



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **Kompetenzen
fördern**

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

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

Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen

**Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3
„Individuelle Förderung“**

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

Prof. Dr. Ruth Enggruber,
Fachhochschule Düsseldorf
Dr. Astrid Fischer,
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (DLR),
Projektträger für das BMBF im DLR (PT-DLR), 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



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

 **Kompetenzen
fördern**

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

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

Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen

**Ergebnisse der Entwicklungsplattform 3
„Individuelle Förderung“**

1. Die Entwicklungsplattform 3: Individuelle Förderung	7
1.1 Fachliche Relevanz und Einordnung des Themas	8
1.2 Struktur und Arbeitsweise in der Entwicklungsplattform	14
2. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis des BQF-Programms	19
2.1 Arbeitsgruppe 1: Kompetenzfeststellung im Übergang Schule Beruf	20
2.1.1 Einleitung.....	20
2.1.2 Nutzen von Kompetenzfeststellung.....	21
2.1.3 Voraussetzungen für Verfahren zur Kompetenzfeststellung.....	26
2.1.4 Der Übergang Schule – Beruf.....	31
2.1.5 Kompetenzfeststellung zur Integration von Migrantinnen und Migranten.....	37
2.1.6 Modellhafte Lösung – der Baukasten zur Kompetenzfeststellung.....	42
2.1.7 Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren.....	44
2.2 Arbeitsgruppe 2: Individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe	50
2.2.1 Einführung.....	50
2.2.2 Gemeinsame Grundannahmen der Vorhaben.....	51
2.2.3 Ansätze zur Gestaltung individueller Qualifizierungs- und Bildungsverläufe.....	53
2.2.4 Zusammenführung der Ansätze im Modell der Angebotsstruktur.....	63

2.3 Arbeitsgruppe 3: Bausteine für sozialpädagogische Begleitung und Coaching zur Integrationsförderung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf	68
2.3.1 Einführung:	68
2.3.2 Darstellung der Einzelbausteine	71
2.3.3 Ergebnisse eines Forschungsvorhabens	94
2.3.4 Schlusswort	104
2.4 Arbeitsgruppe 4: E-Learning in der individuellen Förderung	106
2.4.1 Ausgangssituation	106
2.4.2 Beschreibung von E-Learning: Qualitätsraster	108
2.4.3 Die Einzelvorhaben im Qualitätsraster	109
2.4.4 Empfehlungen für die Praxis	125
3. Diskussion der Ergebnisse der Entwicklungsplattform vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen der beruflichen Benachteiligtenförderung: Die Förderung der individuellen Entwicklung – das Zentrum der Benachteiligtenförderung	139
3.1 Thematische Einleitung	140
3.1.1 „Individuelle Förderung“ und Individualisierung	141
3.1.2 Schule und „individuelle Förderung“	142
3.1.3 Die sozialen Unterstützungssysteme und die Hartz-Reformen	144
3.1.4 Überblick	148
3.2 Diskussion der Arbeitsgruppen-Ergebnisse	149
3.2.1 Kompetenzfeststellung	149
3.2.2 Individualisierte Bildungs- und Qualifizierungswege	152
3.2.3 Sozialpädagogische Begleitung und Coaching	155
3.2.4 E-Learning	159
3.3 Fazit	162

4. Bildungspolitische Handlungsempfehlungen der Moderation	165
4.1 Einleitung und Überblick.....	166
4.2 Ziele der beruflichen Benachteiligtenförderung.....	166
4.3 Zielgruppen der beruflichen Benachteiligtenförderung.....	167
4.4 Förderstrukturen der beruflichen Benachteiligtenförderung.....	169
4.5 Gesetzgebung in der beruflichen Benachteiligtenförderung.....	171
4.6 Qualitätsstandards.....	172
4.7 Unterstützungsstrukturen.....	174
5. Anhang	177
Verzeichnis der Abkürzungen.....	178
Literatur.....	180
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	184
Kurzbeschreibung der Vorhaben.....	186

1. Entwicklungsplattform 3: Individuelle Förderung

1.1 Fachliche Relevanz und Einordnung des Themas

Die Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ war eines der vier im Jahr 2004 eingerichteten thematischen Netzwerke, die zur Sicherung der Programmergebnisse und zur Unterstützung des Ergebnistransfers implementiert wurden. Diese Plattformen richteten sich an den bildungspolitischen Zielsetzungen des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ aus. Sie dienten dem Erfahrungsaustausch der über 100 geförderten Vorhaben sowie der nachhaltigen Ergebnissicherung und dem breiten Ergebnistransfer und endeten im Oktober 2006. Konkret sollten die Entwicklungsplattformen gewährleisten, dass die verallgemeinerbaren Ergebnisse der einzelnen im BQF-Programm geförderten Vorhaben so herausgearbeitet und projektübergreifend zusammengeführt werden, dass sie dauer-

haft in die Benachteiligtenförderung – möglichst in die Regelförderung – aufgenommen werden können. Neben der „Individuellen Förderung“ gab es drei weitere Entwicklungsplattformen zu den Themen beziehungsweise Zielsetzungen „Gewinnung des Lernortes Betrieb“, „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung“ und „Netzwerkbildung“.

Die Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ führte die Vorhaben des BQF-Programms zusammen, die sich mit den verschiedenen Möglichkeiten auseinandersetzten, die einzelnen jungen Menschen mit ihren spezifischen individuellen Entwicklungspotenzialen wahrzunehmen und diese in unterschiedlichen Förderansätzen zu unterstützen. Im Einzelnen waren 20 BQF-Vorhaben vertreten, von denen sich drei Vorhaben intensiv mit Kompetenzfeststellungsverfahren beschäftigten. Vier weitere Vorhaben entwickelten und erprobten flexibilisierte und individualisierte Förderstrukturen, auch für Alleinerziehende sowie für Schülerinnen und Schüler im Blockunterricht. In vier Vorhaben wurden E-Learning-Konzepte erarbeitet und evaluiert. Ferner beschäftigten sich acht Vorhaben mit (sozial)pädagogischen Förderansätzen, die von kunst- und kulturpädagogischen Angeboten über verschiedene Varianten des Coachings bis hin zu aufsuchender und anderer niedrig

schwelliger sozialer Arbeit reichen. Aufschlussreich ist in diesem Themenkomplex eine Studie, die in zwölf Arbeitsagenturbezirken mit Hilfe von insgesamt circa 170 qualitativen Interviews die sozialpädagogische Begleitung in verschiedenen Bildungsmaßnahmen skizziert. Dabei werden auch die Veränderungen durch das Neue Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit in den Blick genommen.

Das Neue Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, das im Januar 2004 – und damit mitten in der Laufzeit des BQF-Programms (2001-2007) – in Kraft getreten ist, hatte und hat bis heute nicht nur Konsequenzen für die sozialpädagogische Begleitung in den Maßnahmen in Abgrenzung zur „neuen Bildungsbegleitung“. Von den Änderungen waren auch jene BQF-Vorhaben zur „Individuellen Förderung“ betroffen, die Innovationen für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen entwickelt und erprobt haben. Deshalb wird in den folgenden Darstellungen stellenweise auf dieses Neue Fachkonzept hingewiesen.

Um aus den insgesamt 20 Vorhaben der Entwicklungsplattform die verallgemeinerbaren Ergebnisse auch im Hinblick auf die politischen Rahmenbedingungen

herausarbeiten zu können, wurden vier Spannungsfelder benannt, die den Arbeitsprozess strukturierten:

Bildungstheoretische und -politische Sicht

Aus bildungstheoretischer und -politischer Sicht wird die „Individuelle Förderung“ in der Benachteiligtenförderung durch zwei unterschiedliche Spannungsfelder geprägt, die zwar bei einzelnen Jugendlichen aufgehoben sein können, die aber trotzdem aufgrund der vorhandenen Förderstrukturen als grundlegend gelten:

1. Aus bildungstheoretischer Sicht ist ein Spannungsfeld zwischen Bildung im Sinne formaler Berechtigungsnachweise (anerkannte Berufsausbildung, Qualifizierungsbausteine) und Bildung als allgemeine Lebensführungskompetenzen zu nennen. Beide Bildungsverständnisse waren von Beginn an die Zielsetzung sozialpädagogisch orientierter Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher: Stets sollten die jungen Menschen nicht nur eine erfolgreiche Berufsausbildung abschließen, sondern ebenso in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und damit in ihren Lebensführungskompetenzen gestärkt werden. Gerade in Zeiten knapper öffent-

licher Haushalte und der damit verbundenen stärkeren Orientierung an messbaren Ergebnissen wie die Vermittlung in eine Berufsausbildung oder der erfolgreiche Berufsabschluss droht das Bildungsverständnis auf die formale Seite verkürzt zu werden und andere, schwerer messbare Ergebnisse wie Kompetenzentwicklung zur Lebensbewältigung zu vernachlässigen.

2. Des Weiteren wird ein Spannungsfeld zwischen dem Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung auf der einen und Qualifizierungsbausteinen auf der anderen Seite angenommen. Aufgrund der inzwischen auch im Berufsbildungsgesetz verankerten Möglichkeit, den Jugendlichen die Qualifikationen in Qualifizierungsbausteinen zu zertifizieren, die sie bereits innerhalb einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme als Teile einer anerkannten Berufsausbildung erworben haben, besteht die Gefahr, dass die bildungspolitische Zielsetzung einer „anerkannten Berufsausbildung für Alle!“ in den Hintergrund gerät und Jugendliche, Betriebe und Bildungsträger mit den Qualifizierungsbausteinen zu sehr Beschäftigungsfähigkeit anstreben könnten. In der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ wird das Ziel in den Vordergrund gestellt,

eine anerkannte Berufsausbildung zu erreichen.

Fachpolitische Sicht

Aus fachpolitischer Sicht sind wiederum zwei Spannungsfelder herauszustellen, die bei der Arbeit in der Entwicklungsplattform berücksichtigt wurden:

1. Auf förderungssystematischer Ebene ist von einem grundsätzlichen Spannungsfeld zwischen dem Anspruch individueller Förderung auf der einen und Outputorientierung auf der anderen Seite auszugehen. Da der „Output“ der Förderangebote von Seiten der Arbeitsverwaltung jedoch an Vermittlungsquoten in eine duale Berufsausbildung oder in Beschäftigung sowie an Abschlussquoten einer anerkannten Berufsausbildung gemessen wird, wird der Output erheblich von den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen bestimmt. Da nicht grundsätzlich davon auszugehen ist, dass die regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen mit den Berufswünschen, Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen übereinstimmen, sind die Bildungseinrichtungen und damit auch die Modellvorhaben im BQF-Programm gefordert, hier ein Gleichgewicht zu finden, das heißt bei

dem förderungssystematisch vorgegebenen hohen Output trotzdem den individuellen Interessen, Berufswünschen und Kompetenzen der Jugendlichen Rechnung zu tragen.

2. Auf individueller Ebene ist zumindest für einen Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen von einem Spannungsfeld zwischen ihren individuellen Berufswünschen und Interessen auf der einen und ihren Kompetenzen auf der anderen Seite auszugehen. Häufig lassen sich diese nur mit großen Schwierigkeiten in Übereinstimmung bringen, da in vielen Ausbildungsberufen die Anforderungen in den letzten Jahren erheblich gestiegen sind.

In der Arbeit der Entwicklungsplattform sollte gezielt herausgearbeitet werden, wie die Modellvorhaben diese skizzierten Spannungsfelder konzeptionell und in ihrer Förderpraxis berücksichtigen und gestalten. Dabei lag die These zugrunde, dass die Spannungsfelder grundsätzlich nicht aufhebbar sind und somit nur „Sowohl-als-auch-Lösungen“ in Frage kommen.

Von gleichermaßen politischer Relevanz für die individuelle Förderung benachteiligter junger Menschen sind die Querschnittsthemen Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming, die als politische Prinzipien die pädagogische Arbeit

der Vorhaben bestimmen sollten. Das Querschnittsthema Cultural Mainstreaming gewinnt seine zunehmende Bedeutung aus der Tatsache, dass wir in einer Einwanderungsgesellschaft leben, in der junge Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb der Gruppe der Benachteiligten besonders stark vertreten sind. Eine ungleiche Verteilung der Chancen unter den beiden Geschlechtern kann ebenso nachgewiesen werden. Das lässt sich an den folgenden Zahlen verdeutlichen: 8 % der deutschen, aber 19,5 % der ausländischen Jugendlichen verlassen pro Jahrgang die Schule ohne Abschluss. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben besondere Probleme, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, selbst wenn sie gut qualifiziert oder hoch motiviert sind. So mündeten in 2004 nach einer Untersuchung des Bundesinstitutes für Berufsbildung von 740 165 gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern nur 365 120 (49 %) junge Menschen in eine Ausbildungsstelle (vgl. Ulrich, G./Granato, M. 2006, S. 37). Die Übergangsquote bei deutschen Bewerberinnen und Bewerbern betrug 59 % und zwar 48 % bei den weiblichen Bewerbern und 69 % bei den männlichen. Bei den ausländischen Jugendlichen lag die „Übergangsquote“ lediglich bei 25 %, 23 % bei den Bewerberinnen und 28 % bei den Bewerbern (vgl. Granato, M. 2006, S. 75f.).

In dem BQF-Programm „Kompetenzen fördern“ wurde in Bezug auf beide Querschnittsthemen das Verständnis zugrunde gelegt, dass die Geschlechter- und die kulturelle Perspektive in die Förderung benachteiligter junger Menschen aufgenommen werden sollten. Entsprechende Umsetzungsstrategien zur Verwirklichung und Verfolgung der beiden Querschnittsthemen beziehungsweise politischen Prinzipien sollten entwickelt und in den Entwicklungsplattformen ausgetauscht werden. Hierzu gehörten beispielsweise die Reflexion über kulturelle Zuschreibungen und Vorurteile beziehungsweise Doing-Gender-Prozesse oder die Förderung von interkulturellen Kompetenzen oder Genderkompetenzen.

Bei der Arbeit in der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ wurde auf drei verschiedenen Ebenen nachvollzogen, inwieweit die politischen Prinzipien in den einzelnen Vorhaben und deren Ansätzen berücksichtigt und verwirklicht wurden:

1. auf der Ebene der Organisationsentwicklung,
2. auf der Ebene der Personalentwicklung und
3. auf der Ebene der pädagogischen Konzepte.

Zur Konkretisierung und Überprüfung der beiden politischen Prinzipien wurden Fragestellungen formuliert, die hier nur anhand einiger ausgewählter Beispiele dargestellt werden:

1. Ebene der Organisationsentwicklung:

- Wie ist das quantitative Verhältnis zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und jenen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Wie verteilen sich Frauen und Männer beziehungsweise Personen mit und ohne Migrationshintergründe auf Leitungspositionen?
- Ist die Gleichstellung der Geschlechter beziehungsweise die Förderung kultureller Vielfalt im Organisationskonzept oder Leitbild der Einrichtung beziehungsweise des Bildungsträgers fest verankert?

2. Ebene der Personalentwicklung:

- Wie viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können Gender-Trainings oder Genderkompetenzen und interkulturelle Kompetenztrainings beziehungsweise interkulturelle Kompetenzen nachweisen?
- Wird bei der Einstellung von neuem Personal darauf geachtet, ob Gender-Trainings oder interkulturelle Kompetenztrainings nachgewiesen werden können, sind diese sogar fester Bestandteil in jeder Stellenbeschreibung?
- Werden Fragen zur Gleichstellung der Geschlechter und zu Doing-Gender-Prozessen beziehungsweise zur Förderung der kulturellen Vielfalt in der Team- oder Fallsupervision angesprochen?

3. Ebene der pädagogischen Konzepte und Angebote:

- Anregungen zu einer geschlechterreflexiven Didaktik und Curriculumentwicklung und damit tatsächlichen Koedukation beziehungsweise zur pädagogischen Förderung interkultureller Vielfalt: Erweiterung biografischer Handlungsoptionen für Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer be-

ziehungsweise für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen; Kompetenzansatz und Empowerment aus genderreflexiver beziehungsweise aus kulturreflexiver Sicht, individuelle und flexible Förder- und Entwicklungswege mit genderreflexiven beziehungsweise kulturreflexiven Kompetenzanalysen, Case Management und individueller Förderplanung.

In der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ waren einzelne Vorhaben vertreten, die ihre Schwerpunkte auf eine die Kulturspezifika explizit berücksichtigende Förderung legten. Diese Vorhaben nahmen also explizit kulturelle Besonderheiten auf und berücksichtigten diese im Förderprozess. Ferner wurde in einem Vorhaben der Förderansatz entsprechend der spezifischen Bedürfnisse junger Frauen und junger Männer differenziert. Während der Arbeit in der Entwicklungsplattform 3 wurden sowohl diese Spezifika aufbereitet als auch Gründe dafür herausgearbeitet, warum die Querschnittsthemen gegebenenfalls keine besondere Berücksichtigung in den Vorhaben fanden.

1.2 Struktur und Arbeitsweise in der Entwicklungsplattform

Wie bereits einführend erwähnt, war die Zielsetzung der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“, aus den insgesamt 20 Einzelvorhaben die verallgemeinerbaren und damit auch transferfähigen und nachhaltigen Ergebnisse herauszuarbeiten. Dazu wurden konkret die mit dieser Handreichung vorgelegten Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen entwickelt. Diese Zielsetzung wurde auf verschiedenen Arbeitsebenen der Entwicklungsplattform verfolgt. Zum einen trafen sich die 20 Vorhaben auf der Makroebene, auf der die gesamte Arbeit der Entwicklungsplattform strukturiert, der Erfahrungsaustausch initiiert und die übergeordnete Zielsetzung festgelegt wurden. Auf der Mikroebene trafen sich nach Themen gebildete Arbeitsgruppen, um ihre Ergebnisse im Detail auszutauschen und zusammenzuführen.

Die Arbeit in der Entwicklungsplattform wurde durch eine externe Moderatorin, eine Expertin aus der sozialpädagogischen Forschung, Lehre und Benachteiligtenförderung sowie durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projektträgers (PT-DLR) strukturiert und gesteuert. Der Erfahrungsaustausch und die Zusammenführung der Ergebnisse auf der Makroebene wurden durch die Moderation initiiert und strukturiert. Dazu gehörten auch spezielle Fragestellungen, die in den jeweiligen Arbeitsgruppen dann auf der Mikroebene detailliert bearbeitet wurden. Für eine erste vergleichende, prozessorientierte Darstellung der Vorhaben und Konkretisierung ihrer Ergebnisse wurden zu Beginn der Entwicklungsplattform dreizehn Kernfragen formuliert. Sie bezogen sich unter anderem auf die Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Ansätze für Jugendliche mit Migrationshintergrund, auf die Einbeziehung von Betrieben und Schulen sowie die Strukturbedingungen der Bildungseinrichtungen.

Für die konkrete Ausgestaltung der Bausteine, die im folgenden Kapitel 2 ausführlich dargestellt sind, wurden auf einem Treffen auf der Makroebene die Schwerpunkte der Darstellung benannt: Neben den generalisierbaren Erfahrungen der Vorhaben sollten die „Tipps und Tricks“ der Förderansätze beschrieben sowie die Be-

rücksichtigung der beiden Querschnittsthemen Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming erläutert werden.

Die in den einzelnen Modellvorhaben entwickelten und erprobten Ansätze beziehungsweise Produkte wurden schließlich so aufbereitet, dass sie generalisierbar sind und als transferfähige Ergebnisse bundesweit in die Benachteiligtenförderung implementiert werden können. Die spezifischen Besonderheiten der einzelnen Vorhaben dienen in den folgenden Darstellungen lediglich dazu, die generalisierenden Aussagen zu illustrieren, also mit „Leben zu füllen“. Aufgrund der Vielfalt der in den Arbeitsgruppen kooperierenden Vorhaben kann im Folgenden leider nicht auf die teilweise sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen und die für diese Rahmenbedingungen entwickelten Förderwege im Einzelnen eingegangen werden. Die Betonung auf der Verallgemeinerbarkeit und Nachhaltigkeit der Ergebnisse hat also dazu geführt, dass die Spezifika der einzelnen Vorhaben nur in Ansätzen beispielsweise in ausgewählten Ausschnitten dargestellt beziehungsweise zu Gunsten der generalisierbaren Ergebnisse vernachlässigt werden.

Die insgesamt 20 Vorhaben, die auf der Makroebene zusammentrafen, brachten in der Regel mehrere pädagogische Kon-

zepte und Ansätze für die Praxis der Benachteiligtenförderung hervor. Jedes Vorhaben hatte jedoch einen besonderen Schwerpunkt, mit dem es sich auf der Mikroebene einer Arbeitsgruppe zuordnete:

- 1. Kompetenzfeststellung**
- 2. Individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe**
- 3. Sozial-pädagogische Begleitung und Coaching**
- 4. E-Learning**

Durch die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen wird in der vorliegenden Handreichung ein breites Spektrum der einzelnen Thematiken und Expertisen geboten:

1. In der Arbeitsgruppe „Kompetenzfeststellung“ (drei Vorhaben) finden sich Ansätze für unterschiedliche Zielgruppen wie zum Beispiel Strafgefangene – hier in Ergänzung mit kriminologischen Diagnoseverfahren – oder aber für junge Migrantinnen und Migranten, bei denen mit der Kompetenzfeststellung die besondere Lebenssituation und die unterschiedlichen Lernkulturen sowie interkulturelle Kompetenzen aufgegriffen werden. Ein weiterer Ansatz repräsentiert berufsfeldbezogene

- und -übergreifende Kompetenzfeststellungsverfahren im schulischen Berufsorientierungsprozess (siehe dazu Kapitel 2.1).
2. Die Arbeitsgruppe „Individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe“ (vier Vorhaben) repräsentiert Vorhaben, die den Paradigmenwechsel von der „Maßnahmeorientierung“ zur „Personenorientierung“ in besonderer Weise umsetzen. Hierzu gehören Ansätze neuer Förderstrukturen, sowohl im niedrigschwelligen Bereich als auch in der Berufsvorbereitung, ein Modell der betrieblichen Teilzeitausbildung allein Erziehender und Konzepte, die die Lebens- und Freizeitgestaltung der jungen Menschen schwerpunktmäßig berücksichtigen (siehe dazu Kapitel 2.2).
 3. In der dritten Arbeitsgruppe zur „Sozialpädagogischen Begleitung und Coaching“ (acht Vorhaben) sind unter anderem verschiedene Coaching-Ansätze wie biografisches Coaching sowie maßnahme- und organisationsübergreifendes Coaching vertreten (siehe dazu Kapitel 2.3). Alle Coaching-Leistungen haben das Ziel, die Selbstorganisation der Jugendlichen im Prozess der beruflichen Integration entscheidend zu fördern. Die sozialpädagogischen Konzepte repräsentieren ein breites Spektrum künstlerischer und gestalterischer Förderung und niedrigschwelliger Angebote. Eine wesentliche Basis für die Arbeit in diesem Themenbereich wird zudem durch die Ergebnisse einer Studie geschaffen, in der Konzepte und Praxisansätze der sozialpädagogischen Arbeit und deren Rahmenbedingungen erhoben und analysiert werden.
 4. Die Arbeitsgruppe „E-Learning“ umfasst insgesamt fünf Vorhaben, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Thematik nähern (siehe dazu Kapitel 2.4). Ein Teil bezieht sich auf die Förderung von IT- und Medienkompetenz in enger Verknüpfung mit Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Hierzu gehören die Entwicklung von Curricula, Lernsoftware, Gestaltung pädagogischer Konzepte zur Integration von E-Learning in die berufliche Integrationsförderung. Ein anderer Bereich konzentriert sich auf die Ebene der Fortbildung mittels Blended-Learning-Seminaren für die Akteure der Benachteiligtenförderung.
- Auf der Makroebene fanden insgesamt fünf zweitägige Veranstaltungen statt, dazwischen trafen sich die Arbeitsgruppen (Mikroebene). Die Arbeitsgruppen tauschten sich in den Sitzungen inhaltlich aus

und arbeiteten gemeinsam an dem avisierten Endprodukt der Entwicklungsplattform. Auf Grundlage der gemeinsam vereinbarten Arbeits- und Zeitplanung wurden Arbeitsaufträge für die Vorhaben formuliert und die Ergebnisse beziehungsweise Texte ausgetauscht. Die Zusammenführung der Beiträge der Arbeitsgruppe übernahm jeweils eine Arbeitsgruppensprecherin oder ein Arbeitsgruppensprecher. Die Arbeitsgruppen präsentierten den Stand der Arbeiten anlässlich der Treffen auf der Makroebene, wo sie Rückmeldungen und weitere Anregungen erhielten.

Ein erstes konkretes Produkt der Entwicklungsplattform 3 war die Erstellung eines Newsletters in der Reihe der Newsletter zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Dieser Newsletter erforderte eine erste Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse in komprimierter Form und bot damit eine wesentliche Grundlage für die Erstellung der Bausteine der vorliegenden Handreichung.

Die im Folgenden dargestellten „Bausteine zur nachhaltigen Gestaltung einer individualisierten beruflichen Integrationsförderung junger Menschen“ richten sich an zwei verschiedene Zielgruppen:

1. Praktikerinnen und Praktiker beziehungsweise Akteurinnen und Akteure der Benachteiligtenförderung können sich über die im BQF-Programm erprobten Ansätze zur „Individuellen Förderung“ und deren generalisierbaren Ergebnisse informieren und etwas über die Umsetzungsbedingungen erfahren (siehe dazu Kapitel 2).
2. Für Politikerinnen und Politiker und Mitglieder der Arbeits- und Sozialverwaltung werden bildungspolitische Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Ergebnisse der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ präsentiert (siehe dazu Kapitel 4).

Die bildungspolitischen Handlungsempfehlungen zeigen Perspektiven für die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung auf. Sowohl die Erfahrungen und Ergebnisse der Vorhaben als auch die bildungspolitischen Handlungsempfehlungen sollen bei der Entwicklung und Gestaltung zukünftiger Förderschwerpunkte berücksichtigt werden.

Entsprechend dieser Zielsetzung und Zweiteilung bezüglich der Zielgruppen ist diese Veröffentlichung folgendermaßen aufgebaut:

- In diesem einführenden Teil wird die fachliche Grundlegung des Themas der Entwicklungsplattform geleistet, und es wird die Struktur und Arbeitsweise der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ erläutert.
- Im Hauptteil dieser Veröffentlichung werden die Ergebnisse und Erfahrungen der Vorhaben in Form der in den Arbeitsgruppen entwickelten Bausteine dargestellt (siehe dazu Kapitel 2).
- Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ an den aktuellen Entwicklungen, den empirischen Erkenntnissen und der bildungspolitischen Diskussion der beruflichen Benachteiligtenförderung gespiegelt (siehe dazu Kapitel 3). Es werden vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Ergebnisse der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ bildungspolitische Handlungsempfehlungen formuliert (siehe dazu Kapitel 4).

Autorinnen

Ruth Enggruber

Fachhochschule Düsseldorf,
Fachbereich Sozial- und
Kulturwissenschaften
(Moderatorin der Entwicklungsplattform),
Düsseldorf

Astrid Fischer

Projektträger im DLR (PT-DLR), Bonn

2. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis des BQF-Programms

2.1

Arbeitsgruppe 1: Kompetenz- festlegung im Übergang Schule – Beruf

2.1.1

Einleitung

Die in diesem Artikel vorgestellten Erfahrungen und Empfehlungen resultieren aus den Ergebnissen dreier BQF-Vorhaben, die sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Kompetenzfeststellung beschäftigt haben. Zu Grunde liegen die Vorhaben der Gesellschaft für berufliche Maßnahmen in Berlin (GFBM e. V.) „Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für (junge) Migrantinnen und Migranten – Erprobung, Anpassung, Verbreitung“, der Handwerkskammer Osnabrück-Emsland mit dem Vorhaben „JUMP Kompetenzzentrum Jugend & Handwerk“ und das Vorhaben des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik in Offenbach (INBAS GmbH) „Neue Wege der Berufsausbildung für junge Migrantinnen und Migranten – Verbesserung der Wiedereingliederungschancen junger Strafgefangener in der JVA Wiesbaden“. In allen drei Vorhaben wird nicht von der Förderung einzelner isolierter Kompeten-

zen ausgegangen, sondern von Prozessförderung. Alle Vorhaben streben die Initiierung ganzheitlicher Bildungsprozesse durch Nutzung von zielgruppenorientierter Kompetenzfeststellung und -entwicklung im Prozess an. Übereinstimmend wurde formuliert, dass Benachteiligtenförderung auf der Basis von Kompetenzfeststellung stattfindet. Diese ist Teil des Gesamtprozesses der Ausbildungsvorbereitung und sollte nicht darauf beschränkt werden, die bloße Eignung einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers für ein Angebot oder einen Beruf festzustellen.

Der Artikel beschreibt am Anfang den Nutzen von Kompetenzfeststellung. Es werden dabei die Einsatz- und Verwertungsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven, die Voraussetzungen für eine zielgerichtete Anwendung und die erfolgreiche Weiterverwendung erläutert. Es schließt sich eine eingehende Betrachtung über Kompetenzfeststellungsverfahren im Übergang Schule – Beruf an, gefolgt von der Reflexion, welche Aufgaben Kompetenzfeststellung zur (beruflichen) Integration von Migrantinnen und Migranten leisten kann. Summierend werden im Schlusskapitel qualitative Standards herausgearbeitet, die sich an alle Anwenderinnen und Anwender, Abnehmerinnen und Abnehmer von Kompetenzfeststellungsverfahren richten. Da im Folgenden nicht auf die Details der einzelnen Vorha-

ben eingegangen wird, wird auf die jeweiligen Homepages oder www.kompetenzen-foerdern.de verwiesen.

2.1.2 Nutzen von Kompetenz- feststellung

Jede Institution und jedes Individuum verbindet mit Kompetenzfeststellung eigene Vorstellungen, Anforderungen und Zielsetzungen. Diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen und Erwartungen lassen sich – wie auch schon in Ansätzen im Newsletter 06/2005 des BQF-Programms aufgezeigt – auf mehreren Ebenen beschreiben:

- Ausbildungs- und Arbeitsmarkt
- Träger und Vorhaben
- pädagogische und individuelle Ebene

Ebene des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes

Die seit Ende der achtziger Jahre wachsende Globalisierung bewirkt in Unternehmen, vor allem im Industrie- und Dienstleistungsgewerbe, zunehmend auch in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) sowie im Handwerk durchgreifende Veränderungen, beispielsweise in den Bereichen der Erstausbildung, der beruflichen Weiterbildung, die schon für die Berufsorientierung, als Basis des beruflichen Lebensweges, notwendige Konsequenzen mit sich bringen. Ausbildung im dualen System der nach dem Berufsbildungsgesetz beziehungsweise der Handwerksordnung anerkannten Aus-

bildungsberufe orientiert sich grundsätzlich in ihren Anforderungen an auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen und ermöglicht nach Abschluss der Ausbildung die Aufnahme einer qualifizierten Fachkräftetätigkeit.

In der Benachteiligtenförderung findet dies einen Niederschlag in einer einseitigen Verwertung von Kompetenzfeststellung: Im Zentrum stehen die Fragen „Worauf soll denn vorbereitet werden? Was wird am Arbeitsmarkt gefordert?“. Daraus ergibt sich für die Kompetenzfeststellung eine Schnittmenge zwischen dem, was der oder die Jugendliche oder junge Erwachsene an berufsbezogenen Kompetenzen mit sich bringt, und dem, was der Arbeitsmarkt fordert:

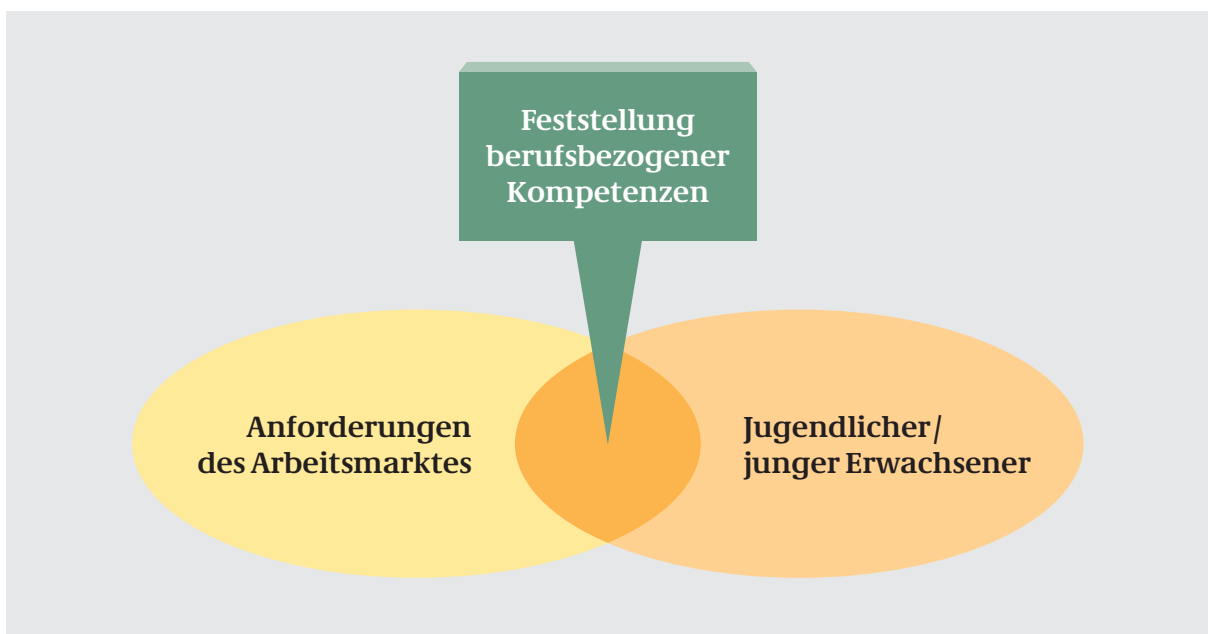


Abbildung 1: Beispiel eines Abgleichs von Anforderungen und Befähigung, Quelle: HWK Osnabrück

Das Vorhaben „Jump“ (HWK Osnabrück) befragte 53 Betriebe im Jahr 2005 nach den Anforderungen an Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber in der Region Osnabrück-Emsland, die speziell im Handwerk gestellt werden. Das Ergebnis: In der Stichprobe wurden von den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) solide Kenntnisse in den Fächern Mathematik und Deutsch gewünscht. Auf den dritten Rang kamen soziale Kompetenzen wie Kundenorientierung und Teamfähigkeit. Auch so genannte Umgangsformen gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Vorgesetzten und vor allem Kundinnen und Kunden wurden hoch bewertet.

Bisher richtete sich der Blick vornehmlich auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Dieser Blick richtet sich nun verstärkt auf die Stärken der Jugendlichen. Der Nutzen für die Betriebe ist die Minderung von Ausbildungsabbrüchen und die langfristige Senkung von Folgekosten für Ausbildungsbetriebe und Fördermaßnahmen. Kompetenzfeststellung kann in Betrieben auch die Qualitätsentwicklung der Ausbildung verbessern. Diese Ziele klingen zunächst abstrakt, jedoch kann für einen Anwender wie die Handwerkskammer in ihrer Verantwortlichkeit für die Betriebe der Nutzen schnell nachvollzogen werden. Jugendliche, die in Selbstüberschätzung oder falscher Einschätzung durch die Betriebe Ausbildungsplätze aufnehmen, die sie aus unterschiedli-

chen Gründen schnell wieder aufgeben, ergänzen eine oftmals nicht von Erfolg gekennzeichnete Berufsbiografie durch einen weiteren Misserfolg. Zudem hat der Betrieb durch den Ausfall des Jugendlichen und die Neubesetzung erneuten finanziellen und personellen Aufwand zu betreiben. Auch in der JVA Wiesbaden hat sich der Nutzen einer verbesserten Kompetenzfeststellung sehr schnell als bedeutsam erwiesen, da mit ihr die Anzahl der Ausbildungsabbrüche und -wechsel gesenkt werden konnte. Neben den finanziellen Vorteilen ist die Vermeidung von Demotivationen und Misserfolgen sowohl auf Seiten des Jugendlichen als auch auf der der Betriebe ein leicht nachzuvollziehendes Plus.

Träger und Projektebene

Auf der Träger- und damit auch der Ebene der Vorhaben kann der Nutzen von Kompetenzfeststellung ebenfalls an verschiedenen Punkten festgemacht werden. In einer berufsvorbereitenden Maßnahme beispielsweise ist die Eignungsanalyse (Feststellung der Eignung für ein Berufsfeld) der obligatorische Einstieg. Kompetenzfeststellung im Allgemeinen kann zu Beginn von Beratungs- und Qualifizierungsangeboten dazu beitragen, Verfahren transparenter, objektiver und individueller zu gestalten. Ergebnisse aus diesem Prozess können in

die Berufswahlentscheidung integriert werden. Auf Trägerebene kann der Nutzen auch ein didaktischer sein, das heißt, dass die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung die Inhalte und Methoden des Angebots mitbestimmen.

Für den Beginn eines Förder-, Ausbildungs- und Bildungsprozesses ist zumeist eine realistische Feststellung des Status quo des Jugendlichen erforderlich. Nur so kann effektiv mit abgestimmten Trainings- und Bildungsmaßnahmen begonnen werden. Insofern ist es opportun, wenn Bildungsträger sich die Fragen stellen: „Wo steht sie/er?“, „Was kann sie/er?“ Die Gefahr, dass Kompetenzfeststellungsverfahren allein eine Selektionsfunktion übernehmen, besteht durchaus. Soll eine Selektion vorgenommen werden, ist es sekundär, welches Verfahren dafür eingesetzt wird. Allerdings ist es schade, wenn die Möglichkeiten von Kompetenzfeststellungen auf diesen einen Zweck reduziert würden.

Nicht zuletzt kann und sollte der Träger versuchen, eine „Standardbildung“ innerhalb der Trägerstruktur zu schaffen. Eine Standardbildung kann hinsichtlich der Verfahrensabläufe und der Qualität der Kompetenzfeststellung verfolgt werden. In den eingangs geschilderten Vorhaben konnten auf Seiten der Zielgruppen mit der Differenzierung der Methoden und Verfahren zur Herstellung von Chancengleichheit bei Schülerinnen und Schülern,

Migrantinnen und Migranten und Strafgefangenen beigetragen werden. Die Dokumentation der eigenen Kompetenzen dient außerdem der Verbesserung des Berufswahlprozesses der oder des Jugendlichen. Damit ist bereits die pädagogische Ebene und Ebene des individuellen Nutzens eingeleitet

Pädagogische und individuelle Ebene

Der Nutzen von Kompetenzfeststellung für die oder den Jugendlichen und das Verhältnis zwischen dem Jugendlichen und der dieses Verfahren durchführenden Person ist vielschichtig und soll hier erläutert werden.

Kompetenzen sind nicht trennscharf. Und sie können nicht isoliert gemessen und betrachtet werden. Beispielsweise kann Entscheidungsfähigkeit, die zu den handlungs- oder aktivitätsbezogenen Kompetenzen gezählt wird (Kompetenzverteilung nach John Erpenbeck/Volker Heyse 2004, S. 243ff.), in einem Kompetenzfeststellungsverfahren zwar festgestellt werden, ohne Bezug zu den fachlichen Kompetenzen wie etwa Fachwissen oder Folgebewusstsein ist jedoch über die Qualität der Kompetenz wenig ausgesagt. Vom Ergebnis erhalten beide Seiten immer neue, interessante Einblicke in das Verhalten, in das Verhältnis von Absicht und Wirkung, werden Einstellungen und

Motivationen aufgezeigt. Darin unterscheidet sich Kompetenzfeststellung wesentlich von Leistungsüberprüfungen und Schulnoten und bringt für die meisten Beteiligten eine echte Erkenntnis mit sich. Auch wenn Kompetenzen nur sehr schwach ausgeprägt sind, erfährt die oder der Jugendliche eine positive Selbsterfahrung und -darstellung, aus der heraus sie oder er reflektierter und selbstbewusster mit den eigenen Kompetenzen umgehen kann.

Kompetenzfeststellung kann eine sinnvolle Momentaufnahme darstellen, sie kann zum Abgleich von Anforderungen und Befähigungen dienen, sie kann aber – und sollte auch – auf der Ebene der Teilnehmenden die Einstellung, Motivation und Partizipation ansprechen. Hierfür bedarf es einer Kompetenzentwicklung auf der Grundlage permanenter Beobachtung, Sichtbarmachung und Reflexion der Kompetenzen.

Ein Beispiel für eine anforderungsbezogene Momentaufnahme ist Folgendes: Für ein soziales Training in der JVA Wiesbaden soll sichergestellt sein, dass die Probanden über genug Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit verfügen, um an der Maßnahme teilnehmen zu können.

Gerade dann, wenn die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vordergrund steht, ist Kompetenzfeststellung verstärkt als Begleitung von pädagogischen Prozes-

sen zu betrachten. Momentaufnahmen reichen dazu nicht aus. Kompetenzfeststellung als Prozessbegleitung beinhaltet die strukturierte und systematische Erfassung von Kompetenzen in Lern- und Arbeitsprozessen. Kompetenzen können in diesen Prozessen vielleicht erstmalig sichtbar (oder beachtet) werden oder sich erst in diesem Prozess entwickeln. Am Beispiel der berufsvorbereitenden Maßnahmen würde dies bedeuten, dass nicht nur die Eignungsanalyse zu Beginn als Kompetenzfeststellung zu beschreiben ist, sondern die gesamte Maßnahme einen Prozess darstellt, in dem Kompetenzen festgestellt, entwickelt, immer wieder neu festgestellt, reflektiert und bewusst gemacht und abschließend dokumentiert werden. So sind am Ende selbstbewusste, eigenverantwortliche und nachhaltige Entscheidungen für die berufliche Wegeplanung möglich.

2.1.3 Voraussetzungen für Verfahren zur Kom- petenzfeststellung

Keine Ausschließlichkeit

Der Einsatz von Kompetenzfeststellung hängt von den beabsichtigten Zielen ab. Neben den formalisierten Verfahren der Kompetenzfeststellung sollte das Augenmerk auf andere Prozesse gelegt werden, in denen Kompetenzen zum Ausdruck kommen. Befinden sich Jugendliche in der Schule oder berufsvorbereitenden Maßnahmen, so kann die Beobachtung und Auswertung von längeren Lern- und Arbeitsprozessen oder auch erlebnispädagogischen Aktivitäten ebenfalls zur Kompetenzfeststellung beitragen.

Die GFBM e. V. hat für Migrantinnen und Migranten ein Modell zur Planung und Gestaltung von Kompetenzfeststellung entwickelt. Dieses geht auf die unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen ein und strukturiert methodische Ansätze in fünf Elementen: personenorientierte und anforderungsorientierte

Elemente, Elemente der Berufsorientierung, Begleitung und Unterstützung, Dokumentation und Zertifizierung.

Zum Beispiel fand bei einem Projektpartner der GFBM e. V. die Erprobung erlebnispädagogischer Aktivitäten als Teil einer personenorientierten Kompetenzfeststellung statt. Sie bestand aus der Planung, Durchführung und Auswertung einer frei gewählten, eintägigen Aktivität. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden im Voraus darüber informiert, dass eine Auswertung hinsichtlich ausgewählter Merkmale stattfindet. Über die zu beobachtenden Merkmale wurde in Gruppengesprächen eine Einigung erzielt. Die Auswertung erfolgte in Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung, einer Gruppendiskussion und in Einzelgesprächen. Gerade bezüglich der Teamfähigkeit konnten mittels dieses Verfahrens wesentlich bessere Erkenntnisse gewonnen werden, als dies bei einer Assessment-Center-Übung der Fall gewesen wäre. Durch die starke Partizipation und den gemeinschaftlichen Vergleich der gezeigten Verhaltensmodi erzielte diese erlebnispädagogische Methode beste Resultate. Das Praxisbeispiel soll unterstreichen, dass Fachkräfte neben den gängigen Formen von Kompetenzfeststellung ihr professionelles Wissen und ihre Erfahrung einsetzen können, um qualitativ bessere Ergebnisse zu erzielen.

Sensibilisierung des Umfeldes

Wesentliches Kriterium für einen optimalen Nutzen von Kompetenzfeststellung ist die Sensibilisierung des Umfeldes. Hierzu sind die Akteurinnen und Akteure der Benachteiligtenförderung zu den Zielen, Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzfeststellung sowie zu zielgruppenspezifischen und methodischen Ansätzen zu informieren und aufzuklären. Zum Umfeld zählen die Auftraggeberinnen und Auftraggeber der Kompetenzfeststellung, die Bildungsträger als Dienstleistende, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und beispielsweise auch die Betriebe als potenzielle Abnehmerinnen und Abnehmer von Ergebnissen. Sensibilisierung bedeutet, dass Inhalte, Anwendung und Ergebnisse aus den Verfahren verstanden und nachvollzogen werden können.

a) Sensibilisierung zur Auswahl des geeigneten Verfahrens

Die Wahl des Kompetenzfeststellungsverfahrens richtet sich nach den gewünschten Zielen. Sind Test- und Verfahrensergebnisse erwünscht, die eine möglichst hohe Validität im Sinne eines Testgütekriteriums haben? Oder liegt der Fokus eher auf der Wirkung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, deren Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse initiiert

werden sollen? Will man eine verbesserte Motivation und Aktivität der Teilnehmenden erzielen? Bestimmen spezielle Berufsanforderungen das Bild oder will man das Selbstbild einer oder eines Jugendlichen mit einer Fremdeinschätzung abgleichen? Diese und andere Fragestellungen müssen vor der Wahl geklärt sein, damit nicht im Nachhinein eine willkürliche Interpretation der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung beginnt.

Die an der Kompetenzfeststellung Beteiligten müssen sich dieser Problemlage bewusst sein und ihr Handeln diesbezüglich reflektieren. Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung sind mit der ursprünglichen Zielsetzung abzugleichen.

b) Differenzierungskriterien

Zur Sensibilisierung des Umfeldes gehört bei der Auswahl von Methoden und Verfahren und der Zielbestimmung auch die Einschätzung der Zielgruppe entsprechend verschiedener Differenzierungskriterien. Am Beispiel der Migrantinnen und Migranten bedarf es zum Beispiel der Reflexion der Fachkräfte darüber, ob die in Deutschland verbreitete Testkultur und -logik und die damit verbundenen Leistungs- und Anforderungskataloge allen Teilnehmenden vertraut sind. Hier von kann die Entscheidung abhängen,

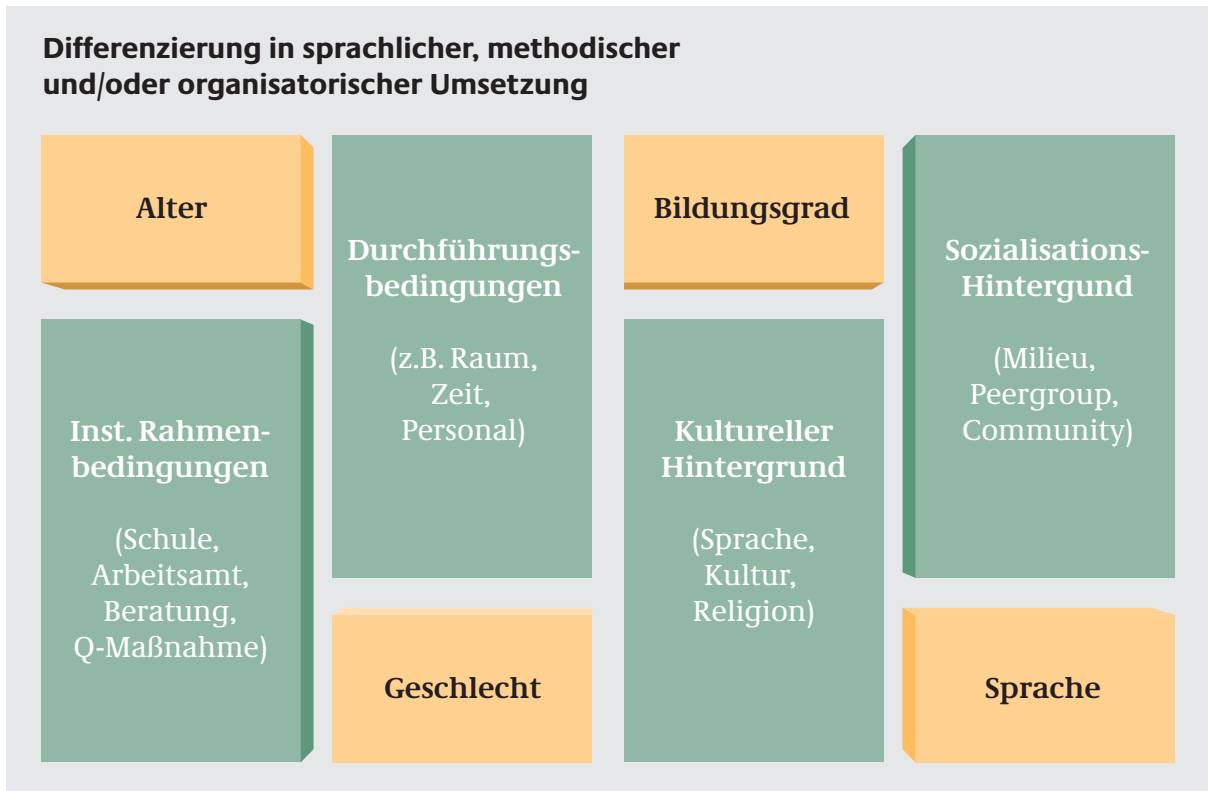


Abbildung 2: Die Grafik zeigt mögliche Differenzierungskriterien am Beispiel der Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten, Quelle: GFBM e. V., Berlin

bestimmte Methoden wie Multiple Choice, PC-gestützte Verfahren etc. zu nutzen oder auszulassen.

