

15

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung



AGBFN  Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz

Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung

Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1167-7

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.065

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1167-7

ISBN E-Book: 978-3-7639-5386-8



Inhalt

Einleitung

Eckart Severing, Reinhold Weiß

Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen –
zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion 5

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen im Lernort Betrieb

Petra Lippegau-Grünau

Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung:
Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle 21

Matthias Kohl

Arbeitsprozessorientiertes Lernen in der IT-Weiterbildung:
Übertragbare Ansätze für die Individualisierung dualer Ausbildung? 39

Peter Jablonka, Gisela Westhoff

„Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ – ein Modellversuchs-
förderschwerpunkt geht neue Wege 63

René Leicht, Lena Werner

Heterogenität und Ausbildung in Migrantenunternehmen 81

Thomas Freiling, Ursula Krings

Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Übergänge in Ausbildung
für jugendliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten erleichtern 105

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen im Lernort Schule

Ariane Steuber

Von der diffusen Zielgruppenkategorie zur individuellen Lernausgangslage –
Ansätze für eine integrative Sprachbildung im Übergangsbereich 123

Annette Müller

Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung	143
---	-----

Reinhold Nickolaus, Kerstin Norwig, Cordula Petsch

Individuelle Förderung im berufsfachlichen Unterricht – Das berufsbezogene Strategietraining BEST, seine praktische Umsetzung und Effekte	169
---	-----

Nachwort*Wolfgang Wittwer*

Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung	197
---	-----

Liste der Autorinnen und Autoren	215
--	-----

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN)	217
--	-----

Eckart Severing, Reinhold Weiß

Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion

„Die Auszubildenden werden immer heterogener.“ Seit einigen Jahren wird ausgehend von diesem Diktum intensiv darüber diskutiert, dass durch eine in den vergangenen Jahren stets größer werdende Bandbreite an individuellen Voraussetzungen – von der schulischen Vorbildung und Leistung über den sozialen und kulturellen Hintergrund bis hin zur Altersspreizung der Auszubildenden – die individuelle Förderung in der Ausbildung schwieriger wird und die Anforderungen an das Ausbildungspersonal und an die Organisatoren der Ausbildung steigen.

Es ist in der Tat nicht zu bezweifeln, dass Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen und Ausbilder/-innen in Unternehmen heute eine größere Diversität der ihnen anvertrauten Auszubildenden bewältigen müssen als noch vor einer Dekade. Allerdings liegt das nicht daran, dass erst neuerdings hohe Zuwanderungsquoten, zunehmende soziale Divergenzen und weniger eingeeengte Bildungsverläufe vorliegen würden. Hohe Anforderungen an die Förderung heterogener Gruppen in der Ausbildung ergeben sich vor allem deswegen so unmittelbar und treffen die berufsschulische und betriebliche Ausbildung an vielen Stellen deswegen so unvorbereitet, weil es der Berufsbildung (wie auch den allgemeinbildenden Schulen oberhalb der Haupt- und Realschulen) durch Selektionsmechanismen lange gelungen ist, eine Strategie der Homogenisierung umzusetzen. In den Dekaden der „Ausbildungskrise“ sind in manchen Jahren ebenso viele Jugendliche nach der Schule in Bildungsgänge und Maßnahmen des sogenannten Übergangssystems eingemündet wie in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung. Bis heute haben in einigen Regionen Haupt- und auch Realschulabsolventen große Schwierigkeiten, direkt nach der Schule eine Ausbildung anzutreten (BIBB 2013, S. 74 ff.; BEICHT/EBERHARD 2013, S. 14). Durch diese Selektion an der ersten Schwelle hat sich die Berufsausbildung entlastet (KENNER 2011; SEEGER 2011; LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006). Sie hat durch Auswahlkriterien in Bezug auf schulische Abschlüsse und Leistungen, auf Sprachfertigkeiten und auf soziale Hintergründe eine Homogenität der Auszubildenden hergestellt, die gesellschaftlich bei den Schulabgängerinnen und Schulabgängern schon lange nicht mehr gegeben war. Dadurch ist es gelungen, Aufwendungen für die betriebliche Ausbildung zu begrenzen und die Beschulbarkeit auch ohne didaktische Innovationen zu sichern. Die bunte Vielfalt von Ausbildungsaspiranten, die der jeweils betriebsspezifisch definierten „Ausbildungsreife“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009) nicht entsprachen, fand und findet sich im Übergangssystem wieder.

Konzepte der individuellen Förderung von heterogenen Gruppen entstanden daher vor allem im Umfeld der Benachteiligtenförderung. Der Transfer der hier entwickelten Instrumente und Erfahrungen in eine reguläre Ausbildung könnte höchst nutzbringend sein.

Die Berufsausbildung ist prinzipiell offen für Lernende mit unterschiedlichem Bildungshintergrund. An diesem wichtigen und richtigen Prinzip wird politisch festgehalten. Das Ausbildungsverhalten der jungen Menschen und mehr noch die Rekrutierungsstrategien der Unternehmen zeigen deutliche Präferenzen. Eine Reihe von Berufen kommt deshalb de facto nur noch für einen eingeschränkten Kreis von Bewerbern in Betracht. Einerseits verschmähen junge Menschen Ausbildungsberufe im Handwerk oder in bestimmten Dienstleistungen; andererseits konzentrieren sich Unternehmen auf Bewerber mit formal höherem Bildungsabschluss oder organisieren einen Teil der Ausbildung gleich in Form dualer Studiengänge für Abiturienten.

Die Externalisierung von Heterogenität gelang (und gelingt noch immer) in ganz unterschiedlichem Maße: in attraktiven Berufen und Ausbildungsunternehmen mehr als in jenen, in die schon immer leistungsschwächere Schulabgänger/-innen einmünden, in Regionen mit schwieriger Ausbildungsstellen-Nachfrage-Relation mehr als etwa in Regionen mit hoher Abwanderung oder in einigen Ballungsräumen mit hohem Fachkräftebedarf.

Ob eine Homogenisierung der Ausbildungsnachfrager/-innen durch Selektion an der ersten Schwelle tatsächlich zu einer produktiveren oder in Bezug auf Abbruch- und Abschlussquoten erfolgreicherer Ausbildung beiträgt, ist keineswegs so evident, wie es vielen Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben erscheint (vgl. WITTMER, in diesem Band S. 197). Seit Langem werden in der Wissenschaft Zweifel an der Validität der Indikatoren formuliert, die gegebene oder fehlende Ausbildungsreife anzeigen sollen, und auch die landläufigen Prädiktoren für Ausbildungserfolg – Schulnoten in einschlägigen Fächern, Ergebnisse von Eingangstests – erscheinen wenig zuverlässig. In der Vergangenheit haben vielfach nicht Eignungsfragen, sondern hat ein Marktmechanismus die Auswahl der Bewerber/-innen um Ausbildungsplätze bestimmt: Wenn unter vielen Ausbildungsbewerberinnen und Ausbildungsbewerbern ausgewählt werden konnte, stiegen die Vorgaben oft auch über die Anforderungen der jeweiligen später ausgeübten Berufstätigkeit hinaus, und es wurde oft vergessen, dass sich erst in der Ausbildung selbst die Kompetenzen herausbilden, die übliche Eingangstests teilweise bereits voraussetzen (GERICKE/KRUPP/TROLTSCH 2009, S. 4). Es ist – als Kritik gegen eine Pädagogik des Lernens in möglichst leistungshomogenen Gruppen (vgl. BIERMANN/BONZ 2011, S. 5) – auch darauf hinzuweisen, dass heterogene Lernergruppen für den Erwerb von Fach- und Sozialkompetenzen sogar förderlich sein können (HAGEDORN 2010; RATZKI 2011) und dass eine Bestenauslese der Schulabsolventinnen und Schulabsolventen gerade für

kleine und mittlere Unternehmen hohe Risiken der späteren Abwanderung der ausgebildeten Fachkräfte birgt (JASPER u. a. 2009).

Wenn die Homogenisierung der Auszubildenden durch scharfe Auswahl heute weniger verfolgt wird als noch vor einigen Jahren, dann allerdings nicht, weil diese Zweifel und Argumente in vielen Unternehmen angekommen wären oder weil sich Bedenken durchgesetzt hätten, die auf die sozialpolitischen Konsequenzen hinweisen, die eine Jahr für Jahr reproduzierte hohe Quote von 14 bis 16 Prozent junger Menschen ohne Berufsabschluss haben könnte.

Ausbildende Unternehmen sehen sich stärker als bisher herausgefordert, auch Jugendliche mit nach bisherigem Dafürhalten schwierigen Voraussetzungen auszubilden und erfolgreich zum Berufsabschluss zu bringen, weil eine Kombination aus wirtschaftlicher Sonderkonjunktur in Deutschland und demografischen Rückgängen bei den Schulabsolventinnen und -absolventen für einen annähernden rechnerischen Ausgleich des Angebots und der Nachfrage gesorgt hat. Damit ist aber weder ein tatsächlicher Ausgleich verbunden noch die Gewähr gegeben, dass junge Menschen ihre Berufswünsche verwirklichen können. Die Folge ist eine zunehmende Segmentierung. In vielen Berufen und Regionen herrscht nach wie vor eine Unterversorgung mit Ausbildungsmöglichkeiten; dort werden leistungsschwächere Schulabsolventinnen und Schulabsolventen weiterhin eher den Maßnahmen des Übergangssystems zugewiesen und nicht in der dualen Ausbildung besonders gefördert. Anders da, wo ganze Branchen um ihren Fachkräftenachwuchs bangen – in einigen Berufen des Handwerks und bei einfachen Dienstleistungsberufen – oder z. B. in einigen neuen Bundesländern, in denen ein kaum gebrochener Abwanderungstrend auf eine stabile Fachkräftenachfrage der regionalen Wirtschaft trifft. Es zeichnet sich zudem eine Entwicklung ab, die auch die Berufe am oberen Rand der dualen Ausbildung betrifft, die bislang vor allem hochschulzugangsberechtigte Schulabsolventinnen und Schulabsolventen attrahiert haben und auch unter ihnen auswählen konnten: Durch die schnelle Erhöhung der Studierquote in den vergangenen Jahren tritt die Berufsausbildung für anspruchsvolle Berufe in einen Wettbewerb mit akademischen Quasi-Berufsausbildungen (SEVERING/TEICHLER 2013, S. 11) und wird Selektionshürden abbauen müssen.

In der Folge werden auch hier die auszubildenden Jugendlichen in ihren Bildungsvoraussetzungen und sozialen und kulturellen Merkmalen heterogener werden. Die Ausbildungsunternehmen reagieren darauf in gegensätzlicher Weise: die einen, indem sie ausgeschriebene Ausbildungsstellen unbesetzt lassen, weil sie nach ihren Kriterien keine geeigneten Bewerber finden können (DIHK 2013, S. 27; TROLTSCH/GERHARDS/MOHR 2012), die anderen, indem sie Anforderungen an die Vorbildung der Bewerber absenken. So hat sich in der jährlich vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) bei Betrieben durchgeführten Ausbildungsumfrage seit 2010

die Quote der Betriebe mehr als verdoppelt, die einem Bewerbermangel für die Ausbildung durch eine Absenkung der fachlichen Anforderungen begegnen wollen (28 % der Betriebe im Osten, 14 % im Westen). Insgesamt 70 Prozent der Betriebe bekunden inzwischen, auch aus ihrer Sicht leistungsschwächere Jugendliche ausbilden zu wollen (DIHK 2010; DIHK 2013). Bestätigt wird dieser Trend durch eine Unternehmensbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (GERHARDS/TROTSCH/WALDEN 2013).

Heterogenität hat dabei mehr Dimensionen als nur die der schulischen Abschlüsse und Leistungen. In der Berufsausbildung – sei es in der Berufsschule oder im Ausbildungsbetrieb – geht es nicht nur um Qualifizierung oder die Entwicklung von fachlichen Kompetenzen, die in beruflichen Handlungssituationen wirksam werden, sondern auch um die Förderung des Einzelnen und seiner Individualität, seiner persönlichen und sozialen Entwicklung und seines Wertesystems.

- Daher sind nicht nur *Unterschiede in der Vorbildung der Auszubildenden* relevant: Wir finden in manchen Berufsschulklassen ein breites Spektrum, angefangen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen über die/den Absolventin/Absolventen mit mittlerer Reife, Fachhochschulreife oder Abitur bis hin zur/zum Studienabbrecher/-in. Studien zur fachlichen Kompetenzentwicklung zeigen, dass insbesondere die fachbezogene Vorbildung und der Stand der Grundkompetenzen bei Deutsch und Rechnen die wichtigste Grundlage der beruflichen Kompetenzentwicklung in der Ausbildung darstellen (LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2007; SEEGER 2013). In diesem Zusammenhang hat besondere Aufmerksamkeit hervorgerufen, dass der Anteil der funktionalen Analphabeten unter den jungen Erwachsenen höher ist als zuvor vielfach vermutet (GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012; vgl. mit Bezug auf die Ausbildung auch: FREILING/KRINGS in diesem Band, S. 105)
- Es sind auch Unterschiede der *Herkunft und des kulturellen Hintergrunds* zu beachten: Der Anteil der Lernenden mit einem Migrationshintergrund, deren Eltern eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache sprechen und die unter Umständen selbst einen Teil des schulischen Werdegangs im Ausland absolviert haben, hat zugenommen. In manchen Klassen verfügt die Mehrheit entweder über einen Migrationshintergrund oder besitzt eine ausländische Staatsangehörigkeit. Hinzu kommt die Vielfalt unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen. Während die hierzulande aufgewachsenen Kinder aus Migrantenfamilien deutsche Schulen besucht haben und über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, gilt dies meist nicht für Menschen, die erst kürzlich – beispielsweise als Bürgerkriegsflüchtling oder Arbeitsmigrant/-in – nach Deutschland gekommen sind. Die Sammelkategorie Migrationsstatus allein gibt deshalb keine hinreichende Auskunft über einen gegebenenfalls erforderlichen Förderbedarf.
- Das gilt schließlich auch für das *Alter*: Das durchschnittliche Alter der Auszubildenden beträgt zum Beginn der Ausbildung inzwischen 20 Jahre (BIBB 2013,

S. 155). Nur noch 26,8 Prozent der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Vertrag waren 2011 jünger als 18 Jahre, hingegen hatten 8,8 Prozent ein Alter zwischen 24 und 40 Jahren. Im Jahr 1993 lag dieser Anteil erst bei 3,4 Prozent.

Den Unterschieden von Lernern und Lernergruppen gerecht zu werden, auf unterschiedliche Lerntempi einzugehen, leistungsstärkeren wie leistungsschwächeren Auszubildenden gleichermaßen gerecht zu werden und sie individuell zu fördern ist daher eine Herausforderung in der Berufsbildung, die bewältigt werden muss, wenn Qualifikationsreserven erschlossen und hohe Abbruchquoten vermieden werden sollen (LEHMANN u. a. 2006; EULER/SEVERING 2011).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Trends – relativ stabile Ausbildungsnachfrage der Unternehmen, abnehmende Jahrgangsstärken, stark steigende Studierquoten – werden in neuerer Zeit Konzepte nachgefragt und entwickelt, die nicht mehr mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen aller Art Niveauangleichungen der Schulabsolventen *vor* der Einmündung in eine Ausbildung zum Ziel haben, sondern die die Förderung leistungsschwächerer oder auch nur nach tradierten Kriterien weniger geeigneter Jugendlicher *in die Ausbildung selbst* verlagern. Das entspricht auch Befunden aus der Forschung zur Kompetenzentwicklung, nach denen die Förderung von Basiskompetenzen in Verbindung mit der fachlichen Ausbildung besser gelingt als in eigenständigen Vorbereitungsmaßnahmen (zur Forschungslage vgl. NICKOLAUS/NORWIG/PETSCH in diesem Band, S. 169). Bildungspolitisch mag die Hinwendung zu Förderkonzepten in der Ausbildung auch eine Reaktion darauf sein, dass nach 38 Monaten rund 30 Prozent der Teilnehmenden an Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung nicht in eine Regelausbildung einmünden konnten (BIBB 2013, S. 104).

Die Politik hat auf die Herausforderung reagiert und verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprogramme initiiert. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beispielsweise wurde im Jahr 2011 das Modellversuchsprogramm „Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ ins Leben gerufen. Am Beispiel von 17 exemplarischen Modellversuchen werden die Bedingungen ausgelotet, unter denen sich Ausbildungsunternehmen einer breiten Vielfalt von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern öffnen. Die Modellversuche bieten den Betrieben Beratung und Unterstützung in den zentralen Handlungsfeldern Ausbildungsmarketing, Übergang Schule/Ausbildung, Ausbildungsmanagement und Qualifizierung des Ausbildungspersonals (vgl. JABLONKA/WESTHOFF in diesem Band, S. 63; WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012). Entscheidend für eine breite Veränderung der betrieblichen Rekrutierungspraxis wird sein, inwieweit aus dem Modellversuchsprogramm fachlich abgesicherte und transferierbare Konzepte entstehen.

Individualisierung der Berufsausbildung

Die Individualisierung der Berufsausbildung ist zum einen eine Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden. Sie ist zum anderen wohl aber auch einem gewandelten Verständnis betrieblicher Ausbildung und von Ausbildungsqualität geschuldet. Das Eingehen auf individuelle Interessen, Kompetenzen und Entwicklungsbedarfe wird eher anerkannt, teilweise sogar als Ziel der Berufsausbildung ausdrücklich formuliert. Beispielhaft steht hierfür das Bekenntnis zu Diversity-Strategien (KIMMELMANN 2009). Darüber hinaus wird mit einer stärkeren Individualisierung nicht zuletzt auch dem Umstand Rechnung getragen, dass Berufsausbildung nicht mehr so sehr auf standardisierte Anforderungen vorzubereiten hat, sondern vielmehr auf sich wandelnde und im Einzelnen nicht vorhersehbare Handlungssituationen.

Individualisierung kann sich zum einen auf der *systemischen Ebene* abspielen, indem durch die Ordnungspolitik Möglichkeiten für flexible Einstiege und Übergänge in eine Berufsausbildung geschaffen werden. Dazu zählen die Einführung von Berufen mit gestuften Abschlüssen, die Integration von bisher oft schulisch geprägten Maßnahmen des Übergangssystems in die ersten Phasen der betrieblichen Ausbildung, die Nutzung von anrechenbaren Ausbildungsbausteinen und die Öffnung und Systematisierung der Externenprüfung für diejenigen, die nach der Schule nicht in eine Ausbildung einmünden konnten, aber berufliches Wissen auf anderen Wegen erworben haben.

Individualisierung kann sich zum anderen auf der *organisatorischen Ebene* abspielen, indem die gegebene Ausbildung so flankiert wird, dass sie individuellen Wünschen und Bedürfnissen Rechnung tragen kann. Dies gilt etwa für die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen – beispielsweise zu Fremdsprachen – zu integrieren, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, auf weiterführende Abschlüsse vorzubereiten, einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen oder aber einem zusätzlichen Unterstützungs- und Förderbedarf gerecht zu werden. Das Berufsbildungsgesetz bietet dazu eine Reihe von Gestaltungsmöglichkeiten, beispielsweise auch die Möglichkeit der individuellen Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeiten. Die Umsetzung erfordert in der Regel eine Abstimmung zwischen vielen Beteiligten und stellt hohe Anforderungen an die Organisation der Bildungsgänge. Auch ist sie mit zusätzlichem Ressourcenbedarf verbunden. Nicht nur in der betrieblichen, sondern auch in der berufsschulischen Ausbildung ist eine deutliche Aufspreizung der Angebote zu beobachten. Auf der einen Seite stehen Bildungsgänge des sogenannten Übergangsbereichs, vor allem Berufsvorbereitungsklassen oder Einstiegsqualifizierungen, in denen das Ziel darin besteht, Schulabgänger/-innen für eine Berufsausbildung oder die Aufnahme einer Arbeit zu qualifizieren. Daneben stehen Berufsschulklassen und

berufliche Vollzeitschulen, die eine berufliche Teilqualifikation vermitteln oder eine vollwertige, anerkannte Berufsausbildung bieten. Auf der anderen Seite stehen Klassen und Schulformen, die auf den Erwerb der Fachhochschulreife oder des Abiturs vorbereiten. Im Prinzip können Lehrer/-innen in allen diesen Schulformen eingesetzt werden, in der Regel erfolgt aber eine Schwerpunktbildung.

Beim Thema Individualisierung geht es vor allem aber um die *Ebene des Unterrichts und der Unterweisung*, um die individuelle Ansprache und die auf die einzelnen Lernenden ausgerichtete Gestaltung von Unterricht und Ausbildung. Dies setzt besondere Kompetenzen der Lehrenden voraus. Sie müssen in ihrer Unterrichtsgestaltung bzw. in ihren Lernarrangements entsprechend differenzieren, unterschiedliche Stimuli, Arbeitsmaterialien und Hilfestellungen anbieten. Während eine Gruppe von Lernenden lediglich Gelegenheiten zum selbstgesteuerten Lernen benötigt, braucht eine andere Gruppe regelmäßige Unterstützung und Anleitung. Während für einige eine ergänzende sonder- oder sozialpädagogische Betreuung erforderlich ist, können andere zusätzliche Lernbausteine absolvieren.

Dies erfordert entsprechende Rahmenbedingungen. Aus der Unterrichtsfor- schung liegen sehr unterschiedliche Befunde zur Wirkung homogener versus hetero- gener Gruppen auf die Schulleistungen vor (vgl. GRÖHLICH/SCHARENBERG/BOS 2009). Es gibt aber Hinweise, dass sich eine gewisse Heterogenität der Lernvoraussetzungen positiv auf das Unterrichtsklima und die Lernergebnisse auswirken kann. Sie fördert das gegenseitige Lernen und bietet oftmals mehr Anstöße zum Lernen von- einander und miteinander als eine zu große Homogenität der Lerngruppen. Auf der anderen Seite kann eine zu große Heterogenität qualitätsmindernd wirken, weil den unterschiedlichen Bedürfnissen nicht mehr ausreichend Rechnung getragen werden kann. Lehrende in Berufsschulen und Ausbilder müssen vor allem Zeit haben, sich einzelnen Auszubildenden widmen zu können. Die Realität in Betrieben und beruf- lichen Schulen ist aber eher durch Termindruck und große Klassen gekennzeichnet. Angesichts der Vielzahl der Schüler/-innen in unterschiedlichen Klassen und Schulformen hat der/die einzelne Lehrer/-in – zumal der/die Fachlehrer/-in, der/ die nur zwei Wochenstunden in einer Klasse unterrichtet – oft nicht die Möglichkeit, im Laufe des Schuljahres alle Schüler/-innen wirklich zu kennen, geschweige denn, diese individuell zu fördern.

