

# Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung

Eine Modellversuchsreihe berufsvorbereitender  
Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit

## Impressum

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen der Modellversuchsreihe „Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ erarbeitet. Diese wird gefördert durch die Bundesanstalt für Arbeit und – aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds – durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Das Begleitprojekt innerhalb der Modellversuchsreihe wird durchgeführt von:

INBAS  
Institut für berufliche Bildung,  
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH  
Kaiserstraße 61  
60329 Frankfurt am Main

Tel.: 0 69 / 2 72 24-0  
Fax: 0 69 / 2 72 24-30  
E-Mail: [inbas.frankfurt@t-online.de](mailto:inbas.frankfurt@t-online.de)  
Internet: <http://www.inbas.com>

Projektleitung: Nader Djafari, Dr. Wolfgang Schlegel

Autor(inn)en: E. Borsdorf, N. Djafari, Ch. Eckhardt, B. Eichhorn, A. Grüttner, P. Lippegaus, H. Merz-Neubert, G. Wennek, J. Winter, W. Stange (INBAS), Dr. Jürgen Thiel (Bundesanstalt für Arbeit)

Die Autor(inn)en tragen die Verantwortung für den Inhalt. Die von ihnen vertretenen Auffassungen machen sich die Auftraggeber nicht generell zu eigen.

© 1998 Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH – Frankfurt am Main

Redaktion: Erna Eichenauer, Wolfgang Stange und Joachim Winter

Herstellerische  
Bearbeitung: Grafisches Büro Engels  
Druck: Winddruck-Kollektiv, Siegen

Die Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme

**Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung:** eine Modellversuchsreihe berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit / [INBAS, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH. Projektleitung: Nader Djafari; Wolfgang Schlegel. Autor(inn)en: Evelyn Borsdorf ...]. Frankfurt am Main: INBAS, 1998

ISBN 3-932428-08-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>Zum Geleit</b> .....	6
<b>Einleitung</b> .....	8
Die pädagogischen Ansätze in den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit .....	8
Neue Anforderungen .....	9
Hilfen an aktuellen bildungspolitischen Brennpunkten .....	10
Orientierungshilfen für diese Handreichung .....	11
<b>Kapitel 1</b>	
<b>Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit</b> .....	13
Ziele und Aufgaben berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen .....	13
Zielgruppen .....	13
Zusammenfassung der Maßnahmen Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung und Berufsberatung .....	14
Allgemeine Grundsätze der Durchführung .....	14
Modularisierung der Lehrgangsangebote .....	16
Sozialpädagogische Arbeit .....	19
Kooperation und Lernortverbund .....	19
Maßnahmekategorien .....	20
<b>Kapitel 2</b>	
<b>INKA – Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung:</b>	
<b>die Modellversuchsreihe und das Begleitprojekt</b> .....	22
Die Modellversuchsreihe .....	22
Das Begleitprojekt .....	25
<b>Kapitel 3</b>	
<b>Die qualitative Entwicklung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen</b>	
<b>– Rückblick, Rahmenbedingungen und Ausblick</b> .....	28
Die qualitative Entwicklung im Rückblick .....	28
Berufsvorbereitung von der Weimarer Republik bis zum Ende der 60er Jahre .....	28
Zwischen 20/88 und 42/96: „Meilensteine“ der neueren Entwicklung .....	29
Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele und Konsequenzen für die Berufsausbildungsvorbereitung .....	32
Gesellschaftlicher Strukturwandel, Veränderungen des Beschäftigungs- und Berufsbildungssystems .....	32
Veränderte Qualifikationsanforderungen – Lernziel: Entwicklung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz .....	34
Konsequenzen für die Berufsausbildungsvorbereitung .....	35

<b>Kapitel 4</b>	
<b>Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung</b> .....	39
Weiterentwicklung von Konzepten und Curricula .....	39
Handlungsorientiertes Lernen .....	39
Positive Lernstrukturen und vielseitiges Lernen .....	44
Zielgruppenorientierung .....	45
Lebensweltbezug .....	47
Arbeitsmarktorientierung .....	48
Differenzierung und individuelle Förderung .....	50
Berufsbildungspolitischer Hintergrund .....	50
Planung und Gestaltung individueller Lernprozesse .....	50
Förderdiagnostik .....	51
Individuelle Förderplanung .....	53
Binnendifferenzierung .....	55
Modularisierung der Maßnahmen .....	56
Zur Diskussion der Modularisierung in der beruflichen Bildung .....	56
Begriffliche Klärung: Unterschiedliche Definitionen modularer Konzepte .....	58
Modularisierung in der Berufsausbildungsvorbereitung .....	60
Modularisierung als curriculare Innovation .....	61
Vorteile der Modularisierung und ihre Anforderungen an die Träger .....	63
Verbesserung der Kooperation .....	64
Berufsbildungspolitischer Kontext .....	64
Begriffsbestimmung: (erweiterte) Lernortkooperation, Kooperation im Einzelfall, institutionelle Kooperation .....	65
Untersuchungsbefunde zur Kooperation in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen .....	69
Anregungen und Fragestellungen für die verschiedenen Kooperationsbereiche .....	71
Qualitätsentwicklung als Querschnittsaufgabe .....	76
Qualitätssicherung und -entwicklung – Hintergrund der Diskussion und begriffliche Klärung .....	76
Ausgewählte Systeme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung .....	77
Konzepte der Bundesanstalt für Arbeit für die Qualitätsbeurteilung von Maßnahmen .....	80
Ausgewählte praxisorientierte Ansätze der Qualitätsentwicklung und -sicherung .....	82
Aspekte der Weiterentwicklung von Qualität und Qualitätsstandards .....	85
 <b>Kapitel 5</b>	
<b>Die Modellversuche – Maßnahmeträger und inhaltliche Schwerpunkte</b> .....	87
 <b>Verzeichnis der Abbildungen</b> .....	127
 <b>Literatur</b> .....	128
 <b>Anhang</b> .....	133
Handreichungen und Materialien .....	133
Adressen der INBAS-Büros .....	135

# Vorwort

An der ersten Schwelle – dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung – stellen sich für junge Leute entscheidende Weichen für das spätere Leben im Beruf und in der Gesellschaft.

Ziel muß es deshalb sein, ausgehend von konkreten und dauerhaften Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit Jugendlicher, ein breites Spektrum von Berufsausbildungsmöglichkeiten sowie Berufstätigkeiten insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene mit bisher geringen Bildungschancen zugänglich zu machen und ein Scheitern der Berufsausbildung zu vermeiden.

Viele junge Leute haben aus den unterschiedlichsten Gründen Probleme mit einem nahtlosen Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit: Dabei können das soziale Umfeld, die schulische Vorbildung, die biographische Entwicklung ebenso eine Rolle spielen wie Geschlecht, Alter, Nationalität und nicht zuletzt die Lage auf dem Ausbildungsmarkt.

Mit dem Runderlaß 42/96 hat die Bundesanstalt für Arbeit ihre berufsvorbereitenden Maßnahmen grundlegend erneuert und an die veränderten Bedingungen angepaßt. Eine erhöhte Flexibilität – inhaltlich und organisatorisch – und neue pädagogische Konzepte sollen eine bessere individuelle Förderung der Jugendlichen ermöglichen. Ziel ist es, einen möglichst hohen Anteil der Teilnehmer/innen anschließend in eine anerkannte Berufsausbildung zu bringen.

Ob die anspruchsvollen Neuerungen dieses Runderlasses erfolgreich umgesetzt werden können, hängt in erster Linie von den Trägern ab, die berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für die Bundesanstalt durchführen. Sie sind durch den Runderlaß

42/96 mit erheblich gestiegenen Anforderungen konfrontiert, deren Erfüllung sicherlich einen längeren Prozeß des Umdenkens und Umgestaltens verlangt.

Um diesen Entwicklungsprozeß bei den Trägern hin zu einer besseren Maßnahmequalität im Sinne des Runderlasses besser steuern und beschleunigen zu können, hat die Bundesanstalt für Arbeit in Absprache mit dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung die Durchführung einer Modellversuchsreihe „Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ beschlossen. An derzeit 15 Standorten erproben Träger unterschiedliche Wege zu einer effektiven und effizienten Umsetzung des Runderlasses 42/96. Durch das vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) durchgeführte und vom BMA aus Mitteln des ESF finanzierte Begleitprojekt INKA werden die Erfahrungen gemeinsam mit den Trägern ausgewertet, dokumentiert und allen Akteuren im Bereich der Berufsvorbereitung zur Verfügung gestellt.

Mit der vorliegenden Broschüre soll die Arbeit dieser Modellversuchsreihe der interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt werden.

Ich wünsche den beteiligten Trägern und dem Institut INBAS viel Erfolg bei diesem wichtigen Vorhaben und erwarte, daß es zahlreiche Anregungen und konkrete Vorschläge liefert, mit denen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit im Sinne des Runderlasses 42/96 weiter verbessert und die Ausbildungschancen für die teilnehmenden Jugendlichen gesteigert werden können.

Bernhard Jagoda  
Präsident der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg

## Zum Geleit

Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung hat die Anregung der Bundesanstalt für Arbeit und des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik aufgegriffen und fördert das Begleitprojekt zur Modellversuchsreihe „Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Das Vorhaben ist vor folgendem Hintergrund zu sehen: Wer keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, ist erfahrungsgemäß besonders von Arbeitslosigkeit betroffen.

Die Jugendarbeitslosigkeit weist seit 1995 im Jahresdurchschnitt eine steigende Tendenz auf. Dabei entwickelt sich die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen unter 25 Jahren in etwa parallel zur Arbeitslosigkeit insgesamt, während der Anstieg bei den Jugendlichen unter 20 Jahren nicht ganz so stark ausgeprägt ist. Im Vergleich der Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist Deutschland vom dritten auf den fünften Platz zurückgefallen. Österreich, Luxemburg, Dänemark und die Niederlande haben nach Eurostat bessere Quoten. Im Gegensatz zu den anderen Mitgliedstaaten liegt die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland aber nur geringfügig über der Arbeitslosigkeit insgesamt. In letzter Zeit geht die Jugendarbeitslosigkeit erfreulicherweise zurück; absolut gesehen ist sie aber immer noch bedrückend hoch.

Ziel der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik ist es daher nach wie vor, jedem ausbildungswilligen Jugendlichen die Möglichkeit einer Berufsausbildung zu eröffnen. Trotz angespannter Lage auf dem Ausbildungsmarkt ist es in den vergangenen Jahren durch große Anstrengungen von Betrieben, Verbänden, Kammern, Bundesanstalt für Arbeit und Bundesregierung gelungen, den rechnerischen Ausgleich am Lehrstellenmarkt zu schaffen. Neben der gestiegenen Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze haben

vor allem in den neuen Ländern öffentlich geförderte Programme zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze hierzu beigetragen.

Das jugendspezifische Instrumentarium im Recht der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch trägt in erheblichem Maße zur beruflichen Eingliederung insbesondere von benachteiligten Jugendlichen bei.

Für die Benachteiligtenförderung wurden im Jahr 1997 knapp 1,5 Mrd. DM ausgegeben. Dies ist mehr als eine Verdoppelung im Vergleich zum Jahr 1992. Im Hinblick auf die Konsolidierungsbemühungen der Haushalte insgesamt ist dies eine beachtliche Steigerung.

Die ausbildungsbegleitenden Hilfen sind durch das Arbeitsförderungs-Reformgesetz erweitert worden. Inzwischen können ausbildungsbegleitende Hilfen im Einzelfall nach dem Abbruch einer Ausbildung bis zur Aufnahme einer weiteren Ausbildung oder nach erfolgreicher betrieblicher Ausbildung zur Begründung oder Festigung eines Arbeitsverhältnisses fortgesetzt werden (**Übergangshilfen**, § 241 Abs. 3 SGB III).

Den **berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen** – jetzt in § 61 SGB III geregelt – kommt eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Hinführung benachteiligter Jugendlicher auf eine Berufsausbildung zu. Im Jahresdurchschnitt 1997 erhielten 32.300 Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen Berufsausbildungsbeihilfe. Mit Ausgaben von 800 Mio. DM ist auch hier mehr als eine Verdoppelung gegenüber dem Jahr 1992 zu verzeichnen.

Diese Ausgaben von insgesamt 2,3 Mrd. DM sind eine sinnvolle Investition in die Zukunft benachteiligter Auszubildender. Im Hinblick auf die vom EU-Beschäftigungsgipfel am 20./21. November 1997 beschlossene Leitlinie, allen Jugendlichen

einen Neuanfang in Form einer Ausbildung, Arbeit oder sonstigen beschäftigungsfördernden Maßnahmen anzubieten, ehe sie 6 Monate arbeitslos sind, kommt dem möglichst effektiven Einsatz des vorhandenen Instrumentariums entscheidende Bedeutung zu.

Ein interessanter Ansatz auf dem Feld der Berufsvorbereitung wird mit Förderung aus dem Titel „Erprobung zusätzlicher Wege in der Arbeitsmarktpolitik“ des BMA seit März 1997 im Land Hamburg erprobt. Dort werden berufsvorbereitende Maßnahmen des Arbeitsamtes und des Landes in Teilzeit umgewandelt, auf zwei Jahre ausgedehnt und mit einem Praktikum in Betrieben verknüpft. Die unmittelbare betriebliche Erfahrung, die Zahlung einer Praktikumsvergütung von 500 DM netto, verbunden mit Qualifizierung und sozialpädagogischer Begleitung soll motivationsfördernd sein und den Übergang in eine Berufsausbildung erleichtern. Dieser Ansatz wurde 1998 im Rahmen des Programms „Arbeit und Qualifizierung für noch nicht ausbil-

dungsgerechte Jugendliche“ (AQJ) auf alle Bundesländer ausgedehnt.

Das BMA verknüpft mit der Modellversuchsreihe und dem Begleitprojekt INKA die Hoffnung, daß sich durch die Einbringung und Erprobung neuer Ideen der Übergang Jugendlicher aus der Berufsausbildungsvorbereitung in eine Berufsausbildung oder eine Arbeit deutlich verbessert. Damit könnten auch bei begrenzten finanziellen Ressourcen mehr Jugendliche als bisher gefördert werden.

In diesem Sinne hoffe ich, daß die hier vorliegende Publikation neue Erkenntnisse und Anregungen für die arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft bringt.

Roland Schauer

Regierungsdirektor,  
Referatsleiter Berufsberatung  
im Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung

# Einleitung

Seit 1969 bietet die Bundesanstalt für Arbeit Jugendlichen die Möglichkeit, an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilzunehmen.

Diese Maßnahmen bewahren am Ausbildungsstellenmarkt benachteiligte junge Menschen vor einem negativen Start in ihre Berufsbiographie – sie wirken drohender Arbeitslosigkeit entgegen. Insbesondere junge Menschen, die nach ihrer Schulzeit aus unterschiedlichen Gründen einer besonderen Förderung bedürfen, erhalten die Möglichkeit, aus der Wartezeit **eine neue Chance für eine verbesserte Startposition** zu machen.

Für diesen der Ausbildung vorgelagerten Bereich der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher gibt es eine Reihe von Begriffen: **Berufsvorbereitung** ist der bekannteste von ihnen. Er wird in den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und im schulischen Bereich verwendet, z. B. im Berufsvorbereitungsjahr. Daneben existieren auch Bezeichnungen wie „Maßnahmen im vorberuflichen Bereich“, „Hilfen im Übergang Schule – Beruf“, „Hilfen an der ersten Schwelle“ – sie umfassen neben Lehrgängen in Werkstätten häufig auch Beratung, z. B. als Leistung der Jugendhilfe.

Das Handlungskonzept „Abgeschlossene Berufsausbildung für alle Jugendlichen“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft fordert, das Ziel der Vorbereitung auf eine Ausbildung zu verstärken und die Maßnahmen entsprechend zu benennen. Aus diesem Grund benutzen wir in dieser Handreichung wie in dem hier beschriebenen Projekt INKA die Termini „**Berufsausbildungsvorbereitung**“ oder „**Ausbildungsvorbereitung**“.

## Die pädagogischen Ansätze in den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit

Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit unterscheiden sich von anderen Angeboten durch ihr spezifisches Konzept, das sowohl durch Praxis- und Arbeitsmarktorientierung als auch durch Zielgruppenorientierung gekennzeichnet ist.

Das Konzept basiert auf den pädagogischen Ansätzen der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher,<sup>1</sup> die im folgenden kurz zusammengefaßt werden:<sup>2</sup>

### Die Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Ansatzpunkte und Stärken benachteiligter Jugendliche liegen – nicht zuletzt aufgrund oft negativer Schulkarrieren – mehr beim praktischen Tun als beim abstrakten Lernen. Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen verzahnen die Theorie mit der Praxis, um über das praktische Tun, über das Be-Greifen Lernprozesse in Gang zu setzen und zum Lernen zu motivieren.

Sie verbinden durch handlungsorientierte Methoden die Erfahrung der praktischen Arbeit in Werkstätten und das Kennenlernen unterschiedlicher Berufsfelder mit der Vermittlung notwendiger Theorie und der Aufarbeitung von Allgemeinbildung.

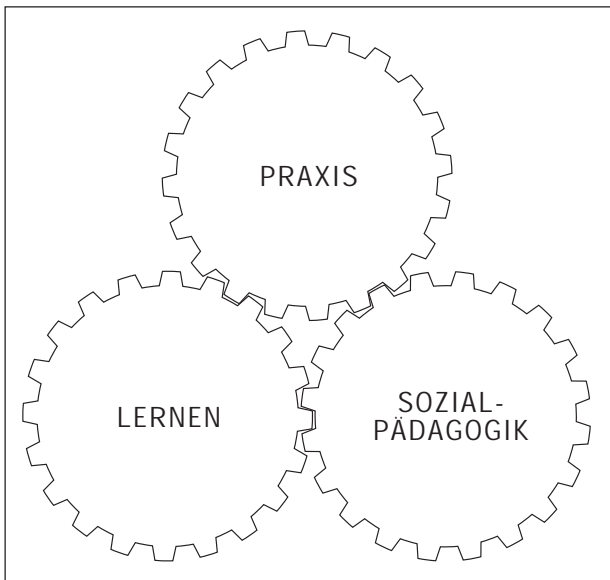
1 Auch hier sind zahlreiche Begriffe in Gebrauch: „Benachteiligtenförderung“ oder „Benachteiligtenprogramm“ sind ältere Bezeichnungen.

2 Ausführlich in der neu erschienenen Handreichung „Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher“ des BMBF, Bonn 1998.

## Ganzheitlicher Ansatz

Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen beziehen über das berufliche Lernen hinaus auch soziales Lernen mit ein und haben die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit im Blick. Das ganzheitliche Lernen verzahnt die Aspekte:

**Abb. 1: Der ganzheitliche Ansatz im Zahnrad**



© INBAS GmbH 1998

1. **Praxis** (in der Werkstatt, in der Einrichtung oder im Praktikum)
2. **Lernen** (Fachtheorie, Allgemeinbildung, Lernunterstützung)
3. **Sozialpädagogik** (Einzelfallhilfen, Gruppenarbeit, Freizeitpädagogik, Elternarbeit ...)

## Der Teamansatz

Zur Verbindung der drei Elemente arbeitet ein Team zusammen, dessen Mitglieder aus drei verschiedenen Disziplinen stammen – Anleiter/innen, Stützlehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte. Sie arbeiten als gleichberechtigte Kolleg(inn)en und ergänzen sich gegenseitig in ihren Kompetenzen; in die Förderung bringen sie ihre Berufserfahrungen und ihre spezifischen Sichtweisen ein.

## Zielgruppenorientierung

Im Mittelpunkt der Förderung steht der jeweilige Jugendliche mit seiner individuellen Persönlichkeit. Die Teilnehmer/innen sind aufgrund unterschiedlicher Faktoren benachteiligt, und die Benachteiligungen wirken sich unterschiedlich aus. Deshalb erhalten die Jugendlichen eine individuelle Förderung, die an ihren jeweiligen Voraussetzungen, Kompetenzen und Zielen ansetzt.

In die Förderung wird die gesamte Lebenswelt der Jugendlichen einbezogen. Die Lebenswelt besteht nicht nur aus den Bereichen Arbeit und Schule, sondern auch aus der familiären Situation, der Freizeitgestaltung und den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen.

## Kompetenzansatz

Benachteiligte Jugendliche bringen oft eine ganze Reihe von negativen Sozialisations- und Lernerfahrungen mit, oft waren sie mit sehr ungünstigen Rahmenbedingungen konfrontiert, in denen sie sich nicht optimal entwickeln konnten. Am Ende der Schullaufbahn, beim Eintritt in das Erwachsenenleben erscheinen sie deshalb denjenigen, deren hohe Erwartungen sie nicht erfüllen, als Leistungsverweigerer und Verhaltensauffällige.

Die berufliche Qualifizierung Benachteiligter und darin die Berufsausbildungsvorbereitung nimmt nicht als erstes die Schwachstellen der Jugendlichen in den Blick, sondern setzt bei ihren Fähigkeiten und Kompetenzen an. Sie „glaubt“ an die Jugendlichen, vermittelt ihnen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Wenn Kompetenzen und Potentiale verschüttet oder verkümmert sind, so ist es Aufgabe der Ausbildungsvorbereitung, passende Wege für ihre Entwicklung zu entdecken.

## Neue Anforderungen

In den über 25 Jahren seit ihrer Einführung sind die Ansätze für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen beständig weiterentwickelt worden – sie wurden den aktuellen Erfordernissen der Bildungs- und der Arbeitsmarktpolitik angepaßt (vgl. dazu

auch Kapitel 3).

Aus zwei Richtungen kamen in den letzten Jahren **neue Anforderungen** auf die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu:

### Veränderungen des Arbeitsmarktes

Der Arbeitsmarkt ist erheblichen strukturellen Veränderungen unterworfen. Beschäftigungsmöglichkeiten im Produktionssektor gehen zurück. Die Bedeutung der Qualifikation wächst, es gibt einen Trend zur Höherqualifizierung.

Erwerbspersonen ohne abgeschlossene Berufsausbildung haben kaum noch eine Chance auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft.

Damit verbunden sind veränderte Anforderungen an die Erwerbstätigen: Neue Qualifikationsanforderungen unter dem Stichwort Schlüsselqualifikationen, das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz und das Bild der selbständigen, problemlösungsorientierten Facharbeiter/innen geben die neue Richtung beruflicher Qualifizierungsprozesse vor.

Für die Berufsausbildungsvorbereitung bedeutet das neue Schwerpunkte:

Stärker als bisher muß das Ziel der beruflichen Erstausbildung im Vordergrund stehen, Betriebskontakte und -kooperationen müssen junge Menschen auf eine betriebliche Realität vorbereiten, die intensiven Veränderungen unterworfen ist. Um den Anforderungen an Selbständigkeit und Problemlösung und den damit verbundenen neuen Rollen in der Ausbildung gewachsen zu sein, müssen selbständigkeitsfördernde Lernformen schon in der Ausbildungsvorbereitung mehr Gewicht erhalten.

### Veränderung der Zielgruppe und ihrer Lebenswelten

Träger berichten von größerer Heterogenität der Zielgruppen, vielfach häufen sich Probleme. Das traditionelle Familienbild zerbricht nicht nur in benachteiligten Familien, immer mehr Kinder und Jugendliche wachsen in Einelternfamilien, immer mehr als Sozialhilfeempfänger/innen auf. Viele machen frühzeitig die Erfahrung von Verarmung,

Wohnungsnot und Arbeitslosigkeit in der Familie.

Ausländische Jugendliche, vor allem aber junge Aussiedler/innen müssen unterschiedliche Kulturerfahrungen verarbeiten, sich in unserer Gesellschaft zurecht- und einen Weg für sich finden und zusätzlich Vorurteile und Diskriminierungen verkraften.

In einer Zeit einer für Benachteiligte fast bedrohlichen Pluralität muß Berufsausbildungsvorbereitung benachteiligten jungen Menschen **Orientierung** bieten – für ihren beruflichen Werdegang, aber auch für ihre persönliche Perspektive.

Ebenso bestimmen steigende Arbeitslosigkeit und Ausbildungsnot die neuen Rahmenbedingungen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Daraus ergibt sich die Aufgabe einer ganzheitlichen Berufs- und Lebensvorbereitung, d. h. die Aufgabe, benachteiligte Jugendliche auf eine realistische Perspektive vorzubereiten. Zur Vorbereitung auf plurale Berufs- und Lebensverläufe sind Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags (Selbstmanagement und Ich-Stärke), sind Flexibilität, Weiterbildungsbereitschaft und Kreativität ebenso wie Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen gefragt. Diese müssen verstärkt in den Maßnahmen vermittelt werden.

### Hilfen an aktuellen bildungspolitischen Brennpunkten

Zusätzliche Anforderungen ergeben sich aus den Bruchstellen des allgemein- und des berufsbildenden Systems, an denen Benachteiligte zu scheitern drohen. Hier übernimmt eine Berufsausbildungsvorbereitung auf hohem qualitativen Niveau eine wichtige Funktion. Gerade derzeit erlebt sie einen erheblichen Bedeutungszuwachs, weil sie Hilfen an vier aktuellen bildungspolitischen Brennpunkten anbieten kann:

**Den Übergang absichern:** Berufsausbildungsvorbereitung wird als Bindeglied zwischen der Schule und den Betrieben aktiv und verhindert ein Abrutschen von benachteiligten Schulabgänger(inne)n, insbesondere von Frühabgänger(inne)n in Arbeitslosigkeit oder in Patchworkbiographien.

**Ausbildungslosigkeit verhindern:** Ausbildungsvorbereitung kann die Weichenstellung für einen drohenden Fehlstart ins Berufsleben korrigieren, indem sie junge Menschen auffängt und stabilisiert.

In den Maßnahmen werden von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche zur Aufnahme einer Ausbildung motiviert und befähigt.

**Ausbildungsabbruch vorbeugen:** Etwa 25 Prozent, das heißt jede vierte Ausbildung wird in Deutschland abgebrochen (BMBF 1997 b, 56). Die Quote der Ausbildungsabbrüche kann durch Leistungen der Berufsausbildungsvorbereitung gesenkt werden:

- ⇒ durch eine arbeitsmarktbezogene Berufsorientierung als Grundlage einer realistischen und fundierten Berufswahl
- ⇒ durch die Aufarbeitung von für die Ausbildung notwendigen Grundkenntnissen
- ⇒ durch die Vermittlung von Konfliktfähigkeit und Durchhaltevermögen.

**Ausbildungsabbrecher/innen auffangen:** Ausbildungsabbrecher/innen bilden eine neue Zielgruppe für die Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung. Sie kann in einer Ausbildung gescheiterte Jugendliche auffangen und ihnen beim Wiedereinstieg in den gewählten Ausbildungsberuf oder bei einer erneuten Berufswahl helfen.

## Orientierungshilfen für diese Handreichung

### Kapitel 1: Der neue Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit

Die Bundesanstalt für Arbeit stellte sich mit dem Runderlaß 42/96 neuen Anforderungen und der zunehmenden Bedeutung der Berufsausbildungsvorbereitung. Der Runderlaß führte eine Reihe von Neuerungen ein:

So wurde die Orientierung an einer beruflichen Erstausbildung gestärkt, die berufliche und die soziale Handlungskompetenz bilden ein zentrales Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung. Die Maßnahmen sollen „konkrete Lösungen für die unterschiedlichen Problemlagen bieten, mit denen junge Menschen sich beim Übergang von der Schule in die Ausbildung konfrontiert sehen.“

Die individuelle Förderung erhielt ein stärkeres Gewicht.

Die inhaltliche, zeitliche und organisatorische

Gestaltung soll möglichst flexibel werden, als Organisationsinstrument eines solchen flexiblen Gesamtangebots wurde durch den Erlaß eine Bausteinstruktur eingeführt.

Die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und den Trägern der Sozialhilfe soll ebenso verstärkt werden wie die Kooperation verschiedener Lernorte und die Kooperation in Lernortverbänden.

Als neuer Lehrgangstyp wurde der Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) eingeführt.

Den Runderlaß stellt Herr Dr. Jürgen Thiel von der Bundesanstalt für Arbeit im ersten Kapitel ausführlich dar.

### Kapitel 2: Die Modellversuchsreihe INKA – Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung

Die im Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit formulierten anspruchsvollen Ziele und Aufgaben mit Leben zu füllen ist eine hohe Herausforderung an die Praxis. Einige Ansätze waren in Modellversuchen oder regional erprobt worden, andere stellen eine Weiterentwicklung bisheriger Ansätze dar. Kenntnisse oder Erfahrungen mit den Innovationen wie Modularisierung, Durchlässigkeit, Ausbildungsorientierung etc. sind in der Maßnahmepraxis nur begrenzt verbreitet und bedürfen intensiver Weiterentwicklung, dies gilt ebenso für Ansätze und Verfahren der individuellen Förderung (vgl. hierzu Enggruber [u. a.]).

Viele Berufsberater/innen, Maßnahmeplaner/innen und Mitarbeiter/innen betreten mit diesen Aufträgen Neuland. Sie müssen die neuen Ziele im bildungspolitischen Kontext verstehen, sie verinnerlichen und ihre Umsetzung aktiv mitgestalten. Sie sind gefordert, ihre Kompetenzen zu erweitern und die neuen Freiräume zugunsten der Jugendlichen zu nutzen. Dabei waren von Anfang an Start- und Übergangsprobleme zu erwarten.

Um eine Erprobung der innovativen Ansätze in der Praxis zu ermöglichen, enthält der Runderlaß die Möglichkeit der Durchführung von Modellversuchen.

Auf der Grundlage dieser Möglichkeit entwickelte das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) das Konzept einer Mo-

dellversuchsreihe mit dem Namen „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung“, kurz INKA. Sie zielt darauf, bezogen auf alle innovativen Schwerpunkte des neuen Erlasses, übertragbare Konzepte zu entwickeln, zu erproben und zu verbreiten. Mit der Modellversuchsreihe soll ein systematischer Beitrag dazu geliefert werden, langfristig bundesweit und flächendeckend die Ansprüche des neuen Runderlasses zu implementieren und alltägliche Praxis werden zu lassen.

Ein Schwerpunkt liegt darin, Strukturen für den Erfahrungsaustausch aufzubauen und den Transfer der Modellversuchsergebnisse in die alltägliche Praxis möglichst vieler Träger zu gewährleisten.

Das Gesamtvorhaben „INKA – Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung“ wird mit der Modellversuchsreihe und dem Begleitprojekt im zweiten Kapitel dargestellt.

### **Kapitel 3: Entwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung – Rückblick, Rahmenbedingungen, Ausblick**

Dieses Kapitel wird eröffnet mit einem Rückblick auf die bisherige qualitative Entwicklung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen.

In einem zweiten Schritt skizzieren wir die veränderten und sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, leiten daraus Konsequenzen und Anforderungen für die Qualifizierung junger Menschen in der vorberuflichen und beruflichen Bildung ab und formulieren einige Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung.

### **Kapitel 4: Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung**

Das Kapitel 4 bietet eine ausführliche Darstellung der innovativen Schwerpunkte einer Weiterentwicklung der Berufsausbildungsvorbereitung und der damit verbundenen neuen Anforderungen.

Dabei geht es neben explizit genannten Neuerungen des Runderlasses (Individuelle Förderung, Modularisierung und Kooperation) auch um daraus ableitende Anforderungen an neue Konzepte und Curricula und an die Qualität der Berufsausbildungsvorbereitung.

### **Kapitel 5: Die Modellversuche und ihre Träger**

Das Projekt INKA stützt sich auf die Praxis bei Trägern berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen, knüpft an innovative Ansätze, Konzepte und Methoden von Maßnahmeträgern an und will diese weiterentwickeln und verbreiten.

Das Kapitel 5 enthält Informationen zu allen einbezogenen Modellversuchen mit einer kurzen Darstellung der konzeptionellen Ansätze und modellhaften Ziele sowie der Maßnahmeträger. Die zu jedem Träger aufgeführten Adressen, Rufnummern und Ansprechpartner ermöglichen es interessierten Leser(inne)n, mit den beteiligten Trägern in direkten Kontakt zu treten.

Die Handreichung ist entstanden als Gemeinschaftsproduktion des INKA-Teams mit freundlicher Unterstützung von Dr. Jürgen Thiel aus der Bundesanstalt für Arbeit. Wir hoffen, daß sie dazu beiträgt, die neuen Maßnahmen und die Umsetzung der neuen Anforderungen plastischer werden zu lassen. Dabei sind wir uns der Vorläufigkeit mancher Argumentationen und Positionen bewußt – sie entsprechen dem Zwischenstand der fachlichen Diskussion während der ersten Phase der Modellversuchsreihe. Doch die Berufsausbildungsvorbereitung ist in Bewegung. Die weiteren Erfahrungen im Verlauf der Modellversuche, der fachliche Austausch in den Arbeitskreisen und in den Fortbildungen der Modellversuchsreihe und im Feld der Regellaßnahmen, der weiterhin notwendige Brückenschlag zur aktuellen Berufsbildungs- und Beschäftigungsdiskussion – sie alle werden dazu beitragen, die Aussagen des Ihnen vorliegenden Textes bald fortschreiben zu können. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und sind an Ihren Rückmeldungen – Anregungen, Fragen und kritischen Einwänden – sehr interessiert.

# Kapitel 1

## Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit

*Dr. Jürgen Thiel, Bundesanstalt für Arbeit*

### Ziele und Aufgaben berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zielen darauf ab, Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung zu ermöglichen. Sie müssen daher konkrete Lösungsansätze für die unterschiedlichsten Problemlagen bieten, mit denen junge Menschen sich beim Übergang von der Schule in die Ausbildung konfrontiert sehen. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sollen die Jugendlichen bei der Berufswahlentscheidung unterstützen, ihre berufliche und soziale Handlungskompetenz stärken und dazu beitragen, ihre individuellen Chancen für eine (dauerhafte) Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben zu verbessern. Bei der Formulierung von Maßnahmenzielen sind daher das individuelle Leistungsvermögen und das Entwicklungspotential zu berücksichtigen.

Zu den wesentlichen Zielen und Aufgaben berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen zählen:

- die Erweiterung des Berufswahlspektrums
- die Förderung der Motivation zur Aufnahme einer Ausbildung
- die individuelle lehrgangsbegleitende Beratung, insbesondere bei der Entscheidungsfindung und der Planung und Vorbereitung des Überganges in Ausbildung, in andere Qualifizierungsmaßnahmen oder Beschäftigung
- die Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse und -fertigkeiten
- der Erwerb betrieblicher Erfahrungen und die Reflexion betrieblicher Realität
- die Verbesserung der bildungsmäßigen Voraussetzungen zur Ausbildungsaufnahme

- die Stärkung der sozialen Kompetenz und Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen
- die Förderung und Einübung von Einstellungen und Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung einer Ausbildung oder einer Arbeitnehmertätigkeit notwendig sind.

### Zielgruppen

Bisherige Erfahrungen bei der Durchführung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen belegen, daß häufig ein ganzes Bündel von Ursachen und Abläufen zu Ausbildungslosigkeit und der Entstehung von Vermittlungshemmnissen führt. Das soziale Umfeld, die schulische Vorbildung, Geschlecht, Nationalität, Alter, die Art und Schwere einer Behinderung und die Ausbildungsplatzsituation beeinflussen direkt oder indirekt die individuellen Chancen auf einen qualifizierten Einstieg in das Berufsleben.

Voneinander völlig unabhängige Merkmale, wie z. B. Nationalität und Geschlecht, können in bestimmten Konstellationen genauso wie schulische Vorbildung und biografische Entwicklung zu einer besonderen Benachteiligung von Teilgruppen unter den Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen.

Lern- und Sozialprobleme entwickeln und verfestigen sich aus unterschiedlichen Gründen; diese sind in der Praxis nicht isoliert zu betrachten. Auch zeitliche Unterbrechungen von Qualifikationszusammenhängen können zur Entwertung erreichter Lernleistungen und zu Motivationsverlust führen.

Eine Grobstrukturierung in Maßnahmekategorien wurde vorgenommen, um den unterschiedlichen Maßnahmezielen und dem Förderbedarf der Teilnehmer Rechnung zu tragen. Die Entscheidung

gen über den notwendigen Förderbedarf und die Zuordnung von Jugendlichen zu den einzelnen Bildungsmaßnahmen sollte daher die Gesamtsituation der jeweiligen Jugendlichen berücksichtigen und sich nicht ausschließlich an einzelnen formalen Kriterien wie z. B. Schulabschluß etc. orientieren.

Zu den Zielgruppen, die im Rahmen des Gesamtangebotes gefördert werden sollen, zählen u. a.:

- Behinderte
- Aussiedler/innen
- Ausländer/innen
- Ausbildungsabbrecher/innen
- Studienabbrecher/innen
- nicht vermittelbare Bewerber/innen
- noch nicht berufsreife Jugendliche
- Lernbeeinträchtigte
- Un- und Angelernte
- sozial benachteiligte Jugendliche
- Jugendliche in der Erziehungshilfe
- Straftentlassene/Strafgefangene.

## Zusammenfassung der Maßnahmen

### Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung und Berufsberatung

Die bisher von der Berufsberatung und von der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung angebotenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen für Jugendliche werden zu einem Gesamtmaßnahmeangebot für alle Zielgruppen zusammengefaßt, um auf diese Weise Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen Überblick über alle beruflichen Chancen und somit eine bessere Entscheidungshilfe sowie Durchlässigkeit zu gewährleisten. Dadurch sollen Zugangshemmnisse abgebaut und eine frühzeitige berufliche Integration dieser Personenkreise erreicht werden. Werden berufsvorbereitende Maßnahmen in Kombination mit einer Teilzeit-Arbeitsbeschaffungsmaßnahme durchgeführt, verbleibt die Zuständigkeit für die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in der Abteilung Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung.

Die Bemühungen, auch junge Erwachsene ohne Ausbildungsabschluß für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung zu gewinnen, sollen durch das Gesamtmaßnahmekonzept stärker unterstützt werden.

Sofern eine Ausbildung voraussichtlich nicht in Betracht kommt, sind Lehrgangsangebote zu entwickeln und durchzuführen, die – unter Berücksichtigung der regionalen Wirtschaftsstruktur und Arbeitsmarktsituation – den individuellen Qualifizierungsbedürfnissen und Fördernotwendigkeiten gerecht werden. Federführend zuständig für die Planung, Einrichtung und Durchführung der tip-Lehrgänge (testen, informieren, probieren), der Grundausbildungslehrgänge, der Lehrgänge zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen und der Förderlehrgänge ist die Abteilung Berufsberatung.

## Allgemeine Grundsätze der Durchführung

### Maßnahmeinhalte und Maßnahmestrukturen

Dem übergreifenden Maßnahmeziel – eine Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen für Jugendliche und junge Erwachsene – kann angesichts der heterogenen Zielgruppen, komplexen Problemlagen und regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen beim Übergang Schule–Ausbildung besonders dadurch entsprochen werden, daß bei der inhaltlichen, zeitlichen wie organisatorischen Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme eine größtmögliche Individualisierung und Flexibilisierung der Lehrgangskonzeptionen angestrebt wird. Die Individualisierungs- und Flexibilisierungsnotwendigkeit bezieht sich auf Maßnahmeeinstieg und -ausstieg, die Förderdauer, Modul-Kombinationen, die Lehrgangs-Kombinationsmöglichkeit sowie die didaktisch-methodische Ausgestaltung.

### Individualisierung

Anzustreben ist eine ganzheitliche Förderung unter Berücksichtigung individueller Kompetenzen und Förderungsnotwendigkeiten – zusammengefaßt in einem individuellen Förderplan. Konkret bedeutet dies, daß individuelle Voraussetzungen, Problemlagen und Erwartungen der Teilnehmer zum Ausgangspunkt der Planungen zu machen sind. Die Teilnehmer selbst sind in die Planung ihres Lehr-

gangsverlaufes aktiv einzubeziehen und sind darin zu unterstützen, Kriterien für ihre Berufswahlentscheidung zu entwickeln, diese zu artikulieren und in eine individuelle Perspektive mit erreichbaren Zielen einzubringen.

## Flexibilisierung

Um die verschiedenen Zielgruppen möglichst umgehend in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen aufnehmen zu können, hat sich der individuelle Maßnahmebeginn nicht mehr allein an schulischen Jahresrhythmen oder dem Beginn von Ausbildungsjahren zu orientieren. Nur durch eine Flexibilisierung der Anfangstermine bzw. der Eingangsphase ist es möglich, „Quereinsteiger/Wiedereinsteiger“ (z. B. Ausbildungsabbrecher) ohne Wartezeiten in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zu integrieren.

Die Flexibilisierung bezieht sich aber auch auf den Maßnahmeausstieg, d. h. auf die individuelle Förderdauer. Analog der inhaltlichen Gestaltung hat sich die Dauer der Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme stärker an den individuellen Belangen des Teilnehmers auszurichten, je nach individuellen teilnehmerbezogenen Erfordernissen kann die Teilnahmedauer entweder verkürzt oder verlängert werden.

## Durchlässigkeit

Die Verankerung des Grundsatzes der Durchlässigkeit in der allgemeinen Lehrgangskonzeption zielt darauf ab,

- eine höhere Flexibilität der Maßnahmekonzepte zu erreichen,
- zu vermeiden, daß Teilnehmer, die das Lehrgangziel vorzeitig erreicht haben, zeitlich in der Fortführung ihrer beruflichen Bildung blockiert werden,
- die notwendige Betreuung, Beratung und Unterstützung in der Stabilisierungs- und Ablösungsphase zu gewährleisten.

Der Grundsatz der Durchlässigkeit sollte nicht nur gegenüber weiterführenden Qualifizierungsangeboten mit höheren Anforderungen gewährleistet sein, sondern (insbesondere bei parallelen Angeboten ver-

schiedener berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen) gegebenenfalls auch Teilnehmer(inne)n, die sich im Verlauf der Maßnahme leistungsschwächer als ursprünglich angenommen zeigen, den Übergang in eine Maßnahme ermöglichen, die ihrem Förderungsbedarf entspricht und Erfolgserlebnisse erwarten läßt. Dies gilt auch für den Fall, daß sich im Verlauf des Lehrganges die Berufswünsche so grundlegend verändern, daß sie mit den berufsfeldbezogenen Angeboten zur Orientierung und Vorbereitung nicht mehr sinnvoll in Einklang zu bringen sind.

Der Grundsatz der Durchlässigkeit soll „Maßnahmekarrieren“ verhindern, die sich aus mangelhaften Übergangsmöglichkeiten und der Zuordnung zu Lehrgängen nach primär formalen Kriterien entwickeln können. Dieser Grundsatz soll eine Überforderung bzw. Unterforderung des Teilnehmers vermeiden helfen und Übergangsmöglichkeiten eröffnen und begleiten.

## Binnendifferenzierung

Grundsätzlich begegnet man bei allen Angeboten der Schwierigkeit, neue Teilnehmer mit unterschiedlichem Leistungsstand und unterschiedlicher Motivation in bestehende Unterrichtsschwerpunkte zu integrieren.

Gerade die theoretische Unterweisung der Teilnehmer ist mit den Problemen leistungsheterogener Gruppen konfrontiert. Den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und der individuellen Lernbereitschaft sowie Leistungsfähigkeit soll weitgehend durch Differenzierung entsprochen werden. Nur so ist eine angemessene Orientierung der Unterweisung an den individuellen Möglichkeiten erreichbar.

## Maßnahmephasen

Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme gliedert sich in Maßnahmephasen. Ihre Abfolge ergibt sich inhaltlich aus dem Ziel der jeweiligen Maßnahme. Die Maßnahmephasen bedeuten keine zeitlich festgelegten, für alle Lehrgangsteilnehmer identisch verlaufenden Lehrgangabschnitte; Zielsetzung ist vielmehr die Einteilung verschiedener Phasen inner-

halb eines an den individuellen Lernvoraussetzungen und am Interesse orientierten Lehrgangsabschnittes. Eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme verläuft grundsätzlich in drei Phasen:

1. Orientierungs- und Motivationsphase
2. Vertiefungsphase
3. Stabilisierungs- und Ablösungsphase.

### Individueller Förderplan

Die zielgerichtete Entwicklung und Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen setzt voraus, daß zu Beginn der Maßnahme und in deren Verlauf geeignete diagnostische Verfahren angewendet werden, die die Grundlage für das Erstellen individueller Förderpläne bilden (prozeßbegleitende Diagnostik und Beratung).

Geeignete Verfahren sind:

- das Beratungsgespräch
  - die Verhaltensbeobachtung
  - Information durch Dritte (u. a. Schule)
  - psychologische Testverfahren
  - Berufsfindungs-/Arbeitserprobungsmaßnahmen.
- Der Bildungsträger hat für jeden Teilnehmer einen individuellen Förderplan unter der konzeptionellen Einbeziehung der pädagogischen Gruppenprozesse zu entwerfen, der im Verlauf der Maßnahme kontinuierlich fortgeschrieben (prozeßbegleitende methodisch-didaktische Planung) und mit dem Arbeitsamt abgestimmt wird.

Zweck des Förderplans ist die systematische Förderung jedes einzelnen Teilnehmers, ohne daß jedoch starr an einmal gefaßten Zielsetzungen und Vorgehensweisen festgehalten wird. Es geht darum, flexibel auf Veränderungen einzugehen und neben Fernzielen auch Nah- und Teilziele zu formulieren.

Bei Behinderten ist ein Gutachten des Psychologischen Dienstes des Arbeitsamtes einzuholen, wenn

- die Behinderung und ihre Auswirkung nicht bereits durch geeignete Gutachten externer Stellen festgestellt wurde
- Aussagen extern erstellter Gutachten vom Berufsberater in Frage gestellt werden
- voraussichtlich eine Ausbildung nach § 48 Berufsbildungsgesetz aufgenommen werden soll.

## Modularisierung der Lehrgangsangebote (Instrumente der Unterweisungs- und Ausbildungsplanung)

### Grundsätze der Modularisierung

Die Planung individueller Lehrgangsverläufe setzt voraus, daß thematisch und zeitlich eingrenzbar Qualifizierungssequenzen mit Beratungs- und Förderangeboten unter Berücksichtigung organisatorischer und wirtschaftlicher Grenzen nach Bedarf kombiniert werden können und die Lehrgangsinhalte unter curricularen Gesichtspunkten entsprechend modularisiert werden. Sofern die Rang- und Reihenfolge, in der die Qualifizierungssequenzen durchlaufen werden sollen, nicht aus inhaltlichen Gründen festgelegt ist, können auch Teilbereiche ausgewählt und in beliebiger Reihenfolge eingeplant werden. Module und Bausteine dürfen den ganzheitlichen Aspekt der Förderziele nicht auflösen. Fachlichkeiten müssen zusammengeführt und die Sequenzen im Maßnahmeverlauf organisatorisch effektiv verknüpft werden.

Die Kriterien für die Entwicklung von Modulen leiten sich aus den Zielsetzungen der einzelnen Bildungsmaßnahmen und Maßnahmephasen ab und sind um die jeweiligen zielgruppenbezogenen Aspekte zu ergänzen. Module können auch Qualifizierungssequenzen aus unterschiedlichen Lernbereichen umfassen.

Insbesondere folgende Module sind in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen vorzusehen:

- Angebote zur Allgemeinbildung
- Betriebspraktika
- Berufswahlkomponente und Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung
- berufsübergreifende Module
- fachbezogene, berufsfeldbezogene Module.

### Module

**Nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses:** Besonders Teilnehmer ohne Hauptschulabschluß bedürfen verstärkter Aufmerksamkeit, da ein fehlender allgemeinbildender Schulabschluß in aller Regel

zu Schwierigkeiten bei der Aufnahme einer anschließenden Berufsausbildung und deren erfolgreichem Abschluß führt. Zwar ist ein Hauptschulabschluß für die Aufnahme einer Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz in der Regel nicht vorgeschrieben, aber der nachträgliche Erwerb dieses Hauptschulabschlusses verbessert nachhaltig die Chancen des Teilnehmers, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Erfahrungen belegen, daß durch die Bildung einer Kerngruppe, die nachträglich den Hauptschulabschluß erwerben will, die Motivation der Teilnehmer wesentlich gesteigert wird.

Es ist zu prüfen, ob der Wechsel zu einem anderen Bildungsträger angemessen ist, wenn eine wirtschaftliche Teilnehmerzahl nicht vorhanden ist.

Der zeitliche Umfang dieses Moduls darf 50 % der Maßnahmedauer nicht überschreiten.

**Allgemeiner Grundlagenbereich:** Allgemeinbildende Fächer sind mit dem Ziel einzubeziehen, die bildungsmäßigen Voraussetzungen zu verbessern und zur Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit beizutragen, soweit der Anteil dieser Fächer im Rahmen der von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierten Wochenstunden überwiegt.

**Betriebspraktika:** Betriebspraktika haben sich als effizienter Weg zur beruflichen Orientierung und damit letztendlich zur beruflichen Eingliederung bewährt. Die Teilnehmer erhalten dadurch eine gezielte Vorbereitung auf den Berufsalltag, auf die spezifischen Bedingungen, die mit der Produktion und der Auftragsarbeit in Betrieben verbunden sind; z. B. Tempo, Leistungsdruck und Kontakt mit Kunden.

Die Teilnehmer können in den Betriebspraktika kennenlernen:

- Praxisfelder von Ausbildungsberufen
- betriebliche Lern- und Arbeitsbedingungen
- Kontakte mit Kunden und Mitarbeitern
- Technologien und Arbeitsfelder.

Die Teilnehmer sollen das bisher Gelernte unter anderen Bedingungen erproben und Neues dazulernen. So können diese Erfahrungen zur Selbstbestätigung beitragen und den Maßnahmeverlauf bereichern.

Die Betriebe sollen die Teilnehmer kennenlernen, und ihre Akzeptanz gegenüber den Teilnehmern soll im Hinblick auf ein mögliches späteres Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnis gesteigert werden.

Das Personal der Bildungsträger soll Kontakte zu Betrieben ausbauen und intensivieren und damit zu einer Erhöhung der Chancen für die Teilnehmer beitragen, qualifizierte Arbeitsplätze zu finden und/oder evtl. in betriebliche Ausbildung zu wechseln.

Die Zielsetzung der Betriebspraktika kann nur erreicht werden, wenn eine gezielte Vorbereitung der Teilnehmer, eine Vorbereitung der Betriebe, eine Praktikumsbegleitung, eine Nachbereitung der Praktika und eine teilnehmerbezogene Auswertung erfolgen. Zahl und Dauer der Betriebspraktika richten sich – auch im Hinblick auf den individuellen Förderplan – nach der Zweckmäßigkeit im Einzelfall. Die Dauer der Betriebspraktika soll im Regelfall 50 % der Maßnahmedauer nicht übersteigen, die Obergrenze von 75 % der Maßnahmedauer darf nicht überschritten werden.

Zeiten eines betrieblichen Praktikums sind kein Unterricht.

Zwischen Träger, Betrieb und Teilnehmer ist vor Beginn des Praktikums ein Praktikumsvertrag abzuschließen. Ein Muster des Vertrags hat der Träger bereits mit dem Angebot einzureichen. Der Vertrag hat Angaben zum Beginn und Ende des Praktikums, zu den Praktikumsinhalten, zur täglichen (betriebsüblichen) Arbeitszeit und zur Ferienregelung zu enthalten. Außerdem ist der für die Durchführung des Praktikums verantwortliche Mitarbeiter des Betriebs anzugeben.

**Sprachförderung:** Für Teilnehmer ausländischer Herkunft und Aussiedler sind die Förderung ihrer deutschen Sprachkenntnisse sowie der Erhalt bzw. die Förderung ihrer muttersprachlichen Sprachkenntnisse für ihre persönliche und soziale Entwicklung von größter Bedeutung. Die Muttersprache der Jugendlichen darf nicht durch Ignorieren abgewertet werden. Die Teilnehmer sollen ihre (künftige) Zweisprachigkeit positiv erfahren.

Kenntnisse der deutschen Sprache, die für eine Berufsfindung und Ausbildung in Deutschland unumgänglich sind, müssen durch ein geeignetes Lernangebot verbessert werden. Je nach Kenntnisstand sollen dazu Intensivsprachkurse oder begleitende Kurse durchgeführt werden. In beiden Kurstypen wird Deutsch zielgerichtet angeboten, sowohl allgemeinsprachlich als auch berufs- und berufsfeldbezogen. Die Inhalte orientieren sich an den Erfordernissen der Bildungsmaßnahme und den individuel-

len Bedürfnissen der Teilnehmer.

Die Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche richtet sich nach den Möglichkeiten der Lernenden. Der Unterricht kann phasenweise im Teamteaching durchgeführt werden.

Für den Deutschunterricht ist der Einsatz einer entsprechend qualifizierten Fachkraft erforderlich, d. h. entweder eine ausgebildete Lehrkraft mit der Fachqualifikation in einer modernen Fremdsprache bzw. Deutsch oder ein Absolvent eines einschlägigen Studiengangs Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache mit Magister- oder Diplomabschluß.

Die Deutschlehrkraft arbeitet mit den zuständigen Fach- bzw. Fachtheorielehrern bzw. Sozialarbeitern zusammen.

**Berufswahlkomponente:** Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen weisen erhebliche Informations- und Erfahrungsdefizite im Hinblick auf ihre konkreten beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten auf.

Ziel ist daher, diesen Teilnehmern entsprechende Informationen zu vermitteln und Erfahrungen möglichst zu machen, Gelegenheit zur Überprüfung vorhandener Kenntnisse zu geben, um so eine angemessene Entscheidung vorzubereiten. Die Teilnehmer sollen eine passende, individuelle Perspektive entwickeln können oder getroffene Entscheidungen überprüfen.

Der Maßnahmeträger hat folgende Anforderungen zu erfüllen:

- je nach Zielgruppe und konzeptioneller Ausrichtung mindestens drei, möglichst fünf Berufsbereiche, die durchlaufen werden können und woraus in der Vertiefungsphase eine individuell passende Auswahl zu treffen ist. Die Vorteile einer Kooperation mit anderen Institutionen oder Maßnahmeträgern sowie Betrieben sind zu nutzen;
- eine qualifizierte sozialpädagogische, unter Umständen psychologische Begleitung, die die Teilnehmer betreut und laufend berät, beobachtet und beurteilt;
- enge Zusammenarbeit des Trägers mit dem örtlich zuständigen Arbeitsamt zur fachlichen Begleitung, zur inhaltlichen Gestaltung und zur Klärung von Förderungsfragen, z. B. bei Änderung des Maßnahmezieles.

Der Träger und die Abteilung Berufsberatung erar-

beiten zusammen mit dem Maßnahmeteilnehmer eine individuell passende Maßnahme. Das bedeutet u.a., die zu durchlaufenden Berufsbereiche sind nach Art, Anzahl und Reihenfolge festzulegen, die den Interessen der Teilnehmer entsprechen und ihren Fähigkeiten angemessen sowie im Hinblick auf den wohnortnahen Arbeits- bzw. Ausbildungsstellenmarkt zweckmäßig sind.

**Informations- und Kommunikationstechniken:** Informations- und Kommunikationstechniken sind Schlüsseltechniken in einer Vielzahl von Wirtschaftsbereichen und Berufen. Die praxisorientierte Hinführung zu diesen Techniken ist daher als integrativer Bestandteil der praktischen und theoretischen Lernziele unter Berücksichtigung des Leistungsstandes der Teilnehmer sowie des Maßnahmezieles in besonderer Weise geeignet, die Chancen der Teilnehmer zu erhöhen, im Anschluß an den Lehrgang in eine Ausbildung oder auf einen Arbeitsplatz vermittelt zu werden.

**Bewerbertraining:** Die Teilnehmer werden ausführlich informiert über

- die erreichbaren Ausbildungsstellen und Arbeitsplätze unter Berücksichtigung der in Frage kommenden Berufsfelder
- die beruflichen Bildungs- und deren Förderungsmöglichkeiten
- die Leistungen zur Förderung der Arbeitsaufnahme
- relevante arbeits- und sozialrechtliche Fragen.

Das Bewerbertraining zielt insgesamt ab auf

- die Gestaltung schriftlicher Bewerbungen und das Verfahren bei Vorstellungsgesprächen
- die Befähigung zu eigeninitiativem Handeln für die Nutzung des Stellen- und Bildungsangebotes.

**Vermittlung von Grundfertigkeiten und -kenntnissen:** Den Teilnehmern werden Grundfertigkeiten und -kenntnisse aus Teilgebieten geregelter beruflicher Bildungsgänge in einem gemeinsam gefundenen Berufsfeld vermittelt.

Die Träger haben mindestens drei unterschiedliche Berufsfelder anzubieten. Für die arbeitslosen Jugendlichen, die bereits über berufliche Erfahrungen verfügen, ist eine sehr individuelle Abstimmung des Lernzieles erforderlich. Die Berufsfelder müssen sich am örtlichen Arbeitsmarkt orientieren und sind mit entsprechenden Betriebspraktika sinnvoll zu verknüpfen. Hinsichtlich der Einschätzung arbeits-

marktlicher Gegebenheiten ist eine enge Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung und der Berufsberatung erforderlich.

Bei Maßnahmen, die in Betrieben durchgeführt werden, muß das Arbeitsamt verlangen, daß der Betrieb vor Auftragserteilung eine Stellungnahme des Betriebsrates dazu vorlegt, ob wegen der Maßnahme betriebliche Ausbildungsplätze oder Weiterbildungsmaßnahmen, für die der Betrieb überwiegend selbst die Kosten zu tragen hat, wegfallen. Besteht kein Betriebsrat, hat der Betrieb eine entsprechende Erklärung abzugeben. Da Dauer und Anteil dieses Moduls besonders für die Teilnehmer deutlich zu erhöhen sind, bei denen auch nach intensiver Förderung die Aufnahme einer Ausbildung voraussichtlich nicht in Betracht kommt, kommt der homogenen Gruppenbildung besondere Bedeutung zu.

## Sozialpädagogische Arbeit

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sind komplexe berufsvorbereitende und -orientierende, sozialpädagogisch unterstützte, Bildungsvorhaben. Sozialpädagogische Arbeit ist integrativer Bestandteil aller berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Die Notwendigkeit der Integration der Sozialpädagogik macht jedoch ergänzende sozialpädagogische Aktivitäten nicht überflüssig. Die sozialpädagogische Arbeit erfolgt daher auf zwei Ebenen: einmal als in das theoretische und praktische Lernen integrierte Maßnahme im Team und zum anderen als kooperative Maßnahme durch spezielle Aktivitäten (soziales Training), Elternarbeit, Beratung und Freizeithilfen.