In einer Kompetenzfeststellung ist zum Beispiel auch das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu berücksichtigen. Je älter die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind, desto wichtiger ist zum Beispiel im Falle von Zugewanderten die Einbeziehung der in den Herkunftsländern erworbenen beruflichen Vorerfahrungen.

Der Sozialisationshintergrund bestimmt die Gewichtung der Berufsorientierung im Verfahren der Kompetenzfeststellung. Wenn beispielsweise die Ausbildung und/oder berufliche Identität für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keinen eigenen Wert darstellt, bedarf es einer besonderen Berufsorientierung, die die gemessenen Kompetenzen sowohl in einen beruflichen Verwertungsrahmen zu stellen vermag als auch die Eigenheiten des sozialen Umfelds mit berücksichtigt.

c) Verwendung der Ergebnisse

Im Kontext der Sensibilisierung des Umfeldes schließt sich die Frage an, wer und wie die Ergebnisse einer Kompetenzfeststellung weiterverwendet werden. Für die einfache Teilnahme am Verfahren sind Teilnahmebescheinigungen zu erstellen, die individuelle Bewertung durch Fachkräfte zieht eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung nach sich. Erst überprüfbare Kriterien rechtfertigen ein Zertifikat.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verwenden ihre Ergebnisse autonom. Die Kompetenzfeststellenden, die im Ergebnisaustausch mit Dritten stehen, haben zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden die Inhalte und die Bewertungskriterien kennen.

Zum Beispiel können bei der biografischen Arbeit im Rahmen der Kompetenzfeststellung sehr persönliche Lebensereignisse und Einflussfaktoren genannt werden, beispielsweise Einflüsse von Familienmitgliedern, Peers oder auch traumatische Erlebnisse. Diese könnten die beruflichen Einsatzmöglichkeiten zeitlich, örtlich und/oder fachlich begrenzen, so dass eine Vermittlung in einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz momentan unmöglich wäre. Das Kompetenzprofil der beziehungsweise des Teilnehmenden wäre also grundsätzlich „verwertbar“, allerdings würde die ungeprüfte Weitergabe an Dritte einen eklatanten Fehler

bedeuten. Der Einsatz des Verfahrens sollte der Schaffung einer arbeitsfähigen Datenbasis und der Initialisierung eines Prozesses dienen, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre beziehungsweise seine beruflichen Erwartungen mit den von ihr oder ihm erwarteten Anforderungen abgleicht. Darauf aufbauend kann die Beratungsarbeit und Kompetenzentwicklung geleistet werden.

d) Transparenz

Den Teilnehmenden muss sowohl das Verfahren als auch das hieraus resultierende Ergebnis transparent, also verständlich und nachvollziehbar sein. Fachtermini und Interpretationsweisen müssen erläutert werden. In vielen Fällen ist es sinnvoll, die einzelnen Teilnehmenden zunächst selbst die eigenen Ergebnisse „interpretieren“ oder wenigstens kommentieren zu lassen. Dieser Prozess kann mitunter langwierig sein, hat aber das Ziel, die Teilnehmenden zur das Verfahren „gestaltenden Person“ zu machen. Die Bearbeitung von Ergebnissen im Gruppenprozess kann ebenfalls sinnvoll sein, wenn sich damit eine sprachliche und kulturelle Reflexion verbindet.

Anschlussfähigkeit und Netzwerke

Unter Anschlussfähigkeit einer Kompetenzfeststellung wird die sinnhafte Einbettung des Verfahrens in das System der beteiligten Institutionen verstanden. Die Ergebnisse sollen eine tatsächliche Nutzung im Sinne von Weiterverwendung erfahren. Dabei ist zu bedenken, ob sich die Kompetenzfeststellung auf eine Qualifizierung, eine Beratung, eine Berufswahl, eine Zertifizierung von Kompetenzen bezieht oder ob der Fokus auf der individuellen Kompetenzentwicklung liegt.

Die Anschlussfähigkeit sollte nicht nur innerhalb einer Institution, sondern grundsätzlich zwischen Trägern, Betrieben, Schulen und Arbeitsverwaltung gewährleistet sein.

In der JVA Wiesbaden ist für die institutionell-interne Anschlussfähigkeit ein Beobachtungs- und Beurteilungsbogen entwickelt worden, der alle dort tätigen Dienste (Einweisungsabteilung, Sozialdienst, Allgemeiner Vollzugsdienst, Werkdienst, Schulabteilung) an einem gemeinsamen elektronischen Dokument arbeiten lässt (s. Abb.). Erfahrungen und Kenntnisse der Dienste bezüglich ihrer Zielgruppe

Beobachtungs- und Beurteilungsbogen der JVA Wiesbaden														
WERKBETRIEBE														
Name, Vorname: Musterknahe, Max						GBNr.: 123/205/05								
Beurteilende Ausbilder:														
Monat und Ausprägung														
Merkmale	Jan 05						Feb 05							
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3
Verhalten gegenüber Bediensteten														
Fachwissen														
berufliche Identität														
Sorgfalt														
Pünktlichkeit														
Ordnung														
praktische Fachkenntnisse														
Arbeitstempo														
Ausdauer														
Motivation im Beruf														
Allg. vermind. Motivation														
Selbstständigkeit														
Gruppen- und Teamfähigkeit														
Subkultur														

Abbildung 3: Screenshot des Beobachtungs- und Beurteilungsbogens der JVA Wiesbaden

Quelle: JVA Wiesbaden / INBAS

können nicht nur eingesehen werden, die Ergebnisse werden über diesen Weg weiterverwendet und dienen der Planung von Maßnahmen für die Beteiligten.

Kompetenzfeststellung sollte ihren Platz in einem umfassenden Konzept der Anwenderin oder des Anwenders haben. Die Wirkungskräfte anderer Verfahren und Institutionen, die vor, während und nach dem Prozess der Kompetenzfeststellung in Kraft treten, müssen berücksichtigt werden.

Der Nutzen für Netzwerke ist dann am größten, wenn bei den eingesetzten Verfahren einheitliche Standards berücksichtigt werden. Da dies weitestgehend nicht der Fall ist, sollte zumindest das Interesse derjenigen antizipiert werden, die mit den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung weiter arbeiten werden. So versucht die JVA Wiesbaden gegenwärtig, die Ergebnisse ihrer Kompetenzfeststellungen auch für Gerichte, Bewährungs- oder Straffälligenhilfe, aber auch für künftige Arbeitgeber oder Anbieter von Beschäftigungsmaßnahmen transparent und nachvollziehbar zu machen.

2.1.4 Der Übergang Schule – Beruf

Aufgaben der (allgemein bildenden) Schulen

Der Berufsfindungsprozess von Schülerinnen und Schülern beginnt nicht erst mit der Aufnahme einer Ausbildung, sondern startet in der Berufsorientierung in den allgemein bildenden Schulen. Von diesen, häufig auch als „Partner der Wirtschaft“ titulierte, wird erwartet, dass sie sich regional- und branchenspezifisch flexibel und differenziert in den Ausbildungsprozess einbringen. Von den Schulen wird nicht nur verlangt, dass sie ebenfalls den Paradigmenwechsel vom Defizit- zum Kompetenzansatz nachvollziehen, sondern auch, dass sie die alltags- und lebensweltlichen Kompetenzen ebenso fördern und stärken wie die klassischen schulischen Kompetenzen. Neben der Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung stehen die (Haupt-/Förder-)Schulen vor der Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern

eine individuelle Schwerpunktbildung im Bereich der beruflichen Orientierung zu ermöglichen und sie zu befähigen, ihren Bildungsweg vor allem berufsbezogen fortzusetzen.

Inhalte der Berufsorientierung in Schulen

Ein wesentlicher Schwerpunkt schulischer Arbeit ist die Stärkung der beruflichen Orientierung durch Vermittlung praktischer Erfahrungen in den Betrieben, im berufsbezogenen Unterricht und gegebenenfalls in der praktischen Ausbildung in den berufsbildenden Schulen. Diese sollen der Sicherung der Ausbildungsfähigkeit dienen.

Die Anforderungen der Berufe verlangen die Fähigkeit, selbstständig und in Abstimmung mit anderen handeln zu können und gehen damit über die Anforderung hinaus, Gelerntes einfach umzusetzen. Auch vom System Schule wird gefordert, mit Flexibilität und Durchlässigkeit und gegebenenfalls einer zeitgemäßen Berufsorientierung zu reagieren.

Die Gestaltung der Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen findet ihren Niederschlag im Berufswahlprozess der Schülerinnen und Schüler. Langfristig soll eine optimierte Berufsorientierung Ausbildungsabbrüche vermindern und Warteschleifen verringern. Kompetenzfeststellung sollte als präventives Instru-

ment zur verbesserten Berufsorientierung bereits in Schulabgangsklassen zur Anwendung kommen.

Kompetenzfeststellung sollte auch an Schulen nicht losgelöst von der Berufsorientierung geschehen, Berufsorientierung andererseits sollte nicht ohne Kompetenzfeststellung stattfinden. Kompetenzfeststellung gehört in den Berufsorientierungsprozess von Schülerinnen und Schülern und sollte daher Bestandteil des Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsprogramms von Schulen werden.

Praxisbeispiel

Das Vorhaben „Jump“ der HWK Osnabrück – Emsland arbeitete mit zwei unterschiedlichen Herangehensweisen in der Kompetenzfeststellung:

- zum einen die Kompetenzfeststellung unter Berücksichtigung personen- und lebensweltbezogener Voraussetzungen, schulischer und praxisbezogener Voraussetzungen im Maßnahmenverlauf,
- zum anderen die Kompetenzfeststellung über eine Teilnahme am Assessment-Center-Verfahren unter anderem auch mit Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule und des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ).

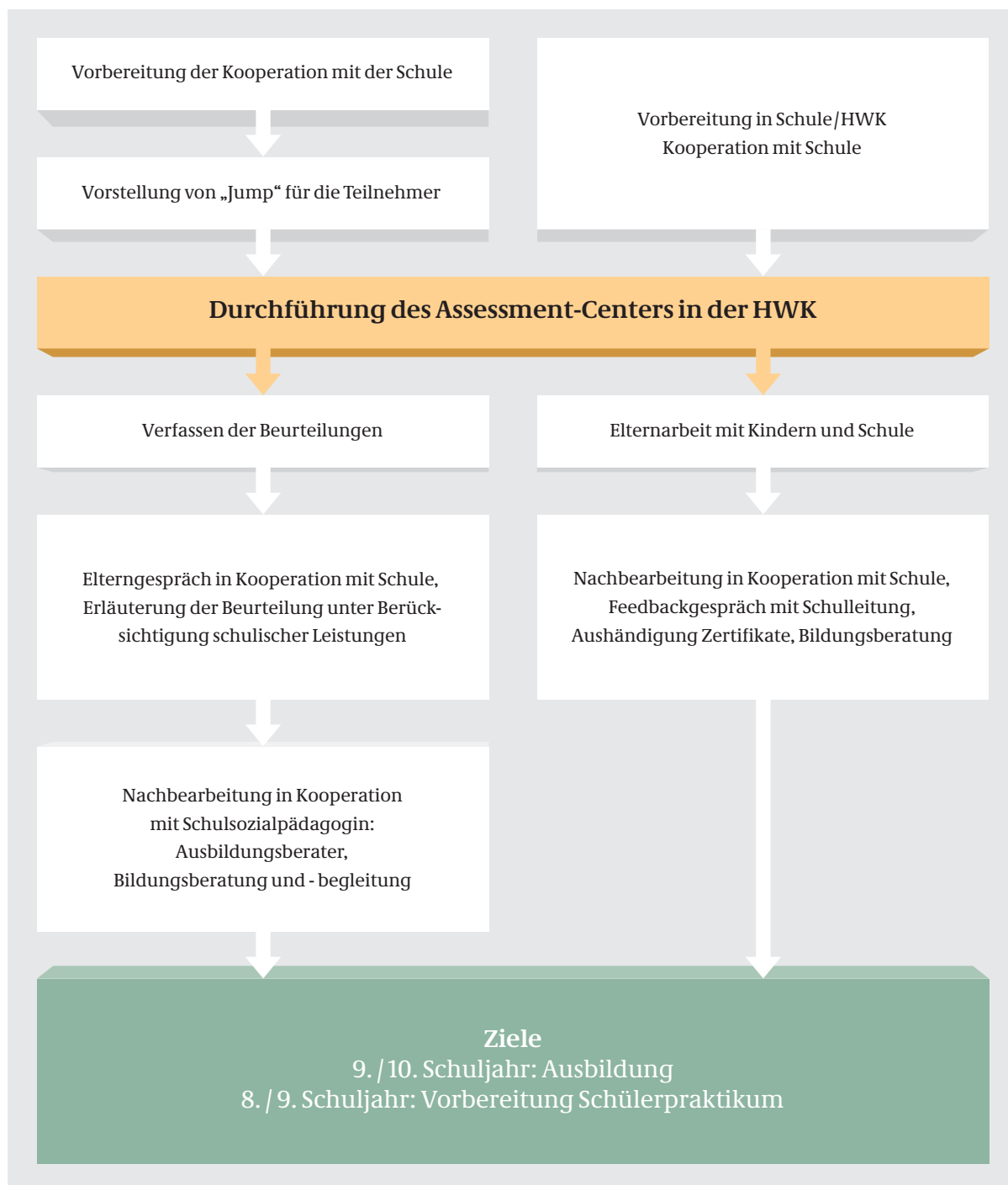


Abbildung 4: Ablaufdiagramm für die Durchführung des Assessment-Centers bei der HWK Osnabrück

Quelle: HWK Osnabrück

Grundlage für die Qualifizierungsplanung war eine Stärken-Schwächen-Analyse mit Hilfe des berufsfeldbezogenen Assessment-Center-Verfahrens „Start“ (siehe dazu: www.assessment-center-news.de). Bereits in der Phase der Implementierung des Assessment-Centers (beispielsweise Beobachterschulung, Auswahl der Schülerinnen und Schüler) wurden zwei Schulsozialpädagogen als Beobachter mitgeschult, um den reibungslosen Transfer der Ergebnisse vom Träger zur Schule sicher zu stellen.

Schnell wurden die Erfordernisse einer ganzheitlichen Kompetenzfeststellung, die nicht nur berufsfeldbezogene, sondern auch berufsfeldübergreifende Kompetenzen und Ressourcen berücksichtigt, deutlich. Erkennbar wurden aber auch die institutionellen (schulischen) sowie die personellen und schülerinnen- und schülerbezogenen Grenzen. Erarbeitet werden konnten Kriterien, die im Rahmen von Kompetenzfeststellung mit Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen sind und unter dem Titel „SchuB – Schule und Beruf. Nachhaltige Hilfestellungen zur Berufsfindung“ zusammengefasst wurden:

- Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen darin unterstützt werden, ihren eigenen Leistungsstand, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen.
- Kompetenzfeststellung beginnt und endet nicht mit einem Assessment-Center-Verfahren; vielmehr ist sie als Prozess zu verstehen, der den einzelnen Teilnehmenden ganzheitlich berücksichtigt.
- Die Jugendlichen sollen darin unterstützt werden, die Eigenverantwortung für Lernprozesse und auch für ihre Persönlichkeitsentwicklung zu übernehmen.
- Es sollen Förderbedarfe festgestellt und daran anschließend individuelle, personenbezogene Förder- und Bildungsangebote entwickelt werden.
- Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung müssen in die individuelle Förderplanung des Bildungsträgers/der Schule einfließen.
- Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung sind zu dokumentieren, um eine gezielte Rückmeldung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und das weiterführende Fördersystem zu geben.
- Es sind sowohl handlungsorientierte Aufgaben durchzuführen, deren Ergebnisse festzuhalten, als auch biographische Daten und Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu berücksichtigen.

SchuB integriert die Bereiche Freizeit, Schule, Arbeitswelt, Berufsinformationen und den des Assessment-Centers. Die folgende Grafik skizziert die Arbeitsfelder:

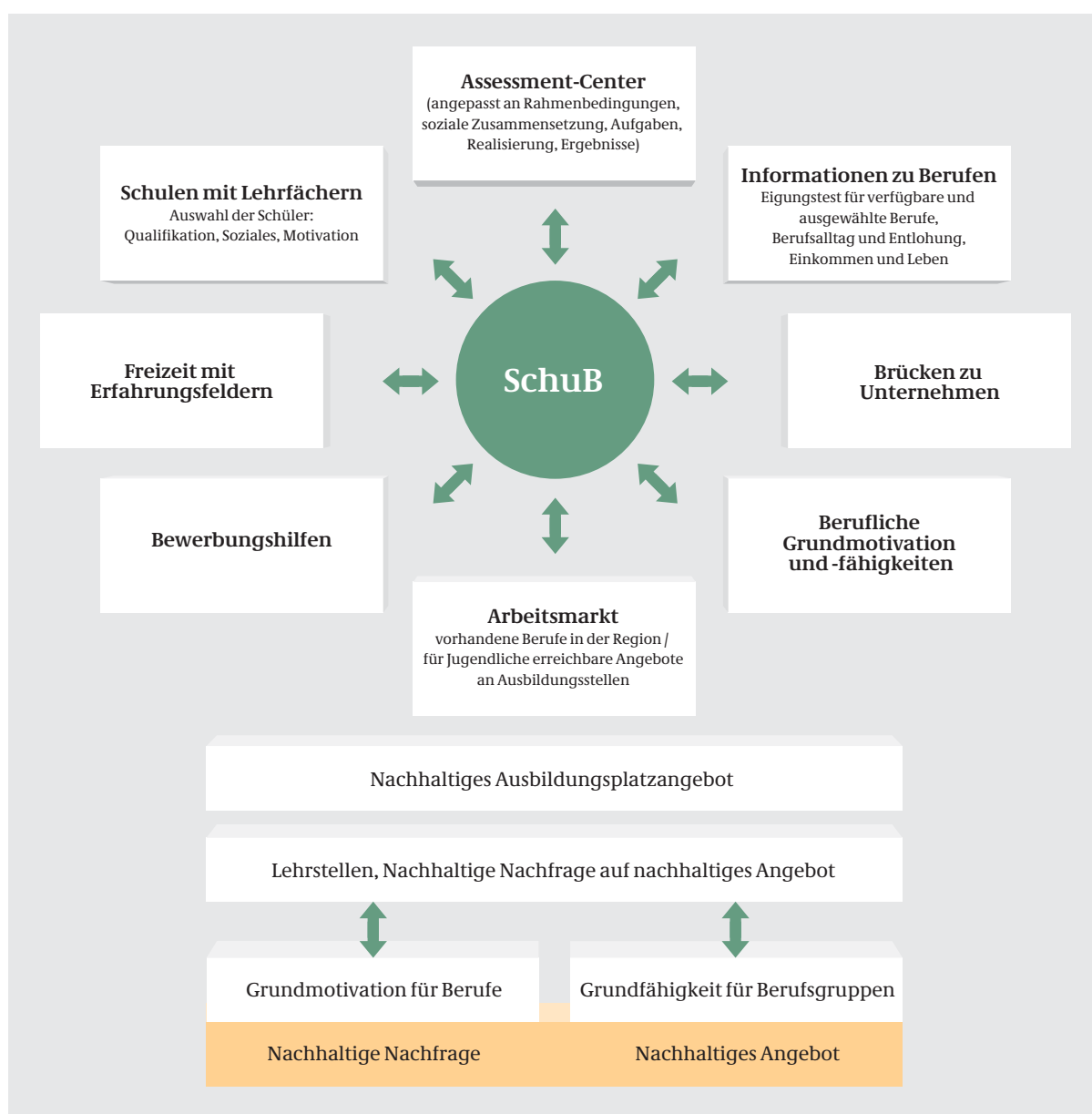


Abbildung 5: SchuB = Schule und Beruf. Nachhaltige Hilfestellungen zur Berufsfindung

Quelle: HWK Osnabrück

Die berufsbildende Schule ist nur ein Angebot im Übergang von Schule und Beruf. Bezüglich der Kompetenzfeststellung ist sie in der Regel Abnehmer. In den (berufsbildenden) Schulen sollte aber auch mit Kompetenzfeststellung und der Dokumentation von Qualifikationen und Kompetenzen begonnen werden. Die berufsbildende Schule wäre dann Abnehmer und Durchführender, wie es im Berufsvorbereitungsjahr häufig der Fall ist.

Für die Lehrerschaft gilt Entsprechendes wie für die Betriebe: Sie muss für Verfahren und Ergebnisse sensibilisiert werden, sie muss die Chancen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennen und weitergeben können, der Fortbildungsbedarf muss eruiert und gedeckt werden. Die Ergebnisse von Kompetenzfeststellungsverfahren müssen zur didaktischen Steuerung und Bewertung von Lernprozessen in den Unterricht einfließen. Im Endergebnis sollten schulische Berufsbildungsgänge die Fragestellungen der Kompetenzfeststellung abbilden. Alle Institutionen und Personen, die die Zielgruppen fördern, sollten ihre Vorgehensweisen (zum Beispiel in Netzwerken) abstimmen.

Strukturbedingungen in Bildungseinrichtungen

Kompetenzfeststellung sollte als fester Bestandteil des Bildungs- und Beratungsangebotes von Bildungseinrichtungen ihren Platz finden. Die Anschlussfähigkeit zwischen diesen Einrichtungen ist zu gewährleisten. Für den Informations- und Ergebnistransfer sind geeignete Dokumentationsverfahren zu verwenden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Abnehmerinnen und Abnehmer von Kompetenzfeststellung brauchen Klarheit, welche Leistungen in Zertifikaten, Teilnahmebescheinigungen, lebensbiografischen Dokumentationen abgebildet werden. Ebenso deutlich sollte der Einbau der begleitenden Selbstevaluation sein.

2.1.5 Kompetenzfest- stellung zur Integra- tion von Migrantin- nen und Migranten

Interkulturelle Kompetenz

Denkt man den im Zusammenhang mit Cultural Mainstreaming zentralen Begriff der interkulturellen Kompetenz weiter, dass heißt, versteht man ihn nicht nur im Zusammenhang von ethnischer (Herkunfts-)Kultur, sondern auch von Jugendkultur, dann ergibt sich ein erweiterter Sinn für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Ein Zusammentreffen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Lebenswelten kann eine größere interkulturelle Herausforderung darstellen als das Zusammentreffen von Deutschen und Türken aus demselben Berliner Bezirk. Dies und die Erfahrung – in besonderem Maße im Berliner BQF-Vorhaben, dass viele Migrantinnen und Migranten die Zuschreibung von interkultureller Kompetenz als eine Art der positiven Diskriminierung empfinden, hat bei den Berliner Kooperationspartnern dazu geführt, interkulturelle Kompetenz nicht als ein festzustellendes

Merkmal in der Kompetenzfeststellung zu betrachten. Für den Ausschluss sprach auch eine methodische Schwierigkeit, denn zur Feststellung interkultureller Kompetenz müssten entsprechende interkulturelle Überschneidungssituationen vorliegen. Wenn diese nicht gegeben sind, müssten sie geschaffen werden. Die Simulation einer interkulturellen Überschneidungssituation hatte in der Praxis nicht selten den negativen Effekt, dass kulturelle Eigenschaften und Verhaltensweisen stereotypisiert wurden (ein Türke arbeitet mit einem Bayern zusammen).

Heterogenität der Zielgruppe – Individualität der Teilnehmenden

Die in 3.2.2. abgebildeten Differenzierungskriterien gelten auch für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten, die selbst äußerst heterogen ist. Neben den sozialen Faktoren wie Alter, Sozialisationshintergrund, Verweildauer in Deutschland, Motive für die Migration etc. unterscheidet sich die Zielgruppe hinsichtlich ihrer Herkunft, ihrer Sprachkompetenzen und ihres kulturellen Hintergrundes.

Die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten ist unter einem weiteren Aspekt noch einmal differenziert zu betrachten, ob die schulische Sozialisation in Deutschland oder überwiegend im Herkunftsland stattgefunden hat. Ein großer Teil hat bereits Erfahrung mit dem deut-

schen Schul- und Bildungssystem gemacht, und viele von ihnen sind am Bildungssystem bereits einmal gescheitert: kein Hauptschulabschluss, Schulverweigerung, abgebrochene Ausbildungen etc. Kompetenzfeststellung kann und soll dazu beitragen, diese Personen in das Bildungssystem zu reintegrieren.

Andere sind erst als junge Erwachsene immigriert und haben keine Erfahrungen im deutschen Schul- und Bildungssystem gemacht. Diese Personen müssen erst einmal in das Bildungssystem integriert werden. Beide genannten Gruppen haben auch in der und an die Kompetenzfeststellung andere Bedarfe und Ansprüche. Ohne die spezifischen Probleme der ersten Gruppe wie zum Beispiel offene und verdeckte Sprachdefizite in der Zweitsprache Deutsch niedrig zu bewerten – die größten Hemmnisse dieser Zielgruppe zu einer erfolgreichen Reintegration in das Bildungssystem wurden in den hier vorgestellten BQF-Vorhaben vor allem in folgenden Aspekten gesehen:

- Orientierungslosigkeit in privaten und beruflichen Belangen,
- mangelnde Motivation und Antriebsschwäche,
- unrealistische Selbstbilder und
- eine ausgeprägte Lernmüdigkeit.

In diesen Punkten sind sie demnach den anderen Jugendlichen in ihrer Zielgruppe „Benachteiligte mit besonderem Förderbedarf“ gleichgestellt.

Besondere Anforderungen an die Arbeit ergeben sich mit der zweiten Zielgruppe, wenn zum Beispiel in der Herkunftskultur und dem bundesdeutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gänzlich verschiedene Berufsbilder, Ausbildungen und sogar Vorstellungen von Arbeit und Berufstätigkeit vorliegen. Häufig fehlen Kenntnisse des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes: In der Arbeit der GFBM e. V. zeigte sich beispielsweise, dass Migrantinnen und Migranten der zweiten Gruppe nicht wussten, dass Ausbildung in Deutschland mit einer Vollzeitbeschäftigung verbunden ist. Ebenso fehlten in der zweiten Gruppe teilweise realistische Vorstellungen vom Wert und von der Notwendigkeit einer Schulbildung als Eintrittskarte in die berufliche Ausbildung und weitergehend der Bedeutung der beruflichen Ausbildung als Eintritt in das Erwerbsleben in Deutschland. Methodisch ist in dieser zweiten Gruppe zu beachten, dass ohne schulische Sozialisation in Deutschland viele Testverfahren und Methoden unbekannt sind und dementsprechend nicht zu vergleichbaren Ergebnissen führen können (zum Beispiel wird in Deutschland schon im Vorschulbereich mit Ansätzen des Multiple Choice gearbeitet, oder es werden logische Abfolgen geübt).

Kompetenzfeststellung und -entwicklung sollten sich neben einer zielgruppenspezifischen Berufsorientierung auch besonders mit den beruflichen Erfahrungen aus den Herkunftsländern auseinandersetzen und versuchen, diese Erfahrungen für das deutsche Arbeitsleben zu „übersetzen“. Umgesetzt wird dieser Ansatz zum Beispiel in der Methode der „begleitenden Selbstevaluation“ des QPasses. Der QPass ist ein von der GFBM e. V. eingesetztes Instrument zur Dokumentation von Kompetenzen und zur Strukturierung modularer Qualifizierungsangebote.

Die Schlüsselrolle der Sprache

In Beratungs- und Bildungsprozessen mit jungen Migrantinnen und Migranten kommt dem Thema Sprache eine Schlüsselrolle zu, weshalb der Sprachstand unbedingt Teil der Kompetenzfeststellung sein sollte. Wie wird in Kompetenzfeststellungsverfahren mit dem Problem Sprache umgegangen? Die Einschätzung der Deutschkenntnisse kann bereits im Rahmen von Beratungsgesprächen geschehen, sinnvollerweise wird sie ergänzt durch objektivierte Verfahren wie die Sprachstandserhebung auf Basis des europäischen Referenzrahmens. Hierzu zählt auch die Kenntnisnahme und Bewertung der beobachtbaren Sprachentwicklung. Die Aufenthaltsdauer, Arbeitserfahrun-

gen und Sozialkontakte können Hinweise auf Lernbereitschaft und Lernfähigkeit geben. In Projektzusammenhängen ist es zumeist finanziell und personell unmöglich, die Sprachkompetenzen auch in der Herkunftssprache zu erfassen, hier sollte zumindest eine differenzierte Selbsteinschätzung der Jugendlichen vorgenommen werden.

In der Kompetenzfeststellung ist daher sprachentlasteten Methoden der Vorzug zu geben. Aufgabenstellungen sind einfach und leicht verständlich zu formulieren. Das Know-how von Fachkräften im Umgang mit Deutsch als Zweitsprache kann helfen, Verständigungsproblemen vorzubeugen oder diese abzubauen.

Um Kompetenzfeststellungsverfahren transparent zu machen und zu halten, ist es mitunter unerlässlich, zentrale Wort-Bedeutungen immer wieder neu zu thematisieren und auszuhandeln. Unter interkulturellen Gesichtspunkten ist interessant, dass Merkmale wie beispielsweise „Engagement“ von einigen Jugendlichen zwar als positiv wertbesetzt angesehen, jedoch nicht in einen beruflichen Kontext gestellt werden. Derartige Beispiele zeigen die Bedeutung, aber auch die pädagogischen Möglichkeiten einer permanenten sprachlichen Reflexion an. Sprachstandsfeststellungen haben bisher ihren Schwerpunkt bei Kindern im Vor- und Grundschulalter gefunden. Die GFBM e. V. hat ihr Sprachstandserhebungsver-

fahren für Jugendliche (sog. Texteasy 3.0) für die Zielgruppe einer Maßnahme zur Berufsorientierung und Sprachförderung (Protec) weiterentwickelt. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit sehr geringen Deutschkenntnissen (A1/A2 Niveau nach dem GER) erhalten somit die Chance, am Verfahren teilnehmen zu können und eine differenzierte Einschätzung ihrer Sprachkompetenzen zu erhalten.

Cultural Mainstreaming – ein Praxisbeispiel

Zum Umgang mit der Thematik (und Problematik) sei empfohlen, sich vorbehaltlos mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Kompetenzfeststellungsprozess, also Kompetenzfeststellern und Jugendlichen, über Erwartungen und Zuschreibungen der am Prozess beteiligten Personen und deren kulturellen Hintergründe und Prägungen zu befassen und in interkulturellen Trainings die sich anbietenden Anknüpfungspunkte aufzugreifen. Ebenso wie die Geschlechterperspektive im Sinne des Gender Mainstreaming eine permanente Reflexionsbereitschaft und den dazugehörigen Gestaltungswillen voraussetzt, erfordert das Thema Cultural Mainstreaming Aufmerksamkeit und Lern- und Veränderungsbereitschaft auf beiden Seiten. Dabei ist nicht die isolierte Betrachtung einer Kultur sinnvoll, sondern das In-Beziehung-Setzen beider Kulturen.

Die Migrantinnen und Migranten, die in unserem Sinne zu den benachteiligten Jugendlichen zählen und beispielsweise bereits negative Schul- oder Bildungserfahrungen in Deutschland gemacht haben, sind von den Migrantinnen und Migranten zu unterscheiden, die nach ihrer Einreise (und obligatorischem Integrationskurs) erstmalig in das deutsche Bildungs- und Berufssystem integriert werden sollen.

In der JVA Wiesbaden wird im Rahmen der Feststellung sozialer Kompetenzen eine Übung aus dem Kompetenzfeststellungsverfahren durchgeführt – die Wohngemeinschaft: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen eine Wohngemeinschaft bilden. Zu den Aufgaben gehört, dass die Mitspielerinnen und Mitspieler eine einvernehmliche Lösung bei der Aufteilung des Wohnraums und Mobiliars finden und sich über die Putzregelung einigen. 300 jugendliche Strafgefangene haben bis dato die Aufgabe schnell verstanden und alle Gruppen die Aufgabe auch binnen 20 Minuten gelöst. Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestehen in der Qualität der Aufgabenbewältigung, bei der fachlichen Kommunikation, der Integration in die Arbeitsgruppe, der Akzeptanz anderer Gruppenmitglieder und im Kommunikationsverhalten, welches die fünf Beobachtungsdimensionen der klassischen Aufgabenstellung sind.



Abbildung 6: Spielbrett für die Wohngruppenübung
aus hamet2, Quelle: JVA Wiesbaden / INBAS
(aus: Berufsbildungswerk Waiblingen)

Ursprünglich ging es darum, die Fähigkeit einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers zur Zusammenarbeit festzustellen. In Einzelgesprächen, aber auch Gruppengesprächen, hat sich herausgestellt, dass sich die Übung auch gut dafür eignet, mit den Teilnehmenden zu verschiedenen Themen ins Gespräch zu kommen: ihre bis heute erlebten Wohnverhältnisse, ihre Wunschvorstellungen, besondere Anforderungen, die sich aus religiösen oder beruflichen Gründen ergeben, Toleranz gegenüber anderen Gebräuchen und Verhaltensweisen, die Bedeutung von „Wohnung“ und „Wohnen“ im Zusammenhang mit anderen Dingen des alltäglichen Lebens und so fort. So rücken Werthaltungen, soziale Kontakte, individuelle Einstellungen und Ansprüche ins Blickfeld der Betrachtenden. Dass man mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch das Thema Wohnungsmarkt, Pflichten und Rechte

der (Ver-)Mieterin oder des (Ver-)Mieters und verwandte Themen anschließen kann, ist naheliegend.

Je nach Kompetenzbereich wurde diese Übung auch mit anderen Aufgabenstellungen durchgeführt. So bildete beispielsweise die Vergabe von Büroräumen, die Kundenorientierung oder gar das Einfühlungsvermögen gegenüber Behinderten das zentrale Thema der Beobachtung und Kompetenzanalyse. Somit wurden wahlweise gezielt Aspekte der Berufsorientierung oder des Sozialverhaltens in den Mittelpunkt gerückt.

Die ursprüngliche Übung zur Wohngemeinschaft wurde in Berlin von den Kooperationspartnern nach einschlägigen Erfahrungen nicht empfohlen. In der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten, die erst als Jugendliche immigriert sind, zeigte sich, dass die Lebenssituation einer Wohngemeinschaft für die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ungewöhnlich und nicht nachvollziehbar war. An diesem Beispiel soll verdeutlicht werden, dass unter dem Aspekt des Cultural Mainstreaming verschiedene Differenzierungskriterien zu berücksichtigen sind. Es gibt nicht die einzig richtige Lösung für Migrantinnen und Migranten.

2.1.6 Modellhafte Lösung – der Bau- kasten zur Kompe- tenzfeststellung

Das alleinige, einzig richtige Verfahren zur Kompetenzfeststellung kann es weder für Migrantinnen und Migranten noch

für Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten geben. Hinsichtlich der Auswahl von Verfahren und Verfahrenselementen sind Sensibilität und Fachkenntnis gefragt. Sowohl der Heterogenität der Zielgruppe als auch den zahlreichen Differenzierungskriterien angemessen ist ein Baukastensystem zur Kompetenzfeststellung, wie es die GFBM e. V. in Berlin entwickelt hat. Dieser Baukasten enthält fünf verschiedene Elemente, zu denen jeweils methodische und andere begleitende Materialien erstellt wurden. Die fünf Bereiche sind:

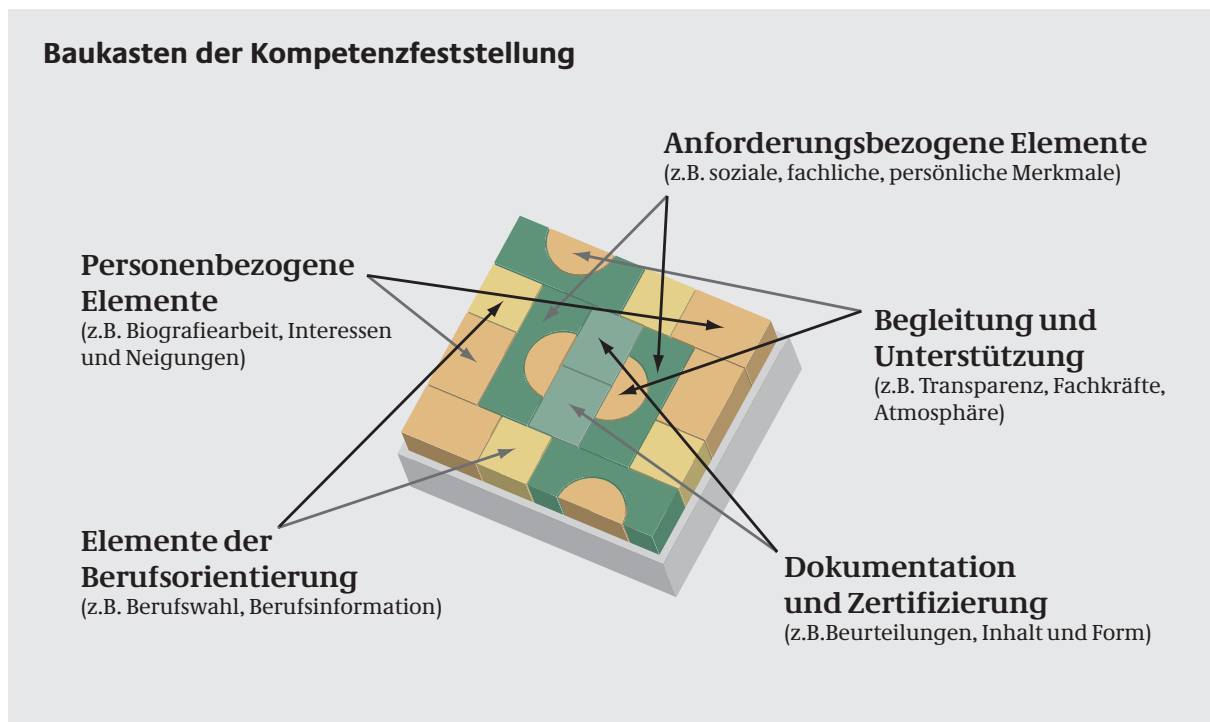


Abbildung 7: Der Baukasten zur Kompetenzfeststellung

Quelle: GFBM e. V. Berlin

- Personenbezogene Elemente, die Kompetenzen als „Schätze“ der Biografie und der eigenen Interessen und Neigungen heben. Eine Mischung aus Biografiearbeit, Selbstevaluation, Berufsorientierung und erlebnispädagogischen Teilen ist Bestandteil des Baukastens;
- Anforderungsbezogene Elemente, die soziale, fachliche und persönliche Merkmale in Bezug zu Anforderungen in der Ausbildung oder einem Beruf stellen;
- Elemente der Berufsorientierung, die dazu beitragen, die festgestellten Kompetenzen in einen Rahmen zu stellen, in dem sie verwertet werden können und sollen. Ohne beruflichen Bezug stehen festgestellte Kompetenzen für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer losgelöst im Raum. Von allein schaffen sie nicht den Transfer von der gezeigten Performanz zur abstrahierten Kompetenz;
- Elemente der Unterstützung und Begleitung, die dazu dienen, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Verbindlichkeit herzustellen und die Arbeit sowohl interkulturell als auch fachlich kompetenter Fachkräfte vorzubereiten. In diesen Elementen wird auch an der methodischen Unterstützung zur Transparenz und Verständlichkeit von Merkmalen gearbeitet. Daneben schärfen die Fachkräfte in Feedbackgesprächen ihre eigene interkulturelle Kompetenz;
- Elemente der Dokumentation und Zertifizierung, die in Form und Inhalt eine angemessene Darstellung in Bezug zur Zielsetzung beinhalten. Zertifikate, Teilnahmebescheinigungen und qualifizierte Beurteilungen werden inhaltlich und formal nach ihrem Einsatz und Zweck unterschieden.

2.1.7 Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren

Erfolg und Qualitätsstandards

Der Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren sollte durch Standards zur Umsetzung und Gestaltung gesichert werden, die immer auch der Individualität der Teilnehmenden an den Verfahren gerecht werden. Wenn beispielweise Träger, Betriebe und andere Einrichtungen über Inhalte und Ziele, Folgen und Grenzen des Einsatzes von Kompetenzfeststellung informiert werden, müssen ihre institutionellen Besonderheiten in der Zielstellung, beim Personal und bei der Einbettung ins System der Arbeitswelt berücksichtigt werden. Dies ist zu beachten bei der unmittelbaren Kommunikation mit den beschäftigten Personen und den Besonderheiten des Informationstransfers. Zur Individualität der Teilnehmerin und des

Teilnehmers kommt die „Individualität“ der Anwenderin und des Anwenders und/oder der Abnehmerin und des Abnehmers.

Ein übergeordneter Aspekt findet sich in der Umsetzung des Cultural Mainstreaming im Rahmen der Kompetenzfeststellung. Cultural Mainstreaming findet auf allen Ebenen statt. Das bedeutet unter anderem die Sensibilisierung der Akteure für migrantenspezifische Bedarfe einschließlich der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit den interkulturellen Kompetenzen von Personen und Institutionen. Des Weiteren geht es um die zielgruppenspezifische Auswahl, Zusammenstellung und Anpassung von Methoden an die Bedarfe von Migrantinnen und Migranten einerseits und die Professionalisierung im Prozess der Kompetenzfeststellung andererseits.

Der Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren ist weitgehend davon abhängig, dass bezüglich der Vielschichtigkeit der Bedingungsfaktoren Standards beachtet werden. Die formulierten Standards sind auf fünf Ebenen strukturiert, die im Folgenden dargestellt werden.

Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Allgemeinen pädagogischen Prinzipien folgend, müssen die Kompetenzfeststellung und das Kompetenzfeststellungsverfahren sprachlich an die Zielgruppe angepasst sein. Kulturelle Herkunft, Geschlecht und Sprachstand sind individuell wahrzunehmen und zu beachten, dazu kommt die Beachtung sprachlicher Hemmungen und Hürden bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Das Verfahren und seine Elemente sind verständlich darzustellen (Transparenz) und möglichst im Gruppenprozess zu erarbeiten. So können sprachliche und kulturelle Aushandlungen der Verfahren, Ergebnisse und Begriffe stattfinden.

Die Sensibilität der Fachkräfte antizipiert dabei bereits gemachte Erfahrungen der Migrantinnen und Migranten mit Vorurteilen und Stereotypenbildung Deutscher und reflektiert ebenfalls eigene Stereotypenbildung und Vorurteile. Dies und die aktive Gestaltung einer „Willkommensatmosphäre“ bilden eine gute Grundlage für die gewünschte Partizipation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dergestalt erhalten die Prozesse eine hohe Interaktivität und qualitativ wertvolle Kommunikationsintensität.

Wünschenswert ist die freiwillige Teilnahme an der Kompetenzfeststellung, die nicht als Testsituation erlebt werden darf, sondern eine Atmosphäre des Willkommenseins, der Vertraulichkeit und Verbindlichkeit verkörpern sollte. Unfreiwillig teilnehmende Personen verschließen sich häufig, haben wenig Interesse an guten Ergebnissen und sind nicht offen für selbstreflexive Prozesse als Basis für Entscheidungen. Selbst wenn einzelne Übungen und Verfahren die Teilnehmenden motivieren, so ist doch Freiwilligkeit Voraussetzung für eine Partizipation, die Personen zu aktiven Subjekten der Verfahren werden lässt. Erst dieser hohe Aktivitätsgrad kann dazu beitragen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren beruflichen Weg selbstbestimmend in die Hand nehmen und Kompetenzfeststellung einen Anfang von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung darstellt.

Echte Partizipation schließt auch den Punkt der Auswertung der Ergebnisse mit ein; dieses Moment des Verfahrens ist besonders geeignet, um Selbst- und Fremdeinschätzungen abzugleichen und Interesse, Ansprüche und Selbstbild der Teilnehmerin und des Teilnehmers zu thematisieren.

Personelle Ebene

Dreh- und Angelpunkt in Kompetenzfeststellungsverfahren bildet das eingesetzte Personal. Die Bereitschaft zum interkulturellen Austausch und die grundsätzliche pädagogische Eignung sind Voraussetzungen für die verantwortungsvolle Tätigkeit. Für die erfolgreiche Durchführung von Kompetenzfeststellung kommt noch eine Fülle von fachlichen, methodischen und sozialen Anforderungen hinzu:

- der sichere Umgang mit Kompetenzfeststellungsverfahren
- Kenntnisse der Berufe und des Berufslebens wie des regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes
- die Fähigkeit zur systematischen Beobachtung
- die Kompetenz, förderliche Auswertungs- und Beratungssituationen schaffen zu können

Diese Voraussetzungen müssen nicht alle in einzelnen Personen verankert sein, sie sollten aber in der Gruppe der Kompetenzfeststellenden repräsentiert sein. Innerhalb der anwendenden Institution muss das Personal zur Teamarbeit in der Lage sein, hinsichtlich der Teilnehmenden muss es mit Einzelpersonen und Kleingruppen umgehen können und dabei individuelle Besonderheiten wie Sprachstand, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Sozialisationshintergrund ebenso berücksichtigen wie unterschiedliche Anforderungsniveaus der Verfahren beherrschen und sicher auswählen können.

Methodische Ebene

Für die methodische Ebene ist anzumerken, dass vornehmlich handlungsorientierte Methoden eingesetzt werden sollten. Wesentlich in der Durchführung und damit ausdrücklich zu benennende Standards sind eine positive Atmosphäre und die Gelegenheit, interkulturelle Konfliktsituationen und interkulturelle Missverständnisse aushandeln und diskutieren zu können. Auf methodischer Ebene ist außerdem noch einmal innerhalb der Zielgruppe zu differenzieren, wer ein hinreichendes Testverständnis mitbringt, mit den typischen Strukturen von Aufgaben, Übungen und Tests vertraut ist, wer eine andere kulturelle Prägung mitbringt, wem die (deutsche) Schulbildung und die hier verbreiteten Vorstellungen von Lernen, Aufgabenstellungen und Leistung fremd sind. Die aufgezählten Themen zeigen bereits deutlich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden an den Verfahren auch gute Gesprächsanlässe bietet, ebenso wie die Chance, zu einem interkulturellen Austausch zu kommen.



