtig ist die Kooperation mit lokalen Medien, Verbands- und Fachpresse im Hinblick auf eine veränderte Darstellung der Zielgruppe und ihrer Kompetenzen sowie die Kooperation mit Medien der ethnischen Communities zur Verbesserung der Informationslage über Ausbildungswege in Deutschland.

Unterstützung der BQN bei der Strukturierung ihrer Netzwerke

Nach Überzeugung der Akteurinnen und Akteure des BQF-Programms ist die systematische Kooperation mit den Migrantorganisationen und Fachkräften mit Migrationshintergrund eine Grundvoraussetzung für eine nachhaltige Integrationspolitik in Bildung und Ausbildung. Dauerhafte Lösungen können nur gemeinsam und unter Berücksichtigung aller Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten gefunden werden. Der Wille zur Integration und die Möglichkeit hängen nicht nur von der Mehrheitsgesellschaft ab, sondern auch von den Migrantinnen und Migranten selbst, die ihren Platz in der Gesellschaft finden müssen.

Integration ist daher zunächst ein Aushandlungsprozess, in dem unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen und zu einer gemeinsamen Problemsicht geführt werden müssen. Die Formulierung strategischer Ziele reicht dazu nicht aus.

Die Bedingungen ihrer Umsetzung in eine kommunale Integrationspolitik unter Beteiligung der wichtigsten Akteurinnen und Akteure müssen dabei ebenso thematisiert werden. Es handelt sich dabei um einen fortschreitenden Verständigungsprozess, der, um nicht auf der verbalen Ebene zu verharren und eventuell folgen-

los zu bleiben, durch praktisches Handeln der Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung der Ziele auf der operationellen Ebene gespeist und konkretisiert wird.

Als integrationspolitische Interessengemeinschaften konnten sich die BQN nur verstetigen, wenn es ihnen gelang, die beteiligten institutionellen Partner auf kommunaler und regionaler Ebene dazu zu bewegen, die Ausbildungsförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu ihrer eigenen Sache zu machen und ein nachhaltiges Eigeninteresse an den Kompetenzen der jungen Migrantinnen und Migranten zu entwickeln.

Änderungen der Strategie oder Wechsel der Methoden bedurften des Konsenses der Beteiligten. Die Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren mussten diese Prozesse moderieren und sich auf die Überzeugungskraft von Argumenten stützen können, die aus einer vertieften Kenntnis der integrationsfördernden und -hemmenden Rahmenbedingungen resultierten, die von den Akteurinnen und Akteuren akzeptiert werden konnten. Das Netzwerkmanagement musste Kompetenzen, Ressourcen und Interessenlagen der Partnerinnen und Partner sehr gut kennen und miteinander in Beziehung setzen können. Konfligierende Interessen mussten bearbeitet, zu entschärfen versucht oder produktiv umgeleitet werden.

Kooperationsstruktur und Netzwerkaufbau

Die Verbindlichkeit der Beteiligung der Netzwerkpartnerinnen und -partner an der Weiterentwicklung der ausbildungsfördernden Rahmenbedingungen für die Zielgruppe war nur gewährleistet, wenn die Kernteams der BQN bei der Konstituierung der verschiedenen Ebenen des Netzwerks neben der Präsenz der Leitungsebene der beteiligten Partnerinstitutionen (strategisches Netzwerk) in den verschiedenen Gremien auch die Arbeitsebene bei der Realisierung von Teilprojekten (operative Netzwerke) berücksichtigt hatten. Dabei erwies sich die Anforderung des Programms an eine konsequente Partnerschaft mit den Zielgruppen beziehungsweise ihren Organisationen, Männern und Frauen bei der Konkretisierung des Handlungskonzeptes, der Definition der Interventionsziele, der Auswahl der Interventionsbereiche und der Auswahl und Weiterentwicklung der Problemlösungsansätze in den Handlungsfeldern, ihrer Erprobung und Aufbereitung als eines der schwierigsten Probleme, nicht zuletzt wegen der zeitlichen Begrenzung der Vorhaben.

Die Identifikation von kooperationsfähigen und kompetenten Partnerorganisationen und die Aushandlung von Koope-

rationszielen und -konzepten gerade mit den Migrant*innenorganisationen brauchte in den einzelnen BQN-Vorhaben mehr Zeit und Geduld als die Einbeziehung von Partnerorganisationen der Mehrheitsgesellschaft. Die Herstellung einer Vertrauensbasis und einer funktionierenden Zusammenarbeit zwischen Migrant*innenorganisationen und Partnerinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft erwies sich als besondere Herausforderung.

Operative Netzwerke, Teilprojekte und Teilnetzwerke

Am Beispiel der Erfahrungen des BQN Ulm und des BQN Emscher-Lippe (siehe Anhang I, 1: Ursula Kreft: Schwerpunkte der Evaluation des BQN Emscher-Lippe) wird deutlich, welche konkreten Probleme sich beim Netzwerkaufbau und der netzwerk-basierten Interventionsstrategie zeigen: Das BQN Ulm (Schaub 2006, S. 16–20) wählte zwei sich ergänzende Vorgehensweisen. Auf der operativen Ebene wurde die Identifizierung konkreter Problemfelder im Bereich Schule und die Erarbeitung von Lösungsmodellen vorgenommen, auf der strategischen Ebene setzte man sich das Einwirken auf die Strukturen relevanter Organisationen und auf die kommunalpolitische Ebene zum Ziel.

Auf Grund des institutionellen Interesses an schnellen Problemlösungen – hier sind vornehmlich die Schulen zu benennen – und einem Denken, das Maßnahmen und Projekten verhaftet ist, hatte die operative Arbeit von Beginn an ein Übergewicht. Positiv gewendet, war die Konzeptentwicklung in operativen Teilnetzwerken jedoch die Grundlage für die Entwicklung strategischer Konzepte auf lokaler und regionaler Ebene.

Das BQN Ulm bestand aus einer Netzwerksteuerungsgruppe und mehreren „Subnetzen“. Um Effektivität und Effizienz der Netzwerkarbeit zu steigern, verpflichteten sich die Mitglieder der Netzwerke auf freiwilliger Basis und verbindlich zur Kooperation und aktiven Mitarbeit während der gesamten Laufzeit des Vorhabens. Des Weiteren vereinbarten sie – entsprechend ihrer Möglichkeiten und Erfahrungen –, in Handlungsfeldern und Teilprojekten Aufgaben zu übernehmen. Hierfür konnten sie im Rahmen der Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke für ihre Einrichtung einen materiellen und/oder ideellen „Mehrwert“ erwarten.

Als Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner in Frage kommende Institutionen, beispielsweise Bildungsträger, die in der Berufsvorbereitung aktiv sind und/oder haupt- oder ehrenamtlich mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben, wurden zu einer Auftaktveranstal-

tung eingeladen und auf ihre Mitwirkungsbereitschaft angesprochen. Lag diese vor, mussten verbindliche Erklärungen abgegeben werden, in welchen Arbeitsschwerpunkten man tätig werden wollte, und die Beiträge mussten präzisiert werden.

Die Struktur von Subnetzen, welche in allen Handlungsfeldern gebildet wurden, lässt sich beispielhaft an einem Subnetz Schule des Ulmer Beruflichen Qualifizierungsnetzwerkes veranschaulichen. Ziel des Subnetzes war die Erleichterung des Übergangs in die Arbeitswelt. Jede Schule, darin waren sich die Handelnden einig, musste für diese Zielsetzung ein eigenes Netz aufbauen.

Mitglieder des erwähnten Subnetzes waren: Schulleitung, Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit, darunter eine Schulsozialarbeiterin mit Migrationshintergrund, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der 8. Klassen, die BQN-Projekt Koordinatorinnen und -koordinatoren, der Arbeitskreis Spätaussiedler, die Berufsberatung der Agentur für Arbeit, der Verein JAZZ (Jung und Alt – Zukunft zusammen), der Bildungsverband Berufliche Qualifikation (BBQ) und das Institut für berufliche Bildung fakt.ori. Treffen der Subnetz-Mitglieder fanden turnusmäßig etwa alle zwei Monate statt.

„Als eines der Hemmnisse für eine konstruktive Subnetzwerk-Arbeit erwies sich jedoch der Umstand, dass Schulen ein recht

stark in sich geschlossenes ‚Milieu‘ mit erheblichen Abschottungstendenzen darstellen. Die Schulen öffnen sich nur zögerlich und betrachten Aktivitäten außerschulischer Partner – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund – als Einmischung und als Kritik an ihrer Arbeit. Das war vor allem an zwei der drei Kooperationschulen der Fall, weshalb sich die BQN-Aktivitäten bald auf eine besonders kooperationsbereite Schule konzentrierten, die sich besonders interessiert gezeigt hat und die seit Jahren als eine Art ‚Vorzeigeschule‘ gilt. Das an dieser Schule entwickelte Subnetz war vor dem Hintergrund der guten Ausgangsbedingungen besonders aktiv und produktiv.“ (Schaub, ebenda)

Die Gründe für diese Aktivität und Produktivität konnten unter anderem an dem besonderen Engagement der Beteiligten und der Partizipation von Fachkräften mit Migrationshintergrund und Eltern festgemacht werden. Zudem ist die Schule gut im Sozialraum verankert und kooperiert seit Jahren mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

Das Thema berufliche Orientierung hatte dabei bereits einen besonderen Stellenwert. Allerdings erfolgte die Kooperation meist bilateral, Maßnahmen und Vorhaben fanden oft eher an als mit der Schule statt, Kooperationsstrukturen, wie im BQN-Subnetz, mit dem Ziel einer Verzahnung unterrichtlicher und außerunter-

richtlicher Aktivitäten und ihrer Verankerung im schulischen Curriculum gab es zuvor nicht.

Die Projektverantwortlichen sind ausschließlich auf freiwillige Kooperation angewiesen. Diese zu erhalten ist umso schwieriger, wenn Mehrbelastungen der Beteiligten in keiner Weise kompensiert werden können. Ein gewisses Bedenken beteiligter Institutionen, insbesondere Schulen, die einmal in Gang gesetzten Prozesse mittel- und langfristig nicht überschauen zu können, ist nachvollziehbar. Dies gilt insbesondere für die Annahme dauerhafter Verpflichtungen. Hat eine Schule im Laufe des Vorhabens einen migrationssensiblen Ansatz verfolgt und ihre bisherige Arbeit diesbezüglich weiterentwickelt, kommt ihr unter Umständen der Status einer „Referenzschule“ zu.

Die Aufmerksamkeit, die man als solche erhalten kann, wird nicht ungeteilt positiv gesehen. In der konkreten Arbeit wurde vielfach die Einbeziehung von Eltern und Fachkräften mit Migrationshintergrund in das Subnetz Schule als schwierig bezeichnet. Der so genannten „Migrantenszene“ wird hierbei nicht selten eine zu hohe Passivität attestiert.

Einen noch höheren Schwierigkeitsgrad erreichte die Einrichtung von Subnetzen auf wirtschaftlichem Gebiet. In solch einem Subnetz waren beispielsweise Bildungsträger, die Agentur für Arbeit und

Kammern sowie Fachkräfte mit Migrationshintergrund (Ausbildende, Selbstständige) vertreten. Der Arbeit dieses Subnetzes war allerdings durch das Paradigma „Wir behandeln alle gleich!“ deutliche Grenzen gesetzt.

„Wir haben versucht, im Subnetz Kompetenzen und Anforderungen in Schule und Betrieb das Thema Übergang von Migrantinnen und Migranten qualitativ anzusprechen. Es ging uns um die Unterrepräsentanz von Migrantinnen und Migranten in zukunftssträchtigen Berufen (...). Die Kammern haben aber den Standpunkt vertreten, dass für die Betriebe die Herkunft der Jugendlichen keine Rolle spielt.“ (BQN Ulm)

Diese Thematik wird im Folgenden wieder aufgenommen, doch sollen zunächst die Voraussetzungen und Folgewirkungen erfolgreicher Netzwerkstrategien vorgestellt werden.

Voraussetzungen und Folgewirkungen erfolgreicher Netzwerkstrategien

Nach Schaub war der Praxisbezug für die Funktionsfähigkeit der Vernetzung und einer hieraus resultierenden positiven Folgewirkung entscheidend. Das Bedürfnis, „von der mehr oder weniger abstrakten Netzwerkarbeit zu konkreten Aufgaben und Aufträgen zu kommen“, sei bei allen

Netzwerkpartnerinnen und -partnern deutlich erkennbar gewesen. Auf der Ebene der Netzwerksteuerungsgruppe sei das Bedürfnis weniger stark ausgeprägt gewesen, diese habe ihre Funktion häufig lediglich in der Anbahnung und dem Ausbau von informellen bilateralen Kontakten gesehen.

Ein weiteres Merkmal von Netzwerkstrategien, um effizient und effektiv zu sein, wurde im „Verhältnis von Qualität und Quantität“ ausgemacht. Das „relativ kleine, überschaubare und vor allem zielgerichtete Subnetz Schule“ dient als Beispiel im Gegensatz zur „große(n) Netzwerksteuerungsrunde“, die im Meinungsbild der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der inhaltlichen Ebene als weniger ergebnisreich und im Ansehen deutlich nachgeordnet erscheint:

„Das Gremium war einfach zu groß. Außerdem hat sich die Besetzung häufig geändert. Es war ein Austauschgremium ohne strategische Relevanz.“ (Mitarbeiter BQN Ulm)

„Es fehlte die konkrete Ebene. Aber aus der Steuerungsgruppe heraus gab es auch bilaterale Kontakte, die gut funktioniert haben.“ (Mitarbeiterin BQN Ulm)

„Es hat in den Subnetzen besser funktioniert, weil es da um die konkrete Zusammenarbeit ging.“ (Mitarbeiterin BQN Ulm)

„Die Steuerungsgruppe war einfach zu groß, um zu Ergebnissen zu kommen und etwas umsetzen zu können. In den kleinen Subnetzen konnte man aktiv arbeiten.“
(Handwerkskammer Ulm)

„Eine erfolgreiche netzwerkbasierende Interventionsstrategie setzt ferner voraus“, so Schaub, „dass die Netzwerkpartner sich bezüglich der Ziele und Absichten des Netzwerkes auf einer Ebene und quasi ‚auf Augenhöhe‘ befinden.“ Hiermit sind weniger gesellschaftlicher und ökonomischer Rang und Stellung gemeint, als vielmehr Ansichten, Interessen und Meinungen der handelnden Personen. Hier muss eine gewisse Angleichung vorhanden sein. Werden die Probleme sehr unterschiedlich interpretiert und bewertet, ist auch die Wahrscheinlichkeit, gemeinsame Problemlösungsstrategien zu finden, relativ gering.

Die Vertreterinnen und Vertreter der lokalen Wirtschaftsverbände sahen offenbar keine Notwendigkeit zur Erreichung von BQN-Zielen oder darin, strukturelle Veränderungen in den eigenen Organisationen oder bei den von ihnen vertretenen Betrieben ins Auge zu fassen. Problemlagen und Lösungsansätze wurden vor allem „außerhalb“, bei den Jugendlichen, ihren Eltern, den Schulen und teilweise auch bei Unternehmerinnen und Unternehmern mit Migrationshintergrund verortet.

Dieser Befund gilt, so Schaub, nach Analyse aller BQN-Standorte, analog für alle Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke. Trotzdem konnten an allen BQN-Standorten punktuelle Erfolge erzielt werden, indem für individuelle Problemstellungen entsprechende Problemlösungen gefunden wurden.

Das Konzept der prozessbegleitenden formativen Evaluation der BQN

Im Sinne des Programms war die Kombination einer implementationsorientierten und prozessbegleitenden Evaluation besonders attraktiv, da die Prozessbegleitung die Implementation der Programmziele in der Praxis unterstützte und damit zu ihrer Realisierung, aber auch kritischen Überprüfung beitrug. Innovation, Modellbildung, Transfer und Nachhaltigkeit sind zentrale Kategorien des BQF-Programms, die im Rahmen des Konzepts prozessbegleitender Evaluation definiert werden mussten.

Aus den zentralen Programmkategorien wurden Indikatoren für die Evaluation vor Ort abgeleitet, da die Aufgabe von IBQM nicht allein darin bestand, die Implementation der einzelnen BQN-Handlungskonzepte zu begleiten. Vielmehr galt es, Beziehungen zwischen den einzelnen Beruflichen Qualifizierungsnetzwerken

und deren Teilprojekten in den verschiedenen Handlungsfeldern herzustellen und bereits während der Laufzeit den BQN-Erfahrungsaustausch zu organisieren. Der BQN-Ansatz sollte dabei als gemeinsamer strategischer Ansatz betrachtet werden.

Das gesamte Instrumentarium und seine Anwendung durch lokale Evaluationsbeauftragte in den einzelnen BQN wurde in Zusammenarbeit mit dem Centrum für Evaluation der Universität Saarbrücken (CEval) entwickelt und im Rahmen des von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten organisierten und durchgeführten BQN-Evaluationsarbeitskreises vorgestellt und diskutiert.

Da die Handlungskonzepte nach der Bewilligung noch relativ abstrakt waren, diente der Evaluationsarbeitskreis der Unterstützung der BQN bei der Zielfindung, der Indikatorenbildung und der Reflexion über ihre Ansätze zur Umsetzung der Handlungskonzepte im Licht von Innovation und Modellbildung durch die Bündelung und Konzeptualisierung von Erfahrungswissen der Netzwerkpartnerinnen und -partner und die Suche nach Anknüpfungsmöglichkeiten auf der Ebene des Bildungs- und Berufsbildungssystems in der Kommune beziehungsweise auf Landesebene und der Kommunal- beziehungsweise Landespolitik (Transfer und Nachhaltigkeit).

Die Organisation kommunikativer Prozesse zur Bewusstwerdung des eigenen Tuns und einer eventuellen Umsteuerung war Aufgabe der lokalen Evaluationsbeauftragten (LEB) vor Ort. Mit Hilfe von teilnehmender Beobachtung, aber auch mit aktiven Parts sollten sie Missverständnisse aufklären und beseitigen helfen, Blockaden deutlich machen und argumentativ angehen und so die Prozesse steuern und stützen.

Der Evaluationsbeauftragte war einerseits „Anwalt der Programmziele vor Ort“, gewissermaßen das „Gewissen“ der BQN, andererseits Berater der Koordinatorinnen und Koordinatoren bei der Steuerung des strategischen Netzwerks und der operativen Netzwerke in den einzelnen Handlungsfeldern. Er war das „Gedächtnis des Entwicklungsprozesses“ und dokumentierte ihn nach Kriterien, die sich einerseits aus der Agenda der Umsetzung der lokalen Handlungskonzepte ergaben und andererseits aus der Kompatibilität der Umsetzungsprozesse mit den Programmzielen. Bei Feststellung von Inkompatibilität der Ergebnisse waren Argumente anzuführen, die gegebenenfalls die Unerreichbarkeit einzelner Programmziele unter den gegebenen Rahmenbedingungen und den zeitlichen und personellen Ressourcen untermauerten.

Der von IBQM koordinierte Evaluationsarbeitskreis verständigte sich auch über die Methoden und Instrumente der Selbstevaluation und thematisierte dabei Wege und Umwege der Realisierung der lokalen Handlungskonzepte auf strategischer und operativer Ebene. Zum Evaluationsarbeitskreis kamen Projektleitungen und lokale Evaluationsbeauftragte mindestens zweimal jährlich zusammen.

Da die Handlungskonzepte auf Interventionshypothesen beruhten, welche aus den Situationsanalysen abgeleitet waren, war es auch Aufgabe der Prozessbegleitung, die Stichhaltigkeit dieser Hypothesen zu überprüfen. Dies galt auch für die Frage, ob die Methoden und eingesetzten Ressourcen angemessen waren oder im Sinne der Kontextbedingungen zu kurz greifen mussten. Die Umsetzungsprozesse dienten auch einer Konkretisierung der zentralen Programmziele und ihrer Realisierbarkeit unter konkreten Rahmenbedingungen. Die Einbeziehung der fachpraktischen Netzwerkteilnehmerinnen und -teilnehmer in die Selbstevaluation war daher von entscheidender Bedeutung.

Zu Beginn der BQN-Laufzeit entwickelte die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten ein Format für die Erstellung von Startprotokollen. Diese dienten der Dokumentation der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner auf der Steuerungsebene

sowie der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren und Netzwerkpartnerinnen und -partner in den Teilprojekten, der Präzisierung der Zielgruppen, der Ziele, der Interventionshypothesen, -strategien und -bereiche auf lokaler und regionaler Ebene. Im lokalen und regionalen Kommunikationsprozess waren sie für die BQN-Teams ein Mittel, die Akteurinnen und Akteure neu zu mobilisieren und auf die BQN-Ziele „einzuschwören“.

Die Startprotokolle (siehe Anhang I, 2: BQN Startprotokoll. Modell mit Begriffsdefinitionen) waren die ersten Dokumente zur Umsetzung der Handlungskonzepte, die in die von IBQM in Kooperation mit der Siemens Technik Akademie Berlin entwickelten Arbeits- und Kommunikationsplattform BQNet eingestellt wurden. Auf BQNet wurden hierzu eigene „Räume“ eingerichtet. BQNet war somit auch Instrument der Dokumentation des Umsetzungsprozesses der Handlungskonzepte und des Monitoring der prozessbegleitenden Evaluation.

Weiterhin wurden die von IBQM entwickelten Kriterien (siehe Anhang I, 3:

Allgemeine Kriterien für die prozessbegleitende Evaluation der BQN) in Anlehnung an die zentralen Programmvorgaben definiert, anhand derer Indikatoren (siehe Anhang I, 4: Caspari und Krapp: Indikatoren in der empirischen Sozialforschung) für den lokalen Umsetzungs-

prozess entwickelt werden sollten. Diese mussten von den lokalen Evaluationsbeauftragten auf der Ebene der Teilprojekte konkretisiert und in Anwendung gebracht werden.

Es handelte sich um Anhaltspunkte für die Konkretisierungen des lokalen Entwicklungsprozesses (siehe Anhang I, 5: Kaschuba: Evaluationsansatz im BQN Ulm: Anwendung der entwickelten Indikatoren, Anspruch auf Intersektionalität).

In einem nächsten Schritt mündete dieser in die Erstellung von Verlaufsprotokollen, zu deren Strukturierung IBQM ebenfalls Vorgaben entwickelt hatte (siehe Anhang I, 6: IBQM Anleitung zur Erstellung der Verlaufsprotokolle). Die Verlaufsprotokolle vom Frühjahr/Sommer 2005 zeigten deutlich, dass ein erheblicher Entwicklungsprozess innerhalb der BQN stattgefunden hatte, welcher auch zu neuen Schwerpunktsetzungen geführt hatte. Außerdem wurden erneut Fragen zum Verhältnis von Aktivitäten, Leistungen und unmittelbarem respektive langfristigem Nutzen aufgeworfen (vgl. Anhang I, 1).

Die Erkenntnis, dass man sich zu Beginn trotz der vorgelagerten Situationsanalyse darin getäuscht hatte, dass die Teilnetzwerke sich relativ selbstständig unter der Leitung von „nebenamtlichen“ Koordinatorinnen und Koordinatoren entwickeln würden, führte häufig zu einer Kurskorrektur im Projektmanagement.

Für die „hauptamtliche“ Koordination aller Teilnetzwerke fehlten in der Ausgangskalkulation allerdings die Ressourcen. In der Folge wurde deshalb das Arbeitsprogramm linearer strukturiert und teilweise reduziert.

Das BQN Stuttgart entschied sich beispielsweise zunächst prioritär für den Schwerpunkt Schule beziehungsweise für die Aufgabe Schulentwicklung. Der hohe Stellenwert des Ziels, aktive Kooperationen mit der Wirtschaft einzurichten, wurde jedoch nicht aufgegeben. Nach der Projekthalbzeit wurde das Ziel wieder angenommen, aus dem Bedarf des Mentorinnen- und Mentoren-Projektes StartKlar heraus einen Betriebspool aufzubauen. Auf dieser Basis ergaben sich fruchtbare Verhandlungen mit den Kammern.

Diese strategische Anpassung erfolgte, um nach zähem Start schließlich zügig Erfolge zu erreichen, weil erstens Erfolge das Interesse anderer, zögerlicherer Akteurinnen und Akteure nach sich ziehen, weil sie zweitens für die zurückhaltenderen Projektbeteiligten motivierend wirken und drittens, um einen verantwortungsvollen Einsatz der begrenzten personellen Ressourcen zu gewährleisten: „Am Ende hätte es womöglich schlecht ausgesehen, wenn wir uns zuerst an den harten Nüssen die Zähne ausgebissen hätten.“

Arbeits- und Kommunikationsplattform BQNet

BQNet ist eine web-gestützte Arbeits- und Kommunikationsplattform für die Community der Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke BQN. Über personalisierte Logins konnten die Mitglieder der BQN untereinander und mit IBQM kommunizieren (www.bqnet.de/content/0/776/775/). Die interne Kommunikation wurde später auch auf die Entwicklungswerkstätten ausgedehnt. Über BQNet waren auch alle Homepages der BQN ansteuerbar. Diesen wurde zuvor mittels eines Formulars ein einheitliches Format gegeben. Die Einheitlichkeit der Homepages unterstützte die Funktion der BQN – und anderer auf BQNet repräsentierter Einrichtungen –, auf lokaler und regionaler sowie auf Bundesebene, Öffentlichkeitsarbeit zu leisten.

Alle webbasierten Seiten von der und über IBQM waren wiederum verlinkt mit der entsprechenden Website des BQF-Programms: www.kompetenzen-foerdern.de

Die netzwerkinterne Arbeit und Kommunikation konnte mittels BQNet organisiert, Veranstaltungen konnten angekündigt und dokumentiert werden. BQNet wurde vollends zum Instrument der prozessbegleitenden Evaluation, als die Umsetzungsprozesse der BQN-Handlungskonzepte dokumentiert und verstärkt der Transfer von Erfahrungen gefördert wurden.

IBQM richtete zusätzliche, interne Kommunikationsmöglichkeiten mittels Foren und Newsgroups ein und erstellte außerdem ein so genanntes Infomodul, in dem zu allen wesentlichen Themen der Benachteiligtenförderung Informationen erhältlich waren. Den bundesweiten Erfahrungsaustausch sicherten jeweils zweitägige Frühjahrs- und Herbsttagungen zu zentralen Themen, die aus der Arbeit der BQN erwachsen. Unter anderem widmete sich beispielsweise die Herbsttagung 2004 dem Thema „Zielorientierte Kooperation in Netzwerken“.

Dritte Phase: Ergebnissicherung, Transfer und Nachhaltigkeitsstrategien

Auf der Basis der Analyse der Verlaufprotokolle führte das Team der Initiative Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten für die Qualifizierungsnetzwerke in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten für die Netzwerkarbeit und deren Evaluation so genannte Lokaltermine durch (vgl. Anhang I, 1.5). In diesen wurden mit den BQN-Teams und ihren Netzwerkpartnern lokale beziehungsweise regionale Nachhaltigkeitsstrategien und -konzepte diskutiert. Hierzu zählte auch ein von der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) für die Entwicklungszusammen-

arbeit erstelltes Konzept des wirkungsorientierten Monitoring (siehe Anhang I, 7: Balzer: Wirkungsorientiertes Monitoring im Rahmen der IBQM).

Die Plausibilität der Wirkungsketten und der damit verbundenen Indikatoren, die Identifikation von Risiken und Nebenwirkungen bei der Umsetzung der Handlungskonzepte sowie die Unterscheidung zwischen konkreten Nutzern ermöglichte es jetzt den BQN, im Vorfeld der Lokaltermine einen Kommunikationsprozess zu organisieren, der den Prozess der Bewusstseinsbildung über die Reichweite der erarbeiteten Ansätze und Konzepte unterstützte.

Kommuniziert wurde sowohl auf der Ebene der Teilprojekte als auch auf der Steuerungsebene. Zielführend war auch die Differenzierung der Nutzungsmöglichkeiten für die Ergebnisse. Unterschieden werden konnte und musste zwischen der (konkreten) kommunalen und regionalen Nutzung der Ergebnisse und dem zu erwartenden indirekten Nutzen, der außerhalb der Verantwortung der Projekte anzusiedeln war.

Zur Vertiefung der in den Lokalterminen erhobenen Informationen wurde von IBQM über das Deutsche Jugendinstitut in München (DJI) eine zusätzliche Expertise eingeholt. Das DJI erarbeitete – ergänzend zu den durch netzwerkbasierter Interventionsstrategien entwickelten Konzep-

ten – Fallstudien im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf. Die Fallstudien wurden anhand der Befragung der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner und der zentralen Akteure, deren aktive Mitwirkung vom BQF-Programm gefordert wurde, mit dem Ziel erstellt, die qualitative Dimension der Partizipation kritisch zu untersuchen und auch förderpolitisch zu beleuchten (siehe Anhang I, 8: Schaub: Fallstudien BQN – Untersuchungskonzept).

Neuralgische Punkte der Prävention, der kurativen Benachteiligtenförderung und der Möglichkeiten und Grenzen netzwerkbasierter Intervention im Interesse der verbesserten Bildungsbeteiligung der Zielgruppe sollten anhand dieser Fallstudien herausgearbeitet werden. Dies ist auch deshalb besonders wichtig, weil, wie oben ausgeführt, die Kammern in der Mehrzahl der BQN zu den schwierigsten Kooperationspartnern zählten.

Die Fallstudien basieren auf leitfadengestützten Interviews mit den BQN-Teams und Vertreterinnen und Vertretern ihrer Netzwerkpartnerinnen und -partner (siehe Anhang I, 9 und 10: Schaub: Fallstudien BQN – Fragen und Themenkomplexe). Durch Lokaltermine mit den BQN, die Anfang 2006 stattfanden, konnte der notwendige Kontakt zu den BQN und ihren Partnern verstärkt werden. Mit den Fallstudien im zentralen Handlungsfeld Übergang Schule – Ausbildung – Beruf und der Ergän-



Abbildung 2: BQnet-Startseite, Quelle: Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

zung durch die bei den Lokalterminen angeregten Nachhaltigkeitsstrategien auf kommunal- beziehungsweise landespolitischer Ebene kann die Übergangsproblematik anhand unterschiedlicher Rahmenbedingungen beleuchtet werden, bei gleichzeitiger Pointierung notwendiger Veränderungen im System.

Am Schluss des Bandes wird eine Einschätzung des von IBQM entwickelten und angewandten Ansatzes wissenschaftlicher Begleitung wiedergegeben (siehe Anhang I, 11: Rech: Kritische Reflexion der prozessbegleitenden Evaluation).

3. Konzepte und Interventionsstrategien: Ergebnisse der Modellvorhaben und BQN

3.1 Kompetenz- feststellung als Integrationschance?

Der im Titel des BQF-Programms propagierte und angestrebte Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung benachteiligter Jugendlicher insgesamt und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Besonderen legte es nahe, dass sich eine Reihe von Vorhaben dem Thema Kompetenzfeststellung mit dem Ziel zuwandte, bei den Jugendlichen positiv zu bewertende Fähigkeiten festzustellen, welche dazu dienen konnten, ihr Image bei Akteurinnen und Akteuren des Bildungs- und Ausbildungssystems zu verbessern, sich Anerkennung zu verschaffen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken und neue Motivationen für Lernen und Arbeiten besonders bei denjenigen zu schaffen, welche auf gescheiterte Schullaufbahnen, Ausbildungen, Lebensentwürfe zurückblickten.

Diese Sichtweise wurde unterstützt durch Individualisierung als Prinzip von Kompetenzentwicklung und das von der EU propagierte Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (employability). „Employability bezeichnet Mobilitätsbereitschaft einer Person, um Arbeit zu bekommen oder zu behalten und ihre beruflichen Kompetenzen auf den neuesten Stand zu bringen.“ (Kirchhöfer 2004, S. 44)

„In der sich vollziehenden tatsächlichen oder vermeintlichen Kompetenzwende und den Reflexionen darüber spiegeln sich wesentliche Diskussionsstränge der pädagogischen Diskurse wider: Zu Beginn der siebziger Jahre formulierte der Bildungsrat, dass der Lernerfolg vor allem daran zu erkennen sei, inwieweit das Lernen das Individuum zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen befähige und Fähigkeiten und Dispositionen entwickle, die selbständig und flexibel in berufliches Handeln umgesetzt werden können.“ (Kirchhöfer 2004, S. 64)

Unter Fokussierung auf berufspädagogische Aspekte ist der Kompetenzbegriff eingeführt und damit der traditionelle Bildungsbegriff in den Hintergrund gedrängt worden. Die damit verbundene Einschränkung des Geltungsbereichs wurde durch den Bezug zur Persönlichkeitsent-

wicklung wieder erweitert und damit die Ganzheitlichkeit der zu erwerbenden Persönlichkeitseigenschaften betont. Die „utilitaristische Wende“ in den neunziger Jahren verband das zweckbezogene, berufsorientierte Lernen mit dem persönlichkeitsorientierten Lernen.“ (Kirchhöfer 2004, ebenda)

Kompetenzfeststellungsverfahren (Assessment Center, Eignungstests, Einstellungstests, Profilings) haben signifikanterweise in den Einstellungsverfahren und in der Personalentwicklung der Betriebe (s. Anhang I, 12: Dellbrück und Neumann: BQF-Modellvorhaben „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für [junge] MigrantInnen“) und in die aktive Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit (BA) Eingang gefunden, aber auch in die Auswahlverfahren von Jugendlichen für Maßnahmen von Bildungsträgern der Benachteiligtenförderung. Im Zentrum steht dabei nicht die Person, deren Kompetenzen „festgestellt“ werden sollen, sondern die Selektion von Kandidatinnen und Kandidaten, die bestimmten betrieblichen beziehungsweise trägerspezifischen Interessen und Maßnahmetypen entsprechen.

Begriffe wie „Ausbildungsreife“ verweisen auf das Spannungsverhältnis zwischen den Leistungen des öffentlichen Schulsystems und dem Zwang der Auswahl von Be-

werberinnen und Bewerbern für das knapp gewordene Gut betrieblicher Ausbildungsplätze.

Mit Hilfe von „objektiven“ Assessments wird der Anschein der Gleichbehandlung aller erweckt. Verdeckt wird dadurch, dass bereits im Vorfeld der Verfahren Selektionsprozesse stattfinden, welche Kompetenzen nicht im Blick haben. Das bekannteste Beispiel ist die Selektion von Bewerbungsunterlagen nach Namen und/oder Photo.

Gerade im Anspruch auf Transparenz und Objektivität von Instrumenten, die mit Kompetenzfeststellungsverfahren verbunden werden, liegen neue Gefahren für die Ausgrenzung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, da sie mit Normalitätskonzepten operieren, die sich im Begriff der „Ausbildungsreife“ kristallisieren. Etikettierung tritt an die Stelle der Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit, zu der es nicht mehr kommt, weil sich das Ausleseinstrument „Kompetenzfeststellung“ zwischen die Probanden und die für die Rekrutierung Zuständigen schiebt.

Eine Ausnahme machen Portfolioansätze, die Kompetenzfeststellung in einen biografischen Zusammenhang stellen, mit Kompetenzentwicklung verknüpfen und als Prozess begreifen. Die Dokumentation von Etappen des formalen zertifizierten Lernens in Bildungseinrichtungen wird

mit Resultaten non-formalen oder informellen Lernens kombiniert, die mit Hilfe von Kompetenzfeststellungsverfahren beziehungsweise kompetenzentwicklungsfördernden Arrangements ermittelt und sichtbar gemacht und daher auch anerkannt werden können. Kompetenzportfolios dienen der Stärkung des Selbstbewusstseins und der Fähigkeit, sich mit Anforderungen des Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktes auseinander zu setzen (siehe Anhang I, 12 und 14).

Um zu vermeiden, dass interkulturelle Kompetenzen, die bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstellt werden, nur unter dem Gesichtspunkt des Nutzens für den einzelnen Betrieb/das einzelne Unternehmen wahrgenommen werden, sollte Kompetenzfeststellung sich nach Überzeugung von IBQM und den BQF-geförderten Vorhaben auch auf Persönlichkeitsmerkmale konzentrieren, die aus Sozialisationssituationen der Jugendlichen im Spannungsfeld von herkunftsspezifischen Komponenten und Anforderungen sowie Einflüssen des sozialräumlichen Umfeldes resultieren.

Die permanente Herausforderung an die Jugendlichen, zwischen Familie und Mehrheitskultur zu vermitteln und innerhalb dieser Situation zu kommunizieren, ist mit Sicherheit eine entwicklungsfähige Grundlage, sowohl für das Alltagshandeln

in einer heterogenen Gesellschaft als auch für die von der Wirtschaft geforderten Schlüsselkompetenzen. (Ausführlicher hierzu Roberto Priore in Anhang I, 13 mit einem Beitrag zur „interkulturellen“ Kompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.)

In Anbetracht der an den Standards der Mehrheitsgesellschaft ausgerichteten Selektionsmechanismen, angefangen beim Schulzugang, weiter über die schulische Leistungsbewertung bis hin zu Verteilung auf unterschiedliche Schularten und den damit verbundenen, meist unreflektierten sozialen und kulturellen Stereotypen erscheint eine am Individuum und seinen Wissens-, Leistungs- und Selbstorganisationsdispositionen und seiner Wertorientierung ausgerichtete Kompetenzfeststellung und -entwicklung gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund aus mehreren Gründen von Vorteil zu sein. (vgl. die differenzierte Darstellung des Kompetenzbegriffs auch im Zusammenhang mit dem Qualifikationsbegriff in: Kirchhöfer 2004, S. 62 – 69)

Kompetenzfeststellung in diesem Verständnis prüft nicht nur die in formalen Abschlüssen verbrieften Qualifikationen, sondern die Spuren, die Alltagserfahrungen und informelle Lernprozesse in der psychischen Selbstdisposition des Individuums hinterlassen haben.

In einer aktuellen Studie wurden Auswertungen der PISA-2003-Daten vorgenommen, mit dem Resultat, dass „Jugendliche in Abhängigkeit vom Migrationsstatus, dem Geschlecht, dem Kompetenzniveau und der Domäne ein höheres Niveau in fächerübergreifenden Kompetenzen als in den Hauptdomänen von PISA aufweisen“ (Walter u. a. 2006, S. 146).

Dabei berücksichtigt Kompetenzfeststellung sowohl individuelle als auch institutionelle Verwertungsinteressen, wie in Anhang I, 16 am Beispiel einer Kompetenzfeststellung in der Zugangsabteilung einer Jugendstrafanstalt dargestellt wird. Kompetenzfeststellung ist dabei jeweils ein Prozess, in dem das Individuum eine aktive Rolle einnimmt und auch in die Auswertung einbezogen ist. Damit wird nicht zuletzt das Selbstbewusstsein des Individuums auch als Bewusstsein seiner selbst gefördert, aus dem Lebenslauf wird eine Biographie.

Kompetenzfeststellung muss als Prozess verstanden werden, in dem Sinn- und Bedeutungsaushandlungen zwischen den durchführenden Akteuren und den Probanden ermöglicht werden müssen, um Unterschieden in der Bewertung von in unterschiedlichen Sozialisationskontexten und Lernkulturen erworbenen Kompetenzen Ausdruck zu verleihen und sie bewusst zu machen. Dieser Sachverhalt wird in Anhang I, 12 ausführlicher diskutiert.

Durch die Rückbindung ans Subjekt und an dessen Selbstkompetenz im Sinne von Empowerment ist auch die Möglichkeit zum interpersonalem Austausch und zur Solidarisierung gegeben. Das Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen stärkt auch die Fähigkeit, die Tendenzen zur allseitigen ökonomischen Verwertbarkeit aller persönlichen Kompetenzen zu durchschauen. In einer Einwanderungsgesellschaft ist es von entscheidender Bedeutung, dass das öffentliche Bildungssystem sich wieder des im Grundgesetz verankerten Gleichheitspostulats bewusst wird und Heterogenität als inklusionsorientiertes, organisationelles und pädagogisches Prinzip akzeptiert (vgl. Bildungsbericht 2006).

Kompetenzfeststellung als Integrationschance im Rahmen der Vorhaben

Die Diskussion über die Projekterfahrungen im Rahmen der Entwicklungswerkstatt I zeigte bereits frühzeitig, dass nicht eine Anpassung bestehender Kompetenzfeststellungsverfahren an die Zielgruppe zielführend war, sondern dass Kompetenzfeststellung in Abhängigkeit von der sie durchführenden Institution, ihren Rahmenbedingungen, Interessen und der spezifischen Situation ihrer Klientel betrachtet werden muss (siehe Anhang I, 14: GFBM Differenzierung).

Die Vorhaben wurden sich dabei bewusst, dass jede Institution ihre eigenen Ziele mit der Kompetenzfeststellung verfolgt und mit der Erstellung eines festzustellenden Kompetenzprofils andere Kompetenzbereiche ausklammert. So stellt die Bundesagentur für Arbeit (BA) die Vermittelbarkeit der Jugendlichen in den Vordergrund und fokussiert damit automatisch arbeitsmarktverwertbare Kompetenzen, während ein Vorhabenangebot wie „inVolve 02 des Jugend Kunst- und Kulturzentrums Schlesische 27“ im künstlerischen Bereich sich um umfassende Persönlichkeitserforschung und -entwicklung bemüht (siehe Anhang I, 15, Kreutzer: Abschlussbericht inVolve 02).

Die Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems müssen sich von monokulturellen und stereotypen Betrachtungsweisen verabschieden, ebenso von Organisationsformen des Lernens, die immer noch an traditionellen, schichtspezifischen Wissensvermittlungskonzepten orientiert sind und nur bestimmte Wissens- und Leistungsdispositionen zulassen. Dergestalt hat sich ein Parallelsystem entwickelt und ausgebreitet, das immer mehr aus dem System herausgefallene „Benachteiligte“ auffangen muss. Das BQF-Programm setzt gerade hier an, die vielen Sonderentwicklungen sollen zugunsten einer Weiterentwicklung des Regelsystems eingeschränkt werden.

Da Kompetenzfeststellung in Anlehnung an Kirchhöfer (ebenda) jede Form der Leistungsbewertung und Zertifizierung, so auch die Qualifikationen als Resultate formaler Bildung und Ausbildung umfasst, ist es legitim, biografische Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf den gesamten Sozialisationsprozess im Sinne gesteuerter und ungesteuerter Bildungsprozesse zu beziehen. Die folgende Grafik stellt die individuelle Biografie in den institutionellen Zusammenhang des Handlungsfeldes Schule – Ausbildung – Beruf und markiert Schwellen, die aufgrund von Leistungsbewertungsverfahren insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu Hürden werden (können). Dieser Blick auf den Gesamtzusammenhang zeigt, dass die viel zitierte erste und zweite Schwelle keineswegs die einzigen Schwellen sind. Im Gegenteil: Die Entscheidungen über Scheitern oder Nichtscheitern fallen lange vor der ersten Schwelle, also vor dem Übergang von Schule zu Ausbildung, an dem die Benachteiligtenförderung traditionell ansetzt.

Der anfängliche Fokus auf die Anpassung der marktgängigen Kompetenzfeststellungsverfahren an die Zielgruppe verlagerte sich hin zu Konzepten der Organisations- und Personalentwicklung. Die Einführung und Erprobung verschiedener Kompetenzfeststellungsverfahren im Zu-

gangsbereich der Jugendvollzugsanstalt Wiesbaden durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellvorhabens führte im Zusammenspiel mit einer Restrukturierung der Verwaltung zur Weiterentwicklung des Bildungs- und Ausbildungsangebots (Teilqualifikationen und Qualifizierungsbausteine) und seiner Anerkennung (Zertifizierung) durch die Kammern.

Die Weiterbildung von Angestellten der Anstalt wurde organisiert, Kooperationen mit Betrieben außerhalb der Anstalt wurden mit dem Ziel entwickelt, den Übergang in die Freiheit zu unterstützen und eine möglichst niedrige Rückfallquote zu garantieren (siehe Anhang I, 16: Kompetenzfeststellung im Rahmen der Neuen Verwaltungssteuerung).

Vorhaben, die sich unter dem Vorzeichen der interkulturellen Öffnung des Öffentlichen Dienstes um die Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bemüht haben, erkannten Appelle und dass die interkulturelle Sensibilisierung der Menschen, die in der Verwaltung tätig waren, nicht ausreichten, um eine nachhaltige Veränderung der Rekrutierungspraxis herbeizuführen. Organisations- und Personalentwicklung mussten in ein enges Beziehungsverhältnis gesetzt werden: Die Bewusstseinsbildung musste an der heterogenen kommunalen Bevölkerung und an dem daraus ableitbaren Bedarf an neuen Dienstleistungen ansetzen.

Wenn die Art der Dienstleistungen es nahelegte, Fachkräfte mit Migrationshintergrund gezielt einzusetzen, war ein überzeugender Anlass gegeben, Jugendliche mit Migrationshintergrund auszubilden. Diesen Prinzipien folgt beispielsweise das Konzept „Interkulturelle Personalentwicklung“ der Stadt Essen, bei dessen Entstehung die BQN Essen mitgewirkt hat.

Der Blick auf den Gesamtzusammenhang von Bildungsverläufen führte zwangsläufig zur Frage nach der Inkonsistenz von Kompetenzfeststellungs- und -entwicklungsprozessen im Rahmen der voneinander abgeschotteten Schulformen und der betrieblichen Ausbildung. Auf der Grundlage einer „Pädagogik der Unterbrechung“ entwickelte das Vorhaben inVolve 02 des Jugend Kunst- und Kulturzentrums Schlesische 27 in Berlin ein Modell der fortschreitenden (Wieder-)Heranführung von an der Schule „gescheiterten“, demotivierten Jugendlichen an Grundvoraussetzungen zielgerichteten Arbeitens innerhalb bestimmter Regelsysteme, Organisations- und Zusammenarbeitsformen.

Die Verknüpfung mit betrieblichen Praktika und die engmaschige, auf dem Respekt vor der Persönlichkeit der Jugendlichen basierende Betreuung, die permanente Anregung zur kollektiven und individuellen Selbstreflexion in Verbindung mit Anerkennung und Erziehung zum produktiven Umgang mit Kritik stellt ein Konzept von Übergangsmanagement dar,

welches, wie der Erfolg des Vorhabens beweist (siehe Budäus und Kreutzer 2006), selbst verloren geglaubte Jugendliche zu kreativen und leistungsfähigen Mitgliedern von Projektteams und zu „ausbildungsreifen“ Persönlichkeiten machte (vgl. den Bericht des Vorhabens inVolve 02 in Anhang I, 15 von Michael Kreutzer). In ähnlicher Absicht setzten einige der BQN-Vorhaben Kompetenzfeststellung als strategisches Mittel der Motivation der lokalen Akteurinnen und Akteure im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf zur interinstitutionellen Kooperation ein: „In einer Schule wurden in den Bereichen kompetenz- und praxisorientierte Berufsorientierung, Elternbeteiligung, Lernortkooperation mit Ausbildungsbetrieben Konzepte und Instrumente entwickelt und zum großen Teil erfolgreich erprobt, die nun als ‚Gesamtkonzept Berufliche Orientierung‘ in das schulische Curriculum aufgenommen und im schulischen Alltag verankert werden. Die Schule stellt als ‚Referenzschule‘ und somit ‚befragbare Schule‘ ihre Erfahrungen und Ergebnisse anderen Schulen zur Verfügung.“ Anhang I, 17 zeigt exemplarisch die nachhaltigen strukturellen Impulse durch das BQN-Vorhaben Ulm auf.

In den Entwicklungswerkstätten wurden daher die Erkenntnisse der an einzelnen institutionellen Zusammenhängen gewonnenen Erfahrungen im Hinblick auf

die Selbstkompetenz der Zielgruppe einerseits und einer Verbesserung der pädagogischen Kompetenz der Fachkräfte andererseits auf das Übergangssystem Schule – Berufsvorbereitung – Ausbildung – Nachqualifizierung projiziert.

Dies geschah insbesondere in den beiden Vorhaben „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migranten/innen“ (GFBM e.V., Berlin) und „Qualitative Indikatoren in Bildungskonzepten für jugendliche Migrantinnen und Migranten am Übergang in den Beruf“ (IRIS e.V., Tübingen).

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Entwicklungswerkstatt kamen dabei zu der Überzeugung, dass Kompetenzfeststellung und -entwicklung als Bestandteil eines durchgängigen Prozesses betrachtet werden müssen. Dieser Prozess muss sich an der Entwicklung der Persönlichkeit der Jugendlichen und ihrer Fähigkeit, Alltags- und Arbeitswelt zu bewältigen, orientieren.

Die mit der beruflichen Eingliederung und Karriere unter Bedingungen einer globalisierten Wirtschaft und eines internationalen Arbeitsmarktes verbundenen Anforderungen an personale, soziale und fachliche Handlungskompetenzen sollten Bezugspunkte des gesamten Bildungs- und Ausbildungsprozesses werden, um zu gewährleisten, dass Schulen in ihrer pädagogischen Diagnostik nicht wichtige Kom-

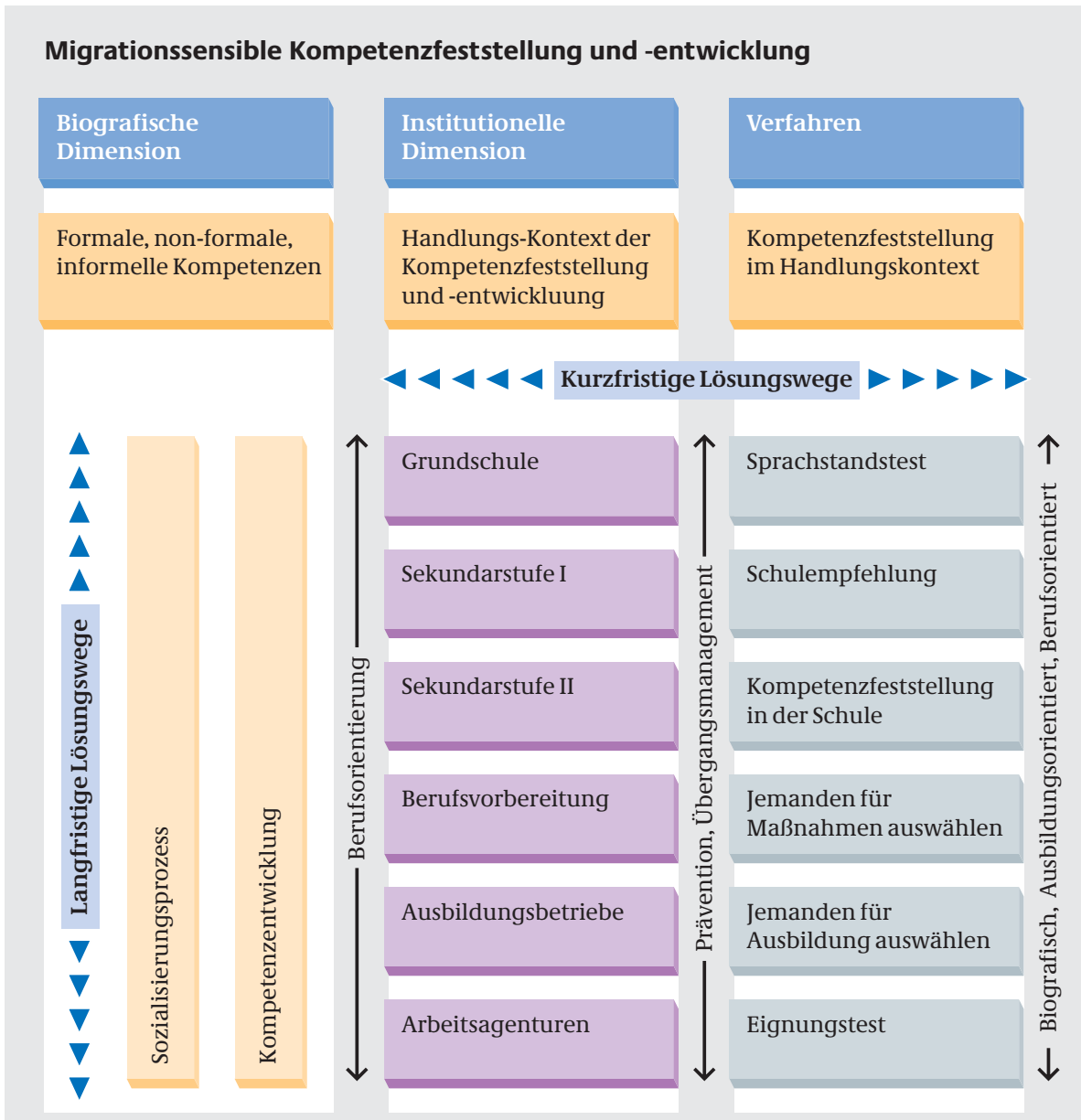


Abbildung 3: Migrationssensible Kompetenzfeststellung, Quelle: IBQM

petenzbereiche ausblenden, welche anschließend von den Betrieben vermisst werden.

Kompetenzfeststellung ist nach Meinung der Vorhaben dann eine Chance für Jugendliche mit Migrationshintergrund,

wenn sie in ein Präventionskonzept integriert ist, in dem das Zusammenspiel aller an der Bildung und Sozialisation der Jugendlichen beteiligten Instanzen von der Vorschule an gewährleistet wird. Die Einführung dieser Perspektive in das Regel-

system erfordert jedoch Reformen, für die die entwickelten Modelle wichtige Ausgangspunkte sein können, weil sie den Gesamtzusammenhang mit im Auge hatten.

In den bildungspolitischen Handlungsempfehlungen in Kapitel 4 werden die Erfahrungen und Ergebnisse der Modellvorhaben und BQN mit Kompetenzfeststellung im institutionellen Kontext von Bildungsträgern, innerhalb einer Jugendvollzugsanstalt und in institutionsübergreifenden Projekten, die am Übergang Schule – Ausbildung – Beruf angesiedelt sind, aufgezeigt.

3.2 Netzwerkbasierete Interventions- strategien

Die Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke zur Förderung der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (BQN) setzten Handlungskonzepte in fünf Handlungsfeldern um. Zentral waren dabei netzwerkbasierete Interventionsstrategien im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf und bei der Gewinnung von Ausbildungsplätzen für Jugendliche mit Migrationshintergrund mit und ohne Hauptschulabschluss. Weitere Schwerpunkte waren die Mitgestaltung und Weiterentwicklung kommunaler oder landespolitischer Integrationskonzepte und die Sensibilisierung von allgemeiner Öffentlichkeit und Fachöffentlichkeit für

- Mechanismen institutioneller Diskriminierung und Benachteiligung,
- die verhängnisvollen Effekte von stereotypen Zuschreibungen, versagter Anerkennung und

- einer Orientierung an Defiziten, insbesondere sprachlicher Natur.

„Wir behandeln alle gleich!“ Hinter derartigen Aussagen verbergen sich zumeist subtile Ausgrenzungsmechanismen, die zu enthüllen und den Akteuren verständlich zu machen, eine dauerhafte Aufgabe darstellt.

Zur exemplarischen Darstellung der Ergebnisse folgen zunächst BQN-übergreifende Erfolgsmerkmale der eingesetzten Netzwerkstrategien unter dem Motto „Zehn BQN: zehn Profile – eine Strategie“. In zweiter Linie werden dann BQN-spezifische Beispiele der erfolgreichen Umsetzung lokaler und regionaler netzwerkbasierter Interventionsstrategien aufgeführt.

Anschließend werden BQN-Ergebnisse als Modellskizzen etwas differenzierter dargestellt, um die Breite des geleisteten Interventionsspektrums intensiver zu illustrieren. Das Kapitel endet mit einer Schlussbetrachtung zur Einordnung der Ergebnisse der Vorhaben, bezogen auf die Anforderungen des Programms.

Zehn BQN – zehn Profile, eine Strategie: Diese auf den Begriff gebrachte gemeinsame Philosophie der BQN ist das Ergebnis der prozessbegleitenden Evaluation durch die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM). Die kontinuierliche, strukturbildende, orientierende und indikatorengestützte Zusammenarbeit mit den BQN-Vorhaben hat dazu geführt, dass eine gemeinsame Sprache entwickelt werden konnte, die den Austausch zwischen den Vorhaben erleichterte. Aus dem von IBQM moderierten Erfahrungsaustausch schälte sich ein BQN-Ansatz als Grundgedanke netzwerkbasierter Intervention auf lokaler und regionaler Ebene heraus, welcher die Formulierung von Eckpunkten und Standards erlaubt, hinter die man nach dieser Erfahrung weder politisch noch programmpolitisch zurückgehen sollte und die andererseits den Weg zeigen für eine notwendige Weiterentwicklung dieses Ansatzes in Richtung „Professionalisierung“ (siehe Kapitel 4).

3.2.1 Strategische und operative Netzwerke als Interventions- basis

Die Herstellung einer neutralen Plattform für den Erfahrungsaustausch und die Kooperation der lokalen Akteurinnen und Akteure im Interesse der Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung der Zielgruppe war eine wichtige Voraussetzung für einen zwar nach wie vor interessengeleiteten, aber herrschaftsfreien Diskurs von Akteurinnen und Akteuren und Institutionen auf lokaler und regionaler Ebene, die in dieser Konstellation und mit dieser Zielorientierung vorher so nicht zusammen gekommen waren.

Mit der Zielgruppe vertraute Akteurinnen und Akteure konnten ihre Erfahrungen an bisher mit der Zielgruppe nicht vertraute und/oder von stereotypen Vorstellungen geprägte Akteurinnen und Akteure vermitteln und zur Bewusstseinsbildung beitragen. Zunächst musste die Heterogenität der Zielgruppe Jugendliche mit

Migrationshintergrund im lokalen und regionalen Umfeld bewusst gemacht werden.

In der Netzwerkarbeit galt es, sich mit gängigen „Ausländerkonzepten“ und expliziten und impliziten Widerständen gegen das Konzept der Einwanderungsgesellschaft und der Inklusion auseinanderzusetzen. Einige der Vorhaben weisen auch in der Endphase darauf hin, wie schwer es fällt, Interpretations- und Verhaltensmuster abzulegen und zu modifizieren, insbesondere, wenn es um Defizitorientierungen geht (siehe Anhang I, 1: Ursula Kreft: Schwerpunkte der Evaluation des BQN Emscher-Lippe).