Von seiten der Sozialpädagogik sind Mitwirkungsmöglichkeiten an der Ausgestaltung der Unterweisungsprogramme wahrzunehmen (Sozialpädagogik als integrativer Bestandteil aller Lernvorgänge).

Mit eigenen Aktivitäten wird die Sozialpädagogik zu einem kooperativen und gleichberechtigten Partner der praktischen und theoretischen Lernbereiche.

Hauptziel der sozialpädagogischen Arbeit ist es, die Teilnehmer in ihrer psychosozialen Entwicklung zu unterstützen. Im Bereich des sozialen Lernens ist die Gruppenfähigkeit der Teilnehmer zu entwickeln.

Soweit die Teilnehmer nicht mit einer Unterstützung durch das Elternhaus rechnen können, muß ihnen zur Bewältigung persönlicher Probleme eine Bezugsperson zur Seite stehen. Der Teilnehmer hat damit bei Bedarf einen Ansprechpartner.

Insbesondere wenn Teilnehmer aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen, muß der Sozialpädagoge die damit verbundenen Probleme und Konflikte so bearbeiten, daß der Teilnehmer frei wird, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Geltung zu bringen. Dazu sollten in vielfältiger Weise Kontakte zu den Erziehungsberechtigten, z. B. in Form von Einzelberatungen, Elternsprechtagen, Elternabenden und gemeinsamen Wochenenden, stattfinden. Diese Kontakte sollen den Eltern u. a. vermitteln:

- Informationen über die Aufgaben und Ziele der Maßnahmen
- Verständnis für die Situation der Teilnehmer
- Informationen über weitere Hilfen der Bundesanstalt für Arbeit (ausbildungsbegleitende Hilfen, Berufsbildung in überbetrieblichen Einrichtungen usw.)
- realistische Einschätzung der Berufschancen ihrer Kinder
- Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer (z. B. anhand bearbeiteter oder fertiggestellter Gegenstände sowie Durchsprechen der Beurteilung)
- Möglichkeit eines Erfahrungsaustausches untereinander sowie mit den Fachkräften der Maßnahme.

Der Wert von Freizeitveranstaltungen ist darin zu sehen, daß es den Teilnehmern in einer ungezwungenen Atmosphäre eher möglich ist, Vertrauen zu fassen, über ihre Schwierigkeiten zu sprechen oder Ratschläge und Tips zu akzeptieren. Außerdem können sie sich untereinander besser kennenlernen.

## Kooperation und Lernortverbund

### Kooperation

Die Erfolge berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen werden durch eine enge Zusammenarbeit der Dienststellen der Bildungsanstalt für Arbeit und der Bildungsträger mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern deutlich gesteigert.

## Zuständigkeitsbereiche

Das Bundessozialhilfegesetz sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz enthalten Nachrangregelungen gegenüber dem Arbeitsförderungsgesetz; dies schließt jedoch nicht aus, daß Hilfen im sozial- und gesellschaftlichen Leistungsbereich insoweit ergänzend eingebracht werden, als diese Leistungen im Arbeitsförderungsgesetz nicht oder nicht ausreichend enthalten sind.

Bestehende Arbeitskreise auf Landesebene und vor Ort sollen zur Abstimmung ebenso genutzt werden wie die Verwaltungsausschüsse der Landesarbeitsämter und Arbeitsämter, die Berufsbildungsausschüsse oder die Jugendhilfeausschüsse.

Leistungen nach dem Arbeitsförderungsgesetz setzen immer eine Eignung für das angestrebte Ziel bzw. eine hohe Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Teilnahme voraus. Nichteignung oder eine eher negative Erfolgsprognose führen zur Ablehnung und zum Verweis auf den dann zuständigen Leistungsträger.

Ergänzende Leistungen aus den verschiedenen Zuständigkeitsbereichen können bei abgestimmtem Vorgehen und entsprechend vernetzten Maßnahmen zu hoher Effizienz der Leistungen aller Kosten- und Maßnahmeträger führen.

Die Zuständigkeitsbereiche werden dabei weder berührt noch verändert.

## Verzahnung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit anderen Maßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz

Bei der Planung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen ist zu prüfen, ob sie mit anderen Maßnahmen verknüpft werden können (Lernortverbund). Erfahrungen belegen, daß ein personeller und

inhaltlicher Verbund sowie die Kontinuität pädagogischer Betreuung das Maßnahmeziel unterstützen. Dies trifft insbesondere auf die Teilnehmer zu, bei denen Erkenntnisse vorliegen, daß aller Voraussicht nach eine Ausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung erforderlich wird oder beim Übergang in eine betriebliche Ausbildung ausbildungsbegleitende Hilfen präventiv einzusetzen sind.

## Maßnahmekategorien

**Abb. 2: Kurzbeschreibung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit**

Maßnahmeform	testen informieren probieren tip	Grundausbildungslehrgang G
Zielgruppe:	Jugendliche und junge Erwachsene, die den Anschluß an das Berufsleben zu verlieren drohen oder bereits verloren haben, z. B. durch – fehlende Motivation, – vielfache Bildungsdefizite – soziale Beeinträchtigung, – Konflikte zur Gesellschaft, – Straffälligkeit, – ehemalige Alkohol- und/oder Drogenabhängigkeit, – Abbruch beruflicher Bildung, – Scheitern in der Arbeit.	Ausbildungsreife Jugendliche und junge Erwachsene – unabhängig von der erreichten Schulausbildung –, die a) von der Berufsberatung nicht vermittelt werden können (hierzu können auch Ausbildungsabbrecher gehören). b) eine Berufsausbildung anstreben, aber auch ihre Berufswahlentscheidung noch nicht getroffen haben.
Aufgabe und Ziel:	Wecken und Fördern der Bereitschaft für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder Arbeitnehmerschaft sowie Feststellung über die Teilnahme an weiteren erforderlichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen.	Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung; Festigung der Motivation der Teilnehmer/innen für eine berufliche Ausbildung; Steigerung ihrer Wettbewerbsfähigkeit; Möglichkeit zur Überprüfung bzw. Treffen der Berufswahlentscheidung.
Dauer: (siehe 6.2)	höchstens 3 Monate	2 – 12 Monate
Personaleinsatz:	Ausbilder 1:12 Lehrkräfte 1:24 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:24	Ausbilder 1:15 Lehrkräfte 1:30 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:30
Maßnahmeform	Förderlehrgang F	Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen BBE
Zielgruppe:	Behinderte, die F1 für eine Berufsausbildung in Betracht kommen, jedoch wegen ihrer in einer nicht nur vorübergehenden Behinderung begründeten Lernerschwernis einer besonderen Förderung bedürfen, F2/ aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht in Betracht kommen, andererseits durch die Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte unterfordert wären, F4 wegen der Dauer ihrer medizinischen Rehabilitation nicht mehr wettbewerbsfähig sind.	Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht zum förderungsfähigen Personenkreis der G- und F-Lehrgänge gehören, insbesondere – sozial Benachteiligte, – Aussiedler/Ausländer, – Jugendliche und junge Erwachsene mit beruflich schwerwiegenden Bildungsdefiziten (hierzu können auch Ausbildungsabbrecher gehören), – An- und Ungelernte, – Jugendliche, die wegen vorübergehenden Entwicklungsschwierigkeiten im physischen und psychischen Bereich der Belastung einer Berufsausbildung noch nicht gewachsen sind, – Straftatlassene/Strafgefangene.
Aufgabe und Ziel:	Über gezielte Hilfe eine dauerhafte Integration in Ausbildung oder Arbeit zu erreichen.	Intensive Unterstützung der Teilnehmer/innen, Stabilisierung ihrer Persönlichkeit sowie Verstärkung der bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung. Sofern eine Ausbildung voraussichtlich nicht in Frage kommt, Vermittlung von fachpraktischen und -theoretischen Grundkenntnissen.
Dauer: (siehe 6.2)	F1 bis 12 Monate F2 bis 24 Monate F3 bis 36 Monate F4 bis 6 Monate	bis 12 Monate
Personaleinsatz:	F1 1:12 F2 1:18 F3 1:18 F4 1:18	Ausbilder 1:12 Lehrkräfte 1:24 Sozialarbeiter/Pädagogen 1:24

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit, RdErl 42/96, 18

### tip-Lehrgang (testen, informieren, probieren)

tip-Lehrgänge zielen darauf ab, zur Sicherung der dauerhaften Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben die Bereitschaft zu wecken und zu fördern, eine berufliche Ausbildung oder Arbeitnehmertätigkeit aufzunehmen sowie an weiteren erforderlichen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. Der tip-Lehrgang soll auch im Sinne einer Vernetzung mit den anderen Maßnahmenformen als „Vorschaltmaßnahme“ eingerichtet werden. Vor Aufnahme in eine Maßnahmenform, die von der Dauer her deutlich länger als der tip-Lehrgang ist, kommt einem qualifizierten Auswahl- und Beurteilungsverfahren (individueller Förderplan/ Maßnahmenzuordnung) besondere Bedeutung zu; die Teilnehmermotivation wird erfahrungsgemäß erhöht und die Abbrecherquote verringert, wenn es gelingt, dem Teilnehmer schneller den Start in einer passenden Maßnahme zu ermöglichen.

Die tip-Lehrgänge eignen sich in besonderem Maße dazu – losgelöst von Schul- bzw. Ausbildungsjahresrhythmus, „Quereinsteiger“ bzw. Teilnehmer, die bisher keine erkennbare Ausbildungsabsicht äußern, zu erreichen.

### Grundausbildungslehrgang

Grundausbildungslehrgänge zielen auf die Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung ab. In der Regel nehmen Jugendliche und junge Erwachsene teil, die wegen fehlender Ausbildungsmöglichkeiten in keinem Ausbildungsverhältnis stehen. Dadurch soll die Motivation der Teilnehmer für eine berufliche Ausbildung erhalten bzw. gefestigt und ihre Wettbewerbsfähigkeit gesteigert werden.

Außerdem soll der Lehrgang die Möglichkeit bieten, die Berufswahlentscheidung zu überprüfen oder auch erst zu treffen.

Für Teilnehmer, deren Berufsziel abgesichert ist und deren Eignung festgestellt wurde, kann die Lehrgangsgestaltung auf dieses Berufsziel ausgerichtet sein. Durch Betriebspraktika soll die Einstellungsbereitschaft des Betriebs gegenüber dem Teilnehmer gesteigert werden.

### Förderlehrgang

Förderlehrgänge zielen darauf ab, jungen Menschen mit Behinderungen jene besonderen Hilfen zu geben, die ihnen die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Arbeitnehmertätigkeit überhaupt erst ermöglichen.

Sofern wegen geringer Teilnehmerzahlen im Arbeitsbezirk einzelne Förderlehrgänge nicht mehr wohnortnah eingerichtet werden können, ist eine Teilnahme dieses Personenkreises an einem Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen zulässig; dabei ist auf eine verstärkte Binnendifferenzierung zu achten.

In Förderlehrgängen ist von den Mitarbeitern der Bildungsträger ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und sozialpädagogischen Kenntnissen gefordert, insbesondere wegen der Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit, der Beachtung krankheitsbedingter Einschränkungen, der subjektiv angemessenen und flexiblen Handhabung von Ruhepausen, der Vermittlung motivationssteigernder Erfolgserlebnisse und des Aufbaus von tragenden sozialen Beziehungen zwischen Teilnehmern und Trägerpersonal.

### Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen

Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen zielen darauf ab, Teilnehmer, die für die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht in Betracht kommen, intensiv zu unterstützen. Diese Lehrgänge sind komplexe berufsvorbereitende und -orientierte, sozialpädagogisch unterstützte Bildungsmaßnahmen. Sie verstärken die bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung und stabilisieren die Persönlichkeit des Teilnehmers.

Sofern eine Ausbildung voraussichtlich nicht in Frage kommt, vermitteln die Lehrgänge fachpraktische und fachtheoretische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie soziale Qualifikationen, um die Vermittlungschancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu verbessern.

# Kapitel 2

## INKA – Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung: die Modellversuchsreihe und das Begleitprojekt

*Nader Djafari, Direktor des Instituts für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS)*

Auf dem Europäischen Beschäftigungsgipfel am 21. September 1997 haben die Regierungschefs der Mitgliedstaaten beschlossen, daß nach fünf Jahren kein Jugendlicher länger als ein halbes Jahr lang ausbildungslos und arbeitslos sein soll. Um dieses Ziel zu erreichen, wird in Deutschland ein Bündel von neuen Maßnahmen nötig sein. Voraussetzung für verbesserte Startchancen ins Erwerbsleben wird für den einzelnen Jugendlichen eine solide Berufsausbildung sein. Gegenwärtig klafft jedoch zwischen den Lebensphasen „Schulbildung“ und „Berufsausbildung“ für viele Jugendliche ein unüberbrückbarer Graben.

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit bieten an dieser biographischen Bruchstelle eine Chance zur Überwindung der Schwierigkeiten. Diese Maßnahmen müssen jedoch den aktuellen Anforderungen entsprechen. Reformen und Neuerungen sind angesagt. Eine Innovationsstrategie ist erforderlich, die die Potentiale aller beteiligten Akteure für wirkungsvollere und effizientere Angebote mobilisiert. In diesem Beitrag werden zunächst die Möglichkeiten von Modellversuchen thematisiert, um anschließend die Entstehung und die Arbeitsweise der Modellversuchsreihe „Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ vorzustellen.

### Die Modellversuchsreihe

#### Warum eine Modellversuchsreihe?

Auch wenn über den Bedeutungszuwachs der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sowie über die Notwendigkeit von Neuerungen in diesem Feld

Konsens hergestellt wird, bleibt die Frage, wie die erforderlichen Innovationen erzielt werden können. Die Bundesanstalt für Arbeit hat mit der Veröffentlichung des Runderlasses 42/96 eine Reforminitiative gestartet und damit benannt, was sie als Auftraggeber in Zukunft von den Trägern der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen erwartet. Entscheidend für den Erfolg dieser Initiative wird sein, wie die Umsetzung der anspruchsvollen Ziele und Anforderungen aus dem Runderlaß in die Alltagsarbeit der Maßnahmeträger gelingen kann, wie die Planenden die Lehrgänge anders gestalten als bisher und wie die Lehrkräfte in ihrer direkten Arbeit mit den Jugendlichen den neuen Erfordernissen entsprechen können.

Bei den Bemühungen um die Weiterentwicklung der Berufsbildung in den vergangenen dreißig Jahren in Deutschland waren Modellversuche ein wichtiger Faktor für Neuerungen. Die Modellversuche der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sowie die Wirtschaftsmodellversuche des Bundesinstituts für Berufsbildung haben ab 1970 wichtige Impulse gesetzt und Innovationen generiert. Modelle waren in diesem Kontext verstanden als Leitbilder, Vorbilder und Prototypen, die Orientierung bieten sollten. Sie sollten innovative Impulse für das Handeln setzen und zur Nachahmung anregen. Die Koppelung mit dem Begriff „Versuch“ verdeutlicht den kreativen Anspruch: Es sollte etwas Neues entwickelt und erprobt werden. Damit ist die Offenheit und Unsicherheit angesprochen, die in jedem experimentellen Prozeß angelegt ist. Durch systematische Erprobung neuer Elemente sollen pädagogische Verbesserungen ermöglicht, aber auch Schwachstellen

identifiziert werden. „Modellversuche zielen primär auf eine Förderung und Entwicklung des Innovationspotentials der Praxis. Kerngedanke ist also die Stärkung der Innovationskraft für die praktische Gestaltung von Bildungsaktivitäten. Insofern bilden konkrete und vorzeigbare Beispiele aus der Bildungslandschaft ein tragendes Element unserer Innovationsstrategie“ (Pütz 20).

Modellversuche wirken jedoch nicht ausschließlich in Richtung der Bildungspraxis, sie tragen auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses dazu bei, daß die relevanten Wirkfaktoren untersucht und herausgehoben werden, um ihr Wechselspiel im Verlauf von Veränderungen erklären zu können. Der Begriff „Modell“ kann auch verstanden werden als Erklärungsmuster der pädagogischen Prozesse in der Praxis. Modellversuche bereichern damit die Kommunikation zwischen der Bildungspraxis und der Bildungsforschung.

## Entstehungsgeschichte

Die Bundesanstalt für Arbeit strebt eine Weiterentwicklung ihrer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen an mit dem Ziel, die zeitliche Flexibilisierung und Modularisierung der Lehrgänge, ihre Ausrichtung auf die individuellen Erfordernisse der Jugendlichen zu verstärken sowie eine größere Durchlässigkeit und Binnendifferenzierung zu erreichen. Um diese Intentionen zu unterstützen, ist in dem erwähnten Runderlaß die Durchführung von Modellversuchen zur Didaktik- und Konzeptentwicklung vorgesehen. Das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) hat im Rahmen seiner langjährigen Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Kontext der Benachteiligtenförderung dem Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung stets einen großen Stellenwert beigemessen. In diesem Zusammenhang entwickelte INBAS 1996 die Idee einer systematisch gestalteten Modellversuchsreihe und diskutierte den Vorschlag mit der Bundesanstalt für Arbeit sowie mit dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Für die Gestaltung des Vorschlages waren die Erfahrungen aus den Wirtschaftsmodellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung ausschlaggebend. Folgende Kriterien für die Wirksamkeit und die Er-

folgsaussichten der Modellversuche waren zu beachten:

- Einzelne, voneinander losgelöst agierende Modellversuche sind weniger effektiv als eine zusammenhängende Modellversuchsreihe.
- Modellversuchsreihen, in denen die einzelnen MV-Träger die Unterstützung durch eine externe Prozeßbegleitung erhalten, sind erfolgversprechender als Modellversuchsreihen, die während der Laufzeit keine flankierende Hilfestellung erhalten.
- Die Prozeßbegleitung sollte vier Funktionen erfüllen:
  1. Die Qualifizierung und Professionalisierung der Modellversuchs-Teams unterstützen. Dabei sollte die Prozeßbegleitung eine Konzeption verfolgen, die eine Verbindung von Forschung und Fortbildung ermöglicht; das bedeutet, daß keine belehrenden Fortbildungsangebote gemacht, sondern solche Fortbildungskonzepte vorgelegt werden, die experimentelles und entdeckendes Lernen ermöglichen.
  2. Wissenschaftliche Service-Angebote für die Modellversuche bereitstellen (Planungshilfen, Praxisberatung, Reflexion etc.).
  3. Die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Modellversuchsreihe sowie den Austausch mit externen Partnern fördern. Die Diskussion der Akteure aus den Modellversuchen mit Kollegen aus Regelmaßnahmen, mit der Wissenschaft und mit Verantwortlichen aus Betrieben ist parallel zu den Entwicklungsarbeiten zu gewährleisten. Damit sollen die Transferaktivitäten als kontinuierlicher Prozeß erfolgen.
  4. Die Modellversuche evaluieren, die Ergebnisse und Zwischenergebnisse der Evaluation in die laufende Diskussion der Praktiker einbringen. Evaluation als ein Instrument der Qualitätssteigerung zu nutzen bedeutet, die vorgegebene Bildungspraxis nicht nur zu problematisieren, sondern mit den Planenden und den Lehrtätigen neue Aktionsformen zu initiieren und zu erproben.

Im Sommer 1997 mündeten die Diskussionen zwischen der Bundesanstalt, dem Bundesarbeitsministerium und INBAS in die Entscheidung, die Modell-

versuchsreihe „Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung“ (INKA) mit 15 Modellversuchen durchzuführen. Innerhalb kürzester Zeit hatte INBAS die Aufgabe, Bildungsträger und örtliche Arbeitsämter zu beraten und Modellversuche zu initiieren.

### Die Durchführungsebene

Obwohl zum Zeitpunkt der Entscheidung über die Durchführung der Modellversuchsreihe die Mehrzahl der örtlichen Arbeitsämter in ihrer Planung für den Herbst sehr weit fortgeschritten und die Vergabe von berufsvorbereitenden Maßnahmen größtenteils erfolgt war, fand die Initiative einen großen Anklang. Mehr als 50 Institutionen meldeten Interesse an, sich an der Modellversuchsreihe zu beteiligen. Nach Prüfung der vorgelegten Konzeptionen und Rahmenbedingungen der interessierten Institutionen wählte die Bundesanstalt für Arbeit 15 Modellversuche aus. Bei der Auswahl war darauf zu achten, daß die unterschiedlichen Zielgruppen, die Palette der Lehrgangstypen sowie das Spektrum der angestrebten innovativen Ziele in der Modellversuchsreihe repräsentiert sind. Die regionale Verteilung innerhalb der Bundesrepublik (s. Abb. 3: Modellversuchsstandorte) sowie die verschiedenen Typen von Bildungsträgern fanden ebenso Berücksichtigung.

Die Träger der Modellversuche sind beauftragt, bewährte Ansätze der Berufsvorbereitung auszubauen und weiterzuentwickeln. Die innovativen Schwerpunkte des Runderlasses 42/96 sind konzeptionell umzusetzen, zu erproben und ggf. zu modifizieren. Die Teams der Modellversuche erarbeiten neue Curricula, verbessern das Instrumentarium für die didaktisch-methodische Feinplanung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Damit sollen qualitätssichernde und -steigernde Methoden entwickelt und erprobt werden.

Die Schwerpunkte und Ziele der einzelnen Modellversuche sind orientiert an der Heterogenität der Jugendlichen sowie an den regionalen Umfeldbedingungen der Maßnahmen. In Regionen mit extrem hoher Arbeitslosigkeit und massiver Armutsentwicklung konzentrieren die Träger das Ziel des Modellversuchs darauf, die Jugendlichen bei der Aufrechterhaltung von Selbstbewußtsein und Ausbil-

dungsmotivation zu unterstützen. Selbstbewußtsein und die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Potentiale als unerläßliche Überlebenshaltung, gekoppelt mit differenziertem Problemlösungsverhalten, sollen die Jugendlichen in die Lage versetzen, trotz Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen nicht zu verzweifeln, sondern persönliche Perspektiven entwickeln zu können.

In Regionen mit besseren Bedingungen des Ausbildungsmarktes sind als Ziele des Modellversuchs beispielsweise formuliert: die Entwicklung von Arbeitshilfen für die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben oder die enge Abstimmung der Inhalte eines Grundausbildungslehrganges „Metalltechnik“ mit der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer. Damit soll für die Absolventen dieser ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen der Übergang sowohl in die handwerkliche als auch in die industrielle Metallausbildung erleichtert werden.

Generell sind in der Modellversuchsreihe originelle Ansätze zu betriebsnaher Berufsvorbereitung zu finden, aber auch Konzepte zur engen Kooperation mit der Jugendhilfe und den Berufsschulen sind vertreten. Weitere Schwerpunkte der einzelnen Modellversuche sind:

- die Arbeit mit individuellen Förderplänen
- die Entwicklung und Erprobung von Lerneinheiten und Modulen unterschiedlichster Art
- die Auseinandersetzung mit Fragen der formellen Anerkennung von Teilqualifikationen (bis hin zur Zertifizierung)
- intensivere Binnendifferenzierung in Maßnahmen, an denen verschiedene Zielgruppen teilnehmen, um für die Jugendlichen individuelle Fördermöglichkeiten anzubieten
- der Einsatz von Lernsoftware unter verschiedenen Aspekten.

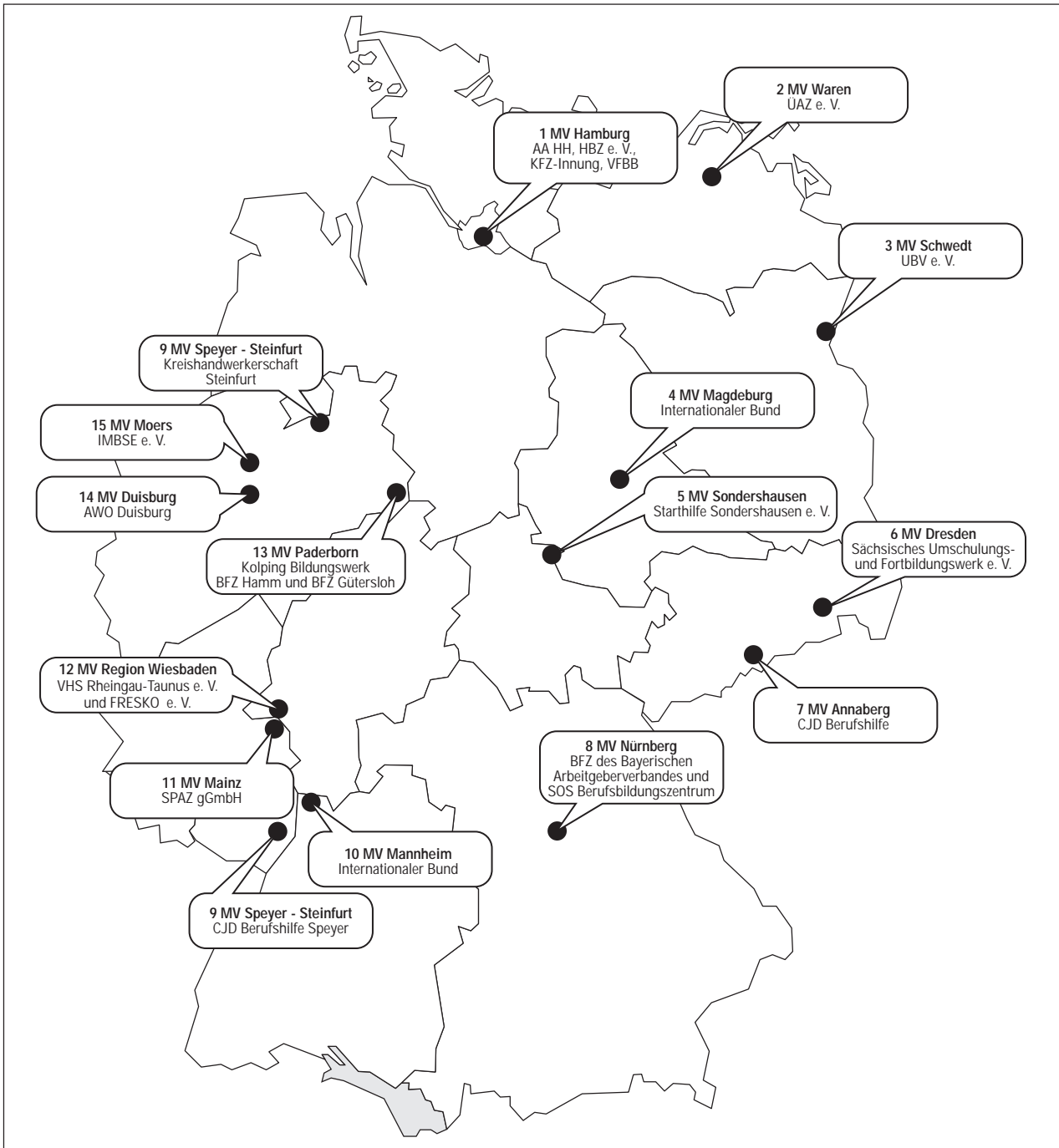
Als Experimentierfeld dominiert der Lehrgangstyp „BBE“ (Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen). In neun von fünfzehn Modellversuchen bildet er den Rahmen. In vier weiteren Fällen ist der BBE-Lehrgang in Fragestellungen einbezogen, die mehrere Lehrgangstypen umfassen (Grundausbildungslehrgang, Förderlehrgang sowie Lehrgänge zum Testen, Informieren u. Probieren „tip“). Je einmal wird in einem G-Lehrgang bzw. in einem tip-Lehrgang experimentiert.

Maßnahmen für behinderte Jugendliche sind nicht Bestandteil der Modellversuchsreihe. (Ausführliche Informationen zu den einzelnen Modellversuchen

finden Sie in Kapitel 5.)

Die Modellversuchsreihe wird von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert.

**Abb. 3: Modellversuchsstandorte**



© INBAS GmbH 1998

## Das Begleitprojekt

Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung fördert aus den Mitteln des Europäischen So-

zialfonds das Begleitprojekt und hat das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) mit dessen Durchführung beauftragt. INBAS gewährleistet in enger Zusammenarbeit mit der

Bundesanstalt für Arbeit und ihren Dienststellen die Koordination, Begleitung und Auswertung sowie die Verbreitung der Ergebnisse dieser Modellversuchsreihe.

Das Team des Begleitprojektes hat folgende Aufgaben:

- die Modellversuchsträger bei der Konzeptentwicklung fachlich zu unterstützen und die Modellversuche beratend zu begleiten
- begleitende Angebote zur Fortbildung der Mitarbeiter/innen sowie zur Personal- und Organisationsentwicklung der Träger zu machen
- die Arbeit und die Ergebnisse der Modellversuche zu dokumentieren und zu evaluieren
- die Modellversuche untereinander zu vernetzen sowie Kooperationsstrukturen zwischen den interessierten Akteuren im Bereich der Berufsvorbereitung zu entwickeln und zu koordinieren
- die Erfahrungen und Ergebnisse der Modellversuchsreihe zu verbreiten und den Transfer zu initiieren.

Für die **Entwicklung neuer Konzepte und Innovationen** bildet die Praxis der Berufsvorbereitung den Ausgangspunkt. Das Team des Begleitprojektes berücksichtigt im Zusammenhang der Praxisberatung den alltäglichen Handlungsdruck der Lehrkräfte, greift ihre Erfahrungen auf, um neue Ideen und Ansätze durch den Aufbau und die Pflege eines innovationsfördernden Kooperationsgefüges weiterzuentwickeln. Dieser Prozeß ist als ein mehrschichtiges Verfahren anzusehen, in dem Vorerfahrungen zu beachten, Probleme und Handlungsdruck zu analysieren und Veränderungen vorzuschlagen sind. Auf dieser Grundlage können Perspektiven diskutiert und Unterstützungen verabredet werden.

Für die vorgesehene **Personalqualifizierung** im Rahmen der Modellversuchsreihe werden Fortbildungen und Arbeitskreise angeboten. Die aktuelle Forschung zeigt auf, daß ein sehr großer Bedarf an spezifischen Angeboten zur Personalqualifizierung im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung existiert.<sup>3</sup> Zunächst gilt es, im Rahmen der INKA-Modellversuchsreihe Fortbildungen exemplarisch zu entwickeln und zu erproben. Im Rahmen der MV-Reihe führt das Begleitprojekt acht Fortbildungsver-

anstaltungen durch.

Die Themen dieser Veranstaltungen sind:

- Förderdiagnostik und individuelle Förderplanung
- Einsatz neuer Medien in der Berufsausbildungsvorbereitung
- Modularisierung
- Kooperation und Verbund
- Einführung in neue Kommunikations- und Informationsmedien
- Qualitätsmanagement in der Berufsausbildungsvorbereitung.

Ergänzend zu den Fortbildungsveranstaltungen wurden drei Arbeitskreise eingerichtet, in denen sich kontinuierlich arbeitende Gruppen mit folgenden Schwerpunkten befassen:

- Verfahren der Selbstevaluation
- Individuelle Förderplanung
- Lernkonzepte und Lerneinheiten.

Die Arbeitskreise werden von INBAS-Mitarbeiter(inne)n geleitet. Die Teilnehmenden sind ein fester Stamm von Fachkräften aus der MV-Reihe und aus Regellaßnahmen der Berufsvorbereitung. Die Arbeitskreise dienen als ein Forum für die Vorstellung, Erprobung und Auswertung von praktischen Verfahren und Instrumenten der jeweiligen Schwerpunkte. Die Arbeit ist produktorientiert, die Ergebnisse werden in Materialbänden dokumentiert, um auf diese Weise den Transfer für die Gesamtheit der Träger berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen sicherzustellen.

Ziel der **Evaluation** ist es, den Stand der Umsetzung der innovativen Vorgaben des Runderlasses 42/96 zu ermitteln, didaktisch-methodische Neuerungen zu begleiten und die wesentlichen Erkenntnisse dem gesamten Handlungsfeld zur Verfügung zu stellen. Sie wird untersuchen, welche Hemmnisse für Innovationen vorhanden sind, welche Handlungsspielräume für die Entwicklung neuer Konzepte genutzt werden und wie die Umsetzung im einzelnen erfolgen kann. Dies sind Fragen, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum erfordern.

Die Evaluation der Modellversuchsreihe ist daher prozeßbegleitend und responsiv angelegt. Eng mit den unmittelbaren Aktivitäten der Modellversuche vor Ort verknüpft, dient die Evaluation der gemeinsamen Reflexion von Fragestellungen, Zie-

<sup>3</sup> Die INBAS GmbH hat einen Forschungsbericht zum Bedarf an Personalfortbildung in der Berufsvorbereitung veröffentlicht: INBAS 1998.

len, Methoden und Bewertungskriterien. Die Schwerpunkte der Untersuchung und ihre Instrumentarien werden mit den Teams der Modellversuche abgestimmt. Die Evaluation konzentriert sich somit wesentlich auf die Gewinnung qualitativer Ergebnisse und ihren schnellen Transfer.

Wesentliches Element des Gesamtprojektes ist die **Vernetzung** aller beteiligten Akteure und aller Träger berufs(ausbildungs)vorbereitender Maßnahmen der Bundesanstalt über den Verlauf der MV-Reihe. Die kontinuierliche Information über die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse sowie die Förderung einer möglichst intensiven und breiten fachlichen Diskussion wird angestrebt. Hierdurch unterscheidet sich diese Modellversuchsreihe von anderen Modellversuchen. Es ist nicht so, daß die Ergebnisse erst am Ende der MV-Reihe den vielen Trägern der Berufsvorbereitung zur Verfügung stehen werden. Vielmehr ist geplant, daß von Beginn an eine kontinuierliche Diskussion über die Umsetzung der Zielvorgaben aus dem Runderlaß für eine breite Fachöffentlichkeit ermöglicht wird.

Der **Transfer** der Erfahrungen und Ergebnisse aus der Modellversuchsreihe soll durch eine Vielfalt von Angeboten für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit gesichert werden. Die Akteure erhalten über die Grenzen der einzelnen Institutionen hinaus Kommunikations- und Kooperationsfelder. Besonders wichtig ist es, daß für die Fachkräfte in der Berufsausbildungsvorbereitung über die regionalen und institutionellen Grenzen hinaus ein Kommunikationsinstrument aufgebaut wird. INBAS hat seit Februar 1998 damit begonnen, einen INFO DIENST herauszugeben, in dem aktuelle Nachrichten aus der Modellversuchsreihe verbreitet werden, und in dem Träger, Fachkräfte und Expert(inn)en aus der Berufsvorbereitung eine Plattform zur Darstellung der eigenen Arbeit oder zur Meinungsäußerung erhalten. Dieser INFO DIENST ist zunächst als Printmedium zu beziehen, ab Herbst 1998 soll zusätzlich eine Internet-Version als umfangreicheres und wirkungsvolleres Instrument zur Verfügung stehen.

Die Diskussion und die Zusammenarbeit zwischen den Teams aus den Modellversuchen und dem Personal aus Regelmaßnahmen sollen durch Fachtagungen, Workshops und Expert(inn)engespräche

gefördert werden. Die vorliegende Publikation dient als erste Handreichung für planende und lehrtätige Fachkräfte in der Berufsvorbereitung. Weitere Handreichungen werden folgen.

Es wird im Rahmen der INKA-Modellversuchsreihe darauf ankommen, aus den einzelnen Modellversuchen den generellen Erkenntnisgewinn herauszuarbeiten und diesen übertragbar zu gestalten. Die Ergebnisse sind für einen größeren Zusammenhang zu strukturieren. Dafür ist eine Abstimmung zwischen den Modellversuchen wie auch zwischen MV-Reihe und Regelmaßnahmen erforderlich. Gelingt es, eine intensive Kommunikation zwischen den betroffenen Institutionen herzustellen, so kann die Übernahme der Ergebnisse in anderen Einrichtungen leichter erfolgen.

Eine Transferstrategie mit den Kennzeichen Partizipation, Transparenz und Offenheit orientiert sich an dem Anspruch, den Transfer als Lernprozeß zu gestalten und damit Brücken zwischen der Sonder-situation des Modellversuchs und der Alltagsrealität der Regelmaßnahmen zu schlagen. Kontinuierlicher Transfer ist als Methode und als Entwicklungsprinzip in dem Gesamtvorhaben vorgesehen. Der Transfer soll während der gesamten Laufzeit des Vorhabens in simultaner und prozeßorientierter Form erfolgen.

Transfer als Instrument der kontinuierlichen Rückkoppelung soll sowohl für die Modellversuche als auch für die Träger der Regelmaßnahmen Kurskorrekturen ermöglichen.

„Transfer ist als ein auf den jeweiligen Modellversuch rückwirkendes Entwicklungsprinzip zu verstehen, das Wege und Ziele verbindet. Dabei geht es gleichermaßen um die Übertragung von Ergebnissen und Prozessen, und zwar während der gesamten Modellversuchslaufzeit und nicht hauptsächlich in der letzten Phase. Notwendig ist die Initiierung von Transferaktivitäten von Beginn an. Zudem ist für einen erfolgreichen Transfer die ausführliche Prozeßbeschreibung über den Verlauf der Modellentwicklung mit besonderem Gewicht auf prozeßhemmende und -fördernde Faktoren notwendig. Möglich und durchsetzbar ist ein prozeßhafter und rückkoppelnder Transfer allerdings nur, wenn die klassischen Transferinstrumente erweitert und neue geschaffen werden“ (Dehnbostel und Demuth 52).

## Kapitel 3

# Die qualitative Entwicklung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen – Rückblick, Rahmenbedingungen und Ausblick

### Die qualitative Entwicklung im Rückblick

„Die von der Bundesanstalt für Arbeit (BA) geförderten berufsvorbereitenden Maßnahmen haben ein wechselvolles Schicksal hinter sich. Als Maßnahmen an der Nahtstelle zwischen Schule und Beruf sind sie von den Veränderungen und Entwicklungen im Bildungswesen ebenso betroffen wie von den wechselhaften Verhältnissen am Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. Wiewohl förderungsrechtlich im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) fest verankert, hat die Berufsvorbereitung dennoch keinen festen definierten Platz im traditionellen Bildungskanon und keine eindeutige institutionelle Anbindung. In ihrer Eigenschaft, weder Allgemeinbildung noch Berufsausbildung, weder Anlernung noch Arbeitnehmer-tätigkeit zu sein, ist sie ein schwer zu definierendes Mischgebilde“ (Schober 1990, 412).

So bewertete Ende der 80er Jahre Karen Schober – seinerzeit Mitarbeiterin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit – in einem Aufsatz die Position berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen.

Ein kurzer **geschichtlicher Rückblick** zeigt, daß dieser geringe Stellenwert und die fehlende Verankerung im Bildungswesen im Gegensatz zur langen Geschichte dieser Maßnahmen stehen (ausführlicher hierzu BMBF 1997a: 29 – 31).

### Berufsvorbereitung von der Weimarer Republik bis zum Ende der 60er Jahre

Schon in den zwanziger Jahren bot die freie Wohlfahrtspflege im Rahmen ihrer Jugendarbeit kombi-

nierte Bildungs- und Arbeitsprojekte an. Berufsvorbereitende Angebote integrierten ebenso wie heutige Maßnahmen die grundlegenden Elemente Arbeit und Sozialpädagogik. Im Jahr 1931 nahmen 300.000 Jugendliche an solchen Maßnahmen teil, damit wurde seinerzeit ein Mehrfaches jener Zahl junger Menschen aufgefangen, die sich in den letzten Jahren in berufsvorbereitenden Angeboten befanden (1995 nahmen rund 139.000 Teilnehmer/innen an schulischen Maßnahmen und an Lehrgängen der Bundesanstalt teil).<sup>4</sup>

Die Einführung des Freiwilligen Arbeitsdienstes durch eine Notverordnung im genannten Jahr 1931 verknüpfte zusätzliche und gemeinnützige Tätigkeiten mit handfesten militärisch-volkserzieherischen Zielsetzungen. Mit der verpflichtenden Einführung des Reichsarbeitsdienstes gingen diese Maßnahmen im umfassenden nationalsozialistischen System der gleichschaltenden „Erziehung“ auf.

Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches entstand in den westlichen Besatzungszonen und in der späteren Bundesrepublik zunächst ein kaum überschaubares Bild unterschiedlichster Angebote und Maßnahmen, welches sich einer systematischen Betrachtung weitgehend entzieht.

Ende der 60er Jahre stiegen die Zahlen der Schulabbrecher/innen, diese waren nicht ohne weiteres am Arbeitsmarkt unterzubringen.

Die Bundesanstalt für Arbeit trat deshalb 1969 mit der Einführung des Arbeitsförderungsgesetzes

<sup>4</sup> Laut Berufsbildungsbericht 1997 waren es rund 55.000 Schüler/innen im BVJ (BMBF 1997 b, 65), 64.394 in G-, F- und IM-Lehrgängen der Berufsberatung (Zugänge) sowie 20.099 in Maßnahmen der Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung (errechnet nach BMBF 1997 b, 85).

(AFG) in den Bereich beruflicher Bildungsmaßnahmen ein, betonte aber von Anfang an, daß im Grunde das Bildungswesen für die Hinführung zur Berufsreife verantwortlich sei.

Die Schulen wurden in der Phase der steigenden Jugendarbeitslosigkeit aktiv und richteten ab 1975/76 das Berufsvorbereitungsjahr ein (vgl. Schober 1986, 3).

### Zwischen 20/88 und 42/96: „Meilensteine“ der neueren Entwicklung

Ausgehend von der Integration berufsbildender Angebote in das Arbeitsförderungsgesetz bedurfte es eines Zeitraums von fast 20 Jahren, bis seitens der Hauptstelle der Bundesanstalt für Arbeit im Januar 1988 mit dem Dienstblatt-Runderlaß 20/88 erste „grundlegende Weisungen zur Durchführung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung“ (Bundesanstalt für Arbeit 1988, 1) vorgelegt wurden. Bis dahin hatte es nur für die Maßnahmen in der Zuständigkeit der Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung einen Erlaß gegeben, der sich allerdings im wesentlichen auf eine kurze Beschreibung der unterschiedlichen Maßnahmetypen beschränkte und kaum konzeptionelle Vorstellungen enthielt (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1983).

Die Entwicklung der Berufs(ausbildungs)vorbereitung der vergangenen zehn Jahre wollen wir im folgenden anhand von fünf „Meilensteinen“ nachvollziehen – beginnend mit dem schon genannten Runderlaß 20/88.

#### DER DIENSTBLATT-RUNDERLAß 20/88

Im Januar 1988 erschien der Dienstblatt-Runderlaß 20/88, der sich auf die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung bezog (Bundesanstalt für Arbeit 1988). Dieser Runderlaß setzte schon recht weitgehende Standards, sowohl für die Gestaltung eines Systems von berufsvorbereitenden Maßnahmen als auch für die Maßnahmen selbst. Seine Aufnahme unter den Maßnahmepraktiker(inne)n war daher auch von Überraschung geprägt: „An diesem Papier müssen Pädagog(inn)en mitgestrickt haben!“

Der Erlaß ging von der Gleichrangigkeit praktischer und theoretischer Lernziele aus, forderte eine Orientierung der Unterweisung an den individuellen Möglichkeiten der Teilnehmer/innen durch Binnendifferenzierung und Aufstellung individueller Förderpläne sowie Flexibilität und Durchlässigkeit der Maßnahmekonzepte. Die sozialpädagogische Begleitung wurde zu einem integrierten Bestandteil der Maßnahmen. Schließlich widmete sich ein recht umfangreicher Abschnitt der „Hinweise zur fachlichen Durchführung“ der Darstellung eines vom Kolping Bildungswerk und der Katholischen Universität Eichstätt entwickelten Konzepts für eine „Informationstechnische Grundbildung in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen“ (Bundesanstalt für Arbeit 1988, 77ff.).

#### UNTERSUCHUNGEN ÜBER JUGENDLICHE OHNE ABGESCHLOSSENE BERUFSAUSBILDUNG

1990 gab das Bundesbildungsministerium eine Repräsentativbefragung zur „Ausbildungslosigkeit“ Jugendlicher und junger Erwachsener in Auftrag. Die Ergebnisse der von EMNID in den alten Bundesländern durchgeführten Untersuchung wurden ein Jahr später durch eine von INFRATEST-Sozialforschung im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführte Studie in den neuen Bundesländern ergänzt.

Die wesentlichen Ergebnisse dieser Befragungen lauten (BMBW 1994 a, 6):

- Von den jungen Erwachsenen zwischen 20 und 25 Jahren blieben in den alten Bundesländern rund 14 % ohne formalen Berufsausbildungsabschluß – dies entsprach etwa 500.000 jungen Menschen.
- 75 % der Betroffenen begannen erst gar keine Ausbildung, selbst wenn Ausbildungsplätze zur Verfügung standen.
- 75 % der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß hatten keine Berufsausbildung begonnen oder abgeschlossen.
- In den neuen Ländern betrug der Anteil junger Menschen ohne Berufsabschluß „nur“ 9 % – wobei seinerzeit schon ein Anstieg dieses Prozentsatzes erkennbar war.

Diese Forschungsergebnisse wirkten als wichtiger

Impuls in der berufsbildungspolitischen Diskussion. Diese wandte sich nun auch explizit der Berufs- oder Ausbildungsvorbereitung zu, der angesichts der diagnostizierten Probleme im Übergang von der Schule in den Beruf – also an der sogenannten „ersten Schwelle“ – ein deutlich größerer Stellenwert beigemessen wurde: „Berufsausbildungsvorbereitung für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche bietet grundsätzlich die Möglichkeit, die größer werdende Diskrepanz zwischen den gestiegenen Anforderungen in Arbeitswelt und Berufsausbildung und den individuellen Voraussetzungen dieser Jugendlichen auszugleichen“ (BMBW 1994 a, 12).

#### DAS HANDLUNGSKONZEPT DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT

In der Folge dieser Untersuchungen gab das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Jahr 1994 ein „Handlungskonzept zur Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben“, heraus (BMBW 1994 a).

Dieses Handlungskonzept setzt sich mit den veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems und den veränderten Anforderungen an Erwerbstätige auseinander, zieht bildungspolitische Schlußfolgerungen daraus und schlägt entsprechende Maßnahmen für den Bereich der „vorberuflichen Bildung“, für die Berufsausbildung und die berufliche Nachqualifizierung vor.

Im Bereich der vorberuflichen Bildung ersetzt das BMBW den Begriff der Berufsvorbereitung präzisierend durch „**Berufsausbildungsvorbereitung**“ und stellt so das berufsbildungspolitische Ziel einer Integration in Ausbildung in den Vordergrund: „Benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene sind durch differenzierte, methodisch-didaktische und sozialpädagogische Maßnahmen so zu fördern, daß sie – wie andere Auszubildende auch – die volle Berufsqualifikation in anerkannten Ausbildungsberufen erreichen“ (BMBW 1994 a, 10).

Zur Berufsausbildungsvorbereitung enthält das Handlungskonzept 14 **Handlungsvorschläge** für die Akteure und verantwortlichen Institutionen dieses Feldes. Schwerpunkte liegen u. a. in Forderungen nach ganzheitlichen Unterrichtsformen, Möglich-

keiten der Differenzierung und Individualisierung, nach betriebspraktischen Erfahrungen und informationstechnischer Grundbildung, nach der Vermittlung und Zertifizierung von Teilqualifikationen. Auch die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften und die Begleitforschung sollen verbessert werden (BMBW 1994 a, 19ff.).

Einer der dort entwickelten Vorschläge sei an dieser Stelle zitiert, da er in die Neugestaltung des berufsvorbereitenden Maßnahmesystems der Arbeitsverwaltung einging:

„Es ist zu prüfen, ob die von der Berufsberatung einerseits und der Arbeitsvermittlung/Arbeitsberatung andererseits angebotenen berufs(ausbildungs)vorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu einem Gesamtmaßnahmeangebot für alle Zielgruppen mit geringerer äußerer Differenzierung, aber größerer Binnendifferenzierung zusammengefaßt werden können, um auf diese Weise noch mehr Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen“ (BMBW 1994 a, 20).

#### EMPFEHLUNGEN DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Auf der Grundlage des Handlungskonzepts des BMBW wandte sich auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) intensiver der Aufgabe der beruflichen Integration sozial- und bildungsbenachteiligter junger Menschen zu. Die BLK gab eine bundesweite Umfrage in Auftrag, um Grundlagen für Vorschläge zur Verbesserung der Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne Berufsausbildung blieben, zu entwickeln.

Die Befragung zuständiger Landesministerien und Bundesinstitutionen ging u. a. der Frage nach, ob und welche Vorschläge zur Verbesserung der Schwachstellen im Übergang von der Schule in den Beruf in der Praxis schon umgesetzt wurden.

Auf der Grundlage der Auswertung dieser Befragung (INBAS 1996) gab die BLK im Rahmen ihrer Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung den Band „Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung“ heraus (BLK 1996).

Die Veröffentlichung enthält differenzierte zusammenfassende **Empfehlungen**, die auch und z. T. in besonderem Maße für die Berufsausbildungsvorbereitung relevant sind (BLK 1996, 5ff.):

- Verhinderung von „Maßnahme-Karrieren“ durch Einführung von Verfahren einer „kooperativen Förderung“ (verbesserte Information und Kooperation, Abschluß von Rahmenvereinbarungen, Abstimmung von Finanzierungen)
- Qualifizierung des Personals durch spezifische Aus- und Fortbildungsangebote (insbesondere für Lehrer/innen) – möglichst in kooperativen Fortbildungen
- Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen und Modellversuchen – insbesondere zur Erprobung neuer pädagogischer Konzepte
- Entwicklung größerer Betriebs- bzw. Arbeitsnähe vor allem in der schulischen Berufsvorbereitung
- Entwicklung und Realisierung flankierender Angebote wie Beratung, Nachqualifizierung, arbeitsbegleitende Hilfen, Begleitung und Betreuung durch die Jugendhilfe.

Ein wichtiges Ergebnis der Umfrage zum Bereich Berufsausbildungsvorbereitung war, „daß insbesondere Modelle erfolgreich sind, die in der schulischen wie in der außerschulischen Berufsausbildungsvorbereitung didaktisch-methodisch individualisiert gegliederte Ausbildungsbausteine, verbunden mit der Ausstellung von Bescheinigungen und bei offener zeitlicher Länge, anbieten“ (BLK 1996, 27). Im Abschnitt zur Berufsausbildungsvorbereitung werden daran anknüpfend weitere Detailempfehlungen zur Weiterentwicklung der Angebote und Maßnahmen gegeben.

#### DER DIENSTBLATT-RUNDERLASS 42/96

Ausgelöst durch das Handlungskonzept des BMBW sowie die Empfehlungen der BLK setzte in den Fol-

gejahren sowohl in den Bundesländern als auch auf Bundesebene eine breite Diskussion über die Weiterentwicklung der Berufsvorbereitung ein und beeinflusste sicherlich auch die Entstehung des Dienstblatt-Runderlasses der Bundesanstalt für Arbeit mit der Nummer 42/96 – der letzte Meilenstein unserer Betrachtung.

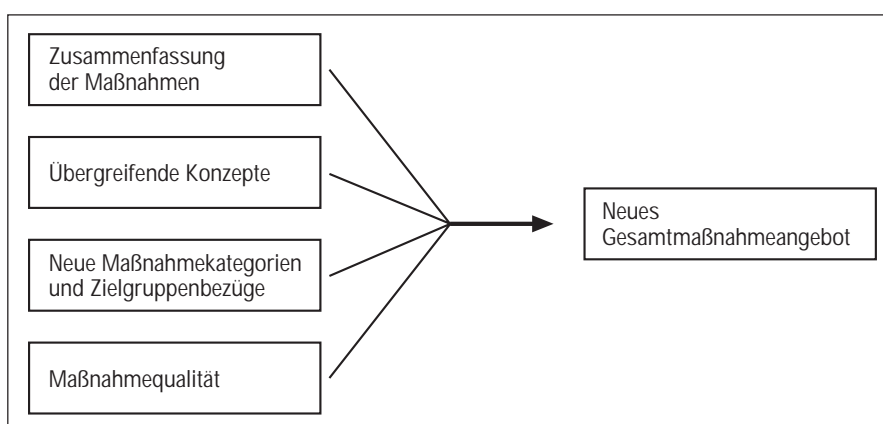
Dieser Erlaß vom 2. Mai 1996 stellte die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit auf eine grundlegend überarbeitete konzeptionelle Grundlage:

„Die Weiterentwicklung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA zielt auf eine weitere zeitliche Flexibilisierung, eine wohnortnahe Durchführung, das bessere Abstellen des Maßnahmezieles auf individuelle Erfordernisse sowie eine größere Durchlässigkeit und Binnendifferenzierung ab“ (BA 1996, 1).

Der Runderlaß 42/96 initiiert eine Neugestaltung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit in doppeltem Sinne:

#### 1. Die Neugestaltung des **Maßnahmesystems**:

**Abb. 4: Neugestaltung des Maßnahmesystems**

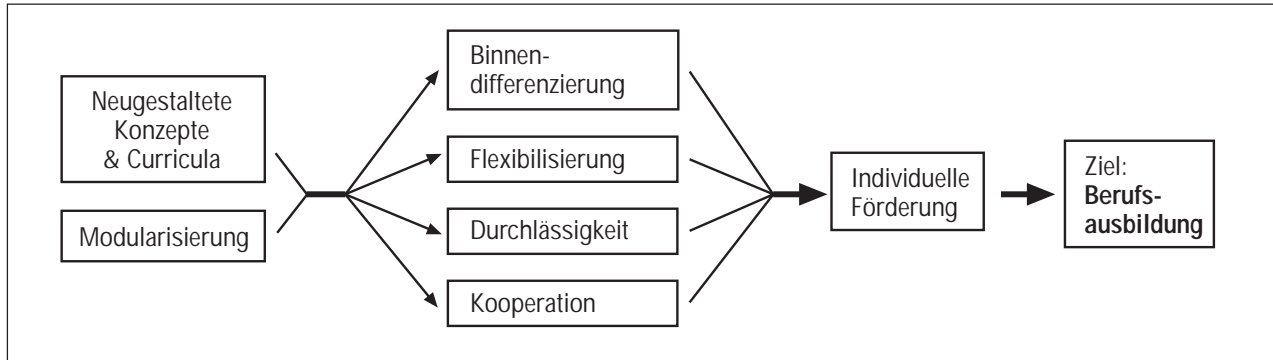


© INBAS GmbH 1998

Wichtiger Bestandteil dieser Neuordnung ist der Aufbau eines integrierten Systems von Angeboten: „Die von der Berufsberatung und von der Arbeitsvermittlung angebotenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen werden zu einem Gesamtmaßnahmeangebot für alle Zielgruppen zusammengefaßt“ (BA 1996, 2), welches in enger Abstimmung der beiden Abteilungen umgesetzt werden soll.

#### 2. Eine Neugestaltung der Maßnahmen selbst:

**Abb. 5: Neugestaltung der Maßnahmen**



© INBAS GmbH 1998

Auf die genannten Aspekte gehen wir in den folgenden Abschnitten ausführlich ein.

## Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele und Konsequenzen für die Berufsausbildungsvorbereitung

### Gesellschaftlicher Strukturwandel, Veränderungen des Beschäftigungs- und Berufsbildungssystems

In den fast 20 Jahren des Bestehens der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher haben sich sowohl die Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche aufwachsen, als auch jene, die ihre schulische und berufliche Bildung und ihren Weg in das Arbeitsleben beeinflussen.

Aktuelle Untersuchungen zeigen auf, daß sich die **Lebensbedingungen Jugendlicher** in den letzten Jahren verschlechtert haben. Sie weisen auf einen weiteren Funktionsverlust der Familie im Sozialisationsgeschehen (vgl. z. B. Negt 65ff.) und die Auflösung von sozialen Netzwerken hin. Eltern sind oft nicht in der Lage, sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zurechtzufinden, geschweige denn, ihren Kindern eine Perspektive aufzuzeigen.<sup>5</sup>

An die Schule, mittlerweile auch an die öffentliche Jugendhilfe, richten sich Erwartungen, Probleme zu lösen, die sich aus Funktionsmängeln anderer Einrichtungen der Gesellschaft – z. B. der Familie oder des Erwerbssystems – ergeben. Auf der an-

deren Seite zeigt sich, daß diese Institutionen ihre erzieherischen und kompensatorischen Aufgaben nicht mehr in ausreichendem Maße wahrnehmen (können). Notwendige Reformansätze werden durch Mittelkürzung und Personalabbau verzögert.

Im Widerspruch zu diesen Entwicklungen steht ein weiterhin zunehmender Materialismus der bundesdeutschen Konsumgesellschaft, der sich auch in der Haltung der Jugendlichen widerspiegelt. Demoskop(inn)en beobachten folgerichtig sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern, daß bei Jugendlichen vor allem prestigeträchtige Konsumbedürfnisse im Vordergrund stehen.<sup>6</sup> Damit einher geht ein Verlust sozialer Wertigkeiten.

Im Zuge des Übergangsprozesses von einer Industrie- über eine Dienstleistungs- zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft finden rasante Verschiebungen der Beschäftigungspotentiale zwischen den verschiedenen Wirtschaftssektoren statt. Mit diesen Verschiebungen und intensiven Rationalisierungsbemühungen geht ein fortschreitender Abbau von Arbeitsplätzen und ein gravierender Mangel an Ausbildungsplätzen einher. Wirtschaftswissenschaftler/innen gehen davon aus, daß dies keine vorübergehende Krise ist, sie sprechen vielmehr von einem **Strukturwandel des Arbeitsmarkts und der Arbeit**: „Wirtschaftswachstum setzt ... nicht mehr den Abbau von Arbeitslosigkeit in Gang, sondern genau umgekehrt den Abbau von Arbeitsplätzen voraus – jobless growth“ (Beck 142).

„Es ist noch nicht voll ins Bewußtsein gedrungen, daß es bei der gegenwärtigen Krise nicht nur darum geht, daß die vorhandenen Arbeitsplätze

<sup>5</sup> Dies gilt in besonderem Maße für die neuen Bundesländer!

<sup>6</sup> So stellt der Neunte Jugendbericht eine hohe Zustimmung zu materiellen und konventionellen Werten bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern fest (BMSFSJ 79). Hierzu auch: Frehsee.

knapper werden, sondern viele von ihnen werden schon in naher Zukunft ganz von der Bildfläche verschwunden sein, andere ihre Qualifikationsanforderungen so grundlegend verändert haben, daß sie mit dem, was sie heute darstellen, nur noch den Namen gemeinsam haben werden. Es ist kein Geheimnis mehr, daß es viele Berufe, für die heute ausgebildet wird, in zehn bis zwanzig Jahren nicht mehr gibt“ (Negt 18f.).