Die Wissenschaft kann der Bildungspraxis beistehen, indem sie Konzepte zur individuellen Förderung im berufsfachlichen Unterricht entwickelt und erprobt, die diese Ausgangslage beachten. Dabei ist es für die Transferierbarkeit dieser Kon- zepte von großer Bedeutung, dass z. B. mit Interventionsstudien nachgewiesen und dokumentiert wird, ob und unter welchen Umständen sie wirksam werden (vgl. i. E. NORWIG u. a. 2010; NICKOLAUS/NORWIG/PETSCH in diesem Band, S. 169).

Diagnostische Instrumente und Kompetenzen

Grundlage für eine individuelle Förderung ist stets eine Diagnose der Lernvoraussetzungen, der individuellen Besonderheiten des Lernverhaltens und der Potenziale des einzelnen Auszubildenden. Die Zuweisung eines Auszubildenden in schulisch oder arbeitsmarktpolitisch definierte Förderkategorien oder seine Etikettierung als „benachteiligt“ hilft den Lehrenden in der Berufsbildung nicht weiter. Solche Zuschreibungen mögen zur Begründung für Fördermaßnahmen vor oder während der Ausbildung taugen, beruhen aber nicht unbedingt auf einer eingehenden diagnostischen Befassung mit den Jugendlichen und geben daher auch keine Auskunft über besondere individuelle Stärken und Schwächen. Die Lehrenden in der Berufsbildung müssen selbst über diagnostische Kompetenz verfügen; sie können sich nicht auf Einordnungen anderer Instanzen verlassen.

Diagnostische Kompetenz bedeutet hier, die individuellen Lern-Leistungen einschließlich der gemachten Fehler beurteilen und daraus Rückschlüsse für die weitere Förderung ziehen zu können (RATSCHINSKI u. a. 2013; BOJANOWSKI 2005; HELMKE/SCHRADER 1987). Diagnostische Kompetenzen beinhalten unter anderem:

- Kenntnisse diagnostischer Instrumente und von Verfahren der Beurteilung, einschließlich möglicher Messfehler,
- Curriculum-bezogenes Wissen, z. B. über die Anforderungen des Lehrstoffes, typische Fehler und Lösungsstrategien,
- Kenntnisse und Erfahrungen in der Einschätzung der Leistungen und des Lernverhaltens einzelner Schüler oder Schülergruppen,
- Erfahrungen über die Einsatzmöglichkeiten verschiedener Methoden und Lernarrangements sowie ihrer Wirkungen in unterschiedlichen Settings.

Wie aber ist es um die diagnostischen Kompetenzen von Lehrenden in Schulen und Betrieben bestellt? Welche Instrumente stehen ihnen hierfür zur Verfügung? Aus den PISA-Befunden und anderen Schulleistungsuntersuchungen ist bekannt, dass Lehrer/-innen die Leistungen (oder Nicht-Leistungen) ihrer Schüler/-innen häufig nicht zutreffend einschätzen. Sie bewerten die Leistungen tendenziell besser, als sie tatsächlich sind. Zutreffender können sie hingegen die Rangfolge der einzelnen Schülerleistungen einschätzen (HELMKE/SCHRADER 1987). Was für die allgemeine Bildung gilt, dürfte ähnlich auch auf die berufliche Bildung zutreffen. Auch hier stehen in der Regel fachliche Kompetenzen, d. h. fachliches Wissen und Fertigkeiten, im Mittelpunkt von Ordnungsmitteln und Abschlussprüfungen. Das kann zu Fehlurteilen führen: So können sprachliche Unzulänglichkeiten vorschnell als fachliche Defizite interpretiert werden, weil sprachdiagnostische Kenntnisse fehlen (vgl. STEUBER in diesem Band, S. 123). Die Forschungslage dazu ist indessen dürftig.

Wissenschaftliche und praktische Erträge für die Kompetenzdiagnostik in der Ausbildung sind vom Forschungsprogramm ASCOT (Technology-based Assessment of Skills and Competencies in VET) zu erwarten. Bei diesem Verbundvorhaben des BMBF geht es um die „technologieorientierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“. Dabei werden auf der Grundlage des Item-Response-Ansatzes Instrumente für die Messung von beruflichen Kompetenzen entwickelt und erprobt (vgl. BMBF 2012). Es wird zu prüfen sein, was diese und andere Instrumente leisten, wie es um ihre Validität und Handhabbarkeit in der Ausbildungspraxis bestellt ist und vor allem, ob sie in die Breite der dualen und schulischen Berufsausbildung transferiert werden können.

Neuerdings werden diagnostische Instrumente verstärkt in der Berufsorientierung eingesetzt und auch evaluiert. Im Rahmen des BMBF-Programms „Berufsorientierung“ werden in den Klassen 7 und 8 der allgemeinbildenden Schulen Potenzialanalysen eingesetzt. Das Ziel besteht darin, die Schülerinnen und Schüler mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie auf bestimmte Aufgaben reagieren. Daraus werden dann Rückschlüsse auf Kompetenzen gezogen. Der Fremdeinschätzung durch das Personal der Einrichtungen werden Selbsteinschätzungen der jungen Menschen gegenübergestellt (siehe LIPPEGAUS-GRÜNAU/STOLZ 2010). Es wird eine Aufgabe sein, aus der Evaluation dieser Instrumente Schlüsse darauf zu ziehen, ob und wie sie auch in die Ausbildung übertragen werden können.

Die Rolle des Ausbildungspersonals

Eine Ausbildungsstrategie, die der Heterogenität der Lernenden Rechnung trägt, stellt hohe Anforderungen sowohl an die Lernorganisation als auch an die pädagogischen Kompetenzen sowie das Verhalten des Ausbildungspersonals. Immer wieder eingefordert wurde ein verändertes Rollenverhalten, das mit dem Wandel vom Lehrenden und Instruktor zum Moderator, Lernbegleiter und Coach paradigmatisch beschrieben ist (ULMER/WEIB/ZÖLLER 2012). Die Umsetzung hinkt indessen den konzeptionellen Ansprüchen ein gutes Stück hinterher.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat sich wiederholt mit den *Aufgaben und Rollen des betrieblichen Ausbildungspersonals* beschäftigt (BAHL u. a. 2012; EBBINGHAUS/ULMER 2010). Danach handelt es sich beim betrieblichen Ausbildungspersonal um eine höchst heterogene Gruppe. Sie wird dominiert durch ausbildende Fachkräfte, die einen Großteil der Ausbildungsleistung erbringen. Sie nehmen diese Aufgabe neben anderen Aufgaben wahr und sind darauf selten vorbereitet. Langjährig tätige Ausbilder verfügen indessen über einen großen Schatz an Erfahrungswissen – er hat sich vor allem durch die Wahrnehmung der Ausbildungsaufgaben und durch Erfahrungsaustausch herausgebildet, aber kaum durch

die Teilnahme an Seminaren oder den Erwerb der Qualifikation nach der Ausbildungsereignungsverordnung (AEVO). Ebenso wenig ist er theoretisch/wissenschaftlich reflektiert. Die AEVO beschreibt eher einen idealtypischen Rahmen, als dass sie die tatsächlichen Aufgaben des Ausbildungspersonals abbildet. Von den als Ausbilder/-innen tätigen Personen wird sie deshalb auch nicht unbedingt als handlungsleitend wahrgenommen.

Eine pädagogische Reflexion des Lehrens und Lernens in der beruflichen Praxis findet nur in geringem Umfang statt. Eine aktuelle Untersuchung kommt zu folgendem Befund: Betriebliche Ausbildung „ist überwiegend selbstverständlicher – unreflektierter – Bestandteil der Unternehmenskultur. Die hochgradig informell geprägte Ausbildungstätigkeit auf der Fachkräfteebene wird kaum gesehen; pädagogische Kompetenzen finden wenig Anerkennung. Der geringe Stellenwert des Pädagogischen deckt sich mit einem nach wie vor geringen Stellenwert der Personalentwicklung in Unternehmen“ (BAHL u. a. 2012).

Was offenbar nicht ausreichend funktioniert, ist der Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis, die wechselseitige Reflexion von Aufgaben und ihre Bewältigung. Die Entwicklung diagnostischer Instrumente wie auch die Lehr-Lern-Forschung standen in den vergangenen Jahren nicht im Fokus der Wissenschaft, schon gar nicht, wenn es darum ging, berufliche oder gar betriebliche Lernprozesse in den Blick zu nehmen. Die Forschungsbasis ist deshalb dünn; sie bezieht sich eher auf Lernprozesse genereller Art sowie solche in schulischen Zusammenhängen. Auch zielt die empirische Forschung eher auf Ergebnisse zu Aggregatgrößen und sozialen Gruppen, aber kaum auf Lernprozesse von einzelnen Lernenden oder von Lerngruppen. Sie systematisiert und strukturiert, findet Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Phänomenen und hebt das Generalisierbare hervor. In der Regel wird mit großen Stichproben gearbeitet, aus denen Tendenzen in Form von Regressionen, Korrelationen und Signifikanzen abgeleitet werden, aber keine Aussagen über das Lernverhalten des Einzelnen. Die Ergebnisse liefern durchaus Anregungen, die den einzelnen Lehrenden oder Ausbilderinnen und Ausbildern in der beruflichen Praxis weiterhelfen und ihnen Hinweise geben, wie sie in bestimmten Situationen agieren sollen. Sie müssen also, um handlungswirksam zu werden, transferiert und in den jeweiligen Kontexten umgesetzt werden.

Die Bildungspraxis in Unternehmen, Betrieben und Bildungseinrichtungen hat es demgegenüber unmittelbar mit den Adressaten, mit den einzelnen Individuen zu tun, auf deren jeweils unterschiedliche Ausgangslagen und Bedürfnisse eingegangen werden soll. In Ermangelung teils geeigneter wissenschaftlich abgesicherter Instrumente teils einer fehlenden Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis behelfen sich die Lehrenden in der Ausbildungspraxis mit Erfahrungswissen. Sie sammeln ihre eigenen Erfahrungen und ziehen daraus jeweils ganz persönliche

Rückschlüsse. Bisher werden evaluierte diagnostische Instrumente in der Ausbildungspraxis nur in geringem Umfang genutzt. Üblicherweise haben sie ihren Platz im Vorfeld der Ausbildung bei der Eignungsfeststellung. Die berufliche Praxis – in Betrieben wie auch in beruflichen Schulen – begnügt sich stattdessen mit klassischen Verfahren: der Beobachtung der Lernenden im Unterricht und während der Unterweisung, der Auswertung von Tests und Klassenarbeiten. Es wäre wichtig, die „Alltagstheorien“ der Lehrenden zu reflektieren, sich darüber auszutauschen, aber auch einen Dialog mit der Wissenschaft zu organisieren.

Beiträge der Tagung

Im vorliegenden Band sind Beiträge einer gemeinsamen Tagung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) enthalten. Die Intention der Tagung war es, Konzepte vorzustellen und zu diskutieren, mit denen die Lern- und Integrationsprozesse in heterogenen Lerngruppen sowohl in Betrieben als auch in Berufsschulen besser gestaltet werden können. Zentrale Themen waren das Rekrutierungsverhalten von Betrieben und die Präferenzen von Jugendlichen, Konzepte individueller Begleitung, Beratung und Förderung in heterogenen Lerngruppen und pädagogische und didaktische Ansätze für Lern- und Integrationsprozesse in der betrieblichen Ausbildung. Wolfgang WITTWER unternimmt in einem Nachwort den Versuch einer grundsätzlichen Einordnung: Was ist das „Gleiche“ in der beruflichen Bildung, und wie können mit integrierten Ansätzen, die die berufliche Bildung, die Personalentwicklung und die Organisationsentwicklung einschließen, Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen gefördert werden?

Der erste Teil des vorliegenden Buches befasst sich mit Konzepten der Individualisierung der Ausbildung am *Lernort Betrieb*. Petra LIPPEGAUS-GRÜNAU stellt anhand von zwei Best-Practice-Fällen Konzepte der assistierten Ausbildung und der Auftragsausbildung vor, bei denen sich Bildungsträger als dritte Partner an der dualen Ausbildung beteiligen und Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung in die betriebliche Ausbildung einbringen. Matthias KOHL prüft auf der Grundlage der Ergebnisse zweier qualitativ-explorativer Untersuchungen, ob Verfahren des modularen IT-Weiterbildungssystems auf die berufliche Ausbildung übertragbar sind und dort als Instrumente einer besseren Individualisierung nutzbar sein können; dabei geht es besonders um das Lernen im Arbeitsprozess und um die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen. Peter JABLONKA und Gisela WESTHOFF zeigen an exemplarischen Ergebnissen der 17 Projekte des BIBB-Modellversuchsförderschwerpunktes „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“, dass die duale Ausbildung

in weit stärkerem Maße als bisher davon abhängig sein wird, die Heterogenität der Auszubildenden systematisch zu erfassen und mit ihr umzugehen. Sie skizzieren dazu verschiedene Sichtweisen der Ausbildungsakteure auf Heterogenität und beschreiben die zentralen Handlungsfelder des Modellversuchsprogramms. Heterogenität nimmt nicht nur bei den Jugendlichen zu, sondern auch bei den ausbildenden Unternehmen: René LEICHT und Lena WERNER befassen sich mit ausbildenden Migrantenunternehmen und den dort beschäftigten Jugendlichen. Sie beleuchten die Rekrutierungsstrategien und Qualitätsmerkmale der Ausbildung und geben Hinweise darauf, welche Unterstützung Migrantenunternehmen benötigen, um Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen mit gesicherter Ausbildungsqualität ausbilden zu können. Das Thema funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten wird bisher in der Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigt, obwohl es sich keineswegs um ein Randphänomen handelt. Thomas FREILING und Ursula KRINGS befassen sich mit neuen Ansätzen, Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten an die duale Ausbildung heranzuführen. Sie stellen eine im Rahmen eines Modellversuchs durchgeführte Zielgruppenanalyse vor und leiten daraus Anforderungen an praktikable Förderinstrumente und -konzepte ab, die bei der betrieblichen Ausbildung von Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten unterstützen können.

Der zweite Teil des Buches konzentriert sich auf den Umgang mit Heterogenität am *Lernort Schule* und setzt einen Schwerpunkt auf Fragen der Sprachförderung. Der Beitrag von Ariane STEUBER stellt Grundlagen einer kompetenzorientierten Förderdiagnostik zur Ermittlung individueller sprachlicher Ressourcen und Bildungsbedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor und entwickelt auf der Basis einer explorativen Studie Ansätze für eine integrative und entwicklungsorientierte Sprachbildung in einem handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement. Annette MÜLLER stellt das Konzept und Ergebnisse eines Ende 2011 abgeschlossenen Berliner Pilotprojektes zum Aufbau eines Mentoring-Programms zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung vor, das eine individualisierte, additive Lernförderung realisiert hat und eine Reihe von Hinweisen zum Einsatz des Mentorings in der Ausbildung gibt. Reinhold NICKOLAUS, Kerstin NORWIG und Cordula PETSCH stellen das Förder- bzw. Trainingsprogramm „BEST“ in der Grundausbildung Bau vor, das primär zur Förderung leistungsschwächerer Auszubildender entwickelt wurde. Hervorzuheben sind die hier durchgeführten Interventionsstudien, die zeigen, dass das Förderkonzept sich für die mittleren Leistungsgruppen als weniger effektiv erweist, aber sowohl auf die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Auszubildenden positive Effekte hat.

Literatur

- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung. Abschlussbericht, Forschungsprojekt 2.2.301, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22301.pdf (Stand: 25.09.2013)
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105 (2013) 1, S. 10–27
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 4–11
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: berufliche Kompetenzen sichtbar machen. Die Forschungsinitiative ASCOT. Bonn, Berlin 2012 – URL: http://www.ascot-vet.net/_media/flyer_forschungsinitiative_ascot_barrierefrei.pdf (Stand: 25.09.2013)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. O. O. 2009 – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand: 20.05.2013)
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Ausbildung 2013 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2013 – URL: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-ausbildungsumfrage-2013/at_download/file?mdate=1366097804411 (Stand: 10.09.2013)
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Ausbildung 2010 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2010
- DOBISCHAT, Rolf; KÖHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2012 – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf (Stand: 24.10.2013)
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Betriebliches Ausbildungspersonal – Welche Rolle spielt seine pädagogische Qualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 6, S. 38–42
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“ – Handlungsfelder und Praxisbeispiele. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Übergänge mit System – Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2011, S. 23–77

- GERHARDS, Christian; TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter: Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der betrieblichen Berufsausbildung: Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden? (BIBB-Report 22/2013). Bonn 2013 – URL: <http://www.bibb.de/de/65208.htm> (Stand: 27.12.2013)
- GERICKE, Naomi; KRUPP, Thomas; TROLTSCH, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors (BIBB-Report 10/2009). Bonn 2010 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf (Stand: 24.10.2013)
- GRÖHLICH, Carola; SCHARENBERG, Katja; BOS, Wilfried: Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: *Journal for Educational Research Online* 1 (2009) 1, S. 86–105 – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4557/pdf/JERO_2009_1_Groehlich_et_al_Wirkt_sich_Leistungsheterogenitaet_S86_D_A.pdf (Stand: 24.10.2013)
- GROTŁUSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.Level-One-Studie. Münster 2012
- HAGEDORN, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: HAGEDORN, Jörg u. a. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden 2010, S. 403–423
- HELMKE, Andreas; SCHRADER, Friedrich-Wilhelm: Interactional effects of instructional quality and teacher judgment accuracy on achievement. In: *Teaching and Teacher Education* 3 (1987), S. 91–98
- JASPER, Gerda u. a.: Ausbildungsabbrüche vermeiden – Neue Ansätze und Lösungsstrategien (Berufsbildungsforschung 6/2009). Bonn 2009
- KENNER, Martin: Berufliche Perspektiven und politische Orientierungen von Schülern im Übergangssystem. In: *bwp@Spezial* 5 – Hochschultage Berufliche Bildung Osnabrück 2011 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/kenner_ft15-ht2011.pdf (Stand: 20.08.2013)
- KIMMELMANN, Nicole: Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2009) 1, S. 7–10
- LEHMANN, Rainer; SEEGER, Susan; HUNGER, Susanne: ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg 2006
- LEHMANN, Rainer; SEEGER, Susan; HUNGER, Susanne: ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg 2007
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; STOLZ, Iris: Handreichung zur Durchführung von Potenzialanalysen im Berufsorientierungsprogramm (BOP) des BMBF (Berichte und Materialien 19/2010). Offenbach 2010 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Handreichung-PotIA-06-2010.pdf> (Stand: 14.03.2013)

- NORWIG, Kerstin; PETSCH, Cordula; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 2, S. 220–239
- RATSCHINSKI, Günter; PROPP, Jana; BOJANOWSKI, Arnulf: Kompetenzfeststellung und Förderplanung. In: BOJANOWSKI, Arnulf. u. a. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster 2013, S. 31–42
- RATZKI, Anne: Mit Heterogenität umgehen. Individuelles Lernen in heterogenen Gruppen in Europa. In: Grundschule 43 (2011) 2, S. 25–27
- SEEBER, Susan: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIB, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance (AG BFN 9). Bielefeld 2011, S. 55–78
- SEEBER, Susan: Mathematische Kompetenzen an der Schwelle und am Ende der kaufmännischen Berufsausbildung In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte 26, Stuttgart 2013, S. 67–93
- SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich: Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? (Berichte zur beruflichen Bildung 13) Bielefeld 2013, S. 7–18
- TROLTSCH, Klaus; GERHARD, Christian; MOHR, Sabine: Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderungen des Ausbildungsstellenmarktes (BIBB-Report 19/2012). Bonn 2012 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_BIBBreport_2012_19_.pdf (Stand: 24.10.2013)
- ULMER, Philipp; WEIB, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf: Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung. In: Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte (Berichte zur beruflichen Bildung 11). Bielefeld 2012, S. 7–18
- WESTHOFF, Gisela; TRIMKOWSKI, Marion: Neue Wege in die duale Ausbildung. Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung (BIBB Modellversuche, Infoblatt 02). Bonn 2012

Petra Lippegaus-Grünau

Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung: Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle

Individualisierung als regulative Idee in der betrieblichen Berufsausbildung hat sich in der Ausbildungspraxis kaum etabliert; im Schnittfeld unterschiedlicher Interessen haben i. d. R. Geschäftsprozesse Vorrang. Leistungsschwächere – und damit auch die Herausforderung einer ihnen angemessenen Förderung – wurden in den letzten Jahren zunehmend in die außerbetriebliche Berufsausbildung oder in Maßnahmen des Übergangs verdrängt. Mit der Diskussion über den Fachkräftemangel – und mit der Inklusionsdebatte – gerät diese Praxis in die Kritik. Die Idee der Individualisierung wird unter neuen Vorzeichen wiederbelebt; entsprechende Konzepte bieten die Chance, Heterogenität innerhalb des Systems der dualen Ausbildung zu bewältigen. Im Beitrag werden neue kooperative Ausbildungsmodelle vorgestellt, mit denen es gelingt, Interessengegensätze zu überwinden und junge Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen erfolgreich betrieblich auszubilden. Die assistierte Ausbildung und die Auftragsausbildung erweitern die Perspektive der Individualisierung und beziehen sie auf die Auszubildenden wie auch auf die jeweiligen Betriebe. Bildungsträger kommen als dritte Partner in die duale Ausbildung, sie agieren als Dienstleister für beide Seiten, bringen Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung in die betriebliche Ausbildung ein und unterstützen die Entwicklung von Ausbildungsqualität.

1 Individualisierung – ein kurzer Rückblick

Vor mehr als 15 Jahren hatte eine BIBB-Studie (vgl. ZIELKE/POPP 1997) die Ausbildungspraxis auf Ansätze der Individualisierung und Binnendifferenzierung untersucht. Sie fand auf der didaktischen Ebene keine Anhaltspunkte für eine Anpassung an die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden. Berufsausbildung werde im Betrieb selten als Prozess gesehen, der pädagogischen Gesichtspunkten folgt, so lautete eine Schlussfolgerung; es dominiere das Interesse an der Mitarbeit (vgl. ebd., S. 73). Wohl ging das Ausbildungspersonal auf der interaktiven Ebene auf persönliche Bedingungen ein, Zusammenhänge zeigten sich auch zwischen dem Förderklima und der Qualität der Ausbildung. Maßgeblich für die Ausbildungspraxis wie für Ansätze der Differenzierung waren aber – so das Fazit – Gegebenheiten der Betriebe und der Berufe „und nicht zuletzt der Zufall“ (ebd., S. 181).

Anlässe für die Untersuchung bildeten 1997 die Tatsachen, dass „neben Haupt- und Realschülern immer mehr Abiturienten eine Berufsausbildung beginnen“ (ebd., S. 3) und dass trotz der höheren Vorbildung die Zahl der Ausbildungsabbrüche unverändert hoch geblieben war (vgl. ebd., S. 8).

Heute wirken Thema und Erkenntnisse der Studie überraschend aktuell; wenn auch unter veränderten Vorzeichen wird nun das Thema Heterogenität im Zusammenhang mit jungen Menschen mit ungünstigeren Voraussetzungen diskutiert. Das Ziel, sie zum Ausbildungserfolg zu führen, wirft – unter Bildungs-, Teilhabe- wie unter Nützlichkeitsaspekten – die Aufgabe auf, Ausbildung sehr wohl stärker unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten.