Die Netzwerkkonstruktion mit strategischer und operativer Ebene war gerade in diesem Zusammenhang höchst hilfreich, da die auf der operativen Ebene in Teilnetzwerken an Teilprojekten arbeitenden Vertreterinnen und Vertreter der Kooperationspartnerinnen und -partner über konkrete Ziele und Aufgabenstellungen verbunden waren und sich somit öffneten und zueinander fanden.

Dieser Prozess schlug sich nun in der Endphase der Vorhaben auf der Steuerungsebene nieder, die gleichzeitig die politische Ebene der BQN darstellte: Bei ihren Bemühungen um die politische Verankerung des BQN-Ansatzes konnten die BQN die konkreten Ergebnisse und Erfolge

der Teilprojekte nutzen und damit auf Kommunal- beziehungsweise Landesebene die notwendige Akzeptanz für das zentrale Anliegen von Verbesserung der Bildungsbeteiligung herstellen: die Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

In den BQN-Vorhaben, die, wie Stuttgart, Berlin und Ulm direkt bei der/dem Integrationsbeauftragten angesiedelt waren oder die Integrationsbeauftragte beziehungsweise den Integrationsbeauftragten als Netzwerkpartnerin oder -partner hatten, war die politische Anknüpfung insofern unmittelbarer gegeben, als die BQN zur Lösung der genuinen Aufgaben der Integrationsbeauftragten beitragen konnten.

So verwies etwa der Integrationsbeauftragte der Stadt Stuttgart darauf, dass ihm das Berufliche QualifizierungsNetzwerk „BQN Arbeit“ eine Strukturierungshilfe im unübersichtlichen „Maßnahmedschungel“ geboten habe. Das BQN unterstützte ihn dabei, anhand der Entwicklung und Erprobung von Interventionskonzepten im Übergang Schule – Beruf ein städtisches und regionales Schulentwicklungskonzept zu erarbeiten.

Durch die Planung von Teilprojekten in den verschiedenen Handlungsfeldern konnte so die notwendige Interessenkoordination durch die BQN-Kernteams in Gang gesetzt werden. Hilfreich waren dabei die Startprotokolle (siehe Kapitel 2.2.4)

in ihrer doppelten Funktion als Strukturierungshilfe und als Mittel zur (Re-)Aktivierung der Netzwerkpartner. Der dafür notwendige Kommunikationsprozess stellte über den gesamten Projektzeitraum hinweg hohe Anforderungen an die Moderation.

BQN als „Sonde“

Durch die Konfrontation der Netzwerkpartner mit der Aufgabe, die notwendigen Voraussetzungen für die Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrem lokalen und regionalen Umfeld zu schaffen, wurden unterschiedliche Sichtweisen, Wahrnehmungen und Problemdefinitionen, die aus unterschiedlichen professionellen Erfahrungen und institutionellen Rollen stammten, sichtbar.

Nicht selten waren schwer zu überwindende Barrieren in der Kommunikation zwischen den Vertreterinnen und Vertretern von sozialpädagogisch orientierten Bildungsträgern und den Kammern die Folge. Auch Widerstände, Stereotypen und vorgefasste Meinungen spielten dabei eine Rolle. Der BQN-Fokus war in diesem Kontext einerseits ein Medium für die Verständigung über die Zielgruppe, deckte aber andererseits zugleich erhebliche Informationslücken auf.

Am Beispiel des zentralen Handlungsfeldes Übergang Schule – Ausbildung – Beruf lässt sich dies gut verdeutlichen: Mit Hilfe der Einführung des Themas „Kompetenzfeststellung“ in den Schulkontext hatten einige BQN ein probates Mittel, auf die Belange der Zielgruppe aufmerksam zu machen und den Kompetenzansatz im Unterschied zur Defizitorientierung deutlich zu machen.

Wie in Anhang I, 16 am Beispiel einer Jugendstrafanstalt ausführlicher dargestellt wird, bleibt der Einsatz solcher Instrumente nicht folgenlos, da er zwar bestimmte Probleme vielleicht ansatzweise löst, dafür aber andere hervorbringt, mit denen sich Akteurinnen und Akteure sowie Institutionen auseinandersetzen müssen. Nach dem Motto „Die ich rief, die Geister, werd’ ich nun nicht los.“ werden Institutionen, die begonnen haben, in ein Unternehmen Ressourcen zu stecken und dies nach außen und nach innen zu legitimieren, das Projekt nicht aufgeben, sondern neue Problemlösungen suchen, wie zum Beispiel die Weiterbildung der Lehrkräfte, die das Verfahren zielorientiert einsetzen sollen, um den gewünschten Erfolg zu erzielen.

Die BQN als Impulsgeber hatten das Ziel, die Institutionen zu öffnen und zur Überwindung ihrer gegenseitigen Abschottung beizutragen. Die Erfahrung einer erfolgreichen Institutionen übergrei-

fenden Kooperation schaffte Identifikation mit dem BQN-Ziel und mobilisierte Ressourcen. Während eines Lokaltermins wurde dafür der Begriff „BQN-Bazillus“ geprägt.

Am Beispiel der Jugendlichen konnte man die ermutigendsten Wirkungen beobachten. Hier wurde sichtbar, dass das Ernst-Nehmen der Jugendlichen, die Anerkennung ihrer Leistungsfähigkeit und ihres Engagements eine der wesentlichen Erfolgsbedingungen für inklusionsorientierte Strategien ist. Dies gilt im Übrigen auch für eine differenziertere Sicht der Situation, in der sich die vielgescholtenen Pädagoginnen und Pädagogen und die „bildungsfernen“ Eltern befinden, wenn sich niemand um die strukturellen Probleme kümmert, unter denen sie zu leiden haben.

Rahmenbedingungen – Arbeitsschwerpunkte – Ergebnisse im Vergleich

Die Zielsetzung der einzelnen BQN-Vorhaben unterschied sich je nach lokalen und regionalen Rahmenbedingungen. Am eklatantesten waren die Unterschiede zwischen BQN in den alten und neuen Bundesländern, die sich nicht nur statistisch niederschlugen, sondern auch auf der Erfahrungsebene. Die hohen Anteile von Mig-

rantinnen und Migranten in den alten Bundesländern aufgrund von Einwanderungswellen seit dem Zweiten Weltkrieg haben auch zur Ausbildung von Traditionen und einer institutionalisierten Befassung mit der Zielgruppe geführt, welche eine völlig andere Ausgangsbasis für die BQN-Arbeit darstellten als etwa in der Sächsischen Schweiz.

So hatte die BQN Sächsische Schweiz von Beginn an das Ziel, das Problem der beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Region überhaupt sichtbar und bearbeitbar zu machen. Nach der offiziellen Statistik gab es nur 1,8% Ausländerinnen und Ausländer. Das BQN Sächsische Schweiz hat hier mit Unterstützung der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit (ehs) Dresden durch umfangreiche Recherchen und neue Berechnungen auf der Basis der Kategorie „Migrationshintergrund“ dazu beigetragen, dass Migrantinnen und Migranten nun auch zahlenmäßig erkennbar und damit besser wahrgenommen werden.

Dies gilt insbesondere für junge Aussiedlerinnen und Aussiedler mit deutscher Staatsangehörigkeit. Danach liegt im Landkreis Sächsische Schweiz der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 5,4%. Zugleich agierte das BQN Sächsische Schweiz in einem von Abwanderung bedrohten und wirtschaftlich schwachen

Umfeld. Die Mobilisierung der Akteurinnen und Akteure, gerade für diese Zielgruppe, war auch angesichts verbreiteter fremdenfeindlicher Einstellungen nicht selbstverständlich.

Als zweites BQN in einem neuen Bundesland hatte das BQN Rostock in der Stadt, die durch die fremdenfeindlichen und rassistischen Übergriffe im Jahre 1992 eine traurige Berühmtheit erlangt hatte, eine andere Ausgangsposition als das BQN Sächsische Schweiz. Diese Ausschreitungen hatten zu einer erhöhten Sensibilisierung für die Probleme der Akzeptanz von Ausländerinnen und Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund geführt und fanden in einer konsequenten Integrationspolitik der Stadt ihren Niederschlag. Der Träger des BQN, Diên Hồng e.V, setzt sich als Verein für ein besseres Zusammenleben und Chancengleichheit zwischen Deutschen, Vietnamesinnen und Vietnamesen und anderen Zugewanderten ein und ist mit dieser Entwicklung eng verknüpft.

Durch das BQN wurde das bestehende „kommunale Netzwerk zur Integration von Migrantinnen und Migranten“ um die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erweitert und das Handlungsfeld Übergang – Schule – Beruf erstmals strukturell verankert.

Das BQN Nürnberg-Fürth-Erlangen oder das BQN Stuttgart hatten dagegen eher mit einem schwer überschaubaren Angebot an Maßnahmen und unterschiedlichen Netzwerken und Arbeitsgemeinschaften zu tun. Letzteres drückte sich auch in negativen Erfahrungen und einer gewissen Netzwerkermüdung mancher Akteurinnen und Akteure bei der Netzwerkzusammenarbeit aus.

Dies gilt insbesondere auch für Migrantenorganisationen, deren ehrenamtliches Engagement in verschiedenen Projekten aus ihrer Sicht als zu selbstverständlich in Anspruch genommen wurde. Damit verbunden war die Überzeugung vieler Akteurinnen und Akteure, auch auf kommunaler oder Wirtschaftsebene, dass man doch schon alles tue.

Gleichwohl gelang es beiden BQN, durch unterschiedliche Formen der Anbindung an die Kommune bei der Implementation des BQN-Ziels, bei einer verstärkten Ausbildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle zu spielen.

Das BQN Nürnberg-Fürth-Erlangen war am Bildungszentrum der Stadt Nürnberg angesiedelt, das BQN Stuttgart war durch die enge Kooperation eines fest etablierten Bildungsträgers mit Migrationshintergrund mit der Stabsstelle für Integration der Stadt Stuttgart verbunden.

Bewusstseinsbildung war auch dort vonnöten: Die Akteurinnen und Akteure waren nicht wenig verwundert, als die DJI-Paneluntersuchung „Junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg von der Hauptschule in die Berufsausbildung“ das lang gehegte Bewusstsein von der „Vollversorgung“ aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Migrationshintergrund an Stuttgarter Hauptschulen in dieser potenten Industriestadt ins Wanken brachte und zutage förderte, dass die Situation der unversorgten Hauptschülerinnen und -schüler, insbesondere derer mit Migrationshintergrund, ebenso schlecht war wie im Bundesdurchschnitt.

Das BQN ULM stellte fest, dass ein Landesprogramm zur Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, längere Zeit vor Entstehen des BQN, eingestellt worden war, so dass die Netzwerke und Kooperationen, die damals entstanden waren, nicht mehr existierten. Aus dieser Zeit gab es jedoch eine engagierte Schule, die in Zusammenarbeit mit dem BQN und Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern ein nachhaltiges Konzept der Berufsvorbereitung entwickeln konnte.

Die Anbindung an den Integrationsbeauftragten der Stadt ermöglichte es, die Erfahrungen und Ergebnisse in den internationalen Ausschuss einzubringen und die Spitzenpolitikerinnen und Spitzenpolitiker der Stadt für eine Verstetigung des BQN-Ansatzes zu motivieren.

Von großer Bedeutung ist auch die insbesondere von der Lokalen Evaluationsbeauftragten ausgehende Bemühung um die geschlechterbewusste Berücksichtigung der Situation von Mädchen und Jungen sowie der jungen Frauen und Männer mit Migrationshintergrund (vgl. Boos-Nünning u. a., 2005) bei Konzeptentwicklung, Erprobung und Formulierung integrationspolitischer Konsequenzen (vgl. Anhang I, 5).

Ein Vorteil des BQN Essen, das über eine Trägerschaft von Industrie- und Handelskammer (IHK) und Kreishandwerkerschaft verfügte, war, dass die Stadt bereits über ein „interkulturelles Konzept“ verfügte und mit dem Essener Konsens auch ein entsprechend etabliertes Netzwerk besaß. Dieser Vorteil erwies sich zugleich als Handicap, weil das Thema gewissermaßen lokal „besetzt“ war und sich das BQN erst einen Platz im „Konzert der lokalen Netzwerke“ erobern musste. Dies umso mehr, als der Träger Industrie- und Handelskammer eine führende Rolle in diesem Kreis innehatte, was dem BQN eine schwierige Aufgabe bei der Vermittlung sozialer und wirtschaftlicher Interessen bescherte.

Die IHK Essen, die sich selbst als „Denkanstalt für die Betriebe“ bezeichnete, war sich schließlich mit der Kreishandwerkerschaft einig, dass in Zukunft die Thematik der Beteiligung von Migrantinnen und Migranten in der Ausbildung einen immer größeren Stellenwert haben würde. Leistungen der IHK wie die Bereitstellung einer webbasierten Lehrstellenbörse und von Adressdateien für Mailingaktionen, diverse Arbeitskreise der Wirtschaftsjuvenessen Essen e.V. im Haus der IHK unterstützten die Arbeit des BQN und machten das Interesse der Wirtschaftsvertreter deutlich, sich auch ihrer gesellschaftlichen und politischen Verantwortung zu stellen.

Umgekehrt strebte das BQN an, die migrationssensible Erschließung von Ausbildungspotenzialen besonders wirtschaftsnah zu gestalten. Beratungs- und Serviceleistungen für Migrantenselbstorganisationen (MSO) und Betriebe (Personalleiterinnen und -leiter, Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrlingswarte etc.), die Sensibilisierung von wichtigen Schlüsselpersonen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Verantwortlichen in der Berufsausbildung durch Interkulturelle Trainings waren Teil dieser Aufgabe.

In Orten und Regionen, wo die soziale Kohäsionskraft durch die kritische Situation des Arbeitsmarkts besonders strapaziert wird, befinden sich die Integrations-

bemühungen im Wettstreit mit zunehmenden Tendenzen der Desintegration. Ein besonders ausgeprägtes Beispiel dafür, wie durch Konzertierung und Abstimmung zwischen den arbeitsmarkt- und integrationspolitischen Akteurinnen und Akteuren und Bildungsträgerinnen und Bildungsträgern Integrationsbemühungen forciert werden können, liefert das BQN Berlin.

Ein solcher Ansatz liegt in der Festlegung gemeinsamer Mindeststandards auf der Grundlage einer umfassenden Erhebung und Analyse des breiten Spektrums von Integrationsmaßnahmen in der Region. Die Revision des integrationspolitischen Maßnahmenpektrums durch das BQN Berlin führte zu einer Refokussierung im Feld der Maßnahmen, mit dem Ziel, den „Dschungel“ zu lichten.

Auf der Grundlage von Expertisen, die das BQN in Auftrag gegeben hatte und die sowohl den aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis als auch „Good-Practice“ aus operativer Erfahrung berücksichtigten, entstand die „Methode BQN“ („Methode gesicherten Integrationswissens“), die zum transferfähigen Modell in der Restlaufzeit des Förderprogramms weiterentwickelt wurde.

Das bedeutet für die Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner die Einführung systemischen Denkens statt unkoordinierten Maßnahmendenkens – und in

oberster Netzwerkintention eine Effizienzsteigerung. Dieser Ansatz wurde bis jetzt am erfolgreichsten bei der Berliner Schulverwaltung umgesetzt. Dort ist die Bereitschaft besonders groß, die Strukturen zu ändern, Mindeststandards zu etablieren und in das Integrationsprogramm einzuziehen. Arbeitsagenturen beziehungsweise Jobcenter müssen für diese Strukturberatung noch gewonnen werden.

Das BQN Berlin war beim Integrationsbeauftragten des Senats angesiedelt und daher unmittelbar mit der Landesebene konfrontiert. Folgerichtig ergaben sich daraus Perspektiven der Verstetigung des BQN-Ansatzes in der Landespolitik. Das BQN Berlin nahm beispielsweise Einfluss auf die Formulierung des Berliner Integrationskonzepts. Es trug zur Entwicklung eines Landesprogramms für die neue Förderperiode des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2007–2013 bei, in dem Migrantinnen und Migranten deutlich prominenter als zuvor als Zielgruppe der ESF-Förderung definiert werden.

Das BQN Rheinland-Pfalz (BQN RLP), war von Seiten der Programmverantwortlichen dezidiert als Landes-BQN aufgestellt worden. Die ursprünglich für eigene BQN vorgesehenen Standorte Mainz und Ludwigshafen firmierten unter dem Dach der Landes-BQN als lokale Standorte. Der Träger des BQN, das Institut für Sozialforschung Mainz (ism), stand vor der schwie-

rigen Aufgabe, die lokale Ebene mit der Landesebene zu verknüpfen. Von Vorteil war allerdings, dass das BQN RLP sich auf eine lange Tradition der Benachteiligtenförderung und auf ein für das Migrations-thema sensibilisiertes Umfeld, insbesondere in Mainz, stützen konnte.

Es wurde ein Ansatz gefunden, die Frage der Bildungs- und Ausbildungsintegration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die bestehenden Landesprogramme und landesgeförderten Vorhaben, insbesondere des Arbeitsministeriums, zu implementieren.

Das Agieren auf Landesebene mobilisierte auch das türkische Generalkonsulat, so dass in Rheinland-Pfalz eine enge Kooperation mit den türkischen Behörden möglich wurde.

Die Gründung einer Arbeitsgruppe Bildungsintegration durch den Träger des Mainzer Modellstandorts, INBI e. V, an der ein großer Kreis von Fachkräften mit Migrationshintergrund aus dem lokalen Umfeld beteiligt ist, war ein wichtiger Schritt zu der vom Programm gewollten nachhaltigen Einbeziehung von Migrantenorganisationen in die Förderung der Bildungsintegration von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Arbeitsgruppe bemühen sich auch über die Laufzeit des BQN hinaus um Möglichkei-

ten der Beteiligung an lokaler und landespolitischer Programmentwicklung und Strukturveränderung.

Das BQN Ostwestfalen-Lippe (BQN OWL) war – neben dem BQN Emscher-Lippe – das zweite Vorhaben, das man als Flächenprojekt mit industriellen Ballungszentren in den alten Bundesländern bezeichnen kann. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der MOZAIK gemeinnützige Gesellschaft für Interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote mbH (MOZAIK) haben selbst einen Migrationshintergrund. Ein Teil kommt aus der Sozialarbeit, andere haben eine naturwissenschaftlich-technische Ausbildung, aus der ein gewisses Verständnis für betriebs- und personalwirtschaftliche Abläufe und Erfordernisse sowie für unternehmerische Herangehensweisen und Belange resultiert.

Die gleichzeitige Vertrautheit mit Problemen und Bedürfnissen der Minderheitengesellschaft der Migrantinnen und Migranten und mit den Verkehrsformen der Mehrheitsgesellschaft war die Voraussetzung für die von BQN OWL eingeschlagene Strategie, das BQN als „Scharnier“ zwischen der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheitengesellschaft zu konzipieren.

Die spezifische Leistung des BQN OWL als „Scharnier“ war möglich, weil man den interessierten Partnerinnen und Partnern aus der Mehrheitsgesellschaft den konkreten Nutzen eines Engagements verdeut-

lichen und verlässliche und solide Zugänge zur Migrant*innenwelt schaffen konnte – und umgekehrt.

Die Vorgeschichte des Trägers MOZAIK, der aufgrund früherer Vorhaben gute Kontakte zu relevanten wirtschaftlichen und politischen Akteur*innen und Akteuren auf kommunaler und OWL-Ebene unterhält, hat viele Partner*innen und Partner davon überzeugt, dass es sich lohnt, mit BQN zu kooperieren. So konnte auf Seiten der Migrant*innen selbstorganisationen (MSO) einerseits die Bereitschaft und Fähigkeit erhöht werden, in der Mehrheitsgesellschaft bildungspolitisch zu agieren, andererseits konnte aber auch die „Anschlussfähigkeit“ in der Migrant*innenwelt gestärkt werden.

Die OWL-weiten Einrichtungen wie Kammern, Regionalagentur, Bezirksregierung, Regierungspräsident etc. zeigten sich für eine Kooperation sehr offen und wurden mit Migrant*innenorganisationen, zum Beispiel Unternehmerverbänden von Migrant*innen und Migrant*innen zusammengebracht.

Das große Potenzial für zusätzliche Ausbildungs- und Arbeitsplätze in der ethnischen Ökonomie konnte und kann durch Migrant*innen und Migrant*innen als Multiplikator*innen und Multiplikatoren besser erschlossen werden. Die Netzwerkpartnerin Industrie- und Handelskammer (IHK) wurde sich bewusst, dass die Beteiligung

mehrsprachiger Migrant*innen und Migrant*innen mit entsprechender Migrationserfahrung ein Erfolgsfaktor für effektive Zielgruppenansprache ist.

Durch die Einbindung von Fachkräften mit Migrationshintergrund in die öffentliche Verwaltung und regionale Politik eröffnen sich, wie es das Beispiel des auf Initiative des BQN gegründeten Fachbeirats gezeigt hat, nicht nur neue Chancen für mehr Bildungsbeteiligung und Integration auf Seiten der Zugewanderten. Von dem Know-how der Expert*innen und Experten können auch die kommunalen und regionalen Gremien und die Akteur*innen und Akteure im Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt profitieren.

Das BQN Emscher-Lippe, einziges von einem gewerkschaftlichen Bildungsträger getragenes BQN, optierte für eine Bottom-up-Strategie mit dem Ziel des Transfers guter lokaler Ansätze in der Region. Auch hier wurde in den Berichten deutlich, dass es viel Überzeugungsarbeit brauchte, um Verantwortliche in den Partnerinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft für die BQN-Ziele zu gewinnen.

Die Erkenntnis, dass die Migrant*innenorganisationen sich nicht kannten, das Bildungsthema nicht im Fokus hatten und auch nicht über die entsprechenden Ressourcen verfügten, hat das BQN-Emscher-Lippe dazu bewogen, die Gründung eines Dachverbandes von 100 Migrant*innenorgani-

sationen der Region zu unterstützen und Mitgliedern dieses Dachverbandes Aufträge innerhalb der Teilprojekte der verschiedenen Handlungsfelder zu geben (vgl. Anhang I, 1.3).

Auf der Suche nach Ausbildungsplätzen für die Zielgruppe, die in dieser Region aufgrund der wirtschaftlichen Situation besonders benachteiligt ist, ergab sich, vermittelt durch die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) eine Zusammenarbeit mit einer großen Handelskette, die im Rahmen eines Konzepts interkultureller Personalentwicklung verstärkt Jugendliche mit Migrationshintergrund ausbilden will. Bei dieser Kooperation spielten die Fachkräfte mit Migrationshintergrund aus dem BQN-Netzwerk eine wichtige Rolle. Als einer der größten Anbieter von Ausbildungsplätzen des Landes Nordrhein-Westfalen war dieses Unternehmen ein gewichtiger Partner des BQN und konnte es auch bei der Überzeugungsarbeit in Klein- und Mittelbetrieben der Region unterstützen.

Das BQN Emscher-Lippe nutzte eine professionelle Ausbildungsplatzakquisition bei kleinen und mittelständischen Unternehmen (Aus- und Fortbildungsverbund Emscher-Lippe mit starker regionaler Verankerung, Mitglied des BQN-Netzwerkes Emscher-Lippe) zur Öffnung der Betriebe für die Ausbildung Jugendlicher mit Migra-

tionshintergrund. Aus dem anfänglich verwendeten Begriff der „Kulturneutralität“ wurde sehr bald „Kulturfairness“ abgeleitet. Eine kulturfaire Einstellungspraxis setzt bei den Einstellenden eine Sensibilisierung für die Potenziale der Migrant*innen und eine kritische Distanz zur eigenen Einstellungspraxis voraus. Schließlich besitzen alle Unternehmen eigene, häufig unbewusste Selektionsmechanismen.

Der in einem Teilprojekt eingebundene Förderverein Aus- und Fortbildungsverbund Emscher-Lippe gibt Empfehlungen an die Personalabteilungen, zum Beispiel beim Eintreffen der Bewerbungen zunächst die Mappen zu entfernen, um einkommensschwächere Bewerber nicht zu benachteiligen. Von den restlichen Bewerbungsunterlagen sollen ferner die Lichtbilder entfernt werden, da sie neben der Hautfarbe auch durch Kleidungsstücke Vorbehalte wecken und schließlich die Auswahl negativ beeinflussen können.

Vorteil für die Betriebe ist, dass die persönlichen Qualitäten und Qualifikationen der sich bewerbenden Person im Vordergrund stehen und vorurteilsfreier bewertet werden können.

Elaborierte Tests werden in der Regel nur von Großunternehmen eingesetzt, kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) legen eher Wert darauf, dass „die Chemie stimmt“. Diese Einstellung kann sie anfälliger für Vorurteile machen.

Im Falle des Einstellungstests der oben erwähnten Handelskette wurde festgestellt, dass der Schwierigkeitsgrad der Fragen nicht zu hoch war, dass aber die für die Beantwortung verfügbare Zeit ein spontanes Verständnis voraussetzte. Obwohl eine vom Unternehmen veranstaltete Tagung für Personalverantwortliche mit dem Titel „Migranten sind unsere Zukunft“ klar für die Rekrutierung der Zielgruppe warb, waren die sprachlich weniger versierten Jugendlichen auch hier benachteiligt.

Charakteristika des BQN-Ansatzes

Diese verschiedenen Ausgangssituationen haben den BQN je spezielle Probleme bei der Implementation der BQN-Ziele bereitet, aber auch jeweils spezifische Chancen eröffnet. In diesem Licht sind die Ergebnisse zu beurteilen. Dies bedeutet auch, dass die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse diese Rahmenbedingungen nicht außer acht bleiben darf. So liegt es nahe, dass alle fachlich erfahrenen Teams und Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner über die gängigen Themen und Ansätze der Benachteiligtenförderung Bescheid wussten.

Im Unterschied zu den oben beschriebenen Modellvorhaben ging es bei den BQN daher auch nicht darum, beispielsweise auf der Ebene der Kompetenzfeststellung das ultimative Verfahren zu entwickeln, das beste Sprachförderungskonzept oder das beste aller Berufsvorbereitungskonzepte. Der Diskurs der Benachteiligtenförderung bildete eher den Hintergrund für die Implementation der Perspektive Ausbildungsförderung für junge Migrantinnen und Migranten bei den lokalen und regionalen Instanzen, verbunden mit Empowermentansätzen zur Unterstützung der Zielgruppe und Inklusionsstrategien zur Öffnung der am Bildungs- und Ausbildungssystem beteiligten Institutionen.

Die netzwerkbasierte Interventionsstrategie als BQN-Methode nahm daher das Erfahrungswissen der lokalen Akteurinnen und Akteure zum Ausgangspunkt, versuchte, bezogen auf die verschiedenen Handlungsfelder, einen Kommunikationsprozess über Problemwahrnehmungen und -lösungsvorstellungen in Gang zu setzen, zu moderieren und in Kooperationskonzepte zu überführen, welche mit bestimmten Organisationen erprobt werden konnten.

Wichtig war der Sensibilisierungs- und Kommunikationsprozess im Sinne einer Perspektivenkoordinierung mit dem Ziel einer gemeinsamen Problemdefinition und einer darauf aufbauenden Strategie, bei der alle beteiligten Partnerinnen und Partner ihre Ressourcen gezielt einbringen konnten.

Die genuine Leistung aller BQN liegt darin, dass es ihnen gelungen ist, im lokalen und regionalen Umfeld den Sinn von Kooperation zugunsten dieser Jugendlichen und mit ihnen zu vermitteln und damit an einzelnen Stützpunktschulen ein neues Klima für zwischenmenschliche Kommunikation, Anerkennung und Kreativität zu schaffen, an welchem auch beispielsweise Seniorenvereine ihren Anteil hatten. Der „Bazillus“ ist auf diese Weise in einigen Fällen bereits sichtbar auf die institutionelle Ebene übersprungen.

3.2.2

Der integrationspolitische Stellenwert der BQN

Der Fokus auf der Bildungs- und Ausbildungsintegration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat dazu beigetragen, an den Standorten Grundlagen für einen integrationspolitischen Paradigmenwechsel zu schaffen.

Betrachtet man den integrationspolitischen Diskurs auf Bundesebene im Zusammenhang mit Vorfällen und Entwicklungen in Schulen in sozialen Brennpunkten mit hohem Migrantanteil, fällt auf, dass Anpassungsleistungen an die Mehrheitsgesellschaft vornehmlich von der Zielgruppe gefordert und bei Nichterfüllung nicht selten Sanktionen angedroht werden.

Hier haben die BQN ihre vielleicht wichtigste Wirkung erzielt, weil sie dazu beigetragen haben, dass die Notwendigkeit der Veränderung des Bildungs- und Ausbildungssystems ins Bewusstsein der beteiligten Akteurinnen und Akteure trat, in-

dem sie konkret erfahren konnten, dass Heterogenität eine Quelle von Kreativität und Freude an der Leistung sein kann, wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, für die Institution Schule zu „existieren“ und anerkannt zu werden.

Solche Jugendlichen, unter anderem auch aus sozialen Brennpunkten wie Neukölln und Kreuzberg in Berlin, waren auch erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer des oben erwähnten inVolve 02-Vorhabens (siehe Anhang I, 15.)! Dasselbe gilt für ein Projekt des BQN-Stuttgart an einer Stuttgarter Grund- und Hauptschule mit sehr hohem Migrantenanteil, in dem die Jugendlichen aufgrund eines neuen Leitbildes der Schule zu Akteurinnen und Akteuren des Schulgeschehens geworden sind und sich intensiv in Schulprojekten für die Gestaltung ihrer Umgebung engagieren.

Die begrenzte Laufzeit einer Programmförderung hat natürlich den Nachteil, dass junge Vorhaben und Vorhabenansätze irgendwann wieder sich selbst überlassen bleiben und es schwer haben, sich in dem und gegen den alteingesessenen „Apparat“ zu behaupten. Die fördernde und unterstützende Funktion, welche die BQN dabei übernommen haben, entfällt und erschwert die Bemühungen, auf der Ebene der Beteiligten nachhaltig zu wirken.

Dies ist nicht nur eine Frage der finanziellen Ressourcen, sondern auch des Verlustes von Kooperations-Know-how und Abnahme des Kooperationswillens. In Zeiten der Propagierung von Wissensmanagement und Know-how-Transfer muss dieser Thematik auch künftig die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Rahmen seiner Vorhabenlaufzeit hat IBQM die Aufgabe übernommen, an den einzelnen Standorten das Bewusstsein für die Problematik zu wecken und mit zur Verstärkung der neutralen Impuls- und Koordinationsfunktionen der BQN beizutragen.

Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung, die IBQM in Zusammenarbeit mit den Experten gewonnen hat, legen folgende Schlüsse nahe:

Der BQN-Ansatz, eine lokale beziehungsweise regionale Plattform zu schaffen, welche es den zentralen Akteurinnen und Akteuren auf lokaler und regionaler Ebene erlaubt, sich gewissermaßen auf neutralem Boden zu treffen und zu einem gemeinsamen Verständnis der mit der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund zusammenhängenden Probleme zu kommen, lokale Fördermaßnahmen und -programme sowie Problemlösungsansätze zu sichten und durch die Stiftung von Kooperationsbeziehungen weiter zu entwickeln, hat sich als sehr fruchtbar herausgestellt.

Dies gilt insbesondere auch für kreative Ansätze der Einbeziehung von Fachkräften mit Migrationshintergrund und Migrantenorganisationen in Bildungsberatung, Betreuung, Lobby- und Überzeugungsarbeit in der Community und bei Eltern zur Vermittlung der Notwendigkeit einer guten Ausbildung.

Stellvertretend sei das elaborierte Konzept des „Elternempowerment“ zur Unterstützung der Bildungsbegleitung der Kinder mit Migrationshintergrund genannt, welches von der BQN Nürnberg-Fürth-Erlangen entwickelt und unter der Regie des Integrationsbeauftragten der Stadt Fürth durchgeführt worden ist. Ziel war es, Konzepte, Materialien und Methoden zu entwickeln und zu erproben, die geeignet sind, Ehrenamtliche (Eltern, Familienangehörige, Aktive in Vereinen, Einrichtungen) zu gewinnen, ihre Kompetenzen zu stärken und sie zu befähigen, der Zielgruppe „Migranteltern“ den Übergangsbereich der schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung näher zu bringen.

In den fünf Modulgruppen

- Schulsystem,
- berufliche Erstausbildung,
- berufsvorbereitende Maßnahmen,

- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen,
- Entscheidungsfindung und Bewerbungsprozesse

haben sich nicht nur zahlreiche Mitglieder der Steuerungsgruppe, sondern weitere haupt- und ehrenamtlicher Akteurinnen und Akteure (insgesamt über 30 Personen) engagiert. Das Ziel, bei diesem Vorhaben Personen mit Migrationshintergrund mit einzubeziehen, wurde von Anfang an beachtet und teilweise auch erreicht. Vertreterinnen und Vertreter aus den festgelegten Zielgruppen (griechische und türkische Mitbürgerinnen und Mitbürger, Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Flüchtlinge und andere aus dem Bereich jüdischer Kontingentflüchtlinge) haben hierbei mitgewirkt.

Die Modulgruppen hatten circa 30 Zusammenkünfte, rund 50 Beratungsstunden wurden aufgewendet, um auf die Zielgruppen fokussierte Informationsmaterialien und Arbeitsmittel zu erstellen.

Anschließend erprobten die nun sachkundigen Ehrenamtlichen die aktive Kontaktaufnahme mit Migranteltern dort, wo sie selbst ihren normalen Lebens- und Arbeitsschwerpunkt hatten: in der Nachbarschaft, im Rahmen einer Migrantenselbstorganisation (zum Beispiel Türkisch-Islamischer Kulturverein) und/oder in Elternversammlungen.

BQN-spezifische Beispiele der erfolgreichen Umsetzung lokaler und regionaler netzwerkbasierter Interventionsstrategien

Integrationspolitik auf kommunaler Ebene und Landesebene

- Schaffung von Handlungsbedarf: Entwicklung oder Mitgestaltung von kommunalen Integrationskonzepten (BQN Sächsische Schweiz, BQN Stuttgart, BQN RLP)
- Umsetzung von Landesintegrationskonzepten auf lokaler und regionaler Ebene (BQN Rostock, BQN Sächsische Schweiz)

- Mitwirkung bei der Gestaltung von Schulentwicklungsplänen (BQN Stuttgart), Integration des Fokus auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in Programme und Netzwerke der Benachteiligtenförderung
- Einführung eines Migrationsschwerpunktes in Landesprogramme der Benachteiligtenförderung (BQN RLP, BQN Berlin)
- Befassung bestehender Netze, wie zum Beispiel „Schule – Wirtschaft“, mit der Zielgruppe Migrantinnen und Migranten (BQN Sächsische Schweiz)
- Bewusstmachung des „Migrationshintergrundes“ im Fall von Aussiedlerinnen und Aussiedlern mit deutschem Pass (BQN Sächsische Schweiz)

Verbesserung der Berufsorientierung für die Zielgruppe

- Stiftung von Kooperationsbeziehungen zwischen Kommune, Arbeitsagenturen, Betrieben, Trägerinnen und Trägern, Migrantenselbstorganisationen (MSO) und Schulen zur Verbesserung der Berufsorientierung: Einbeziehung von ehrenamtlich tätigen Seniorinnen und Senioren zur Unterstützung der Jugendlichen in Grund- und Haupt-

schulen bei Bewerbungen, Kontaktaufnahme mit Betrieben, Begleitung von Praktika etc. (BQN Emscher-Lippe, BQN Stuttgart, BQN Ulm)

- Nutzung von Einstiegsqualifikationsangeboten (EQ) und teilqualifikationsorientierten (TQ) Klassen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) (BQN Stuttgart, BQN Ulm)

Beteiligung von Migrantenorganisationen an der Bildungsbegleitung:

- Schaffung von Interesse an Bildung bei Migrantenorganisationen und Entwicklung von Kompetenzen zur Beratung von Eltern (BQN Nürnberg, BQN RLP, BQN Stuttgart)
- Unterstützung von Migrantenorganisationen bei der Organisationsentwicklung und Professionalisierung (BQN Emscher-Lippe, BQN Sächsische Schweiz)
- Anregung von Dachverbänden der Migrantenvereine (BQN Emscher-Lippe)
- Schaffung von Fachbeiräten lokaler Fachkräfte mit Migrationshintergrund auf lokaler Ebene (BQN RLP/Modellstandort Mainz, BQN OWL)

- Zusammenführung von Migranten-selbstorganisatinnen, Kammern und Verwaltung zur Verbesserung der kommunalen und regionalen Bildungsintegrationpolitik und der Gewinnung von neuen Ausbildungsplätzen durch die Einbeziehung von ausländischen Unternehmen (BQN OWL, BQN Essen)
- Zusammenschluss der in den BQN mitarbeitenden Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu einem bundesweiten Kompetenzpool
- Mobilisierung von Moscheevereinen für die Ansprache der Eltern und die Weckung eines Interesses und eines Informationsbedarfs zum deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem und dem Berufswahlspektrum (BQN Emscher-Lippe, BQN RLP)
- Kooperation mit den Herkunftsländern unter Nutzung der Generalkonsulate zur Verbesserung der Information entsandter muttersprachlicher Lehrkräfte über das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem und zu deren Vorbereitung auf eine Mittlerrolle zwischen den Familien der Jugendlichen und der Schule (BQN RLP)

Kundenorientierte Dienstleistungskonzepte als Anreiz für die Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere im Öffentlichen Dienst

- Entwicklung von Konzepten zur Verbindung von Organisationsentwicklung (kundenorientierte Dienstleistungen für eine heterogene Klientel) und Personalentwicklung (Ausbildung und Rekrutierung von Migrantinnen und Migranten für bestimmte Kundengruppen) zur Überbrückung von Sprachbarrieren und zur Schaffung größerer Nähe. Dies gilt vor allem auch für die Vorhaben zur Öffnung des Öffentlichen Dienstes für Migrantinnen und Migranten (BQN-Essen, BQN Berlin)

3.2.3

Umsetzungsprobleme der BQN

Gewisse Unwägbarkeiten lagen und liegen immer in der Art der Motivation der Partnerinnen und Partner für die Mitarbeit. Neben dem in den Letters of Intent offiziell geäußerten Interesse der Netzwerkpartnerinnen und -partner an der Mitarbeit im BQN hat es sich erwiesen, dass eine Reihe unausgesprochener Gründe und Interessen einer konstruktiven Mitarbeit im Wege stehen können: Die BQN haben sich nicht in einem luftleeren Raum konstituiert, sondern sind auf ein Umfeld mit abgesteckten Einflussbereichen und Interessen gestoßen, die aber in der Regel nicht transparent gemacht wurden. Ohne politisches Mandat hatten sie im Rahmen des Förderprogramms den Auftrag, auf lokaler und regionaler Ebene integrationspolitische Vernetzung zu betreiben und Ressourcen zu mobilisieren, was in einigen Fällen auch zu Blockaden führte.

Hinzu kommt die Trägerkonkurrenz um Fördermittel, die insbesondere die BQN beeinträchtigte, die bei Bildungsträgern angesiedelt waren.

Insbesondere bei Migrantenorganisationen und Fachkräften mit Migrationshintergrund gab es Vorbehalte aufgrund von negativen Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in Vorhaben („Feigenblattfunktion“, Ausnutzung ehrenamtlichen Engagements, Dominanz der mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen).

Häufige Fehleinschätzungen waren:

- falsche Hypothesen über die Möglichkeiten der Partnerorganisationen, Zugänge zu verschaffen und Türen zu öffnen,
- unzureichende Kompetenzen der Partnerorganisationen für die ihnen zugeordneten Rollen und Aufgaben,
- Unbelehrbarkeit lokal verankerter, handlungsmächtiger Organisationen mit wenig Bereitschaft, sich Erfahrungen und Argumenten anderer, weniger eingeführter Akteure zu öffnen,
- Berührungängste zwischen der Welt der Sozialarbeit und der Wirtschaft,

- unzureichende Akzeptanz der Leitungsteams und der Trägerinstitution in der lokalen Öffentlichkeit und „Szene“ (politische Akzeptanz auf lokaler Ebene),
- zu hoher Zeitdruck bei der Herstellung einer zielorientierten, offenen Kommunikation und Aktivierung von Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern und die dauerhafte Aufgabe, dieses Engagement aufrecht zu erhalten,
- ein hierarchisches, von Macht und Einfluss geprägtes Umfeld für die Einführung eines Partizipationsansatzes.

Um zu gewährleisten, dass die investierte Arbeit im Bereich der geförderten lokalen und regionalen BQN fortgeführt werden kann und diese ihr Interventionspotenzial weiter entfalten und in der Fläche nutzbar machen können, ist die Unterstützung zentraler Koordinationsmaßnahmen notwendig, die auf dem Know-how und den gewachsenen Beziehungen zwischen den Netzwerkpartnern basiert.

Die erfahrungsbasierten Ergebnisse stellen die Verantwortlichen auf kommunaler und Landesebene vor folgende Herausforderungen:

- Die Verzahnung der im Rahmen der Programmlaufzeit entwickelten transferfähigen Interventionsmodelle (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Bildungs- und Ausbildungsbegleitung, Organisations- und Personalentwicklung etc.) im Übergang Schule – Beruf auf kommunaler Ebene unter systematischer Einbeziehung der Fachkräfte mit Migrationshintergrund und der Migrantenorganisationen,
- die „Normalisierung“ der Modellansätze durch Einbeziehung möglichst vieler betroffener Organisationen (Schulen, Betriebe, Trägerinnen und Träger, Ämter etc.),
- Entwicklung eines inklusionsorientierten Leitbildes für institutionelles und organisationelles Handeln (Rekrutierung, Pädagogik, Lernorganisation, Herstellung von inklusionsfördernden, wertschätzenden Lern- und Arbeitsumwelten, Verhältnis von Theorie und Praxis, Personalentwicklung/Weiterbildung und organisationsübergreifende bildungsorientierte Kooperation).
- Nutzung von Modellen der Benachteiligtenförderung zur Behebung von Defiziten des Regelsystems, welche in den Vorhaben des BQF Programms entstanden sind,
- Erweiterung des kulturellen Bildungsauftrags der Schule,
- Übersetzung der lokalen Strategien in landespolitische Orientierungen, Veränderung von Förderprogrammen auf Landesebene,
- Entwicklung übergreifender Kriterien für Inklusion auf kommunaler Ebene, Landes- und Bundesebene (Politik, Verwaltung, Verbände, Gewerkschaften, Zivilgesellschaft),
- Entwicklung neuer Forschungsfragestellungen und Theorie-Praxis-Vorhaben zur Umsetzung einer inklusionsorientierten Bildungspolitik,
- Einführung des Ansatzes in die europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildungs- und Migrationspolitik, und

Notwendig ist die Thematisierung systemübergreifender Präventionskonzepte mit den betroffenen Akteurinnen und Akteuren auf kommunaler Ebene, Landes- und Bundesebene unter

- Unterstützung von Kompetenzpools von Fachkräften mit Migrationshintergrund analog zum Mainzer Beispiel Arbeitsgruppe Bildungsintegration (vgl. Kapitel 3.2.1).

Schlussbetrachtung

Vor dem Hintergrund der zum Redaktionschluss dieses Bandes vorliegenden Ergebnisse der Modellvorhaben und Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke (BQN) soll abschließend die Frage gestellt werden, wie die Anforderungen des BQF-Programms an Innovativität, Modellhaftigkeit, Transferfähigkeit und Nachhaltigkeit durch die Ergebnisse der Vorhaben Bedeutung gewonnen haben.

Die strategische Ausrichtung des BQF-Programms, durch die Bündelung und Konzeptualisierung von Erfahrungen und Ansätzen der Benachteiligtenförderung und der Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Bildungsintegration von jungen Migrantinnen und Migranten beizutragen, hat die Vorhaben dazu gebracht, sich mit diesen zentralen Programmkategorien auseinanderzusetzen.

Im Handlungsfeld Schule – Ausbildung – Beruf ging es nicht um die Entwicklung neuer Maßnahmen, sondern um die Herausarbeitung der Problemlösungskapazität bestehender Ansätze, bezogen auf den Interventionskontext Schule – Ausbildung – Beruf innerhalb eines bestimmten lokal-regionalen Umfeldes, das in den meisten Fällen durch Unübersichtlichkeit der Maßnahmen gekennzeichnet ist.

Angestrebt war die Verbesserung der Bildungsbeteiligung und damit der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Migrationshintergründen.

Die strukturelle Orientierung des Programms setzte den Schwerpunkt auf Veränderung institutionellen Handelns innerhalb der bestehenden Institutionen und die Schaffung neuer Formen des Zusammenwirkens zwischen unterschiedlichen Institutionen wie zum Beispiel Schulen, Betrieben, Kammern, Arbeitsagenturen, Bildungsträgern. Die Zielgruppe war daher im Gegensatz zu maßnahmeorientierten Förderprogrammen nur indirekt im Fokus.

Die vielfach kritisierte Defizitorientierung der Benachteiligtenförderung, aber auch der allgemein bildenden und beruflichen Schulen und der Ausbildungsbetriebe wird durch das Programm transzendiert: Die bewilligten Vorhaben waren gehalten, die in ihrem Umfeld herrschende Praxis unter die Lupe zu nehmen, zu analysieren und zielgruppenorientiert weiter zu entwickeln.

Adressat war die Zielgruppe – seien es die Jugendlichen selbst oder ihre Eltern und Angehörigen – daher nur exemplarisch, in einem von den Vorhaben speziell konstituierten Kontext, in dem die erarbei-

teten Konzepte erprobt wurden. Innovativ war also die qualitative Veränderung der Zugangsbedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eines bestimmten Profils zu weiterführenden Bildungswegen und breiter beruflicher Orientierung.

Die Ergebnisse der Vorhaben zeigen, dass einer der wesentlichen Faktoren der Innovation die Entwicklung von Institutionen übergreifenden Kooperationskonzepten war, innerhalb derer komplementäre fachliche, aber auch sprachliche und soziokulturelle Kompetenzen der beteiligten Institutionen und Personen projektförmig zusammengeführt und, bezogen auf die Zielsetzung, entsprechende neue Rollen und Aufgaben definiert wurden.

In diesem Erprobungskontext wurden deshalb vorab nicht existierende Handlungsmodelle eingeführt. Die Ergebnisse der Erprobung führten zu Erkenntnissen über den Grad der Modellhaftigkeit eines Ansatzes, indem über die Rahmenbedingungen seiner Verankerung im institutionellen Alltag nachgedacht werden musste. Wie im Falle des Modellvorhabens in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden beschrieben (vgl. Anhang I, 16), verändert jede Intervention den Gesamtkontext einer Institution und verlangt Veränderungen in den Einstellungen der handelnden Per-

sonen bis hin zu einer Neudefinition ihrer institutionellen Rollen. In diesem Sinne war die Frage der Nachhaltigkeit bereits auf der Ebene des Modells relevant

Die Frage nach der Transferfähigkeit eines beispielsweise in Kooperation zwischen einer Schule, Betrieben und Trägern erarbeiteten Berufsorientierungsmodells eröffnete weitere Dimensionen von Innovation, da bereits die Übertragung eines Kooperationsmodells im gleichen sozialräumlichen Umfeld voraussetzt, dass die für ein Funktionieren des Modells notwendigen Merkmale und Eigenschaften der im Modellkontext kooperierenden Institutionen und Personen identifiziert werden können.

Kreativität ist außerdem angebracht, wenn die „Normalisierung“ im Rahmen bestehender Ressourcen, das heißt ohne Fördergelder, erreicht werden soll und beispielsweise nicht überall dieselbe institutionelle Konstellation vorzufinden ist, welche sich innerhalb des Modells als zielführend erwiesen hat. Transferfähigkeit muss in diesem Zusammenhang auf einer höheren Generalisierungsebene reflektiert werden: Wenn ein Träger innerhalb eines Kooperationsmodells eine Brückenfunktion wahrnimmt, wie es zum Beispiel im Falle des Stuttgarter oder Ulmer Modells der Einbeziehung von Seniorenver-

einen in die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler durch die Brücke zur betrieblichen Praxis und ihren Anforderungen geschehen ist, ein solcher Träger aber in einem vergleichbaren Kontext nicht zur Verfügung steht, muss eine „funktionale Äquivalenz“ gefunden werden. Das heißt, entweder übernimmt eine anders ausgerichtete Einrichtung diese Rolle oder die Brücke zwischen Schule und betrieblicher Praxis muss auf andere Weise geschlagen werden.

Als übergreifende Innovationsstrategie hat sich in allen Vorhaben ein Präventionsansatz herausgeschält, der im Sinne von Inklusion und pädagogischer Berücksichtigung eines heterogenen Schülerpublikums die hoch selektiv wirkende Homogenisierungstendenz des deutschen Schulsystems infrage stellt. Es wird unter anderem deutlich gemacht, dass der in der Benachteiligtenförderung thematisierte „erste Schwelle“ im Übergang Schule – Ausbildung eine Reihe anderer Selektionschwellen vorausgehen, die auch solche einbeziehen, die aus den Einstellungen, Normalitätsvorstellungen und Wahrnehmungsschranken der Erzieherinnen und Erzieher, der Lehrenden und Auszubildenden resultieren und nicht unmittelbar erkennbar sind.

Dies stellt auch die einseitige Hervorhebung der Sprachdefizite als Hauptursache mangelnder Integration im derzeit öffentlich geführten Integrationsdiskurs in Frage: Nicht die einseitige Anpassung der Jugendlichen an das System der Mehrheitsgesellschaft steht im Fokus, sondern die gleichzeitige Veränderung der institutionellen und pädagogischen Rahmenbedingungen. Schulmüdigkeit, Schulverweigerung, Drogenkonsum, Gewalttätigkeit sind nach der Erfahrung der Vorhaben durchaus institutionell mit verursacht und können nachweislich durch parallel zur Schule laufende Angebote (vgl. Anhang I, 15) aufgefangen werden.

Berufsbildung im dualen System ist in diesem Licht nicht der einzige Integrationsweg für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Entsprechendes Fördern und Fordern etwa innerhalb anspruchsvoller künstlerischer Projekte kann intellektuelle und kreative Potenziale zum Vorschein bringen, die auch den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen eröffnen.

Da außerdem ein Großteil der Hauptschulabgängerinnen und Hauptschulabgänger, insbesondere der Mädchen mit Migrationshintergrund in den beruflichen Vollzeitschulen wiederzufinden sind, sollte diesen mehr Aufmerksamkeit zuteil werden, auch in der Frage der Herstellung von Praxisnähe.

Eine weitere Dimension von Innovation liegt auf der lokal- und regionalpolitischen Ebene. Den BQN ist es vielfach gelungen, die Aufmerksamkeit von kommunal- und Bezirksverwaltungen für die Zielgruppe zu wecken und die Einbindung von Migrant*innenorganisationen und Fachkräften mit Migrationshintergrund in die lokale und regionale bildungs- und Integrationspolitik sowie Arbeitsmarktpolitik zu erreichen. Damit wurden Standards für inklusionsorientierte Schulentwicklung und Ausbildung entwickelt.

4. Bildungs- und programmpolitische Handlungsempfehlungen

Die Reichweite der Modellvorhaben zur Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten im BQF-Programm

Ein bundespolitisches Förderprogramm mit der bildungspolitischen Zielsetzung, die Akteurinnen und Akteure des Handlungsfeldes zu mobilisieren und umfangreiche Arbeitspakete umzusetzen, stößt, insbesondere im Rahmen des bundesrepublikanischen Föderalismus, auch an Grenzen der politischen Zuständigkeit, der demokratischen Legitimation, der Handlungsmächtigkeit sowie der fachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenz der Akteurinnen und Akteure, welche die Verantwortung für die Durchführung der Vorhaben tragen.

Widerstände ergeben sich außerdem gegen den Anspruch, nicht bezahlte Dienstleistungen zu mobilisieren. Bei komplexen Koordinierungs- und Veränderungsprozessen wird zudem der Zeitfaktor häufig unterschätzt. Widerstreitende institutionelle Interessen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure und das häufig fehlende oder unpräzise Mandat der Arbeitsebene für die Wahrnehmung von Aufgaben der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit, wie sie im Falle von Netzwerken erwartet wird, erschweren die Arbeit.

Hinzu kommen unterschiedliche Organisationskulturen und Wertorientierungen. Schließlich sind durch die hochgradige Arbeitsteilung gesellschaftliche Bereiche voneinander abgeschottet, daraus entsteht die Notwendigkeit des Brückenschlags und der Perspektiven- und Interessenkoordination im Zusammenhang mit der Herstellung gemeinsamer Zielvorstellungen und Methoden der Zielerreichung.

Anhand dieses sicherlich ergänzungsfähigen Katalogs von Problemen, die bei der Netzwerkarbeit auftreten, wird deutlich, dass Anforderungen an Nachhaltigkeit und Transfer von Problemlösungsansätzen („Modellen“) einer kritischen Betrachtung bedürfen:

Einerseits gilt es, anhand des Erreichten Weiterentwicklungs- und Implementationsstrategien auf verschiedenen Ebenen zu erarbeiten. Zum anderen muss die Reichweite netzwerkbasierter Intervention auf kommunaler, regionaler, Landes- und Bundesebene definiert und das Konzept, welches sich als Theorie-Praxis-Modell präsentiert und die Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis zum Gegenstand hat, weiter professionalisiert werden.

Die Begriffe Innovation und Modellbildung innerhalb eines solchen Theorie-Praxis-Modells überschreiten das Alltagsbewusstsein und müssen mit dem wissen-

schaftlichen Diskurs in Verbindung gebracht werden. Zur Durchführung eines professionalisierten, netzwerkbasierten Interventionsansatzes bedarf es der Einbindung vielfältiger interdisziplinärer, wissenschaftlicher Expertise in die Koordination und Steuerung der Netzwerke und der Methoden zur Zielerreichung.

Die BQN hatten wesentliche Erfolge bei der Bewusstseinsbildung sowohl in der Praxis als auch bei den politisch Verantwortlichen. Es gelang, das Interesse der Akteurinnen und Akteure zu wecken und sie hinsichtlich folgender Probleme und Problemlösungen zu mobilisieren:

- die Qualifizierung der Migrantinnen und Migranten als Integrationsgegenstand und -ziel im schulpolitischen, kommunalpolitischen, regional- und landespolitischen Kontext,
- die Identifikation von Hindernissen im Bildungssystem und in den Betrieben, insbesondere auch im Öffentlichen Dienst, die einem potenzialorientierten Umgang mit der Zielgruppe entgegenstehen,
- die Akzeptanz der Bedeutung organisationalen Wandels (Change Management) und der damit verbundenen Personalentwicklung,
- die Förderung Jugendlicher mit Migrationshintergrund als institutionelles, wirtschaftliches, soziales und politisches Ziel,
- die Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses von Migrantenselbstorganisationen (MSO) mit entsprechendem Qualifizierungsbedarf,
- die Anerkennung der Nützlichkeit institutionsübergreifender Zusammenarbeit bei der Lösung komplexer Probleme,
- die Notwendigkeit der Partizipation aller Akteursgruppen, insbesondere der Migrantinnen und Migranten selbst,
- das Bewusstsein der eigenen Wahrnehmungsschranken und des Einflusses vorhandener Selbst und Fremdbilder.

Die Vielfalt der Anstöße, welche aus der Arbeit der BQN entstanden sind, ist, im Verhältnis zu den vergleichsweise schwierigen Rahmenbedingungen und den begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen, ein beachtliches Ergebnis. Bedenkt man aber, welche umfangreichen Reformprozesse diese Impulse implizieren, wird deutlich, dass ganz andere Ressourcen mobilisiert werden müssen, um diese

Prozesse flächendeckend in Gang zu setzen. Hierin liegt die immer wieder angeführte Schwierigkeit der Übertragung des Modells in die Fläche.

Aus diesem Erkenntnisstand heraus sind folgende Aktionen zielführend:

- Die Ergebnisse der Modellvorhaben und BQN müssen mit dem wissenschaftlichen und politischen Diskurs zum Thema Migration und Integration unter besonderer Berücksichtigung der Rolle des Bildungssystems (Bearbeitung von Selektionsschwellen) in Verbindung gebracht und bewertet werden.
- Die kommunale und regionale Ebene als inklusionsorientierte bildungspolitische Handlungsebene muss stärker in den Blick genommen werden: Dabei geht es um Entwicklung eines kommunalpolitischen „Lastenhefts“ auf der Basis einer wissenschaftlich angeleiteten, fortgeschriebenen Situationsanalyse. Diese muss eine Analyse der lokalen Akteurskonstellation und des Profils der Einzelakteurinnen und -akteure und ihrer Haltung zu einem netzwerk-basierten Interventionsansatz mit dem Ziel der Bildungsintegration Jugendlicher mit Migrationshintergrund (aktivierende Inventarisierung) einbeziehen.

Für eine professionalisierte Koordination ist die Entwicklung entsprechender Kompetenzprofile potenzieller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vonnöten. Dies erfordert außerdem die Klärung des Problems der politischen Legitimation und Finanzierung einer solchen Einrichtung. Im Kontext der kommunalen Anbindung sollte eine Untersuchung zur Reichweite und Ausbaufähigkeit der Funktion der beziehungsweise des Integrationsbeauftragten vorgenommen werden.

Die Entwicklung eines lokalen Übergangsmanagements erfordert demnach Qualitätsstandards, die folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

1. Lokale Bildungs- und Berufsintegrationspolitik ist auch Potenzialentwicklungs- und Standortpolitik. Die Heterogenität der Bevölkerung ist dabei die Basis ihrer positiven Entfaltung.
2. Lokale Bildungs- und Berufsintegrationspolitik versteht sich als Gestaltung und zielorientiertes „Management“ eines in sich differenzierten, pluralen, lokalen Übergangssystems Schule – Arbeitswelt, das unterschiedliche Übergangswege aufweist, ohne sie gegeneinander abzuschotten. Dies gilt insbesondere auch für die sich abzeich-

nende Gefahr einer scharfen Segmentierung zwischen Jugendlichen, die unterschiedliche Unterstützungsleistungen erhalten. Oberstes Ziel ist die Vermeidung von „Sackgassen“ und „Drop-outs“.