Gleichzeitig steigt für die Arbeitenden die Bedeutung der Qualifikation: Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) prognostiziert, daß im Jahre 2010 nur noch 10 % der Arbeitsplätze mit Ungelernten besetzt werden können – im Jahre 1991 waren es noch 20 % (Tessaring 10).<sup>7</sup>

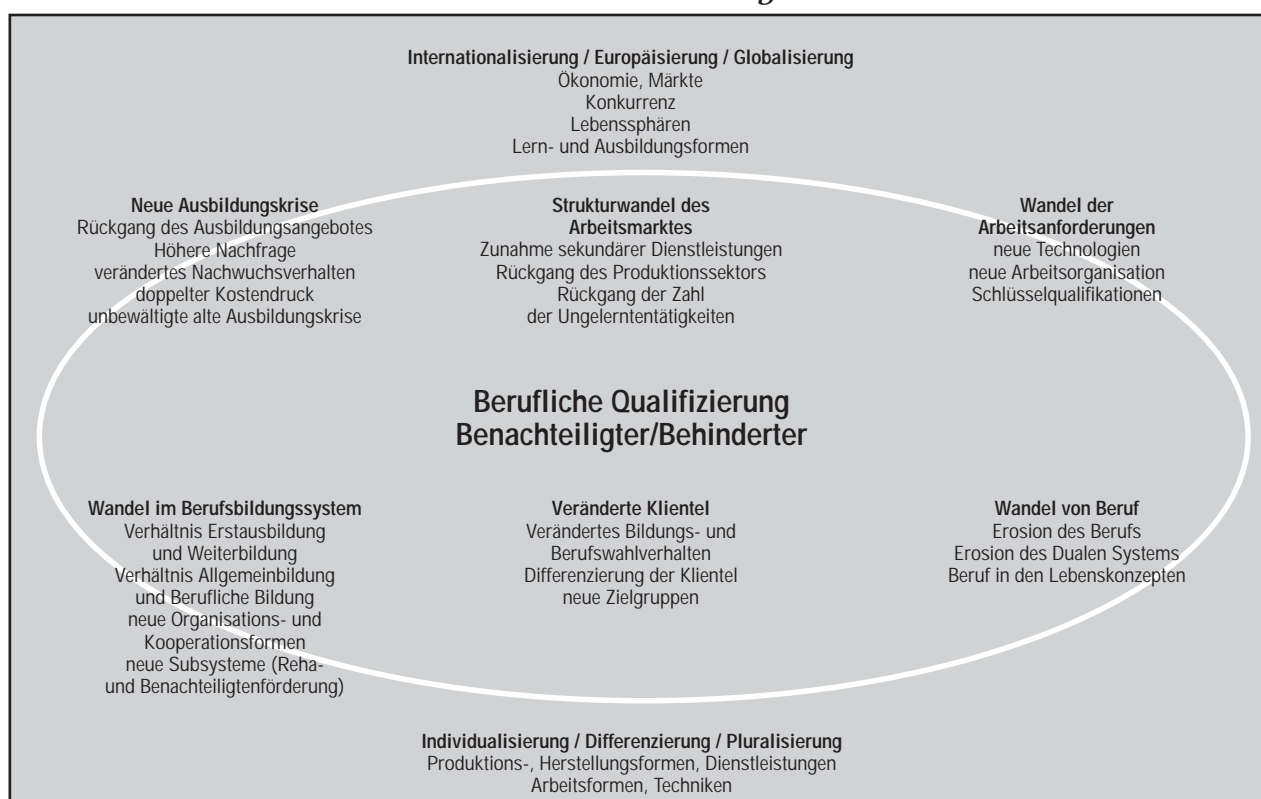
Tradierte Vorstellungen von lebenslanger Vollzeitbeschäftigung können daher für die Mehrzahl der abhängig Beschäftigten weder das Leitbild der Gegenwart noch das der Zukunft sein. Dies trifft besonders Menschen ohne fundierte berufliche Qualifikation, deren Erwerbschancen sich in den kommenden Jahren weiter verschlechtern werden.

Diese Entwicklungen haben erheblichen Einfluß

auf Qualifizierungsprozesse. Sie beeinträchtigen die Motivation der Lernenden, sie bestimmen die Rahmenbedingungen der Maßnahmen (Zusammensetzung der Teilnehmer/innen, sinnvolle Berufsfelder, zur Verfügung stehende Praktikumsplätze, Übernahmekancen ...). Nicht für alle Jugendlichen ist die Einmündung in eine Ausbildung zu erreichen, für eine wachsende Zahl bleibt angesichts der Arbeitsmarktlage und ihrer ungünstigen Voraussetzungen eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt unrealistisch.

Das gesamte bundesdeutsche **Berufsbildungssystem** steht derzeit unter einem enormen **Modernisierungsdruck**. Auch die Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher und in ihr die Berufsausbildungsvorbereitung stößt auf „einen sich beschleunigenden gesellschaftlichen und beruflichen Strukturwandel von hoher Komplexität und Widersprüchlichkeit“ (Biermann und Rützel 7). Als charakteristisch bezeichnen die genannten Autoren darin die „Gleichzeitigkeit von Internationalisierung und Individualisierung“. Die Auswirkungen und Dimensionen dieses Wandels zeigt die folgende Abbildung:

**Abb. 6: Dimensionen des Strukturwandels beruflicher Bildung**



Quelle: Biermann und Rützel, in: Berufsbildung Heft 40/1996, 7

<sup>7</sup> Hierzu auch: BLK 1995.

Aktuelle Entwicklungen in der Berufsausbildungsvorbereitung stehen also in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des Arbeitsmarkts, des Berufsbildungssystems und nicht zuletzt den damit verbundenen gesellschaftlichen Entwicklungen. Im folgenden gilt es, die Auswirkungen auf die Ausbildungsvorbereitung daraus abzuleiten.

**Veränderte Qualifikationsanforderungen – Lernziel: Entwicklung beruflicher und persönlicher Handlungskompetenz**

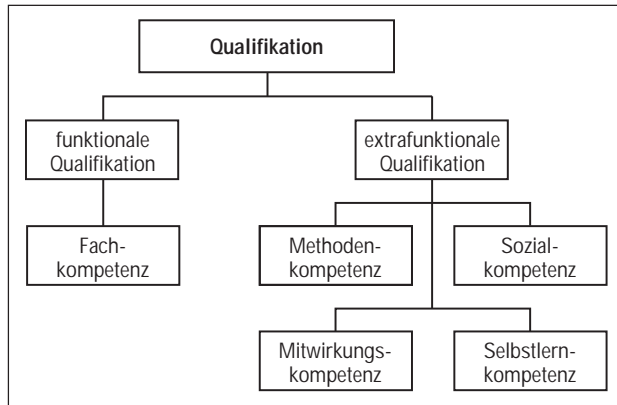
Der skizzierte Strukturwandel bringt nicht nur höhere, sondern auch **veränderte Arbeitsanforderungen** mit sich. Wichtiger als „Wissen auf Vorrat“ werden berufsübergreifende Qualifikationen, die sogenannten Schlüsselqualifikationen, und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Nach wie vor gehören Wissen und Können zu den notwendigen Qualifikationen eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin. Hinzu kommen aber Anforderungen, die sich aus einer veränderten Rolle ergeben. Fachleute führen immer weniger fremdorganisierte Arbeiten aus, für die sie in ihrer Lehre einmal qualifiziert wurden. Sie sollen heute in der Lage sein, eine qualifizierte berufliche Tätigkeit auszuüben, die „selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ einschließt. Dazu müssen sie befähigt sein, bei Problemen selbständig und flexi-

bel zu reagieren, sich neues Wissen aneignen zu können, mit sich selbst und im Team zurechtzukommen und im Betrieb mitzudenken.

Gefordert sind daher Lernprozesse, welche die vorberufliche und berufliche Ausbildung Jugendlicher in einem umfassenden Sinne ermöglichen – die folgende differenzierte Darstellung des Begriffs „Qualifikation“<sup>8</sup> verdeutlicht die Zielsetzung:

**Abb. 7: Qualifikation**



Quelle: Heeg und Münch 32

8 In der Fachliteratur finden sich unterschiedliche Ansätze einer Beschreibung beruflicher Handlungskompetenz sowie der Systematisierung und Bewertung extrafunktionaler Qualifikationen. Ott (1997) stellt ein Vier-Flügel-Modell vor, in dem die Individualkompetenz ein wesentlich stärkeres Gewicht erhält. Bunk (vgl. Abb. 8) ordnet Elemente der Individualkompetenz der Sozialkompetenz zu. Die Bundesanstalt für Arbeit unterscheidet in ihrer „Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung ...“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 7) Fach-, Methoden-, Sozial- und Personale Kompetenz.

**Abb. 8: Berufliche Handlungskompetenz**

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Mitwirkungskompetenz	Selbstlernkompetenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Kenntnisse</li> <li>&gt; Fähigkeiten</li> <li>&gt; Fertigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Variable Arbeitsverfahren</li> <li>&gt; Problemlösung</li> <li>&gt; Selbständiges Denken und Arbeiten, Planen, Durchführen und Kontrollieren</li> <li>&gt; Flexibilität</li> </ul>	<p>Personale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Persönliche Stabilität</li> <li>&gt; Ich-Stärke</li> <li>&gt; Leistungsbereitschaft</li> </ul> <p>Soziale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Kooperationsbereitschaft</li> <li>&gt; Kommunikative Kompetenz</li> <li>&gt; Fairneß</li> <li>&gt; Hilfsbereitschaft</li> <li>&gt; Konfliktfähigkeit</li> <li>&gt; Teamgeist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Organisationstalent</li> <li>&gt; Kombinationsfähigkeit</li> <li>&gt; Überzeugungskraft</li> <li>&gt; Entscheidungsfähigkeit</li> <li>&gt; Verantwortung</li> <li>&gt; Führungskompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Informationen beschaffen können</li> <li>&gt; Informationen systematisieren und bewerten können</li> <li>&gt; Eigene Lernprozesse organisieren und strukturieren können</li> <li>&gt; Neues Wissen selbständig aneignen können</li> </ul>

Quelle: Differenzierung von Fach-, Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs- und Selbstlernkompetenz nach: Bunk 11

Die Berufs- und Arbeitsmarktforschung stellt fest, daß **extrafunktionale Qualifikationen** an Bedeutung gewinnen – sie sind Voraussetzung für die Fähigkeit, unvorhersehbare Probleme lösen zu können, für das Erkennen betrieblicher Zusammenhänge, für flexibles Arbeitshandeln und selbständiges Lernen: „Berufliche Kompetenz besitzt derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbständig lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“ (Bunk 10).

Eine vertiefende Betrachtung der oben benannten Aspekte extrafunktionaler Qualifikation führt uns zu der in Abb. 8 (S. 34) dargestellten **Differenzierung beruflicher Handlungskompetenz**.

Schon diese Betrachtung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen beruflicher Handlungskompetenz und der Persönlichkeit der zu Qualifizierenden, zwischen Prozessen beruflicher Qualifizierung und Prozessen der **Persönlichkeitsentwicklung**. „Handlungskompetenz kann beschrieben werden als die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in individueller und gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln, d. h., anstehende Probleme zielgerichtet auf der Basis erworbener Handlungsschemata selbständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten, das Repertoire seiner Handlungsschemata weiterzuentwickeln“ (Lanfer 177) – und dies eingebettet in einen Prozeß lebenslangen Lernens.

Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ist das Bildungsziel, an dem sich die moderne Ausbildung orientiert. Dementsprechend muß eine Berufsausbildungsvorbereitung ihre Teilnehmer/innen auf diese neuen Lernanforderungen vorbereiten. Anders ausgedrückt: Wenn das Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung mit „Ausbildungsreife“ umschrieben wird, dann hat sich die Definition dieser Reife mit dem Strukturwandel verändert. Jugendliche müssen heute zu Beginn einer Ausbildung bereit und in der Lage sein, ein breit angelegtes Kompetenzprofil zu entwickeln.

Die Notwendigkeit, Lernprozesse über den institutionalisierten schulisch-beruflichen Bereich hin-

aus auf Alltags- und Erfahrungslernen auszuweiten, ist auch eine zentrale Forderung des internationalen Konzeptes „**Das Lebenslange Lernen**“ (BMBF 1996 b).

Dieses Konzept geht davon aus, daß angesichts massiver Krisen (Arbeitslosigkeit, Rationalisierungen, Umweltfragen, Schulden ...) zentrale Lebens- und Überlebensfragen (einzeln wie der Menschheit) nur zu bewältigen sind, wenn die persönlichen Kompetenzen der Menschen intensiver und auf anderen Wegen als bisher gefördert werden. Die Ziele der Lebensmeisterung, der Problemlösung und Krisenbewältigung müssen dazu stärker in den Vordergrund rücken, organisiertes Lernen mit (reflektiertem) natürlichem Lernen verbunden und Menschen zu lebenslangem Lernen motiviert werden.

Für dieses lebenslange Lernen und die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen zur Bewältigung von Krisen kann die Ausbildungsvorbereitung ein „Startschuß“ sein: Wenn sie sich „als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen versteht, ist es schlüssig, daß neben die Vermittlung von Fach- und Sachwissen sowie entsprechenden Fähigkeiten soziale Elemente wie die Kommunikationsfähigkeit, Planungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit usw. treten und auch die persönlichen Fähigkeiten wie Bereitschaft zu selbstverantwortlichem Handeln, Kreativität, Lernfähigkeit und -bereitschaft sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit entwickelt werden“ (Meyer-Dohm 24).

Die Berufsausbildungsvorbereitung kann auf diesem Wege die häufig negativen Lernerfahrungen und -einstellungen benachteiligter Jugendlicher in eine neue, eine positive Richtung umlenken, sie muß und kann Jugendlichen auch für eine problembelastete Zukunft Lebensmut und das Vertrauen in die eigenen Kräfte vermitteln.

## Konsequenzen für die Berufsausbildungsvorbereitung

### WEITERENTWICKLUNG VON KONZEPTEN, LERNFORMEN UND CURRICULA

Dieses neue Verständnis von Zielen beruflicher Qualifizierung hat erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Mit den „al-

ten“ Ausbildungskonzepten und Methoden lassen sich die notwendigen Kompetenzen nur zum Teil erwerben. Die Umsetzung erfordert ein neues Grundverständnis von Ausbildung und Qualifizierung, neue Rollen, neue Methoden und Medien und schließlich eine andere Organisation der Qualifizierungsprozesse. Für diese neuen Qualifikationsprozesse sind **neue Lernformen, neue Curricula** zu entwickeln (vgl. hierzu in Kap. 4 den Abschnitt „Weiterentwicklung von Konzepten und Curricula“). Diese müssen – im Sinne ganzheitlicher Bildung – sowohl die beruflichen als auch die persönlichen Perspektiven in den Blick nehmen und Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen dafür vermitteln. Hierfür bedarf es des Einbezugs der Lebenswelt der Lernenden in die Lernprozesse und des Beschreitens neuer und vielfältiger methodischer Wege.

#### SELBSTÄNDIGKEIT UND OPTIMIERTE FÖRDERUNG DURCH INDIVIDUALISIERUNG

Neue Qualifizierungskonzepte müssen viel stärker als bisher die Selbständigkeit der Lernenden fördern, dazu sind in höherem Maße als bisher individualisierte Lernprozesse gefragt. Darüber hinaus bietet die **Individualisierung** die Möglichkeit, junge Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen innerhalb einer Gruppe optimal zu fördern. Dies betonen auch die Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung „zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung“: „Die Idee besteht darin, daß der Entwicklungs- und Ausbildungsstand jedes einzelnen Jugendlichen die entscheidende Orientierungsgröße für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung ist. Die Individualisierung scheint für die Zukunft der Berufsausbildung von großer Bedeutung zu sein. Sie könnte dazu beitragen, daß auch unter den Bedingungen einer größeren Heterogenität unter den Auszubildenden die Berufsausbildung ein Bildungsgang bleibt, der möglichst allen Jugendlichen offen ist“ (Zielke und Popp 9f.).

Die berufliche Qualifizierung Benachteiligter hat bewiesen, „daß auch Jugendliche mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen erfolgreich in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden können, sofern die Ausbildung sehr genau auf die Mög-

lichkeiten des einzelnen Jugendlichen abgestellt wird“ (Zielke und Popp 10).

Diese Erkenntnisse und Erfahrungen in der Praxis lassen den Schluß zu, daß durch verstärkte Individualisierung auch in der Berufsausbildungsvorbereitung die Ergebnisse optimiert werden können. Dementsprechend muß – wie auch im Runderlaß gefordert – ein professioneller Prozeß der Individualisierung zum Standard der Ausbildungsvorbereitung werden (vgl. hierzu in Kap. 4 den Abschnitt „Differenzierung und individuelle Förderung“).

Dieser findet in drei Schritten statt: 1. Schritt: Förderdiagnose, 2. Schritt: individueller Förderplan, 3. Schritt: binnendifferenzierte Angebote.

#### MODULARISIERUNG

Eine Möglichkeit zur Flexibilisierung und Individualisierung von Qualifizierungsprozessen bietet die **Modularisierung**. Hier können innerhalb eines Qualifizierungsprozesses unterschiedliche Bausteine aus einem „offenen Curriculum“ ausgewählt und auf vielfältige Weise kombiniert werden.

Auch dieser Ansatz stammt aus dem Ausbildungsbereich, er hat mit den neuen Anforderungen zu tun. So plädiert Kutscha für ein „modulares Ausbildungssystem, das den Auszubildenden im Rahmen der jeweils geltenden Ausbildungsordnungen mehr Entscheidungsspielräume und damit Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet“ (Kutscha 14). Gleichzeitig sollen Modulkonzepte eine „elastische Anpassung des Lerners an gewandelte (berufliche) Umweltbedingungen“ ermöglichen, so an den technologischen und betriebsorganisatorischen Wandel, an wachsende Mobilitätsanforderungen (Deißinger 192), aber auch an die Anforderung des lebenslangen Lernens.

In der Berufsausbildungsvorbereitung ist der Begriff der Modularisierung noch relativ neu, eine eindeutige Definition liegt noch nicht vor. Vielfach – so in den Richtlinien – gibt es keine eindeutige Verbindung zu den Modularisierungskonzepten und den Kriterien in der Berufsausbildung. Modularisierung wird statt dessen verstanden als eine Möglichkeit der Gliederung curricularer Prozesse in verschiedene Lerneinheiten.

Hier gilt es, das Modewort Modularisierung mit

Inhalten zu füllen, die möglichst keine Sonderwege innerhalb der beruflichen Bildung darstellen, und für die Umsetzung der Modularisierungskonzepte Gestaltungsformen zu entwickeln. Wir wenden uns diesem Aspekt in Kap. 4 im Abschnitt „Modularisierung der Maßnahmen“ wieder zu.

#### VERBESSERUNG DER KOOPERATION

Veränderte Lehr-/Lernkonzepte und individuelle Förderwege kann keine Bildungsinstitution im Alleingang verwirklichen. Im Rahmen der Neuordnung der Berufe hat die Kultusministerkonferenz deshalb für die Berufsausbildung in den industriellen Metall- und Elektroberufen eine verstärkte Kooperation der Lernorte vorgeschrieben.

**Lernortkooperation** hat zum Ziel, die Aufgaben zwischen den Lernorten besser zu verzahnen, Handlungsabläufe abzustimmen und den Qualifizierungsprozeß im Sinne der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung flexibler zu gestalten. In gemeinsamen Kooperationsgesprächen treffen sich Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen, Vertreter/innen der Schulämter, der Berufsberatung und der abgebenden Schulen, um neue Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln, lernortübergreifende Projekte zu planen und um die Ausrüstung wie auch die Maßnahmen aufeinander abzustimmen (z. B. gemeinsame Zeugnisse, Absprache bei pädagogischen Interventionen).

Lernortkooperation ist also kein Novum der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter. Sie ist allerdings in der Benachteiligtenförderung und hier in der Berufsausbildungsvorbereitung von besonderer Bedeutung.

Die Ziele, Inhalte und Wege der Ausbildungsvorbereitung müssen von zeitgleich beteiligten Partnern wie Berufsschule und Praktikumsbetriebe mitgetragen werden, soll die Maßnahme erfolgreich sein (**horizontale Lernortkooperation**).

Im Sinne einer **vertikalen Lernortkooperation** bedarf es der Zusammenarbeit von Institutionen, die – biographisch betrachtet – für aufeinanderfolgende Bildungsabschnitte Jugendlicher verantwortlich sind: z. B. allgemeinbildende Schulen, berufsbildende Schulen, Träger berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen und Ausbildungsträger.

Über eine **institutionelle Kooperation** von beteiligten Behörden, Verbänden, zuständigen Stellen etc. können auf Landes- oder regionaler Ebene Informationen zusammengetragen, Maßnahmen aufeinander abgestimmt und Ressourcen gebündelt werden.

In bezug auf einzelne Teilnehmer/innen, aber auch bezogen auf Maßnahmekonzepte muß insbesondere die Zusammenarbeit mit anderen Maßnahmeerantwortlichen, wie Jugendhilfe oder Sozialhilfe, intensiviert werden, um Synergieeffekte zu nutzen und Jugendlichen eine ganzheitliche und breit angelegte Förderung anbieten zu können (komplementäre Förderung). In Kap. 4 im Abschnitt „Verbesserung der Kooperation“ kommen wir auf dieses Thema zurück.

#### QUALITÄT DER BERUFSAUSBILDUNGSVORBEREITUNG

Die aufgezählten Anforderungen erfordern eine Ausbildungsvorbereitung auf hohem qualitativen Niveau und eine professionelle Arbeitsweise. Gleichzeitig müssen angesichts steigender Kosten Effizienz und Effektivität der Maßnahmen verbessert werden.

Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung arbeiten nicht immer auf dem hohen Niveau, das nötig wäre, um die vielen neuen Anforderungen zu bewältigen. Viele Maßnahmen sind zunächst als Provisorien entstanden, da Träger vielleicht unter Zeit- und Existenzdruck Konzepte eingereicht haben. Kostendruck und Konkurrenz, die damit verbundene hohe Fluktuation des Personals, eine fehlende Regelfortbildung – all das wirkt sich nicht unbedingt positiv auf die Qualität der Maßnahmen aus. „Gute“ Träger empfinden die Ausschreibungspraxis vielfach als reinen Preiswettbewerb zu Lasten der langjährig erworbenen Qualität. Tatsächlich liegt ein Qualitätsleitfaden, wie für den Bereich der Ausbildung, bislang nicht vor. **Qualität in der Ausbildungsvorbereitung ist bisher nicht definiert.**

So stellt sich den Trägern und Mitarbeiter(inne)n der Berufsausbildungsvorbereitung eine vielschichtige Aufgabe:

- Sie müssen die **Bedürfnisse** der Teilnehmer/innen, der Auftraggeber, der Betriebe und sonstiger Beteiligter sowie das eigene Selbstverständnis/Profil untersuchen, die verschiedenen Inter-

essen abstimmen und die Maßnahmequalität daran orientieren.

- Sie müssen die Qualität der Ausbildungsvorbereitung definieren, **Qualitätskriterien** und **Qualitätsstandards** entwickeln und erproben.
- Sie müssen die Qualität ihrer Maßnahmen beschreiben und **evaluieren**, um sie einer ständigen Verbesserung zu unterziehen. Damit verbunden ist eine entsprechende **Qualifizierung der Mitarbeiter/innen**.
- Sie müssen schließlich darüber hinaus Anstrengungen zur Qualitätsverbesserung in der Ausbildungsvorbereitung in ein Konzept des **Qualitätsmanagements** integrieren.

In neu zu schaffenden **Qualitätskriterien** für die Berufsausbildungsvorbereitung wird zudem darauf zu achten sein, daß sich Qualitätsziele auch dem

Thema „Mit Desintegrationsrisiken leben lernen“ (Krafeld)<sup>9</sup> stellen und Maßnahmeerfolge nicht allein an Vermittlungszahlen abgelesen werden. Hierzu müssen realistische lebensweltbezogene Konzepte der Berufs- und Lebensvorbereitung als besondere Qualität der Maßnahmen – gemeinsam mit der Jugendhilfe – entwickelt werden.

Der Abschnitt „Qualitätsentwicklung als Querschnittsaufgabe“ in Kap. 4 befaßt sich ausführlicher mit Aspekten der Qualitätsdiskussion in der Berufsausbildungsvorbereitung.

---

<sup>9</sup> Prof. Dr. Franz Josef Krafeld, Universität Bremen, hat unter diesem Titel einen Bericht über „eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten“ vorgelegt. Die Untersuchung „orientierte sich an der Zielfragestellung, was Jugendlichen nützlich und hilfreich sein kann, Phasen der Erwerbslosigkeit durchzustehen und sie möglichst gelingend zu meistern, also die Risiken der Desintegration zu bewältigen“ (Krafeld 30).

# Kapitel 4

## Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung

### Weiterentwicklung von Konzepten und Curricula

Die skizzierten Entwicklungen müssen sich in einer Anpassung und Neugestaltung von Qualifizierungs- und Ausbildungskonzepten niederschlagen. Es gilt, die Qualifikationen der Jugendlichen anders und besser zu entwickeln, damit sie

- in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze bestehen können
- eine durch erhöhte Anforderungen gekennzeichnete Ausbildung erfolgreich abschließen können
- veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes gewachsen sind
- mit Orientierungsfähigkeit, Flexibilität und Mobilität einen eigenen beruflichen Weg einschlagen und verfolgen können
- in der Lage sind, Brüche und Rückschläge in ihrer (beruflichen) Biographie zu verarbeiten, ohne zu resignieren.

„Berufsausbildungsvorbereitung für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche bietet grundsätzlich die Möglichkeit, die größer werdende Diskrepanz zwischen den gestiegenen Anforderungen in Arbeitswelt und Berufsausbildung und den individuellen Voraussetzungen dieser Jugendlichen auszugleichen. Besonderer Wert muß dabei auf einen direkten Arbeitsweltbezug, die Einbeziehung von sozialpädagogischer Kompetenz und die Ausrichtung auf eine Befähigung zur Berufsausbildung gelegt werden“ (BMBW 1994 a, 12).

Für die Akteure der vorberuflichen und beruflichen Bildung stellt sich somit die Frage, mit welchen Konzepten die Entwicklung der beruflichen und persönlichen Handlungskompetenz insbesondere sozial- und bildungsbenachteiligter Jugendlicher wirksam und nachhaltig gefördert werden kann.

Aufgabe der Träger berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen und ihrer Einrichtungen ist es, Lehrgangskonzepte und Curricula zu entwickeln, die auf die spezifischen Voraussetzungen und Möglichkeiten der ihnen anvertrauten Jugendlichen zugeschnitten und geeignet sind, die oben skizzierten Qualifizierungsziele zu erreichen.

Wir wollen uns dieser Aufgabenstellung für die Träger im folgenden genauer zuwenden und zu diesem Zweck

- ein Konzept handlungsorientierten Lernens vorstellen
- Ansätze positiver Lernstrukturen und vielseitigen Lernens aufzeigen
- die Bedeutung von Zielgruppen- und Lebensweltbezügen für die Gestaltung von Ausbildungskonzepten darstellen
- die Orientierung der Maßeinheiten und -ziele an den Bedingungen des Arbeitsmarktes begründen.

### Handlungsorientiertes Lernen

#### HANDLUNGSORIENTIERUNG ALS LEITPRINZIP

In Lehr-/Lernprozessen, die nach dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens gestaltet sind, findet die oben formulierte weitgehende Zielsetzung der umfassenden Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz eine konzeptionelle Grundlage.

**Handlungsorientiertes Lernen** stellt das Lernen von planvollem Handeln und das Aneignen problemlösender Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, berufliche Anforderungen in diesem Sinne aktiv zu bewältigen und dabei sowohl die eigenen Ziele und Interessen als auch die der Mitwelt abzuwägen und

zu berücksichtigen: „Das bedeutet, daß Handlungskompetenz sich nicht alleine auf das Handeln eines einzelnen Menschen ... bezieht, sondern das kommunikative und kooperative Handeln von Individuen mit unterschiedlichen Zielen und Interessen beinhaltet“ (Heeg und Münch 212).

Die Gestaltung von Lernprozessen erfolgt orientiert an der Persönlichkeit der Auszubildenden: „Ein auf den Menschen bezogenes Gestalten bedeutet Berücksichtigung der Menschen, für die gestaltet wird, als ganzheitliche Person mit all ihren kognitiven und emotionalen Besonderheiten“ (Heeg und Münch 199).

Die Lernenden sollen zunehmend die selbständige, aktive und verantwortliche Gestaltung der Lernprozesse übernehmen – dies setzt eine entsprechende Motivation und ein Interesse an der Aufgabe voraus. Motivation und Interesse werden jedoch kaum im Rückgriff auf herkömmliche Lehr- und Unterrichtsmethoden erreicht werden können.

Der Weg zu anderen und besseren Lernerfahrungen kann durch eine handlungsorientierte Gestaltung von Lernprozessen eröffnet werden, für die Heeg und Münch (215) die folgenden wesentlichen Forderungen formulieren:

- „die zu bewältigende Aufgabenstellung ist aus dem realen Leben gegriffen;
- die Aufgabenstellung wird möglichst von den Lernenden thematisiert und als Zielvorgabe formuliert;
- die Bearbeitung der Lernaufgabe erfolgt in größtmöglicher Selbständigkeit durch die Lernenden;
- die Bearbeitung der einzelnen Projektschritte folgt der innerhalb der Aufgabenstellung vorhandenen Logik (...);
- die jeweilige Situation und die konkret vorliegenden Anforderungen der Lernaufgaben bestimmen die Art und Weise der Herangehensweise an die Probleme einschließlich der gruppendynamischen Prozesse innerhalb der Lerngruppe“.

Wichtig ist es, festzuhalten, daß handlungsorientiertes Lernen selbst keine Methode, sondern eine Grundform des Lernens und **ein Leitprinzip für die Gestaltung von Lernprozessen** ist.

Handlungsorientierung als didaktisches Leitprinzip kann und soll also methodenübergreifend ein (berufsausbildungsvorbereitendes) Curriculum durchziehen. Dies wird allerdings nur in sehr unter-

schiedlichem Maße zu realisieren sein: Ein in die Maßnahme integrierter prüfungsorientierter Hauptschulabschlußkurs oder ein mehrmonatiges Betriebspraktikum eignen sich weniger für eine handlungsorientierte Gestaltung als eine längere, zusammenhängende, durch Fachunterricht ergänzte und sozialpädagogisch begleitete Lernphase in der Werkstatt eines Maßnahmeträgers.

Machbar, erforderlich und sinnvoll ist jedoch die Integration möglichst umfangreicher Phasen, die Lernen durch Handlung im beschriebenen Sinne erlauben: „Handlungsorientiertes Lernen ist exemplarisches Lernen. Es setzt an die Stelle eines breit angelegten, aber an der Oberfläche bleibenden Lernens die vertiefte grundlegende Auseinandersetzung mit ausgewählten, für das berufliche und private Handeln grundlegenden Lerngegenständen, die verstanden, reflektiert und auf neue Handlungssituationen übertragen werden können“ (Heeg und Münch 219).

#### GEEIGNETE METHODEN

Insoweit ist das Konzept offen für die unterschiedlichsten Methoden – vorausgesetzt, sie ermöglichen ein Lernen durch Handeln und erfüllen möglichst weitgehend die dargestellten Anforderungen.

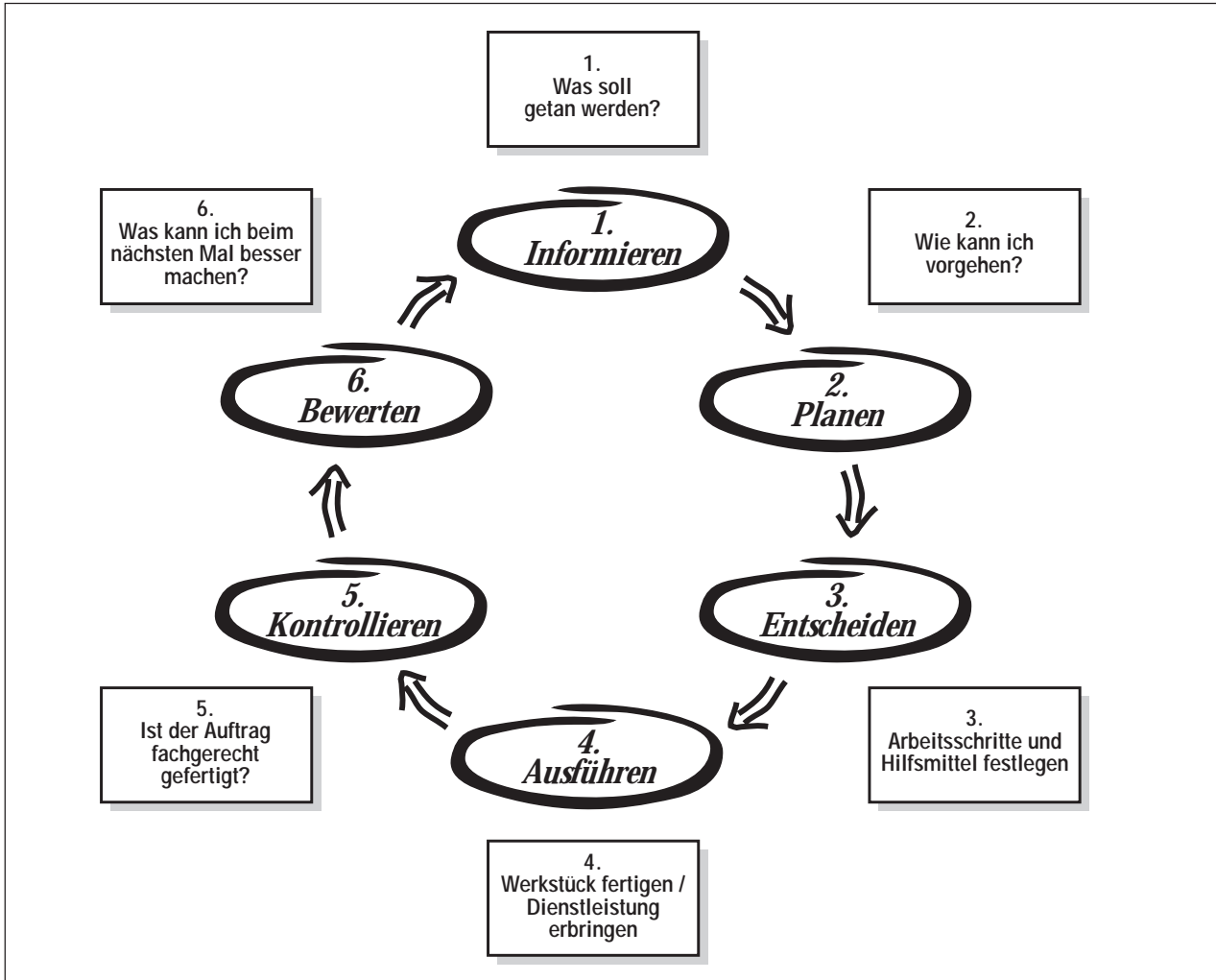
Für die Praxis (auch) der Berufsausbildungsvorbereitung bieten sich zwei Methoden an, die den oben zitierten Kriterien in hohem Maße genügen und zudem in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher schon intensiv erprobt und weiterentwickelt wurden: die Projektmethode und die Leittext-Methode. Mit dem Ziel, die Lernmotivation Jugendlicher zu verbessern, wurden in Modellversuchen Ausbildungsmodelle unter Einsatz der Projektmethode entwickelt und erprobt. Mit dem Ziel, den Qualifikationsaspekt zu stärken, folgte die Entwicklung der Leittext-Ausbildung. In einem weiteren Schritt wurden Modelle gefördert, in denen Jugendliche in Teams bzw. kleinen Lerngruppen lernten, um die Integration von Auszubildenden zu verbessern (vgl. Weissker 88).

Sowohl die Projekt- als auch die Leittext-Methode stützen sich auf das „**Konzept der vollständigen Handlung**“. Dieses Konzept beschreibt einen Handlungsprozeß, der bei der Information über eine Auf-

gabe beginnt, über die Planung verschiedener Varianten der Realisierung, die Entscheidung für eine Planvariante, deren Ausführung und die Kontrolle des Ergebnisses bis zu eventuellen Plankorrekturen und einer Bewertung des Resultats reicht (vgl. Reisch 12).

Die **Leittext-Methode** ist eine besondere Form der Projektmethode, die sich schriftlicher Unterlagen bei der Vermittlung von Informationen und der Anleitung des Arbeitsprozesses bedient: „Leittexte sind Lernanleitungen zur Förderung der Qualifikation. Sie sind gekennzeichnet durch möglichst kon-

**Abb. 9: Arbeitsschritte der vollständigen Handlung**



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung 1987, 9

„Unter der **Projektmethode** kann verstanden werden, daß ein praktisches und lebensechtes Vorhaben (Projekt) in Zielsetzung, Planung, Ausführung und Beurteilung zu weiten Teilen von den Lernenden selbst getragen wird. Kennzeichnend ist somit, daß verwertbare Gegenstände oder Dienstleistungen entstehen (keine Übungsstücke für die Schrottkiste), daß theoretisches, praktisches und soziales Lernen dabei verbunden sind und daß der Lernprozeß von den Auszubildenden ... selbst organisiert ist“ (INBAS 1992, 10).

krete Veränderungs-, Verständnis- und Verständigungsimpulse“ (Weissker 88). Im Mittelpunkt steht ein herzustellendes Produkt oder ein zu erledigender Auftrag. (s. Abb. 10, S. 42).

Eine ausführlichere Darstellung der beiden Methoden würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen – wir müssen uns daher am Ende dieses Abschnitts mit einem Verweis auf einschlägige Veröffentlichungen und einem weiterführenden Tip begnügen.

Die Einführung der Handlungsorientierung als

**Abb. 10: Gegenüberstellung der Vier-Stufen- und der Leittext-Methode**

Vier-Stufen-		Leittext-	
Lehr-Methode	Lern-Methode	Lehr-Methode	Lern-Methode
Ausbilder lehrt durch ...	Auszubildender lernt durch ...	Ausbilder lehrt durch ...	Auszubildender lernt durch ...
<b>Erklären</b>	Zuhören	Entwickeln von Leitfragen Bespochen von Antworten	▷ ◁ ▷ <b>selbständiges Informieren</b>
<b>Vormachen</b>	Zuschauen	Entwickeln von Planungshilfen Bespochen von Vorschlägen	▷ ◁ ▷ <b>selbständiges Planen</b>
Korrigieren	<b>Nachmachen</b>	Entwickeln von Leitsätzen Bespochen von Problemen	▷ ◁ ▷ <b>selbständiges Durchführen</b>
Bewerten	<b>Üben</b>	Entwickeln von Kontrollbögen Auswerten der Ergebnisse	▷ ◁ ▷ <b>selbständiges Kontrollieren</b>

Quelle: Weissker 92

didaktisches Leitprinzip in die Gestaltung von Angeboten der Berufsausbildungsvorbereitung, so dürfte deutlich geworden sein, stellt hohe Anforderungen an die Maßnahmeträger und ihre Mitarbeiter/innen. Über eine grundlegende Auseinandersetzung aller Beteiligten mit handlungsorientierten Konzepten und dem zugehörigen Methodenrepertoire hinaus bedarf es weiterer Schritte, von denen im folgenden zwei wesentliche herausgegriffen werden sollen.

#### ROLLE UND SELBSTVERSTÄNDNIS DER MITARBEITER/INNEN

„Die Lehrenden treten beim handlungsorientierten Lernen zunehmend aus ihrer dominierenden, führenden Funktion zurück und ermöglichen den Ler-

nenden mit wachsender Eingübtheit ein mehr selbstgesteuertes Lernen, bei dem die Lernenden aktiv mitplanen und mitgestalten“ (Heeg und Münch 220) (s. Abb. 11, S. 43).

Die Darstellung macht deutlich: Hier geraten tradierte Rollen erheblich in Bewegung, die notwendigen Veränderungen im Selbstverständnis und im Verhalten der Beteiligten werden sich nicht ad hoc einstellen. Bis die beteiligten Ausbilder/innen und Lehrer/innen in diesen Lehr-Lern-Prozessen tatsächlich ihre Führungsrolle aufgeben und die Rolle von Berater(inne)n, Unterstützer(inne)n und Moderator(inn)en übernehmen, bedarf es auch auf ihrer Seite intensiver Lernprozesse und praktischer Erfahrungen in diesen neuen Rollen.

### Abb. 11: Die Rolle des Ausbilders am Arbeitsplatz ändert sich

Früher war er „Unterweiser“.	Jetzt wird er zum Lernberater.
Früher hat er einen Vorgang vorweg genau erklärt.	Jetzt gibt er Erklärungen erst nach der praktischen Erfahrung.
Früher hat er oft reine Übungsaufgaben gegeben.	Jetzt wählt er eine reale Arbeitsaufgabe entsprechend dem Lernfortschritt der Auszubildenden.
Früher folgte er dem Prinzip: Vormachen – Nachmachen.	Jetzt übergibt er die Aufgabenstellung zum selbständigen Durchdenken und Ausführen.
Früher hat er alle Informationen vorgegeben.	Jetzt läßt er die Auszubildenden die nötigen Informationen selbst beschaffen.
Früher sollte sich der Auszubildende so an die Vorgaben halten, daß Fehler möglichst gar nicht vorkamen.	Jetzt werden Fehler als Lernchancen zugelassen, und der Auszubildende wird ermuntert, sie selbst zu erkennen und zu korrigieren.
Früher leitete der Ausbilder die Arbeit des Auszubildenden Schritt für Schritt an.	Jetzt bleibt er im Hintergrund, beobachtet den Lernprozeß, steht für Rückfragen zur Verfügung und wartet ab, ob und wann er wirklich eingreifen muß.
Früher hat er geholfen, daß die „richtige“ Lösung nachvollzogen werden konnte.	Jetzt läßt er eigene Erfahrungen und Lösungen zu und versucht, den Auszubildenden durch Fragen selbst einen richtigen Weg finden zu lassen.
Früher hat er die Arbeiten des Auszubildenden genau vorbe-sprochen.	Jetzt muß er die Arbeit des Auszubildenden vor allem intensiv nachbesprechen.

Quelle: Nach Eckhardt 19

#### ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

„Handlungsorientiertes Lernen erfordert organisatorische Rahmenbedingungen, in denen die notwendige Flexibilität der Lernprozesse ermöglicht wird, Handlungsmöglichkeiten für die Lernenden vorhanden sind und die Lehrenden im Team unterrichten können“ (Heeg und Münch 223).

Das bewährte Konzept einer engen Zusammenarbeit von Ausbilder(inne)n, Stützlehrer(inne)n und Sozialpädagog(inn)en in Maßnahmeteams wurde auch in den Runderlaß 42/96 übernommen: Dieser Rahmen bietet ausreichende Gestaltungsmöglichkeiten für die geforderte Möglichkeit des **Unterrichtens im Team** in berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen (vorausgesetzt natürlich, die Arbeitskapazitäten der Mitarbeiter/innen lassen dies zu).

Handlungsbedarf wird hingegen vielfach bei der Gestaltung der Ausbildungs- und Unterrichtsräume bestehen. Projektorientiertes Arbeiten bedeutet Arbeit in Gruppen. Es müssen folglich **Gruppenarbeitsplätze, Lernecken und Gruppenräume** geschaffen werden.<sup>10</sup> Die Projektarbeiter/innen müssen Zugriff auf ergänzende Materialien und Geräte, auf Bücher, Texte, Zeichnungen, ggf. einen PC haben. Grundsätzlich gilt: „Alle Werkstätten und Arbeitsräume sollen in Größen geplant werden, die es den Mitarbeiter/innenteams erlauben, ihre Tätigkeit selbst zu organisieren“ (Bölke 34).

<sup>10</sup> Ausführlich hierzu: Bölke. Räume schaffen. Raum- und Organisationsplanungen in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Reihe hiba-Weiterbildung. Hg. heidelberger institut beruf und arbeit (hiba). Heidelberg 1993.

#### Literatur- und Materialtips zur Projekt- und Leittext-Methode:

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), Hg. **Leittexte** – ein Weg zu selbständigem Lernen; BIBB-Seminarkonzept zur Ausbilderförderung. Berlin und Bonn 1987.

INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik), Hg. **Mit der Projektmethode zum Ausbildungserfolg**. Medienpaket mit Video-Film und Begleitbroschüre. Frankfurt am Main 1992.

Reisch, Roman. **Projektausbildung und Leittext-Methode**. Ein Handbuch für Ausbildung und Beschäftigung. Herausgegeben vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung (IBAB). Heidelberg 1990.

Eckhardt, Christoph: **Selbstständigkeitsförderndes Lernen**. Leittext-Methode und Projektausbildung in der Benachteiligtenförderung (§ 40c AFG). Herausgegeben vom heidelberger institut beruf und arbeit (hiba). Berlin 1992.

BIBBMAIL, die Mailbox des Bundesinstituts für Berufsbildung, enthält ein **Verzeichnis mit einer Vielzahl von Leittexten**. Weitere Informationen zu BIBBMAIL finden Sie im Anhang dieser Handreichung.

## Positive Lernstrukturen und vielseitiges Lernen

Sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche sind auf ihrem Weg in Ausbildung und Arbeit oft mit einer „Hypothek“ belastet, die sich aus negativen, durch Mißerfolge und Rückschläge geprägten früheren Lernerfahrungen ergibt. Oft sind sie unter Bedingungen herangewachsen, die nicht geeignet waren, Fähigkeiten und Kenntnisse adäquat weiterzuentwickeln und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen zu gewinnen. Statt dessen standen häufig ihre Schwächen und Fehler im Vordergrund und dienten als Grundlage für negative Beurteilungen.

Es ist wichtig, die (Lern-)Biographien benachteiligter Jugendlicher zu kennen und vor Augen zu haben, wenn es darum geht, Lehr- und Lernprozesse zu gestalten, die ihnen neue, andere Lernerfahrungen eröffnen sollen.

Ein wichtiger Ansatz der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher besteht darin, an vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen, anstatt erneut von den Schwächen der Lernenden auszugehen und die Kompensation von Defiziten zum Ziel zu erheben.

Auf der Grundlage von Kompetenzprofilen (vgl. hierzu den in diesem Kapitel folgenden Abschnitt „Differenzierung und individuelle Förderung“) gilt es, Lernsituationen zu gestalten, in denen Jugendliche ihre spezifischen Stärken zur Geltung bringen können, in denen ihre schon entwickelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eingesetzt werden können. Die Erfahrung, etwas zu wissen und zu können, ist der Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und damit auch die Basis für einen neuen, anderen Zugang zum Lernen.

Die Entwicklung von Offenheit und Motivation zum Lernen erfordert positive Lernstrukturen, die sich von jenen unterscheiden, in denen sich über Mißerfolg und Versagen negative Lernhaltungen entwickelten und verfestigten. Und es bedarf didaktischer und methodischer Ansätze, die sich von traditionellen Lernformen unterscheiden: „Ein Ausbilder/Lehrer soll für unterschiedliche Motivations-, Qualifikations- oder Integrationsprobleme seiner Auszubildenden/Schüler jeweils auch unterschiedliche methodische Ansätze wählen können.

Dadurch können Lehr- und Lernprozesse effektiver gestaltet werden als bisher“ (Weissker 83).

Im Zuge unserer Ausführungen zum handlungsorientierten Lernen haben wir schon die Projekt- und die Leittext-Methode benannt und kurz dargestellt. Darüber hinaus gibt es weitere didaktisch/methodische<sup>11</sup> Elemente, deren Einbezug in die Gestaltung berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen sinnvoll ist:

„Hirngerechtes“ Lernen, d. h. die Berücksichtigung sowohl des akustischen, des optischen als auch des taktilen Eingangskanals<sup>12</sup> für die Aufnahme von Informationen, die Einbeziehung beider Hirnhälften durch bewegungsorientierte, kreative und gestalterische Methoden, Suggestopädie und entdeckendes Lernen haben schon längst Einzug in die Erwachsenenbildung gehalten. Diese Methoden sollten – auf die Zielgruppe und die Lernziele zugeschnitten – Bestandteil berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen werden. Darüber hinaus empfiehlt sich ein Rückgriff auf pädagogische Konzepte aus dem ökologischen, künstlerischen, freizeitpädagogischen, sportlichen und interkulturellen Bereich – also auf nicht berufsorientierte Konzepte.

Allgemein haben sich kreative Aufgabenstellungen als geeignet erwiesen, entdeckendes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zu fördern: Der Bau von Skulpturen aus Schrott und Plastikabfall, die Gestaltung einer Klassenzeitung oder eines Videoclips, die Einübung eines Theaterstücks, gemeinsame Kanufahrten oder Segeltörns oder die Teilnahme an internationalen Begegnungen in einem europäischen Partnerland – dies sind nur einige Beispiele für Konzepte im Sinne „von neuem Denken, Fühlen und Handeln, um selbstgemachte oder von außen gestellte Probleme mit neuen Mitteln zu lösen“ (Chlebowski 6).

Daß im Rahmen von erlebnispädagogischen Aktivitäten auch kognitive Fähigkeiten gefördert werden und Grundwissen vermittelt wird, beweisen z. B. die Projekte „Land in Sicht“ und „Nur Fliegen ist

11 **Didaktik** hier verstanden als Lehre vom Lehren und Lernen, Unterrichtslehre; **Methodik** als Lehre vom planmäßigen Vorgehen im Unterricht.

12 Unterschieden werden die folgenden Eingangs- und Lernkanäle: akustisch/auditiv – über das Hören; optisch/visuell – über das Sehen; taktil/haptisch – über das Fühlen; olfaktorisch – über das Riechen; gustatorisch – über das Schmecken. Auch die beiden letztgenannten spielen im beruflichen Lernen durchaus eine Rolle – z. B. in den Bereichen Gastronomie und Hauswirtschaft.

schöner“ eines Modellversuchs in der Berufsausbildung Lernbehinderter (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft 1992 und 1993).

### Ein erlebnispädagogisches Projekt: „Land in Sicht“

Das Projekt „Land in Sicht“ zeigt, daß erlebnispädagogische Maßnahmen Anlaß sein können, kognitive Fähigkeiten zu fördern und berufsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Im Rahmen des Modellversuchs „Auswirkung der Neuordnung der Metallberufe auf die Ausbildungsregelung nach § 48 BBiG bzw. 42 b HwO“ des Bildungswerkes der Hessischen Wirtschaft war es eines von verschiedenen Projekten zur Ausbildung lernbehinderter Jugendlicher in der betrieblichen Berufsausbildung.

Es knüpft an erlebnispädagogische Elemente an, die seit langem im Dienst der Pädagogik stehen: Die Jugendlichen planen, organisieren und erleben gemeinsam eine Segeltour. Diese Tour wird als Aufhänger für die Durchführung weiterer pädagogisch-didaktischer Projektbausteine genutzt.

Das Segelprojekt besteht aus mehreren abgeschlossenen Projektbausteinen. Einer, der motivationsfördernde, ist die Segeltour selbst. Die anderen Bausteine haben einen direkten Bezug zur Segeltour und bilden ergänzende, in sich abgeschlossene Einheiten.

So erlernen die Jugendlichen zum Beispiel im Baustein „Seesack“ das Entwerfen eines zylindrischen Seesacks, wobei das Verhältnis zwischen Durchmesser und Umfang eines Kreises beachtet werden muß. Der Baustein „Flaggenmatrix“ beinhaltet die Erstellung eines CNC-Programms für die Bearbeitung der Matrix, und im Rahmen des Bausteins „Anreise“ wird u. a. von den Jugendlichen eine Kostenkalkulation erstellt.

Solche Angebote ermöglichen es den Jugendlichen, neue Erfahrungen zu machen und sich in neuen Feldern auszuprobieren, und eröffnen ihnen so die dringend notwendigen Erfolgserlebnisse. Sie tra-

gen damit wesentlich zur Motivation und Lernbereitschaft bei.

### Zielgruppenorientierung

Zielsetzung der Berufsausbildungsvorbereitung ist es, so haben wir formuliert, die Handlungskompetenz und die Persönlichkeit der Jugendlichen zu entwickeln.

Wir haben es jedoch in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher bzw. in der Jugendberufshilfe nicht mit einer weitgehend homogenen „Ziel-Gruppe“ zu tun, sondern mit einer größeren Zahl von Teilgruppen – z. B. mit

- lernbeeinträchtigten
- sozial benachteiligten
- ausgesiedelten
- ausländischen
- behinderten

Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Für jede der genannten Teilgruppen ist weiterhin noch einmal eine geschlechtsspezifische Differenzierung vorzunehmen.

Die Biographien, Kompetenzen und Lebenswelten dieser Gruppen und der zugehörigen Jugendlichen unterscheiden sich oft recht erheblich voneinander.

Z. B. müssen **junge Aussiedler/innen** sich erst in der neuen „Heimat“ zurechtfinden, sich mit neuen Werten, sozialen Bezügen und einem für sie fremden Bildungssystem auseinandersetzen. Sie haben Sprach- und Integrationsprobleme, begegnen Ablehnung und Vorurteilen, die es ihnen erschweren, ein für ihre Neuorientierung wichtiges positives Selbstbild zu entwickeln (vgl. hierzu Kossolapow).

Ein wesentliches Lernfeld für diese Jugendlichen ist der Erwerb der deutschen Sprache. Eine Verbindung von Unterricht in ihrer Herkunftssprache und der Förderung in Deutsch ist nicht nur ein Beitrag zur Erweiterung der Sprachkompetenz, sondern fördert auch kognitive Entwicklungen.

Viele **ausländische Jugendliche** sind Kinder von Arbeitsmigrant(inn)en, die in der zweiten Generation in Deutschland leben, oft kennen sie das Heimatland ihrer Eltern nicht. Sie leben zwischen zwei Kulturen: zwischen den in der Familie meist tradierten kulturellen Mustern des Herkunftslandes und

der im Schul-, Ausbildungs- und Freizeit-Alltag erlebten deutschen Kultur. Die deutsche Sprache ist in höherem Maße ihre Muttersprache als jene des elterlichen Herkunftslandes. Ihrem Selbstverständnis und alltäglichen Erleben nach vielleicht schon in der Bundesrepublik zu Hause, werden sie gleichwohl von ihren deutschen Mitbürger(inne)n als Ausländer/innen angesehen, zu oft stigmatisiert und in der Folge sozial und bildungsbenachteiligt. Ca. 18 % der ausländischen Jugendlichen verließen 1995 die Hauptschule ohne Abschluß – im Vergleich zu dem entsprechenden Prozentsatz für deutsche Jugendliche etwas mehr als doppelt so viele (BMBF 1997 b, 54). Rund 39 % junger Ausländer/innen blieben in den Vorjahren ohne Berufsabschluß gegenüber rund 12 % der deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (BMBW 1994 a, 6). In ganz besonderem Maße sind ausländische junge Frauen, für die eine in ihren Heimatkulturen begründete besondere geschlechtsspezifische Benachteiligung hinzukommt, in ihren Chancen eingeschränkt.

Die berufliche Integration junger Migrant(innen) ist ein wesentlicher Beitrag für ihre soziale Integration. Aufgabe (auch) der Berufsausbildungsvorbereitung ist es, ihre Kompetenzen zu fördern und weiterzuentwickeln, um ihnen den Zugang zu qualifizierter Ausbildung zu erleichtern. Eine besondere Notwendigkeit liegt in der fachsprachlichen Förderung. Auf der Grundlage einer Wahrnehmung ihrer Interessen und Bedürfnisse gilt es, Jugendliche ausländischer Herkunft in einer positiven Identitätsfindung zu unterstützen, die sich keinesfalls in Anpassungsleistungen an die Kultur des deutschen Gastlandes erschöpfen darf. Ihre mögliche Zweisprachigkeit und ihre interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sind wertvolle Kompetenzen, Ressourcen und Anknüpfungspunkte für fachliche und soziale Lernprozesse.

Auch die Situation von **Mädchen und jungen Frauen** ist von besonderen Merkmalen geprägt, ihre Benachteiligung auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt eine (geschlechts-)spezifische: „Mädchen zu sein ist am Arbeitsmarkt schlimmer, als keinen Schulabschluß zu haben“ (BMBF 1997 a, 21). Diese Benachteiligung verstärkt sich, wenn weitere „belastende“ Merkmale für die Betroffenen hinzukommen: z. B. ein zu versorgendes Kind oder nicht-

deutsche Herkunft. Arbeitsmarktprojektionen (z. B. BLK, Tabellenanhang 52) weisen darauf hin, daß sich die Erwerbsquoten von Frauen ohne formalen Ausbildungsabschluß bis zum Jahre 2010 noch einmal verschlechtern werden – und dies z. T. in drastischer Form.

Die Berufstätigkeit spielt in der Lebensplanung junger Frauen eine wichtige Rolle; die erlebte Arbeitslosigkeit ihrer Mütter oder die eigene Erfahrung, auf dem Arbeitsmarkt nicht erwünscht zu sein, fördern jedoch Resignation und Rückzug. Versuche, eine Lebensperspektive über Familiengründung und Kinder aufzubauen, scheitern zu oft und münden vielfach in eine „Karriere“ als alleinerziehende Sozialhilfeempfängerin; die nach wie vor weitgehende Unvereinbarkeit von Berufs- und Familienrolle verbaut den Weg zu Selbständigkeit und materieller Unabhängigkeit.

Berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen sollten daher jungen Frauen die Möglichkeit geben, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und den vermittelten Wert- und Lebensvorstellungen auseinanderzusetzen. Sie sollten das Berufswahlspektrum im Hinblick auf zukunftssträchtige frauenspezifische Berufe (z. B. Altenpflege, medizinisch-technische Berufe, Büro und Verwaltung) erweitern können, jedoch auch den „Freiraum“ gewähren, sich in technisch-gewerblichen Berufen zu erproben.

Das letztgenannte Beispiel will natürlich nicht sagen: geschlechtsspezifische Arbeit nur mit Mädchen und jungen Frauen! Die Erfahrungen der Praxis zeigen im Gegenteil, daß auch (und vielleicht vor allem!) spezifische Formen der Arbeit mit männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. BAG JAW 1993) entwickelt werden müssen. Für beide Geschlechter geht es um die Erweiterung ihres jeweils spezifischen Rollenverständnisses und um die Vorbereitung darauf, beide Rollen ausfüllen zu können: die familiäre und die berufliche.