Abbildung 8: Ohne Sprachbarriere verständlich – eine Übung aus hamet2. Es wird nicht nur die Qualität der Arbeitsausführung gemessen, sondern auch Arbeitstempo, Einstellung und Interesse. Konzentration und handwerkliches Geschick können beobachtet und mit der Teilnehmerin und dem Teilnehmer besprochen werden. Eine gut aufbereitete Didaktik sichert bei der Aufgabe „Fisch feilen“ das Verständnis auf der Ebene der Teilnehmenden und verschafft Resultate, die die Testgütekriterien erfüllen. Die Relevanz für handwerkliche Berufe ist schnell verständlich, ein Förderprogramm im Verfahren integriert. Quelle: JVA Wiesbaden / INBAS (aus: Berufsbildungswerk Waiblingen)

Ebene der Verfahren

Auf der Ebene der Verfahren ist hervorzuheben, dass die Zielstellung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens mit der Methode korrespondieren sollte. Wer als Resultat lediglich erfahren möchte, ob jemand bestimmte Voraussetzungen erfüllt, beispielsweise über bestimmte Deutschkenntnisse verfügt, der kann sich standardisierter Tests bedienen. Damit erhält er ein – je nach Validität des Tests – gültiges Fremdurteil. Ist hingegen eine Selbstevaluation als Basis einer eigenverantwortlichen Berufsfindung vorrangiges Ziel, dann sind die meisten standardisierten Tests häufig nicht geeignet und dialogische und reflexive Methoden vorzuziehen. Dazu gehört eine zielgruppenspezifische Zusammensetzung der Elemente in einen sinnvollen Ablauf: Die Anteile der Berufsorientierung können variiert werden, die Sozialform des Verfahrens sollte nach Möglichkeit häufig gewechselt werden, die Methoden sind entsprechend der Differenzierungskriterien anzupassen. Das gilt auch für Form und Inhalt der Dokumentation. Alle Elemente sollten auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet und aufeinander abgestimmt sein.

Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen

Auch Institutionen stehen beim Thema Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit in der Pflicht. In den institutionellen Rahmenbedingungen, hierzu zählen Raum, Zeit, Personal und Finanzen, sind für die nachhaltige Implementierung von Kompetenzfeststellungsverfahren neben anderen auch die Gesichtspunkte Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming zu beachten. Ferner sollten die Ergebnisse des Verfahrens einen Anschluss erfahren, das heißt weiter verwertet werden. Dafür sind andere abnehmende Instanzen nicht nur zu informieren, sondern unter Umständen in die Erstellung des Kompetenzfeststellungsverfahrens einzubeziehen. Schließlich sollte der Kompetenzfeststellung ein Angebot zur Beratung oder Qualifizierung auf Basis der Ergebnisse folgen, erst dann ist Kompetenzfeststellung sinnvoll eingesetzt und für alle Beteiligten nutzbar gemacht.

Die erweiterte Anschlussfähigkeit umfasst nicht nur eine Objektivierung der Ergebnisse, sondern sie bedeutet die konstruktive Integration der Ergebnisse in den Berufswahlprozess und in die Standardbildung innerhalb einer Trägerstruktur.

Autorinnen und Autoren

Joachim Dellbrück

Susanne Neumann

Gesellschaft für berufsbildende
Maßnahmen e. V. (GfbM), Berlin

Helga Rudolphi

Handwerkskammer

Osnabrück-Emsland, Osnabrück

Martin Zachel

Institut für berufliche Bildung,
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik
(INBAS GmbH), Wiesbaden

2.2

Arbeitsgruppe 2: Individuelle Qualifizierungs- und Bildungs- verläufe

2.2.1

Einführung

Die erfolgreiche Integration der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in das Erwerbsleben ist die allen Teilzielen übergeordnete Gesamtzielsetzung aller Unterstützungen, die in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, in der außerbetrieblichen Berufsausbildung oder in ausbildungsbegleitenden Hilfen gegeben werden.

Somit ist die individuelle Integration jedes einzelnen Jugendlichen oder jungen Erwachsenen die strategische Herausforderung.

Erfolgreiche Integration Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf in Ausbildung und Beschäftigung erfordert es, Angebote flexibel zu organisieren, um individuelle Qualifizierungswege zu ermöglichen, das heißt, den jungen Menschen mit seinen Kompetenzen und seinem individuellen Bedarf in das Zentrum konzeptioneller

Überlegungen zu stellen und ein Angebot zu entwickeln, welches individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe und damit individuelle Integrationsstrategien ermöglicht. Jugendliche und junge Erwachsene erfahren in den Vorhaben des BQF-Programms dafür die nötige individuelle Unterstützung.

An der Arbeitsgruppe „Individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe“ in der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ waren vier Projekte beteiligt: „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (Neue Förderstruktur), „Betriebliche Erstausbildung in Teilzeit“ (BEAT), „Ausbildungsbegleitende Hilfen für besonders förderungsbedürftige Schülerinnen und Schüler in Blockbeschulung mit auswärtiger Unterbringung unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (abU) und „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf im Netzwerk von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften der Oberlausitz“ (BQF Oberlausitz).

Diese Vorhaben wirken in verschiedenen Bereichen der beruflichen Integrationsförderung junger Menschen: in einem niederschweligen Angebot, in der Berufsausbildungsvorbereitung, der

Berufsausbildung sowie im Bereich der ausbildungsbegleitenden Hilfen und sind in unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik verankert.

Kennzeichnend für alle vier Vorhaben ist die Gestaltung der individuellen Qualifizierungs- und Bildungsverläufe der jeweiligen Zielgruppe. Dabei ist die individuelle Förderplanung ein wichtiges Instrument zur Umsetzung der erforderlichen Schritte und somit Teil eines übergeordneten Prozesses.

2.2.2 Gemeinsame Grundannahmen der Vorhaben

Die in dieser Arbeitsgruppe zusammengeführten Modelle bilden Förderkonzepte ab, die trotz unterschiedlicher Zielsetzungen und Zielgruppen doch wichtige gemeinsame konzeptionelle Eckpunkte haben, welche sich auf die Gestaltung individueller Qualifizierungs- und Bildungswege beziehen:

Paradigmenwechsel

Alle konzeptionellen Ansätze der vier Modellprojekte wurden vom Individuum mit den jeweiligen Besonderheiten ausgehend geplant. Das heißt, der über viele Jahre hinweg in diversen Veröffentlichungen angemahnte Paradigmenwechsel – von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung – wurde vollzogen.

Anknüpfung an den Kompetenzen

Jede Teilnehmende und jeden Teilnehmenden zeichnen – trotz bestehenden individuellen Förderbedarfs – vorhandene Kompetenzen aus, was auch die Individualität und die Einzigartigkeit ausmachen. Diese Kompetenzen werden durch geeignete Verfahren und Instrumente ermittelt und sind Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit.

Sequenzierung in den Projekten

Die Vorhaben zeigen eine bestimmte Struktur auf, die den Teilnehmenden einen individuellen Qualifizierungs- und Bildungsverlauf mit dem Ziel der Integration in Ausbildung und Arbeit ermöglicht. Unterschiedliche Arten von Planungsdokumenten (Förderplan, Qualifizierungsplan, Wochenplan) sind dafür die

grundlegende Voraussetzung. Auf Basis der Ergebnisse handlungsorientierter Kompetenzfeststellungsverfahren werden die individuellen Planungsdokumente erstellt, deren Umsetzung reflektiert und fortgeschrieben.

Nutzung von Netzwerken

Für die Realisierung des konzeptionell verankerten Paradigmenwechsels wird in den Modellen die Arbeit in Netzwerken genutzt. Dies führt zur Bündelung der in den Regionen vorhandenen Ressourcen, dient der Koordination und dem Aufbau der Kohärenz von Fördersystemen.

Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming

Mit dem Ansatz von Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming in allen vier Vorhaben werden die einseitig fokussierten Konzepte der Förderungen erweitert und als allgemeine Aufgabe aller politischen Ebenen reklamiert.

Die Mitarbeitenden in den Vorhaben haben sich in der Phase der Konzeptentwicklung ausführlich mit den Genderaspekten auseinandergesetzt. Zu Themen wie gender-sensible Berufsorientierung, Kinderbetreuung und Netzwerkarbeit tragen die Vorhaben dazu bei, Chancengleichheit für besondere Zielgruppen

durch differenzierte Angebote zu gewährleisten. Während der Projektlaufzeiten führten Genderanalysen von Kompetenzfeststellungsverfahren, Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, von Curricula, Lernsequenzen und Qualifizierungsbausteinen zu Veränderungen, gleichzeitig aber auch zu einer veränderten Denk- und Handlungsweise bei den Mitarbeitenden im Sinne von Chancengleichheit der Geschlechter.

Cultural Mainstreaming beinhaltet im Verständnis der Vorhaben mehr als nur Sprachangebote für Teilnehmende mit Migrationshintergrund. Die Umsetzung findet auf verschiedenen Ebenen statt, die Inhalte und die Formen ergeben sich aus den jeweiligen Konzepten beziehungsweise Ansätzen. So richtet sich beispielsweise ein interkulturelles Training an alle Jugendlichen. Erfahrungen und Ergebnisse daraus finden ihre Berücksichtigung und Umsetzung in den (Teil-)Konzepten der Vorhaben.

Geschlechterbedingungen sowie der kulturelle Hintergrund der Teilnehmenden sind zu prägenden Aspekten für konzeptionelle Überlegungen der Vorhaben geworden.

2.2.3

Ansätze zur Gestaltung individueller Qualifizierungs- und Bildungsverläufe

Ausgehend von diesen Grundannahmen haben die vier in diese Arbeitsgruppe involvierten Vorhaben unterschiedliche Wege zur Realisierung individueller Förderung entwickelt. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf die Bildungsphase – berufsvorbereitende und berufsausbildende Ansätze – und im Hinblick auf die spezifischen Rahmenbedingungen (zielgruppenspezifische, regionale, förderrechtliche), unter Berücksichtigung derer, mit denen Bildungsprozesse geplant und unterstützt werden.

Alle Vorhaben bieten Ansätze zur Gestaltung der Förderstrukturen, wobei das Vorhaben „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ einen „Rahmen“ (Angebotsmodell) bietet, in den die verschiedenen Ansätze eingeordnet

werden können, was zu einer weiteren Differenzierung und Anreicherung des Rahmens führt.

Im Folgenden werden die vier Vorhaben hinsichtlich ihrer konzeptionellen Grundlagen und der bildungspolitischen Relevanz dargestellt, um sie anschließend in dem Modell der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ zusammenzuführen und somit ihren Beitrag zur Strukturveränderung zu verdeutlichen.

Entwicklungsinitiative: neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Konzeptionelle Grundlagen

Das Vorhaben Neue Förderstruktur zielt – unter Einbezug konzeptioneller, curricularer und methodisch-didaktischer Eckpunkte – im Wesentlichen auf eine flächendeckende strukturelle Veränderung der Berufsausbildungsvorbereitung. Mit dem Konzept der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur ...“ wird das Ziel verfolgt, mehr Jugendliche als in den zurückliegenden Jahren ihren Kompetenzen und Interessen sowie den Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes entsprechend zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss zu führen und sie so zu qualifizieren, dass sie sich in Arbeit und Beschäfti-

gung integrieren. Im weitesten Sinne ist daher die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Qualifizierungsziel.

Umgesetzt wird dieses Ziel unter anderem durch die Auflösung der bisherigen Maßnahmen und Umgestaltung in eine stärker individuelle Förderung, durch eine flexible und durchlässige Angebotsstruktur, durch eine klare Gliederung des Qualifizierungsangebotes sowie eine kontinuierliche Bildungsbegleitung.

Auf curricularer Ebene wurde beispielsweise eine Verstärkung handlungsorientierter Methoden zur Motivierung und Kompetenzfeststellung sowie eine methodisch-didaktische Aufbereitung und Umsetzung der Lernangebote entsprechend den Erfordernissen der Zielgruppe vorgenommen.

Die Berufsbildungsvorbereitung wurde umgestellt in verschiedene Förder- und Qualifizierungsstufen unterschiedlicher Zielsetzung, Inhalte und Förderdauer, die je nach den individuellen Stärken und dem individuellen Bedarf für jede Teilnehmende sowie jeden Teilnehmenden individuell und damit unterschiedlich gestaltet werden. Es wurde die Möglichkeit des flexiblen Ein- und Ausstiegs in die Maßnahmen geschaffen. Die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen und des

Jugendlichen werden bei Eintritt in die Maßnahme durch eine Kompetenzfeststellung ermittelt und im Qualifizierungsplan dokumentiert. Aus diesem Qualifizierungsplan leitet sich die Förderdauer ab, welche bis zu 24 Monate andauern kann.

Eckpunkte dieses Vorhabens wurden in einer Modellversuchsreihe an 24 Standorten erprobt. Das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) hat hierfür die Prozessbegleitung im Sinne einer Beratung,

Ergebnisverbreitung, Vernetzung sowie Evaluation und Transfer durchgeführt. Als ein wesentliches Ergebnis mündeten die Ergebnisse in die Entwicklung von Richtlinien und Empfehlungen für eine flächendeckende Veränderung der Benachteiligtenförderung.

Bildungspolitische Relevanz

Dass die Entwicklungsinitiative mit ihren konzeptionellen, curricularen und methodisch-didaktischen Verände-

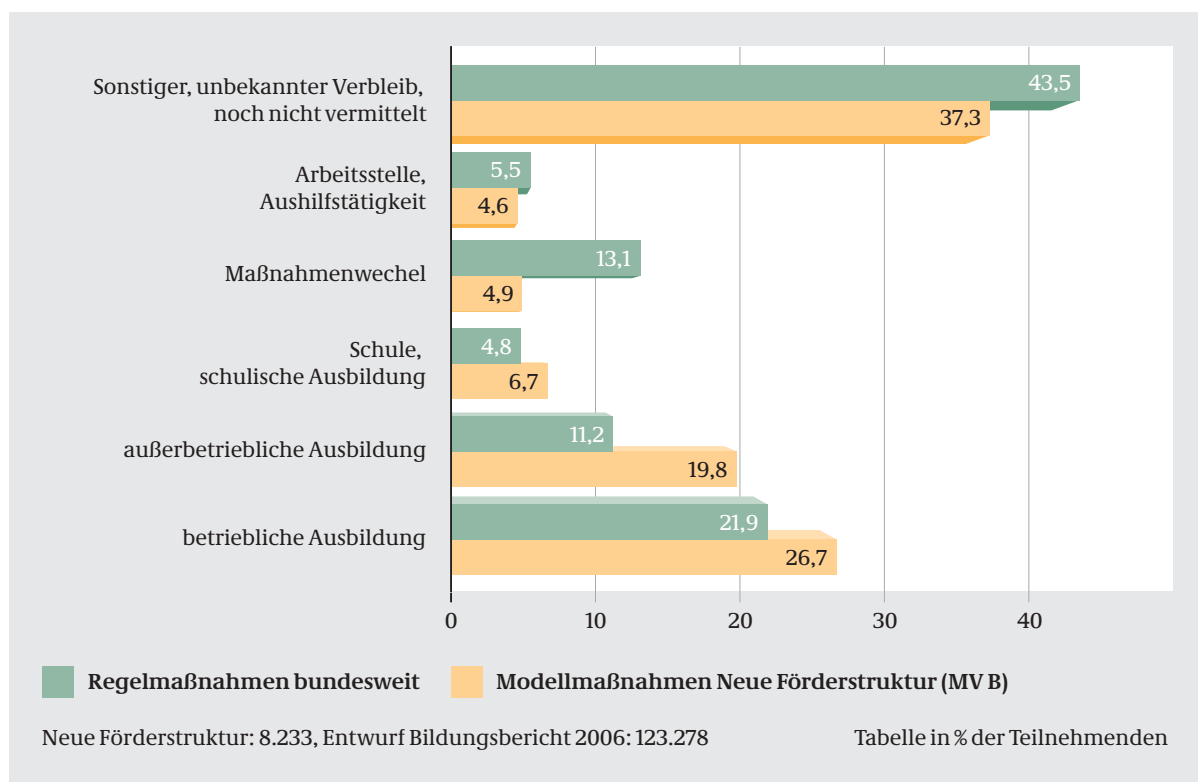


Abbildung 1: Verbleib aus Modellmaßnahmen und BvB bundesweit für das Maßnahmejahr 2004–2005

Quelle: INBAS, Auswertung von soziodemographischen Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004–2005.

rungen erfolgreich ist, zeigen die Ergebnisse der Übergänge in weiterführende Angebote (betriebliche/außerbetriebliche/schulische Ausbildung, in Arbeit/Aushilfe, Schulbesuch, Wechsel in andere Maßnahmen).

Die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse des Berufsbildungsberichtes mit denen aus der Umsetzung des Rahmenkonzeptes „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ zeigt deutlich positivere Verbleibsdaten für alle Übergänge in eine weiterführende Qualifizierung und in schulische Bildungsgänge für die Teilnehmenden an den Modellmaßnahmen der Neuen Förderstruktur. Von den hier betrachteten 123 278 Teilnehmenden kommen 8 233 Teilnehmende beziehungsweise 6,7% aus den Modellmaßnahmen der Neuen Förderstruktur.

Während die Übergänge aus Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in außerbetriebliche und betriebliche Ausbildung aus Regelmaßnahmen seit 2003 kontinuierlich sanken, konnte der Übergang aus der Neuen Förderstruktur über den gleichen Zeitraum kontinuierlich erhöht werden (INBAS 2006, S. 97). Werden die Übergänge in betriebliche Ausbildung noch einmal gesondert herausgegriffen, so zeigt sich im aktuellen Auswertungsjahr eine um 4,9 Prozentpunkte höhere

Übergangsquote aus den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Entwicklungsinitiative gegenüber den Regelmaßnahmen laut Berufsbildungsbericht (INBAS 2006, 99). Die höhere Übergangsquote in betriebliche Ausbildung aus der Neuen Förderstruktur – gegenüber allen Regelmaßnahmen – gewinnt besonderes Gewicht, wenn die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Bundesgebiet in Betracht gezogen wird. Die Schere zwischen den gemeldeten Bewerberinnen und Bewerbern für eine Ausbildung und der Zahl der gemeldeten Ausbildungsstellen ging in den letzten Jahren kontinuierlich auseinander.

Die Ergebnisse der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur ...“ bildeten die Grundlage für das von der Bundesagentur für Arbeit am 12. Januar 2004 eingeführte Neue Fachkonzept. Mit diesem Fachkonzept wurde eine neue Förderstruktur für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung flächendeckend eingeführt. Die Übernahme der wesentlichen Eckpunkte des Rahmenkonzeptes der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur ...“ konnte als Erfolg der bis dahin zweijährigen Arbeit im Vorhaben gewertet werden. Damit ist bereits vor Ablauf des Vorhabens der Neuen Förderstruktur eine strukturelle Veränderung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für

Arbeit flächendeckend umgesetzt worden. Kritisch bleibt jedoch anzumerken, dass das Fachkonzept an verschiedenen Stellen von den Empfehlungen der Entwicklungsinitiative abwich beziehungsweise wichtige Ergebnisse verkürzt aufnahm. Nach einer ersten Umsetzung des Neuen Fachkonzeptes und deren Evaluation wurden einige wesentliche Kritikpunkte formuliert, die zu Änderungen und damit einer überarbeiteten Fassung des Neuen Fachkonzeptes im Jahr 2006 führten.

Betriebliche Erst-Ausbildung in Teilzeit für junge allein erziehende Mütter und Väter (BEAT)

Konzeptionelle Grundlagen

In diesem Vorhaben werden strukturelle Grundlagen für die Ausbildung einer spezifischen Zielgruppe geschaffen, nämlich für junge allein erziehende Mütter und Väter bis 25 Jahren. Ziel des Vorhabens ist die Schaffung von betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten in Teilzeit, damit junge Mütter und Väter Chancen für eine betriebliche Erstausbildung und dauerhafte berufliche Integration in den Arbeitsmarkt erhalten. Damit bezieht sich dieses Vorhaben, anders als das vorher beschriebene, auf den sich der Berufsvorbereitung in idealer Weise anschließenden Bildungsabschnitt der Berufsausbildung.

Die Elemente dieses Ansatzes verdeutlichen in anschaulicher Form den auf die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe angepassten Förderrahmen: Sie umfassen die (sozial-)pädagogische Begleitung mit der Ausrichtung auf Stärkung der eigenen Hilfspotenziale, den an den zeitlichen Möglichkeiten orientierten individuellen Stützunterricht und die Sicherstellung einer adäquaten Betreuung und Versorgung der Kinder.

Für die Umsetzung der individuellen Fördersequenzen wird mit jeder Auszubildenden und jedem Auszubildenden gemeinsam ein individueller Wochenplan erarbeitet und vereinbart. Dieser enthält die Berufsschul- und Arbeitszeiten. Die erforderlichen Stützunterrichtstermine werden an die Betreuungszeiten der Kinder in den öffentlichen Einrichtungen angeglichen. Im Rahmen des individuellen Stützunterrichts (fast ausschließlich Einzelunterricht), können die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte intervenieren und die Teilnehmenden beraten und bestärken. Damit ist der Stützunterricht ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt für die pädagogische Arbeit im Vorhaben. Zusätzlich findet der Unterricht aber auch bei Bedarf in den Abendstunden bei den Teilnehmenden zu Hause statt.

Der Zugang zu der Zielgruppe wurde wesentlich erleichtert durch die Zusammenarbeit mit dem Kreissozialamt Recklinghausen, die es ermöglichte, gezielt allein erziehende Eltern ohne Ausbildung zu einem Informationsgespräch einzuladen. Ausgehend von einer achtwöchigen Vorbereitungsmaßnahme, finanziert von der Agentur für Arbeit Recklinghausen, konnten die Mütter und Väter in eine Ausbildung in Teilzeit vermittelt werden.

Bildungspolitische Relevanz

Das mit dem Berufsbildungsreformgesetz vollständig novellierte Berufsbildungsgesetz (in Kraft getreten am 1. April 2005) eröffnet einen rechtlichen Anspruch auf eine Ausbildung in Teilzeit. Mit dieser rechtlichen Verankerung wurde ein weiterer Schritt hin zur bundesweiten Verankerung der Teilzeitberufsausbildung realisiert. Diesem Ziel sowie der Verbesserung der hierzu notwendigen Rahmenbedingungen hat sich das im Juni 2003 von RE/init e. V. gegründete bundesweite Netzwerk „Teilzeitberufsausbildung“ verpflichtet. Beauftragte für Chancengleichheit am Arbeitsmarkt der Agenturen für Arbeit, kommunale Gleichstellungsbeauftragte, Vertreterinnen und Vertreter anderer Bildungseinrichtungen, ein Vertreter des Deutschen Jugendinstitutes sowie weitere BQF-Vorhaben haben sich dem Netzwerk

angeschlossen. Alle Netzwerkpartner verstehen sich als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die die Implementierung von Teilzeitberufsausbildung bundesweit forcieren. Aus diesem Grund hat das Netzwerk Teilzeitberufsausbildung im Sommer 2005 ein Eckpunktepapier („Eckpunkte für zeitmodifizierte Berufsausbildung und Berufsvorbereitung“ – www.netzwerk-teilzeitberufsausbildung.de – verfasst und an circa 250 verschiedene Gremien sowie an Politikerinnen und Politiker adressiert (z. B. an verschiedene Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen, Arbeitsagenturen, etc) . Folgende in den Arbeitstreffen des Netzwerkes erarbeiteten Themen sollten bei der Gestaltung von Teilzeitausbildung erörtert und berücksichtigt werden:

1. Rechtliche Regelungen und Differenzierung des Ausbildungssystems
2. Heterogenität der Kammerentscheidungen
3. Gewinnung von Betrieben für Teilzeitberufsausbildung
4. Unterstützung der Betriebe
5. Übergänge von Schule in Ausbildung

6. Lebensunterhalt der Auszubildenden
7. Ausreichendes Kinderbetreuungsangebot
8. Sicherung der sozialpädagogischen Begleitung
9. Kooperationen, Förderketten, Netzwerke und lokale Bündnisse.

Zu diesen Themen wurden Qualitätskriterien formuliert, die die individuelle Förderung der sich in einer Teilzeitberufsausbildung befindlichen jungen Mütter und jungen Väter sichern sollen.

Ausbildungsbegleitende Unterstützung für besonders förderbedürftige Blockschüler mit auswärtiger Unterbringung (abU)

Konzeptionelle Grundlagen

Das Vorhaben „Ausbildungsbegleitende Unterstützung für besonders förderbedürftige Blockschüler“ setzt an einer Lücke im System der Benachteiligtenförderung an, da Jugendliche einen Anspruch auf Förderung im Rahmen der Ausbildungsbegleitenden Hilfen der Bundesagentur für Arbeit nur an ihrem Wohnort haben. Dieser Zielgruppe wird

im Vorhaben „Ausbildungsbegleitende Unterstützung für besonders förderbedürftige Blockschüler“ eine Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer schulischen und persönlichen Problemen angeboten mit dem Ziel, die allgemeinen und berufsbezogenen sowie die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen zu entwickeln und zu fördern. Die Förderansätze dieses Vorhabens setzen schwerpunktmäßig an den Rahmenbedingungen der Unterbringung der Jugendlichen außerhalb ihrer gewohnten sozialen Umgebung an.

Zu dem Förderangebot gehört ein Stützunterricht während der Blockschulphase, zweimal wöchentlich für je drei Stunden. Dieser auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen abgestimmte Stützunterricht ist eng mit den Lehrplänen und den Prüfungsinhalten der Berufsschule verknüpft und greift konkrete Rückmeldungen der Auszubildenden aus den Betrieben und von den Lehrenden der Berufsschule zeitnah auf. Die Auszubildenden lernen in kleinen, fachlich homogenen Unterrichtsgruppen gleichen Lehrjahres und ohne Zeitdruck.

Neben dem Stützunterricht kommt einer dauerhaften sozialpädagogischen Betreuung und Beratung dieser jungen Menschen eine besondere Bedeutung zu, insbesondere weil die Jugendlichen außer-

halb des Wohnortes und fernab von ihren sozialen Bezügen die Berufsschule besuchen. Hier erfahren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Beispiel bei der Aufarbeitung lebenspraktischer Themen wie Führerschein, Wehr- und Zivildienst, Berufswegplanung, Geldanlage, Schulden, Versicherungen und ihre Notwendigkeit, Hilfestellungen. Dazu gehört die motivationale Unterstützung ebenso wie das Bereitstellen von Materialien. Gemeinsame Freizeitaktivitäten werden angeregt und die Teilnehmenden zur Übernahme von Selbstverantwortung und -organisation auch angeleitet.

Die Arbeit mit dem individuellen Förderplan nimmt im Rahmen des Stützunterrichtes und der sozialpädagogischen Begleitung einen hohen Stellenwert ein.

Der Förderbedarf der Jugendlichen richtet sich nach der individuellen Problemlage und ist daher zeitlich nicht begrenzt. Über die zusätzliche Betreuung und Unterstützung der Jugendlichen wird der ausbildende Betrieb informiert.

Der Ansatz ausbildungsbegleitender Hilfen in den Phasen der Blockbeschulung soll dazu verhelfen, die betriebliche Berufsausbildung zu begleiten und zu stärken.

Bildungspolitische Relevanz

Mit diesem Vorhaben wird ein Hinweis für die Überarbeitung beziehungsweise Flexibilisierung des Förderinstrumentariums der Bundesagentur gegeben. Das Instrumentarium der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) umfasst Stützunterricht und sozialpädagogische Begleitung. Da die Inanspruchnahme der abH jedoch an den Wohnort gebunden ist, gehören die Auszubildenden, die den Berufsschulunterricht in Blockform fern von ihrem Wohnort besuchen, nicht zu dem förderfähigen Personenkreis. Für sie besteht aber gerade aufgrund der Entfernung von ihrem alltäglichen sozialen Umfeld häufig in verstärktem Maße eine Fördernotwendigkeit. Das Prinzip der Wohnortgebundenheit sollte für diese Zielgruppen gegebenenfalls aufgeweicht werden.

Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf im Netzwerk von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften der Oberlausitz (BQF Oberlausitz)

Konzeptionelle Grundlagen

Ein Spezifikum dieses Vorhabens liegt in der Kooperation zwischen Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften, die

sich aus den regionalen Besonderheiten ergibt. Das Vorhaben ist in der Region Oberlausitz angesiedelt, die unter anderem durch eine hohe Arbeitslosigkeit, einen hohen Verlust an Arbeits- und Ausbildungsplatzkapazitäten sowie durch Abwanderung junger Menschen gekennzeichnet ist. Durch den Aufbau des Netzwerkes von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften, in das die wichtigsten regionalen Standorte – Görlitz, Zittau und Bautzen – eingebunden sind, durch die Nutzung der Kooperationsbeziehungen zu den kleinen und mittleren Betrieben (KMU) der Region sowie durch die enge Zusammenarbeit mit den Arbeitsagenturen und Kommunalverwaltungen dreier Landkreise werden neue Förderpotenziale zur Umsetzung eines besonderen Angebots erschlossen.

Ziel des Vorhabens ist die Förderung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen mit Verhaltens- und Bildungsdefiziten sowie sozialen Benachteiligungen und von jungen Erwachsenen zur Erhöhung der Chancen für eine berufliche Erstausbildung und der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Die Förderung orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Der Qualifizierungs- und Bildungsverlauf wird durch modulare Angebote zur Berufsori-

entierung und -motivierung sowie durch berufsübergreifenden und berufsspezifischen Kompetenzentwicklung und eine bedarfsorientierte Förderdauer gestaltet.

Die strukturelle Basis für das Vorhaben bildet ein Netzwerk von zwei Qualifizierungs- und zwei Beschäftigungsgesellschaften. Die beiden Qualifizierungsgesellschaften sind erfahrene Träger der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Sie erbringen im Vorhaben Bildungsleistungen zum Erwerb berufsübergreifender Kompetenzen (unter anderem Medienkompetenz, soziale und personale Kompetenzen, rechtliches und wirtschaftliches Grundlagenwissen), sowie zum Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen in breit gefächerten Berufsfeldern (unter anderem Metall, Holz, Kfz, Gestaltung, Bauhaupt- und Baunebengewerbe, Ernährung und Hauswirtschaft). Die beiden Beschäftigungsgesellschaften, die sich ursprünglich zur Bewältigung betrieblicher Umstrukturierungen und zur Unterstützung der von Arbeitslosigkeit bedrohten Menschen sowie zur Reintegration von Arbeitslosen in den ersten Arbeitsmarkt etabliert hatten, ermöglichen durch ihre betriebsnahen Strukturen, Ausrüstungen und Aufgaben ein praxisnahes Kennenlernen der beruflichen Anforderungen sowie den Erwerb und das Training von beruflichen Fertigkeiten ohne einen betrieblichen Wettbewerbsdruck. Alle Netzwerkpartner verfügen über stabile und lang-

jährig bewährte Kooperationsbeziehungen zu KMU der Region, so dass in betrieblichen Praktika die erworbenen beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vertieft werden und die Unternehmen sich von der Ausbildungs- und Beschäftigungsreife der Jugendlichen überzeugen können, was sich wiederum förderlich auf die Integration der Jugendlichen in Ausbildung und Arbeit auswirkt.

Das Vorhaben richtet sich an junge Menschen, die neben ihren individuellen Stärken besondere Schwierigkeiten haben, den wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden (Jugendliche mit Verhaltens- und/oder Bildungsdefiziten, mit sozialen Benachteiligungen ohne Berufsausbildungsplatz, junge Frauen und allein erziehende Mütter sowie benachteiligte junge Erwachsene).

Das inhaltliche Konzept umfasst einen dreistufigen Förderansatz, eine Orientierungsstufe (Entwicklung der Ausbildungs- und Berufsmotivation), eine Grundstufe (berufsübergreifende Angebote zur Förderung der sozialen, personalen und fachlichen Kompetenzen) und eine Vertiefungsstufe (berufsspezifische Qualifizierungen und berufspraktische Trainingsphasen bei den Netzwerkpartnern sowie betriebliche Praktika in KMU). Bewerbungstrainings und eine Begleitung der Bewerbungsak-

tivitäten der Jugendlichen unterstützen ihre Integration in die Ausbildung beziehungsweise in den Arbeitsmarkt.

Die Verweildauer der Jugendlichen im Vorhaben ist entsprechend ihrem individuellen Förderbedarf unterschiedlich, im Durchschnitt beträgt sie neun bis zehn Monate.

Ein sozialpädagogisches Betreuungsangebot und individuelle Förderpläne, die in den Förderstufen fortgeschrieben werden, unterstützen die individuelle Begleitung und Förderung der Jugendlichen.

Bildungspolitische Relevanz

Dieses Vorhaben setzt an der besonders schweren Problemlage stark benachteiligter Jugendlicher in den ostdeutschen Bundesländern an, die zum Teil durch hohe Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit gekennzeichnet sind. Über die Kooperation von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften wurde in diesem Vorhaben ein Ansatz entwickelt, der den Jugendlichen den Einblick und das Lernen in einer simulierten Betriebspraxis erlaubt. Dieser Ansatz könnte für Regionen mit vergleichbaren Problemlagen ein übertragungswertes Modell darstellen.

2.2.4 Zusammenführung der Ansätze im Modell der Angebots- struktur

Die Verständigung zu den Projektideen und -inhalten in der Arbeitsgruppe zeigte, dass sich die vorhabenspezifischen Besonderheiten zusammenführen lassen.

Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen war, die vorhandenen Ansätze der einzelnen Vorhaben in das Modell der Neuen Förderstruktur zu integrieren. Dadurch wird eine weitere Differenzierung der einzelnen Phasen beziehungsweise Elemente der Neuen Förderstruktur erreicht und letztendlich um diese Aspekte bereichert.

Zur Erinnerung wird noch einmal das Modell der Angebotsstruktur vorgestellt, da es auch als Ausgangspunkt für die weitere Beschreibung und Einordnung der transferierbaren Ansätze aus den anderen Vorhaben dient.

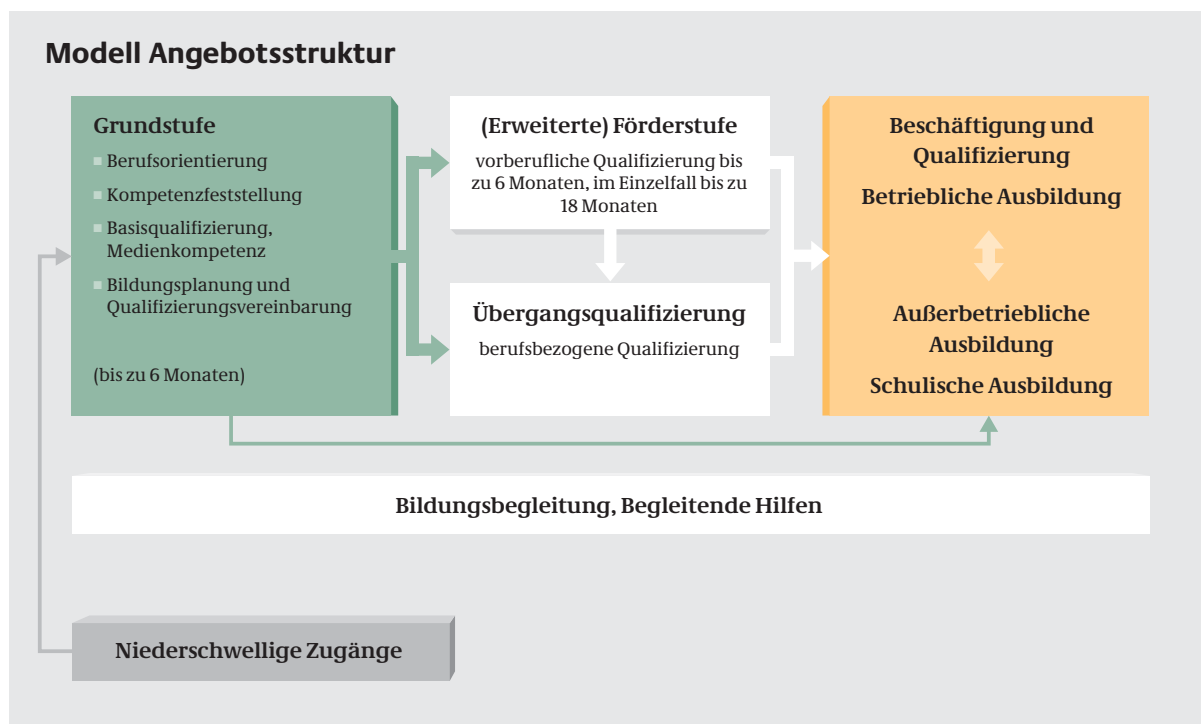


Abbildung 2: Modell der Angebotsstruktur, Quelle: INBAS

Welche Ansätze sind es nun, die zur weiteren Differenzierung dieser Struktur und den pädagogischen Inhalten beitragen können?

Seitens der Bundesagentur für Arbeit wird zunehmend eine betriebsnahe Durchführung der Berufsausbildungsvorbereitung gefordert. Dies bedeutet, Teilnehmende frühzeitige, mehrfache und/oder über einen längeren Zeitraum betriebliche Praktika absolvieren zu lassen, um dort berufsbezogene Erfahrungen zu erwerben. Dies setzt bei der Neuen Förderstruktur/ dem Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen bereits in der Grundstufe ein.

Bei allen vorhandenen Kompetenzen wird es Jugendliche geben, die den Schritt in einen Betrieb noch nicht gehen können. Um ihnen dennoch betriebsnahe Atmosphäre zu vermitteln, ihnen auch einen Lernortwechsel anzubieten, ist es für diese betroffenen Jugendlichen denkbar, ein Praktikum bei einem Beschäftigungsträger zu ermöglichen. Damit verbunden ist auch die Chance, die erforderlichen Kompetenzen des Lernens an mehreren Lernorten zu erwerben. Zusätzlich wird an dieser Stelle auch betont, dass ein Praktikum bei einem Beschäftigungsträger

eher in strukturschwachen Regionen – wo es an Praktikumsbetrieben mangelt – in Erwägung gezogen werden sollte.

Für allein Erziehende hat sich das Konzept der Teilzeitberufsausbildung bewährt. Die hier gesammelten Erfahrungen sind unverzichtbar, wenn es darum geht, jungen allein erziehenden Müttern und Vätern den Abschluss ihrer Berufsausbildung zu ermöglichen. Wenn davon ausgegangen wird, dass Kinderbetreuungszeiten mit den geforderten Ausbildungszeiten des Betriebes und der Berufsschule nicht konform sind, muss an dieser Stelle die Lösung ansetzen. Teilzeitberufsausbildung bedeutet 75% der Regelausbildungszeit im Betrieb und 100% in der Berufsschule.

Diese konzeptionellen Ansätze könnten in der Phase „Beschäftigung und Qualifizierung der Angebotsstruktur“ umgesetzt werden.

Des Weiteren zeichnet sich die Notwendigkeit ab, die in dem Vorhaben zur Teilzeitberufsausbildung gewonnenen Erfahrungen auf die Gestaltung der Berufsausbildungsvorbereitung zu übertragen. Es ist der formulierte Auftrag der Bundesagentur für Arbeit an die „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur ...“, Konzepte für allein Erziehende in der Berufsausbildungsvorbereitung zu entwickeln und zu erproben. Hier werden die Erfah-

rungen und Erkenntnisse aus den Vorhaben BEAT und BOQ-BEAT (Berufliche Orientierung und Qualifizierung für eine betriebliche Erst-Ausbildung in Teilzeit) aufgegriffen.

Wenn es gelingt, eine Berufsausbildungsvorbereitung in Teilzeit für junge allein erziehende Mütter und Väter aus dem Modellstadium in die Regelförderung zu überführen und damit gesetzlich zu verankern, können zur Zeit noch bestehende (hemmende) Rahmenbedingungen beseitigt werden. Noch sind es zu viele junge Frauen, die ihre begonnene Berufsausbildungsvorbereitung aus den bekannten Gründen abbrechen. Dies wäre auch ein Schritt in Richtung auf eine individuelle Gestaltung von Qualifizierungs- und Bildungsverläufen von der Berufsausbildungsvorbereitung zur Berufsausbildung für allein Erziehende in Teilzeit.

Ebenfalls in der Phase „Beschäftigung und Qualifizierung“ der Angebotsstruktur ist es vorstellbar, die Erfahrungen der (erweiterten) ausbildungsbegleitenden Hilfen für Jugendliche bei Blockbeschulung umzusetzen. Besonders jungen Menschen mit Förderbedarf, die den Übergang in eine betriebliche Ausbildung geschafft haben und die ihren Berufsschulunterricht in Blockschulform bei gleichzeitiger Wohn-

heimunterbringung absolvieren, erfahren durch diese ausbildungsbegleitende Hilfe eine besondere Unterstützung.

Die enge Kooperation mit der Berufsschule vor Ort sowie fachlich und jahrgangsmäßig homogene Gruppen ermöglichen einen effektiven, zielgerichteten Stützunterricht. Die sozial- und freizeitpädagogische Unterstützung setzt dort an, wo die Jugendlichen besonders förderbedürftig sind, nämlich dann, wenn sie aus ihrer gewohnten Umgebung herausgelöst sind. Eine Umstrukturierung der ausbildungsbegleitenden Hilfen, die vom Wohnortprinzip abweicht und bei Blockbeschulung ausbildungsbegleitende Hilfen am Ort der Berufsschule ermöglicht, könnte als weiterer Baustein in die Individualisierung in der Benachteiligtenförderung eingehen.

Doch perspektivisch ist auch die Übernahme dieses Prinzips der (ausbildungs-) begleitenden Hilfen während der Berufsausbildungsvorbereitung vorstellbar und bei den begleitenden Hilfen anzusiedeln, nämlich genau dann, wenn junge Menschen während ihrer Berufsausbildungsvorbereitung auf Grund ihres Berufswunsches nicht wohnortnah ein betriebliches Praktikum absolvieren können.

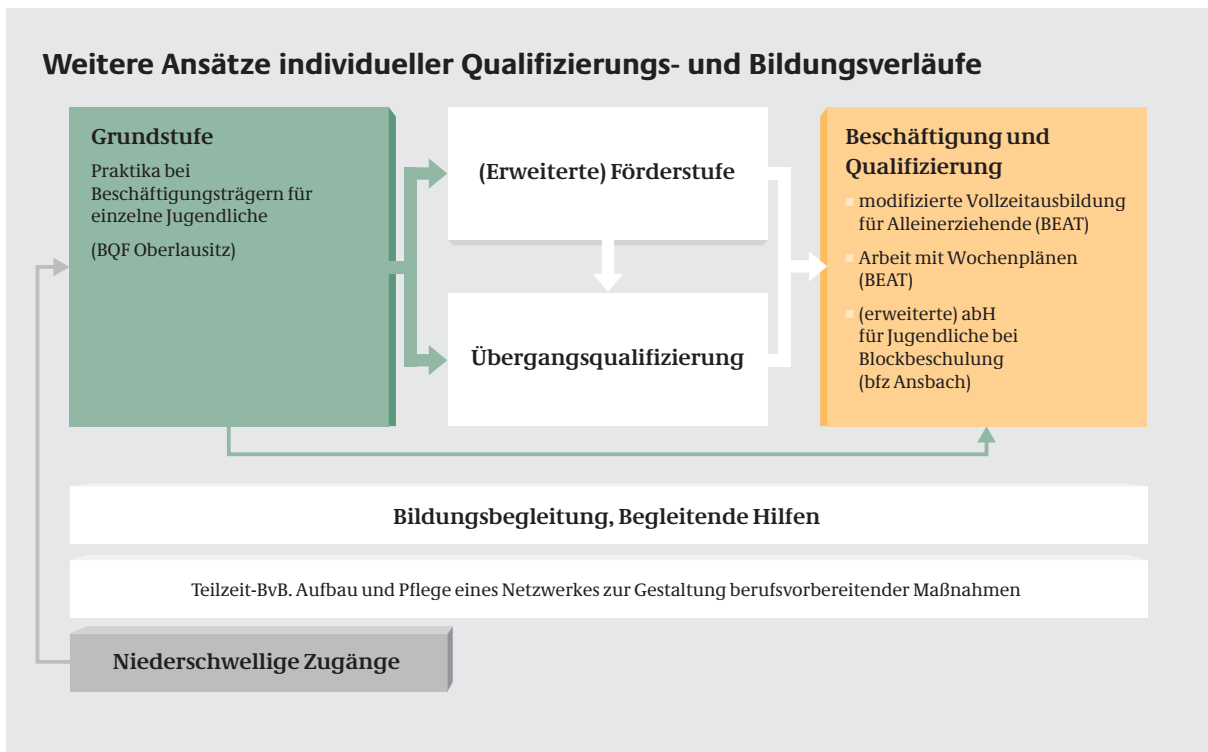


Abbildung 3: Ergänzttes Modell der Angebotsstruktur

Übertragen auf die Angebotsstruktur stellt sich Abbildung 3 dar.

Neben der Integration von spezifischen Ansätzen der in dieser Arbeitsgruppe vertretenen Vorhaben besteht weiterhin die Möglichkeit, die Erfahrungen aus den eingangs beschriebenen gemeinsamen konzeptionellen Eckpunkten aufzugreifen und unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen umzusetzen.

Autorinnen

Karin Görcke

Berufliche Fortbildungszentren der
Bayrischen Wirtschaft gGmbH, Ansbach

Anny Hachmann

Recklinghäuser Arbeitsförderungs-
initiative (RE.init.e. V.), Recklinghausen

Christiane Schmidt

Intelligenz System Transfer GmbH,
Dresden

Gabriele Schünemann

Institut für berufliche Bildung, Arbeits-
markt und Sozialpolitik (INBAS GmbH),
Hamburg

2.3

Arbeitsgruppe 3: Bausteine für sozialpädagogische Begleitung und Coaching zur Integrations- förderung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf

2.3.1 Einführung

Die Bausteine „Sozialpädagogische Begleitung und Coaching“ präsentieren einige hoch differenzierte, zum Teil sehr unterschiedliche sozialpädagogische Handlungsstrategien, die im Rahmen des BQF-Programms erprobt und evaluiert wurden.

Die im Folgenden dargestellten Ansätze und Konzepte resultieren aus den Praxiserfahrungen von insgesamt sieben Modellvorhaben. Diese werden ergänzt um einige Aussagen zur aktuellen Praxis der Sozialpädagogik innerhalb der Regelförderung der beruflichen Integrationsförderung junger Menschen. Sie stammen aus den Ergebnissen eines Forschungsvorhabens, das sowohl sozialpädagogische Handlungsansätze als auch deren Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Maßnahmen der Agentur für Arbeit – berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB), Berufsausbildung in außerbetrieb-

lichen Einrichtungen (BaE) und ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) – untersucht hat.

Alle hier vorgestellten Praxismodelle beschäftigen sich mit der Gestaltung und sozialpädagogischen Begleitung der biografischen Phase zwischen Schule und Beruf. Darin liegt angesichts eines inzwischen völlig veränderten Arbeitsmarktes sowie der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse eine zunehmend wichtiger werdende politische und pädagogische Gestaltungsaufgabe. Aufgrund der immer komplexer werdenden Zielgruppen und ihrer Problemlagen müssen die Maßnahmenkonzepte und die angebotenen Berufsfeldsparten immer höher werdenden Anforderungen gerecht werden.

Dieser Aufgabe begegnen die hier dargestellten Vorhaben mit unterschiedlichen Konzepten, aber einem Grundkonsens: Alle Vorhaben machen die persönliche Situation und die vorhandenen Potenziale des Individuums zum Ausgangspunkt ihrer Förderung.

Um jungen Menschen nachhaltig eine größtmögliche gesellschaftliche Teilhabe inklusive einer Integration in den Arbeitsmarkt ermöglichen zu können, müssen die Beratungs-, Bildungs-, Qualifizierungs- und Ausbildungsangebote zu der aktuellen persönlichen Situation und Bedarfslage des jungen Menschen passen.