Das Problem der Ausbildungsabbrüche hat in den letzten Jahren noch an Brisanz gewonnen; die Quote der Vertragslösungen in der dualen Ausbildung lag 2011 auf einem Höchststand von 24,5 Prozent.¹ War die Suche nach Gründen und Lösungsansätzen lange auf die Probleme der Auszubildenden fokussiert, geraten in aktuellen Diskursen die Ausbildungsqualität der Betriebe und das Förderklima – auf deren Relevanz die Studie bereits hingewiesen hatte – stärker in den Blick.

2 Neue Impulse an den Schnittstellen beruflicher Bildung

„Die betriebliche Berufsausbildung ist in besonders exponierter Weise in den Kontext wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungen eingebettet“ (ZIELKE/POPP 1997, S. 8). Bildungstheoretisch lässt sich die berufliche Bildung als eine Wechselbeziehung dreier Dimensionen betrachten (vgl. rückblickend u. a. KUTSCHA 2003), mit denen jeweils unterschiedliche Ziele und Funktionen verbunden sind:

- Unter wirtschaftlichen Aspekten stehen die jeweils aktuellen Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarktes im Vordergrund. Die Gestaltung der Ausbildung orientiert sich an den ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten insbesondere der Betriebe.
- Unter dem Fokus Bildung zielt die Ausbildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf die Ausformung der beim einzelnen/bei der einzelnen Jugendlichen vorhandenen Begabungen und Neigungen.
- Für das gesamte soziale – bzw. nationale – System bietet das Ausbildungssystem die Möglichkeit, regulierend einzugreifen und gesellschaftliche Sozialisationsaufgaben wahrzunehmen (vgl. TILLMANN/EUBEL/DICHANZ 1987, S. 18).

Im Schnittfeld dieser Dimensionen lassen sich aktuell Schwerpunktverschiebungen beobachten. Die wirtschaftliche Lage der letzten Jahre hatte es den Betrie-

¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 185

ben erlaubt, aus dem breiten Bewerberangebot die Besten auszuwählen. Hohe Maßstäbe wurden als Normalität festgeschrieben, z. B. unter dem Etikett „Ausbildungsreife“.

Für Jugendliche mit weniger günstigen Voraussetzungen blieben der Zugang in betriebliche Ausbildung und somit Bildungs- und Teilhabechancen versperrt. Die gesellschaftliche Funktion der Regulation wurde über die außerbetriebliche Berufsausbildung und über Maßnahmen des Übergangs wahrgenommen. Das hier vielfach angewandte Konzept der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung (s. u.) richtete die Ausbildung durch individualisierte Konzepte stärker an der Persönlichkeitsentwicklung aus. Die Konzentration auf bestimmte Zielgruppen verstärkte aber gleichzeitig Ausgrenzung und Stigmatisierung (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 11).

Aktuell gerät dieses „Sondersystem“ in Bewegung; neue Impulse setzen die Fachkräftedebatte auf der einen und die Inklusionsdebatte auf der anderen Seite.

Fachkräftedebatte: Potenziale ausschöpfen

Im Lichte der Fachkräftedebatte und des strukturellen Bewerbermangels wird die Verdrängung junger Menschen aus betrieblicher Ausbildung zunehmend als Vergeudung wichtiger volkswirtschaftlicher Potenziale kritisiert. Das „Ausschöpfen der Begabungsreserven“ gilt als neues Bildungsziel auch in der beruflichen Bildung. So schrieb das Magazin für Wirtschaft und Finanzen der Bundesregierung 2010: „Nur gut ausgebildete und qualifizierte Fachkräfte sichern Wachstum und Beschäftigung in Deutschland. Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften wird weiter ansteigen. Die bildungspolitische Herausforderung besteht darin, alle Begabungsreserven und -chancen zu nutzen ...“²

Unter dieser Maßgabe erhalten Forderungen nach einer stärkeren Flexibilisierung und Individualisierung der betrieblichen Berufsausbildung neues Gewicht. Entsprechend fordert der Hauptausschuss des BIBB: „Es besteht die Notwendigkeit, die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick zu nehmen und dabei junge Menschen individuell besser zu fördern“ (BIBB 2011, S. 1).

In der Praxis steigt die Bereitschaft der Betriebe, sich für Jugendliche zu öffnen, die bislang nicht für eine Ausbildung infrage kamen, und sie durch individuelle Konzepte bedarfsgerecht zu fördern. So zeigte die Online-Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) 2012, dass vor allem in Branchen, in denen geeignete Bewerberinnen und Bewerber knapp werden – z. B. im Gastgewerbe und im Baubereich –, die Unternehmen bereit sind, Abstriche bei ihren Anforderungen

2 <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinWirtschaftFinanzen/088/PDF/2010-11-19-pdf.property=publicationFile.pdf> (Stand: 12.09.2013)

zu machen. Gleichzeitig organisieren viele Firmen Unterstützung, z. B. durch Nachhilfe, oder sie kooperieren mit Bildungsträgern (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2012, S. 31–40). Ansätze der Individualisierung erfolgen hier unter dem Vorzeichen wirtschaftlicher Überlegungen.

Inklusion: Ausbildung für alle

Eine subjektorientierte Sicht trägt die Inklusionsdebatte in die Systeme der beruflichen Bildung (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011 und LIPPEGAUS-GRÜNAU 2011). Zu einer inklusiven Bildung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat sich Deutschland 2009 verpflichtet. Das Übereinkommen geht von den Menschenrechten aus und konkretisiert deren Umsetzung aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen. Inklusion im erweiterten Sinne bezieht aber alle Menschen ein und postuliert die Aufhebung jeglicher Form von Behinderung, Benachteiligung und Diskriminierung.

Die Idee der Inklusion zielt auf eine Gesellschaft, die auf Menschenrechten, Wertschätzung und Respekt beruht. Diese sichert allen ihren Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu – unabhängig von Fähigkeiten, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer oder ethnischer Herkunft etc. Inklusion zielt darauf, alle Prozesse der Exklusion zu beseitigen; sie bekämpft Ausgrenzungsrisiken wie Armut und Diskriminierung. Um im vollen Umfang an allen Angeboten allgemeiner und beruflicher Bildung teilzuhaben, erhalten alle Menschen die Unterstützung, die ihren Bedürfnissen entspricht und die sie benötigen, um ihre Persönlichkeit und ihre Begabungen voll zu entfalten. Der Wert eines Menschen wird dabei nicht an seiner (möglichen) Leistung gemessen und nicht auf die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt eingegrenzt.

Auf berufliche Bildung bezogen, lässt sich die Inklusion als Herausforderung verstehen, auf normative Zuschreibungen (wie benachteiligt oder ausbildungsreif) zu verzichten und die bisherige „Sonderförderung“ kritisch zu reflektieren. Eine „inklusive Berufsbildung“ definiert Bildungsqualität vor dem Hintergrund von Vielfalt. Sie öffnet allen Jugendlichen Zugänge zum Regelsystem beruflicher Bildung – das heißt in aller Konsequenz zur betrieblichen Ausbildung – und bietet eine professionelle Förderung auf der Grundlage individueller Bedürfnisse. Mit der Vision einer inklusiven Berufsbildung verbindet sich eine notwendige Öffnung der Perspektive für die Mehrdimensionalität des Lernens, für persönliche, sozialgesellschaftliche und sozialpolitische Dimensionen wie Entwicklungsstand, Geschlecht, Lebenslage und kultureller Hintergrund, Stadt-Land-Unterschiede sowie eine damit verbundene Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und Exklusionsmechanismen (vgl. REDDY 2012, S. 38 f. sowie MÜLLER u. a. 2010).

3 Individualisierung als regulative Idee in der Berufsausbildung

Die Formen und Aktivitäten einer betrieblichen Ausbildung folgen unterschiedlichen handlungsleitenden Vorstellungen; ZIELKE und POPP nennen als Beispiele die Ausbildungsqualität oder das Kostendenken. Sie definieren Individualisierung als eine regulative Idee in der Berufsausbildung, d. h. als die Vorstellung, die die Durchführung von Berufsausbildung in einem Betrieb prägt. Dabei bildet der Entwicklungs- und Ausbildungsstand jedes/jeder einzelnen Auszubildenden die „entscheidende Orientierungsgröße für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung“ (ebd., S. 10).

Diese konzeptionelle Orientierung knüpft an Entwicklungen und Erfahrungen der „Benachteiligtenförderung“ an (vgl. LIPPEGAUS 2000 und KREMER/ZOYKE 2010, S. 9–11). Die Mütter und Väter der „Benachteiligtenförderung“ verstanden Probleme, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, als Herausforderung an die Berufspädagogik, neue Wege der Förderung zu entwickeln. Unter dem bildungspolitischen Motto „Ausbildung für alle“ (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011) entstanden Konzepte, die für sich in Anspruch nahmen, Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu denken und zu gestalten. Das Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Ausbildung“ verknüpfte dazu berufspädagogische und sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen (vgl. ENGRUBER 1989, S. 11).

Ein zentrales Kennzeichen dieses Konzepts bildete – zumindest auf der Konzeptebene – die individuelle Förderung. Sie basiert u. a. auf der Erkenntnis, dass Lern- und Entwicklungsprozesse unterschiedlich verlaufen und pädagogische Prozesse deshalb differenziert angelegt werden müssen. Im Rahmen der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung ist individuelle Förderung durch vier zentrale Prinzipien gekennzeichnet (vgl. LIPPEGAUS 2000, S. 10 ff.):

Ganzheitliche Sicht auf die Auszubildenden

Der/die Auszubildende wird als „ganzer Mensch“ betrachtet, der über berufsbezogene Aufgaben hinaus auch andere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat und eine eigene Identität in unterschiedlichen Lebensbereichen entwickelt. Die ganzheitlichen (Aus-)Bildungsprozesse zielen explizit auf die Entwicklung der Persönlichkeit und ihre Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsleben. Sie berücksichtigen den wechselseitigen Einfluss des Alltagslebens und der Ausbildung und beziehen persönliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Jugendlichen als Ressourcen für Entwicklung ebenso ein wie die individuell erfahrene Wirklichkeit. Eine so verstandene Lebensweltorientierung³ in der Ausbildung setzt eine fundierte Kenntnis der heterogenen Lebenslagen voraus (Zielgruppenkompetenz).

3 In Anlehnung an GRUNWALD/THIERSCH 2005.

Kompetenzansatz

In Anlehnung an förderdiagnostische Konzepte der Sonderpädagogik (vgl. EGGERT 2000), die am Selbstkonzept der Person ansetzen und Identitätsaspekte wie das Selbstwertgefühl, die eigene Erfolgserwartung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern, wendet die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung sich vom Defizitansatz ab und rückt stattdessen Kompetenzen in den Vordergrund. Durch diagnostische Verfahren und neue Lehr- und Lernformen sollen bisher nicht erkannte, „brach liegende“ Potenziale erkannt und Kompetenzen entwickelt werden (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2009). Die Orientierung an Stärken soll insbesondere junge Menschen mit Versagenserfahrungen (neu) motivieren und Selbstvertrauen sowie Freude am Lernen und an der eigenen Leistung aufbauen.

Individualisierung (im sozialen Kontext)

Jede/r Auszubildende wird als einzigartige Persönlichkeit gesehen, deren individuelle Bedürfnisse, Voraussetzungen und Ziele in der Ausbildung ebenso beachtet werden wie ihre persönliche Würde und ihr Wunsch nach Anerkennung, Zuwendung und Beziehung. Dieser Person entsprechend, sollen in der Ausbildung individuelle Lernprozesse geplant und durchgeführt werden, die passende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen. Individuelle Förderprozesse schließen ausdrücklich soziale Lernprozesse in der Gruppe ein. Individualisierte Lernprozesse leisten einen wichtigen Beitrag dazu, die Auszubildenden zu einer eigenverantwortlichen Biografiegestaltung zu befähigen.⁴

Partizipation

Die Auszubildenden selbst stehen als aktive Subjekte im Mittelpunkt der Ausbildung (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 19). Daraus ergibt sich als zentrale pädagogische Aufgabe, ihnen eine individuelle Entwicklung und selbst gesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen. Damit ist die individuelle Förderung untrennbar mit einem Menschenbild verbunden, das davon ausgeht, dass Menschen sich nur selbst entwickeln können – in ihrem eigenen Tempo, in den zu ihnen passenden Schritten, die auch Sprünge oder Phasen des Stehenbleibens und der Selbstvergewisserung umfassen. Andere Menschen können diese Entwicklung unterstützen, indem sie begleiten, beraten und anregende Bedingungen schaffen (vgl. SEEWALD o. J., S. 8). Eine so verstandene demokratische Beteiligung der Auszubildenden trägt dazu bei, sie auf eine aktive Rolle im Berufsleben und in der Gesellschaft vorzubereiten.

4 Die Individualisierung der Ausbildung ist hier insofern als eine Antwort auf die Individualisierung der Gesellschaft und die nach BECK damit verbundenen Risiken (vgl. BECK 1986) – hier insbesondere im Hinblick auf „benachteiligte Jugendliche“ – zu verstehen.

ZOYKE und KREMER haben das Begriffsverständnis aus der Benachteiligtenförderung aufgegriffen und – zunächst mit Schwerpunkt auf berufsschulisches Lernen – weiterentwickelt. Sie präzisieren „individuelle Förderung“ als die Aufgabe des pädagogischen Personals, das die Jugendlichen bei ihrer eigenverantwortlichen Aufgabe der Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 20). Individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung sind demnach als zwei Perspektiven zu verstehen – die des Lehrens und die des Lernens –, „die in einem wechselseitigen Beziehungsgefüge stehen“ (ebd.). Dieses Verständnis individueller Förderung umfasst unterschiedliche Ebenen: die Gestaltung der Lernumgebungen, curriculare Fragen und Gestaltungsaufgaben sowie Herausforderungen für die Bildungsorganisationen (vgl. ebd., S. 21 ff.).

„Individuelle Förderung zielt darauf, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken (KREMER/ZOYKE 2009, S. 164).

Dieses umfassende Verständnis individueller Förderung weist deutliche Parallelen auf zur Auffassung der Individualisierung als regulativer Idee für die Berufsausbildung, wie sie von ZIELKE/POPP vorgestellt wurde. Ihnen folgend, soll in diesem Beitrag Individualisierung als konzeptionelle Orientierung für die betriebliche Berufsausbildung verstanden werden. Die regulative Idee wird untersetzt durch Ausbildungsaktivitäten, die auf unterschiedlichen Ebenen die Umsetzung dieser Orientierung ermöglichen.

4 Ziele und Hintergrund neuer Ausbildungsmodelle

An den genannten Schnittstellen Verwertungsprinzip, gesellschaftliche Funktion und Persönlichkeitsentwicklung entstehen aktuell neue Ausbildungsmodelle. Bildungsträger bringen dabei Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung ein, erweitern diese und transferieren sie in betriebliche Ausbildungswirklichkeit.

Ziel der neuen Modelle ist es, die scheinbaren Interessensdifferenzen durch zusätzliche Dienstleistungen innerhalb der Regelsysteme der beruflichen Bildung auszugleichen. Zu diesem Zweck agieren Bildungsträger als Dienstleister nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Betriebe. Sie setzen damit eine Forderung der Wirtschaft um, die Ausbildung zu flexibilisieren und betriebspezifische Anforderungen besser zu berücksichtigen (vgl. WERNER 2010); gleichzeitig knüpfen sie an die erklärte Bereitschaft vieler Betriebe an, auch Leistungsschwächere einzustellen und zu unterstützen (vgl. DIHK 2012).

Die kooperativen Ausbildungsmodelle basieren auf einer Erweiterung von Perspektiven: In der öffentlichen Debatte der letzten Jahre wurden Ursachen für Probleme häufig bei den Jugendlichen selbst gesucht, z. B. unter dem Stichwort Ausbildungsreife. Mit dem zunehmenden Wettbewerb um Auszubildende geraten auch die Ausbildungsvoraussetzungen der einzelnen Betriebe stärker in den Blick; auch ihre Ausbildungsfähigkeit wird betrachtet (vgl. u. a. ERNST/WESTHOFF 2011). Als wichtige Zukunftsaufgabe wird die Notwendigkeit erkannt, die Ausbildungsqualität zu steigern und das Ausbildungspersonal für den Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren. Hier setzen u. a. die Modellversuchsförderschwerpunkte „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ an, mit denen das BIBB die Entwicklung entsprechender Ansätze fördert.

5 Beispiele guter Praxis

Grundlage dieses Kapitels bilden zwei wegweisende Projektbeispiele aus dem Bestand des Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung (GPC) des BIBB.

Der Good-Practice-Ansatz

„Good Practice“ wird im GPC als ein Prozess verstanden, in dem Kriterien für ein gemeinsames Verständnis von Qualität in einem Handlungsfeld entwickelt werden. Anhand festgelegter Kriterien werden Beispiele aus der beruflichen Förderung ausgewählt, aufgearbeitet, dokumentiert und dem Fachpublikum auf unterschiedliche Weise zugänglich gemacht. Der Ansatz soll dazu beitragen, neue Entwicklungen wahrzunehmen sowie vorhandene Qualität zu erkennen und zu transferieren. Bildungspolitische Ziele, bewährte Konzepte, Expertenmeinungen, wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse bilden die Grundlage für die Auswahl und die Bewertung. Der Good-Practice-Ansatz zielt auf den Transfer in andere Projekte und Handlungsfelder. Gleichzeitig ermöglicht er eine vergleichende Auswertung der vorhandenen Wissensbasis, z. B. in Hinblick auf Entwicklungslinien innerhalb des Handlungsfeldes. Entsprechende Ergebnisse werden in die Wissenschaft-Praxis-Politik-Kommunikation eingebracht.

Die im Folgenden dargestellten Beispiele guter Praxis illustrieren, wie die Individualisierung in der (betrieblichen) Ausbildung gelingen kann. Exemplarisch vorgestellt werden:

- die assistierte Ausbildung am Beispiel des Projekts „Carpo“,
- die Auftragsausbildung des Wuppermann Bildungswerks.

Beide Projekte wurden im Workshop „Gemeinsam Zukunftschancen sichern – neue Formen kooperativer Ausbildung“ des GPC in Zusammenarbeit mit dem Koopera-

tionsverbund Jugendsozialarbeit Expertinnen und Experten vorgestellt und mit ihnen diskutiert.⁵

5.1 Die assistierte Ausbildung am Beispiel des Projekts „Carpo“⁶

Die assistierte Ausbildung wird derzeit in vielen Veröffentlichungen und Programmen diskutiert.⁷ Es handelt sich dabei aber nicht um einen feststehenden Begriff (vgl. BUNDESREGIERUNG 2013). Es existieren sowohl Projekte, die den Begriff benutzen, sich aber in der Gestaltung unterscheiden⁸, als auch Projekte mit anderen Bezeichnungen – z. B. „begleitete Ausbildung“⁹ –, die sich aber hier einordnen lassen. Auch zum BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ gehört ein Modellversuch „Assistierte betriebliche Ausbildung“, durchgeführt von der Zukunftsbau GmbH Berlin.¹⁰ Der im selben Förderschwerpunkt verortete Modellversuch „An-Hand“ des Vereins für allgemeine und berufliche Weiterbildung e.V. Alsdorf¹¹ bietet ebenso Assistenz in unterschiedlicher Form an.

Assistierte Ausbildung bezeichnet ein neues Modell einer kooperativen Ausbildung. Es versucht, die Kluft zwischen den Anforderungen der Betriebe und den Voraussetzungen der Jugendlichen zu überwinden, indem sie eine reguläre betriebliche Berufsausbildung durch umfassende Vorbereitungs- und Unterstützungsfunktionen flankiert. Neben Betrieb und Berufsschule kommt ein dritter Partner hinzu: Bildungsträger übernehmen die Rolle eines Dienstleiters für beide Seiten – für die Jugendlichen wie für die Betriebe.

Mehrjährige Erfahrungen liegen aus Baden-Württemberg vor; hier wurden seit 2004 die Modelle diana und Carpo durchgeführt, deren Eckpunkte im Folgenden beschrieben werden.

Ausgangslage/Ziele: Die im Modellprojekt Carpo und im Vorgängerprojekt „diana“ in Baden-Württemberg erprobte assistierte Ausbildung setzt – bei hoher Wertschätzung für die duale Ausbildung – an deren Erosionserscheinungen an: versperrte Zugänge für Leistungsschwache, Sondermaßnahmen und Warteschleifen, die zu geringe Ausbildungsquote junger Menschen mit Migrationshintergrund, das Problem der Vereinbarkeit von Ausbildung und Kindererziehung, das nach Geschlechtern eingegengte Berufswahlverhalten, die hohe Zahl der Ungelernten. Der Ansatz

5 Dokumentation der Fachtagung: <http://www.good-practice.de/4997.php> (Stand: 12.09.2013)

6 Praxisbericht des GPC: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4156.php (Stand: 12.09.2013)

7 Vgl. GPC-Themenseite assistierte Ausbildung: <http://www.good-practice.de/5094.php> (Stand: 12.09.2013)

8 Dokumentation der Fachtagung: <http://www.good-practice.de/4997.php> (Stand: 12.09.2013)

9 Vgl. Vortrag FRANKE, Gerhard: Begleitete Ausbildung http://www.good-practice.de/vortrag_franke.pdf (Stand: 12.09.2013)

10 <http://www.bibb.de/de/59342.htm> (Stand: 12.09.2013)

11 <http://www.bibb.de/de/59526.htm> (Stand: 12.09.2013)

der assistierten Ausbildung zielt darauf, diese Probleme „vorrangig *innerhalb des Systems der dualen betrieblichen Berufsausbildung* aufzulösen“ (NUGLISCH 2011, S. 240). Er soll neue Zugänge für Jugendliche mit schlechten Startchancen schaffen und Unterstützungsstrukturen zur Prävention von Ausbildungsabbruch aufbauen. Die assistierte Ausbildung wird verstanden als „Alternativmodell zur außerbetrieblichen Ausbildungsförderung“ (ebd.) und zu Marktersatzmaßnahmen. Gleichzeitig will das Projekt der sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe entgegensteuern, eine „Win-Win-Situation für Betriebe, Berufsschulen und Jugendliche“ schaffen und gleichzeitig „starke Wachstumsimpulse für den betrieblichen Ausbildungsmarkt“ setzen“ (ebd., S. 241).

Zielgruppen: Die Modellprojekte wenden sich vor allem an „chancenarme Jugendliche“ (vgl. ebd.); die Projekte wurden mit Gruppen wie alleinerziehende Eltern, Azubis in gender-untypischen Berufen und Jugendliche mit Migrationshintergrund erprobt.