Das **Gestaltungsprinzip der Zielgruppenorientierung** setzt voraus, daß die Maßnahme-Planenden über wesentliche Informationen über ihre Zielgruppen verfügen und daß diese Kenntnisse in der Maßnahme-Planung berücksichtigt werden. Gefordert ist folglich die Auseinandersetzung der Träger und ihrer Mitarbeiter/innen mit der Spezifik verschiedener Teilgruppen von Jugendlichen in der Berufsausbildungsvorbereitung und mit zielgrup-

penbezogenen Konzepten als Grundlage einer qualifizierten Planung und Durchführung von Maßnahmen.

Die geforderte Zielgruppenspezifität darf jedoch nicht zu einer weitgehenden Zielgruppentrennung führen – denn: Der Anspruch ganzheitlichen Lernens schließt das Lernen voneinander und miteinander ein. Die Lernenden sollen sich „auf der Basis ihrer individuellen Wertesysteme im gemeinschaftlichen Diskurs über die grundlegenden Aspekte ihres Lernens verständigen, anstehende Probleme gemeinsam lösen, auftretende Meinungsverschiedenheiten durch Finden tragfähiger Kompromisse lösen lernen und lernen, Verantwortung für das eigene Tun und das Handeln der gesamten Gruppe zu übernehmen“ (Heeg und Münch 218).

So bedarf es z. B.

- interkultureller Lern- und Ausbildungskonzepte, um das Verständnis Jugendlicher aus verschiedenen Herkunftsländern füreinander zu entwickeln, Traditionen zu vermitteln und Vorurteile abzubauen;
- einer konstruktiven Zusammenarbeit von jungen Männern und jungen Frauen, die ein Rollen-Lernen voneinander zuläßt und fördert;
- der gemeinsamen Ausbildung von (lern-)starken und (lern-)schwachen Jugendlichen, in der die individuellen Kompetenzen aller Beteiligten eine Rolle spielen und welche die gegenseitige Unterstützung fordert und fördert,

um integrative Lernprozesse vielfältigster Art zu ermöglichen.

### Lebensweltbezug

„Die Krisen im Erwerbsarbeitssektor, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung sind inzwischen nicht mehr ‚bloß‘ Belastungen des Erwachsenenlebens, von denen Jugendliche in einem Schonraum entlastet ihr Jugendleben führen können. Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht, indem sie ihren Sinn in Frage stellen. Wenn die Arbeitsgesellschaft zum Problem wird, dann muß auch die Jugendphase als Phase der biographischen Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum Problem werden“ (Jugendwerk der Deutschen

Shell 13). Die zwölfte Jugendstudie des Jugendwerks der Deutschen Shell (14ff.) belegt eindrücklich, daß Jugendliche

- sich von allen Problemen mit denen der Arbeitswelt am stärksten beschäftigen
- wenig darauf vertrauen, daß die drängendsten gesellschaftlichen Probleme gelöst werden
- sich von Politik und Erwachsenen im Stich gelassen und einflußlos fühlen
- immer skeptischer in die eigene Zukunft blicken. Jugend als Phase des Übergangs in die Erwachsenenwelt wird zunehmend problembelasteter, Risiken und Unsicherheiten nehmen im Erleben Jugendlicher zu.

Dieser Problemdruck ist für benachteiligte Jugendliche – die einen Großteil der Zielgruppe berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen ausmachen – noch größer. Arbeitslosigkeit, Armut, Ausgrenzung und Perspektivlosigkeit sind für sie – in der eigenen Familie, im sozialen Umfeld – wesentlich häufiger unmittelbar und subjektiv erlebbar. Fast zwei Drittel aller arbeitslosen Jugendlichen beurteilen die Zukunft der Gesellschaft als „eher düster“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 16).

Angesichts dieser Entwicklungen in der Lebenswelt Jugendlicher ist es nicht verwunderlich, wenn Mitarbeiter/innen von Trägern der Berufsausbildungsvorbereitung feststellen, daß die Heterogenität und Problemdichte unter den Teilnehmer(inne)n zunimmt. „Stärker als früher münden Jugendliche mit erheblichen psychosozialen Problemen, z. B. Alkohol- und Drogenmißbrauch, übermäßiger Verschuldung, Obdachlosigkeit, Gewaltdelikten, sonstiger Kriminalität in die Maßnahmen ein“ (BMBF 1997 a, 136).

Gehen wir davon aus, daß Probleme und Verhaltensweisen der Jugendlichen Resultat der sich verändernden sozialen Lebensbedingungen sind, so muß Berufsausbildungsvorbereitung die Auswirkungen des gesellschaftlichen Struktur- und Wertewandels in ihre pädagogischen Konzeptionen einbeziehen und mehr denn je lebensweltorientiert arbeiten. Es geht darum, Jugendlichen den Erwerb „psychischer und sozialer Kompetenz zur Bewältigung von Lebensereignissen“ (Böhnisch; zitiert nach Baur und Storz 19) zu ermöglichen.

Pädagogische Hilfe zur Selbsthilfe in Sachen Lebensbewältigung intendiert zweierlei: Einerseits bie-

tet sie Unterstützung und Rat beim Aufbau individueller Strategien an, um die Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen handlungsfähig werden zu lassen, damit sie frei sind, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Geltung zu bringen. Andererseits lotet sie zusammen mit den jungen Menschen mögliche biographische Formen der Selbstbehauptung aus, mit denen sie in gesellschaftlich prekären Lebenslagen bestehen können (Bauer und Storz 20).

Die Aufnahme von Lebensweltbezügen in berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen kann vielfältige Formen haben – einige seien im folgenden beispielhaft aufgeführt:

- Aufgaben- und Themenstellungen aus der Lebenswelt der Teilnehmer/innen werden zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen;
- für die Jugendlichen wichtige soziale Orte werden Ziel von Erkundungen;
- die Gestaltung von Freizeitangeboten orientiert sich an Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen;
- die begleitende Arbeit mit Eltern und möglichst auch weiteren Bezugspersonen wird zum Bestandteil des Maßnahmekonzepts;
- Angebote der Beratung, der Biographiearbeit oder des sozialen Trainings orientieren sich an der Lebenswelt der Jugendlichen.

Die zu initiierenden Lernprozesse sind eng verknüpft mit der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.

Hier wird erneut der ganzheitliche Charakter der Berufsausbildungsvorbereitung deutlich: Sie übernimmt im Rahmen eines integrierten sozialpädagogischen Konzepts eine kompensatorische Funktion in bezug auf die Familie und berührt hiermit Aufgabenfelder der öffentlichen Jugendhilfe – dies sollte eingebettet sein in adäquate Kooperationsstrukturen (siehe Abschnitt „Verbesserung der Kooperation“, S. 64ff.).

Eine entsprechend gestaltete Berufsausbildungsvorbereitung kann die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützen und sie in die Lage versetzen, selbst handelnd in die Gestaltung und Veränderung der eigenen Lebensverhältnisse einzugreifen.

## Arbeitsmarktorientierung

Einschlägige Prognosen verweisen auf den Fortbestand der Massenarbeitslosigkeit auf hohem Niveau sowie auf einen fortschreitenden Verlust von Arbeitsplätzen für gering oder nicht qualifizierte Arbeitskräfte. Knapper werdende Angebote gehen einher mit erhöhten Anforderungen an Auszubildende und Beschäftigte. Die Kluft, die benachteiligte Jugendliche heute zwischen ihrem Bildungs- und Entwicklungsstand und den Anforderungen, die eine qualifizierte Berufsausbildung und Beschäftigung an sie stellt, schließen müssen, ist größer geworden. Jugendliche mit schlechten Startchancen unterliegen nicht nur im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze, steigende Anforderungen in der Ausbildung selbst führen in stärkerem Maße zu Ausbildungsabbrüchen.<sup>13</sup>

Der Strukturwandel in Ausbildung und Arbeit hat auch eine subjektive Komponente, welche die Identitätsbildung der Betroffenen nicht unerheblich beeinflusst. So werden Jugendliche durch die Berichterstattung über Arbeitslosigkeit in den Medien, mehr noch aber durch die am Beispiel ihrer Eltern, Verwandten, Freunde und Bekannten erlebten Folgen der Erwerbslosigkeit und durch die mit Abschluß der Schule selbst erfahrene „Ausbildungslosigkeit“ zutiefst verunsichert (vgl. hierzu Baur und Storz 13). Hieraus resultiert in vielen Fällen eine resignative Haltung: Eine Motivation zum erfolgreichen Abschluß der Schule wird nicht aufgebaut, viele Jugendliche bemühen sich erst gar nicht um eine Lehrstelle.<sup>14</sup>

Zentrales Ziel berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen ist es, „Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung zu ermöglichen“ (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 7). „Sofern eine Ausbildung nicht in Betracht kommt“, heißt es allerdings an anderer Stelle, (23) „vermitteln die Lehrgänge fachpraktische

<sup>13</sup> Allerdings zeigen Untersuchungen und Bewertungen des Bundesinstituts für Berufsbildung: „Die Neuordnung von Ausbildungsberufen verlangt nicht generell eine Höherqualifizierung, die von benachteiligten Jugendlichen nicht erreicht werden könnte, sondern eher eine Andersqualifizierung, die von benachteiligten Jugendlichen durchaus mit entsprechend differenzierter Förderung erworben werden kann“ (Pütz 23).

<sup>14</sup> Laut EMNID-Studie haben von den 500.000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Berufsbildungsabschluß rund 75 % erst gar keine Ausbildung begonnen (BMBW 1994 a, 6).

und fachtheoretische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie soziale Qualifikationen“, um – und dies gilt für beide Zielsetzungen – die Chancen zu erhöhen, eine dauerhafte (und möglichst qualifizierte) Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.

Angesichts der skizzierten Entwicklungen sind Konsequenzen für die Ziele und Inhalte berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen zu ziehen. Wenn eine Erwerbsbiographie im „klassischen“ Sinne, in der auf den Abschluß einer Berufsausbildung die dauerhafte Beschäftigung in eben diesem Beruf folgt, zukünftig nicht die Regel, sondern die Ausnahme darstellen wird, muß es einerseits darum gehen, Jugendlichen eine realitätsbezogenere Berufsperspektive zu vermitteln, die nicht mehr (nur) auf eine lebenslange Vollzeitbeschäftigung in einem Berufsfeld ausgerichtet ist, andererseits darum, die Qualifizierungsziele und -inhalte zu überprüfen und anzupassen:

- In der Berufsausbildungsvorbereitung reicht es nicht aus, daß Maßnahmeträger den Jugendlichen eine Orientierung in einigen ausgewählten Berufsfeldern ermöglichen. Vielmehr müssen die Jugendlichen **umfassende Informationen über Berufsfelder und spezielle Berufe** erhalten. Nur wer ein breites Berufsspektrum kennt, die Anforderungen des Berufes, seine unterschiedlichen Tätigkeitsfelder, (regionale) Arbeitsmarktchancen, Verdienstmöglichkeiten etc., aber auch seine eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten in bezug auf diese Berufe einschätzen kann, wird in der Lage sein, eine begründete Entscheidung für eine Ausbildung zu treffen bzw. motiviert und zielgerichtet auf einen Ausbildungsplatz zuzusteuern.
- Hinsichtlich der fachlichen Grundkenntnisse ist die Frage zu beantworten, ob die zu vermittelnde **Fachkompetenz** als „funktionale Qualifikation“ (vgl. Abb. 7 „Qualifikation“, S. 34) **arbeitsmarktrelevant** ist, also in den ausgewählten Berufsfeldern regional auch zukünftig Arbeitskräfte benötigt werden.
- Ein weiterer – ergänzender – Weg führt über **eine stärkere Gewichtung extrafunktionaler Qualifikationen** auch in der Berufsausbildungsvorbereitung. Eine intensivere Entwicklung von Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs- und Selbstlernkom-

petenzen verbreitert die Qualifikation der Jugendlichen, erhöht ihre Flexibilität und ist sinnvolle und notwendige Grundlage für die Bewältigung einer möglichen beruflichen „Patchwork-Biographie“.

- Die **Vermittlung von Teilqualifikationen**, wie der Erwerb eines Schweißerpasses, des Führerscheins oder von Grundkenntnissen in elektronischer Datenverarbeitung, kann ebenfalls die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen erhöhen. Besonders dem Umgang mit neuen Kommunikations- und Informationstechniken kommt hier eine große Bedeutung zu, da diese mittlerweile in einer Vielzahl von Berufen eine Rolle spielen. Sie sollten als „Schlüsseltechnik“ (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 41) in jeder berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahme angeboten werden.

Allerdings: Die Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz für benachteiligte Jugendliche sind gering, das in der außerbetrieblichen Ausbildung angebotene Berufsspektrum ist eingegrenzt. Solange nicht die Chancen sozial und bildungsbenachteiligter Jugendlicher in der Konkurrenz um betriebliche Ausbildungsplätze deutlich verbessert sind und zukunftsträchtige Berufe in größerem Umfang auch in der außerbetrieblichen Ausbildung erlernt werden können, sieht sich die Berufsausbildungsvorbereitung zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, ihre Teilnehmer/innen auch auf Arbeitslosigkeit und ungewollte berufliche Perspektiven vorzubereiten.

Bauer und Storz stellen in einem Vortrag u. a. die folgende These zur Diskussion: „Das Bildungsziel, die Schüler zu befähigen, ihren Berufswunsch entsprechend ihren Eignungen und Neigungen zu wählen, muß angesichts der Realität in der Arbeitswelt weitgehend als Ideologie gewertet werden. Die Bandbreite von Ausbildungsberufen, die für die Absolventen der unteren Bildungsgänge in Konkurrenz zu Bewerbern mit höherer Allgemeinbildung realistische Chancen bieten, wird immer geringer; diese Schüler müssen – um es salopp zu formulieren – nehmen, was übrigbleibt. Mithin wird es zur Aufgabe der Hauptschule,“ – und, auf unser Thema übertragen, der Berufsausbildungsvorbereitung – „ihre Jugendlichen für diese Berufe zu interessieren; anders gesagt, sie entsprechend auszunüchtern“ (Bauer und Storz 21).

Die Berufsausbildungsvorbereitung muß einen Weg beschreiten, der zwei Ziele integriert: Sie darf die gegenwärtige und künftige Realität des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkts nicht ausblenden und muß Jugendlichen „Identitätskompetenz“ für „den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“ (Negt 227) vermitteln. Gleichzeitig muß sie aber auch die Motivation und Hoffnung der Jugendlichen auf eine befriedigende und sichere berufliche Zukunft erhalten und stärken.

Und im Zentrum dieser Anstrengungen muß das Ziel einer qualifizierten Ausbildung stehen, denn – und dies räumen auch Bauer und Storz ein – bestehen bleibt die Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung als „Eintrittskarte“ in das Erwerbsleben. „Erst mit dem Facharbeiterbrief in der Tasche hat der Einzelne bewiesen, daß er den Anforderungen der Arbeitswelt in puncto Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Auffassungsvermögen, Arbeitsbereitschaft etc. gewachsen ist und damit Voraussetzungen mitbringt, auch in anderen Berufsfeldern als Un- bzw. Angelernter effektiv eingesetzt werden zu können“ (Bauer und Storz 23).

## Differenzierung und individuelle Förderung

### Berufsbildungspolitischer Hintergrund

Auf der Grundlage der schon zitierten Forschungsergebnisse über Jugendliche und junge Erwachsene ohne abgeschlossene Ausbildung (BMBW 1994 a, 6f.) setzte eine berufsbildungspolitische Diskussion über daraus zu ziehende Konsequenzen ein (vgl. in Kap. 3 im Abschnitt „Zwischen 20/88 und 42/96“ die Darstellung von fünf „Meilensteinen“ der qualitativen Entwicklung in der Berufsausbildungsvorbereitung).

Sowohl für die Berufsausbildungsvorbereitung als auch für die Berufsausbildung wurde in der Folge als wesentliche Konsequenz eine Verbesserung der Förderung durch Maßnahmen der Individualisierung und Binnendifferenzierung gefordert (BMBW 1994 a, 17; BLK 1996, 26f.; Pütz 1997, 28).

Die Individualisierung von Lernprozessen ist die

logische und weitestgehende Konsequenz für die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich durch ihre Individualität – ihre persönliche Eigenart und Einzigartigkeit – auszeichnen und unterscheiden. Individualität ergibt sich aus der sozialen Herkunft, der Biographie, aus den entwickelten Denk- und Handlungsmustern, Begabungen, Problemen, Interessen, Vorlieben, Abneigungen etc.

Individuelle Förderung von Teilnehmer(inne)n beginnt damit, diese Individualität zu erkennen und zu respektieren – die Lernenden also dort abzuholen, wo sie gerade stehen – und die für ihre weitere Entwicklung förderlichen Aspekte herauszuarbeiten. Die individuelle Förderung soll ganzheitlich orientiert sein, d. h., sie beschäftigt sich mit allen Kompetenzen der Person – dies entspricht den Zielsetzungen handlungsorientierter Konzepte.

Die im Runderlaß 42/96 formulierten Aufgaben der berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sehen eine verstärkte individuelle Förderung eines/einer jeden Jugendlichen oder jungen Erwachsenen vor. Die hierfür erforderlichen Schritte wollen wir uns im folgenden Abschnitt kurz vergegenwärtigen.

### Planung und Gestaltung individueller Lernprozesse

Die individuelle Förderung (in einer berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahme) vollzieht sich prozeßhaft: Mit den Lernprozessen auf seiten der Lernenden korrespondiert ein Begleitprozeß auf seiten des Trägers bzw. der Maßnahme-Mitarbeiter/innen, der mit einer Diagnose beginnt und über die Planung des Förderprozesses, dessen kontinuierliche Bewertung und ggf. Veränderung bis hin zu einer abschließenden Auswertung reicht:

⇒ Im Rahmen einer **Eingangsdiagnostik** werden Informationen erhoben, die für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse wesentlich sind.

⇒ Auf der diagnostischen Grundlage wird gemeinsam mit der/dem Jugendlichen ein **individueller Förderplan** erstellt, der Förderschwerpunkte und Ziele festlegt. Eine begleitende **Prozeßdiagnostik** erlaubt eine ständige Reflexion des Qualifizierungsprozesses, eine Fortschreibung des Förder-

plans und die rückblickende Aus- und Bewertung des Qualifizierungsprozesses.

⇒ Aus den Angeboten des Trägers werden Bausteine oder Module ausgewählt, die geeignet sind, die Ziele des Förderplans zu erreichen. Im Rahmen **binnendifferenzierter pädagogischer Prozesse** erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, die ausgewählten Bausteine zu durchlaufen.

Die individuelle Förderung in binnendifferenzierten Maßnahmen erfordert einige weitere Gestaltungselemente: Die **Durchlässigkeit** der Maßnahmen ermöglicht den Wechsel von Jugendlichen in eine andere Maßnahme, wenn dies pädagogisch sinnvoll ist, wenn sich z. B. herausstellt, daß die ursprüngliche Zuordnung eine Unter- oder Überforderung mit sich bringt. Denkbar ist der Wechsel in eine andere Maßnahme des gleichen oder auch eines anderen Trägers – letzteres bedarf einer Einbettung in **die trägerübergreifende Abstimmung von Maßnahmen und Kooperation** (vgl. den Abschnitt „Verbesserung der Kooperation“, S. 64ff.).

Die **flexible und modularisierte Gestaltung** der Angebote (vgl. die Ausführungen zur „Modularisierung der Maßnahmen“, S. 56ff.) erlaubt es Jugendlichen einerseits, in eine schon laufende Maßnahme einzusteigen, und andererseits, diese bei Bedarf vor ihrem Ende zu verlassen – z. B. wenn sich die Möglichkeit eines Übergangs in ein Ausbildungsverhältnis bietet.

Im folgenden wollen wir auf förderdiagnostische Aspekte, auf die Arbeit mit individuellen Förderplänen sowie auf den Ansatz der Binnendifferenzierung näher eingehen.

## Förderdiagnostik

Der Begriff „Diagnose“ stammt aus dem Griechischen und läßt sich wörtlich mit „Durchschauen“ oder „Auseinanderkennen (Unterscheiden)“<sup>15</sup> übersetzen. Diagnostizieren heißt, im Hinblick auf ein angestrebtes Ziel handlungsleitende Informationen zu gewinnen.

Als Alternative zur konventionellen medizinisch orientierten Diagnostik hat sich die Förderdiagnostik entwickelt. Hier steht der Prozeß der Förderung

im Vordergrund. Sie soll Ansatz- und Ausgleichsmöglichkeiten für die pädagogische Förderung erbringen.

**Förderdiagnostik** ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Sie beschreibt Prozesse und Situationen, nicht den Jugendlichen bzw. die Jugendliche. Sie orientiert sich an soziologischen und sozialwissenschaftlichen Denkweisen und untersucht nicht nur die Merkmale der Jugendlichen, sondern auch das „gesamte Bedingungsgefüge des ... Erfolgs und Mißerfolgs“ (Bundschuh 39).
- Sie liefert Erklärungsmöglichkeiten für Probleme und gibt damit Förderimpulse.
- Diagnose und Förderung bilden eine Einheit. Diagnostische Verfahren begleiten folglich die Entwicklung der Jugendlichen im Lehrgangsverlauf und liefern Informationen für die Förderplanung. Förderdiagnostik ist auf ein bestimmtes Entwicklungsziel gerichtet – z. B. die Integration in ein Ausbildungsverhältnis.

Die Ergebnisse der Diagnose oder das Erkennen von individuellen Voraussetzungen bzw. Problemlagen und Erwartungen der Jugendlichen sind Ausgangspunkt der individuellen Förderplanung. In der Einrichtung müssen demzufolge erstens geeignete Instrumente für die Eingangs- und Prozeßdiagnose zur Verfügung stehen oder entwickelt werden, zweitens muß das pädagogische Personal für die Anwendung dieser Instrumente geschult werden.

Die mit der Eingangsdiagnose erhobenen Informationen über die Jugendlichen, „ihren schulischen und beruflichen Werdegang, ihr soziales Umfeld, ihre Stärken und Schwächen sind für die Planung einer adäquaten individuellen Förderung notwendig. (...) Die Bandbreite der Vorgehensweise und der Art und Weise der Dokumentation reicht vom formlos festgehaltenen Gedächtnisprotokoll, das nach Erstgesprächen und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern getroffenen Vereinbarungen angefertigt wird, über sogenannte Erstgesprächsbogen und Teilnahme-Formulare, die als Check-Liste den Gesprächs-Leitfaden bilden und gleichzeitig Dokumentations-Formular sind, bis zu ausgefeilten mehrseitigen Fragebögen, die persönliche Daten und den Bereich der familiären, schulischen und beruflichen Situation umfassen“ (BMBW 1992, 5).

<sup>15</sup> Vgl. Harnach-Beck 18.

Der Dienstblatt-Runderlaß zu den berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt benennt als weitere Möglichkeiten, auf Informationen zurückzugreifen, die durch Dritte (z. B. Schule oder Jugendhilfe) erhoben wurden, oder psychologische Testverfahren einzusetzen (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 11).

Wichtige Vorgabe für die Eingangsdiagnostik im Sinne des Kompetenzansatzes ist es, nicht die Schwächen und Defizite der Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, sondern ihre Stärken, ihre besonderen Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten aufzuspüren. Ein auf dieser Grundlage erstelltes „Kompetenzprofil“ ist eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung motivierender Lernansätze und die individuelle Förderplanung.

Die prozeßbegleitende Diagnose liefert Informationen zum Verlauf des Lernprozesses, erlaubt eine Bewertung der eingesetzten Methoden und gibt Auskunft darüber, ob vereinbarte Ziele erreicht wurden. Diese Informationen müssen unter Beteiligung aller Mitarbeiter/innen zusammengetragen werden, die am Lehr- und Lernprozeß beteiligt sind – z. B. Ausbilder/innen, Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, ggf. auch Kooperationspartner<sup>16</sup> – und bilden die Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob der eingeschlagene Weg der richtige war, ggf. für die Anpassung von Zielen und Teilzielen, für eine flexible Reaktion auf Veränderungen und neue Bewertungen, sie zeigen „Ansatzpunkte für pädagogische und therapeutische Interventionen“ (Bundschuh 39).

Als methodisches Instrumentarium für die Prozeßdiagnose benennt der Dienstblatt-Runderlaß über die schon erwähnten Testverfahren hinaus das Beratungsgespräch und die Verhaltensbeobachtung (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 11). Die prozeßbegleitend zu erhebenden Informationen ergeben sich vor allem aus den im individuellen Förderplan (mit dem wir uns im folgenden Abschnitt beschäftigen) festgehaltenen Zielen und Vereinbarungen.

Mit dem Begriff der „Diagnose“ – in der alltäglichen Wahrnehmung vor allem mit medizinischen Fragen verknüpft – verbinden wir in unserer Vorstellung meist qualitativ hohe Anforderungen. Dieser Anspruch muß grundsätzlich auch für die Anwendung jener diagnostischen Verfahren gelten, um die es uns hier geht – bei ihrer Entwicklung und Anwendung sind daher einige wichtige Grundsätze zu beachten:

- Diagnostische Verfahren können nicht ohne eine entsprechende Qualifizierung des Personals eingesetzt werden – sie erfordern „ein hohes Maß an fachlicher Kompetenz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern; Beratungskompetenz, Kenntnisse in Diagnostik und Gesprächsführung und ein großes Methodenrepertoire sozialpädagogischen Arbeitens“ (BMBW 1992, 11).
- Es bedarf einer begründeten Auswahl der zu erhebenden Informationen. Diese ergibt sich in erster Linie aus der Relevanz der Information für den Förderprozeß, aus den Zielsetzungen und Vereinbarungen des Förderplans. Eine Begrenzung auf das Notwendige dient vor allem dem Schutz der Lernenden. In jedem Fall gilt: Die Einhaltung der Bestimmungen des Datenschutzes ist unbedingt zu gewährleisten. Es ist wichtig, unter den genannten Gesichtspunkten auch Informationen zu bewerten, die durch Dritte erhoben wurden.
- Wenn die Jugendlichen zum Subjekt der Lernprozesse werden sollen, muß dies auch für Diagnoseprozesse gelten! Über die eingesetzten Verfahren muß Transparenz hergestellt werden. Wichtigste Partner bei allen diagnostischen Verfahren sind die Jugendlichen selbst. Viele Informationen kommen von ihnen selbst, ungefiltert und direkt. Sie haben Zugang zu den Ergebnissen, und ihre Bewertung erfolgt in einem dialogischen Prozeß.
- Bei der Bewertung von Lernfortschritten, Fortschritten in der Persönlichkeitsentwicklung usw. steht die individuelle Bezugsnorm des/der jeweiligen Jugendlichen im Mittelpunkt. Das heißt, die aktuellen Leistungen und Verhaltensweisen werden mit den früheren Leistungen und Verhaltensweisen verglichen, evtl. dann mit der Gruppe (soziale Bezugsnorm) oder mit den objektiven Anforderungen, z. B. definierten

16 Für Maßnahmen mit ausgedehnten Phasen betrieblicher Praktika bzw. bei betriebsnah durchgeführten Lehrgängen bedürfte es letztlich auch des Einbezugs der betrieblichen Anleiter/innen oder Ausbilder/innen in den begleitenden Diagnoseprozeß. Diese Anforderung wird nicht immer (in der notwendigen Qualität) zu realisieren sein. Auf diese Schwierigkeit kommen wir im Abschnitt „Verbesserung der Kooperation“, S. 64ff., noch einmal zurück.

Kenntnissen oder Fähigkeiten (sachliche Bezugsnorm).

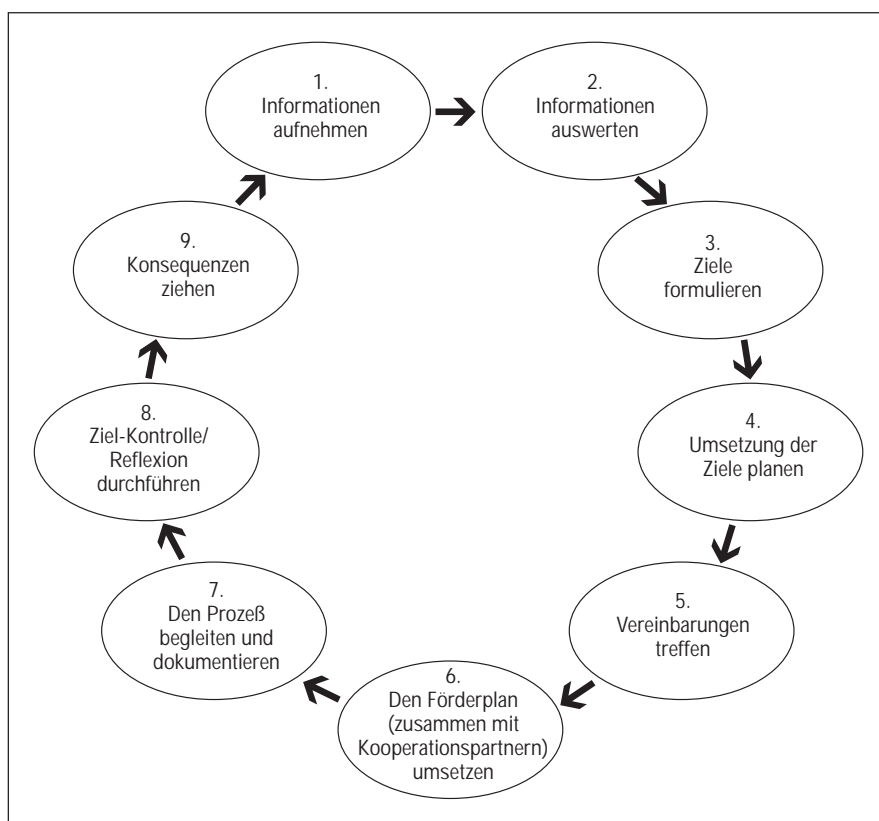
## Individuelle Förderplanung

Alle Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Prozessen der Eingangs- und Förderdiagnostik, mit entsprechenden Schlußfolgerungen für Ziele und Wege, finden ihren Niederschlag in einem **individuellen Förderplan**.

Er erfüllt zwei Funktionen. Er ist erstens die Grundlage eines professionellen, das heißt planvollen und systematischen pädagogischen Handelns und zweitens Instrument zur Überprüfung der Erfolge, zur Sicherung der Qualität.

Der individuelle Förderplan wird je nach dem Stand der Entwicklung des Jugendlichen modifiziert und fortgeschrieben – er begleitet also den Lern- und Förderprozeß:

**Abb. 12: Schritte des individuellen Förderplans**



Quelle: Nach BMBW 1992, 12

Im Förderplan werden u. a. zeitliche Abläufe, Etappen und begleitende Verantwortlichkeiten fest-

gehalten. Er ist das Instrument zur Umsetzung aller getroffenen Vereinbarungen und zur Sicherung des Erfolges.

Zur individuellen Förderung einzelner benötigen die Beteiligten – das pädagogische Personal ebenso wie die Jugendlichen – genaue Zielformulierungen. Nur Ziele geben dem pädagogischen Handeln eine entsprechende Orientierung.

Ziele sollen „smart“ sein, d. h.:

- spezifisch
- meßbar
- anspruchsvoll
- realistisch
- terminiert.

Die Ziele bedürfen einer Verbindung mit realistischen Terminen. Kurze Etappen von drei bis vier Wochen sind ein überschaubarer Zeitraum für Jugendliche. Die vereinbarten Ziele und der mit ihnen verbundene Zeitrahmen sind wichtige Bestandteile des individuellen Förderplans.

Verbindlichkeit auf dem Weg zu diesen Zielen ist ebenso erforderlich wie die Bereitschaft der Beteiligten, sich an der Erreichung der genannten Ziele messen zu lassen. Pädagogisches Handeln wird überprüfbar. Dahinter verbirgt sich ein Qualitätsanspruch, der sich an die Maßnahmeträger richtet.

Die gemeinsame Begleitung von Maßnahmeteilnehmer(inne)n durch die Mitarbeiter/innen des Trägers und des zuständigen Arbeitsamts auf der Grundlage individueller Förderpläne und ihrer Fortschreibung ermöglicht eine Beurteilung der Prozeßqualität berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Als wesentliche Ergänzung einer Überprüfung der Eingangs- und Ausgangsqualität macht

eine Bewertung der Prozeßqualität Aussagen darüber, „wie die festgelegten Ziele und die Optimie-

„... des Qualifizierungsprozesses“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 15) unter Beteiligung der Jugendlichen erreicht werden sollen und werden.

Individuelle Förderpläne werden gemeinsam von allen an der Gestaltung des Lernprozesses Beteiligten erstellt und fortgeschrieben – dies sind

- die Jugendlichen selbst
- die Ausbilder/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagog(inn)en der Maßnahme; ggf. weitere beteiligte Fachleute (z. B. Psycholog(inn)en)
- Anleiter/innen und Ausbilder/innen von Praktikumsbetrieben<sup>17</sup>
- Lehrer/innen (wenn Jugendliche begleitend den Unterricht einer öffentlichen Schule besuchen)
- ggf. die Eltern
- Mitarbeiter/innen der Abteilung Berufsberatung des zuständigen Arbeitsamts
- Mitarbeiter/innen begleitender bzw. parallel betreuender Fachdienste – z. B. des Jugendamts.

Wichtig ist es, hier noch einmal festzuhalten: Individuelle Förderung ist partizipativ, d. h., die Jugendlichen sind in allen Phasen der Erarbeitung, der Auswertung des Prozeßverlaufes und der Ergebnisse aktiv beteiligt:

- ⇒ bei der Beschreibung der eigenen Kompetenzen und Reserven: Was kann ich besonders gut? Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten habe ich noch nicht eingesetzt?
- ⇒ bei der Zielbestimmung: Was will ich können/leisten/tun?
- ⇒ bei der Planung des tatsächlichen Vorgehens: Welche (Teil-)Ziele will ich erreichen? Bis wann? Wie gestalte ich den Weg dorthin?
- ⇒ bei der Suche nach Ursachen von Problemen und Möglichkeiten, diese zu bearbeiten: Welche Personen können mir auf meinem Weg helfen, meine Ziele zu erreichen?
- ⇒ Bei der begleitenden Auswertung des Lernprozesses: Wie ist es bisher gelaufen? Sind Veränderungen der Ziele oder des eingeschlagenen Weges erforderlich?
- ⇒ bei der Erfolgskontrolle: Welche Ziele habe ich erreicht, welche nicht?

Das Ziel besteht im Abschluß von Arbeitsbündnissen zwischen den Maßnahmeteilnehmer(inne)n und

den -mitarbeiter(inne)n auf der Grundlage des erarbeiteten Förderplans.

Ein erweiterter Ansatz der individuellen Förderplanung geht davon aus, daß dieser Prozeß sich nicht nur auf einzelne Bildungsabschnitte in der Biographie Jugendlicher bezieht, sondern auch Übergänge begleiten sollte. Dies würde für Jugendliche, die eine berufsausbildungsvorbereitende Maßnahme beginnen, bedeuten, daß über die o. g. Mitwirkenden hinaus auch Lehrer/innen der zuvor besuchten (allgemein- und/oder berufsbildenden) Schule zu beteiligen wären. Ebenso würden die Mitarbeiter/innen aus der Berufsausbildungsvorbereitung z. B. bei der Erarbeitung eines Förderplans in der außerbetrieblichen Ausbildung mitwirken.

Das „Instrument“ individueller Förderplan ist insbesondere von Trägern der Benachteiligtenförderung entwickelt und erprobt worden, so daß vielfältige Erfahrungen vorliegen.<sup>18</sup> Es gibt u. U. auch im regionalen Umfeld von Trägern der Berufsausbildungsvorbereitung ein „Angebot“ an Erfahrungen und von Materialien, auf die sie zurückgreifen können.<sup>19</sup> Deutlich wird bei einem differenzierten Blick in die Förderpraxis jedoch auch, daß das zentrale Anliegen eines aktiven und verantwortlichen Einbezugs der Jugendlichen hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt und die gesteckten Ziele oft nicht erreicht wurden. Die weitere Entwicklung dieses partizipativen Ansatzes ist folglich eine wichtige Aufgabe im Feld der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher.

Mittlerweile gibt es erste Entwicklungen computergestützter Instrumente für die sozialpädagogische Diagnostik und individuelle Förderplanung (Feuerstein 1997, Walbröl 1998), die z. T. auch den Anspruch erheben, Instrumente der Selbstevaluation und Qualitätssicherung zu sein (Walbröl 3). Ob diese Programme gegenüber den „klassischen“ Verfah-

18 Die Arbeiterwohlfahrt hat in einem Modellprojekt Assessment-Verfahren („Das Resultat des Verfahrens ist eine Beschreibung der Qualitäten von Jugendlichen und von den Bedingungen, unter denen sie die besten Leistungen erbringen“) als Ausgangspunkt zur beruflichen Orientierung für Jugendliche erprobt (Arbeiterwohlfahrt, 5).

19 Derzeit bereitet das „Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung – IMBSE e. V.“ eine Veröffentlichung seiner Materialien zur Förderplanung vor, die noch im Jahr 1998 erscheinen soll. Das Institut ist Modellversuchsträger (Modellversuch 15) im Rahmen des Projektes INKA – Adresse, Rufnummer und Ansprechpartner sind in Kap. 5 zu finden.

17 Zu den Problemen des Einbezugs betrieblicher Kooperationspartner vgl. die Bemerkungen in Fußnote 16.

ren deutliche Vorteile besitzen und der mit ihnen ggf. verbundene hohe theoretische und technische Aufwand praxisgerecht ist, muß sich in einer breiten praktischen Erprobung zeigen. Zu prüfen bleibt auch, ob computergestützte Verfahren dem Prozeßcharakter der Förderplanung gerecht werden, ausreichende Transparenz gegenüber den Jugendlichen und Mitwirkungsmöglichkeiten für sie gewährleisten und die recht hoch gesteckten Erwartungen an erweiterte Wirkungen für die einsetzenden Einrichtungen erfüllen können.

## Binnendifferenzierung

Jugendliche und junge Erwachsene, die die Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung absolvieren, verfügen über einen unterschiedlichen Leistungsstand und unterschiedliche Motivation. Das erklärte Ziel einer verstärkten Individualisierung kann in den heterogenen Gruppen der berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen nur über eine effiziente Differenzierung erreicht werden.

Bevor wir uns der Binnendifferenzierung ausführlicher zuwenden, wollen wir kurz die Variante der äußeren Differenzierung darstellen.

Bei der **äußeren Differenzierung** werden nach bestimmten Kriterien Teilgruppen gebildet – z. B. reine Ausbildungsgänge für Migrant(inn)en, Gruppen für Mädchen oder Jungen. Auf diesem Wege können homogene Lerngruppen gebildet und spezifisch gefördert werden, für die Lehrtätigen gibt es den Vorteil, daß das Lehren „einfacher“ wird. Nachteile der äußeren Differenzierung sind hingegen, daß sie oft selektierend und stigmatisierend wirkt und daß sie wesentliche – insbesondere soziale – Lernprozesse ausschließt, die in heterogen zusammengesetzten Gruppen ablaufen: Das „kommunikative und kooperative Handeln von Individuen mit unterschiedlichen Zielen, Interessen“ (Heeg und Münch 212), sozialen und kulturellen Hintergründen wird um so mehr eingegrenzt, je homogener die Gruppe der Lernenden und Handelnden zusammengesetzt ist. Äußere Differenzierungen sollten daher nur dann vorgenommen werden, wenn sie nachweislich Vorteile für die Betroffenen bieten.

**Binnendifferenzierung** eröffnet die Möglichkeit, die Lernprozesse in einer Lerngruppe individuell zu

gestalten hinsichtlich der Inhalte und Lernziele, der zeitlichen Abläufe, der eingesetzten Methoden usw. Wir können Binnendifferenzierung noch einmal unterscheiden nach Prozeßdifferenzierung und curricularer Differenzierung<sup>20</sup> – hierauf kommen wir im folgenden ausführlicher zurück.

**Individualisierung** soll verstanden werden als ein Gestaltungsprinzip, welches individuelle Wahlmöglichkeiten läßt hinsichtlich der Inhalte, Ziele, der Methoden und der Dauer von Lernprozessen.

Für die berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher hat sich die innere bzw. Binnendifferenzierung mit den Varianten einer Prozeßdifferenzierung oder einer curricularen Differenzierung als besonders geeignet erwiesen, um die Ziele einer individuellen und ganzheitlichen Qualifizierung zu erreichen.

Eine **curriculare Differenzierung** wird dann eingesetzt, wenn Ziele und Inhalte des gesamten Lehrganges oder einzelner Etappen/Abschnitte für einzelne Jugendliche oder auch Teilgruppen unterschiedlich sind. Dabei können die Wege gemeinsam oder auch individuell differenziert absolviert werden (vgl. Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung Speyer; Teil II 84).

Mögliche Ansätze curricularer Differenzierung sind:

- Angebot von Aufgaben, die sich nach Art und Umfang, Schwierigkeitsgrad und Komplexität unterscheiden
- Angebot verschiedener Leistungsstufen (z. B. Grund- und Fachstufe) oder aufeinander aufbauender Bausteine (Module) für bestimmte Lerninhalte
- ergänzende Lernangebote zur spezifischen Lernförderung und zur Vertiefung einzelner Ausbildungsabschnitte
- ergänzende Angebote zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen.

Von **Prozeßdifferenzierung** sprechen wir, wenn in einem Lernprozeß Inhalte und Lernziele für alle Jugendlichen gleich sind, die Ziele jedoch auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können.

Der Weg wird in unterschiedlichen Etappen bewältigt, die sich wiederum in verschiedenerlei Hinsicht unterscheiden: nach Zeit, Reihenfolge, metho-

<sup>20</sup> Vgl. hierzu: BMBW 1994 a, 14; INBAS 1996, 143ff.

discher Gestaltung u. a. (vgl. Baudisch und Schmetz 32).

Mögliche Ansätze einer Prozeßdifferenzierung sind:

- individuelle Festlegung von Bearbeitungszeiten
- Angebote individueller Lernförderung
- didaktische Differenzierung durch Einsatz selbstständigkeitsfördernder und motivierender Konzepte
- Angebot verschiedener Arbeitsformen (z. B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit)
- methodische Differenzierung durch Einsatz besonderer Methoden (z. B. Planspiele, Erkundungen, Experimente), Medien und Arbeitsmittel.

In binnendifferenzierten Lernprozessen wird die Heterogenität der Gruppe nicht als Lernhindernis, sondern als Lernchance begriffen: Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen und unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft lernen miteinander und voneinander, unterstützen sich gegenseitig, setzen sich mit anderen Lebensstilen und Lebenswelten auseinander.

Die individuelle Förderung von Maßnahmeteilnehmer(inne)n in binnendifferenzierten Lehrgängen stellt recht hohe Anforderung an die Träger und ihre Mitarbeiter/innen, sie erfordert eine pädagogische Arbeitsorganisation, die es den Mitarbeiter(inne)n ermöglicht, individuelle Lernprozesse zu gestalten.

**Räumliche und materielle Voraussetzungen** bilden einen Teil der Grundlage für eine konsequente Binnendifferenzierung. Die folgenden Fragen weisen auf einige wichtige Aspekte hin: Wie können Raumkapazitäten effektiv genutzt werden? Ist die Raumaufteilung und -gestaltung geeignet, ein Nebeneinander verschiedener Lern- und Arbeitsformen zu ermöglichen? Welche Ressourcen an Lehr- und Lernmitteln (Computer, Lernsoftware, Arbeitsblätter, Bücher u. a.) sind vorhanden, und wie werden sie eingesetzt? Welche neuen Materialien müssen beschafft oder entwickelt werden?

Zweite wichtige Voraussetzung ist eine **adäquate personelle Ausstattung**. Die folgenden Fragen weisen auf einige wichtige Aspekte hin: Steht ein ausreichend großes Team von Mitarbeiter(inne)n zur Verfügung, um binnendifferenzierte Lehr-, Lern- und Förderprozesse zu planen, zu gestalten, zu be-

gleiten und auszuwerten? Sind die Mitarbeiter/innen für die zu bewältigenden Aufgaben geschult? Ist die personelle Ausstattung ausreichend, um im Team zu unterrichten, Kleingruppenarbeit zu begleiten und ggf. Einzelförderung zu gewährleisten? Steht ausreichend Zeit für die gegenseitige Information, für begleitende Abstimmung und Auswertung zur Verfügung?

Darüber hinaus: Binnendifferenzierung und individuelle Förderung erfordern auch ein hohes Maß an Flexibilität, Engagement und Motivation der einzelnen Mitarbeiter/innen und des gesamten Teams sowie Mut und Bereitschaft, neue Wege zu gehen und alte Hüte über Bord zu werfen.

Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, daß die Maßnahmeträger sich hier durchaus in einem starken Spannungsfeld befinden: Das Vergabeverfahren nach der Verdingungsverordnung für Leistungen (VOL) erlegt ihnen einerseits auf, die Kosten möglichst gering zu halten, auf der anderen Seite steigen bei konsequenter Umsetzung des Runderlasses 42/96 die Anforderungen an die Prozeß- und Ergebnisqualität.

Mehr Qualität für weniger Geld? Diese Formel stößt sicherlich schnell an Grenzen. Es gilt, in Zusammenarbeit von Trägern und Arbeitsverwaltung qualitative Standards für die Träger zu definieren, die durch eine tragfähige Finanzierung seitens der Bundesanstalt abzusichern sind. Dies wird um so leichter fallen, je stärker die Mitarbeiter/innen der Arbeitsämter aktiv in die Begleitung der Maßnahmen eingebunden und von daher zu einer in eigener Erfahrung begründeten Bewertung der Prozeßqualität berufsausbildungsvorbereitender Angebote in der Lage sind.

## Modularisierung der Maßnahmen

### Zur Diskussion der Modularisierung in der beruflichen Bildung

Die Diskussion um die Modularisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat in den vergangenen Jahren erheblich an Aktualität gewonnen. Die gegenwärtige Diskussion geschieht auf dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungen:

- Der Anspruch, berufliche Qualifikationen und

Abschlüsse innerhalb der Europäischen Union vergleichbar zu machen, um die Freizügigkeit der Berufsausübung in den Ländern der Gemeinschaft zu gewährleisten, verlangt nach Übersetzungen bzw. differenzierteren Darstellungen der Berufsbilder und Ausbildungsinhalte der nach dem deutschen Berufskonzept „anerkannten“ Ausbildungsberufe. Durch die Beschreibung von zweisprachigen „Ausbildungsprofilen“, wie sie künftig in den neu geordneten Berufen in die Verordnungen aufgenommen werden, soll nicht nur deutlich werden, welche Fertigkeiten und Kenntnisse die Absolvent(inn)en erworben haben, sondern auch, für welche Arbeitstätigkeiten sie qualifiziert wurden.

- Das deutsche Berufskonzept, welches auf der Grundlage geordneter und gesetzlich anerkannter Ausbildungsberufe Eingangsqualifikationen für die Ausübung fachlich qualifizierter Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt beschreibt, tritt im europäischen wie auch im Weltmaßstab in Konkurrenz zu flexibleren, modular aufgebauten Systemen mit größeren Anpassungsleistungen an die Veränderungen der beruflichen Anforderungen. Exemplarisch hierfür ist das englische NVQ-System (vgl. Reuling).
- Innerhalb der Bundesrepublik gibt es Positionen, die den wachsenden Anforderungen in den Berufsbildern durch die Einführung von Ausbildungsberufen unterhalb der Ebene von Facharbeiter(inne)n für benachteiligte, eher praktisch begabte Personen zu begegnen suchen. Kritiker/innen sehen darin den Versuch, das Berufskonzept auszuhöhlen, was die Gefahr einer Zerteilung des Arbeitsmarktes in Hochqualifizierte und Minderqualifizierte mit hohem Arbeitsplatzrisiko in sich birgt.
- Obwohl das Berufsbildungsgesetz eine Modularisierung der beruflichen Ausbildung im Sinne einer „Zerlegung des von den Ausbildungsordnungen vorgeschriebenen Bildungsganges in einzelne unabhängige Ausbildungsabschnitte“ nicht zuläßt (Hermann Schmidt im Vorwort zu Kloas 1997), gibt es Überlegungen, wie die vorhandenen Ausbildungsleistungen auch bei nicht bestandener Abschlußprüfung arbeitsmarktverwertbar bescheinigt werden können („kleiner Gesellenbrief“).

Die Diskussion um die Modularisierung in der beruflichen Bildung bewegt sich zwischen der Bewahrung der positiven Elemente des deutschen Berufskonzeptes, das auf die Herausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit zielt, und einer notwendigen Differenzierung, Flexibilisierung und Aktualisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie ihrer Anpassung an europäische Entwicklungen.

Dabei ist das Thema nicht neu. Bereits 1970 wurden vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen Kurs- bzw. Baukastensysteme vorgeschlagen. „Abgeschlossene Lerneinheiten“, die variabel zusammengesetzt und sukzessive erworben werden, sollten die „Organisierung individueller Lernschritte und das Erreichen gesteckter Lernziele erleichtern“ (Deutscher Bildungsrat 1970, zitiert nach: Deißinger 189). Auch das von der Europäischen Union vorgelegte Weißbuch „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ verbindet mit der Einführung von „Baukastensystemen“ in der beruflichen Bildung die Hoffnung, diese bezüglich ihrer beschäftigungspolitischen Funktionalität zu optimieren und die Desintegration allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden. Der einzelne wird als wichtiger Akteur und Gestalter seiner Qualifikation betrachtet. Damit korrespondiert die Idee eines – vom Rat der Europäischen Union 1992 empfohlenen – Europäischen Berufsbildungspasses, in welchem kumulativ Befähigungsnachweise aus dem schulischen und berufsbildenden Bereich dokumentiert werden sollen (vgl. Deißinger 189).

Relativ unumstritten sind Modularisierungstendenzen in der Bundesrepublik im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit seinem relativ geringen Standardisierungsgrad und den damit größeren Gestaltungsfreiräumen. Auch für das Nachholen von Berufsabschlüssen im Rahmen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung wird eine Dokumentation der bereits erworbenen Qualifikationen nach einer einheitlichen Systematik (auf der Grundlage der in den Verordnungen enthaltenen Berufsbilder und Ausbildungsrahmenpläne) in einem Qualifizierungspaß empfohlen (BIBB 1996 b).

Viele der in diesen Bereichen zutreffenden Modularisierungsvorzüge (z. B. Qualitätssicherung und Koordination, Differenzierung hinsichtlich

unterschiedlicher Ausgangsqualifikationen) sind in ihrer Wirkung für die Berufsausbildung deutlich eingeschränkt. Allerdings gibt es auch hier hinsichtlich der Mehrfachverwendbarkeit von Qualifikationen für verschiedene Berufe, der Verbindung von Aus- und Weiterbildung und des Nachweises bereits vorhandener Qualifikationen bei Ausbildungsabbrecher(inne)n Vorteile von modular gestalteten Qualifizierungssystemen (vgl. Kloas 1997, 36ff.).

In der Ausbildungsvorbereitung geht es nicht um das Ziel, einen Berufsabschluß zu erreichen. Vielmehr werden darunter liegende Qualifizierungsziele verfolgt. Sie „bewegen sich im Spektrum von Fähigkeiten zur Berufsorientierung, zur Arbeitsaufnahme (z. B. Training von ‚Arbeitstugenden‘), zur Beherrschung spezifischer Arbeitsaufgaben und zur Aufnahme einer Berufsausbildung“ (Kloas 1997, 54).

Das Ziel modular gegliederter Qualifizierungsprozesse ist in der Berufsausbildungsvorbereitung nicht eindeutig festgelegt, da nicht vorhersehbar ist, ob und in welchem Beruf eine Ausbildung abgeschlossen werden soll. „Die Vorbereitung auf die Aufnahme einer Ausbildung bleibt deshalb bei der Vermittlung fachunabhängiger Qualifikationen stecken oder es werden von Bildungsträger zu Bildungsträger unterschiedliche Fachqualifikationen vermittelt, von denen man annimmt, daß sie irgendwie auf dem lokalen Arbeitsmarkt nachgefragt werden könnten. (...) Insgesamt läßt sich feststellen, daß die Träger ausbildungsvorbereitender Maßnahmen zur Strukturierung ihres Qualifizierungsangebotes keinen besonderen, auf die Ausbildung gerichteten Orientierungsrahmen einsetzen“ (Kloas 1997, 54).

### **Begriffliche Klärung: Unterschiedliche Definitionen modularer Konzepte**

Um die Bedeutung und die Vorzüge modularer Konzepte in der Berufsausbildungsvorbereitung näher bestimmen zu können, muß zunächst auf die verschiedenen Bestimmungen des Begriffes eingegangen werden, mit denen „Modularisierung“ in der gegenwärtigen Diskussion belegt ist. Kloas unterscheidet drei Grundvarianten (1997, 11f.):

#### **1. Modularisierung als Prinzip der Differenzierung von Lernprozessen**

Module werden als „eine **curricular-didaktische Zerlegung** des gesamten **Lernprozesses** nach Lernsequenzen, Lernformen und Lernorten, Lernprojekten etc. begriffen. Modularisierung ist hier ein Prinzip der Binnendifferenzierung, das sich auf die Gestaltung des Lernprozesses bezieht. Es beschreibt den „Input“ in den Lernprozeß. Solche Konzepte stellen die Standards des Berufskonzeptes nicht in Frage und sind als Gestaltungs- und Gliederungselemente in der Berufsausbildung nicht umstritten. In der Weiterbildung findet man solche Modulkonzepte ebenfalls als kombinierbare, aber inhaltlich und methodisch meist festgelegte Qualifizierungsangebote. Auch der im Runderlaß der Bundesanstalt für Arbeit (1996, 11ff.) zu den berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen formulierte Modulbegriff ist hier zuzuordnen. Der Erlass fordert die Modularisierung „der Lehrgangsinhalte unter curricularen Gesichtspunkten“ und definiert Module als „thematisch und zeitlich eingrenzbar Qualifizierungssequenzen“, die „nach Bedarf kombiniert werden können. Die inhaltliche Spannbreite der gewünschten Module reicht hier von Angeboten zur Allgemeinbildung über berufswahlbezogene, berufsfeldspezifische und berufsübergreifende Angebote bis hin zu Übergangshilfen an der ersten oder zweiten Schwelle“ (39ff.).

#### **2. Module als abgeschlossene Teilqualifikationen**

„Module werden auf der Output-Ebene als **in sich abgeschlossene Teilqualifikationen** verstanden, die **abschließend** einzeln geprüft und zertifiziert werden und auf dem Arbeitsmarkt einzeln oder in Kombination mit anderen verwertbar sein sollen“. Diese dem britischen Modulsystem entlehnte Definition ist mit dem deutschen Berufskonzept nicht vereinbar (ausschlaggebend für den Facharbeiterbrief ist die Abschlußprüfung, nicht eine kombinierbare Zahl von Modulzertifikaten), läßt sich aber in nicht geregelten Bereichen der Weiterbildung unproblematisch umsetzen.

#### **3. Module als Teile eines Ganzen – Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes**

Auch hier werden – auf der Output-Ebene – ein-

zeln zertifizierbare Qualifikationen als Ergebnisse eines Lernprozesses verstanden, die allerdings **Teil eines Ganzen** bleiben, d. h. in bezug auf einen Berufsabschluß beschrieben werden und die Abschlußprüfung vor der zuständigen Stelle oder Kammer nicht ersetzen. Solche Modulkonzepte werden gegenwärtig in mehreren Modellversuchen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung entwickelt und erprobt, die An- und Ungelernten in Verbindung mit Beschäftigung das Nachholen anerkannter Berufsabschlüsse ermöglichen.

Die modulare Gliederung orientiert sich an den Ausbildungsrahmenplänen und Berufsbildpositionen sowie an abgrenzbaren beruflichen Tätigkeitsbereichen. Der Berufsabschluß wird nach dem Durchlaufen aller Module durch eine Prüfung vor der zuständigen Stelle oder Kammer erworben. Die Zertifizierung der einzelnen Module und deren Dokumentation in einem Qualifizierungspaß dienen der Transparenz der vorhandenen Qualifikationen gegenüber Betrieben und Bildungsträgern und erleichtern die Verteilung des Qualifizierungsprozesses auf einen längeren Zeitraum, auf unterschiedliche Partner (Bildungsträger, Betriebe, Beschäftigungsträger) oder unterschiedliche Maßnahmen.

Die letztgenannte Begriffsbestimmung könnte sich zu einer übergreifenden Klammer zwischen Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung (Erstausbildung), berufsbegleitender Nachqualifizierung und beruflicher Weiterbildung entwickeln.

Der Modulbegriff ist ursprünglich aus der Technik entlehnt. „Jedes System besteht aus einer Vielzahl von Modulen, wovon jedes einzelne zum Funktionieren des gesamten Systems beiträgt oder gar unerlässlich ist“ (Sellin 1994, 2). Das ‚Ganze‘ bezieht sich auf die Gesamtheit der im Berufsbild bzw. im Ausbildungsrahmenplan beschriebenen Qualifikationen. Die einzelnen Module haben keine Verwertbarkeit für sich, sondern sind Teile dieser Gesamtqualifikation, die zur Gesamtfunktion unerlässlich sind.

Gemeinsamer Bezugspunkt ist der jeweilige Ausbildungsberuf, zu dem im Rahmen der Erstausbildung bzw. Nachqualifizierung ein Berufsabschluß angestrebt wird, auf dem eine Zusatz- oder Ergänzungsqualifizierung im Rahmen der Weiterbildung aufbaut oder auf den die Qualifizierung innerhalb

der Berufsausbildungsvorbereitung hinführt. Wesentliches Merkmal dieser Definition ist, daß lediglich die Ergebnisse der Qualifizierung beschrieben werden, die erreicht werden sollen bzw. erreicht worden sind. Dadurch und durch den Bezug zum Berufsbild werden solche modularen Qualifizierungsprozesse träger-, betriebs- und regionenübergreifend vergleichbar.

Eine Standardisierung von Lernformen, Lernorten und didaktisch-methodischen Konzepten im Rahmen von Modulkonzepten ist nicht sinnvoll, weil sie der angestrebten Zielsetzung der Flexibilisierung und Differenzierung beruflicher Lernprozesse widersprechen würde.

Im Sinne begrifflicher Klarheit schlägt Kloas vor, nur dann von **Modulen** zu sprechen, wenn es sich um die **Beschreibung von Qualifizierungsergebnissen auf der Grundlage von anerkannten Ausbildungsberufen** handelt (im Sinne von Modulen auf der Grundlage des Berufskonzeptes).