Ein Fördersystem mit dem Anspruch dieser individuellen Förderung bedarf also einer bunten, vielschichtigen Maßnahmepalette mit schwellen- und schnittstellenübergreifenden Ansätzen und auch maßnahmeunabhängigen Angeboten. Nur so können passgenaue Angebote entstehen, die gerade auch die individuellen Potenziale und die individuellen Handicaps junger Menschen aufnehmen und positiv entwickeln können. Eine individuumzentrierte Förderung bezieht Vorbildung, Interessenvielfalt, reale Arbeitsmarktmöglichkeiten, soziale und gesundheitliche Bedingungen der Betroffenen sowie die Komplexität der Problemlagen jedes einzelnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihren Entwicklungsansatz mit ein. Darüber hinaus ist eine solche individuumzentrierte Förderung flexibel und zielgerichtet, aber ergebnisoffen. Sie orientiert sich an der Zeit und dem Raum, den die beziehungsweise der einzelne Jugendliche benötigt, um die eigenen Potenziale zu erkennen, wertzuschätzen und im Sinne einer selbstbestimmten und eigenständigen Lebensweise entwickeln zu können.

Wenn bei den Förderkonzepten das Individuum in oben genanntem Sinne im Mittelpunkt stehen soll, müssen dabei grundsätzlich folgende Aspekte berücksichtigt werden: ein ganzheitliches Menschenbild als Ausgangspunkt, Aufnahme

der individuellen Voraussetzungen und der Selbststeuerungspotenziale, die in der Biografie der Geförderten angelegt sind, Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen, Entwicklung von Selbstsicherheit, Erweiterung von theoretischem Wissen und fachlichen Kompetenzen, Nutzung der kreativen Fähigkeiten der jungen Menschen als wesentliche Entwicklungspotenziale und letztlich die Übertragung von Eigenverantwortung, also die gezielte Überleitung des sozialpädagogischen Schonraumes in entsprechende Ernstsituationen der beruflichen Arbeit.

Die folgenden Beschreibungen und Praxiserfahrungen der aufgeführten Modellvorhaben zeigen die unterschiedlichen Ausformungen und Ergebnisse einiger individuumzentrierter Ansätze. Hinter drei Bausteinen

- mit Kunst und Kultur zu Beruf und Beschäftigung,
- dezentrale Lebenswelt- und problem-lagenorientierte Projektformen,
- intensive individuelle Förderung durch Coachingansätze

verbergen sich sieben Vorhaben, die sich der subjektzentrierten Förderung junger Menschen verschrieben haben.

Unter der Überschrift „Mit Kunst und Kultur zu Beruf und Beschäftigung“ inszenieren zwei Vorhaben die individuelle Förderung junger Menschen unter der gemeinschaftlichen Aufgabenstellung einer künstlerischen Produktion. Sie nutzen hierfür sowohl die gruppenbildende als auch die individualisierende Kraft künstlerischer Arbeit und öffnen das künstlerische Berufsfeld für die Benachteiligtenförderung.

Zwei weitere Vorhaben orientieren sich speziell an den individuellen Voraussetzungen junger Menschen. Sie ergänzen das bestehende Regelfördersystem um intensive Beratungs- und Betreuungsangebote und um dezentrale lebenswelt- und problemlagenorientierte Projektformen, mit denen sie insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene mit mehrfachen Benachteiligungen ihren individuellen Problemkonstellationen und ihrem Bedarf entsprechend fördern.

Intensive individuelle Förderung durch Coachingansätze ermöglichen drei Vorhaben im Rahmen des BQF-Programms. Sie befähigen junge Menschen sowohl innerhalb als auch außerhalb von Qualifizierungs- und Ausbildungsmaßnahmen, durch die Aktivierung eigener Handlungsressourcen tragfähige Ziele und Instrumente in dem Prozess des lebenslangen Lernens zugunsten einer chancenrei-

cheren beruflichen Zukunft für sich zu entwickeln. Darüber hinaus entwickelten zwei Vorhaben Curricula zur Qualifizierung pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und setzten diese in Fortbildungseinheiten und angeleiteten Praxiscoachingsequenzen um.

2.3.2

Darstellung der Einzelbausteine

Baustein: Mit Kunst und Kultur zu Beruf und Beschäftigung

Ein Ansatz, ausbildungs- und arbeitslose Jugendliche und junge Menschen individuell und subjektbezogen zu fördern, ist, sie über Kunst und Kultur an Beruf und Beschäftigung heranzuführen.

Im Rahmen der Arbeitsgruppe Sozialpädagogische Begleitung und Coaching innerhalb der Entwicklungsplattform 3 folgten die Vorhaben !STAGE und inVolve 02 an ihrem jeweiligen Ort – dem Consol Theater in Gelsenkirchen und dem Inter-

nationalen JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 in Berlin-Kreuzberg – einer ähnlichen „Philosophie“: Sie stellen die Kunst ins Zentrum von Bildungsprozessen. Dabei begreifen sie Kunst zum einen als Weg der Welterschließung und Selbstfindung, zum anderen als Mittel zur Herstellung von Kommunikation und Öffentlichkeit.

Gemeinsamkeiten im Ansatz

Motivation der Teilnehmenden durch persönliche Teilhabe an künstlerischen Prozessen

Beide Vorhaben involvieren ihre jugendlichen Teilnehmenden in den „Ernstfall“ künstlerischer Produktion, die sich im Kontakt mit einem Publikum zu bewähren hat. Sie nutzen die gleichermaßen individualisierende und gruppenbildende Kraft künstlerischer Arbeit: Das Wagnis, man selbst zu sein (oder zu werden) und an Autonomie zu gewinnen, ist angewiesen auf den Respekt der anderen und das Vertrauen, das man in sie setzen kann. Beide Vorhaben nutzen die hohe Anerkennung, die ihre Produktionen – und mit ihr die jungen Akteurinnen und Akteure – erfahren, wenn die Kommunikation mit dem Publikum gelingt. Dies macht die Teilnehmenden stolz und stärkt ihr Selbstwertgefühl. Es bindet ihr Selbstbewusstsein an ihr

eigenes Tun und an ihre eigene Ausdrucksfähigkeit statt an Konsummöglichkeiten und käufliche Statussymbole.

Aufwertung von Basiskompetenzen

Beide Vorhaben bewahren sich die Freude über die Kompetenzen, die jede Akteurin und jeder Akteur als Teil der immer aufs neue staunenswerten *conditio humana* schon mitbringt, die Vielfalt dessen, was nahezu jeder Mensch kann und evolutiv doch so unwahrscheinlich ist: greifen und begreifen, aufrecht gehen, sprechen, gestikulieren, weinen und lachen ... Es gehört zu den Aufgaben der Kunst und zu ihrem besonderen „Können“, diese Basiskompetenzen ihrer Selbstverständlichkeit zu entkleiden, sie zu inszenieren und so in ihrem Reichtum aufs Neue erfahrbar zu machen – sich selbst und andere zu lehren, sich daran zu freuen. Wenn dies gelingt, können hieran alle weiteren Bildungsprozesse anknüpfen.

Kunst und Kultur als Medium zur Persönlichkeitsentwicklung

Diese weiteren Bildungsprozesse nutzen den Umstand, dass künstlerische Produktionen und Darstellungen immer Elemente enthalten, die auch in nichtkünstlerischen Produktionen und Darstellungen eine Rolle spielen: Man tritt nicht nur im Theater auf, sondern auch im Alltag; man

malt, baut, schneidert, schminkt, fotografiert auch in handwerklichen Berufen oder in seinen Hobbys; man inszeniert nicht nur Stücke, sondern auch Tagungen oder Gruppengespräche oder Partys, man entwickelt Szenarien nicht nur für die Bühne, sondern auch für Auseinandersetzungen und Verhandlungen geschäftlicher, beruflicher und privater Art. Was man in der künstlerischen Arbeit entdeckt, kann man „im Leben“ wiederentdecken; was man „im Leben“ erfahren hat, kann man in die künstlerische Arbeit hineintragen.

Auf diesen Schienen fährt – im Glücksfall – der Zug einer Bildungsarbeit hin und her, die ihre ästhetischen, kulturellen, biografischen, formellen, non-formellen und informellen Bildungswagons hinter die Lokomotive der künstlerischen Produktion spannt. In der Zusammenstellung dieser Züge ergeben sich sowohl Überschneidungen als auch erhebliche Unterschiede.

Überschneidungen in der Durchführung und in den Rahmenbedingungen

Beide Vorhaben orientieren sich in unterschiedlicher Intensität an den realen Arbeitsbedingungen künstlerischer Produktion. Dazu gehören die funktionierende Zusammenarbeit im Team und – in allerdings unterschiedlicher Auslegung – zielorientierte Verhaltens- und Leistungsan-

forderungen, Qualitätsbewusstsein sowie die Fähigkeit, Termindruck standhalten zu können.

Beide Vorhaben arbeiten mit einer sozial, kulturell und dem Bildungsstand nach hoch differenzierten Gruppe in einer Größe von zwölf bis zwanzig Teilnehmenden. Unter anderem aufgrund des subjektzentrierten Ansatzes wird sehr intensiv auch mit einzelnen Jugendlichen gearbeitet. Dies schlägt sich in einem günstigen Betreuung- und Personalschlüssel (mindestens 1 : 6 bis 1 : 4,5) nieder.

Die Modellvorhaben arbeiten mit multiprofessionellen Teams aus Fachkräften des spezifischen Berufsfeldes, professionellen Künstlerinnen und Künstlern unterschiedlicher Fachrichtungen sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Voraussetzungen für die Arbeit in diesen Zusammenhängen sind die Nähe zur künstlerischen Arbeit und praktische Berufserfahrung, die bei beiden Vorhaben deutlich Priorität vor formalen Abschlusszertifikaten haben.

Pädagogische Kompetenz innerhalb der Teams beider Vorhaben ist unbedingt erforderlich. Die sozialpädagogische Begleitung ist in die erfolgsorientierte künstlerische Bildungsarbeit der Vorhaben integriert. Ergänzend zur Einzel-, Projekt- und Kleingruppenarbeit findet ein theore-

tisches Begleitprogramm statt, das sich allerdings nach Form und Inhalt in den beiden Vorhaben unterscheidet.

Beide Vorhaben machen sich bezüglich der Teilnehmerakquise in unterschiedlicher Intensität ähnliche Zugangskanäle zu den Jugendlichen zunutze: informierte und kooperierende Multiplikatoren (Lehrerinnen und Lehrer, Beraterinnen und Berater, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Jugendfreizeiteinrichtungen und anderen Institutionen), die Öffentlichkeitsarbeit der Vorhaben selbst oder die Mundpropaganda der Jugendlichen.

Kompetenzfeststellung begreifen beide Vorhaben als (lern-)prozessorientierte Daueraufgabe und betreiben sie auf der Grundlage der Sammlung, Diskussion und schriftlichen Bündelung von Beobachtungsdaten aller Beteiligten. Sie beziehen die Wahrnehmung und Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in die Kompetenzfeststellung ein. Sie rechnen im Kompetenzfeststellungsprozess sowohl mit temporären und kontextbedingten Entwicklungshemmungen (Blockaden) wie auch mit Entwicklungssprüngen der Teilnehmenden.

Innerhalb der Vorhaben wird großer Wert auf die Partizipation der Teilnehmenden gelegt. Es finden regelmäßige Round-Tables, Dialoge und intensive Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen statt.

Besonderheiten der einzelnen Ansätze im Überblick

Aspekte	Ansatz I: !STAGE	Ansatz II: inVolve 02
Lernort	realer Theaterbetrieb	JugendKunst und Kulturzentrum
Projektform	Vollzeitlehrgang mit feststehenden Angeboten im realen bühnen-künstlerischen Praxisfeld	stark individualisierte projekt-bezogene Teilzeitform
Projektdauer/-laufzeit	feste Projektlaufzeiten (9, 10, 12 Monate)	flexible Förderdauer (Regeldauer 1 Jahr, aber 4 bis 26 Monate) orientiert sich an den Bildungsprozessen der TN und der Organisation von Anschlüssen
Zielgruppe/ Zugangsvoraussetzungen	Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben mittleres bis großes künstlerisches Interesse und streben evtl. eine Berufsperspektive im bühnen-künstlerischen Bereich an	Teilnehmerinnen und Teilnehmer befinden sich in einer Problemsituation im Übergang Schule/Beruf und sind zu künstlerischer Arbeit motiviert beziehungsweise lassen erwarten, dass sie diese Motivation entwickeln
Zielsetzung vor dem Hintergrund der gemeinsamen Philosophie	Qualifizierung in einem markt-orientierten Theaterbetrieb zur beruflichen und persönlichen Orientierung im künstlerischen Berufsfeld inkl. dem Erwerb von branchenspezifischen Kompetenzen und bühnenkünstlerischer Praxis	Kunst- und Kultur (im weitesten Sinne) als Weg der lebenspraktischen Stabilisierung, Orientierung und berufsvorbereitenden Qualifizierung auch und gerade außerhalb des künstlerischen Berufsfeldes

Aus den unterschiedlichen Lernorten und Projektformen ergeben sich konzeptionelle und praktische Konsequenzen für die Durchführung der Vorhaben.

Vorhabenspezifische Besonderheiten

Ansatz I: !STAGE

Das Vorhaben !STAGE ist im Consol Theater angesiedelt, einem „richtigen“ Theater, einem am Markt orientierten Betrieb. Dort werden die Jugendlichen in einem Vollzeitlehrgang mit feststehenden Angeboten in einem realen bühnenkünstlerischen Praxisfeld qualifiziert. Die Projektlaufzeit ist standardisiert, orientiert sich an den Produktionsprozessen und bewegt sich zwischen neun und zwölf Monaten. Die Qualifizierung erfolgt auf der Bühne, in Proberäumen und in künstlerischen und handwerklichen Werkstätten. Ergänzend zum Unterricht in theaterrelevanten Fächern findet Projekt- und Kleingruppenarbeit statt.

Die künstlerischen Projekte werden in enger Anbindung an den laufenden Theater-Programmbetrieb entwickelt. Die entstandenen Theaterstücke und Projektergebnisse unterliegen den professionellen Aspekten der Wiederholbarkeit, Dokumentierbarkeit und Verkaufbarkeit. Betriebs-

nahe Bedingungen wie zielorientierte Verhaltens- und Leistungsanforderungen, Qualitätsbewusstsein und Termindruck prägen besonders die künstlerische Produktion. Die Theaterstücke und Projekte bei !STAGE entstehen mit dem Anspruch der mehrmaligen Präsentation vor fremdem, verschiedenartigem Publikum. Das gemeinsam erstellte Kunst-Produkt muss sich am Markt beweisen.

Der (Theater-)Betrieb muss räumlich, organisatorisch/logistisch und personell (entsprechend der Gruppengröße) die beständige Anwesenheit von zwölf bis zwanzig jungen Teilnehmenden im Hause „verkräften“ können. Bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Theaters wird hier eine enorme Bereitschaft zu Kompromissen im täglichen professionellen Ablauf vorausgesetzt.

Ansatz II: inVolve 02

Das Vorhaben inVolve 02 ist im Internationalen JugendKunst- und Kulturzentrum Schlesische 27 angesiedelt. Hierbei handelt es sich um eine Einrichtung der kulturellen Jugendbildung und eine interkulturelle Produktionsstätte kommunaler Kunst mit vielen Sparten.

Die Qualifizierung der Teilnehmenden ist stark individualisiert und wird in zwei Phasen durchgeführt. Die erste Phase erfolgt innerhalb des JugendKunst- und Kul-

turzentrum auf der Bühne, in Proberäumen und in künstlerischen Werkstätten (Theater, Atelier, Digital Art) sowie im Rahmen der Projektdokumentation und -verwaltung.

Ergänzend zur Projekt- und Kleingruppenarbeit findet wöchentlich die „Akademie“ statt, ein theoretisches Begleitprogramm mit den Schwerpunkten Projektmanagement, Berufsorientierung und interkulturelle Kommunikation. Vereinzelt werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer in allgemeinbildenden Fächern unterrichtet, unter anderem mit dem Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben.

Während der ersten Phase ist eine Anwesenheit der Teilnehmenden von mindestens elf Stunden pro Woche erforderlich. In der zweiten Qualifizierungsphase werden sie – sofern sie nicht wieder zur Schule gehen – außerhalb des Hauses in Vollzeitpraktika in Berliner Betriebe vermittelt.

Arbeitsergebnisse werden vor kleinem und größerem Publikum präsentiert. Die flexible Förderdauer orientiert sich an den Bildungsprozessen der Teilnehmenden und der Organisation von Anschlüssen und bewegt sich zwischen vier und 26 Monaten. Im Projektverlauf werden die Teilnahmeformen hinsichtlich zeitlicher Belastung, Schwerpunkten, internen und externen Lernorten zunehmend differenziert.

Diskussion der vorhabenspezifischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Lernorte

Ein zentraler Unterschied der beiden Projektansätze liegt in dem Charakter der Lernorte. inVolve 02 qualifiziert die Teilnehmenden in einem JugendKunst- und Kulturzentrum mit unterschiedlichen künstlerischen Bereichen (Theater, Atelier, Film und Musik). !STAGE hingegen qualifiziert stark theaterzentriert. Durch die Anbindung von !STAGE an einen realen Theaterbetrieb, der sich am Markt behaupten muss, orientiert sich das Vorhaben in höherem Maße an einer durch den Theaterbetrieb bestimmten „objektiven Anforderungsstruktur“. Dies hat unter anderem sowohl Konsequenzen für die Auswahl der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch für Form und Inhalt der Qualifizierung.

Akquise der Teilnehmenden

So spielen bei der Akquise von jugendlichen Teilnehmenden „Eignungsgesichtspunkte“ bei !STAGE eine stärkere Rolle. Auch wenn bei !STAGE keinesfalls künstlerisch „gecastet“ wird, so wird doch ein bestimmtes Maß an Motiviertheit und Entscheidungsvoraussetzung vorausgesetzt. inVolve 02

wendet sich dagegen bewusst auch an Jugendliche, die anfangs nur geringe Motivation und wenig Zielbewusstsein erkennen lassen und in der Interaktion gewisse Strategien der Selbstaussgrenzung verfolgen. inVolve 02 versucht, diese jungen Menschen mit zieloffenen, auf die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuell zuschneidbaren künstlerischen Projektentwürfen in seine hoch differenzierte Teilnehmendengruppe zu integrieren.

Qualifizierungsinhalte

!STAGE orientiert seine Qualifizierungsinhalte stärker an der „objektiven Anforderungsstruktur“ der Theater- und Bühnenpraxis. So zerlegt sich das Angebot von !STAGE gezielt in zwei Komponenten: die Projektarbeit und den (mit ihr verbundenen, sie vorbereitenden) Unterricht. Die inVolve 02-Akademie zielt hingegen nicht auf die spezifische Befähigung zur künstlerischen Projektarbeit ab, sondern verallgemeinert die innerhalb der Projektarbeit gewonnenen Erfahrungen in Richtung auf allgemeinere Themen und Techniken und versucht, unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Schlüsselkompetenzen Transferleistungen durch Reflexion und Generalisierung zu fördern. Darüber hinaus besteht für ausgewählte Teilnehmende die Möglichkeit der Vorbereitung auf den externen Hauptschulabschluss.

Diese unterschiedlichen Ansätze der Qualifizierung spiegeln sich auch in unterschiedlichen Beziehungen zwischen Lehrenden und Anleitenden einerseits und den jugendlichen Teilnehmenden andererseits wider. Bei inVolve 02 existieren bewusst unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Verhaltensstile und Umgangsformen nebeneinander; die institutionellen Vorgaben zur Ausgestaltung der Rolle der Leitenden sind gering. Dies birgt Chancen (erlaubt zum Beispiel die Erfahrung auch kulturell unterschiedlicher Stile, Autoritätsauffassungen und Generationsbeziehungen), vorausgesetzt, entstehende Differenzen werden dicht kommuniziert und gemeinsam reflektiert.

Zeitlicher Umfang der Maßnahme

Die unterschiedliche zeitliche Einbindung der Jugendlichen (bei !STAGE dreißig Stunden pro Woche, bei inVolve 02 dagegen im ersten Halbjahr nur elf Stunden pro Woche) lässt sich nicht auf die Charakteristika der Lernorte zurückführen. inVolve 02 startete im Januar 2004 mit dem Ansatz, Schülerinnen und Schüler der zehnten Klassen in ein Programm zu integrieren, das sich im ersten Halbjahr auch neben der Schule absolvieren lässt. Faktisch arbeitet inVolve 02 aber überwiegend mit unversorgten Jugendlichen. Für viele von ihnen sind elf Stunden als wöchentliche Kernzeit nicht ausreichend. Eine adäquatere zeit-

liche Dichte und ein klarerer zeitlicher Rhythmus wären von Vorteil. Ein Arbeitszusammenhang wie bei inVolve 02 mit seiner vielfältigen Projektlandschaft eröffnet zwar die Chance, sich sehr individuelle Orte und Wege suchen zu können, birgt aber die Gefahren der Unübersichtlichkeit und des Verlusts an Verbindlichkeit.

Beide Vorhaben eint das Wissen darum, dass erfolgreiche künstlerische Projektarbeit ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit voraussetzt. Beide Vorhaben setzen hier eher auf die „Sogkraft“ der künstlerischen Arbeit als auf Sanktionen (von denen auch nicht viele zu Gebote stehen).

inVolve 02 arbeitet sowohl mit Jugendlichen, die noch große Distanz zur künstlerischen Arbeit haben, nur begrenzt vereinbarungsfähig sind oder ihren Alltag so wenig im Griff haben, dass sie zu pünktlichem Erscheinen und regelmäßiger Teilnahme nicht in der Lage sind, als auch mit hoch motivierten Jugendlichen, die es als Hemmnis ihrer Arbeit empfinden, sich auf die Instabilität ihrer Kolleginnen und Kollegen einstellen zu müssen. Schwierig sind eine adäquate Binnendifferenzierung und die Steuerung der Gruppendynamik im Zusammenhang mit derart heterogenen Gruppen.

Sozialpädagogische Unterstützung

In der begleitenden sozialpädagogischen Arbeit sind sich !STAGE und inVolve 02 konzeptionell sehr nah: Die pädagogische und biografische Arbeit wird so wenig wie möglich abgetrennt von der erfolgsorientierten künstlerischen Arbeit und der Bildungsarbeit des Vorhabens. Die Hilfe im Einzelfall ist und bleibt kontextualisiert durch die Zusammenarbeit in gemeinsamen Produktionen und durch deren Herausforderungen. Der Grundgestus ist nicht (nur): „Ich will dir helfen“, sondern (auch): „Lass uns die Probleme lösen, damit wir weiter zusammen arbeiten können, denn (nicht nur dir selbst, sondern auch) für unsere Arbeit bist du wichtig.“

Dies verweist auf die grundlegenden Gemeinsamkeiten der beiden Vorhaben !STAGE und inVolve 02. Beide sind Beispiele projektorientierten, produktiven Lernens auf dem Feld künstlerischer Arbeit. Sie verschaffen ihren Teilnehmenden erhöhte Chancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Sie vermitteln Schlüsselkompetenzen und gezielt berufsnahe Kompetenzen. In erster Linie aber geht es ihnen darum, den jungen Teilnehmenden im Hinblick auf eine autonome und umfassende Partizipation am gesellschaftlichen Leben unverzichtbare Erfahrungen zu ermöglichen: die der eigenen Individualität,

der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Lernfähigkeit und Neugier, der Anerkennung durch die Gruppe und durch Dritte (ein Publikum), die Fähigkeit und den Mut, sich auszudrücken und öffentlich Gehör zu verschaffen, und nicht zuletzt die Fähigkeit, sich von seinen sozialen Rollen zu unterscheiden.

Solche Lernprozesse, die häufig mit weitreichenden biografischen Umstellungen und manchmal sogar mit scheinbaren „Rückschritten“ verbunden sind (mit dem Aufgeben „geliehener“ oder „verordneter“ Identitäten zum Beispiel), brauchen manchmal sehr viel Zeit.

Paradoxerweise beschleunigen sich solche Entwicklungen, wenn man ihnen diese Zeit gibt.

Baustein: Dezentrale lebenswelt- und problemlagenorientierte Projektformen

Unversorgte Jugendliche und junge Erwachsene an Arbeit oder Ausbildung heranzuführen, ist auch über weitere subjektbezogene Ansätze möglich. Dezentrale und niedrigschwellige Projektformen erreichen insbesondere arbeitsmarktferne Jugendliche mit mehrfachen Benachteiligungen.

Sowohl das Brückenkursprojekt des Horizont e. V. in Nauen als auch das Vorhaben Bufalo des IB – Internationaler Bund in Bonn leisten insbesondere in der Arbeit mit dieser Zielgruppe einen sozialintegrativen Beitrag, indem sie Jugendliche und junge Erwachsene fördern, die aufgrund ihrer individuellen Ausgangsvoraussetzungen in herkömmlichen Maßnahmen nicht ihrer individuellen Problemlage entsprechend adäquat gefördert werden können beziehungsweise erst gar keinen Zugang zu solchen Maßnahmen finden.

Die besonderen Problemstellungen der Zielgruppen beider Vorhaben resultieren vor allem aus problematischen Konstellationen innerhalb der Familien und des sozialen Umfeldes sowie aus der damit einhergehenden Bildungsferne. Nicht selten spielen Konflikte im Zusammenhang mit Migration, fehlender Integration, Bildungsdefiziten, gesundheitlicher Konstitution sowie mit Devianz und Delinquenz eine zentrale Rolle.

Beide Vorhaben decken mit zusätzlichen Beratungs-, Betreuungs- und Förderangeboten die weit über das bestehende, meist überforderte Leistungsangebot berufsorientierender und -vorbereitender Maßnahmen und über den Kontext quartiersnaher Jugendhilfe hinaus reichenden Bedarfe. Ihre dezentralen Angebote orientieren sich in spezifischer Weise sowohl an den

sozialen Lebenswelten und persönlichen Erfahrungshintergründen als auch an den genannten individuellen Problemstellungen der jungen Heranwachsenden.

Die Vorhaben sind darauf gerichtet, junge Menschen so zu stabilisieren, dass eine Anbindung an Qualifizierungsmaßnahmen, Ausbildungsprojekte oder Arbeitsstellen überhaupt erst möglich wird beziehungsweise dass Jugendliche und junge Erwachsene solche Maßnahmen trotz schwerwiegender persönlicher Probleme nicht abbrechen.

Die Ansätze beider Vorhaben zielen darauf ab, die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen als Basis für gemeinschaftliches und verantwortliches Handeln im Hinblick auf die Gestaltung neuer eigener Lebensentwürfe handlungsorientiert zu fördern. Dabei steht die Förderung der Eigenverantwortung, der Impulskontrolle und der Selbststeuerung im Vordergrund. Die erste Zielsetzung in Richtung selbstständiger und realistischer Lebensplanung und Arbeitsmarktorientierung besteht darin, zu lernen, sich selbst und die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten richtig einzuschätzen. Sowohl das Brückenkursprojekt als auch Bufalo unterstützen diese Entwicklung durch eine breite Palette sozialpädagogischer Angebote wie zum

Beispiel situations- und problembezogene Einzelberatungen, Rollenspiele, Gruppenaktivitäten, Kriseninterventionen etc.

Die programmatische Einbindung beider Vorhaben in Maßnahmen der Delinquenzhilfe und -prophylaxe – Brückenkurse – beziehungsweise berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen und stadtteilbezogene Jugendhilfe – Bufalo – impliziert sowohl in Bezug auf Gruppenkonstellationen als auch auf die Einzelfallproblematik stets die Reflexion kultur- und geschlechtsspezifischer Wirkungsfaktoren und Implikationen. Gegebenenfalls bieten die Vorhaben entsprechende individuell konzipierte Beratungs- und/oder Förderaktivitäten – zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Kommunikationstraining – sowie erforderlichenfalls weiterreichende Interventionen, etwa konkrete Hilfestellung in geschlechtsrollenspezifischen Konfliktkonstellationen.

Des Weiteren haben beide Vorhaben einen Bezug zur Gemeinwesenarbeit. Auf der subjektiven Ebene wird darauf hingearbeitet, dass die Jugendlichen Profilmerkmale entwickeln, die im Netz der Wohnquartiere in der Summe ein deutliches Empowermentpotenzial ergeben. Es geht also darum, die Jugendlichen auch jenseits der Illusion permanenter Beschäftigungsperspektiven zu sozial verantwortlicher Gestaltung ihres individuellen und

Besonderheiten der einzelnen Ansätze im Überblick

Aspekte	Ansatz I: Brückenkurse	Ansatz II: Bufalo
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ haftentlassene Jugendliche ▪ straffällig gewordene Jugendliche ▪ von Straffälligkeit bedrohte Jugendliche 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BvB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer mit besonderem Förderbedarf ▪ arbeitslose, unversorgte Jugendliche aus den Wohnquartieren der BvB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer
Zugangswege	Zuweisung durch Jugendämter, Arbeitsagenturen, Gerichte, Jugendgerichtshilfe etc.	z.T. aufsuchende Arbeit <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation mit den Teams laufender BvB ▪ Informations- und Beratungsaktivitäten in den Wohnquartieren
Angebotsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sozialpädagogische Arbeit ▪ Stützunterricht ▪ arbeitspraktische Tätigkeit ▪ Kurzzeitpraktika ▪ freizeit- und erlebnispädagogische Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ individuelle sozialpädagogische Begleitung ▪ individuelle Unterstützung bei der Bewältigung von schulischen Defiziten (Erwerb von Schulabschlüssen) ▪ Berufswegeplanung ▪ Kurzzeitpraktika
Angebotsformen	Vollzeitlehrgang zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung	ergänzende beratende und begleitende Angebote abgestimmt auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen

gemeinschaftlichen Alltags zu befähigen. Dabei bleiben sowohl alle möglichen Zugangswege zu beruflicher Aktivität und Entwicklung als auch stadtteilbezogene Potenziale kollektiver Selbsthilfe im Blick.

Darüber hinaus bieten die Vorhaben in unterschiedlichem Maße jungen Menschen die Möglichkeit, ihre individuellen Bildungsdefizite auszugleichen, schulische Lücken zu schließen und sich beruflich zu orientieren. Dies geschieht zum Beispiel im Rahmen des subjektorientierten und sozialkommunikativ angelegten Förderunterrichts oder durch arbeitsspraktische Tätigkeiten. Beide Vorhaben zeichnen sich neben gruppenbezogenen Leistungen aufgrund ihrer individuell zugeschnittenen Beratungs- und Förderaktivitäten unter anderem im Sinne von klassischer Einzelfallhilfe durch starke Betreuungsintensität aus, der allerdings durch die vorgegebenen Finanzierungsrahmen in personeller Hinsicht enge Grenzen gesetzt sind.

Weder für die Brückenkurse noch für Bufalo gelten harte Zugangskriterien. Vielmehr haben sich beide Vorhaben zum Ziel gesetzt, die Jugendlichen zum Teil buchstäblich „dort abzuholen, wo sie stehen“. Den ansatzbezogenen Ähnlichkeiten beider Vorhaben stehen durchaus auch erkennbare Unterschiede in Konzeption und Durchführung gegenüber.

Vorhabenspezifische Besonderheiten

Ansatz I: Brückenkurse

Die Brückenkurse haben zum Ziel, Jugendlichen beziehungsweise Heranwachsenden, die entweder

- aus der Haft entlassen werden sollen oder wurden,
- straffällig geworden sind oder
- von Straffälligkeit bedroht sind,

dabei zu unterstützen, langfristig ein straffreies Leben zu führen und ihnen einen Einstieg in eine chancenreichere berufliche Laufbahn zu ermöglichen. Dies erfolgt in der Regel durch eine qualifizierte Überbrückung von Wartezeiten im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration in eine Qualifizierungsmaßnahme, Ausbildung oder Arbeitsstelle.

Die Besonderheit dieses Vorhabens liegt in der intensiven und umfassenden Begleitung der besonders benachteiligten und gefährdeten Jugendlichen. Insbesondere für die aus der Haft entlassenen jungen Menschen ist Resozialisierung in Freiheit ein zentrales Thema. Hierzu gehören insbesondere die Einbindung in den eigenen Wohnraum und Organisation des per-

sönlichen Umfeldes sowie die Unterstützung bei der Strukturierung des Alltags. Darüber hinaus nehmen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen regelmäßig an arbeitspraktischen Aktivitäten und am theoretischen Unterricht teil.

Der Stützunterricht dient sowohl der Verbesserung der schulischen Leistungen als auch als Trainingsfeld für soziale Kompetenzen auf theoretischer Ebene und erfolgt binnendifferenziert. Er orientiert sich an den individuellen schulischen Voraussetzungen, die zum Teil sehr stark variieren. Die Bandbreite reicht von Grundschul- bis hin zu Realschulniveau.

Im Rahmen der arbeitspraktischen Tätigkeiten sollen die jungen Menschen Grundkenntnisse zum Beispiel in der Durchführung von Malerarbeiten, Holzbearbeitung und leichten Tätigkeiten bei baulichen Maßnahmen in anderen trägerinternen Projekten erhalten. Dabei werden die Teilnehmenden intensiv sozialpädagogisch begleitet. Zur Stärkung der Teamfähigkeit und zugunsten einer positiven Gruppendynamik werden erlebnispädagogische Elemente wie gemeinsames Kochen und gemeinsame Ausflüge in den Alltag integriert.

Die jungen Menschen haben die Möglichkeit, im Rahmen der Teilnahme am Brückenkurs ein dreiwöchiges integrier-

tes Praktikum in einem wirtschaftlich ausgerichteten Betrieb zu absolvieren. Dies soll sowohl der beruflichen Orientierung als auch dem Kennenlernen von Arbeitsbereichen, Arbeitgebern und eigenen Interessen dienen.

Ansatz II: Bufalo

Die Spezifik im Ansatz des Vorhabens Bufalo liegt in einer Scharnierfunktion eines Förder- und Beratungsangebots, das zwischen den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und der stadtteilbezogenen Jugendarbeit der Kommunen und kooperierender Träger angesiedelt ist.

Das Vorhaben hebt mit seinem Angebot auf besonders beratungs- und förderbedürftige Teilnehmerinnen und -Teilnehmer für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) sowie auf arbeitslose Jugendliche in deren Wohnquartieren ab. Dieses Angebot setzt da an, wo die Kapazitäten der vorhandenen Instrumentarien der BvB und der stadtteilbezogenen Sozialarbeit erschöpft sind. Bufalo berät und fördert also insbesondere Jugendliche, deren Probleme in ihrer Tragweite und in der erforderlichen Herangehensintensität die Möglichkeiten der sozialpädagogischen Regelbetreuung der BvB oder der Jugendhilfeinstitutionen im Stadtteil qualitativ und/oder quantitativ übersteigen.

Die Beratungsaktivitäten umfassen ein breites Spektrum sozialpädagogischer Methoden im Rahmen von Einzelfallhilfe und gemeinwesenorientierter Jugendarbeit (unter anderem intensive handlungsorientierte Einzel- und Gruppengespräche, Rollenspiele, Informations- und Besuchsangebote). Im Vordergrund stehen hierbei stets krisen- und problembezogene Vorgehensweisen, da der Projektansatz auf der Überforderung existierender Regelinstrumentarien basiert.

Darüber hinaus bietet Bufalo durch den gezielten Einsatz von Lehrkräften differenzierte Unterrichtsangebote zur Aufarbeitung schulischer Defizite.

Die Förderaktivitäten setzen vor allem da an, wo im Schulwesen Selektion, unzureichende strukturelle Bedingungen und fehlende beziehungsweise nicht ausreichende pädagogische Handlungsmöglichkeiten Schulversagen und Lernfrustration hervorgerufen haben, zugleich aber auch dort, wo im Laufe der Nachschulphase ein entsprechendes Problem- und Defizitbewusstsein entstanden ist. Die Förderung erfolgt individuell und ist in hohem Maße lernpsychologisch fundiert.

Diskussion der besonderen Unterschiede

Beide Vorhaben arbeiten mit besonders benachteiligten und gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dennoch unterscheiden sich diese Vorhaben in einigen Punkten, die sich auf die Projektdurchführung auswirken.

Ein erster Unterschied liegt in den Zielgruppen. Das Brückenkursprojekt richtet sich gezielt an straffällig gewordene Jugendliche oder an solche, die von Straffälligkeit bedroht sind und die in der Regel durch verschiedene Behörden wie Jugendamt, Jugendgerichtshilfe oder auf richterliche Anordnung zugewiesen beziehungsweise aus den Justizvollzugsanstalten gemeldet wurden. Die komplexe Problematik der Resozialisierung und der damit verbundenen notwendigen Reintegration in ein persönliches soziales Umfeld trat im Vorhaben Bufalo nur in seltenen Einzelfällen auf. Als Besonderheit für die Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden ist ihre auffällig niedrige Frustrationstoleranz zu nennen. Damit verbunden ist das meist sehr geringe Selbstwertgefühl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, so dass über einen sehr emotionalen Zugang einerseits und hohe Sachkenntnis im Bereich Jugendstrafrecht andererseits immer wieder gute Erfolge möglich werden.

Bufalo ist im Gegensatz zu den Brückenkursen ein das Regelfördersystem ergänzendes, begleitendes, übergreifendes und personenorientiertes Vorhaben, das sich insbesondere an zwei Zielgruppen wendet. Zum einen handelt es sich um ein ergänzendes Angebot für bereits versorgte Jugendliche, die zwar in berufsvorbereitenden Maßnahmen untergebracht sind, deren multiple Problemlagen den dortigen Betreuungsrahmen jedoch in pädagogischer und finanzieller Art sprengen. Zum anderen handelt es sich um ein Angebot für unversorgte Jugendliche aus den Wohnvierteln der durch die BvB versorgten Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dort leisten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bufalo aufsuchende Arbeit, um diese unversorgten arbeitsmarktfernen Jugendlichen individuell zu fördern, sie in gestaltungsorientierte Kommunikationszusammenhänge aufzunehmen und sie perspektivisch an Qualifizierungsmaßnahmen, Ausbildung oder Arbeit heranzuführen.

Ein weiterer zentraler Unterschied dieser beiden Vorhaben ist in den Angebotsformen begründet. So handelt es sich bei den Brückenkursen um ein umfassendes, vorstrukturiertes Angebot mit mehreren unterschiedlichen integrierten Qualifizierungs- und Förderinstrumenten wie

sozialpädagogische Angebote, Stützunterricht, arbeitspraktische Tätigkeiten, Praktika und erlebnispädagogische Elemente.

Bei Bufalo hingegen handelt es sich um eine vor allem individuelle Förderform, die sich zunächst losgelöst von beziehungsweise ergänzend zu Maßnahmezusammenhängen schwerpunktmäßig an den Problemen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der jungen Menschen orientiert. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bufalo-Vorhabens leisten exemplarisch ergänzende sozialpädagogische Arbeit, die von der Sache her in den BvB-Maßnahmen beziehungsweise in den Wohnquartieren zum Regelangebot gehören müssten, in der Realität aber dort auf Grund permanenter Mittelreduzierung in immer geringerem Maße möglich ist.

Baustein: Verschiedene Formen des Coachings in der sozialpädagogischen Begleitung

Individuelle Förderung Jugendlicher kann neben anderem mit einem qualifiziert durchgeführten Coaching erfolgen. So ergänzt und vertieft es Qualifizierungsmaßnahmen, Ausbildung oder Beschäftigung oder spielt auch eine wichtige Rolle in Phasen des Übergangs, unter anderem an der ersten Schwelle (Schule – Beruf). Innerhalb des BQF-Programms wurden durch drei Pilotprojekte verschiedene Formen des Coachings im Übergang Schule – Beruf erprobt.

Trotz der Unterschiede in der Durchführung verfolgen das Job-Coaching des Uckermärkischen Bildungsvereins in Schwedt an der Oder, das individuelle LernCoaching der Bildungsmarkt Vulkan gGmbH in Berlin und das Biografische Coaching „Kompass“ der Sächsischen Aufbau- und Qualifizierungsgesellschaft mbH in Zwickau einen ähnlichen Ansatz.

Gemeinsamkeiten im Ansatz

In modernen Gesellschaften ist der Platz der Einzelnen beziehungsweise des Einzelnen und mit diesem ihr oder sein Lebenslauf immer weniger traditionell vorher-

bestimmt. Das eigene Leben ist somit nicht nur ein Erfahrungsraum, es wird in seiner offenen Perspektivität in wachsendem Maße auch zu einem Gestaltungsraum, der für junge Menschen gleichermaßen Chancen bietet wie Risiken birgt. Neue, eigene Wege des Erwerbens beziehungsweise reflexiven Erfassens von Fähigkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebens werden zu wichtigen Voraussetzungen für das erfolgreiche Absolvieren von Bildungsschritten, für das Aufbauen und Verfolgen von beruflichen Plänen.

Die oben genannten Coaching-Projekte gehen davon aus, dass Zugangswissen und Fähigkeiten zur Selbstorganisation sich nur für einen Teil der Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf – Arbeitswelt selbstläufig vermitteln. Viele Jugendliche dagegen verfügen kaum oder nur eingeschränkt über brauchbare Strategien und Handlungskompetenzen zur Gestaltung ihrer eigenen Bildungs- und Berufswege.

So setzen diese Vorhaben in Form von Coaching gerade an diesem Teil der Bildungsprozesse an: dem mangelnden Zugangswissen und dem Erwerb sozialer Kompetenzen.

Sie nutzen eine Form des individuellen Arbeitens mit Jugendlichen, die die Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt stellt.

Mittels Coaching befähigen sie Jugendliche, eigene tragfähige Ziele und Instrumente in dem Prozess des lebenslangen Lernens für sich zu entwickeln.

Anstatt „Coaching“ einfach nur als aufwertendes Label für bereits gebräuchliche Arbeitsweisen zu nutzen, setzen die drei Vorhaben auf ein besonders definiertes Arbeitsbündnis zwischen den Akteuren (Beraterin beziehungsweise Berater und Klientin beziehungsweise Klient). Sie fördern und fordern besonders geschulte Fähigkeiten der Coaches, um in der Arbeit professionell und auf hohem fachlichem Niveau vorgehen zu können.

Im Gegensatz zu vielen pädagogischen Lernhilfen, die eher themenzentriert und auf Lernmethoden orientiert angeboten werden, steht Coaching hier für ein stark dialog- und klientenzentriertes Angebot. Wichtigstes gemeinsames Ziel dieser Coachingprojekte ist die Entwicklung neuer Handlungsoptionen, das Aufdecken und Nutzen vorhandener Ressourcen, die die Jugendlichen befähigen, sich in ihrem Alltag besser orientieren zu können.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten im Ansatz ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede in der Konzeption und Durchführung der einzelnen Modellvorhaben.

Die vorhabenspezifischen Besonderheiten haben unterschiedliche Auswirkungen auf die alltägliche Praxis.

Vorhabenspezifische Besonderheiten

Ansatz I: Job-Coaching

Job-Coaching hat in erster Linie zum Ziel, Coaching, als Ansatz zur Stärkung des eigenverantwortlichen Handelns Jugendlicher, in vorhandenen Qualifizierungsstrukturen stabil zu implementieren. Dafür werden pädagogische, in Uckermärkischen Qualifizierungs- und Ausbildungsmaßnahmen tätige Fachkräfte gesondert geschult.

Die Job-Coaching-Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte erfolgt in drei dreitägigen Qualifizierungseinheiten plus begleitetem Praxistransfer.

Innerhalb dieser Qualifizierungseinheiten werden Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Bildungsbegleiterinnen, Bildungsbegleiter und Ausbilderinnen und Ausbilder sensibilisiert und deren Handlungsrepertoire um Coachingmethoden erweitert. Sie werden angeregt, ihren Beratungs- und Ausbildungsalltag auf geeignete Materialien, Strukturen, organisatorische Abläufe etc. zu überprüfen und befähigt, mit neuen Methoden die Jugendlichen gezielter anzusprechen und in ihrer Entwicklung zu fördern.

Das Job-Coaching an sich erfolgt innerhalb von Qualifizierungs- und Ausbildungsprozessen und wird von dort ansässigen Teammitgliedern praktiziert.

Besonderheiten der einzelnen Ansätze im Überblick

Aspekte	Ansatz I: Job-Coaching	Ansatz II: Individuelles LernCoaching	Ansatz II: Biografisches Coaching
Adressaten	<p>Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Trägern beruflicher Bildung (Ausbilderinnen und Ausbilder, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter, Lehrkräfte)</p>	<p>Selbständige oder angestellte Begleitungs- und Beratungsfachkräfte (Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Fallmanagerinnen und Fallmanager)</p> <p>Jugendliche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ohne Einschränkung ▪ mit Bedarf zur Klärung arbeitsweltbezogener Problemstellungen ▪ mit verschiedenen Entwicklungsproblemen im Übergang Schule – Beruf 	<p>Jugendliche, die in konflikthafter Beziehungen zu Ausbildungsinstitutionen stehen, denen es schwer fällt, tragfähige berufsbiografische Orientierungen zu entwickeln</p>
Angebot	<p>Berufsbegleitende Fortbildung</p>	<p>Berufsbegleitende modulare Zusatzausbildung</p> <p>inkl. angeleitetes Praxiscoaching Jugendlicher</p>	<p>Biografisches Coaching Jugendlicher</p>

Aspekte	Ansatz I: Job-Coaching	Ansatz II: Individuelles LernCoaching	Ansatz II: Biografisches Coaching
Ziel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilisierung von pädagogischem Personal ▪ Anwendung von Coachingverfahren in Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche ▪ arbeitspraktische Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal zur Etablierung eines individuellen, programm- und maßnahmeunabhängigen Coachingangebots durch LernCoaches ▪ Praxiserprobung zur Implementierung von Coachingangeboten im System der Benachteiligtenförderung 	Stabilisierung Jugendlicher durch begleitendes unabhängiges Biografisches Coaching
Umfang des Qualifizierungsangebots für pädagogische Fachkräfte	3 x 3 Ausbildungstage plus Praxistransfer	400 Stunden inkl. Praxiscoaching	
Umfang des Coachingangebots für Jugendliche	kontinuierlich ausbildungsbegleitend	3 - 10 Sitzungen pro Jugendliche beziehungsweise Jugendlicher schwellenübergreifend träger- und maßnahmeunabhängig	5 - 20 Sitzungen träger- und schwellenübergreifend; träger- und maßnahmeunabhängig

Die qualifizierten Job-Coaches ermöglichen den Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmern, auf der Ebene ihrer alltäglichen Erfahrungen, wichtige Schritte ihres eigenen Handelns und des Handelns anderer reflektiert zu erfassen. Darüber werden in einem ersten Schritt grundlegende soziale Kompetenzen gefördert. Im Weiteren trägt diese Arbeit schrittweise dazu bei, die Jugendlichen mit ihrer eigenen Verantwortung innerhalb der Ausbildung und für die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft zu konfrontieren. Die daran anknüpfenden Prozesse der eigenen Rollenbearbeitung der Jugendlichen werden durch die mit Coaching-Kenntnissen versehenen Ausbildungskräfte begleitet. So können die Entwicklung von Selbstvertrauen gefördert und ein Rahmen geschaffen werden, in dem die vorhandenen Potenziale und Ressourcen entdeckt und freigelegt werden können.

Diese individuelle subjektzentrierte Unterstützung wird so zu einem zentralen Bestandteil des Ausbildungsalltags. Fachkräfte wiederum erleben hier Facetten „ihrer Jugendlichen“, die sie bislang weder wahrgenommen haben, noch in der Konsequenz für zukünftige Schritte nutzen konnten.

Ansatz II: Individuelles Lern-Coaching

„Individuelles LernCoaching“ ist ein programm- und maßnahmeunabhängiges Beratungs- und Coachingangebot und dient als Modellversuch der Entwicklung und Erprobung eines strukturverbessernden Konzeptes individueller Lernbegleitung.