3. Aus der Sicht der Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet, markiert der „Übergang“ eine gegenüber der Vergangenheit oftmals verlängerte, mit Komplikationen und Brüchen versehene biografische Periode, die einer begleitenden, lebensweltnahen und zugänglichen Unterstützungsstruktur (zum Beispiel einer lokalen Bildungs- und Berufswegebegleitung) bedarf.
 4. Das individuelle Fördern und Fordern der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Rahmen der lokalen Bildungs- und Berufsintegrationspolitik muss in eine umfassendere Bildungs-, Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung eingebunden werden, die an den institutionellen Rahmenbedingungen ansetzt.
 5. Lokale Übergangspolitik braucht eine moderierte Konsensbildung (zum Beispiel in Form von Bildungs- und Berufsintegrationskommissionen) mit hohem lokalen Gewicht und politischer und öffentlicher Legitimation, Prioritäten-
- setzungen in Form von Arbeitsprogrammen mit definierten Zeithorizonten, eine fortlaufende Evaluation (zum Beispiel Bildungs- und Berufsintegrationsberichte) und eine operativ ausgerichtete Koordinierungsstelle mit ausreichenden Ressourcen, fachlichen und personalen Kompetenzen und einem angemessenen Entscheidungsrahmen.
6. Dem sollte ein politisches Leitbild zugrunde liegen, das zumindest drei zentrale Gedanken aufgreift:
 - a) das Konzept der lokalen Verantwortungsgemeinschaft für die Angebots- wie für die Nachfrageseite,
 - b) das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe und
 - c) ein Verständnis des qualifizierten Übergangs in die Arbeitswelt als Akt der persönlichen Emanzipation.
- Lokale Verantwortungsgemeinschaft in Partizipation setzt voraus, dass den Migrantenselbstorganisationen auf lokaler Ebene realistische und durch klare Rollen und Ressourcenzuweisung untermauerte Möglichkeiten eröffnet werden, die auch ihnen professionalisiertes Handeln erlaubt.

BQN-Fokus und lokales Übergangsmanagement unterliegen nach Auslaufen der jeweiligen Förderung durch Dritte den normalen Restriktionen, wie sie die kommunale Handlungsebene gegenwärtig kennzeichnen. Wenn die Länder im Zuge ihrer herausgehobenen bildungspolitischen Verantwortung danach fragen, wie sie die Rahmenbedingungen für lokales Übergangshandeln angemessen ausgestalten sollen, bieten sich die BQN-Vorhaben als Anschauungsbeispiele komplexer und integrativer lokaler Strategien, ihrer Potenziale und ihrer Begrenzungen unter den gegebenen Bedingungen an. Einige der Vorhaben waren bereits während ihres Förderzeitraums auch auf die jeweilige Landesebene bezogen.

Die BQN-Vorhaben insgesamt sind – nicht zuletzt durch die vom Programm vorgesehene intensive Begleitung – für die Projektbeteiligten gut dokumentiert und repräsentieren als Ensemble von zehn Vorhaben unter dem Motto „Zehn Profile – eine Strategie“ das aktuell verfügbare Handlungswissen zur netzwerkbasierten lokalen Intervention mit dem Ziel der beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten.

Da die Akteurinnen und Akteure „vor Ort“ primär ihre eigenen Ausgangsbedingungen und zu lösenden Probleme sehen, gibt es eine ausgeprägte Neigung, „das Rad immer aufs Neue zu erfinden“. Jede

lokale Koordinierung und jedes Übergangsmanagement steht vor der Aufgabe zu sichern, dass die operativen Ansätze auf dem Stand des jeweiligen Handlungswissens aufbauen, sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf Netzwerk und Managementansätze. Dies gilt auch für die Gestaltung zukünftiger Programme.

Autorin und Autor der Kapitel 1 bis 4

Gisela Baumgratz-Gangl

Martin Zschel

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung
von Migrantinnen und Migranten (IBQM),
Bonn

5. Anhang I

Dokumente aus der wissenschaftlichen Begleitung und den Vorhaben

1. Schwerpunkte der Evaluation des BQN Emscher-Lippe

1.1 Ausgangslage und Organisation des BQN Emscher-Lippe

Ausgangspunkt des BQN Emscher-Lippe war eine ausgedehnte Analyse zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Region. Rund 50 Gespräche und mehrstündige Interviews mit Akteurinnen und Akteuren mit und ohne Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Kommunen und Arbeitsbereichen wurden ausgewertet. Die Arbeit an der Situationsanalyse wurde vom BQN-Team der Vorphase als aktivierende Inventarisierung verstanden und dazu genutzt, die Interviewten zur Netzwerkarbeit zu motivieren.

Im Anschluss daran bildete sich über zwei regionale Treffen von Akteurinnen und Akteuren das Kernnetzwerk des BQN, das mögliche Interventionsbereiche und -ziele diskutierte und daraus exemplarische Teilprojekte formulierte:

- Elternarbeit/Bildungsberatung in und mit Moschee- und Kulturvereinen
- sprachliche Frühförderung
- Seminare für jugendliche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit Migrationshintergrund
- Entwicklung eines neuen Konzepts zur Berufsvorbereitung
- Entwicklung eines kommunalen Leit-systems zur Beratung von Mädchen mit Migrationshintergrund
- Abbau von Ausbildungshemmnissen in Unternehmen durch individuelle Beratung/Begleitung
- Sensibilisierung betrieblicher Akteure zur Veränderung der Einstellungspraxis
- Kontaktstelle Schule – Unternehmen

Jedes der Teilprojekte wurde als lokales oder regionales „Teilnetzwerk“ konzipiert, in dem mehrere Netzwerkpartnerinnen und -partner an der Konzeptionierung und Durchführung arbeiteten. Die lokale Evaluation begleitete den gesamten Verlauf der Teilvorhaben.

Hinzu kamen als Gegenstände der Evaluation das Wissenschaftsnetzwerk Emscher-Lippe und ein Arbeitskreis Zukunftsberufe in der Region, die als übergreifende Aufgabenfelder des BQN definiert waren. Außerdem wurde der Aufgabenbereich Netzwerksteuerung und -koordination mit den dafür geschaffenen Gremien (Steuerungsgruppe, Arbeitskreis der Koordinatorinnen und Koordinatoren) in die Evaluation einbezogen, da der Erfolg der netzwerkgestützten Intervention wesentlich davon bestimmt wird, ob es gelingt, die Kooperation möglichst effektiv und zugleich demokratisch und anregend zu gestalten, so dass die Netzwerkpartnerinnen und -partner eine positive Bilanz ziehen.

Ein weiterer, die Teilprojekte übergreifender Schwerpunkt, die Einbeziehung von Kultur- und Moscheevereinen in die Aktivitäten, Vorhaben und Gremien des BQN, wurde als zentrale Aufgabe ebenfalls in die Untersuchung einbezogen.

Zu den Aufgaben der lokalen Evaluation gehörten des Weiteren die überregionale Zusammenarbeit mit der Initiative Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) und den anderen beruflichen Qualifizierungsnetzwerken sowie die Mitarbeit in der Entwicklungsplattform 4 des BQF-Programms.

1.2 Methoden und Instrumente der lokalen Evaluation

Die lokale Evaluation begleitete die Projektentwicklung und -umsetzung und unterstützte das Gesamtnetzwerk des BQN und seine Teilnetzwerke durch kontinuierliche kritische Beobachtung und Dokumentation des Verlaufs mit Blick auf die gesetzten Ziele. Durch eine regelmäßige mündliche und schriftliche Rückkopplung der Beobachtungen und Zwischenauswertungen sowie die Moderation von Gruppendiskussionen versuchte die Evaluation, einen Prozess der Selbstreflexion der Netzwerkakteurinnen und -akteure in Gang zu setzen. Das Ziel, den Prozessverlauf zu überprüfen und zu optimieren, wurde mit Aktivitäten zur Vertrauens- und Konsensbildung verbunden.

Eine wesentliche Aufgabe der Evaluation war dabei die Vermittlung und „Übersetzung“ der Programmkategorien und der daraus entwickelten Kriterien an die Akteure vor Ort, um den Prozess auf Programmebene für die regionalen Akteurinnen und Akteure transparent zu machen und sie, soweit möglich, auch in die Abläufe auf Bundesebene einzubeziehen. Die Evaluation bildete daher auch die Schnittstelle zwischen der wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene, den Debatten im Evaluationsarbeitskreis und den Strategien des BQN Emscher-Lippe auf der Steuerungs- und der operativen Ebene.

Die Leitfragen zur Evaluation der Teilprojekte orientierten sich jeweils an den Etappen ihres Projektverlaufs: Reflexion der Ausgangssituation und Zielschärfung, Konzeptentwicklung, Umsetzung und Erprobung, Zwischenbilanz und Revision des Projektverlaufs, Aufbereitung der Ergebnisse. Die Indikatoren zur Messung des „Gelingens“ oder „Mislingens“ wurden mit den Netzwerkakteurinnen und -akteuren diskutiert und abgesprochen. Sie orientierten sich an den Programmkategorien und den allgemeinen Kriterien „Innovation“, „Modellbildung“, „Transfer“ und „Nachhaltigkeit“ und wurden jeweils auf das einzelne Teilprojekt zugeschnitten.

Folgende Methoden wurden zur lokalen Evaluation eingesetzt:

- Regelmäßige teilnehmende Beobachtung bei Sitzungen und Gruppendiskussionen der einzelnen Teilnetzwerke
- Einzelbefragungen von Netzwerkakteurinnen und -akteuren und Vertretungen von Institutionen, die nicht dem Netzwerk angeschlossen sind
- Moderation von „Sondersitzungen“ der Teilprojekte (Zielschärfungen, Revisionen des Projektverlaufs, Zwischenevaluation)

- Entwicklung von speziellen Fragerastern zu einzelnen Teilprojekten als Input zur Selbstevaluation
- Beobachtende Teilnahme bei ausgewählten Veranstaltungen und Workshops der Teilnetzwerke und des Gesamtnetzwerks
- Regelmäßige Teilnahme an Sitzungen der Steuerungsgruppe und des Arbeitskreises der Koordinatorinnen und Koordinatoren, Moderation und Feedback zu den Sitzungen
- Analyse der Dokumente aus den Teilprojekten (Protokolle, Zwischenberichte, Konzeptentwürfe, Texte zur Aufbereitung des Erfahrungswissens, Informationsmaterialien, Präsentationen)

Evaluationsbeobachtungen wurden direkt mit den Netzwerkakteurinnen und -akteuren rückgekoppelt. Dokumentationen und Zwischenauswertungen der Evaluation standen den Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung und konnten schriftlich oder bei gemeinsamen Sitzungen kommentiert werden. Außerdem erhielten die Netzwerkakteurinnen und -akteure zentrale Unterlagen aus dem Evaluationsarbeitskreis, das Konzept zur lokalen Evaluation sowie alle Start- und Verlaufsprotokolle, so dass im Netzwerk ein hoher Grad an Transparenz erreicht

wurde. Dazu hat auch die Teilnahme von Netzwerkakteurinnen und -akteuren an Workshops von IBQM-, Frühjahrs- und Herbsttagungen beigetragen, die gemeinsam vor- und nachbereitet wurden und daher auch als Instrumente der Evaluation eingesetzt werden konnten.

Als weitere wichtige Instrumente und Anregungen zur Selbstevaluation erwiesen sich die von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) kommende wissenschaftliche Begleitung und ihre Aufforderungen zur „Zielschärfung“, zur Beantwortung von „Grundfragen an die Teilprojekte“ und zur Abgabe von „Verlaufsprotokollen“, die für fruchtbare Irritationen im Netzwerk sorgten, da sie die Projektgewohnheiten auch der professionellen lokalen Akteurinnen und Akteure durchbrachen. Netzwerkakteurinnen und -akteure fühlten sich herausgefordert und reagierten durch Strategiediskussionen, bei denen auch das unterschiedliche Integrationsverständnis der Partnerinnen und Partner zur Debatte stand. Gleiches gilt im Prinzip für den so genannten Lokaltermin.

Insgesamt standen bei der lokalen Evaluation die direkte Kommunikation mit den Netzwerkakteurinnen und -akteuren und dialogische Herangehensweisen stark im Vordergrund. Auf den Einsatz von schriftlichen Fragebögen wurde verzich-

tet. Auf die Grenzen dieser Herangehensweise wird im Abschnitt „Hindernisse“ eingegangen.

1.3 Exemplarische Evaluation des Aufgabenbereichs „Einbeziehung von Kultur und Moscheevereinen in das BQN Emscher-Lippe“

Interventionshypothese

Die Einbeziehung der lokalen Infrastruktur der ethnischen Communities mit Kultur und Moscheevereinen in die lokale Bildungsarbeit bietet die Chance, zugewanderte Familien gezielt, in kommunikationsfördernder Umgebung und mit neuen Formen über das Bildungs- und Ausbildungssystem zu informieren.

Über ein Engagement der Migrantenselbstorganisationen im Bildungs- und Ausbildungsbereich können Eltern und Jugendliche ihre Interessen wirksamer selbst vertreten und gemeinsame Forderungen formulieren. Die hohe Bedeutung der Elternmitwirkung wird verdeutlicht und gestärkt. Die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen erhöht andererseits die Kompetenz der professionellen Akteurinnen und Akteure aus der Mehrheitsgesellschaft, da sie Erfahrungswissen gewinnen und direktere Zugänge zur Zielgruppe herstellen können.

Die gegenseitige Wahrnehmung aller Akteurinnen und Akteure verändert sich, wenn die zivilgesellschaftlichen Potenziale der Migrantenselbstorganisationen und deren Problemsichten regelmäßig in der lokalen Bildungspolitik wirksam werden. Über Teilprojekte sollen Fortbildungen für Migrantenselbstorganisationen und Infoveranstaltungen für Eltern und Jugendliche durchgeführt werden. Die Kooperation unterschiedlicher Migrantenselbstorganisationen soll durch BQN angeregt und unterstützt werden.

Untersuchungsleitende Fragen zu den Ausgangsbedingungen

- Welche Instrumente sind zur Ansprache von Migrantenselbstorganisationen vorgesehen?
- Haben die Netzwerkakteurinnen und -akteure ausreichende Kenntnisse über Zugänge zu Migrantenselbstorganisationen, über ihre Strukturen und Ressourcen?
- Wie werden ehrenamtliche Personen aus Migrantenselbstorganisationen und professionelle Vertretungen aus Institutionen zur Zusammenarbeit motiviert?

Indikatoren zu den Ausgangsbedingungen

- „Schlüsselpersonen“ aus den Communities sind identifiziert und werden angesprochen.
- Eine Analyse zu den Strukturen und Potenzialen der lokalen Migrantenselbstorganisationen gibt aussagekräftige Hinweise zum Aufbau eines Netzwerkes.
- Relevante professionelle Akteurinnen und Akteure sind identifiziert und werden angesprochen.
- Ein umsetzbarer „Fahrplan“ für Einzelgespräche und Netzwerk-Treffen ist erstellt.
- Der „Fahrplan“ berücksichtigt die unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen, Kommunikationsformen und Erfahrungswelten von ehrenamtlichen und professionellen Akteurinnen beziehungsweise Akteuren.

Untersuchungsleitende Fragen zu Konzeptionierung und Umsetzung

- Welche Rollen und Aufgaben übernehmen Ehrenamtliche aus Migrantenselbstorganisationen und professionelle Akteurinnen und Akteure bei der Konzeptionierung und Umsetzung von Teilprojekten?
- Können Migrantenselbstorganisationen die Entwicklung und Umsetzung von Teilprojekten beeinflussen?
- Engagieren sich Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen in den Gremien des BQN?
- Wird die Kooperation von den Netzwerkakteurinnen und -akteuren als Lernprozess erlebt und reflektiert?
- Werden die Veranstaltungen in Migrantenselbstorganisationen von Eltern/Jugendlichen angenommen und sind sie ein geeignetes Mittel, um das Selbstmanagement zu stärken?

Indikatoren zu Konzeptionierung und Umsetzung

- Änderungen im Konzept zeigen, dass der spezifische Blickwinkel der Migrantenselbstorganisationen berücksichtigt wird.
- Vereinsvorstände nehmen an Fortbildungen im Rahmen des BQN teil.
- Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen nehmen regelmäßig und mit Beiträgen an Treffen der Teilnetzwerke und der BQN-Gremien teil.
- Info-Materialien zu Bildung und Ausbildung werden in Migrantenselbstorganisationen ausgelegt.
- Migrantenselbstorganisationen treten als Gastgeberinnen und Gastgeber von BQN-Veranstaltungen auf und mobilisieren ihre Mitglieder.
- Migrantenselbstorganisationen mobilisieren Jugendliche in relevanter Anzahl zur Teilnahme an BQN-Angeboten.
- Professionelle Akteurinnen und Akteure nehmen mit Beiträgen an Veranstaltungen in Migrantenselbstorganisationen teil und stehen als Ansprechpersonen zur Verfügung.

- Vertretungen von Migrantenselbstorganisationen richten Forderungen an das BQN oder an ein Teilprojekt. Sie erstellen Listen mit aus ihrer Sicht wichtigen Themen für Veranstaltungen für Jugendliche und Eltern.
- Die Eltern gestalten die Veranstaltungen mit durch Nachfragen, Kommentare und Forderungen.
- Eltern beziehen sich auf eine BQN-Veranstaltung, wenn sie eine Beratungsstelle aufsuchen.
- Inwieweit gelingt es, die Zusammenarbeit aus BQN in den Migrantenselbstorganisationen und in Kommunen/Institutionen zu verankern?

Indikatoren zu Transfer und Nachhaltigkeit

Untersuchungsleitende Fragen zu Transfer und Nachhaltigkeit

- Können die Migrantenselbstorganisationen die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit zur Professionalisierung und zur weiteren Arbeit in Handlungsfeldern des BQN nutzen?
- Wie wird die Praxis der Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen in den Institutionen/in der Kommune wahrgenommen und bewertet?
- Kann eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Migrantenselbstorganisationen und professionellen Akteurinnen und Akteuren modellhaft beschrieben und transferiert werden? Wird der Transfer konkret angegangen?
- Die Migrantenselbstorganisationen organisieren neue, eigenständige Aktivitäten im Handlungsfeld des BQN.
- Leitungspersonen aus kommunalen Fachbereichen beziehungsweise Institutionen suchen das Gespräch mit Migrantenselbstorganisationen und machen konkrete Angebote zur Zusammenarbeit.
- Politische Repräsentantinnen und Repräsentanten nehmen an Veranstaltungen teil und beziehen sich positiv auf das Engagement der Migrantenselbstorganisationen.
- Vertretungen von Migrantenselbstorganisationen unterschiedlicher Herkunftsländer und religiöser Orientierung treffen sich zur Planung gemeinsamer Aktivitäten und organisieren den Austausch von Wissen.
- Das Modell wird von Akteurinnen und Akteuren außerhalb des BQN-Netzwerks nachgefragt.

- In der Kommune werden Ressourcen zur Weiterführung der Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen bereitgestellt und konkrete Planungen gemacht.

Aspekte der Auswertung

Die Auswertung zeigt, dass die Netzwerkakteurinnen und -akteure des BQN Em-scher Lippe hinsichtlich der Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen keine einheitliche Strategie verfolgten. Es gab unterschiedliche Ansprüche, die jedoch zunächst nicht formuliert wurden, sondern sich im Verlauf des Vorhabens in der Arbeit bemerkbar machten. Einige Akteurinnen und Akteure, darunter Fachkräfte mit Migrationshintergrund und Angehörige der Kerngruppe, verfolgten das Ziel, Migrantenselbstorganisationen möglichst in alle Teilnetzwerke und in die Steuerungsgremien einzubeziehen und eine Form der Kooperation zu erreichen, die später als „Beteiligung auf gleicher Augenhöhe“ beschrieben wurde. Ausdruck dieses Anspruchs war unter anderem die Vergabe von Aufträgen und finanziellen Ressourcen an zwei Migrantenselbstorganisationen.

Andere Akteurinnen und Akteure sahen die Migrantenselbstorganisationen eher in der Rolle der „Türöffner“ und „Informanten“, die einen leichteren Zugang zu jenen Jugendlichen aus der Zielgruppe

herstellen können, mit denen neu entwickelte Ansätze erprobt oder Befragungen durchgeführt werden können.

Eine dritte Gruppe von Akteurinnen und Akteuren, darunter strategische Partnerinnen und Partner, akzeptierten die Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen als eine von der Programmebene festgesetzte Formalität, die durch die formale Teilnahme einer Repräsentantin oder eines Repräsentanten erfüllt sei.

Diese Disparität spiegeln denn auch die Ergebnisse, die hinsichtlich der Einbeziehung von Migrantenselbstorganisationen am Ende der Laufzeit erreicht wurden. In drei lokalen Teilnetzwerken wurde über intensive Gespräche und regelmäßige Sitzungen eine kontinuierliche Zusammenarbeit aufgebaut, so dass Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen auch an der Konzeptionierung und Durchführung beteiligt waren und die Entwicklung der Vorhaben beeinflussen konnten. In diesen Teilvorhaben ist denn auch am deutlichsten sichtbar, wie die Zusammenarbeit nach Ende der BQN-Laufzeit weitergeführt werden könnte.

In anderen Teilprojekten blieb die Zusammenarbeit eher punktuell. Vertretungen von Migrantenselbstorganisationen nahmen an Gesprächsrunden teil und engagierten sich bei der Vorbereitung von Veranstaltungen, indem sie Gruppen von Jugendlichen mobilisierten und Problem-

felder bündelten, die nach ihren Erfahrungen in Angeboten für Jugendliche und Eltern angesprochen werden müssten. Professionelle Akteurinnen und Akteure aus den Teilnetzwerken haben solche Hinweise aufgenommen, jedoch keine Form der Kooperation erreicht, die als Ansatz zur strukturellen Veränderung zu bezeichnen wäre.

Die Ergebnisse aus dem BQN zeigen, dass eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen und professionellen Akteurinnen und Akteuren aus der Mehrheitsgesellschaft am besten auf der operativen Ebene lokaler Teilnetzwerke verwirklicht werden konnte. Auf dieser Ebene können erreichbare Ziele formuliert, konkrete Aufgaben und eine befriedigende Arbeitsteilung vereinbart werden. Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen können hier ihre Kenntnisse über kleinräumige soziale Strukturen, individuelle Bildungsbiografien und Denkweisen der Vereinsmitglieder zur Geltung bringen.

Die Fachkräfte aus der Mehrheitsgesellschaft können ihrerseits auf der Ebene der „Fälle aus der Praxis“ agieren, so dass gemeinsame Lösungsansätze gefunden werden und die Zusammenarbeit als Gewinn erlebt wird. Das BQN hat hier als Katalysator gewirkt. Diese Ebene wird im Folgenden als „Maßnahme-Ebene“ bezeichnet.

Über die Arbeit in Teilnetzwerken war es auch möglich, Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen in die Arbeit auf der strategischen Ebene einzubinden und für die Teilnahme an den Steuerungsgremien des BQN und an Diskussionsrunden zu gewinnen. Neben Problemen mit der zeitlichen Abstimmung zwischen „Ehrenamtlichen“ und „Professionellen“ zeigte sich auf dieser Ebene, dass sowohl Vorstände von Migrantenselbstorganisationen wie Leitungspersonen aus Institutionen ihre Zusagen zur Teilnahme nicht immer einhalten konnten. Während die Ehrenamtlichen aus den Migrantenselbstorganisationen zeitlich überfordert waren, wirkte in den hierarchisch organisierten Institutionen das Delegationsprinzip. Die Teilnahme an der Steuerungsgruppe wurde an wechselnde Einzelpersonen delegiert, die geringe Entscheidungsbefugnis hatten.

Bei der Einbindung von Migrantenselbstorganisationen in die Netzwerkarbeit und beim Versuch, das Handlungsfeld Bildung und Ausbildung in Migrantenselbstorganisationen zu verankern, sind Fachkräfte mit Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung. Diese Fachkräfte können im Bildungs- und Beratungsbereich tätig sein, aber auch in der Wissenschaft oder als Unternehmer. Entscheidend ist die Wahrnehmung der Rolle als

„Interface“, die Fähigkeit, gegenüber den Migrantenselbstorganisationen als vertrauenswürdige Partnerin beziehungsweise vertrauenswürdiger Partner und als beruflich erfolgreiches „role model“ aufzutreten und zugleich die von fachsprachlicher Kommunikation und hierarchischer Arbeitsteilung geprägten Kulturen der Institutionen zu verstehen und zu nutzen.

Die größten Hürden für eine interkulturelle Kooperation im Sinne des BQN wurden auf der strategischen Ebene sichtbar, also in den Steuerungsgremien des BQN, aber auch in jener Phase der Projektentwicklung, als die Bedeutung des Kriteriums „Nachhaltigkeit“ den Netzwerkakteurinnen und -akteuren immer stärker bewusst wurde. Dabei verschränkten sich folgende Aspekte:

Bei Fachkräften aus der Mehrheitsgesellschaft wie bei Migrantenselbstorganisationen besteht eine starke Tendenz, Aktivitäten auf der „Maßnahme-Ebene“ in den Vordergrund zu stellen und eine Debatte über strukturelle Änderungen des Bildungs- und Ausbildungssystems zu vertagen. Vertretungen aus Migrantenselbstorganisationen erwarten häufig eine sofortige, greifbare Unterstützung „ihrer“ Jugendlichen, deren persönliche Not sie bewegt. Die Fachkräfte werden zu raschen „Lösungen“ herausgefordert und in der Rolle des fürsorglichen, alles regelnden Helfers angesprochen.

Der oft beklagte Paternalismus der Institutionen ist in der Praxis ein Beziehungsgeflecht, das von allen Beteiligten immer wieder in unterschiedlichen Situationen und in der Regel unbewusst reproduziert wird. Da häufig über Eigenheiten von Migrantinnen und Migranten spekuliert wird, muss betont werden, dass diese Tendenz nichts mit „kulturell geprägten Verhaltensmustern“ von Personen aus Migrantenselbstorganisationen zu tun hat. Sie agieren vielmehr wie sehr gut integrierte Bürgerinnen und Bürger eines (bisher) fürsorglichen deutschen Staates, die von den Institutionen mit Recht eine Unterstützung in Notlagen erwarten.

Ein wesentlicher Faktor der Netzwerkarbeit war die Zusammenarbeit zwischen „Ehrenamtlichen“ und „Professionellen“ unterschiedlicher Fachbereiche. Letztlich erwartete das Programm, dass über die Kooperation Strukturen des Bildungssystems verändert werden und dass die „Versäulung“ (zum Beispiel in einer kommunalen Verwaltung) aufgebrochen wird. Die Kooperation im Netzwerk sollte verdeutlichen, dass die Veränderung im Eigeninteresse der Institutionen liegt, weil sie dadurch ihre Aufgaben besser erfüllen können. Diese These von der heilsamen Wirkung der Netzwerk-Arbeit muss man leider in Frage stellen.

Während Individuen durchaus ein starkes Interesse daran haben, ihre Aufgaben besser (und leichter) zu erfüllen, ist das erste Eigeninteresse einer Institution ihr Selbst-erhalt. Das Festhalten an vorhandenen Strukturen (des Bildungssystems, der Ressourcenverteilung etc.) sichert den Bestand von Institutionen, entweder weil die Institution sie selbst für ihre Zwecke geschaffen hat (zum Beispiel Stadtverwaltung) oder weil die negativen Folgen bestimmter Strukturen einer Institution überhaupt erst eine Daseinsberechtigung geben (zum Beispiel manche Bildungsträger).

Selbstverständlich ist allen professionellen Akteurinnen und Akteuren bekannt, dass die Struktur des deutschen Schul- und Bildungssystems dazu beiträgt, die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten zu reproduzieren und soziale Ungleichheit als „normal“ zu etablieren. Schwerer fällt es, die eigene Institution zu betrachten und festzustellen, ob und in welcher Weise deren Wirken und damit die eigene Tätigkeit zur Normalisierung von Ungleichheit beitragen.

In diesem Zusammenhang muss auch die „Versäulung“ gesehen werden. In einer hierarchisch und strikt arbeitsteilig organisierten Institution bedeutet Aufhebung der Versäulung nicht, dass die Fachbereiche „umgebaut“ werden oder dass Leitungspersonen oder Oberbürgermeister

rinnen beziehungsweise Oberbürgermeister eine rastlose Tätigkeit für die Zielgruppe entfalten, sondern dass weisungsgebundene Personen zusätzlich zu anderen Tätigkeiten mit der Aufgabe betraut werden, die Integration voranzubringen.

Hieraus resultiert der Wunsch vieler Kolleginnen und Kollegen aus dem Jugendamt oder der Wirtschaftsförderung, die Sorge um Jugendliche mit Migrationshintergrund möge wie bisher bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) bleiben.

In strategischen Debatten über die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem muss man sich der Tatsache stellen, dass es hierbei weniger um Fragen der pädagogischen Praxis als vielmehr um politische Positionen geht. Von der „Benachteiligtenförderung“ führt leider oft ein kurzer Weg zur Ethnisierung der Bildungs- und Ausbildungsproblematik und zu defizitorientierten Sichtweisen.

Nicht nur bei Veranstaltungen, sondern auch innerhalb des Netzwerks hatten einige Partnerinnen und Partner den Eindruck, dieselben Debatten über angebliche Defizite und mangelnde Integrationsbereitschaft stets von neuem führen zu müssen. Dabei wurde am häufigsten die These vertreten, dass insbesondere türkischsprachige Jugendliche ihre Benacht-

eiligung durch mangelhafte Deutschkenntnisse selbst verursachen und dass ein Verbot bestimmter Sprachen wie Türkisch und Russisch in Bildungseinrichtungen eine angemessene Lösung sei.

Auch die Gegenargumentation mit Hilfe von Studien und Statistiken hilft nicht immer weiter. Denn hinter dieser These steht letztlich die gesellschaftspolitische Überzeugung, dass die Ideen der Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Mitglieder der Gesellschaft bereits verwirklicht sind und dass es nun allein in der Verantwortung jedes Individuums liegt, seine Chancen wahrzunehmen.

Aus dieser Sicht kann die Forderung nach der Veränderung von Strukturen des Bildungs- und Ausbildungssystems nur schwer nachvollzogen werden. Während der gesamten Laufzeit wurden BQN-Partnerinnen und -Partner immer wieder aufgefordert, durch ihre Aktivitäten für eine bessere Anpassung der noch unangepassten Jugendlichen an die bestehenden Strukturen zu sorgen.

1.4 Hindernisse bei der Umsetzung der Evaluationsmethode und der Anwendung der Indikatoren

Die Evaluationsmethode verlangt einen erheblichen Einsatz sowohl von der Evaluationsbeauftragten beziehungsweise dem Evaluationsbeauftragten als auch von den Netzwerkakteurinnen und -akteuren.

Es besteht die Gefahr, dass sich manche Partnerin oder mancher Partner überfordert fühlt und befürchtet, die Ansprüche des Vorhabens nicht erfüllen zu können. Andere fühlten sich durch die Präsenz der Evaluation und die Forderungen der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) kontrolliert und reagierten mit der Behauptung, noch nie sei in einem öffentlich geförderten Vorhaben ein derartiges Maß an Reflexion von ihnen eingefordert worden. Dies entspreche nicht dem üblichen Vorgehen bei öffentlichen Vorhaben, bei denen allenfalls ein einseitiger Endbericht erwartet werde.

Umso überraschender war die Bereitschaft einiger Partnerinnen und Partner, sich nach der Beschäftigung mit Kriterien, Indikatoren und Grundfragen auch noch mit dem „wirkungsorientierten Monitoring“ auseinanderzusetzen und zu prüfen, ob diese Methode zur Selbstevaluation geeignet ist.

Andererseits führte die Evaluationsmethode zu einer Überschneidung der Funktionen und Aufgaben von Projektleitung und Evaluation, so dass eine Reihe von Partnerinnen und Partnern immer stärker dazu neigte, die Evaluation als faktische Leitung zu betrachten und in allen auftauchenden Fragen anzusprechen, bis hin zu Problemen bei der Abrechnung der in ihrem Teilprojekt anfallenden Sachkosten.

1.5 Empfehlungen für zukünftige Vorhaben dieses Zuschnitts

Nach den Erfahrungen aus dem BQN Emscher-Lippe ist das „Mehrebenen-Modell“ der Evaluation sinnvoll und empfehlenswert. Eine lokal angebundene „interne“ Evaluation hat immer die Tendenz, sich im jeweiligen Vorhaben einzurichten und andere Sichtweisen auszublenden, so dass die Beziehung zwischen Evaluation und Projektakteurinnen beziehungsweise Projektakteuren leicht zum Spiel mit dem eigenen Echo wird.

Mit der prozessbegleitenden Evaluation durch die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) wurde die Verengung des Blicks verhindert und lokale Evaluation wie Netzwerkakteurinnen und -akteure wurden mit Anforderungen und Problemsichten konfrontiert, die irritierend wirkten und provozierten.

Irritationen sind aber letztlich der Motor für Selbstreflexion und Veränderungen. In diesem Sinne hätte es dem Prozess im BQN Emscher-Lippe gut getan,

- wenn der bundesweite Austausch auch die Netzwerkakteurinnen und -akteure stärker gefordert hätte (zum Beispiel durch eine Weiterführung der Workshops von IBQM)
- wenn das Instrument des „Lokaltermins“ zu einem früheren Zeitpunkt und, wenn möglich, wiederholt eingesetzt worden wäre.

Die lokale Evaluationsbeauftragte hat bei der Begleitung des BQN Emscher-Lippe gelernt, dass die Organisation von Irritationen und Herausforderungen an die Projektakteurinnen beziehungsweise Projektakteure zu den Kernaufgaben einer ernst zu nehmenden Evaluation gehören sollte.

Autorin

Ursula Kreft

BQN Emscher-Lippe, Gelsenkirchen

2. BQN Startprotokoll: Modell mit Begriffsdefinitionen

BQN Startprotokoll* (Auszug)
Modell mit Begriffsdefinitionen

* Graue Felder bitte anklicken und ausfüllen

Standort BQN:

Adresse:	Telefon:
	Fax:
	E-Mail:

BQN-Team

Funktion	Name, Vorname	Beruf/Fach	zeitliche Ressourcen der Stelle/Auftrag
Projektleitung:			
wiss. Mitarbeiterin			
wiss. Mitarbeiter			
Sachbearbeitung			
Evaluationsbeauftragte			
Evaluationsbeauftragter			

Strategische Ebene

Innovative Netzwerke

Allgemein: freiwilliger, interessenorientierter und auf Know-how- und Ressourcen-Bündelung, sowie Synergieeffekte und Qualitätsverbesserung ausgerichteter Zusammenschluss von Institutionen und Personen innerhalb eines Handlungsfeldes.

Im Rahmen des BQF-Programms und insbesondere der BQN-Richtlinien gibt es für die Netzwerkbildung Vorgaben im Hinblick auf die Netzwerkpartner und ihre durch Letters of intent dokumentierte Bereitschaft, zur Realisierung der BQN-Ziele aktiv beizutragen. Die BQN sind außerdem verpflichtet, an der von IBQM konzipierten prozessbegleitenden Evaluation aktiv teilzunehmen und die zentralen Kategorien des BQF-Programms bei der Umsetzung ihrer Handlungskonzepte angemessen zu konkretisieren. Schließlich gibt es finanzielle und für das Projektmanagement charakteristische BQN-Konstruktionen, die aus antrags- und verwaltungstechnischen Aspekten der Programmsteuerung erwachsen sind, welche einen höheren Grad an Verbindlichkeit im Sinne der Dauer und des Ressourceneinsatzes der (unterschiedlichen) Partner mit sich bringen als dies bei rein freiwilligen lockeren Netzwerken der Fall ist.

Innovationsorientiert sind die Netzwerke insofern, als das zielgerichtete Zusammenwirken unterschiedlicher zentraler Akteure aus der Sicht des Programms eine notwendige Voraussetzung für eine nachhaltige Veränderung der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen zugunsten der Herstellung von Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund darstellt.

Die Förderung der Netzwerke dient daher einer exemplarischen Entwicklung und Erprobung von Kooperationsansätzen zur Veränderung der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen für den Zugang der jungen Migrantinnen und Migranten zur Berufsbildung (Change Management).

Netzwerksteuerungsgruppe (Mitglieder: Zentrale Partner und Migrantenorganisationen laut Richtlinien)

Name, Vorname	Institution/Funktion	Beruf/Fach	Rolle/Motivation	Ressourcen

Frequenz der Treffen:

Andere Organe (z.B. Beirat):

Name, Vorname	Institution/Funktion	Beruf/Fach	Rolle/Motivation	Ressourcen

Frequenz der Treffen:



BQN Startprotokoll* (Auszug)
Modell mit Begriffsdefinitionen

Strategisches Ziel der BQN:

Strategisches Teilprojekt 1	<i>Exemplarische Projekte innerhalb von Handlungsfeldern, die von einer Gruppe von Netzwerkpartnern realisiert und durch einen der Partner koordiniert werden, zum Beispiel Entwicklung und Erprobung zielgruppenorientierter Qualifikationsbausteine in der Berufsvorbereitung; Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur schulvorbereitenden, und -begleitenden Sprachförderung; Entwicklung eines Konzepts zur Feststellung und „Vermarktung“ von Potenzialen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die auf der Basis ihrer biculturellen Erfahrung und potenziellen Zweisprachigkeit entwickelt werden können.</i>
Zielgruppe(n)	<i>Im Rahmen der BQN-Aktivitäten und Teilprojekte steht einerseits die sehr heterogene Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewissermaßen als Endnutzerin der BQN-Aktivität im Fokus, andererseits Akteure, auf deren Einstellungen oder Berufspraktiken Einfluss genommen werden soll, damit sie ihrerseits einen Beitrag zur besseren Ausbildungsintegration der jungen Migrantinnen und Migranten leisten, wie zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer, Berufsberaterinnen und Berufsberater, Ausbildungsplatzvermittlerinnen und Ausbildungsplatzvermittler, Ausbilderinnen und Ausbilder, Weiterbilderinnen und Weiterbildner, Kommunal- oder Landespolitikerinnen und Kommunal- oder Landespolitiker, Journalistinnen und Journalisten et cetera.</i>
Interventionsziel	<i>Zielsetzung eines Teilprojekts, mit welchem man beispielhaft innerhalb eines Handlungsfeldes verändernd in die bisherige Praxis eingreifen will, wie zum Beispiel Entwicklung präventiver Maßnahmen zur Verhinderung des Schulabbruchs oder Schulabgangs ohne Abschluss bei der Zielgruppe oder Verbesserung der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch die Entwicklung von Kooperationskonzepten auf Schulebene zwischen Arbeitsagentur, Unternehmen und allgemeinbildenden Schulen et cetera.</i>
Teilziele	
Interventionsbereiche	<i>Institutioneller Kontext, innerhalb dessen Interventionsziele mit Hilfe von Interventionsstrategien konkretisiert und erprobt werden, wie zum Beispiel Unternehmen im lokalen und regionalen Umfeld, welche anhand frühzeitiger Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für die Zielgruppe motiviert werden sollen.</i>
Interventionsstrategie	<i>Zielgerichteter Einsatz von Know How und Ressourcen zur Einwirkung auf eine Zielgruppe bzw. zur Veränderung von Rahmenbedingungen.</i>
Interventionshypothese	<i>Annahme über ein erfolversprechendes Zusammenwirken von Akteuren/Institutionen und deren Know how im Hinblick auf das Globalziel: Hier der Förderung des Zugangs der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Berufsbildung.</i>
Interventionskonzept	<i>Ergebnis der Umsetzung der Interventionshypothese anhand eines Fallbeispiels, das Gegenstand einer vertiefenden Situationsanalyse ist. Die Situationsanalyse bezieht sich auf eine konkrete Zielgruppe und die Analyse ihres Profils, die zielorientierte Aufbereitung des Erfahrungswissens der kooperierenden Akteure und die verfügbaren fachwissenschaftlichen Erkenntnisse sowie die Analyse der konkreten Rahmenbedingungen (Interventionsbereich) des Fallbeispiels. Die Ergebnisse der Situationsanalysen dienen der Präzisierung der Interventionsstrategie im Zusammenspiel von Zielgruppenorientierung und Interventionsziel innerhalb eines konkreten Kontextes. Bei der Umsetzung wird die Interventionshypothese verifiziert oder falsifiziert. Lässt sich aus dem Fallbeispiel ein situationsunabhängiges Konzept ableiten, stellt sich im Hinblick auf Transfer die Frage nach der Reichweite des Konzepts (lokal/regional, landesweit/bundesweit).</i>

BQN Startprotokoll* (Auszug)
Modell mit Begriffsdefinitionen

Partner 1 Koordinator/Koordinator:			
Name			
Institution			
Beruf/Fach			
Motivation/Interesse			
Rolle im Teilprojekt			
Ressourcen			
Partner 2:			
Name			
Institution			
Beruf/Fach			
Motivation/Interesse			
Rolle im Teilprojekt			
Ressourcen			
Zeitschiene	Zeitschiene	Zeitschiene	Zeitschiene
Monat			
Konzeptentwicklung	Erprobung	Aufbereitung des Modells	Transferfähiges Produkt

Strategisches Teilprojekt 2	
Zielgruppe(n)	
Interventionsziel	
Teilziele	
Interventionsbereiche	
Interventionsstrategie	

Partner 1 Koordinator/Koordinator:			
Name			
Institution			
Beruf/Fach			
Motivation/Interesse			
Rolle im Teilprojekt			
Ressourcen			
Partner 2:			
Name			
Institution			
Beruf/Fach			
Motivation/Interesse			
Rolle im Teilprojekt			
Ressourcen			
Zeitschiene	Zeitschiene	Zeitschiene	Zeitschiene
Monat			
Konzeptentwicklung	Erprobung	Aufbereitung des Modells	Transferfähiges Produkt

- Bei Bedarf hier weitere Teilprojekte anfügen -



3. Allgemeine Kriterien für die prozessbeglei- tende Evaluation der BQN *

3.1. Evaluationsgegenstand

Die von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) durchgeführte prozessbegleitende Evaluation bezieht sich auf zehn BQN an zehn Standorten, die vom BQF-Programm gefördert werden. Es handelt sich um Modellvorhaben, die nach den allgemeinen Richtlinien des Programms und nach den speziell für die BQN erlassenen Richtlinien vom 12. Juli 2002 entwickelt und Anfang 2004 bewilligt worden sind (eine Ausnahme ist die BQN Essen, die bereits am 1. Juni 2003 ihre Arbeit aufgenommen hat). Die Laufzeit der BQN ist einheitlich. Die Förderung endete am 31. Juli 2006.

Die BQN-Teams sind bei unterschiedlichen Institutionen angesiedelt. Die Projektleitung wird unterstützt durch ein bis zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter, eine Evaluationsbeauftragte beziehungsweise einen Evaluationsbeauftragten und eine Verwaltungskraft. Die Teams operieren auf der strategischen Ebene mit Unterstützung einer Netzwerksteuerungsgruppe, in der, den Richtlinien entsprechend, zentrale Partner wie kommunale Einrichtungen, Kammern, Arbeitsagenturen und insbesondere Migrantenorganisationen vertreten sein müssen (in der Regel auf Leitungsebene).

Auf der operativen Ebene werden ebenfalls unter Beteiligung der zentralen Partnerinnen und Partner (auf Arbeitsebene) Teilprojekte in fünf Handlungsfeldern durchgeführt, welche von Netzwerkpartnerinnen und -partnern koordiniert werden. Die Handlungsfelder entsprechen einem von IBQM aufgrund der Anträge entwickelten Strukturplan.

Aufgrund der in den Situationsanalysen der BQN-Vorphasen ermittelten unterschiedlichen Ausgangssituation haben die BQN ihre Aktivitäten in den einzelnen Handlungsfeldern unterschiedlich gewichtet.

3.2 Evaluationsziel

Die von IBQM konzipierte, prozessbegleitende Evaluation der BQN zielt darauf ab, im Sinne der Qualitätssicherung den Umsetzungsprozess der BQN-Projekte zu begleiten. Es gilt dabei:

- prozessbegleitend zu überprüfen, ob und wie die Programmziele von den lokalen BQN umgesetzt werden, beziehungsweise aus welchen Gründen sie sich als nicht oder nur teilweise umsetzbar erweisen,
- für eine Aufbereitung transferfähiger Ergebnisse zu sorgen,
- die Zwischen- und Endergebnisse zu dokumentieren, vorläufig zu bewerten, gegebenenfalls förderpolitische Anregungen daraus zu entnehmen und mit den Programmverantwortlichen rückzukoppeln.

Die zentralen Kategorien des BQF-Programms: Innovation, Modellbildung, Transfer und Nachhaltigkeit dienen dabei als Leitlinien der Kriterienbildung.

3.3 Zentrale Kategorien und Kriterien

3.3.1 Innovation

Im Kontext der BQN bezieht sich „Innovation“

- a) auf die Qualität der Kooperation von zentralen Netzwerkpartnern (siehe Richtlinien), insbesondere auch der Migrantenorganisationen und Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Interesse der Ausbildungsförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Kooperation als aktives gemeinschaftliches Engagement im Interesse dieser Zielgruppe;
- b) auf die Kenntnis und konzeptionelle Weiterentwicklung der im Bereich der Benachteiligtenförderung allgemein oder für Migrantinnen und Migranten speziell verfügbaren Maßnahmenangebote und Ansätze in den verschiedenen Handlungsfeldern auf lokaler und regionaler Ebene;
- c) auf die Kenntnis und Nutzung des Standes der Fachdiskussion in den einzelnen Handlungsfeldern für die Konzeptentwicklung – Aufbereitung, Konzeptualisierung und Nutzung von Erfahrungswissen, gemeinschaftliche Kon-

- zeptentwicklung im Interesse der Zielgruppe unter Bereitstellung vorhandener Ansätze, Instrumente und Ressourcen;
- d) auf die Einführung und Berücksichtigung neuer Gesichtspunkte zur Identifikation der Profile und Bedarfe der sehr heterogenen Zielgruppe auf lokaler und regionaler Ebene – Entwicklung neuer Kriterien und Ansätze zur Verbesserung der Kenntnis der Zielgruppe;
- e) auf die Veränderung der Rahmenbedingungen in den mit Bildung und Ausbildung der Zielgruppe befassten Institutionen und durch horizontale und vertikale Lernortkooperation – Herbeiführung von nachvollziehbarem, institutionellem Wandel, begründeter Veränderung der Instrumente, Entwicklung neuer Ansätze etc. im Interesse der Zielgruppe;
- f) auf die Veränderung der Wahrnehmung der Zielgruppe bei den betroffenen Akteuren – aktives Zugehen der Betriebe auf die Zielgruppe mit der Absicht, ihre Ressourcen zu nutzen. Nachvollziehbarer Perspektivenwechsel vom Defizitansatz zum Kompetenzansatz;
- g) auf die Veränderung der Wahrnehmung der Zielgruppe in der Öffentlichkeit und in den Medien durch neue Kommunikationsformen und Zugänge zu den Medien in Kooperation mit den Migrant*innenorganisationen, ethnischen Communities und deren Medien – nachweisbare Veränderung des Bildes der Zielgruppe in den Medien und in der Fachpresse;
- h) auf die Mobilisierung und Befähigung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern durch verbesserte Information und die Nutzung von Vorbildern und Multiplikatoren für die selbstständige Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft – nachweisbare Veränderungen im aktiven Engagement der Zielgruppe(n) (Empowerment und Selbstmanagement);
- i) auf die Einwirkung auf die Gremien und Verantwortungsträger auf lokaler und regionaler Ebene sowie auf Landesebene im Interesse der Berufsbildungsförderung der Zielgruppe – nachweisbare Konsequenzen politischer Einflussnahme im Interesse der Zielgruppe;
- j) auf die Identifikation von Forschungsdefiziten, gesetzlichen und institutionellen Hürden, monokulturell orientierten Diagnose- und Assessmentver-

fahren (AC, Abkürzung für Assessment Center), pädagogischen Methoden und gegebenenfalls auch Fachinhalten, welche eine adäquate Bildungs- und Ausbildungsintegration der Zielgruppe behindern – anhand von Veranstaltungen, Vorträgen oder fachwissenschaftlichen Beiträgen nachweisbare Beeinflussung der fachwissenschaftlichen und allgemein- und berufspädagogischen Diskussion im Interesse der Zielgruppe;

- k) auf die Identifikation des Weiterbildungsbedarfs bei den Akteuren inklusive der Vertreter von Migrantenorganisationen und der Fachkräfte mit Migrationshintergrund (Lehrerinnen und Lehrer, Berufsberaterinnen und Berufsberater, Ausbildungsvermittlerinnen und Ausbildungsvermittler, pädagogischen Fachkräften, Ausbilderinnen und Ausbildern etc.) – Identifikation von Kompetenzlücken und stereotypen Vorstellungen bei den mit der Zielgruppe befassten Akteurinnen und Akteuren und Entwicklung von Sensibilisierungs- und Weiterbildungsansätzen.

Allgemein gesprochen ist es ein wesentliches Ziel der prozessbegleitenden Evaluation, herauszufinden, inwieweit durch Kooperation im Netzwerk tragfähige Konzepte zur mittel- und langfristigen Verbesserung der Startchancen der Jugendlichen

mit Migrationshintergrund entstehen beziehungsweise entstanden sind und welche Chancen dafür bestehen, dass fruchtbare Kooperationsbeziehungen über den Förderzeitraum hinaus institutionalisiert werden (generelle Innovations-Hypothese des BQF-Programms und der BQN-Richtlinien für die BQN-Projekte).

3.3.2 Modellbildung

Im Kontext der BQN bezieht sich die Modellbildung

- auf die Schaffung von interinstitutionellen und interprofessionellen Kooperationen auf lokaler und regionaler Ebene (Gremien, Berichtsformen, Schaffung von Serviceeinrichtungen für die Zielgruppe), die für andere Kommunen oder Regionen als Beispiele dienen könnten,
- auf die Entwicklung und Erprobung von Konzepten, welche durch die Bündelung der Ressourcen und des Know-how verschiedener Akteurinnen und Akteure entstanden sind und mit Partnerinnen und Partnern vor Ort erprobt und zu transferierbaren Modellen aufbereitet werden (zum Beispiel neue Berufsberatungs- und Berufsorientierungsansätze in Kooperation zwischen Arbeitsagenturen, Betrieben und Schulen).

Der Terminus „Good Practice“ wird mit Vorsicht zu gebrauchen sein, da die Machbarkeit und Plausibilität von Problemlösungen sowie ihre Übertragbarkeit sich auch im Austausch mit den anderen BQN-Vorhaben erst einmal bewähren muss.

Die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sieht ihre Aufgabe darin, Problemlösungsansätze oder „Modelle“ in vergleichbaren Handlungsfeldern und Kontexten miteinander in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls eine Palette von Lösungsmöglichkeiten für Zugangsprobleme der Zielgruppe beziehungsweise einzelner Untergruppen zur Berufsausbildung zusammenzustellen. Wesentlich ist, dass die lokal und regional entwickelten Modelle von den BQN im Hinblick auf den Kontext ihrer Entstehung und Erprobung präsentiert werden.

3.3.3 Transfer

Im Kontext der BQN hat der Begriff Transfer unterschiedliche Dimensionen:

- Auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene geht es um die Aufbereitung transferfähiger Ergebnisse, das heißt um Aussagen, unter welchen Bedingungen ein in einem Teilvorhaben exemplarisch erarbeitetes und mit ausgewählten Partnern erprobtes Konzept auf andere Kontexte in der Region übertragen werden kann.
- Auf bundesweiter Ebene geht es um die Übertragbarkeit lokaler und regionaler Ansätze auf andere, auch nicht geförderte Standorte, Regionen und Bundesländer.

Im Zusammenhang mit den Entwicklungswerkstätten von IBQM und den BQN-Workshops zu relevanten Themen der BQN-Arbeit werden Problemlösungen aus Einzelvorhaben und BQN diskutiert und gegebenenfalls zusammengeführt, damit daraus ein Set an möglichen Vorgehensweisen entsteht, welche innerhalb von vergleichbaren Kooperationsbeziehungen zentraler Akteurinnen und Akteure auch anderenorts Anwendung finden können.

3.3.4 Nachhaltigkeit

Dieser ebenso zentrale wie schwer fassbare Begriff bezieht sich auf nachweisbar strukturbildende Maßnahmen und Konzepte, die über den Förderzeitraum hinaus von Dauer sind.

Dies kann auf verschiedene Weise zum Ausdruck kommen. Durch:

- das Entstehen neuer Themen oder Themenschwerpunkte im Bereich der Medien,
- Beteiligung von Migrant*innenorganisationen in politischen Gremien,
- neue Servicestellen,
- Einführung neuer Tätigkeitsfelder in Institutionen,
- Veränderung von Beratungsansätzen, pädagogischen Konzepten,
- transinstitutionelle Förderkonzepte, wie zum Beispiel schulvorbereitende und bildungs- und ausbildungsbegleitende Sprachförderung,
- Entwicklung weiterführender Vorhaben im Interesse der Zielgruppe,
- Mobilisierung neuer Akteur*innen und Akteure,

- dauerhafte Schaffung neuer Ausbildungsplätze etc.,
- Weiterführung der BQN als Serviceeinrichtung der Kommune auf lokaler und regionaler Ebene,
- Verfestigung der BQN-Arbeit in den Strukturen des Regelangebotes.

3.4 Anwendung der zentralen Kategorien auf die lokale Ebene

Die zentralen Kategorien verändern ihre inhaltliche Füllung, bezogen auf den lokalen und regionalen Kontext: Was zum Beispiel in einer Region innovativ, das heißt noch nie angewandt oder erprobt ist, kann in einer anderen zum gängigen Instrumentarium der Akteur*innen und Akteure gehören.

Wie auch aus den Startprotokollen deutlich hervorgeht, müssen anhand der konkreten Teilvorhaben der BQN die lokalen Evaluationsgegenstände bestimmt werden. Die von IBQM definierten Evaluationsziele und Kriterien müssen auf die jeweiligen Teilvorhaben/Evaluationsgegenstände der BQN bezogen und entsprechend konkretisiert werden. Dies ist Aufgabe der beziehungsweise des Evaluationsbeauftragten in enger Zusammenarbeit mit den Projektleiter*innen und Projektleitern.

Angesichts der zum Teil sehr schwierigen Ausgangsbedingungen der BQN steht fest, dass die mit den zentralen Kategorien verbundenen hohen Ansprüche nicht in dem jeweils wünschenswerten Umfang realisiert werden können. Die Begründung für nicht oder nur teilweise erzielte Ergebnisse sollen daher in jedem Falle angeführt werden, da gerade auch die Analyse der Gründe für ein Nicht-Gelingen wesentliche Informationen für die Konzipierung von Förderprogrammen darstellen können.

3.5 Verhältnis von IBQM und BQN im Rahmen der prozessbegleitenden Evaluation der BQN

Die prozessbegleitende Evaluation der BQN hat drei Dimensionen, die zugleich eine Kombination von drei komplementären Formen der Evaluation darstellen:

- eine externe Ebene der Evaluation, die von IBQM wahrgenommen wird;
- eine interne Evaluation, die von der oder dem lokalen Evaluationsbeauftragten (LEB) der BQN wahrgenommen wird;
- eine Selbstevaluation des BQN-Teams und der Netzwerksteuerungsgruppe sowie mit der Umsetzung von Teilprojekten befassten operativen Netzwerkpartnerinnen und -partner, die vom LEB organisiert, koordiniert und in Abstimmung mit der Projektleitung auf BQNet dokumentiert wird.

3.6 Der Umsetzungsprozess – Startprotokoll und Handlungsfelder

Im Anschluss an das erste Treffen des BQN-Evaluationsarbeitskreises am 4. Mai 2004 haben die BQN nach einer Vorgabe der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten ein „Startprotokoll“ erstellt.

Dieses Startprotokoll dient dazu, zu Beginn der prozessbegleitenden Evaluation den aktuellen Stand der Entwicklung des BQN-Netzwerkes und seiner Teilprojekte zu dokumentieren.

Das Startprotokoll enthält Informationen zu folgenden Rubriken:

- Standort BQN
- BQN-Team
- Strategische Ebene: Netzwerksteuerungsgruppe und gegebenenfalls andere Organe unter Angabe der Mitglieder

(zentrale Partnerinnen und Partner sowie Migrant*innenorganisationen laut Richtlinien), gegebenenfalls strategische Teilprojekte unter Angabe von Zielgruppe(n), Interventionsziel, Interventionsbereich und Interventionsstrategie, Koordinator*in/Koordinator*in und Partner*in oder Partner*in (Name, Vorname, Institution/Funktion, Beruf/Fach, Rolle/Motivation, Ressourcen), Etappen der Umsetzung/Zeitplan

- Operative Ebene: Handlungsfelder und Teilprojekte
- Handlungsfeld 1: Übergang Schule – Beruf
- Handlungsfeld 2: Akquisition von Ausbildungsplätzen im lokal-regionalen Umfeld, Ausbildungsbegleitung
- Handlungsfeld 3: Kommunal-, Verbands-, Gewerkschafts- und Landespolitik: Lokale und regionale Berufsbildungsförderungspolitik für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund
- Handlungsfeld 4: Bildungs-, Hochschul-, Forschungs- und Weiterbildungspolitik
- Handlungsfeld 5: Öffentlichkeitsarbeit

Zur Vertiefung der Information über Zielgruppe und Kontext und zur Problemschärfung werden flankierend weitere Situationsanalysen auf der Ebene der Teilprojekte notwendig. Die Teilvorhaben werden nach denselben Rubriken beschrieben wie auf der strategischen Ebene.