Für Module, die – wie in der Berufsausbildungsvorbereitung – der Differenzierung von Lernprozessen dienen, schlägt Kloas den Begriff **Lerneinheiten** im Sinne von inhaltlich und zeitlich abgegrenzten Qualifizierungsangeboten bzw. -sequenzen (oder auch Bausteinen) vor.

Mit dieser begrifflichen Unterscheidung würden die Vorzüge und Zielsetzungen des jetzigen modularen Konzeptes in der Berufsausbildungsvorbereitung (Differenzierung und Individualisierung des Lernens) beibehalten und um eine weitere Zielsetzung ergänzt, die berufsfachliche und berufsübergreifende Qualifizierungsinhalte innerhalb der Ausbildungsvorbereitung als Teilschritte auf dem Weg zum Berufsabschluß begreift und (durch Zertifikate und einen Qualifizierungspaß) nachweisbar macht. Die Übergänge und die Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsvorbereitung, beruflicher Erstausbildung und Beschäftigung, ggf. in Verbindung mit berufsbegleitender Nachqualifizierung, würden dadurch erleichtert. Das würde dazu beitragen, „Warteschleifen“ oder „Maßnahmekarrieren“ ohne Perspektive zu vermindern, wie sie derzeit in der Berufsausbildungsvorbereitung noch häufig anzutreffen sind.

## Modularisierung in der Berufsausbildungsvorbereitung

Wie bereits erwähnt, wird Modularisierung im Erlaß der Bundesanstalt für Arbeit für die berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Sinne der erstgenannten Definition als curriculare Aufteilung des Lernprozesses in thematisch und zeitlich eingrenzbar Qualifizierungssequenzen verstanden. Die Kriterien für die Entwicklung der einzelnen Module leiten sich aus den Zielsetzungen der einzelnen Bildungsmaßnahmen und Maßnahmenphasen ab und sind um die jeweiligen zielgruppenspezifischen Aspekte zu ergänzen.

Inhalte können z. B. sein (vgl. die Ausführungen von Dr. Thiel zu Modulen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, Seite 16ff.):

- Angebote zur Allgemeinbildung
- Betriebspraktika
- Berufswahl, Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung
- berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten
- fachbezogene, berufsfeldbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten.

Bis auf den letztgenannten Punkt liegen die zugehörigen Qualifizierungsziele unterhalb der Ebene anerkannter Ausbildungsberufe. Der Vorzug dieses Ansatzes liegt darin, unterschiedlichen individuellen Bildungsbedürfnissen der Maßnahmeteilnehmer/innen gerecht zu werden. Die einzelnen Module können flexibel miteinander verknüpft werden. Module können maßnahmeübergreifend angeboten bzw. nach Maßnahmezielen differenziert gestaltet werden.

Module sind hier jedoch nicht im technischen Sinne als Teile eines Ganzen anzusehen, da es für die Ziele der Berufsausbildungsvorbereitung nicht ein formal definiertes einheitliches Ganzes gibt (vergleichbar mit dem anerkannten Berufsabschluß). Im Sinne der angestrebten Differenzierung individueller Lernprozesse fehlt auch der Aspekt der trägerübergreifenden Vergleichbarkeit von Qualifizierungsergebnissen. Auch die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt im Sinne von Transparenz der vorhandenen Qualifikationen ist nur eingeschränkt möglich, da sich die Ziele und Inhalte nicht auf ein gemeinsames Bezugssystem beziehen.

In der gegenwärtigen Entwicklung der berufsvor-

bereitenden Bildungsmaßnahmen wird der Modulbegriff somit im Sinne der erstgenannten Definition zur curricular-didaktischen Zerlegung des gesamten Lernprozesses nach Lernsequenzen, Lernformen und Lernorten etc. verwendet („Lerneinheiten“ oder „Bausteine“). Sie sollen eine größere Differenzierung des Lernprozesses und eine bessere Ausrichtung des Maßnahmeangebotes an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden bewirken. Entsprechend den Intentionen des Runderlasses werden sie, sowohl bezogen auf die Inhalte, die als Ergebnis erzielt werden, als auch bezogen auf die Art und Weise der Durchführung, als trägerspezifische Besonderheit und Abgrenzung konzeptionell beschrieben.

Um eine größere Schärfe des Begriffes zu erreichen und die Verknüpfung zur beruflichen Erstausbildung und beruflichen Weiterbildung zu erleichtern, erscheint es sinnvoll, Merkmale aus dem berufsabschlußbezogenen Modulkonzept in eine Definition von „Modulen“ für die Berufsausbildungsvorbereitung aufzunehmen.

Eine uneingeschränkte Übernahme der von Kloas vorgeschlagenen Moduldefinition (zertifizierbare Qualifizierungsergebnisse, bezogen auf einen Berufsabschluß) würde allerdings dazu führen, daß eine Reihe von gängigen und im Runderlaß 42/96 aufgeführten Bausteinen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nicht von der Definition erfaßt würde.

Wir schlagen daher für die weitere Diskussion die Verwendung des in Abb. 13 (S. 61) definierten Modulbegriffs vor, der auch solche Module einschließt, die weder berufs- oder arbeitsmarktbezogen noch zertifizierbar sind.

Die Kompetenz zu beruflichem Handeln schließt eine Verknüpfung berufsfachlicher, berufsübergreifender, allgemeinbildender sowie persönlichkeitsbildender Kompetenzen ein. Neben Modulen als Teilen von anerkannten Berufsbildern kommen dafür auch Module aus der Weiterbildung (z. B. EDV-Anwenderpässe, VHS-Zertifikate, Schweißerprüfungen, Hauptschulabschlußkurse u. a. m.) sowie sozialpädagogisch orientierte und beratende Bausteine in Frage.

Die im vorigen Abschnitt referierten kritischen Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand der Modularisierung in der Berufsausbildungsvorbereitung

**Abb. 13: Definitionsvorschlag eines Modulbegriffs**

<p><b>Module in der Berufsausbildungsvorbereitung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ beschreiben die Ergebnisse eines Qualifizierungsprozesses,</li> <li>⇒ sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte, in Auswahl und Abfolge weitgehend variabel kombinierbare sowie überwiegend zertifizierbare Teile eines Gesamtprozesses und</li> <li>⇒ vermitteln berufliche Qualifikationen sowie Grundlagen beruflicher Handlungskompetenz (als Einheit von Fach-, Methoden-, Sozial- und personalen Kompetenzen).</li> </ul>
---

© INBAS GmbH 1998

sind allerdings in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes unbedingt zu berücksichtigen. Insbesondere mit Blick auf die zentrale Zielsetzung, daß Jugendliche für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorbereitet werden und ihre individuellen Chancen für eine (dauerhafte) Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben verbessert werden sollen, ist es sinnvoll und erforderlich,

- berufsspezifische Module in der Berufsausbildungsvorbereitung auf der Grundlage geltender Ausbildungsrahmenpläne zu konzipieren, durchzuführen und zu zertifizieren,
- auch für mehrere Berufe oder Berufsfelder geeignete Module zu konzipieren (z. B. zu den Informations- und Kommunikationstechniken),
- eine möglichst weitgehende Zertifizierung aller übrigen eingesetzten (berufsübergreifenden und nicht fachspezifischen, extrafunktionalen) Module zu gewährleisten,
- sich an der Entwicklung trägerübergreifender Standards zumindest für die Gestaltung und Zertifizierung von auf Berufsbilder bezogenen Modulen zu beteiligen und hier vor allem Entwicklungen aus der berufsbegleitenden Nachqualifizierung und der beruflichen Erstausbildung mit einzubeziehen.

### Modularisierung als curriculare Innovation

Modularisierung in der Berufsausbildungsvorbereitung bietet

- ⇒ individuelle Gestaltungsmöglichkeiten für den Lehrgangsverlauf
- ⇒ die überwiegende Auflösung des Lehrgangsverbandes in Lerngruppen
- ⇒ eine entschulte und handlungsorientierte Form der Qualifizierung
- ⇒ die Einführung modulbezogener Lernerfolgskontrollen und Zertifikate.

Die Modularisierung ermöglicht die nötige Flexibilität, um Qualifizierungskonzepte in der Berufsausbildungsvorbereitung ständig den sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt, der gesellschaftlichen Entwicklung und den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen anpassen zu können. Veränderungen einzelner Module können schneller und wirksamer umgesetzt werden, als wenn jedesmal die Gesamtkonzeption auf dem Prüfstand steht.

Für die Lehrgangsgestaltung eröffnet Modularisierung bisher nicht vorhandene Gestaltungsspielräume. Sie führt weg von der Aufteilung der Lerninhalte nach sachgebiets- und wissensorientierten Kriterien hin zu einer Orientierung an den Voraussetzungen der Jugendlichen und an den Zielen der Maßnahme. Ausbildungsmodule eignen sich gut für die (exemplarische) Gestaltung handlungsorientierter Lernprozesse unter Einsatz der Projektmethode und der Leittext-Methode.

Modularisierung ermöglicht die Auflösung von Lehrgangsklassen, Studentafeln, Unterrichtsfächern und ist ein didaktisch-methodisches Konzept, welches an den Handlungen und Handlungszusammenhängen der Teilnehmer/innen orientiert ist.

Sie ist weiterhin wichtiges Mittel für die innere Differenzierung von Lehrgängen und die **individuelle Förderung** der Teilnehmer/innen. Die Jugendlichen können das Lernangebot entsprechend ihren persönlichen Voraussetzungen und Interessen (und der daraus sich ergebenden Förderplanung) kombinieren. Jugendliche, die große Wissenslücken aufweisen oder nur langsam lernen, können Module ausweiten oder wiederholen. Teilnehmer/innen, die bereits berufliche Erfahrungen oder Kenntnisse vorweisen, können auf bestimmte Module verzichten.

Schließlich ermöglicht die Modularisierung die geforderte **flexible und durchlässige Gestaltung** berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen. Deren Gliederung in inhaltlich und zeitlich

abgegrenzte Qualifizierungsbausteine erleichtert den Einstieg von Teilnehmer(inne)n in und ihren Ausstieg aus laufenden Maßnahmen, die Planung individueller Teilnahmezeiträume und den Übergang in andere Bildungsgänge. Begonnene Module können ggf. noch abgeschlossen, Qualifikationen aus durchlaufenen Modulen zertifiziert werden.

Bei der Entwicklung von Modulen in der Berufsausbildungsvorbereitung sind verschiedene Kriterien zu berücksichtigen:

**Module sollen zielgruppen- und zielorientiert sein.** Wenn wir uns die übergreifenden Zielsetzungen berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen ansehen, wie z. B.:

- Erweiterung des Berufswahlspektrums
- Förderung der Motivation zur Aufnahme einer Ausbildung
- Stärkung der Handlungskompetenz
- Vermittlung fachpraktischer und fachtheoretischer Grundkenntnisse
- Verbesserung der Voraussetzungen zur Ausbildungsaufnahme,

so muß sich ein Großteil der Module eher auf den Erwerb berufsübergreifender Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen als auf berufsspezifische Inhalte.

Unter dem Gesichtspunkt der Zielgruppenbezogenheit müssen folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- die Ausgangsvoraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe
- ihre Kompetenzen und Leistungsfähigkeit
- ihre Interessen und Bedürfnisse
- ihre Besonderheiten.

**Module bedürfen einer zeitlichen und thematischen Begrenzung.**

Diese Kriterien ergeben sich aus der Anforderung, daß Module selektiv wählbar und – soweit nicht aufeinander aufbauend – in beliebiger Rangfolge kombinierbar sein sollen.

Die im Runderlaß (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 13) aufgeführten Module sind überwiegend diesen Anforderungen entsprechend gestaltbar. Fraglich dürfte dies allenfalls für ein Modul zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses sein. Der – insbesondere bei lernbeeinträchtigten Jugendlichen – erforderliche umfangreiche und differenzierte Unterricht kann u. U. nur lehrgangsbegleitend in die Maßnahme integriert werden.

**Module sollen möglichst zertifizierbar sein. Die Zertifizierung berufsspezifischer Module sollte sich an anerkannten Ausbildungsordnungen orientieren.**

Wir haben diesen Aspekt in den vorangehenden Abschnitten schon angesprochen: Es ist festzustellen, daß die Träger ausbildungsvorbereitender Maßnahmen keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen haben, nach dem sie ihr Qualifizierungsangebot strukturieren. Trägerspezifische Teilnahmebescheinigungen bieten keine gute Grundlage für den Nachweis erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, ihnen fehlt die „Marktakzeptanz“ (vgl. hierzu Fricke [u. a.] 1995).

Auch wenn der Runderlaß hierzu keine expliziten Ausführungen macht, kommt einem ausdifferenzierten System der Zertifizierung eine wichtige Rolle zu.

Eine modularisierte Berufsausbildungsvorbereitung bietet sich für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Zertifizierungssystems an, soweit sie sich an den Gliederungsprinzipien anerkannter Ausbildungsordnungen orientiert. Maßnahmeträger könnten sich aus anerkannten (und in der jeweiligen Region relevanten) Ausbildungsberufen geeignete Module „herauspicken“, diese in ihrer Einrichtung vermitteln und nach einem einheitlichen Zertifizierungsverfahren festhalten. Die Teilnehmer/innen hätten dann nicht nur für sich selbst eine bessere Orientierungsgrundlage, sondern auch konkret nachweisbare Modulqualifikationen, welche ihre Chancen sowohl beim Übergang in eine Ausbildung als auch auf dem Arbeitsmarkt verbessern können.

Damit wäre auch eine größere Transparenz über die reale Qualität der Berufsausbildungsvorbereitung in bezug auf die Erstausbildung hergestellt und eine Verzahnungsmöglichkeit gegeben (vgl. hierzu Kloas 1996, 17ff.).

Sinnvoll wäre es, ein Zertifizierungsverfahren zu entwickeln, welches den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, ihren unter- oder abgebrochenen Bildungsweg in einem angemessenen Zeitrahmen fortzusetzen. Sie sollten reibungslos in andere Ausbildungsgänge und Maßnahmen überwechseln und das bereits Erlernte einbringen können und anerkannt bekommen. Eine weitgehende Lösung bestände in der Einführung eines für das gesamte Feld der beruflichen Bildung – also von der Berufs(aus-

bildungs)vorbereitung über die Ausbildung bis zur Weiterbildung – vereinheitlichten „Qualifizierungspasses“. Nach § 40 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz bzw. § 37 der Handwerksordnung könnte ein solcher Qualifizierungs- oder Weiterbildungspaß eine Grundlage für die Zulassung zur Prüfung in anerkannten Ausbildungsberufen sein.<sup>21</sup>

#### **Module und Qualifizierungsbausteine müssen den Phasenverlauf eines Lehrgangs berücksichtigen.**

Der Runderlaß 42/96 sieht sowohl die Modularisierung als auch die Gliederung berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen in eine Orientierungs- und Motivationsphase, eine Vertiefungsphase und eine Stabilisierungs- und Ablösungsphase vor (Bundesanstalt für Arbeit 1996, 38f.).

Eine Verbindung dieser beiden Elemente erfordert entweder eine Entwicklung von phasenübergreifenden Modulen, die den spezifischen Zielsetzungen der einzelnen Phasen Rechnung tragen, ohne die Durchlässigkeit des Lehrganges einzuschränken. Eine alternative Möglichkeit besteht darin, nicht die gesamte Maßnahme, sondern nur Teile des Prozesses zu modularisieren und die Ein- und Ausstiegsphasen entsprechend den im Runderlaß beschriebenen Zielsetzungen und Kriterien zu gestalten.

#### **Module und Bausteine sollen auf die einzelnen Lehrgangstypen bezogen werden.**

Sie müssen auf die Zielsetzungen und Inhalte der verschiedenen Maßnahmen ausgerichtet sein und den unterschiedlichen Voraussetzungen der jeweiligen Teilnehmer/innen gerecht werden. Je nach Zielsetzung des Lehrgangstyps und nach Zusammensetzung der Teilnehmer/innengruppe erhalten bestimmte Module besonderes Gewicht, während andere in den Hintergrund treten:

In tip-Lehrgängen werden Berufsorientierung, Berufswahlentscheidung und Bewerbungstraining mehr im Vordergrund stehen. In G-Lehrgängen kann und soll mehr Gewicht auf berufsfachliche und berufsübergreifende Qualifikationen gelegt

<sup>21</sup> Hier soll noch einmal hervorgehoben werden, daß die Zielsetzung darin besteht, Ergänzungen, nicht Alternativen zum System der dualen Berufsausbildung darzustellen. Eine berufliche Ausbildung ist mehr als die Aneinanderreihung von Teilqualifikationen. Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung lassen sich zumindest nicht in zeitlich isolierte Module zerlegen. Insbesondere für sozial- und bildungsbenachteiligte Zielgruppen bildet eine mehrjährige Berufsausbildung einen notwendigen und angemessenen pädagogischen Rahmen für handlungsorientierte und ganzheitliche Lernprozesse (vgl. hierzu Deißinger 201).

werden. In F-Lehrgängen werden z. B. berufsfachliche Module in differenzierterer, den Voraussetzungen Behinderter angepaßter Form stattfinden. Förderstrategien, persönlichkeitsorientierte und allgemeinbildende Inhalte werden in den F- sowie in den BBE-Lehrgängen einen größeren Anteil haben.

#### **Vorteile der Modularisierung und ihre Anforderungen an die Träger**

Die im Runderlaß mit der Modularisierung angestrebten Veränderungen sind eine Reaktion auf frühere berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen, die eher starr und in ihren Förderkonzeptionen weniger differenziert waren. Die Modularisierung bietet für die Förderung der Zielgruppe zahlreiche Vorteile:

- ⇒ Sie ist ein Mittel, um differenziert auf die Ausgangsqualifikationen und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer/innen einzugehen. Sie bietet die Chance einer stärkeren Individualisierung und Flexibilisierung zugunsten der optimalen Förderung der Teilnehmer/innen.
- ⇒ Modular gegliederte Lehrgänge eröffnen die Möglichkeit für einzelne Lernende aus einem bestimmten Lehrgangstyp, an Modulen eines anderen Typs teilnehmen zu können, die ihren individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen entgegenkommen.
- ⇒ Die Modularisierung erhöht die Durchlässigkeit der Maßnahmen. Diese können so flexibler und offener gestaltet werden und beinhalten die Möglichkeit zum Querein- und -ausstieg für die Teilnehmer/innen.
- ⇒ Teilqualifikationen, die in modularisierter Form angeboten werden, wie etwa der Sprachenerwerb, Führerschein, Schweißerpaß, erhöhen die Chance auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz.
- ⇒ Modularisierung fördert die Verzahnung der unterschiedlichen Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen der Förderung benachteiligter Jugendlicher und die Verzahnung mit der Erstausbildung bzw. Nachqualifizierung.
- ⇒ Die Zertifizierung im Rahmen der Modularisierung ist motivationsfördernd und -erhaltend und

bietet für Quereinsteiger/innen den Vorteil, bereits Erlerntes nicht wiederholen zu müssen, sondern darauf aufbauen zu können.

Die Vorteile, die die Modularisierung für die Zielgruppe mit sich bringt, bedeuten allerdings erhöhte Anforderungen in ihrer Umsetzung für die Träger, wie z. B.:

- hohe fachliche und pädagogische Qualifikation sowie Flexibilität der Mitarbeiter/innen
- eine entsprechende räumliche und materielle Ausstattung der Einrichtung
- ein Höchstmaß an Informationsaustausch und Kooperation mit allen Beteiligten, insbesondere der Berufsschule, den Betrieben und der Berufsberatung
- eine detaillierte Lehrgangsplanung und einen institutionalisierten Rahmen für Abstimmungsprozesse.

Bei all diesen organisatorischen, qualifikatorischen und nicht zuletzt finanziellen Anforderungen, die die Neugestaltung der Berufsausbildungsvorbereitung mit sich bringen wird, ist sie ein wichtiger Beitrag zur adäquaten Förderung benachteiligter Jugendlicher. Sie eröffnet ihnen den Zugang zu anerkannten Bildungswegen und erweitert Perspektiven der beruflichen Integration.

## Verbesserung der Kooperation

### Berufsbildungspolitischer Kontext

Die Notwendigkeit zur Kooperation und zu ihrer fortlaufenden Verbesserung ist weder ein spezifisches Kennzeichen von berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen bzw. der außerbetrieblichen Ausbildung für benachteiligte Jugendliche, noch ist sie neu. Im Gegenteil: Sie ist so alt wie das duale System der Berufsausbildung selbst, welches mit seinen beiden Lernorten „Betrieb“ (einschließlich der überbetrieblichen Phasen) und „Berufsschule“ konstitutiv auf Zusammenarbeit angelegt ist. Daß in dieser Zusammenarbeit nicht alles zum besten steht, ist kein Geheimnis. In den Debatten um die hohen Abbruchquoten in der Ausbildung, um unzureichende Prüfungsergebnisse, um den zweiten Berufsschultag oder um die Neuordnung/Neuschaffung von Berufsbildern wird immer wieder deutlich, daß

die Kooperation der Lernorte trotz ihrer langen Tradition manches ungelöste Problem birgt und daß durch neue Anforderungen zusätzliche Probleme zur Lösung anstehen.

In der „**Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte**“ vom 27.11.1997 wird die bisherige Praxis mit Bezug auf aktuelle Erhebungen zur Lernortkooperation so beschrieben:

- „Die Kooperation zwischen den Lernorten erfolgt überwiegend zur Klärung aktueller Fragen und zur Bewältigung auftretender Schwierigkeiten im Ausbildungsprozeß. Eine planende, präventive Strategie, in der inhaltliche, organisatorische oder didaktisch-methodische Fragen eine Rolle spielen, kommt noch selten vor.“
  - Die Kooperation der Lernorte ist in der Praxis überwiegend durch individuelle Kontakte geprägt. Organisierte Formen der Zusammenarbeit in lernortübergreifenden Gremien und Arbeitskreisen finden dagegen selten statt.
  - Eine beträchtliche Mehrheit der Auszubildenden bemängelt die unzureichende inhaltliche und organisatorische Abstimmung zwischen Betrieb und Schule. Insbesondere muß die zeitliche Koordinierung der Vermittlung von Ausbildungsinhalten verbessert werden.
  - Ausbilder und Berufsschullehrer sind häufig nur unzureichend über den anderen Lernort informiert. Obwohl sie mehrheitlich einen Ausbau der Zusammenarbeit mit den anderen Lernorten wünschen und eine Vielzahl möglicher Formen zur Intensivierung der Kooperation in Selbstorganisation für sinnvoll halten, bestehen zugleich die klassischen Vorurteile gegenüber dem anderen Lernort fort (Kooperationspartner hat zu wenig Zeit; Lehrer sind telefonisch schwer zu erreichen; Lehrer kennen betrieblichen Ablauf zu wenig; Ausbilder interessieren sich nicht für schulische Belange). Dabei werden allerdings generelle Vorgaben zur Gestaltung der Kooperation als einengend empfunden ...“ (BIBB 1997).
- Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung unterstreicht nachdrücklich die wachsende Bedeutung der Kooperation der Lernorte zur „Sicherung einer modernen und zukunftsträchtigen Ausbildung“. Hervorgehoben wird, daß das Lernziel der beruflichen Handlungskompetenz auf ganzheit-

liche und handlungsorientierte Lehr- und Lernkonzepte an beiden Lernorten angewiesen ist und daß beide Seiten von einer Zusammenarbeit profitieren: „Wechselseitige didaktisch-methodische Innovationen in Betrieb und Berufsschule werden hierdurch begünstigt“. Stärkere Zusammenarbeit wird weiterhin für die Entwicklung von Konzepten zur Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung, wegen der steigenden Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken und zur Qualitätsverbesserung insgesamt, für nötig gehalten (vgl. BIBB 1997).

**Für die berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher in Maßnahmen** (der Ausbildungsvorbereitung, der Ausbildung) ist eine produktive **Kooperation der Lernorte** – und weiterer Partner – **von noch größerem Gewicht**. Zum einen sind benachteiligte Jugendliche noch stärker als andere auf Klarheit, Kontinuität und sichere Orientierungsmöglichkeiten angewiesen. Zum anderen zeichnet sich das sozialpädagogisch orientierte Konzept ihrer Förderung dadurch aus, daß von vornherein mehr Lernorte, mehr Berufsgruppen und mehr „sonstige Partner“ mit ihren jeweiligen Ansprüchen an seiner Umsetzung beteiligt sind als im „normalen“ dualen System. Für dieses Segment der beruflichen Bildung gilt auf jeden Fall auf den unterschiedlichsten Ebenen: „Kooperation ist nicht alles, doch ohne Kooperation ist vieles nichts.“

Im RdErl 42/96 heißt es: „Die Erfolge berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen werden durch eine enge Zusammenarbeit der Dienststellen der BA und der Bildungsträger mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern deutlich gesteigert.

Kooperationspartner sind insbesondere die allgemein- und berufsbildenden Schulen, die Betriebe, die über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten, die Berufsbildungswerke, sonstige Reha-Einrichtungen, Werkstätten für Behinderte, Fachverbände und Vertreter der Elternorganisationen, die Träger der Jugendsozialarbeit bzw. der Jugendberufshilfe einschließl. der Verantwortlichen der Städte, Gemeinden und Landkreise, die nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen sowie die Institutionen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen“ (BA 1996, 14).

Mit der Abstimmung in einer Vielzahl von inhaltlichen und organisatorischen Fragen soll die ef-

fektive Gestaltung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen „je nach Zielgruppen und deren Förderbedarf“ erreicht werden; ebenso gesteigerte Effektivität in Fragen der Bedarfsanalyse, der Planung und Realisierung von Maßnahmen und der Qualitätssicherung.

Zur Präzisierung des Abstimmungsbedarfs wird auf die Empfehlungen zurückgegriffen, die die Bundesanstalt für Arbeit und die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe im Jahr 1995 herausgegeben haben, um zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Dienststellen der Arbeitsverwaltung und den Trägern der Jugendhilfe zu kommen (vgl. RdErl 163/86 und 63/95). Besonders betont wird das Interesse, ergänzende Hilfen aus nachrangig geregelten Leistungsbereichen (insbes. aus der Jugendhilfe und der Sozialhilfe) mit den Leistungen der Arbeitsförderung zu kombinieren, damit auch Zielgruppen oder einzelne Jugendliche mit (zunächst) „ungenügender“ Eignung oder ungünstiger Erfolgsprognose in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung einmünden können oder von ihnen erreicht werden.

#### **Begriffsbestimmung: (erweiterte) Lernortkooperation, Kooperation im Einzelfall, institutionelle Kooperation**

Sowohl bei der Aufzählung der möglichen Partner als auch bei der Beschreibung der Ziele bzw. der angestrebten Ergebnisse im Runderlaß wird sichtbar, daß „Kooperation“ in der Ausbildungsvorbereitung ein Begriff mit vielen Dimensionen ist. Ob schon gerade bei diesem Thema „alles mit allem zusammenhängt“, lassen sich doch verschiedene Kooperationsbereiche benennen, die sich nach ihrem genauen Zweck und den beteiligten Akteuren voneinander abgrenzen lassen.

In der folgenden Darstellung werden Kooperationsbestrebungen grob danach unterschieden, ob sie direkt auf die **Gestaltung pädagogischer Prozesse** oder eher auf die **Gestaltung der Rahmenbedingungen** dieser Prozesse ausgerichtet sind. Der Gestaltung der pädagogischen Prozesse dient die **(erweiterte) Lernortkooperation**, die entweder **Maßnahmen und Angebote als ganze** oder die **Kooperation im Einzelfall betrifft**. Zur Gestaltung der Rahmenbedingungen ist **institutionelle Kooperation** erfor-

derlich, wobei nach Aktionsmöglichkeiten der Institutionen auf der regionalen Ebene und auf den „höheren Ebenen“ des Bundes und der Länder differenziert wird.

Zunächst werden die genannten Bereiche kurz charakterisiert und einige aktuelle Befunde zur Lernortkooperation in der Ausbildungsvorbereitung dargestellt. Im Anschluß werden bereits erprobte Kooperationsmöglichkeiten in den einzelnen Bereichen skizziert sowie Fragestellungen benannt.

#### DIE (ERWEITERTE) LERNORTKOOPERATION

Die Lernortkooperation für Jugendliche in Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung umfaßt in der Regel<sup>22</sup> **drei Lernorte**: die außerbetriebliche Einrichtung eines Maßnahmeträgers, die Berufsschule und den Betrieb. Am Lernort „Maßnahmeträger“ wird die duale Form der Schul- und Berufspädagogik um die Dimension der Sozialpädagogik bereichert, statt zwei sind **drei Berufsgruppen** direkt am Qualifizierungsprozeß beteiligt:: Ausbilder/innen bzw. Fachleiter/innen, Stützlehrer/innen und sozialpädagogische Fachkräfte, die in den Teams der Träger zusammenarbeiten.

Soweit die Maßnahmeteilnehmer/innen berufsschulpflichtig sind bzw. die Berufsschule besuchen und da Betriebspraktika obligater Bestandteil der Maßnahmen sind, müssen die **Teams der Maßnahmeträger ihrerseits mit den Berufsschullehrer(inne)n und Ausbilder(inne)n des dualen Systems** kooperieren.

Zusätzlich ist das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Ausbildungsvorbereitung von vornherein auf die Realisierung von Kooperationsbezügen angewiesen, die über die Lernortkooperation im engeren Sinn (von Trägern, Betrieben und Berufsschule) hinausgehen. Für diesen Sachverhalt wird im folgenden der Terminus der „erweiterten Lernort-Kooperation“ benutzt.

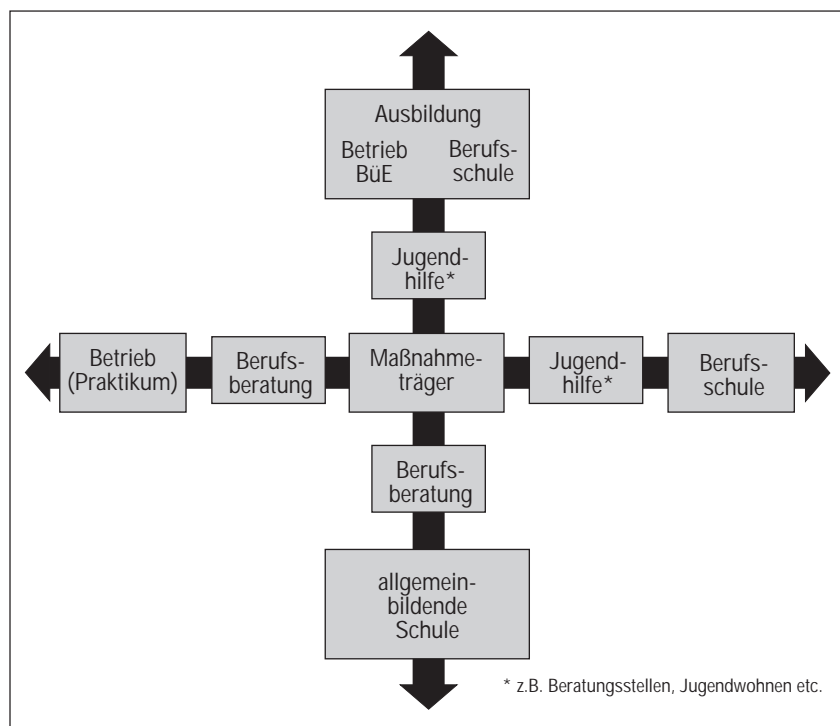
Die **erweiterte Lernortkooperation** kennt eine ganze Reihe von möglichen Partnern. An erster Stelle steht hierbei die **Arbeitsverwaltung** bzw. deren **Abteilung Berufsberatung**, die kontinuierlich als „Vierter im Bund“ – neben Berufsschule, Betrieb und Träger – sowohl bei der konzeptionellen Gestaltung von Maßnahmen (via Runderlaß und Leistungsbeschreibung) als auch bezogen auf den Förderweg der einzelnen Jugendlichen mitwirkt. Als weitere Partner sind die **Träger der Jugendhilfe** zu nennen, sowohl die öffentlichen wie die freien. Insbesondere für den öffentlichen Träger, das **Jugendamt**, gibt es eine gesetzliche Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit allen vorgenannten Beteiligten, um wirksame Formen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher zu finden.

Dazu kommt, daß die **Kooperation der Lernorte in zwei Richtungen** stattfinden muß: **horizontal und vertikal**. Es müssen diejenigen Instanzen zusammenarbeiten, die **zeitgleich** an der Gestaltung und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen bzw. Maßnahmen beteiligt sind, also z. B. die Teams der ausbildungsvorbereitenden Maßnahme mit der Berufsschule und den Praktikumsbetrieben (**horizontale Lernortkooperation**). Außerdem müssen sich die Akteure für die Gestaltung ihres Angebots auch mit denjenigen Partnern abstimmen, die **früher oder später** als sie selbst an der Qualifizierung der Jugendlichen beteiligt sind bzw. beteiligt sein sollen. Im Interesse gelingender Übergänge müssen sie frühzeitig z. B. mit den abgebenden Schulen oder mit künftigen Ausbildungsbetrieben bzw. Trägern von BüE kooperieren (**vertikale Lernortkooperation**) (s. Abb. 14, S. 67).

Da sich der konzeptionelle Ansatz aller ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen immer auf „Doppelqualifizierung“ bezieht, auf persönliche und berufliche Entwicklung gleichermaßen, resultiert auch daraus eine Erweiterung der Kooperationsbezüge. Nicht nur die (gegenwärtigen, früheren oder späteren) Lernorte, auch die **Lebensorte** der Teilnehmer/innen sind mit einzubeziehen: teilweise curricular bzw. als Lebensweltorientierung von Konzepten, teilweise ganz handfest in Form zusätzlicher Kooperationsinstanzen. Das können die Familie, der Freund oder die Freundin der einzelnen Jugendlichen sein, aber auch das Jugendamt oder freie Jugendhilfeträger, das Sozialamt, die Kammern, Fach-

<sup>22</sup> Durch die Kulturhoheit der Länder gibt es eine Reihe von schulgesetzlichen Ausnahmen von dieser Regel. So sieht der Gesetzgeber z. B. in Niedersachsen für Entlassschüler/innen aus der allgemeinbildenden Schule, die keinen Ausbildungsvertrag haben, zwingend den Besuch des berufsvorbereitenden Jahres vor. Besuchen diese Jugendlichen im Anschluß an das BVJ eine ausbildungsvorbereitende Maßnahme der Arbeitsverwaltung, sind sie nicht mehr berufsschulpflichtig.

**Abb. 14: Horizontale und vertikale Lernortkooperation in der Ausbildungsvorbereitung**



© INBAS GmbH 1998

dienste und weitere Institutionen bzw. deren Vertreter/innen.

Sowohl die **Lernortkooperation** im engeren Sinn als auch ihre erweiterten Formen können jeweils auf zwei Ebenen stattfinden: **bezogen auf die Konzepte bzw. Curricula der Maßnahmen insgesamt** (wenn z. B. Träger und Berufsschule ein gemeinsames Projekt durchführen oder wenn die Jugendhäuser des Stadtteils in die Maßnahmedurchführung mit einbezogen werden) oder **bezogen auf die einzelne Person** (die z. B. einen Praktikumsplatz oder eine Wohnmöglichkeit braucht oder sich in Fachsprache verbessern will).

#### DIE KOOPERATION „IM EINZELFALL“

Die Verbesserung der Lernortkooperation mit Blick auf jede/n Jugendliche/n ist ein wichtiges Anliegen des Runderlasses; sie ist der Mittel zum Zweck, durch individuelle Förderung die Chancen auf die Aufnahme und Bewältigung einer Ausbildung zu vergrößern. Wie im Abschnitt „Differenzierung und individuelle Förderung“ bereits eingehend darge-

stellt, wurde im Runderlaß 42/96 der Bundesanstalt für Arbeit der individuelle Förderplan als wesentliches Element einer guten Praxis für alle Träger verbindlich festgeschrieben. Die **Arbeit mit dem Förderplan** kann nicht nur als Verfahren zur individuellen Förderung der Jugendlichen gesehen werden, sondern gleichermaßen als **Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation im Einzelfall**. Die Arbeit mit dem Förderplan soll garantieren, daß der/die einzelne Jugendliche wirklich im Zentrum aller pädagogischen Bemühungen und kooperativen Anstrengungen steht und während der gesamten Maßnahme zielgerichtet (bezogen auf die Entwicklung beruflicher und sozialer Kompetenzen und die Einmündung

in Ausbildung) gefördert wird. Der Förderplan organisiert also verbindliche Festlegungen, wer in einem arbeitsteiligen Prozeß wann für welche Aufgaben verantwortlich ist.

An der Aufstellung der Förderpläne sollen nicht nur das Team der ausbildungsvorbereitenden Maßnahme und der zuständige Berufsberater bzw. die zuständige Berufsberaterin mitwirken, sondern **alle Akteure**, die an der Umsetzung der formulierten Ziele beteiligt sind – auch in ihrer Eigenschaft als zusätzliche Kosten- oder Leistungsträger. Die Förderplanung schließt die finanzielle Absicherung ergänzender Einzelleistungen mit ein, die für eine/n Jugendliche/n über den „normalen“ Maßnahmerahmen hinaus notwendig sind.

Wichtigster Kooperationspartner bei der Erstellung des Förderplans ist für die Fachkräfte der/die Jugendliche selbst. In diesem Sinn läßt sich der „individuelle Förderplan“ als Hilfsmittel verstehen, mit dem die Bemühungen der verschiedenen Lernort-Partner/innen – einschließlich des Subjekts aller Bemühungen – auf den Punkt gebracht, immer wieder überprüft und neu ausgerichtet werden.

## INSTITUTIONELLE KOOPERATION AUF KOMMUNALER/REGIONALER EBENE

Gute Pädagogik braucht einen vernünftigen Rahmen. Damit der Rahmen stimmt, muß durch **institutionelle Kooperation** die Schaffung vernünftiger Bedingungen auf **kommunaler bzw. regionaler Ebene** gewährleistet werden. Dabei geht es in der institutionellen Kooperation nicht so sehr um andere Institutionen als in den vorgenannten Kooperationsformen, sondern eher um andere Zielsetzungen. Hier sind weniger die Praktiker/innen als die Leitungskräfte der jeweiligen Institutionen gefordert. Aufgabe der institutionellen Kooperation ist es, Voraussetzungen (politische/administrative/finanzielle/planerische ...) für die pädagogische Zusammenarbeit und für eine abgestimmte Angebotsstruktur zu schaffen.

Dazu gehört beispielsweise, das voraussichtliche quantitative Verhältnis von Schulabgänger(inne)n und angebotenen Lehrstellen in der Region zu bestimmen, in diesem Zusammenhang den mutmaßlichen Bedarf an ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen für die unterschiedlichen Zielgruppen einzuschätzen, die Planung der entsprechenden Angebote und ihre Einbettung in das Netz sonstiger Angebote vorzunehmen.

Die Abstimmung von (finanziellen) Förderinstrumenten einschließlich der Festlegung von Modellen zur Misch- und Ergänzungsfinanzierung von Maßnahmen und Angeboten durch verschiedene Leistungsgesetze oder Kostenträger (SGB III, SGB VIII, BSHG) fallen ebenfalls in diesen Bereich, sofern dieser Abstimmung nicht gesetzliche Regelungen auf höheren Ebenen entgegenstehen.

Organisationsformen für die institutionelle Zusammenarbeit sind sowohl seitens der öffentlichen Jugendhilfe als auch seitens der Bundesanstalt für Arbeit definiert. Die Arbeitsverwaltung fordert im RdErl 8/98 die Zusammenarbeit in Arbeitskonferenzen, das Kinder- und Jugendhilferecht sieht die Schaffung von „Arbeitsgemeinschaften“ (nach § 78 SGB VIII) vor. In einzelnen Kommunen wird die Zusammenarbeit mittlerweile durch örtliche Kooperationsvereinbarungen geregelt.

Lernortkooperation und institutionelle Kooperation trennscharf voneinander abzugrenzen ist nicht möglich – dies ist auch nicht weiter schlimm. Ein

**Verbundsystem zur Förderung benachteiligter Jugendlicher** muß stets beides integrieren: eine fundierte inhaltliche Zusammenarbeit und intensive Anstrengungen, das erforderliche Netz an Maßnahmen in jeder Hinsicht zu sichern. Es braucht das Zielgruppenwissen und die Kompetenzen der Praktiker/innen genauso wie das Know-how von Planer(inne)n und Leitungskräften. Eines ohne das andere mindert die Chancen der betroffenen Jugendlichen. Wichtig ist lediglich, vor Ort handhabbare Strukturen für die Zusammenführung der beiden Faktoren zu finden.

## INSTITUTIONELLE KOOPERATION AUF LANDES- UND BUNDESEBENE

Ergänzend soll darauf hingewiesen werden, daß für die Schaffung vernünftiger Rahmenbedingungen auch die **überregionale Kooperation von Institutionen auf Landes- und auf Bundesebene** und die **Harmonisierung von Gesetzen, Rechtsverordnungen und Richtlinien** erforderlich sind. In den letzten Jahren ist eine zunehmende Anzahl von Kooperationsvereinbarungen bzw. -empfehlungen unterschiedlicher Institutionen auf Bundes- und Landesebene entstanden, in denen teilweise Selbstverpflichtungen zur Verstärkung der Lernortkooperation, teilweise Empfehlungen an Dritte auf der örtlichen Ebene formuliert sind. Zu nennen sind beispielsweise

- die Kooperationsvereinbarungen zwischen Landesarbeitsämtern und Kultusministerien, die in allen Ländern die Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung und allgemeinbildenden Schulen regeln;
- die „Empfehlungen der Bundesanstalt für Arbeit und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe für die Zusammenarbeit der Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit und Trägern der Jugendhilfe“, in denen detaillierte Vorschläge zur Verbesserung der Kooperation auf örtlicher Ebene gemacht werden;
- die „Richtlinie für die Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen mit der Arbeitsverwaltung zur Förderung von Leistungsschwächeren und benachteiligten Schülerinnen und Schülern“, die das Landesarbeitsamt und das Kultus-

ministerium in Nordrhein-Westfalen gemeinsam verabschiedet haben;

- die „Vereinbarung zur Kooperation von Berufsschulen und den Industrie- und Handelskammern zugehörigen Ausbildungsbetrieben in NRW“, in der auch auf die pädagogischen Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche eingegangen wird.

Die zahlreichen Kooperationsvereinbarungen verdeutlichen einerseits das gestiegene Bewußtsein für die Notwendigkeit der allseitigen Kooperation, wenn es um die berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher geht. Häufig sind sie eine wirksame Unterstützung von Kooperationsbestrebungen „an der Basis“. Leider lassen sie sich jedoch auch als Gradmesser dafür sehen, welche großen – und mit dem Mangel an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen wieder wachsenden – Schwierigkeiten in der Praxis der Erreichung dieses Ziels nach wie vor entgegenstehen.

### Untersuchungsbefunde zur Kooperation in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen

Teilnehmer/innen an berufsausbildungsvorbereitenden Maßnahmen, die noch der Berufsschulpflicht unterliegen, besuchen in der Regel einmal pro Woche die **Berufsschule**,<sup>23</sup> für nicht Berufsschulpflichtige muß entweder eine Teilnahmeregelung getroffen werden, oder der Maßnahmeträger muß die theoretische Unterweisung sicherstellen. Auf die in allen Maßnahmeformen vorgeschriebenen **Betriebspraktika** entfällt ein variabler Zeitanteil der Lehrgänge; sie sollen 50 % der Gesamtzeit nicht überschreiten, können jedoch von den Richtlinien her bis auf den Umfang von 75 % der Lehrgangszeit ausgedehnt werden.

Die Lernortkooperation zwischen Trägern, Betrieben und Berufsschulen ist von daher Pflicht in der Ausbildungsvorbereitung – nicht ohne Schwierigkeiten, wie selbst im Runderlaß deutlich wird. Auf Spannungen zwischen Maßnahmeträgern und Schulbehörden läßt die Formulierung schließen,

daß sich die Landesarbeitsämter und die Arbeitsämter „... ggf. nachhaltig bei den zuständigen Landesbehörden für die Durchführung eines den Besonderheiten des Lehrgangs gemäßen Berufsschulunterrichtes einsetzen.“ Weiter heißt es: „Das Lernziel einer Maßnahme darf nicht deshalb zurückgenommen werden, weil im Einzelfall nur unzureichende Möglichkeiten der Berufsschule gegeben sind. Vielmehr ist dann im Verhandlungswege auf eine – notfalls schrittweise – Verbesserung des Unterrichtsangebotes der Berufsschulen nachdrücklich hinzuweisen“ (RdErl 42/96: 31f.).

Bereits 1992 veröffentlichte die Bundesanstalt für Arbeit die Ergebnisse der **FOKUS-Studie zur Kooperation von außerbetrieblichen Ausbildungsträgern und Berufsschulen**. Die Untersuchung belegte enormen Handlungsbedarf: Von einer wirklichen Zusammenarbeit zwischen Träger und Berufsschule konnte nur im Einzelfall gesprochen werden; mehr als ein Fünftel der Mitarbeiter/innen in den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung bezeichneten den Kontakt zur Berufsschule als schlecht, bis hin zu der dezidierten Aussage: „Bisher hatten die Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern nie Erfolg, wir vermeiden sie jetzt“. In manchen Fällen weigerte sich die Berufsschule, Teilnehmer/innen aus AFG-Maßnahmen zu beschulen. Manche Ausbildungsteams bemängelten das fehlende Interesse der Berufsschullehrer/innen für die besonderen Schwierigkeiten der benachteiligten Jugendlichen. Andere betonten, daß die strukturellen Bedingungen des Lernortes Berufsschule – große, heterogene Klassen, fehlendes sonder- und sozialpädagogisches Wissen etc. – es selbst engagierten Lehrer(inne)n erschwerten, die Zielgruppen der Benachteiligtenförderung angemessen zu fördern (vgl. ibv 15/1992, 1038f.).

Zwar bezog sich die FOKUS-Studie auf BÜE und abH, doch auch für die Ausbildungsvorbereitung sind erhebliche Defizite in der Lernortkooperation zu vermuten. Anhaltspunkte enthält die **Studie „Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit: Konzeptionen und sozialpädagogische Begleitung“**, die durch eine Forschungsgruppe der Fachhochschule Düsseldorf unter Leitung von Prof. Dr. Ruth Enggruber im Juli 1997 vorgelegt wurde. Die Gruppe ging ein Jahr lang der Fragestellung nach, wieweit die im Runderlaß 42/

<sup>23</sup> Teilnehmer/innen von Grundausbildungslehrgängen sollen in die entsprechenden Ausbildungs-Fachklassen aufgenommen werden, für alle anderen soll laut Runderlaß die Einrichtung von eigenen Klassen angestrebt werden (RdErl 42/96, 31).

96 formulierten pädagogischen Förderkonzepte bereits Eingang in die Praxis der Berufs- bzw. Ausbildungsvorbereitung gefunden haben. Für die Untersuchung wurden bundesweit 24 durch eine Zufallsstichprobe bestimmte Einrichtungen ausgewählt. Sowohl mit den Leitungskräften der Einrichtungen als auch mit Mitarbeiter(inne)n der sozialpädagogischen Begleitung wurden eingehende Expertengespräche über ihre Praxis geführt. Außerdem wurden die Maßnahmekonzeptionen der Einrichtungen inhaltsanalytisch ausgewertet.

Übereinstimmender Befund beider Untersuchungsmethoden: Die direkte Lernortkooperation, **die Zusammenarbeit an Lehr-/Lernprozessen mit Betrieben und Berufsschulen**, nimmt in der Praxis der sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen – im Unterschied zur Tätigkeitsbeschreibung der Sozialpädagog(inn)en im Runderlaß – nur einen **relativ geringen Stellenwert** ein. Viel besser entwickelt sind ihre Kooperationsbeziehungen zu Institutionen außerhalb der Lehr-/Lernprozesse (z. B. zum Jugendamt oder zu therapeutischen Einrichtungen). Daraus ziehen die Autorinnen den Schluß, daß die sozialpädagogische Arbeit sehr stark durch klassische Aufgabenfelder und durch Krisenintervention geprägt ist und additiv geschieht, neben oder zusätzlich zu den berufsfachlichen bzw. schulischen Qualifizierungsbemühungen. (Ob möglicherweise seitens der Stützlehrer/innen und Fachanleiter/innen bzw. Ausbilder/innen mehr Gewicht auf die Kooperation mit Betrieben und Berufsschulen gelegt wird, wurde in der Studie allerdings nicht untersucht.)

Gestützt wird diese Schlußfolgerung durch den zusätzlichen Befund, daß derselbe **Mangel an interdisziplinärer Zusammenarbeit der Berufsgruppen auch in den Teams** festzustellen ist: Auf die Zusammenarbeit mit den Stützlehrer(inne)n und den Fachanleiter(inne)n bzw. Ausbilder(inne)n entfallen insgesamt nur recht geringe Anteile der Gesamtarbeitszeit der Sozialpädagog(inn)en. Die Autorinnen der Studie formulieren zusammenfassend: „Besonders kritisch möchten wir hier herausstellen, daß die Kooperation im Ausbildungsteam und mit den anderen Lernorten mit nur sieben Prozent sehr schwach besetzt ist, weil gerade darin der zentrale Ansatzpunkt zu sehen ist, sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen in alle Lehr- und Lernprozesse in den BvB einzubringen“ (Enggruber 120).

Auch in dem Projekt **„Personalfortbildung in der Ausbildungsvorbereitung“**, das von INBAS 1996/97 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt wurde, spielte der Aspekt der Kooperationsbeziehungen eine wichtige Rolle. Das Projekt untersuchte bundesweit die Fortbildungssituation (Angebot und Nachfrage) in der Ausbildungsvorbereitung in Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, in der Berufsschule und der Jugendhilfe; Methoden waren eine repräsentative Befragung von Mitarbeiter(inne)n, Interviews mit Expert(inn)en und die Analyse bestehender Fortbildungsprogramme. Der im Juli 1998 vorgelegte Forschungsbericht belegt eine enorme Vielfalt von Kooperationsbeziehungen, die das Personal in der Ausbildungsvorbereitung entwickelt hat und unterhält.

Im Vergleich zu den Kolleg(inn)en aus den Angebotsbereichen von Jugendhilfe und Berufsschule hatten diejenigen aus den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung die intensiveren Lernort-Beziehungen vorzuweisen: Fast 40 % der Mitarbeiter/innen kooperierten eng mit den Berufsschulen, 47 % mit den Betrieben. Allerdings erlauben die Zahlen weder eine Aufschlüsselung nach Berufsgruppen noch eine Interpretation auf der Ebene der Teams. Alle übrigen Werte für enge Kooperation liegen unter 20 %, wobei hier die Träger von Ausbildungsmaßnahmen und die Jugendämter die vorderen Plätze belegen.

Deutlich wird, daß Aspekte wie Kooperation mit Fachdiensten der Sozialarbeit und Jugendhilfe oder Kooperation im Team bei knapp 20 bzw. knapp 30 % der Befragten Gegenstand der Ausbildung waren und daß vergleichbar große Gruppen auch schon Fortbildung in diesem Themenbereich gemacht haben. Die Lernortkooperation als Gegenstand der Ausbildung kommt auf gerade 10 %, als Fortbildungsthema scheidet sie sogar an der 5-%-Hürde. Qualifizierungsfeld für diesen Bereich ist eindeutig die berufliche Praxis. Auf diesem Hintergrund ist die **Beurteilung des Fortbildungsbedarfs in Sachen Kooperation** besonders interessant: Von den Praktiker(inne)n wird sie eher als nachrangig beurteilt, sie möchten viel eher Kenntnisse über Lernstörungen und Lernbehinderungen, den Aufbau von Lern- und Leistungsmotivation oder über die Umsetzung neuer pädagogischer Ansätze erwerben. Die Expert(inn)en

hingegen betonen – auch mit Verweis auf die sich wandelnden Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter/innen – fast einhellig die Notwendigkeit dieses Themas für die Fortbildung. Lernort-übergreifende Seminare zu unterschiedlichen Wunschthemen würden jedoch sowohl von den Praktiker(inne)n als auch von den Expert(inn)en als Bereicherung begrüßt (vgl. INBAS 1998, 19 und 53).

## Anregungen und Fragestellungen für die verschiedenen Kooperationsbereiche

### KLÄRUNG VON KOOPERATIONSVORAUSSETZUNGEN

Die Handreichung „Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – Jugendberufshilfe und Berufsschule“ (BMBW 1994 c) enthält eine Fülle von Materialien und Beispielen für gelungene Kooperationen, die von Trägern aus ganz unterschiedlichen Bereichen der Benachteiligtenförderung und Berufsschulen gemeinsam entwickelt wurden. Sie zeigt auch auf, welche Hürden auf diesem Weg gewöhnlich bewältigt werden müssen. Am Beispiel der beteiligten Berufsgruppen – Lehrer/innen, Sozialpädagog(inn)en und Ausbilder/innen – wird sehr anschaulich dargestellt, welche Mißverständnisse, Konflikte und Blockierungen in der Lernortkooperation durch das Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Berufsrollen in ganz verschiedenen institutionellen Bezugssystemen fast unweigerlich entstehen.

In erweiterten Kooperationsbezügen vergrößern sich nicht nur die eingebrachten Ressourcen, sondern auch die Krisenpotentiale. Durch Einbeziehung der Arbeitsverwaltung und anderer Kostenträger (Jugendamt, Sozialamt) kommt unweigerlich der Faktor „Macht“ zwischen Auftrag- bzw. Geldgebern und Zuwendungsempfängern ins Spiel; zwischen den öffentlichen Trägern bzw. einzelnen Ressorts können zusätzliche Konflikte um Zuständigkeiten und Kompetenzen entstehen (z. B. „Verschiebebahnhöfe“ um Geld). Mit der Anzahl der Beteiligten steigen ganz allgemein die Möglichkeiten zu Fraktionsbildungen bzw. Einigungen auf Kosten Dritter. Dazu kommt, daß mit dem Abstand der beteiligten Akteure zu den Lernorten häufig auch die „innere“ Entfernung zu den Jugendlichen wächst

– zu Lasten des sozialen Erfindungsreichtums, der zur Verbesserung ihrer Situation nötig ist.

Um zielgerichtet im Interesse der Jugendlichen „an einem Strang ziehen“ zu können, sind deshalb die **Voraussetzungen der jeweiligen Kooperationen zu klären**.

„Voraussetzung für eine erfolgreiche und im Interesse des Zieles sinnvolle Kooperation ist zunächst, daß es zwischen den Kooperationspartnern bezüglich des Kooperationsgegenstandes zumindest eine partielle Interessenidentität gibt. Wenn diese erkennbar ist, besteht der unverzichtbare nächste Schritt in der Klärung bzw. Definition der eigenen Zielsetzungen und der darauf bezogenen eigenen Möglichkeiten, Kompetenzen, Stärken und Schwächen bzw. Defizite. Entsprechend gilt es, diese Eigenschaften beim (potentiellen) Kooperationspartner ebenso zu klären.

Erst wenn diese Klärung geschehen ist, läßt sich vereinbaren

- bei welchen Personen(gruppen)
- mit welchen Zielsetzungen
- in welchen Bereichen
- mit welchen jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben
- mit welchen Erwartungen an eine Veränderung des jeweils anderen
- mit welchen gemeinsamen Aktivitäten und
- unter Einbringung welcher jeweiligen Möglichkeiten und Ressourcen

die Zusammenarbeit stattfinden soll“ (von Bothmer 1995, 189).

Dabei ist zu berücksichtigen, daß Verhältnisse nicht ein für allemal geklärt werden können, sondern im Verlauf von Entwicklungen immer wieder zur Klärung anstehen. Die Ressourcen aller Beteiligten zu nutzen und ihre Potentiale zu entfalten ist ein Lernprozeß. Insbesondere mit Macht und Konkurrenz nicht destruktiv umzugehen will gelernt sein. Ob das gelingt – oder ob trotz erklärter Kooperationsabsichten Mißtrauen und Vorsicht das Klima bestimmen –, hängt von den handelnden Personen ab. Wenn sie Elemente von Partnerschaft und Konkurrenz ausbalancieren und mit Interessenunterschieden leben können, steigen die Chancen, daß aus punktuellen Informationsaustausch und sporadischer Diskussion längerfristig intensive Kooperationsbeziehungen entstehen.

Die Klärung von Voraussetzungen ist nicht nur im Verhältnis zwischen Trägern und externen Partnern erforderlich, sondern auch im Binnenverhältnis der Arbeit, **in den Teams** bei den Trägern. Die räumliche Nähe bringt Trennendes zwischen den Berufsgruppen nicht von allein zum Verschwinden und läßt auch gemeinsame Sichtweisen nicht automatisch entstehen. Die Voraussetzungen für die Kooperation im Team (und innerhalb der Einrichtungen insgesamt) zu klären und die trägerinterne Kooperation zu verbessern ist häufig ein wichtiger Ansatzpunkt und eine erste Voraussetzung für die Verbesserung der Kooperation mit externen Partnern.

Im folgenden wird auf die einzelnen Kooperationsbereiche konkreter eingegangen. Dabei werden zum einen Kooperationsformen beschrieben, die sich in den jeweiligen Bereichen bereits als hilfreich erwiesen haben; es werden jedoch auch Fragestellungen genannt, für die befriedigende Lösungen noch fehlen bzw. für die Lösungsansätze (z. B. in der Modellversuchsreihe) gerade erst entwickelt werden.

#### ANREGUNGEN ZUR (ERWEITERTEN) LERNORTKOOPERATION

In der bereits erwähnten Handreichung „Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – Jugendberufshilfe und Berufsschule“ (BMBW 1994 c) wird ausführlich dargestellt, wie Abstimmungen zwischen Maßnahmeträgern der Ausbildungsvorbereitung und Berufsschullehrer(inne)n intensiviert und damit Lehr-/Lernprozesse an beiden Lernorten qualitativ verbessert werden können.

Für die **Zusammenarbeit von Trägern und Berufsschule** wird empfohlen:

- **Ein Gespräch am/vor Maßnahmenanfang als erster Schritt:** Die gegenseitige Information über geplante Inhalte und den vorgesehenen Ablauf an beiden Lernorten macht es möglich, jene zumindest grob aufeinander und auf die Voraussetzungen der Jugendlichen abzustimmen.
- **Pausenbesuche und Hospitationen im Berufsschulunterricht:** Beides ermöglicht, die eigenen Teilnehmer/innen von einer anderen Seite zu sehen als in der Maßnahme. Anregungen für den Stützunterricht und kontinuierliche Kontakte zu den Lehrer(inne)n werden angebahnt.