Das Konzept „Individuelles LernCoaching“ beinhaltet die umfangreiche Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für eine künftige Tätigkeit als LernCoach und ein integriertes Praxiscoaching von jungen Menschen am Übergang Schule – Beruf – Arbeitswelt.

Die Qualifizierung der LernCoaches umfasst 400 Stunden und beinhaltet neben den Qualifizierungsmodulen (Methodentraining für den Coachingprozess, Aspekte der Eignungsdiagnostik, zielgruppenspezifische Besonderheiten, Existenzgründung, Arbeitsmarkt und regionale Förderangebote etc.) ein fachlich begleitetes Praxiscoaching von Jugendlichen, Supervision und ein Gendertraining.

Die Kombination und Parallelität von Qualifizierung und Praxiserprobung ist ein zentrales Element im Konzept „Individuelles LernCoaching“. Bereits in der Qualifizierung erfolgen intensive Methodentrainings und Selbstreflexion im Coachingprozess. Expertinnen und Experten geben ein realistisches Feedback über die fachlich methodische Anwendung

der im Coaching eingesetzten Instrumente. Die künftigen LernCoaches, die eine pädagogische Grundausbildung haben, gewinnen so neue berufliche Perspektiven und Sichtweisen, sowohl im Hinblick auf ihren eigenen Arbeitsalltag als auch auf ihren Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Bezug nehmend auf ihre bisherige und aktuelle Arbeitspraxis formulierten sie während der Weiterbildung in bemerkenswerter Weise: „Das Arbeiten im Coachingprozess bewirkt sowohl bei den Jugendlichen als auch bei den Lerncoaches, dass Verhaltensmuster aufgebrochen und Perspektiven geändert werden, was in der Alltagspraxis für alle Beteiligten nicht zum Vorschein kommt“. Für solche „Aha-Erlebnisse“ sind offensichtlich andere Rahmenbedingungen als die in der Arbeitsalltagspraxis in Maßnahmestrukturen vorhandenen erforderlich.

Als unabhängige Vertrauenspersonen sind die LernCoaches für die jungen Menschen und andere beteiligte Akteurinnen und Akteure kontinuierliche Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die mit Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen die Schwierigkeiten beim Schritt in die Arbeitswelt, bei der Erfüllung der Anforderungen und der Überwindung von Hemmnissen in diesem Übergang von Schule – Beruf im Coaching bearbeiten.

Die Zusatzqualifizierung zum LernCoach eröffnet pädagogischen Fachkräften eine weitere berufliche Perspektive für eine frei- oder nebenberufliche Tätigkeit über Maßnahmegrenzen und Trägerzusammenhänge hinaus.

Ansatz III: Biografisches Coaching

Bei dem Vorhaben Kompass handelt es sich um ein Projekt, das die Methoden des Biografischen Coachings in der Arbeit einer besonderen Zielgruppe erfolgreich erprobt hat. Dabei handelt es sich um Jugendliche und junge Erwachsene,

- die in teils gravierende und anhaltende Konflikte mit Bildungsinstitutionen geraten sind,
- bei denen traditionelle Erwartungen oder
- bei denen eine an Beliebigkeit grenzende Vielfalt der Möglichkeiten das Entwickeln eigener berufsbio-graphischer Perspektiven behindern.

Das Biografische Coaching setzt dabei auf der Ebene des Bearbeitens von akuten Krisensituationen sowie auf der Ebene des Entdeckens und Nutzbarmachens der eigenen Entwicklungspotenziale der jungen Menschen an. Dabei kann das Coaching an zwei grundsätzliche Bemühungen eines

jeden Menschen anknüpfen, nämlich zum einen, sich selbst und seine eigenen Möglichkeiten zu erkennen sowie zum anderen, diese eigenen Möglichkeiten dann auch gestalten zu können.

Der technische Ausgangspunkt des Vorgehens innerhalb der Beratung ist Folgender: Handelnde produzieren in ihrem Tun immer mehr Sinn, als sie selbst (aktuell) wahrnehmen können. Dieser Zusammenhang von Handlungs- und möglichen Sinnmustern wird im Coaching in geeigneter Weise reproduziert (Erzählen, Rollenspiel, Malen) und durch das Einnehmen neuer Perspektiven erweitert. Auf diesem Wege wird es für die Coachees möglich, ihnen bislang verborgen gebliebene Sinnmuster (Potenziale für Handlungsverstrickungen und solche zum Eröffnen von Handlungsräumen) zu sehen. Daran anschließend können neue individuelle Strategien entwickelt werden. Diese neuen Handlungsstrategien werden für die Jugendlichen aber erst handhabbar, wenn sie sich innerhalb des Coachingprozesses ihre eigenen Stärken und Potentiale erschlossen haben und Wege finden, wie sie diese nutzen können.

Über dieses Coaching wird es dann möglich, die bislang für diese Gruppe von Jugendlichen typischen Defizitzuschreibungen nicht nur durch ein Wissen der

eigenen Fähigkeiten zu ersetzen, sondern dieses Wissen auch noch handlungsrelevant zu machen. Diese Seite der Arbeit ist stark an das Verstehen vorhandener und das Schaffen neuer biografisch relevanter Sinnstrukturen geknüpft, auf deren Basis „wertvolle“ und tragfähige Zielvorstellungen erarbeitet werden können. Erst wenn ein solcher Rahmen aufgebaut ist, können Bildungsprozesse greifen.

Für die Arbeit mit diesen Jugendlichen ist die in dem Vorhaben gewählte, externe und maßnahmeunabhängige Position des Coachings formell und inhaltlich sehr wichtig. Denn trotz vorhandener guter sozialpädagogischer Begleitung in den Maßnahmen nutzten die Jugendlichen den Rahmen des Biografischen Coachings, um über Zusammenhänge zu sprechen, die sie in den Gesprächen mit Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen – auch wegen deren institutioneller Verantwortung – nicht angesprochen hätten.

Diskussion der vorhabenspezifischen Unterschiede

Bei der Unterscheidung der drei Projekt-konzeptionen werden insbesondere zwei zentrale Merkmale deutlich.

Ein bedeutender Unterschied liegt in der Zielstellung und damit verbunden in der Zielgruppe der Vorhaben. Das Job-Coaching ist ein reines Qualifizierungsprojekt für pädagogische Fachkräfte von Bildungsträgern. Das LernCoaching-Vorhaben ist ein Qualifizierungsprojekt für pädagogische Fachkräfte und ein Vorhaben zur Erprobung von Praxiscoaching im Umgang mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in unterschiedlicher Anbindung. Kompass, das Biografische Coaching, wendet sich vorrangig an Jugendliche mit schwerwiegenden Entwicklungseinschränkungen oder -beeinträchtigungen.

Alle drei Vorhaben legitimieren sich und ihre Konzeption durch ihre besondere Zielstellung und den Rahmen, in dem sie agieren.

Anbindung der Coachingprojekte

Job-Coaching ist ein Qualifizierungsprojekt, das pädagogische Fachkräfte für ihre Arbeit im Rahmen von Ausbildungs- und

Qualifizierungsmaßnahmen im Umgang mit Coachingverfahren innerhalb von bestehenden Qualifizierungsstrukturen schult.

Dagegen agieren die beiden anderen Vorhaben LernCoaching und Biografisches Coaching gezielt außerhalb von Maßnahmen und Institutionen. Ihre Arbeitsgrundlage basiert auf einem Vertrauensverhältnis zunächst ausschließlich mit den zu coachenden Jugendlichen, die sich bewusst für eine solche Form der Beratung entscheiden. Diese Voraussetzung beeinflusst das Arbeitsverhältnis und die Formulierung der Ziele. Innerhalb des biografischen Coachings stellt das kritische Berücksichtigen der wechselseitigen Erwartungen der Akteure („Übertragungen“) ein zentrales Moment im Coachingverlauf dar.

Die LernCoaches müssen sich mit ihrem Angebot und ihrer Leistung einer Gruppe von Jugendlichen präsentieren. Die Jugendlichen können sich somit ihren LernCoach auswählen. Diese „Szenarien“ fördern sowohl das Entscheidungsverhalten und die Eigenverantwortung der Jugendlichen als auch die Selbstvermarktungskompetenzen der LernCoaches. Diese autonome Gestaltung der Kennenlernsituation ist unter anderem eine Voraussetzung für ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis.

Akzeptanz von Coachingangeboten

Coachingangebote bedürfen der Akzeptanz, des Veränderungs- und Gestaltungswillens der Jugendlichen und der Akzeptanz aller unmittelbar und mittelbar betroffenen Akteurinnen und Akteure und Einrichtungen. Insbesondere externe maßnahmeunabhängige Coachingangebote wie das des LernCoaches und des Biografischen Coachings basieren auf Netzwerkarbeit von Partnern (Fallmanagerinnen und Fallmanager, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer), die dieses Angebot als wichtige Unterstützung und nicht als Konkurrenzangebot zur eigenen Arbeit erkennen.

Nachdem im voran stehenden Teil Ansätze und Vorhaben mit Modellcharakter dargestellt wurden, werden im Folgenden Forschungsergebnisse aus der aktuellen sozialpädagogischen Praxis in der Förderung benachteiligter Jugendlicher in der Regelförderung präsentiert.

2.3.3 Ergebnisse eines Forschungs- vorhabens

„Praxisfeld Sozialpädagogik in der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung“

Sozialpädagogische Arbeit in der Benachteiligtenförderung und Berufsausbildungsvorbereitung

Die berufliche Benachteiligtenförderung ist bisher untrennbar mit dem Begriff „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung“ verbunden. Sozialpädagogik ist ein integrativer und konstitutiver Bestandteil der Regelförderung der Maßnahmen der Agentur für Arbeit. In den Runderlassen der Bundesagentur für Arbeit (BA) sind die Aufgabenstellungen und die Anforderungen der pädagogischen Arbeit weitgehend vorgegeben worden. Wie die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen jedoch in der Praxis der Regelförderung agieren, welche konkreten Erwartungen von Agen-

turmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, der Führungsebene von Bildungsträgern, aber auch von Betrieben an die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gestellt werden, ist kaum empirisch untersucht. Das gilt auch für das sozialpädagogische Selbstverständnis, für die Zielsetzungen und Methoden, mit denen vor Ort in den Maßnahmen der Agenturen für Arbeit gearbeitet wird. Wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ihre Arbeit anlegen und in den einzelnen Maßnahmeformen ausdifferenzieren und welchen Erwartungen sie ausgesetzt sind, all dies ist im Rahmen eines Forschungsvorhabens mit qualitativen Interviews untersucht worden. In zwölf Arbeitsagenturbezirken (Düsseldorf, Dresden, Emden, Hanau, Mainz, Merseburg, Neumünster, Nordhausen, Oberhausen, Potsdam, Ravensburg, Schwandorf) sind bei verschiedenen Trägern, bei Agenturen für Arbeit und bei Betrieben insgesamt 146 qualitative Interviews durchgeführt worden. Dabei wurden verschiedene Akteursgruppen befragt: 70 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, 28 Führungskräfte von Bildungsträgern, zwölf Agenturmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und zwölf Betriebsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter.

Die Erhebungen sind zunächst in der Zeit von Juni bis Oktober 2004 durchgeführt worden. Eine weitere Erhebung zur Einführung des Neuen Fachkonzeptes für

die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der überregionalen Ausschreibungspraxis hat die Untersuchung Anfang des Jahres 2005 ergänzt. Mit dem Neuen Fachkonzept wurde erstmals die Funktion des Bildungsbegleiters installiert, dessen Aufgaben sich zum Teil mit der bisherigen Rolle der Sozialpädagogin beziehungsweise des Sozialpädagogen überschneiden. In dieser ergänzenden Untersuchung wurde unter anderem auf das Verhältnis von sozialpädagogischen Fachkräften und Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern fokussiert, die Daten sind im Februar und März 2005 erhoben worden. Hier wurden zwölf Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie zwölf Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter befragt.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Studie präsentiert, um die aktuelle Praxis der sozialpädagogischen Arbeit in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB), der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) und den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) – Maßnahmen der Agentur für Arbeit – greifbar zu machen.

Die Arbeits- und Beschäftigungssituation der sozialpädagogischen Fachkräfte

Der Großteil der befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, nämlich etwa 42%, sind im Alter zwischen 40 bis 50 Jahren, gefolgt von der Gruppe der 30- bis 40-jährigen mit etwa 27%. Die Gruppe der unter 30-Jährigen und der über 50-Jährigen sind in nahezu gleicher Quantität vertreten und zwar zu etwa 16% beziehungsweise 15%. Weibliche Fachkräfte sind deutlich häufiger vertreten als ihre männlichen Kollegen. Der Vorbildung nach sind 41% Diplom-Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, 22% Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, 9% haben ein Lehramtsstudium absolviert, 6% sind Ingenieur-Pädagoginnen und -Pädagogen. Der Rest verteilt sich auf Studiengänge wie Psychologie, Soziologie oder Wirtschaft (BWL, VWL oder Verwaltung); in den neuen Bundesländern in sehr geringem Umfang auch auf Ökonompädagoginnen und -pädagogen (rund 3%). 83% der Befragten sind in Vollzeitstellen tätig, etwa die Hälfte davon ist befristet beschäftigt. Teilweise wird die Befristungsdauer der Laufzeit der einzelnen Maßnahmen angepasst. Trotzdem ist die langjährige berufliche Bindung an einen Träger der Regelfall. Allerdings hat – nach Aussage mancher Fachkräfte – die Beschäftigungssicherheit erheblich abge-

nommen. Durch die Ausschreibungspraxis kommt es vor, dass Maßnahmen, die über viele Jahre von einem Träger angeboten werden, jetzt an einen anderen Anbieter vergeben werden. Dadurch können wertvolle Kontakte in den Arbeitsmarkt der Region und aufwändig entwickelte Netzwerkstrukturen verloren gehen. Viele Fachkräfte haben selbst eine Berufsausbildung absolviert und damit einen guten Einblick in die Arbeits- und Berufswelt. Bemerkenswert ist, dass nur circa ein Drittel der befragten Fachkräfte ausschließlich eine sozialpädagogische Funktion wahrnimmt, mehr als die Hälfte (56,9%) werden „multifunktional“ eingesetzt, sie arbeiten dann zugleich als Stützlehrerin beziehungsweise Stützlehrer (25%), seltener auch als Ausbilderin beziehungsweise Ausbilder (3%), zum Teil sind sie auch in Leitungsfunktionen tätig (14,9%), nehmen parallel sonstige Aufgaben wahr (6%) oder sind sogar mit drei verschiedenen Aufgabenfeldern betraut (7,5%). Die sozialpädagogischen Fachkräfte systematisieren ihre Zuständigkeiten meist analog ihres Einsatzes in der jeweiligen Maßnahmeform (BvB, BaE und abH). Darüber hinaus können die Zuständigkeiten jedoch auch unterschiedlich geschnitten sein: für spezielle Maßnahmenformen, spezielle Teilnehmergruppen, spezielle Berufsfelder, spezielle Aufgabenstellungen (Spezialisierungen) oder spezielle Maßnahmenphasen (zum Beispiel die Betreuung von Praktika) etc.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Durch die einschlägigen Erlasse der Bundesagentur für Arbeit sind die Merkmale und Defizite, die zur Einmündung in eine berufsintegrierende Maßnahme gegeben sein sollen, klar festgelegt. Das gilt nicht mehr für die Regelungen zum Neuen Fachkonzept, oder, wie es jetzt heißt, zum Fachkonzept zur Berufsvorbereitung.

Migrationshintergrund	28,1%
Schulische Überforderung und Leistungsmisserfolg	27,0%
Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme	26,0%
Multiproblematische Herkunftsfamilie mit Gewalterfahrung	10,4%
Marktbenachteiligungen	7,3%
Sinn- und Identitätssuche	1,0%

In der Praxis ist das Spektrum der Benachteiligungen allerdings weitaus differenzierter, als es in den Runderlassen und Dienstabweisungen der BA zur Sprache kommt. Bei der Auswertung der Einschät-

zungen der sozialpädagogischen Fachkräfte zeigt sich, dass die Benachteiligtentypen, wie sie von Enggruber, Euler und Gidon zusammengefasst wurden (Enggruber/Euler u.a. 2003), in der Praxis besonders angesprochen worden sind (siehe Kasten).

Die hier dargelegten Problemhintergründe werden von den sozialpädagogischen Fachkräften unterschiedlich aufgenommen. Die Auswertung des Materials zeigt, dass sich die drei aus der Sozialen Arbeit bekannten, unterschiedlichen Paradigmen des sozialpädagogischen Zugangs auch bei den sozialpädagogischen Fachkräften in der Benachteiligtenförderung erschließen lassen:

- Ein Individuum- oder subjektzentriertes Paradigma, das davon ausgeht, dass die individuellen Entwicklungspotenziale durch unterschiedliche Faktoren an ihrer Entfaltung gehindert werden;
- ein soziozentriertes Paradigma, das individuelle Problemlagen als Folge des Versagens sozialer Systeme und lebensweltlicher Strukturen interpretiert und
- ein systemisches Paradigma, das die Wechselwirkung von individuellen Benachteiligungsfaktoren und sozialen Bedingungen hervorhebt (Staub-Bernasconi 2002, S. 249).

Bei der Einschätzung und Beurteilung der geförderten Personengruppen liegen bei den Befragten vielfach ähnliche Einschätzungen vor. Trotzdem zeigen sich Unterschiede, die aus der je spezifischen Perspektive der jeweiligen befragten Akteurinnen und Akteure resultieren. Grundsätzlich werden die Problemlagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als äußerst heterogen beschrieben. Das verwundert nicht, da die Zuweisungskriterien – junge Menschen, die aufgrund verschiedenster Faktoren benachteiligt und erfolglos bei der Bewerbung um Ausbildung oder Beschäftigung sind – sehr unspezifisch eine Vielzahl von persönlichen Problemlagen erfassen. Alle befragten Gruppen (sozialpädagogische Fachkräfte, Einrichtungsleitungen, Berufsberaterinnen und -berater, betriebliche Fachkräfte) sehen eine besondere Problemkumulation im Bereich des persönlichen Verhaltens und in Bezug auf den persönlichen sozialen Hintergrund.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte führen die psychische Verfassung und die Lern- und Leistungsfähigkeit/-bereitschaft als weitere Problemfelder an, gefolgt von Defiziten bei den schulischen Voraussetzungen und bei der alltäglichen Lebensgestaltung. Einrichtungsleitungen nehmen ebenfalls große Probleme bei der Motivation und der psychischen Verfassung wahr,

gefolgt von Lern- und Leistungsproblemen. Die Berufsberaterinnen und -berater sehen deutliche Defizite in den Bereichen Lernen/Leistung, aber auch bei den schulischen Voraussetzungen, der Berufsorientierung, der psychischen Stabilität und der Motivation. Die Motivationsprobleme stehen – neben den bereits angesprochenen, von allen Akteuren benannten und für alle Teilnehmenden geltenden Problembereichen „Verhalten“ und „sozialer Hintergrund“ – auch bei den Betriebsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern im Vordergrund.

Beim Vergleich der Maßnahmeformen BvB, BaE und abH zeigt sich, dass die Problemlagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in abH deutlich am wenigsten benannt werden. Lern- und Leistungsprobleme stehen hier im Vordergrund. In Bezug auf BaE und BvB sehen die sozialpädagogischen Fachkräfte – was die Problemlagen betrifft – keine gravierenden Unterschiede. Anders sieht das bei den Einrichtungsleitungen und den Berufsberatungen aus. Beide Gruppen, ganz besonders aber die Berufsberaterinnen und Berufsberater, beobachten eine deutlich ausgeprägte Problemkumulation im Bereich der Berufsvorbereitung und eine eher entspannte Lage in der außerbetrieblichen Berufsausbildung.

Werden diese Befunde interpretiert, so wird deutlich, dass bei den Berufsberaterinnen und Berufsberatern jene Problemlagen besonders gewichtet werden, die eine Vermittlung und eine stabile Integration in Maßnahmen erschweren (Motivation, Verhaltenssicherheit, Defizite beim Schulabschluss und bei der Leistungsfähigkeit). Bei den Betriebsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern stehen Fragen der Betriebsintegration deutlich mit im Vordergrund (gute soziale Integrationsfähigkeit, Motivation und Leistungserbringung), bei den Einrichtungsleiterinnen und -leitern ebenfalls Problemlagen, die die Integration in die jeweilige Maßnahme erschweren (Verhalten und Motivation).

Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen haben aufgrund ihrer Nähe zu den Jugendlichen ein etwas anderes Bild. Motivations- und Leistungsprobleme werden häufig auf schwierige soziale Bedingungen und auf Entwicklungsprobleme zurückgeführt. Aufgrund dieser Nähe sehen sie bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern häufig Problemlagen, die Einrichtungsleitungen und Fachkräften der Berufsberatung weniger auffallen. Das gilt besonders für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der BaE-Angebote. Leitungskräfte und Fachkräfte der Berufsberatung sehen eine deutliche Problemhäufung bei

den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der berufsvorbereitenden Angebote und weniger in der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Vermutlich sind sie hier in die Problemlösungen deutlich mehr mit einbezogen als bei Problemen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der BaE-Maßnahmen haben. Für die ausbildungsbegleitenden Hilfen gilt, dass die auf den ersten Blick erforderliche Konzentration auf Probleme des Lernens durch sozialpädagogische Arbeit unterstützt werden muss, weil viele Problemlagen ihre Ursachen im sozialen Umfeld der jungen Menschen haben. Diese Einschätzung wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Berufsberatungen geteilt.

Wahrnehmungsparadigmen sozialpädagogischer Fachkräfte – eine Typologie

Bei den Beschreibungen der Probleme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die sozialpädagogischen Fachkräfte gibt es auf den ersten Blick keine großen Unterschiede. Die Kontexte, in denen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Problemlagen interpretieren, sind jedoch unterschiedlich akzentuiert. Hier lässt sich – mit gewisser Vorsicht – ein sozialpsychologisch orientierter Typ von einem entwicklungsorientierten, einem lebensweltlich-problemorientierten und einem integrations- und leistungsorientierten Typ unterscheiden.

1. Der sozialpsychologisch orientierte Typ reflektiert die Persönlichkeit der Jugendlichen vor dem Hintergrund einer mehr oder weniger ge- oder misslungenen Biographie, negativer Sozialisationserfahrungen, mangelnder sozialer Unterstützung und den daraus folgenden Defiziten bei der Selbstwahrnehmung, beim Selbstbewusstsein, bei der Leistungsfähigkeit etc. Hieraus resultieren Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen, die entsprechend aufzuarbeiten sind. Diese Problemsituation wird durch die schwierige Lage am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt noch weiter verschärft.
2. Auch der entwicklungsorientierte Typ stellt die individuellen Entwicklungsprobleme in den Vordergrund, sieht sie aber mehr als Probleme einer schwierigen Jugendphase, die bei entsprechender Anleitung und einem entsprechenden Schonraum als zu bewältigend eingeschätzt werden. Dabei wird ein gewisser Reifungsprozess erwartet.
3. Der lebensweltlich-problemorientierte Typ hat bei seinen Problemanalysen mehr das zeitlich unmittelbare Umfeld des Jugendlichen im Blick: Hier geht es um die sozialen Systeme, in die die Jugendlichen eingebunden sind. Durch ihre innere Struktur (zum Beispiel ein problematisches Elterhaus) oder ihre mangelnde oder entwicklungshemmende Vernetzung entstehen so schwierige Lebensumwelten, dass die Jugendlichen zur Bewältigung dieser Anforderungen sozialpädagogische Unterstützung brauchen. Dazu müssen die Lebensbewältigungskompetenzen weiter ausgebaut werden.
4. Der leistungs- und integrationsorientierte Typ stellt eher die erfolgreiche Einmündung in die Arbeitswelt in den Vordergrund. Dazu ist es nötig, in jenen Bereichen die spezifische Leistungsfähigkeit zu verbessern, die zur Integration in Betriebe und in Ausbildung er-

forderlich sind. Dazu gehören auch eine realistische Selbsteinschätzung, eine entsprechende Berufsorientierung und das Nachholen des Schulabschlusses.

In der alltäglichen Praxis der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ist davon auszugehen, dass sich diese unterschiedlichen Vorstellungen von der Genese der individuellen Problemlagen und die sozialpädagogischen Handlungsstrategien durchaus überlagern, zumal sie sich keineswegs gegenseitig ausschließen.

Die Ziele der sozialpädagogischen Arbeit

Bedingt durch die auf einer grundlegenden Ebene weitgehend ähnliche Einschätzung der Problemlagen besteht bei allen Befragten ein „Grundkonsens“, dass sozialpädagogische Arbeit ein unverzichtbarer Bestandteil der beruflichen Integrationsförderung ist. Das zentrale Spannungsfeld, in dem sozialpädagogische Fachlichkeit in der Benachteiligtenförderung agiert, liegt zwischen den Polen „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Arbeitsmarktintegration“ junger Menschen. Auf Seiten der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wird diese Situation häufig als Dilemma erlebt, weil sozialpädagogische Entwicklungsansätze und die hierfür erforderliche Ent-

wicklungszeit mit der Forderung nach schneller beruflicher und betrieblicher Integration kollidieren. Teilweise werden die individuellen Problemlagen als so gravierend beschrieben, dass an eine Arbeitsmarktintegration erst zu denken ist, wenn persönliche Entwicklungsaufgaben und -prozesse bewältigt worden sind.

Andererseits können viele Disziplin- und Leistungsanforderungen aber erst dann in individuell-herausfordernde Entwicklungsaufgaben übersetzt werden, wenn damit eine Arbeitsmarktintegration – wenigstens als Zukunftsperspektive – verbunden ist.

Darin liegt ein sozialpädagogisches Orientierungsdilemma. Schließlich sind es gerade die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die im Hinblick auf die betreuten jungen Menschen eine Vielzahl von biografischen Ereignissen und Problemlagen schildern, die Jugendlichen immer wieder die Integration erschweren und die erst durch nachhaltige sozialpädagogische Interventionen und Hilfestrategien aus der Welt geschafft werden können. Dabei führen auch die Folgen der misslichen Erfahrungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt – eine große Zahl erfolgloser Bewerbungen – gerade bei den eher „stärkeren“ Jugendlichen zu beachtlichen Motivationsproblemen in den berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Insgesamt steht ein von Verständnis und Akzeptanz getragener Arbeitsansatz bei den sozialpädagogischen Fachkräften deutlich im Vordergrund. Der „Kompetenzansatz“ konkretisiert sich in der Maxime „Hilfe zur Selbsthilfe“ und wird von vielen Fachkräften vertreten. Das gemeinsame Lösen individueller Probleme soll zugleich die Kompetenz zur selbstständigen Problembewältigung fördern. Auch die Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben gehört in diesen Zusammenhang. Hier zeigt sich der für die Sozialpädagogik typische Ansatz, der persönliche Entwicklung mit sozialer und beruflicher Integration zu verbinden sucht. Darin liegt eine substantielle Zielsetzung der Sozialpädagogik.

Bei den Führungskräften der (Bildungs-) Einrichtungen und den Fachkräften der Berufsberatung werden die Erwartungen an die Sozialpädagogik durch funktionale Anforderungen deutlich überlagert: Es geht um das Funktionieren und um den Erfolg der jeweiligen Maßnahme beziehungsweise um eine erfolgreiche Integration in Ausbildung oder Beschäftigung. Die dazu erforderlichen persönlichen Eigenschaften bei den jungen Menschen sicherzustellen, wird als eine funktionale sozialpädagogische Leistung angesehen und auch erwartet. Die Vorstellungen, was

hier sozialpädagogisch zu tun ist, werden stark durch die oben dargestellte, differenzierte Einschätzung der Probleme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt.

Zur Erfüllung dieser Anforderung, der Herstellung der Integrations- und Ausbildungsfähigkeit werden den sozialpädagogischen Fachkräften wenig konkrete Vorgaben gemacht und zum Teil relativ große Handlungsfreiräume eingeräumt. Dies resultiert daraus, dass bei vielen Führungskräften der Bildungsträger und vielen Fachkräften der Berufsberatung entweder wenig präzise Vorstellungen über die konkreten Handlungsstrategien von sozialpädagogischen Fachkräften existieren oder dass diese den Ansatz verfolgen, die sozialpädagogischen Fachkräfte sollten ihren eigenen Zugang zu den Jugendlichen finden und sich authentisch geben. Hierbei sollten sie insbesondere ein auf Respekt und Wertschätzung basierendes Verhältnis aufbauen und die Vorgabe erfüllen, zielorientiert zu arbeiten und Entwicklungsverläufe in Förderplänen zu dokumentieren.

Eine Begrenzung der Handlungsspielräume erfolgt insbesondere durch die jeweiligen äußeren Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Einbindung in klare Teamstrukturen, begrenzte finanzielle Mittel, definierte Zuständigkeiten etc.

Das Neue Fachkonzept zur Berufsvorbereitung der Bundesagentur für Arbeit

Durch die Einführung des Neuen Fachkonzepts für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen ist eine weitreichende Aufgabentrennung zwischen Sozialpädagogik und Bildungsbegleitung festgelegt worden. Eine explorative Befragung von zwölf Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie zwölf Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern, die nach diesem Modell zusammenarbeiten, zeigt erste Einschätzungen dieser neuen Aufgabenteilung. Das Konzept der Aufgabenteilung in die Funktion der Bildungsbegleitung auf der einen und der sozialpädagogischen Betreuung auf der anderen Seite wird bei den Trägern unterschiedlich umgesetzt.

Nach diesem Konzept werden die sozialpädagogischen Fachkräfte von vielen Aufgaben entlastet, insbesondere von den Außenkontakten zu den Arbeitsagenturen und den Betrieben. Auch die Qualifizierungsplanung und die Dokumentationsarbeit wird von der Bildungsbegleitung übernommen. Aufgrund ihrer Koordinierungsfunktion haben die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter zum Teil einen übergeordneten Status, und sie veranlassen auch die betreuenden Aktivitä-

ten der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Letztere erleiden ohne Frage einen Autonomieverlust, auch wenn die Entlastungsfunktionen zum Teil durchaus positiv wahrgenommen werden.

Von sozialpädagogischer Seite wird befürchtet, dass durch die Aufgabenteilung der ganzheitliche Blick auf den Jugendlichen verloren geht, dass gruppenbezogene Angebote stark an Bedeutung verlieren und dass eine kontinuierliche sozialpädagogische individuelle Betreuung schwer möglich sein wird.

Bei aller Problematik dieser Differenzierung scheint eine klare Abgrenzung beider Funktionen innerhalb dieses Konzepts vorteilhaft zu sein. Die befragten Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter – in dem kleinen Sample der Befragten sind das fast ausnahmslos sozialpädagogische Fachkräfte mit längerer, einschlägiger Berufserfahrung – bestimmen aus ihrer Position heraus den Förderprozess, sie sehen sich selbst als Verantwortungsträger gegenüber den Trägerleitungen und der Berufsberatung. Sie wünschen sich soweit möglich, eine lockere Einbindung in die Teams bei den Trägern.

Einige der befragten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen befürchten neben dem Verlust ihrer Handlungsautonomie eine generelle Entkoppelung der sozialpädagogischen Zielstellungen von den

Qualifizierungsangeboten. Unklar ist, in wieweit der Handlungsspielraum der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch auf Dauer nachteilig beeinflusst wird und welche Konsequenzen eine Aufteilung des sozialpädagogischen Handlungsfeldes in die Zuständigkeiten zweier unterschiedlicher Funktionsträger haben wird.

In den „alten“ Maßnahmeformen, so hat die Studie gezeigt, nutzten die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eine Vielzahl von Kontaktanlässen, um mit den zu betreuenden Jugendlichen ganzheitliche vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Diese Strategie der „Beziehungsarbeit“ wurde bislang als grundlegend für den Erfolg der gesamten sozialpädagogischen Arbeit angesehen.

Durch die Aufgabenteilung mit den Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleitern wird möglicherweise eine dauerhafte Änderung der Arbeit der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eintreten, in der sowohl der Umfang als auch die Intensität der persönlichen Beziehung zu den Jugendlichen nachlassen, die substanziellen sozialpädagogischen Zielsetzungen an Bedeutung verlieren und der funktionale Aspekt der schnellen und „passgenauen“ Arbeitsmarkt- und Betriebsintegration an dessen Stelle treten wird.

2.3.4

Schlusswort

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens erhobene, oben dargestellte Praxis der Sozialpädagogik in den Maßnahmen der Agentur für Arbeit spiegelt die aktuelle Situation innerhalb der Regelförderung wider. Diese Situation unterscheidet sich zum Teil sehr deutlich von den Ansätzen der Modellvorhaben, die im Rahmen des BQF-Programms gefördert wurden.

Für alle aus dieser Arbeitsgruppe dargestellten modellhaften Praxisvorhaben des BQF-Programms sei zusammenfassend noch einmal betont, dass sie in ihrer Ausprägung, ihrer personellen Ausstattung etc. im System der Regelförderung nicht anzutreffen sind, dass aber im Zuge der Evaluierung des BQF-Programms ein besonderer Akzent auf Impulse zu einer entsprechenden Institutionalisierung im Sinne einer nachhaltigen Sicherung und dauerhaften Verankerung zu setzen ist.

Dies gilt unter anderem für die Öffnung des künstlerischen Berufsfeldes für die Benachteiligtenförderung und die Bereitstellung individueller, auch maßnahmenunabhängiger Finanzierungsleistungen, die sich am Bedarf der beziehungsweise des einzelnen Jugendlichen orientieren und flexibel handhabbar sind.

Fernziel wäre demnach ein durchlässiges System mit vielfältigen Ansätzen und Projekten, das benachteiligten Jugendlichen auf dem Weg von der Schule zur Arbeitswelt vernetzte und kooperativ abgestimmte Hilfs- und Förderangebote für die große Vielfalt der real zu bewältigenden Probleme bietet.

Autorinnen und Autoren

Manfred Eckert

Karen Nitschke

Universität Erfurt, Erfurt

Andrea Grosse

Horizont e. V., Nauen

Michael Kreutzer

Verein zur Förderung der interkulturellen Jugendarbeit e. V., Berlin

Claudia Möller

Silke Pollow

Uckermärkischer Berufsbildungsverein e. V., Schwedt

Oswald Pannes

Internationaler Bund, Bonn

Stephan Schwalbe

Sächsische Aufbau- und Qualifizierungsgesellschaft mbH, Zwickau

Rainer Vock

ConLogos, Erfurt

Jürgen Voigt

u.bus GmbH, Berlin

Regina Walther

Bildungsmarkt Vulkan gGmbH, Berlin

André Wülfig

forum kunstvereint e. V. Consol Theater, Gelsenkirchen

2.4

Arbeitsgruppe 4: E-Learning in der individuellen Förderung

2.4.1

Ausgangssituation

Der Einsatz von Computer und Internet gehört zunehmend zum Alltag der beruflichen Integrationsförderung. Es besteht ein breiter Konsens bei Akteurinnen und Akteuren sowie Entscheidungsträgern darüber, dass die neuen Informations- und Kommunikationstechniken in hinreichendem Maße und in ausreichender Qualität in allen Einrichtungen vorhanden sein und ihre Potenziale genutzt werden müssen.

Neben der Ausbildung berufsspezifischer Fertigkeiten, die an diese Techniken gebunden sind, stellt die Herausbildung von Medienkompetenz eine Querschnittsaufgabe berufsvorbereitender und berufsausbildender Lern- und Förderangebote dar. So wird zum Beispiel in den Ausschreibungen der Bundesagentur für Arbeit für Maßnahmen der beruflichen Integrationsförderung der Vermittlung von Medienkompetenz eine zentrale Bedeutung beigemessen.

Allgemein ist unter Medienkompetenz eine berufsfeldübergreifende Schlüsselkompetenz zu verstehen, die auf die Ausbildung von Fähig- und Fertigkeiten zielt, Lern- und Informationsprozesse selbstständig und zielgerichtet mithilfe von Medien durchzuführen. Dabei wird den neuen Medien eine besondere Bedeutung beigemessen. Das Lernen am Computer und die Informationsvielfalt des Internets eröffnen eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses.

In der pädagogischen Arbeit dominiert der Begriff „E-Learning“ in der Diskussion über die methodische Nutzung neuer Medien. Ziel von E-Learning ist, die Potenziale vorhandener Informations- und Kommunikationstechniken zur Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen. Die Bundesagentur für Arbeit hat in ihrer Ausschreibung zu den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) im Jahre 2005 E-Learning als gewünschte Methode zur Vermittlung spezifischer Lerninhalte mit aufgeführt. Für den Einsatz von E-Learning in der beruflichen Integrationsförderung werden in der Praxis erprobte Konzeptionen, zielgruppengerechte Angebote, das notwendige Know-how zur Nutzung der Angebote bei Jugendlichen und Akteurinnen sowie Akteuren, Anleitungen und Hilfestellungen zur Einführung von E-Learning bei den Einrichtungen benötigt.

Hier leisten die vier Vorhaben der BQF-Arbeitsgruppe E-Learning: „e-quali“, „JINGLE“, „Kompetenzwerkst@tt“ und „Fortbildung-OnLine“ ihre Beiträge. Sie dienen der nachhaltigen Implementierung von E-Learning in der beruflichen Integrationsförderung. Die Vorhaben besitzen jeweils eigene Spezifika, Rahmenbedingungen und Ansätze. Daher können von den Projektteams zahlreiche unterschiedliche Empfehlungen gegeben werden, die als transferwürdig für den gesamten Bereich der beruflichen Integrationsförderung bewertet werden.

2.4.2

Beschreibung von E-Learning: Qualitätsraster

Die in diesem Baustein vorgestellten E-Learning-Vorhaben sind charakterisiert durch unterschiedliche Konzepte und Rahmenbedingungen. Diese Spezifika ergeben sich aus der zielgruppen- beziehungsweise lernerspezifisch ausgerichteten Gestaltung von E-Learning-Sequenzen, die sich inhaltlich nur schwer vergleichen lassen.

Den Charakter der einzelnen Vorhaben zu beschreiben und die Resultate Vorhabenspezifisch sowie allgemein zu formulieren, sind Kernpunkte dieses Bausteins. Die projekteigenen Merkmale können anhand folgender Dimensionen gefasst und beschrieben werden:

Technische Dimension

Sie stützt sich vorwiegend auf die beiden Begriffe E-Medien und E-Kommunikation und verweist dabei auf die technische Umsetzung der Lernumgebung beziehungsweise der Lernplattform.

Didaktische Dimension

Sie bezieht sich auf den Einsatz der Technik und die pädagogisch-didaktische Gestaltung der Lernumgebung.

Lernorganisatorische Dimension

Sie zielt auf die Gestaltung der Strukturen und Prozesse in den jeweiligen Bildungsorganisationen.

Ökonomische Dimension

Sie greift die Frage nach einem effektiven Ressourceneinsatz der Entwicklungs- und der Transferkosten auf.

Durch Beschreibung der einzelnen Dimensionen ergibt sich ein Raster, das Aussagen über die inhaltliche Qualität eines jeden Vorhabens in Kürze zusammenfasst.

Dieses Qualitätsraster wurde von jedem Vorhaben bearbeitet.

2.4.3

Die Einzelvorhaben im Qualitätsraster

JINGLE

Im Multimedianezwerk JINGLE sind unter Federführung des Bildungszentrums Bremen (Internationaler Bund) alle Bremer Bildungsträger zusammengeschlossen, die berufsvorbereitende Maßnahmen durchführen. Das Ziel der Netzwerkkooperation besteht in der Herausbildung informationstechnischer Handlungskompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen. Mit der Vergabe eines bremenweit anerkannten IT-Grundbildungszertifikats und dem Angebot einer adressatenorientierten E-Learning Plattform eröffnet das Netzwerk allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an berufsvorbereitenden Maßnahmen neue Lernanreize und Lernchancen. Trägerübergreifend bietet das Netzwerk internetgestützte Lernmodule zu den Qualifizierungsschwerpunkten der IT-Grundbildung: PC-Grundlagen (Soft- und Hardware), Textverarbeitung und

Internetkommunikation. Die erfolgreiche Teilnahme wird durch Prüfungsmodule erhoben. Sind alle Schwerpunkte erfolgreich absolviert, vergibt das Netzwerk das Bremer IT-Grundbildungszertifikat. Jährlich nehmen über 800 benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene an den IT-Angeboten des Netzwerks teil. In der Regel erarbeiten circa 80% von ihnen erfolgreich einzelne Lern- und Prüfungsmodule. An circa 60% wird das IT-Grundbildungszertifikat vergeben. Dieses Zertifikat verbessert ihre Bewerbungschancen auf Ausbildung oder Beschäftigung nachhaltig.

Technische Dimension

Die technische Dimension der E-Learning-Angebote im Netzwerk JINGLE steht unter dem Fokus der freien Verfügung der Lernwerkzeuge und des offenen Zugangs der Lernumgebung für die Kooperationspartner. Als Resultat eines dreijährigen Entwicklungs- und Erprobungsprozesses wurde als Lern-, Arbeits- und Kommunikationsmedium die Lernplattform „Moodle“ adressatengerecht an die Lernanforderungen und -besonderheiten der Berufsvorbereitung angepasst. „Moodle“ integriert die im Netzwerk entwickelten Lern- und Kommunikationsmodule der IT-Grundbildung und ergänzt sie durch eine Vielzahl von systemeigenen Lernaktivitäten (Abstimmung, Test, Umfrage etc.).

Essentials des Vorhabens JINGLE im Überblick

Technische Dimension	E-Medien	E-Kommunikation	Lernplattform
	Elektronische Arbeitsblätter und Lernanimationen (xml, swf)	Foren, Mailing-Systeme, Online-Support	Web based Training (WBT), mithilfe der frei verfügbaren Lernplattform „Moodle“
Didaktische Dimension	Geführtes Lernen	Situiertes Lernen	Exploratives Lernen
	Strukturierte problem-lösungsorientierte Lern-inputs, verknüpft mit Test- und Übungsangeboten	Handlungsbezogene Aufgabenstellungen, orientiert an typischen Problemlagen von Berufsausbildung	Offene Navigationsstrukturen; Bausteine und Lernobjekte wählbar
Lernorganisatorische Dimension	Standalone Lösung	Blended-Learning	Kooperatives Lernen
	Leittextorientierte Inhalte liegen online mit Schnittstellen zu den Lernbausteinen	Wählbare Online-Phasen, eingebettet in Unterrichtssituationen	Unterrichtsgestützt und lerngruppen-übergreifend
Ökonomische Dimension	Entwicklung	Integration	Transfer
	Offene Plattform mit frei verfügbaren Entwicklungswerkzeugen	Einsatz im IT-Grund-bildungsnetzwerk aller betreffenden Bremer Bildungsträger und Institutionen	Bundesweit verfügbar für Fördermaßnahmen und Fortbildung

Die besondere Qualität multimedialer – also textreduzierter Lernangebote – wurde mithilfe des Autorenwerkzeugs Flash realisiert. Die mit Flash erstellten Lernanimationen ermöglichen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein lernaktives Erkunden und Erproben von komplexen Handlungsabläufen und dienen somit der Ausbildung informationstechnischer Handlungskompetenzen.

Didaktische Dimension

Die didaktische Dimension der JINGLE-Lernangebote steht im Netzwerk unter der Fragestellung, wie internetgestützte Lernangebote aussehen können, die zum einen selbstständiges Lernen fördern und gleichzeitig verhindern, dass Jugendliche sich in den Untiefen des Cyberspace verlieren. Als eine Antwort auf die Frage, wie mithilfe der neuen Medien Selbstlernkompetenz ausgebildet werden kann, wurde von JINGLE das Lernobjekt „e-skript“ entwickelt. Das elektronische Arbeitsblatt (e-skript) umfasst einen in sich geschlossenen Lerninput. Er ist problemorientiert strukturiert: Die Lernerin beziehungsweise der Lerner wird mit einem Problem konfrontiert, sie oder er wird zu Vorüberlegungen angeleitet, erkundet Zusammenhänge und kommt zu ersten Vermutungen. Sie beziehungsweise er findet im e-skript weitere Informationen vor, bekommt Schnitt-

stellen in das World Wide Web angeboten und beendet ihren beziehungsweise seinen Lernprozess durch eine selbst gesteuerte Lernkontrolle. Dabei wird ihr oder ihm eine Lernlogik angeboten, von der sie oder er sich führen lassen kann. Diese Führung bietet zum einen Sicherheit, eröffnet aber gleichsam weitergehende Angebote zum Informieren und Lernen.

Mediendidaktisch ist das e-skript multimedial und interaktiv aufbereitet. Es verzichtet weitgehend auf schriftliche Anweisung. Die intendierte Lernlogik wird in Lernhandlungen erfahrbar gemacht. Das e-skript als Basislernbaustein ist eingebettet in eine Vielzahl weiterer Lernhandlungen, wie sie für Lernplattformen typisch sind, zum Beispiel Tests, Glossar, Forum.

Lernorganisatorische Dimension

Lernorganisatorisch ist die JINGLE-Plattform in binnendifferenzierten Unterrichtssituationen eingebunden. Sie ermöglicht dort ein hohes Maß an Subjektivierung und Individualisierung des Lernprozesses. Die freie Nutzung der Plattform ermöglicht aber zunehmend auch offene Formen des Lernens, getrennt von Unterrichtssituationen im privaten, häuslichen Bereich oder auch in Einzelfällen während Praktikumsphasen im Praktikumsbetrieb. Solche Formen der Lernorganisation werden in Zukunft im Netzwerk weiter ausgebaut.

Unter den Anforderungen des Gender Mainstreamings und Cultural Mainstreamings hat sich die JINGLE-Lernplattform bewährt. Sie bietet den beiden Geschlechtern die Möglichkeit, die eigenen Lernbesonderheiten zum Maßstab des Lernens zu machen. JINGLE betont dies, indem es die Jugendlichen konsequent in männlicher und weiblicher Anrede anspricht. Durch Mehrsprachigkeit des lernorganisatorischen Kontextes von „Moodle“ finden Jugendliche aus anderen kulturellen Zusammenhängen zum einen eine eigene muttersprachliche Anerkennung und zum anderen sprachliche Unterstützung.

Ökonomische Dimension

Aus ökonomischer Sicht hat sich die Implementierung von „Moodle“ als eine kostengünstige, frei verfügbare (open source) Lernplattform als die Bedingung erwiesen, unter der die Weiterführung der Netzwerkkooperation nach Ende der Projektfinanzierung möglich wurde. Die im Vorhaben entwickelten Lerncontents und das IT-Prüfungswesen werden selbst finanziert von den Netzwerkpartnern weiterhin angeboten.

Als allgemein verfügbare Lern- und Förderangebote für benachteiligte Jugendliche im Schwerpunkt der IT-Grundbildung stehen sie – gegen eine umlagige Kostenbeteiligung – bundesweit allen Institutionen der Benachteiligtenförderung offen. Somit können interessierte Träger mithilfe der JINGLE-Plattform erste Erfahrungen mit E-Learning sammeln und sich an der Netzwerkkooperation beteiligen.

Dieses Angebot zielt darauf, E-Learning als eine Methode selbstgesteuerten Lernens von dem Inhalt zu emanzipieren, auf den diese Methode (bislang leider nur) im JINGLE-Netzwerk angewendet wurde: die Herausbildung von PC-Kompetenzen. Dafür spricht auch, dass die von JINGLE befragten Jugendlichen zu über 90% den Wunsch geäußert haben, sich auch andere berufliche Inhalte in Form von E-Learning zu erarbeiten.

e-quali

Hauptziel des Vorhabens „e-quali“ der Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e. V. war die Schaffung von Standards zur Einbindung von E-Learning in die berufliche Integrationsförderung durch ein in der Praxis erprobtes Lernarrangement im Internet sowie ein transferfähiges pädagogisches Konzept zur Umsetzung von E-Learning-Angeboten in diesem Bereich.