Konzeptionelle Eckpunkte: Die assistierte Ausbildung umfasst eine individuelle Vorbereitungsphase, die Vermittlung und die Begleitung bis zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung. Das Modell traut – im Sinn des Kompetenzansatzes – jungen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu, eine betriebliche Ausbildung zu schaffen; es öffnet ihnen – häufig nach langen frustrierenden Misserfolgsphasen – den Zugang zum Betrieb und fördert so Motivation und Leistungsbereitschaft. Beziehung, Vertrauen und Kontinuität bilden tragende Säulen des Modells. Bildungsträger bieten beiden Seiten – Auszubildenden und Betrieben – Dienstleistungen an, die sich am Bedarf des jeweiligen Einzelfalls orientieren. Der Träger bereitet die Ausbildung gemeinsam mit dem Betrieb vor und führt sie gemeinsam mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal durch. Seine Aufgabe ist die Stabilisierung, Unterstützung und Entlastung des Betriebs; zu seinen Dienstleistungen für die Betriebe gehören Information, Vermittlung, Ausbildungsmanagement, Beratung und Unterstützung. Jugendliche erhalten zunächst eine individuelle Vorbereitung und während der Ausbildung umfassende Hilfen je nach Bedarf, z. B. bei der Bewältigung von Alltags- und persönlichen Problemen sowie bei der Existenzsicherung, Nachhilfe, Hilfe bei der Reflexion der Erfahrungen, Lernbegleitung bei Kontakten zur Berufsschule. Bei Konflikten und Krisen wird beiden Seiten Vermittlung angeboten. Wo zwischen den Voraussetzungen der potenziellen Auszubildenden und den Bedingungen und Anforderungen der Betriebe eine Lücke klafft, schafft die assistierte Ausbildung passende Rahmenbedingungen und Strukturen, z. B. durch die Möglichkeit zur Ausbildung in Teilzeit.

Kennzeichen der Individualisierung: Das *Normalitätsprinzip* betont, dass auch junge Menschen mit schlechten Startchancen eine normale Ausbildung erhalten und durchlaufen. Die Ausbildungsverantwortung bleibt im Betrieb; Betrieb und Jugendliche schließen einen Ausbildungsvertrag, der/die Auszubildende erhält eine tarif-

liche Ausbildungsvergütung. Zwischen dem Betrieb und dem Bildungsträger wird eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen. Das *Dienstleistungsprinzip* bringt den Träger in eine neue Rolle. Er übernimmt die Verantwortung dafür, dass Ausbildungsverhältnisse entstehen und dass sie erfolgreich verlaufen. Das Dienstleistungsverhältnis ist hier gekennzeichnet durch

- „Verlässlichkeit und Kontinuität des Dienstleistungsangebotes für Jugendliche und Betriebe mit einer festen Ansprechperson;
- bedarfsgerechte und umfassende Dienstleistungen aus einer Hand, die individuell auf die Betriebe und Jugendlichen abgestimmt werden;
- hohe Flexibilität, um auf wechselnde Anforderungen situationsgerecht reagieren zu können;
- individuelle Orientierung, die Jugendliche und Betriebe als zentrale Akteure der Berufsausbildung ernst nimmt und fordert.“ (NUGLISCH 2011, S. 244)

*Ergebnisse*¹²: Die assistierte Ausbildung erbrachte in den letzten acht Jahren in Baden-Württemberg eine hohe Zahl zusätzlicher Ausbildungsplätze (im Projekt diana bis 2008 über 50 Prozent, im Projekt Carpo seit 2008 rund 30 Prozent der Projektplätze). Der Vermittlungserfolg lag deutlich höher als in anderen Vorbereitungsmaßnahmen: Aus der Vorbereitungsphase gingen 70 Prozent in die assistierte Ausbildung, fünf Prozent in eine betriebliche Ausbildung ohne Assistenz oder in eine außerbetriebliche Ausbildung, vierzehn in eine Schule, Qualifizierungsmaßnahme oder Beschäftigung. Sechs Prozent blieben zunächst ohne Perspektive.

Die Zielgruppen wurden erreicht: Altbewerberinnen und -bewerber, die länger als drei Jahre gesucht hatten, stellten über 50 Prozent der betreuten Auszubildenden; mehr als ein Viertel hatte Kinder, über die Hälfte einen Migrationshintergrund.

Im Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge wurden im Projekt Carpo 18,7 Prozent der Ausbildungen vorzeitig beendet – damit liegt die Abbruchquote trotz der ungünstigen Voraussetzungen der Auszubildenden deutlich unter den Durchschnittswerten aller Ausbildungen.¹³ Von den Abschlussprüfungen wurden 94,2 Prozent erfolgreich abgeschlossen, dieser Wert übertrifft den Kammerdurchschnitt leicht. Über 50 Prozent der jungen Fachkräfte wurden vom Ausbildungsbetrieb übernommen (vgl. KIERSTEIN 2013, S. 5).

12 Vgl. NUGLISCH 2011, S. 248

13 Die Quote der Vertragslösungen bzw. Ausbildungsabbrüche lag laut Datenreport 2013 in den letzten 20 Jahren stets zwischen 20 und 25 Prozent, 2011 betrug sie 24,5 Prozent (vgl. BIBB 2013, S. 185)

5.2 Die Auftragsausbildung des Wuppermann Bildungswerks

Ausgangslage/Ziele: In der Rhein-Wupper-Region – so die Erkenntnisse des Geschäftsführers der Wuppermann Bildungswerke in Leverkusen, Joachim Pfingst – finden viele Betriebe keine Auszubildenden mehr; große Betriebe mit gutem Ruf fischen die Bewerberinnen und Bewerber mit guten Voraussetzungen vom Markt – für die Klein- und Mittelbetriebe bleiben Auszubildende, denen viele Unternehmen zunächst mit Vorbehalten begegnen. Auf individuelle Bedürfnisse und Unterstützungsbedarf sind sie nicht eingestellt, denn im Betriebsalltag haben Geschäftsprozesse Vorrang vor pädagogischen Aufgaben. Ein erheblicher Teil der Betriebe bildet gar nicht erst aus; bei vielen ist das Problem „Fachkräftemangel“ noch gar nicht angekommen. Andere begründen ihren Verzicht damit, dass ihnen entsprechende Ressourcen fehlen, z. B. qualifiziertes Ausbildungspersonal oder Betreuungsmöglichkeiten.

Zielgruppen: Das Angebot der Auftragsausbildung ist zunächst an Betriebe adressiert und existiert seit vielen Jahren. Das Wuppermann Bildungswerk, das von der Stadt Leverkusen, den Unternehmerverbänden Rhein-Wupper und von der Wuppermann AG getragen wird, führt „fachspezifische Ausbildungsmodulare“ im Auftrag von Betrieben durch, die Teile der Ausbildung nicht allein gewährleisten können, z. B. CNC, Hydraulik oder Pneumatik. Durch aktuelle Entwicklungen in den Betrieben nimmt diese Form der Auftragsausbildung zu: Kostenintensive neue Maschinen sind in vielen Betrieben nicht vorhanden; in einigen Unternehmen werden sie angeschafft, können aber nicht zu Ausbildungszwecken verwendet werden, um die Betriebsabläufe nicht zu stören. Andere Firmen schließen ihre Ausbildungswerkstatt, weil sie sich von der Infrastruktur befreien wollen; sie benötigen Personal, Räume oder Ausstattung für die Produktion. Hier übernimmt das Wuppermann Bildungswerk die gesamte Ausbildung im Auftrag des Betriebs.

Das Bildungswerk versteht sich als Partner der Unternehmen in der Region; Kerngeschäft in den letzten 25 Jahren aber war die Förderung junger Menschen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhielten. Der Träger sucht nun Wege, wie bewährte Konzepte und Erfahrungen z. B. aus der außerbetrieblichen Ausbildung in neue Ausbildungsmodelle überführt werden können. Im neuen Konzept der Auftragsausbildung wird diese um personenbezogene Angebote erweitert und flexibilisiert: sozialpädagogische Begleitung, Stütz- und Fördermaßnahmen oder eine Teilzeitausbildung für junge Eltern. Adressatinnen und Adressaten sollen Jugendliche mit unterschiedlichen Bedürfnissen sein, die im Rahmen von „Normalität“ ausgebildet werden.

Konzeptionelle Eckpunkte:

- Die Auftragsausbildung liegt in der Verantwortung der Betriebe. Sie erweitert das duale System um einen dritten Partner, weswegen der Träger auch von „trialer

Ausbildung“ spricht. Dieser Partner bietet seine Dienstleistungen beiden Seiten an: den Betrieben und den Jugendlichen.

- Die Auftragsausbildung liegt im Interesse der einzelnen Kunden, die auf das Wuppermann Bildungswerk zugehen, um ihre Ressourcen zu sichern. Es handelt sich um ein Dienstleistungsverhältnis, das auf einer oft jahrelang gewachsenen Kundenbeziehung beruht und in jedem Einzelfall neu vertraglich geregelt wird.
- Anders als z. B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen setzen die Angebote frühzeitig an, etwa mit einem externen Ausbildungsmanagement oder mit der Klärung der Ausgangsbedingungen für die Jugendlichen, die teilweise schon durch schulische Angebote der Berufsorientierung bekannt sind. Pädagogische Angebote stehen kontinuierlich bei Bedarf zur Verfügung – nicht erst im Krisenfall.
- Die Auftragsausbildung bildet keinen Sonderweg für „Benachteiligte“. Alle Azubis gehören als vollwertige Mitglieder zum Betrieb, mit dem sie den Ausbildungsvertrag abschließen. Im Bildungswerk treffen sie auf das ganze Spektrum von Auszubildenden, unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen.

Kennzeichen der Individualisierung: Die Auftragsausbildung knüpft konzeptionell an die individuelle Förderung der Benachteiligtenförderung an (s. S. 25 in diesem Beitrag); sie schafft Möglichkeiten, die *Persönlichkeitsentwicklung* innerhalb der (betrieblichen) Ausbildung zu fördern. Durch die Verlagerung bestimmter Module nach außen – hier zum bewährten Träger – werden *pädagogische Professionalität* und ein angemessenes *Förderklima* gewährleistet. Eine *modularisierte* Ausbildung ermöglicht es, von den Ausgangsbedingungen der Betriebe auszugehen und deren Leistungen innerhalb eines *Ausbildungsverbundes* zu ergänzen. Einzelvertraglich vereinbarte Dienstleistungen führen zu einem Höchstmaß an *Flexibilisierung*. Das *Normalitätsprinzip* ist hier nicht an den Ausbildungsbetrieb gebunden; Teile der normalen Ausbildung werden ausgelagert. Personenbezogene Dienstleistungen ergänzen die hier bereits etablierte Praxis der Auslagerung „fachspezifischer Ausbildungsmodule“.

Ergebnisse: Die Auftragsausbildung gilt in Leverkusen als ein Erfolgsmodell, das Kunden zufriedenstellt und gleichzeitig die Ausbildung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bedürfnissen absichert. Interessant ist Verbund- oder Auftragsausbildung vor allem für Klein- und Mittelbetriebe, da die Auszubildenden so dieselbe Ausbildungsqualität wie in Großbetrieben erhalten. Über 150 Auftrags- und Verbundverträge hat das Bildungswerk bereits abgeschlossen. Vielfach läuft diese Form der Ausbildung problemlos; viele Auszubildende wechseln erst nach zwei Jahren in die Betriebe und werden danach im Bildungswerk wieder auf die Prüfung vorbereitet. Die Prüfungsergebnisse liegen über dem Kammerdurchschnitt. Bisherige Erfahrungen beziehen sich allerdings überwiegend auf die Auftragsausbildung mit Schwerpunkt auf fachspezifischen Ausbildungsmodulen, denn diese sind die Betriebe-

be bereit zu finanzieren. Die Bereitschaft der Betriebe gerät aber an Grenzen, wenn sie die Kosten für gesellschaftliche Aufgaben übernehmen sollen, die in der Vergangenheit durch arbeitsmarktpolitische Instrumente finanziert wurden.

6 Auswertung

Die Individualisierung in der Ausbildung kommt derzeit einen wichtigen Schritt voran. Es entstehen neue Modelle, mit denen es gelingt, jungen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen den Zugang zu betrieblicher Ausbildung zu öffnen und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Die neuen Ausbildungsmodelle verschieben die bisherigen Schwerpunkte an den Schnittstellen der beruflichen Bildung und bringen die Dimensionen der ökonomischen Verwertbarkeit, der Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlichen Funktion in eine neue Balance:

- Sie orientieren die duale Ausbildung stärker am Subjekt, nehmen Auszubildende als Persönlichkeiten mit individuellen Lebensverläufen und Lernvoraussetzungen wahr und unterstützen sie – auch in heterogenen Gruppen – unter Wahrung des Anspruchs auf Selbst- und Mitbestimmung bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und biografischer Gestaltungskompetenz.
- Sie erweitern die Perspektive auf Individualisierung und planen in doppelter Weise „von unten“: Neben den Voraussetzungen der Auszubildenden werden auch die Bedingungen (z. B. Anforderungen, Interessen und Sachzwänge) der Betriebe analysiert und einbezogen. Im Vordergrund steht die Entwicklung bzw. Gewährleistung von Ausbildungsqualität. Indem sie die Lücke zwischen Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber und den Gegebenheiten der Betriebe schließen, leisten die Modelle einen zentralen Beitrag zur Fachkräftesicherung der Betriebe.
- Sie setzen gesellschaftliche Bildungsziele der Chancengerechtigkeit und Teilhabe um und eröffnen Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen Zugang zum Regelsystem beruflicher Bildung. Sie machen es möglich, auf normative Zuschreibungen und Sonderwege zu verzichten.

In der Umsetzung weisen die beiden beispielhaft dargestellten Modelle „Assistierte Ausbildung“ und „Auftragsausbildung“ zentrale Überschneidungen auf.

- In beiden Fällen schließen junge Menschen, auch wenn ihre Voraussetzungen ungünstig erscheinen, zu den üblichen Bedingungen einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb ab und erhalten so den Status einer/eines „normalen“ Auszubildenden. Beide Formen kommen für alle Jugendlichen infrage und setzen keine „Benachteiligung“ voraus.
- Die Voraussetzungen der Jugendlichen und die Gegebenheiten des einzelnen Betriebes werden akzeptiert, in jedem Einzelfall analysiert und zum Ausgangspunkt

einer individualisierten Ausbildung gemacht. Dazu wird in jedem Einzelfall ein Kooperationsvertrag geschlossen, der bedarfsgerechte Dienstleistungen für beide Seiten umfasst. Durch die Vereinbarung unterschiedlicher Dienstleistungen wird die Ausbildung flexibilisiert, modularisiert und individualisiert.

- Die Modelle gewährleisten im Betrieb bzw. für den Betrieb pädagogisches Personal, das im Sinne der individuellen Förderung nach KREMER/ZOYKE die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden unterstützt (vgl. KREMER/ZOYKE 2010) und in einem mehrdimensionalen Verständnis von Lernen individuelle Lernwege und Lernziele ermöglicht.
- Die Modelle beziehen die Veränderung institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen ein; dazu werden passende Lernumgebungen gestaltet (z. B. im Rahmen einer Qualifizierung/Beratung des Ausbildungspersonals) oder zusätzlich zur Verfügung gestellt. Die bedarfsgerechte Gestaltung der Ausbildung schließt eine flexible Ausbildungsorganisation ein, z. B. eine Ausbildung in Teilzeit.

Gleichzeitig zeigen die beiden Ausbildungsmodelle, dass Individualisierung in der dualen Ausbildung auf unterschiedlichen Wegen umgesetzt werden kann. So versteht die Auftragsausbildung „Normalität“ nicht zwingend als Ausbildung in *einem* Betrieb, sondern gewährleistet sie in einem Ausbildungsverbund, der Ausbildung modular gestaltet.

Beide Modelle stehen für eine „neue Generation“ von kooperativen Ausbildungsmodellen, die Individualisierung in der betrieblichen Ausbildung in einer neuen Qualität von Kooperation ermöglichen.

7 Ausblick

Die Bezeichnungen und Ideen dieser aus der Praxis gewachsenen Modelle – wie die assistierte Ausbildung – werden derzeit in der Politik aufgegriffen (vgl. BUNDESFACHAUSSCHUSS BILDUNG FORSCHUNG UND INNOVATION DER CDU DEUTSCHLANDS 2012, S. 11). Eine ausreichende Klärung der Begriffe, eine Einbettung in bildungstheoretische Konzepte, eine Bestandsaufnahme und systematische Darstellung vorhandener Modelle oder eine vergleichende Untersuchung ihrer Wirksamkeit liegen allerdings noch nicht vor. Hier zeigt sich (dringender) Forschungsbedarf. Ein erstes Forschungsvorhaben könnte daran ansetzen,

- die Bedingungen, die die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung bisher behindern (Ausgangsbedingungen, Förderbedürfnisse/Risiken ebenso wie Hindernisse und versperrte Zugänge), zu untersuchen,
- Leistungen und Erfolge bisheriger Ansätze in Bezug auf die erkannten Bedingungen, Bedarfe und Hindernisse zu identifizieren,

- bestehende neue kooperative Modelle zu sammeln und zu systematisieren, sie zu differenzieren und in Hinblick auf Transfer- und Ausbildungserfolge sowie Gelingensbedingungen auszuwerten.

Auf den Forschungsergebnissen aufbauend, gilt es zu klären, wie zukünftig entsprechende Programme gestaltet und implementiert werden müssen, um die regulative Idee der Individualisierung in der Praxis zu verankern. (Die konzeptionellen Aspekte des Normalitätsprinzips und der Individualisierung setzen zudem die Veränderung bisher üblicher Fördermodalitäten voraus.)

Literatur

- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986
- BUNDESFACHAUSSCHUSS BILDUNG FORSCHUNG UND INNOVATION DER CDU DEUTSCHLANDS (Hrsg.): Die betriebliche Ausbildung sichert Zukunft. Positionspapier zum Übergang Schule – Beruf. Berlin 2012 – URL: <http://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/1207-betriebliche-ausbildung.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB. Bonn 2011 – URL: http://www.good-practice.de/Empfehlung_BIBB-HA_Leitlinien_zur_Verbesserung_Uebergang_Schule_-_Beruf_2011_06_20.pdf (Stand: 12.09.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Umsetzung und Perspektive der assistierten Ausbildung. Antwort auf eine Kleine Anfrage im deutschen Bundestag. Drucksache 17/12831. März 2013 – URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/128/1712831.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17
- DIHK (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG) (Hrsg.): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2012 – URL: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2012-05-08-ausbildungsumfrage> (Stand: 12.09.2013)
- EGGERT, Dietrich: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Aufl. Dortmund 2000
- ENGGREUBER, Ruth: Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln 1989
- ERNST, Helmut; WESTHOFF, Gisela: Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Einzelbeitrag aus Workshop 20, S. 1–16 – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ernst-westhoff> (Stand: 12.09.2013)
- GOOD PRACTICE CENTER (GPC) (Hrsg.): Qualitätskriterien für die Bewertung und Auswahl von

- Good Practice Beispielen in der beruflichen Förderung Benachteiligter. Bonn 2010 – URL: http://www.good-practice.de/qualitaetskriterien_goodpractice.pdf (Stand: 12.09.2013)
- GRUNWALD, Klaus; THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierung. In: OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Basel 2005, S. 1136–1148
- KIERSTEIN, Olaf: Assistierte Ausbildung. Betriebliche Berufsausbildung für chancenarme junge Menschen in Baden-Württemberg. Vortrag Praxisworkshop „Vertragslösungen/Ausbildungsabbrüche“, Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2013 – URL: http://www.good-practice.de/Kierstein_AssistierteAusbildung_Carpo.pdf (Stand: 12.09.2013)
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curricula-re und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 57 (2009) 2, S. 163–173
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn 2010
- KUTSCHA, Günter: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003), S. 328 ff. – URL <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/habel.pd> (Stand: 12.09.2013)
- LIPPEGAUS, Petra: Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener – Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Offenbach a. M. 2000 – URL: http://afl.lakk.bildung.hessen.de/beruf/qualifizierung/Modul_1_/individuelle_forderung_inbas.pdf (Stand: 12.09.2013)
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 18–19
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. In: INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Band 3: Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen. Offenbach a. M. 2013 – URL: http://www.shop.inbas.com/download/verlag/970_pub_potenzialanalyse_band_3.pdf (Stand 26.11.2013)
- MÜLLER, Christiane; SCHULZ, Franziska; THIEN, Ulrich: Auf dem Weg zum Jugendintegrationskonzept: Grundlagen und Herausforderungen angesichts veränderter Lebenslagen junger Menschen. Münster 2010
- NUGLISCH, Ralf: Normalität statt Maßnahme. Assistierte Ausbildung für chancenarme junge Menschen. In: KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-)Bildung. Der schwierige Weg zum Azubi. November 2011 – URL: http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_Aus-Bildung/Aufstieg_Aus-Bildung_3-4.pdf (Stand: 12.09.2013)

- REDDY, Prasad: Grundlagen, Themen, Leitlinien. Indikatoren der Inklusion. Bonn 2012 – URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- SEEWALD, Jürgen: Individuelle Förderung im GanzTag. Expertise für das BLK-Projekt „Lernen für den GanzTag“ Marburg o. J. – URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Seewald_Individuelle_Foerderung.pdf (Stand: 12.09.2013)
- TILLMANN, Klaus-Jürgen; EUBEL, Klaus-Dieter; DICHANZ, Horst: Einführung in die Theorie der Schule. Hagen 1987
- WERNER, Dirk: Strukturvorschläge zur Reform der beruflichen Bildung. Präsentation zum GPC-Expertengespräch. Bonn 2010 – URL: http://www.good-practice.de/werner_strukturvorschlaege.pdf (Stand: 12.09.2013)
- ZIELKE, Dietmar; POPP, Josefine: Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld 1997

Matthias Kohl

Arbeitsprozessorientiertes Lernen in der IT-Weiterbildung: Übertragbare Ansätze für die Individualisierung dualer Ausbildung?

Konzeptionell zielt das IT-Weiterbildungssystem darauf ab, Lernen verstärkt zu individualisieren und zu einem hohen Anteil in den Arbeitsprozess zu integrieren. Non-formales und informelles Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess werden in diesem Rahmen zur Grundlage des Erwerbs formaler Berechtigungen. Im Folgenden wird auf Basis von zwei qualitativ-explorativen Untersuchungen zur Qualifizierungspraxis der IT-Spezialisten¹ und Operativen IT-Professionals diskutiert, inwiefern die konzeptionellen Gestaltungsmerkmale des IT-Weiterbildungssystems Individualisierungsmöglichkeiten bieten und welche Umsetzungserfahrungen diesbezüglich vorliegen. Auf dieser Basis wird geprüft, inwieweit Elemente des IT-Weiterbildungssystems auf die Ausbildung übertragbar sind und welche Möglichkeiten sich daraus für die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und einer daran ansetzenden Förderung und Lernprozessbegleitung der Auszubildenden in der betrieblichen Ausbildung ergeben.