- **Gegenseitige Teilnahme an Arbeitstreffen/gemeinsame pädagogische Konferenzen:** Teilnahme von Berufsschullehrer(inne)n an Teamsitzungen des Trägers oder Teilnahme von Träger-Mitarbeiter(inne)n an Lehrerkonferenzen schaffen die Basis, auf der die Kooperation intensiviert werden kann. Gegenstand der Treffen können z. B. pädagogische Interventionen im Einzelfall, strukturierter Erfahrungsaustausch über die Belange der Zielgruppen, die Entwicklung gemeinsamer Vorhaben/Projekte sein.
- **Gemeinsame Fortbildungen:** Thematisch können diese dasselbe Spektrum abdecken wie die Diskussionen bei den regelmäßigen Arbeitstreffen; durch den anderen Rahmen – gewöhnlich außerhalb der Herkunftsinstitutionen und auch durch den informellen Teil – und die andere Zeitstruktur bieten gemeinsame Fortbildungen eine gute Grundlage, tiefer in die Zusammenarbeit einzusteigen.
- **Teamenteaching:** Weitergehend als Hospitationen im Unterricht und eine eindeutig vertrauensbildende Maßnahme ist es, wenn punktuell oder sogar regelmäßig im Unterricht selbst zusammengearbeitet wird – sei es in der Berufsschule, sei es in den Fällen, in denen der Unterricht beim Träger stattfindet.
- **Gemeinsame Projektarbeit:** Projekte machen Maßnahmeteilnehmer(inne)n in der Regel mehr Spaß als „normaler“ Unterricht; sie haben sich als gutes Mittel dafür erwiesen, daß Berufsschullehrer/innen ihre Schüler/innen von einer anderen Seite – motivierter, wißbegieriger, aktiver – kennenlernen können als in vielen anderen Situationen.

Weitere Möglichkeiten der Kooperation sind beispielsweise: die Entwicklung von Verfahren zur gemeinsamen didaktisch-methodischen Planung des Förderunterrichts; die gemeinsame Entwicklung von Methoden der Binnendifferenzierung auch für den Berufsschulunterricht; die Entwicklung lernortübergreifender Projekte unter Berücksichtigung der Werkstattarbeit bei Maßnahmeträgern; die gemeinsame Realisierung freizeit- und erlebnispädagogischer/kreativer Angebote; die Einbindung der Berufsschullehrer/innen in die Festlegung von Zielen und Schritten in individuellen Förderprozessen.

Innerhalb der Modellversuchsreihe INKA fällt auf, daß viele Träger ihren Aktivitätsschwerpunkt gegenwärtig auf die Entwicklung von innovativen Ansätzen in der **Kooperation mit Betrieben** legen: Mit der zunehmenden Verknappung von betrieblichen Ausbildungsplätzen gewinnen Strategien an Gewicht, Maßnahmeteilnehmer/innen durch größere „Betriebsnähe“ der Ausbildungsvorbereitung bzw. durch verstärkte betriebliche Vorkenntnisse in der Konkurrenz um einen Ausbildungsplatz oder einen Arbeitsplatz zu unterstützen. Der Runderlaß 42/96 fördert diese Tendenz mit der Bestimmung, daß bis zu 75 % der Maßnahmedauer auf Betriebspraktika entfallen dürfen; im Regelfall soll die Dauer der Betriebspraktika 50 % der Lehrgangszeit jedoch nicht überschreiten.

Auch in der Kooperation zwischen Trägern und Betrieben sind zunächst die Voraussetzungen zu klären sowie Vorurteile und Vorbehalte auf beiden Seiten zu erkennen und abzubauen. Für den „interkulturellen Dialog“ zwischen sozialpädagogisch orientierten Teams auf der einen und betriebswirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen auf der anderen Seite gilt ganz besonders, daß die Vorteile einer Kooperation (Erhöhung der Übergangsquote in Ausbildung/Kennntnis von Auszubildenden in spe; Image-Gewinn) für beide identifiziert werden müssen, damit es nicht bei folgenlosen Appellen bleibt.

Die betrieblichen **Praktika** bildeten, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht, schon immer den Schwerpunkt der Kooperationsbeziehungen zwischen Trägern ausbildungsvorbereitender Maßnahmen und örtlichen Betrieben – auch vor der nochmaligen Aufwertung durch den Runderlaß 42/96. Neben der Auswahl der Praktikumsbetriebe bzw. der Akquisition einer ausreichenden Anzahl von Praktikumsplätzen ist auch die sachgerechte Durchführung der Praktika (Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung) eine Aufgabe nicht nur gegenüber den Teilnehmer(inne)n, sondern ebenso gegenüber den Betrieben.

Um Praktika unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten sinnvoll in das Gesamtcurriculum ausbildungsvorbereitender Maßnahmen integrieren zu können, ist in der Kooperation mit Betrieben eine Reihe von Aufgaben bzw. Problemen zu lösen, z. B.

- die Entwicklung von zweiseitigen Anforderungskriterien: Was sind **geeignete Praktikant(inn)en**, was sind **geeignete Praktikumsbetriebe**?
- die Entwicklung von **Methoden und Materialien zur intensiven Vorbereitung der Teilnehmer/innen** auf das Praktikum
- die Entwicklung von Methoden und Materialien zur **Vorbereitung der betrieblichen Anleiter/innen**
- **die Abstimmung von Praktikumsinhalten und Gesamtmaßnahme**: Aufgabenteilung und Zusammenarbeit von betrieblichem und Trägerpersonal (inhaltlich, organisatorisch)
- die Entwicklung von **Standards für Praktikumsverträge**
- die Entwicklung von **Standards** zum praktikumsbegleitenden Informationsaustausch und zur **Praktikumsbeurteilung**
- **die Einbeziehung der Praktikumsbetriebe in die individuelle Förderplanung.**

Neben der Kooperation „in Sachen Praktikum“ gibt es in der Kooperation von Trägern und Betrieben eine breite Palette anderer Kooperationsinhalte und -formen, die teilweise denen in der Lernortkooperation mit den Berufsschulen vergleichbar sind: von einzelnen Betrieben oder Trägern organisierte gemeinsame Fortbildungen und Arbeitskonferenzen zu pädagogischen Themen; Beteiligung von betrieblichem (Ausbildungs-)Personal am Bewerbungstraining von Maßnahmeteilnehmer(inne)n um einen Ausbildungsplatz; Beteiligung von betrieblichem Personal am Unterricht oder in der Fachpraxis von Trägern und umgekehrt.

Zu fast allen genannten Themen ist der Innovations- und Fortbildungsbedarf in der Praxis hoch. Durch die Veränderungen, die mit der vielerorts stattfindenden zeitlichen Ausdehnung der Praktika und der verstärkten „Dualisierung der Ausbildungsvorbereitung“, der tendenziell gleichgewichtigen Konzentration der Ausbildungsvorbereitung auf die Lernorte Betrieb und Träger (oder Berufsschule), verbunden sind, werden zusätzlich neue Fragen aufgeworfen – z. B. danach, wie sich die Qualifikationsprofile von betrieblichen Mitarbeiter(inne)n und Trägerpersonal an die veränderte Aufgabenteilung anpassen lassen und wie (berufs-)fachliche und sozialpädagogische Aufgabenanteile zielgruppenbezogen ausbalanciert werden können.

Das explizite Ziel ausbildungsvorbereitender Maßnahmen, Jugendliche auf die Aufnahme einer Ausbildung vorzubereiten, begründet nicht nur die Wichtigkeit der Praktika, sondern auch die Notwendigkeit **vertikaler Lernortkooperation** zwischen Maßnahmeträgern und Betrieben. Wenn die Übernahmemöglichkeit in Ausbildung im Praktikumsbetrieb nicht gegeben ist, müssen enge Kontakte zu anderen Betrieben oder zu Trägern außerbetrieblicher Ausbildung aufgebaut sein, um diesen Schritt dennoch zu ermöglichen.

#### ANREGUNGEN ZUR KOOPERATION IM EINZELFALL

Auf das breite Spektrum inhaltlicher Fragen, die sich in Zusammenhang mit guter Förderplanung stellen, wurde im Abschnitt „Differenzierung und individuelle Förderung“ ausführlich eingegangen. Unter dem Gesichtspunkt der Kooperation stellt sich die Frage, wie sowohl die Kompetenzen der Fachkräfte bei den Trägern als auch die Qualifikationen von Dritten systematisch in diesen Prozeß einbezogen werden können. Eine Vielzahl von gleichzeitig verlaufenden, differenzierten, über Maßnahmecurricula und Gruppenprozesse miteinander verbundenen Förderprozessen in der täglichen Arbeit zu koordinieren, stellt erhebliche Anforderungen an die Pädagog(inn)en aus jeder Berufsgruppe und macht neue Formen von Zusammenarbeit in Teams erforderlich.

Am Beispiel von Berufsschule und Betrieb wurde bereits auf die Notwendigkeit hingewiesen, verstärkt Rückmelde- und Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernortpartner zu schaffen. Dies gilt auch für die Notwendigkeit, transparente und praktikable Verfahren zur Einbeziehung der Berufsberatung zu entwickeln.

Auch für die Beteiligung von Kostenträgern außerhalb des SGB III, d. h. bei der Einbeziehung zusätzlicher individueller Hilfen (z. B. öffentliche Jugendhilfe oder Sozialhilfe) in die Förder- bzw. Hilfeplanung, müssen verbindliche und dennoch unbürokratische Formen in vielen Fällen noch entwickelt werden.

Weiterhin sind Lösungen für das Problem zu finden, wie die Förderplanung nicht nur während einer Entwicklungsphase abgestimmt werden kann, sondern auch entwicklungsbegleitend über ver-

schiedene Maßnahmen und Institutionsgrenzen hinweg.

Auch die Frage nach geeigneten Formen zur Beteiligung/Mitwirkung der Jugendlichen an ihrer eigenen Förderplanung ist noch nicht befriedigend beantwortet.

#### ANREGUNGEN ZUR INSTITUTIONELLEN KOOPERATION

Sowohl die auf Zielgruppen und Maßnahmen bezogenen als auch die auf einzelne Jugendliche bezogenen Formen erfolgreicher Zusammenarbeit setzen personelle Kontinuität, verbindliche Vereinbarungen und die Kalkulierbarkeit von Rahmenbedingungen voraus, damit nicht immer wieder „das Rad neu erfunden“ werden muß oder durch (materielle) Einbrüche und unkoordinierte Sparbemühungen an einer Stelle sorgsam entwickelte Problemlösungen und Förderstrategien an vielen anderen Stellen ge- und zerstört werden.

In der Handreichung „Kooperation und Verbund zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher“ (aus der Reihe „Ausbildung für alle“, BMBF 1995) werden die wesentlichen Voraussetzungen institutioneller Zusammenarbeit von Trägern, Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe, Schule, Betrieben, Kammern, Innungen usw. ausführlich beschrieben und Beispiele für den Aufbau von Kooperations- und Verbundstrukturen geschildert.

Im Bereich der institutionellen Kooperation steht – nicht nur, aber auch wegen der zunehmenden Knappheit öffentlicher Mittel – insbesondere die Herausforderung an, verstärkt Möglichkeit zur Komplementärfinanzierung von Hilfen zu entwickeln. Besonders geht es dabei um die Frage, welche ergänzenden Hilfen für Gesamtmaßnahmen oder einzelne Jugendliche durch die Jugendhilfe oder auch die Sozialhilfe zur Verfügung gestellt werden können, damit möglichst viele Jugendliche durch Maßnahmen der Arbeitsverwaltung erreicht und erfolgreich gefördert werden können. Dabei geht es z. B. um die Erhöhung des Personalschlüssels in Maßnahmen, um die Finanzierung psychologischer oder sonstiger Fachdienste bei einzelnen Trägern oder trägerübergreifend und um die Finanzierung individueller Hilfen zur Stabilisierung einzelner Teilnehmer/innen.

Ein Beispiel, an dem die enge Verbindung von institutioneller Kooperation zur Schaffung/Sicherung von Rahmenbedingungen mit den Ebenen der Lernortkooperation und der individuellen Förderung gut aufgezeigt werden kann, ist die **Entwicklung des „eigenständigen Hilfeplans“** in der Jugendberufshilfe Thüringen, der deshalb etwas ausführlicher dargestellt werden soll. Seine Grundlage ist die „Kooperationsempfehlung zur beruflichen Eingliederung benachteiligter junger Menschen im Freistaat Thüringen“, auf die sich die oberste Landesjugendbehörde, das Kultusministerium, das Landesarbeitsamt und die kommunalen Spitzenverbände 1994 verständigt haben.

Die Idee: Es sollte ein Instrumentarium gefunden werden, das es den beteiligten Institutionen in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich ermöglicht, bei Gefahr für den beruflichen Integrationsprozeß einzelner Jugendlicher die Leistungen der anderen institutionellen Partner individuell zugeschnitten, abgestimmt und verbindlich in einen Hilfeplan für die betreffenden Jugendlichen mit einzubeziehen. Der „Hilfeplan“ soll die Förderpläne bei Maßnahmeträgern also nicht ersetzen, sondern wirksam ergänzen.

Landesweit wurden Arbeitskreise von Trägern, Jugendämtern, (Berufs-)Schulen und der Berufsberatung eingerichtet sowie Fortbildungen durchgeführt, um die erforderlichen Kooperationsstrukturen und qualifikatorischen Voraussetzungen bei allen beteiligten Berufsgruppen zu schaffen. In allen Jugendämtern des Landes wurden verantwortliche Ansprechpartner/innen benannt, die zur Gestaltung individueller Hilfen über kommunale und ergänzende Landesmittel für „sonstige Maßnahmen“ (auf Grundlage von § 13 Abs. 1 SGB VIII) verfügen können. Eine „sonstige Maßnahme“ kann fast alles sein, was die „Eignung“ von Jugendlichen für berufliche Bildungsmaßnahmen fördert oder wiederherstellt und ihre berufliche Eingliederung individuell unterstützt: zusätzliche sozialpädagogische und psychologische Betreuung, Unterbringung nach § 13 Abs. 3 SGB VIII, Trainingskurse zur Prüfungsvorbereitung, zusätzlicher Unterricht in Fachsprache, Zuschuss von Lehr- und Lernmaterialien, Zuschüsse zum Führerschein, zu Freizeitmaßnahmen usw.

Ein einheitlicher Verfahrensweg zur Beantragung „sonstiger Maßnahmen“ wurde entwickelt: von der

Problemerkennung durch den Träger über die Einschaltung der Berufsberatung bis zur Hilfeplankonferenz im Jugendamt und zur Beantragung der Hilfen durch die Jugendlichen. Außerdem wurde eine Reihe weiterer Vereinbarungen getroffen, die ebenfalls die Kooperation der Beteiligten und den gegenseitigen Informationsfluß zugunsten wirksamer Förderstrategien für Jugendliche sichern sollen.

Im Konsens aller Beteiligten wurde also ein Verfahren zur wirksameren Unterstützung einzelner Jugendlicher geschaffen, das Jugendhilfemittel mit dem vorfindlichen Instrumentarium der Arbeitsverwaltung verbindet, auf die örtlichen Kooperationsstrukturen angewiesen und in sie eingebunden ist – und gleichzeitig sowohl durch Selbstverpflichtungen auf Landesebene als auch durch korrespondierende Fördermittel gestützt wird. Dieses Beispiel illustriert, wie groß der Spielraum ist, der auch im Bereich ausbildungsvorbereitender Maßnahmen für die Entwicklung und Erprobung kooperativer Erfindungen genutzt werden kann.<sup>24</sup>

**Resümee:** Wie dargestellt, sind die Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit aller Akteure gerade im Bereich der ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen sehr hoch. In der kurzen Zeit von wenigen Monaten bis höchstens einem Jahr sollen für Jugendliche ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz die Weichen so gestellt werden, daß nicht eine „Maßnahmekarriere“, sondern eine erfolgversprechendere persönliche und berufliche Entwicklung beginnt. In der **Evaluation der Modellversuchsreihe INKA** werden deshalb die Erfahrungen jener Modellversuchsträger besonders ausgewertet, die „Kooperation“ mit Betrieben zum Schwerpunkt ihres Modellversuchs gemacht haben. Von der Beantwortung der Fragen, die sie sich stellen, sind konkrete Innovationen für viele andere Träger in der Ausbildungsvorbereitung zu erwarten. Alle übrigen Modellversuchsträger werden ebenfalls danach befragt, wie sich ihre Kooperationsbeziehungen zu den Lernortpartnern, in der institutionellen Zusammenarbeit und in der Zusammenarbeit am Förderplan gestalten.

Die Ergebnisse dürften von Interesse nicht nur für die Ausbildungsvorbereitung bzw. die Ausbil-

<sup>24</sup> Zusätzliche Informationen und eine Projektdokumentation zum Thema erhalten Sie bei: Jugendberufshilfe Thüringen e. V., Linderbacher Weg 30, 99099 Erfurt, Tel. 03 61 / 4 22 901-0.

derung benachteiligter Jugendlicher sein, sondern auch für die Kooperationsbeziehungen in der „normalen“ dualen Ausbildung.

## Qualitätsentwicklung als Querschnittsaufgabe

### Qualitätssicherung und -entwicklung – Hintergrund der Diskussion und begriffliche Klärung

„Qualitätssicherung ist kein neues Thema der beruflichen Bildung. Die aktuelle Diskussion über Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement hat jedoch eine neue Bedeutung erreicht; sie verweist auf tiefgreifende Veränderungen im Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem“ (BIBB 1996 a, 243). Als Antwort auf wachsende Aufwendungen und Kostendruck findet eine Ökonomisierung des Lernens statt, die weitreichende Folgen für die Inhalte, die Formen und die Organisation des Lernens sowie die Rolle der Teilnehmer/innen bzw. Kund(inn)en solcher Angebote umfaßt. Leere Kassen zwingen die öffentliche Hand, sparsamer als bisher mit Geld umzugehen und somit eine härtere Gangart einzulegen. Dies kann sich auf dreierlei beziehen:

1. Zunächst wird die Notwendigkeit aller gewohnten Ausgaben in Frage gestellt.
2. Die Wirksamkeit, also die Effizienz der Maßnahmen wird überprüft.
3. Es geht um die sparsame und zweckgerichtete Verwendung der Mittel, um die Effektivität.

Alle Einrichtungen – nicht nur der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher – geraten unter Legitimationsdruck, sie müssen ihre Existenzberechtigung belegen und die Qualität ihrer Angebote unter Beweis stellen. Hier tut sich ein gewaltiges Spannungsfeld zwischen Sparzwängen auf der einen und fachlichen Standards auf der anderen Seite auf.

Im Alltagsdeutsch verstehen wir unter „Qualität“ etwas Positives, obgleich der Begriff wertfrei ist – es gibt gute und schlechte Qualität. Wollen wir Qualität bewerten, so sehen wir uns häufig das Endprodukt an, wir untersuchen die Produktqualität. Unter einem Qualitätserzeugnis stellen wir uns i. d. S. ein Produkt vor, an das besonders hohe Anforderungen gestellt werden. Wer aber definiert diese Anforderungen?

Wer bestimmt, was gute und schlechte Qualität ist?

Die Denkweise des Qualitätsmanagements weist diese Definitionsmacht dem Kunden zu, d. h., sie versteht unter Qualität die Erfüllung von Kundenerwartungen. In diesem Verständnis ist **Qualität** die „Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 5).

Diesen Qualitätsbegriff hat die Bundesanstalt für Arbeit aus der ISO 8402<sup>25</sup> in ihre im Januar 1997 erschienenen „Arbeitshilfen für die fachliche Beurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung“ (1998 b) übernommen.

Dort wird weiter ausgeführt: „Die Qualität im Bildungsbereich bestimmt sich über die Input-, die Prozeß- und die Output-Qualität. Dabei muß die Qualität als ein wesentliches Organisationsziel jeder Einrichtung der Benachteiligtenförderung verstanden werden. Wirkliche Qualitätsfortschritte sind zu erreichen, wenn die Organisations- und Ausbildungsarbeit als ein langfristiger und dauerhafter Entwicklungsprozeß verstanden wird und die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 5).

Zur Erreichung von Qualitätszielen und deren Weiterentwicklung gibt es das Qualitätsmanagement. Dieser Begriff ersetzt nach DIN ISO 8402 den bisherigen Oberbegriff Qualitätssicherung. Danach umfaßt **Qualitätsmanagement** „alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement-Darlegung und Qualitätsverbesserung verwirklichen“ (Kaminske und Brauer 148f.).

Im Rahmen des Qualitätsmanagements sind vielfältige Einflußfaktoren zu berücksichtigen. Aspekte der Wirtschaftlichkeit, der Gesetzgebung, der Umwelt, die Wünsche und Anforderungen der Kunden

<sup>25</sup> Die International Organisation for Standardization (ISO) ist eine internationale Normenorganisation mit Sitz in Genf. Sie vereinigt weltweit die nationalen Normenorganisationen unter einem Dach. Das Deutsche Institut für Normung e. V. (DIN) ist als gemeinnütziger Zweckverband die deutsche Normierungsorganisation.

stellen die wichtigsten dar. „Die Unternehmensleitung trägt dabei eine nicht delegierbare Verantwortung für das Qualitätsmanagement und muß darüber hinaus auch aktiv für die konsequente Umsetzung auf allen Hierarchieebenen sorgen“ (Kaminske und Brauer 148f.).

Aus dem Bereich der Wirtschaft kommen nun verschiedene Qualitätsmanagementsysteme, die überarbeitet und für den Non-Profit- oder Bildungsbereich angepaßt und eingesetzt werden (können). Im folgenden Abschnitt sollen drei dieser Systeme kurz dargestellt und der „Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b) gegenübergestellt werden.

### Ausgewählte Systeme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung<sup>26</sup>

#### DIN EN ISO 9000FF.

Die „International Organisation for Standardization (ISO)“ erarbeitete den Normen-Komplex ISO 9000ff., um die bereits existierenden nationalen Normen zur Qualitätssicherung zu vereinheitlichen. Dazu gehörten auch die deutschen DIN-Normen.

Die Normenreihe ISO 9000 bis 9004 wurde bereits 1987 veröffentlicht, sie beschreibt die Gliederung und den Aufbau von Qualitätsmanagement-(QM-)Systemen: DIN ISO 9000 ist der Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Norm, DIN ISO 9001 – 9003 enthalten drei Modelle zur Qualitätssicherung in Design/Entwicklung, Produktion, Montage und Kundendienst, DIN ISO 9004 enthält wichtige Elemente und Empfehlungen zum Aufbau eines Qualitätssicherungssystems (vgl. Wolff 36f.).

<sup>26</sup> Ergänzend zu den im folgenden dargestellten Systemen und Ansätzen des Qualitätsmanagements gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von sogenannten „Gütegemeinschaften“, die eigene Qualitätskriterien entwickelt haben, z. T. eigene „Gütesiegel“ vergeben und auf die Selbstkontrolle ihrer Mitglieder setzen: z. B. der „Wuppertaler Kreis e. V.“ als ein Verband von Institutionen, die auf dem Gebiet der Weiterbildung von Führungskräften tätig sind (vgl. hierzu Landesgewerbeamt Baden-Württemberg 89ff.), oder das **Hamburger Modell** als ein Zusammenschluß von Weiterbildungsträgern (vgl. hierzu Landesgewerbeamt Baden-Württemberg 115ff.).

Diese kurze Inhaltsangabe macht die Herkunft der Normenreihe deutlich: Sie wurde für die Anwendung in der gewerblichen Wirtschaft entwickelt; so enthält z. B. die DIN ISO 9001 zwanzig Qualitätselemente, die auf den Maschinenbau zugeschnitten sind – sie bedürfen folglich der Anpassung an das hier zur Diskussion stehende Arbeitsfeld.

Die Aussagen in der DIN-ISO-Normenreihe haben nur Empfehlungscharakter, sie sind keine Rezepte. Jede Institution muß bei ihrer Anwendung die eigenen Bedingungen berücksichtigen.

Ist ein QM-System aufgebaut, welches sich im Aufbau, in der Dokumentation und der Kontrolle an die Systematik der ISO-Normen hält, kann es durch externe Auditor(inn)en von Zertifizierungsgesellschaften (die ihre Kompetenz beim deutschen Akkreditierungsrat nachweisen müssen) überprüft (auditiert) werden. Bei keinen oder geringen Mängeln wird ein Zertifikat ausgestellt, das drei Jahre gilt. Dann ist die Auditierung zu wiederholen.

Der Aufbau eines solchen Systems ist sehr aufwendig und teuer. Kosten entstehen für den Systemaufbau, für externe Berater/innen und für die Zertifizierung. Allein die Kosten der Zertifizierung beginnen bei 15.000 DM und können bei größeren Trägern/Einrichtungen bzw. Unternehmen auch weit über dieser Summe liegen.

Im folgenden ist eine Auswahl möglicher positiver Wirkungen eines Zertifizierungsprozesses nach der DIN-ISO-Normenreihe aufgeführt – diese können überwiegend allerdings auch für die Anwendung anderer Qualitätsmanagement-Systeme Geltung beanspruchen:

- Zielgruppen- und Kundenbedürfnisse werden erkannt und berücksichtigt.
- Die Kommunikation über Ziele wird verbessert und so die Identifikation wie auch die Motivation der Mitarbeiter/innen gesteigert.
- Festgelegte Ziele und Standards geben der Arbeit nach außen wie nach innen Verbindlichkeit und Professionalität.
- Fehlerquellen werden entdeckt und als Lernchancen genutzt, die Wirksamkeit der Arbeit in bezug auf die selbst festgelegten Ziele wird überprüft.
- Es entsteht ein Instrument, mit dem Rechenschaft über die Verwendung öffentlicher Mittel abgegeben wird. Es zeigt das Profil der Einrichtung.

tung und kann als fundierte Grundlage für Verhandlungen benutzt werden.

Kritische Aspekte einer Anwendung der DIN-ISO-Normenreihe sind z. B. (vgl. Ramlow 60):

- Die Übertragung der für den produktiven Bereich entwickelten Systeme in den Bereich der vorberuflichen und beruflichen Bildung ist nur eingeschränkt möglich und sinnvoll.
- Die Normenreihe bewertet Prozesse – sie gewährleistet keine Produktqualität im Sinne von Qualitätsstandards. Spezifische Aspekte der Bildungsarbeit – z. B. die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen oder ihre Lernfortschritte – bleiben ausgeblendet.
- Eine Qualitätsbeurteilung auf der Grundlage der Normenreihe DIN ISO 9000ff. ergibt ein statisches Bild, eine Momentaufnahme. Sie ist nicht geeignet, einen kontinuierlichen Qualitätsmanagement-Prozeß zu initiieren.
- Die Qualität wird nicht durch die Norm definiert, sondern bezogen auf den jeweiligen Bildungsträger. Es handelt sich also nicht um einen trägerübergreifenden Qualitätsstandard, der einen Vergleich verschiedener Anbieter ermöglicht.
- Die Zertifizierung nach der DIN-ISO-Normenreihe wirkt im negativen Sinne „marktbereinigend“, da sie – wie wir gesehen haben – ein recht teures Verfahren ist, welches großen, wirtschaftlich potenten Trägern eher offensteht als kleineren.
- Die Zertifizierung ist eine „Fremdtestierung durch externe Qualitätssiegelverwahrer“ (Maelicke 118), sie baut nicht auf selbst entwickelten Qualitätsstandards und Qualitätskriterien auf. Zudem ergibt sich ein Widerspruch daraus, daß die Zertifizierung von Trägern, die öffentliche Aufgaben wie die Berufsausbildungsvorbereitung erfüllen, i. d. R. durch privatwirtschaftliche Firmen erfolgen würde.

#### TOTAL QUALITY MANAGEMENT

Total Quality Management (TQM) bezeichnet ein Managementsystem, welches auf der Mitwirkung aller Mitglieder einer Organisation basiert, die Qualität in den Mittelpunkt der Arbeit stellt und durch

Zufriedenheit der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt. TQM bezieht jegliches Personal in allen Stellen und auf allen Hierarchie-Ebenen einer Firma, einer Institution oder eines Trägers ein, richtet sich also auf alle Maßnahmen und Anstrengungen, die dem Prozeß der Qualitätsverbesserung förderlich sind. Damit kann Total Quality Management als die umfassendste Strategie angesehen werden, die für ein Unternehmen denkbar ist.

Nachfolgend werden weitere besonders wichtige Elemente des TQM stichwortartig dargestellt (vgl. Kaminske und Brauer 246):

- Qualität wird zu einem übergeordneten Element in Unternehmenspolitik und Unternehmenskultur.
- Die Erfüllung der Kundenwünsche ist ein Maßstab für Qualität (Kundenorientierung).
- Qualitätsförderung und -verbesserung erfolgen in einem langfristigen Prozeß, die kontinuierliche Verbesserung sämtlicher Prozesse ist eine wichtige Grundlage für das Erreichen der Unternehmensziele.
- Die Qualifizierung – Aus- und Weiterbildung – des Personals ist ebenso Bestandteil des Prozesses wie die Anerkennung guter Leistungen, die Berücksichtigung von Humanität und sozialen Komponenten.
- Die Arbeitsbedingungen sollen Gruppenarbeit und Mitwirkung unterstützen.
- Der Prozeß ist eingebettet in ein partizipatives, jedoch zugleich straffes Management.

TQM setzt also auf die Selbstkontrolle der Mitarbeiter/innen – nicht auf ihre Kontrolle. Nur über eigenverantwortliche und mitdenkende Mitarbeiter/innen sind die Innovations- und Entwicklungschancen der Qualitätsverbesserung zu erreichen.

„Der so verstandene Begriff ‚Qualitätssicherung‘ ist deshalb sinnvollerweise auch auf andere Maßnahmen übertragbar, die gemäß ihrem Ziel evaluiert werden sollen. Der Qualitätssicherungsprozeß in der Personalentwicklung setzt (im Gegensatz zur reinen Evaluierung) damit beispielsweise eine Eigenverantwortlichkeit jedes Mitarbeiters sowie ein persönliches Interesse für die Personalentwicklung und eine aktive Beteiligung an Personalentwicklungsmaßnahmen voraus. (...) Eine so gestaltete Personalentwick-

lung ist auf die aktive Mitarbeit des einzelnen Menschen angewiesen, der in diesem Sinne dann auch Qualitätssicherung eigenverantwortlich und für sich selbst betreibt“ (Heeg und Münch 405).

Ausgehend von diesem Verständnis ergibt sich ein Fokus auf besonders geeignete methodische und organisatorische Ansätze: Hier seien insbesondere die Selbstevaluation und die Qualitätszirkel genannt, auf die wir noch näher eingehen werden.

Spezifische positive Merkmale des Total Quality Management sind:

- TQM erhebt den Anspruch, ein partizipatives Verfahren zu sein, welches alle Mitarbeiter/innen aktiv und verantwortlich in den Prozeß einbezieht.
- Qualitätsverbesserung wird als langfristiger, dauerhafter Prozeß verstanden.
- TQM ist ein umfassender Ansatz der Personal- und Organisationsentwicklung.

Aus diesen Aspekten ergibt sich gleichwohl auch ein grundsätzlicher kritischer Einwand: Der Ansatz des Total Quality Management vermittelt ein Bild von „Ganz oder gar nicht“ – entweder der große, allumfassende Qualitätsmanagement-Wurf gelingt, oder er scheitert –, eine Aufgliederung in Teilziele und kleine Schritte erscheint schwierig.

## BENCHMARKING

„Benchmarking ist ein externer Blick auf interne Aktivitäten, Funktionen und Verfahren, um eine ständige Verbesserung zu erreichen. Ausgehend von einer Analyse der existierenden Aktivitäten und Praktiken im Unternehmen will man existierende Prozesse oder Aktivitäten verstehen und dann einen externen Bezugspunkt identifizieren, einen Maßstab, nach dem die eigene Aktivität gemessen oder beurteilt werden kann. Ein solches Benchmark läßt sich auf jeder Ebene einer Organisation, in jedem funktionellen Bereich ermitteln“ (Leibfried und McNair 13f.).

Anders ausgedrückt: Benchmarking ist der Prozeß des Messens und Vergleichens der eigenen Produkte, Dienstleistungen und Konzepte mit denen von Wettbewerbern. Unternehmen bzw. Organisationen, die ein zu untersuchendes Verfahren, ein Produkt oder eine Dienstleistung hervorragend be-

herrschen, werden als Klassenbeste bezeichnet. Im Vergleich mit den Klassenbesten sollen die wirkungsvollsten Methoden herausgefunden und adaptiert und die Leistungsfähigkeit des eigenen Unternehmens soll gesteigert werden mit dem Ziel, selbst Bester zu werden.

Grundsätzlich lassen sich drei Arten des Benchmarking unterscheiden:

- Internes Benchmarking – der Vergleich ähnlicher Produkte, Tätigkeiten oder Funktionen innerhalb einer Organisation, um die beste Praxis im eigenen Rahmen zu bestimmen.
- Wettbewerbsorientiertes Benchmarking – der Vergleich mit unternehmensexternen, direkten Wettbewerbern, die gleiche oder sehr ähnliche Produkte oder Dienstleistungen anbieten.
- Funktionales Benchmarking – der Vergleich mit den Klassenbesten, die einen Prozeß, ein Produkt oder eine Dienstleistung unabhängig von der Branche hervorragend beherrschen. Dies stellt wohl die anspruchsvollste und umfassendste Form des Benchmarking dar und bietet auch das größte Potential zum Finden innovativer Lösungen.

Grundsätzlich können zwei Benchmarking-Methoden unterschieden werden: Der offene Vergleich eigener Daten mit anderen Daten bekannter Herkunft und ein anonymisierter Vergleich. Die zweite Variante bedarf eines organisierten Verfahrens und eines Rückgriffs auf Datenbanken, wird also in der Regel durch ein zu beauftragendes Dienstleistungsunternehmen durchzuführen sein.<sup>27</sup>

Unabhängig von der gewählten Variante vollzieht sich der Benchmarking-Prozeß in fünf Phasen:

1. In der *Planungsphase* wird gefragt, welche Leistungsaspekte eines Betriebs bzw. einer Institution verbessert werden sollen. Die Zielsetzung und der Gegenstand des Benchmarking-Projekts werden festgelegt.
2. In der *Analysephase* werden interne Daten erhoben, um die eigene Leistung zu beurteilen. Über die Erhebung von Organisationsdaten (Betriebswirtschaft, Personal, räumliche und sachliche Ausstattung, Konzepte ...) hinaus ist ein weite-

<sup>27</sup> Informationen zum Benchmarking-Verfahren und Dienstleistern aus dem gewerblichen Bereich sind im Internet unter <http://www.benchmarking.de> zu finden. Mittlerweile wurden jedoch auch spezielle datenbankgestützte Konzepte für Bildungseinrichtungen entwickelt und erprobt.

res mögliches Instrument die Befragung von Mitarbeiter(inne)n, Teilnehmer(inne)n und Kooperationspartnern.

3. Die *Vergleichsphase* bezieht die erhobenen Daten auf geeignete Daten anderer Betriebe oder Institutionen. Die hierfür erforderlichen Vergleichsdaten sind zu erheben oder aus vorhandenen Daten auszuwählen. Die Vergleichsergebnisse werden bewertet, die möglichen Ursachen für Abweichungen ermittelt.
4. In der *Integrationsphase* wird ein Maßnahmenkatalog entwickelt, der sich auf die formulierten Ziele bezieht und auf die Analyse der Vergleichsphase stützt.
5. Die *Umsetzungsphase* dient schließlich der Realisierung des erarbeiteten Maßnahmenkatalogs.

Spezifische positive Aspekte des Benchmarking-Verfahrens bestehen darin, daß

- die Verantwortung für das Lernen durch Vergleich, für die Umsetzung des gesamten Prozesses beim anwendenden Betrieb, der Institution oder Bildungseinrichtung liegt und
- auf diesem Wege fortschreitende Verbesserungsprozesse angestoßen werden können – die entwickelten Instrumente können selbständig wiederholt eingesetzt werden.

Eine einschränkende Bewertung ergibt sich aus der Tatsache, daß das Verfahren nicht aus eigener Initiative und Kraft eines Trägers anzuwenden ist, da eine Entwicklung der erforderlichen Instrumente und die für einen Vergleich erforderliche Datenerhebung bei anderen Institutionen auf diesem Wege kaum zu organisieren ist. Es bedarf also eines professionellen Dienstleistungspartners – dessen Inanspruchnahme wiederum ihren Preis hat.

Unter der Voraussetzung einer selbstkritischen Betrachtung der Prozesse, Produkte und Leistungen kann Benchmarking jedoch einen Weg zu qualitätsverbessernden Veränderungen in Unternehmen, Institutionen und Bildungsträgern zu günstigeren Preisen (DM 2.500 bis 3.000 jährlich) als z. B. die Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. eröffnen.

### Konzepte der Bundesanstalt für Arbeit für die Qualitätsbeurteilung von Maßnahmen

Die Bundesanstalt für Arbeit regelt seit einigen Jahren in zunehmendem Maße die Qualitätsentwick-

lung in ihren unterschiedlichen Maßnahmebereichen.

Eine umfassende Grundlage zum Thema Maßnahmequalität stellt die bereits zitierte „Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung nach §§ 240ff. SGB III“ dar: „Zentrales Anliegen dieses Entscheidungsfadens für die Benachteiligtenförderung ist es, den Qualitätsbegriff für die Entwicklung und Bewertung von Fördermaßnahmen der Benachteiligtenförderung im Kontext der Ausschreibung handhabbar zu machen“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 3).<sup>28</sup>

In der fast dreißig Seiten umfassenden Anlage zum Runderlaß 8/98 (und schon zum Vorgänger-Erlaß 44/96) formuliert die Bundesanstalt Leitsätze für das Qualitätsmanagement in Einrichtungen sowie Ziele der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung und gibt ihren Mitarbeiter(inne)n eine sehr detaillierte Checkliste für die Beurteilung von Maßnahmen an die Hand. Ähnliche Papiere gibt es für die Bereiche der Förderung der beruflichen Weiterbildung und der beruflichen Eingliederung Behinderteter.

In diesem Leitfaden greift die Bundesanstalt – wir haben dies zu Beginn dieses Abschnitts schon zitiert – auf eine Definition des Begriffs Qualität aus der DIN ISO 8402 zurück und gibt zehn Leitsätze vor, aus denen wir einige wichtige Aspekte hervorheben wollen (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b, 5f.):

- Qualität soll als wesentliches Organisationsziel jeder Einrichtung in langfristige und dauerhafte Arbeits- und Entwicklungsprozesse eingebunden sein.

<sup>28</sup> Eine erste Fassung dieser Arbeitshilfe wurde unter Mitwirkung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) formuliert. Die seitens der Bundesanstalt später veröffentlichte Version wird seitens der BAG JAW kritisiert: „Das, was jetzt als Arbeitshilfe veröffentlicht wurde, ist von uns eigentlich anders intendiert worden, nämlich als ein Leitfaden. Und ... was Sie jetzt ... als Arbeitshilfe in den Händen halten, ist unvollständig, gemessen an dem, was wir erarbeitet haben. Es fehlt ein ganz entscheidender Teil, nämlich der Teil, wo es um die Bewertung von Maßnahmen geht. Die Beschreibung von Qualität macht nur dann Sinn, wenn sie letztendlich zu Bewertungsmaßstäben führt, die dann auch Entscheidungshilfen sind. Genau dieser Teil ist von der Bundesanstalt für Arbeit nicht mit veröffentlicht worden. Und damit ist Ihre Arbeitshilfe, wie Sie wahrscheinlich auch schon an vielen Stellen in den Arbeitsämtern erfahren haben, nicht viel mehr als ein Stück Papier, das ebenfalls in den Akten abgeheftet wird, ohne daß man es benutzt“ (von Bothmer 24).

- Qualitätsmanagement als integraler konzeptioneller Bestandteil soll alle Mitarbeiter/innen der Maßnahmeträger einbeziehen.
- Hervorgehoben wird neben der Struktur- und Ergebnisqualität die Bedeutung der Prozeßqualität von Maßnahmen – die „Ausgestaltung der Zielerreichung und Optimierung des Qualifizierungsprozesses“.
- Als wichtige Mittel auf dem Wege zu einer Qualitätsverbesserung werden die „Reflexion und Evaluation eigenen pädagogischen Handelns“ betont.

Wenn wir diese Darstellung in Beziehung zu den dargestellten drei Ansätzen von Qualitätsmanage-

1. Struktur-(Input-)Qualität – betreffend die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lehr- und Lernprozesses,
  2. Prozeßqualität – betreffend Schritte zum Ziel und die Optimierung des Lehr- und Lernprozesses unter Beteiligung der Teilnehmer/innen und
  3. Ergebnis-(Output-)Qualität – bezogen auf die Ergebnisse von Maßnahmen im Sinne beruflicher und persönlicher Entwicklungs- und Integrationsleistungen
- zuwenden.

Wir orientieren uns an der Checkliste der Bundesanstalt für die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung und passen in Abb. 15 deren Inhal-

**Abb. 15: Kriterien für die Bewertung von Qualität**

Strukturqualität	Prozeßqualität	Ergebnisqualität <sup>29</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organigramm des Trägers</li> <li>• Pädagogisches Konzept</li> <li>• Maßnahmekonzepte und Curricula</li> <li>• Vorhandene diagnostische Instrumente</li> <li>• Erfahrungen des Trägers und des Personals</li> <li>• Personelle Ausstattung und Qualifikationen der Mitarbeiter/innen</li> <li>• Ausbildungsberechtigung des Trägers/des Anleitungs-personals</li> <li>• Räumliche und sächliche Ausstattung</li> <li>• Konzepte zu Erfolgsbeobachtung und -kontrolle</li> <li>• Konzepte zur Beteiligung der Teilnehmer/innen</li> <li>• Regionale Einbindung des Trägers und der Maßnahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung und Integration der sozialpädagogischen Begleitung</li> <li>• Individuelle Förderplanung, Fortschreibung der Förderpläne</li> <li>• Angebote individueller Förderung</li> <li>• Einsatz handlungsorientierter Methoden</li> <li>• Gestaltung zielgruppenspezifischer Förderangebote</li> <li>• Beteiligung der Teilnehmer/innen</li> <li>• Begleitung und Reflexion des pädagogischen Prozesses</li> <li>• Begleitende Kooperation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreichung der Förderplanziele</li> <li>• Erworbene Qualifikationen/Zertifikate</li> <li>• Maßnahmeabbrüche</li> <li>• Übergangs- und Vermittlungsquoten</li> <li>• Rückmeldung der Teilnehmer/innen</li> <li>• Rückmeldungen von Kooperationspartnern (Schulen, Kammern, Betrieben)</li> <li>• Verbleibsuntersuchungen</li> </ul>

© INBAS GmbH 1998

ment setzen, so läuft der seitens der Bundesanstalt eingeschlagene Weg nicht auf ein Zertifizierungsverfahren nach DIN ISO 9000ff. hinaus, sondern weist eine recht große Nähe zu den Grundsätzen des Total Quality Management (TQM) auf.

Wir wollen uns im folgenden der im Qualitätsleitfaden vorgenommenen Differenzierung der Maßnahmequalität in

te und Struktur für berufsausbildungsvorbereitende Bildungsmaßnahmen an.

<sup>29</sup> Die Ergebnisqualität kann noch einmal differenziert werden nach der direkten Output-Qualität – z. B. Anzahl der Maßnahmeabbrüche, Teilnehmer/innen-Zahl am Maßnahmeende ... – und der „Outcome-Qualität“. Letztere bezieht sich auf die Wirkung der Maßnahme, also auf langfristige Ergebnisse – z. B. die Anzahl der Jugendlichen, die sich nach einem Jahr noch in einem Ausbildungsverhältnis befinden.

Eine Betrachtung der Struktur- und der Ergebnisqualität der Maßnahmen, so zeigt unsere Tabelle, ist auf der Grundlage von „harten“ Kriterien möglich und stützt sich auf Dokumente und Nachweise, eine überprüfbare Infrastruktur, auf Statistiken und Ergebnisse von Befragungen. Die entsprechenden Daten eignen sich überwiegend auch für eine Verwendung in Benchmarking-Verfahren. Entsprechende Bewertungen können sowohl durch die Einrichtung und ihre Mitarbeiter/innen selbst (Reflexion und Selbstevaluation) als auch von Außenstehenden vorgenommen werden.

Für die Prozeßqualität von Maßnahmen gilt dies nicht gleichermaßen. Eine Beurteilung von Lehr- und Lernprozessen, von Förder- und Entwicklungsprozessen bedarf aufwendigerer, nämlich qualitativer Verfahren und muß sich eher auf begleitende oder teilnehmende Betrachtungen und Auswertungen stützen.

Insbesondere die Bewertung der Prozeßqualität durch Außenstehende ist nur bedingt möglich – die genannten Prozesse laufen aus ihrer Sicht erst einmal in einer „black box“ ab.

Für die Bundesanstalt für Arbeit als Auftraggeber und Kostenträger berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen hingegen ergibt sich eine ausreichende bis gute Basis für eine Betrachtung und Bewertung der Prozeßqualität dann, wenn die fachliche Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Arbeitsämtern und den Maßnahmemitarbeiter(inne)n der Träger funktioniert: wenn insbesondere die Eingangsdiagnostik, die Aufstellung, Fortschreibung und rückblickende Auswertung individueller Förderpläne sowie die Entwicklung weiterführender Perspektiven für die Teilnehmer/innen unter Mitarbeit auch der Berater/innen des Arbeitsamts erfolgen.

### **Ausgewählte praxisorientierte Ansätze der Qualitätsentwicklung und -sicherung**

Ein unmittelbar einzuschlagender und praktikabler Weg der Qualitätssicherung und -entwicklung auch für die Träger berufsausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen führt über die Initiierung von Prozessen, welche durch die Maßnahmeträger und ihre Mitarbeiter/innen selbst getragen und verant-

wortet werden, ggf. mit externer Anleitung und Begleitung.

Im folgenden sollen drei ausgewählte Ansätze kurz vorgestellt werden. Diese stehen als „methodisches Handwerkszeug“ in direktem Bezug zu den dargestellten Systemen des Qualitätsmanagements und der Qualitätsbeurteilung: Selbstevaluation und Qualitätszirkel spielen als Instrumente aktiver Beteiligung der Mitarbeiter/innen sowohl im Total Quality Management als auch im Benchmarking eine Rolle; die Arbeitshilfe der Bundesanstalt bezeichnet die Selbstevaluation als wichtiges Mittel auf dem Weg zur Qualitätsverbesserung.

Supervision schließlich kann auch verstanden werden als organisierte, angeleitete Form der Selbstevaluation.

#### **SELBSTEVALUATION**

Untersucht eine wissenschaftliche Evaluation die Wirksamkeit von Programmen und Maßnahmen mit sozialwissenschaftlichen Methoden, so stehen bei der Selbstevaluation die Mitarbeiter/innen selbst als Handelnde, Reflektierende und Bewertende im Mittelpunkt.

Selbstevaluation versteht sich als Instrument zur systematischen Auseinandersetzung mit sozialen Konzepten vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

„Als systematische Nach-, Denk- und Bewertungshilfe soll sie dazu dienen, Handlungen zu reflektieren, zu kontrollieren und die Kompetenz der Fachkräfte zu verbessern. Wie in der Supervision geht es bei der Selbstevaluation um Selbstreflexion sowie um fachlich begründetes, situationsentsprechendes und persönlichkeitsadäquates Handeln. Wie in der Organisationsberatung sollen die Fachkräfte Notwendigkeiten zur Veränderung erkennen und einleiten, wie in der Evaluation sollen sie eigene Arbeitsprozesse bewerten und optimieren“ (von Spiegel 18). Dieser Prozeß zielt sowohl auf eine möglichst große Kunden- als auch Mitarbeiter/innen-Zufriedenheit.

Selbstevaluation ist i. d. S. die eigenverantwortliche und ohne externe Begleitung durchgeführte Ermittlung und Beurteilung der Wirkungen pädagogischer Aktivitäten seitens der direkt Beteiligten.

Zu den Beteiligten gehören die Leitungsebene, die Mitarbeiter/innen und die Teilnehmer/innen eines Trägers oder einer Maßnahme sowie die jeweils relevanten externen Kooperationspartner.

Im Unterschied zu unsystematischen Reflexionen, die im Alltag berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen ständig und bei den verschiedensten Gelegenheiten stattfinden können, hat Selbstevaluation weitergehende Ansprüche: Sie ist stärker regel- und kriteriengeleitet, und sie stellt Fragen zum Zusammenhang von Prozeß und Ziel des pädagogischen Handelns. Das entsprechende methodische Vorgehen soll dazu führen, daß die pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen weniger „egozentrisch“ und mehr situations- und problemorientiert einsetzen. Nur wenn die Fachkräfte in diesem Sinne methodisch handeln, machen sie ihr berufliches Handeln mit der Dokumentation ihrer Arbeitsvollzüge nachvollziehbar, überprüfbar und legitimierbar und mit Hilfe von Reflexion und Evaluation auch veränderbar und ggf. wiederholbar.

Selbstevaluation findet auf drei Ebenen des beruflichen Handelns statt:

1. auf der Ebene der Selbstbefragung oder Selbstkontrolle. Hier geht es um eine Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Haltung, der eigenen Fachlichkeit und der persönlichen Einstellung zu den Inhalten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
2. auf der Ebene der Methoden. Hier sind berufliche Interventionen, das Repertoire und die Effektivität sozialpädagogischer Methoden angesprochen.
3. auf der Ebene der Einrichtung. Dazu gehören übergreifende Aspekte wie Statistiken, Finanzkontrolle, Öffentlichkeitsarbeit etc.

Die Systematik von Verfahren und Materialien zur Selbstevaluation wird sich somit einerseits an der ‚Ablauflogik‘ der Förderverläufe von Jugendlichen in der Berufsausbildungsvorbereitung orientieren. Hierzu lassen sich die folgenden möglichen Themen der Selbstevaluation benennen:

- Projektplanung und Zielbestimmung
- Anamnese- und Diagnoseverfahren
- Einstieg und Motivation
- Auswertung interner Lerneinheiten/Module
- Auswertung externer Schnittstellen (wie Praktikum, Berufsschule)

- Konfliktsituationen und Krisen im Förderverlauf
- Testverfahren zur zwischenzeitlichen und abschließenden Beurteilung
- Abschied und Übergang.

Andererseits können wesentliche Rahmenbedingungen der Arbeit, der Einrichtung und des Trägers als Themen der Selbstevaluation Berücksichtigung finden. Diesbezüglich lassen sich als relevante Schwerpunkte benennen:

- Selbstreflexion der Fachkräfte zu Umfang und Verteilung ihrer Arbeitskraft
- Teamarbeit und interne Kooperation
- Führung und Leitung
- institutionelle Kooperation im Verbund
- Effektivität und Effizienz der Erbringung von Leistungen durch den Träger.

Als mögliche Verfahren zur Selbstevaluation der pädagogischen Praxis in berufsausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen können insbesondere die folgenden Methoden eingesetzt werden:

- ⇒ quantitative und qualitative Fragebögen
- ⇒ qualitative oder biographische Interviews
- ⇒ Arbeit mit Maß- und Schätzskaleten
- ⇒ Beurteilungsbögen (zur Selbst- und Fremdeinschätzung)
- ⇒ Checklisten
- ⇒ Diagnose- und Testverfahren
- ⇒ soziometrische Übungen
- ⇒ szenische und bildliche Darstellungsformen
- ⇒ Feedback-Techniken
- ⇒ Journal
- ⇒ Zeitbudget
- ⇒ Darstellungen zur Aufgaben-/Kompetenz-/Verantwortungsverteilung
- ⇒ Teamanalyse.

#### QUALITÄTSZIRKEL

Qualitätszirkel sind „freiwillige Treffs von Mitarbeitern in einer formalen, d. h. nicht spontan organisierten Gruppe, um durch Erfahrungsaustausch und Ideenproduktion die technische, soziale oder Verfahrens-Qualität (...) an ihren Arbeitsplätzen zu verbessern“ – so eine aus der Betriebswirtschaft kommende Definition (Schneck 565).

Der Grundgedanke für die Einrichtung von Qualitätszirkeln ist, daß Probleme und Schwachstel-

len in Organisationen, Arbeitsabläufen, Konzepten etc. am effektivsten dort erkannt und beseitigt werden können, wo sie auftreten. Qualitätszirkel können i. d. S. Bestandteil eines Personalentwicklungskonzepts sein, da ein häufig nicht genutztes Kreativitäts- und Problemlösungspotential von Mitarbeiter(inne)n für die Zwecke eines Betriebes, einer Organisation oder eines Trägers erschlossen wird.

Qualitätszirkel können als einzelne Gruppen arbeiten oder auch in ein System von mehreren parallel arbeitenden Gruppen integriert sein. Im letztgenannten Fall bedarf es einer vorbereitenden, begleitenden und zusammenführenden Steuerungsgruppe.

Es ist sinnvoll, für jeden Qualitätszirkel einen Moderator oder eine Moderatorin vorzusehen, der/die für die fachliche und organisatorische Vorbereitung und Begleitung der Gruppenarbeit verantwortlich ist und ggf. Kontakt zu anderen Gruppen hält. Die Mitglieder eines Qualitätszirkels legen Spielregeln als Grundlage für eine konstruktive, offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit fest.

In diesem Kontext bedarf es einer Vorentscheidung, ob die Gruppe sich nur aus Mitarbeiter(inne)n einer Hierarchieebene zusammensetzt oder ob auch Vorgesetzte einbezogen werden. Eine Gruppe wird ohne Beteiligung einer vorgesetzten Person sicherlich unbelasteter und offener arbeiten können – jedoch gibt es auch gute Gründe, eine Form der Zusammensetzung zu wählen, die mehrere Hierarchieebenen einschließt.

Die regelmäßig und freiwillig teilnehmenden Mitglieder der Gruppe können sich Gäste oder Expert(inn)en einladen, die beratenden Status haben.

Auch der Arbeitsprozeß eines Qualitätszirkels gliedert sich in Phasen (vgl. Bundesanstalt für Arbeitsschutz 1993):

- In einer *Problemsammlung* werden arbeitsbezogene Probleme aufgelistet. Sie können von den Gruppenmitgliedern selbst benannt oder durch Anregung von außen eingebracht werden; sie können sich auch aus einer systematischen Analyse von Informationen und Daten ergeben.
- Für eine *Problemauswahl* legt die Gruppe Bewertungskriterien fest und erstellt auf dieser Grundlage eine Rangfolge der zu bearbeitenden Probleme.

- In der Phase der *Problembearbeitung* werden Ziele und Teilziele formuliert, es folgen eine Analyse des zu bearbeitenden Problems und darauf aufbauend die Entwicklung von Lösungen. Gibt es mehrere mögliche Lösungen, so wird aus diesen nach festzulegenden Bewertungskriterien (notwendige Ressourcen, Wirksamkeit, Kosten, Zeitaufwand) die geeignetste ausgewählt.
- Mit einer *Präsentation* werden die entwickelten Lösungsvorschläge i. d. R. der zuständigen Leitungsebene vorgestellt, die – ggf. unter Beteiligung der Gruppe – eine Entscheidung zur Umsetzung trifft.
- Die *Umsetzung* der Lösungen erfolgt möglichst durch die Mitglieder des Qualitätszirkels selbst. Im Zuge des gesamten Arbeitsprozesses eines Qualitätszirkels können die verschiedensten Verfahren und Methoden eingesetzt werden: Beginnend mit Verfahren der Datenerfassung, -auswertung und -darstellung über Kreativitätsmethoden (Brainstorming, Mind-Mapping) und Moderationsmethoden bis hin zu Metaplantechiken.

## SUPERVISION

„Supervision ist eine Beratungsmethode, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Supervision bezieht sich dabei auf psychische, soziale und institutionelle Faktoren. (...)“

Supervision unterstützt

- die Entwicklung von Konzepten
- bei der Begleitung von Strukturveränderungen
- die Entwicklung der Berufsrolle.

Supervision nützt (...)

- der Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von Einzelpersonen, Gruppen, Arbeitsteams und Organisationen (...)
- der Personalentwicklung“

(Deutsche Gesellschaft für Supervision 11f.).

Supervision und Organisationsberatung liegen sowohl in der Ausbildung von Supervisor(inn)en als auch im (Selbst-)Verständnis der Akteure dicht beieinander: „Organisationsberatung und Supervision betrachten denselben Gegenstand unter einem unterschiedlichen Fokus und haben teilweise unterschiedliche Methoden. Supervision ist eher an den

Menschen ausgerichtet, Organisationsberatung eher an Funktionen“ (BMBW 1994 b, 105).

Supervision ist insbesondere ein geeigneter Weg, die „weichen“ Faktoren in der alltäglichen Praxis zu reflektieren und einer Bearbeitung zugänglich zu machen: Fragen der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, Teamkonflikte, die (sozial)pädagogische Arbeit mit Jugendlichen u. a. m. Dies setzt allerdings voraus – und hier unterscheidet sich Supervision von anderen Ansätzen –, daß die Mitarbeiter/innen ihr persönliches Handeln zur Diskussion stellen und einer gemeinsamen Reflexion öffnen.

Eine externe Supervisorin oder ein externer Supervisor kann auch die Moderation von Qualitätszirkeln übernehmen, Prozesse der Selbstevaluation in einem Einrichtungsteam begleiten oder die Leitung eines Trägers bei der Entwicklung und Umsetzung eines Qualitätsmanagement-Konzepts beraten.

Sie kann folglich eine professionelle beratende, strukturierende und moderierende Unterstützung in Prozessen der Qualitätsentwicklung und -sicherung anbieten.

Auch hier gilt: Supervision verursacht Kosten. Die Honorarsätze liegen bei DM 150 bis DM 200 pro Stunde. Üblicherweise wird eine Vereinbarung über einen Supervisionsprozeß abgeschlossen, dessen Umfang je nach Zielsetzung und Aufgabenstellung variiert. Als Orientierung kann eine sinnvolle Spanne von 12 bis 15 Sitzungen von je 1,5 Stunden Dauer angenommen werden – je nach Themen- oder Problemstellung kann jedoch auch ein Rahmen von fünf Sitzungen schon ausreichen.

### Aspekte der Weiterentwicklung von Qualität und Qualitätsstandards

Wir haben im Zuge unserer Darstellung von Qualitätsmanagement-Systemen festgestellt, daß diese nicht ohne Überarbeitung, Veränderungen und Anpassungen im Feld der Berufsausbildungsvorbereitung eingesetzt werden können.