Das Lernarrangement steht im Internet unter www.e-quali.de zur Verfügung; das pädagogische Konzept ist gemeinsam mit der Projektdokumentation in dem Praxisleitfaden „e-quali – E-Learning für benachteiligte Jugendliche“ enthalten, dem eine CD-ROM mit zahlreichen Materialien für die Praxis der beruflichen Integrationsförderung beigelegt ist.

Zentrale Anforderungen der beruflichen Integrationsförderung – insbesondere individuelle Förderung, Vermittlung von Medienkompetenz, Stärkung von sonstigen Schlüsselkompetenzen, Kooperation und Netzwerkbildung – werden in „e-quali“ konkret umgesetzt.

Technische Dimension

Hinsichtlich der technischen Dimension lässt sich „e-quali“ als eine Lernplattform im Internet mit einem öffentlichen und internen Bereich beschreiben. Die Plattform stellt eine Medien-, Teilnehmer- und Semi-

narverwaltung bereit. Das Lernarrangement enthält Bestandteile für Jugendliche, Trainerinnen und Trainer und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Es besteht aus einem offenen Bereich, der über die Internetadresse „www.e-quali.de“ für alle interessierten Nutzerinnen und Nutzer zu erreichen und einsehbar ist. Dort finden sich grundlegende Informationen und Materialien. Zudem gibt es einen geschlossenen Bereich. Er ist nur für autorisierte Nutzerinnen und Nutzer durch Einloggen mit einem Benutzernamen und einem Passwort zugänglich.

Das Lernarrangement nutzt Werkzeuge der E-Kommunikation wie Foren, Chats, Mailing-Systeme und Online-Support. Aufgabenstellungen liegen in Form elektronischer Arbeitsblätter, als Quizelemente oder auch als Forumsaufgaben vor.

Didaktische Dimension

Unter didaktischen Gesichtspunkten wurde insbesondere darauf geachtet, ein Lernangebot zu entwickeln, das sowohl eine ständige Unterstützung durch das Trainingspersonal als auch eigenständige Arbeitsphasen ermöglicht. Einfache, klar strukturierte Schritt-für-Schritt-Anleitungen dienen dem Erwerb von Teilkompetenzen, die mehr oder weniger stark – je nach individuellen Voraussetzungen – selbstständig beziehungsweise in Begleitung erarbeitet werden können.

Anhand des Qualitätsrasters lässt sich das Vorhaben folgendermaßen darstellen:

Technische Dimension	E-Medien Elektronische Arbeitsblätter und Dokumente (doc, pdf)	E-Kommunikation Foren, Chats, Mailing-Systeme, Online Support	Lernplattform Lernplattform im Internet mit öffentlichem und internem Bereich; nutzt Medien-, Teilnehmer- und Seminarverwaltung
Didaktische Dimension	Geführtes Lernen Ständig präsente Unterstützung durch Trainingspersonal; Schritt-für-Schritt-Anleitungen zum Erwerb von Teilkompetenzen; Aufgabenstellungen mit Trainerfeedback	Situiertes Lernen Handlungsbezogene Aufgabenstellungen	Exploratives Lernen Entdeckendes Lernen in vielen Aufgaben, z.B. eigene Internet- sowie eigene Themenrecherchen vor Ort; eigenständiges Arbeiten z.B. mit dem „Werkzeugkasten“
Lernorganisatorische Dimension	Standalone Lösung	Blended-Learning Materialien zur methodischen Einarbeitung werden gestellt; Präsenz- und Online-Phasen; Tutorielle Online-Betreuung	Kooperatives Lernen Bearbeitung zum Teil in Zweier-Teams und in Kleingruppen; zum Teil Peer-to-Peer-teaching
Ökonomische Dimension	Entwicklung Beauftragung von zwei Dienstleistern (Technik: Universum Online AG; Methodik/Didaktik/Redaktion: Universum Verlag)	Integration Erprobung bei zwei Trägern in fünf Maßnahmen mit etwa 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und sechs Trainerinnen und Trainern	Transfer Einsatz über Internetplattform; Buchveröffentlichung zur Projektdokumentation

Die Vermittlung von Medienkompetenz erfolgt stark handlungsbezogen, so wird weniger die reine Nutzungskompetenz von PC- und Internet-Software, als vielmehr die Nutzung der Medien und Programme zielgerichtet vermittelt und in konkrete, handlungsorientierte Aufgaben eingebettet.

Einen weiteren Schwerpunkt stellt das entdeckende Lernen dar. Jugendliche und junge Erwachsene werden motiviert, sich und ihre Fähigkeiten im geschützten Umfeld auszuprobieren und eigene Initiative beim Erkunden offline und online zu entwickeln.

Zur praktischen Erprobung wurde das Lernarrangement bei zwei Einrichtungen (tbz in Eisenach und GOAB in Offenbach) mit Lerngruppen in Berufsvorbereitung und außerbetrieblicher Ausbildung eingesetzt. Die Erprobung wurde begleitend evaluiert, und die Ergebnisse wurden zur Optimierung des Lernarrangements genutzt.

Durch den gezielten Einbezug von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von Mädchen sowie durch die Evaluation des spezifischen Nutzungsverhaltens dieser Gruppen fanden die Erfordernisse hinsichtlich des Gender Mainstreaming und des Cultural Mainstreaming bei „e-quali“ Berücksichtigung. Es wurde festgestellt, dass Mädchen das Angebot genauso leicht wie Jungen nutzen können.

Dabei zeigte sich auch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund keine Schwierigkeiten damit hatten.

Wichtigstes Ergebnis ist, dass das „e-quali“-Lernarrangement ein geeignetes Instrument zur Qualifizierung und Förderung von benachteiligten Jugendlichen darstellt. Es setzt Standards für die Schaffung von weiteren Angeboten in diesem Bereich.

Für die Qualifikation von Trainerinnen und Trainern gilt: „e-quali“ kann für sie ein guter Einstieg ins E-Learning sein. Sie können die Handhabung leicht und ohne großen eigenen zeitlichen Aufwand lernen.

Lernorganisatorische Dimension

Hinsichtlich der lernorganisatorischen Dimension gilt, dass das Lernarrangement e-quali über zwei getrennte Bereiche verfügt. Für den geschlossenen Bereich gibt es unterschiedliche Zugangsoptionen für Trainerinnen und Trainer und für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, also die Jugendlichen in den Maßnahmen. Die Trainerinnen und Trainer haben Nutzungsmöglichkeiten, die über die der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinausgehen, zum Beispiel die Teilnehmerverwaltung, das Einpflegen von Materialien, die Einsicht in die Lernkonten der gesamten Lerngruppe.

Inhalte im geschlossenen Bereich sind: ein exemplarischer Lernbaustein zum Thema „Bewerben“, das Internetglossar „Was ist was im Internet?“ sowie ein „Werkzeugkasten“ zum Erwerb von PC- und Internetkenntnissen – zielgruppengerecht gestaltet in einfachen, verständlichen Schritten.

Der modulare Aufbau des Lernbausteins ermöglicht, das Curriculum auf die besonderen Bedürfnisse der Gruppe beziehungsweise des einzelnen Lernenden hin auszurichten – so kann den Anforderungen einer individuellen Förderung entsprochen werden.

Es wurde ein Blended-Learning-Ansatz gewählt, der den Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppen entgegenkommt.

Die Materialien und Aufgabenstellungen sind so aufgebaut, dass sie eine eigenständige Arbeit der Jugendlichen zum Beispiel in Einzel- oder Gruppenarbeit erlauben oder auch in Begleitung der Trainerinnen und Trainer bearbeitet werden können. Arbeitsmittel sind unter anderem Arbeitsblätter für Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie für Trainerinnen und Trainer. Zusätzliche Trainermaterialien mit methodischen Hinweisen werden ebenfalls bereitgestellt. Darüber hinaus wurden in der Pilotphase Einführungsworkshops für die Trainerinnen und

Trainer durchgeführt. Der Lernbaustein dient als Muster für die Entwicklung und Implementierung von weiteren thematischen Lernbausteinen.

Ökonomische Dimension

Der Praxisleitfaden „e-quali – E-Learning für benachteiligte Jugendliche“ mit CD-ROM ist der wichtigste Garant für die nachhaltige Ergebnissicherung des „e-quali-Vorhabens“. Alle relevanten Ergebnisse und Erkenntnisse sind dort zusammengestellt. Der Praxisleitfaden enthält unter anderem:

- die detaillierte Beschreibung der Ziele, Inhalte und Durchführung des Projekts,
- die Darstellung des pädagogischen Konzepts von „e-quali“,
- ein Konzept zum Einsatz von „e-quali“ in unterschiedlichen Maßnahmen,
- allgemeine Empfehlungen zum Einsatz von E-Learning in der beruflichen Integrationsförderung.

Die CD-ROM bietet eine Zusammenstellung von Materialien und Arbeitshilfen zur Nutzung in der Förderpraxis.

Generell gilt für E-Learning-Materialien, dass sie, wenn sie einmal angelegt wurden, leicht zu kopieren und vielfach einsetzbar sind. Aktualisierungen von Internet-gestützten Materialien sind meist schnell und kostengünstig zu bewerkstelligen. Die konkreten Kosten für Erstellung und Implementierung von E-Learning-Angeboten und Materialien dagegen sind sehr stark abhängig von Inhalten, Form der Umsetzung, Interaktionsgrad und Betreuungsaufwand. Heutzutage stehen zum Beispiel schon Werkzeuge und Autorentsysteme als kostenfreie Open-Source-Produkte zur Verfügung, die vor einigen Jahren noch individuell entwickelt werden mussten.

Fortbildung OnLine

Fortbildung OnLine ist ein Vorhaben des heidelberger instituts beruf und arbeit (hiba gmbh). Im Rahmen dieses Vorhabens wurden Seminare aus der Fortbildung in der beruflichen Integrationsförderung durch Online-Phasen ergänzt (Blended-Learning-Angebote).

Der Einsatz der neuen Informationstechniken im Förderkontext der beruflichen Integrationsförderung ermöglicht Lernangebote, die sich von den tradierten und häufig negativ belasteten Formen des Lernens unterscheiden. Die Verbreitung und die Wirksamkeit dieser neuen Lernmedien ist davon abhängig, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der beruflichen Integrationsförderung diese Informationstechniken akzeptieren, sie kennen und beherrschen sowie in der Lage sind, sie handlungsaktiv in Lern- und Arbeitssituationen zu integrieren.

Dies macht Fortbildungsangebote notwendig, in denen die Verantwortlichen der beruflichen Integrationsförderung in ihrem eigenen Handeln die Lernwirksamkeit der neuen Medien erfahren. hiba geht von dem Grundsatz aus, dass nur Ausbildungspersonal, das selbst über Erfahrungen im Umgang mit den neuen Medien verfügt, diese zur Förderung der Medienkompetenz bei den Auszubildenden einsetzen kann. Deshalb hat hiba Blended-Learning-Seminarkonzepte (BL)

Anhand des Qualitätsrasters lässt sich das Vorhaben folgendermaßen darstellen:

Technische Dimension	E-Medien	E-Kommunikation	Lernplattform
	Multimediale Selbstlerneinheiten; digitale Seminarmappen	Kommunikation über E-Mail, Chat, Forum; Videokonferenz	hibaOnLine-Akademie für Seminarbegleitung mit Lerngruppenfunktion
Didaktische Dimension	Geführtes Lernen	Situiertes Lernen	Exploratives Lernen
	Ist abhängig von dem Seminarkonzept und der dazu passend entwickelten Selbstlerneinheit; Ausgangspunkt ist der gemäßigte Konstruktivismus	Ist abhängig von dem Seminarkonzept und der dazu passend entwickelten Selbstlerneinheit; Ausgangspunkt ist der gemäßigte Konstruktivismus	Ist abhängig von dem Seminarkonzept und der dazu passend entwickelten Selbstlerneinheit; Ausgangspunkt ist der gemäßigte Konstruktivismus
Lernorganisatorische Dimension	Standalone Lösung	Blended-Learning	Kooperatives Lernen
		Seminarkonzepte als Blended-Learning-Veranstaltungen mit den unterschiedlichsten Kombinationsmöglichkeiten und theoretischen Input via Web based Training	Trägerübergreifende Teamfortbildung (gemeinsame Planung von Lernprojekten)
Ökonomische Dimension	Entwicklung	Integration	Transfer
	Entwicklung von Seminarkonzepten; Entwicklung von multimedialen Selbstlerneinheiten; Konzeption und Bereitstellung einer Lernplattform	Durchführung von Blended-Learning-Seminaren mit 450 Teilnehmenden	Seminarkonzepte können übernommen und auf anderen Plattformen verwirklicht werden

entwickelt und auf einer internetgestützten Lern- und Kommunikationsplattform umgesetzt.

Technische Dimension

In technischer Hinsicht wurden speziell zu einzelnen Seminarkonzepten multimediale Selbstlerneinheiten entwickelt, die als theoretischer Input dienen. Eine Selbstlerneinheit kann einerseits einem Seminar vorgeschaltet werden, um durch die Vermittlung von Fachkenntnissen eine einheitliche Ausgangssituation für die Teilnehmenden zu schaffen. Andererseits kann sie während einer Online-Phase zwischen zwei Präsenz-Phasen eingesetzt werden, um die konkrete Projektumsetzung zu unterstützen. Mit diesem Input sind Arbeitsaufträge verbunden, die gewährleisten sollen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten stattfindet. Die Kommunikation innerhalb der Online-Phasen erfolgt über eine Lernplattform: die hibaOnLine-Akademie. Den Teilnehmenden stehen hier die Online-Werkzeuge E-Mail, Chat, Forum, Videokonferenz und Weblog zur Verfügung. Innerhalb eines Seminars besteht auch die Möglichkeit, virtuelle Lerngruppen einzurichten. Diese Lerngruppe verfügt ebenfalls über die oben genannten Kommunikationswerkzeuge.

Didaktische Dimension

In didaktischer Hinsicht unterscheiden sich die einzelnen Seminare je nach Konzept und entwickelter Lerneinheit. Alle Konzepte gehen allerdings vom gemäßigten Konstruktivismus aus. Der Konstruktivismus ist eine Lerntheorie, die davon ausgeht, dass Lernende sich im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen. Sie selektieren Wissensangebote und bauen sie in die eigenen vorhandenen Wissensstrukturen ein. Lernen ist dabei immer ein aktiver Prozess der Lernenden. Dieser Prozess ist dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend steuern können.

Der Konstruktivismus bevorzugt Lernformen, in denen Lehrende keine reinen Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler, sondern Lernberaterinnen und Lernberater sind. Die Lehrenden sollen sich eher im Hintergrund halten, Lernangebote schaffen, Wissensquellen bereitstellen und den Lernprozess beobachten. Der radikale Konstruktivismus bezeichnet ausschließlich das selbstgesteuerte Lernen (frei nach der eigenen Konstruktion des Lernalters), während in der gemäßigten Form die oder der Lehrende den Lernprozess durch das Einbringen ihres beziehungsweise seines eigenen Wissens (in Form von Instruktion) unterstützt.

A	Online-Phase	Präsenz-Phase				
B		Präsenz-Phase	Online-Phase			
C		Präsenz-Phase	Online-Phase	Präsenz-Phase		
D	Online-Phase	Präsenz-Phase	Online-Phase			
E	Online-Phase	Präsenz-Phase	Online-Phase	Präsenz-Phase		
F		Präsenz-Phase	Online-Phase	Präsenz-Phase	Online-Phase	Präsenz-Phase

Lernorganisatorische Dimension

Aus lernorganisatorischer Dimension betrachtet, fanden alle Seminare als Blended-Learning-Seminare statt, in denen Präsenz- mit Online-Phasen kombiniert wurden.

In **Variante A** bearbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine multimediale Lerneinheit (Content) im Vorfeld, damit im Seminar für alle ein einheitlicher Wissensstand hergestellt wird und vor Ort direkt an konkreten Problemstellungen gearbeitet werden kann.

Bei der **Variante B** beginnt die Fortbildung mit einer Präsenz-Phase, in der ein Einstieg ins Thema erfolgt und daraus Projekte erarbeitet werden. In der anschließenden Online-Phase werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Umsetzung betreut.

Variante C wird vor allem dann eingesetzt, wenn es sich um Projektentwicklungen handelt. In der ersten Präsenz-Phase bilden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Lerngruppen und entscheiden sich für ein Thema, zu dem sie ein Projekt entwickeln möchten. In der folgenden Online-Phase wird die Entwicklung und Erprobung durch Online-Tutorinnen und -Tutoren

begleitet. In der abschließenden Präsenz-Phase stellen die Lerngruppen ihre Projekte vor und reflektieren den Prozess.

Dieser Variante C lässt sich auch eine Online-Phase vorschalten, um vor dem Seminar einen theoretischen Input zu geben (**Variante E**).

Im Vergleich zu Varianten B und E kann die Reflexion aber auch online stattfinden, so dass die zweite Präsenz-Phase entfällt (**Variante D**).

Variante F ist eine Erweiterung der Variante C, in der ein komplexerer Zusammenhang erarbeitet wird und eine längere Betreuung stattfindet.

Gerade eine trägerübergreifende Teamfortbildung lässt sich als Blended-Learning-Seminarkonzept sehr gut verwirklichen. Hier können Projekte ortsübergreifend konzipiert und bei verschiedenen Trägern realisiert werden.

Ökonomische Sicht

Es wurden die oben genannten Seminar-konzepte und Selbstlerneinheiten (eine Liste der Produkte erhalten Sie unter „www.hiba.de/hibaonline“) entwickelt sowie eine Lernplattform konzipiert und bereitgestellt. An den Seminaren haben insgesamt 450 Personen teilgenommen. Ein Transfer ist zum einen über die Übertragbarkeit der einzelnen Konzepte auf

andere Lernplattformen und zum anderen über die onlinebetreute Durchführung von Projekten in den Einrichtungen vor Ort möglich.

Mit den Seminaren hat hiba dazu beigetragen, dass der Einsatz von neuen Medien mehr in den Alltag des Ausbildungspersonals übergeht. So wurden zum Beispiel zu einem Wettbewerb, den hiba veranstaltet hat, über 20 Lernarrangements eingereicht, die Projektarbeiten mit Hilfe des Internets zum Inhalt haben. Diese „WebQuests“ bilden den Grundstock einer Datenbank von Wissensbausteinen und bieten Anregungen für den Unterricht. Diese praktisch einsetzbaren digitalen Materialien sind ein direktes Ergebnis der Fortbildungsarbeit und stehen der Benachteiligtenförderung kostenfrei zur Verfügung. Zusammenfassend wird ein Content entwickelt, in dem die Erfahrungen aus dem Projekt in der Entwicklung von Blended-Learning-Angeboten gebündelt werden.

Die bisherigen Fortbildungsangebote konnten von hiba kostenfrei im Auftrag der Agentur für Arbeit angeboten werden. Künftig werden sie gegen eine Gebühr angeboten werden. Die hibaOnLine-Akademie wurde im Verlauf des Vorhabens auf die Anforderungen der Praxis hin optimiert. Sie kann auch nach Projektende gegen eine Kostenbeteiligung von den Trägern der Benachteiligtenförderung genutzt werden.

Kompetenzwerkst@tt

Die in der beruflichen Integrationsförderung genannten Zielsetzungen, die Entwicklung von Selbstlern-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen gleichermaßen zu unterstützen, zeigen auf, welche Anforderungen an das Lernen mit neuen Medien gestellt werden.

Das Vorhaben Kompetenzwerkstatt-Recycling der Technischen Universität Hamburg-Harburg griff diese Anforderungen auf und zielte auf die Vorbereitung Jugendlicher für die Aufnahme einer Berufsausbildung im Berufsfeld Recycling.

Dabei fördert die im Vorhaben entwickelte Lernsoftware berufliche Kompetenzen, indem sie auf typische Arbeitsprozesse der Recyclingbranche aufbaut und diese in flexiblen Lernmodulen darstellt. Die Software ist im Gegensatz zu vielen E-Learning-Lösungen nicht dafür konzipiert, allein zu lernen, sondern ist integrativer Bestandteil der im Vorhaben entstandenen Lehr-Lern-Arrangements.

Technische Dimension

Die Kompetenzwerkst@tt besteht aus einer Web-Plattform zur Verwaltung von Lehr-/Lern-Arrangements und Arbeitsprozessen, einer CD-ROM mit Lernsoftware auf Flash-Programmierung inklusive

Arbeitsblättern und angehängten Dokumenten jeweils zum Themengebiet Elektroschrott Recycling und Kfz-Recycling und einem Handbuch zum Einsatz und Konzept der Software für Trainerinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbilderinnen und Ausbilder.

Didaktische Dimension

Der Kompetenzwerkst@tt liegt der Ansatz der Arbeitsprozessorientierung zugrunde, das heißt, dass die Lerninhalte nicht nach der thematischen Fächerstruktur, sondern nach der Struktur berufstypischer Arbeitsprozesse organisiert sind. Es wurde ein Vorhaben für den Bereich Berufsvorbereitung mit inhaltlichem Schwerpunkt Recycling entwickelt, das sich im Einzelnen zusammensetzt aus:

- einem ganzheitlichen didaktischen Ansatz, der auf aktuellen handlungs- und arbeitsprozessorientierten Ansätzen in der Berufsbildung und Erkenntnissen der situierten Kognition basiert;
- einer im Vorhaben entwickelten, arbeitsprozessbezogenen, interaktiven und modular gegliederten Lernsoftware, die in Lehr-Lernarrangements (LAA) integriert wird, sowie

Anhand des Qualitätsrasters lässt sich das Vorhaben folgendermaßen darstellen:

Technische Dimension	E-Medien	E-Kommunikation	Lernplattform
	CD-ROM, Elektronische Arbeitsblätter und Dokumente (doc, pdf)	Web-Anbindung; online-gestützte Schülerzeitung	
Didaktische Dimension	Geführtes Lernen	Situiertes Lernen	Exploratives Lernen
		Arbeitsprozess-orientierte Lernsituationen	Freie Lernwege, offene Inhaltsstruktur in arbeitsprozess-orientierten Modulen
Lernorganisatorische Dimension	Standalone Lösung	Blended-Learning	Kooperatives Lernen
		Integrative Einbindung der Lernsoftware in arbeitsprozessorientierte Lernsituationen	Team-Arbeit in arbeitsprozess-orientierten Lernsituationen
Ökonomische Dimension	Entwicklung	Integration	Transfer
	Hohe Qualität durch Verknüpfung von didaktischem und medientechnischem Know-how	Integration in Unterrichts- und Qualifizierungsmaßnahmen durch online-gestützten Pool an Lehr-Lernarrangements	Bundesweit transferierbares Produkt (E-Medien) für Bildungs- und Qualifizierungsstätten; Transferierbares Konzept auf andere Berufsfelder

- einem softwaregestützten Analyseinstrument (Arbeitsprozessmatrix), mit dem sich einschlägige Arbeitsprozesse analysieren und als Grundlage für die Gestaltung arbeitsprozessorientierten Lernens aufbereiten lassen.

Lernorganisatorische Dimension

Im Unterschied zu verbreiteten so genannten „Stand-Alone-Lösungen“ wie den Drill-and-Practice-Programmen (z.B. die klassische Sprachlernsoftware), die für definierte Lernzwecke programmiert sind und unter anderem die Person des Lehrenden substituieren und in der Software abbilden sollen, kommt den Lehrenden bei der Kompetenzwerkstatt eine Schlüsselfunktion zu. Während die Lernsoftware Lernanreize schafft und verschiedenste Lernangebote unterbreitet, an die auf vielfältige Weise angeknüpft werden kann, zeichnen die Lehrenden für die Gestaltung der konkreten Lehr-Lern-Arrangements verantwortlich und übernehmen eine beratende, moderierende und gegebenenfalls unterstützende Rolle. Lernwege sind nicht vorgegeben, sondern ergeben sich erst aus dem jeweiligen Aufgabenkontext.

Ökonomische Dimension

Die entstandenen Produkte werden in der Praxis von der Gewerbeschule 8 in Hamburg als Lernkonzept in der beruflichen Vorbereitung mit Erfolg eingesetzt. Durch Erweiterungsmöglichkeiten auf der Internet-Plattform konnten weitere Lehr-Lern-Arrangements zum Einsatz der Software auch nach Projektende von den Lehrkräften und Ausbilderinnen und Ausbildern ergänzt werden. Ebenso sind durch die Konzeption der Betreuungsformen weitere Transferchancen zu erwarten. Damit der Transfer in die Praxis gewährleistet ist, sind ebenfalls Veröffentlichungen und Handbücher zur Kompetenzwerksatt erschienen.

2.4.4

Empfehlungen für die Praxis

Die folgenden Empfehlungen der Arbeitsgruppe E-Learning resultieren aus den Erfahrungen sowie Ergebnissen der einzelnen Vorhaben und werden als transferwürdig für den gesamten Bereich der beruflichen Integrationsförderung bewertet. Die dargestellten Empfehlungen geben nur einen Ausschnitt wieder. Tiefergehende Informationen enthalten die Veröffentlichungen der einzelnen Vorhaben.

Technische Dimension

E-Learning Contents sind – technisch gesehen – widersprechenden Anforderungen ausgesetzt. Zum einen sollen sie die besondere Qualität der neuen Medien, ihre Multimedialität zur Geltung bringen, vielfältige Interaktionen ermöglichen und flexibel einsetzbar sein. Zum anderen ist von ihnen zu fordern, dass sie einfach zu handhaben sind, allgemein verfügbar und

technisch stabil zu sein haben. Hieraus ergibt sich die Frage, wie große Datenmengen und komplexe Programmstrukturen in Lerncontents mit niedrigrschwelligem und einfachen Zugängen umgesetzt werden können.

Offenheit

Als technische Lösungen wurden in den BQF-Vorhaben Contents entwickelt, die auf HTML-Basis mit jedem Internetbrowser betrachtet werden können. Zur Reduktion von grafischen Datenmengen wurden weitgehend Vektorgrafiken auf Grundlage der Autorensoftware „Flash“ eingesetzt.

Die Forderung nach Flexibilität, also der Anpassbarkeit der Lerncontents und der Lernumgebung an die jeweilige Adressatengruppe und Lernsituation macht es notwendig, dass die Programmcodes zugänglich sind.

Zur Einlösung der Forderung nach Offenheit und Zugänglichkeit der E-Learning-Umgebung hat sich das Vorhaben JINGLE für die Lernplattform „Moodle“ entschieden. Der Programmcode (PHP) liegt offen und kann (auch unter sprachlichen Kriterien) nach Maßgabe der besonderen Anforderungen des Lernens mit benachteiligten Jugendlichen verändert und angepasst werden.

Adressatenorientierte Gestaltung und Struktur

Für die Auswahl einer adressatenorientierten Lernplattform ist es wichtig, dass der Adressatenkreis motiviert wird, damit zu lernen und zu arbeiten. Sie sollte in der grafischen Gestaltung, Bildauswahl und Ansprache ohne großen Aufwand an die Zielgruppe angepasst werden können (jugendgerecht, erwachsenengerecht).

Für die Gestaltung einer Plattform ist die technische Funktionalität ebenso wichtig wie die Überschaubarkeit, Navigation, Hierarchien, Linktiefe und Vernetzungsstrukturen der Hyperlinks sowie zielgruppengerechte Multimedialität der Inhalte. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen zu jedem Zeitpunkt wissen, wo sie sich befinden.



Beispiel für erwachsenengerechtes Design



Beispiel für jugendgerechtes Design



Variabilität

Die möglichen Funktionen einer Lernplattform sollten die Nutzerinnen und Nutzer nicht überfordern. Das bedeutet, dass nicht allen Gruppen alle Funktionen zur Verfügung gestellt werden. Befinden sich unter den Teilnehmenden viele Anfängerinnen und Anfänger im Online-Bereich, sollte man zum Beispiel die Kommunikationsmöglichkeiten einschränken. Anfängerinnen und Anfänger können sich dann zuerst mit einer Funktion (z.B. Forendiskussion) vertraut machen, bevor eine weitere hinzu kommt (etwa Chat).

Wünschenswert ist die Integrationsmöglichkeit von themen- und teilnehmerorientierten Lerncontents (siehe E-Medien). Je nach Angebot kann es von Vorteil sein, wenn das System die Einteilung von Lerngruppen erlaubt. Hier können sich dann die einzelnen Lernenden in einem geschlossenen Raum austauschen und gemeinsam ein Projekt oder eine Aufgabe erarbeiten.

Um die Motivation zu erhalten, ist die online-Betreuung der Teilnehmenden wichtig (regelmäßige Feedbacks). Hilfreich für Tutorinnen und Tutoren sind Verfahren zur Selbstbewertung und Dokumentation des Lernfortschritts.

Sinnvollerweise sollte eine Lernplattform ein funktionales Rechtesystem besitzen (Lernende – Tutorinnen und Tutoren – Verwalterinnen und Verwalter – Administrator).

Didaktische Dimension

E-Learning Angebote sind – didaktisch gesehen – konfligierenden Anforderungen ausgesetzt. Zum einen besteht die besondere Qualität des Lernens mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien darin, Individualisierung des Lernens über eine Selbststeuerung des Lernprozesses in offenen Lernsituationen zu ermöglichen. Zum anderen bedarf es weiterhin – und dies besonders in Lernangeboten für benachteiligte Jugendliche – anleitender Strukturen und Interventionen, die ein Abgleiten in die Tiefen des Internets und lernhemmendes Herumklicken zwischen multimedialen Lernanimationen vermeiden.

Handlungsorientierung

Als Bezugsrahmen für multimediale und internetgestützte Lernangebote hat es sich in allen BQF-Vorhaben bewährt, reale Problemstellungen aus der Lebens- oder Berufswirklichkeit der Jugendlichen zum Ausgangspunkt von E-Learning zu machen. Die Handlungsorientierung steckt den Rahmen der didaktischen Designs ab,

in dem die zunehmend offenen E-Learning Angebote eingebettet werden können.

Die e-quali-Lernplattform hat als Pilot das Thema Bewerbung aufgegriffen. Damit müssen sich die Jugendlichen immer wieder befassen, es ist ganz offensichtlich Teil ihrer Lebenswelt. Die Möglichkeiten, die das Lernangebot e-quali, integriert in das Bewerbungstraining, bietet, also der Erwerb von PC- und Internet-Kenntnissen, das Ausprobieren von virtuellen Kommunikationsmöglichkeiten, das Kennenlernen und Nutzen des Internets als Informationsmedium etc., setzen ganz konkret an den Interessen vieler Jugendlicher an und können so stark über den Bewerbungsprozess hinaus zur Nutzung des Angebots motivieren.

In dem Kontext der Ausbildungsplatzsuche ist das Medium Internet hervorragend geeignet, um eigenständige oder teilweise angeleitete Recherchen zu initiieren. Zusätzlich versucht e-quali, auch andere Recherchequellen vor Ort, wie zum Beispiel Betriebe in der Nachbarschaft, zu nutzen.

Jugendliche finden für die Ausbildungsplatzrecherche alle erforderlichen Materialien, um eigenständig in Kleingruppen oder Teams zu arbeiten. Gleichzeitig wird gewährleistet, dass Hilfestellungen durch Trainingspersonal im Bedarfsfall abgerufen werden können.

JINGLE verfolgt den Ansatz der Handlungsorientierung besonders in dem Grundbildungsbaustein zur Textverarbeitung. Die grundlegenden Handlungsroutinen zu „Word“ werden auftragsorientiert aufbereitet. Der Anreiz, für Praktikumssituationen und auch für den privaten Bereich Visitenkarten zu erstellen, strukturiert in diesem Content den Lern- und Arbeitsprozess. Das Erkunden von interaktiven Lernanimationen zum Formatieren, dem Einbinden von Grafiken in Texte auf der JINGLE-Lernplattform hat einen direkten Bezug zu dem herzustellen Produkt. Dabei hat das Angebot, kreative Visitenkarten für den persönlichen Bereich zu erstellen, einen zusätzlich motivierenden Effekt.

Die Lernintensität in praktischen Handlungsprozessen wird zunehmend dadurch befördert, dass die Lerncontents lernaktiv aufbereitet werden. Es hat sich in den Vorhaben bewährt, die Suche nach Problemlösungen zum Fokus der E-Learning-Angebote zu machen. Lerncontents, die im Sinne des entdeckenden Lernens Handlungssituationen am Computer und im Internet arrangieren, tragen dazu bei, dass sich methodische Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens, wie das selbstständige Erkunden und Erforschen, Experimentieren und Reflektieren/Auswerten herausbilden.

Der Ansatz von e-quali im Baustein Bewerben zielt auf starke Handlungsorientierung bei der Formulierung der Aufgabenstellungen. Immer wieder werden reale Kommunikationsanlässe geschaffen und für die Erprobung neuer Kenntnisse und Kompetenzen genutzt.

Jugendliche erwerben Grundkenntnisse in der Nutzung von PC und Internet wie zum Beispiel das Einrichten einer eigenen E-Mail-Adresse und das Erstellen einer E-Mail.

Sie nutzen diese Kompetenzen umgehend, indem sie eigene E-Mails schreiben und bei Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern von Partnerbetrieben oder der zuständigen Arbeitsagentur um bestimmte Informationen anfragen. Sie agieren so in einer realen Kommunikation und nutzen die neuen Kompetenzen direkt.

Arbeitsprozessorientierung

Für die Integrationsförderung ist eine Orientierung an berufsnahen Arbeitsprozessen nützlich, da diese frühzeitig eine Verbindung zum Beruf schaffen. Ein Arbeitsprozess greift konkrete Arbeitsergebnisse, Methoden, Werkzeuge und Organisationsformen berufsförmiger Arbeit mit ihren individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Bezügen beziehungsweise Anforderungen auf. Gegenstand

sind konkrete Produkte oder Dienstleistungen, die hinsichtlich ihres Gebrauchswerts für die Kundinnen und den Kunden oder den Betrieb bewertbar sind. Ein Arbeitsprozess repräsentiert einen vollständigen Handlungszyklus aus Annahme, Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung beziehungsweise Abgabe. Die Kompetenzwerkstatt ermöglicht durch Strukturierung der Inhalte an diesen Phasen besonders das prozessuale Lernen.

Selbststeuerung

Lernarrangements, die mithilfe der neuen Kommunikationstechniken die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen fördern, müssen – besonders im Bereich der IT-Grundbildung – die Komplexität von Handlungssituationen reduzieren. Didaktisch vereinfachte Lernhandlungen gewähren Überschaubarkeit und fördern die Reflexion alternativer Problemlösungsmöglichkeiten.

JINGLE bietet auf seiner Lernplattform eine didaktisch reduzierte Oberfläche des Textverarbeitungsprogramms Word zum Erkunden und Experimentieren. Anhand einer Simulation von Word werden experimentelle Lernhandlungen freigesetzt und zugleich vorstrukturiert. Ein „Sich-Verlaufen“ in der Komplexität von pull-down-Menüs wird verhindert. Gleichsam stellt sich der Lernerfolg als Resultat des eige-

nen Erkundens und Experimentierens ein. Die ersten Schritte selbstgesteuerten Lernens können so begangen werden.

Die Kompetenzwerkst@tt gibt keine festen Lernpfade vor. Durch einen modularen Aufbau können sowohl Lehrkräfte als auch Lernende jederzeit einen passenden Einstieg finden. Ergebnisse im Unterricht zeigen, dass auch ausländische Schülerinnen und Schüler oder Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten durch multimediale Aufbereitung der Inhalte ihren Zugang zum Lerninhalt selbst steuern können. Es werden somit entscheidende Vorteile von E-Learning genutzt, Lernanreize geschaffen und gleichzeitig multiple Zugänge zum Lerninhalt geboten.

Kooperation

Kooperatives Lernen und Arbeiten ist ein wesentliches Kennzeichen von E-Learning. Lernplattformen bieten dazu die nötigen technischen Module an. Gemeinsames Lernen kann über E-Mails, Foren und Chats organisiert werden. Die Grundlage dafür, dass diese Kommunikationsangebote lernaktiv eingesetzt werden, sind Problem- und Aufgabenstellungen, die diese Form der Kommunikation notwendig machen. Die Technik allein anzubieten, reicht – auch in diesem Fall – für eine rationelle Nutzung nicht aus.

Die Lernangebote von e-quali fördern kooperatives Kommunizieren und Handeln, indem Aufgaben in wechselnden Sozialformen gelöst werden. Lerngruppenübergreifende Teams bearbeiten Aufgaben im Schwerpunkt zum Thema Ausbildungsplatzsuche und tauschen sich über ihre Ergebnisse mithilfe der neuen Kommunikationstechniken aus.

Einige Aufgaben sehen auch einen peer-to-peer-Ansatz vor, indem Jugendliche ihre eigenen Kenntnisse an andere Jugendliche weitergeben. Trainerinnen und Trainer rücken mehr und mehr von der Rolle als Lehrende ab und werden zunehmend zu Beraterinnen und Beratern im Lern- und Bewerbungsprozess.

Das internetbasierte Lernangebot e-quali nutzt weitere Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation, indem die im Bewerbungsprozess der Jugendlichen Beteiligten, wie die Vermittlerinnen und Vermittler der Arbeitsagentur, die Ansprechpersonen der Praktikumsbetriebe oder die Lehrkräfte in den Schulen, einbezogen werden und für die Jugendlichen als Ansprechpersonen transparent und erreichbar sind.

Im Fortbildungskonzept der hibaOnline Akademie hat kooperatives Lernen und Arbeiten eine hohe Priorität. Die neuen Kommunikationstechniken ermöglichen neue Formen von Fort- und Weiterbildung. Teilnehmende können nach vorheriger Planung in Präsenzseminaren an gemeinsamen Arbeitsaufgaben dezentral an ihrem jeweiligen Arbeitsplatz weiterhin zusammenarbeiten. Dabei hat sich als Technik der Online-Kommunikation besonders das Arbeiten in Foren bewährt. Zeitunabhängig können durch diese Form kooperativen Arbeitens Arbeitsergebnisse zur Diskussion gestellt werden. Die Überschaubarkeit des foreneigenen Diskussionsfadens (Thread) ermöglicht effektive Formen von Problemlösungen und Entscheidungsfindungen.

Die Kompetenzwerkst@tt fördert Lernprozesse durch Einbettung der Software in Lehr-Lern-Arrangements (LLA). Lehrende sowie Ausbilderinnen und Ausbilder bekommen mit Hilfe einer internetbasierten Verwaltung der LLA zusätzliche Informationen und konkrete Planungshilfen für den Einsatz der Software. Durch diese Form der Einbettung wird eine Kooperation zwischen Betrieb und Schule erreicht.

Lernorganisatorische Dimension

Lernorganisatorisch eröffnet E-Learning ein großes Maß an Offenheit in der Gestaltung von Lernsituationen. E-Learning-Contents können im Sinne eines Medienmixes in unterrichtsnahen Lernsituationen eingesetzt werden. In dieser Form optimieren sie lehrerzentrierte Lernsituationen. Im Sinne des Blended Learning ermöglichen die neuen Lerntechniken neue Lernsituationen. Phasen des Präsenz- und Onlinelernens können lernorganisatorisch in größere Lerneinheiten eingebettet werden. Es ist möglich, Lernphasen zu arrangieren, in denen die Lern- und Arbeitsprozesse weitgehend durch E-Learning strukturiert werden. In solchen Lernsituationen verändert sich die Funktion der Lehrenden. Sie treten als Beratende zurück und eröffnen Lernenden neue Chancen zur Selbstorganisation von Lernprozessen.

Binnendifferenzierung

In welcher Offenheit Lernsituationen arrangiert werden können, in wieweit darin E-Learning-Angebote Lernprozesse strukturieren können, hängt von der Besonderheit der jeweiligen Adressaten und der Lerngruppe ab.

Die Erfahrungen im Vorhaben JINGLE haben gezeigt, dass das Arbeiten mit einer Lernplattform in unterrichtsnahen Lernsituationen bereits eine Dynamik zugute fördert, die den bewährten Rahmen dieser Form des Lernens ausweitet. Die Jugendlichen haben auf der JINGLE-Lernplattform schnell damit begonnen, die angebotenen Lernobjekte nach Maßgabe ihres Interesses zu bearbeiten. Es hat sich in kurzer Zeit ein hohes Maß an Binnendifferenzierung eingestellt. Auf Grundlage einer solchen Subjektivierung der Lernprozesse haben Jugendliche damit begonnen, ein Interesse an den jeweiligen Lernwegen und -ergebnissen der Mitlernenden zu entwickeln. Bereits der unterrichtsnahe Einsatz von E-Learning hat unmittelbare Formen des kooperativen Lernens hervorgerufen. Die Jugendlichen haben sich untereinander ausgetauscht und geholfen.

In e-quali sind die Materialien zu den einzelnen Aufgaben so gestaltet, dass eigenständiges Arbeiten sehr stark gefördert wird. Beispielsweise können der „Werkzeugkasten“ und ein Glossar individuell und nach Bedarf hinzugezogen werden. Der „Werkzeugkasten“ stellt Schritt-für-Schritt-Anleitungen für die Nutzung zahlreicher Internet-Werkzeuge sowie grundlegender Office-Anwendungen bereit.

Trägerkooperation

Die besondere Qualität von E-Learning-Angeboten, ihre universelle Nutzbarkeit eröffnet neue Organisationsformen von Lernangeboten. E-Learning-Contents, die von einer Lernplattform abgerufen werden können, ermöglichen eine Nutzung über den institutionellen Rahmen und den jeweiligen Nutzerkreis hinaus. Werden E-Learning-Angebote trägerübergreifend eingesetzt, so können Potenzen freigesetzt werden, die wiederum der Entwicklung und Erprobung von Lerncontents zugute kommen.

JINGLE hat die universelle Qualität von E-Learning-Angeboten konsequent genutzt. Die Lerncontents zur IT-Grundbildung wurden im Rahmen einer Netzwerkkooperation aller Bremer Bildungsträger entwickelt und in den berufsvorbereitenden Maßnahmen erprobt. Die Erfahrungen, die in den Jahren 2002 bis 2005 mit dem internetgestützten Lernen von über 2000 Jugendlichen gesammelt wurden, gingen in die Entwicklung einer adressatenorientierten Lernplattform ein. Seit 2006 wird die JINGLE-Lernplattform eigenständig von den Kooperationspartnern fortgeführt. Sie steht gegen eine umlagige Kostenbeteiligung bundesweit allen Institutionen der Benachteiligtenförderung zur Verfügung.

In der Fortbildung des Ausbildungspersonals hat die trägerübergreifende Teamfortbildung durch die Möglichkeiten der Kommunikation über die Lernplattform eine höhere Qualität erreicht. Es wurden Ausbildungsprojekte trägerübergreifend geplant und trägerspezifisch durchgeführt.

Auch e-quali verfolgte den Ansatz einer Netzwerkschaffung durch das Online-Angebot. Akteurinnen und Akteure der Integrationsförderung sollten die Möglichkeit bekommen, sowohl miteinander als auch mit den Jugendlichen kommunizieren zu können.

Jugendliche sollten ihrerseits einen Einblick darin erhalten, wer in ihrem individuellen Förderprozess beteiligt ist. Leider war der Zeitpunkt der Erprobung begleitet von den weitreichenden Umstrukturierungen innerhalb der Agenturen für Arbeit, so dass die Ansprechpersonen schnell wechselten und die Netzworkebildung und -nutzung nicht ausreichend umgesetzt werden konnten.

Ökonomische Dimension

Die Entwicklung von E-Learning-Angeboten ist ökonomisch aufwendig. Der ökonomische Aufwand ist darüber zu reduzieren, dass sich mehrere Nutzerinnen und Nutzer durch Bildung von Netzwerken die Aufwendungen teilen.

Der Kostenrahmen kann durch die Nutzung von frei erhältlicher Autorensoftware zur Entwicklung von Lerncontents ohne Qualitätseinbuße erheblich gesenkt werden. In dem Maße, wie Lernmaterialien (Arbeitsblätter, Tests, Veranschaulichungsmaterialien) im Unterrichts- und Förderkontext digital erarbeitet werden, sind sie auch als Fundus für E-Learning-Angebote nutzbar. So entstanden im Rahmen der von hiba durchgeführten WebQuest Wettbewerbe über 30 Unterrichtsvorlagen und Wissensbausteine für die Benachteiligtenförderung, die unter www.lernen-mit-web-quests.de kostenlos abrufbar sind.

Internetgestützte Lernplattformen, die eine allgemeine Nutzung digitaler Lernmedien ermöglichen, sind als kostenfreie Angebote verfügbar. Die Kosten, diese im Internet allgemein zugänglich zu machen (Providerkosten), sind in den letzten Jahren erheblich gefallen. In der Regel hängen diese auch von der realen Nutzung (der übertragenen Datenmenge) ab.

Um die Potenzen der neuen Medien vollständig und kostengünstig auszuschöpfen, benötigt das Ausbildungspersonal in der Benachteiligtenförderung Unterstützung durch Fortbildung. Die von hiba entwickelten Blended-Learning-Seminar-konzepte und Contents ermöglichen die Erfahrung der Wirksamkeit neuer Medien in der Ausbildungspraxis. Problemzentriert und handlungsorientiert aufgebaut, unterstützen sie einerseits den erforderlichen Rollenwechsel in der Unterrichtspraxis und bieten andererseits die Möglichkeit, kooperativ Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

Checkliste für IT-gestützte Lernangebote

Die beschriebenen Erfahrungen und Empfehlungen lassen sich in folgender Checkliste zusammenfassen, um Entscheidungshilfen für Politik und Praxis geben zu können.

Lern-/Fortbildungsangebote generell

Lern- und Fortbildungsangebote sollten:

- die Lern- und Arbeitsfelder im Kontext der Herausbildung von beruflicher Handlungskompetenz verknüpfen;
- die technischen Besonderheiten der neuen Medien in didaktisch begründete, adressatenorientierte Lern- und Handlungsarrangements integrieren;
- flexibel gestaltbar und inhaltlich differenzierbar sein;
- individualisierbar sein (selbstbestimmtes Lerntempo; individuelle Angebote);
- die Erfordernisse des Gender Mainstreaming und des Cultural Mainstreaming berücksichtigen;
- zur Netzwerkbildung beitragen;
- den Austausch der Akteurinnen und Akteure in der beruflichen Integrationsförderung (Agenturen für Arbeit, Vermittlerinnen und Vermittler, Beraterinnen und Berater, Maßnahmeträger, Schulen, Betriebe) fördern.

IT-gestützte Lernangebote für Jugendliche sollten:

- möglichst nahe an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen ansetzen;
- überschaubar sein;
- in einen Handlungsprozess integriert sein;
- kooperatives Kommunizieren und Handeln fördern;
- die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen unterstützen;
- zertifizierbare Bestandteile enthalten;
- eine intensive Betreuung durch Traineeinnen und Trainer, Lehrerinnen und Lehrer etc. vorsehen;
- Unterrichts- und Arbeitssituationen strukturieren, in denen sich die Betreuenden schrittweise zurücknehmen;
- binnendifferenziert die schwächeren Gruppen innerhalb der Gesamtzielgruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf berücksichtigen;
- lernaktiv aufbereitet sein. Sie sollten selbstständiges Erkunden und Erforschen, Experimentieren und Reflektieren/Auswerten initiieren.

IT-gestützte Lernarrangements, Inhalte, Methoden müssen gewährleisten beziehungsweise ermöglichen:

- hohe Flexibilität und Transparenz;
- enge Kooperation und Vernetzung;
- individuelle Betreuung und Förderung;
- individuelles Coaching in gemischten Lernsituationen (Blended-Learning);
- Lern-Qualifizierungsbausteine/-sequenzen, die von den Jugendlichen an ihre speziellen Bedingungen und Lerninteressen anpassbar sind;
- Zugriff auf eine Vielzahl vorstrukturierter Informationen und Informationsquellen;
- Zugriff auf eine Vielzahl multimedialer Lernobjekte;
- Selbstbewertung und -beurteilung des eigenen Lernprozesses/Lernstandes durch die Jugendlichen;
- Raum zum Austausch der Akteurinnen und Akteure, zur Ergebnissicherung und -bewertung;
- Kontaktmöglichkeit zwischen Teilnehmenden und regionalen Akteuren (Institutionen und Unternehmen);

- Möglichkeiten von Kompetenzbewertungen durch Betreuende;
- persönlicher Lernraum mit Lernplan für jedes Inhaltsmodul, persönlichem Lernstandskonto und Dokumentation persönlicher Arbeitsergebnisse.