Das Startprotokoll jeder BQN ist das erste Dokument der prozessbegleitenden Evaluation. Auf der Basis der eingegangenen Startprotokolle hat IBQM ein Formular entwickelt, welches von den Vorhaben selbstständig ausgefüllt wird und nach Abstimmung mit IBQM in die Arbeits- und Kommunikationsplattform BQNet eingestellt wird. Dieses Formular dient als Grundlage für die fortzuschreibende Dokumentation der prozessbegleitenden Evaluation auf lokaler und regionaler Ebene.

BQNet ist in diesem Kontext ein webgestütztes Monitoring-System für die prozessbegleitende Evaluation durch IBQM, mit Hilfe dessen fortlaufend und nach einheitlichen Kriterien der Prozess der Umsetzung der lokalen und regionalen BQN-Vorhaben dokumentiert und analysiert wird. Die Etappen der Umsetzung der Teilvorhaben der lokalen und regionalen BQN in den einzelnen Handlungsfeldern (Konzepte – Erprobungsergebnisse – Modelle) können so für alle transparent und nachvollziehbar miteinander in Beziehung gesetzt werden.

3.7 Glossar

Innovative Netzwerke

Allgemein: freiwilliger, interessenorientierter und auf Know-how- und Ressourcenbündelung sowie Synergieeffekte und Qualitätsverbesserung ausgerichteter Zusammenschluss von Institutionen und Personen innerhalb eines Handlungsfeldes.

Im Rahmen des BQF-Programms und insbesondere der BQN-Richtlinien gibt es für die Netzwerkbildung Vorgaben im Hinblick auf die Netzwerkpartnerinnen und -partner und ihre durch Letters of intent dokumentierte Bereitschaft, zur Realisierung der BQN-Ziele aktiv beizutragen. Die BQN sind außerdem verpflichtet, an der von IBQM) konzipierten prozessbegleitenden Evaluation aktiv teilzunehmen und die zentralen Kategorien des BQF-Programms bei der Umsetzung ihrer Handlungskonzepte angemessen zu konkretisieren.

Schließlich gibt es finanzielle und für das Projektmanagement charakteristische BQN-Konstruktionen, die aus antrags- und verwaltungstechnischen Aspekten der Programmsteuerung erwachsen sind, welche einen höheren Grad an Verbindlichkeit im Sinne der Dauer und des

Ressourceneinsatzes der (unterschiedlichen) Partnerinnen und Partner mit sich bringen, als dies bei rein freiwilligen lockeren Netzwerken der Fall ist.

Innovationsorientiert sind die Netzwerke insofern, als dass das zielgerichtete Zusammenwirken unterschiedlicher zentraler Akteurinnen und Akteure aus der Sicht des Programms eine notwendige Voraussetzung für eine nachhaltige Veränderung der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen zugunsten der Herstellung von Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund darstellt.

Die Förderung der Netzwerke dient daher einer exemplarischen Entwicklung und Erprobung von Kooperationsansätzen zur Veränderung der lokalen und regionalen Rahmenbedingungen für den Zugang der jungen Migrantinnen und Migranten zur Berufsbildung (Change Management).

Teilvorhaben

Exemplarische Vorhaben innerhalb von Handlungsfeldern, die von einer Gruppe von Netzwerkpartnerinnen und -partnern realisiert und durch eine der Partnerinnen beziehungsweise einen der Partner koordiniert werden, zum Beispiel Entwicklung und Erprobung zielgruppenorientierter Qualifikationsbausteine in der Berufsvorbereitung; Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur schulvorbereitenden und beglei-

tendenden Sprachförderung; Entwicklung eines Konzepts zur Feststellung und „Vermarktung“ von Potenzialen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die auf der Basis ihrer bikulturellen Erfahrung und potenziellen Zweisprachigkeit entwickelt werden können.

Interventionshypothesen

Annahme über ein erfolgversprechendes Zusammenwirken von Akteurinnen und Akteuren beziehungsweise Institutionen und deren Know-how im Hinblick auf das Globalziel: hier der Förderung des Zugangs der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Berufsbildung.

Zielgruppe

Im Rahmen der BQN-Aktivitäten und Teilvorhaben steht einerseits die sehr heterogene Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewissermaßen als Endnutzerin der BQN-Aktivität im Fokus, andererseits Akteurinnen und Akteure, auf deren Einstellungen oder Berufspraktiken Einfluss genommen werden soll, damit sie ihrerseits einen Beitrag zur besseren Ausbildungsintegration der jungen Migrantinnen und Migranten leisten, wie zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer, Berufsberaterinnen und -berater, Ausbildungsplatzvermittlerinnen und -vermitt-

ler, Auszubildende, Weiterzubildende, Kommunal- oder Landespolitikerinnen beziehungsweise -politiker, Journalistinnen und Journalisten etc.

Interventionsziel

Zielsetzung eines Teilprojekts, mit welchem man beispielhaft innerhalb eines Handlungsfeldes verändernd in die bisherige Praxis eingreifen will, wie zum Beispiel Entwicklung präventiver Maßnahmen zur Verhinderung des Schulabbruchs oder Schulabgangs ohne Abschluss bei der Zielgruppe oder Verbesserung der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch die Entwicklung von Kooperationskonzepten auf Schulebene zwischen Arbeitsagentur, Unternehmen und allgemein bildenden Schulen etc.

Interventionsbereich

Institutioneller Kontext, innerhalb dessen Interventionsziele mit Hilfe von Interventionsstrategien konkretisiert und erprobt werden, wie zum Beispiel Unternehmen im lokalen und regionalen Umfeld, welche anhand frühzeitiger Kooperation mit allgemein bildenden Schulen zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für die Zielgruppe motiviert werden sollen.

Interventionsstrategie

Zielgerichteter Einsatz von Know-how und Ressourcen zur Einwirkung auf eine Zielgruppe beziehungsweise zur Veränderung von Rahmenbedingungen.

Interventionskonzept

Ergebnis der Umsetzung der Interventionshypothese anhand eines Fallbeispiels, das Gegenstand einer vertiefenden Situationsanalyse ist. Die Situationsanalyse bezieht sich auf eine konkrete Zielgruppe und die Analyse ihres Profils, die zielorientierte Aufbereitung des Erfahrungswissens der kooperierenden Akteurinnen und Akteure und die verfügbaren fachwissenschaftlichen Erkenntnisse sowie die Analyse der konkreten Rahmenbedingungen (Interventionsbereich) des Fallbeispiels.

Die Ergebnisse der Situationsanalysen dienen der Präzisierung der Interventionsstrategie im Zusammenspiel von Zielgruppenorientierung und Interventionsziel innerhalb eines konkreten Kontextes. Bei der Umsetzung wird die Interventionshypothese verifiziert oder falsifiziert. Lässt sich aus dem Fallbeispiel ein situationsunabhängiges Konzept ableiten, stellt sich im Hinblick auf Transfer die Frage nach der Reichweite des Konzepts (lokal, regional/landesweit/bundesweit).

Autorin

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM), Bonn

4. Indikatoren in der empirischen Sozialforschung

4.1 Definition

In der empirischen Sozialforschung wird unter einem Indikator ein beobachtbares Phänomen verstanden, das ein nicht-beobachtbares Phänomen ersetzt. Indikatoren werden also benötigt, um existierende, aber nicht direkt wahrnehmbare Phänomene erfassen zu können. Die Wahrnehmung des unmittelbar beobachtbaren Phänomens muss eine Schlussfolgerung auf das nicht unmittelbar beobachtbare Phänomen gestatten, das heißt, das der Beobachtung zugängliche Merkmal muss mit dem nicht direkt beobachtbaren Phänomen korrelieren – der Zusammenhang muss also auch theoretisch stimmig sein. Dabei muss ein Indikator den Anforderungen der Validität und der Reliabilität genügen.

Das Wort Indikator findet in der Alltagssprache häufigen Gebrauch – meist im Sinne von „Umstand“ oder „Merkmal“, das als

Anzeichen oder als Hinweis auf etwas anderes dient. Dementsprechend werden häufig beispielsweise die „tief fliegenden Schwalben“ als Indikator dafür angesehen, dass es bald regnen wird. Am Beispiel dieser Bauernregel wird deutlich, dass zwar ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Ereignissen angenommen wird – allerdings ist dieser nicht zwingend kausaler Natur: Schließlich kann es auch eine Vielzahl anderer Gründe dafür geben, dass die Schwalben tief fliegen. Daher ist eine Schlussfolgerung auf das zukünftige Ereignis des einsetzenden Regens nicht möglich.

Im Gegensatz zur alltagssprachlichen Verwendung ist das Wort Indikator in der Wissenschaft dagegen eine feste Größe. Dort ist der Begriff in erster Linie im Bereich der empirischen Sozialforschung angesiedelt, wobei unter empirische Sozialforschung die systematische, methodenorientierte Erhebung und Interpretation von Daten über Gegebenheiten und Vorgänge im soziokulturellen Bereich zu verstehen ist.

Diese Daten werden mittels Messungen ermittelt, wobei zu beachten ist, dass in den Sozialwissenschaften häufig theoretische Konstruktionen wie zum Beispiel „Einstellung“ oder „Motivation“ untersucht werden, die nicht unmittelbar beobachtbar sind und daher nicht direkt gemessen werden können. Daher ist es erforderlich, durch die Angabe von Korrespon-

denzregeln (auch: Zuordnungsregeln) eine Verbindung zwischen der begrifflichen Ebene und der Beobachtungsebene zu schaffen. Hierzu werden die theoretischen Begriffe (latente Variablen) in Forschungsoperationen übersetzt, das heißt „operationalisiert“, indem aus ihnen direkt beobachtbare Phänomene (manifeste Variablen) abgeleitet werden. Diese direkt beobachtbaren manifesten Variablen werden als Indikatoren bezeichnet.

Bei der Operationalisierung besteht das Problem darin, dass die beobachtbaren Phänomene, die durch die Indikatoren erfasst werden, auch tatsächlich durch die latenten Variablen verursacht werden müssen. Von zentraler Bedeutung ist daher die Zuordnung eines Indikators zu einem theoretischen Begriff.

Als bedeutungsvollster Lösungsansatz gilt der kausal-analytische Ansatz. Hierbei wird angenommen, dass die Indikatoren durch logisch miteinander verbundene Gesetzesaussagen (die falsifizierbar sind und in der Regel als bewährt vorausgesetzt werden) theoretisch abgeleitet sind.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass es meist nicht möglich ist, eine latente Variable nur anhand eines Indikators theoretisch herzuleiten. Es empfiehlt sich daher meist die Verwendung multipler Indikatoren, das heißt, für jeden Begriff werden mehrere statt nur eines Indikators verwendet:

Beispiel 1: Unterernährung bei Menschen

Wo Normalgewicht aufhört und Untergewicht anfängt, ist mit dem bloßen Auge nicht erkennbar – „Unterernährung“ ist somit eine latente Variable. In der Medizin wurde unter Berücksichtigung vieler individueller biologischer Parameter der Body Mass Index (BMI) theoretisch definiert und aufgrund medizinischer Untersuchungen ein Grenzwert festgelegt. Bei einem BMI von $18,5 \text{ kg/m}^2$ und darunter spricht man von Untergewicht (= Gesetzesaussage). Der Indikator für Unterernährung ist also das Gewicht in zum Beispiel Kilogramm und die Körpergröße zum Beispiel in Zentimeter (manifeste Variable = messbar). Zusätzlich wird oft auch noch der Indikator „Alter“ in Jahren berücksichtigt.

Die hier aufgeführten manifesten Variablen „Gewicht“ und „Körpergröße“ sind objektiv messbar. Daher handelt es sich hierbei um so genannte „harte Indikatoren“. In der Praxis wird es jedoch nicht immer gelingen, objektiv nachprüfbare Indikatoren zu finden, da viele Untersuchungsaspekte häufig nur mittels so genannter „weicher Indikatoren“ zu erfassen sind, wie beispielsweise die subjektive Einstellung oder Zufriedenheit einer Person.

Beispiel 2: Autoritäre Einstellung

Soll zum Beispiel die autoritäre Einstellung bestimmt werden, kommt man mit direkten Fragen wie etwa „Sind Sie autoritär?“ nicht sehr weit. Stattdessen werden Indikatoren benannt, von denen man – auf Basis von Theorien – auf die Einstellung der Person zurückschließen kann. Anhand der Indikatoren lassen sich dann „Umwegfragen“ formulieren, wie etwa *„Es ist besser, wenn die Erwachsenen für die Kinder entscheiden, was gut für sie ist. Stimmen Sie dieser Aussage zu?“*

- Gar nicht
- ein wenig
- ziemlich
- voll“.

In diesem Fall ist die Stärke der Zustimmung zu dieser Aussage der Indikator für die autoritäre Einstellung einer Person.

Auch beziehungsweise gerade in diesen Fällen sollten multiple Indikatoren genutzt werden. Untersuchungen mit mehreren Indikatoren sind insbesondere beim Vorliegen unsystematischer Messfehler auch genauer als Einzelmessungen, da durch die Zusammenfassung der Messergebnisse von mehreren unabhängigen Messungen ein Ausgleich der Messfehler erwartet werden kann.

Beispiel 3: Einstellung zu Staat und Regierung

Die Einstellung einer Person zu Staat und Regierung wird häufig bestimmt über eine – theoretisch hergeleitete – Batterie von „Umwegfragen“, zum Beispiel

- zu staatlichen Maßnahmen für die Wirtschaft,
- zu Staatsausgaben,
- zur Akzeptanz von Protestaktionen,
- zur Macht von Institutionen und Organisationen,
- zum Zugang des Staates zu Informationen über einzelne Bürgerinnen und Bürger.

Die Fragebatterie „Staatliche Maßnahmen für die Wirtschaft“ enthält beispielsweise die Frage

„Inwieweit befürworten Sie folgende Maßnahmen beziehungsweise lehnen Sie ab? Gesetzliche Kontrolle der Löhne und Gehälter:

- Befürworte ich stark,
- befürworte ich etwas,
- weder Befürwortung noch Ablehnung,
- lehne ich etwas ab,
- lehne ich stark ab etc.“

Fazit: Zur Operationalisierung eines Phänomens oder Begriffs sollten mehrere Indikatoren genutzt werden. Dies sollte jedoch nicht derart geschehen, dass ohne theoretisches Fundament verschiedene Indikatoren festgelegt werden!

4.2 Anforderungen an Indikatoren

Beispiele

Indikatoren

- müssen nicht direkt Beobachtbares messen können: Sie müssen also auch überhaupt beobachtbar sein.

Der „Status“ Analphabet ist nicht direkt sichtbar. Man muss sich also überlegen, wie man beobachtbar und sichtbar machen kann, dass jemand ein „Analphabet“ ist, zum Beispiel einen bestimmten Text nicht lesen kann.
- müssen von den Stakeholdern als adäquate Instrumente akzeptiert werden.

Sind alle Stakeholder (Projektbeteiligten) damit einverstanden, dass man das Nicht-lesen-können DIESES Textes als Indikator für Analphabetentum nimmt oder besser das Nicht-lesen-können eines anderen Textes oder vielleicht auch gar nicht Lesen können etc.?
- sollen immer nur einen Aspekt messen.

Beispiel „weniger Gewalt“: Es gibt mehr als eine Form von Gewalt, psychische, physische etc. Der Indikator „Gewalt“ würde alle Formen zusammenwerfen. Hier ist zu überlegen, ob eine weitere Unterteilung in mehrere Indikatoren nicht sinnvoller wäre.
- müssen objektiv nachprüfbar sein: müssen von anderer Person zu anderem Zeitpunkt genauso messbar sein.

Dies gelingt nur, wenn hinreichende Transparenz bei der Entwicklung und Definition sowie bei der Erhebung der Daten zu einem Indikator geschaffen wird; es muss offen gelegt werden, was unter einem bestimmten Indikator genau verstanden wird und wie man zu den dazu gehörigen Informationen beziehungsweise Daten gelangt ist.
- müssen plausibel sein: Der Indikator soll tatsächlich das messen, was er messen soll.

Es könnte jemand vorschlagen, einen niedrigen Intelligenzquotienten als Indikator für Analphabetentum zu nennen. Dann muss man sich fragen, ob man mit diesem Indikator tatsächlich Analphabetentum misst beziehungsweise ob ein niedriger Intelli-

genzquotient tatsächlich etwas damit zu tun hat, ob jemand nicht lesen und schreiben kann, oder ob man damit etwas anderes misst. In derartigen Fällen ist der Blick in die Literatur ratsam.

- müssen unter den gegebenen Rahmenbedingungen messbar sein (Kostenaspekt und Zeit).

Beispiel „Fortbildungsprogramm“: Indikator könnte die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt sein. Zur Überprüfung wäre eine umfassende Untersuchung notwendig: Betriebsbefragungen, Vergleichsgruppe etc. Sind diese Mittel nicht gegeben, macht die Formulierung eines solchen Indikators keinen Sinn; es sollten Indikatoren gewählt werden, die mit den zur Verfügung stehenden Mitteln auch überprüft werden können (hier zum Beispiel Bedarfsgerechtigkeit der Fortbildung etwa durch Befragungen der Arbeitgeberin oder des Arbeitgebers der Schulungsteilnehmerinnen und -teilnehmer).

Autorinnen

Alexandra Caspari

Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Stefanie Krapp

Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) e.V.,
Mainz

5. Evaluationseinsatz im BQN Ulm: An- wendung der entwi- ckelten Indikatoren

**Anspruch auf Intersektionalität –
Konfliktlinien als Ansatzpunkte –
Selbstevaluation
(Stand: 14. Juni 2006)**

5.1 Indikatoren in Anwendung

Die für die Evaluation gewählten Indikatoren orientieren sich an den übergreifenden Programmindikatoren „Innovation“, „Modellbildung“, „Transfer“ und „Nachhaltigkeit“. Sie wurden jeweils in den Fragestellungen zu den einzelnen Teilorhaben spezifiziert (vgl. Evaluationskonzept BQN Ulm 2004).

Die Indikatoren erwiesen sich als hilfreich für die Entwicklung von beruflichen Qualifizierungsnetzwerken und deren prozessbegleitender Evaluation.

Konkretisierende Fragen zur Innovation des Vorhabens im sozialräumlichen Kontext fokussierten die Aufmerksamkeit

der Projektmitarbeitenden und Verantwortlichen in den verschiedenen Subnetzen auch immer wieder darauf, an welche Konzepte sie bereits anknüpfen können, halfen aber auch, blinde Flecken aufzudecken wie etwa die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht im Übergang Schule – Beruf.

Innovative Grundgedanken in Bezug auf eine veränderte Praxis wurden vom BQN-Team und der Evaluatorin in das Netzwerk eingespeist wie eine veränderte Perspektive im Blick auf den Übergang Schule – Beruf – also nicht nur die unmittelbare Einmündung in eine Ausbildung – und die dafür notwendigen Kompetenzen: dass es darum gehen muss, Jugendliche dabei zu unterstützen, eine persönliche Identität und Perspektiven zu entwickeln, Alltagstechniken zu erwerben, soziale Kompetenzen, die Entwicklung von Orientierungen, das Ansetzen an Stärken und die Partizipation der Jugendlichen – Mädchen und Jungen. Dabei ist Geschlecht als zentrale Kategorie – querliegend zum Migrationshintergrund – als Entwicklungsaufgabe im Sinne der Identitätsentwicklung, als Bewältigungskategorie und als soziale Strukturkategorie zu berücksichtigen. Nur so kann ausbuchstabiert werden, was es heisst, bei den Individuen anzusetzen und subjektorientiert vorzugehen.

Diese Perspektive spielt auch in Bezug auf die Modellbildung eine gewichtige

Rolle. Ansätze der Kompetenzorientierung mit interkulturellen und geschlechtersensiblen Akzentsetzungen in Form eines „Modells“ wurden bislang vor Ort noch nicht praktiziert.

Dies entspricht im Wesentlichen der bundesweiten Situation, wo sich solche Ansätze stellenweise in der Mädchenarbeit finden, selten aber in der Regelpraxis von Übergangseinrichtungen. Modellcharakter entwickelte eine Schule, die künftig als Referenzschule für migrationssensible Berufsorientierung fungieren wird.

Modellhaft wurden weitere Instrumente und Praxen zur Verbesserung des Übergangs entwickelt und praktiziert, die nun verankert werden – etwa die Übergabeinstrumente der allgemeinbildenden Schulen in die berufsvorbereitenden Schulen.

Fragen zu Verstetigung/Nachhaltigkeit erwiesen sich als äußerst wirkungsvoll.

So zeigt sich an der Referenzschule, die für eine migrationssensible berufliche Orientierung steht, dass es zunächst nach innen, schulintern, das Konzept zu sichern gilt, das bislang von einzelnen Fachkräften erarbeitet und getragen wird. Zwar werden nun die einzelnen im Rahmen von BQN (weiter-)entwickelten Bestandteile in den Curricula verankert, doch bedarf es weitergehender Überlegungen zur Sensibilisierung und Fortbildung der Lehrkräfte an

der Schule in Bezug auf das Berufsorientierungskonzept. Auch zeigt sich als Leerstelle ein geschlechterbewusster Blick auf den Übergang Schule – Beruf. Die Verankerung dieser Perspektive auf die Verschränkung von ethnizierenden und geschlechterbezogenen Zuschreibungen in den jeweiligen institutionellen Praxen und Strukturen der Übergangsinstitutionen Schule – Beruf und veränderter Ansätze in der Schule ist immer wieder zu berücksichtigen und zu thematisieren.

Dies erforderte von den Mitarbeitenden eine erhöhte (Selbst-)Reflexivität in Bezug auf die Kategorien Geschlecht und Ethnizität/Migrationshintergrund, was nicht auf alle Beteiligten im erweiterten BQN-Team zutraf.

Der Indikator „Transfer“ ist eng mit der Verstetigung verknüpft. Er fokussiert die Reflexion der Rahmenbedingungen, die erforderlich sind für den Transfer von Konzepten auf andere Institutionen, trägt aber auch nochmals zur Schärfung des Profils der Konzepte bei.

Eine gründliche, noch differenzierte Auseinandersetzung mit den Indikatoren der lokalen Evaluation wird zum einen im Evaluationsbericht erfolgen, zum andern aber auch in dem folgenden Abschnitt zur notwendigen Verschränkung der Kategorien Geschlecht und Ethnizität/Migrationshintergrund, die quer zu den gebildeten Indikatoren verlaufen.

5.2 Anspruch auf Intersektionalität und Vermittlung des Nutzens aktueller Gender- und Migrationsdiskurse für die Praxis

Die wissenschaftliche Evaluation und Begleitung des BQN Ulm – verstanden als Praxisforschung – hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Möglichkeit der Reflexion des professionellen Handelns der beteiligten Akteurinnen und Akteure im Vorhaben BQN auf der Folie von aktuellen Migrations- und Gender-Diskursen anzubieten und Anforderungen an eine Intersektionalitätsanalyse ansatzweise nachzukommen, die von der Verschränkung zentraler Strukturkategorien ausgeht (vgl. Lutz 2001).

Die Zieleschärfung in den einzelnen Handlungsfeldern des Modellvorhabens im Rahmen der Modellbildung machte deutlich, von welchen Integrations- und Emanzipationskonzepten die Akteurinnen und Akteure ausgehen und dass diese immer in die Wahrnehmung und das Handeln Eingang finden. Den unmittelbar am Vorhaben Beteiligten wurde eine Reflexion ihrer Handlungskonzepte sowie ihrer Rolle im Prozess der Netzwerkbildung ermöglicht, die vor allem darin liegt, die verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Übergang Schule – Beruf in ihrer Auf-

gabe zu unterstützen, zu einer verbesserten beruflichen Orientierung und Qualifizierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund beizutragen.

Insofern war die notwendige Differenzierung nach Migrationshintergründen und die Reflexion von damit zusammenhängenden Prozessen des „doing ethnicity“ und des „doing gender“ und welchen Beitrag die einzelnen Übergangsinstitutionen dazu leisten, ein zentraler Inhalt der praxisbegleitenden Evaluation. Deutlich wurde, dass nur über längerfristige Lernprozesse und ein Arbeiten an Widerständen, die in Form von geschlechter- und kulturbezogenen Stereotypen sichtbar werden, Selbstreflexion möglich wird.

Die Beachtung dieser subtilen Mechanismen ist eine grundlegende Voraussetzung für eine kompetenzorientierte berufliche Orientierung von Jugendlichen. Diese sind in Zusammenhang zu setzen mit aktuellen Untersuchungen, die deutlich machen, welche unterschiedlichen Möglichkeiten für Mädchen und Jungen und für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zur Verfügung stehen.

Erkenntnisse aus einer DJI-Untersuchung (vgl. Reißig 2005) mit drei Erhebungswellen im Jahr 2004, in der die beruflichen Orientierungen und der Übergang von Schülerinnen und Schülern an

Hauptschulen in Ausbildung und weiterführende Schulen untersucht wurden, beinhalten, dass der Wunsch bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nach einer qualifizierten Ausbildung oder weiterführenden Schule dezidiert vorhanden ist, der aber an Grenzen im Übergang stößt.

So zeigen etwa Mädchen mit Migrationshintergrund kurz vor Beendigung der regulären Schulzeit in der Hauptschule die stärkste Orientierung in Richtung eines weiteren Schulbesuchs und die geringste Neigung, unmittelbar in eine Ausbildung einzutreten. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Eintritt in eine Ausbildung gelingt, ist in dieser Gruppe am geringsten ausgeprägt. Fast die Hälfte der Mädchen mit Migrationshintergrund gehen in eine berufsvorbereitende Maßnahme. Das ist fast die doppelte Anzahl gegenüber den Hauptschulabsolventinnen ohne Migrationshintergrund.

Bei Jungen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich zunächst ähnliche Pläne in Bezug auf eine Ausbildung, allerdings mündet nur ein Bruchteil derer mit Migrationshintergrund in eine Ausbildung, während es bei der Gruppe der „deutschen“ Jungen annähernd alle schaffen, die es sich vorgenommen hatten (DJI 2005).

5.3 Konfliktlinien als produktive Ansatzpunkte

Evaluation – Projektmitarbeitende: Es zeigte sich, dass die Anwendung zentraler Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität/ Migrationshintergrund, Schicht etc. für die Praktikerinnen und Praktiker im Netzwerk zwar immer wieder einleuchtend war, sie aber nicht in ein eigenes Theoriekonzept und das eigene Handeln zu überführen. Immer wieder kam es zu heftigen Diskussionen über die Gültigkeit dieser Kategorien und griffen erneut ethnizierende und geschlechterbezogene Stereotypisierungen Raum, die notwendig für den Lernprozess in einem solchen Vorhaben sind, der allerdings nicht in einem solchen kurzen Zeitrahmen erfolgen kann.

Projektkoordinierende, Projektmitarbeitende, Fachkräfte in Übergangseinrichtungen/Schule: Die Herausforderung in einem Vorhaben wie BQN, Konfliktlinien nicht als Störquelle zu begreifen, sondern als Ansatzpunkt der Projektarbeit, wurde bereits im Zwischenbericht der Evaluation am Beispiel des Themas Kompetenzentwicklung beschrieben, als deutlich wurde, dass hier verschiedene Interessen und Ausgangsbedingungen, aber auch wechselseitige Zuschreibungen von Projektarbeitenden und Lehrerinnen und Lehrern etc. aufeinanderprallten.

5.4 Zur Aufgabe, Selbstevaluationsprozesse in Gang zu setzen

Um Selbstevaluationsprozesse in Gang zu setzen, die sich an den eben beschriebenen theoretischen Diskursen zu ethnisierenden und geschlechterbezogenen Zuschreibungen orientieren, bedarf es meines Erachtens der Berücksichtigung in der Projektanlage in Form einer Fortbildung und fortwährenden Beratung der Akteurinnen und Akteure in der Praxis.

Hier hätte stärker eine Verschränkung der Durchführung von Aktivitäten und Evaluation stattfinden können, als dies aufgrund der Anlage und Entwicklung der Evaluation vor Ort (Vorgabe, dass zunächst eine Mitarbeiterin aus dem Team die Evaluation wahrnehmen sollte, neben anderen zentralen Aufgaben wie Koordination) und des bundesweiten Gesamtvorhabens möglich war.

In die Instrumente wie etwa die Betriebsbefragung, die bereits zu Beginn der Arbeit der externen Evaluation abgeschlossen waren, gingen stellenweise Vorannahmen ein, wurden Aussagen von Betrieben zur Einstellungspraxis („Wir machen keine Unterschiede zwischen Jugendlichen deutscher Herkunft und mit Migrationshintergrund“) unhinterfragt übernommen und die Rekonstruktionsperspektive nicht thematisiert.

Befragungen – und damit auch Partizipation – von Schülerinnen und Schülern zu einzelnen Konzeptbestandteilen beruflicher Orientierung durch Lehrerinnen und Lehrer etc. konnten in dem Zeitrahmen nicht verfolgt werden, wären aber hilfreich für Lernprozesse.

Autorin

Gerrit Kaschuba

BQN Ulm, Ulm

6. Anleitung zur Erstellung der Verlaufsprotokolle

Ist-Zustand im Berichtszeitraum:
Was hat sich gegenüber dem Startprotokoll geändert beziehungsweise weiterentwickelt? Aus welchen Gründen?

Titel: Änderung, Präzisierung?

Zielgruppe: Präzisierung?

Interventionsziel: Beibehaltung, Präzisierung, Einengung?

Teilziele: Welche wurden erreicht beziehungsweise zurückgestellt oder verworfen? Gab es Neuformulierungen?

Interventionsbereich: Präzisiert?

Interventionsstrategie: Wie methodisch umgesetzt? Wie weit ist die Umsetzung im Hinblick auf Modellbildung? Günstige und ungünstige Faktoren? Umorientierungen?

Partner: Wie wurden Migrantenorganisationen beziehungsweise Fachkräfte mit Migrationshintergrund beteiligt? Erfahrungen? Haben Vertreterinnen und

Vertreter aller zentralen Partner aktiv an der Umsetzung mitgewirkt? Wenn ja, wie? Wenn nein, was sind die Gründe?

Inwiefern beziehungsweise auf welcher Ebene ist das Teilprojekt innovativ?

Welches Konzept/Modell wird angestrebt? Zur Lösung welches Problems oder Beseitigung welches Hindernisses?

In welchen Kontexten und von wem könnte das Modell Anwendung finden (Transfer)?

Wie kann das Konzept nachhaltig zur Verbesserung der Ausbildungssituation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene beitragen?

Warum soll wo mit welchem Ziel, welchen Partnern, fachlichen und praktischen Konzepten und politischen Strategien im lokalen Bildungs- und Berufsbildungssystem und/oder den kommunalen und regionalen Institutionen zur Verbesserung des Zugangs der Jugendlichen mit Migrationshintergrund interveniert werden?

Welches sind die unmittelbaren Zielgruppen? (zum Beispiel Lehrerinnen und Lehrer, Beraterinnen und Berater etc.)

Welches sind die mittelbaren Zielgruppen (Jugendliche mit Migrationshintergrund innerhalb eines konkreten institutionellen Rahmens: Beachtung der Heterogenität)

Wie wird ihr jeweiliges Profil bestimmt?

Welche Beziehung wird zwischen der mittelbaren (Jugendliche) und der unmittelbaren Zielgruppe (Akteurinnen und Akteure) hergestellt?

Inwieweit wird das Profil der ausgewählten Gruppe der Jugendlichen zum Ausgangspunkt für eine differenzierte Konzeptentwicklung gemacht?

Inwieweit ist die Zielsetzung innovativ? (fachliche und politische Argumente, Begründungen)

Inwieweit besteht inhaltlicher und methodischer Konsens über das zu entwickelnde Konzept? (zum Beispiel Beratungskonzept: Was heißt Beratung im jeweiligen Kontext für die unterschiedlichen Kooperationspartner?)

Inwieweit berücksichtigt das angestrebte Konzept interkulturelle Wertorientierungen? (Aspekte globaler Ethik)

Inwiefern besteht inhaltlicher Konsens über interkulturelle Wertorientierungen?

Inwieweit wird der Selektivität des Bildungssystems („homogene Lerngruppen“) mit „Diversitykonzepten“ begegnet?

Worin wird der innovative Beitrag der Migrantenselbstorganisationen gesehen?

Inwieweit ist die Partizipation von Migrantinnen und Migranten berücksichtigt?

Welche Ergebnisse/Produkte werden anvisiert? Worin besteht ihr Innovationscharakter?

Was kann/soll innerhalb der BQN-Laufzeit erreicht werden, zum Beispiel sind durch vertiefte Situationsanalysen neue Gewichtungen oder Umstrukturierungen entstanden?

Wie sollen/können die Ergebnisse implementiert werden? (zielgruppenorientierte Weiterbildung – Empowerment, akteursorientierte Weiterbildung, Strukturveränderung durch dauerhafte organisationsübergreifende Kooperation)

Welche Transfermöglichkeiten werden anvisiert?

Wie wird Nachhaltigkeit definiert?

Autorin

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM), Bonn

7.

Wirkungsorientiertes Monitoring zur Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit

Ebene der Wirkungskette

(Auszug aus einer Präsentation anlässlich der BQN-Herbsttagung in Bonn am 2. und 3. November 2005)

Nutzungsebene

- Das heißt, die erwartete Reaktion/Verhaltensänderung/Übernahme der Innovation durch die verschiedenen Empfängergruppen innerhalb der einzelnen „Interventionsbereiche“.
- Zum Beispiel Konzepte zu migrations- und geschlechtssensibler Berufsorientierung werden von Schulen in der Region übernommen.
- Kammern in der Region mainstreamen Best Practices der „Diversity-Politik“ aus Partnerinnen und Partnern sowie aus Betrieben.

- BQN-Strategien werden in die Kommunalpolitik (in der Region...) aufgenommen und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet.

Direkter Nutzen auf kommunaler Ebene

- Positive Veränderungen, die ursächlich dem Teilvorhaben beziehungsweise dem BQN zugeordnet werden können.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in BVJ-Klassen adäquat gefördert.
- (Mehr) Betriebe in der Region bieten Ausbildungsplätze für Jugendliche mit Migrationshintergrund an.

- Erhöhte Sensibilität für Migrationsaspekte.

Indirekter Nutzen

- Das heißt hoch aggregiert, längerfristige und/oder regionale Veränderungen/Nutzen, zu denen die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) noch einen Beitrag leistet, der aber nicht genau bestimmt und qualifiziert werden kann.

- Zum Beispiel Wertschöpfungspotenziale von Migrantinnen und Migranten werden von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern erkannt und genutzt.

Nebenwirkungen und Risiken

Neben den angestrebten Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen sind beim Monitoring zwei weitere wichtige Aspekte zu berücksichtigen: Nebenwirkungen und Risiken.

Positive oder negative Nebenwirkungen die eintreten könnten, wenn die Teilvorhaben beziehungsweise BQN insgesamt planmäßig implementiert werden:

- Die Konkurrenz zwischen den „Kommunalfürsten“ nimmt beispielsweise ab zugunsten einer regionalen Perspektive.
- Informelles Lernen stärkt die Artikulationsfähigkeit der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner.

Risiken die außerhalb des Einflussbereiches der BQN liegen und die die Wirkungsketten beeinflussen beziehungsweise unterbrechen können:

- Zum Beispiel: Projekte der ARGE zu Hartz IV schränken Handlungsoptionen zur beruflichen Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein.
- Veränderungen im kommunalpolitischen Umfeld bedrohen die (politische/organisatorische) Unterstützung der Netzwerke.

Autor

Geert Balzer

Team Consult, Hamburg

8. Fallstudien BQN – Untersuchungs- konzept

8.1 Aufgabenstellung

In den „Fallstudien BQN: Netzwerkbildung und Unterstützung bei der Ergebnissicherung“ untersucht das Deutsche Jugendinstitut (DJI) in München im Auftrag von IBQM des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) Ziele, Inhalte, Formen und Prozesse der Netzwerkaktivitäten der BQN und die aus ihnen hervorgehenden bildungspolitischen, übergangspolitischen und integrationspolitischen Interventionen und Initiativen.

Das Vorhaben soll die Arbeit der lokalen und regionalen BQN dokumentieren, einen Erfahrungsaustausch und -transfer über das BQF-Programm hinaus ermöglichen und dazu beitragen, dass die Ergebnisse und Erfahrungen langfristig bildungs- und integrationspolitisch verwertbar gemacht werden können. Das Vorhaben dient auch der Weiterentwicklung

von bereits bestehenden Kooperationsnetzwerken sowie der Entwicklung eines Instrumentariums zur Erarbeitung von bildungs-, übergangs- und integrationspolitischen Strategien auf der Basis der bisherigen Erfahrungen der BQNs bei der Entwicklung von Kooperationsnetzwerken.

Im Rahmen der Fallstudien geht es speziell um die Frage, ob wichtige (potenzielle) BQN-Netzwerkpartnerinnen und -partner auf den verschiedenen relevanten, funktionalen und strategischen Ebenen (siehe unten) in der Lage sind oder in die Lage versetzt werden können, das BQN-Konzept und die BQN-Ziele auf funktional und strategisch wichtigen Ebenen (siehe unten) zu implementieren und zu verstetigen. Zu diesen Zielen zählt in unserem Fall vor allem die Unterstützung von jungen Migrantinnen und Migranten am Übergang Schule – Beruf, also insbesondere

- eine adäquate, zielgerichtete und zielgruppenspezifische (vor-)berufliche Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten sowie
- ein effektives, zielgerichtetes, individualisiertes Übergangsmanagement Schule – Ausbildung – Beruf

unter Mitwirkung der lokalen beziehungsweise regionalen Akteurinnen und Akteure.

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung „erfolgreicher Übergang Schule – Beruf für Migrantinnen und Migranten und Integration durch berufliche Qualifizierung“ rücken zunächst zwei Ebenen mit ihren jeweiligen funktionalen und strukturellen Aufgaben und Kompetenzen als (potenzielle) strategische Netzwerkpartnerinnen und -partner der BQNs und als „Motoren“ zur Erreichung der oben genannten BQN-Zielsetzung ins Blickfeld der Fallstudien:

- Die Ebene der Ökonomie (Ausbildungsbetriebe und/oder ihre Interessenvertreterinnen und -vertreter und Kammern etc.) in ihrer Funktion als für die Ausbildung (auch) von jungen Migrantinnen und Migranten in erster Linie zuständige Instanzen.
- Die Ebene der Migranten(selbst)organisationen in ihrer Funktion einerseits als Interessenvertreterinnen für die Belange und Probleme junger Migrantinnen und Migranten (auch) am Übergang Schule – Beruf und als Anbieterinnen von Kursen, Vorhaben, Maßnahmen etc., die diesem Ziel dienen, andererseits als Interessenvertreterinnen und Ratgeberinnen von/für Betriebe(n), die bislang nicht ausbilden, und deren Inhaberinnen und Inhaber Migrationshintergrund haben.

Beide Ebenen sind qua Interessenlage, Aufgabenstellung und/oder Einfluss- und Machtposition prädestiniert, einerseits zur erfolgreichen Umsetzung der Leitlinie „Integration durch Qualifikation“ selbst maßgeblich beizutragen, andererseits die BQN-Ziele in ihrer jeweiligen Einfluss-sphäre und im von ihnen beeinflussbaren Netzwerk zu implementieren und zu verstetigen. Wir schlagen daher vor, dass diese beiden Ebenen in Form geeigneter Repräsentantinnen und Repräsentanten im Rahmen der Fallstudien in jedem Fall zu Wort kommen sollten.

Außerdem sind aus unserer Sicht für die Fallstudien weitere Ebenen mit (potenzieller) Fach- und Entscheidungskompetenz im Sinne unserer Fragestellung relevant:

- Die Ebene der Politik (Kommune und/oder Landkreis) in ihrer Funktion als Steuerungsinstanz für integrationspolitische Prozesse und für die Entwicklung und Umsetzung bildungs-, übergangs- und integrationspolitischer Strategien.
- Die Ebene der Arbeitsverwaltung (Agentur für Arbeit: Berufsberatung und Arbeitsvermittlung; ARGE; Job-Center U25 etc.) in ihrer Funktion als maßgebliche Steuerungsinstanz im Bereich Übergang Schule – Beruf und

als vermittelnde Instanz zwischen Jugendlichen als Nachfragenden und Betrieben als Anbietern von Ausbildungsplätzen.

- Die Ebene der Gewerkschaften als Interessenvertreterinnen auch der Belange von (jugendlichen) Migrantinnen und Migranten.
- Die Ebene der allgemein bildenden Schulen (einschließlich der Schulpflichtverwaltung und eventueller Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner) in ihrer Funktion als Vermittler von Grundkompetenzen sowie von Kompetenzen, die am Übergang Schule – Beruf relevant sind (Berufsorientierung und -vorbereitung).
- Die Ebene der Berufsschulen vor allem in ihrer Funktion als relevante Institutionen für Jugendliche, die in den ersten Ausbildungsmarkt (zunächst) nicht einmünden können.

8.2 Zielpersonen

Empirische Basis für die Fallstudien bilden leitfadengestützte Explorationen mit Personen, die zwei Bedingungen erfüllen müssen:

- Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner beziehungsweise ihre Institution/Organisation müssen in das jeweilige lokale/regionale BQN-Netzwerk nicht nur auf der operativen Ebene („Maßnahmenebene“), sondern vor allem auch auf der strategischen Ebene zumindest formell integriert sein.
- Die Zielpersonen müssen im Rahmen ihrer Institution und Organisation Kompetenzen/Zuständigkeiten für den Bereich Übergang Schule – Beruf von Migrantinnen und Migranten haben.

Aus den Zuständigkeiten und Kompetenzen der oben genannten Ebenen (Abschnitt 1) für den Bereich Übergang Schule – Beruf leiten sich die konkreten möglichen Zielpersonen als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner für die Fallstudien ab. Zu Wort kommen sollten in jedem Fall:

- Vertreterinnen und Vertreter der ökonomischen Ebene (IHK, HWK, Kreis-handwerkerschaft und/oder anderer relevanter Organisationen) und/oder die Vertreterinnen und Vertreter von (Ausbildungs-)Betrieben, soweit sie in das lokale/regionale BQN-Netzwerk eingebunden sind.
- Vertreterinnen und Vertreter von relevanten Migranten(selbst)organisationen, sofern zu ihrem selbst definierten Aufgabenspektrum auch der Bereich Übergang Schule – Beruf zählt.
- Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften, die (auch) für die berufliche Integration von (jungen) Migrantinnen und Migranten zuständig sind.
- Vertreterinnen und Vertreter der Kommune oder des Landkreises, zu deren Aufgabenfeld die berufliche und soziale Integration von Migrantinnen und Migranten zählt (Integrationsbeauftragte, Ausländerbeauftragte etc.).
- Vertreterinnen und Vertreter der Agentur für Arbeit, der ARGE, der Job-Center, die (auch) für die Zielgruppe der jugendlichen Migrantinnen und Migranten zuständig sind.
- Vertreterinnen und Vertreter allgemein bildender und/oder beruflicher Schulen, die in das BQN-Netzwerk eingebunden sind, sowie gegebenenfalls ihre Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Bereich Berufsorientierung und -vorbereitung sowie gegebenenfalls Vertreterinnen und Vertreter der Schulbehörde.

Zielpersonen sind in jedem Fall auch die Mitglieder des BQN-Teams. Dazu gesellen sich als potenzielle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner im Einzelfall möglicherweise weitere wichtige Akteure, die im Rahmen des jeweiligen BQN zentrale strategische Bedeutung im oben genannten Sinn haben.

Es ist anzustreben, dass unter den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner für die Fallstudien Personen mit und ohne Migrationshintergrund zahlenmäßig in einem sinnvollen und ausgewogenen Verhältnis vertreten sind.

Die relevanten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner für die Fallstudien werden gemeinsam mit den jeweiligen BQN-Teams und dem Team von IBQM im Rahmen der „Lokaltermine“ nach den oben genannten Kriterien benannt.

8.3 Themen- und Fragenkomplexe

Das zentrale Thema der Gespräche im Rahmen der Fallstudien BQN sind die Inhalte, Voraussetzungen, Aktivitäten, Prozesse und Methoden der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, die der Implementierung und Verstetigung der oben genannten BQN-Ziele (erfolgreicher Übergang Schule – Beruf für Migrantinnen und Migranten und Integration durch berufliche Qualifizierung) dienen. Im Fokus des Interesses stehen also Formen und Inhalte sowohl institutionalisierter und formeller als auch informeller Kooperationsnetzwerke, -beziehungen und -strategien und deren Effekte für unsere Fragestellung. Es werden zwei Leitfäden mit Themen- und Fragenbereichen erarbeitet:

- ein Leitfaden für die Gespräche mit dem BQN-Team (3.1),
- ein Leitfaden für die Gespräche mit den relevanten Netzwerkpartnern (3.2).

Vorläufig lassen sich folgende Themen- und Fragenbereiche für die Gespräche mit dem BQN-Team und den relevanten strategischen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern abgrenzen:

8.3.1 BQN-Team

- Basisinformationen über die Trägerin/den Träger,
- Organisatorische und personelle Einbindung des BQN in die Trägerstruktur,
- Lokale/regionale gesetzliche und förderpolitische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen und deren Veränderungen (Hartz-Gesetze) im Verlauf der Projektarbeit,
- Verhältnis des BQN zu den historisch gewachsenen und bestehenden Informations-, Kommunikations- und Zuwendungsstrukturen auf den verschiedenen Ebenen (Kommune, Ökonomie, Migrantenorganisationen etc.) und Verortung der BQN in diesem Gefüge,
- Relevante strategische Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, Kriterien für ihre Hereinnahme ins BQN und ihre Funktion im Hinblick auf unsere Fragestellung,
- Art der Kontaktaufnahme mit den relevanten möglichen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern und deren Reaktionen,

- Entwicklung der Kontakte und Resultate der Kooperation im positiven wie im negativen Sinn sowie Gründe dafür,
- Stellenwert des Komplexen Übergang im Gesamtkontext der BQN-Aktivitäten sowie innerhalb der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner,
- Nutzen und Interessen der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, sich im Bereich Übergang zu engagieren,
- Substanzieller Beitrag der strategischen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner zur Implementierung und Verstetigung dieses BQN-Ziels,
- Einstellung der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern gegenüber der Zielgruppe und deren Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung auf lokaler oder regionaler Ebene,
- Bemühungen und Aktivitäten (aber auch Widerstände), die Zielerreichung: erfolgreicher Übergang im Sinne unserer Fragestellung (Implementierung und Verstetigung dieses Ziels auf funktional und strategisch wichtigen Ebenen) zu forcieren (erfolgreiche/nicht erfolgreiche Strategien),
- Wie, in welcher Form und in welchem Umfang haben sich maßgebliche Partnerinnen und Partner die Lernimpulse aus dem BQN-Vorhaben angeeignet?
- Würdigung/Einordnung des Programms der BQN insgesamt und der des eigenen BQN und seiner Konzeption und Ausrichtung vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen,
- Vorläufige Bilanz (Stärken/Schwächen) der jeweiligen BQN, was ist (gemessen an der ursprünglichen Zielsetzung) gelungen, was nicht?
- Was kommt nach dem Ende der Bundesförderung?

8.3.2 Strategische Netzwerkpartner

- Allgemeine Ziele, Zuständigkeiten, Kompetenzen, Aufgabenbereiche etc. der Institution/Organisation insgesamt,
- Spezielle Ziele, Zuständigkeiten, Kompetenzen, Aufgabenbereiche (im Sinne unserer Fragestellung) der Abteilung, in der die Gesprächsperson tätig ist,
- Einbindung der Abteilung/der Gesprächspartnerin beziehungsweise des Gesprächspartners in die Gesamthierarchie der Institution/Organisation,

- Quantitativer und qualitativer Stellenwert der interkulturellen Ausrichtung/Öffnung allgemein und speziell des Komplexes Übergang Schule – Beruf von jungen Migrantinnen und Migranten innerhalb der Institution/Organisation/Abteilung,
- Art und Bedeutung der formellen und informellen Kooperationsbeziehungen zu anderen Institutionen/Organisationen auf der gleichen oder auf einer anderen funktionalen Ebene (politische, ökonomische Ebene etc. siehe oben) mit ähnlichen Zielsetzungen (Kooperationsvereinbarungen, -verträge, Zielvereinbarungen etc.),
- Mitarbeit der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst in für unsere Fragestellung relevanten Gremien und integrationspolitischen (Kooperations-)Netzwerken (zum Beispiel Bildungsverbände, Ausbildungsringe, internationale Ausschüsse etc.),
- Funktion der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner innerhalb dieser Gremien sowie Resultate, Erfolge, aber auch Misserfolge und Defizite dieser Gremienarbeit sowie deren Dokumentation in Bezug auf unsere Fragestellung,
- Konkreter materieller und ideeller Nutzen dieses Engagements für die Institution/Organisation (zum Beispiel bessere Auslastung von Ausbildungskapazitäten, Zusatznutzen durch stärkere Berücksichtigung multikultureller Kompetenzen, Öffentlichkeitswirkung des Engagements in diesem Bereich etc.),
- Spezielle organisatorische/politische/pädagogische etc. Konzepte, Kompetenzen und Ressourcen der Organisation/Institution im Sinne unserer Fragestellung,
- Bisheriger Beitrag der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst zur Implementierung und Verstetigung der BQN-Ideen und -Ziele innerhalb und außerhalb der jeweiligen Netzwerke sowie Möglichkeiten, wie dieser Beitrag ausgebaut werden kann,
- Art der Kontaktaufnahme mit dem lokalen BQN und Entwicklung der Kontakte im positiven wie im negativen Sinn,
- Stellenwert und Funktion der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst innerhalb des BQN-Netzwerkes insbesondere auf der strategischen Ebene,

- Resultate, Erfolge, aber auch Misserfolge und Defizite dieser Netzwerkarbeit in Bezug auf unsere Fragestellung,
- Auswirkungen der Mitarbeit in diesem Netzwerk auf die Institution/Organisation/Abteilung (positive oder negative Rückkopplungseffekte etc.),
- Würdigung/Einordnung des Programms der BQN und der Konzeption und Ausrichtung vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen,
- Verhältnis des BQN zu den historisch gewachsenen und bestehenden Informations-, Kommunikations- und Zuwendungsstrukturen.

Autor

Günther Schaub

Deutsches Jugendinstitut (DJI), München

9.

Fallstudien BQN – Fragen- und Themen- komplexe

BQN-Team, Netzwerk- partnerinnen und -partner (6. Februar 2006)

9.1 Trägerin und Träger beziehungsweise Institution

- Allgemeine Ziele, Zuständigkeiten, Kompetenzen, Aufgabenbereiche etc. der Institution/Organisation insgesamt,
- Spezielle Ziele, Zuständigkeiten, Kompetenzen, Aufgabenbereiche (im Sinne unserer Fragestellung) der Abteilung, in der die Gesprächsperson tätig ist,
- Einbindung der Abteilung/der Gesprächspartnerinnen/der Gesprächspartner in die Gesamthierarchie der Institution/Organisation.

9.2 Kooperations- beziehungen allgemein – Einbindung in Netzwerke

- Art und Bedeutung der formellen und informellen Kooperationsbeziehungen zu anderen Institutionen/Organisationen auf der gleichen oder auf einer anderen funktionalen Ebene (politische, ökonomische Ebene etc. siehe oben) mit ähnlichen Zielsetzungen (Kooperationsvereinbarungen, -verträge, Zielvereinbarungen etc.),
- Mitarbeit der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst in für unsere Fragestellung relevanten Gremien und integrationspolitischen (Kooperations-)Netzwerken (zum Beispiel Bildungsverbände, Ausbildungsringe, internationale Ausschüsse etc.),
- Funktion der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner innerhalb dieser Gremien sowie Resultate, Erfolge, aber auch Misserfolge und Defizite dieser Gremienarbeit sowie deren Dokumentation in Bezug auf unsere Fragestellung.

9.3 Interkulturelle Öffnung/Orientierung

- Quantitativer und qualitativer Stellenwert der interkulturellen Ausrichtung/Öffnung allgemein und speziell des Komplexes Übergang Schule – Beruf von jungen Migrantinnen und Migranten innerhalb der Institution/Organisation/Abteilung,
- Spezielle organisatorische, politische, pädagogische und andere Konzepte, Kompetenzen und Ressourcen der Organisation/Institution im Sinne unserer Fragestellung,
- Bisheriger Beitrag der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst zur Implementierung und Verstetigung der BQN-Ideen und -Ziele innerhalb und außerhalb der jeweiligen Netzwerke sowie Möglichkeiten, wie dieser Beitrag ausgebaut werden kann.

9.4 Verhältnis des Trägers/ der Institution zum BQN

- Art der Kontaktaufnahme mit dem lokalen BQN und Entwicklung der Kontakte im positiven wie im negativen Sinn,
- Stellenwert und Funktion der Institution/Organisation/Abteilung und der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner selbst innerhalb des BQN-Netzwerkes insbesondere auf der strategischen Ebene,
- Resultate, Erfolge, aber auch Misserfolge und Defizite dieser Netzwerkarbeit in Bezug auf unsere Fragestellung,
- Konkreter materieller und ideeller Nutzen dieses Engagements für die Institution/Organisation (zum Beispiel bessere Auslastung von Ausbildungskapazitäten, Zusatznutzen durch stärkere Berücksichtigung multikultureller Kompetenzen, Öffentlichkeitswirkung des Engagements in diesem Bereich etc.).

9.5 Einbindung in das Netzwerk BQN

- Welche Vorstellungen von einem Netzwerk liegen bei den Netzwerkakteurinnen und Netzwerkakteuren vor?
- Handlungsspielräume der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner,
- Welche Netzwerkeffekte werden auf der Ressourcenebene verzeichnet?
- Verhältnis des BQN zu den historisch gewachsenen und bestehenden Informations-, Kommunikations- und Zuwendungsstrukturen, in die die Trägerin/der Träger/die Institution eingebunden ist,
- Einschätzung des eigenen Einflusses und der Erfolge auf der politischen, strategischen und operativen Ebene,
- Wie (befriedigend/unbefriedigend) wurde die eigene Rolle im BQN-Netzwerk erlebt?
- Mehraufwand versus Ressourcensparnis durch Beteiligung am BQN-Netzwerk,
- Einschätzung der Modellhaftigkeit der Mitwirkungsmöglichkeiten im BQN-Netzwerk,

- Auswirkungen der Mitarbeit in diesem Netzwerk auf die Institution/Organisation/Abteilung (positive oder negative Rückkopplungseffekte etc.).

9.6 BQN-Modellvorhaben

- An welchen BQN-Modellvorhaben ist die Trägerin/der Träger/die Institution in welcher Form beteiligt?
- Wie kommen Modellvorhaben (zum Beispiel Referenzschulen) zustande?
- War der Mittel- und Ressourceneinsatz verhältnismäßig und realistisch, um als Referenzvorhaben überzeugen zu können?
- Selbstständige Überlebensfähigkeit von Modellvorhaben,
- Transferfähigkeit von Modellvorhaben,
- Welche Ausstattung wäre notwendig, um das Modell im Rahmen der Verbreitung umzusetzen?
- Lösungsansätze: zum Beispiel Stundenentlass/Freistellung bei Lehrpersonal.

9.7 Beurteilung des Programms der BQN

- Wo sieht man das Potenzial der BQN?
- Würdigung/Einordnung des Programms der BQN und seiner Konzeption und Ausrichtung vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen,
- Was macht das Besondere (das Innovative) der Netzwerkstrategie aus und welche Effekte werden dadurch nach Meinung der Akteurinnen und Akteure erzielt in Bezug auf
 - Modellhaftigkeit,
 - BQN als Bündelungsinstrument für eine integrierte Förderkonzeption,
- Förderung aus einem Guss,
- Effizienzsteigerung durch Strukturverbesserung beziehungsweise Vernetzung,
- Synergieeffekte,
- Ressourcenbündelung durch ökonomischeren Mitteleinsatz – Steigerung der Effizienz des Mitteleinsatzes,
- Effizienzsteigerung: Ressourcengewinn durch Umverteilungen, Mittelfreisetzung beziehungsweise Umwidlungsmöglichkeiten
- Nachhaltigkeit/Verstetigung/Transfer des BQN-Fokus.

Autor

Günther Schaub

Deutsches Jugendinstitut (DJI), München

10.

Fallstudien BQN – Fragen- und Themen- komplexe BQN-Team

(6. Februar 2006) Träger BQN

- Basisinformationen über die Trägerin/ den Träger des BQN,
- Organisatorische und personelle Einbindung des BQN in die Trägerstruktur,
- Welche Vorteile erwartete die Trägerin beziehungsweise der Träger für sich selbst durch BQN?

Lokale/regionale/überregionale Voraussetzungen und Gegebenheiten

- Lokale/regionale Voraussetzungen sowie überregionale gesetzliche und förderpolitische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen und deren Änderungen (Hartz-Gesetze) im Verlauf der Vorhabenarbeit,

- Verhältnis des BQN zu den historisch gewachsenen und bestehenden Informations-, Kommunikations- und Zuwendungsstrukturen auf den verschiedenen Ebenen (Kommune, Ökonomie, Migrantenorganisationen etc.) und Verortung der BQN in diesem Gefüge.

Netzwerkpartner BQN

- Relevante strategische Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, Kriterien für ihre Hereinnahme ins BQN und ihre Funktion im Hinblick auf unsere Fragestellung,
- Art der Kontaktaufnahme mit den relevanten möglichen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern und deren Reaktionen,
- Entwicklung der Kontakte und Resultate der Kooperation im positiven wie im negativen Sinn sowie Gründe dafür,
- Stellenwert des Komplexes Übergang im Gesamtkontext der BQN-Aktivitäten sowie innerhalb der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner,
- Nutzen und Interessen der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, sich im Bereich Übergang zu engagieren,

- Substanzieller Beitrag der strategischen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner zur Implementierung und Verstetigung dieses BQN-Ziels,
- Einstellung der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner gegenüber der Zielgruppe und deren Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung auf lokaler oder regionaler Ebene,
- Bemühungen und Aktivitäten (aber auch Widerstände), die Zielerreichung erfolgreicher Übergang im Sinne unserer Fragestellung (Implementierung und Verstetigung dieses Ziels auf funktional und strategisch wichtigen Ebenen) zu forcieren (erfolgreiche/nicht erfolgreiche Strategien),
- Wie, in welcher Form und in welchem Umfang haben sich maßgebliche Partnerinnen und Partner die Lernimpulse aus dem BQN-Vorhaben angeeignet?