Eine solche Adaption ist i. d. R. kaum mit kleinen inhaltlichen Änderungen zu leisten, sondern bedarf grundsätzlicher Überlegungen: „Die sozialen, kommunikativen, zwischenmenschlichen Prozesse spielen bei der Erbringung einer Dienstleistung eine

wesentlich größere Rolle als im Rahmen eines produzierenden Unternehmens. Fragen der Motivation der Mitarbeiter, der Unternehmenskultur, der zwischenmenschlichen Beziehungen, der Ausstrahlung der Mitarbeiter auf den Kunden müssen daher in einem Dienstleistungsunternehmen – und insbesondere bei einem Träger der Sozialen Arbeit – anders definiert werden“ (Schier 48).

Eine weitere relevante Fragestellung für die Entwicklung von Qualitätsstandards in der Berufsausbildungsvorbereitung ergibt sich aus der wiederholt geforderten Kundenorientierung. Wenn die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung im wesentlichen nach Kriterien zu bewerten ist, die sich aus Sicht der Kunden ergeben, so müssen wir für die hier zur Diskussion stehende Dienstleistung berücksichtigen, daß es ein zweiseitiges Dienstleister-Kunden-Verhältnis gibt: Die Bundesanstalt für Arbeit als zahlende Kundin „bestellt“ einen berufsausbildungsvorbereitenden Lehrgang bei einem Träger; die von diesem erbrachte Dienstleistung wird jedoch von Teilnehmer(inne)n als Kunden genutzt.

Wir halten es für sinnvoll, nur die Jugendlichen als Kund(inn)en zu bezeichnen, für welche die Dienstleistung erbracht wird, die Bundesanstalt für Arbeit hingegen als Auftraggeber und Kostenträger (s. Abb. 16, S. 86).<sup>30</sup>

Die aus der „Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung ...“ (Bundesanstalt für Arbeit 1998 b) in früheren Abschnitten wiedergegebenen Zitate beschreiben die Erwartungen der Bundesanstalt für Arbeit als Auftraggeber und Kostenträger. Implizit enthalten diese jedoch auch Erwartungen, die auf die Gruppe der Teilnehmer/innen bezogen sind: Orientiert an der allgemeinen Zielsetzung „berufliche Integration“ sollen berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen den Jugendlichen den Übergang in eine Berufsausbildung oder ggf. in eine Arbeitnehmertätigkeit ermöglichen.

<sup>30</sup> Diese Betrachtung der Maßnahmeträger zwischen den Interessen der Bundesanstalt für Arbeit und denen der Jugendlichen greift natürlich insoweit zu kurz, als sie nur diejenigen Einflußgrößen einbezieht, zwischen denen ein unmittelbares (Rechts-)Verhältnis besteht. In der Praxis gibt es eine Reihe von weiteren Institutionen (und Personen), die spezifische Erwartungen an Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung und ihre Träger haben: Schulen, Betriebe, Kammern, Innungen, Politik ... Die Maßnahmeträger agieren in einem Spannungsfeld unterschiedlichster, z. T. konkurrierender oder sich gegenseitig ausschließender Erwartungen – woraus sich viele Alltagskonflikte ergeben.

**Abb. 16: Maßnahmeträger zwischen Auftraggeber und Kund(inn)en**



© INBAS GmbH 1998

Die expliziten Wünsche der Teilnehmer/innen als Kund(inn)en der Träger berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen hingegen wären noch zu ermitteln. Sie können z. B. formuliert werden im Rahmen der Mitwirkung der Jugendlichen im Prozeß der Förderplanung (vgl. den Abschnitt „Individuelle Förderplanung“, Seite 53ff.), im Kontext einer handlungsorientierten Gestaltung von Lehrgängen, die die Jugendlichen zu Subjekten der Lernprozesse werden läßt (vgl. den Abschnitt „Handlungsorientiertes Lernen“, Seite 39ff.), und sie gehen ein in die Zielgruppen- und Lebensweltorientierung der Maßnahmen (vgl. den Abschnitt „Zielgruppenorientierung“, Seite 45ff.).

Die konsequente Annahme der jugendlichen Teilnehmer/innen in berufsausbildungsvorbereitenden Lehrgängen als Kund(inn)en beschreibt sicherlich eine wichtige Zielsetzung für die Qualitätsentwicklung in diesem Feld.

Es wird vor allem die Aufgabe der Maßnahme-

träger sein, sowohl im Interesse der Jugendlichen in ihren Lehrgängen und deren beruflicher Zukunft als auch mit Blick auf die Existenzsicherung der Einrichtungen und der in ihnen beschäftigten Mitarbeiter/innen, weitergehende spezifische Qualitätsstandards für den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung zu entwickeln. Ansatzpunkte hierfür haben wir in den vorausgehenden Abschnitten beschrieben – es geht um die Entwicklung möglichst trägerübergreifender Qualitätsmerkmale

- für die methodische Gestaltung der Maßnahmen, insbesondere hinsichtlich des Qualifikationsziels „Handlungsorientierung“;
- für die Förderdiagnostik und individuelle Förderplanung und die aktive Beteiligung der Teilnehmer/innen in diesem Kontext;
- für die Gestaltung von Modulen und deren Zertifizierung;
- für die Verzahnung mit anderen Maßnahmen und die Vernetzung mit Kooperationspartnern.

# Kapitel 5

## Die Modellversuche – Maßnahmeträger und inhaltliche Schwerpunkte

### Modellversuch **1** – Hamburg

Modellversuchs-  
Träger:

**BAGS – BEHÖRDE FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG IN KOOPERATION MIT DEM ARBEITSAMT HAMBURG**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**BBE:**

- **PROJEKT QUAS: QUALIFIZIERUNG UND ARBEIT FÜR SCHULABGÄNGER/INNEN – ERPROBUNG DER DUALEN GESTALTUNG VON MASSNAHMEN DER BERUFVORBEREITUNG**

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Jugendliche, die noch nicht ausbildungsreif sind, werden in 50 % der regelmäßigen Arbeitszeit auf der Grundlage eines Praktikantenvertrages in einem Betrieb angeleitet, beschäftigt und qualifiziert. Die weiteren 50 % verbringen die Jugendlichen in Berufsschulen (QUAS/Berufsvorbereitungsjahr) oder bei Bildungsträgern (QUAS/BBE). Mit der Aufteilung auf im wesentlichen zwei Lernorte wird die Berufsvorbereitung dualisiert.

Die Hauptziele der bis zu dreijährigen Förderung sind:

- die Integration der Jugendlichen ins Ausbildungs- oder Beschäftigungssystem; alternativ Stabilisierung für andere Maßnahmen, wenn die Integration nicht gelingt.
- die soziale Stabilisierung der Jugendlichen durch Arbeit im Betrieb und durch die Begleitung der Schulungsträger.
- den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, das eigene Leistungsvermögen gegenüber den Betrieben nachzuweisen, sich gegenseitig kennenzulernen und Vorurteile abzubauen.
- die Qualifikationsdefizite der Jugendlichen aufzuarbeiten (Praxis im Betrieb, Theorie beim Bildungsträger oder in der Berufsschule).

- die Jugendlichen durch Qualifizierung und soziales Lernen konkurrenzfähig auf dem Ausbildungsmarkt (Arbeitsmarkt) zu machen.

Die Jugendlichen sind während der Phase des QUAS-Programms durch eine sozialversicherungspflichtige Bezahlung abgesichert und damit ins Sozialversicherungssystem integriert.

Nach einer einjährigen Laufzeit wurde auf der Grundlage der erreichten Ergebnisse das Programm von seiten der Arbeitsverwaltung modifiziert und im Rahmen der BBE-Lehrgänge als verbindliches Konzept für alle Träger im Arbeitsamtsbereich Hamburg eingeführt.

Das modifizierte BBE/QUAS-Modell ermöglicht eine größere Flexibilisierung und Durchlässigkeit. Damit wird auch den Voraussetzungen der Jugendlichen entsprochen, die nicht sofort in betriebliche Praktika integriert werden können. Zur Sicherung der o. g. Ziele und zur Erweiterung des Angebotspektrums wird angestrebt, daß sich Träger zu einem Verbund zusammenschließen. Dies wird in einem ersten Durchlauf bei drei Hamburger Trägern ab August 1998 modellhaft erprobt. Die Träger bilden einen Lernortverbund und führen gemeinsam BBE/QUAS mit folgenden innovativen Schwerpunkten durch:

- Entwicklung und Erprobung von diagnostischen Instrumenten und individuellen Förderplänen
- Curriculare Entwicklung vernetzter Module
- Unterstützung bei der Berufswahl durch das Angebot von 16 verschiedenen Berufen in 10 Berufsfeldern.

#### Kurzdarstellung der Träger:

Die im folgenden dargestellten und in das Projekt BBE/QUAS integrierten Träger sind Kooperationspartner im Rahmen der Modellversuchsreihe und des Projekts INKA:

- VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG e. V.:

Der Verein wurde 1979 als gemeinnützige Bildungseinrichtung gegründet, um zunächst Modellversuche für das Amt für Berufs- und Weiterbildung in Hamburg durchzuführen. Er ist heute nahezu in allen Feldern der beruflichen Bildung tätig. Hierzu zählen insbesondere Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung, Beschäftigungsmaßnahmen, Entwicklungszusammenarbeit. Die Durchführung der Bildungsmaßnahmen erfolgt in enger Zusammenarbeit mit Betrieben, Kammern und Verbänden der Wirtschaft. Der Verein führt seit März 1997 QUAS/BBE mit bisher insgesamt 50 Teilnehmern durch und setzt seit August 1998 das modifizierte BBE/QUAS um.

- INNUNG DES KFZ-HANDWERKS:

Die Innung des Kfz-Handwerks Hamburg führt alle überbetrieblichen Lehrgänge sowohl im Kfz-Mechaniker- als auch im Kfz-Elektriker-Handwerk durch. Darüber hinaus führt sie seit 1982 die außerbetriebliche Ausbildung für benachteiligte Jugendliche, die auf der Basis der §§ 241ff. SGB III (ehemals § 40c AFG) ausgebildet werden, durch. Die Bildungsbereiche der Innung sind mit modernster Informations- und Kommunikationstechnik ausgestattet. Dies gibt insbesondere benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit, ihre sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten an diesen Geräten zu schulen. Die Innung des Kraftfahrzeughandwerks führt seit März 1997 QUAS/BBE mit bisher insgesamt 8 Teilnehmern durch.

Zur Durchführung des modifizierten BBE/QUAS-Modells im Trägerverbund haben drei Bildungseinrichtungen diesen Verbund gebildet, der im August 1998 mit seiner Maßnahme beginnen wird. An diesem **Hamburger Trägerverbund** sind beteiligt:

- **HAMBURGER BERUFSBILDUNGSZENTRUM e. V. (HBZ):**

Das HBZ wurde 1978 für die Durchführung eines Modellversuchs des Bundesinstituts für Berufsbildung „Ausbildung für Mädchen in Männerberufen“ gegründet. Seit 1984 erfolgt die Ausbildung von sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen in unterschiedlichen Berufen. In den folgenden Jahren wurde das Angebot um Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und ausbildungsbegleitende Hilfen erweitert. Im HBZ werden seit 1996 verschiedene transnationale Ausbildungsprojekte durchgeführt. Mit dem Ziel, Jugendliche aus der außerbetrieblichen Ausbildung spätestens im dritten Ausbildungsjahr in betriebliche Ausbildungsverhältnisse überzuleiten, führt das HBZ das Modellprojekt „Hamburger Ausbildungspartnerschaften“ durch.

- **STIFTUNG BERUFLICHE BILDUNG (SBB):**

Die SBB führt Qualifizierungen für benachteiligte Zielgruppen des Arbeitsmarktes, schwerpunktmäßig im technisch-gewerblichen Bereich, durch. Dazu gehören auch Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung. Kundenorientierung gegenüber den Teilnehmer(inne)n, das heißt Gestaltung von flexiblen und individuellen Bildungswegen mit offenen Lernformen, und Kundenorientierung gegenüber den Auftraggebern, das heißt Qualitäts- und Kostenbewußtsein, sind wesentliche Prinzipien der Arbeit.

- **BILDUNGSWERKSTATT ALTONA e. V. (BWA):**

Die BWA bildet sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche aus und führt Maßnahmen der Berufsvorbereitung in vier Berufsfeldern durch. In den vergangenen Jahren sammelte die BWA Lernortverbund-, Austausch- und Modellversuchserfahrungen. Die Mitarbeiter/innen arbeiten zur Zeit an der Weiterentwicklung neuer Förderinstrumente, z. B. Lernberatung, individueller Förderplan und Lernketten.

#### Träger-Adressen:

#### BEHÖRDE FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES (BAGS)

Hamburger Straße 118  
22083 Hamburg  
Ansprechpartner: Herr Nauber  
Telefon: 0 40 / 29 88 28 43  
Telefax: 0 40 / 29 88 33-89

#### ARBEITSAMT HAMBURG ABTEILUNG BERUFSBERATUNG

QUAS (Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger/innen)  
Kurt-Schumacher-Allee 16  
20097 Hamburg  
Ansprechpartner: Herr Bröker  
Telefon: 0 40 / 24 85-20 00  
Telefax: 0 40 / 24 85-22 22

**Modellversuchs-  
Adressen:****Adressen der ausgewählten Kooperationspartner:****VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG e. V.**

Neumann-Reichardt-Straße 36b

22041 Hamburg

Ansprechpartnerin: Frau Tegethoff

Telefon: 0 40 / 6 57 10 97

Telefax: 0 40 / 6 57 10 98

**INNUNG DES KFZ-HANDWERKS**

Billstraße 41

20539 Hamburg

Ansprechpartner: Herr Schramm

Telefon: 0 40 / 7 89 52-1 45

Telefax: 0 40 / 7 89 52-1 16

E-Mail: [kfzgewerbehh@t-online.de](mailto:kfzgewerbehh@t-online.de)

**HAMBURGER TRÄGERVERBUND****HAMBURGER BERUFSBILDUNGSZENTRUM – HBZ e. V.**

Wiesendamm 22b

22305 Hamburg

Ansprechpartnerin: Frau Ranck

Telefon: 0 40 / 29 80 16-72

Telefax: 0 40 / 29 80 16-26

E-Mail: [hbz-hh@t-online.de](mailto:hbz-hh@t-online.de)

## Modellversuch 2 – Waren

Modellversuchs-  
Träger:

**ÜAZ – ÜBERBETRIEBLICHES  
AUSBILDUNGSZENTRUM WAREN E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkte:

**BBE:**

- **DIAGNOSE UNTER QUALITÄTSMANAGEMENT-ASPEKTEN**
- **VERZAHNUNG VON BERUFVORBEREITUNG UND  
AUSSERBETRIEBLICHER AUSBILDUNG**
- **MODULARISIERUNG**

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Das ÜAZ Waren e. V. will im Rahmen seines Modellversuches sozial- und lernbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine optimale Förderung beim Übergang von Berufsvorbereitung in Erstausbildung geben. Zu diesem Zweck sollen Berufsvorbereitung und Erstausbildung stärker als bisher miteinander verzahnt werden.

Unser Ziel – eine Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen für unsere jungen Menschen – wollen wir dadurch erreichen, daß bei der inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Ausgestaltung des BBE eine größtmögliche Individualisierung, Flexibilisierung, Durchlässigkeit und Binnendifferenzierung zum Tragen kommen.

Schwerpunktmäßig haben wir uns folgende Ziele gesetzt:

- Entwicklung handhabbarer Diagnoseinstrumente zur Eingangs- und Prozeßdiagnostik. Dabei geht es uns besonders um die effektive Gestaltung der Arbeit mit dem Förderplan. Ein geeigneter Vordruck wird entwickelt.
- BBE und Erstausbildung sollen stärker als bisher inhaltlich und organisatorisch miteinander verzahnt werden. Dazu werden maßnahmeübergreifende Module genutzt und berufsbezogene Module erarbeitet. Ein Qualifizierungspaß wird entwickelt.
- Ausschöpfung aller Möglichkeiten der Lernkooperation und Erweiterung des Kooperationspektrums.
- Intensivere Zusammenarbeit mit der Berufsschule. Für die Grundlagenfächer wird eine Handreichung erarbeitet. Fachpraxis und Fachtheorie werden stärker aufeinander abgestimmt.
- Derzeit werden 8 Berufsfelder im Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen angeboten. Das Berufswahlspektrum wird stärker am Markt orientiert erweitert.

**Kurzdarstellung des Trägers:**

Am 14. September 1990 gründeten fünf Betriebe, die Industrie- und Handelskammer zu Neubrandenburg, der Landkreis Waren und acht Personen den Verein zur Förderung des Überbetrieblichen Ausbildungszentrums Waren e. V. Entstanden ist diese Einrichtung aus der Zusammenlegung mehrerer ehemaliger Betriebsbildungsstätten der Müritzregion. Zur Zeit unterstützen 70 Betriebe und Institutionen den Verein.

Im Sommer 1995 eröffnete das ÜAZ Waren die einzige Bildungsstätte für die Berufe im Druckgewerbe in Mecklenburg-Vorpommern.

Zum Leistungsangebot des ÜAZ gehören Erstausbildung, Fortbildung und Umschulung. Weiterhin laufen Kurse für Rehabilitanden, Langzeitarbeitslose und berufsvorbereitende Maßnahmen.

Das ÜAZ Waren gehört zu den modernsten und leistungsstärksten Ausbildungszentren in den neuen Bundesländern. Auftraggeber bzw. Fördermittelgeber für die Bildungsmaßnahmen und Projekte sind:

- die Arbeitsämter
- das Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern
- das Landwirtschaftsministerium des Landes
- das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Betriebe der freien Wirtschaft
- weitere Institutionen
- Einzelpersonen.

Das ÜAZ Waren ist Mitglied des Zentralverbandes für Aus- und Weiterbildung und Träger des Gütesiegels. Es ist eine staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung.

Über einen Kooperationsvertrag mit der Industrie- und Handelskammer zu Neubrandenburg und der Kreishandwerkerschaft Müritz-Demin erfolgt eine gut organisierte Erstausbildung und Fortbildung in vielfältiger Form.

Im ÜAZ Waren läuft gegenwärtig ein Qualitätsmanagement-Prozeß mit dem Ziel der Zertifizierung.

**Träger- und Modellversuchs-Adresse:**

ÜAZ ÜBERBETRIEBLICHES AUSBILDUNGSZENTRUM WAREN e. V.

Warendorferstraße 18

17192 Waren

Ansprechpartnerin: Frau Gareise (Leiterin des Modellversuchs)

Telefon: 0 39 91 / 15 02-0

Telefax: 0 39 91 / 15 02-50

E-Mail: UEAZWaren@t-online.de

## Modellversuch 3 – Schwedt

Modellversuchs-  
Träger:

**UBV – UCKERMÄRKISCHER BERUFSBILDUNGSVEREIN E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**TIP:**

- ENTWICKLUNG VON LEBENSWELTORIENTIERTEN UND BERUFSBEZOGENEN MODULAREN ANGEBOTEN

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Im Mittelpunkt des Modellvorhabens steht die Frage: „Wie erreiche ich die Jugendlichen? Wie motiviere ich sie?“ Besonderer Wert wird darauf gelegt, gemeinsam mit den Jugendlichen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzudecken, ihre Persönlichkeit zu stabilisieren und eine Berufsperspektive aufzuzeigen.

Ziel des Modellversuches ist es, Diagnose- und Förderverfahren für einen TIP-Lehrgang zu erproben. Um ein Höchstmaß an individueller Förderung für den einzelnen Jugendlichen zu ermöglichen, ohne den Gruppenprozeß und die damit verbundenen Lernerfahrungen zu vernachlässigen, soll ein modularisiertes, offenes Curriculum für den TIP- Lehrgang entwickelt werden.

Hierzu führt der Träger verschiedene Lerneinheiten durch, die die Situation und Bedürfnisse der Jugendlichen aufgreifen. Die Entscheidung für die jeweiligen Angebote wird gemeinsam mit den Jugendlichen getroffen. Dieser Prozeß ist Schwerpunkt im individuellen Förderkonzept.

Zu den Lerneinheiten gehören projektorientierte Arbeiten in Werkstätten und Sozialeinrichtungen des Trägers, die die Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen fördern. Betriebspraktika ergänzen dieses Angebot.

Erlebnispädagogische, kreative naturnahe und intensive Arbeit auf dem Jugendökohof sowie sportorientierte Angebote – wie z. B. ein Karate-Kurs – sollen Lernmotivation und Selbstbewußtsein stärken.

Lerneinheiten, die regionale Gegebenheiten aufgreifen, reflektieren u. a. die Situation, daß Schwedt in einer strukturschwachen Region liegt. Die Jugendlichen werden unterstützt, sich aktiv für ihre Belange einzusetzen, sich aber auch mit Ausbildungsangeboten über den Landkreis hinaus zu befassen.

Während des Lehrgangs wird gemeinsam mit den Jugendlichen und dem Arbeitsamt geklärt, wie ihre weitere vorberufliche bzw. berufliche Integration verlaufen kann und welche Übergangshilfen notwendig sind.

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Der UBV e. V. hat in den sieben Jahren seines Bestehens eine ganzheitliche Förderphilosophie entwickelt. Ging es zunächst nur darum, Ausbildungsplätze für sozial- und marktbenachteiligte junge Menschen zu schaffen, hat sich in der konkreten Arbeit ein viel größerer Handlungsbedarf herausgestellt. Viele unserer be-

nachteiligten Jugendlichen, zum Teil wohnungslos oder bereits straffällig, sind umfassend betreuungsbedürftig. Ihren oft schwierigen Identifikationsprozeß in eine Phase der Stabilisierung zu lenken und Rückhalt zu bieten ist unser Hauptanliegen.

Um diesem Ziel gerecht zu werden, haben wir einen qualifizierten Projektverbund, geprägt von innerer Kausalität, entwickelt. Die Gesamtheit von Berufsvorbereitung, sozialpädagogisch orientierter Ausbildung, Nachbetreuung, ausbildungsbegleitenden Hilfen, betreutem Wohnen, Lern- und Erziehungshilfen, offener Jugendarbeit, Cliquen- und Szenenarbeit, Freizeitangeboten und Erlebnispädagogik sowie von Beratungsstellen und Zweite-Schwelle-Projekten verdeutlicht diesen ganzheitlichen Ansatz.

Der UBV e. V. bietet in mehr als dreißig Projekten Unterstützung für

- sozial benachteiligte Jugendliche mit Bildungsdefiziten
- Abgänger von Förderschulen und Schulabgänger niederer Klassen
- arbeitslose junge Erwachsene ohne oder mit nicht anerkanntem Berufsabschluß
- Jugendliche, die nach abgeschlossener Ausbildung keine Anstellung erhalten
- Aussiedler und Flüchtlingsfamilien mit ihren Kindern
- langzeitarbeitslose Frauen auf dem Lande
- strafentlassene Jugendliche, Opfer und Zeugen von Straftaten
- Jugendliche und junge Erwachsene in gerichtlichen Verfahren.

Unser pädagogischer Ansatz fordert täglich neue Methoden, Ideen und Impulse, um der Spezifik der Zielgruppe gerecht zu werden, sie immer wieder neu zu motivieren und zu guten Leistungen zu führen.

Unser Leitmotiv ist der Kompetenzansatz, d. h. das stetige Suchen und Auffinden von besonderen Talenten, Fähigkeiten und Begabungen unserer Teilnehmer und deren explizite Förderung. Es kommt uns besonders darauf an, das Selbstwertgefühl des einzelnen aufzubauen und ihm positive Gruppen- und Gemeinschaftserlebnisse zu vermitteln.

Unser Ziel ist es, dem jungen Menschen mit dem Bewußtmachen seiner Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente und durch Erfolge in Ausbildung und Beruf Anerkennung in der Gruppe und in der Gesellschaft zu geben und seine materielle Existenz für ein späteres Leben in der Familie und der Gesellschaft zu sichern.

Träger- und Modell-  
versuchs-Adresse:

UCKERMÄRKISCHER BERUFSBILDUNGSVEREIN e. V.

Kunower Straße 3

16303 Schwedt (Oder)

Ansprechpartnerin: Frau Lübbert

Telefon: 0 33 32 / 45 09-0

Telefax: 0 33 32 / 45 09 79

## Modellversuch 4 – Magdeburg

Modellversuchs-  
Träger:

**IB – INTERNATIONALER BUND**  
**FREIER TRÄGER DER JUGEND-, SOZIAL- UND BILDUNGSARBEIT E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**BBE:**

- LANGFRISTIGE INTEGRATION JUNGER MENSCHEN DURCH STÄRKUNG IHRER HANDLUNGSKOMPETENZ

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Der innovative Charakter des Modellversuchs kommt darin zum Ausdruck, daß

- eine Ganzheitlichkeit der Förderung junger Menschen durch die Verbindung von beruflicher Vorbereitung, Jugendwohnen und Elemente sozialen Trainings angestrebt wird
- die Berufsvorbereitung modularen Charakter hat und in sich geschlossene Komplexe bestätigt, die in einem Berufsbildungspaß eingetragen werden können
- für straffällige Jugendliche die Möglichkeit des Ableistens von Stunden bzw. Schadenswiedergutmachung im Rahmen von Projektarbeit besteht
- die Integration in Jugendwohngruppen nach § 13 Absatz 3 KJHG möglich ist.

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Das Ausbildungszentrum Magdeburg besteht seit dem 1. Oktober 1991. Seither entwickelte es sich zu einer soliden und leistungsstarken Bildungseinrichtung für gewerblich-technische Berufe. Es werden lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene auf einen Ausbildungsberuf bzw. auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet. Durch die Vermittlung höchstmöglicher Schlüsselqualifikationen sowie sozialer Kompetenzen soll diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine reale Chance für den Einstieg in das Arbeitsleben eröffnet werden.

Mit einer Ausbildungsfläche von ca. 3.300 m<sup>2</sup>, verteilt auf zwei Gebäude, und seinen 42 Angestellten mit ihrem fachlichen und sozialpädagogischen Wissen und ihren Erfahrungen verfügt der Träger über ein erhebliches Bildungspotential und ist daneben ein nicht unbedeutender Arbeitgeber in der Region.

Folgende Maßnahmen werden durchgeführt:

1. Berufsvorbereitende Maßnahmen:
  - Förderungslehrgänge bis 1994
  - MBLJ und heute BBE

Berufsfelder: Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik, Körperpflege, Floristik, Büro/Verwaltung.

	<p>2. Berufsausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• §§ 241ff. SGB III (Florist(inn)en, Friseure/Friseurinnen, Maler/Lackierer/innen, Maurer, Tischler/innen)</li><li>• Werker Ausbildung nach §§ 236ff. SGB III (Hochbaufachwerker, Hochbau-facharbeiter, Bau- und Metallmaler)</li><li>• Sondermaßnahmen (Maler/Lackierer/innen – GiOst, Maler/Lackierer/innen – Deutsche Bank)</li></ul> <p>3. Übergangshilfen nach §§ 241ff. SGB III</p> <p>4. Re-Integrationsmaßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Berufliche Qualifizierung und Eingliederung jugendlicher Sozialhilfeemp-fänger bis 25 Jahre (Bautechnik, Farb- und Raumgestaltung, Floristik)</li><li>• Praxisorientierte Re-Integration jugendlicher Rehabilitanden (Lagerwirt-schaft)</li></ul> <p>5. Anpassung – Fortbildung – Umschulung SGB III</p> <p>Bewehrungsbau, Vermessung, Vorbereitung der Meisterprüfung /HWK Tisch-ler, Maurer, Floristik für Gärtner</p> <p>6. Jugendarbeit beim Träger</p> <p>Eine Reihe von Angeboten dienen Kindern und Jugendlichen als berufliche Ori-entierung (Holzarbeiten, Floristik, Nähstube, Computer, Fitneßkeller, Kosme-tik).</p>
Träger- und Modell-versuchs-Adresse:	<p>INTERNATIONALER BUND Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e. V. Alt Salbke 6-10 39122 Magdeburg Ansprechpartner: Herr Heinrichs (Einrichtungsgeschäftsführer des Ausbildungszentrums); Herr Döring (Projektleiter) Telefon: 03 91 / 4 07 23 84 Telefax: 03 91 / 4 07 23 83</p>

## Modellversuch 5 – Sondershausen

Modellversuchs-  
Träger:

**STARTHILFE SONDRERSHAUSEN E.V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

BBE:

- **NEUE WEGE DER BERUFVORBEREITUNG UND BERUFSORIENTIERUNG**

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Ziel der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ist der Erwerb der Berufsreife von Jugendlichen, die mehrfach Maßnahmen der Schule oder der Arbeitsverwaltung abgebrochen haben. (Jugendliche mit erheblichen Bildungsdefiziten im sozialen Umfeld bis zur Straffälligkeit.) Im Rahmen des Projektes streben wir folgende modellhafte Ziele an:

- Erprobung neuer Kooperationsformen von **Arbeitsverwaltung, Jugendhilfe und Schule** zur ganzheitlichen Förderung Jugendlicher in der Berufsvorbereitung und, damit verbunden, die Entwicklung neuer Finanzierungsmodelle.
- Entwicklung und Erprobung von Systemen der Gliederung der Lerninhalte (Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten) zur Realisierung des projekt- und/oder auftragsbezogenen Lernens/„Lernen im Arbeitsprozeß“ (Transfer aus einem im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung durchgeführten Projekt).
- Modulare Gliederung und Zertifizierung bezogen auf eine Ausbildungsordnung (Bildungspaß).
- Planung und Umsetzung der individuellen Förderung der Lehrgangsteilnehmer.

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Der Verein STARTHILFE SONDRERSHAUSEN e. V. wurde im November 1990 mit dem Ziel gegründet, arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene in der Situation der Ausbildung und beruflichen Integration zu unterstützen und zu fördern.

Der Aufbau und die Weiterentwicklung eines ganzheitlichen Förderansatzes im Sinne des § 13 KJHG durch ein trägerinternes Verbundsystem von Maßnahmen in den Bereichen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, berufliche Erstausbildung, Beschäftigung und Qualifizierung, flankierender Beratung und betriebsbegleitender Sozialarbeit sowie betreutes Wohnen nach § 13 Absatz 3 KJHG bilden das Gesamtkonzept von STARTHILFE SONDRERSHAUSEN e. V.

Die Haupttätigkeitsfelder des Trägers liegen im Bereich der beruflichen Bildung Jugendlicher und junger Erwachsener. So erprobt STARTHILFE im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung modellhaft die Entwicklung von neuen Methoden und Steuerungsinstrumenten für eine modularisierte und auftragsbezogene Ausbildung im Bereich der Nachqualifizierung.

Dabei arbeitet der Träger mit verschiedenen Bundes-, Landes- und regionalen Entscheidungsträgern zusammen. Eine enge Kooperation mit INBAS, mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Deutschen Jugendinstitut sichert die Verwendung aktueller Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiet des Arbeitsmarktes, der Bildungs- und Sozialpolitik.

Seit 1991 ist STARHILFE e. V. ein anerkannter Träger der Jugendhilfe und Mitglied im DPWV.

Folgende Projekte werden durchgeführt:

- BIBB-Modellprojekt „Lernen im Arbeitsprozeß, Qualifizierung un- und angelernter junger Erwachsener mit dem Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses“
- Berufliche Erstausbildung nach §§ 241ff. SGB III
- BBE-Lehrgang nach § 61 SGB III
- Weitere Berufsvorbereitungs- und Förderlehrgänge nach § 61 SGB III
- Projekt Schulsozialarbeit
- Erziehungs-, Familien-, Ehe- und Lebensberatung
- Schuldnerberatung
- Zwei Kindertagesstätten
- Freiwilliges Soziales Jahr (im Auftrage des DPWV)
- Betreutes Wohnen nach § 13 Absatz KJHG.

Weiterhin beginnt STARHILFE 1998 mit einem Projekt zur Berufsorientierung in Haupt- und Regelschulen für abbruchgefährdete Schüler im Rahmen eines Konzeptes des Freistaates Thüringen bzw. der Jugendberufshilfe Thüringen e. V. (ORINETz).

Träger- und Modellversuchs-Adresse:

STARHILFE SONDRERSHAUSEN e. V.

Gartenstraße 13d

99706 Sondershausen

Geschäftsführer: Herr Rauschenbach

Telefon: 0 36 32 / 66 98-0

Telefax: 0 36 32 / 66 98-26

Projektleiter: Herr Nehmer

Telefon: 0 36 32 / 5 70 84

Telefax: 0 36 32 / 5 70 84

E-Mail: Starhilfe-Sondershausen@t-online.de

Internet: <http://home.t-online.de/home/Starhilfe-Sondershausen>

## Modellversuch 6 – Dresden

Modellversuchs-  
Träger:

**SUFW – SÄCHSISCHES UMSCHULUNGS- UND FORT-  
BILDUNGSWERK DRESDEN E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**G-LEHRGANG UND BBE:**  
• VERZÄHNUNG MIT ERSTAUSBILDUNG

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Das Sächsische Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V. will mit seinem Modellversuch sozial- und lernbenachteiligten Jugendlichen eine optimale Förderung beim Übergang von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in die berufliche Erstausbildung geben. Berufsvorbereitung und Erstausbildung sollen stärker als bisher inhaltlich und organisatorisch verzahnt werden. Dabei wird eine frühzeitige Kooperation der Ausbildungskräfte beider Maßnahmen zur Feststellung und Herausarbeitung von Grundvoraussetzungen für die berufliche Bildung angestrebt.

Der Modellversuch, mit der Verzahnung als übergreifendem Element, enthält zwei Schwerpunkte, welche wiederum in enger Wechselwirkung zueinander stehen.

### 1. Prozeßbegleitende Förderung durch individuelle Förderpläne

Gemeinsam mit den Jugendlichen wird ein kontinuierlicher Förderplan erarbeitet. Dieser soll über die Berufsvorbereitung hinaus in der sozialpädagogisch orientierten Erstausbildung bzw. in der betrieblichen Ausbildung in Verbindung mit abH fortgeschrieben werden.

Ergebnis soll eine Handreichung zur methodischen Arbeit mit individuellen Förderplänen sein. Integrativer Bestandteil ist ein inhaltliches und formales Muster eines Förderplans.

### 2. Förderung der Motivation der Teilnehmer in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung durch Modularisierung und deren Zertifizierung

Dieser Schwerpunkt steht unter dem Aspekt, neue Gestaltungselemente zu entwickeln und zu erproben, um deutlich verbesserte Übergangsquoten in weiterführende Ausbildungs- und Arbeitstätigkeiten zu erreichen.

Im Zusammenhang mit der prozeßbegleitenden Förderung werden berufsbezogene Module entwickelt. Diese werden zertifiziert und in einem Bildungs- paß dokumentiert.

In Absprache mit den zuständigen Kammern soll überprüft werden, inwieweit diese Module – unter Beibehaltung des Berufskonzeptes – als Teil- bzw. Zusatzqualifikationen zur Erstausbildung anerkannt werden können.

**Kurzdarstellung des Trägers:**

Das Sächsische Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V., anerkannter Träger der Jugendhilfe, wurde als Bildungsträger für die Qualifizierung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Unterstützung der Städte Dresden und Hamburg gegründet.

Der Aufbau der Bildungszentren und ihr Profil orientieren sich an den Anforderungen des Arbeitsmarktes. In engem Kontakt mit den regionalen Unternehmen werden Weiterbildungsangebote entwickelt, die dem einzelnen eine spezifische Qualifizierung in Hinblick auf einen zukünftigen Arbeitsplatz und das Berufsleben vermitteln.

Seit 1991 entstanden im SUFW insgesamt 12 Bildungs- und Beschäftigungszentren in der Region Dresden mit ca. 180 festangestellten Mitarbeiter(inne)n.

Der Verein verfügt über fachliche Kompetenz in den Berufsfeldern Bau (Haupt- und Nebengewerke), Holz, Gartenbau, Hauswirtschaft, Farbe, Friseur, Wirtschaft, EDV, CNC und in den neuen Telekommunikationstechniken. Er bietet Berufsvorbereitung, Ausbildung für behinderte und benachteiligte Jugendliche, berufliche Weiterbildung für Erwachsene, Beschäftigungsprojekte für Langzeitarbeitslose und individuell-spezifische Weiterbildung für Mitarbeiter/innen von Unternehmen an.

Die berufsbezogene Kompetenz wird durch sozialpädagogische Konzepte ergänzt.

Unsere Partner sind vor allem die Arbeitsämter, die Handwerkskammer, die Industrie- und Handelskammer, die Innungen der Verbände, die Berufsschulen, das Sozialamt, das Jugendamt, die Jugendgerichtshilfe, die Landesarbeitsgemeinschaft Jugendberufshilfe, das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Unternehmen der Region (insbesondere die klein- und mittelständischen Unternehmen).

Die in der Entwicklung des SUFW gesammelten Erfahrungen in der Umstrukturierung und im Aufbau von Bildungsangeboten werden von uns im Rahmen von internationalen Projekten in der Slowakischen und Tschechischen Republik weitergegeben.

Das SUFW ist nach dem Qualitätsmanagement-System ISO 9001 zertifiziert.

**Träger- und Modellversuchs-Adresse:**

SÄCHSISCHES UMSCHULUNGS- UND FORTBILDUNGSWERK  
DRESDEN e. V.

Am Lehmberg 52

01157 Dresden

Ansprechpartnerin: Frau Sommer (Geschäftsführerin)

Telefon: 03 51 / 4 22 72-3 04

Telefax: 03 51 / 4 21 07 96

## Modellversuch 7 – Annaberg

Modellversuchs-  
Träger:

**CJD – BERUFSHILFE SACHSEN-ANHALT/SACHSEN  
CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND  
E. V., BERUFSHILFE ANNABERG**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

BBE:

- „JUGENDWERKSTÄTTEN“ – BERUFSORIENTIERUNGS- UND INTEGRATIONSPROJEKT FÜR BENACHTEILIGTE UND DELINQUENTE JUGENDLICHE

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Die o. g. Zielgruppe bleibt ohne konzentrierte Hilfe bei der Gestaltung ihres persönlichen Lebensweges chancenlos. Die Jugendlichen werden aufgrund ihrer bisherigen defizitären Entwicklung sowie fehlender Schul- und Bildungsabschlüsse vom Arbeitsmarkt und damit aus der Gesellschaft ausgegrenzt.

Das Jugendwerkstattprojekt als Gemeinschaftsprojekt der Partner Arbeitsamt, Jugendamt und Träger basiert auf den Prinzipien der Individualisierung und Durchlässigkeit und verfolgt das Ziel der sozialen Integration unserer Zielgruppe über soziale Kompetenz und individuelle Lebensperspektive.

Es richtet sich an den Jugendlichen in seiner Gesamtheit und umfaßt Berufsorientierung, berufliche Erstausbildung, Eingliederung in den Arbeitsmarkt auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit persönlichen entwicklungshemmenden Problemen und Wegen zu ihrer Überwindung.

Im Modellprojekt soll folgender innovativer Ansatz verwirklicht werden:

- Enge Zusammenarbeit zwischen den Partnern, um schnelle Zuweisung, flexible Umsetzung und Durchlässigkeit zu sichern
- Zusammenarbeit der Teams mit projektübergreifendem Charakter
- Breite Ausbildungs- und Erprobungsmöglichkeiten für jeden Jugendlichen in unterschiedlichsten Berufsfeldern
- Kompetenz- statt Defizitansatz, verwirklicht in selbstverantwortlicher Projektarbeit
- Individuelle Förderplanung, um zielgerichtete Perspektiventwicklung zu ermöglichen
- Geborgenheit durch gemeinsame Erlebnisse und gemeinsames Arbeiten im Team, um Vertrauen, Achtung und Verantwortung zu entwickeln (u. a. soziale Trainingskurse und Erlebnispädagogik).

Der gewählte Projektstandort (ein ehemaliges Rittergut, eingebettet in eine reizvolle Landschaft) gehört zu den Grundvoraussetzungen für die Realisierung der Ziele.

**Kurzdarstellung des Trägers:**

Das CJD – Berufshilfe Sachsen-Anhalt/Sachsen im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V., Berufshilfe Annaberg ist ein berufliches Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungszentrum in Trägerschaft der CJD-Berufshilfe Sachsen-Anhalt/Sachsen, Christliches Jugenddorfwerk Deutschland e. V.

Die Gründung des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e. V. geht auf das Jahr 1947 zurück.

Das CJD – Mitgliedsverband des Diakonischen Werkes – arbeitet bundesweit als freier Träger in unterschiedlichsten Bildungs- und Ausbildungsbereichen für Jugendliche und junge Erwachsene.

Der Grundsatz pädagogischen Handelns ist der Leitsatz des CJD: „Keiner darf verloren gehen – jedem seine Chance“. Er ist Motivation und Richtschnur sozialpädagogischen Handelns aller Mitarbeiter im Jugenddorf. Dieser Leitsatz gewinnt seine Bedeutung gerade in dem Bemühen um eine umfassende Förderung der jungen Menschen und deren gesellschaftliche Integration, insbesondere im Hinblick auf die aktive Teilnahme am Arbeits- und Gemeinschaftsleben.

Im Jugenddorf werden folgende Maßnahmen durchgeführt:

- Berufsvorbereitung für sozial und individuell benachteiligte Jugendliche
- Berufsausbildung für die gleiche Zielgruppe
- Integratives Jugendwerkstattprojekt für delinquent gewordene Jugendliche
- Begleitetes Wohnen für die genannte Zielgruppe
- Soziale Trainingskurse
- Maßnahmen „Gestalten und Lernen“ für junge Frauen bis 27 Jahre
- Maßnahmen „Arbeit statt Sozialhilfe“ für Jugendliche, junge Erwachsene, Ausiedler und Erwachsene
- Maßnahmen „Arbeit und Lernen“ für behinderte junge Erwachsene und Erwachsene
- Grenzüberschreitende Projekte mit Tschechien für Jugendliche.

Alle Maßnahmen „Gestalten und Lernen“ sowie „Arbeit statt Sozialhilfe“ enthalten einen modularen Qualifizierungsteil.

In der Berufsvorbereitung können wir neben den Berufsfeldern Bau, Holz, Farb- und Raumgestaltung, Metall, Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft und Büro auch Modellbau, Siebdruck, Gestaltungslehre, Kfz-Technik, PC-Kurse und das Erlernen aller handwerklichen Techniken (z. B. Holzspindelspalten, Dachrinnausschlagen, Natursteinmauersetzen) anbieten.

Zur Erhöhung der Integration der Zielgruppe streben wir eine Verzahnung von Maßnahmen an, die über die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern realisiert wird.

**Träger-Adresse:**

CJD-BERUFSHILFE SACHSEN-ANHALT/SACHSEN  
CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND e. V.  
BERUFSHILFE ANNABERG  
Jugenddorfleitung  
Eibenbergerstraße 25a  
09235 Burkhardtsdorf  
Telefon: 0 37 21 / 3 96 30  
Telefax: 0 37 21 / 2 29 64

**Modellversuchs-  
Adresse:**

CJD-BERUFSHILFE SACHSEN-ANHALT/SACHSEN  
CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND e. V.  
BERUFSHILFE ANNABERG  
Bahnhofstraße 44b  
09488 Wiesa  
Ansprechpartnerin: Frau Herrmann  
Telefon: 0 37 33 / 5 62 40  
Telefax: 0 37 33 / 5 62 42

## Modellversuch 8 – Nürnberg

Modellversuchs-  
Träger:

**BFZ – BERUFLICHE FORTBILDUNGSZENTREN DER  
BAYERISCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE E. V.**

UND

**SOS-BERUFS-AUSBILDUNGSZENTRUM NÜRNBERG**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkte:

**BBE:**

- VERBESSERUNG DER ARBEITS- UND AUSBILDUNGSCHANCEN BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER DURCH TEILNEHMERZENTRIERTE FÖRDERUNG
- SELBSTGESTEUERTES LERNEN DURCH LERNSOFTWARE UND VERNETZUNG
- AUFBAU EINER REGIONALEN KOOPERATION ZUR ERWEITERUNG DES ANGEBOTSSPEKTRUMS

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Ziel der Modellversuchsträger ist es, Angebote für die Jugendlichen zu entwickeln und zu erproben, die ihre Lernbereitschaft und -motivation fördern und ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt erhöhen. In diesem Zusammenhang soll die Kooperation zwischen Bildungsträgern, Betrieben und Kammern neu gestaltet werden. Die Träger des Modellstandorts Nürnberg haben sich im einzelnen folgende Aufgaben gestellt:

Die **Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände (BFZ)** bieten Projekte in den Berufsfeldern Metall, Farbe und Hauswirtschaft/Dienstleistung an. Die Jugendlichen erwerben im Rahmen einer teilnehmerzentrierten individuellen Förderung binnendifferenziert fachliche und fachübergreifende Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen, die sie auf eine Ausbildung vorbereiten und ihre Arbeitsmarktchancen verbessern. Dabei werden die Unterrichts- und Arbeitsabläufe für die Teilnehmer/innen so geplant, daß sie möglichst genau die betriebliche Realität reflektieren.

Im Rahmen des Modellversuchs werden zwei bereits vorhandene Module des Teilqualifizierungsprogramms für benachteiligte Jugendliche im Berufsfeld Metall in sich abgeschlossene Lerneinheiten zerlegt, Selbstlernmaterialien entwickelt und erprobt. Modul 1 führt zur „Fachkraft für Metallverarbeitung“ und wird vom BFZ und vom Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie e. V. zertifiziert. Modul 2 führt zur „Fachkraft für Montagetechnik“ und wird von BFZ/VBM und der IHK Nürnberg für Mittelfranken zertifiziert.

Zusätzlicher Stützunterricht in Deutsch für Aussiedler/innen und die Vorbereitung auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses ergänzen das Angebot der BFZ.

Das **SOS-Berufsausbildungszentrum (BAZ)** bietet im Bereich Berufsvorbereitung neben den „traditionellen“ Berufsfeldern Holz, Metall, Farbe/Gestaltung auch informationstechnische Grundlagen (ITG) an. Zusätzlich stehen die Werkstätten des BAZ für die Teilnehmer/innen offen, um weitere Berufsfelder kennenzulernen. Durch den Einsatz von Lernsoftware und den Umgang mit dem Internet sollen Lehrgangsangebote entwickelt werden, die die Lernmotivation und das selbstgesteuerte Lernen der Jugendlichen fördern.

Weiterer Schwerpunkt des Modellvorhabens beim SOS-Berufsausbildungszentrum ist die zeitliche und zahlenmäßige Ausweitung von Praktika bei kooperierenden Betrieben und Bildungsträgern.

Durch die engere Kooperation zwischen Betrieben und Bildungsträgern soll ein breiter gefächertes Angebot entstehen, das benachteiligten Jugendlichen die Chance gibt, sich umfassend auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren. Im Rahmen dieser angestrebten regionalen Vernetzung wird auch die Verbesserung der Zusammenarbeit auf pädagogischer Ebene, wie z. B. durch Ausbilderpraktika in Betrieben und bei den beteiligten Trägern, angestrebt.

#### Kurzdarstellung der Träger:

**BERUFLICHE FORTBILDUNGSZENTREN DER BAYERISCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BFZ) e. V.:**

Das BFZ bietet seinen Kunden und Auftraggebern in Bayern Weiterbildung wohnort- und betriebsnah an. Das Dienstleistungsangebot richtet sich an alle Zielgruppen des Arbeitsmarktes und an Unternehmen aller Größen und Branchen. Interessierte können auf ein breites Seminarspektrum zurückgreifen, das sich durch starke Teilnehmerorientierung und Praxisnähe auszeichnet. Das BFZ ist zudem in der Lage, mit einer eigenen Forschungsabteilung, aber auch mit 1.700 qualifizierten Fachkräften vor Ort zusätzliche innovative Weiterbildungsinstrumente für alle Bedarfslagen zu entwickeln und anzubieten.

Schwerpunkte der BFZ-Arbeit:

*Fortbildung und Umschulung:* In diesem Bereich schulte das BFZ 1996 rund 34.000 arbeitslose Jugendliche und Erwachsene. Ziel dieser Maßnahme ist die Entlastung des Arbeitsmarktes durch die Integration der Teilnehmer in Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisse.

*Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen:* Zielgruppe dieser Kurse sind benachteiligte Jugendliche, die noch keine Berufswahlentscheidung getroffen haben, keinen Ausbildungsplatz bekommen haben oder während der Ausbildung Unterstützung brauchen. Die Flexibilisierung und Differenzierung von Lerninhalten, Methodik und Didaktik ermöglicht eine besonders teilnehmerzentrierte und individuelle Förderung. Zum Angebot gehören:

1. Berufsvorbereitende Maßnahmen: Teilqualifizierungsprogramme für benachteiligte Jugendliche in verschiedenen Berufsfeldern, Förderlehrgänge für Körperbehinderte und psychisch behinderte Jugendliche
2. Angebote der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BüE), Möglichkeit der Rehabilitation durch betriebliche Ausbildung (RdbA)
3. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)
4. Arbeit und Qualifizierung für ausbildungs- und arbeitssuchende Jugendliche – AQJ.

*Unternehmensservice.* Dieses Angebot zielt auf die Qualifizierung von Beschäftigten im Unternehmen. Im Vordergrund steht die Anpassung an veränderte Arbeitsorganisation, Strukturwandel und Beschäftigungstrends. So profitieren Mitarbeiter und Unternehmen gleichermaßen von den Seminarangeboten des Unternehmensservice.

*Bildungsforschung.* Das BFZ versteht Weiterbildung als einen stetigen Prozeß und investiert deshalb in die Entwicklung neuer Lernformen, die Aufbereitung neuer Inhalte und den betriebs-, branchen- und länderübergreifenden Transfer effizienter Qualifizierungsprojekte der beruflichen Bildung. Durch den offenen Ergebnistransfer profitieren von der Forschungsarbeit nicht allein das BFZ, seine Kunden und Teilnehmer, sondern die Weiterbildungsszene insgesamt.

### SOS-BERUFSAUSBILDUNGSZENTRUM NÜRNBERG

Der SOS-Kinderdorfverein unterhält, neben der Arbeit in den Kinderdörfern, auch eine Reihe anderer sozialer Einrichtungen, u. a. vier große berufsqualifizierende Zentren.

Hierzu gehört das SOS-Berufsausbildungszentrum Nürnberg. Es bietet Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine gezielte Förderung brauchen, die Möglichkeit einer Berufsausbildung. Das Zentrum bildet in neun Berufen aus. Die Jugendlichen bekommen Unterstützung durch Ausbilder, Gesellen, Sozialpädagogen, Lehrer und Psychologen, um einen anerkannten Ausbildungsabschluß zu erreichen und den hohen Anforderungen der Arbeitswelt standhalten zu können. Als begleitendes Angebot versteht sich auch die eigene Kindertagesstätte. Hier werden vorrangig Kinder von alleinerziehenden Auszubildenden betreut.

Noch nicht berufsreife Jugendliche haben die Möglichkeit, in einer berufsvorbereitenden Maßnahme verschiedene Berufsfelder kennenzulernen, sich persönlich und schulisch weiterzuentwickeln, um sich dann für eine Berufsrichtung entscheiden zu können.

Im Beschäftigungs- und Qualifizierungsprojekt „Jung hilft Alt“ am Berufsausbildungszentrum können sich junge erwerbslose Erwachsene in der mobilen hauswirtschaftlichen Seniorenbetreuung betätigen. Unter Anleitung von Sozialpädagogen und einer Hauswirtschaftsmeisterin helfen sie unter anderem bei der Haushaltsführung und der Gartenarbeit oder durch Begleitung bei Besorgungen und sind Partner/innen für Gespräche und bei Spaziergängen.

Im einzelnen bestehen folgende Angebote:

*Ausbildung* (142 Plätze): Bauzeichner/innen, Technische Zeichner/innen, Industriemechaniker/innen, Konstruktionsmechaniker/innen, Maler/Lackierer/innen, Schreiner/innen, Hauswirtschaftler/innen, Fotolaborant(inn)en/ Fotograf(inn)en, Kaufleute für Bürokommunikation

*Berufsvorbereitung* (24 Plätze): BBE

*Beschäftigung* (20 Plätze): Jung hilft Alt

*Kindertagesstätte* (60 Plätze): Krippe, Kindergarten.

Träger- (und Modell-  
versuchs-) Adressen:

BERUFLICHE FORTBILDUNGSZENTREN DER  
BAYERISCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BFZ) e. V.

Fürther Straße 212

90429 Nürnberg

Ansprechpartnerin: Frau Bachmann (Projektleiterin)

Telefon: 09 11 / 9 31 97-29

Telefax: 09 11 / 9 31 97-50

E-Mail: Springer.hanne@n.bfz.de

SOS-BERUFS-AUSBILDUNGSZENTRUM

Klingenhofstraße 6

90411 Nürnberg

Telefon: 09 11 / 5 19 66-0

Telefax: 09 11 / 5 19 66-56

E-Mail: SOSBAZ@aol.com

Modellversuchs-  
Adresse:

SOS-BERUFS-AUSBILDUNGSZENTRUM

Hessestraße 5-7

90443 Nürnberg

Ansprechpartner: Herr Rock (Projektleiter)

Telefon: 09 11/92 63-66

Telefax: 09 11/9 29 83 22

E-Mail: SOZ1@aol.com

## Modellversuch 9 – Speyer – Steinfurt

Modellversuchs-  
Träger:

**CJD – CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK  
DEUTSCHLAND E. V. SPEYER**  
UND  
**KREISHANDWERKERSCHAFT STEINFURT**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**G-LEHRGÄNGE – BBE:**

- GRUNDAUSBILDUNGSLEHRGANG IM BETRIEBSVERBUND
- VERZÄHNUNG VON BERUFSVORBEREITUNG UND AUSBILDUNG
- ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE KONZEPTE BETRIEBSNAHER BERUFSVORBEREITUNG
- KOOPERATIONSSTRUKTUREN ZWISCHEN MASSNAHMETRÄGER UND BETRIEBEN

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Die beiden Träger des Modellversuchs Speyer – Steinfurt erproben betriebsnahe Formen berufsausbildungsvorbereitender Maßnahmen. Im Rahmen dieses gemeinsamen Schwerpunkts gibt es spezifische konzeptionelle Differenzierungen:

In Kooperation zwischen dem **CJD Speyer**, der Firma Siemens AG Speyer, den Pfalzflugzeugwerken Speyer und der Stadt Speyer ist das Modell „Ausbildungsverbund Speyer“ entstanden, welches 15 Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Möglichkeit gibt, eine berufszielgerichtete Vorbereitung im Hinblick auf eine spätere Ausbildung zu erhalten. Bei entsprechender Leistung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und bei individueller Eignung ist eine Anerkennung der Ausbildungsinhalte des erstens Ausbildungsjahres seitens der Industrie- und Handelskammer Ludwigshafen bzw. der Handwerkskammer Pfalz möglich.

Mit Unterstützung der Berufsbildenden Schulen Speyer, der Industrie- und Handelskammer Ludwigshafen und der Handwerkskammer Pfalz wurde ein teilnehmer- und arbeitsmarktorientierter Grundausbildungslehrgang konzipiert, der folgende Ziele hat:

- Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze
- Verzahnung von Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung
- Zusammenarbeit aller Akteure im dualen Ausbildungssystem.

Die berufsvorbereitenden BBE-Lehrgänge der **Kreishandwerkerschaft Steinfurt** werden in enger Zusammenarbeit mit Betrieben durchgeführt. Alle Teilnehmer/innen müssen mindestens ein Praktikum in einem Betrieb absolvieren. So sollen sie die betriebliche Realität kennenlernen sowie Leistungsdruck und Kundenkontakte erleben.

Der Modellversuch wird sich daher der Frage zuwenden, wie die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben im Rahmen des Praktikums systematisiert und effektiviert werden kann. Aber auch Fragen des Übergangs von Teilnehmern aus dem Praktikum heraus oder nach dem Abschluß des Lehrgangs in die Betriebe hinein sollen beobachtet werden.

Neu entwickelt und erprobt wird ein Praktikumsvertrag, der zwischen Bildungsträger, Betrieb und Teilnehmer/in abgeschlossen und unterzeichnet werden soll. Das Ziel besteht darin, dieses Instrument systematisch zu entwickeln und im Ergebnis allgemein nutzbar zu machen.

Zentrale Fragestellungen des Modellversuchs sind:

- Bewertung zielgruppenspezifischer Aspekte betriebsnaher berufsvorbereitender Maßnahmen
- Entwicklung von
  - Kriterien für die Auswahl von geeigneten Betrieben
  - Betriebsprofilen – Erwartungen an Praktikanten
  - Praktikantenprofilen – Erwartungen an Praktikumsbetriebe
- Entwicklung eines Praktikumsvertrages
- Vor- und Nachbereitung des Praktikums
- Systematische, prozeßbegleitende Auswertung der Praktikumsphase
- Übergänge von Teilnehmer(inne)n während/nach Lehrgängen.

#### Kurzdarstellung der Träger:

CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND E. V. – CJD SPEYER

Die Gründung des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e. V. geht auf das Jahr 1947 zurück.

Das CJD – Mitgliedsverband des Diakonischen Werkes – arbeitet bundesweit als freier Träger in unterschiedlichsten Bildungs- und Ausbildungsbereichen für Jugendliche und junge Erwachsene.

Das Jugenddorf Berufshilfe ist eine von über 150 Einrichtungen des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands.

Seit 1984 führt das Jugenddorf Berufshilfe Projekte zur Beschäftigung und Qualifizierung arbeitsloser junger Erwachsener durch. Ihren Ausgangspunkt nahm die Tätigkeit in Rheinland-Pfalz. Seit Beginn der neunziger Jahre bilden Maßnahmen in den neuen Bundesländern einen besonderen Schwerpunkt. Ziel aller Projekte ist es, die berufliche und gesellschaftliche Integration arbeitsloser Menschen zu fördern und ihre Lebensperspektiven zu verbessern. Die einzelnen Maßnahmen sind dabei weitestgehend in Handlungsfeldern angesiedelt, in denen gesellschaftlich notwendige, produktive Leistungen erbracht werden.

So unter anderem:

- Umwelt- und Naturschutz
- Recycling
- Soziale Hilfsdienste.

Die durchgeführten Projekte beinhalten einen jeweils festgelegten Anteil beruflicher Qualifizierung. Über eine Unterbrechung der Arbeitslosigkeit hinaus werden damit gezielt Chancen für neue berufliche Perspektiven eröffnet. Eine sozialpädagogische Begleitung jeder Maßnahme unterstützt diesen Prozeß.