1 Einführung

Im letzten Jahrzehnt haben sich die zumindest gefühlt zunehmende Heterogenität² der Jugendlichen und die daraus resultierenden Herausforderungen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements für mehr als eine Person zu einem zentralen Thema in der Bildungspolitik entwickelt. Ausdruck davon ist im Bereich der Berufsbildung beispielsweise die Etablierung eines entsprechenden BIBB-Modellversuchsschwerpunkts (vgl. dazu insbesondere den Beitrag von JABLONKA/WESTHOFF in diesem Band). Wurden in der dualen Ausbildung – die sich historisch von der klassischen individuellen Beistelllehre im Arbeitsprozess wegentwickelt hat und stattdessen zu-

1 Mit den im Plural verwendeten Abschlüssen (IT-Spezialisten und IT-Professionals) und Funktionsbezeichnungen (Fachberater, Lernprozessbegleiter und Prüfer) sind – sofern nicht anders gekennzeichnet – im Folgenden jeweils beide Geschlechter angesprochen.

2 Heterogenität wird im Folgenden im Sinne von BRÜGELMANN verstanden als Zuschreibung von Unterschieden aufgrund von Kriterien, deren Bedeutung von sozialen Normen und persönlichen Interessen abhängt und damit situativ und kontextgebunden ist (vgl. BRÜGELMANN 2002).

Die „gefühlte Zunahme“ bezieht sich darauf, dass Eigenschaften und Voraussetzungen von Lernenden auch bisher durch ein hohes Maß an Unterschiedlichkeit gekennzeichnet waren, Heterogenität mittlerweile aber stärker als bisher wahrgenommen und thematisiert wird, weil a) die pädagogische Sensibilität für Besonderheit aufgrund gesellschaftlich-kultureller Veränderungen gestiegen ist bzw. b) die organisatorische Differenzierung der Jugendlichen in möglichst homogene Untergruppen immer weniger gelingt und gewollt ist.

nehmend auf institutionalisiertes Gruppenlernen in Berufsschulen, überbetrieblichen Bildungszentren und vom Arbeitsprozess abgekoppelten betrieblichen Ausbildungsabteilungen (in Großunternehmen) setzte – der Lernprozess, die Lerninhalte, -methoden und -medien bis vor einigen Jahren vielfach zielgruppenorientiert auf Basis einer möglichst homogen zusammengesetzten Lerngruppe gestaltet, so wird neuerdings wieder einer zunehmenden Individualisierung das Wort geredet.

Dazu beigetragen hat nicht zuletzt auch der strukturelle Wandel zur Wissensgesellschaft mit veränderten Arbeitsorganisationsformen, Unternehmensstrukturen und der Bedeutungszunahme des kontinuierlichen individuellen und organisationalen Lernens zusammen mit der stärkeren Kompetenz- und Outcomeorientierung im Bildungssystem, die insbesondere in der Weiterbildung, aber auch in der Erstausbildung zu einer Rückverlagerung des Lernens an den Arbeitsplatz bzw. in den Arbeitsprozess und zu einer Aufwertung informeller Lernprozesse geführt hat. Aus beiden Entwicklungen ergeben sich Chancen für eine stärkere Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens. Da dem Weiterbildungsbereich hier durchaus eine Vorreiterrolle attestiert werden kann, ist es sinnvoll, erprobte Ansätze aus der Weiterbildung hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die Ausbildung zu prüfen.

Im IT-Sektor, der mit seinen modernen, prozessorientierten und projektförmigen Arbeitsorganisationsformen und Unternehmensstrukturen (vgl. MOLZBERGER 2007, S. 22) als prototypisch für die Arbeit in der Wissensgesellschaft gilt (vgl. BOES/TRINKS 2006, S. 4), liegt mit dem IT-Weiterbildungssystem bereits seit 2002 ein Gestaltungsansatz vor, der davon ausgeht, dass berufliche Weiterbildung zukünftig weniger in seminaristischen Lehr-/Lernarrangements, sondern verstärkt in Form von individuellen Modellen mit hohen Anteilen von Lernen im Arbeitsprozess stattfindet und deshalb non-formales und informelles³ Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess zur Grundlage des Erwerbs formaler Berechtigungen macht.⁴ Dazu werden individuell gestaltete und pädagogisch begleitete Lernprozesse im eigenen Arbeitsumfeld und anhand realer Projekte mit einheitlichen (z. T. international gültigen) Standards für die Feststellung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen verknüpft. Dabei erfolgt keine Formalisierung und Angleichung typischer Lernwege und -bedingungen durch curriculare Vorgaben, seminaristische Lernorganisation, vor-

3 Im Beitrag werden die Begriffe formales, non-formales und informelles Lernen zur Systematisierung von Lernprozessen entlang den Kategorien Lernintention, Anbindung des Lernprozesses an eine Bildungsinstitution und Erwerb eines anerkannten Abschlusses verwendet. Dabei werden die Begriffe formal, non-formal und informell im Verständnis der EU-Kommission (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2000, S. 9 f.) verwendet.

4 Mit dieser engen Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen folgt das IT-Weiterbildungssystem der mindestens seit den späten 1980er-Jahren beobachtbaren Aufwertung des Lernens in der Arbeit in der wissenschaftlichen Diskussion und kann als Beispiel für die Annäherung des Lernens an eine verstärkt prozessorientiert organisierte Arbeit gelten (vgl. BAETHGE/SCHIERSMANN 1998, S. 29 f.).

gegebene Lernmethoden etc. Stattdessen wird von einer starken Heterogenität und Individualität der Lernprozesse ausgegangen. Aufgrund seiner bildungssystematischen Neuerungen, aber insbesondere auch aufgrund seiner zukunftsweisenden curricularen und didaktisch-methodischen Gestaltungsmerkmale wurde und wird das IT-Weiterbildungssystem als Beispiel für eine gelungene Modernisierung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland diskutiert (vgl. z. B. MEYER 2006, S. 12; MOLZBERGER 2007, S. 130; ROHS 2007, S. 66).

Im Folgenden werden nach einer Einführung in das IT-Weiterbildungssystem und des damit verbundenen APO-Konzepts (Kapitel 2) zentrale Gestaltungselemente des IT-Weiterbildungssystems hinsichtlich ihres Potenzials für die Individualisierung von Lernprozessen untersucht. Dazu werden der Analyse der konzeptionellen Vorgaben empirische Befunde zur praktischen Umsetzung sowie Einschätzungen und Bewertungen von Betroffenen (Lernenden) und Beteiligten (betrieblichen Vorgesetzten und Personalentwicklern, Kammerakteuren, Prüfern etc.) gegenübergestellt, um folgende beiden Fragen zu klären:

1. *Welche Potenziale bieten die Gestaltungselemente des IT-Weiterbildungssystems zur Individualisierung von Lernprozessen?*
2. *Welche Erkenntnisse liegen zur Individualisierung des Lernens in der Qualifizierungspraxis vor?*

Während in Kapitel 3 die Beantwortung der Forschungsfrage 1 auf konzeptioneller Ebene mittels einer Analyse relevanter Literatur und Dokumenten zum IT-Weiterbildungssystem erfolgt, werden zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 zwei qualitative explorative Untersuchungen der Qualifizierungspraxis auf Spezialisten- bzw. Professionalebene des IT-Weiterbildungssystems hinsichtlich der Chancen und Hindernisse zur Individualisierung des Lernens reanalysiert (Kapitel 4).

Nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse wird abschließend diskutiert, inwieweit konzeptionelle Ansätze zur Individualisierung des Lernens aus dem IT-Weiterbildungssystem in die Erstausbildung übertragbar bzw. im Rahmen der bestehenden Rahmenbedingungen umsetzbar sind (Kapitel 5).

Mit dieser Fokussierung auf Ansätze zur Individualisierung des Lernens in der IT-Weiterbildung und deren Übertragbarkeit auf die Ausbildung soll jedoch nicht grundsätzlich einer radikalen Individualisierung das Wort geredet werden, in der jede/r Lernende eigene Lerninhalte auf Basis eines individuellen Förderplans erhält. Dies erscheint unter den derzeitigen Rahmenbedingungen weder machbar noch wünschenswert, bieten doch auch kooperative Lernformen enorme Lernpotenziale und sind nicht zuletzt auch essenziell für den Erwerb sozialer Kompetenzen und die Entwicklung von Einstellungen wie Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft, Demokratiekompetenz usw. (vgl. HELMKE 2013a) und damit für die

Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Trotzdem hat u. a. auch die viel zitierte Metastudie von HATTIE (vgl. HATTIE 2009) gezeigt, dass individualisiertes Lernen große Potenziale zur Lernförderung bietet, die eine Fokussierung auf dieses Thema rechtfertigen, auch wenn zu berücksichtigen ist, dass Individualisierung nicht per se zu besseren Lernergebnissen führt, sondern dass die Art und Weise der Individualisierung entscheidend ist (vgl. HELMKE 2013b, S. 36).⁵

2 IT-Weiterbildungssystem und APO-Konzept

Die Entwicklung des 2002 in Kraft getretenen IT-Weiterbildungssystems wurde 1999 vor dem Hintergrund eines akuten Fachkräftebedarfs und der Notwendigkeit zur Schaffung von Anschlusswegen und Aufstiegsmöglichkeiten für die Absolventen der 1997 neu etablierten IT-Ausbildungsberufe sowie von formalen Qualifizierungswegen für die damals rund 700.000 (vgl. EHRKE/HESSE 2002) in der Branche tätigen Quer- und Seiteneinsteiger/-innen ohne formale fachspezifische Aus- oder Weiterbildung beschlossen.

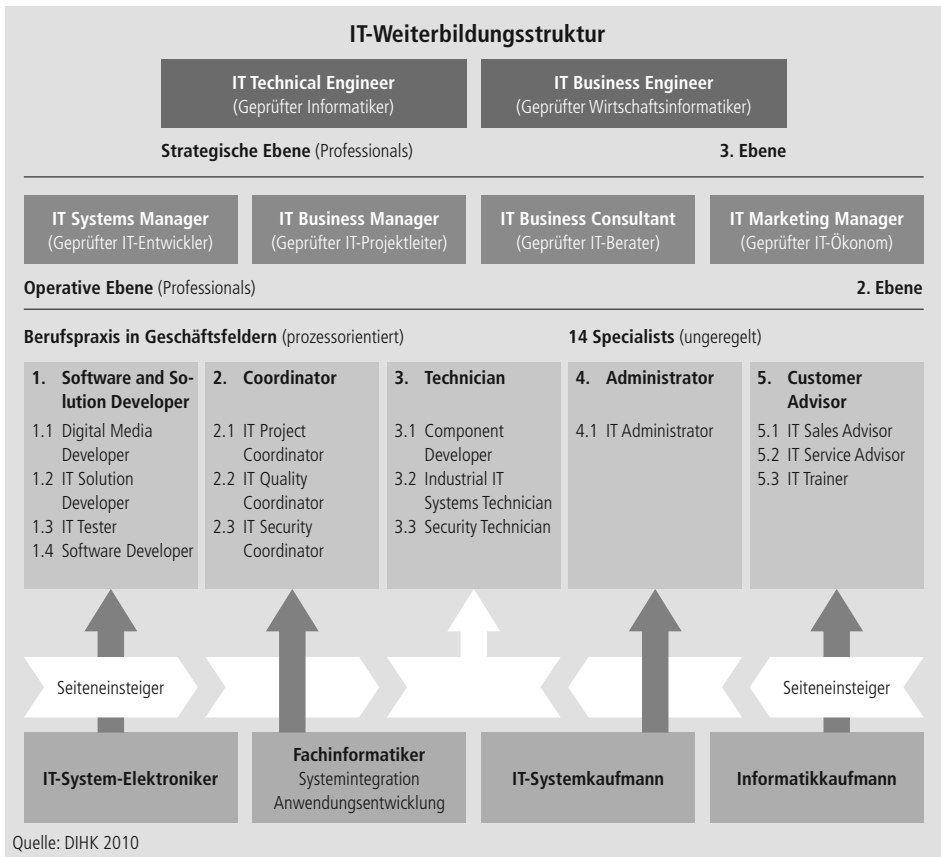
Das System konstituiert sich auf zwei zentralen Entwicklungsgrundlagen.

- *Weiterbildungssystem mit Berufsprofilen auf drei Ebenen:*

Auf Basis einer sozialpartnerschaftlichen Vereinbarung zur Strukturierung und inhaltlichen Ausgestaltung (1999) erarbeitete das Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit Unternehmens- und Weiterbildungsexperten aus dem IT-Bereich ein dreistufiges, durchlässiges Weiterbildungssystem und Profilbeschreibungen für ursprünglich 29 auf privatrechtlicher Basis (nach der internationalen Norm EN ISO/IEC 17024) zu zertifizierende IT-Spezialistenprofile in sechs Funktionsgruppen (2009 wurden diese zu 14 Profilen in fünf Funktionsgruppen zusammengefasst) sowie vier Operative und zwei Strategische IT-Professionals als öffentlich-rechtliche Fortbildungsberufe. Die Unterteilung in drei Qualifikationsebenen sollte sowohl Absolventinnen und Absolventen der IT-Ausbildungsberufe als auch Quereinsteigerinnen und -einsteigern in die IT-Branche den Einstieg auf verschiedenen Stufen in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen und Zielen ermöglichen.

5 HELMKE schlägt im Zusammenhang mit Unterricht das Gütekriterium der *Passung* vor, das als Schlüsselmerkmal die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung darstellt: „Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist. Aus bildungspolitischer Sicht stellt das Gebot der Passung – nichts anderes meint der Umgang mit Heterogenität – die zentrale Herausforderung dieses Jahrzehnts dar“ (HELMKE 2006, S. 45).

Abbildung 1: Struktur des IT-Weiterbildungssystems



- *Didaktisch-methodisches Qualifizierungsmodell (APO-Konzept)*

Parallel dazu wurde vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST) mit dem „APO-Konzept“⁶ ein didaktisch-methodischer Rahmen für die Umsetzung der Weiterbildung entwickelt, der darauf abzielt, eine möglichst starke Integration der Weiterbildung in den Arbeitsprozess zuzulassen und dabei sowohl den Anforderungen mittelständischer Unternehmen als auch denen großer Konzerne gerecht zu werden (vgl. ROHS 2007, S. 102). Merkmale des APO-Konzepts sind Referenzprozesse als curriculare Basis, Weiterbildung anhand

6 Das APO-Konzept ist das vom Fraunhofer Institut für Software- und Systemtechnik (ISST) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) entwickelte Konzept zur didaktisch-methodischen Umsetzung des arbeitsprozessorientierten Lernens im IT-Weiterbildungssystem.

realer betrieblicher Projekte, die Reflexion und Dokumentation von Schlüssel-situationen sowie Lernprozessbegleitung und Fachberatung.⁷

Die Einzelelemente sind als solche zwar keineswegs neu und stehen in der Tradition der Diskussionen zum Zusammenhang von Lernen und Arbeiten. Innovativ ist hingegen die gezielte Verknüpfung der einzelnen Elemente zu einem Qualifizierungskonzept, das in ein formalisiertes Weiterbildungssystem eingebunden ist.⁸ Damit besteht die Möglichkeit:

- ansetzend an den spezifischen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen eines Individuums (und zwar nicht nur formalen Qualifikationen, sondern auch informell und non-formal erworbener Kompetenzen) weitgehend individualisierte Lernprozesse direkt mit betrieblichen Projekten und Arbeitsprozessen im Sinne von Personalentwicklung zu verknüpfen,
- diese Lernprozesse fachlich und pädagogisch zu begleiten,
- die Lernergebnisse zu dokumentieren und zu reflektieren und
- auf dieser Basis transparente Zertifikate und Abschlüsse zu vergeben, die Arbeitsmarktverwertbarkeit und formale Berechtigungen für das Bildungssystem verknüpfen.

Trotz dieser Potenziale hat sich das IT-Weiterbildungssystem auch zehn Jahre nach der Einführung noch nicht endgültig am Markt etabliert – nicht zuletzt aufgrund mangelnder Bekanntheit und der Konkurrenz durch die im IT-Bereich dominierenden Produkt- und Herstellerzertifikate, obwohl Letztere im Vergleich zum IT-Weiterbildungssystem als weniger fortschrittlich und praxisferner eingeschätzt werden (vgl. z. B. DIETRICH/KOHL/MOLZBERGER 2005 und aktuell SCHENK u. a. 2012, S. 8).

-
- 7 Auf Spezialistenebene wurden im Rahmen der Vereinbarung der Sozialpartner (vgl. BMBF 2002, S. 135 ff.) und der Vorgaben des IT-Sektorkomitees (vgl. IT-SEKTORKOMITEE 2005) entsprechende arbeitsprozessorientierte Weiterbildungsstrukturen mit engen Bezügen zum APO-Konzept als Grundlage für die Zertifizierung definiert (vgl. ROHS 2004, S. 194). Auch wenn in der IT-Fortbildungsverordnung für die Profile auf Ebene der Operativen und Strategischen Professionals nicht explizit Bezug auf das APO-Konzept als didaktisch-methodische Grundlage für den Qualifizierungsprozess genommen wird (dies ist insofern nicht überraschend, da diese lediglich die Struktur der IT-Fortbildung definiert und Vorschriften für die Prüfungen umfasst), ist davon auszugehen, dass die Arbeitsprozessorientierung als konstitutives Element der IT-Weiterbildung auch auf Professionalebene vorgesehen ist, auch wenn aufgrund der abweichenden Struktur der Profile, Inhalte sowie Ziele der Weiterbildung anzunehmen ist, dass sich hier methodische Abweichungen ergeben (vgl. ROHS 2004, S. 194).
- 8 Zur Frage der Systemhaftigkeit vgl. MEYER 2006, S. 126 ff., die dem IT-Weiterbildungssystem einen Systemcharakter attestiert und die dafür „wesentlichen Merkmale der relativen Abgeschlossenheit, der Selbstbezüglichkeit der internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen und damit einer Selbstständigkeit als System“ (ebd., S. 126) als erfüllt ansieht. Damit kommen aus ihrer Sicht die wesentlichen Vorteile einer Institutionalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung zum Tragen, zu denen sie die Unabhängigkeit von betrieblichen Einzelinteressen, Mobilitätsoptionen für Arbeitnehmer/-innen, Flexibilität für Arbeitgeber, das Vorliegen eines arbeitsmarktbezogenen Tauschwertes und weitgehend standardisierte Wissensformen als Stabilisator hinsichtlich wechselseitiger Qualifikations- und Qualifizierungserwartung zählt (vgl. ebd.).

Vor allem auf Ebene der IT-Spezialisten und der Strategischen IT-Professionals sind weiterhin nur wenige Abschlüsse zu verzeichnen. So wurden von 2006 bis September 2009 seitens der zwei zu diesem Zeitpunkt tätigen Zertifizierungsstellen Cert-IT und Gps-Cert insgesamt lediglich 940 IT-Spezialistenzertifikate ausgegeben (vgl. SCHUBERT 2009, Anhang 24). Am Markt angenommen werden mit Ausnahme der Geprüften IT-Ökonomin/des Geprüften IT-Ökonomen (Certified IT Marketing Manager) lediglich die Operativen IT-Professionals (1.954 Abschlüsse in den Jahren 2008 bis 2010 laut DIHK-Statistik 09/2011, vgl. SCHENK u. a. 2012, S. 12). Abzuwarten bleibt, inwieweit die 2009 aufgrund der Kritik an der unübersichtlichen Vielzahl der IT-Spezialistenprofile sowie geringer Akzeptanz und partiellen Überschneidungen bei den Inhalten erfolgte Überarbeitung und Verringerung auf nun 14 IT-Spezialistenprofile in fünf Funktionsgruppen hier zu Verbesserungen führt. Außerdem liegen bisher noch keine Erkenntnisse dazu vor, welche Wirkungen die 2010 im Zuge der Überarbeitung der Spezialistenprofile und des Wegfalls des Normativen Dokuments vorgenommenen Änderungen der qualifizierungs- und zertifizierungsrelevanten Regelungen auf die Qualifizierungspraxis und deren didaktisch-methodische Ausgestaltung haben.⁹

3 Individualisierungspotenziale ausgewählter Gestaltungselemente des IT-Weiterbildungssystems

Die berufliche Weiterbildung in Deutschland lässt sich hinsichtlich ihres Formalisierungs- und Regelungsgrades in die weitgehend privatwirtschaftlich organisierte und wenig systematisierte betriebliche Weiterbildung und die stärker formalisierte, gesetzlich regulierte Fortbildung unterteilen, wobei auch Letztere deutlich weniger stark geregelt ist als die Berufsausbildung. Das IT-Weiterbildungssystem ist an der

9 Zwar ist die Einbindung der 14 aktuellen Spezialistenprofile als Anlage 5 der IT-Fortbildungsverordnung (inklusive der Spezifizierung der damit einhergehenden Anforderungen an den Qualifizierungsablauf) und damit eine Zusammenführung relevanter Dokumente positiv einzuschätzen, kritisch ist jedoch die Aufweichung der Anforderungen bezüglich des Qualifizierungs- und Zertifizierungsablaufs zu sehen: Da das bisher durch das IT-Sektorkomitee als Fachgremium der Trägergesellschaft Akkreditierung (TGA) herausgegebene ‚Normative Dokument‘, welches den Ablauf der Qualifizierung und die Umsetzung der Norm EN ISO/IEC 17024 regelte, nicht mehr gültig ist, müssen die Zertifizierungsstellen eigene Prüfungsordnungen konzipieren. Ein Vergleich der Prüfungsordnungen 2003 und 2009 der CERT-IT (der bisher mit Abstand größten Zertifizierungsstelle für IT-Spezialisten) zeigt, dass die Lernprozessbegleitung und Fachberatung nicht mehr beim Zertifizierungsantrag zum IT-Spezialisten anzugeben und deren Unterstützung auch im Rahmen der anzufertigenden Dokumentation nicht mehr nachzuweisen ist. Zudem entfällt die Anforderung nach mindestens quartalsweise durchzuführenden Reflexionsgesprächen mit dem Lernprozessbegleiter (vgl. SCHUBERT 2009, S. 48). Auch wenn die Unterstützung durch Lernprozessbegleiter und Fachberater seitens der Zertifizierungsstelle weiterhin als präferierte Form der Weiterbildung betrachtet wird (vgl. ebd., S. 51), sind somit die persönliche Begleitung des Lernenden während des Qualifizierungsprozesses und dessen regelmäßige gemeinsame Reflexion mit dem Lernprozessbegleiter – beides zentrale Elemente des APO-Konzepts – nicht mehr zwingend vorgeschrieben.

Schnittstelle zwischen beruflicher und betrieblicher Weiterbildung zu verorten und verbindet auf Standardisierung und Systematisierung ausgerichtete Merkmale beruflicher Fortbildung mit Elementen zur Individualisierung und betriebsspezifischen Ausgestaltung von Weiterbildung. Nachfolgend wird dargestellt, welche Möglichkeiten zur Individualisierung von Lernprozessen sich daraus auf konzeptioneller Ebene ergeben.