BQN-Modellvorhaben

- An welchen BQN-Modellvorhaben sind welche Trägerin/Träger/Institutionen in welcher Form beteiligt?
- Wie kommen Modellvorhaben (zum Beispiel Referenzschulen) zustande?
- War der Mittel- und Ressourceneinsatz verhältnismäßig und realistisch, um als Referenzvorhaben überzeugen zu können?
- Selbstständige Überlebensfähigkeit von Modellvorhaben,
- Transferfähigkeit von Modellvorhaben,
- Welche Ausstattung wäre notwendig, um das Modell im Rahmen der Verbreitung umzusetzen?
- Lösungsansätze: zum Beispiel Stundenerlass/Freistellung bei Lehrpersonal.

Kritik des Programms der BQN

- Würdigung/Einordnung der Wirksamkeit des Programms der BQN insgesamt und der des eigenen BQN und seiner Konzeption und Ausrichtung vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in Bezug auf die Zielgruppen:
 - Jugendliche mit Migrationshintergrund,
 - Eltern/Elternvereine,
 - Bildungseinrichtungen (Schulen),
 - Kommunen,
 - Agentur für Arbeit,
 - Kammern und Betriebe.
- Wo sieht man das Potenzial der BQN?
- Was macht das Besondere (das Innovative) der Netzwerkstrategie aus und welche Effekte werden dadurch erzielt in Bezug auf
 - Modellhaftigkeit,
 - BQN als Bündelungsinstrument für eine integrierte Förderkonzeption,
 - Förderung aus einem Guss,
 - Effizienzsteigerung durch Strukturverbesserung beziehungsweise Vernetzung,
 - Synergieeffekte,
 - Ressourcenbündelung durch ökonomischeren Mitteleinsatz,
 - Steigerung der Effizienz des Mitteleinsatzes,
 - Effizienzsteigerung: Ressourcengewinn durch Umverteilungen, Mittelfreisetzung beziehungsweise Umwidmungsmöglichkeiten,
- Nachhaltigkeit/Verstetigung/Transfer des BQN-Fokus.
- Vorläufige Bilanz: Stärken/Schwächen der jeweiligen BQN/Was ist (gemessen an der ursprünglichen Zielsetzung) gelungen, was nicht?
- Was kommt nach dem Ende der Bundesförderung?

Autor

Günther Schaub

Deutsches Jugendinstitut (DJI), München

11. Die prozess- begleitende Evaluation der BQN durch IBQM

Kritische Reflexion der prozessbegleitenden Evaluation von lokalen und regionalen Netzwerkvorhaben durch die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM)

11.1 Einleitung

Seit 2001 ist es Aufgabe von IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), den Innovationsbereich IV des Programms „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wissenschaftlich zu begleiten. Zu dem Innovationsbereich IV gehören auch die lokalen und regionalen Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke (BQN).

Die BQN verfolgen das Globalziel eines konsequenten, nachhaltigen Zugangs zum Regelangebot des Bildungs- und Ausbildungssystems für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf lokaler und regionaler Ebene unter Schaffung und Weiterentwicklung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien (vgl. IBQM 2006). Im Mittelpunkt der Arbeit der BQN steht dabei ein gemeinsames Handeln im Rahmen lokaler/regionaler Netzwerke im Interesse der Zielgruppe. Insgesamt wurden nach einem Auswahlprozess seit dem Beginn der wissenschaftlichen Begleitung zehn BQN mit der Umsetzung des Ziels beauftragt. Das erste BQN nahm seine Tätigkeit im Juni 2003 auf, die übrigen neun Anfang des Jahres 2004.

Die wissenschaftliche Begleitung der BQN erfolgte im Wesentlichen mittels einer formativen Evaluation. Der formative Charakter kommt darin zum Ausdruck, dass die Evaluation aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd angelegt war. Die Evaluatoren sollten den Beteiligten der Vorhaben ihre, durch die Evaluation ermittelten Erkenntnisse über die Erzielung von den Ergebnissen der Vorhaben und Wirkungen kommunizieren und dadurch Handlungsempfehlungen abgeben und zu einem Reflexionsprozess der beteiligten Akteurinnen und Akteure anregen.

Zur Messung der Ergebnisse und Wirkungen der Vorhaben sowie des standardisierten Vergleichs wurden aus zentralen Programmkategorien Indikatoren für die Durchführung der Evaluationen bei den BQN vor Ort abgeleitet (vgl. Anhang I, 3).

Der Reflexionsprozess sollte einerseits dazu dienen, die Zielerreichung kritisch zu überprüfen und andererseits die Ziele selbst zur Diskussion zu stellen. Auf Basis der Erkenntnisse und des Reflexionsprozesses sollten schließlich die Steuerung der BQN unterstützt und Lernprozesse für die Vorhaben und den Programmschwerpunkt angeregt werden. Somit sollte insgesamt die Implementation der BQN-Handlungskonzepte unterstützt werden (vgl. zu den Eigenschaften von formativen Evaluationen unter anderem Stockmann 2004).

Die prozessbegleitende Evaluation war auf mehreren Ebenen organisiert:

1. Selbstevaluation der einzelnen Vorhaben der BQN,
2. Lokale Evaluationsbeauftragte (LEB) für eine BQN-interne Ebene, welche die Selbstevaluation der Akteure unterstützte sowie
3. IBQM als externe Ebene, die den LEB orientierende Instrumente und Konzepte für ihre Tätigkeit erarbeitete und zur Verfügung stellte.

Das Konzept der formativen Evaluation der BQN beinhaltet verschiedene Instrumente zur Umsetzung des Evaluationsansatzes:

- der BQN-Evaluationsarbeitskreis,
- Lokale Evaluationsbeauftragte (LEB),
- die BQN-öffentliche Informations-, Kommunikations- und Arbeitsplattform BQNet,
- Instrumente eines Monitorings (Startprotokolle und Verlaufsprotokolle) und
- Instrumente der Ergebnissicherung (Lokaltermine und LEB-Berichte).

Die Entwicklung des Evaluationskonzepts und der Instrumente durch IBQM sowie ihre Präsentation und Diskussion wurden durch das Centrum für Evaluation (CEval) unterstützt.

Der folgende Text beinhaltet eine kritische Reflexion der prozessbegleitenden Netzwerkevaluation der BQN. Daher erfolgt eine Meta-Evaluation anhand einer Analyse der Stärken und Schwächen der von IBQM entwickelten und in der Evaluation eingesetzten Instrumente sowie der Nutzung und des identifizierten Nutzens des Konzepts und des Instrumentariums. Schließlich endet der Bericht mit Handlungsempfehlungen für künftige Evaluationen in ähnlichen Kontexten.

11.2 Meta-Evaluation

Um die Evaluation der BQN kritisch betrachten und bewerten zu können, bietet sich das Konzept der Meta-Evaluation an. Mittels einer Meta-Evaluation ist es möglich, die Qualität der Evaluation, der im BQF-Programm geförderten BQN zu bewerten und daraus Aussagen über die Nützlichkeit des Evaluationsansatzes für die intendierten Ziele abzuleiten. Dafür sind einerseits die Stärken und Schwächen der Evaluationsinstrumente herauszustellen (siehe Anhang I, 11). Andererseits sind die Nutzung und die Wirkungen des Evaluationsansatzes und seiner Instrumente zu beschreiben, und die vorher ermittelten Stärken und Schwächen miteinzubeziehen (siehe Anhang I, 11). Schließlich erfolgt eine Bewertung im Rahmen der Meta-Evaluation anhand der Standards für Evaluation der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation (siehe Anhang I, 11).

Sie können als Bewertungskriterien herangezogen werden, da sie Kriterien für eine qualitativ gute Evaluation aus Sicht der deutschen Evaluations-Community vorgeben (vgl. Widmer 1996, S. 10 ff.).

Diese Standards gliedern sich in die Themen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (vgl. DeGEval 2002).

Anzumerken bleibt, dass Meta-Evaluationen auf der Basis ihrer Analyse keine Aussagen über die Evaluatoren oder die evaluierten Maßnahmen treffen wollen, sondern sich explizit mit den Evaluationsinstrumenten und -prozessen beschäftigen. Sie befassen sich auch nicht mit den Ergebnissen der Evaluation, sondern mit der Frage, ob das Evaluationskonzept und seine Instrumente nützlich für die Ergebnisfindung waren.

Daneben ist zu bedenken, dass jede Evaluation auch verschiedenen Rahmenbedingungen ausgesetzt ist. Es gilt also zu untersuchen, ob unter den vorherrschenden Rahmenbedingungen die spezifische Ausgestaltung der Evaluation erfolgreich war (vgl. Widmer 1996, S. 6f.).

Die folgenden Ergebnisse der Meta-Evaluation beziehen sich auf die Analyse der von IBQM entwickelten und von den lokalen Evaluationsbeauftragten (LEB) genutzten Instrumente (Startprotokolle, Verlaufsprotokolle, Auswertungen der Lokaltermine, LEB-Berichte) und auf Dokumente des Evaluationsarbeitskreises (insbesondere Präsentationen zur Evaluationsmethode und Tagungsprotokolle). Eine vergleichende Gegenüberstellung existiert bei den Verlaufsprotokollen nur zum Handlungsfeld 1, da dieses Handlungsfeld von allen BQN abgedeckt wurde. Die Fall-

studien der BQN konnten nicht berücksichtigt werden, da nicht alle Berichte zum Zeitpunkt der Berichterstellung vorlagen.

Von den LEB-Berichten zur Ergebnissicherung lagen zum Zeitpunkt der Auswertung acht von zehn Berichten vor. Diese wurden für die Ergebnisdarstellung verwendet. Zudem sind sie für die Erstellung dieses Kapitels besonders wichtig, da sie eine kritische Reflexion der prozessbegleitenden Evaluation aus Sicht der Akteurinnen und Akteure enthalten. Da das Ende des Vorhabens noch nicht erreicht ist, liegen die endgültigen Abschlussberichte der BQN noch nicht vor.

11.2.1 Stärken und Schwächen der IBQM-Evaluationsinstrumente

Im folgenden Kapitel werden die von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten entwickelten Evaluationsinstrumente einer kritischen Analyse unterzogen. Auf Basis dieser Erkenntnisse sollen Stärken und Schwächen der Instrumente bezüglich des Erkenntnisgewinns für die Evaluation herausgearbeitet werden. Eine getrennte Analyse der einzelnen Instrumente wird dabei als nicht sinnvoll erachtet, da sie auf-

grund ihrer Konstruktion so angelegt sind, dass ihre Funktionen für die Evaluation ineinander greifen sollen. Ebenso ist eine Einzeldarstellung anhand der Vorhaben nicht zielführend, da der methodische Erkenntnisgewinn für die Nutzung solcher Instrumente in der gesamten Netzwerkevaluation der BQN Ziel der Analyse ist.

Die Evaluation sollte – wie beschrieben – so konstruiert werden, dass ihr Hauptzweck in der prozessbegleitenden Unterstützung der einzelnen BQN bei ihrer Netzwerk- und Projektarbeit lag. Dafür war die Entwicklung eines Sets von Instrumenten notwendig, welche sich gegenseitig in sinnvoller Art und Weise ergänzten und damit ein ganzheitliches Unterstützungssystem darstellten. Mithilfe dieses Unterstützungssystems war beabsichtigt, die BQN in die Lage zu versetzen, aus den Leistungsbewertungen ihrer Arbeit zu lernen und damit ihre Projekte besser steuern zu können.

Darüber hinaus sollte die Evaluation mit ihren Instrumenten so angelegt sein, dass nicht nur die Vorhaben ihren Nutzen daraus ziehen konnten, sondern dass auch Aussagen zu Programmwirkungen durch logische Schlussfolgerungen aus dem Vergleich der Vorhabenergebnisse ermöglicht wurden.

Werden nun die verschiedenen Instrumente der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten gemäß ihrer Nutzung betrachtet, so kann festgehalten werden, dass für die Evaluation verschiedene Typen von Instrumenten entwickelt wurden mit dem Zweck

- der Steuerung der Evaluation an sich,
- der Strukturbildung,
- der Herstellung von Transparenz über den Verlauf des Vorhabens,
- der Bewertung der eigenen Aktivitäten und der daraus resultierenden Wirkungen sowie
- der Dokumentation und Kommunikation von Resultaten.

Steuerung der Evaluation

Der Evaluationsarbeitskreis sowie der Einsatz von LEB sind integrative Instrumente der Gesamtevaluation. Die LEB sind Bindeglieder zwischen der externen Evaluation durch IBQM und der Selbstevaluation durch die Teilvorhaben. Sie werden durch ihre Evaluationsexpertise als befähigt betrachtet, die Ansprüche der Evaluation auf die Vorhabenebene zu transformieren

und bei Bedarf anzupassen, so dass ein Vergleich der Evaluationsergebnisse – zusammengefasst aus den Selbstevaluationen – für die Gesamtevaluation der BQN möglich ist.

Zudem wurde von ihnen die Möglichkeit der Vermittlung neuer Perspektiven zur Problemlösung durch eine externe, unabhängige Sicht erwartet. Somit waren sie eine Möglichkeit, die Evaluation effektiv steuern zu können.

Ein weiteres Steuerungsmittel hierfür war der Evaluationsarbeitskreis. Er war eine Kommunikationsplattform für die Belange der Evaluation, vor allem zur Vermittlung von Verständnis und Akzeptanz der eingesetzten Mittel sowie der Rollenverteilung im Evaluationsprozess (Selbstevaluation, LEB, IBQM). Zudem war durch den Arbeitskreis ein Feedback über Probleme beim Einsatz der Instrumente von IBQM und die Möglichkeit zu Korrekturen gegeben.

Die Schwäche dieser Instrumente resultierte aus den geringen (personellen) Ressourcen sowie aus dem Umstand, dass eine prozessbegleitende Evaluationskultur in den Vorhaben kaum vorhanden war. So wird von den LEB berichtet, dass mehr zeitliche Ressourcen in die Akzeptanzerhöhung der Evaluation investiert werden mussten als geplant.

Die Vermittlung des Verständnisses und der Akzeptanz der IBQM-Instrumente durch IBQM vor Ort konnte aufgrund dafür nicht vorhergesehener Ressourcen von der IBQM auch nicht ausgeglichen werden (vgl. Anhang I, 1 und 5).

Strukturbildung

Da das Programm Ziele auf übergeordneter Ebene vorgab, war eine Anpassung der Strategien des Vorhabens in den jeweiligen lokalen und regionalen Kontexten durchaus gewünscht. Dennoch wurde von IBQM erkannt, dass eine gemeinsame Orientierung und eine gegenseitige Unterstützung der Vorhaben untereinander durch zu viele Einzelstrategien erschwert würden.

Deshalb wurde mit den Startprotokollen ein Instrument geschaffen, um eine gemeinsame Strukturierung der Teilvorhaben, welche dann mit individuellen Strategien umgesetzt werden sollten, zu definieren.

Nebeneffekt war die Entwicklung einer gemeinsamen Metasprache für den Austausch über lokale und regionale Problemlagen sowie Lösungsvorschläge. Vorteil einer gemeinsamen Sprache ist die Erhöhung der Vergleichbarkeit der Arbeit der Vorhaben und des Lernens voneinander.

Zudem wurde von allen hinsichtlich der Aufteilung in strategische und operative Netzwerke eine Organisationsform beschlossen, die einerseits Vergleiche zuließ, andererseits Freiräume für individuelle Ausgestaltung bot.

Herstellung von Transparenz über den Verlauf der Vorhaben

Für die Steuerung der Vorhaben und einen Vergleich der Ergebnisse der Vorhaben auf Programmebene ist ein transparentes Monitoring der Vorhaben eine notwendige Maßnahme, die mit den Instrumenten Start- und Verlaufsprotokoll erfüllt werden sollte. Durch das Startprotokoll wurden zum einen Inputindikatoren der Vorhaben, das heißt Vorhabenziele, Umsetzungsstrategien, Handlungsbereiche, Organisationsstruktur und personelle Ressourcen erfasst.

Zum anderen sollten mit dem Verlaufsprotokoll mögliche Veränderungen im Vorhabenverlauf dokumentiert und begründet werden. Weiterhin sollten erste Ergebnisse der Vorhaben Aufschluss über die Zielerreichung geben. Somit liegen die Stärken der Start- und Verlaufsprotokolle in ihrer Funktion als Steuerungsmittel.

Bewertung der eigenen Aktivitäten und der daraus resultierenden Wirkungen

Für jede Evaluation ist eine Bewertung der Vorhaben- beziehungsweise Programmaktivitäten zentral, um zu Erkenntnissen über Ergebnisse und Wirkungen zu gelangen. Dieser Evaluationsansatz sollte Aussagen zu Vorhabenergebnissen liefern, um zum einen die Vorhaben steuern zu helfen und zum anderen durch plausible Schlussfolgerungen Aussagen über Programmwirkungen treffen zu können.

Nun verlangte das Programm die Messung von Wirkungen bezüglich der zentralen Programmkategorien Innovation, Modellbildung, Transfer sowie Nachhaltigkeit. Die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten entwickelte hierfür Indikatoren, die im lokalen BQN-Kontext anwendbar sein sollten, um die Selbstevaluation vor Ort zu erleichtern. Sie wurden im Evaluationsarbeitskreis vorgestellt und diskutiert.

Die Aufgabe von Indikatoren ist es, Informationen zu einem nicht direkt messbaren Tatbestand zu liefern und dessen Bewertung zu ermöglichen (vgl. Anhang I, 4). Anhand dieser Bewertungen ist schließlich ein Vergleich der Sachverhalte möglich (vgl. Meyer 2004). Der Vorteil der von IBQM formulierten und operationalisierten Indikatoren liegt darin, dass sie ebenso einzeln wie auch als Teil eines Gesamtgefüges betrachtet werden können.

Da Indikatoren theoretische Konstrukte sind, ist die Frage, ob die Indikatoren von IBQM zur Messung von den Wirkungen der Vorhaben adäquat sind, zunächst eine theoretische, die erst anhand des Einsatzes der Indikatoren in der Praxis überprüft werden kann (vgl. ebenda, S. 28).

Die Verwendung der Indikatoren zur Bewertung der Vorhabenergebnisse sollte hauptsächlich in den Instrumenten von IBQM, Verlaufsprotokollen sowie den LEB-Berichten erfolgen. Somit wurde ein Vergleich der Ergebnisse über den Verlauf der einzelnen Vorhaben hinweg sowie eine bilanzierende, systematische, projektübergreifende Gegenüberstellung zu verschiedenen Zeitpunkten möglich. Die Möglichkeit einer kritischen und konstruktiven Reflexion war so jederzeit gegeben.

Transparente Dokumentation und Kommunikation von Resultaten

Als Dokumentations- und Kommunikationsinstrument besaß die prozessbegleitende Evaluation mit BQNet eine webgestützte, passwortgeschützte Arbeits- und Kommunikationsplattform, die allen an der Evaluation Beteiligten (IBQM, Experten, BQN-Projektleitungen und Evaluationsbeauftragten) jederzeit zugänglich war, somit Transparenz schuf und Kommunikation förderte.

Die Struktur des Dokumentationssystems berücksichtigte die inhaltlichen Anforderungen von IBQM an die Evaluation (zum Beispiel zum Evaluationsarbeitskreis) und die Umsetzung durch die BQN (zum Beispiel Darstellung der Handlungsfelder, Startprotokolle). Die Plattform ist zudem ausbaufähig, so dass sie während der prozessbegleitenden Evaluation den Bedürfnissen angepasst werden konnte.

Zudem besitzt das Internetportal ein E-Mail-Postfach für jede Nutzerin und jeden Nutzer als wichtige Kommunikationskomponente. Somit erfüllt BQNet eine wichtige Voraussetzung für funktionierende Informationsmanagementsysteme.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Evaluationsinstrumente gemäß ihrer Konzeption keine Inkonsistenzen aufweisen. Sie sind integrative Bestandteile eines Gesamtkonzepts, welches die primäre Funktion der Steuerung und des gegenseitigen Lernens auf Basis der Bilanzierung der Ergebnisse der Vorhaben beinhaltet.

Eine gemeinsame Struktur wurde ebenso entwickelt wie Indikatoren zu den übergeordneten Bewertungskriterien. Der Verlauf der Vorhaben und die dabei erreichten Ergebnisse konnten mit Monitoringinstrumenten dokumentiert werden. Die Dokumentation der Befunde war plattformintern jederzeit verfügbar und für

alle transparent. Somit waren Austausch, Steuerung und Lernen auf der Ebene der Vorhaben und des BQF-Programmschwerpunktes durch die von IBQM entwickelten Evaluationsinstrumente möglich.

11.2.2 Nutzung und Nutzen des IBQM-Evaluationsansatzes und der dabei verwendeten Instrumente

Neben den bereits dargestellten Charakteristika des Evaluationsinstrumentariums ist für die Meta-Evaluation auch die kritische Betrachtung der Nutzung des Evaluationsansatzes und seiner Instrumente von Bedeutung. Zur Bewertung des Evaluationsansatzes scheint es sinnvoll, zunächst eine kritische Reflexion der Lokalen Evaluationsbeauftragten (LEB) über die Nützlichkeit dieses Konzepts in der Anwendung darzustellen. Anschließend erfolgt eine Analyse zur Nutzung der Instrumente.

Bewertung des Evaluationsansatzes durch die LEB

Bei der Auswertung der LEB-Berichte wird bezüglich des Evaluationsansatzes aus Sicht der beteiligten LEB folgendes deutlich: Die Autorinnen und Autoren berichten über positive und negative Erfahrungen mit der formativen Evaluation. Positiv werden dabei vor allem folgende Aspekte des Konzeptes von IBQM hervorgehoben:

Es handele sich um einen ganzheitlichen Ansatz, welcher Aufgabenteilung durch die mehreren Ebenen der Evaluation ebenso vorsehe wie eine dynamische und konstruktive Wechselbeziehung der Ebenen miteinander. Die Instrumente seien so angelegt, dass dadurch sowohl der konstruktive Erfahrungsaustausch über die Evaluationsinstrumente als auch der Ergebnisse im Vordergrund stehen (vgl. Bericht über die Umsetzung der prozessbegleitenden Evaluation im BQN Rostock).

Auf diesem Erfahrungsaustausch basiere das interaktive Lernen der Vorhaben. Als wichtig und zielführend werden hierfür aber auch der Erkenntnisgewinn über Planung, Realisierbarkeit der Ziele, Erfolg und Wirkungen bewertet, da Probleme fokussiert und gemeinsam Lösungsvorschläge erarbeitet werden konnten.

Das Konzept wird insgesamt als unterstützend für die Steuerung der Vorhaben gewertet, da es eine Orientierungs- und keine Kontrollfunktion hatte. Durch die Möglichkeit, die einzelnen Konzeptbestandteile praxisnah an den individuellen Kontext anzupassen, sei eine effektive und zielgerichtete Entwicklung der Vorhaben erst möglich gewesen (vgl. BQN Berlin, LEB-Bericht der Evaluation, 18. Juni 2006).

Kritisch reflektiert wurden von den LEB insbesondere folgende Umstände der Evaluation: Von einem Beteiligten wird bemängelt, dass aufgrund der kurzen Dauer der Vorhaben bis zu deren Ende wahrscheinlich nur wenige Wirkungen feststellbar seien, vor allem hinsichtlich der Nachhaltigkeit seien kaum Aussagen möglich (vgl. BQN Berlin, LEB-Bericht der Evaluation, 18. Juni 2006).

Kritisiert wird von einem LEB auch, dass die Wirkungsindikatoren zu anspruchsvoll beziehungsweise zu abstrakt formuliert wurden, was ihre Anwendung auf Ebene der Vorhaben erschwere (vgl. BQN Sächsische Schweiz, Lokale Evaluation, Juni 2006).

Als schwierig erwies sich für viele auch der Umstand, dass die externe Evaluation von vielen Beteiligten der Vorhaben „nicht durchgängig als unterstützend, sondern eher als zusätzlich und insbesondere kontrollierend empfunden“ wurde (vgl. Kurzbericht der lokalen Evaluation des BQN Ostwestfalen-Lippe; Bericht über die Umsetzung der prozessbegleitenden Evaluation im BQN Rostock; Beitrag der lokalen Evaluationsbeauftragten des BQN Em-scher-Lippe; Evaluation BQN – Nürnberg – Fürth – Erlangen).

Die Chancen für die Vorhabensteuerung wurden von den Beteiligten oft nicht wahrgenommen, was die Arbeit der LEB erheblich erschwerte. Denn aus einem solchen Evaluationsverständnis resultierte in manchen Vorhaben die Einschätzung, die Arbeit der Vorhaben habe Vorrang vor der Selbstevaluation.

Eine Möglichkeit der Revidierung einer solchen Einstellung wurde in der Erhöhung der Akzeptanz der Evaluation gesehen. Dies wurde sowohl von IBQM als auch von den LEB betrieben. Die akzeptanzsteigernden Maßnahmen hatten jedoch negative Auswirkungen auf die zeitlichen Ressourcen (vgl. Kurz-Bericht der lokalen Evaluation des BQN Ostwestfalen-Lippe für die Veröffentlichung der IBQM).

Infolgedessen sahen sich die Evaluatoren auf externer und interner Ebene selbst unter einem erheblichen Zeitdruck, die intendierten Ziele der Evaluation zu verwirklichen (vgl. Bericht über die Umsetzung der prozessbegleitenden Evaluation im BQN Rostock).

Von manchen LEB wurde als weiterer Kritikpunkt eine teilweise unklare Abgrenzung der Evaluationsebenen und daraus folgend eine nicht immer transparente Definition der Zusammenarbeit zwischen den Ebenen genannt (vgl. Evaluation BQN Ulm – eine erste Reflexion. 14. Juni 2006).

Zudem sah sich zumindest ein LEB unter einem gewissen Koordinierungsdruck zwischen permanenter Datenerhebung und Berichtslegung (vgl. BQN Berlin, LEB-Bericht der Evaluation, 18. Juni 2006).

An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass die Funktion der Evaluation – Unterstützung der BQN bei ihrer Vorhabensteuerung – von den LEB nicht hinterfragt wurde. Die Arbeit von IBQM und ihre entwickelten Instrumente werden in einigen Berichten als nützlich hervorgehoben (vgl. Bericht über die Umsetzung der prozessbegleitenden Evaluation im BQN Rostock).

Alle Instrumente wurden genutzt, allerdings teilweise qualitativ nicht auf dem intendierten Niveau.

Die geäußerte Kritik an den Evaluationsinstrumenten war überwiegend konstruktiv und ergab sich aus Problemen in der Umsetzung. Generell zeigt sich eine gute Akzeptanz der im Evaluationsarbeitskreis entwickelten Instrumente.

Aus Sicht der Meta-Evaluation kann folgendes Ergebnis aus den Aussagen zusammengefasst werden: Der Evaluationsansatz von IBQM erwies sich in seiner Nutzung generell als adäquat für die damit intendierten Ziele. Er ermöglichte gegenseitiges Lernen auf der Grundlage eines Erfahrungsaustauschs sowie Handlungsorientierung und Steuerungsoptionen für die Vorhaben auf der Basis dieses Erkenntnisgewinns.

Erschwert wurde seine Nutzung allerdings durch negative Rahmenbedingungen wie Akzeptanzprobleme der Evaluation bei den Vorhaben. Dieser Umstand wurde in der Planung wahrscheinlich nicht vorhergesehen, so dass akzeptanzschaffende, insbesondere personelle Ressourcen, nicht in ausreichendem Maße vorhanden waren.

Bewertung der Instrumente

Bei der kritischen Betrachtung der Instrumente hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile wurden fünf Typen von Instrumenten identifiziert (siehe Kapitel 1.1). Anhand ihrer Nutzung im Evaluationsprozess sollen Aussagen über ihren Nutzen für die Evaluation abgeleitet werden.

Steuerung der Evaluation

Die Steuerung der Evaluation sollte mittels des Evaluationsarbeitskreises und der LEB erfolgen. Der Evaluationsarbeitskreis wurde als kommunikative Plattform aller Programmbeteiligten sowohl untereinander als auch mit externen Expertinnen und Experten aus dem Bereich Evaluation genutzt. Dabei wurden der allgemeine Zweck der Evaluation, die Indikatoren und die zu nutzenden Evaluationsinstrumente vorgestellt, diskutiert und ihr Einsatz beschlossen (vgl. Anhang I, 3).

Generell liegt – wie bereits dargestellt – eine Akzeptanz des Gremiums bei den LEB vor, die sich vor allem auf dessen Unterstützungsleistung im Evaluationsverlauf begründet. Allerdings wurden vor allem die Verlaufsprotokolle und die dabei vorgegebenen Indikatoren nicht von allen BQN-Vorhaben in ihrer angedachten Weise eingesetzt. Die Indikatoren wurden nicht beziehungsweise teilweise qualitativ nicht auf dem intendierten Niveau angewandt oder ohne transparente Begründung modifiziert.

Dies zeigt, dass der Evaluationsarbeitskreis nicht in vollem Umfang seine beabsichtigten Wirkungen bezüglich der Vermittlung des Verständnisses seiner Instrumente erreichen konnte. Der Austausch im Gremium und der angedachte Transfer durch die LEB hat nicht ausgereicht, um in allen Fällen Akzeptanz und Verständnis für die Verwendung der Indikatoren auf der Ebene der Vorhaben zu erzeugen. Ursachen hierfür liegen wahrscheinlich in den Rahmenbedingungen der Arbeit der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM): Zu wenige personelle Ressourcen standen für die Implementation der Indikatoren auf der Ebene der Vorhaben für Dialog und Unterstützung vor Ort zur Verfügung.

Die LEB wurden für die interne Evaluation der BQN eingesetzt und waren entweder über einen Auftrag an die BQN-Teams gebunden oder hatten Teilzeitstellen. Sie waren im Rahmen der Evaluationssteuerung dafür zuständig, eine Selbstevaluation des BQN-Teams und der Netzwerksteuerungsgruppe sowie mit der Umsetzung von Teilvorhaben befassten operativen Netzwerkpartnerinnen und -partner zu organisieren, zu koordinieren und in Abstimmung mit der Projektleitung auf BQNet zu dokumentieren.

Diese Aufgaben haben die LEB auch kontinuierlich erfüllt. Allerdings ist die Qualität einiger Dokumente als suboptimal zu bewerten, was sich auch negativ auf die Qualität der Evaluation auswirkte. Ursachen dafür liegen wahrscheinlich in dem bereits angesprochenen Zeit- beziehungsweise Koordinierungsdruck der LEB, aber auch den Akzeptanzproblemen der Evaluation auf der Ebene der Vorhaben.

Strukturbildung

Die Entwicklung einer gemeinsamen Handlungsstrategie stellte ein wichtiges Element der Unterstützung der BQN dar. Mittels der Situationsanalysen wurde im Vorfeld der Evaluation insbesondere der jeweilige lokale Ist-Stand, bezogen auf die

Zusammensetzung der Zielgruppe in den Bereichen Schule, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt etc., ermittelt. Zudem wurden aber auch Bedarfe erhoben, um konkrete Handlungsempfehlungen in der jeweiligen Region für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund zu definieren. Dabei wurden gemeinsame Problemlagen identifiziert und mögliche Lösungsvorschläge eingebracht.

Der von IBQM entwickelte Strukturplan beziehungsweise die Startprotokolle der Evaluation wurde zur Präsentation der BQN-Handlungskonzepte in fünf gemeinsamen Handlungsfeldern genutzt, an denen sich später der Austausch der Vorhaben orientierte. Diese Strukturbildung war daher eine wichtige Orientierungshilfe im Rahmen der Vorhabensteuerung.

Herstellung von Transparenz über den Verlauf der Vorhaben

Die Transparenz des Vorhabenverlaufs sollte vor allem mit den Start- und Verlaufsprotokollen gesichert werden. Wird deren Nutzung betrachtet, kann konstatiert werden, dass insbesondere das Startprotokoll dieser Aufgabe überwiegend gerecht wird: Die dargestellten Inputindikatoren werden erfasst. Systematische Vergleiche sind damit zwar möglich, werden aller-

dings durch eine Begriffsvielfalt bei der Beschreibung der strategischen Netzwerke der BQN erschwert.

Bei den Verlaufsprotokollen zeigt sich, dass die Kriterien bezüglich der Zielgruppenbestimmung und des Zeitplans oft nicht oder nicht ausreichend detailliert dargestellt wurden. Dabei ist zu beachten, dass insbesondere fehlende Zeitpläne eine Überprüfung der (Teil-)Zielerreichung und damit die Identifikation notwendiger, steuernder Eingriffe erschweren.

Es ist also festzuhalten, dass mithilfe des Verlaufsprotokolls zwar beabsichtigt war, den Verlauf der Vorhaben transparent darzustellen. Die unzureichend aufbereitete Information seitens der BQN beeinträchtigte aber einerseits die Steuerungsfunktion und erschwerte andererseits systematische Vergleiche für den Feedbackprozess auf BQN- und IBQM-Ebene.

Bewertung der eigenen Aktivitäten und der daraus resultierenden Wirkungen

Für jede Evaluation ist eine Bewertung der Vorhaben- beziehungsweise Programmaktivitäten zentral, um zu Erkenntnissen über Ergebnisse und Wirkungen zu gelangen. Die IBQM-Instrumente Verlaufsprotokoll und LEB-Bericht sollten dabei unter Berücksichtigung der von IBQM entwickelten Indikatoren erstellt werden, um

Bewertungen im Verlauf der Vorhaben und programmübergreifend durch systematischen Vergleich zu ermöglichen.

Sowohl in den Verlaufsprotokollen als auch den LEB-Berichten ist eine unzulängliche Verwendung der von IBQM entwickelten Indikatoren festzustellen. Eingesetzte Methoden zur Indikatormessung wurden vor allem in den Verlaufsprotokollen nur unzulänglich vorgestellt und diskutiert, so dass die Validität der Ergebnisse zumindest in diesen Dokumenten unklar ist. In den LEB-Berichten sind die Methoden zur Datengewinnung dagegen besser dokumentiert.

Die ungenaue und teilweise unzulängliche Nutzung der Indikatoren an sich beeinflusste die Wirkung der Instrumente Verlaufsprotokoll und LEB-Bericht dahingehend, dass der systematische Vergleich der Ergebnisse beeinträchtigt wurde. Die Gründe dafür könnten in einem mangelndem Verständnis der Indikatoren an sich oder ihres Nutzens liegen.

Die strukturierten Lokaltermine wurden zur konstruktiv-kritischen Reflexion der Vorhaben und der Vorhabenarbeit der BQN genutzt. Diese wurden von IBQM ziel führend vorbereitet, indem Fragen zu den Verlaufsprotokollen sowie allgemeine „Themenvorschläge zur Vorbereitung“ entwickelt wurden. Die Treffen wurden von den BQN genutzt, bislang ungeklärte

Themenbereiche, insbesondere im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Transfer, aufzubereiten.

Zusätzlich wurden Vorhaben-Begehungen und Gespräche mit lokalen beziehungsweise regionalen BQN-Netzwerkpartnerinnen und -partnern organisiert. Die Lokaltermine können somit als wichtiges Instrument der Sicherung von Vorhaben- und Programmresultaten gewertet werden.

Transparente Dokumentation und Kommunikation von Resultaten

Werden die zahlreichen Verweise innerhalb der BQN-Berichte auf weiterführende Ergebnisberichte mit dem tatsächlichen Inhalt auf dem BQNet-Portal verglichen, offenbart sich eine Diskrepanz. Die BQN nutzten das Portal weniger als beabsichtigt, um ihr selbst generiertes Wissen anderen BQN zur Verfügung zu stellen. Zwar erfasst das Portal keine Zugriffszahlen. Dennoch erscheint es plausibel, dass aus wenig angebotenen Wissen auch wenig Nutzung resultiert. Dadurch sind der Austausch von Informationen und damit das gegenseitige Lernen wahrscheinlich geringer als intendiert.

Von der Seite der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten wird das Portal intensiver genutzt als von den BQN: Alle von ihnen

generierten Dokumente werden eingestellt und über den E-Mail-Verteiler wird versucht, die Nutzung des Portals durch die BQN anzuregen. So werden Mails verschickt, die auf Änderungen in der Struktur und auf neue, zum Download bereit stehende Dokumente verweisen. IBQM nimmt somit eine Vorbildfunktion ein und zeigt sich bemüht, zur allgemeinen Nutzung des Portals zu bewegen.

Zusammenfassend ist zur Beurteilung der zur Evaluation eingesetzten Instrumente festzustellen, dass diese in der Regel genutzt wurden und auch einen Beitrag zur Zielerreichung der Evaluation geleistet haben, indem steuerungsrelevante Informationen erzeugt und ausgetauscht wurden.

Methodisch ist allerdings zu kritisieren, dass die eingesetzten Erhebungsverfahren nicht in allen Dokumenten transparent und nachvollziehbar sind, weshalb die Validität der Ergebnisse unklar ist. Teilweise fehlen auch kausale Schlussfolgerungen bei der Ergebnisdarstellung. Zudem war die Verwendung der aus den übergeordneten Programmkategorien Innovation, Modellbildung, Transfer und Nachhaltigkeit abgeleiteten Indikatoren suboptimal, so dass zumindest bei den Verlaufsprotokollen ein systematischer Vergleich der BQN-Vorhaben erschwert wurde.

Bewertung anhand der Standards für Evaluation der DeGEval

Werden nun die oben genannten Aussagen und die weiteren Dokumentenauswertungen anhand der Standards für Evaluation analysiert, ergibt sich folgende Übersicht (vgl. DeGEval 2002)*:

Legende:

1 = Standard wurde vollständig eingehalten

2 = Standard wurde annähernd vollständig eingehalten

3 = Standard wurde nur teilweise eingehalten

4 = Standard wurde nicht eingehalten

NA = Standard war nicht anwendbar

NÜ = Standard anhand Datenlage nicht überprüfbar

Standard	Begründung	Bewertung
Nützlichkeit		
Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen	Alle Stakeholder wurden identifiziert und am Evaluationsarbeitskreis beteiligt.	1
Klärung der Evaluationszwecke	Evaluationszwecke wurden im Evaluationsarbeitskreis und durch LEB als Multiplikator auf BQN-Ebene überwiegend geklärt. Allerdings konnte einer mangelnden Akzeptanz und einem teilweise fehlenden Verständnis der Evaluation auf Projektebene nicht vollständig entgegen gewirkt werden.	3
Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Evaluatoren	Fachliche und methodische Kompetenz, Integrität, Unabhängigkeit sowie soziale und kommunikative Kompetenzen werden den LEB von IBQM und umgekehrt IBQM von den LEB bescheinigt.	1
Auswahl und Umfang der Informationen	Laut Angaben der LEB haben Auswahl und Umfang der erhobenen Informationen die Analyse des zu untersuchenden Evaluationsgegenstands ermöglicht.	1

**Es ist zu beachten, dass mit den Standards laut DeGEval nicht die Absicht verbunden ist, eine Evaluation, bei der einzelne Standards nicht angewandt wurden, negativ zu beurteilen, da sie aus verschiedenen Gründen nicht anwendbar sein könnten. Dies sollte aber jeweils begründet werden. Dies gilt auch für diese Meta-Evaluation (vgl. DeGEval 2002, S. 16).*

Transparenz von Werten	Die Werte der Betroffenen wurden bei der Evaluation berücksichtigt und transparent in den Berichten dargestellt.	1
Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung	Die Evaluationsberichte der LEB waren für IBQM klar verständlich. Jedoch wurde bei einigen Berichtsformen Unvollständigkeit festgestellt (zum Beispiel Verlaufsprotokolle).	3
Rechtzeitigkeit der Evaluation	In den Dokumenten wird ein Koordinierungsdruck bzgl. Erhebung und Berichtslegung dargestellt, der teilweise auf einem zu engen Projektzeitrahmen und somit geringer Dauer der formativen Evaluation beruht.	2
Nutzung und Nutzen der Evaluation	Laut LEB werden die Ergebnisse insbesondere für die Projektsteuerung durch dialogischen Austausch genutzt.	1

Durchführbarkeit

Angemessene Verfahren	Gemäß der kritischen Reflexion der eingesetzten Evaluationsinstrumente wird zumindest von einem LEB das hohe Abstraktionsniveau der Indikatoren bemängelt. Alle anderen beschreiben die Verfahren überwiegend als zielführend.	2
Diplomatisches Vorgehen	Akzeptanzsteigernde Maßnahmen bezüglich Vorgehen und Ergebnissicherung wurden mit dem Evaluationsarbeitskreis, den LEB und den Besichtigungen der Vorhaben vor Ort betrieben. Allerdings wird auch bescheinigt, dass noch mehr Ressourcen dafür notwendig gewesen wären (siehe auch Nützlichkeitsstandard 2).	2
Effizienz von Evaluation	Aus der Datenlage ist dieser Standard nicht direkt überprüfbar. Da insbesondere in den LEB-Berichten von einem hohen Nutzen der Evaluation berichtet wird, kann der dafür betriebene Aufwand als gerechtfertigt betrachtet werden.	NÜ

Fairness

Formale Vereinbarungen	Protokolle und Vorträge aus dem Evaluationsarbeitskreis sowie IBQM-Dokumente belegen die Klärung der jeweiligen Pflichten und Rollen der Beteiligten (Projektleitungen und LEB). Dennoch wurde vereinzelt von unklarer Rollenverteilung berichtet.	2
Schutz individueller Rechte	Es liegen keine Hinweise vor, dass der Schutz individueller Rechte verletzt wurde.	1
Vollständige und faire Überprüfung	Eine kritische Reflexion der Evaluation ist sowohl in den LEB-Berichten als auch ansatzweise im Evaluationsarbeitskreis erfolgt.	1
Unparteiische Durchführung und Berichterstattung	Laut der Aktenanalyse ist keine parteiische Position der LEB oder der IBQM zu erkennen. Von den Selbstevaluationen liegen diesbezüglich keine Informationen vor.	NÜ
Offenlegung der Ergebnisse	Der überwiegende Teil der Ergebnisse wurde auf BQNet dokumentiert. Allerdings fehlen dort die Fallstudien zum Handlungsfeld Übergang Schule – Ausbildung – Beruf von Günther Schaub, die Zwischenberichte 2005 der BQN und deren Abschlussberichte (Projektleitungen und LEB).	2

Genauigkeit

Beschreibung des Evaluationsgegenstandes	Der Evaluationsgegenstand an sich – die BQN sowie ihre Vorhaben in den einzelnen Handlungsfeldern – wurde klar und eindeutig beschrieben. Allerdings erreichte der Transfer des Verständnisses für die Bewertungskriterien des Programmschwerpunkts nicht die Ebene aller Teilvorhaben.	2
Kontextanalyse	Eine Kontextanalyse mit den Situationsanalysen im Vorfeld der Evaluation erfolgt.	1

Beschreiben von Zwecken und Vorgehen	In den LEB-Berichten wurden die Methoden und Vorgehensweisen gut beschrieben. Die Verlaufsprotokolle hingegen sind diesbezüglich teilweise ungenau.	3
Angabe von Informationsquellen	Bei den zur Meta-Analyse vorliegenden Dokumenten sind die Informationsquellen teilweise ungenau dokumentiert.	3
Valide und verlässliche Informationen	Auf Projektebene ist eine Bewertung, ob valide und verlässliche Informationen erhoben wurden, aus der Datengrundlage nicht eindeutig möglich. Zumindest bei den Verlaufsprotokollen ist durch die intransparente Dokumentation und die qualitativ unzulängliche Anwendung der Indikatoren die Validität der Ergebnisse eingeschränkt.	NÜ
Systematische Fehlerprüfung	Diese Information ist aus den Daten nicht zu entnehmen. Da in der Evaluation aber zahlreiche Feedbackprozesse sowohl über das Evaluationsverfahren als auch die Ergebnisse stattfanden, ist von einer systematischen Fehlerprüfung auszugehen.	NÜ
Analyse qualitativer und quantitativer Informationen	In den Berichten der LEB wird eine Verwendung qualitativer und quantitativer Daten festgestellt.	1
Begründete Schlussfolgerungen	Insbesondere in den Verlaufsprotokollen fehlen teilweise kausale Schlussfolgerungen zur Ergebnisherleitung.	2
Meta-Evaluation	Anhand der vorliegenden Dokumente war eine Meta-Evaluation durchführbar.	1

Bezüglich der Kriterien der Meta-Evaluation kann festgestellt werden, dass alle DeGEval-Standards – sofern überprüfbar – mindestens teilweise eingehalten wurden. Negativ beurteilt wurden vor allem die Standards Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung, Offenlegung der

Ergebnisse, Beschreiben von Zwecken und Vorgehen und Angabe von Informationsquellen. Das heißt, insbesondere die Transparenz über Informationsquellen und Methoden in den Berichtsdokumenten und auf BQNet werden kritisch beurteilt.

Positiv hervorzuheben ist, dass viele der Standards angewandt wurden. Dies ist vor allem auf das von IBQM entwickelte Instrumentarium zurückzuführen, das dazu beigetragen hat, im Projektverlauf mehr Akzeptanz für die Evaluation zu schaffen und relevante Informationen zu ermitteln. So konnte die Evaluation ihren intendierten Nutzen für die Projektsteuerung entfalten. Zusammenfassend ist die Qualität der Evaluation insgesamt positiv zu bewerten.

11.3 Handlungsempfehlungen

Bei vergleichbaren Vorhaben ist zu empfehlen, die Vorhaben bei ihrer Steuerung durch eine prozessbegleitende Evaluation zu unterstützen. Dabei kann der von IBQM entwickelte Ansatz mit der Berücksichtigung mehrerer Evaluationsebenen sowie dem entwickelten Instrumentarium als Vorbild durchaus hilfreich sein. Insbesondere die akzeptanzsteigernden und verständnisklärenden Instrumente der Evaluation und der dialogische Erfahrungsaustausch sind hierbei hervorzuheben.

Jedoch hat sich gezeigt, dass Evaluation im Allgemeinen noch immer als Kontrolle und nicht als Beitrag zur Steuerung der Vorhaben gesehen wird. Deshalb wurden in vielen Vorhaben die mit der Evaluation verbundenen Aktivitäten (zum Beispiel Datenerhebung zu allen Indikatoren) nur unvollständig oder qualitativ unzureichend umgesetzt. Diese Aspekte lassen

sich mit einer mangelnden Akzeptanz von Evaluation allgemein und einem geringen Verständnis von dem Nutzen von Evaluation und ihren Instrumenten begründen.

Daher wird Folgendes empfohlen, um die Nutzung von Evaluationsinstrumenten und insbesondere von Indikatoren auf der Projektebene zu erhöhen: Es sollte vollständig geklärt werden, wie und mit welchen Modifizierungen der Transfer der Indikatoren auf der Ebene der Vorhaben zu erfolgen hat sowie welche Indikatoren nicht anwendbar sind und warum.

Darüber hinaus ist zu empfehlen, dass die Vorhaben zunächst eigenständig, aber anschließend in einem gemeinsamen Prozess einheitliche Bewertungskriterien festlegen, um einen systematischen Vergleich der Ergebnisse der Vorhaben zu ermöglichen.

Zudem wäre anzuraten, Workshops durchzuführen, in deren Rahmen zu klären ist, wie Daten mittels standardisierender Instrumente erhoben werden. Und schließlich sollten insgesamt ausreichend Ressourcen für die Vermittlung des Evaluationszwecks auf der Ebene der Vorhaben eingeplant werden, damit diese auch von allen Beteiligten genutzt wird.

Autor

Jörg Rech

Centrum für Evaluation (CEval) der Universität Saarbrücken, Saarbrücken

12.

Bewertung von Kompetenzfest- stellungsverfahren

Möglichkeiten und Grenzen der Bewertung von Kompetenz- feststellungsverfahren unter dem Aspekt der migranten- spezifischen Differenzierungs- bedarfe

Wieso haben Assessmentverfahren einen großen Bedeutungszuwachs innerhalb der Vorbereitung von Jugendlichen auf Ausbildung und Beruf erfahren?

Berufs- und Ausbildungsvorbereitung soll unter anderem drei Zielen gerecht werden:

- Der Einstieg in Qualifizierung soll flexibel, individuell, passgenau, etc. gestaltet sein.
- Das Konzept der Individualförderung soll beachtet werden.

- Die Maßnahmen sollen weg von der Stoffvermittlung und hin zur Entwicklung von Handlungs- und Entscheidungskompetenz gestaltet werden.

Assessmentverfahren haben ihren Ursprung in Unternehmen, die Personal mit Hilfe von Assessment Centern (AC) für Arbeitsplätze rekrutieren. Das Verfahren ist daher auf eine konkrete Nachfrage (das Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes) ausgerichtet und verfolgt das Ziel, die zum Arbeitsplatz „passende“ Person zu finden. Damit sind Passgenauigkeit, arbeitsweltlicher Bezug, Nachfrageorientierung etc. explizite Elemente von Assessment Centern. Es liegt daher (scheinbar) sehr nahe, Assessment Center auch in der Vorbereitung zur Ausbildung zu nutzen.

Welche Ziele werden mit der Anwendung von Assessment Centern in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung angestrebt?

Die Anwendung von Assessment Centern hat in erster Linie folgende Ziele:

- a. Die Beurteilung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern soll objektiver werden.
- b. Es sollen Aussagen zu einheitlichen Merkmalen gemacht werden.

- c. Es soll eine Vergleichbarkeit der Leistungen und des Verhaltens einerseits zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und andererseits zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Durchführung hergestellt werden.
- d. Die Beobachtung soll strukturiert und nach vereinbarten Standards ablaufen.
- e. Die Aussagen sollen möglichst unabhängig von individuellen Kompetenzen der Fachkräfte sein.

Andere Ziele wie die Erhöhung der intrinsischen Motivation, die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Empowerment etc. können mit angebotsorientierten Verfahren unseres Erachtens besser erreicht werden. In Assessmentverfahren sind sie eher dem Zufall überlassen und bestenfalls als Sekundäreffekt erkennbar.

Warum halten wir den Vergleich von verschiedenen Verfahren im Querschnitt nicht für sinnvoll?

Neben der Diskussion um den Einsatz von angebotsorientierten oder nachfrageorientierten Verfahren ist auch der Vergleich zwischen verschiedenen bekannten Assessmentverfahren schwierig, denn jedes Verfahren ist

- (1) nach einer ganz spezifischen Zielstellung,
- (2) mit einer ganz spezifischen Zielgruppe und
- (3) unter spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen entstanden.

Der Vergleich nach ausgewählten Kriterien soll die Grenzen einer Bewertung verdeutlichen:

Die Anforderungsprofile reichen von

- a. Merkmalkatalogen mit angegebener Bewertungsskala und Erfolgshürden (harte Auslegung nach Standards der Assessment Center) mit Aussagen wie „ist ausbildungsfähig“, „ist geeignet für die Maßnahme xy“, „ist geeignet für das Berufsfeld“ über
- b. Merkmalkataloge mit Bewertungen ohne Hürden, bei der die besonderen Stärken, beispielsweise in der Kommunikation oder Konzentration, hervorgehoben werden, bis hin zu
- c. Merkmalkatalogen als didaktischem Steuerungselement: Nach der Beobachtung wird, aufbauend auf dem Niveau, das die Teilnehmerinnen und Teilneh-

mer gezeigt haben, ein Training zu den entsprechenden Merkmalen entwickelt.

Eine Bewertung ist deshalb schwierig, weil sie nur unter der besonderen Zielstellung eines Vorhabens sinnvoll ist. War das Ziel die Ermittlung einer Ausbildungsfähigkeit oder die Auswahl von geeigneten Teilnehmerinnen und Teilnehmern für eine Maßnahme, die Gegenüberstellung einer Selbst- und Fremdeinschätzung zu definierten Merkmalen oder die inhaltliche und methodische Entwicklung einer Qualifizierungseinheit?

Darüber hinaus stellt sich bei der Zielformulierung eines Verfahrens die Frage, ob die Ziele sinnvoll für die Zielgruppe sind. Können und sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Ergebnisse für sich nutzen? Ist eventuell die Zuordnung von Potenzialen zu Berufen und Kompetenzbeschreibungen notwendig oder die Transparenz der Begriffe von Potenzialen (Kommunikationsfähigkeit etc.) als Voraussetzung gegeben?

Die nächste Ebene betrifft die Beurteilung der Auswahl von Übungen innerhalb eines Verfahrens. Dabei ist von Bedeutung, ob die Übung das Erhebungsziel erfasst (ist die Übung X geeignet, zum Beispiel das Konzentrationsvermögen zu ermitteln?) und ob die Übung für diese Zielgruppe ge-

eignet ist (ist die Zielgruppe in der Lage, die mit der Übung möglichen Ergebnisse zu erzielen?).

Diesbezüglich sollte man beispielsweise an die erforderlichen Sprachkenntnisse und Performanz für eine Übung denken. Wäre eine Sprachstandserhebung sinnvoll und hilfreich bei der Aussage über Ausbildungsfähigkeit oder Ausbildungserfolg?

Von Bedeutung ist aber auch, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Voraussetzung der Wert bestimmter Merkmale in der deutschen Arbeitswelt bewusst sein muss, um diese an gefragter Stelle auch zeigen zu können. Außerdem ist bei der Auswahl der Übungen zu beachten, welche Nebeneffekte entstehen und welche Voraussetzungen in einem Verfahren für den Einsatz einer Übung erfüllt werden sollen (zum Beispiel, inwieweit die Einführung und Moderation zielgruppenadäquat ist und Transparenz herstellen kann).

Eine Bewertung sollte ihren Schwerpunkt auch auf die Umsetzung von Standards setzen mit einer Gewichtung entweder auf der Einhaltung der Beobachtungsstandards oder auf den Standards zur Transparenz. Diese Bewertung liegt deshalb so nahe, weil viele dieser Verfahren besonders betonen, sich an den Standards des Arbeitskreises Assessment Center zu orientieren.

Eine Bewertung auf dieser Ebene würde an der Beurteilung der Qualität von Verfahren für den Einsatz in der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung vorbeilaufen, denn die Standards zur Durchführung von Assessment Centern sind nicht gleichzusetzen mit Qualitätskriterien zur Kompetenzfeststellung mit Jugendlichen.

Als nächste Bewertungsebene bietet sich die der Atmosphäre an, in der ein Verfahren stattfindet. Innerhalb unseres Vorhabens wurde die Abhängigkeit einer für die Zielgruppe angenehmen „Willkommensatmosphäre“ für die Akzeptanz und die Ergebnisqualität ganz besonders hervorgehoben. Spätestens hier wird deutlich, dass eine solche Bewertung unmittelbar von den Fachkräften und der Umgebung abhängig ist und sich von der einen zur anderen Situation unterscheidet.

Im Vorhaben wurde dahingehend diskutiert, dass jedes Instrument, jede Methode in den falschen Händen keine verwertbaren Ergebnisse bringt. Der Einsatz hängt also maßgeblich vom Personal und der durchführenden Institution ab. Geeignete Methoden sind demnach unter Berücksichtigung der personell fachlichen Voraussetzungen und der institutionellen Rahmenbedingungen auszuwählen, die biografische Arbeit muss zum Beispiel in Kurzzeitmaßnahmen der Agentur für Arbeit deutlich engere Grenzen haben als im Rahmen von einjährigen Maßnahmen mit konstan-

ter Bezugsperson; Schule wiederum blockiert bei der Zielgruppe andere Kanäle als die einer freiwilligen Beratungssituation.

Zu einer geeigneten Atmosphäre gehören in der Diskussion in unserem Vorhaben vor allem die Haltung und Professionalität der Fachkräfte sowie die Auswahl und Gestaltung der Räume, Medien und Unterstützungsleistungen. Im Vorhaben wurde dabei sehr intensiv auch hinsichtlich der inter- oder transkulturellen Fähigkeiten der Fachkräfte, dem „Annehmen“ und „Ernstnehmen“ von Personen bis zu der Bedeutung von fremdsprachlichen Informationsmaterialien, den Standorten von Bildungsträgern, der Raumgestaltung etc. diskutiert. Eine solche Bewertung bedarf einer teilnehmenden Beobachtung des Verfahrens.

Eine weitere Bewertung kann auf der Ebene der Verwertung erfolgen unter Betrachtung der Passgenauigkeit, der Effektivität, etc. Hierzu zählen auch die Ergebnisdokumentation und Zertifizierung der Verfahren. Die Verwertung kann nur auf Basis der Zielstellung erfolgen, und diese muss präzise und in sich schlüssig vorliegen, also bestimmten Qualitätskriterien genügen.

Außerdem stellt sich die Frage des Maßstabes der Verwertungsqualität: Geschieht die Verwertung für den Arbeitsmarkt, innerhalb einer Institution und

ihrer Maßnahmen oder ist die individuelle Verwertung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angestrebt?

Die Erläuterungen verdeutlichen, dass jedes Verfahren ein geschlossenes System darstellt, in dem es beschrieben, bewertet und weiterentwickelt werden kann. Dies ist auch die Ursache dafür, dass die Übertragbarkeit von Verfahren und ihrer Ergebnisse nur selten und fast immer nur mit Verlust und Verfälschungen möglich ist. Passgenauigkeit und Effektivität beziehen sich auch auf die Beziehung eines Verfahrens auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Zielgruppe und nicht zuletzt auf die präzise Zielstellung.

Welche Grenzen haben Assessmentverfahren?

Wenn die vorrangigen Ziele in einer Aktivität nicht die oben beschriebenen Ziele sind, sondern vielmehr Ansprüche wie

- die Erhöhung der intrinsischen Motivation,
- das Erkennen von Potenzialen,
- die Initiierung von Reflexionsprozessen,
- die Bildung von Selbstbewusstsein

im Vordergrund stehen, dann haben Assessmentverfahren mit vorgegebenen Merkmalskatalogen, kurzer Durchführungszeit, Unabhängigkeit von pädagogischen Fähigkeiten des Personals weniger Chancen als angebotsorientierte Verfahren.