Aufbau der Fortbildung für das Personal:

- reale Problemstellungen der beruflichen Integrationsförderung im Mittelpunkt;
- Durchführung in Form kooperativer Entwicklung;
- Verknüpfung von Präsenz- und Online-Phasen (Blended-Learning);
- Individuelle Begleitung und Unterstützung durch Trainerin oder Trainer beziehungsweise Onlinecoaches;
- Lernaktive Aufbereitung (Initiierung von selbstständigem Erkunden und Erforschen, Experimentieren, Entwickeln und kritischem Reflektieren);
- Lern-Qualifizierungsbausteine/-sequenzen (Contents), die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an ihre speziellen Bedingungen und Lerninteressen anpassbar sind;
- Initiierung von Unterrichtsmethoden, in deren Ergebnis Lernbausteine erstellt werden;
- Raum zum Austausch der Akteurinnen und Akteure, zur Ergebnissicherung und -bewertung.

**Gestaltung der Lernplattform
(adressatenorientierte Lernplattform):**

- erwachsenengerechtes Design;
- technische Funktionalität;
- Überschaubarkeit und Navigierbarkeit;
- Angebot themenbezogener Lerncontents;
- Flexibilität der anzubietenden Arbeits- und Kommunikationsmodule;
- Bereitstellung lerngruppenorientierter Lernräume;
- Selbstbestimmbarkeit von Lernintensität und Lerntiefe durch die Seminar- teilnehmerinnen und -teilnehmer;
- Verfahren zur Selbstbewertung und Dokumentation des Lern- und Arbeitsfortschritts;
- Nutzerinnen beziehungsweise Nutzer- und themenorientierte Kommunikationsstrukturen;
- Lerngruppenübergreifende Kommunikationsangebote (Marktplätze);
- funktionales Rechtesystem (Lerner-Tutor-Kursleiter-Verwalter-Administrator);
- Bereithalten von Kommunikations- und Arbeitsebenen für Trainerinnen und Trainer beziehungsweise Onlinecoaches;
- Offenheit für das Einstellen von gruppenbezogenen und ergänzenden Contents;
- Anpassbarkeit der Contents an die jeweiligen Lernbesonderheiten der Seminar- teilnehmerinnen und -teilnehmer;
- Angebot von Verfahren der Evaluation/Optimierung der It-gestützten Lernumgebung.

Autorinnen und Autoren

Charlotte Höhn

Ute Meinert-Kaiser

Arbeitsgemeinschaft Jugend
und Bildung e. V., Wiesbaden

Falk Howe

Henning Klaffke

Technische Universität
Hamburg-Harburg

Norbert Kampe

Internationaler Bund, Bremen

Sönke Knutzen

Technische Universität
Hamburg-Harburg/Alive

Patricia Lang-Kniesner

Engelbert Michel

Hiba GmbH, Heidelberg

3. Diskussion der Ergebnisse der Entwicklungsplattform vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen der beruflichen Benachteiligtenförderung:

Die Förderung der individuellen Entwicklung – das Zentrum der Benachteiligtenförderung

3.1 Thematische Einleitung

Eine der zentralen bildungspolitischen Zielsetzungen des BQF-Programms ist es, die „individuelle Förderung“ junger Menschen in der beruflichen Benachteiligtenförderung stärker als bisher zu entwickeln und zu verankern. Die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Dr. Annette Schavan (2006, S. 14 f.), hat dieses Ziel ausdrücklich für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche unterstrichen und will dieses weiter verfolgen.

In der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ im BQF-Programm sind dazu verschiedene Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Bereichen entwickelt und erprobt worden.

Bevor darauf im Einzelnen eingegangen wird, sind zunächst grundsätzliche Überlegungen zur „Individuellen Förderung“ im Zusammenhang mit „Individualisierung“ anzustellen. Dabei wird auch nochmals auf die vier Spannungsfelder Bezug genommen, die in dem einführenden Kapitel zu diesem Band in bildungstheoretischer, bildungspolitischer und fachpolitischer Hinsicht für die berufliche Benachteiligtenförderung benannt worden sind (siehe 1. Kap.). Denn diese vier Spannungsfelder waren eine der strukturierenden Grundlagen für die Diskussions- und Erarbeitungsprozesse in der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“.

3.1.1

„Individuelle Förderung“ und Individualisierung

Pädagogisches Handeln hat, wenn es den Gesichtspunkt der Bildung, der persönlichen Entwicklung und der Lebensbewältigung in den Vordergrund stellt, immer einen deutlichen Individualisierungsaspekt zu berücksichtigen. Schulen und andere gesellschaftliche Institutionen sind jedoch stets an Standards orientiert, die zunächst mit Individualisierung wenig zu tun haben. Sie normieren Lernprozesse und Leistungsanforderungen.

Schulische Sozialisation zielt auf gesellschaftliche Integration, aber zugleich wird diese Integrationsperspektive durch den schnellen Wandel gesellschaftlicher Strukturen mehr und mehr mit sozialen Risiken durchsetzt und für größer werdende soziale Gruppen immer problematischer. Diesen Trend zur „Risikogesellschaft“ hat Beck bereits 1986 beschrieben und gezeigt, dass damit eine Individualisierung der Lebens- und Risikobewältigung verbunden ist.

Mit dieser Entwicklung wird die Steuerung der Biographie in die Verantwortung jedes und jeder Einzelnen gestellt: „In der individualisierten Gesellschaft muss der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. begreifen“ (1986, S. 217). Aktueller formuliert: Benachteiligung kann in modernen Gesellschaften nur aufgehoben werden, wenn es gelingt, jedem und jeder Einzelnen die Kompetenzen zu vermitteln, sich selbst zu „managen“.

Diese Aufgabe ist auch dem Bildungssystem gestellt. Nicht nur im Kontext des lebenslangen Lernens, sondern auch in den Modellen der Kompetenzentwicklung hat dieser Gedanke seinen Niederschlag gefunden. Junge Menschen mit dem intellektuellen, sozialen, insgesamt mit humanem Startkapital auszustatten, das es ihnen ermöglicht, ihre Erwerbsbiographie und ihren persönlichen Lebensweg erfolgreich zu bewältigen, ist die zentrale Aufgabenstellung pädagogischer Institutionen.

In Begriffen wie Grundbildung, Schlüsselqualifikationen oder Handlungskompetenz ist diese Intention immer wieder deutlich geworden. Dabei wird die Antwort auf die Frage, wie Lebensbe-

wältigungskompetenzen inhaltlich zu gestalten sind, immer unsicherer (Böhnisch 1999). Die Forderung nach Individualisierung von Bildungsprozessen delegiert die Antwort auf diese offene Frage an die einzelnen Subjekte.

Mit ihren Entwicklungspotenzialen, Stärken und Entfaltungsrechten werden hier die neuen Hoffnungsträger entdeckt, die soziale Unsicherheit bewältigen können. Zugleich wird Individualisierung als bildungstheoretisch begründbares Postulat und zentraler Leitbegriff pädagogischen Handelns neu aufgenommen.

Jetzt geht es jedoch nicht mehr um Mündigkeit und Emanzipation, sondern vielfach nur noch um die Entwicklung von Kompetenzen, die das Überleben in einer unsicher und unberechenbar gewordenen sozialen und ökonomischen Umwelt sichern sollen.

Die neueren Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU; Prenzel/Baumert 2004, Baumert/Bos 2000, Lankes u.a. 2004) zeigen, dass das deutsche Bildungssystem mit seiner Dreigliedrigkeit nur relativ schwache Leistungen hervorbringt und zugleich ein hohes Selektionsrisiko erzeugt. Ansätze zur individuellen Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen sind in Deutschland zu wenig entwickelt, um mit anderen Ländern auf der „Bestenliste“ der Bildungsvergleichsstudien vergleichbare Bildungserfolge zu erzielen.

3.1.2 Schule und „Individuelle Förderung“

Bildungsbiographien beginnen zumindest gegenwärtig noch mit dem Schulbesuch. Schule tendiert dazu, Bildungsgänge und Lehrpläne zu standardisieren. Das Individuelle soll sich im Medium allgemeiner Bildungsgüter entfalten, es ist in hohem Maße auf die Entwicklung von abstrakter schulischer Leistungsfähigkeit bezogen.

Diese Leistungsorientierung birgt Risiken, besonders in einem dreigliedrigen Schulsystem. Sie steigert die Selektivität des Bildungssystems und der Übergänge und läuft einer integrativen pädagogischen Zielsetzung zuwider. Das führt zu Selektionsprozessen. Die Zahl der schwachen Jugendlichen, die das allgemein bildende Schulwesen mit erheblichen Sozialisations- und Integrationsdefiziten und häufig ohne Abschluss verlassen, ist mit geschätzten 15 bis 20% eines Altersjahrgangs (Bojanowski; Ratschinski; Straßer 2005, S. 5) relativ groß.

Schlechte oder fehlende Schulabschlüsse, verbunden mit entsprechenden Lern- und Leistungsdefiziten, sind eine Form der Risiko-Individualisierung, die Integrationschancen verbaut und Bewältigungskompetenzen zerstört.

Die von dieser prekären Form der Individualisierung betroffenen jungen Menschen sind die größte Zielgruppe der Benachteiligtenförderung. Die Motivation zu schulischem Lernen ist bei ihnen vielfach nicht mehr gegeben, die Erfahrungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind entmutigend, teils niederschmetternd.

Konsequente individuelle sozial- und berufspädagogische Förderung ist der einzig gangbare Weg, um andere Zugänge zu diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu finden. Dabei kommt es darauf an, Lernprozesse zu ermöglichen, die an beruflichen Inhalten und an berufspraktischen oder betrieblichen Lernorten neue Lernerfahrungen eröffnen und verschüttete Lernpotentiale freilegen. Wenn dabei die Entwicklungspotenziale, die Stärken und Entfaltungsrechte des Subjekts – die grundlegenden Fähigkeiten zur Lebensbewältigung – aufgenommen werden sollen, geht es hier um berufliche Bildung, nicht um Beschäftigungsfähigkeit für Arbeitsplätze und auch nicht um kurzfristige Arbeitsmarkt- und Betriebsintegration.

Genau in diesem Spannungsfeld (siehe 1. Kap.) sind die aktuellen Reformansätze zu verorten: Enthalten Qualifizierungsbausteine, Kompetenzerfassungssysteme und Eignungsfeststellungsverfahren, Zertifizierungsansätze von non-formell und informell erworbenen Kompetenzen und Qualifizierungs-Pässe etc. neue Lern- und Bildungschancen oder können sie nur für kurzfristige Arbeitsmarktanforderungen eingesetzt werden? Wenn Letzteres der Fall ist, können dazu die in der Entwicklungsplattform entwickelten Ansätze zu nachhaltiger Kompetenzentwicklung und individueller Förderung der Lebensbewältigung kaum einen Beitrag leisten.

Da die berufliche Benachteiligtenförderung – neben schulischen und betrieblichen Angeboten – mit großen Quantitäten aus dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) in Verbindung mit dem Sozialgesetzbuch II (SGB II) von der Arbeitsverwaltung finanziert wird, ist als bedeutsame Rahmenbedingung für die Diskussion der Ergebnisse der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ auch die Sozialgesetzgebung näher zu beleuchten. Diese ist im Zuge der so genannten Hartz-Reformen in wesentlichen Grundlagen geändert worden. Es wird zu zeigen sein, wie sich diese Änderungen im Hinblick auf die oben skizzierten Individualisierungstendenzen im soziologischen Sinne Becks interpretieren lassen.

3.1.3

Die sozialen Unterstützungssysteme und die Hartz-Reformen

Die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung weisen seit vielen Jahren darauf hin, dass die Beschäftigungschancen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ohne eine berufliche Ausbildung kontinuierlich abnehmen. Viele von ihnen sind arbeitslos oder arbeiten in unsicheren, niedrig bezahlten Teilzeit-Beschäftigungsverhältnissen. Bescheidene berufliche Karrierewege für gering qualifizierte nehmen drastisch ab. Latente Hoffnungen auf eine Entspannung auf dem Arbeitsmarkt durch die demografische Entwicklung werden in Bezug auf die angesprochenen Problemlagen der gering Qualifizierten kaum realistisch sein.

Durch die „Reformen am Arbeitsmarkt“ (Hartz-Reformen) sind die sozialen Unterstützungssysteme umgebaut worden. Die Maxime „Fördern und Fordern“, verbunden mit neuen Zumutbarkeitsregelungen hat dazu geführt, dass die berufliche Bil-

dung im Vermittlungsvorgang erheblich an Bedeutung verloren hat (Eckert 2006; Enggruber 2005a).

Hinzu kommt ein unübersichtliches Feld von Zuständigkeiten und Förderangeboten, das sich zum einen durch unterschiedliche Gesetzesgrundlagen – also SGB III (Arbeitsförderung), SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende), SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), Schulgesetze der Länder – und zum anderen durch die verschiedenen Förderprogramme von Bund und Ländern ergibt.

Zu befürchten ist, dass viele junge Menschen aus den Maßnahmen der Arbeitsförderung, insbesondere aus der Berufsausbildungsvorbereitung, in Unterstützung und in einfache Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (Ein-Euro-Jobs und Qualifizierungsbausteine nach § 51 Berufsbildungsgesetz/ BBiG) nach dem SGB II übergehen werden. Das wird ihre beruflichen und damit auch sozialen Integrationschancen deutlich verschlechtern.

Dass diese Befürchtungen nicht unbegründet sind, zeigen die Daten vom Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS 2006, 95), wonach im Jahr 2005 nur 33,1% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit in eine betriebliche (21,9%) oder außerbetriebliche (11,2%) Berufsausbildung einmündeten. In diesem Jahr 2005 war bei

43,5% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Verbleib unbekannt, oder es war noch keine Vermittlung erfolgt (INBAS 2006, S. 95). 5,5% wurden in diesem Jahr ohne weitere Bildungschance in ein Beschäftigungsverhältnis vermittelt.

Mit Arbeitslosigkeit und unsicheren Beschäftigungssituationen umzugehen, wird gerade für diese jungen Menschen zur individuellen Aufgabe und Herausforderung, und darauf muss sich auch die Förderung Benachteiligter in pädagogisch-qualitativer Hinsicht ausrichten.

Bezogen auf die pädagogische Qualität der beruflichen Integrationsförderung ist eine ganz entscheidende Änderung, die auch durch das europäische Wettbewerbsrecht bedingt ist, dass die Arbeitsverwaltung Bildungsmaßnahmen durch Ausschreibungsverfahren an die Einrichtungen nach Wirtschaftlichkeitsprüfungen vergibt.

Während allerdings bis Ende der neunziger Jahre bei dieser Prüfung der Grundsatz „Qualitäts- statt Preiswettbewerb“ (Jagoda, Präsident der Bundesanstalt für Arbeit) für die Vergabeentscheidungen der Arbeitsämter maßgeblich war, sind heute die Arbeitsagenturen aufgrund der knappen öffentlichen Haushalte gefordert, nach dem betriebswirtschaftlichen „Mini-Max-Prinzip“ zu entscheiden. Es wird also nicht mehr geprüft, welches der pädagogisch qualitativ hochwertigen

Angebote den günstigsten Preis hat, sondern es wird genau umgekehrt aus den billigsten Angeboten jenes ausgewählt, das die beste pädagogische Qualität hat. Diese Umkehrung der Prioritäten setzt die Bildungseinrichtungen unter einen erheblichen Druck, ihre Kosten, vor allem die Personalkosten zu senken, was nicht ohne Konsequenzen für die pädagogische Qualität bleiben kann.

Begleitet wird diese Entwicklung von dem Bestreben der Arbeitsverwaltung, die Qualität der Maßnahmen genau zu überprüfen, wogegen zunächst nichts einzuwenden ist. Kritisch ist allerdings, dass zur Qualitätsprüfung vor allem die Vermittlungsquoten in eine Berufsausbildung oder ein Beschäftigungsverhältnis herangezogen werden.

Mit diesem Verständnis von ‚Output‘ besteht in erheblichem Maße die Gefahr, dass die Bildungseinrichtungen unter dem Kostendruck die für die Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ so wichtige Zielsetzung, die Jugendlichen auch in ihren Lebensführungskompetenzen zu stärken, vernachlässigen könnten.

Denn wenn es zumindest im Laufe der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gelungen wäre, die oben angeführten knapp 50% der Jugendlichen (INBAS 2006, S. 95), die im Jahr 2005 im Anschluss an ihre Maßnahme weder eine Berufsausbildung noch einen weiteren Schulbesuch aufge-

nommen haben, in ihren Lebensführungskompetenzen zu stärken, so wäre damit ein deutlicher sozial- und jugendpolitischer Beitrag geleistet worden.

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität ist als eine weitere Änderung bedeutsam, dass mit dem zweiten Hartz-Gesetz, dem „Zweiten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ vom 23. Dezember 2002, die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in das Berufsbildungsgesetz (BBiG) aufgenommen worden sind.

Im Januar 2004 hat die Bundesagentur für Arbeit dazu das „Neue Fachkonzept“ für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen eingesetzt, das zwar in Grundzügen den an 24 Modellstandorten erzielten Forschungsergebnissen der „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ entspricht, aber auch in wesentlichen Teilen davon abweicht. Übereinstimmend ist, dass zur Gewährleistung individueller Förderwege die vorher für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen geltenden Lehrgangstypen, in die die Jugendlichen ihren Leistungen und Problemlagen entsprechend eingeordnet wurden, aufgegeben werden zu Gunsten von individuell zu gestaltenden Phasen der „Grundstufe“, „Förderstufe“ und „Übergangsqualifizierung“ (Bundesagentur für Arbeit 2004).

Für Jugendliche, die sich noch nicht für eine berufliche Richtung entscheiden konnten, ist außerdem noch eine Eignungsanalyse vorgesehen. Auf der Basis der Ergebnisse dieser Eignungsanalyse und/oder der Begutachtungen der Fachdienste erstellt die Bildungsbegleitung zur „individuellen Förderung“ einen Qualifizierungsplan, der nach Abstimmung mit allen Beteiligten des Förderprozesses von der Beratungsfachkraft der Agentur der Arbeit zu genehmigen ist.

Darüber hinaus hat die zuständige Beratungsfachkraft alle Änderungen im Qualifizierungsplan zu genehmigen, so dass der Bildungsbegleitung hinsichtlich ihrer pädagogischen Entscheidungen deutliche Grenzen gesetzt werden.

Mit dieser Genehmigungspflicht durch die der pädagogischen Praxis fernen Beratungsfachkräfte der Arbeitsagenturen ist ein wesentlicher Kritikpunkt am „Neuen Fachkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit genannt (auch zum Folgenden Enggruber 2005a). Er verweist auf die geänderte Förderphilosophie, in der die Jugendlichen als Kundinnen oder Kunden mit der jeweiligen Arbeitsagentur Eingliederungsvereinbarungen nach dem SGB II im Sinne eines Dienstleistungsverhältnisses abschließen müssen. Sofern sie sich nicht an die getroffenen Vereinbarungen halten, können sie mit Sanktionen belegt werden. Für den Fall, dass einige

junge Menschen nicht dazu bereit seien, Eingliederungsvereinbarungen abzuschließen, werden diese in einem einseitigen Verwaltungsakt abgeschlossen.

Dies zeigt, dass sich hinter der ‚Dienstleistungslogik‘ eine asymmetrische Beziehung mit Sanktionsandrohungen verbirgt, die für die berufliche Bildung ohnehin schon benachteiligter Jugendlicher kritisch zu diskutieren ist.

Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass sowohl der Förderzeitraum als auch der Personalschlüssel für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen deutlich abgesenkt wurden. Im Hinblick auf die hier im Mittelpunkt stehende Förderung von Lebensführungskompetenzen und Gewährleistung „individueller Förderung“ ist dies besonders bedenklich, zumal im „Neuen Fachkonzept“ darauf verzichtet wird, für die sozialpädagogische Begleitung einen besonderen Personalschlüssel auszuweisen und sie präzise in ihren Aufgabenbereichen von der Bildungsbegleitung abzugrenzen.

In der Überarbeitung des Neuen Fachkonzeptes im Jahr 2006 – hier wird nun von dem „Fachkonzept“ gesprochen – wurde der Personalschlüssel im positiven Sinne verändert (1:13), die Personalausstattung ist jedoch noch deutlich geringer als im Runderlass 42/96 für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen.

Eine weitere Änderung, die mit der Überarbeitung des Neuen Fachkonzeptes zum Fachkonzept vorgenommen wurde, ist die Flexibilisierung der Förderdauer. Die individuelle Förderdauer ist damit über die zehn Monate hinaus verlängerbar, was insbesondere einen lückenlosen Übergang in eine Ausbildung ermöglicht.

Mit dem Neuen Fachkonzept sollen Betriebe verstärkt Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen durchführen. Aufgrund der Bedeutung betrieblicher Sozialisationserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ist dagegen zunächst nichts einzuwenden, kritisch ist jedoch zu hinterfragen, ob es in Betrieben als ökonomischen Systemen gelingen kann, mittels sozialpädagogischer Begleitung auch die Lebensführungskompetenzen zu fördern.

Mit allen diesen Änderungen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung ist die Gefahr verbunden, dass die sozialpädagogische Förderung, die in hohem Maße Lebensführungskompetenzen zum Ziel hat, deutlich beschnitten werden könnte. Damit könnten auch die Chancen, die in der Entwicklungsplattform entwickelten Ansätze zu sozialpädagogischer Begleitung und Coaching in der Praxis umzusetzen, deutlich reduziert werden. Doch darauf wird an späterer Stelle näher eingegangen.

3.1.4 Überblick

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen, also (1) der Individualisierungstendenzen in der mit Beck so genannten „Risikogesellschaft“, (2) der individuellen Förderung statt Selektion im Bildungssystem und (3) der „Hartz-Reformen“ werden im Folgenden die Ergebnisse der vier Arbeitsgruppen der Entwicklungsplattform kurz vorgestellt und kommentiert. Dabei werden von den Vorhaben und Arbeitsgruppen der Entwicklungsplattform unterschiedliche Ebenen und Bereiche der „Individuellen Förderung“ berührt:

1. Die drei Vorhaben in der Arbeitsgruppe „Kompetenzfeststellung“ haben sich mit dem zentralen Ausgangspunkt jeglicher „Individuellen Förderung“ beschäftigt. Denn es sind zunächst die Kompetenzen, Ressourcen und auch Verbesserungschancen der Jugendlichen mit unterschiedlichen Verfahren zu erheben, um auf dieser Basis die individuellen Bildungs- und Förderwege planen zu können.
2. Im Gegensatz dazu setzen die vier Vorhaben in der Arbeitsgruppe „Individuelle Bildungs- und Qualifizierungswege“ auf der strukturellen Ebene an. Dort wurden verschiedene Förderstrukturen für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt und erprobt.
3. Die dritte Arbeitsgruppe hat zwei verschiedene Fragestellungen in sich vereint: Zum einen haben zwei Vorhaben aus dem Theater- und Kulturbetrieb Ansätze entfaltet, um auch Theater oder Kultureinrichtungen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsausbildungsvorbereitung als Lernorte zu gewinnen und pädagogisch zielorientiert zu nutzen. Zum anderen haben sich sechs Vorhaben mit der Professionalisierung der sozialpädagogischen Begleitung für unterschiedliche Zielgruppen beschäftigt.

4. Mit der besonderen Frage, in wieweit und vor allem wie mit dem Lehr-Lernmedium „E-Learning“ sowohl die „individuelle Förderung“ der Jugendlichen als auch die Fortbildung des Personals in der beruflichen Benachteiligtenförderung unterstützt werden kann, haben sich in der vierten Arbeitsgruppe fünf Vorhaben auseinandergesetzt.

Im BQF-Programm waren von allen Vorhaben zwei zentrale Querschnittsthemen gefordert, zum einen an der Gleichstellung der Geschlechter gemäß dem gleichstellungspolitischen Prinzip des Gender Mainstreamings mitzuwirken. Zum anderen sollten sie aufgrund des politischen Prinzips des Cultural Mainstreaming zur interkulturellen Öffnung der Förderangebote beitragen. Deshalb wird in der folgenden Diskussion der Arbeitsgruppenergebnisse auch ein Augenmerk darauf gerichtet werden, in wieweit es den Vorhaben mit ihren Ansätzen zur individuellen Förderung gelungen ist, auch Beiträge zur interkulturellen Öffnung und zur Gleichstellung von jungen Frauen und Männern zu leisten.

3.2 Diskussion der Arbeitsgruppen- Ergebnisse

3.2.1 Kompetenz- feststellung

Bereits einführend wurde festgestellt, dass eine systematische Kompetenzfeststellung die zentrale Voraussetzung und Basis jeglicher individuellen Förderung ist. Denn Jugendliche können nur dann individuell in ihren Bildungswegen und Lebensführungskompetenzen unterstützt werden, wenn ihre Kompetenzen und Ressourcen ebenso bekannt sind wie ihre Berufswünsche und Verbesserungschancen.

Deshalb ist es nur konsequent, dass im Neuen Fachkonzept für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (2004, S. 12) eine Eignungsanalyse zur Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles vorgesehen ist, um passgenaue Angebote (ebenda, S. 7) gewährleisten zu können. Allerdings ist diese Eignungsanalyse nur zu Beginn der Grundstufe der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme und lediglich nur dann vorgesehen, wenn „aufgrund der vorangegangenen Aktivitäten des Beraters, auch nach Einschaltung der Fachdienste, weiterhin unklar bleibt, welche berufliche Richtung für den jungen Menschen in Frage kommt“ (ebenda, S. 12). Auf der Grundlage der Ergebnisse der Eignungsanalyse und/oder der Begutachtungen der Fachdienste erstellt die Bildungsbegleiterin beziehungsweise der Bildungsbegleiter den Qualifizierungsplan.

Um dieses Verständnis von Eignungsdiagnostik der Bundesagentur für Arbeit hin zu einer umfassenden Kompetenzfeststellung weiter zu entwickeln, haben die drei Vorhaben in der Entwicklungsplattform mit ihren Ergebnissen zentrale Hinweise geliefert, im Einzelnen:

1. Als zentrale Voraussetzung für die „individuelle Förderung“ ist Kompetenzfeststellung mit allen Jugendlichen gleichermaßen durchzuführen. Dabei geht es nicht nur darum, die gewünschte berufliche Richtung der jungen Menschen zu entdecken, sondern insgesamt ihre Kompetenzen, Ressourcen und Verbesserungschancen für den Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung sowie für eine kompetente Lebensführung zu ermitteln.
2. Junge Menschen verändern sich im Rahmen von Förderprozessen kontinuierlich. Daher sind prozessbegleitend die Kompetenzen immer wieder zu erheben, um eine gezielte „individuelle Förderung“ über den gesamten Förderzeitraum hinweg gewährleisten zu können. Damit unterscheidet sich die Eignungsanalyse im Verständnis der Bundesagentur für Arbeit grundlegend von der Kompetenzfeststellung, so wie sie mit den entsprechenden Verfahren in den drei BQF-Vorhaben entwickelt und erprobt worden ist.
3. Die Verfahren zur Kompetenzfeststellung sind mit allen Netzwerkpartnern abzustimmen, da die Jugendlichen in der beruflichen Integrationsförderung in ein Netzwerk unterschiedlicher Beteiligter eingebunden sind, also Bil-

dungseinrichtung, Schule, Betrieb, Angebote der Jugendhilfe und in bestimmten Fällen auch Jugendstrafvollzugsanstalten. Dabei hat ein Vorhaben der Entwicklungsplattform spezifische Erkenntnisse für Netzwerke mit Handwerksbetrieben geliefert. Ein anderes konnte Hinweise für die in die Förderung der Zielgruppe straffällig gewordener Jugendlicher in Jugendstrafvollzugsanstalten einbezogenen Partner zusammentragen. Hierbei hat das JVA-Vorhaben außerdem eine bisher wenig beachtete Zielgruppe der beruflichen Benachteiligtenförderung in den Mittelpunkt gestellt.

4. Kompetenzfeststellung ist die zentrale Grundlage für die „individuelle Förderung“. Daher sind daran Qualitätsanforderungen zu knüpfen und zu überprüfen, die die Arbeitsgruppe mit entsprechenden Qualitätsstandards vorgelegt hat.
5. Da die interkulturelle Öffnung von Bildungsmaßnahmen bereits bei der Kompetenzfeststellung beginnt, hat dazu ein Vorhaben spezifische Beiträge benannt.

Darüber hinaus hat die Arbeitsgruppe anhand der Vorhaben systematisch belegt, dass Kompetenzfeststellungsverfahren für sich genommen nicht zu beurteilen sind. Vielmehr sind zur Beurteilung die jeweils damit verfolgten Ziele und Nutzen von zentraler Bedeutung. So ist die Kompetenzfeststellung zur Erhebung der Berufsinteressen des oder der Jugendlichen anders zu gestalten als jene, mit der die Sozial- und andere Schlüsselkompetenzen der Jugendlichen zur individuellen Lebensführung ermittelt werden sollen. Damit haben die Vorhaben bestätigt, was Bleck und Enggruber (2005) bereits in einer Expertise aufgrund ihrer Analyse verschiedener in der beruflichen Benachteiligtenförderung verbreiteter und „vermarkteter“ Kompetenzfeststellungsverfahren herausgearbeitet haben.

Doch die BQF-Vorhaben gehen darüber hinaus, indem sie einen „Baukasten zur Kompetenzfeststellung“ entwickelt haben und vorlegen, dessen Bausteine je nach den verfolgten Zielen flexibel eingesetzt werden können. Kritisch ist lediglich anzumerken, dass es den Vorhaben nicht gelungen ist, spezifische Anforderungen und Verfahren für die Kompetenzfeststellung zu formulieren, um die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern.

3.2.2 Individualisierte Bildungs- und Quali- fizierungswege

In dieser Arbeitsgruppe haben vier ganz unterschiedliche Vorhaben die „individuelle Förderung“ unter dem Aspekt neuer Förderstrukturen untersucht und sich mit Lösungen für verschiedene Zielgruppen beschäftigt:

1. Im Sinne eines übergeordneten Großprojektes wurde für alle Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung eine ganz neue Förderstruktur entworfen, die die vorherigen starren Maßnahmekategorien der verschiedenen Lehrgänge (zum Beispiel Grundausbildungslehrgang, Testen-Informieren-Probieren-Lehrgang, Förderlehrgang) überwunden hat. Mit strukturell fest verankerten Möglichkeiten des individuellen Ein- und Ausstiegs und einer Bildungsbegleitung sowie einer individuell flexibel zu ge-

staltenden Grund- und Förderstufe sowie Übergangsqualifizierung wurde in diesem Vorhaben eine Förderstruktur entwickelt und erfolgreich erprobt, die die „individuelle Förderung“ der Jugendlichen gewährleisten kann. Die Ergebnisse dieser Entwicklungsinitiative „Neue Förderstruktur“ sind bereits in das „Neue Fachkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit (2004) eingeflossen. Allerdings sind sie in wesentlichen Teilen unter der Aufgabe pädagogischer Standards – wie einführend bereits ausführlich dargestellt wurde – verändert worden. Dies belegen eindrucksvoll die im Rahmen des Vorhabens erzielten Vermittlungsquoten der jungen Menschen in eine Berufsausbildung im Vergleich zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der „Neuen Förderstruktur“ des Vorhabens auf der einen und jenen des „Neuen Fachkonzeptes“ der Bundesagentur für Arbeit auf der anderen Seite. So wurden im Jahr 2005 immerhin 46,5% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der „Neuen Förderstruktur“ in eine betriebliche (26,7%) oder außerbetriebliche (19,8%) Berufsausbildung vermittelt, während dies mit dem „Neuen Fachkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit bei nur 33,1% der Jugendlichen gelang (INBAS 2006, S. 95 und hier Kap. 2.2).

2. Die Frage von Teilzeitausbildungen für junge Mütter und Väter beschäftigt bereits seit geraumer Zeit die berufliche Benachteiligtenförderung, weil gerade jungen Müttern häufig die Chance verwehrt bleibt, einen anerkannten Berufsabschluss zu erreichen und in ihren Lebensführungskompetenzen gestärkt zu werden. Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes am 1. April 2005 hat die Teilzeitausbildung inzwischen auch eine gesetzliche Grundlage erhalten. Deshalb ist es nur konsequent, dass ein Vorhaben dieser Arbeitsgruppe dazu einen Vorschlag systematisch entwickelt und erfolgreich erprobt hat. Davon ausgehend kann die Teilzeitausbildung für junge Mütter und Väter stärker als bisher vorangetrieben und etabliert werden, zumal der Anteil junger und auch minderjähriger Mütter in den letzten Jahren relativ konstant geblieben ist (Statistisches Bundesamt 2005, S. 52).
3. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) für Auszubildende im Blockunterricht mit Internatsunterbringung zu ermöglichen, ist eine vor allem förderrechtlich schwierige Frage, da die Finanzierung von abH nach dem SGB III an den Wohn- und nicht an den Aufenthaltsort der oder des Jugendlichen gebunden ist. Trotz dieser rechtlichen Problematik hat ein Vorhaben ein Konzept für abH für Auszubildende im Blockunterricht mit Internatsunterbringung entwickelt und erprobt und dabei nachweisen können, dass gerade für junge Menschen, die wochenlang außerhalb ihres gewohnten sozialen Umfeldes aufgrund des Berufsschulbesuchs leben müssen, ausbildungsbegleitende Hilfe, vor allem eine sozialpädagogische Unterstützung, unerlässlich sind.
4. Das vierte Vorhaben dieser Arbeitsgruppe hat sich gleich zwei besonders schwerwiegenden Problemlagen zugewendet: Es hat sich mit stark benachteiligten Jugendlichen in einer ostdeutschen Region beschäftigt, die durch hohe Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist. Unter diesen beiden schwierigen Bedingungen wurde erprobt, in wieweit dazu Lösungen durch die Einbeziehung von Beschäftigungsträgern in die Berufsausbildungsvorbereitung gefunden werden können. Die Jugendlichen haben nicht direkt ein Betriebspraktikum absolviert, sondern ein Praktikum bei einem Beschäftigungsträger, um in diesem „Schonraum“ auf ein Praktikum in einem Betrieb vorbereitet zu werden. Neben dieser pädagogischen Begründung ist bei diesem Ansatz außerdem von Vorteil, dass sich auf diese Weise

die notwendige Zahl an betrieblichen Praktikumsplätzen erheblich reduziert. Aus bildungstheoretischer Sicht (siehe erneut das einleitende Kapitel dieses Bandes) ist jedoch fraglich und somit noch weiter zu prüfen, ob dieser neue förderstrukturelle Ansatz sowohl zu formaler Bildung als auch zu Bildung im Sinne von Lebensführungskompetenzen der Jugendlichen beiträgt. Trotz dieses kritischen Hinweises hat das Vorhaben in aller Deutlichkeit auf eine Problematik hingewiesen, die in den nächsten Jahren auch bildungspolitisch zu lösen sein wird. Bereits heute verlassen junge Menschen bestimmte ostdeutsche Regionen, so dass dort nur noch ältere, arbeitslose und besonders benachteiligte Menschen leben.

Ausdrücklich wurde nur in dem Vorhaben zur Teilzeitausbildung junger Mütter und Väter ein Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter geleistet. Denn es sind immer noch weit überwiegend die jungen Mütter, denen aufgrund der vorhandenen Geschlechterbilder des „Weiblichen“ und „Männlichen“, der strukturellen Bedingungen wie fehlende Kinderbetreuung oder der Zwang, als Alleinerziehende für den Lebensunterhalt der Familie sorgen zu müssen, die Chance auf eine abgeschlossene Berufsausbildung verwehrt wird.

Darüber hinaus wurde in den Vorhaben auf die beiden politischen Prinzipien des Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming wenig Bezug genommen oder gar spezifische Konzepte dazu entwickelt. Immerhin wurden die Bildungsbegleiterinnen und Bildungsbegleiter für die beiden Fragestellungen der kulturellen Öffnung der Förderangebote und der Gleichstellung der Geschlechter sensibilisiert, so dass sie beide in ihrer Beratungsarbeit mit den Jugendlichen berücksichtigen konnten.

3.2.3

Sozialpädagogische Begleitung und Coaching

Sozialpädagogisches Handeln in der Benachteiligtenförderung erfordert Handlungsspielräume, in denen individuelle und arbeitsmarktbezogene Förderung auf einander abgestimmt werden können. Jedoch muss diese Abstimmung, die häufig auch als „passgenaue Förderung“ bezeichnet wird, keineswegs immer heißen, ohne Umwege nur die betriebliche Arbeit als Sozialisationsfeld in den Mittelpunkt zu stellen.

Vielfach sind es gerade die sozialen Ressourcen und die Unterstützungsleistungen stabiler sozialer Milieus, die den einzelnen Jugendlichen die Bewältigung der Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Integration in betriebliche Strukturen ermöglichen. Wo dieser Rückhalt fehlt, muss persönliche Stärke entwickelt werden, um Erfolge zu erzielen.

Diese Art der Förderung – mit dem Begriff „Empowerment“ zutreffend beschrieben – zielt auf die Herausbildung von

Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstsicherheit (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit 2005).

Damit verbunden sind die persönlichen Fähigkeiten zur Entwicklung von tragfähigen sozialen Mikrostrukturen und kleinen sozialen Netzwerken, die in vielfältigen, auch in betrieblichen Interaktionssituationen und nicht zuletzt in allen persönlichen Beziehungen von zentraler Bedeutung sind.

Auf Arbeitssituationen bezogen, kommen fachliche Kompetenzanforderungen hinzu. Allerdings geht es hier gerade nicht um isolierte Arbeits- und Lernfähigkeit an sich. Viel bedeutungsvoller ist die Tatsache, dass durch die Fähigkeit zur erfolgreichen (Mit-)Arbeit jene Form sozialer Akzeptiertheit entsteht, die für die persönliche Stabilität vorteilhaft und für die Integration in die sozialen Strukturen von Betrieben und Organisationen unerlässlich ist. Wo diese sozialen und persönlichen Potenziale nicht hinreichend entwickelt sind, ist es kaum realistisch, der pädagogisch unvorbereiteten Einmündung in die „Ernstsituation“ des Arbeitens im Betrieb jene Sozialisationskraft zu unterstellen, die diese Defizite beheben kann.

Die Schilderungen der sozialpädagogischen Fachkräfte über die Grenzen der unmittelbaren Betriebsintegration schwieriger Jugendlicher sind hier völlig eindeutig. In einer vorschnellen Re-Dualisierung der Berufsausbildungsvorbereitung ein

Patentrezept gegen alle lebensfremde Maßnahmepädagogik sehen zu wollen, grenzt an pädagogische Fahrlässigkeit, weil es – hoch selektiv – nur noch jenen jungen Menschen Integrationschancen einräumt, die in ihren Handlungspotenzialen und sozialen Ressourcen ohnehin relativ gut ausgestattet sind.

Damit wird individuelle Förderung verfehlt und der Entstehung von nicht integrierten Randgruppen Vorschub geleistet.

Die sieben hier darzustellenden Vorhaben zur sozialpädagogischen Begleitung und zum Coaching zielten ausnahmslos darauf, Konzepte zu entwickeln und zu erproben, die solchen Entwicklungstendenzen entgegen wirken, und sie richteten sich an junge Menschen in besonderen Problemlagen, die den Übergang in Beruf und Arbeit nur sehr schwer realisieren können.

Einerseits geht es um individuelle Förderung, andererseits aber auch darum, besondere Hemmnisse, die die Berufsintegration und die zukünftige Lebensbewältigung erschweren, durch Beratung und Betreuung aus dem Weg zu räumen.

Zwei Vorhaben nutzten die sozialpädagogischen Potenziale künstlerischer Produktion, zwei Vorhaben zielten auf die individuelle Förderung von jungen Menschen in besonderen biografischen und sozialen Problemlagen und drei Vorhaben haben

Coaching-Ansätze entwickelt, um individuelle und soziale Problemlagen zu entschärfen und dadurch Entwicklungspotenziale freizusetzen.

Die beiden künstlerischen Vorhaben haben die in sozialpädagogisch orientierter Theater- und Kulturarbeit enthaltenen subjektzentrierten, auch auf Selbsterfahrung und -ausdruck bezogenen Arbeitsformen mit realen Theaterproduktionen oder mit arbeitspraktischen Erfahrungen in Betrieben verbunden. Dabei wurden Strategien des hoch individuellen pädagogischen Arbeitens und Förderns mit entsprechenden sozialen Erfahrungen in gruppenbezogenen Arbeitssituationen verbunden.

Zwei weitere Vorhaben erprobten Förderstrategien für junge Menschen, die von mehrfacher Benachteiligung betroffen und von Ausgrenzungsprozessen unmittelbar bedroht sind wie straffällig gewordene, aus der Haft entlassene oder wohnungslose junge Menschen und jene, deren Lebensmittelpunkt die Straße ist.

Sie haben teils individuelle, teils gruppenbezogene Förderung mit Aspekten von Gemeinwesenarbeit verbunden und ein komplexes Förderangebot eröffnet, das je nach individuellen Problemlagen unterschiedlich konfiguriert werden kann.

Die Modelle der niedrigschwelligen, teils auch aufsuchenden Angebote ergänzen das Regelangebot der beruflichen Integrationsförderung um wichtige Leistungen, die für besonders belastete junge Menschen unerlässlich sind.

Die drei Coaching-Projekte haben ein ähnliches Anliegen verfolgt. Sie orientierten sich jedoch an den Entwicklungsmodellen, die dem Coaching-Ansatz zu Grunde liegen. Als job-coaching, Lerncoaching und biografisches Coaching setzten sie unterschiedliche Schwerpunkte. Es ging aber immer darum, die vorhandenen Entwicklungspotenziale und die sie blockierenden Faktoren in Beratungs- und Betreuungssituationen zu entschlüsseln und zu entschärfen und dadurch eine neue Entwicklungsdynamik freizusetzen.

Mit der Förderung junger Menschen wurden hier zugleich Weiterbildungsmodelle für sozialpädagogische Fachkräfte und eine entsprechende sozialpädagogische Praxis mit realen beraterischen Arbeitssituationen verbunden. Coaching-Projekte sind immer individualisierende Projekte. Sie gehen nachdrücklich von der für Beratung typischen Grundvorstellung aus, dass es darauf ankommt, die persönlichen Entwicklungspotenziale durch die Auflösung der hemmenden sozialen oder persönlichen Barrieren freizusetzen.

Für alle im BQF-Programm geförderten Vorhaben gilt, dass es sich um Modelle handelt, die die bisherige Regelförderung der Berufsausbildungsvorbereitung und der Berufsausbildung Benachteiligter ergänzen und/oder mit neuen, innovativen Aspekten durchsetzen.

Im Kontrast zu dieser Zielsetzung stehen die reale Arbeitssituation und die berufliche Praxis der sozialpädagogischen Fachkräfte vor Ort. Sie müssen unter den derzeit aktuellen Rahmenbedingungen der Benachteiligtenförderung, so wie sie oben insbesondere unter dem Stichwort der „Hartz-Reformen“ skizziert worden sind, arbeiten.

Hier setzte ein Forschungsprojekt an, das in zwölf unterschiedlichen Arbeitsagenturbezirken bei ausgewählten Trägern diese alltägliche Arbeitspraxis mit qualitativen Forschungsinstrumenten untersuchte. Dabei wurden sowohl einschlägige sozialpädagogische Fachkräfte als auch Berufsberaterinnen und -berater, Einrichtungsleitungen, betriebliches Betreuungspersonal und Bildungsbegleiterinnen und -begleiter befragt.

Anhand der 146 vorliegenden Interviews lässt sich relativ genau die Situation der sozialpädagogischen Arbeit nachzeichnen. Einerseits herrscht ein breiter Konsens, dass die jungen Menschen in der beruflichen Benachteiligtenförderung

eine solche Betreuung und Unterstützung brauchen, um die Integration in Ausbildung, Betriebe und in Beschäftigung zu schaffen, aber auch um persönliche Problemlagen bewältigen zu können.

Dabei ist das Bild, das die sozialpädagogischen Fachkräfte von den von ihnen betreuten Jugendlichen haben, deutlich differenzierter als das der anderen beteiligten Akteure. Dementsprechend vielfältig sind die individualisierten Betreuungsleistungen.

Belastend für ihre Arbeit sind die zunehmende Unsicherheit ihrer eigenen Beschäftigungssituation aufgrund der Aspekte befristeter Arbeitsverträge sowie ein hoher Verwaltungsaufwand, der mit der sozialpädagogischen Betreuung verbunden wurde.

Wichtige Aufgabenstellungen sind nicht nur die persönliche Integration und Stabilisierung Jugendlicher, sondern auch die Unterstützung bei der Einmündung in Praktika und der Bewältigung der betrieblichen Anforderungen.

Insgesamt ist die sozialpädagogische Arbeit eine Form der „Beziehungsarbeit“, die einerseits unerlässlich ist, um Vertrauen und Integrationsmöglichkeiten herzustellen. Dazu wird eine Vielzahl von Kontaktanlässen und Handlungsstrategien genutzt. Andererseits gibt es zunehmend Tendenzen, die sozialpädagogische Betreuung zu funktionalisieren, sie auf begrenzte Integrationsdienstleistungen festzulegen, dabei die Interaktionstiefe mit den Jugendlichen zu begrenzen und kurzfristige Problemlösungsstrategien zu entwickeln.

Wenn solche Entwicklungen weiter um sich greifen würden, stünde zu befürchten, dass die sozialpädagogische Arbeit dauerhaft an Integrationskraft verliert, so dass die Förderung hier nur noch bei jenen Jugendlichen erfolgreich ist, die ohnehin einen relativ geringen Betreuungsbedarf haben. Die Entwicklungsententionen der BQF-Vorhaben wären damit kaum hinreichend aufgenommen, und die sozialpolitischen Folgen solcher Entwicklungen könnten höchst bedenklich sein (Allespach/Novak u. a. 2005).

3.2.4 E-Learning

Ebenso wie in anderen pädagogischen Feldern gewinnt der Einsatz digitaler Medien, also von Computer und Internet, immer mehr Bedeutung, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen wird als pädagogische Zielsetzung gefordert, die Medienkompetenz umfassend bei den Lernenden zu fördern, weil digitale Medien an den meisten Arbeitsplätzen genutzt und kompetent eingesetzt werden müssen und die alltägliche Lebensführung erheblich erleichtern können.

Auch in der beruflichen Benachteiligtenförderung zeigt sich zum Beispiel in Leistungsbeschreibungen der Arbeitsagenturen bei der Ausschreibung von Maßnahmen, dass der Medienkompetenz als Zielsetzung ein hoher Stellenwert zukommt.

Zum anderen werden digitale Medien als Lehr-Lernmedien immer wichtiger, nicht nur um Medienkompetenzen, son-

dern auch um Fach- und Methodenkompetenzen in individualisierten Lernsettings zu fördern.

Trotz dieser Entwicklungen sind in der beruflichen Benachteiligtenförderung systematisch erarbeitete Konzepte und Handlungsempfehlungen zum Einsatz von E-Learning eher rar und oftmals auf spezielle Ansätze einzelner Träger beziehungsweise Projekte begrenzt.