3.1 Referenz-/Hauptprozesse als curriculare Rahmen der Weiterbildungsprofile

Eine Basis des IT-Weiterbildungssystems sind die prozess- und outcomeorientiert beschriebenen Weiterbildungsprofile: Statt einer fächersystematischen Auflistung zu erlernender Inhalte wird anhand von profilgebenden Referenz- bzw. Hauptprozessen (seit 2009) festgeschrieben, welche Tätigkeiten IT-Spezialisten bewältigen können sollen und über welche Kompetenzen sie dafür verfügen müssen. Diese outcomeorientierte Herangehensweise, die im Bildungswesen zunehmend zum Standard wird, ermöglicht grundsätzlich größere Möglichkeiten zur Individualisierung als inputbasierte, auf Basis von Fächersystematiken und Lerninhalten beschriebene Curricula. Im Rahmen des selbstgesteuerten, durch Lernprozessbegleitung unterstützten Lernens auf Spezialistenebene legen Lernende auf Basis ihrer Voraussetzungen und jeweiligen individuellen und betrieblichen Rahmenbedingungen – ggf. unterstützt durch die Lernprozessbegleitung – fest, mittels welcher Lerninhalte, Methoden und Medien die festgelegten Lernergebnisse erreicht werden sollen.

3.2 Arbeitsprozessintegriertes Lernen in individuellen betrieblichen Qualifizierungsprojekten

Da der Qualifizierungsprozess im IT-Weiterbildungssystem von formalen, seminarristischen Lehrgängen in die individuelle Arbeitsumgebung und die betrieblichen Abläufe der Lernenden verlagert wird, folgt die didaktische Ausgestaltung nicht mehr den durchschnittlichen individuellen Voraussetzungen einer Gruppe von Lehrgangsteilnehmenden und dem organisatorischen Rhythmus der Weiterbildungseinrichtung. Stattdessen unterliegt der Lernprozess weitgehend der Selbststeuerung des Individuums (ggf. pädagogisch unterstützt) innerhalb einer vorrangig unter betriebswirtschaftlichen Aspekten gestalteten und getakteten Arbeitsumgebung. Damit sind vielfältige Möglichkeiten verbunden, Qualifizierungen individuell an den Vorerfahrungen, Zielsetzungen und dem betrieblichen Arbeitsumfeld der Lernenden auszurichten und so u. a. das Problem des Transfers von Wissen aus formalen Lernangeboten in die eigenen betrieblichen Handlungsprozesse zu vermeiden. Es ist jedoch auch festzuhalten, dass dieses Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess

Begrenzungen unterliegt, da es mangels didaktischer Gestaltung besonders hohe Anforderungen an Motivation und Lernkompetenz der Beschäftigten stellt, lernhaltige Arbeitsaufgaben und eine lernförderlich gestaltete Arbeitsumgebung voraussetzt und daher möglichst berufspädagogisch unterstützt und abgesichert werden sollte (vgl. SEVERING 2003). Mit der Fachberatung und der Lernprozessbegleitung sind im IT-Weiterbildungssystem entsprechende Elemente vorgesehen.

3.3 Personelle Unterstützung des Lernens durch Fachberater und Lernprozessbegleiter

Zur Unterstützung der Lernenden sind im IT-Weiterbildungssystem konzeptionell die Funktionen der Fachberatung und Lernprozessbegleitung vorgesehen, die durch eine oder mehrere Personen im oder außerhalb des Unternehmens übernommen werden können. Dies eröffnet vor dem Hintergrund der 1:1- bzw. sogar 2:1-Betreuung Chancen für eine Individualisierung. Fachliche und inhaltliche Fragen, Lernschwierigkeiten, Rückmeldung zum Lernprozess usw. können in direkter Kommunikation mit den Lernenden erfolgen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Betreuungsintensität deutlich geringer ist als in institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen – die personelle Unterstützung erfolgt hier nach Bedarf und/oder in regelmäßigen Abständen, z. B. im Rahmen regelmäßiger monatlicher oder quartalsweiser Reflexionsgespräche mit dem Lernprozessbegleiter.¹⁰ Außerdem werden die Unterstützung durch Mitlernende und kooperatives Lernen erschwert, sofern nicht Settings genutzt werden, in denen beispielsweise die Lernprozessbegleitung durch externe Bildungsdienstleister erfolgt, die zusätzlich zur individuellen Begleitung ggf. auch unternehmensübergreifende Reflexions- und Coachingrunden für Lerngruppen anbieten.

3.4 Zertifizierung/Prüfung auf Basis der Dokumentation und Präsentation des individuellen Weiterbildungsprojekts

Die Feststellung der erzielten Lernergebnisse erfolgt anhand praxisrelevanter (möglichst realer) betrieblicher Projekte bzw. Aufgaben aus den für das jeweilige Profil relevanten IT-Prozessen. Ihre Durchführung wird durch die Lernenden dokumentiert und reflektiert. Zentrales Element dieser Dokumentationen sind die Beschreibung und Diskussion besonders lernrelevanter Problem- und Entscheidungsfelder – so-

¹⁰ Zu beachten ist außerdem die bereits beschriebene Tendenz, in den nach Auslaufen des ‚Normativen Dokuments‘ notwendig gewordenen eigenen Prüfungsordnungen der Zertifizierungsstellen die personelle Unterstützung und Reflexionsgespräche – immerhin Kernelemente des APO-Konzepts – nicht mehr als verbindlichen Qualifizierungsbestandteil zu regeln. Beispielhaft dafür ist die neue Prüfungsordnung für IT-Spezialisten von CERT-IT, der größten Zertifizierungsstelle (vgl. SCHUBERT 2009, S. 48 ff.).

genannter Schlüsselsituationen – im eigenen Weiterbildungsprojekt. Die Dokumentation nach vorgegebenen Standards ist bei der Prüfung einzureichen, wird dort begutachtet und ist die Basis für eine Präsentation und ein Fachgespräch. Auf dieser Grundlage werden auf Spezialistenebene Zertifikate nach international gültiger Norm (Personenzertifizierung nach EN ISO/IEC 17024) vergeben, auf Professionalebene sind analog zu anderen Fortbildungsabschlüssen zusätzlich schriftliche Prüfungen (Situationsaufgaben) zu bewältigen. Der geschilderte Ablauf verdeutlicht, dass auch die Prüfungen im IT-Weiterbildungssystem individueller gestaltet sind als bei klassischen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Statt einheitlicher Prüfungsaufgaben für alle Lernenden einer Kohorte – bei Ausbildungsabschlussprüfungen auch heute noch zu einem guten Teil in Form standardisierter, z. T. Multiple-Choice-basierter Aufgaben – wird auf Spezialistenebene das individuell durchgeführte Projekt zum Gegenstand der Prüfung. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Form der Prüfung mit hohen Anforderungen an das Prüfungspersonal und hohem Prüfungsaufwand verbunden ist.

3.5 Zwischenfazit

Insgesamt ist zu konstatieren, dass das IT-Weiterbildungssystem konzeptionell individuell gestaltete und pädagogisch begleitete Lernprozesse im eigenen Arbeitsumfeld ermöglicht. Diese sind mit Standards für die Feststellung und Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen verknüpft, wobei auch die Kompetenzfeststellung zumindest teilweise individualisiert erfolgt. Statt einer Formalisierung und Angleichung typischer Lernwege und -bedingungen durch curriculare Vorgaben, seminaristische Lernorganisation, vorgegebene Lernmethoden etc. geht man von einer starken Heterogenität der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen und dementsprechend individuell zu gestaltenden Lernprozessen aus. Die Lernprozesse sollen von den Lernenden – unterstützt durch einen Lernprozessbegleiter – auf Basis der eigenen Lernvoraussetzungen, Arbeitsaufgaben und Zielsetzungen geplant, gesteuert und reflektiert werden. Damit bietet das IT-Weiterbildungssystem grundsätzlich hohe Potenziale hinsichtlich einer Individualisierung des Lernens, wobei dies entsprechende Rahmenbedingungen im Betrieb (lernhaltige Arbeitsaufgaben, lernförderliche Gestaltung des Arbeitsplatzes, betriebliche Lernkultur und zeitliche Freiräume) sowie eine hohe Motivation, Lernkompetenz und Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden voraussetzt.

Nach der Darstellung der konzeptionell im IT-Weiterbildungssystem angelegten Potenziale zur Individualisierung von Lernprozessen wird im Folgenden auf Basis explorativer Studien zur Qualifizierung auf Spezialisten- und Professionalebene eine Einschätzung zur praktischen Umsetzung des individualisierten Lernens vorgenommen.

4 Individualisierung des Lernens im IT-Weiterbildungssystem – Erfahrungen aus praktischer Umsetzung

Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit die im vorherigen Abschnitt skizzierten Individualisierungspotenziale in der praktischen Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems aufgegriffen und genutzt werden bzw. warum sie ggf. auch nicht genutzt werden. Dazu wird Datenmaterial aus zwei explorativen Studien zur Qualifizierungspraxis auf Spezialisten- und Professionalebene des IT-Weiterbildungssystems hinsichtlich der Individualisierung des Lernens reanalysiert. Für beide Fortbildungsebenen werden entlang der oben beschriebenen Gestaltungsmerkmale¹¹ Umsetzungserfahrungen dargestellt und diskutiert.

Hintergrund und methodisches Design der Untersuchungen

Empirische Basis der nachfolgenden Analyse sind zwei qualitativ-explorativ angelegte Studien zur Qualifizierungspraxis von IT-Spezialisten und IT-Professionals auf Basis leitfadengestützter Interviews. Beide Untersuchungen umfassen für die Forschungsfrage relevantes Datenmaterial, da individuelle Qualifizierungsverläufe und Lernstrategien beschrieben wurden. Der Fokus richtete sich dabei insbesondere auf die individuelle und betriebliche Lern- und Arbeitssituation sowie die Rahmenbedingungen und beteiligten Akteure im Weiterbildungsprozess.

- Die Erhebungen zur Qualifizierungspraxis auf IT-Professionalebene wurden 2005/06 im Teilprojekt „IT-Weiterbildung: Markt, Betriebliche Rahmenbedingungen, Qualifizierungspraxis“ des BIBB-Vorhabens „Implementation und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems“ durchgeführt (zu den Ergebnissen vgl. ausführlich DIETRICH/KOHL 2007 und 2008). Mit 14 teilnehmerbezogenen Fallstudien in sieben Kammerbezirken auf Basis von 23 leitfadengestützten Interviews mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Kammervorteilern und -vertretern, Fachvorgesetzten und Personalentwicklern wurden individuelle Qualifizierungsstrategien und die jeweiligen Rahmenbedingungen der Lern-, Arbeits- und Prüfungsprozesse transparent gemacht und zu typischen Verlaufsmustern bezüglich der Qualifizierung und Prüfung im IT-Professionalbereich verdichtet.¹²
- Die Daten zur Qualifizierungspraxis auf Spezialistenebene wurden 2009 im Rahmen einer am Design der o. g. Untersuchung orientierten Diplomarbeit erhoben (vgl. SCHUBERT 2009 und KOHL/SCHUBERT 2011), in deren Rahmen Interviews mit fünf (angehenden) IT-Spezialisten (siehe Tabelle) sowie einem Prüfer geführt wurden.¹³

11 Da die Referenz-/Hauptprozesse als curriculärer Rahmen der Weiterbildungsprofile im Rahmen der betrieblichen Qualifizierungsprojekte bearbeitet werden, wird die in Kapitel 3 vorgenommene analytische Trennung für die Beschreibung der Qualifizierungs- und Individualisierungspraxis aufgehoben, und diese beiden konzeptionellen Merkmale werden gemeinsam betrachtet.

12 Zu dem Untersuchungsdesign, der Fallauswahl und dem Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung vgl. DIETRICH/KOHL 2007, S. 67 ff. und 75 ff. Dort wird auch die Stichprobe ausführlich beschrieben – einen Überblick liefern die Synopse der Fallstudien auf S. 113 ff. und die Tabelle mit den soziodemografischen Daten auf S. 120.

13 Zu dem Untersuchungsdesign, der Fallauswahl und dem Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung vgl. SCHUBERT 2009, S. 56 ff.

Tabelle 1: Überblick über die interviewten IT-Spezialisten

	Befragte				
	WBTN03	WBTN04	WBTN06	WBTN07	WBTN08
Spezialistenprofil	IT System Analyst	IT Project Coordinator	IT Project Coordinator	IT Project Coordinator	IT Trainer
Alter	50	45	43	33	40
Geschlecht	w	m	m	w	m
Seiteneinsteiger	ja	ja	ja	ja	ja
Finanzierung der WB	durch Arbeitgeber	durch Bildungsträger (Prototypenlehrgang)	durch Arbeitsagentur	durch Arbeitsagentur	keine Angaben
Zertifizierungsstelle	gps-cert	cert-it	cert-it	cert-it	cert-it
Abschluss	2008	2004	2009	Ende 2009	2005
Überwachung/Rezertifizierung	nein/nein	ja/ja 2006	nein/nein	nein/nein	nein/nein
Gültiges Zertifikat z. Interviewtermin	ja	nein	ja	Qualifizierung läuft noch	nein
Quelle: SCHUBERT 2009, S. 62					

4.1 Arbeitsprozessintegriertes Lernen in Referenzprozesse abbildenden, individuellen betrieblichen Qualifizierungsprojekten

4.1.1 Spezialistenebene

Schon beim Blick auf die Erwartungen der befragten fünf (angehenden) IT-Spezialisten wird deutlich, dass die Möglichkeit zur individuellen Ausgestaltung der Weiterbildung ein relevantes Kriterium für die Weiterbildungsentscheidung war: Drei der fünf Befragten schätzten bereits vor ihrer Qualifizierung zum IT-Spezialisten die Individualisierungsmöglichkeiten der Weiterbildung als sehr wichtig ein. Als Seiteneinsteiger/-innen charakterisieren sie ihre vorherigen, häufig informellen Lernprozesse im IT-Bereich als überwiegend selbstgesteuert und am Arbeitsprozess ausgerichtet (vgl. SCHUBERT 2009, S. 66).

Alle fünf Befragten konnten ihr Qualifizierungsprojekt in ihrem jeweiligen beruflichen Tätigkeitsfeld umsetzen und mit diesem zum Großteil auch die geforderten Haupt/Referenzprozesse ihres Profils abdecken. Lediglich WBTN03 benötigte weitere Projekte, um die profilgebenden Prozesse des IT System Analyst umzusetzen.¹⁴

¹⁴ „Ich konnte die bestehende Arbeit ... für das Projekt verwenden, um drei Viertel des Profils abzudecken, und für das andere musste ich mir außerhalb meines eigenen Aufgabenbereiches noch [Projekte; MK] suchen, die ich dann unter Praktika woanders abgewickelt habe“ (WBTN03, 68).

Eine Besonderheit stellte der freiberufliche IT-Trainer dar, der einen Inhouse-Schulungsauftrag zu einem Qualifizierungsprojekt für sich ausweitete. Über die durch das beauftragende Unternehmen vergütete Seminardurchführung hinaus bearbeitete er zusätzlich und ohne Vergütung alle profilgebenden Referenzprozesse entlang dieses Auftrags (vgl. WBTN08, 44). Deutlich wird in den Interviews, dass sich die Qualifizierungsprojekte im Spannungsfeld von Standardisierung (vorgegebene idealtypische Referenzprozesse) und Individualisierung (reale betriebliche Umsetzung im Projekt) bewegen. Die Aussagen machen deutlich, dass in den Fällen, in denen das betriebliche Qualifizierungsprojekt die profilgebenden Referenzprozesse nicht vollständig abbilden kann, Variationen und Anpassungen seitens der Befragten erforderlich sind, die dafür über entsprechende Kompetenzen zur Selbststeuerung des Lernprozesses verfügen müssen. Dabei verfolgten die Befragten entweder Individualisierungsstrategien und passten die Referenzprozesse an ihr Unternehmen/Projekt an (vgl. z. B. WBTN06, 42), oder sie führten als Standardisierungsstrategie im betrieblichen Projekt zusätzliche, außerhalb der regulären Projektbearbeitung liegende Tätigkeiten durch, um die vorgegebenen Referenzprozesse auch im eigenen Projekt abzubilden (vgl. z. B. WBTN03, 72 und WBTN08, 46).¹⁵

4.1.2 Professionalebene

Bei den Befragten auf der Ebene der Fortbildungsabschlüsse waren Individualisierungsmöglichkeiten dagegen kein relevantes Entscheidungskriterium für die Weiterbildung; in den meisten Fällen wurde die Professionalqualifizierung als Lehrgang bei der jeweiligen Kammer wahrgenommen – eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Arbeitsprozessorientierung erfolgte nur teilweise (vgl. DIETRICH/KOHL 2007, S. 122 f.). Wenn dies der Fall war, wurde der Ansatz positiv beurteilt, wobei die Befragten dessen praktische Umsetzung größtenteils vermissten (vgl. TN07, 36; TN09, 20, 36; TN10, 32). Ungeachtet dessen bewerteten die Weiterbildungsteilnehmer, die sich zum Zeitpunkt der Befragung bereits in der Bearbeitung des betrieblichen Realprojekts befanden, die Möglichkeiten zur individuellen Entscheidung und Steuerung von Vorgehensweise, Aktivitäten und Lernwegen bei der Bearbeitung des betrieblichen Projekts positiv und nutzten z. T. die bestehenden Individualisierungsmöglichkeiten. Qualifizierungsprojekte, in denen Kundenanforderungen bestimmte Projektbestandteile und -termine determinierten (vgl. TN02, 520) bzw. das Weiterbildungsprojekt Bestandteil eines größeren, bereits laufenden Projekts war (vgl. TN11, 284), wiesen dagegen nur eingeschränkte Freiheitsgrade und Gestaltungspotenziale auf (vgl. DIETRICH/KOHL 2007, S. 163).

15 Bei den Befragten WBTN04 und WBTN07 konnten mit den Qualifizierungsprojekten alle profilrelevanten Referenzprozesse abgedeckt werden (vgl. WBTN04, 44, 46 bzw. WBTN07, 48, 50).

4.2 Personelle Unterstützung des Lernens durch Fachberater und Lernprozessbegleiter

4.2.1 Spezialistenebene

Hinsichtlich der personellen Unterstützung hoben die befragten Spezialisten die Bedeutung der Lernprozessbegleitung hervor – insbesondere bei der Identifizierung, Beschreibung und Reflexion lernrelevanter Schlüsselsituationen sowie im Zusammenhang mit der Erstellung der Dokumentation (vgl. WBTN03, 125; WBTN04, 50; WBTN08, 93). Auch wenn ein Teilnehmer mit dem organisatorischen Ablauf nicht gänzlich zufrieden war, sich teilweise mehr von den Gesprächen erhofft hatte bzw. einige offene Fragen nicht geklärt werden konnten und aus seiner Sicht eine noch intensivere individuelle Unterstützung wünschenswert gewesen wäre (vgl. WBTN06, 80), bewerteten alle Interviewten die Zusammenarbeit mit den Lernprozessbegleitern positiv.¹⁶

Im Vergleich zu den Erfahrungen mit der Umsetzung der Lernprozessbegleitung auf Spezialistenebene im Rahmen der Pilotierung des IT-Weiterbildungssystems scheint dabei die Klärung der Funktion und Aufgaben der Lernprozessbegleiter mittlerweile kaum noch notwendig zu sein.¹⁷ Alle Befragten verstanden die Lernprozessbegleitung lediglich als Unterstützung ihres selbst gesteuerten und verantworteten Lernprozesses, machten aber deutlich, dass die Lernprozessbegleitung zentral für den Lern- und Qualifizierungserfolg ist, da diese strukturierende, kommunikative, motivierende und kontrollierende Elemente in den individuellen Lernprozess einbringt und dessen Reflexion unterstützt.

Im Gegensatz dazu spielten die Fachberater im Weiterbildungsprozess nur eine untergeordnete Rolle. Sie wurden – wenn überhaupt – nur sporadisch in Anspruch genommen (vgl. WBTN03, 136; WBTN06, 90 und WBTN08, 99), lediglich eine Befragte stand in engerem Kontakt zu ihrem Fachberater (vgl. WBTN07, 97). Stattdes-

-
- 16 Ein Befragter machte beispielsweise deutlich, dass die Lernprozessbegleiterin ihn immer wieder in die richtigen Bahnen gelenkt und auf die grundlegenden Normen fokussiert hat, an denen man sich im Rahmen der Weiterbildung zu orientieren hatte (vgl. WBTN08, 95). Eine weitere Befragte betonte zudem, dass es für sie wichtig war, „... jemanden zu haben, der das ein bisschen (...) objektiver und ein Stück weit professioneller (...) betrachtet, als meine Kollegen das jetzt tun, der selbst auch viel Projekterfahrung hat oder Projektleitererfahrungen hat, durchaus auch mal ein bisschen aus dem Nähkästchen geplaudert hat. (...) wo man auch so ein bisschen über den eigenen Tellerrand schauen konnte.“ (WBTN07, 91).
- 17 Frühere Untersuchungen hatten hier z. T. falsche Erwartungshaltungen seitens der Lernenden aufgezeigt: Diese erhofften sich in der Mehrzahl der Fälle, dass die Lernprozessbegleiter die Verantwortung für die Lernprozesse übernehmen, den störungsfreien Ablauf der Weiterbildung verantworten und letztendlich auch für deren Erfolg zuständig sind. Zudem wurde die Lernprozessbegleitung in vielen Fällen als nicht intensiv genug empfunden, wobei die Teilnehmenden dies vor allem auf zu geringe Kontrolle und fehlende Ziel- und Terminvorgaben bezogen. Vereinzelt wurde außerdem davon ausgegangen, dass Lernprozessbegleiter die begleitende Dokumentation für die Teilnehmenden übernehmen (vgl. EINHAUS/LOROFF 2004, S. 172 f. sowie BIRKE-ARNOLD 2006).

sen erarbeiteten sich die Lernenden neue Inhalte sowie Problemlösungen vorwiegend selbstständig und schlossen fachliche Lücken ohne Rückgriff auf Fachberater oder die Kollegen bzw. Vorgesetzten.

4.2.2 Professionalebene

Im Gegensatz zur beschriebenen Praxis bei den IT-Spezialisten konnte bei den IT-Professionals keine Lernprozessbegleitung entsprechend den beschriebenen konzeptionellen Grundlagen festgestellt werden. Obwohl bei den Fortbildungsabschlüssen zumindest auf Ebene der Operativen Professionals mit dem Prüfungsteil „Betriebliche IT-Prozesse“ ein großer Teil der Qualifizierung (Gewichtung 50 %) auf einem zu dokumentierenden praxisrelevanten Projekt bzw. auf Aufgaben aus betrieblichen IT-Prozessen aufbaut, beschränkt sich die Betreuung hier vornehmlich auf eine Beantwortung fachlicher und organisatorischer Fragen durch Ansprechpartner bei den Kammern oder Bildungsdienstleistern. Eine der im APO-Konzept vorgesehenen Betreuung durch Lernprozessbegleiter und Fachberater gleichende individuelle Unterstützung bei der Gestaltung, Durchführung, Reflexion und Dokumentation des Projekts bzw. der Aufgaben aus betrieblichen IT-Prozessen war nicht auszumachen. Bestenfalls gab es Coachingaktivitäten für diesen Prüfungsteil, z. T. auf Basis von privatem Engagement einzelner Dozenten (vgl. DIETRICH/KOHL 2007, Tabelle 12, S. 153 f. sowie KOHL 2008, S. 10).