Wie aussagefähig sind Feststellungen wie „Herr X hat Kommunikationsfähigkeiten“ und „Frau Y ist geeignet für das Berufsfeld Holz“, wenn keinerlei Bezüge zur Biografie, keine Reflexionsprozesse und keine Auseinandersetzung mit den individuellen Möglichkeiten unter Berücksichtigung der persönlichen Rollendefinition, der Familiensituation etc. stattfinden.

Darüber hinaus soll an dieser Stelle betont werden, dass jedes Verfahren, ob angebots- oder nachfrageorientiert, unmittelbar mit einer Berufsorientierung (Information) verknüpft sein sollte, um das Ergebnis mit beruflichen Möglichkeiten und Entscheidungen in Verbindung setzen zu können.

Assessmentverfahren sind sinnvoll für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wenn eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbildern erwünscht ist, wenn diese überprüft und unter Umständen zurechtgerückt werden sollen. Sie können ein Ansatz sein, um Reflexionsprozesse in Gang zu setzen.

Wenn es um die Entwicklung einer Bewusstwerdung der eigenen Potenziale, der Reflexion eigener Entscheidungen un-

ter arbeitsweltlichen Gesichtspunkten gehen soll, sind unter anderem die Einbeziehung von lebensweltlichen Zusammenhängen und die Beobachtung und Einbeziehung längerer Prozesse dringend erforderlich. Hier sind vielmehr angebotsorientierte Formen der Potenzial- und Kompetenzermittlung gefordert.

Angebotsorientierte Verfahren beinhalten Reflexion der Lebensbiografie (in Abgrenzung zur Schul- oder Berufsbiografie), der Interessen und Neigungen und der entsprechenden Entscheidungswege sowie der persönlichen Stärken. Letztere werden unabhängig von einer Nachfrage ermittelt und beschrieben. Erst in einem darauf folgendem Schritt wird gesehen, was davon für den beruflichen Weg nutzbar gemacht werden kann und soll (Potenziale und Kompetenzen müssen nicht immer beruflich eingesetzt werden).

Angebotsorientierte Verfahren reichen von Portfolio-Ansätzen bis zur Auswertung von freizeitpädagogischen Angeboten. Häufig findet diese Art der Potenzialermittlung und Kompetenzfeststellung unstrukturiert und informell statt.

Für Portfolio-Ansätze gilt, dass meist die methodische Erläuterung fehlt. Das Feststellungsverfahren beispielsweise im Rahmen des so genannten QPasses (Qualifikationspass) kann methodisch sehr vielfältig und kreativ umgesetzt werden. (Beim Qualifikationspass werden erfolgreich abgelegte Module zertifiziert [Dellbrück 2004, S. 125–134].) Die DJI-Kompetenzbilanz unterscheidet sich wiederum in ihrer Ergebnisqualität, inwieweit sie mit oder ohne Begleitung, mit oder ohne ergänzende Übungen durchgeführt wurde.

Am Beispiel der „biografischen Arbeit“ lässt sich die Abhängigkeit der Qualität eines Verfahrens von den institutionellen Rahmenbedingungen verdeutlichen.

Jeder Leitfaden für Interviews ist in Abhängigkeit der durchführenden Personen und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu betrachten. Ein tief in die Persönlichkeit des Individuums oder in besondere Situationen (zum Beispiel Migration) dringendes Interview ist zum Beispiel bei öffentlichen Institutionen in den falschen Händen. Eine Institution, zum Beispiel die Agentur für Arbeit, setzt sich selbst eine Grenze ihrer Möglichkeiten.

Ihre Fachkräfte können und wollen auf Grund der institutionellen Zwänge

- (1) weder alle zielgruppenspezifischen Situationen richtig beurteilen und bewerten noch
- (2) entsprechende Zeitressourcen bereitstellen.

Sie können und wollen weder

- (3) die Fachkompetenz zur Führung von biografischen Interviews flächendeckend bereitstellen noch
- (4) das notwendige Vertrauen herstellen.

Biografische Arbeit ist also deutlich zu differenzieren nach der Situation, in der sie stattfindet. Unser Vorhaben verfolgt daher nicht die Bewertung und Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens, sondern die Entwicklung von beispielhaften Leitfäden, differenziert nach verschiedenen Situationen.

Die DJI-Kompetenzbilanz hat sich dabei als geeignete Sammlung detailliert aufgearbeiteter Themenstellungen erwiesen. Als Ganzes wird sie allerdings selten angewendet, da sie entweder nicht zielgruppengeeignet ist (zum Beispiel werden Fragen

nach Herkunftsländern gestellt, die Personen der zweiten oder dritten Generation nicht beantworten können oder durch die sich die Teilnehmenden bereits diskriminiert fühlen), zu hohe sprachliche und kognitive Anforderungen stellt oder schlicht nur in Teilen die Zielstellung einer bestimmten Situation beinhaltet.

Neben den Portfolio-Ansätzen gibt es eine Menge unstrukturierter Verfahren, die eine so genannte Potenzialermittlung beinhalten. Eine der wesentlichen Aufgaben der Weiterentwicklung besteht darin, diese zu strukturieren und zu operationalisieren.

Angebotsorientierte Elemente geben nicht vor, was gebraucht wird. Sie begegnen der Person mit ihren Potenzialen und Ressourcen offen und betrachten erst das Ergebnis hinsichtlich der arbeitsweltlichen Bedeutung und Nutzbarkeit. So können auch die Prozesse während eines Verfahrens (zum Beispiel die Entwicklung von Selbstbewusstsein und die Identifikation mit einem Ziel) als Ausgangsbasis für berufliche Entscheidungen herangezogen werden.

Die Grenzen von angebotsorientierten Verfahren liegen in der Objektivierbarkeit und Vergleichbarkeit von Aussagen und in der großen Abhängigkeit der Qualität von der Haltung und Professionalität der durchführenden Fachkräfte.

Die Abhängigkeit von Verfahren und den durchführenden Fachkräften ist im angebotsorientierten Verfahren von ganz besonderer Bedeutung, gilt aber auch für die Anwendung von Verfahren der Assessment Center. Ein Verfahren ist nur so gut wie seine Durchführung. Diese muss mit innerer Überzeugung, Professionalität und Motivation erfolgen. Das gilt für den Kompetenzansatz bis zum Vertrauen in eine Methode:

Wer keine Potenziale erkennen will, sieht sie auch nicht; wer sich anderen Personen gegenüber nicht vertrauensvoll, verbindlich, offen und in seinem Verhalten transparent verhält, wird nur begrenzten Zugang zu den Potenzialen der Person erhalten (das kann eine Methode allein nicht leisten); wer selbst kein Vertrauen in ein Verfahren besitzt, dem wird es auch nur begrenzte Ergebnisse liefern.

Schlussfolgerungen

Die Bewertung und die Erfolgskriterien von Verfahren sind sehr komplex. Wir haben uns daher für ein Baukastensystem (siehe GFBM-Beitrag, Anhang I, 14) aus verschiedenen Elementen entschieden, die beispielhaft differenziert werden. Dabei unterscheiden wir zwischen angebots- und nachfrageorientierten Elementen und einer Reihe weiterer Differenzierungskriterien. Da allen Beteiligten im Vorhaben das übertragbare Produkt als Baukasten (und nicht als Verfahren) sinnvoll erschien, steht bei der Auswahl der geeigneten Elemente die Beratung im Vordergrund.

Autorin

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V., Berlin

13. Interkulturelle Kompetenz von Ju- gendlichen mit Mig- rationshintergrund

Vortrag anlässlich einer Tagung der Entwicklungswerkstatt I

13.1 Einführung

Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich als ein Plädoyer für einen kompetenz- und ressourcenorientierten Blick auf die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Einschränkende Vorbemerkungen

Es wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine heterogene Gruppe ist, insofern gibt es die eine Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht. Ebenso wird davon ausgegangen, dass diese Jugendlichen nicht nur über den (Einfluss-)Faktor „mit

Migrationshintergrund“ definiert werden können. Diese Jugendlichen sind Jungen oder Mädchen, sie wohnen auf dem Land oder in der Stadt, sie sind in Deutschland geboren oder erst später hierher gezogen, sie gehören unterschiedlichen Schichten, weltanschaulichen und religiösen Gruppierungen an, etc. Die nachfolgenden Ausführungen gehen auch keineswegs davon aus, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund pauschal eine spezifische Kompetenz unterstellt werden könne. Ohnehin erscheint es sinnvoller, von Ressourcen oder Potenzialen als von (ausgebildeten) Kompetenzen zu sprechen

Ziel

Es geht um einen grundlegenden Perspektivwechsel: Ich behaupte, dass im öffentlichen Diskurs, beispielsweise im Post-PISA-Diskurs, aber auch nach wie vor – trotz einer mittlerweile weitreichenden Kritik – im wissenschaftlichen Diskurs der Umstand „mit Migrationshintergrund“ negativ bewertet wird. Ich behaupte außerdem, dass dieser Umstand „mit Migrationshintergrund“ nicht nur Nachteile für die Bildungs- und Berufslaufbahn der Jugendlichen mit sich bringt, sondern die Jugendlichen durch die spezifischen Herausforderungen, die der Migrationshintergrund mit sich bringt, auch Kompetenzen entwickeln können, bei denen es sich lohnt

danach zu schauen, wie sie für die Bildungs- und Berufskarrieren der Jugendlichen nutzbar gemacht werden können. In diesem Zusammenhang sei auf Kiesel (1996) verwiesen, der die Reduktion auf das Merkmal der Kultur(differenz) bereits umfassend kritisiert hat: „Da die erziehungswissenschaftliche Diskussion sich über die Problem-Kategorie ‚Kulturkonflikt‘ einen Begründungsrahmen für die Integrationsprobleme ausländischer Schülerinnen erschloß, wurden in der ausländerpädagogischen Erörterung Identitätsstörungen bei Migrantenkidern konstatiert, die als Folge ihrer kulturellen Zerrissenheit zwischen Traditionellem und Neuem aufgetreten seien“ (ebenda, S. 136).

Der Autor nimmt eine kritische Distanz zu verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der so genannten Kulturkonflikt-hypothese ein. Exemplarisch seien diese hier wie folgt wiedergegeben: „Die Migrantenkinder befinden sich in einer interkulturellen Situation, das heißt ihre Sozialisation verläuft zwischen zwei Kulturen: zwischen den unterschiedlichen Normenvorstellungen und den unterschiedlichen Rollenverhalten, zwischen den Sitten, Gebräuchen und Religionen des Heimat- und Gastlandes“ (Essinger und Hellmich 1981, S. 98).

Derartige Grundannahmen und einseitige Betrachtungen finden sich auch im methodischen Bereich wieder. Hamburger

kritisierte in diesem Zusammenhang die „Problemlastigkeit“ und den „Elendsdiskurs der Migrantenforschung“ (Hamburger 1997, S. 6).

Auch Gaitanides geht kritisch auf den „so genannten Kulturkonflikt“ ein: „Die Thematisierung von ‚Identitätskonflikten‘ junger Migrantinnen und Migranten hat eine anhaltende Hochkonjunktur und ist zu einer Deutungsgewohnheit geworden. (...) Die Verkürzung der Identitätsproblematik auf diesen „so genannten Kulturkonflikt“ ist in der Wissenschaft genauso häufig anzutreffen wie in fachlichen Diskussionen von Sozialarbeitern und Pädagogen wie aber auch in den Interpretationen von Politikern“ (Gaitanides 1996, S. 32).

Ich begegne der defizitorientierten Kulturkonflikthypothese dadurch, dass ich behaupte, der Umstand „mit Migrationshintergrund“ könne auch positiv bewertet werden. An die Jugendlichen werden spezifische Anforderungen gestellt, für die sie Handlungs- und Bewältigungsstrategien entwickeln müssen. Hierfür bedürfen sie besonderer Ressourcen und/oder Kompetenzen.

Hierbei handelt es sich um einen idealtypischen Perspektivwechsel und nicht um eine romantisierende und verklärende Pauschallobpreisung des Umstands „mit Migrationshintergrund“. Eine ausgewogene und differenzierte Betrachtung des Umstands „mit Migrationshintergrund“

bedarf meiner Meinung nach angesichts der erdrückenden Dominanz der Defizitorientierung in der Bewertung der spezifischen Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (in der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Debatte) aber erst einmal einer Gegen-(hypo-)these, um „eine Waffengleichheit der Perspektiven herzustellen“ (Hamburger 1997).

Eine ausgewogene und differenzierte Betrachtung, bezogen auf den Bereich der Bildung und Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, muss meiner Meinung nach sowohl das Ziel verfolgen, an der Behebung der nicht zu leugnenden Defizite (zum Beispiel Beherrschung der deutschen Sprache) zu arbeiten, als auch die (bisher zu wenig thematisierten) spezifischen Ressourcen zu erkennen und zu fördern.

Vorgehensweise

Ich möchte zunächst aufzeigen, wie die Kulturkonflikthypothese den Umstand „mit Migrationshintergrund“ einseitig und pauschal auf seine negativen Auswirkungen für die Jugendlichen analysiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kulturkonflikthypothese sich auf die zweite Generation von Migranten bezieht (Anhang I, 13).

In einem zweiten Schritt richte ich meinen Blick auf internationale Jugendaustauschprogramme (Anhang I, 13).

Keineswegs möchte ich behaupten, dass die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleichzusetzen ist mit den Erfahrungen, die Jugendliche in fremden Ländern/Kulturen während eines Austauschprogramms machen. Mir geht es vielmehr darum, deutlich zu machen, dass der Umstand, Einflüssen aus zwei Kulturen ausgesetzt zu sein, bei der Kulturkonflikthypothese ausschließlich die Gefahren und die negativen Auswirkungen für die betroffenen Jugendlichen thematisiert.

Dahingegen wird in den Schriften aus dem Kontext der Jugendaustauschprogramme die Konfrontation mit unterschiedlichen kulturellen Anforderungen ausschließlich auf ihre positiven Auswirkungen für die betroffenen Jugendlichen – und zwar ganz explizit die Ausbildung interkultureller Kompetenz – thematisiert.

Ich möchte dann eine Umdeutung der Kulturkonflikthypothese vornehmen, die die spezifische Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund derart darstellt, dass sie die spezifischen Ressourcen und Kompetenzen – und nicht die Defizite und negativen Auswirkungen – in den Mittelpunkt stellt (Anhang I, 13). In einem ausblickenden Kapitel möchte ich auf die Kritik eingehen, das deutsche Bildungssystem sei monokulturell und monolingual ausgerichtet und diesbezüglich Forderungen anführen (Anhang I, 13).

13.2 Systematisierung der Gründe für die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Eröffnendes Zitat

„Es ist weithin üblich, eine Kindheit oder Jugend, in der ein nationale Grenzen überschreitender Migrationsprozess stattgefunden hat oder die im engeren familialen Umfeld von einem solchen beeinflusst wurde, mit dem Augenmerk darauf zu betrachten, welche negativen Folgen dies für eine Lebensgeschichte haben kann. (...) Gleichwohl enthüllt die Sicht auf Migranten als vor allem leidende, vom Scheitern ihrer Lebenspläne bedrohte Individuen höchstens eine Seite der Medaille. (...) Sie verkennt ferner, dass spezifische Anforderungen an ein Menschenleben auch Herausforderungen im positiven Sinne sein können: Anstöße dafür, besondere Ressourcen zu entwickeln, die für die Bewältigung einer komplexen Lebenslage höchst nutzbringend sein können“ (Gogolin 2001).

Gründe für die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Von Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann gesprochen werden, „wenn sie aufgrund der auf sie wirkenden Einflüsse sys-

tematisch geringere Chancen haben, in vorteilhafte Bildungsgänge zu gelangen und dort günstige Abschlüsse zu erreichen als Kinder deutscher Herkunft (vgl. Alba u.a. 1994).

Familialer Hintergrund

- mangelnde Ausstattung mit kulturellem Kapital,
- fehlende Unterstützung für ihre Kinder,
- fehlende Wertschätzung für die Bildungslaufbahn der Kinder etc.

Migrationsbiografie und Ressourcen der Jugendlichen

- Sprachdefizite,
- biografische und schulische Brüche,
- Kulturkonflikt etc.

Schul- und Übergangssystem

- Strukturen des Schul- und Übergangsystems,
- institutionelle Diskriminierung,
- Gestaltung der Lehr- und Lerninhalte etc.

13.3 Kulturkonflikthypothese

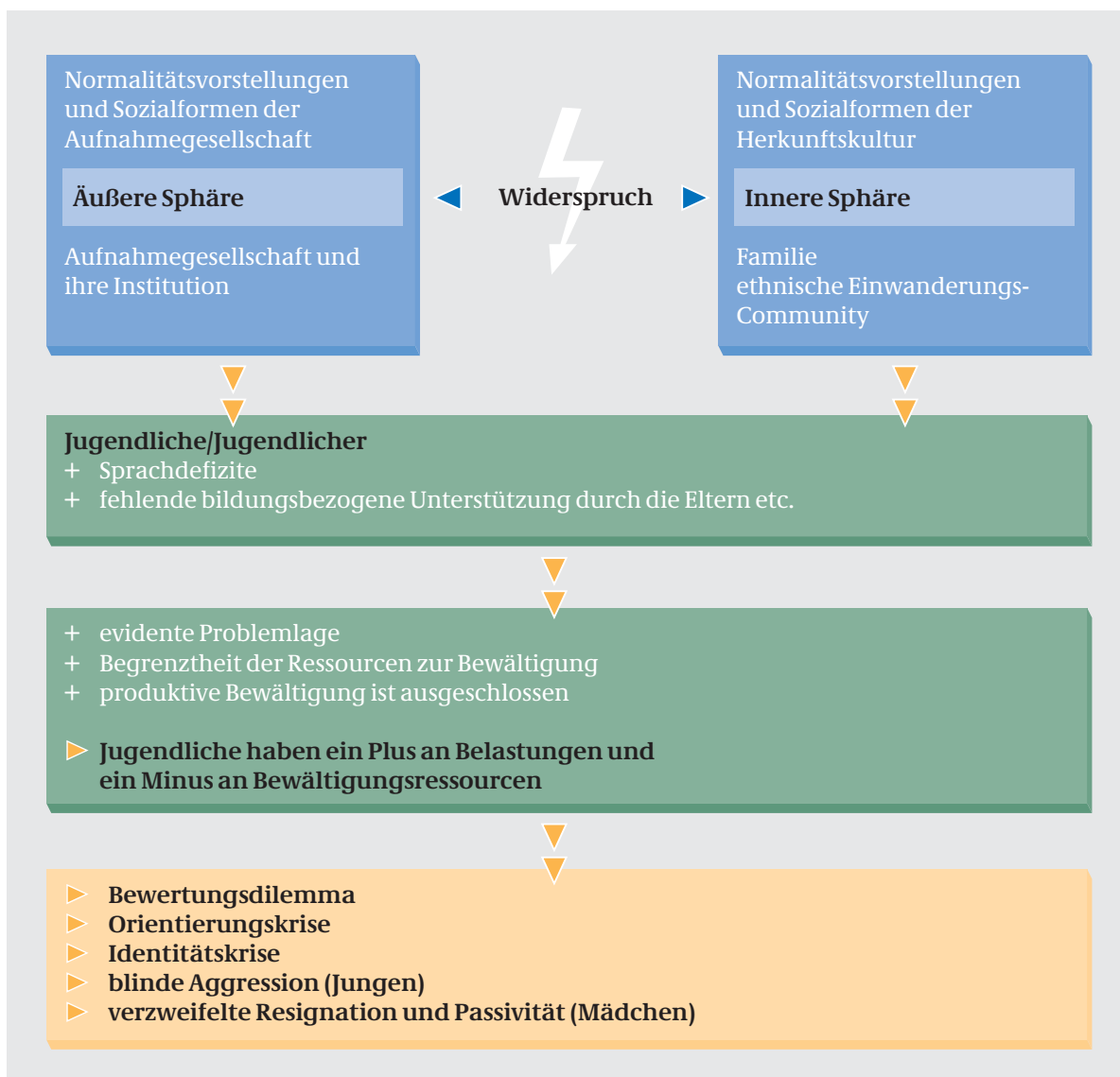


Abbildung 4: Kulturkonflikthypothese, Quelle: Roberto Priore

13.4 Interkulturelle Kompetenz und internationale Jugendaustauschprogramme

Ziele internationaler Jugendarbeit und internationaler Jugendaustauschprogramme (nach Thimmel/Friesenhahn 2003)...

... dienen dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch internationale und interkulturelle Kontakte:

„Der personale Entwicklungsprozess als Teil der Identitätsarbeit von Jugendlichen wird durch Lern- und Bildungsprozesse im Kontext von Internationalität und Interkulturalität erweitert und gestützt. Als Ergebnis dieser individuellen Lern- und Selbstbildungsprozesse im Kontext von Internationalität ist der Erwerb interkultureller Kompetenz anzustreben.“

Interkulturelle Kompetenz ist als das (vorläufige) Ergebnis formeller oder informeller Lernprozesse zu sehen, in denen Differenzen kulturell und lebensweltlich erfahren werden.

Stadien interkulturellen Lernens (nach Winter 1998)

- **Phase 1:** Aneignung des für ein relativ kurzzeitiges Zurechtfinden und Zurechtkommen notwendigen Orientierungswissens.
- **Phase 2:** Erfassung von kollektiven Normen, Werthaltungen, Einstellungen und Überzeugungen, wie sie dem Handeln der Mehrheitsgesellschaft zugrunde liegen.
- **Phase 3:** Allgemeine Regeln, Strategien und Techniken entwickeln, die eine Orientierung und Anpassung im „Lebensfeld Ausland“ ermöglichen.
- **Phase 4:** Selbstorganisationsprozess, der sich bewährter, rasch abrufbarer und leicht anwendbarer Kompetenzen des Fremdverstehens bedient – Interkulturelle Kompetenz.

13.5 Ressourcen- und Kompetenzorientierung statt Defizitorientierung

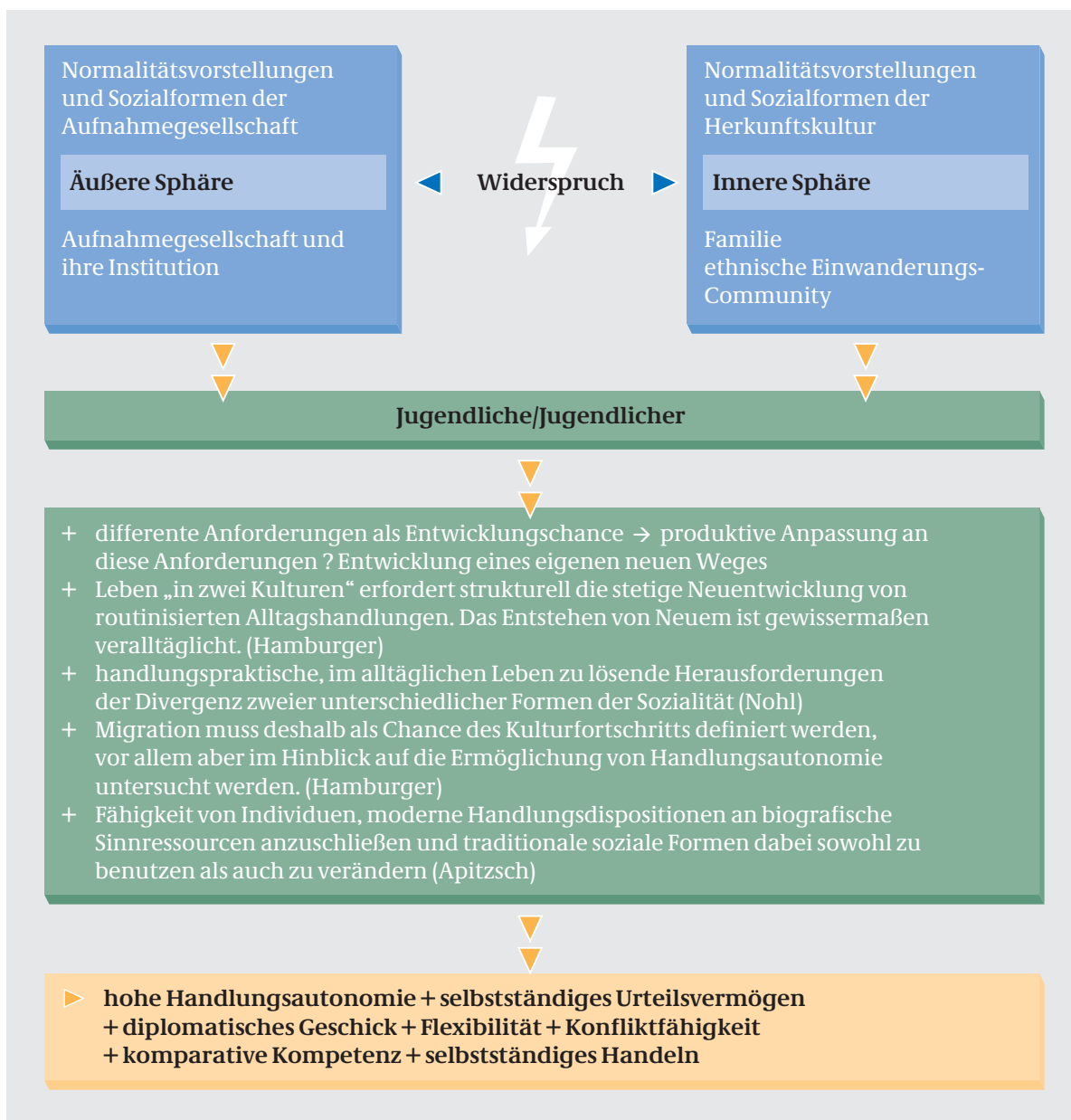


Abbildung 5: Ressourcen- und Kompetenzorientierung statt Defizitorientierung, Quelle: Roberto Priore

Zusammenfassendes Zitat

„Die Offenheit des Anforderungs-Bewältigungs-Konzepts ist für Migrant*innen faktisch nie hergestellt worden. Eine ganze Generation von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern teilt mit der öffentlichen Meinung ein Weltbild, in dem die belasteten und hilflosen Migrant*innen und Migrant*innen einen festen Platz einnehmen. Theorie- und ausbildungspolitisch scheint es mir deshalb einmal notwendig zu sein, eine Gegenthese zum Identitätsdiffusionsdiskurs zu entwickeln, um die Waffengleichheit der Perspektiven erst einmal herzustellen“ (Hamburger 1997).

13.6 Monokulturelle und monolinguale Ausrichtung des deutschen Bildungssystems und der deutschen Schule

In verschiedenen Untersuchungen (PISA-Studie und andere) wurde ermittelt, dass die Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien immer dann schlechter abschneiden als die Nichtgewanderten, wenn die gemessene Leistung im Kern eine Leistung in der vorherrschenden Unterrichtssprache ist. Die Sprachressourcen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aber werden nicht wertgeschätzt, nicht aufgegriffen und nicht gefördert (vgl. Gogolin 1999).

Die Interpretation Sprachdefizit versus Sprachkompetenz ist eine Frage der Perspektive: Deutsch nicht derart zu sprechen, dass schulischer Erfolg erreicht wird, kann als Sprachdefizit interpretiert werden. In zwei Sprachkreisen zurecht zu kommen, kann – bei den gleichen Personen – als Sprachkompetenz interpretiert werden.

Die Kritik, die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund würden überschätzt, da ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache eher ungenügend seien, ist meiner Meinung nach erst Recht ein Grund dafür, darüber nachzudenken, wie die vorhandenen Kenntnisse aufgegriffen und gefördert werden können. Die Bewertung der Sprachkenntnisse – das heißt ihre Festlegung als Defizit oder Kompetenz – hängt entscheidend vom Verwertungskontext ab.

Mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse innerhalb der Bildungslaufbahn im deutschen Bildungssystem können als Sprachdefizit erscheinen; für eine angestrebte Tätigkeit beispielsweise im Tourismussektor des Herkunftslandes können sie eine vorteilsbringende Sprachkompetenz darstellen.

Sprachkompetenzen und vorhandene Sprachressourcen müssen „kapitalisiert“ werden (Gogolin): Sie müssen mit Legitimität ausgestattet werden und in den offiziell gültigen Kanon von Fremdsprachen aufgenommen werden – sie müssen einen

Bildungswert erhalten. Italienisch, Spanisch und Portugiesisch werden bereits zunehmend an Gymnasien unterrichtet. Aber: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an Gymnasien unterrepräsentiert, das heißt sie können diese Möglichkeit der Entfaltung ihrer Sprachressourcen gar nicht nutzen. „Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung“ (Gogolin).

Weitere Phänomene der monokulturellen Ausrichtung des Bildungswesens in Schlagworten

- Schule setzt Kenntnisse und Eigenschaften voraus, die der Sozialisation der Migrantenkinder nicht gerecht werden. Sie setzt auch nicht an den vorhandenen spezifischen Kenntnissen und Ressourcen/Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler an.
- Die Schule ist „eine an der dominanten Nationalkultur ausgerichtete Normierungsanstalt“ (Dietrich 2001).
- Die deutsche Schule vermittelt normierte Wissensbestände und deutsche Kultur, ihr Selektionsmaßstab ist monokulturell ausgerichtet: Inhomogenität wird weder zugelassen noch als Tatsache anerkannt.
- Die Nicht-Wahrnehmung von Unterschieden enthebt die Lehrkräfte der Notwendigkeit, ihren Unterricht zu differenzieren und ein gesondert aufbereitetes Angebot zur Verfügung zu stellen (Dietrich 2001).
- „Der Homogenitätsanspruch der Schule drückt sich ja darin aus, dass man ungefragt unterstellt, es handele sich bei den Schülern um deutsche Staatsangehörige, die Deutsch, möglichst Hochdeutsch, sprechen und in einem dem Lehrer vertrauten kulturellem Umfeld aufgewachsen sind“ (Georg 2003).
- „Aufwachsen in verschiedenen sozialen Norm- und Bezugssystemen und Vertrautheit mit verschiedenen kulturellen Sichtweisen der Welt sollte nicht als Unglück, sondern als persönlichkeitsbildend und -bereichernd betrachtet werden“ (Dietrich).
- Die Schule muss den spezifischen Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rücken: Nicht die Herkunftskultur entspricht der Lebensrealität der Jugendlichen, sondern die Migrationssituation mit Elementen aus beiden, der Herkunftswie der Aufnahmegesellschaft.

Allgemeine, das heißt nicht speziell auf die Gruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund bezogene Forderungen:

- Projektunterricht,
- Kooperation der Schulen mit der Jugendarbeit,
- Lerninstrumente vermitteln, bei den Lerninhalten Freiräume lassen,
- informelle Lernkontexte ermöglichen und verstärkt einbeziehen.

Doron Kiesel zu den Zielen einer interkulturell ausgerichteten Jugendarbeit: „...für Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Herkunft Voraussetzungen zur Ausbildung einer flexiblen Identität gewährleisten, in der sich die Jugendlichen wiedererkennen.“ (Doron Kiesel 1996)

Entsprechend Georg Auernheimer zu den Zielen der Institution Schule: „Aufgabe der Schule – und pädagogischer Einrichtungen generell – ist es, Hilfe zur Identitätsentwicklung zu leisten, indem sie einen Raum bietet, der für experimentelle Entwürfe offen ist. Sie sollte ein Ort sein, in dem die üblichen gesellschaftlichen Zwänge und Erwartungen zumindest partiell suspendiert sind. Für Minderheitenangehörige heißt das, dass sie ohne Angst

vor Diskriminierung und auch frei vom Erwartungsdruck selbsternannter Minderheitenvertreter nach Orientierungsmustern suchen und Lebensstile erproben können. Sie dürfen weder auf ihre Herkunft festgelegt werden, noch sollten von ihnen als bedeutsam gehaltene Spezifika missachtet und entwertet werden. Einen quasi exterritorialen Raum für die möglichst unbefangene Präsentation von Identitätswürfen zu bieten und vor allem deren Reflexion anzuregen, das also wäre die erste Aufgabe von Schule. Hilfreich wäre es, wenn die Schule darüber hinaus für zweisprachige Kinder ein inhaltliches Angebot machen könnte, das ihre bikulturelle Kompetenz stärkt“ (Auernheimer 2003).

Autor

Roberto Priore

Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS e.V.), Tübingen

14.

Differenzierung von Kompetenz- feststellungs- verfahren*

Erprobung, Anpassung und Verbreitung von Kompetenz- feststellungsverfahren für (junge) Migrantinnen und Migranten

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Hinblick auf ihre Schulabschlüsse und Beteiligung am dualen Ausbildungssystem in Deutschland benachteiligt. Eine Forderung dazu lautet, ihre Situation zu verbessern, indem die besonderen Potenziale und Kompetenzen, unter anderem interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit sowohl im Selbstbewusstsein der jungen Migrantinnen und Migranten als auch im Bewusstsein der Akteurinnen und Akteure des Bildungs- und Arbeitsmarktes gestärkt werden.

Kompetenzfeststellungsverfahren sollen die Einmündung in Qualifizierung und

Beschäftigung verbessern und mehr Chancengleichheit von Migrantinnen und Migranten herstellen.

Ein besonderer Blick ist auf die Probleme mit den Verfahren und auf die Probleme der Zielgruppe zu werfen. Auf der Verfahrensseite betrifft dies zum Beispiel die Vielfalt der Angebote, die methodischen Ansätze und die starke Nachfrageorientierung. Auf der zielgruppenspezifischen Seite betrifft es die realen Partizipationsmöglichkeiten, die berufliche Orientierung und die Berücksichtigung migrantenspezifischer Potenziale.

Beim Übergang von Schule zum Beruf werden Jugendliche und junge Erwachsene immer häufiger mit verschiedenen Verfahren zur Kompetenzfeststellung konfrontiert. Abhängig von Anlass und ausführender Stelle werden Assessment Center, Potenzialanalyse, Eignungsanalyse, Profiling etc. wie Reihenuntersuchungen in den sechziger Jahren durchgeführt, deren Abgrenzung jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Häufige Probleme dabei sind:

- unvereinbare Zielstellungen werden innerhalb eines Verfahrens häufig vermischt,
- Zielstellungen und Ergebnisverwertung stimmen oft nicht überein,

** Auszüge aus der Broschüre „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migranten/innen. Erprobung, Anpassung und Vorbereitung“ der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (GFBM). Alle Seitenangaben beziehen sich auf die angegebene Quelle.*

- auf dem Markt erhältliche Verfahren werden in der Praxis soweit an spezielle Rahmenbedingungen und Zielsetzungen angepasst, dass sie kaum mehr wiederzuerkennen sind. (S. 6)

Migrantenspezifische Problemstellungen bei der Kompetenzfeststellung

These 1: „Migrantinnen und Migranten sind aufgrund von Sprachproblemen benachteiligt“

Das Sprachproblem steht wie einige andere Probleme im Spannungsfeld der Zielgruppenbeschreibung. Viele (junge) Migrantinnen und Migranten innerhalb der Benachteiligten (insbesondere der zweiten und dritten Einwanderergeneration) sprechen nicht besser oder schlechter Deutsch als Jugendliche deutscher Herkunft. Diese Erkenntnis schwächt nicht die Problematik, sondern verschärft sie.

Allerdings ist der Sprachgebrauch beziehungsweise das Sprachverständnis von Migrantinnen und Migranten zusätzlich von kulturellen Bedeutungszusammenhängen geprägt, die im Zusammenhang mit Kompetenzfeststellung zu wenig berücksichtigt werden. Die Anforderungen an sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Abstraktionsvermögen in den Verfahren sind für viele Teilnehmende zu hoch. Sie

verstehen zu wenig über Zielstellungen, Aufgabenstellungen und die Bedeutung einzelner Merkmale. Dabei führen nicht allein sprachentlastete Methoden, sondern Unterstützungs- und Begleitangebote für Fachkräfte und Teilnehmende zur Verbesserung der Situation.

These 2: „Migrantinnen und Migranten fehlt häufig eine Beziehung zu vorhandenen Potenzialen und Kompetenzen“

Aufgrund von erfolglosen Schulerfahrungen und/oder Ausgrenzungserfahrungen haben die Teilnehmenden häufig keine Kenntnis über ihre Potenziale. Diese Erfahrungen werden meist noch durch entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen verstärkt. Kompetenzfeststellungsverfahren sagen in ihrer Selbstdarstellung zu wenig darüber aus, wie diese Situation berücksichtigt wird.

Es fehlen fast immer verbindliche Angaben zu Anstrengungen, wie Rahmenbedingungen, Begleitung und Unterstützung zu gestalten sind, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den aktiven Subjekten des Verfahrens werden, wie Inhalte und Ergebnisse transparent und verständlich dargestellt werden und wie eine Atmosphäre des Vertrauens und der Verbindlichkeit entstehen kann.

These 3: „Migrantinnen und Migranten sind beruflich schlecht orientiert“

Kompetenzfeststellung wird zu wenig im Zusammenhang mit Berufsorientierung durchgeführt. Im Verständnis dieses Vorhabens sind Kompetenzfeststellung und berufliche Orientierung deutlich miteinander verzahnt. Ohne berufliche Orientierung fehlt eine Bezugsgröße zur Verwertung von Potenzialen/Kompetenzen im individuellen Berufsweg. (Wie sollen Teilnehmende selbst entscheiden, wo man zum Beispiel Teamfähigkeit nutzen kann, wenn keine berufliche Orientierung statt-

findet.) Ohne eigene berufliche Orientierung sind die Teilnehmenden stark von Fremd-Empfehlungen abhängig.

These 4: „Migrantinnen und Migranten fallen bei Einstellungstests überproportional durch“

Die „Testbatterien“ oder Einstellungsverfahren von Betrieben orientieren sich in der Regel an einer Nachfrage an Schulwissen und einer Auswahl von Einzelmerkmalen. Migrantinnen und Migranten haben dabei häufig Schwierigkeiten in der Sprachverwendung der Aufgabenstellungen, nicht die zur Testbewältigung not-

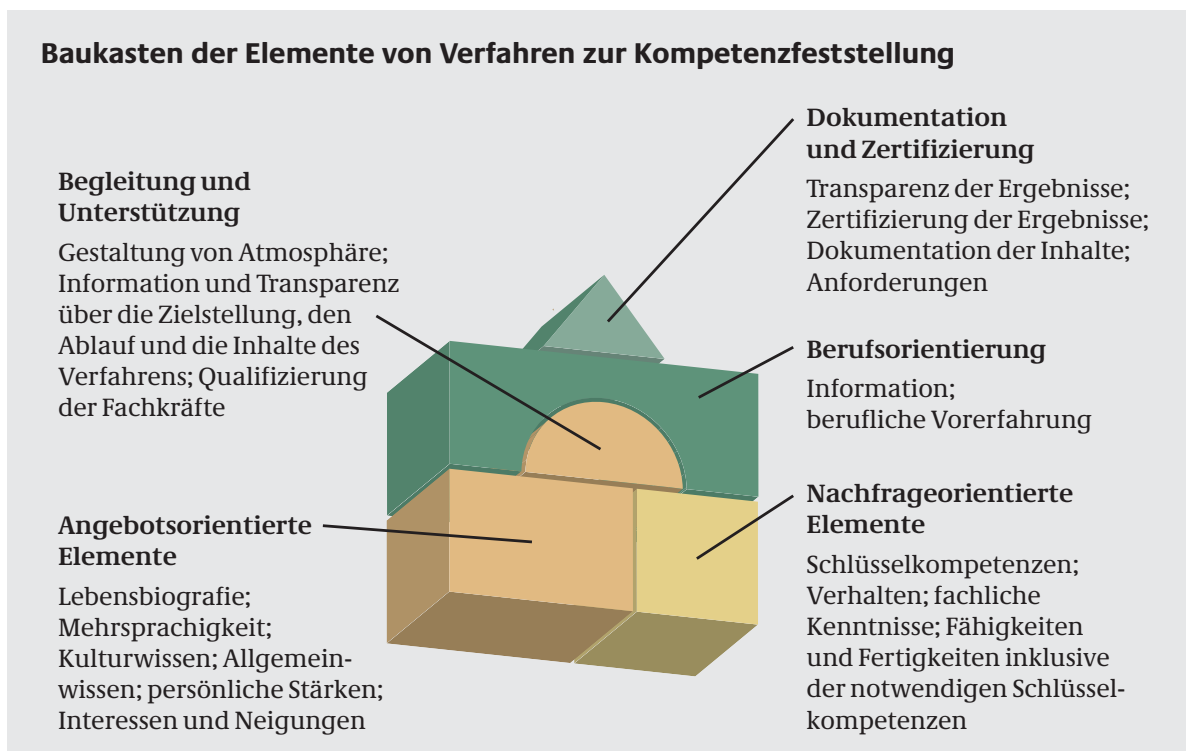


Abbildung 6: Baukasten der Elemente, Quelle: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e. V. (GFBM)

wendige Sozialisation in deutschen Schulen und zu wenig Kenntnisse über Inhalte und Anforderungen dieser Verfahren. Die methodische Gestaltung im Hinblick auf „kulturneutrale“ standardisierte Testverfahren der Eignungsdiagnostik kann allerdings nur sehr bedingt die Situation der (jungen) Migrantinnen und Migranten verbessern. Sinnvoll erscheint uns eine Reflexion der betrieblichen Einstellungspraxis, die den Blick für die besondere Situation und Potenziale von (jungen) Migrantinnen und Migranten öffnet und dazu führt, dass neben Schulwissen und Einzelmerkmalen, Personen und ihre Kompetenzen in Kontexten nachgefragt werden.

These 5: „Kompetenzfeststellungsverfahren berücksichtigen zu wenig die spezifischen Potenziale von Migrantinnen und Migranten wie Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz“

Dieser These steht wiederum das Spannungsfeld der Heterogenität der Zielgruppe, nämlich zwischen Migrantinnen und Migranten und der benachteiligten Jugendlichen gegenüber, sowie eine geringe betriebliche Nachfrage an Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz.

Im Vorhaben wird immer wieder daran gezweifelt, ob es sinnvoll ist, interkulturelle Kompetenz bei Benachteiligten festzu-

stellen. Der Hintergrund dazu ist die Frage, ob die Teilnehmenden interkulturelle Kompetenz tatsächlich für sich nutzen können. Vielfach machen die Fachkräfte die Erfahrung, dass die Interkulturalität ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer eher zur Stigmatisierung oder zur positiven Diskriminierung führt.

Darüber hinaus ist interkulturelle Kompetenz als besonderes Potenzial von (jungen) Migrantinnen und Migranten, die in großen, geschlossenen communities (zum Beispiel in Berlin) und peer groups der zweiten und dritten Einwanderergeneration leben, sehr kritisch zu hinterfragen.

Auf methodischer Ebene führt der Versuch, interkulturelle Kompetenz unmittelbar zu erfassen, zu Stereotypisierung und unklaren Abgrenzungen. Interkulturelle Kompetenz setzt sich neben Kultur- und Sprachkenntnissen (die ohne Zweifel feststellbar wären) aus sozialen und persönlichen Kompetenzen im Kontext einer interkulturellen Überschneidungssituation zusammen. Die sozialen und persönlichen Kompetenzen wären ebenfalls mit den üblichen Schwierigkeiten und Grenzen methodisch zu erfassen.

Ungelöst erscheint uns die Anforderung, einen interkulturellen Kontext herzustellen; denn stellt sich dieser in der Gruppenarbeit nicht natürlich zusammen, sondern muss simuliert werden, ist eine Stereotypisierung nach unseren Erfahrungen und Informationen unvermeidbar.



Abbildung 7: Differenzierungskriterien, Quelle: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e. V. (GFBM)

Die Problemanalyse zum Thema erweist sich als eine komplexe Menge von Schwierigkeiten mit verschiedenen Spannungsfeldern. Die folgende Beschreibung des Projektansatzes zeigt, wie das Vorhaben Lösungsvorschläge systematisch für mehrere Ebenen entwickelt hat. (S. 7 ff.) Jedes der bereits existierenden Verfahren ist mehr oder weniger gebunden an Rahmenbedingungen der Anbieter, die Vorgaben der Auftraggeber, spezifische Zielstellungen und Zielgruppen. Schwerpunkte lassen sich inhaltlich und von ihrer Zielsetzung klar voneinander abgrenzen. Wir bezeichnen diese verschiedenen Schwerpunkte solcher Verfahren als Elemente. Vorliegende Ansätze und Materialien haben wir unter dieser Sichtweise gefiltert und können folgende Abgrenzungen empfehlen (S. 11 f.):

Differenzierungskriterien formulieren und festlegen

Elemente werden in der Praxis häufig auf der Basis einer reinen Methodenauswahl zusammengestellt und unter anderer Zielstellung, veränderten Vorgaben der institutionellen Rahmenbedingungen (wie Kosten, Qualifizierung des Personals etc.) und auch undifferenziert mit anderen Zielgruppen angewendet. Die Verwertung der Ergebnisse kann verbessert werden, wenn der Auswahl eine eingehende Analyse der Zielsetzung, der Zielgruppe und der institutionellen Rahmenbedingungen vorausgeht. (S. 12)

Ein weiterer wesentlicher Entwicklungsschritt des Vorhabens sind dabei die Differenzierungskriterien der Zielgruppe und ihrer Bedarfe. Während Gruppen, die genaue berufliche Vorstellungen haben,

eine zielgerichtete Kompetenzfeststellung hinsichtlich einer Qualifizierung brauchen, benötigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die völlig orientierungslos und ohne Selbstbewusstsein mit schlechten oder fehlenden Schulabschlüssen zwischen Schule und einer unbestimmten Zukunft „herumirren“, eine begleitete Reflexion von eigenen Potenzialen in Verbindung mit einer Berufsorientierung.

Um die Wirkung der Verfahren zu erhöhen, empfehlen wir, neben einer geplanten Zusammenstellung der Verfahrenselemente folgende Differenzierungskriterien zur methodischen Festlegung zu nutzen. In unserem Vorhaben dienten sie darüber hinaus als Grundlage zur differenzierten Weiterentwicklung unserer Beispiele.

Die Weiterentwicklung für (junge) Migrantinnen und Migranten fand auf der Basis der Analyse und kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen methodischen Ansätzen statt. Ein Ergebnis aus der Perspektive des Projektes ist es, dass die Ansätze nur selten unmittelbar hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit mit (jungen) Migrantinnen und Migranten bewertet werden können. Wichtig zur effektiven Umsetzung ist eine zielgruppenspezifische Begleitung und Durchführung, aber vor allem Einsatz der Methoden gemäß ihrer Möglichkeiten und Wirkungsweise. (S. 13 f.)

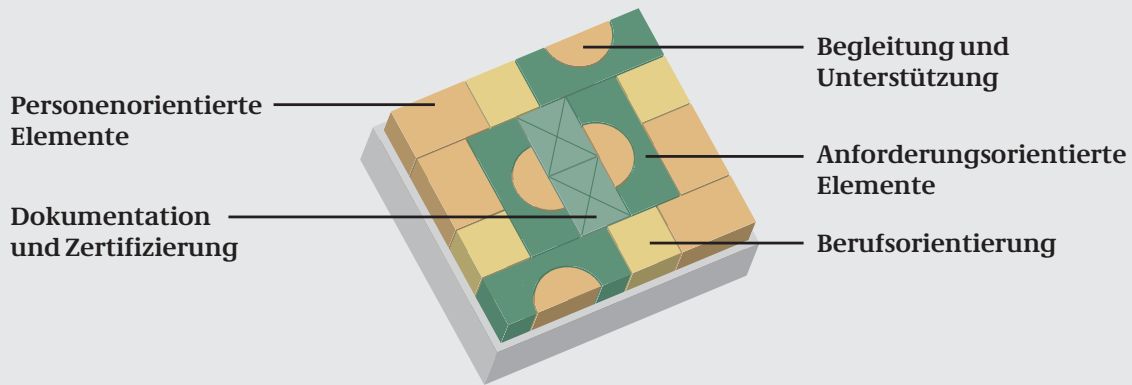
Baukastensystem und Verfahrensschritte

Der beschriebene Ansatz des Vorhabens setzt sich auf Produktebene wie folgt um. Es wurden entwickelt:

- Ein Baukasten aus fünf Elementen der Kompetenzfeststellung,
- Die im Projektansatz beschriebenen Differenzierungskriterien,
- Verfahrensschritte zur Implementierung,
- Standards zur Umsetzung von Kompetenzfeststellungsverfahren mit (jungen) Migrantinnen und Migranten,
- Materialien zur Umsetzung.

Das Kernprodukt, der Baukasten, ist gefüllt mit fünf Elementen, die sich in ihrer Zielsetzung und ihren Inhalten unterscheiden. Es gibt das angebotsorientierte und das nachfrageorientierte Element, das Element der Berufsorientierung, das Element der Begleitung/Unterstützung und ein Element der Dokumentation/Zertifizierung.

Das Baukastensystem mit seinen fünf Elementen




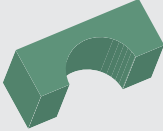



Element	ausgewählte Inhalte	ausgewählte Methoden
Personenorientiertes Element 	Lebensbiografie; Mehrsprachigkeit; Interessen und Neigungen; Persönliche Stärken	Interviews in unterschiedlichen Rahmenbedingungen; Tandeminterview und Collage in Gruppen; Freizeitpädagogische Aktivitäten; Selbsteinschätzungen; Persönliche Interessen reflektieren
Anforderungsorientiertes Element 	Soziale (z.B. Teamfähigkeit), fachliche (z.B. Mathe, Sprachstand Deutsch, Schulkenntnisse) und persönliche Kompetenzen (z.B. Pünktlichkeit)	Potenzialanalyse im Berufsfeld; Gesundheit; Sprachstandserhebung; Feedbackgespräche in Assessment Centern; Anleitung für Fachkräfte in Assessment Centern
Element der Berufsorientierung 	Berufe kennenlernen; Berufswahl reflektieren	Berufslandschaft; technische und inhaltliche Begleitung von „Mach’s richtig“; Projekt „Flughafen“
Element Begleitung und Unterstützung 	Transparenz von Zielen, Anforderungen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Begriffen, Abläufen, Atmosphäre	Begriffe und Anforderungen der Wirtschaft in Wandbildern und Fallbeispielen; Erläuterungen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Zielsetzung und Verwertung von Fragebögen; Anleitung für Akteurinnen und Akteure
Element Dokumentation und Zertifizierung 	Inhalte und Formen der Dokumentation; Beurteilung von Schlüsselkompetenzen; Abgestimmte und differenzierte Beurteilung; Q-Pass	Beurteilungsbögen; Verbale Beurteilung und Empfehlungen; Qualifizierte Teilnehmerinnen-/Teilnehmer-Bescheinigung

Abbildung 8: Das Baukastensystem mit seinen fünf Elementen,
 Quelle: Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e. V. (GFBM)

Jedem Element wurden inhaltliche Schwerpunkte zugeordnet, die für eine Kompetenzfeststellung mit (jungen) Migrantinnen und Migranten berücksichtigt werden sollten.

Autorin und Autor

Joachim Dellbrück

Susanne Neumann

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V., Berlin

15. Respekt und Autonomie – das Vorhaben inVolve 02

Anmerkungen zur Philosophie, Theorie und Praxis des Bildungs- und Qualifizierungsvorhabens inVolve 02 im BQF-Programm

*„Heranwachsende, die genau wissen,
was sie wollen, sind oft beschränkte Wesen.“*

Richard Sennett

15.1 Zum „Lernort Schlesische 27“

Das Internationale JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 ist seit seiner Gründung 1982 immer beides gewesen: Stätte künstlerischer Produktion (als Produktionsstätte einem Betrieb nicht unähnlich) und Bildungsstätte. An der Schlesische 27 arbeiten professionelle Künstlerinnen und Künstler verschiedener Sparten mit kindlichen und jugendlichen Amateuren zusammen. Die Ansprüche dieser Arbeit lassen sich vielleicht so umschreiben:

- Verwandlung potenziell jeder Ansammlung von Menschen in ein produktives Ensemble,
- Außeralltäglichkeit (Ereignischarakter) des jeweiligen Produkts und seiner Präsentation,
- Antreten „nach eigenem Gesetz“,
- Hohe Erkennbarkeit jedes Einzelnen in ihrem oder seinem Beitrag zum Gesamtprodukt.

Gelernt und gebildet wurde und wird dabei an der Schlesischen 27 immer, und zwar en passant in Prozessen informellen, zieloffenen Lernens. Die Schlesische 27 vertraut der spontanen bildenden Kraft dieser Art gemeinsamer künstlerischer Produktion: Kinder und Jugendliche gehen daraus in aller Regel (noch) offener, aktiver, selbstbewusster hervor, als sie hineingegangen sind.

15.2 Zur Zielstruktur von inVolve 02

Formale Ziele

Als Bildungs-Modellvorhaben importiert inVolve genauer umschriebene „formale“ Ziele in die Arbeit der Schlesischen 27:

- a. die Aktivierung und Orientierung der Jugendlichen bis hin zu ihrer
- b. konkreten Berufsvorbereitung und/oder (Wieder-) Erlangung der Schulfähigkeit und
- c. ihrer Überleitung an weiterführende (Aus-)Bildungsträger oder in qualifizierende Beschäftigung.

Die „formalen“ Ziele sind nicht alles

Die Erreichung dieser formalen Ziele ist das „harte“ Erfolgskriterium, an dem inVolve sich misst. inVolve will dabei allerdings keinesfalls „nur“ auf den Beruf vorbereiten, sondern auf „das Leben als Ganzes“: auf den möglichst selbst bestimmten Umgang mit Arbeit und Freizeit, Erwerb und Erwerbslosigkeit, privatem und öffentlichem Dasein bis hin zur Auseinandersetzung mit „existenziellen“ Fragen des Lebens (Liebe, Tod, die Fragen nach Gott eingeschlossen).

Außerdem verfolgen die an inVolve beteiligten künstlerischen Projekte selbstverständlich weiterhin autonome (das heißt insbesondere auch gegenüber Bildungszielen unabhängige) künstlerische Produktionsziele. Das Verhältnis beider Gruppen von Zielen ist konfliktreich.

15.3 Qualifizierung durch Kunst? – Der prekäre und zugleich konstitutive Zielkonflikt

Der prekäre und zugleich konstitutive, produktive Zielkonflikt, den inVolve aushalten und austragen muss, liegt darin, dass die Kunst ihre jeweiligen Ziele selbst erfindet, Qualifizierungsprojekte aber bestimmte vorab definierte Ziele verfolgen. Dies birgt die Gefahr, einen im Kern spielerischen und auf zieloffene Kommunikationen untereinander und mit einem Publikum angelegten Produktionsprozess zu funktionalisieren und dadurch zu korrumpieren.

Wir haben auf dieses Problem immer die scheinbar paradoxe, aber durch die neuere Bildungsforschung durchaus erhärtete Antwort gegeben, dass wir bestimmte Bildungsziele umso eher und nachhaltiger erreichen, je mehr wir sie „vergessen“. Dies gilt nicht nur, weil der Transfer von in künstlerischer und kreativer Arbeit erworbenen Kompetenzen in andere Tätigkeitsbereiche inzwischen schon recht gut belegt ist (auch wenn in dieser Frage weitere Forschung durchaus Not tut). „In der Tat ist es so, dass wir in allen künstlerischen Bereichen eine Fülle an Wirkungsbehauptungen haben. Das Problem besteht darin, dass kaum eine dieser Behauptungen halbwegs seriös belegt ist. In der Tat gibt es einen eklatanten Mangel an empirischen

Wirkungsuntersuchungen im ästhetischen Bereich. Wir werden – und hier sind vor allem die verschiedenen Hochschulinstitute gemeint, die die Lehrerinnen und Lehrer für die künstlerischen Fächer ausbilden – also einige Anstrengungen unternehmen müssen, um dieses Forschungsdefizit zu beheben.“ (Fuchs 2002)

Mindestens ebenso wichtig ist der Hinweis auf das Lernziel, eine Sache um ihrer selbst willen betreiben zu können. Zum Zusammenhang von „Können“ und (Selbst-)Achtung, siehe auch Richard Sennett: „Können blendet den neidvollen Vergleich mit der Leistung anderer gewiss nicht vollkommen aus, doch es konzentriert die Kraft des Einzelnen auf den Versuch, etwas in sich Richtiges zu schaffen. Der Könnler bewahrt sich seine Selbstachtung auch in einer Welt der Ungleichheit.“ (Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berlin 2002, S. 126)

Das Lernziel, eine Sache um ihrer selbst willen betreiben zu können, lässt sich nur erreichen, wenn Produktion und Produkt in ihrem Eigenwert und Eigensinn erkannt und respektiert werden und eben nicht nur als Mittel zum Erwerb (Beispiel) – ein wesentlicher Aspekt aller Varianten des produktiven Lernens.

Im Gegensatz aber zu vielen anderen Produktionen, in deren Kontext gelernt wird, beruht die künstlerische in hohem Maße auf Exploration – Exploration der

natürlichen und sozialen Welt und des eigenen Selbst – und auf Ausdruck.

Die künstlerische Arbeit ist zunächst eine Arbeit des Entdeckens vorhandener Möglichkeiten, und das heißt auch: vorhandener Potenziale und Kompetenzen. Und zweitens ist sie die gemeinsame Arbeit an der Freisetzung dieser Möglichkeiten, am Abbau von Blockierungen und Verstellungen. Drittens besteht diese Arbeit darin, die gefundenen Möglichkeiten – Möglichkeiten des Wahrnehmens, Fühlens und Begreifens – öffentlich zum Ausdruck zu bringen: zu zeigen und damit Dritte (das Publikum) in unsere Entdeckungen einzubeziehen.

Lernziel Autonomie

Zu diesen Entdeckungen und Entwicklungen gehört wesentlich auch die Entdeckung und Entwicklung des eigenen Willens. Jeder Mensch – das gehört zu den Grundannahmen einer hoch individualisierten Gesellschaft – hat beziehungsweise entwickelt seine ganz eigene Art, sich mit den Dingen und den Menschen in Beziehung zu setzen, seine Bedürfnisse zu interpretieren, sich Werte zu eigen zu machen und Ziele und Aktivitäten zu suchen, deren Verfolgung ihn befriedigt oder, im besten Fall, beglückt.