Geplant und realisiert werden unsere Projekte in Zusammenarbeit mit

- Arbeitsverwaltungen
- Europäischem Sozialfonds
- Landesministerien
- Kreisverwaltungen
- Städten und Gemeinden.

#### KREISHANDWERKERSCHAFT STEINFURT

Die Kreishandwerkerschaft mit ihren intensiven Beziehungen zu den Betrieben der Region ist prädestiniert dafür, dieses Know-how besonders für die berufsvorbereitenden Maßnahmen nutzbar zu machen.

Die Kreishandwerkerschaft ist als Körperschaft des öffentlichen Rechts die Spitzen- und Gesamtvertretung der Handwerksbetriebe des Kreises Steinfurt.

Sie vertritt die Interessen und führt die Geschäfte von 28 Innungen mit rund 2.500 Mitgliedsbetrieben, in denen ca. 25.000 Beschäftigte tätig sind.

Neben überbetrieblichen Schulungen, Fortbildung und Umschulung, Meistervorbereitung usw. ist die Kreishandwerkerschaft auch in der Benachteiligtenförderung mit folgenden Maßnahmen aktiv:

- Förderungslehrgänge F1, F2
- BBE-Lehrgang
- G-Lehrgang
- Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)
- Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BüE)
- Umschulungsbegleitende Hilfen (ubH).

#### Träger-Adressen:

CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND e. V.  
CJD SPEYER

c/o Fa. Siemens Speyer

Siemensstraße 13

67346 Speyer

Ansprechpartnerinnen: Frau Sitzenstuhl (örtliche Leiterin) und  
Frau Ribet (Projektleiterin)

Telefon: 0 62 32 / 30 21 63

Telefax: 0 62 32 / 30 21 51

**KREISHANDWERKERSCHAFT STEINFURT**

Laugestraße 51

48406 Rheine

Hauptgeschäftsführer: Herr Osterbrink

Telefon: 0 59 71 / 40 03-0

Telefax: 0 59 71 / 40 03-80

**Modellversuchs-  
Adressen:****CHRISTLICHES JUGENDDORFWERK DEUTSCHLAND e. V.  
CJD SPEYER**

siehe oben

**KREISHANDWERKERSCHAFT STEINFURT**

Wilhelmstraße 243

49479 Ibbenbüren

Ansprechpartner: Herr Dröge

Telefon: 0 54 51 / 94 88-40

Telefax: 0 54 51 / 94 88-50

## Modellversuch **10** – Mannheim

Modellversuchs-  
Träger:

**IB – INTERNATIONALER BUND  
BERUFSBILDUNGSZENTRUM MANNHEIM**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkte:

**BBE:**

- ENTWICKLUNG UND ERPROBUNG VON FÖRDERPLÄNEN ALS INSTRUMENT DER QUALITÄTSENTWICKLUNG
- ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE FÖRDERUNG

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Der Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen des IB Mannheim ist von maximal 12monatiger Dauer. Wesentliche Ziele sind: Vorbereitung zur Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit, Vermittlung von Grundlagenkenntnissen in verschiedenen Berufen, Anleitung zum selbstverantwortlichen Handeln, Vermittlung arbeitsweltorientierter Werte, projekt- und auftragsorientiertes Lernen, Vermittlung in Ausbildung bzw. Arbeit durch Praktika in Fremdfirmen.

Im Rahmen des Modellversuchs soll – als Teil eines laufenden Qualitätsmanagementprozesses – im BBZ Mannheim die bestehende Förderplangestaltung weiterentwickelt werden mit dem Ziel, auf dieser Grundlage Qualitätsstandards zu beschreiben. Da rund 40 % der Teilnehmer/innen im BBZ Mannheim Aussiedler/innen sind, sollen die spezifischen Erfordernisse dieser Zielgruppe untersucht und in die Gestaltung von Förderplänen eingebracht werden.

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Der Internationale Bund (IB) ist einer der großen freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland. Dem ehrenamtlichen Vorstand unter dem Vorsitz von Bundesminister a. D. Dr. Herbert Ehrenberg gehören Vertreter des öffentlichen Lebens, der Sozialpartner, der Parteien sowie aus Wirtschaft und Verwaltung an. Sitz des Verbandes ist Frankfurt am Main. Vorsitzender der Geschäftsführung ist Dr. Alexander Koch.

Der IB ist parteipolitisch und konfessionell unabhängig. Die Aufgaben des IB lassen sich zusammenfassen in „Betreuen – Bilden – Brücken – Bauen“.

Das Bildungszentrum Mannheim arbeitet seit 1975 im Bereich der beruflichen Bildung. Derzeit betreuen 140 Stammkräfte ca. 1.200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Jahr in den Bereichen

- Berufsausbildungsvorbereitung (Förderlehrgänge, BBE)
- Überbetriebliche Ausbildung in über 10 Berufsfeldern (A-Reha, Benachteiligtenprogramm)

	<p>Ausbildungsbegleitende Hilfen Nachbetreuung</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Beschäftigungsprojekte (ABM, Hilfe zur Arbeit, Landesprogramme)</li><li>• Fortbildung</li><li>• Umschulung</li><li>• Beratung für jugendliche Spätaussiedler</li><li>• Sprachkurse</li></ul>
<p>Träger- und Modell- versuchs-Adresse:</p>	<p>INTERNATIONALER BUND – BERUFSBILDUNGSZENTRUM</p> <p>Neckarauerstraße 68-74</p> <p>68199 Mannheim</p> <p>Ansprechpartner: Herr Ackermann (Bereichsleiter)</p> <p>Tel.: 06 21/ 81 98-1 49</p> <p>Fax: 06 21 / 81 98-1 70</p>

## Modellversuch **11** – Mainz

Modellversuchs-  
Träger:

**SPAZ – MAINZER GESELLSCHAFT FÜR BERUFS-  
BEZOGENE BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG  
GEMEINNÜTZIGE GMBH**

Modellversuchsmaß-  
nahmen und  
-schwerpunkt:e

TIP – BBE:

PROJEKT „HEBA“ – HERANFÜHRUNG BENACHTEILIGTER AN EINE  
BERUFSAUSBILDUNG UND VERBESSERUNG DER VERMITTLUNGSSCHAN-  
CEN DURCH

- VERZÄHNUNG VON TIP – BBE
- KOOPERATION MIT BETRIEBEN

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Das Projekt „HEBA“ entstand vor dem Hintergrund tariflicher Vereinbarungen zwischen der IG Chemie, Papier, Keramik und dem Landesverband der Chemischen Industrie Rheinland-Pfalz mit dem Ziel der Integration von Langzeitarbeitslosen und arbeitslosen Jugendlichen. Die Firmen Boehringer Ingelheim Pharma KG, Schott Glas und Werner & Mertz kooperieren auf der Basis einer Rahmenvereinbarung mit der SPAZ gGmbH.

Das Projekt gliedert sich in zwei Projektphasen:

In der ersten Projektphase, die drei Monate dauert, werden im Rahmen eines tip-Lehrgangs Defizite der Teilnehmer/innen in allgemeinbildenden Fächern aufgearbeitet. Zusätzlich gibt es Angebote zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluß und bei Bedarf Deutsch als Fremdsprache. Hinzu kommt eine sozialpädagogische Begleitung zur Heranführung an Schlüsselqualifikationen. Im Rahmen betriebsübergreifender Praktika lernen die Teilnehmer/innen sieben verschiedene Berufsfelder kennen.

In der zweiten Projektphase, die neun Monate dauert, werden der allgemeinbildende Unterricht und die sozialpädagogische Betreuung ebenso wie die Sprachkurse und die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluß fortgeführt. Hinzu kommt ein berufsvorbereitender Unterricht im gewählten Berufsfeld durch die SPAZ gGmbH bzw. in der Industrie-Lehrwerkstatt Mainz speziell für Metallberufe sowie die praktische Unterweisung in dem jeweiligen Unternehmen. Dies alles geschieht auf der Grundlage individueller Förderpläne, die die spezifischen Defizite, die Situation des einzelnen Teilnehmers und dessen Förderbedarf berücksichtigen. Ziel des Projektes ist die Vermittlung der Teilnehmer in betriebliche Ausbildungsplätze, die die Unternehmen zur Verfügung stellen.

Die beteiligten Ausbilder der Unternehmen wurden durch eine von den Unternehmen finanzierte Weiterbildung bei der SPAZ gGmbH auf die Arbeit mit der Ziel-

### Kurzdarstellung des Trägers:

gruppe vorbereitet. Die pädagogischen Fachkräfte der SPAZ gGmbH hospitierten in den beiden Firmen.

Nach Abschluß der Pilotphase sollen weitere Unternehmen für eine Beteiligung und Ausweitung des Projektes gewonnen werden.

Die SPAZ – Mainzer Gesellschaft für berufsbezogene Bildung und Beschäftigung gemeinnützige GmbH wurde 1988 gegründet.

Sie ist aus dem 1985 bei der Volkshochschule geschaffenen „Sozialpädagogisch allgemeinbildenden Zentrum“ für arbeitslose Jugendliche hervorgegangen. Ihre Aufgaben sind die Schaffung von Beratungs-, Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Zielgruppen, die entweder nur erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt finden oder nicht ausreichend in das soziale Sicherungssystem integriert und sozial benachteiligt sind.

Gesellschafter der gemeinnützigen GmbH sind im Sinne eines kommunalen Verbundes:

- die Stadt Mainz
- die Volkshochschule Mainz
- der Landkreis Mainz-Bingen
- die Industrie- und Handelskammer für Rheinhessen
- die Handwerkskammer Rheinhessen
- das Berufsbildungswerk des DGB.

Wichtigster Kooperationspartner der Gesellschaft ist die Arbeitsverwaltung.

Die Aufgaben der SPAZ gGmbH gliedern sich in folgende Bereiche:

#### 1. Angebote zur Re-Integration in den Arbeitsmarkt

- Unterricht, Information, Qualifizierung und Betreuung von jungen Arbeitslosen im Rahmen von berufsvorbereitenden und anderen Bildungsmaßnahmen sowie von Auszubildenden, deren Ausbildungsziel gefährdet ist
- Qualifizierung und Beschäftigung arbeitsloser Sozialhilfeempfänger/innen
- Beratung, Information und Kurse zur Re-Integration von Langzeit- und schwerstvermittelbaren Arbeitslosen.

#### 2. Sozial- und Schuldnerberatung für Mainz und den Landkreis Mainz Bingen.

### Träger- und Modellversuchs-Adresse:

SPAZ MAINZER GESELLSCHAFT FÜR BERUFSBEZOGENE BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG GEMEINNÜTZIGE GMBH

Wilhelm-Quetsch-Straße 1

55128 Mainz-Bretzenheim

Ansprechpartnerinnen: Frau Riemer (Geschäftsführerin),  
Frau Tietz (Abteilungsleiterin/Jugendprojekte)

Telefon: 0 61 31 / 36 52 55

Telefax: 0 61 31 / 36 43 37

## Modellversuch 12 – Region Wiesbaden

Modellversuchs-  
Träger:

**VOLKSHOCHSCHULE RHEINGAU-TAUNUS E. V.**  
UND  
**FRESKO E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

BBE:

- VERBESSERUNG VON BERUFSWAHLKOMPETENZ UND AUSBILDUNGSMOTIVATION DURCH FACHPRAKTISCHE PROJEKTE UND COMPUTERGESTÜTZTE TRAININGS

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Im **Ausbildungszentrum der Volkshochschule** nehmen 36 Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluß in drei Lerngruppen an einjährigen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Typs BBE teil. Die Lehrgangsstruktur sieht ein bis zwei Monate Orientierungs- und Motivationsphase beim Träger, neun bis zehn Monate Vertiefungsphase (Betrieb, Berufsschule und Träger) und ein bis zwei Monate Stabilisierungs- und Ablösungsphase vor. Quer zu dieser Organisation der Lern- bzw. Lehrgangsgruppen sollen neue Wege zur Erhöhung von Berufswahlkompetenz und Ausbildungsmotivation ausprobiert werden. Mit kleinen Gruppen von „Freiwilligen“ werden verschiedene Projekte durchgeführt. Diese fördern „entdeckendes Lernen“ und sind daher geeignet, unterschiedliche fachpraktische und fachtheoretische Inhalte fächerübergreifend zu integrieren. Im gewerblich-technischen Bereich wird – acht Wochen lang statt des Betriebspraktikums – das Projekt „Fahrradwerkstatt“ durchgeführt. Im kaufmännischen Bereich findet als Blockveranstaltung während zwei Wochen ein Projekt zur „Einführung ins Internet“ statt; für Jugendliche, die ein Betriebspraktikum im kaufmännischen Bereich absolvieren, wird außerdem erstmalig Fachtheorie in Buchführung angeboten.

Bei **FRESKO e. V.** werden 30 Jugendliche im Rahmen von BBE auf den Hauptschulabschluß vorbereitet, gleichzeitig sollen sie wirksam in der Entwicklung von Berufswahlkompetenz unterstützt werden. Die Lehrgangsorganisation sieht verstärkte Blockphasen vor (drei Monate Vollzeitunterricht beim Träger, zwei Monate erstes Praktikum, fünf Monate Unterricht, sechs Wochen zweites Praktikum, zwei Wochen Ablösephase mit angestrebter Nachbetreuung). Um den heterogenen Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer/innen besser gerecht zu werden, sollen die Einsatzmöglichkeiten von Lernprogrammen für die Prüfungsfächer Deutsch, Mathematik, Biologie, Polytechnik sowie Wirtschaft und Soziales untersucht werden. Da Animationen erfahrungsgemäß wesentlich motivationsfördernder wirken als statische Bilder, wird der Schwerpunkt auf graphisch orientierte Lernprogramme gelegt. In einem zweiten Schritt soll geprüft werden, wie Lernsoftware in der Praktikumsvorbereitung und -begleitung (Berufswahlkomponenten Kraftfahrzeugtechnik, Bau, Metall, Elektrotechnik, Dienstleistungsberufe, Wirtschaft) eingesetzt werden kann.

Der Modellversuch wird kooperativ von beiden Trägern durchgeführt. In seinem Zentrum steht die Entwicklung von Lehrgangs- und Unterrichtsformen (Durchführung fachpraktischer Projekte und computergestützter Trainings) zur besseren individuellen Förderung der Teilnehmer/innen. Schwerpunkt der Zusammenarbeit sind Fragestellungen zu computergestützten Lern- und Lehrprozessen und zum Einsatz neuer Technologien in der Ausbildungsvorbereitung.

#### Kurzdarstellung der Träger:

##### VOLKSHOCHSCHULE RHEINGAU-TAUNUS e. V.

Nach dem Selbstverständnis der Volkshochschule Rheingau-Taunus e. V. hat Erwachsenenbildung einen gesellschafts- und sozialpolitischen Auftrag. Ihre Aufgabe ist es, mit ihren Bildungsangeboten alle Bevölkerungsschichten und Altersgruppen anzusprechen. Deshalb bietet die Volkshochschule nicht nur Kurse „für alle“ an, sondern auch bedürfnisorientierte Angebote für verschiedene Zielgruppen.

Im Ausbildungszentrum der VHS haben benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene die Chance, auf eine Ausbildung vorbereitet zu werden, einen Beruf zu erlernen oder Hilfen in ihrer betrieblichen Ausbildung zu erhalten. Alle Bildungsangebote in diesem Bereich sind sozialpädagogisch orientiert. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt werden im Ausbildungszentrum 36 Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, 75 Jugendliche in der außerbetrieblichen Ausbildung und 90 Auszubildende durch ausbildungsbegleitende Hilfen qualifiziert und sozialpädagogisch unterstützt. Dieses interne Verbundmodell wird ergänzt durch die Arbeit unserer Beratungsstelle für arbeitslose Jugendliche.

Die Erwachsenenpädagogik der VHS setzt neben den Kursangeboten einen Schwerpunkt auf die Qualifizierung von Arbeitslosen mit dem Ziel der Re-Integration in den Arbeitsmarkt. Gemeinsam mit dem Rheingau-Taunus-Kreis ist die VHS Gesellschafter eines Beschäftigungsprojektes für Sozialhilfeempfänger/innen.

Ihre zielgruppenbezogenen Angebote machen die VHS Rheingau-Taunus e. V. seit 15 Jahren zu einer bundesweit führenden Einrichtung dieser Art.

##### FRESKO e. V. Wiesbaden

FRESKO, der Verein für Bildungs- und Kulturarbeit im Berufsschulzentrum, besteht seit 1986. Als freier Träger im Bildungs- und Kulturbereich sieht der Verein den Schwerpunkt seiner Tätigkeit in der Jugendberufshilfe und in der Förderung von lernschwachen und sozial benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen.

In diesem Rahmen führt FRESKO allein und auch in Kooperation mit anderen Trägern zahlreiche Bildungsmaßnahmen durch. Hierzu gehören:

- ausbildungsbegleitende Hilfen
- Eingliederungslehrgänge in die Berufs- und Arbeitswelt
- Berufsbildungsmaßnahmen in der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden
- berufspraktische Fortbildungen
- Deutschkurse für arbeitssuchende Ausländer und Asylbewerber
- PC-Kurse
- Prüfungsvorbereitungslehrgänge für Auszubildende aus dem kaufmännischen und gewerblichen Bereich

	<p>Anfang 1997 hat der Verein mit der Durchführung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (BBE- und G-Lehrgänge) begonnen, die sich zu einem wichtigen neuen Schwerpunkt der Vereinsarbeit entwickeln.</p> <p>Der Verein betreibt darüber hinaus im Berufsschulzentrum Wiesbaden ein Schülercafé, das gesunde Nahrung zu schülergerechten Preisen anbietet.</p>
<b>Träger-Adresse:</b>	<p>VHS RHEINGAU-TAUNUS e. V. Konrad-Adenauer-Str. 15 65232 Taunusstein Telefon: 0 61 28 / 91 49-0</p>
<b>Modellversuchs-Adresse:</b>	<p>VHS RHEINGAU-TAUNUS e. V. Ausbildungszentrum Theodor-Heuss-Straße 39 65232 Taunusstein Ansprechpartner: Herr Pohl Telefon: 0 61 28 / 91 49-38 Telefax: 0 61 28 / 91 49-35 E-Mail: RTK.Ausbildungszentrum@t-online.de</p>
<b>Träger-und Modellversuchs- adresse:</b>	<p>FRESKO e. V. Dotzheimer Straße 109 65197 Wiesbaden Ansprechpartner: Herr Bieniek Telefon: 06 11 / 9 45 14 48 Telefax: 06 11 / 9 45 14 75</p>

## Modellversuch 13 – Paderborn

Modellversuchs-  
Träger:

**KOLPING BILDUNGSWERK, DIÖZESANVERBAND  
PADERBORN**

Modellversuchsmaß-  
nahmen und  
-schwerpunkte:

TIP – G-LEHRGANG – F-LEHRGÄNGE – BBE:

- ERPROBUNG MASSNAHMEÜBERGREIFENDER  
INTEGRATIONSLEHRGÄNGE
- BINNENDIFFERENZIERUNG UND BETRIEBLICHE KOOPERATION

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Der Integrationslehrgang bzw. Kombinationslehrgang ist ein Bildungsangebot mit geringer äußerer, jedoch großer Binnendifferenzierung. In der Maßnahme werden Teilnehmer/innen eines Grundausbildungslehrgangs, eines Lehrgangs zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE) und der Förderlehrgänge F1/F2/F3 zusammengefaßt. Das Angebot eines tip-Lehrgangs ist der Integrationsmaßnahme vorangestellt.

Auf diesem Wege wird einer größtmöglichen Flexibilisierung und Individualisierung Rechnung getragen durch

- einen flexiblen Maßnahmeein- und -ausstieg
- individuelle Förderpläne und Förderdauer
- Durchlässigkeit und Lehrgangs-Kombinationsmöglichkeiten
- flexible Anteile und Dauer der betrieblichen Maßnahmephasen.

Diese Ausgestaltungskriterien entsprechen dem komplexen Handlungsbedarf im Hinblick auf die Heterogenität der Zielgruppen und das Maßnahmeziel.

Weiterer wesentlicher Bestandteil des Konzepts ist eine intensive Zusammenarbeit

- mit einer großen Zahl von Partnerbetrieben, um eine möglichst große Betriebsnähe zu gewährleisten
- mit der öffentlichen Jugendhilfe, um die Angebote der Jugendhilfe mit den berufsvorbereitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung zu verzahnen und ergänzende Hilfen zu integrieren.

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Die Gründung des Kolping Bildungswerks/Diözesanverband geht auf das Jahr 1967 zurück.

Diesem Kolping Bildungswerk sind die Kolpingsfamilien als Betriebsorte und die Bezirksverbände als Nebenstellen angeschlossen.

Hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen mit Sitz in Bielefeld, Dortmund,

	<p>Meschede, Paderborn und Soest geben Anregungen und Hilfen im Bereich der Bildungsarbeit vor Ort.</p> <p>Seit 1969 führt das Kolping Bildungswerk berufsbildende Maßnahmen durch. In seinen sechs Berufsförderungszentren (Arnsberg, Gütersloh, Hamm, Paderborn, Witten und Werl) werden aktuell etwa 2.400 benachteiligte und lernbehinderte Jugendliche und junge Erwachsene beruflich qualifiziert bzw. ausgebildet.</p> <p>Im Bereich der pflegerischen Berufe engagiert sich das Kolping Bildungswerk seit 1990 mit einem Fachseminar für Altenpflege in Gütersloh und bildet dort staatlich anerkannte Altenpfleger/innen aus.</p> <p>Im Beruflichen Trainingszentrum (BTZ) Gütersloh versucht das Bildungswerk seit 1995, erwachsene Teilnehmer/innen mit Psychiatrie-Erfahrung wieder in das Berufsleben zu integrieren.</p> <p>Großen Zuspruch finden ein vom Kolping Bildungswerk angebotener Fernlehrgang „Moderne Betriebsführung für Mittel- und Kleinbetrieb – Ausbildung zum Betriebsleiter/zur Betriebsleiterin“ sowie ein dreijähriger berufsbegleitender Lehrgang „Betriebswirt/in – Fachrichtung Sozialwesen (KA) – Ausbildung zum/r Betriebsleiter/in“.</p>
<p><b>Träger-Adresse:</b></p>	<p><b>KOLPING BILDUNGSWERK – DIÖZESANVERBAND PADERBORN e. V.</b></p> <p>Im Dörener Feld 11 33100 Paderborn</p> <p>Geschäftsführer: Herr Sondermann Telefon: 0 52 51 / 15 56-0 Telefax: 0 52 51 / 15 56 66</p>
<p><b>Modellversuchs- Adressen:</b></p>	<p><b>KOLPING BERUFSFÖRDERUNGSZENTRUM HAMM</b></p> <p>Grünstraße 98b 59063 Hamm</p> <p>Ansprechpartnerin: Frau Schönrath Telefon: 0 23 81 / 9 50 04-26 Telefax: 0 23 81 / 9 50 04-33</p> <p><b>KOLPING BERUFSFÖRDERUNGSZENTRUM GÜTERSLOH</b></p> <p>Kolpingstraße 12 33330 Gütersloh</p> <p>Ansprechpartner: Herr Westerbarkey Telefon: 0 52 41 / 53 56 12 Telefax: 0 52 41 / 53 56 50</p>

## Modellversuch 14 – Duisburg

Modellversuchs-  
Träger:

**AWO KREISVERBAND DUISBURG E. V.**

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

**BBE:**

- NEUGESTALTUNG – FLEXIBILISIERUNG – DURCHLÄSSIGKEIT

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Das Ziel einer Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen für Jugendliche und junge Erwachsene soll dadurch erreicht werden, daß bei der inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen eine größtmögliche Individualisierung und Flexibilisierung der Lehrgangskonzeptionen angestrebt wird.

Daraus ergeben sich für den Duisburger Modellansatz die folgenden Fragen:

- Welche Voraussetzungen zur Realisierung von Durchlässigkeit und Flexibilisierung müssen in folgenden Bereichen geschaffen werden:
  - Abstimmung struktureller/lehrgangsbezogener Gegebenheiten
  - sozialpädagogische Aktivitäten zur Integration der Teilnehmer/innen
  - Standardisierung von Kursstrukturen zur besseren Transparenz?
- Welche lehrgangsspezifischen Module können für maßnahmeübergreifende Modulentwicklung genutzt werden?
- Welche arbeitsmarktrelevanten Module können entwickelt und wie können diese in die Lehrgangsabläufe integriert werden?
- Welches inhaltliche, methodisch-didaktische und personelle Potential erwächst aus der maßnahmeübergreifenden Angebotsverzahnung?
- Welche übergreifenden – insbesondere personellen – Lehrgangsorganisationen sind als Voraussetzung für die Verknüpfung von Lehrgängen und die Realisierung von Modulen entscheidend?

Kurzdarstellung des  
Trägers:

Die Hauptabteilung Arbeit-Bildung-Beruf bei der AWO Kreisverband Duisburg e. V., hat in den letzten ca. 15 Jahren ein breit angelegtes Spektrum unterschiedlicher Maßnahmen im Bereich der Jugendberufshilfe entwickelt. Diese Lehrgänge werden überwiegend im Auftrag des Duisburger Arbeitsamtes durchgeführt.

Jährlich werden ca. 700 Teilnehmer/innen in den in verschiedenen Stadtteilen Duisburgs liegenden Bildungszentren qualifiziert und ausgebildet.

### *Maßnahmespektrum*

Folgende Maßnahmen werden in der Hauptabteilung Arbeit-Bildung-Beruf durchgeführt:

- BBE mit den Berufsfeldern Bau, Gartenbau, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Körperpflege, Kosmetik, Soziale Dienste, Verkauf, Hauswirtschaft, Metalltechnik und Installationen. Im BBE kann der Hauptschulabschluß nach Klasse 9 oder 10a nachgeholt werden.
- Förderlehrgang mit den Berufsfeldern Gartenbau, Holztechnik, Hauswirtschaft, Soziale Dienste, Metalltechnik, Textiltechnik. Auch in diesem Lehrgang bietet sich die Möglichkeit, den Hauptschulabschluß nachzuholen.
- abH für alle Berufsbereiche
- Lehrgang für Ausbildungsabbrecher in Kombination mit einem Informations-Motivationslehrgang (tip)
- Maßnahmen im Bereich Gesundheit: G-Lehrgang, Lernwerkstatt, A+L mit der Möglichkeit, den Hauptschulabschluß nachzuholen
- Maßnahmen im Bereich Verkauf/Lagerwirtschaft/Bürokommunikation/Gastronomie: G-Lehrgang, A+L Lernwerkstatt
- Ausbildungen (§§ 241ff. SGB III): Maler/Lackierer, Verkäufer (Lebensmittel), Teilezurichter
- Ausbildungen (§ 48 BBiG): Verkaufshilfe, Metallwerker, Maler/Lackierer
- BFL (Berufsförderlehrgang): Ersatzmaßnahme zur Erfüllung der Schulpflicht
- Berufsorientierte Teilzeitmaßnahmen für Ausländer/innen
- ASS Beschäftigungsmöglichkeiten.

### *Ergänzendes/Zusätzliches*

- Öffentlicher Gastronomiebetrieb unter Anleitung geführt von Maßnahmeteilnehmern
- Psychologische Beratung/Unterstützung durch einen festangestellten Dipl.-Psychologen
- (türkisch)muttersprachliche Teilnehmerbetreuung durch eine türkische Mitarbeiterin
- Clearing- und Beratungsstelle zur Organisation und Durchführung von Teilzeitmaßnahmen, Koordination von Schülerbetriebspraktika, Organisation von Fortbildungsmaßnahmen (hausintern und extern).

### *Für uns Wichtiges*

- Maßnahmen sind nicht statisch. Sie müssen sich arbeitsmarktlichen Anforderungen und individuellen Förderbedarfen anpassen.
- Übergänge von einer Maßnahme zur anderen müssen möglich sein; auch von Berufsvorbereitung in Ausbildung.
- Reha-Ausbildungen Metallwerker und Verkaufshilfe können bei individueller Eignung der Teilnehmer ergänzt werden zum Abschluß Teilezurichter und Verkäufer.
- Ressourcenbündelung und Nutzung von Synergieeffekten durch interne und externe Kooperationen.

**Träger- Adresse:**

AWO KREISVERBAND DUISBURG e. V.

Hauptabteilung Arbeit-Bildung-Beruf

Kranichstraße 21-25

47055 Duisburg

Ansprechpartnerinnen:

Frau Averkamp

Telefon: 02 03 / 7 30 85-12

Telefax: 02 03 / 77 44 74

E-Mail: [Averkamp@awo-duisburg.de](mailto:Averkamp@awo-duisburg.de)

Frau Mollenhauer

Telefon: 02 03 / 7 38 05-71

Telefax: 02 03 / 77 44 74

E-Mail: [Mollenhauer@awo-duisburg.de](mailto:Mollenhauer@awo-duisburg.de)

## Modellversuch 15 – Moers

Modellversuchs-  
Träger:

### IMBSE – INSTITUT FÜR MASSNAHMEN ZUR FÖRDERUNG DER BERUFLICHEN UND SOZIALEN EINGLIEDERUNG E. V.

Modellversuchsmaß-  
nahme und  
-schwerpunkt:

- ARBEIT MIT DEM FÖRDERPLAN ALS GRUNDLAGE DER QUALITÄTS- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG IN BERUFSVORBEREITENDEN BILDUNGSMASSNAHMEN

Konzeptioneller  
Ansatz und  
modellhafte Ziele:

Seit Sommer 1995 beschäftigen sich die Mitarbeiter/innen des IMBSE mit Fragen der individuellen Förderung von Jugendlichen. Für die Bereiche Berufsvorbereitung, außerbetriebliche Ausbildung und ausbildungsbegleitende Hilfen entwickelten sie Materialien für die förderdiagnostische Arbeit und die Arbeit mit individuellen Förderplänen. In der ersten Umsetzungsphase zeigte sich, daß gute Förderplanarbeit ein hohes Maß an Fortbildung verlangt. Außerdem kristallisierten sich weitere Problemstellungen heraus, die bearbeitet werden müssen, um die Arbeit mit individuellen Förderplänen langfristig und sinnvoll in der täglichen Arbeit verankern zu können. Im Rahmen des Modellversuches sollen für den Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen folgende Fragen untersucht werden:

- Welche praktikablen Regelungen des pädagogischen Prozeß-Controllings gibt es?  
Zum Beispiel: Durch wen, wann und wie wird die Förderplanarbeit der Teams bzw. der Mitarbeiter/innen kontrolliert? Welche Möglichkeiten zur Reflexion/Selbstevaluation werden durch die Mitarbeiter/innen genutzt? Wie kann Förderplanarbeit der Berufsberatung transparent gemacht werden?
- Welche Kompetenzen brauchen die einzelnen Mitarbeiter/innen, um die Arbeit mit Förderplänen sinnvoll in ihre tägliche Praxis integrieren zu können?  
Zum Beispiel: Welche Kompetenzen ermöglichen die Partizipation Jugendlicher an der Förderplanarbeit? Welche Kompetenzen erleichtern den Aufbau von Verbundsystemen/Kooperationsbeziehungen? Gibt es Aspekte der Arbeitsplanung, die die Integration der Förderplanarbeit in die tägliche Praxis ermöglichen?
- Welche Struktur- und Prozeßqualität muß gewährleistet sein, um die definierte Ergebnisqualität (= bessere Förderung jedes/jeder Jugendlichen sowie eine Qualitätssteigerung der Arbeit insgesamt) zu erreichen?  
Zum Beispiel: Wann, wie und wo bringen die einzelnen Mitarbeiter/innen ihre Erkenntnisse über die Jugendlichen zusammen? Wie können die Erfahrungen von Partnern (Lernortakteure, Kooperationspartner) in die Förderplanentwick-

lung einbezogen werden? Wie sollte speziell die Kooperation zwischen Träger und Berufsberatung ausgestaltet werden? Können Datenbanksysteme einen Beitrag zur Entwicklung der Arbeit mit individuellen Förderplänen darstellen?

**Kurzdarstellung des Trägers:**

Das Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. (IMBSE) wurde 1982 in Moers gegründet. Aus einer kleinen Initiative wurde seitdem ein professioneller Bildungsträger der Benachteiligtenförderung, der mit mehr als 180 hauptamtlichen Beschäftigten in zwei Regionen (Moers/Nordrhein-Westfalen und Teterow/Mecklenburg-Vorpommern) tätig ist. Nach wie vor gilt das Satzungsziel, „die soziale, berufliche und schulische Integration vornehmlich jener zu fördern, die von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen sind. Dabei bezieht sich diese Förderung in erster Linie auf deutsche und ausländische Jugendliche.“

In der Praxis heißt das: arbeitslose Jugendliche zu betreuen, sie an berufliche Bildung heranzuführen, ihnen zu Bildungsabschlüssen zu verhelfen und sie, wo möglich, in Beschäftigungsverhältnisse zu integrieren. Jährlich werden ca. 300 Teilnehmer/innen in berufsvorbereitenden Maßnahmen unterstützt, ebenso viele Jugendliche werden in außerbetrieblicher Form in eigenen Lehrwerkstätten/Lernbüros zur Facharbeiterprüfung geführt, und rund 750 Auszubildende werden durch ausbildungsbegleitende Hilfen gefördert.

Seit 1995 hat sich als weiteres Arbeitsfeld, die sog. Vorfeldarbeit, entwickelt. Ihre Zielgruppe sind Jugendliche, die Abstand zu den bestehenden Angeboten der allgemeinbildenden, berufsvorbereitenden bzw. ausbildenden Institutionen wahren. Durch jugendkulturnahe Ansprache und niederschwellige Angebote versuchen die Mitarbeiter/innen dieses Arbeitsbereiches, die Jugendlichen erneut für Fragen der beruflichen Qualifizierung zu interessieren und gemeinsam mit ihnen Wege in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu entwickeln.

Ein Grundprinzip der Arbeit des IMBSE ist die Regionalität. Nur in enger Abstimmung mit den regionalen Gegebenheiten kann Qualifizierung den Bedürfnissen junger Menschen ebenso gerecht werden wie der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Dabei kooperiert das IMBSE mit den Kammern, Schulen, regionalen Jugendeinrichtungen, dem Arbeitsamt und nicht zuletzt mit den (vornehmlich klein- und mittelbetrieblichen) Unternehmen der Region.

Die Arbeit des IMBSE wird wesentlich aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit sowie aus Modellversuchsförderungen der Europäischen Gemeinschaft im Feld der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Zielgruppen finanziert. Die Entwicklung des IMBSE als Unternehmen spiegelt insofern den traurigen Tatbestand einer Zunahme von Jugendarbeitslosigkeit und Strukturkrisen des Arbeitsmarktes wider.

**Träger- Adresse:**

IMBSE e. V.

Im Moerser Feld 1

47441 Moers

Telefon: 0 28 41 / 91 73-0

Telefax: 0 28 41 / 91 73-26

E-Mail: office@imbse.de

**Modellversuchs-  
Adresse:**

IMBSE e. V.

Abteilung Berufsvorbereitung

Baerler Straße 13-17

47441 Moers

Ansprechpartner: Herr Voß

Telefon: 0 28 41 / 93 51-12

Telefax: 0 28 41 / 93 51-33

---

# Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Der ganzheitliche Ansatz im Zahnrad .....	9
Abbildung 2:	Kurzbeschreibung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit .....	20
Abbildung 3:	Modellversuchsstandorte .....	25
Abbildung 4:	Neugestaltung des Maßnahmesystems .....	31
Abbildung 5:	Neugestaltung der Maßnahmen .....	32
Abbildung 6:	Dimensionen des Strukturwandels beruflicher Bildung .....	33
Abbildung 7:	Qualifikation .....	34
Abbildung 8:	Berufliche Handlungskompetenz .....	34
Abbildung 9:	Arbeitsschritte der vollständigen Handlung .....	41
Abbildung 10:	Gegenüberstellung der Vier-Stufen- und der Leittext-Methode .....	42
Abbildung 11:	Die Rolle des Ausbilders am Arbeitsplatz ändert sich .....	43
Abbildung 12:	Schritte des individuellen Förderplans .....	53
Abbildung 13:	Definitionsvorschlag eines Modulbegriffs .....	61
Abbildung 14:	Horizontale und vertikale Lernortkooperation in der Ausbildungsvorbereitung .....	67
Abbildung 15:	Kriterien für die Bewertung von Qualität .....	81
Abbildung 16:	Maßnahmeträger zwischen Auftraggeber und Kund(inn)en .....	86

# Literatur

- Arbeiterwohlfahrt (Bundesverband e. V.)**, Hg. Assessment für Jugendliche. Neue Wege in der Berufsorientierung. Bonn o. J.
- BAG JAW** (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit), Hg. § 9 Abs. 3 KJHG. Rechtsverbindlichkeit und Handlungsanforderungen an die Jugendsozialarbeit. Bonn 1993.
- BAG JAW** (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit), Hg. Qualität in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – allgemeine Standards für eine individualisierte Ausbildung. Dokumentation einer Fachveranstaltung im Rahmen der internationalen Messe für berufliche Qualifizierung vom 19. – 20. September 1995 in Hannover. Bonn 1996.
- Baudisch, Winfried und Schmetz, D.** Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Band 1. (1. Auflage) Frankfurt am Main 1993.
- Baur, Werner und Storz, Michael.** Muß die (Haupt-)Schule auf Arbeitslosigkeit vorbereiten? Vortrag im Rahmen der Tagung „Das Leben gestalten – Bildungsziel der Hauptschule“ des Evangelischen Schulwerks und des Diakonischen Werks Württemberg in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 15. März 1996. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Beck, Klaus** [u. a.], Hg. Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim 1996.
- Beck, Ulrich.** Kapitalismus ohne Arbeit. In: Der Spiegel Heft 20/1996. Hamburg 1996.
- Berufsbildung.** Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Themenheft Behinderte und Benachteiligte qualifizieren. 50. Jg. Heft 40/1996. Seelze 1996.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)**, Hg. Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen; BIBB-Seminarkonzept zur Ausbilderförderung. Berlin und Bonn 1987.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)**, Hg. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 202/1996. Berlin und Bonn 1996 (a).
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)**, Hg. Empfehlung des Hauptausschusses zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluß durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung vom 28./29. Februar 1996). Bielefeld 1996 (b).
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)**, Hg. Hauptausschuß-Beschluß Nr. 99 vom 27.11.1997. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Kooperation der Lernorte. Berlin 1997.
- Biermann, Horst und Rützel, Josef.** Behinderte und Benachteiligte im Qualifizierungsdilemma. In: Berufsbildung 50. Jg. Heft 40/1996. Seelze 1996.
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft**, Hg. Nur Fliegen ist schöner. „Lernbehinderte“ Jugendliche in der betrieblichen Berufsausbildung. 3. Zwischenbericht zum Modellversuch „Auswirkungen der Neuordnung der Metallberufe auf die Ausbildungsregelung nach § 48 BBiG bzw. § 42 b HWO“. Weiße Reihe, Heft 24. Wetzlar 1992.
- Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft**, Hg. Land in Sicht! „Lernbehinderte“ Jugendliche in der betrieblichen Berufsausbildung. 4. Zwischenbericht zum Modellversuch „Auswirkungen der Neuordnung der Metallberufe auf die Ausbildungsregelung nach § 48 BBiG bzw. § 42 b HWO“. Weiße Reihe, Heft 40. Wetzlar 1993.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)**, Hg. Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens – Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik.

Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 45. (2. Auflage) Bonn 1995.

**BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)**, Hg. Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 52. Bonn 1996.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Kooperation und Verbund zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Schriftenreihe „Ausbildung für Alle“. Bonn 1995.

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Berufsbildungsbericht 1996. Bonn 1996 (a).

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996 (b).

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Berufsausbildungsvorbereitung. Schriftenreihe „Ausbildung für Alle“. (2. überarbeitete Auflage) Bonn 1997 (a).

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Berufsbildungsbericht 1997. Bonn 1997 (b).

**BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)**, Hg. Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn 1998.

**BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft)**, Hg. Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn 1991.

**BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft)**, Hg. Arbeiten mit dem Förderplan. Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bonn 1992.

**BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)**, Hg. Abgeschlossene Berufsausbildung für alle Jugendlichen. Ein Handlungskonzept zur Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Schriftenreihe „Grundlagen und Per-

spektiven für Bildung und Wissenschaft“, Heft 38. Bonn 1994 (a).

**BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)**, Hg. Organisationsstrukturen, Leitung und Teamarbeit in Einrichtungen der Benachteiligtenausbildung. Schriftenreihe „Ausbildung für Alle“. Bonn 1994 (b).

**BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)**, Hg. Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher – Jugendberufshilfe und Berufsschule. Schriftenreihe „Ausbildung für Alle“. Bonn 1994 (c).

**BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)**, Hg.: Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994.

**Böhnisch, Lothar.** Sozialpädagogik des Kindes und des Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim und München 1993.

**Bölke, Claus.** Räume schaffen. Raum- und Organisationsplanungen in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Hg. hiba. hiba-Weiterbildung, Band 10/17. Heidelberg 1993.

**Bothmer, Henrik von.** Berufsausbildungsvorbereitung Güteklasse 1A – Wie läßt sich Qualität beschreiben? In: Berufsvorbereitung auf dem Prüfstand – Neue Trends in der Berufsvorbereitung. Dokumentation der Fachtagung vom 20. Mai 1996. Hg. INBAS GmbH. Magdeburg 1997.

**Bothmer, Henrik von.** Koop non-stop – oder: Ohne Kooperation geht gar nichts. Jugendsozialarbeit und ihre Kooperationspartner. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft Heft 4/1995. Bonn 1995.

**Bundesanstalt für Arbeit.** Dienstblatt-Runderlaß 48/83 vom 30. März 1983 (Individuelle Förderung der beruflichen Bildung; hier: Weiterentwicklung beruflicher Bildungsmaßnahmen für jüngere Arbeitslose [unter 25 Jahren]). Nürnberg 1983.

**Bundesanstalt für Arbeit.** Dienstblatt-Runderlaß 20/88 vom 20. Januar 1988 (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung). Nürnberg 1988.

**Bundesanstalt für Arbeit.** Dienstblatt-Runderlaß 42/96 vom 2. Mai 1996 (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit). Nürnberg 1996.

- Bundesanstalt für Arbeit.** Dienstblatt-Runderlaß 8/98 vom 16. Februar 1998 (Leistungen nach §§ 235, 240 bis 246 SGB III; hier: Vorläufige Durchführungsanweisungen für die Förderung der Berufsausbildung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Auszubildenden. Nürnberg 1998 (a).
- Bundesanstalt für Arbeit.** Arbeitshilfe für die fachliche Qualitätsbeurteilung bei der Vergabe von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung nach §§ 240 ff SGB III. In: Bundesanstalt für Arbeit 1998 a. Anlage 2 zum Dienstblatt-Runderlaß 8/98 vom 16. Februar 1998. Nürnberg 1998 (b).
- Bundschuh, Klaus.** Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München 1980.
- Bunk, Gerhard P.** Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung Heft 1/1994.
- Chlebowski, Benno.** Kreatives Arbeiten in der Berufsausbildung. Hg. hiba. hiba- Weiterbildung, Band 10/33. Lübeck 1996.
- Davids, Sabine.** Modul für Modul zum Berufsabschluß – Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ zwischen Flexibilisierung und Qualitätssicherung von beruflicher Bildung. In: Berichte zur Beruflichen Bildung. Hg. BIBB. Bielefeld 1998 (Veröffentlichung in Vorbereitung).
- Dehnbostel, Peter und Demuth, Birgit.** Wissenschaftliche Begleitung und Transfer in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“. In: Bähr, W. und Holz, H. Was leisten Modellversuche? Berlin und Bonn 1995.
- DeiBinger, Thomas.** Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“? In: Beck 1996:189 – 207.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision,** Hg. Supervision – professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz. Köln 1996.
- Deutscher Bildungsrat.** Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Drechsler, I.** Modularisierung abschlussorientierter Weiterbildungsmaßnahmen. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Heft 31. Reader zur Fachtagung am 4. Dezember 1997. Thesenpapier „Probleme und Grenzen der Individualisierung und Flexibilisierung beruflicher Bildung“: 82 – 84. Berlin 1998.
- Eckhardt, Christoph.** Selbstständigkeitsförderndes Lernen. Leittext-Methode und Projektausbildung in der Benachteiligtenförderung (§ 40c AFG). Hg. hiba. Berlin 1992.
- Enggruber, Ruth** [u. a.]. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit: Konzeptionen und sozialespädagogische Begleitung. Hg. Fachhochschule Düsseldorf – Fachbereich Sozialpädagogik. Düsseldorf 1997.
- Feuerstein, Thomas J.** Biographie- und netzwerkorientiertes Case-Management. Ein computergestütztes Verfahren für die Praxis der Sozialarbeit am Beispiel der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: neue Praxis 1997: 363 – 371. Neuwied 1997.
- Frehsee, Detlev.** Sozialer Wandel und Jugendkriminalität. In: DVJJ-Journal Heft 3-4/1995 (Nr. 150). Hannover 1995.
- Fricke, Peter** [u. a.]. Arbeit und Berufsausbildung kombinieren. Ein Programmentwurf zur Ausbildung junger Erwachsener. Hg. hiba. Heidelberg und Lübeck 1992.
- Fricke, Peter** [u. a.]. Arbeit und Berufsausbildung kombinieren. Band 2. Projektbeispiele und Umsetzungsprobleme. Hg. hiba. Heidelberg und Lübeck 1995.
- Geißler, Karlheinz A.** Man wird ja mal träumen dürfen! In: Stark, Fitzner und Schubert 1994: 116 – 118. Bad Boll 1994.
- Harnach-Beck, Viola.** Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme. (2. Auflage) Weinheim und München 1997.
- Heeg, Franz und Münch, Joachim,** Hg. Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung. Stuttgart und Dresden 1993.
- INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik),** Hg. Mit der Projektmethode zum Ausbildungserfolg. Medienpaket mit Video-Film und Begleitbroschüre. Frankfurt am Main 1992.
- INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik),** Hg. Innovative Maß-

nahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen. Auswertung und Befragung zuständiger Bundesinstitutionen und Landesministerien. Frankfurt am Main 1996.

**INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik)**, Hg. Personalfortbildung in der Ausbildungsvorbereitung (PFAU). Bestands- und Bedarfsanalyse zum Fortbildungsangebot und Fortbildungsbedarf des Lehr- und Ausbildungspersonals in (berufs)ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und Schulformen. Forschungsbericht. Frankfurt am Main 1998.

**Jugendwerk der Deutschen Shell**, Hg. Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997.

**Kaminske, Gerd F. und Brauer**. Qualitätsmanagement von A bis Z: Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. (2. überarbeitete Auflage) München und Wien 1995.

**Keuper, Rüdiger** [u. a.]. Qualität in der beruflichen Bildung, Schriftenreihe des Landesarbeitskreises für berufliche Bildung, Heft 4/1995. Landesgewerbeamt Baden Württemberg. Stuttgart 1995.

**Kloas, Peter-Werner**. Beitrag zur Fachtagung „Modulare Nachqualifizierung und Erwerbstätigkeit“ am 20. und 21. November 1996 in Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.

**Kloas, Peter-Werner**. Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berichte zur beruflichen Bildung 208. Hg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld 1997.

**Kossolapow, Line**. Aussiedler-Jugendliche. Ein Beitrag zur Integration Jugendlicher aus dem Osten. Weinheim 1987.

**Krafeld, Franz Josef**. Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin 22. Jg. Heft 9/1997: 30 – 39. Weinheim 1997.

**Kutscha, Günter**. Weiterentwicklung der Berufsschulen zu Zentren der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg, Hg. Bewegung in der Berufsausbildung. Neue Ansätze im

Theorie und Praxis (Dokumentation der Fachtagung vom 4. Juli 1995 in Stuttgart): 5 – 18. Stuttgart 1995.

**Lanfer, Hermann**. Die Rolle der Berufsschule in der neuen Berufsbildung. In: Meyer-Dohm und Schneider 1991.

**Leibfried, Kathleen H. J. und MacNair, Carol Jean**. Benchmarking. Freiburg i. Br. 1993.

**Maelicke, Bernd**, Hg. Qualitätsmanagement in sozialen Betrieben und Unternehmen. Baden-Baden 1996.

**Meyer-Dohm, Peter**. Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In: Meyer-Dohm und Schneider 1991.

**Meyer-Dohm, Peter und Schneider, Peter**. Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen: Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart 1991.

**Negt, Oskar**. Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.

**Ott, Bernd**. Grundlagen beruflichen Lernens und Lehrens: ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin 1997

**Pütz, Helmut**. Warum leisten wir uns Modellversuche? In: Hg. Bähr, W. und Holz, H. Was leisten Modellversuche? Berlin und Bonn 1995.

**Pütz, Helmut**. Eigene Ausbildungsgänge für besonders lernschwache Jugendliche. In: Berufsausbildungen in Sonderform – Chancen oder Sackgasse. Wege zur Qualifizierung und Beschäftigung lernbehinderter junger Menschen. Hg. INBAS GmbH. Frankfurt am Main 1997.

**Ramlow, Elke**. Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Hg. BIBB. Berlin und Bonn 1997.

**Reisch, Roman**. Projektausbildung und Leittext-Methode. Ein Handbuch für Ausbildung und Beschäftigung. Hg. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung (IBAB). Heidelberg 1990.

**Reuling, Jochen**. Modularisierung im englischen NVQ-System – Ein Instrument zur Nachqualifizierung. In: Hg. Davids, Sabine 1998.

**Reuling, Jochen**. Ausländische Modularisierungskonzepte und Erfahrungen: Fallbeispiel England. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft 48. Jg. Heft 3-4/1997: 134 – 137. Köln 1997.

- Schier, Friedel.** Qualität in der Jugendsozialarbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft. 47. Jg., Heft 3-4/1996. Bonn 1996.
- Schneck, Ottmar.** Lexikon der Betriebswirtschaft. (2. Auflage) München 1994.
- Schober, Karen.** Zwischen Schule und Beruf: Zur wechselhaften Entwicklung der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Berufsvorbereitungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 86. Band, Heft 5/1990: 412 – 429. Stuttgart 1990.
- Sellin, Burkart.** Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung? CEDEFOP Panorama Heft 2/1994. Berlin 1994.
- Spiegel, Hiltrud von.** Selbstevaluation als Mittel beruflicher Qualifizierung. In: Hg. Heiner, Maja. Selbstevaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Freiburg 1994.
- Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer.** Handreichungen für die Arbeit mit benachteiligten und lernbeeinträchtigten Jugendlichen im berufsvorbereitenden und berufsausbildenden Bereich. Modellversuch. Speyer 1991.
- Stark, Werner, Fitzner, Thilo und Schubert, Christoph,** Hg. Modernisierung und Reform der Berufsschule, Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Bad Boll 1994.
- Süssmuth, Rita.** Qualität in der Weiterbildung – eine Anforderung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Thema: Pädagogische Qualität. Heft IV/1993. Frankfurt am Main 1993.
- Tessaring, Manfred.** Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), Sonderdruck, 27. Jg., Nr. 1/1994: 5 – 19. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1994.
- Walbröl, Peter.** Wirkungsdialog. GeJBH: Biographie- und prozeßorientiertes (Fall-)Dokumentationssystem in der persönlichkeits- und berufsbezogenen Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: Inform Heft 4/1997. Köln 1997.
- Weisser, Dietrich.** Modellversuchsergebnisse zur Methodenpluralität und -kompetenz in der Berufsausbildung. In: Meyer-Dohm und Schneider 1991.
- Wolff, Thomas.** ISO 9000 und pädagogische Arbeit – Qualitätssicherung nach Norm für die Benachteiligtenförderung? In: BAG JAW 1996.
- Zielke, Dietmar und Popp, Josefine.** Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung. Hg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 209. Berlin und Bielefeld 1997.

# Anhang

## Handreichungen und Materialien

Folgende Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener sind durch **schriftliche** Anforderungen kostenlos zu beziehen beim:

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie**  
**Broschürenstelle**  
**53170 Bonn**  
**Tel.: 02 28 / 57 30 29, Fax: 02 28 / 57 39 17,**  
**E-Mail: books@bmbf.bund400.de**

- Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher (1998, 287 Seiten)
- Berufsbildungsbericht 1998 (268 Seiten)
- Berufsbildungsbericht 1997 (252 Seiten)
- Berufsausbildung im dualen System in Deutschland (1997, 60 Seiten)
- Die neugeordneten Büroberufe  
Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher (1993, 116 Seiten)
- Die neugeordneten Metallberufe  
Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher (1991, 190 Seiten)
- Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß  
Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener (1993, 230 Seiten)

Aus der Reihe **Ausbildung für Alle** sind erhältlich:

- Berufsausbildungsvorbereitung (1997, 2. überarbeitete Auflage, 252 Seiten)
- Umweltbildung benachteiligter Jugendlicher (1995, 160 Seiten)
- Benachteiligtenförderung und Förderprogramme der Europäischen Union (1995, 96 Seiten)
- Kooperation und Verbund zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher (1995, 232 Seiten)
- Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte (BQN) (1995, 96 Seiten)

Beim

**Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik**

**INBAS GmbH**

**Kaiserstraße 61**

**60329 Frankfurt am Main**

**Tel.: 0 69 / 2 72 24-0, Fax: 0 69 / 2 72 24 30**

**E-Mail: inbas.frankfurt@t-online.de**

können Sie durch **schriftliche** Anforderungen beziehen:

- Personalfortbildung in der Ausbildungsvorbereitung (PFAU)  
Bestands- und Bedarfsanalyse zum Fortbildungsangebot und Fortbildungsbedarf des Lehr- und Ausbildungspersonals in (berufs)ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und Schulformen  
– Forschungsbericht (1998, 84 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
- Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Thüringen (1997, 166 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**

- Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Brandenburg (1997, 148 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
  - Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern (1997, 126 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
  - Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher im Freistaat Sachsen (1997, 116 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
  - Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Sachsen-Anhalt (1997, 118 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
  - Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Thüringen (1997, 166 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, ohne Portokosten**
  - Öffentliche Jugendhilfe und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher (1994, 130 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, Porto bitte in Briefmarken beilegen DM 2,50**
  - Jugendsozialarbeit – Stiefkind der öffentlichen Jugendhilfe?  
Zur Umsetzung des § 13 KJHG durch die Jugendämter in den neuen Bundesländern (1994, 86 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, Porto bitte in Briefmarken beilegen DM 2,50**
  - Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Benachteiligtenförderung:  
Ergebnisse einer Befragung bei 30 Trägern von Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung in überbetrieblichen Einrichtungen sowie abH (Erhebungsstand 1994) (1994, 39 Seiten)  
**Broschüre kostenlos, Porto bitte in Briefmarken beilegen DM 2,50**
- Gegen Rechnung**
- Berufsausbildungen in Sonderform – Chancen oder Sackgasse  
Wege zur Qualifizierung und Beschäftigung lernbehinderter und lernbeeinträchtigter junger Menschen (1997, 150 Seiten)  
**nur noch als Kopie zum Selbstkostenpreis inkl. Porto DM 11,50**
  - Landesarbeitsgemeinschaften der freien Jugendhilfe und der öffentlichen Jugendhilfe gem. § 78 SGB VIII  
Strukturen und Aufgaben am Beispiel der Jugendsozialarbeit gem. § 13 SGB VIII (1997, 22 Seiten)  
**nur noch als Kopie zum Selbstkostenpreis inkl. Porto DM 5,00**
  - Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen. Auswertung einer Befragung zuständiger Bundesinstitutionen und Landesministerien (1996, 196 Seiten)  
**Selbstkostenpreis inkl. Porto- und Versandkosten DM 22,00**
  - Arbeitsverwaltung und Jugendhilfe: Gemeinsam für benachteiligte Jugendliche?!  
Dokumentation einer Fachtagung und Trägermesse in Sachsen (1993, 114 Seiten)  
**inkl. Porto und Versandkosten DM 15,00**
  - Öffentliche Jugend(berufs)hilfe und Benachteiligtenförderung der Arbeitsverwaltung  
Dokumentation einer Fachtagung in Sachsen-Anhalt (1992, 72 Seiten)  
**inkl. Porto und Versandkosten DM 12,00**
  - Ausbildung für Alle: Mit der Projektmethode zum Ausbildungserfolg (1992, Medienpaket, bestehend aus Video-Film und Broschüre) **DM 50,00**  
**einzeln:**  
Video-Film **DM 35,00**  
Begleitbroschüre (1992, 104 Seiten) **DM 15,00**

## Adressen der INBAS Büros

INBAS GmbH  
Institut für berufliche Bildung,  
Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik

Kaiserstraße 61, 60329 Frankfurt am Main  
Tel.: 0 69 / 2 72 24-0; Fax: 2 72 24 30  
E-Mail: sekretariat@inbas.com  
inbas.frankfurt@t-online.de  
inbasfrankfurt@csi.com  
Internet: <http://www.inbas.com>

Büro Berlin/Brandenburg

Hasenheide 54/3. Hof 3./3. OG., 10967 Berlin  
Tel.: 0 30 / 6 95 02 69; Fax: 0 30 / 6 95 02 68  
E-Mail: [inbas.berlin@t-online.de](mailto:inbas.berlin@t-online.de)

Büro Nord

Wiesendamm 22b, 22305 Hamburg  
Tel.: 0 40 / 20 97 79 30; Fax: 0 40 / 20 97 79 31  
E-Mail: [inbas.hamburg@t-online.de](mailto:inbas.hamburg@t-online.de)

Büro Nordrhein-Westfalen

Dellstraße 13, 47051 Duisburg  
Tel.: 02 03 / 28 75 88; Fax: 02 03 / 2 17 15  
E-Mail: [inbas.duisburg@t-online.de](mailto:inbas.duisburg@t-online.de)

Büro Sachsen

Annaberger Straße 367, 09125 Chemnitz  
Tel.: 03 71 / 58 69 82; Fax: 03 71 / 58 69 78  
E-Mail: [320057380759-001@t-online.de](mailto:320057380759-001@t-online.de)

Büro Sachsen-Anhalt

Halberstädter Straße 168-172, 39112 Magdeburg  
Tel.: 03 91 / 62 93-3 08 u. -3 05; Fax: 03 91 / 6 29 35 55  
E-Mail: [inbas.magdeburg@t-online.de](mailto:inbas.magdeburg@t-online.de)

Europa-Büro

Boulevard Clovis 12a, B-1000 Bruxelles  
Tel.: 0032-2 / 7 32 28 72, Fax: 0032-2 / 7 32 73 19  
E-Mail: [100616.3323@compuserve.com](mailto:100616.3323@compuserve.com)