4.3 Zertifizierung/Prüfung auf Basis der Dokumentation und Präsentation des individuellen Weiterbildungsprojekts

4.3.1 Spezialistenebene

Basis der Personenzertifizierung nach EN ISO/IEC 17024 auf Spezialistenebene ist die Dokumentation des spezifischen betrieblichen Projekts und des damit verbundenen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesses. Die Dokumentation wird entlang vorgegebener Standards angefertigt, bei der Zertifizierungsstelle eingereicht und durch Prüfer begutachtet. Sofern die Dokumentation angenommen wird, ist diese die Grundlage der Präsentation und des anschließenden Fachgesprächs. Die Zertifizierung erfolgt somit individualisiert auf Basis des persönlichen Weiterbildungsprojekts der Antragstellenden und ist vollkommen frei von standardisierten Prüfungsteilen.

Die Erstellung der Dokumentation stellte für die Befragten zunächst eine Herausforderung dar (vgl. WBTN03, 96; WBTN04, 56; WBTN06, 59; WBTN08, 57 und 77) – lediglich ein IT-Spezialist hatte damit keine Probleme (vgl. WBTN04, 60). Bis auf einen IT-Spezialisten (vgl. WBTN06, 61) haben nach eigener Einschätzung jedoch alle Befragten Erkenntnisse aus der Dokumentation gezogen und dadurch gelernt, sowohl betriebliche Projekte und Prozesse genauer zu hinterfragen und be-

wusster umzusetzen (vgl. SCHUBERT 2009, S. 76) als auch den eigenen Arbeits- und Lernprozess stärker zu reflektieren.¹⁸ Als besonders hilfreich hat sich hierfür die schriftliche Auseinandersetzung mit Schlüsselsituationen im Projektverlauf erwiesen. Diese Schlüsselsituationen wurden größtenteils im Rahmen der Reflexionsgespräche mit den Lernprozessbegleitern identifiziert und diskutiert.

Für die Prüfung (Präsentation und anschließendes Fachgespräch) begutachten die Prüfer die von den Zertifizierungsaspiranten eingereichte Dokumentation des Qualifizierungsprojekts und entwickeln dabei für jede Prüfung Rückfragen zur Präsentation und Schwerpunkte für das Fachgespräch (z. B. zu Lücken in der Dokumentation oder lernrelevanten Schlüsselsituationen), die somit beide vollkommen individualisiert ablaufen. Um trotzdem einheitliche Standards in den Prüfungen sicherzustellen, nutzen die Prüfenden bei CERT-IT eine Kompetenzmatrix zur Beurteilung von Dokumentation, Präsentation und Fachgespräch.¹⁹

4.3.2 Professionalebene

Auf Professionalebene ist der Prüfungsteil „Betriebliche IT-Prozesse“ analog zur Spezialistenebene entsprechend den konzeptionellen Vorgaben des APO-Ansatzes angelegt.²⁰ In diesem Prüfungsteil sind ein praxisrelevantes Projekt oder Aufgaben aus betrieblichen IT-Prozessen mit Bezug zu den jeweils profiltypischen IT-Geschäftsprozessen zu dokumentieren und im Rahmen einer Präsentation und eines Fachgesprächs (zusammen 60 bis 90 Minuten) dazu Stellung zu nehmen. Vergleichbar zum APO-Konzept auf Spezialistenebene kennzeichnen handlungs- und prozessorientierte Elemente die Prüfung, deren Gegenstand auch jeweils individuell vom Prüfling vorgeschlagen wird und bestenfalls die profiltypischen IT-Geschäftsprozesse mit dem individuellen Arbeitsumfeld verbindet. Ergänzt wird dieser Prüfungsteil durch standardisierte, bundeseinheitliche Prüfungen in den Prüfungsteilen „Profilspezifische IT-Fachaufgaben“ und „Mitarbeiterführung und Personalmanagement“.

Die reanalyisierte empirische Untersuchung enthält keine Aussagen zur Prüfungspraxis im Prüfungsteil „Betriebliche IT-Prozesse“. Eine diesbezügliche empirische Erhebung von BALSCHUN/SALMAN/VOCK kommt zum Ergebnis, dass das beschriebene Vorgehen der aufgefundenen Praxis entspricht: Die Prüflinge entwi-

18 Dies verdeutlicht beispielsweise folgende Aussage: „Das [Dokumentieren; MK] hat schon dazu geführt, dass ich das, was ich mache, auch ganz anders und viel bewusster dann noch einmal reflektiert habe.“ (WBTN03, 96).

19 In dieser Kompetenzmatrix werden profilübergreifende, profilspezifische und prozessspezifische Kompetenzen den Hauptprozessen des jeweiligen Profils zugeordnet: „Es gibt eine sogenannte Kompetenzmatrix, die man benutzt, wenn man die Dokumentation durchgeht, um sicherzustellen, dass auch alle nötigen Kompetenzen in der Dokumentation gezeigt werden. Für die Prüfung selbst ist es eine Beurteilung durch den Prüfer. Er beurteilt eine Kombination aus der Präsentation und dem Fachgespräch. Der Gesamteindruck, einschließlich der Dokumentation, ist entscheidend, ob es nachher eine Zertifizierungsempfehlung gibt oder nicht.“ (PTN05, 38).

20 Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es keine dem APO-Konzept vergleichbare Vorgabe zur Durchführung eines betrieblichen Realprojekts gibt.

ckeln selbstständig einen Vorschlag zum praktischen Zusammenhang, aus dem die Dokumentation für den Prüfungsteil „Betriebliche IT-Prozesse“ entstehen soll, und legen diesen in Form eines Projektplans dem zuständigen IHK-Prüfungsausschuss vor. Auf dieser Basis erörtert der Prüfling mit dem Prüfungsausschuss seinen Vorschlag und schließt mit diesem eine individuelle Zielvereinbarung ab, wobei dieser relativ häufig Nachbesserungen am eingereichten Vorschlag vorausgehen (vgl. BALSCHUN/SALMAN/VOCK 2007, S. 263 f.). Die im Zuge der Bearbeitung des Projekts bzw. der Aufgaben aus relevanten IT-Prozessen erstellte Dokumentation beurteilte die Mehrzahl der dort Befragten „... als eine geeignete Lernunterstützung, die zur Vertiefung und Strukturierung des Gelernten beitrug; danach führe das Dokumentieren dazu, dass Verbesserungspotenziale erkannt und Wissen in einer strukturierten Ablage archiviert werde“ (ebd., S. 281). Weniger ausgeprägt ist dagegen ein reflexives Verständnis, das den Dokumentationsprozess selbst als lernförderlich betrachtet – die individuelle Kompetenzentwicklung (v. a. im überfachlichen Bereich) wird bei der Erstellung der Dokumentation nicht bewusst reflektiert (vgl. ebd., S. 345).

5 Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse

Nachdem eingangs bereits deutlich gemacht werden konnte, dass die konzeptionellen Grundlagen des IT-Weiterbildungssystems Potenziale zur Individualisierung und Entformalisierung der Weiterbildung bieten und so grundsätzlich eine bedarfsorientierte und passgenaue Gestaltung des Lernprozesses für die äußerst heterogene Zielgruppe des IT-Weiterbildungssystems²¹ ermöglichen, konnte diese an den persönlichen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Weiterbildungsteilnehmer sowie deren betrieblichen Rahmenbedingungen orientierte Umsetzung im Rahmen einer Analyse von Untersuchungen zur Qualifizierungspraxis auf Spezialisten- und Professionalebene zumindest in Teilen nachgewiesen werden. Insbesondere auf Spezialistenebene scheinen Individualisierung und Entformalisierung der Weiterbildung

21 Zielgruppe des IT-Weiterbildungssystems sind neben den klassischen IT-Fachkräften mit einschlägiger Ausbildung (z. B. in einem der dualen IT-Berufe) insbesondere auch die Vielzahl an Seiten- und Quereinsteigern im IT-Sektor (vgl. dazu beispielsweise EHRKE/MÜLLER 2002, S. 9). Dieser programmatische Anspruch wird in der Realität eingelöst: Laut Zwischenauswertung der CERT-IT vom September 2006 waren ca. 47 % der bisherigen Teilnehmenden auf Spezialistenebene Quereinsteiger, davon 1/3 mit fachfremder Berufsausbildung und sechs Prozent ohne Berufsabschluss (vgl. BMBF 2008, S. 31), 2009 lag die Quereinsteigerquote bei 52,5 % (vgl. SCHUBERT 2009, S. 65). Bei den beiden reanalysierten Untersuchungen ist der Anteil der Quereinsteiger ebenfalls hoch – alle fünf befragten Spezialisten sowie sieben der 14 befragten Professionals sind als Quereinsteiger ohne IT-spezifische Ausbildung bzw. einschlägiges Studium (vgl. ebd., S. 61 ff. und DIETRICH/KOHL 2007, S. 120 f.) seit mehreren Jahren in der IT-Branche tätig.

sowie deren Einbindung in die individuelle Arbeitsrealität zu funktionieren und werden zumindest durch die im Rahmen der explorativen Studie befragten Lernenden weitgehend positiv beurteilt.

Voraussetzungen für die beschriebenen Lernprozesse sind zum einen lernförderliche betrieblich-organisatorische Rahmenbedingungen im Unternehmen und Handlungs- und Gestaltungsspielräume am Arbeitsplatz und bezogen auf die jeweiligen Arbeitsaufgaben.²² Zum anderen bedarf es seitens der Lernenden entsprechender subjektiver Voraussetzungen zur Selbststeuerung und Reflexion des Lernprozesses.²³ Zentraler Erfolgsfaktor auf Spezialistenebene ist darüber hinaus die Lernprozessbegleitung, der laut Aussage der Befragten vor allem hinsichtlich des Erhalts der Lernmotivation, der Bewältigung der Dokumentation des Projekts sowie der in diesem Rahmen zu leistenden Identifizierung und Analyse von Schlüssel-situationen und der darauf aufbauenden Reflexion der Lernprozesse entscheidende Bedeutung zukommt. Die Lernprozessbegleitung bietet damit einen funktionierenden Unterstützungsrahmen für selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz und im Arbeitsprozess.

Auf Professionalebene ist dagegen ein deutliches Auseinanderklaffen zwischen den konzeptuellen Ansprüchen des IT-Weiterbildungssystems und der Bildungsrealität festzustellen: Statt einer Individualisierung der Lernprozesse und entsprechender Unterstützungsangebote dominieren in den untersuchten Fallstudien noch eher traditionell durch curriculare Vorgaben, eine seminaristische Lernorganisation und eine starke Wissens- und Prüfungsorientierung gekennzeichnete Lehrgangskonzepte (vgl. dazu auch DIETRICH/KOHL 2008). Insgesamt ist zu konstatieren, dass Lernen auf Professionalebene überwiegend im Lehrgang erfolgt (vgl. auch SCHENK u. a. 2012, S. 38 f.); eine stärkere Individualisierung des Lernens konnte im Rahmen der explorativen Studie nur für die Bearbeitung des Prüfungsteils „Betriebliche IT-Prozesse“ empirisch belegt werden. Eine Lernprozessbegleitung und Unterstützung des Reflexionsprozesses entsprechend dem APO-Konzept war in den untersuchten Fällen nicht auszumachen (vgl. DIETRICH/KOHL 2007, S. 156) bzw. „folgt in der Praxis eher nicht den ursprünglichen Vorstellungen bei der Schaffung des IT-Weiterbildungssystems“ (SCHENK u. a. 2012, S. 42).

22 Zur Zusammenfassung zentraler Merkmale lernförderlicher Arbeit aus arbeits- und tätigkeitspsychologischer sowie berufs- und betriebspädagogischer Sicht sowie aus der Perspektive konstruktivistischer Lerntheorien vgl. DIETRICH/GILLEN 2005. Zur Verknüpfung der identifizierten Theorieimplikationen mit dem IT-Weiterbildungssystem und den diesbezüglichen empirischen Befunden zu betrieblichen Rahmenbedingungen der Qualifizierung auf Professionalebene vgl. DIETRICH/KOHL 2007, S. 33 ff. und 128 ff.

23 Beispielfhaft seien hier die von MANDL/KRAUSE definierten Voraussetzungen für (lebensbegleitendes) Lernen in der Wissensgesellschaft – Vorwissen, Lernmotivation und Lernkompetenz, Letztere untergliedert in Selbststeuerungskompetenz, Kooperationskompetenz und Medienkompetenz – aufgeführt (vgl. MANDL/KRAUSE 2001).

Insgesamt lässt sich für das IT-Weiterbildungssystem trotz der Unterschiede zwischen konzeptionellem Anspruch des zugrunde liegenden APO-Konzepts und der Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems auf Professionalebene konstatieren, dass es geeignet scheint, mit formalen Fortbildungsabschlüssen verbundene Lern- und Prüfungsprozesse stärker als bisher an den persönlichen Voraussetzungen und Zielsetzungen der Lernenden und den jeweiligen betrieblichen Rahmenbedingungen auszurichten. Auch wenn die Fallzahlen insgesamt bisher überschaubar und die Ergebnisse der explorativen Untersuchung nicht verallgemeinerbar sind, scheint dies besonders auf Spezialistenebene gut zu gelingen.

5.2 Übertragbare Ansätze für die betriebliche Berufsausbildung?

Nach Analyse der konzeptionellen Voraussetzungen und deren praktischer Umsetzung im IT-Weiterbildungssystem stellt sich die Frage, inwieweit die zentralen Erfolgsfaktoren für die Individualisierung des Lernens im IT-Weiterbildungssystem auf die betriebliche Berufsausbildung übertragbar sind:

- Kompetenz- und prozessorientierte Curricula,
- stärkere Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, -ziele, -wege und -dauer bei der zeitlichen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung des Ausbildungsprozesses,
- Stärkung non-formalen und selbstorganisierten Lernens am Arbeitsplatz und im realen, betriebsspezifischen Arbeitsprozess,
- Lernprozessbegleitung und -reflexion,
- Verbindung individuellen Lernens und betrieblicher Organisationsentwicklung.

Zwar ist die systematische Verknüpfung dieser Elemente als zentraler Vorteil des APO-Konzepts anzusehen. Nichtsdestotrotz sind unter den bestehenden Rahmenbedingungen der Ausbildung verschiedene Erfolgsfaktoren aus der IT-Weiterbildung auf die betriebliche Ausbildung übertragbar, liegen doch auch hier Instrumente und Gestaltungskonzepte vor, die eine Individualisierung grundsätzlich ermöglichen: So gestattet z. B. die *gestaltungsoffene Ausbildung* die Flexibilisierung und Differenzierung der Ausbildung entlang betrieblicher Anforderungen und individueller Voraussetzungen anhand von Lern- und Arbeitsaufgaben aus der realen Betriebspraxis; mit den *ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH)* existiert zumindest für den förderfähigen Personenkreis ein Finanzierungsinstrument zur individuellen Lernunterstützung in der Ausbildung. Mit der Prüfungsvariante *Betrieblicher Auftrag* in den Metall- und Elektro-Berufen liegt auch für die Ausbildung ein Instrumentarium vor, das individuelle Lernprozesse zum Prüfungsgegenstand macht; mit dem obligatorisch zu führenden *Ausbildungsnachweis* (Berichtsheft) existiert zudem im Rahmen der Be-

rufsausbildung ein Instrument, das zur Reflexion der Lernprozesse genutzt werden kann.²⁴ Nicht zuletzt bieten auch die in Erprobung befindlichen *Ausbildungsbau- steine* und die laufenden Arbeiten des BIBB zur Entwicklung *kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen* (vgl. BIBB 2009, 2013) Potenziale zur stärkeren (z. B. zeit- lichen) Individualisierung der Ausbildung.

Die stärkere Orientierung am einzelnen Auszubildenden erfordert jedoch ins- besondere beim Ausbildungspersonal ein Umdenken und Lernprozesse aller Be- teiligten: Notwendig sind flexible und möglichst individualisierte Lernformen bzw. Binnendifferenzierung bei gruppenförmigen Lernarrangements. Die Unterstützung beim „Lernen-Lernen“ und die Begleitung und gemeinsame Reflexion möglichst selbstgesteuerter Lernprozesse der einzelnen Auszubildenden gewinnt hierbei ge- genüber der fachlichen Instruktion möglichst homogener Auszubildendengruppen an Bedeutung und wird zu einer wichtigen Aufgabe betrieblichen Bildungspersonals, für welche dieses bisher jedoch größtenteils nur unzureichend vorbereitet ist.²⁵ Hier gilt es zuvorderst anzusetzen, um bereits bestehende Individualisierungsmöglich- keiten in der dualen Ausbildung auszuschöpfen. Damit verbundene Herausforde- rungen, mögliche Professionalisierungsstrategien (vgl. z. B. DIETRICH 2009, S. 15 ff.), Forschungsfragen und Qualifizierungsansätze wurden nicht zuletzt im Rahmen eines AGBFN-Forums beschrieben und diskutiert (vgl. ULMER/WEIB/ZÖLLER 2012).

Literatur

- BAETHGE, Martin; SCHIERSMANN, Christiane: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspek- tiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGS- FORSCHUNG e.V.; PROJEKT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 1998 – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a. 1998, S. 15–87
- BAHL, Anke: Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung. In: ULMER, Philipp; WEIB, Rein- hold; ZÖLLER, Arnold (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 21–43

24 Die aktualisierte Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom Oktober 2012 benennt als ein zentrales Ziel des Führens von Ausbildungsnachweisen: „Auszubildende und Auszubil- dende sollen zur Reflexion über die Inhalte und den Verlauf der Ausbildung angehalten werden“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2012, S. 2).

25 Dies gilt insbesondere für die nebenberuflich ausbildenden Fachkräfte, die das Gros des betrieblichen Aus- bildungspersonals stellen. Insgesamt geht beispielsweise BAHL davon aus, dass vermutlich nur weniger als die Hälfte der Ausbildungspersonen überhaupt über eine berufspädagogische Mindestqualifizierung durch Teilnahme an einem Kurs zur Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung nach AEVO verfügt (vgl. BAHL 2012, S. 29), wobei diese Lehrgänge in ihrer bisherigen Form nur bedingt eine Grundlage für professionelles Handeln von Ausbildern schaffen (vgl. BRÜNNER 2011, 2012).

- BALSCHUN, Boreslav; SALMAN, Yvonne; VOCK, Rainer: Qualifizierungs- und Prüfungsprozesse in der Weiterbildung von IT-Fachkräften zu IT-Spezialisten und Operativen Professionals. Bonn 2007 [*Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, Nr. 89*]
- BIBB (Hrsg.): Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Bonn 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/gestaltungskonzept_kompetenzbasierte_ausbildungsordnungen.pdf (Stand: 31.01.2013)
- BIBB (Hrsg.): Entwicklungsprojekt 4.2.420: Leitfaden für die Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen. Projektbeschreibung. Bonn 2013 – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42420.pdf (Stand: 30.04.2013)
- BIRKE-ARNOLD, Susanne: Was mir als Lernprozessbegleiterin wichtig ist. In: LOROFF, Claudia u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld 2006, S. 64–68
- BMBF (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Bonn 2002
- BMBF (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“. Bonn, Berlin 2008
- BOES, Andreas; TRINKS, Katrin: „Gute Arbeit“, schlechte Zeiten? – Analyse und Gestaltung qualifizierter Arbeit in schwierigen Zeiten. Arbeitspapier 13 des Projekts ARBIT2. München 2006 – URL: http://www.isf-muenchen.de/pdf/Arbeitspapier_13.pdf (Stand: 26.07.2012)
- BRÜGELMANN, Hans: Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: HEINZEL, Friederike; PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, S. 31–43 [*Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6*]
- BRÜNNER, Kathrin: Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 10 (2011), S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner_ws10-ht2011.pdf (Stand: 30.04.2013)
- BRÜNNER, Kathrin: Der Beitrag der „Ausbildung der Ausbilder“ zur Professionalität des betrieblichen Bildungspersonals – Eine Evaluationsstudie der angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Hessen und Thüringen. In: ULMER, Philipp; WEIB, Reinhold; ZÖLLER, Arnold (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012, S. 237–256
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@, 9 (2009) Profil 2, S. 1–20 – URL: http://www.bwpat.de/profil2/diettrich_profil2.pdf (Stand: 30.04.2013)
- DIETRICH, Andreas; GILLEN, Julia: Kompetenzentwicklung von Netzwerkmoderatoren als Erhaltungsstrategie für Netzwerke – Zur Bedeutung lernförderlicher Netzwerkgestaltung. In: BÜCHTER, Karin; GRAMLINGER, Franz (Hrsg.): Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Bildung. Markt Schwaben 2005, S. 167–184

- DIETRICH, Andreas; KOHL, Matthias: Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung. Bonn 2007 [*Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, Nr. 91*]
- DIETRICH, Andreas; KOHL, Matthias: Qualifizierung zum IT-Professional – Befunde zu einem arbeitsplatzorientierten Lernkonzept. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 2, S. 17–20
- DIETRICH, Andreas; KOHL, Matthias; MOLZBERGER, Gabriele: Kompetenzorientierte Prüfungen und Zertifizierungen in der Berufsbildung – Zum Umsetzungsstand in der IT-Aus- und IT-Weiterbildung. In: bwp@, 5 (2005) 8, S. 1–28 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/dietrich_kohl_molzberger_bwpat8.pdf (Stand: 30.04.2013)
- DIHK (Hrsg.): IT-Weiterbildungsstruktur. 2010 – URL: <http://wis.ihk.de/informationen/spezialthemen/it-weiterbildung/ueberblick.html> (Stand: 31.01.2013)
- EHRKE, Michael; HESSE, Jörg: Das neue IT-Weiterbildungssystem – Eine Neuordnung mit hohem Reformanspruch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 53 (2002) 11/12, S. 4–8
- EHRKE, Michael; MÜLLER, Karlheinz: Begründung, Entwicklung und Umsetzung des neuen IT-Weiterbildungssystems. In: BMBF (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System: Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Bonn 2002, S. 7–18
- EINHAUS, Johannes; LOROFF, Claudia: Praxiserfahrungen aus der Lernprozessbegleitung in Umsetzungsprojekten der IT-Weiterbildung. In: ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u. a. 2004, S. 159–176
- HATTIE, John A. C.: Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u. a. 2009
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) für das Führen von Ausbildungsnachweisen (Empfehlung Nr. 156 vom 9.10.2012). Bonn 2012
- HELMKE, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, 58 (2006) 2, S. 42–45
- HELMKE, Andreas: Bei der Individualisierung kommt es auf eine gute Balance an. Interview im Themenschwerpunkt „Individuelle Förderung“ des Bildungsportals des Schulministeriums NRW. Düsseldorf 2013a – URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/_Rubriken/Praxis/Indiv_Foerd_Teil_6/Serie_IndiF_1_Interview_Helmke/ (Stand: 30.04.2013)
- HELMKE, Andreas: Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik, 65 (2013b) 2, S. 34–37
- IT-SEKTORKOMITEE (Hrsg.): Zertifizierung von IT-Spezialisten. Normatives Dokument Version 2.1.1 vom 09. September 2005. 2005 – URL: http://www.it-sektorkomitee.de/downloads/September%202005/Normatives%20Dokument_Version%202.1.1.pdf (Stand: 04.07.2008)