In einem Zusammenhang, in dem es auch um Individualisierung geht, nämlich um Rationalisierung und Intellektualisie-

rung, um die „Entzauberung der Welt“ und die damit verbundene Notwendigkeit individueller Wertentscheidungen, beschwört Max Weber im Blick auf jeden Einzelnen den „Dämon, der seines Lebens Fäden hält“. Die künstlerische Arbeit mit jeder oder jedem Einzelnen begibt sich auf die Suche nach diesem Dämon (Weber 1919, S. 613).

Denn nur wenn er mitspielt, spielen wir gut: Dann hat ein Stück oder ein Bild oder ein Text die Kraft und Intensität, die ein Publikum oder einen Bildbetrachter oder einen Leser zu faszinieren vermag. So kann man das oberste „Lernziel“ der Pädagogik künstlerischer Produktion mit einem Ausdruck bezeichnen, der mit dem modernen Verständnis von Kunst eng verbunden ist: Autonomie.

Autonomie ist in einer individualisierten Gesellschaft ein hoher Selbstwert. Zugleich ist sie aber auch in zunehmendem Maß ökonomisch erfordert. Noch vor drei Jahrzehnten bestehende Karriere- und Biografienmuster lösen sich auf. Die Arbeitnehmerin oder der Arbeitnehmer soll sich – angesichts wechselhafter und brüchiger Berufsbiografien – zur Unternehmerin beziehungsweise zum Unternehmer ihrer oder seiner Arbeitskraft entwickeln, die oder der lebenslang lernend in ihrer beziehungsweise sein Kapital (Qualifikation und soziale Beziehungen) investiert, den Markt aufmerksam beobachtet und flexibel ihre beziehungsweise seine Chancen nutzt, die

oder der fähig ist, sich auf unterschiedliche Berufsrollen und Kommunikationsstrukturen, insbesondere auch interkulturelle, einzulassen und mit Auszeiten produktiv umgeht.

Das schulische Lernen – insbesondere unterhalb des Gymnasiums – bringt diesen Typus nicht hervor. Seine Steuerungsformen – über die vornehmlich von den Stoffen her als Kanon konzipierten Lehrpläne einerseits, über differenzielle Benotung und Leistungsdruck andererseits – rechnen zu wenig mit den Bedürfnissen, dem Eigensinn, den Widerständen der lernenden Subjekte. Die von der Schule als Institution erzwungenen Lernwege sind häufig nicht – wie die Pädagogen hier sagen – „viabel“ (gangbar, passend). Diese Mischung aus mangelnder Viabilität und Druck hat zwei typische Folgen:

- Es wird zu wenig aus Interesse und mit Spaß, das heißt aus primären Motiven heraus, gelernt, sondern aus sekundären Motiven: um zu punkten. Schülerinnen und Schüler lernen (im Erfolgsfall!), mit einem Minimum an Aufwand und Engagement ein Maximum an Punkten zu erreichen.
- Im Misserfolgsfall, bei drohendem „Versagen“, kommt es zu Verweigerungen und Abbrüchen: zum Bruch mit der Wertewelt, die die Schule vermitteln

will, zum Aufbau von Gegenwerten und Gegenwelten. Und wie immer in Zeiten, in denen sich Verweigerungen nicht politisch als Opposition artikulieren können, führt dies zu Symptomen der Dissoziation, der Verabschiedung von Grundregeln gesellschaftlichen Zusammenlebens, zur Entstehung von Gegenmilieus, in denen alles egal ist außer der – manchmal beeindruckenden, manchmal höchst fragilen – Binnensolidarität der Cliques, die sich im harmlosen Fall auf Basis bestimmter Konsumgewohnheiten, im weniger harmlosen Fall auf Basis des „Kicks“ von Regelverletzungen, gewalttätigen Auseinandersetzungen und Drogenkonsum vergemeinschaften. Die jüngsten Ereignisse an der Rütli-Schule in Neukölln sind im Hinblick auf diese Entwicklung die Spitze eines Eisbergs.

Dissoziation im hier beschriebenen Sinn ist ein allgemeines Phänomen, das sich aber mit den besonderen Integrationsproblemen einer Einwanderungsgesellschaft überlagert und dadurch in spezifischer Weise profiliert und verschärft.

15.4 Zwei Prinzipien: „Unterbrechung“ und „Inklusion“

Die Organisations- und Umgangsformen von inVolve, seine Verfahrensweisen von der Aufnahmepraxis über die Konstruktion individueller Beteiligungsformen und die Kompetenzfeststellung bis zur „Zertifizierung“ lassen sich aus zwei „Prinzipien“ ableiten:

inVolve betreibt im Hinblick auf vorangegangene Sozialisationsprozesse (nicht zuletzt auch die schulischen) eine „Pädagogik der Unterbrechung“. Unterbrechung meint hier: Aufbau einer eigenen Handlungskette, die die vorangegangenen formalen Bildungsabläufe bewusst nicht einfach fortsetzt. Dies nicht nur wegen der oben angedeuteten „Fehlconditionierungen“ durch das schulische Lernen oder weil inVolve zu einem beträchtlichen Teil mit jungen Menschen arbeitet, die aus diesen normalen Bildungsabläufen bereits herausgefallen oder herausgegangen sind. Die „Unterbrechung“ ergibt sich aus dem Charakter der Lernorte.

Künstlerische Arbeit bewegt sich (sozusagen ihrem Begriff nach) nicht in der Spur von Routinen und Konventionen: Alles, was den Teilnehmenden an Erfahrungen, Kompetenzen, Erinnerungen zur Verfügung steht, soll zum „Material“ werden und – im Licht eines für alle neuen gemein-

samen Produktions-, Arbeits- und Reflexionsprozesses – der Prüfung, Verwendung und Verwerfung, Analyse und Neuzusammensetzung durch die Teilnehmenden offen stehen.

inVolve betreibt eine „Pädagogik der Inklusion“ (und damit der – extrem hohen – Binnendifferenzierung in der Arbeit und den individuellen Teilnahmeformen). Inklusion – insbesondere die Zusammenführung von Teilnehmenden verschiedener kultureller Herkunft, verschiedener sozialer Milieus und unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen – ist integraler Bestandteil einer Bildungsarbeit, die sich um die – in ihren Grundlagen als interkulturell konzipierte und von einem interkulturellen und internationalen Team getragene – künstlerische Arbeit gruppiert.

Inklusion bedeutete für inVolve:

- a. Jede Person, die sich einem Bruch in ihrer beziehungsweise seiner Bildungsbiografie konfrontiert sieht, ist willkommen. Dies führte notwendig zur Zusammenstellung einer – nach Bildungsgrad und kulturellem Hintergrund – hoch binnendifferenzierten Teilnehmendengruppe. Grenzen der Aufnahme ergeben sich hier nur aus Einschätzung der eigenen Kapazität, und zwar in qualitativer Hinsicht (die

Lösung welcher Art von Problemen trauen wir uns zu?) und in quantitativer Hinsicht.

- b. Das Vorhaben schließt in seinem Verlauf niemanden aus (außer im Falle von Gewalttätigkeiten im Vorhaben, die aber nicht vorkamen).

15.5 Organisation und Arbeitsformen

Damit in der künstlerischen Arbeit und um sie herum eine eigene Handlungskette etabliert werden kann, muss der Raum der gemeinsamen künstlerischen Produktion abgegrenzt und durch Grenzen geschützt werden. Wegen der dadurch entstehenden entscheidenden Differenz zwischen dem Binnenraum der Kunst und der „Welt draußen“ müssen Übergänge organisiert werden: intermediäre Räume, in denen die Erfahrungen in der künstlerischen Arbeit reflektiert und mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Anforderungen praktisch und theoretisch in Beziehung gesetzt werden.

Das wichtigste Organisationsprinzip von inVolve ist daher die Schaffung, Abgrenzung und Verknüpfung von Schutzräumen künstlerischer Arbeit und angeschlossenen Lernräumen (praktischen Lernräumen [Assistenzen und dann ex-

terne Praktika], theoretischen oder Reflexionsräumen [Akademie] sowie weiteren [weniger institutionalisierten] Lernräumen oder -situationen zur Lösung alltagspraktischer und fachlicher Probleme [Bildungsbegleitung, Stützunterricht, Coaching...]).

inVolve 02 arbeitete mit den künstlerischen Bereichen (drei Wochenstunden)

- Theater (das seit 1997 bestehende Projekt Diskoteater Metropolis),
- Atelier,
- Digital Art (Fotografie, digitale Bildbearbeitung, Computergrafik, Film/Video), sowie (im 2. Zyklus) Musik.

Die Assistenzen (internen Praktika) wurden eingerichtet (durchschnittlich sechs Wochenstunden)

- im Umfeld der künstlerischen Projekte,
- im inVolve-Büro,
- bei der pädagogischen Leiterin des Hauses (Schulkursbegleitung),
- in der Dokumentation des Projekts.

Externe Praktika (in der Regel Vollzeit) wurden angeboten in nahezu allen Berufskategorien: Handwerk, Kaufmännischer Bereich, Gestaltung, Büro und Organisation, Soziale Arbeit und Pädagogik.

Der zentrale Reflexionsraum des Vorhabens, die Akademie (zwei Wochenstunden), widmete sich den Themen Vorhabenmanagement (theoretisch und praktisch) und Berufsorientierung sowie als Querschnittsthema der interkulturellen Kommunikation. Hinzu kamen Berichte aus den künstlerischen Projekten und insbesondere von den internationalen Werkstätten und Diskussionen zur „Philosophie unserer Arbeit“ und freie Themen.

Weitere Arbeitsformen

- Lern- und Trainingsgruppen zur Vorbereitung des externen Hauptschulabschlusses und zur Überleitung an einen anderen Träger (MDQM),
- Stützunterricht (Schularbeitenhilfe) in Einzelarbeit,
- Alphabetisierungstraining in Einzelarbeit,
- Begleitung bei Ämtergängen,

- Hilfe bei der Entschuldung in Zusammenarbeit mit der Kreuzberger Schuldnerhilfe der Arbeiterwohlfahrt (AWO),
- Elterngespräche

und als eine zentrale und selbstverständliche Praxisform

- Einzel- und Kleingruppengespräche.

15.6 Verfahren

Rekrutierung

Es ist für ein „altes Haus“ wie die Schlesische 27 mit ihrer Kiezverankerung und ihren stabilen Netzwerken nicht schwierig, an Jugendliche „heranzukommen“, durch Streuung der Informationen und Informationsveranstaltungen mit Schulklassen. In Eingangsgesprächen wird den Interessierten beschrieben, was sie in inVolve erwartet, und mit ihnen zusammen eruiert, ob sie sich eine Teilnahme vorstellen können.

Es wird darüber gesprochen, was sie vorher gemacht haben, ob sie Ziele haben – beruflicher oder anderer Art – und, wenn ja, welche. Immer werden die Interessierten auf die – ganz unabhängig von der Teilnahme an inVolve – offenen künstlerischen Bereiche hingewiesen. Es werden

keine Eintrittsbedingungen formuliert – außer der einen: die Interessentin beziehungsweise der Interessent muss sich in seiner Bildungsbiografie tatsächlich in einer Problemsituation befinden.

inVolve hat daher keine Bewerberinnen und Bewerber abweisen müssen, die sich in einer solchen Problemsituation befanden. Interessierte mit zu geringer Motivation oder zu hoher „Distanz zur Kunst“ kommen von sich aus nicht wieder oder bleiben nach dem ersten oder zweiten Probetraining weg.

Kompetenzfeststellung

Kompetenzfeststellung wird in inVolve 02 als Lernprozessanalyse betrieben, sie ist eine den Gesamtprozess begleitende, selbstverständliche Daueraufgabe. Ihre wichtigsten Methoden sind daher nicht der Test, sondern

- die (teilnehmende) Beobachtung
- und der Dialog aller am Arbeits- und Lernprozess Beteiligten, nicht zuletzt der Teilnehmenden selbst.

Beobachtbar sind dabei immer nur Handlungen; „Kompetenz“ ist ein Konstrukt des Beobachtenden, und zwar ein Konstrukt, das in hohem Maße davon abhängt, was der Beobachtende erwartet. Normaler-

weise „messen“ wir Kompetenz, indem wir Probleme stellen und beobachten, ob diese gelöst werden können; auf die sichtbaren Resultate stützen wir dann unsere Erwartungen.

Die Gefahr von Kompetenzfeststellung liegt darin, dieses Konstrukt zu „reifzieren“, das heißt, für ein Ding zu halten, das tatsächlich irgendwo, im Kopf unseres Gegenübers, existiert.

Daher ist es wichtig, zum einen das Augenmerk auf den Prozess, auf die Veränderung zu legen, und zweitens sich im Dialog um das Verständnis, den Sinn aller beobachtbaren Handlungen zu bemühen, den unser Gegenüber selbst mit seinen Handlungen verbindet. Das Konstrukt „Kompetenz“ ist ein Mittel, sich darüber zu verständigen, was wir in handlungspraktischen Kontexten zu einem gegebenen Zeitpunkt für erwartbar und zumutbar halten.

Das tun die Praktikerinnen und Praktiker, Künstlerinnen und Künstler und Pädagoginnen und Pädagogen jederzeit (wenn sie Vorschläge machen, Anregungen oder Hilfestellungen geben); aber sie tun es natürlich nicht in systematischer Form, und dies ist auch nicht nötig. Aber zu bestimmten Zeitpunkten (im Hinblick auf Bewerbungen oder notwendige Gutachten) ist es sinnvoll, diese in der Praxis wirksamen und im Austausch miteinander kontrollierten Beobachtungen, Vermutungen, Erwartungen zusammenzu-

tragen, ihre Gültigkeit durch den Konsens der Beteiligten – insbesondere auch der betreffenden Teilnehmenden – zu erhärten („Konsensvalidierung“) und ihnen eine übersichtliche Form zu geben, um sie an Dritte zu kommunizieren, zum Beispiel an Praktikums- oder Lehrstelligeber.

Im Mittelpunkt dieser systematisierenden Darstellungen steht dabei die Frage nach den Schlüsselkompetenzen. Stabile Schlüsselkompetenzen bilden sich in der gemeinsamen Reflexion von Lernprozessen. Auch daher ist das „Zertifikatsgespräch“, in dem es wesentlich um die Nachzeichnung des eigenen Erfahrungslernens geht, unerlässlich. Im Anschluss an die Diskussion der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (www.bkj.de) unterscheiden wir dabei in

- kreative oder künstlerische Kompetenzen: die Fähigkeit, seinen Assoziationen freien Lauf zu lassen, jenseits bewährter Muster zu neuen Lösungen zu kommen usw.; Konstruktivität,
- Sozialkompetenzen: die Fähigkeit, sich im Rollengefüge einer Situationen zurechtzufinden (Erwartungen zu erkennen und sich ihnen zu stellen); die Grundvoraussetzungen des sozialen Rollenspiels (Perspektivenübernahme, Rollendistanz, Umgang mit Uneindeutigkeit) usw.; der Umgang mit moralischen Grundfragen (Reziprozität),

- Methodenkompetenzen: der ganze Bereich der räumlichen und zeitlichen Strukturierung; Abstraktionsvermögen; Konzentration, Fokussierung und Öffnung; Umgang mit der inneren Zeit: Erinnerung und Antizipation usw.,
- Selbstkompetenzen: der gesamte Bereich der reflexiven Haltung zu sich selbst; Selbsteinschätzung; Verhaltens- und Affektkontrolle usw.

Ein solches Verfahren der „Kompetenzfeststellung“ vertraut der Beobachtungsgabe, Sensibilität und Erfahrung der im Hause und in den Partnerbetrieben und -einrichtungen praktisch Arbeitenden entschieden mehr als punktuellen und häufig durch quantifizierende Darstellungen den Anschein von „Objektivität“ erweckenden Testverfahren.

Gleichwohl spricht vieles dafür, die zahlreichen Alltagstheorien, welche die Praktikerinnen und Praktiker leiten, in den Dialog mit der wissenschaftlichen Persönlichkeitstheorie, den Theorien des Lernens, den neueren Entwicklungen in der pädagogischen Diagnostik zu bringen: Man kann hier nur voneinander lernen.

Diesem Ziel dient vor allem die biografische Begleitforschung in inVolve 02, und in unserer abschließenden Dokumentation und Evaluierung werden wir versuchen, für diesen „Forscher/Praktiker-Dialog“ Vorschläge zu machen.

„Zertifizierung“

Aus dem Charakter des Vorhabens ergibt sich, dass wir nicht im strengen Sinn zertifizieren können, da inVolve 02 nicht mit vorab fixierten Anforderungsstrukturen arbeitet. Die mit den Teilnehmenden gemeinsam erarbeiteten „Zertifikate“ – und vorher schon die „qualifizierten Teilnahmebescheinigungen“ – beschreiben, was die Teilnehmenden in inVolve gemacht haben, und sie stellen – unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzen und Stärken – ab auf den (prinzipiell unabgeschlossenen) Prozess ihres Lernens.

In einem Vorhaben wie inVolve 02 nehmen, wie wir hoffen, viele Entwicklungen eher ihren Anfang, als dass sie zum Abschluss kommen. (In diesem Sinne sollten wir statt von Abschluss- vielleicht eher von Anfangszertifikaten sprechen.)

15.7 Zu einzelnen Methodenfragen (Anmerkungen zum Verlauf von inVolve 02)

Im Folgenden werden einige methodische Fragen allgemeinen Charakters angesprochen, die in den Diskussionen des Vorhabens – insbesondere in den in unregelmäßiger Folge etwa alle sechs Wochen stattfindenden Planungsrunden der Künstlerinnen und Künstler und in den etwa 14-tägigen größeren Teambesprechungen – eine wichtige Rolle gespielt haben.

Künstlerische Projekte

Im Hinblick auf die künstlerischen Projekte entzündeten sich Diskussionen unter anderem an folgenden Fragen:

- Wie „lebensweltnah“ oder „weit entfernt“ und fremd sollten die Themen und Stoffe sein, die wir den Teilnehmenden vorschlagen?
- Wie stark beziehen wir jugendkulturelle Ausdrucksformen (zum Beispiel szenespezifische Sprechweisen und Musiken; wichtigstes Beispiel hier: HipHop) in die Arbeit ein?
- Spielen wir mit Rollen-Modellen, Formaten, Genres, die den Jugendlichen aus den Medien vertraut sind (Melodramen, Soaps, Comedies und so weiter)?
- Soll das Ziel der Produktion (die Performance) als „starke Vision“ die gemeinsame Arbeit von Anfang an bestimmen (auch wenn sie sich im Laufe der Arbeit verändert) oder soll dieses Produkt langsam Gestalt annehmen?
- Treffen sich die einzelnen beteiligten künstlerischen Projekte am Ende bei einer gemeinsamen Performance oder arbeiten sie integriert und arbeitsteilig darauf hin?

Zu den ersten Gesichtspunkten ein kurzer Bericht zur zweiten Saison von inVolve 02: Die Themenwelt beider Saisons war stark durch das Theater als mitgliederstärkstes Projekt geprägt. Flieder und Flagge nach John Berger in der ersten Saison war sehr „lebensweltnah“; es ging um Probleme des Überlebens in der großen Stadt. Überraschenderweise „zündete“ der Stoff nicht.

Vielleicht hatte der Stoff die Jugendlichen nicht weit genug „entführt“? Georg Büchners Leonce und Lena in der zweiten Saison hat diesen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt Jugendlicher nicht. Aber auch hier kam es zu Ent-Identifizierungen mit dem Stoff und Personal des Stücks.

inVolve reagierte darauf, indem es – parallel zur Theaterarbeit – das sehr spontan entstandene HipHop-Projekt des jungen serbischen Musikers Zarko Jovasevic unterstützte (das heißt finanzierte) und das Filmprojekt des – als Gruppe sich nicht integrierenden – Digital Art-Bereichs „die Party“ mit dem Musikprojekt verband.

Der Film „die Party“ beruhte auf einem losen Szenarium und arbeitete auf dieser Basis ausschließlich mit Improvisationen: Die Jugendlichen agierten im wesentlichen so, „wie sie sind“, und brachten im übrigen ihre eigenen (Rap-)Texte ein.

Der Film verband zwei künstlerische Bereiche (Musik und Digital Art) und das ebenfalls unter dem Dach von inVolve wieder auferstandene, von jungen Erwach-

senen konzipierte und selbst verwaltete Projekt „klub27“ und trug auf diese Weise sehr zur Integration des „Feldes inVolve 02“ bei.

Zwei Teilnehmende und ein ehemaliger Teilnehmer aus dem ersten Zyklus von inVolve wurden durch diese miteinander verbundenen Projekte wieder in die gemeinsame künstlerische Arbeit eingebunden.

Schlussfolgerung?

Sie kann offenbar nicht lauten: Man solle es so oder so machen. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit und Bereitschaft eines Projekts, Energieverteilungen im Gruppenprozess wahrzunehmen und auf sie zu reagieren. Am Ende war es wohl die produktive Spannung zweier sehr unterschiedlicher Methoden der JugendKunst-Produktion, die dem zweiten Zyklus seine Prägung gegeben hat.

Weitere Diskussionen galten der Frage nach dem Leitungsstil: Arbeiten wir „moderativ“ oder „normativ“? Wie viele Freiräume lassen wir den Teilnehmenden – insbesondere beim Einstieg? Vielleicht „überfahren“ wir sie besser mit einem physisch erschöpfenden Training in wohl choreographierten Übungen, das ihnen gar keine Wahl lässt? Vielleicht ist die widerständige Auseinandersetzung mit einer zunächst von außen auferlegten Form pro-

duktiver als die Aufforderung, in einer Serie improvisatorischer Übungen die eigene Form zu finden?

Die vielleicht wichtigste – auch an der Schlesischen 27 noch keineswegs abgeschlossene – Diskussion betrifft das Verhältnis der künstlerischen Arbeit zur lebensweltbezogenen und biografischen und – in diesem Zusammenhang! – (sozial-)pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen. Ein Jugendkunstzentrum wie die Schlesische 27 spricht Jugendliche in erster Linie nicht als hilfsbedürftige, benachteiligte (und so weiter) an, sondern als junge Autorinnen und Autoren, Akteurinnen und Akteure; es interessiert sich ja auch keineswegs nur für junge Leute, die in irgendwelchen Schwierigkeiten stecken, sondern prinzipiell für alle, die Lust haben, mitzuarbeiten; und im Gegensatz zum Sozialpädagogen ist die Zusammenarbeit der Künstlerin/des Künstlers mit den jungen Leuten keineswegs beendet, wenn diese aus ihren Schwierigkeiten herausgefunden haben. In mancher Hinsicht kann sie dann erst richtig, sozusagen mit ganzer Kraft beginnen.

Das Interesse von Künstlerinnen und Künstlern an der Zusammenarbeit mit jungen Leuten ist also nicht nur, vielleicht nicht einmal in erster Linie pädagogischer Natur. Welcher Art ist es sonst? Die Antwort darauf hängt sicherlich von den einzelnen Künstlerpersönlichkeiten, von

ihren Kunstsparten, von ihren stofflichen und formalen Interessen, ihren Arbeitsschwerpunkten und jeweiligen Projekten ab.

Die Art dieses Interesses und die Art und Weise, wie dem nachgegangen wird, ist daher auch bei den an inVolve beteiligten Künstlerinnen und Künstlern höchst unterschiedlich. Ich selbst vertrete allerdings sehr nachdrücklich die Auffassung, dass im Ensemble der Künstlerinnen und Künstler, die in Langzeitprojekten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammenarbeiten, immer auch Künstlerinnen und Künstler vertreten sein sollten, die ein sehr weitgehendes stoffliches Interesse an den Lebenswelten und Biografien der jungen Leute haben, mit denen sie zusammenarbeiten.

Von hier führt ein kurzer Weg in Praxisformen, die mit sozialpädagogischer Arbeit viel Ähnlichkeit haben, vor allem vielleicht auch ähnliche Wirkungen; aber sie fühlen sich anders an. Man hört zu, aber nicht in erster Linie, um zu helfen, sondern um der Erfahrungen willen, die eine der Quellen künstlerischer Arbeit sind. Es ist dies eine Art des Interesses, das sich vom rein persönlichen ebenso unterscheidet wie vom rein professionellen des Pädagogen oder Therapeuten, gleichwohl aber Verbindungen in diese beiden Richtungen aufweist.

Assistenzen (bezahlte interne Praktika)

Die internen Praktika heißen in inVolve „Assistenzen“. Assistenten sind Mit-Arbeitende, Mit-Helfende. In dieser Wortwahl kommt zweierlei zum Ausdruck:

- der Arbeitscharakter der internen Praktika und
- der hohe Grad der persönlichen Zuordnung zu den jeweiligen Mentorinnen und Mentoren.

Dass es sich um Arbeit handelt, um ein nützliches und wertschöpfendes Tun, rechtfertigt, dass diese Assistenzen bezahlt werden. inVolve hat mit bezahlten Praktika gearbeitet, um den Teilnehmenden die Erfahrung zu ermöglichen: Ich kann durchaus im Zusammenhang des Projekts und der Einrichtung etwas Geldwertes leisten. Die Teilnehmenden sollten den Eindruck bekommen, nicht in einer „Maßnahme“, sondern „auf Arbeit“ zu sein.

Diese Arbeiten können nicht nach Maßgabe eines vorab erstellten Stellenplans verteilt werden, da sie nicht nur davon abhängen, was notwendigerweise getan werden muss, sondern davon, welche Kompetenzen die Assistentinnen und Assistenten schon mitbringen und worauf sich ihre Neugier und Lernbedürfnisse richten. Damit fällt den Mentorinnen und Mentoren eine schwierige Aufgabe zu:

- Sie müssen sehr flexibel und im Dialog mit den Assistentinnen und Assistenten die Arbeitsfelder konstruieren, die von den Assistentinnen und Assistenten zunehmend selbstständig bedient werden können
- und sie müssen im Verlauf dieses Dialogs die Assistentinnen und Assistenten mit dem Zusammenhang vertraut machen, in dem die jeweiligen Arbeitsaufgaben und -gebiete stehen.

Die Arbeit mit bezahlten Praktika gibt einem Qualifizierungsprojekt ein Steuerungsmittel in die Hand, das im Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf, aber auch im Hinblick auf die eigene Praxis von unschätzbarem Wert ist.

Die Arbeit mit bezahlten Praktika erlaubt die (analytische) Unterscheidung in Tätigkeiten, die in erster Linie dem eigenen Training dienen, und der nützlichen und notwendigen Arbeit selbst. So haben wir es in inVolve mit drei Tätigkeitskategorien zu tun:

- der nützlichen Arbeit (quasi Wertschöpfung: bezahlt),
- der Selbstqualifizierung (Investition in den eigenen Bildungsgang: unbezahlt),
- der künstlerischen Arbeit (von der wir sagen, dass sie ihren ganz eigenen Charakter hat und sich selbst belohnt: unbezahlt).

Das heißt: Die Ausweisung und Abgrenzung eines Arbeitsbereichs als bezahlten Arbeitsbereich erlaubt es, Kriterien der Bewertung – wie sie „draußen“ herrschen (in der Arbeitswelt) – in das Projekt zu importieren, ohne seinen Kernbereich (die offene künstlerische und Bildungsarbeit) damit zu belasten. Die Chance, Geld in diesem Sinne systematisch als Steuerungsmittel einzusetzen, ist von inVolve allerdings noch keineswegs ausgeschöpft worden.

Externe Praktika

Der Übergang in die externen Praktika – etwa von der Hälfte aller Teilnehmenden vollzogen (die anderen wurden an andere Träger vermittelt, gingen wieder zur Schule) – ist die Sollbruchstelle des Projekts. (Auch diese Praktika wurden übrigens, im Erfolgsfall, das heißt im Maße der Vertragserfüllung durch die Praktikantinnen und Praktikanten, von inVolve aus bezahlt.) Praktika scheitern (keine neue Einsicht) typischerweise an den fehlenden „Sekundärtugenden“. Sie scheitern aber auch daran (wenn auch bei inVolve nur in einigen Fällen),

- dass die Praktikumsgeber keine wirklichen Lernsituationen schaffen (zum Beispiel in einem Fall deutlich unterstrukturierte Aufgabenfelder gleich zu Beginn des Praktikums),
- und sich bei auftauchenden Schwierigkeiten mit dem Projekt nicht abstimmen, die vom Projekt angebotene pädagogische Unterstützung nicht oder zu spät einfordern,
- sie scheitern daran, dass viele Teilnehmende schon eine große Anzahl von Praktika absolviert hatten, dabei für sie nichts herauskam und daher das Modell „Praktikum“ für sie entwertet ist,
- und sie scheitern letztlich daran, dass zu wenige Partner in der Lage oder bereit sind, für den wirklichen Erfolgsfall Anschlüsse in Aussicht zu stellen.

Denn dies wäre sicherlich das klarste, am einfachsten zu vermittelnde Modell einer Kooperation mit Unternehmen: dass sie einen gewissen Teil ihrer Ausbildungsplätze denjenigen anbieten, die im Praktikum ihr Engagement und ihre Eignung unter Beweis stellen.

Reflexionsraum Akademie

Die Akademie ist methodisch bestimmt durch die Gesprächsform, durch Praxisnähe (Projektmanagement wurde immer am Beispiel selbst [mit-]organisierter Feste und Präsentationen geübt), Abwesenheit expliziter Lernkontrollen (Tests, Klausuren). Die Akademie hat in aller Regel eher den Charakter nachträglicher – also der Praxis folgender – Reflexion als die vorbereitenden Unterrichts. Insbesondere versucht sie dabei, den manchmal aus den Blick geratenden Zusammenhang der verschiedenen Komponenten von inVolve immer wieder ins Bewusstsein zu rufen (Berichte von den Internationalen Werkstätten, an denen einige teilnahmen; Berichte aus den verschiedenen Praktika und von der Schule).

Die Integration der Arbeits- und Lernformen

Die zentrale Integrationsform des Projekts ist die gemeinsame internationale Werkstatt, in der alles – künstlerische Arbeit, Verständigung in der miteinander geteilten Freizeit – an einem Ort, in fremder Umgebung und in gedrängter und beschleunigter Zeit gleichsam unter Hochdruck zusammengebracht wird. Es gehört zu den „Geburtsfehlern“ von inVolve 02, dass Mittel für die geplanten mindestens 14-tägi-

gen Reisen ins Ausland aus formalen Gründen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung nicht bewilligt werden konnten. Mit anderen Geldern finanzierte kürzere Werkstätten konnten dies nicht (ganz) ersetzen.

Die Integration aller Komponenten fand im Übrigen für die Jugendlichen in inVolve vor allem, um nicht zu sagen: ausschließlich, in der Akademie statt. Damit ist die Akademie möglicherweise überlastet. Die Jugendlichen haben manchmal gefordert, außerdem Treffen aller beteiligten künstlerischen Projekte zu organisieren, an denen ja auch Nicht-„inVolvies“ teilnehmen.

15.8 Ergebnisse

Monitoring und Erfolgskriterien

Zu den Prinzipien von inVolve gehört ein Monitoring über die zeitlichen Grenzen des Projekts hinweg: Die Bildungswege der Teilnehmenden werden über ihre Teilnahme hinaus weiter beobachtet. Das bedeutet insbesondere, dass wir nachträgliche Erfolge der Jugendlichen, die in gewisser zeitlicher Nähe zur Projektteilnahme stehen, zu „unseren“ Erfolgen zählen. Erfolgreiche Überleitungen an Schulen oder an andere Trägerinnen und Träger, wo ehemalige inVolve-Teilnehmende dann scheitern, zählen wir zu den Misserfolgen.

Dementsprechend nennen wir erfolgreich diejenigen,

- die zum Berichtszeitpunkt wieder zur Schule gehen,
- die zum Berichtszeitpunkt in Ausbildung oder Berufsvorbereitung sind,
- die bis zum Berichtszeitpunkt einen Ausbildungsplatz oder einen Platz in der Schule sicher zugesagt bekommen haben,
- die während oder nach inVolve einen relevanten Abschluss erlangt haben.

In einer offenen Situation sind diejenigen, die

- einen sicheren Zugang zu (zwar wechselnden) Jobs gefunden haben und
- dabei ein aktives Such- und Bewerbungsverhalten an den Tag legen, das weitere Qualifizierung erwartbar macht.
- „Kein Erfolg“ heißt: noch keinen Erfolg im beschriebenen Sinn gehabt zu haben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse summarisch für die beiden Zyklen des Projekts dargestellt. Dabei gilt: Die Erfolge sind zu allererst Erfolge der Jugendlichen selbst. Auch andere Bildungsträger sind daran beteiligt.

Die Zusammensetzung der Projektgruppen

inVolve 02 hat in zwei Zyklen mit insgesamt 32 Teilnehmenden gearbeitet, 21 jungen Männern und elf jungen Frauen. Die Jüngste war bei Projekteintritt 15 Jahre alt, der Älteste 24. Der Altersschwerpunkt lag bei den 18- bis 20-jährigen. Etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (17) waren Jugendliche mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation), von ihnen die Mehrheit mit türkischem und arabischem (beziehungsweise kurdischem) Hintergrund.

Zehn der 32 Jugendlichen hatten keinen Schulabschluss (unter ihnen nicht wenige Abbrecher anderer „Maßnahmen“), sechs einen Hauptschulabschluss (einfach und erweitert), 15 einen Realschulabschluss, einer das Fachabitur. Die Zusammensetzung nach dem Bildungsgrad bei Projekteintritt wich bei den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht stark voneinander ab. Der Anteil von Teilnehmenden ohne Schulabschluss war bei den jungen Frauen besonders hoch.

Ergebnisse

Keiner der von inVolve 02 unter Vertrag genommenen 32 Teilnehmenden hat die Teilnahme abgebrochen. Die durchschnittliche Verweildauer im Vorhaben betrug 12,8 Monate.

Mit Stand vom August 2006 waren im Sinne der oben genannten Kriterien

- erfolgreich: 69 % (erster Zyklus: 71 %, zweiter Zyklus 67 %),
- befinden sich in einer offenen Situation: 13 %,
- hatten noch keinen Erfolg: 19 %.

Diese Quoten unterscheiden sich für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wenig (Jugendliche mit Migrationshintergrund: erfolgreich – 65 %, offene Situation – 18 %, noch kein Erfolg – 18 %). Von den 32 Teilnehmenden befinden sich zum Berichtszeitpunkt (August 2006) sechs in Ausbildung, ein Teilnehmender in Berufsvorbereitung, sechs gehen zur Schule, einer studiert, drei arbeiten, vier befinden sich in weiteren Praktika, einer wurde in den Europäischen Freiwilligendienst (EVS, Netzwerk Creative Cooperations) vermittelt, drei weitere Teilnehmende sind an Schulen angemeldet und haben den

Schulbesuch im Spätsommer 2006 aufgenommen. Der Übernahme eines Jugendlichen in Ausbildung hat – gegen das Votum von inVolve 02 und des aufnehmenden Trägers – das zuständige JobCenter auf der Grundlage eines psychologischen Tests nicht zugestimmt.

15.9 Schluss

In inVolve 02 sind in zwei Jahren in wöchentlichen Proben und Ateliers und auf zwei internationalen Werkstätten zwei anderthalbstündige Theaterinszenierungen mit ihren jeweiligen Bühnenbildern entstanden, sechs Kurzfilme und ein 52-Minuten-Film, zahllose Bilder, Zeichnungen, Masken und andere Objekte, Fotografien, Computergrafiken, Plakate und Flugzettel, eine kleine Zeitschrift in zwei Ausgaben sowie zwei von den Teilnehmenden selbst erarbeitete Projektdokumentationen ganz unterschiedlicher Machart.

Die Formalziele – in Bildung und Ausbildung weiterzukommen – haben bisher mehr als zwei Drittel der Jugendlichen erreicht; dies ist, wie gesagt, zu allererst ihr Erfolg: der Beitrag von inVolve 02 zu diesem Erfolg ist im Einzelnen ganz unterschiedlich hoch einzuschätzen. Den Zuwachs an Erfahrungen, die Anregungen, die sie bekommen haben, den Ärger, den sie ausgehalten haben, ihre Erfahrungen mit der Gruppe und mit sich selbst haben

die Teilnehmenden in ihren eigenen Dokumentationen dargestellt. Fünf Praktikantinnen und Praktikanten haben inVolve zu ihrer Weiterqualifizierung genutzt.

Und noch ein Umstand zeigt die Produktivität dieses Vorhabens: Unter seinem Dach sind drei von jungen Erwachsenen, unter ihnen auch inVolve-Teilnehmende, selbst konzipierte Projekte entstanden, die über inVolve 02 hinaus weitergeführt werden: das HipHop-Projekt, das selbst verwaltete Atelier, das Projekt einer halboffenen Jugendarbeit „klub27“. Auf jeder der klub27-Veranstaltungen bin ich von mindestens einem Jugendlichen nach inVolve gefragt worden: Der klub27 scheint ein Netz aufzuspannen, in dem sich Interessierte für den Weg fangen, den inVolve – trotz all seiner Schwierigkeiten – bislang gegangen ist.

Im Umfeld von Diskoteater Metropolis und klub27 finden sich überdies Gruppen junger Erwachsener ein, die mit schon ausgefeilten Projektideen (zum Beispiel fertigen Drehbüchern) an uns herantreten und um Anleitung und Equipment bitten.

Dass Praktikantinnen und Praktikanten im Haus, unter ihnen einige inVolvies, sich zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Protagonisten der Arbeit entwickeln, an der sie teilgenommen haben, dass sie selbst – unterhalb der Ebene unserer Einrichtungen, Ämter und Netzwerke – ihre Beziehungen nutzen, um Wege in

diese Art von Produktion und Bildung zu schaffen: das gehört wohl zu den größten Erfolgen, die Vorhaben dieser Art verzeichnen können. Dies ist zugleich eine Bestätigung und Herausforderung unserer Arbeit: Nur lernende Projekte, Organisationen, Einrichtungen und Netzwerke können „inVolvieren“.

Ich führe die Erfolge des Vorhabens inVolve 02 – vor allem anderen die Bindungskraft dieser Arbeit – auf das ganz spezielle Interesse zurück, das eine Einrichtung Jugendlichen entgegenbringen kann, die sie nicht als „Menschen mit Förderbedarf“, sondern als Akteurinnen und Akteure, Autorinnen und Autoren und Produzentinnen und Produzenten anspricht und sie einlädt, neue Formen der Wahrnehmung, der Mitteilung, der Kommunikation zu erfinden und öffentlich zu zeigen.

Es sind zwei Fragen, an denen sich unser gemeinsames Nachdenken und Lernen entzünden sollte:

- Was muss getan werden, damit sich die Unternehmen und Betriebe, die natürlich einzelwirtschaftlich kalkulieren müssen und für die Engagement in Kunst, Kultur und Bildung zunächst einmal auch eine Kostenseite hat, für dieses gesamtwirtschaftlich höchst erforderliche Engagement öffnen können – und zwar in einem Maße, dass es sich auch in der Breitenförderung auswirkt?
- Und: Wie denken und wie institutionalisieren wir gegebenenfalls das Verhältnis von Kunst, Bildung und Qualifikation im Zusammenspiel der verschiedenen Träger, insbesondere, wenn wir der These etwas abgewinnen können, dass es bei der Pädagogik künstlerischer Produktion um Autonomie geht und um die (in meinen Augen notwendige) Unterbrechung des normalen „Laufs der Dinge“?

Autor

Michael Kreutzer

Internationales JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27, Berlin

16. Kompetenz- feststellung im Strafvollzug *

Kompetenzfeststellung im Rahmen der Neuen Verwaltungs- steuerung an der JVA Wiesbaden

Beim Thema „Einführung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens“ hat man vermutlich zunächst pädagogische Fragestellungen im Kopf. Wer ist die Zielgruppe, welche Methoden will ich verwenden, was mache ich mit den Ergebnissen (siehe auch Zaschel 2005)? Hinzu kommen schnell finanzielle und Ressourcenfragestellungen.

Dass man sich überlegen muss, wie man die Kompetenzfeststellung in ein betriebswirtschaftliches Steuerungsinstrument einbettet, ist seltener der Fall. In der JVA Wiesbaden wurde seitens des Modellvorhabens gerade diese Frage bereits am

Anfang gestellt, da zeitgleich zur beabsichtigten Erprobung eines Modells der Kompetenzfeststellung die Umsetzung der so genannten Neuen Verwaltungssteuerung in der JVA Wiesbaden stattfand.

Die Implementierung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens im Spannungsfeld von pädagogischen Ansprüchen, Zielsetzungen auf der Seite des Individuums und institutionellen Rahmenbedingungen war eine Herausforderung, die zu einem guten Ergebnis geführt werden konnte. Im Folgenden sollen die Erwartungen der Jugendstrafanstalt und der gesetzten Ausgangsbedingungen geschildert werden.

Der Neuen Verwaltungssteuerung liegt das von der Hessischen Landesregierung initiierte Programm „Verwaltung 2000“ zugrunde. Kernstücke der neuen Verwaltungssteuerung sind Zielvereinbarungen und Controlling. An Zielebenen werden sowohl inhaltliche und mitarbeiterorientierte Ziele als auch Prozessoptimierung und Finanzziele ausgewiesen. Die Zielvereinbarungen, beispielsweise des Ministeriums mit der Anstalt, des Anstaltsleiters mit seinem Abteilungsleiter, des Abteilungsleiters mit seinem Sozialarbeiter, werden ergebnisorientiert formuliert und beschreiben Qualität, Quantität und Zeitvorgaben für Aufgaben.

** Grundlage dieser Fallstudie ist das Modellvorhaben „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen junger Strafgefangener in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden“, siehe www.jva-wiesbaden.justiz.hessen.de. Dem Kollegen Wolfgang Petran (INBAS) danke ich für viele inhaltliche Anregungen und Präzisierungen in diesem Beitrag.*

Zielvereinbarungen, deren Tauglichkeit als Führungsinstrument von Spezifität, Vergleichbarkeit und Verbindlichkeit abhängen, setzen auf größere Eigenverantwortung von Mitarbeitern; folgerichtig stellen sich dabei Fragen nach der Professionalität der Aufgaben- beziehungsweise Problembearbeitung.

Oberstes Ziel einer Jugendstrafanstalt – und damit ministerielle Vorgabe – ist die Senkung der Rückfallquote, die Vermeidung erneuter Straffälligkeit bei den entlassenen Jugendlichen. Als Maßnahmen, um dieses Ziel zu erreichen, wurden bezüglich der Zielgruppe der Strafgefangenen ein Diagnoseverfahren, ein Binnendifferenzierungskonzept und eine Rückfalluntersuchung anberaumt.

Mit der Diagnostik ist die Persönlichkeit des Gefangenen zu erforschen, wobei hier der Fokus auf kriminologischen Fragestellungen liegt.

Das Binnendifferenzierungskonzept umfasst verschiedene Behandlungsformen für die diagnostizierte Persönlichkeitsstruktur, mit Hilfe der Rückfalluntersuchung soll abschließend die Frage beantwortet werden, ob die Diagnostik richtig und die Behandlung erfolgreich gewesen ist.

Die Komplexität der Fragestellungen macht bereits deutlich, dass zur Zielerreichung abgestimmte Maßnahmen zwischen staatlichen und nicht-staatlichen

Einrichtungen getroffen werden müssen. Bewährungshilfe, Vollzug, Polizei, aber auch Therapieeinrichtungen und Bildungsträger sind an dieser Arbeit beteiligt. Sie erfordert eine neue Qualität von vernetzter Zusammenarbeit. Das Hauptziel – Senkung der Rückfallquote – ist damit viel komplexer als ein anderes Ziel, beispielsweise die Vermeidung von Ausbrüchen. Als Maßnahme wurden in diesem Fall die Errichtung eines zusätzlichen Sicherheitszaunes und ein Konzept für die Zellenkontrollen vorgesehen, was – wie auch der Laie gut nachvollziehen kann – einfacher zu planen und umzusetzen ist.

Das Steuerungsinstrument der hessischen Landesregierung im Rahmen der Neuen Verwaltungssteuerung ist die so genannte Balanced Scorecard (BSC), ins Deutsche mit „Ausgewogenem Berichtsbogen“ zu übersetzen. Die Balanced Scorecard gliedert sich in Oberziele, Teilziele, Maßnahmen und Kennzahlen, in diese Matrix galt es auch, die Kompetenzfeststellung zu integrieren. Für die mit dem Justizministerium seitens der Anstaltsleitung auszuhandelnde BSC zog der damalige Anstaltsleiter einen externen Unternehmensberater hinzu, der mit den Bediensteten die Matrix für die BSC erstellte und sie mit Inhalten füllte.

Beispielhaft für den Themenkomplex Kompetenzfeststellung soll hier die Einführung des ersten Moduls aus dem Ver-

fahren „Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen“ (hamet2) im Zugang der JVA Wiesbaden dargestellt werden.

Der Zugang ist die Vollzugsabteilung, in der alle eingewiesenen („zugegangenen“) Gefangenen für einen Zeitraum von etwa vier Wochen verbleiben. In dieser Zeit werden biographische Daten aufgenommen, man versucht, den Gefangenen „kennenzulernen“, diagnostische Instrumente werden angewandt, Bildungs- und Kompetenzprofile erstellt. Für die JVA Wiesbaden mit eigener (Haupt-)Schule und Ausbildungsstätten empfahl sich der so genannte hamet2 (www.hamet2.de), der sowohl ein eignungsdiagnostisches als auch ein förderdiagnostisches Instrument darstellt und den Leistungsstand eines Menschen hinsichtlich einer angestrebten handwerklichen Ausbildung aufzeigt.

Für die Mitarbeiter des Modellvorhabens stellte sich die Aufgabe, die Anstaltsleitung und die betroffenen Dienste nicht „pädagogisch“ zu überzeugen, sondern zu demonstrieren, dass ein von ihnen präferiertes Werkzeug in das neue Konzept von Verwaltungssteuerung und BSC vorteilhaft zu integrieren war.

Hierzu sind Kenntnisse des Strafvollzugsgesetzes grundlegend, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

„Im Vollzug der Freiheitsstrafe soll der Gefangene fähig werden, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen (Vollzugsziel).“, besagt § 2 des Strafvollzugsgesetzes (StVollzG). § 2 S. 1 StVollzG stellt das alleinige Vollzugsziel dar. Es geht den sonstigen Aufgaben des Vollzuges vor und ist verbindlicher Maßstab für Vollzugsorganisation, Personalstruktur, Behandlungsprozess und vollzugsrechtliche Entscheidungen. Insgesamt kann dies als Resozialisierung bezeichnet werden.

Im Strafvollzug wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff der Rückfallvermeidung vorgezogen, da man die implizierten qualitativen Konnotationen des Begriffs Resozialisierung nicht ungeprüft übernehmen möchte und mit dem Rückfall ein präzise definierbares Ziel besitzt. Damit wird auch dem Geist des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) gefolgt, nicht die Erziehung der Gefangenen als solche in den Vordergrund zu stellen, sondern deren künftige straffreie Lebensführung zu erreichen.

Das Strafvollzugsgesetz schreibt des Weiteren vor, dass nach dem Aufnahmeverfahren damit begonnen wird, „die Persönlichkeit und die Lebensverhältnisse des Gefangenen zu erforschen“. Ziel ist es, „die Umstände, deren Kenntnis für eine planvolle Behandlung des Gefangenen im Vollzug und für die Eingliederung nach seiner Entlassung notwendig ist“, zu eru-

ieren. Die aus der Diagnostik erschlossene Behandlungsplanung „wird mit dem Gefangenen erörtert“ (§ 6 StVollzG). Letzte in der BSC zitierte und damit hier zu erläuternde Vorschrift ist Nr. 3 VVJug, eine Bestimmung aus den bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften zum Jugendstrafvollzug (VVJug). Sie besagt, dass auf der „Grundlage der im Auswahlverfahren gewonnenen Erkenntnisse (...) in der zuständigen Jugendanstalt unmittelbar, spätestens aber innerhalb der ersten vier Wochen, ein individueller, mit dem Gefangenen gemeinsam erarbeiteter Vollzugsplan (...) erstellt (wird).“ In diesem wird der Verbleib des Gefangenen in der JVA Wiesbaden vorausgesetzt, die Zuweisung zu Wohngruppen und Behandlungsgruppen festgeschrieben, sein Arbeitseinsatz sowie Maßnahmen der beruflichen Ausbildung oder Weiterbildung beschlossen oder vorgeschlagen, notwendige Maßnahmen zur Vorbereitung der Entlassung geregelt und vieles mehr.

Vor diesem Hintergrund enger institutioneller und gesetzlicher Rahmenbedingungen standen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellvorhabens, die ihre Aufgabe darin sahen, der Zielgruppe besonders Benachteiligter ein Stück Chancengleichheit zu ermöglichen. Lässt sich ein Kompetenzfeststellungsverfahren, das in den Augen der Pädagoginnen und Pädagogen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit fußen muss, in einer Institution, die

notwendigerweise sogar Grundrechte des Menschen einschränkt, überhaupt durchführen? Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellvorhabens wurden durch den geschilderten Rahmen zunächst einmal gezwungen, ihr Anliegen der Terminologie und Denkungsart der Institution anzupassen.

Für das erste Modul des hamet2 wurde folgende Balance-Scorecardisierung getroffen:

1. **Zielgruppe (gemäß Binnendifferenzierung):**
– Gefangene im Zugang,
2. **Oberziel (Bezüge zu Gesetz, Leitbild, Fachlichkeit, BSC):**
– §§ 6, 7 StVollzG; Nr. 3 VVJug,
3. **Unterziel:**
– Zuordnung in Arbeitsmaßnahmen,
4. **Leistung/Bezeichnung:**
– hamet2 – Testung,
5. **Ziele der Leistung:**
– Feststellung der handwerklich-motorischen Eignung,

– Persönlichkeitsdiagnose im Bereich Arbeitsfähigkeit und Leistungsbereitschaft,

– Empfehlung für Werkdienst.

6. Leistungsprozesse

- Testen der so genannten sechs hamet-Faktoren (Routine, Werkzeugsteuerung einfach und komplex, Wahrnehmung, Instruktionenverständnis, Präzision/Wahrnehmung),
- Beobachtung während der Testung,
- Gespräch mit dem Gefangenen nach dessen Selbsteinschätzung.

**7. zugehörige Messgrößen/
Steuerungskriterien**

- Vorlage der Berichtsbögen,
- Rückmeldungen aus den Betrieben und Maßnahmen.

8. Berichte / Dokumentationen

- hamet-Berichtsbogen Arbeitsergebnisse (EDV),
- Beobachtungsbogen Arbeitsverhalten,
- Bogen Selbstbeurteilung,

9. Steuerungsoptionen

- (nachsteuernde Eingriffe bei Nichterreichung zugehöriger Steuerungskriterien)
- erneuter Abgleich von Erwartungen der Werkdienste und Aussagekraft des hamet.

Erläuterungen:

Punkt 1: Hier wird die Zielgruppe beschrieben, in dem Fall Gefangene der Zugangsabteilung. Bereits hier wird die Definitionsmacht des institutionellen Kontextes deutlich. Zwar wird später, bei der Auswertung der Kompetenzfeststellung (und anderer diagnostischen Befunde) eine persönlichkeitsorientierte Differenzierung der Zielgruppe erkennbar, für das Verfahren und seine Zielsetzung setzt der Vollzug jedoch eigene Marken. Bedeutsam schien den Mitarbeitern des Modellvorhabens, dass innerhalb der Gruppe der Strafgefangenen keine Auswahl nach Haftzeit oder Straftat oder anderen Kriterien geschieht. Da die Kompetenzfeststellung als Chance begriffen wurde, sollten alle Gefangenen daran teilhaben können.

Punkte 2 und 3: Ziele müssen benannt werden. Das Oberziel ist die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben (siehe oben). Da die mit Hilfe der Kompetenzfeststellung gewonnenen Ergebnisse für die Ausbildungsbetriebe von großer Aussagekraft waren, konnte als Unterziel die Zuordnung in Arbeitsmaßnahmen (Arbeitstherapie, Qualifizierungsbausteine, Vollausbildung) ergänzt werden. Dass die Zuordnung zu Maßnahmen auf (unten ausgeführten) Ergebnissen fußen sollte und weder der Intuition des Bediensteten noch den häufig

wechselnden Wünschen des Jugendlichen untergeordnet werden sollte, hatte nicht zuletzt auch in hohen Abbrecherquoten und dem daraus resultierenden Wunsch nach Verbesserung der Anstalt seinen Grund.

Punkte 4 und 5: Hier wird in Präzisierung der Angaben in Punkt 2 f. die Leistung benannt, in dem Fall der Name des Verfahrens und drei in Schriftform vorzulegende Ergebnisse.

Punkt 6 beschreibt, wie man zu diesem Ergebnisse kommt: Durchführung eines normierten Verfahrens, Beobachtung während der Testung und das Auswertungsgespräch mit dem Gefangenen, das dessen Selbsteinschätzung mit den Beobachtungen und Auswertungen der Testleiterin oder des Testleiters abgleicht.

In den Punkten 7 und 8 sind nicht nur die für nach Qualitätsmerkmalen arbeitenden Organisationen verpflichtenden Dokumentationen enthalten, sondern auch die Wirkungsebene, die der Zugang und die an der Kompetenzfeststellung beteiligten Personen zwangsläufig betreten. Die Rückmeldung aus den Betrieben zu den Subjekten (Gefangene) und Produkten (Kompetenzprofile, Stellungnahmen und Empfehlungen) der Kompetenzfeststellung sind für die Haltung von Qualitätsstandards

und ihre Weiterentwicklung ebenso verbindlich wie der erneute Abgleich von ursprünglichen Erwartungshaltungen und konkreten Ergebnissen (Punkt 9).

Derart gestaltet bietet die BSC die Möglichkeit der Nachsteuerung, sprich der Korrektur unvorhergesehener und ungewollter (Fehl-)Entwicklungen und erneuten Präzisierung seiner Werkzeuge.

Die Aufgabe des Modellvorhabens beschränkte sich natürlich nicht auf die institutionelle Anpassung eines ausgesuchten Verfahrens. Nachdem die Kompatibilität eines bis dato im Vollzug unbekanntes Kompetenzfeststellungsverfahrens mit der BSC geprüft und für die Anstalt überzeugend nachgewiesen worden war, ging es im Folgenden darum, Mechanismen der Selektion, die in der Anstalt wie in jeder anderen Institution sichtbar oder nicht sichtbar – gegenwärtig waren, aufzudecken und mit den geeigneten Mitteln gegenzusteuern.

Dies bedeutete im Einzelnen, dass stereotype Zuweisungen, die auf Straftaten oder ethnischer Zugehörigkeit beruhten, bewusst gemacht und, dem Kompetenzansatz (siehe oben) folgend, durch eine möglichst unvoreingenommene Betrachtung des Gefangenen und Umgangsweise mit demselben ersetzt wurden.

Dies erscheint plausibel und vielen sogar als selbstverständlich, ist im Vollzugsalltag aber eine nicht sehr stark ausgepräg-

te Qualität gewesen. Sie fand ihren Niederschlag sogar in der BSC, die nicht mehr allein die Beurteilungen und Bewertungen der Bediensteten über die Gefangenen beinhaltet, sondern selbige an diesen Prozessen beteiligte. Der Testleiter hatte das „Gespräch mit dem Gefangenen nach dessen Selbsteinschätzung“ zu suchen, die Ergebnisse zu dokumentieren.

Damit wurde der Gefangene zwar noch lange nicht „Herr des Verfahrens“, verlor aber zumindest die passive Objektrolle, die ihn in vielen Zusammenhängen auszeichnet.

In einer Strafanstalt wäre es wenig erfolgreich, wollte man nur „die Rechte der Gefangenen“ stärken, ohne dabei den institutionellen Rahmen zu berücksichtigen. Wie in allen anderen institutionellen Kontexten sind Einfluss- und Bedingungsfaktoren des Kompetenzfeststellungsverfahrens zu beachten. Seitens des Modellvorhabens bedeutete dies, dass man auf zwei wichtigen Ebenen unterstützend tätig werden musste:

- a) auf der Ebene der Verfahren,
- b) auf der personellen Ebene.

Bezüglich der Kompetenzfeststellungsverfahren war die Wahl auf ein Verfahren gefallen, welches sowohl wissenschaftlichen Standards entsprach, als auch in den Augen des Werkdienstes schnell Akzeptanz und Bereitwilligkeit für den Einsatz fand. Dass die Häftlinge sich ebenfalls in zuvor wenig beobachtetem Engagement an Übungen machten und auch die Ergebnisse des Verfahrens relativ unproblematisch annahmen, trug wesentlich dazu bei, dass die Einführung des Verfahrens in der Einrichtung nicht nur wenig Opposition, sondern teilweise sogar offene Zustimmung fand.

Die „Begegnung“ von Handwerksmeistern mit Kriterien wie Objektivität, standardisierter Auswertung und vergleichbaren Leistungen etc. korrespondierte schließlich sehr gut mit deren handwerklichen Ansprüchen an „Arbeitstugenden“ und Qualitätsarbeit. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Werkdienstes wurde bewusst, dass nicht Leistungen der Gefangenen schön geredet werden sollten, sondern ihnen ein gutes Diagnosetool an die Hand gegeben wurde, das bereits bestimmte Förderangebote beinhaltet. Das Verfahren, nicht zu Unrecht anfänglich als „zusätzliche Belastung“ apostrophiert, wurde letztlich auch als Entlastung, als Hilfestellung und Bereicherung der täglichen Arbeit empfunden.

Dieser Punkt kann dahingehend zusammengefasst werden, dass es nicht ein Verfahren für eine Zielgruppe gibt, sondern Anforderungen des Verfahrens, Erwartungshaltungen der Anwenderinnen und Anwender, Interessen der Zielgruppe und Ziele der Feststellung vorher benannt und berücksichtigt werden müssen.