Den fünf BQF-Vorhaben der Arbeitsgruppe „E-Learning“ ist es aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit gelungen, für die pädagogische Praxis und Fortbildung der beruflichen Benachteiligtenförderung die schon länger ausstehenden Empfehlungen zum Einsatz von E-Learning-Angeboten zu erarbeiten. Diese Empfehlungen beziehen sich umfassend auf die technische, didaktische, lernorganisatorische und ökonomische Dimension, die alle in ihrer Komplexität und Vielfalt zu beachten sind, wenn das Medium E-Learning zur „individuellen Förderung“ eingesetzt wird:

1. So wird in technischer Hinsicht zwischen E-Learning in Form von E-Medien, E-Kommunikation und Lernplattformen unterschieden, die jeweils spezifische Einsatzmöglichkeiten beinhalten.

2. In der didaktischen Dimension ist zu beachten, ob für die Bildungsprozesse eher „geführtes Lernen“ oder vielmehr „situiertes“ oder auch „exploratives Lernen“ angestrebt wird.
3. Lernorganisatorisch bieten sich drei Varianten an, um individualisiertes Lernen zu fördern. Zum einen gibt es eine „Standalone Lösung“, das heißt, die Jugendlichen arbeiten für sich völlig allein mit Computer und/oder Internet ohne Einbindung in eine Lerngruppe und ohne eine Anleitung durch pädagogische Fachkräfte. Eine zweite Möglichkeit besteht im Sinne des „Blended Learnings“, das heißt, die Jugendlichen lernen nur in einzelnen Phasen allein, in anderen Phasen im Präsenzunterricht. Die dritte Variante ist das „kooperative Lernen“, bei dem Internet und Computer ausschließlich zur Unterstützung im Präsenzunterricht genutzt werden. Bemerkenswert ist, dass lediglich ein BQF-Vorhaben in lernorganisatorischer Hinsicht auch die „Standalone Lösung“ beinhaltet, alle anderen arbeiten nur mit „Blended-Learning“ oder „kooperativem Lernen“.
4. Bei der ökonomischen Dimension unterscheidet die Arbeitsgruppe zwischen der Phase der „Entwicklung“ des E-Learning-Angebotes, der „Integration“ in das Regelangebot eines Trägers, einer Bildungseinrichtung oder eines Trägerverbundes und der Phase des „Transfers“, in der das jeweilige E-Learning-Angebot bundesweit verbreitet werden soll.

Von besonderem Interesse ist in der ökonomischen Dimension die Frage nach Möglichkeiten, kostenlose Werkzeuge offener Lernplattformen zu nutzen, um E-Learning-Angebote zu erarbeiten, so wie dies in einem BQF-Vorhaben gelungen ist. Eine weitere Herausforderung war dabei, die kostenlose Lernplattform im Trägerverbund mit Lehr-Lerninhalten zu füllen, so dass gleich mehrere Bildungseinrichtungen von der Lernplattform und den dort eingestellten Lehr-Lerninhalten profitieren konnten. Für die Jugendlichen und auch das pädagogische Personal eröffnen sich auf diese Weise ganz neue Chancen, über den „Tellerrand“ einer Einrichtung hinaus zu sehen und andere Lehr-Lerninhalte, Ziele und didaktische Materialien kennen zu lernen und so über die Einrichtungsgrenzen hinweg auch voneinander lernen zu können.

Doch in Zeiten der Ausschreibung von Maßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit stellt sich bei solchen Kooperationen in aller Schärfe das Problem der Konkurrenzverhältnisse zwischen den Bildungseinrichtungen im Wettbewerb um den Zuschlag von Maßnahmen von Seiten der Arbeitsagenturen.

Insgesamt ist es den fünf BQF-Vorhaben gelungen, die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten von E-Learning in der beruflichen Benachteiligtenförderung und der Fortbildung des Personals aufzuzeigen, zu systematisieren und schließlich sogar eine Checkliste vorzulegen, die zu beachten ist, wenn E-Learning-Angebote in einer Bildungseinrichtung geplant und eingeführt werden sollen.

Zwei Vorhaben haben versucht, den beiden politischen Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming Rechnung zu tragen. Hierzu wären jedoch noch ausführlichere und präzise Hinweise wünschenswert gewesen, wie diese beiden Prinzipien letztlich beim Einsatz von E-Learning zu beachten sind und sich dort niederschlagen können.

Die Bedeutung des E-Learning in der Benachteiligtenförderung wurde mit der Überarbeitung des Neuen Fachkonzeptes in das Fachkonzept hervorgehoben: Im Runderlaß 42/96 für Berufsvorbereitende Maßnahmen waren IT-Kompetenzen als Zielgröße erfasst. Diese wurden in der ersten Fassung des Neuen Fachkonzeptes nicht mit aufgenommen. In dem überarbeiteten Fachkonzept findet sich E-Learning im Sinne von Medienkompetenz als Kompetenzbereich wieder.

3.3 Fazit

In den in der Entwicklungsplattform 3 zusammengeführten 20 BQF-Vorhaben wurde eine große Vielfalt unterschiedlicher Ansätze konzipiert und erprobt. Diese zeigen auf, wie „individuelle Förderung“ als zentrale pädagogische Kategorie in der beruflichen Benachteiligtenförderung realisiert werden kann mit dem Ziel, die Jugendlichen sowohl zu einem anerkannten Berufsabschluss zu führen als auch in ihren Lebensführungskompetenzen so zu stärken, dass sie die ökonomischen und sozialen Risiken moderner Gesellschaften in der Prägung der mit Beck (1986) so benannten „Risikogesellschaft“ bewältigen können.

Darüber hinaus zeigt sich in den Vorhaben die ungeheure Heterogenität der verschiedenen Zielgruppen der beruflichen Benachteiligtenförderung, die sich nicht nur über die Kategorie des schlechten oder sogar fehlenden Schulabschlusses abbil-

den lässt, sondern außerdem erhebliche psycho-soziale Problemlagen der Jugendlichen beinhaltet wie Inhaftierung, junge Elternschaft oder Wohnungslosigkeit. Dass es dabei den meisten Vorhaben nur in ersten Ansätzen gelungen ist, sich differenziert mit der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter im Sinne von Gender Mainstreaming und der kulturellen Öffnung gemäß Cultural Mainstreaming zu beschäftigen, verweist auf weiteren Fortbildungs- und Entwicklungsbedarf in der beruflichen Benachteiligtenförderung.

Insgesamt illustriert die Vielfalt der Projekte, dass die verschiedenen pädagogischen Wege der „individuellen Förderung“ nicht standardisierbar sind, sondern aufgrund der heterogenen Zielgruppen in der beruflichen Benachteiligtenförderung (Enggruber 2005b) lediglich über ausgewiesene Qualitätsmerkmale, so wie sie insbesondere in den BQF-Vorhaben zu „Kompetenzfeststellung“ und „E-Learning“ herausgearbeitet worden sind, beurteilt werden können. Allerdings gilt diese Abkehr von Standardisierung nur für die Prozessqualität von Förderangeboten.

Trotz aller Kontroversen zur Messbarkeit des Erfolges sozialpädagogischer Arbeit (Enggruber; Bylinski 2001) ist im Bereich der Outputqualität Standardisierung gefordert, um den Erfolg von Maßnahmen

vergleichbar zu machen, auch um „Billiganbieter“ mit schlechter pädagogischer Qualität ausschließen zu können. Dabei sind jedoch nicht nur harte Outputdaten wie die Vermittlung in eine Berufsausbildung oder in ein Beschäftigungsverhältnis zugrunde zu legen, sondern auch Qualitätskriterien, die die Förderung allgemeiner Lebensführungskompetenzen berücksichtigen.

Obwohl zur Einlösung dieser Forderung zugegebenermaßen weder entsprechende Forschungsergebnisse vorliegen noch die hier vorgestellten BQF-Vorhaben einen Beitrag geleistet haben, so haben doch insbesondere die Vorhaben der Arbeitsgruppe „Sozialpädagogische Begleitung und Coaching“, aber auch die anderen Ansätze zahlreiche Wege aufgezeigt, wie die jungen Menschen in ihren Lebensführungskompetenzen gestärkt werden können. Daraus lassen sich zumindest Merkmale zur Bestimmung und Überprüfung der Prozessqualität von Förderangeboten, auch jenen in Betrieben, gewinnen.

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Veränderungen der sozialen Unterstützungssysteme im Zuge der so genannten Hartz-Reformen ist jedoch fraglich, ob die Präzisierung und Überprüfung von umfassenden Qualitätsmerkmalen aus Sicht der Bildungs-, Sozial- und Jugendpolitik überhaupt erstrebenswert sind. Denn bei

einer starken Betonung der pädagogischen Qualität der Förderangebote könnte die Vergabep Praxis der Arbeitsverwaltung nach dem „Mini-Max-Prinzip“ mit der Priorität auf den geringsten Kosten und nicht auf der maximalen pädagogischen Qualität ebenso grundsätzlich in Frage gestellt werden wie die daraus resultierende Wettbewerbssituation unter den Bildungsanbietern, die die Qualitätsentwicklung bremst, wie insbesondere in einem E-Learning-Vorhaben nachgewiesen werden konnte.

Schließlich müsste dann auch das „Neue Fachkonzept“ für die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (2004) noch gründlicher als bisher auf den Prüfstand gestellt werden. Damit sind bereits einzelne bildungspolitische Konsequenzen angesprochen, die Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

Autorin und Autoren

Ruth Enggruber

Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften (Moderatorin der Entwicklungsplattform)

Manfred Eckert

Universität Erfurt, Arbeitsgruppe 3

4. Bildungspolitische Handlungsempfehlungen der Moderation

4.1 Einleitung und Überblick

In den bisherigen Kapiteln dieser Publikation sind die vier Arbeitsgruppen der 20 BQF-Vorhaben in der Entwicklungsplattform „Individuelle Förderung“ bereits umfassend in ihren zentralen Ansätzen und Ergebnissen dargestellt und außerdem in die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in der beruflichen Benachteiligtenförderung eingeordnet worden. Deshalb beschränken sich die folgenden Ausführungen ausschließlich auf die bildungspolitischen Konsequenzen. Dabei werden sechs unterschiedliche Ebenen der beruflichen Benachteiligtenförderung angesprochen:

1. Ziele,
2. Zielgruppen,
3. Förderstrukturen,
4. Gesetzgebung,
5. Qualitätsstandards und
6. Unterstützungsstrukturen.

4.2 Ziele der beruflichen Benachteiligten- förderung

Eine strukturgebende Grundlage für die Arbeit in der Entwicklungsplattform war die Differenzierung unterschiedlicher Bildungsverständnisse. Danach sollen alle Jugendlichen und damit auch alle benachteiligten Jugendlichen einerseits einen anerkannten Berufsabschluss im Sinne formaler Bildung als „berechtigungswirksame Größe“ (Büchner 2003) auf dem Arbeitsmarkt erreichen. Andererseits gilt es jedoch in der beruflichen Benachteiligtenförderung auch, die Jugendlichen in ihren Lebensführungskompetenzen zu stärken, so dass sie in der Lage sind, die Risiken moderner Gesellschaften zu bewältigen.

Mit Peter Büchner (2003, S. 9) bezieht sich dieses Verständnis von Bildung als allgemeine Lebensführungskompetenzen weniger auf Laufbahndenken und Karrieren: „Bildung in diesem Sinne ist im Rahmen der menschlichen Lebensbewältigung (...) ein Erfordernis, (...) unter den

gegebenen und sich ständig wandelnden biografischen und gesellschaftlichen Bedingungen ein den menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten angemessenes und gemeinsam mit anderen Menschen verantwortbares Leben zu führen.“

Auch das Forum Bildung, das das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf Initiative von Bund und Ländern 1999 eingesetzt hat, versteht in diesem Sinne Bildung als zentrale Voraussetzung für kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit (Koch 2002, S. 11). Als eine untergeordnete Zielsetzung betrifft der kompetente Einsatz digitaler Medien als Informations- und Kommunikationswerkzeuge sowohl formale Bildung als auch jene im Verständnis allgemeiner Lebensführungskompetenzen.

Um diese Zieldualität in allen schulischen und außerschulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Förderangeboten der beruflichen Benachteiligtenförderung in entsprechenden Curricula und Förderrichtlinien aufnehmen zu können, haben die BQF-Vorhaben der Entwicklungsplattform 3 zahlreiche Realisierungsansätze geliefert, die es unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung weiter zu verfolgen gilt.

4.3 Zielgruppen der beruflichen Benach- teiligtenförderung

Die berufliche Benachteiligtenförderung zeichnete sich immer schon dadurch aus, dass ihre Zielgruppen äußerst heterogen zusammengesetzt sind (Enggruber 2005). Einigen BQF-Vorhaben der Entwicklungsplattform 3 ist es gelungen, drei unzureichend geförderte Zielgruppen stärker ins Blickfeld zu rücken:

Erstens wurden Ansätze zur Teilzeitausbildung junger Mütter und Väter entwickelt, um die gesetzlichen Möglichkeiten, die seit April 2005 im Berufsbildungsgesetz verankert sind, Praxis werden zu lassen und zu verbreiten. Dabei ist gemäß Gender Mainstreaming festzustellen, dass Teilzeitausbildungen gerade für junge Frauen die letzte Chance darstellen, sich beruflich zu bilden und in ihren Lebensführungskompetenzen unterstützt zu werden.

Zweitens wurden für junge Männer, die in Justizvollzugsanstalten einsitzen, Konzepte zur Berufsausbildungsvorbereitung im Strafvollzug erarbeitet und erprobt. Diese Zielgruppe der straffällig gewordenen jungen Menschen – weit überwiegend junge Männer – hat bisher in der beruflichen Benachteiligtenförderung kaum eine Rolle gespielt, obwohl die berufliche Bildung gerade für sie erhebliche Chancen beinhaltet, Rückfallquoten zu senken.

Drittens wurden für junge Menschen niedrigschwellige Förderangebote erarbeitet, deren Lebensmittelpunkt die Straße ist oder die wohnungslos oder aus der Haft entlassen sind sowie insgesamt in erheblichem Maße psycho-sozial belastet sind. Mit Regelangeboten der beruflichen Benachteiligtenförderung sind diese jungen Menschen, wiederum vor allem junge Männer – nicht mehr zu erreichen.

Um im regionalen oder lokalen Kontext systematisch zu gewährleisten, dass alle benachteiligten Zielgruppen in der beruflichen Benachteiligtenförderung berück-

sichtigt werden, könnte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ein regionales oder lokales Bildungsmonitoring initiiert werden (jugend@work.net 2001). Dort könnten alle Zielgruppen mit ihren Bildungswegen erfasst werden, um ihnen individualisierte Bildungswege in schulischen oder außerschulischen, betrieblichen oder außerbetrieblichen Förderangeboten eröffnen zu können und dabei keine von ihnen zu vernachlässigen.

Mit einem konsequenten Bildungsmonitoring könnte auch ein bedeutsamer Beitrag dazu geleistet werden, dass die beiden politischen Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming konsequenter als bisher verfolgt werden. Dabei könnten Fehlvermittlungen wie geschlechtsspezifische Zuweisungen zu Maßnahmen ebenso vermieden werden wie die Gefahr, bestimmte Personengruppen, vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund, nicht mehr zu erreichen.

4.4

Förderstrukturen der beruflichen Benachteiligtenförderung

Um eine „individuelle Förderung“ für alle Zielgruppen gewährleisten zu können, sind förderstrukturell abgesicherte kohärente und individualisierte Bildungswege gefordert, die in dem hier zugrunde liegenden Verständnis ganzheitliche Bildung als Ziel haben. Dazu sind flexible Förderstrukturen notwendig, so wie sie in den BQF-Vorhaben zur „Neuen Förderstruktur“ in der Berufsausbildungsvorbereitung, zur Teilzeitausbildung und zu ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) für Jugendliche im Blockunterricht mit Internatsunterbringung entwickelt und erprobt worden sind. Außerdem gilt es, neue Lernorte wie Theater- und Kultureinrichtungen einzubeziehen, weil die beiden BQF-Vorhaben deutlich gezeigt haben, wie erfolgreich bestimmte Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher dort gefördert werden können.

Insgesamt sind die verschiedenen Lernorte (Betriebe, Schulen, Bildungseinrichtungen, Kunst- und Kultureinrichtungen) in ihrer Pluralität als gleichberechtigt in einem lokalen oder regionalen Netzwerk anzuerkennen, um zu sichern, dass die konkreten Bildungs- und Förderbedarfe der jungen Menschen in den regionalen und lokalen Zusammenhängen erfüllt werden können.

Insgesamt sind lokale oder regionale institutionell abgesicherte Netzwerke notwendig, die aus Schulen, Jugend- und Jugendberufshilfe, Bildungsträgern, Agenturen für Arbeit, ARGen, Theatern und anderen Kultureinrichtungen, Betrieben und deren Verbänden und Kammern bestehen. Durch regionales oder lokales Bildungs- und Übergangsmanagement, das sich professionell als Case Management im sozialpädagogischen Sinne versteht (zum Beispiel Klug 2006; Müller 2006), können in innerhalb individualisierter Förderstrukturen auf diese Weise für die einzelnen Jugendlichen weiterführende Bildungswege in institutionell abgesicherten Netzwerken gefunden werden.

Sofern dabei konsequent die beiden politischen Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming berücksichtigt werden, könnten damit auch bedeutsame

Beiträge zur Gleichstellung der Geschlechter und zur kulturellen Öffnung der beruflichen Benachteiligtenförderung geleistet werden.

Um insgesamt institutionell verursachte Brüche in der schwierigen Lebensphase des Übergangs Schule und Beruf, die mit der Selbstfindung der Jugendlichen sowie mit ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Orientierung einhergeht, auf der Ebene von Regionen und Kommunen zu vermeiden, reicht die im „Neuen Fachkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit enthaltene Bildungsbegleitung nicht aus. Denn Bildungs- und Übergangsmanagement im Sinne des Case Management-Ansatzes nimmt die gesamte Berufsbildungsbiografie der oder des Jugendlichen mit klar ausgewiesenen Qualitätsstandards (zum Beispiel Klug 2006; Müller 2006) in den Blick und nicht nur die Phase der Berufsausbildungsvorbereitung.

Außerdem existiert gerade im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung eine Vielzahl unterschiedlichster Träger und Konzepte. Diese könnte unter dem Gesichtspunkt eines „Qualitätswettbewerbs“ durchaus förderlich sein. Da jedoch das durchgesetzte, unabgestimmte Nebeneinander auf der Organisationsform der ökonomischen Konkurrenz („Preiswettbewerb“) beruht, ist „individuelle Förderung“ in dem hier vorgetragenen Sinne nur in Einzelfällen möglich.

Aus allen diesen Gründen wird ein Bundesprogramm unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vorgeschlagen, in dem regionales oder lokales Bildungsmanagement mit Anreizen für Länder und Kommunen (degressive Förderung zum Beispiel in sechs Modellregionen) erprobt wird. Ziel sollte sein, alle in der jeweiligen Region vorhandenen Ressourcen einzubeziehen (Mischfinanzierungen) und die dort vorhandenen vielfältigen Maßnahmen und Förderangebote durch Case Management so aufeinander abzustimmen, dass der konkrete Bildungs- und Förderbedarf der jungen Menschen in der Region gedeckt wird.

Ferner sind die dazu notwendigen Netzwerke und Kooperationen zwischen Verwaltung, Wirtschaft, Schulen, Gewerkschaften, Theatern, Kultureinrichtungen und sonstigen Bildungsanbietern zu knüpfen. Bereits im Vorfeld des BQF-Programms hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit und der Freien und Hansestadt Hamburg dazu eine Pilotstudie in der Metropolregion Hamburg gefördert, in der eine „Konzeption für lokale/regionale Kooperationsnetze am Beispiel einer Großstadt“ entwickelt wurde (jugend@work.net 2001). Auf die dort erarbeiteten Forschungsergebnisse und konzeptionellen Grundlagen könnte das Bundesministerium für Bildung und Forschung für ein Bundesprogramm in ausgewählten Modellregionen zurückgreifen.

4.5

Gesetzgebung in der beruflichen Benachteiligtenförderung

Um jedoch überhaupt kohärente individualisierte Förderwege realisieren zu können, sind in den oben vorgeschlagenen Modellregionen zur Entwicklung und Erprobung von regionalem oder lokalem Bildungsmanagement die vorhandenen gesetzlichen Grundlagen auszusetzen. Denn oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass zum Beispiel die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) für Schülerinnen und Schüler im Blockunterricht mit externer Unterbringung nach dem SGB III gar nicht möglich sind, weil die Förderung von abH an das Wohnortprinzip gebunden ist.

Ein weiteres Problem, das ebenfalls darauf verweist, dass die gesetzlichen Vorgaben pädagogisch relevante Barrieren beinhalten, ist, dass Theater- und Kultureinrichtungen weitgehend aus den gesetzlich verankerten Fördermöglichkeiten herausfallen.

Deshalb sollte in einer gesetzlichen Initiative unter Federführung des Bundes angestrebt werden, die verschiedenen und gleichermaßen zahlreichen gesetzlichen Grundlagen der beruflichen Benachteiligtenförderung (Schulgesetze der Länder, SGB II, SGB III, § 13 SGB VIII, §§ 53 ff. SGB XII) so aufeinander abzustimmen, dass die Benachteiligtenförderung zum einen von einer „Kann-Bestimmung“ zu einer Pflichtaufgabe wird und „Verschiebebahnhöfe“ vermieden werden. Zum anderen gewährleistet eine in diesem Sinne abgestimmte Gesetzgebung, dass die Qualität der Förderangebote und damit der Ressourceneinsatz auf allen Ebenen verbessert werden können.

4.6 Qualitätsstandards

Während sich die bisherigen bildungspolitischen Konsequenzen auf die notwendigen externen Voraussetzungen zur Realisierung „individueller Förderung“ in kohärenten individualisierten Förderwegen bezogen, geht es jetzt um die Binnenperspektive der Bildungsangebote.

Die folgenden Qualitätsstandards, die sich aus den BQF-Vorhaben der Entwicklungsplattform 3 ergeben haben, sind dort zu gewährleisten und vor allem auch extern zu überprüfen. Denn nur die externe Überprüfung sichert, dass die Qualitätsstandards in den Bildungsangeboten an den verschiedenen Lernorten nicht nur konzeptionell – und damit nur auf Papier – verankert sind, sondern auch in der Bildungspraxis gelebt und eingehalten werden.

1. In allen schulischen und außerschulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen Förderangeboten ist die oben geforderte Zieldualität von formaler Bildung im Sinne von Berechtigungsnachweisen und Bildung als allgemeine Lebensführungskompetenzen curricular fest zu verankern. Daraus folgt für die Outputqualität von Förderangeboten, dass neben Vermittlungsquoten in eine Berufsausbildung oder auf einen Arbeitsplatz auch Qualitätskriterien zur Bestimmung von Bildung im Verständnis von allgemeinen Lebensführungskompetenzen festzulegen und zu überprüfen sind. Dabei sind die verschiedenen Zielgruppen der beruflichen Benachteiligtenförderung zu berücksichtigen.
2. „Individuelle Förderung“ setzt eine systematische und prozessbegleitende Kompetenzfeststellung voraus, so wie sie in den BQF-Vorhaben mit entsprechenden Qualitätsstandards entwickelt worden ist. Die so verstandene Kompetenzfeststellung mündet konsequent in eine individuelle Förderplanung mit berufs-, sozial-, schul- und sonderpädagogischen Angeboten. Mit entsprechender individueller Förderplanung soll die Kompetenzfeststellung über-

- greifendes didaktisches Prinzip in Schule, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung werden. Neben einer passgenauen Individualförderung ist auf das Lernen in zielgruppen- und leistungsheterogenen Gruppen besonders zu achten.
3. Die sozialpädagogische Begleitung in den Bildungsangeboten ist so zu gestalten, dass zum einen alle Zielgruppen, auch jene mit besonderen psycho-sozialen Belastungen, erreicht werden. Zum anderen ist die sozialpädagogische Begleitung durch die Vorgabe entsprechender Qualitätsstandards zu professionalisieren und in ihrer Effizienz und Effektivität zu überprüfen. Letzteres setzt sowohl eine klare Aufgabenabgrenzung zwischen sozialpädagogischer Begleitung und Bildungsbegleitung in der Berufsausbildungsvorbereitung als auch die Enthebung von der Genehmigungspflicht durch die Beratungsfachkräfte der Arbeitsverwaltung voraus. Zahlreiche Ansätze zur Professionalisierung der sozialpädagogischen Begleitung mit entsprechenden Qualitätskriterien haben die BQF-Vorhaben der Entwicklungsplattform 3 geliefert.
 4. In allen Bildungsangeboten sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Medienkompetenzen, vor allem bezogen auf digitale Medien, gefördert werden. Dabei ist zum einen zu prüfen, welche der zahlreichen Varianten von E-Learning der jeweiligen Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am besten entspricht. Zum anderen ist zu klären, welche Chancen sich für die „individuelle Förderung“ der entsprechenden Zielgruppe durch den Einsatz von E-Learning erschließen lassen. Die BQF-Vorhaben der Entwicklungsplattform 3 haben die dazu geforderten und zu überprüfenden Qualitätskriterien vorgelegt.
 5. Für alle Maßnahmen und Vorhaben sind die politischen Prinzipien des Gender und Cultural Mainstreaming zu berücksichtigen. Dazu sind entsprechende Qualitätskriterien auf den drei Ebenen der Organisation, des Personals und der pädagogischen Konzepte zu entwickeln, zu operationalisieren und als Prüfkriterien anzulegen und zu evaluieren.

4.7

Unterstützungsstrukturen

Unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sollten die notwendigen Unterstützungsstrukturen gesichert werden, um die bisher genannten bildungspolitischen Konsequenzen realisieren zu können.

1. Es sind kooperative, teamorientierte Fortbildungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der beruflichen Benachteiligtenförderung unter Einschluss betrieblicher Fachkräfte sowie der entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen gefordert. Dabei sind auch Fortbildungen zu Cultural und Gender Mainstreaming gefragt, weil sich dazu in den BQF-Vorhaben in besonderem Maße ein Fortbildungsbedarf herausgestellt hat.
2. Zur Professionalisierung der sozialpädagogischen Fachkräfte im Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung könnte das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Hochschulen anregen, die Vorbereitung auf dieses Feld curricular in stärkerem Maße als bisher im Studium der Sozialarbeit / Sozialpädagogik zu verankern. Bereits im Vorfeld des BQF-Programms förderte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine „empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung“ (Christe; Enggruber; Fülbier; Mergner 2002). Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass in den Fachhochschulen dazu noch ein erheblicher Handlungsbedarf besteht. Anreize könnten hier entsprechende Modellversuche oder Forschungsprojekte liefern, die zum Beispiel im Rahmen des FH3-Programms zur Forschungsförderung an Fachhochschulen durchgeführt werden könnten, zumal dieses ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist.

3. Des Weiteren sollte unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Ressorts und Institutionen übergreifende Fachberatung und Evaluation institutionell verankert werden, die dazu beitragen, dass überprüfbare Qualitätsstandards entwickelt und in allen Bildungsangeboten eingehalten werden.

4. Schließlich sollte das Bundesministerium für Bildung und Forschung bereits in der Transferphase des BQF-Programms sicherstellen, dass der bundesweite Transfer guter Praxis ebenso erfolgt wie eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit im Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung.

Autorin

Ruth Enggruber

Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich
Sozial- und Kulturwissenschaften
(Moderatorin der Entwicklungsplattform)

5. Anhang

- **Verzeichnis der Abkürzungen**
- **Literaturliste**
- **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	Berufsgrundbildungsjahr
ADBe.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

- Allespach, Martin; Novak, Hermann; Deuschle, Siegfried; Rohr, Erwin; Kornmann, Reimer; Weiser, Manfred (2005):** Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives Förderkonzept. Marburg.
- Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (2000):** TIMSS/III – Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn.
URL: <http://www.timss.mpg.de/> [03.07.2006].
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Bleck, Christian; Enggruber, Ruth (2005):** Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Expertise in Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“, gefördert im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, Dresden.
- Böhnisch, Lothar (1999):** Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, 2. überarb. Aufl. Weinheim/München.
- Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter:** Einleitung. In: Bojanowski, Arnulf; Ratschinski, Günter; Straßer, Peter (Hg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 5-9.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred (2004):** IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/kurzversion-LV.pdf> [03.07.2006].

- Büchner, Peter (2003):** Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. Jg., Heft 1, S. 5-24.
- Bundesagentur für Arbeit (2004):** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Neues Fachkonzept. Nürnberg, 12. Januar 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004):** Die aktuelle PISA-Studie der OECD. URL: <http://www.bmbf.de/de/3292.php> [03.07.2006].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005):** Empowerment. Eine Handreichung für die Projektarbeit im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Bonn.
- Christe, Gerhard; Enggruber, Ruth; Fülber, Paul; Mergner, Ulrich (2002):** Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ). Oldenburg.
- Eckert, Manfred (2006):** Entwicklungstrends in der Benachteiligtenförderung – Widersprüche und Tendenzen aus kritischer berufspädagogischer Sicht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35. Jg., Heft 1, S. 19–23.
- Enggruber, Ruth (2005):** Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen – ein Systematisierungsversuch. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 59. Jg., Heft 93/2005, S. 35-37.
- Enggruber, Ruth (2005a):** „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ – ausgewählte berufs- und sozialpädagogische Reflexionen. In: Burghardt, Enggruber (Hg.): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim/München, S. 65-84.
- Enggruber, Ruth (2005b):** Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 59. Jg., Heft 93/2005, S. 35-37.

- Enggruber, Ruth; Bylinski, Ursula (2001):** Qualität in der Jugendberufshilfe aus sozialpädagogischer Sicht – oder zum ‘Leid’ mit Qualitätsleitfäden. In: Fülbier, Paul; Münchmeier, Richard (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, S. 1123-1138.
- Enggruber, Ruth; Euler, Dieter; Gidion, Gerd (2003):** Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2004):** Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.
- Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd (2006):** „Also. Was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: Gesprächskreis Migration und Integration: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn, S. 30-50.
- Granato, Mona (2006):** Aussichten auf eine „zweite“ Chance? Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund realisieren. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: Gesprächskreis Migration und Integration: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn, S. 74-83.
- INBAS (2006):** Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Auswertung von soziodemographischen Verlaufs- und Verbleibsdaten der Teilnehmenden im Modellversuchsjahr 2004-2005. Offenbach a. M.
- Jagoda, Bernhard (1996):** Zukunftschancen für Benachteiligte sichern. In: heidelberger institut für beruf und arbeit (hiba) (Hg.): Qualifizierung baut auf! 15 Jahre Benachteiligtenförderung. Heidelberg, S. 14-20.
- jugend@work.net.:** Entwicklung einer Konzeption für lokale/regionale Kooperationsnetze am Beispiel einer Großstadt. Pilotstudie: Metropolregion Hamburg. Abschlussbericht.

- Klug, Wolfgang (2006):** „Fallmanagement“ – Eine Konstruktion des SGB II. Konsequenzen für die Wohlfahrtsverbände. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 31. Jg., Heft 2, S. 18-24.
- Koch, Hans Konrad (2002):** Ergebnisse Forum Bildung. Entscheidend ist die Umsetzung. In: Durchblick, Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration. Heft 2, S. 31-33.
- Müller, Matthias (2006):** Case Management in verschiedenen Arbeitsfeldern sozialer Dienstleistung. Ein kursorischer Überblick. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 31. Jg., Heft 2, S. 10-17.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Reiner; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (2004):** PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf [03.07.2006].
- Schavan, Annette (2006):** Vorlesung zum Thema „Chancen gelingenden Lebens. Zukunftswert Bildung“ im Rahmen der Ringvorlesung „Die Zukunft des Menschen“ der Humboldt-Universität zu Berlin am 23.01.06 in Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/mr_20060123.pdf [31.07.2006].
- Statistisches Bundesamt (2005):** Statistisches Jahrbuch 2005. URL: www.destatis.de/download/jahrbuch/stjb2.pdf [31.07.2006].
- Staub-Bernasconi, Silvia:** Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole, Werner (Hg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dellbrück, Joachim

Gesellschaft für berufsbildende
Maßnahmen e. V. (GfbM), Berlin,
Arbeitsgruppe 1

Eckert, Prof. Dr. Manfred

Universität Erfurt, Arbeitsgruppe 3

Enggruber, Prof. Dr., Ruth

Fachhochschule Düsseldorf,
Fachbereich Sozial- und Kultur-
wissenschaften

Fischer, Dr. Astrid

Deutsches Zentrum für Luft- und
Raumfahrt, Projektträger im DLR
(PT-DLR), Bonn

Görcke, Karin

Berufliche Fortbildungszentren der
Bayrischen Wirtschaft gGmbH,
Ansbach (Bayern), Arbeitsgruppe 2

Grosse, Andrea

Horizont e. V., Nauen (Brandenburg),
Arbeitsgruppe 3

Hachmann, Anny

Recklinghäuser Arbeitsförderungs-
initiative (RE/init. e. V.) Recklinghau-
sen, Arbeitsgruppe 2

Höhn, Charlotte

Arbeitsgemeinschaft Jugend
und Bildung e. V., Wiesbaden,
Arbeitsgruppe 4

Howe, Dr. Falk

Technische Universität Hamburg-
Harburg, Arbeitsgruppe 4

Kampe, Norbert

Internationaler Bund, Bremen,
Arbeitsgruppe 4

Klaffke, Henning

Technische Universität
Hamburg-Harburg, Arbeitsgruppe 4

Knutzen, Prof. Dr. Sönke

Technische Universität
Hamburg-Harburg, Arbeitsgruppe 4

Kreutzer, Michael

Verein zur Förderung der inter-
kulturellen Jugendarbeit e. V., Berlin,
Arbeitsgruppe 3

Lang-Kniesner, Patricia

Hiba GmbH, Darmstadt,
Arbeitsgruppe 4

Meinert-Kaiser, Ute

Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e. V., Wiesbaden, Arbeitsgruppe 4

Michel, Engelbert

Hiba GmbH, Darmstadt, Arbeitsgruppe 4

Möller, Claudia

Uckermärkischer Berufsbildungsverein e. V., Schwedt (Brandenburg), Arbeitsgruppe 3

Neumann, Susanne

Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e. V. (GfbM) Berlin, Arbeitsgruppe 1

Nitschke, Karen

Universität Erfurt, Arbeitsgruppe 3

Pannes, Oswald

Internationaler Bund, Bonn, Arbeitsgruppe 3

Pollow, Silke

Uckermärkischer Berufsbildungsverein e. V., Schwedt (Brandenburg), Arbeitsgruppe 3

Rudolphi, Helga

Handwerkskammer Osnabrück-Emsland, Osnabrück, Arbeitsgruppe 1

Schmidt, Dr. Christiane

Intelligenz System Transfer, Dresden, Arbeitsgruppe 2

Schünemann, Gabriele

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH), Hamburg, Arbeitsgruppe 2

Schwalbe, Stephan

Sächsische Aufbau- und Qualifizierungsgesellschaft mbH, Zwickau, Arbeitsgruppe 3

Vock, Dr. Rainer

ConLogos Dr. Vock, Erfurt, Arbeitsgruppe 3

Voigt, Jürgen

u.bus GmbH, Berlin, Arbeitsgruppe 3

Wahmkow, Ute

Horizont e. V, Nauen (Brandenburg), Arbeitsgruppe 3

Walther, Regina

Bildungsmarkt Vulkan gGmbH, Berlin, Arbeitsgruppe 3

Wülfing, André

forum kunstvereint e. V. Consol Theater, Gelsenkirchen, Arbeitsgruppe 3

Zaschel, Martin

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) c/o Justizvollzugsanstalt Wiesbaden, Arbeitsgruppe 1

Kurzbeschreibung der Vorhaben

Arbeitsgruppe 1:

Kompetenzfeststellung

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 Fach-

kräfte, 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:

JUMP

Ausführlicher Titel:

JUMP „Kompetenzzentrum Benachteiligte & Handwerk“.

Träger:

Handwerkskammer Osnabrück-Emsland, Osnabrück (Niedersachsen)

Inhalt:

Für personenbezogene Maßnahmen mit flexiblem Wechsel in betriebliche Praktika-, Ausbildungs- und Arbeitsstellen wurden Konzepte entwickelt, ebenso wie eine personen- und lebensweltbezogene Kompetenzfeststellung, die gleichermaßen schulische und praxisbezogene Bedingungen berücksichtigte. Darüber hinaus wurden Kriterien für die Kompetenzfeststellung mit Schülerinnen und Schülern der Berufsfindung (SchuB – Schule und Beruf) erarbeitet.

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.

Arbeitsgruppe 2

Individuelle Qualifizierungs- und Bildungsverläufe

Kurztitel:**ABU****Ausführlicher Titel:**

Entwicklung ausbildungsbegleitender Hilfen für besonders förderungsbedürftige Blockschülerinnen und -schüler mit auswärtiger Unterbringung unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Träger:

Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (bfz), Ansbach (Bayern)

Inhalt:

Am Ort der Blockbeschulung wurde den Auszubildenden freizeit- und sozialpädagogische Unterstützung angeboten, kombiniert mit Stützunterricht und Prüfungsvorbereitung in fachlich homogenen Gruppen. Alle an der Ausbildung beteiligten Akteure wurden in ein Netzwerk integriert. Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund war sehr gering und bildete in der Konzeptentwicklung keinen migrationspezifischen Schwerpunkt.

Kurztitel:**BEAT****Ausführlicher Titel:**

Betriebliche Erst-Ausbildung in Teilzeit (BEAT). Ein Modellvorhaben zur beruflichen Integration von jungen, insbesondere allein erziehenden Müttern und Vätern bis 25 Jahre.

Träger:

Recklinghäuser Arbeitsförderungsinitiative e.V. (RE/init e.V.), Recklinghausen (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Es wurden Ausbildungsmöglichkeiten in Teilzeit und eine dauerhafte Verankerung der modifizierten Vollzeitausbildung in der Region geschaffen. Die Teilzeitberufsausbildung wurde zur Regelausbildung weiterentwickelt und Kooperationsnetze unter Beteiligung aller relevanten Akteure auf lokaler/regionaler Ebene auf- und ausgebaut.

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.

(Wegen der Laufzeit des Vorhabens war eine aktive Teilnahme an der Arbeit der Entwicklungsplattform nicht möglich. Die Ergebnisse des Vorhabens wurden aber bei der Auswertung und Ergebnissicherung berücksichtigt.)

Kurztitel:**BQF Oberlausitz****Ausführlicher Titel:**

Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf im Netzwerk von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften der Oberlausitz.

Träger:

Zittauer Bildungsgesellschaft – Intelligenz System Transfer gGmbH, Dresden (Sachsen)

Inhalt:

Ziele des Vorhabens waren die Berufsorientierung und -motivierung sowie berufsbegleitende und -spezifische Qualifizierung im Netzwerk von Qualifizierungs- und Beschäftigungsgesellschaften. Dazu gehörten Orientierungs-, Grund- und Vertiefungsstufen mit individueller Fördervereinbarung, sozialpädagogischer Begleitung und Vermittlung in Ausbildung und Beschäftigung.

Kurztitel:**Neue Förderstruktur****Ausführlicher Titel:**

Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Prozessbegleitung zur Modellversuchsreihe.

Träger:

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH), Offenbach (Hessen)

Inhalt:

Es wurden effektive und effiziente Strukturen und Konzepte der Qualifizierung, die eine flexible Gestaltung des Qualifizierungs- und Bildungsverlaufes der Teilnehmenden sichern, entwickelt. Dabei wurde ein Paradigmenwechsel von der Maßnahme- zur Personenorientierung vollzogen. Bisherige Maßnahmekategorien wurden zugunsten integrativer, zielgruppenübergreifender Förderstrukturen aufgelöst.

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.

Arbeitsgruppe 3

Sozialpädagogische Begleitung und Coaching

Kurztitel:**Brückenkurse für haftentlassene Jugendliche****Ausführlicher Titel:**

Brückenkurse für Jugendliche und Heranwachsende nach einer Haft beziehungsweise nach Ausbildungsabbruch (Altersgruppe von 18–25 Jahren).

Träger:

Horizont e.V., Verein für Jugend- und Straffälligenhilfe, Nauen (Brandenburg)

Inhalt:

Ziele des Vorhabens waren die Berufsorientierung und -vorbereitung für Jugendliche und Heranwachsende nach einer Haft beziehungsweise nach einem Ausbildungsabbruch. Dafür wurde ein niedrigschwelliges Angebot zur Förderung der sozialen Kompetenzen sowie zur Bewältigung eines geregelten Tagesablaufs erarbeitet, um die Chancen zum Übergang in Praktikums- und Ausbildungsplätze, berufsvorbereitende Maßnahmen oder in Arbeit zu verbessern.

Kurztitel:**BUFALO****Ausführlicher Titel:**

„BUFALO“ – Berufspraktische und -orientierende Arbeits-, Trainings-, Förder- und Betreuungsangebote – wohngebietsnahe Ergänzung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.

Träger:

Internationaler Bund (IB) – Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V., Standort Bonn (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

In dem Vorhaben wurden arbeitslose Jugendliche wohngebietsnah in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen betreut und gefördert. Das führte zu einer „Scharnierfunktion“ des Förder- und Beratungsangebotes zwischen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und der stadtteilbezogenen Jugendarbeit der Kommunen und kooperierenden Träger.

Kurztitel:**Individuelles LernCoaching****Ausführlicher Titel:**

Verbundvorhaben: Individuelle Lernbegleitung – ein programm- und maßnahmenunabhängiges Beratungs- und Coachingangebot. Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung eines strukturverbessernden Konzeptes individueller Lernbegleitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

Träger:

Bildungsmarkt Vulkan gGmbH, Berlin (Berlin)

Inhalt:

Als strukturverbesserndes Konzept zur individuellen Lernbegleitung wurde ein programm- und maßnahmenunabhängiges Beratungs- und Coachingangebot entwickelt und Qualifizierungen von pädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für eine künftige Tätigkeit als Lerncoach durchgeführt. Junge Menschen am Übergang Schule – Beruf – Arbeitswelt erhielten ein integriertes Paxiscoaching.

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:
Job-Coaching

Ausführlicher Titel:

Job-Coaching – Anpassung und Implementierung von Coaching-Verfahren zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher in der eigenverantwortlichen Berufs- und Lebensplanung.

Träger:

Uckermärkischer Berufsbildungsverein e.V., Schwedt/Oder (Brandenburg)

Inhalt:

In die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen wurden Coachingverfahren angepasst und implementiert. Pädagogische Fachkräfte erhielten zur Erweiterung des Handlungsrepertoires um Coachingmethoden eine Job-Coaching-Ausbildung. In Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche wurden Coachingmethoden angewendet.

Kurztitel:**Kompass****Ausführlicher Titel:**

Kompass – Neue Wege in der Benachteiligtenförderung in der Region Südwestsachsen.

Träger:

Sächsische Aufbau- und Qualifizierungsgesellschaft mbH, Zwickau (Sachsen)

Inhalt:

Biographisches Coaching wurde als Baustein im individuellen Förderprozess von Jugendlichen eingesetzt. Dabei wurden Coachingangebote lernort- und maßnahmeübergreifend zum Bewusstmachen individueller Stärken zur Nutzung für die eigene Berufs- und Lebenswegeplanung angeboten. Ein begleitendes, unabhängiges biographisches Coaching führte zur Stabilisierung Jugendlicher, zur Bearbeitung akuter Krisensituationen und die Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien.

Kurztitel:**Praxisfeld „Sozialpädagogik“****Ausführlicher Titel:**

Praxisfeld „Sozialpädagogik“ in der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung. Exploration der Anforderungen und der Praxis der „integrierten Sozialpädagogik“ bei der beruflichen Integrationsförderung an der ersten Schwelle.

Träger:

Universität Erfurt (Fachgebiet Berufspädagogik)

Inhalt:

Im Rahmen des Vorhabens wurde in Kooperation mit ConLogos Dr. Vock, Erfurt (Thüringen), eine wissenschaftliche Studie zur Praxis der Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung junger Menschen in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt. Mit Einführung des Neuen Fachkonzeptes für berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur wurde die Funktion der Bildungsbegleiterin beziehungsweise des Bildungsbegleiters ins Leben gerufen. In einer Ausweitung der Studie wurde diese Rolle in Abgrenzung zur sozialpädagogischen Fachkraft untersucht.

Kurztitel:

!STAGE im Consol Theater

Ausführlicher Titel:

!STAGE – Schule, Theater und Arbeit in Gelsenkirchen – modellhafte Erprobung von Qualifizierungsmaßnahmen rund um die Theaterbühne für junge Arbeitslose zwischen Schule und Beruf sowie Integration in berufliche Ausbildung und in den ersten Arbeitsmarkt.

Träger:

forum Kunst vereint e.V., Gelsenkirchen (Nordrhein-Westfalen)

Inhalt:

Berufsvorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen wurden in einem kulturellen Veranstaltungshaus durchgeführt. Junge Menschen konnten sich im künstlerischen Berufsfeld orientieren und branchenspezifische Kompetenzen sowie Bühnenkünstlerische Praxis erwerben.

Arbeitsgruppe 4

E-Learning

Kurztitel:

e-quali

Ausführlicher Titel:

e-quali – Erschließung neuer Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen durch die Integration von E-Learning in die Benachteiligtenförderung.

Träger:

Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., Wiesbaden (Hessen)

Inhalt:

Das Vorhaben entwickelte eine E-Learning-Internetplattform mit dem exemplarischen Inhaltsbaustein „Bewerben“. Außerdem wurden Standards für E-Learning-Angebote in der Benachteiligtenförderung geschaffen, Empfehlungen zum Einsatz von E-Learning in der Benachteiligtenförderung gegeben sowie eine Materialsammlung für Trainerinnen und Trainer erstellt.

Kurztitel:**Fortbildung-OnLine****Ausführlicher Titel:**

Fortbildung-OnLine: eLearning in der Fortbildung des Personals der Benachteiligtenförderung – OnLine-Seminare und multimediale Qualifizierungseinheiten entwickeln, erproben und in der Fortbildung implementieren.

Träger:

Hiba GmbH, Heidelberg (Baden-Württemberg)

Inhalt:

Zur Sensibilisierung für den Nutzen und die Lernwirksamkeit neuer Medien wurden Fortbildungsangebote für Verantwortliche der Benachteiligtenausbildung entwickelt und über Blended-Learning Seminarkonzepte methodisch umgesetzt.

Kurztitel:**JINGLE****Ausführlicher Titel:**

Bremer Multimedia Netzwerk JINGLE – Jugend ans Internet – Standardisierung der informationstechnischen Grundbildung in der Berufsvorbereitung.

Träger:

Internationaler Bund (IB), Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V., Standort Bremen (Bremen)

Inhalt:

In dem Vorhaben wurde ein Multimedia-Netzwerk der Beteiligten an berufsvorbereitenden Maßnahmen in Bremen aufgebaut und entsprechend der Standards der IT-Grundbildung vereinheitlicht. Am Ende stand die Vergabe eines IT-Grundbildungszertifikats. Durch internetgestützte Lernarrangements wurden neue Lernchancen eröffnet und medienpädagogische Handlungskompetenzen der Mitarbeiter in der Integrationsförderung gefördert.

Kurztitel:

Multimediale Recycling-Lernwerkstatt

Ausführlicher Titel:

Verbundvorhaben: Multimediale Recycling-Lernwerkstatt; Arbeitsprozessorientierte Lehr-Lern-Arrangements mit integrierter Lernsoftware für benachteiligte Jugendliche.

1. Teilvorhaben:

Entwicklung und Erprobung

Träger:

alive! Media Solutions GbR, Hamburg
(Hamburg)

2. Teilvorhaben:

Wissenschaftliche Begleitung/Evaluierung

Träger:

Technische Universität Hamburg-Harburg

Inhalt:

Für die Berufsausbildung im Berufsfeld Recycling wurden Lernsoftware gestützte Lernmodule (Lehr-Lern-Arrangements) entwickelt, die sich jeweils auf typische Arbeitsprozesse in der Recyclingbranche beziehen.

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



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