Auf der personellen Ebene wurde die Einführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens in der JVA Wiesbaden durch mehrere Informationsveranstaltungen seitens des Modellvorhabens begleitet. Etwa fünfzehn Bediensteten aus dem Werkdienst wurde anschließend die Möglichkeit geboten, an einer zertifizierten Schulung des Berufsbildungswerks Waiblingen teilzunehmen. Die Qualität der Schulungen bewirkte, dass die Schulungsmöglichkeit von den Bediensteten als Wertschätzung angesehen wurde und die Akzeptanz des Verfahrens fortan unbestritten war.

Um die Akzeptanz des Verfahrens und die Qualität bei der Durchführung zu gewährleisten, bot sich ein Mitarbeiter des Modellvorhabens als permanenter Ansprechpartner des Werkdienstes an. Mit ihm konnten Probleme bei der Durchführung und der Auswertung unter dem Siegel der Verschwiegenheit besprochen werden. Damit bot die Einführung des hamet2 vielen JVA-Mitarbeiterinnen und Mitarbei-

tern nicht nur die Möglichkeit, ihr eigenes Kompetenzprofil zu steigern, sondern auch pädagogische und methodische Fragestellungen ihres Berufsalltags zu thematisieren, für viele, auch langgediente Bedienstete, erstmalig in ihrer Karriere. Mithin war aus dem (im Antrag formulierten) Vorhaben, ein für die Zielgruppe der Strafgefangenen geeignetes Verfahren zu entwickeln oder zu finden unter Erweiterung des Blickwinkels auf die Besonderheiten der institutionellen Belange ein Stück Personal- und Organisationsentwicklung geworden. Nicht bloß die qualitative Veränderung von diagnostischen Zugangsinstrumenten wurde anstaltsintern leidenschaftlich diskutiert, sondern auch die für alle nachvollziehbaren „unternehmerischen“ Schritte wie Weiterbildung des Personals und Neudefinition der Aufgabenbereich von Anstaltsinstituten.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellvorhabens referierten schließlich regelmäßig vor der so genannten Frühbesprechung, an der alle Einrichtungen der Anstalt durch ihre Vertreterinnen und Vertreter teilnahmen. Dies bewirkte nicht nur, dass wichtige Informationen (meistens) alle Bediensteten erreichten, sondern auch, dass Auswirkungen auf Aufenthalte von Gefangenen, zu erwartende Ergebnisse, Raumbelegungen etc. publik

wurden. In den periodisch abgehaltenen Dienstbesprechungen, an denen alle abkömmlichen Bediensteten (circa 80 von 130) teilnahmen, wurden die Vorhaben erläutert, in der Hoffnung, auf eine möglichst große Zustimmung zu treffen und vor allem, Gerüchte und Informations-Selbstläufer zu minimieren.

Für eine Justizvollzugsanstalt sind externe Kräfte in der Person von Ausländerbeauftragten, Drogenbeauftragten und Honorarkräften durchaus verbreitet, dass sich ein Modellvorhaben vom beratenden zum mitgestaltenden Instrument der Einrichtung entwickelt, ist hingegen seltener. Die teils massiven Auswirkungen von Kompetenzfeststellung im Zugang sind in der tatsächlich realisierten Form kaum vorhersehbar gewesen. Die Interessen der Institution stets berücksichtigend, wurde mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung als argumentativer Grundlage das gesamte Ausbildungswesen reformiert.

Das „Problem“ der JVA, dass die durchschnittlichen Haftzeiten der Jugendlichen (zwischen 15 und 24 Monaten) nicht für eine Vollausbildung reichten, insbesondere dann nicht, wenn ein (Haupt-)Schulabschluss nachgeholt werden musste, korrespondierte mit den Erkenntnissen und Ergebnissen der Kompetenzfeststellung, die kürzere, für die Jugendlichen überschaubare Ausbildungseinheiten geradezu empfahlen. So konnte die Vollausbildung in

der JVA erhalten bleiben, für die kürzeren Haftstrafen wurden jetzt von den Kammern anerkannte Qualifizierungsbausteine und Teilqualifikationen eingeführt.

Qualifizierungen der Meister, Kooperationen mit Kammern, Arbeitsagentur und externen Bildungsträgern begleiteten diese einmalige Entwicklung. Die Vollzugspangestaltung wurde ein gutes Stück plausibler und auch für die Jugendlichen transparenter, da die mit Ausbildung gefüllten Zeiträume überschaubar wurden. Die angesprochenen Kooperationen dienten nicht nur der Anstalt, die gegenüber dem Ministerium und in der Fachöffentlichkeit große Resonanz fand, sie diente insbesondere der Zielgruppe, die ein in der Vollzugsanstalt begonnenes Ausbildungsprogramm, „extra muros“, das heißt außerhalb der Anstalt fortsetzen konnte.

Dass die Wiesbadener Anstalt Jugendliche aus ganz Hessen aufzunehmen hatte und die dadurch eigentlich nötige flächendeckende Kooperation nicht bewerkstelligen konnte, ist selbstredend. Dennoch ist das Kooperationsmodell, das sich im so genannten Übergangsmanagement der Anstalt abbildet, sowohl vom Justizministerium als auch vom Projektträger als innovativ und vielversprechend angenommen worden, so dass sich das Ministerium zur Mitfinanzierung bereit erklärte und das Vorhaben vom PT-DLR für die programm-nachfolgende Transferphase aufgenommen wurde.

Vorgehen und Ergebnisse des Modellvorhabens wurden zunächst in der von der Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) organisierten Entwicklungswerkstatt I diskutiert. In der vollzuglichen Fachöffentlichkeit fand der Ansatz nach zweijähriger Laufzeit eine verstärkte Resonanz, die dazu führte, dass in bundesweiten Fachtagungen der Ansatz und die Erfahrungen des Modellvorhabens vorgestellt und im Anschluss sogar JVA-interne Workshops zur Weiterbildung von Vertreterinnen und Vertretern anderer Anstalten durchgeführt wurden.

Der Umgang mit dieser besonders schwierigen Zielgruppe in Hinblick auf Strategien des Übergangs in (Aus-)Bildung weckte darüber hinaus das Interesse der Abteilung Berufliche Schulen des Hessischen Kultusministeriums, so dass ein Mitarbeiter des Modellvorhabens auch Lehrerfortbildungen in Hessen vornahm. Zur Stärkung des Kooperationsgedankens wurden diese Fortbildung bewusst auch in der Justizvollzugsanstalt angeboten.

In den Rahmen des institutionellen Kontextes gehören auch die finanziellen und personellen Ressourcen. Das Vorhaben, die hauptsächlich auf die Ausbildungsbetriebe als Abnehmer abzielende handwerklich orientierte Kompetenzfeststellung durch andere Methoden und Verfahren zu einem Portfolio-Ansatz zu erweitern, konnte nur exemplarisch durchge-

führt werden. Mit einer auf zwanzig Personen begrenzten Personenzahl wurde ein weiteres Verfahren der Kompetenzdiagnostik, KODE (vgl. Erpenbeck 2003, S. 365-385), durchgeführt und ausgewertet.

Bei dem Verfahren gibt der Proband an, wie er sich in beruflichen und nicht-beruflichen Situationen verhalten würde. Vier Antwortmöglichkeiten bringt er durch Punktevergabe in Reihenfolge. Alle Antworten (und damit Handlungsoptionen) sind richtig und zulässig, es geht darum, was das Individuum realistisch tun würde und was weniger wahrscheinlich ist. Aus der Punkteverteilung wird, beziehungsweise werden, ein oder mehrere Verhaltensmuster deutlich, die sich im Kompetenzprofil abzeichnen.

Für die Probanden ist interessant, dass von ihnen keine eigentliche „Leistung“ gefordert wird, sondern nur (positive) Aussagen über sich selbst. Bei der Interpretation des eigenen Verhaltens ist der Proband „Herr des Geschehens“, nicht kritisierbar, autonom.

Die vier Kompetenzbereiche gibt das Verfahren vor: personale Kompetenz, Aktivitäts- oder Handlungskompetenz, fachliche/methodische Kompetenz und soziale Kompetenz. Die Probanden zeigten sich jeweils sehr interessiert an ihrem Profil und waren durchweg bereit, dieses Kompetenzprofil in Bezug auf ihre Persönlichkeit, ihren Lebensweg, ihre Stärken und

Schwächen zu reflektieren. Aus verschiedenen Gründen musste dieses Verfahren aber eine Ausnahme bleiben:

- Die Ausbildung in dem genannten Verfahren würde die JVA finanziell zu stark belasten.
- Die Durchführung des Verfahrens setzt eine sehr hohe fachliche Eignung voraus, die auch bei Fachkräften nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann.
- Das eigentliche Ziel der Kompetenzfeststellung ist nicht die Erstellung eines Profils, sondern die Erstellung eines Kompetenzentwicklungsplans. Dieser ist in einer „geschlossenen Gesellschaft“ kaum umsetzbar.
- Der Kompetenzentwicklungsplan bedarf einer kontinuierlichen Begleitung („Coaching“) des Jugendlichen, ein zeitlicher und personeller Aufwand, den kaum eine Institution von sich aus leisten kann.

- Die Ergebnisse dieser Form von Feststellung sind für viele Bedienstete des Vollzugs schwer einzuordnen, hieraus können Belastungen der Arbeitsatmosphäre und Störungen folgen. Bei einer Schulungsmaßnahme schrieb ein Bediensteter anonym auf seine Feedback-Karte: „Gefährlich ist, dass die Jugendlichen daraus Ansprüche ableiten können.“

Der Strafvollzug, dessen Bedienstete seit Jahren unter hohen Fallzahlen zu klagen haben, befindet sich in einer Situation, die vergleichbar mit Bildungseinrichtungen, zwar den (wachsenden) Handlungsbedarf sieht, sich aber aus Gründen beschränkter Ressourcen entscheiden muss, welche Ziele er verfolgt. Für die Jugendstrafanstalt Wiesbaden kann man festhalten, dass durch alle Dienstgruppen in der Arbeit, sei es die schulische oder betriebliche, ein wichtiger, vielleicht der wichtigste Sozialisationsfaktor für die Jugendlichen gesehen wird. Belehrungen und Strafen war die Zielgruppe gewohnt und begegnete ihr mit nachhaltiger Resistenz. Die „geschlossene Gesellschaft“, die wenig Abwechslung verhielt und die die Flucht in Drogen und Totalverweigerung nicht zuließ, schuf eine Sondersituation, in der Betätigung zumindest Bekämpfung der Langeweile und Einkommen versprach.

Mit diesem Exkurs sollte noch einmal deutlich gemacht werden, wie vorsichtig und vorausschauend bei derartigen Implementierungen vorgegangen werden muss. Der Einfluss, den Kompetenzfeststellung auf die beteiligten Personen und Organisationsstruktur nehmen kann, sollte möglichst umfassend bedacht werden. Positiver Aspekt des Eintrags der Kompetenzfeststellung in die BSC der Institution JVA war die Nachhaltigkeit. Ein dergestalt etabliertes, in seiner Qualität und Zielsetzung definiertes Verfahren zu revidieren, bedarf guter Argumente und einiger Anstrengung.

Autor

Martin Zschel

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung
von Migrantinnen und Migranten (IBQM),
Bonn

17.

„Wir können viel bewegen“. Nachhaltige strukturelle Impulse durch das BQN Ulm

„Wir können viel bewegen.“ Diese Aussage einer Lehrerin einer am BQN-Vorhaben beteiligten Hauptschule verweist auf die reflektierte Erfahrung von Handlungsfähigkeit der Schule im Übergang Schule – Beruf und sei stellvertretend genannt für zahlreiche Aussagen von Netzwerkpartnern im Vorhaben. Desweiteren kann diese Aussage auch dazu dienen, die Erfolgskriterien eines Vorhabens, das sich der netzwerkförmigen Strategieentwicklung zur Verbesserung der beruflichen Orientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verschrieben hat, zu reformulieren: Wenn das Ziel die Veränderung lokaler Rahmenbedingungen durch die Zusammenarbeit und Vernetzung zentraler Akteurinnen und Akteure im Übergang Schule – Beruf darstellt, dann bedeutet dies, dass auch ein erreichtes „Wir-Gefühl“ und Identifikation mit dem Vorhaben ein Erfolgskriterium darstellten. Dies ist angesichts der im Feld vorherrschenden Unverbundenheit und teilweise auch Konkur-

renz von Einrichtungen von großer Bedeutung und ein notwendiger Schritt zur Überwindung von institutionellen Grenzen, an denen die Jugendlichen letztlich scheitern.

17.1 Einige Ergebnisse der Subnetze und Teilprojekte

Der Ansatz der erprobten schulischen Subnetze (siehe Kapitel 2.2 zur Strukturierung der Netzwerke), in denen schulische und außerschulische Akteurinnen und Akteure mit und ohne Migrationshintergrund kooperieren, um Konzepte der Berufsorientierung schulbezogen abzustimmen und gemeinsam migrations- und geschlechtersensibel weiterzuentwickeln, kann – wie die Erfahrungen zeigen – maßgeblich zu einer Verbesserung der schulischen Berufsorientierung im Sinne einer Stärkung der Kompetenzen aller Beteiligten beitragen. Dieser Ansatz wird voraussichtlich durch ein Vorhaben der Agentur für Arbeit aufgegriffen, die Runde Tische zur Berufsorientierung an Ulmer Schulen installieren möchte.

In einer Schule wurden in den Bereichen kompetenz- und praxisorientierte Berufsorientierung, Elternbeteiligung, Lernortkooperation mit Ausbildungsbetrieben Konzepte und Instrumente entwickelt und zum großen Teil erfolgreich erprobt, die nun als „Gesamtkonzept Berufliche Orientierung“ in das schulische Curriculum aufgenommen und im schu-

lischen Alltag verankert werden. Die Schule stellt als „Referenzschule“ und somit „befragbare“ Schule ihre Erfahrungen und Ergebnisse anderen Schulen zur Verfügung. Erste Kontakte mit Schulen sind bereits erfolgt.

Erfahrungen und Ergebnisse einer BQN-Fortbildungsreihe zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erfordernisse sprachlicher und interkultureller Bildung in heterogenen Lerngruppen flossen in Empfehlungen zur Entwicklung eines kommunalen Gesamtkonzepts „Sprachliche Bildung“ ein. Sie führten zudem zur Planung von Maßnahmen zum Einstieg in Schulentwicklungsprozesse in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt.

Die in Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt und dem geschäftsführenden Leiter der Beruflichen Schulen entwickelten und erprobten Ansätze, die zu mehr Transparenz und Kooperation zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Übergang Schule – BVJ beitragen sollten, führten zu wichtigen Ergebnissen, die sich auch in verändertem Anmeldeverhalten der abgebenden Schulen zeigen. Sie wurden durch die Ausbildungskonferenz als sinnvoll und wichtig bestätigt, sollen weitergeführt und auf die Kooperation von allgemein bildenden Schulen mit beruflichen Schulen insgesamt ausgeweitet werden.

Durch ein BQN Subnetz, in dem zentrale Akteurinnen und Akteure – Agentur für Arbeit, Kammern, Migrantenselbstorganisationen, Bildungsträger – vertreten waren, wurde nach einer gemeinsamen Situationsanalyse und Konzeptentwicklung bei einem Netzwerkpartner das StarRegion-Projekt „UnternehmerInnen mit Migrationshintergrund bilden aus“ installiert. Das Projekt wird vom Stiftungslehrstuhl für Wirtschaftspolitik der Universität Ulm, der auch begleitende Analysen des lokalen Ausbildungspotenzials und vorhandener Ausbildungsbarrieren durchführt, evaluiert. Das Projekt leistet grundlegende Aufbauarbeit, die die Basis für die Ausschöpfung eines in Ulm bisher weitgehend brachliegenden Ausbildungspotenzials liefert. Langfristiges Ziel ist es, die dazu notwendigen lokalen Rahmenbedingungen zu schaffen und differenzierte, bedarfsgerechte Angebote für UnternehmerInnen mit Migrationshintergrund in den Regelsystemen zu etablieren.

17.2 Aufrechterhaltung des BQN-Fokus in der Kommune

Die Netzwerkpartner in der Steuerungsgruppe des BQN Ulm – zentrale Akteurinnen und Akteure im Handlungsfeld und Migrantenselbstorganisationen – haben die Wirksamkeit und Notwendigkeit einer institutionellen Kooperation erkannt und wollen die Zusammenarbeit im gebildeten

Netzwerk auch nach Ablauf des Projektes in einem lokalen „Aktionsbündnis Migration“ ab Herbst 2006 weiterführen. Zielsetzung ist die Herstellung von Chancengleichheit für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule – Ausbildung – Arbeit.

Auf kommunalpolitischer Ebene wird eine nachhaltige Etablierung der BQN-Ergebnisse und eine zielorientierte Steuerung des BQN durch die Kommunalverwaltung vorgeschlagen. Folgender Aspekt wird dabei besonders hervorgehoben: Der Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf, besonders derer mit Migrationshintergrund, ist abhängig von einer kontinuierlichen und zielorientierten Vernetzung und Kooperation aller lokalen Akteurinnen und Akteure.

Bezüglich der Schulen zeigt sich deutlich, dass wirksame Fortschritte dann erzielt werden können, wenn schul- und schul Umfeldbezogene Ansätze entwickelt werden, die verbindlicher Bestandteil des jeweiligen Schulprogramms sind, beispielsweise die integrative Berufsfindung als Bestandteil des Schulprogramms, welches seinen Niederschlag auch darin findet, dass es an der Schule Beratungs- und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und dazugehöriger Sprach- und Sozialkompetenz gibt. Auch der Aufbau eines eigenen Kooperationsnetzes mit Betrieben wird als schulische Aufgabe betrachtet, es

gibt eine engagierte Lehrerschaft und die Schule kann auf externe Kooperationspartner rechnen. Wirksame Fortschritte werden nur dann erreicht, wenn es innerhalb der Stadt eine verbindliche Struktur gibt für die Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Hierzu bedarf es insbesondere einer Zielvereinbarung mit den Schulen, den Akteurinnen und Akteuren der Jugendhilfe, der Wirtschaft sowie der Jugendlichen und deren Eltern.

Sobald das Projekt beendet ist, soll eine nachhaltige Gesamtstrategie, die unterschiedliche Aspekte und Querschnittsthemen sowie Akteurinnen und Akteure miteinander vernetzt, entwickelt werden. Die Stadtverwaltung wird Vorschläge erarbeiten und abstimmen.

17.3 Anregungen für interkulturell angelegte Projekte

Es geht darum, die Handlungsverantwortung bei den Akteurinnen und Akteuren zu lassen – auf der operativen Ebene ebenso wie auf der strukturellen Ebene. Keineswegs kann es die Bereitstellung allgemeingültiger Rezepte gehen, sondern vielmehr um Unterstützung beim

- „Aufdecken“ von migrations- und gender-unsensiblen Praxen im Übergang Schule – Beruf;

- Transparentmachen von Aktivitäten und Ansätzen im Feld und von strukturellen Erfordernissen, um Gelingendes zu transferieren und um ein ständiges „Mehr Desselben“ unter Missachtung struktureller Ausgrenzungsrisiken zu vermeiden;
- Ermöglichen von Zusammenarbeit, indem die Grenzen der Institutionen an denen viele Jugendlichen letztlich scheitern, etwas durchlässiger werden;
- nicht zuletzt geht es um kreative Phantasie und konkrete Impulse für eine migrations- und gender-sensible Praxis aller beteiligter Akteurinnen und Akteure im Übergang Schule – Beruf.

Die im Projekt entwickelten Ansätze erweisen sich als förderlich, um die Chancen von Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund zu verbessern, da sie einen kompetenzorientierten Ansatz verfolgen, der der Individualität der Jugendlichen Rechnung trägt. Dabei ist es dauerhafte Aufgabe, dafür zu sorgen, dass der migrations- und geschlechtersensible Ansatz nicht aus dem Blick gerät im Sinne eines „Wir behandeln alle gleich“ und die Sensibilität für benachteiligende Strukturen erhalten bleibt. Gleichzeitig gilt es, eine „Besonderung“, die auch dem Begriff

der Benachteiligtenförderung inhärent ist, zu vermeiden. Dies wird bis auf weiteres ein schwieriger Balanceakt auf dem Weg zu verwirklichter Chancengleichheit bleiben.

Explizit muss es in einem solchen Projekt auch um eine kontinuierliche Reflexion der Zusammenarbeit von Professionellen mit und ohne Migrationshintergrund gehen. Diese Dimension stellt eine wertvolle Lernerfahrung für die Arbeit im gesamten Projekt dar. So ist zu reflektieren, welche Wirkungen es hat, wenn Projektleitungsstellen mit Menschen ohne Migrationshintergrund besetzt sind, welche Rolle die Kategorien Ethnizität und Migrationshintergrund in der Zusammenarbeit spielt etc. Die zentralen Erfahrungsebenen Geschlecht und Migrationshintergrund spielen in der Wahrnehmung und in den Deutungsmustern eine bedeutende Rolle, insofern gilt es, sie zu thematisieren und aufzudecken.

Autorinnen

Gerrit Kaschuba

Ulla Waterkemper

BQN Ulm, Ulm

6. Anhang II

- **Verzeichnis der Abkürzungen**
- **Literatur**
- **Verzeichnis der Autorinnen und Autoren**
- **Kurzbeschreibung der Vorhaben**

Verzeichnis der Abkürzungen

AA	Agentur für Arbeit	BBiG	Berufsbildungsgesetz
abH	ausbildungsbegleitende Hilfen	BBW	Berufsbildungswerk
AC	Assessment Center	BGJ	Berufsprüfungsjahr
ADB e.V.	Arbeitsgemeinschaft Deutscher Bewährungshelferinnen und Bewährungshelfer e.V.	BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe	BJK	Bundesjugendkuratorium
AGJBH	Arbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe	BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
AKSW	Arbeitskreis Schule-Wirtschaft	BLO	Berufs- und Lebensweltorientierung
ALG II	Arbeitslosengeld II	BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
ARGE	Arbeitsgemeinschaft von Sozialverwaltung und Arbeitsagentur	BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
AufenthG	Aufenthaltsgesetz	BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
AWO	Arbeiterwohlfahrt	BQF	Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm), Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik	BQN	Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten
BA	Bundesagentur für Arbeit	BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen		

BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme	JMD	Jugendmigrationsdienst
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr	JVA	Justizvollzugsanstalt
DaF	Deutsch als Fremdsprache	KAUSA	Koordinierungsstelle Ausbildung in Ausländischen Unternehmen
EKZ	Regionales Einkaufszentrum	KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)
EQJ	Einstiegsqualifizierung für Jugendliche – Sonderprogramm des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS)	KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
EQUAL	EU-Gemeinschaftsinitiative gegen Diskriminierungen und Ungleichheiten am Arbeitsmarkt	KoDA	Kommunales Dienstleistungszentrum für Arbeit
ESF	Europäischer Sozialfonds	LEB	Lokale Evaluationsbeauftragte, Lokaler Evaluationsbeauftragter
EU	Europäische Union	MSO	Migrantenselbstorganisation
EW	Entwicklungswerkstatt	MSU	Muttersprachenunterricht
FH	Fachhochschule	QB	Qualifizierungsbaustein
GG	Grundgesetz	RAA	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien
HLU	Hilfe zum Lebensunterhalt	SGB	Sozialgesetzbuch
HWK	Handwerkskammer	SGB II	Grundsicherung für Arbeitsuchende
IBQM	Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten	SGB III	Arbeitsförderung
IHK	Industrie- und Handelskammer	SGB XII	Sozialhilfe
JAW	Jugendaufbauwerk	SNA	Soziale Netzwerkanalyse

Literatur

- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter (1994):** Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 46, Heft 2/1994, S. 209-237
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2003):** Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen
- Baethge, Martin u.a. (2005):** Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Arbeits- und Lebensweisen. Wiesbaden
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1991):** Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht. Paderborn
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1996):** Developments in the Internationalization of Higher Education in Europe, in: Peggy Blumenthal, Peggy u.a. (Hg.): Academic Mobility in a Changing World. Higher Education Policy Series 29, London, S. 103-128
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2003):** Interkulturelle Dimension der Kompetenzentwicklung, Beitrag zum Forum 3 des BIBB-Kongresses 2002 in Berlin (CD-ROM)
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2006 a):** Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen und sozialen Situation Deutschlands, In: Kreklau, Carsten; Siegers, Josef (Hg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Politik, Praxis, Finanzielle Förderung. Stand: 175. Erg.-Lfg. – Juli 2006. Berlin
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2006 b):** Vorsorgen statt kurieren! Förderung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 1/2006, S. 29-33

- Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike (2004):** Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Schriften des Deutschen Jugendinstituts. 1. Auflage. Wiesbaden
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005):** Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster u.a.
- Braun, Frank (2004); DJI:** Arbeitspapier zum Thema Übergang Schule – Ausbildung – Beruf für IBQM vom 16.2.2004
- Budäus, Torsten; Kreutzer, Michael (2006):** Die Kunst und der Weg ins Leben: inVolve 02 – Wegweisendes Qualifizierungsprojekt in Berlin-Kreuzberg. In: PUNKT. Das Magazin aus Berlin für den EU-Arbeitsmarkt und die Förderung durch den Europäischen Sozialfonds. 06/2006, S. 3-5
- Bundesanzeiger vom 24.07.2002.**
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.):** Berufsbildungsbericht 2005. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005):** Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (12. Kinder- und Jugendbericht).
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.** In: www.bkj.de [17.08.2006]
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit.** Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten. Beschluss vom 26. Juni 2000; www.kompetenzen-foerdern.de/migrant.pdf [02.07.2006].
- Caspari, Alexandra (2004):** Evaluation der Nachhaltigkeit von Entwicklungszusammenarbeit. Zur Notwendigkeit angemessener Konzepte und Methoden; 1. Auflage, Wiesbaden.
- DeGEval (2002):** Standards für Evaluation. Köln.
- Dellbrück, Joachim (2004):** Nachqualifizierung von Migranten nach dem System Qualifikationspass. In: http://archiv.integrationsbeauftragte.de/download/BerufsausbildungZukunftschance_060705.pdf, S. 125-134 [01.08.2006].

- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2004):** Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit, Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Halle.
- Deutsches Jugendinstitut München (Hg.) (2006):** Ergebnisse der Übergangspaneluntersuchung. URL: http://www.fortbildung-bw.de/wb/downloads/mig_DJI.pdf [10.09.2006].
- Dietrich, Ingrid (2001):** Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (= Interkulturelle Studien, 7), Opladen, S. 59-71.
- Erpenbeck, John (2003):** KODE. Kompetenz-Diagnostik und -entwicklung. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. 365-385.
- Essinger, Helmut; Hellmich, Achim (1981):** Unterrichtsmaterialien und -medien für eine Interkulturelle Erziehung. In: Essinger, Helmut/Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hg.): Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen. Königstein.
- Fuchs, Max (2002):** PISA und die Künste, Vortrag zur Eröffnung des Sekundarstufentages der Fachtagung zur ästhetischen Bildung „Die Nebensache zur Hauptsache machen“ der Behörde für Bildung und Sport, Institut für Lehrerbildung der Hansestadt Hamburg am 12.9.2002.
- Gaitanides, Stefan (1996):** Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration, in: iza. H. 1/1996, S. 32-39.
- Georg, Walter (2003):** Die Forderung nach interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen einer nationalstaatlichen Bildungspolitik. In: Osterwalder, Alois (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Bonn, S. 21-28.
- Gogolin, Ingrid (1999):** Mehrsprachigkeit als Kapital bei der Berufseinmündung. Vortrag in der Ringvorlesung „Interkulturelle Bildung“ Wintersemester 1999/2000. Hamburg.

- Gogolin, Ingrid 2001:** Migration als biographische Ressource. In: Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte: Ein Handbuch. Seelze-Velber, S. 1032-1046.
- Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.) (2005):** Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg (= Förmig Edition, 1). Münster.
- Hamburger, Franz (1997):** Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. Vortrag bei der Konferenz „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ am 20.-23.3.1997 in Bonn. Erschienen in der Reihe ism-impulse. Mainz.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2005):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 498).
- Kaschuba, Gerrit; Waterkemper, Ulla (2006):** „Wir können viel bewegen“ – Nachhaltige strukturelle Impulse durch das BQN-Projekt Ulm. Arbeitspapier. Juni 2006.
- Kiesel, Doron (1996):** Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Kirchhöfer, Dieter (2004):** Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Integration. Bielefeld.
- Manske, Fred u.a.:** Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen: Ein prozess- und akteursorientiertes Evaluationsverfahren als Reflexionsmedium und Steuerungsinstrument für Innovationsprozesse. In: Zeitschrift für Evaluation. 2/2002, S. 245-263.
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel.
- Meyer, Wolfgang (2004):** Indikatorenentwicklung. Eine praxisorientierte Einführung. In: CEval Arbeitspapiere: Nr. 10. Saarbrücken: Centrum für Evaluation. 2. Auflage.

- Mikrozensus (2005):** URL: www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus2005_b.htm [02.07.2006]
- Möller, Renate; Heitmeyer, Wilhelm (2004):** Anerkennungsdefizite und Vorurteile, Ergebnisse einer Langzeituntersuchung mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 7. Jg., Heft 4/2004, S. 497-517.
- Ott, Bernd (2003):** Die „Duale Oberschule“ in Rheinland-Pfalz – ein Modellversuch macht Schule; in: Beiträge aus der Forschung, Bd. 139 (= Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/ Universität Dortmund. Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) (Hg.). Dortmund, S. 67-87.
- Reißig, Birgit u.a. (2006):** Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit am Deutschen Jugendinstitut e.V. München/Halle.
- Rützel, Josef u.a. (Hg.) (2004):** Berufsbildung in der globalen Netzwerkgesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung, Aspekte. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bd. 1. Bielefeld.
- Schaub, Günther (2006):** Fallstudie BQN-Ulm auf der Basis von leitfadengestützten Interviews mit den BQN-Teams und Netzwerkpartnern im Auftrag von IBQM. Juni 2006 (Manuskript).
- Sennett, Richard (2002):** Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin.
- Stockmann, Reinhard (2004):** Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. In: CEval Arbeitspapiere: Nr. 9. Saarbrücken: Centrum für Evaluation.
- Thimmel, Andreas; Friesenhahn, Günter J. (2003):** Interkulturelle Handlungskompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Begriffe – Konzepte – Anwendungsbereiche. In: IJAB (Hg.) (2003): Forum Jugendarbeit International: Interkulturelle Kompetenz / EU-Erweiterung. Bonn, S. 16-35.

- Ulrich, Joachim Gerd (2003):** Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten: Wer ist das? In: Beiträge aus der Forschung, Bd. 139 (= Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW. Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten. Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund. Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs) (Hg.). Dortmund, S. 28-53.
- Ulrich, Joachim Gerd u. a. (2005a):** Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge fällt auf den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung. URL: www.bibb.de/de/print/23711.htm [15.03.2006].
- Ulrich, Joachim Gerd (2005b):** Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 01./02. Juli 2004. Bonn, S. 5-36.
- Walter, Oliver u.a. (2006):** PISA 2003 – Kompetenzen von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ein Problem ungenutzter Potenziale? In: Unterrichtswissenschaft. 36. Jg. H. 2, S. 146-169.
- Weber, Max (1919):** Wissenschaft als Beruf. In: Winckelmann, Johannes (Hg.) (1973): Max Weber. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. erneut durchgesehene Auflage. Tübingen, S. 582-613.
- Widmer, Thomas (1996):** Meta-Evaluation – Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. Bern u.a.
- Winter, Gerhard (1998):** Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: Thomas, Alexander (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken, S. 151-177.
- www.kompetenzen-foerdern.de,** Internetseite des Förderprogramms [17.08.2006].
- Zaschel, Martin (2005):** Bildungsmaßnahmen in der JVA. Der besondere Umgang mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. In: Berufsbildung. Heft 93, S. 30 f.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Autorin und Autor der Kapitel 1 bis 4

Baumgratz-Gangl, Gisela

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Zaschel, Martin

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Unter Mitarbeit von

Hauf, Jürgen

Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Kruse, Wilfried

Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs), Dortmund

Petran, Wolfgang

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (INBAS GmbH), Wiesbaden

Stein, Gebhard

Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS e.V.), Tübingen

und

Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter der Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke (BQN), Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter der Entwicklungswerkstätten (EW) sowie weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von IBQM

Autorinnen und Autoren des Anhangs

Balzer, Geert

Team Consult, Hamburg

Caspari, Alexandra

Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Dellbrück, Joachim

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) e.V., Berlin

Kaschuba, Gerrit

BQN Ulm, Ulm

Krapp, Stefanie

Gesellschaft für Evaluation
(DeGEval) e.V., Mainz

Kreft, Ursula

BQN Emscher-Lippe, Gelsenkirchen

Kreutzer, Michael

Internationales JugendKunst- und
Kulturzentrum Schlesische 27, Berlin

Neumann, Susanne

Gesellschaft für berufsbildende
Maßnahmen e.V., Berlin

Priore, Roberto

Institut für regionale Innovation und
Sozialforschung (IRIS e.V.), Tübingen

Rech, Jörg

Centrum für Evaluation der Universität
Saarbrücken (CEval), Saarbrücken

Schaub, Günther

Deutsche Jugendinstitut in München
(DJI), München

Waterkemper, Ulla

BQN Ulm, Ulm

Zaschel, Martin

Initiativstelle Berufliche Qualifizie-
rung von Migrantinnen und Migranten
(IBQM) beim Bundesinstitut für Berufs-
bildung, Bonn

Kurzbeschreibung der Vorhaben

Die Inhaltsangaben wurden von den Vorhaben selbst beigesteuert.

Kurztitel:
Interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes

Ausführlicher Titel:
Interkulturelle Öffnung des öffentlichen Dienstes am Beispiel der Berliner Verwaltung.

Träger:
Treff- und Informationsort für türkische Frauen (TIO) e.V., Berlin (Berlin)

Inhalt:
Junge Migrantinnen mit einem Realschul- oder erweiterten Hauptschulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz hatten und eine Ausbildung in der Berliner Verwaltung anstrebten, wurden auf die Eignungstests des Öffentlichen Dienstes vorbereitet. Parallel dazu wurden die Ausbildungsleiterinnen und -leiter in interkulturellen Kom-

petenzen gestärkt, um einen nachhaltigen Beitrag zur interkulturellen Öffnung der Berliner Verwaltung zu leisten.

Kurztitel:
Multikulturelles Sprachtheater

Ausführlicher Titel:
Spracherwerb und Berufsorientierung für nicht muttersprachliche Schülerinnen und Schüler in deutscher Sprache; modellhafte Konzepterprobung.

Träger:
Ausbildungswerkstatt Braunschweig e.V., Braunschweig (Niedersachsen)

Inhalt:
Das Vorhaben entwickelte mit einer multikulturell zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülergruppe in einer Theater-AG ein Theaterstück, das zum Ende des Vorhabens öffentlich aufgeführt wurde. Die gesamte Arbeit mit den Jugendlichen wurde filmisch dokumentiert. Es ist ein interessantes und dramaturgisch anspruchsvolles Filmdokument entstanden, das für die Arbeit mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wichtige Erkenntnisse liefert. Der Film wurde mehrfach öffentlich aufgeführt und steht der interessierten Fachöffentlichkeit zur Verfügung.

Kurztitel:**Soziokulturelle und sprachliche Integration****Ausführlicher Titel:**

Konzeptphase zum Modellvorhaben: Soziokulturelle und sprachliche Integration von Migrantinnen und Migranten durch vertiefende Berufsvorbereitung. Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes und Entwicklung von Curricula durch Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

Träger:

Jugendaufbauwerk Berlin (Berlin)

Inhalt:

Im Rahmen des Vorhabens wurde ein Handlungsleitfaden zur Verbesserung der beruflichen Qualifikation von jungen Menschen mit Migrationshintergrund erarbeitet, der sich speziell an Personen und Einrichtungen wendet, die im Schwerpunkt mit Jugendlichen russischer Muttersprache arbeiten.

Kurztitel:**Fortbildungsvorhaben
Deutsch als Zweitsprache****Ausführlicher Titel:**

Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Einrichtungen der beruflichen Bildung als Chance – Modellhafte Entwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte mit den Modulen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Kulturelle Sensibilisierung“.

Träger:

Elisi Evi e.V., Berlin (Berlin)

Inhalt:

Auf der Grundlage der im Vorhaben erstellten fünf Studienbriefe wurde eine Verbesserung der Unterrichtsqualität in mehrsprachigen Lerngruppen durch Professionalisierung des pädagogischen Personals angestrebt. Diese Studienbriefe wurden im Austausch zwischen Lehrkräften der Benachteiligtenförderung und Lehrkräften der Berufsschulen entwickelt.

Kurztitel:**Berufliche Integration junger Männer türkischer Herkunft****Ausführlicher Titel:**

Berufliche Integration junger Männer türkischer Herkunft ohne abgeschlossene Berufsausbildung in Ausbildung oder Arbeit.

Träger:

Oskar-Kämmerer-Bildungswerk, Salzgitter (Niedersachsen)

Inhalt:

Den Teilnehmenden sollte die Notwendigkeit einer Berufsausbildung zur nachhaltigen Integration in die Arbeitswelt vermittelt werden. Erprobt wurde, ob diese Zielgruppe, die zumeist in prekärer familiärer Situation lebte, motiviert werden konnte, nicht nur eine Aushilfstätigkeit anzunehmen, sondern die Vermittlung in die Arbeitswelt auch zur Aufnahme einer anerkannten Berufsausbildung zu nutzen. Dieses Angebot wurde in den Katalog der vom Jugendbüro der Stadt Salzgitter unterstützten und geförderten Maßnahmen aufgenommen.

Kurztitel:**Differenzierung von Potenzial-, Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrantinnen und Migranten****Ausführlicher Titel:**

Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrantinnen und Migranten – Modellhafte Erprobung, Anpassung und Verbreitung von Potenzial- und Kompetenzfeststellungsverfahren und deren Methoden.

Träger:

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V. (GfbM), Berlin (Berlin)

Inhalt:

In dem Vorhaben wurden Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt und im Hinblick auf die Bedarfe, methodische Anwendbarkeit, Sensibilisierung der Fachkräfte, Anpassung von Verfahren und Methoden an institutionelle Rahmenbedingungen geschärft. Es entstanden Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migrantinnen und Migranten. Zur migrantensensiblen Umsetzung von Kompetenzfeststellung wurden Standards festgelegt.

Kurztitel:
inVolve 02**Ausführlicher Titel:**

InVolve 02: Netzwerkmodell künstlerischer Projektarbeit und angeschlossener Praktika zur lebenspraktischen Stabilisierung, Orientierung und berufsvorbereitenden Qualifizierung junger Erwachsener.

Träger:

Verein zur Förderung der interkulturellen Jugendarbeit e. V., Berlin (Berlin)

Inhalt:

Mit dem Ziel lebenspraktischer Stabilisierung, Orientierung und berufsvorbereitender Qualifizierung junger Erwachsener wurde ein Netzwerkmodell künstlerischer Projektarbeit und angeschlossener Praktika entwickelt. Eingebunden waren außerdem vorhabenbegleitende und externe Praktika sowie pädagogische Begleitung und Case-Management in Kooperation mit anderen Bildungsträgern und Betrieben.

Kurztitel:
Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migrantinnen und Migranten**Ausführlicher Titel:**

Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migrantinnen und Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen junger Strafgefangener in der Jugendvollzugsanstalt Wiesbaden.

Träger:

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH)

Inhalt:

Als transferfähiges Muster für die Kompetenzdiagnose bei inhaftierten jungen Erwachsenen wurde in Kooperation mit der Jugendvollzugsanstalt Wiesbaden (Hessen) ein Diagnose-, Qualifizierungs- und Re-Integrationsprogramm entwickelt. Es entstand ein Modell für die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für Strafgefangene.

Kurztitel:**MiA Rhein.berg****Ausführlicher Titel:**

Verbesserung der beruflichen Ausbildungssituation von Migrantinnen und Migranten im Rheinisch-Bergischen Kreis.

Träger:

AWO Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Rheinisch-Bergischer Kreis e. V., Bergisch-Gladbach (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

MiA Rhein.berg widmete sich den spezifischen Problemen von Migrantinnen und Migranten. Neben Informationen zu den Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung für junge Menschen mit Migrationshintergrund sah das Vorhaben sein Hauptziel darin, Unternehmerinnen und Unternehmer dafür zu motivieren, Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung aufzunehmen.

Kurztitel:**VBÖ****Ausführlicher Titel:**

Modellvorhaben zur Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation junger Migrantinnen und Migranten für den Öffentlichen Dienst – Situationsanalyse und Entwicklung von didaktischen Materialien – Beispielhafte Erprobung transferfähiger Förderstrategien in der Stadt Duisburg.

Träger:

Stadt Duisburg – RAA – Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, Duisburg (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Im VBÖ ging es einerseits um die Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung der Migrantenjugendlichen bei der Stadt Duisburg, andererseits um die Entwicklung der Strukturen für die interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Die von der RAA-Duisburg, dem Institut für Aus- und Fortbildung der Stadt Duisburg und dem Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung und Politikberatung e.V. an der Universität Duisburg-Essen (RISP) gemeinsam identifizierten Ziele des Vorhabens wurden in Maßnahmen umgesetzt und diese zugleich evaluiert.

Kurztitel:**VERSUS****Ausführlicher Titel:**

VERSUS – Koordinationsstelle zur Förderung der beruflichen Bildung der italienischen Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Modellhafte Erprobung einer Vernetzung deutscher und italienischer Trägerinnen und Träger, Institutionen und betrieblicher Akteurinnen und Akteure zum Informationsaustausch und dem Abgleich von Handlungskonzepten.

Träger:

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)-Bildungswerk e.V., Bereich Migration & Qualifizierung, Düsseldorf (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

VERSUS förderte die berufliche Bildung der italienischen Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. VERSUS entwickelte und erprobte Modelle der Vernetzung italienischer und deutscher Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen. Auf diese Weise sind Synergien entstanden, die eine Intensivierung der Angebote im Bildungsbereich und eine Optimierung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Italienerinnen und Italiener in Nordrhein-Westfalen zur Folge haben. Die entwickelten Modelle können mit den erforderlichen Anpassungen auch auf Bundesebene übertragen werden sowie auf andere in Deutschland lebende Minderheiten.

Kurztitel:

QIB

Ausführlicher Titel:

Qualitative Indikatoren in Bildungskonzepten für jugendliche Migrantinnen und Migranten am Übergang in den Beruf.

Träger:

Institut für regionale Innovation und Sozialforschung – IRIS e.V., Tübingen (Baden-Württemberg)

Inhalt:

Das Vorhaben verstand sich als „praxisorientiertes Grundlagenforschungsvorhaben“. Es erforschte und systematisierte zum einen Grundlagen interkultureller Bildungsansätze für jugendliche Migrantinnen und Migranten am Übergang in den Beruf – schwerpunktmäßig an den Zielgruppen türkische und italienische Jugendliche – und bereitete zum anderen die dabei entstandenen Erkenntnisse so auf, dass Institutionen in der Praxis (in Schulen, Jugendberufshilfeeinrichtungen und Betrieben) Bewertungsmaßstäbe und Orientierung für die Weiterentwicklung ihrer Praxis erhielten. Gleichzeitig wurden für politische Entscheidungsträger – im Sinne von Politikberatung – Leitlinien für die künftige Förderpolitik erarbeitet.

BQN-Durchführungsphase

Kurztitel:

BQN Emscher-Lippe

Ausführlicher Titel:

Aufbau und Erprobung eines Kooperationsnetzwerkes zur beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Region Emscher-Lippe.

Träger:

Berufsbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) GmbH (bfw) – Berufsbildungswerk Gelsenkirchen (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Ziele des Vorhabens waren der Aufbau aktiver Netzwerke von regionalen Akteurinnen und Akteuren aus den Bereichen Bildung, Beratung, Ausbildung und Arbeitsmarkt, die verstärkte Einbeziehung von kommunalen Migrantenorganisationen in die Beratungs- und Förderkonzepte, die Entwicklung von Präventionskonzepten zur Förderung und Beratung der Zielgruppe sowie die Verbreitung und Nutzung von Good-Practice-Beispielen.

Kurztitel:
BQN Essen**Ausführlicher Titel:**

Lokales Netzwerk für die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (BQN) Essen.

Träger:

Kreishandwerkerschaft Essen, Essen (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Das BQN Essen wollte die Perspektiven von jungen Migrantinnen und Migranten im Übergang von der Schule in den Beruf verbessern. Dies geschah einerseits durch den Aufbau eines Netzwerkes unter Beteiligung der Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung beziehungsweise des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, des Bildungswesens, der Verwaltung und von Migrantenorganisationen. Durch umfangreiche Öffentlichkeitsarbeit sollte die Bedeutung der Berufsausbildung von Migrantinnen und Migranten in der öffentlichen Wahrnehmung gestärkt werden. Das BQN Essen arbeitete durch seine Trägerschaft wirtschaftsnah mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern aus Wirtschaft und Verwaltung und setzte darüber hinaus auf eine enge Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen.

Kurztitel:
BQN Rostock**Ausführlicher Titel:**

Modellhafter Aufbau und Erprobung eines regionalen Kooperationsnetzwerkes zur beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten im Arbeitsamtsbezirk Rostock.

Träger:

Diên Hông – Gemeinsam unter einem Dach e.V., Rostock (Mecklenburg-Vorpommern)

Inhalt:

Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildung und gemeinsame konzeptionelle Arbeit im Rahmen eines regionalen Netzwerkes wurden zentrale Ausbildungsakteurinnen und -akteure für den spezifischen Bedarf und die Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sensibilisiert. In Kooperation mit Partnerinnen und Partnern aus Regeldiensten, Kammern, Branchenverbänden, Schulen, Projekten, Jugendmigrationsdiensten und Migrantenorganisationen wurden Lösungsansätze zur Verbesserung der beruflichen Integration der Zielgruppe im Übergang Schule – Beruf entwickelt und erprobt.

Kurztitel:**BQN Sächsische Schweiz****Ausführlicher Titel:**

Come in – Competence für Integration;
Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für
Jugendliche mit Migrationshintergrund
im Landkreis Sächsische Schweiz.

Träger:

Arbeiterwohlfahrt (AWO) Kinder- und
Jugendhilfe gGmbH, Pirna (Sachsen)

Inhalt:

Ziel des Vorhabens war die Nutzung und Unterstützung der vorhandenen Infrastruktur zur Konzipierung und Umsetzung verbesserter Strategien der beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Aufbauend auf den Ergebnissen und formulierten Bedarfen wurde die begonnene lokale und regionale Situationsanalyse fortgeführt. Ziel war die verbesserte Abstimmung von Angeboten auf Anforderungen und Potenziale der Zielgruppe sowie potenzieller Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber. Berufs- und Bildungsbiografien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden unter Beachtung – auch informell erworbener – Kompetenzen sowie entwicklungshemmender Faktoren analysiert. Im Ergebnis sind Empfehlungen für die Konzipierung von Förderangeboten gegeben worden.

Kurztitel:**BQN Nürnberg/Fürth/Erlangen****Ausführlicher Titel:**

BQN Nürnberg-Fürth-Erlangen. Modellhafter Aufbau und Etablierung eines Netzwerkes zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die berufliche Integration von jungen Migrantinnen und Migranten in der Region Nürnberg, Fürth, Erlangen.

Träger:

Stadt Nürnberg, Bildungszentrum Süd,
Nürnberg (Bayern)

Inhalt:

Das Vorhaben hatte neben der Vernetzung der relevanten Akteurinnen und Akteure, der Lobbyarbeit, der Unterstützung des Wechsels von Defizit- hin zu Kompetenzansätzen und Öffentlichkeitsarbeit auch sieben Teilvorhaben durchgeführt und evaluiert: Elternempowerment, Ideenwerkstatt, Partizipationskonzept, interkulturelle Öffnung der Verwaltung, Beratungsbedarfe ausländischer Unternehmerinnen und Unternehmer, Infopool, Teilqualifizierungskonzepte. Zu diesen Teilvorhaben wurden jeweils Studien, in denen die Ausgangslage dargestellt wird, sowie Dossiers, in denen die Teilvorhaben dokumentiert und Handlungsempfehlungen formuliert wurden, erstellt.

Kurztitel:
BQN Ulm**Ausführlicher Titel:**

Aufbau und Erprobung eines Kooperationsnetzwerkes zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten in Ulm.

Träger:

Stadt Ulm, Kontaktstelle für die ausländische Bürgerschaft und Europaangelegenheiten, Ulm (Baden-Württemberg)

Inhalt:

Ziel war es, nachhaltige Koordinations- und Kooperationsstrukturen sowie Strategien zur Verbesserung der Prozesse beim Übergang von Migrantinnen und Migranten in Ausbildung zu implementieren. Hauptzielgruppen sind Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund sowie mit dem Übergangsgeschehen beschäftigte Akteurinnen und Akteure aus Institutionen. Ein Schwerpunkt war die Gewinnung von (zusätzlichen) Ausbildungsplätzen – auch bei ausländischen Unternehmen, die Analyse, Abstimmung und gemeinsame Weiterentwicklung von Instrumenten zur Feststellung des Potenzials und der Kompetenzen der Zielgruppe unter interkulturellem Fokus.

Kurztitel:
BQN Ostwestfalen-Lippe**Ausführlicher Titel:**

BQN in OWL. Modellhafte Einrichtung eines beruflichen Qualifizierungsnetzwerkes für Migrantinnen und Migranten in Ostwestfalen-Lippe zur Verbesserung der Perspektiven von jungen Migrantinnen und Migranten im Übergang von Schule – Beruf.

Träger:

MOZAIK gemeinnützige Gesellschaft für interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote mbH, Bielefeld (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Ziel war es, die Förderung der Jugendlichen in den Schulen durch Vernetzung zu optimieren und dadurch die Abschlüsse der Jugendlichen zu verbessern beziehungsweise überhaupt zu ermöglichen. Die Verbesserung des Übergangs in Ausbildung stellte einen weiteren Arbeitsschwerpunkt dar. Durch die Bildung von interkulturellen Netzwerken ist zusammen mit den Arbeitsagenturen, Kammern und den Zuwandererverbänden versucht worden, neue Ausbildungsplätze (auch im Ausbildungsverbund) zu schaffen. Hierzu hat sich ein interkulturelles Netzwerk mit 32 Netzwerkpartnerinnen und -partnern

aus der Region zusammengeschlossen, um dieses Ziel gemeinsam zu erreichen. Es sind viele interessante Lösungsansätze erarbeitet und erprobt worden.

Kurztitel:

BQN Rheinland-Pfalz

Ausführlicher Titel:

Modellhafter Aufbau eines BQN in Rheinland-Pfalz zur Förderung des Zugangs von Migrantinnen und Migranten zum Ausbildungssystem. Analyse struktureller Bedingungen der beruflichen Integration unter besonderer Berücksichtigung zwei lokaler Räume.

Träger:

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. – Verein zur Innovation und Evaluation von sozialer Arbeit und Sozialpolitik, Mainz (Rheinland-Pfalz)

Inhalt:

Ziel war die Entwicklung einer landespolitischen Strategie zur Verbesserung der Ausbildungsförderung von Migrantinnen und Migranten in Rheinland-Pfalz. Dazu schlossen sich auf der Landesebene das Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit, das Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Landwirtschaft und Weinbau sowie ethnische Interessenver-

tretungen zu einer Steuerungsgruppe zusammen. Geplant waren eine ressort- und institutionenübergreifende Entwicklung, Planung und Umsetzung gemeinsam getragener Initiativen und Programme (Öffentlichkeitsarbeit/Sensibilisierung, Kampagnen) sowie die Verortung des Handlungsansatzes auf einer erweiterten politischen und wirtschaftlichen Ebene.

Kurztitel:

BQN Berlin

Ausführlicher Titel:

BQN Berlin – Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Berlin.

Träger:

Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz von Berlin. Der Integrationsbeauftragte des Senats, Berlin (Berlin)

Inhalt:

BQN Berlin förderte junge Migrantinnen und Migranten, die sich im Übergang von der Schule in die Ausbildung oder von der Ausbildung in den Beruf befanden. Hierzu brachte das Vorhaben die entscheidenden Institutionen an einen Tisch und initiierte sechs innovative Aktivitäten, die auf verschiedene Phasen beim Eintritt in das Berufsleben zugeschnitten sind.

Kurztitel:

BQN Stuttgart

Ausführlicher Titel:

Modellhafte Umsetzung eines Konzeptes für ein Kooperationsnetzwerk als Instrument der Verbesserung für die berufliche Qualifizierung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund – BQN Stuttgart.

Träger:

Berufsbildungswerk ENAIP e.V., Stuttgart (Baden-Württemberg)

Inhalt:

Das BQN Stuttgart war ein Kooperationsnetzwerk im Bereich Bildung und Beruf. Über die interkulturelle Öffnung, Kooperation, Information und Partizipation sollten die Zugänge zur beruflichen Bildung für junge Menschen mit Migrationshintergrund in Stuttgart nachhaltig verbessert werden. Im Vordergrund standen die Stiftung von Kooperationsbeziehungen zwischen Kommune, Agenturen für Arbeit, Betrieben, Trägern, Migrantenselbstorganisationen und Schulen zur Verbesserung der Berufsorientierung sowie die Mitgestaltung und Entwicklung von Integrationskonzepten und Schulentwicklungsplänen auf kommunaler Ebene.

BQN-Vorphasen

Kurztitel:

BQN Augsburg

Ausführlicher Titel:

Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten.

Träger:

Ausbildungsinitiative Ausländische Unternehmer e. V., Augsburg (Bayern)

Kurztitel:

BQN Berlin

Ausführlicher Titel:

BQN Berlin – Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Berlin.

Träger:

Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz von Berlin. Der Integrationsbeauftragte des Senats, Berlin (Berlin)

Kurztitel:

BQN Cuxhaven

Ausführlicher Titel:

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Träger:

Paritätischer Niedersachsen e. V., Hannover (Niedersachsen)

Kurztitel:**BQN Elsterwerda****Ausführlicher Titel:**

Aufbau eines länderübergreifenden Kooperationsnetzwerkes zur bedarfsgerechten Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten.

Träger:

Regionales Lernforum e. V., Elsterwerda (Brandenburg)

Kurztitel:**BQN Emscher-Lippe****Ausführlicher Titel:**

Kooperationsnetzwerk zur beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Region Emscher-Lippe

Träger:

Berufsbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH (bfw) – Berufsbildungswerk Gelsenkirchen (Nordrhein-Westfalen)

Kurztitel:**BQN Hannover****Ausführlicher Titel:**

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk in der Region Hannover.

Träger:

Gemeinnütziges Bildungswerk Niedersachsen des Deutschen Gewerkschaftsbundes e.V., Hannover (Niedersachsen)

Kurztitel:**BQN im ländlichen Raum – Rhein-Mosel-Ahr****Ausführlicher Titel:**

Kooperationsnetz zur Förderung der beruflichen Qualifizierung und Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten.

Träger:

Caritasverband Rhein-Mosel-Ahr e.V., Mayen (Rheinland-Pfalz)

Kurztitel:**BQN Ludwigshafen****Ausführlicher Titel:**

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Ludwigshafen.

Träger:

Bildung, Ausbildung, Förderung und Frauenprojekte e.V. – Baff, Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz)

Kurztitel:

BQN Mainz

Ausführlicher Titel:

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Mainz

Träger:

Institut zur Förderung von Bildung und Integration GmbH – INBI, Mainz (Rheinland-Pfalz)

Kurztitel:

BQN Münster

Ausführlicher Titel:

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk zur Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund.

Träger:

Handwerkskammer Münster, Münster (Nordrhein-Westfalen)

Kurztitel:

BQN Nürnberg/Fürth/Erlangen

Ausführlicher Titel:

BQN-Netzwerk Nürnberg-Fürth-Erlangen: Netzwerk zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die berufliche Integration von jungen Migrantinnen und Migranten in der Region Nürnberg, Fürth, Erlangen.

Träger:

Stadt Nürnberg, Bildungszentrum Süd, Nürnberg (Bayern)

Kurztitel:

BQN Ostwestfalen-Lippe

Ausführlicher Titel:

BQN in OWL: Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Ostwestfalen-Lippe zur Verbesserung der Perspektiven von jungen Migrantinnen und Migranten im Übergang von Schule-Beruf.

Träger:

MOZAIK gemeinnützige Gesellschaft für interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote mbH, Bielefeld (Nordrhein-Westfalen)

Kurztitel:**BQN Rostock****Ausführlicher Titel:**

Modellhafter Aufbau und Erprobung eines regionalen Kooperationsnetzwerkes zur beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten im Arbeitsamtsbezirk Rostock.

Träger:

Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach e.V., Rostock (Mecklenburg-Vorpommern)

Kurztitel:**BQN Sächsische Schweiz****Ausführlicher Titel:**

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Landkreis Sächsische Schweiz.

Träger:

AWO Kinder- und Jugendhilfe gGmbH, Pirna (Sachsen)

Kurztitel:**BQN Soest****Ausführlicher Titel:**

Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Jugendliche mit Migrationshintergrund Soest.

Träger:

Soester Entwicklungsnetz Qualifikation und Arbeit für Jugendliche und Erwachsene e.V., Soest (Nordrhein-Westfalen)

Kurztitel:**BQN Stuttgart****Ausführlicher Titel:**

Kooperationsnetzwerk als Instrument der Verbesserung für die berufliche Qualifizierung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund – BQN Stuttgart.

Träger:

Berufsbildungswerk ENAIP e.V., Stuttgart (Baden-Württemberg)

Kurztitel:**BQN Ulm****Ausführlicher Titel:**

Kooperationsnetzwerk zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten in Ulm.

Träger:

Stadt Ulm, Kontaktstelle für die ausländische Bürgerschaft und Europaangelegenheiten, Ulm (Baden-Württemberg)

Kurztitel:**VIP Projekt****Ausführlicher Titel:**

Regionales Netzwerk zur Verbesserung der beruflichen und gesellschaftlichen Integration von Personen mit Migrationshintergrund.

Träger:

Kreisvolkshochschule Wernigerode, Wernigerode (Sachsen-Anhalt)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



**Kompetenzen
fördern**

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