- KOHL, Matthias: Experten für das „Lernen lernen“?! – Lernprozessbegleitung in der IT-Aus- und Weiterbildung als Praxisbeispiel für den Umgang mit veränderten Anforderungen an das Bildungspersonal. In: bwp@ Spezial 4 – Hochschultage Berufliche Bildung 2008, WS 25 – Berufsbildungspersonal (2008), S. 1–15 – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/kohl_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 30.04.2013)
- KOHL, Matthias; SCHUBERT, Marcus: Alles APO oder was? Befunde zur Qualifizierungspraxis auf Spezialistenebene des IT-Weiterbildungssystems. Unveröffentlichtes Manuskript. Jena 2011
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000
- MANDL, Heinz; KRAUSE, Ulrike-Marie: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. München 2001
- MEYER, Rita: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld 2006
- MOLZBERGER, Gabriele: Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden 2007
- ROHS, Matthias: Der didaktisch-methodische Ansatz der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche. In: DEHNBOSTEL, Peter; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Stuttgart 2004, S. 187–198 [*Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; 181*]
- ROHS, Matthias: Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Hamburg 2007
- SCHENK, Harald u. a.: Evaluierung des IT-Weiterbildungssystems: Untersuchung des Nutzens der IT-Weiterbildung und des Verbleibs von Operativen und Strategischen Professionals. Bonn 2012 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_42350.pdf (Stand: 30.04.2013)
- SCHUBERT, Marcus: Explorative Studie zur Qualifizierungspraxis auf Ebene der Spezialisten im IT-Weiterbildungssystem unter besonderer Berücksichtigung aktueller Entwicklungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität. Jena 2009
- SEVERING, Eckart: Lernen im Arbeitsprozess: eine pädagogische Herausforderung. In: GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung, 14 (2003) 1, S. 1–4
- ULMER, Philipp; WEIB, Reinhold; ZÖLLER, Arnold (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012

Peter Jablonka, Gisela Westhoff

„Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ – ein Modellversuchsförderschwerpunkt geht neue Wege

Ausbildungs- und Lehrkräfte in Betrieben, außerbetrieblichen Berufsbildungseinrichtungen und Schulen haben es zunehmend mit Gruppen von Jugendlichen zu tun, die sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Die Heterogenität dieser Gruppen zeigt sich im Hinblick auf ihre bisherige Bildungsbiografie und damit ihre Vorbildung, ihr Alter, ihre soziale Herkunft sowie ihren individuell sehr differenzierten Förderbedarf. Verstärkt wird die Entwicklung durch den tiefgreifenden demografischen Wandel, der sich in einem kontinuierlichen Rückgang der Schülerzahlen widerspiegelt. Eine Modernisierung und zeitgemäße Gestaltung des dualen Systems ist daher in weit stärkerem Maße als bisher davon abhängig, dass diese Heterogenität systematisch erfasst und gestaltet wird. Der folgende Beitrag zeigt dies am Beispiel des BIBB-Modellversuchsförderschwerpunktes „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“. Dargestellt werden ausgewählte Ergebnisse aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der beteiligten 17 Modellversuche im Kontext des gemeinsamen Programms. Ein zukunftsweisender Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung steht im Zentrum der Modellversuche und ist das entscheidende Ziel des Programms.

Vorbemerkungen: Heterogenität in der beruflichen Bildung

1 Zum Verständnis der Heterogenität im Bildungsbereich

Ein Gutachten im Auftrag des BMBF/BIBB, das von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung (GEBIFO) und dem Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ) durchgeführt wurde, hat die vorherrschenden Auffassungen und Konzepte zum Umgang mit Heterogenität vor allem im betrieblichen Teil der beruflichen Bildung recherchiert sowie einer Bewertung in Form von Handlungsempfehlungen unterzogen (GUTACHTEN 2009). Dabei standen die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) als Hauptträger der Ausbildung im Fokus. Die Gutachter kommen im Ergebnis ihrer Recherche zu folgender definitorischen Einschätzung, aus der sie auch Handlungsempfehlungen abgeleitet haben:

Auszubildende unterscheiden sich sowohl in berufsschulischen Klassenverbänden als auch in betrieblichen, überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsgruppen hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale voneinander.

Heterogenität kann sowohl hinsichtlich eines als auch mehrerer Merkmale definiert werden. Somit kann eine Gruppe hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale als heterogen und anderer gemeinsamer Merkmale als homogen beschrieben werden. Wichtig ist hier die Frage, welche Merkmale zur Betrachtung herangezogen werden.

Die Entscheidung für eine Definition oder Eingrenzung hängt

- a) von gesellschaftlichen Normen und Werten und
- b) von dem individuellen Standpunkt des Betrachters ab.

Ferner kann Heterogenität zeitlich begrenzt und somit wandelbar sein.

Über die Identifikation Einzelner mit ihrer Rolle als Auszubildende im dualen System der Berufsbildung, mit dem Ausbildungsberuf und mit der Zugehörigkeit zu einem Ausbildungsbetrieb wird es möglich, dass Auszubildende eine Gemeinsamkeit finden. Auf diese Weise kann ein Konzept der Einheit in Vielfalt verwirklicht werden, das zu einer Offenheit gegenüber anderen und zu neuen Formen kooperativen Lernens führt (GUTACHTEN 2009, S. 8 ff.).

Die unterschiedlichen Sichtweisen der Heterogenität, die sich aus dem Gutachten und aus weiteren Quellen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ergeben, führen zusammenfassend zu vier zentralen Bewertungen und Konsequenzen:

- **Heterogenität als Problem:** Für die Organisation des Bildungswesens, vor allem die der allgemeinbildenden Schulen, galt lange Zeit das Ideal der homogenen Lerngruppe – einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sich hinsichtlich ihres Wissensstandes, ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und ihrer Lernmotivation möglichst wenig unterscheiden. Nur unter solchen Voraussetzungen sei es möglich, alle jungen Menschen in gleicher Weise zu einem höheren Stand des Wissens zu bringen. Die Folge ist ein vielgliedriges Schulsystem, das darauf setzt, durch Selektion und Zuweisung zu unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen möglichst homogene Lerngruppen herzustellen. Hierzu RATZKI (2005, S. 1): „Unser gesamtes Schulsystem ist heute von dem Bemühen gekennzeichnet, Heterogenität zu verringern. Die Verfahren sind bekannt: zurückstellen von der Grundschule, sitzen bleiben, Überweisung in die Sonderschule, die Aufteilung nach Schulformen nach der 4. Klasse, dort wieder sitzen bleiben, abschulen auf weniger anspruchsvolle Schulformen vom Gymnasium und der Realschule auf die Hauptschule, Zuweisung zu Fachleistungskursen und abschlussbezogenen Klassen, [...] Abschlüsse mit unterschiedlichen Berechtigungen für die Oberstufe und die Berufsausbildung.“
- **Heterogenität als Herausforderung:** Trotz dieser Bemühungen sind Lehrkräfte und das Ausbildungspersonal insgesamt damit konfrontiert, dass die Schü-

ler und Schülerinnen ihrer Klassen sich dennoch hinsichtlich solcher Merkmale unterscheiden, die für den Unterrichtserfolg als bedeutsam gelten, also z. B. Anstrengungs- und Einordnungsbereitschaft, intellektuelles Leistungsvermögen, mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen. Auf diese unterschiedliche Ausgangsposition der einzelnen Kinder und Jugendlichen wird mit einer Flexibilisierung und Individualisierung des Unterrichts reagiert: Je nach Leistungsvermögen und gegebenenfalls auch persönlichem Lernstil werden unterschiedliche Aufgaben formuliert (HAGEDORN 2010, S. 403–423; STRASSER 2011, S. 14–28; WISCHER 2009).

- **Heterogenität als Ungleichheit von Bildungschancen:** Aus dieser Perspektive stellt sich die Heterogenität junger Menschen als Ungleichheit dar. Ungleiche Voraussetzungen wurzeln in der sozialen Herkunft und werden durch die Selektivität des Bildungssystems noch verstärkt. Die Heterogenität junger Menschen erscheint in diesem Zusammenhang als Ausgangspunkt einer Perpetuierung gesellschaftlicher Ungleichheit. Es gilt, sie durch den Abbau von Bildungsschranken und die Förderung von Benachteiligten zu überwinden (SCHÜMER 2005; GANSEN 2009, S. 193–213).
- **Heterogenität als (wünschenswerte) Diversität:** Die positive Wahrnehmung von Heterogenität in der Form der Diversität/Diversity geht im Wesentlichen auf zwei Ursprünge zurück. Auf der einen Seite stehen die Bemühungen um Emanzipation und Gleichberechtigung gesellschaftlicher Minderheiten bzw. Benachteiligter. Auf der anderen Seite stehen Unternehmen, die erkannt haben, dass in der bewussten Förderung der Vielfalt ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen Wettbewerbsvorteile liegen: Die Potenziale aller Beschäftigten können besser genutzt werden, und zugleich kann den vielfältigen Anforderungen des Marktes besser nachgekommen werden. In jedem Falle liegt diesem Verständnis von Heterogenität das Verständnis der Gleichwertigkeit von Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und Besonderheit zugrunde (FINKE 2006; FRANKEN 2010; KIMMELMANN 2009; STUBER 2009).

2 **Der Ansatz des Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“**

Die neun Handlungsempfehlungen, die im Gutachten des BMBF/BIBB/ZWH et al. (GUTACHTEN 2009) aufgestellt wurden, kommen insgesamt zu dem Schluss, dass allein der Aspekt „Heterogenität als (wünschenswerte) Diversität“ für eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zielführend sein kann. Die Handlungsempfehlungen wurden in weiteren Forschungsarbeiten des BIBB überprüft und einem ausführlichen Diskurs unterzogen (WESTHOFF/ERNST 2011, S. 52 ff.).

2010 erteilte das BMBF dem BIBB (nach § 90 BBiG) den Auftrag für den neuen Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (Richtlinien im Mai 2010).

Das Bundesinteresse an diesem Modellversuchsschwerpunkt konzentriert sich dabei im „Gegenstand der Förderung“ auf drei Aspekte:

„Gefördert werden Modellversuche, die

1. die vorhandene Förderpraxis modellhaft auf den Umgang mit Heterogenität für einen erfolgreichen Zugang zu dualer Ausbildung bezieht und auf die regional-spezifischen Bedürfnisse anpasst. Unter Einbeziehung des externen Ausbildungsmanagements sollen die Konzepte in Betrieben und/oder Verbänden im Rahmen der Übergangsphasen sowie der ersten beiden Ausbildungsjahre erprobt werden.
2. die bestehenden Förderinstrumente für eine Ausbildung von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, für die Betriebe (KMU) im Hinblick auf die neue Ausrichtung weiterentwickeln,
3. das Ausbildungspersonal und die ausbildenden Fachkräfte für den Umgang mit Heterogenität sensibilisieren und pädagogisch, aber auch hinsichtlich administrativer Belange und Fördermöglichkeiten für die Betriebe weiterbilden“ (BIBB 2010).

3 Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe fördern – der Perspektivwechsel im BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“

In der Vergangenheit waren die Betriebe vorrangig bestrebt, für eine Ausbildung möglichst die aus ihrer Sicht leistungsfähigsten und hoch motivierten Jugendlichen zu gewinnen. Dabei orientierte man sich – so z. B. die Ergebnisse einer Unternehmensbefragung des BIBB von 2009 (WESTHOFF/ERNST 2011, S. 52 ff.) – nur bedingt an den Schulabschlüssen, Schulzeugnissen und eigenen Leistungstests der Bewerberinnen und Bewerber (EBBINGHAUS 2009, S. 31). Von größerer Bedeutung sind für diese Unternehmen offensichtlich das Interesse am Beruf und berufliche Vorkenntnisse sowie weitere Kompetenzen, über die man sich im Vorstellungsgespräch oder in einem Praktikum einen Eindruck verschafft. Insbesondere bei Betrieben mit unbesetzten Lehrstellen zeigten sich dabei im Rahmen einer weiteren BIBB-Unternehmensbefragung von 2007/2008 „zum Teil extrem hohe Ansprüche an die Qualifikationen der Jugendlichen [...]. In sämtlichen Kompetenzbereichen wie unter anderem bei den Schlüsselqualifikationen und Sekundärtugenden sollen die Jugendlichen scheinbar schon von vornherein sozusagen als ‚Mitarbeiter des Monats‘ auftreten. [...] Auch ist die Vermutung nicht von der Hand zu weisen, dass es hier eher um die Rekrutierung von sofort einsetzbaren Arbeitskräften und weniger um die Ausbildung von Jugendlichen geht“ (GERICKE/KRUPP/TROLTSCH 2009, S. 4).

Diese „Bestenauslese“ steht – so stellt sich häufig heraus – aber auch nicht immer im Einklang mit den längerfristigen Interessen der Unternehmen. Denn sie müssen in Kauf nehmen, dass gerade leistungsstarke junge Menschen ihre Ausbildung vorzeitig abbrechen, weil sie von dem enttäuscht werden, was ihnen in der betrieblichen Ausbildung oder als berufliche Perspektive geboten wird. Entsprechende Belege finden sich in Untersuchungen zur Lösung von Ausbildungsverträgen bzw. zu Ausbildungsabbrüchen (EMNID 2001; JASPER 2009; PIENING 2009; SCHÖNGEN 2003, S. 35–39). Andere Unternehmen werden damit konfrontiert, dass die Jugendlichen zwar ihre Ausbildung erfolgreich abschließen, danach aber entweder zu einem attraktiveren Arbeitgeber wechseln oder anschließend eine Hochschule besuchen, um einen Studienabschluss zu erwerben. Auf der anderen Seite bleiben junge Menschen ohne beruflichen Abschluss, weil sie den hohen (und nicht selten überhöhten) Anforderungen der Betriebe nicht genügen – auch wenn sie einer Ausbildung im dualen System durchaus gewachsen wären. Damit blieb in der Vergangenheit ein beträchtliches Potenzial an zukünftigen Fachkräften für die Wirtschaft ungenutzt.

Aufgrund der demografischen Entwicklung gehen die Auswahlmöglichkeiten der Betriebe allerdings immer mehr zurück. Eine wachsende Zahl von Unternehmen sieht sich damit vor die Alternative gestellt, gar nicht mehr auszubilden oder ihre Anforderungen zu senken und auch Jugendliche einzustellen, die ihren (früheren) Ansprüchen nicht genügen. So hat sich nach einer Unternehmensumfrage des DIHK von 2010 zu 2012 der Anteil der Betriebe, die durch eine Senkung ihrer Anforderungen an die Vorbildung von Bewerbern und Bewerberinnen den rückläufigen Schulabgängerzahlen begegnen wollen, von acht auf 16 Prozent verdoppelt (DIHK 2012, S. 22).

Um auch zukünftig ihren Beitrag zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses zu leisten, müssen Unternehmen sich neuen Herausforderungen stellen:

- Sie sind gezwungen, ihre Anforderungen an die Jugendlichen grundsätzlich zu überdenken. Eine Orientierung an „einfachen“, eindimensionalen Indikatoren der Leistungsfähigkeit, anhand derer die Jugendlichen als für eine Ausbildung geeignet oder nicht geeignet eingestuft werden, reicht nicht mehr aus. Demgegenüber gilt es, unterschiedliche fachliche, personale und soziale Kompetenzen der Bewerberinnen und Bewerber differenziert zu bewerten und vor allem auch ihre Entwicklungspotenziale angemessen einzuschätzen.
- Dabei stehen die Betriebe oftmals vor dem Problem, dass es ihnen nicht nur an geeigneten diagnostischen Instrumenten und entsprechend qualifiziertem Ausbildungspersonal mangelt, sondern sie sind nicht selten bereits überfordert, wenn es um die Beurteilung von Abschlüssen, Zeugnissen und Zertifikaten unterschiedlicher Schulformen und Bildungsträger geht.

- In der Ausbildung sind die Betriebe dann – soweit sie ihre ehemals hohen Anforderungen reduziert haben – auch mit solchen Jugendlichen konfrontiert, die aus ihrer Sicht als noch nicht oder nur begrenzt ausbildungsfähig erscheinen. Hier gilt es, die Ausbildung dennoch zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.
- Vor allem KMU stehen immer stärker im Wettbewerb nicht nur mit anderen, größeren (und damit bekannteren und häufig attraktiveren) Unternehmen, sondern auch mit anderen Bildungsanbietern (allgemein- und berufsbildenden Schulen und Fachhochschulen/Universitäten). Wollen sie in Zukunft noch ihren Bedarf an leistungsfähigen Auszubildenden und damit qualifizierten Fach- und Führungskräften decken, sind sie darauf angewiesen, ihre Ausbildung so zu gestalten, dass sie ihren Fachkräften angemessene berufliche Perspektiven aufzeigen können.
- Damit sind sie gezwungen, ihre Ausbildungspraxis sowie ihre methodisch-didaktischen Konzepte im Hinblick auf eine Sicherung der eigenen Ausbildungsfähigkeit auszurichten.

KMU verfügen allerdings zumeist nicht über die notwendigen personellen Ressourcen zur Bewältigung dieser Aufgaben. Sie bedürfen daher der externen Unterstützung. Die Akzeptanz einer solchen Unterstützung hat sich seitens der Unternehmen mittlerweile erhöht – darauf verweisen auch unterschiedliche Erhebungen (vgl. JOBSTARTER-PROGRAMMSTELLE 2010, S. 15; JABLONKA/ULMER 2008).

4 Die Arbeitsweise des Modellversuchsschwerpunktes „Neue Wege/Heterogenität“

Der BIBB-Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ arbeitet in diesem Sinne seit dem Frühjahr 2011 mit 17 bundesweiten Modellversuchen. Jedes einzelne Projekt versteht sich als „Mosaikstein“ des gesamten Programms, das von einem interdisziplinär zusammengesetzten Konsortium einer wissenschaftlichen Begleitung (an den Standorten Berlin, Magdeburg und Regensburg) in enger Absprache mit der Programmleitung im BIBB koordiniert, moderiert, evaluiert, dokumentiert und bereits prozessbegleitend einem Transfer und einer Verstetigung zugeführt wird. Das Programm ist darauf ausgerichtet, Konzepte, Instrumente und Verfahren zu entwickeln und zu erproben, die geeignet sind, ausbildungsbereite und bereits ausbildende Unternehmen bei der Sicherung ihres Fachkräftenachwuchses zu unterstützen. Dabei begreifen die Modellversuche – wie deren Rückmeldungen aus der Arbeit mit den Betrieben zeigen – die Heterogenität der Jugendlichen als Herausforderung und Chance zugleich:

- Die Betriebe sind aktuell in unterschiedlichem Maße von den Auswirkungen des demografischen Wandels betroffen; nicht alle sehen sich bereits mit einem spürba-

ren Rückgang an Bewerbungen konfrontiert, und viele sind offensichtlich überfordert bzw. noch nicht bereit, nachhaltige Maßnahmen zur längerfristigen Sicherung ihres Fachnachwuchses zu ergreifen. Aufgabe der Modellversuche ist es also, auf Seiten der Betriebe ein Umdenken einzuleiten. Es gilt, ihr eng begrenztes Vorstellungsbild vom idealen Auszubildenden aufzubrechen und sie für eine breite Vielfalt an Bewerberinnen und Bewerbern zu öffnen. Den Betrieben ist zu verdeutlichen, dass sie nicht mehr in dem Maße wie in den Vorjahren auf bereits vorhandene berufliche Vorkenntnisse und eine Begeisterung für den gewählten Beruf setzen können, sondern dass sie zukünftig selbst stärker gefordert sind, hier die geeigneten Voraussetzungen für eine Erfolg versprechende Ausbildung zu schaffen.

- Dabei haben die Modellversuche es auch mit einer breiten Vielfalt an Betrieben zu tun. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich Branchen und Berufsfeldern, sondern auch in Bezug auf Ausbildungserfahrung und -qualität sowie der Bereitschaft, ihre eigene bisherige Praxis der Bewerberauswahl wie auch der Ausbildung selbst kritisch zu hinterfragen. Zudem gibt es durchaus nachvollziehbare unterschiedliche Anforderungen im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit und spezifische Kompetenzen und Begabungen geeigneter Bewerberinnen und Bewerber. Dieser Heterogenität der Betriebe haben die Modellversuche mit ihren Angeboten der Beratung und Unterstützung Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass sie nicht vorrangig daran interessiert sind, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in eine Ausbildung zu vermitteln, sondern sie sehen ihre Aufgabe darin, Betriebe (bzw. die von ihnen zu besetzenden Ausbildungsstellen) und junge Menschen „passgenau“ zusammenzuführen, sodass beide Seiten Verlauf und Abschluss der Ausbildung für sich als Erfolg verbuchen können – auch wenn gegebenenfalls den Jugendlichen aufgrund ihrer formalen Voraussetzungen der Weg in ein Studium offenstand.
- Kennzeichnend für die Handlungsansätze der Modellversuche ist damit der Perspektivenwechsel. Ihre Aktivitäten konzentrieren sich nicht auf spezifische Zielgruppen, wie z. B. benachteiligte Jugendliche. Stattdessen sind sie bestrebt, für die Betriebe das gesamte Potenzial an Jugendlichen zu erschließen – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihrem bisherigen Bildungsweg, ihrer Leistungsfähigkeit und ihren beruflichen Orientierungen. So soll nicht nur ein Beitrag zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses geleistet, sondern zugleich allen Jugendlichen der Zugang zu qualifizierter Ausbildung, gesicherter beruflicher Tätigkeit und sozialer Teilhabe eröffnet werden.

Die Arbeiten des Förderschwerpunktes werden bereits prozessbegleitend einem Transfer in die verschiedenen Felder der Praxis, der Wissenschaft und der Politik unterzogen. Genutzt werden hier – je nach anzusprechender Zielgruppe – sowohl

digitale als auch Printmedien (Newsletter/Infobriefe, wissenschaftliche Publikationen, die Website des BIBB: www.bibb.de/heterogenitaet und Ausbilderforen: www.foraus.de, Website der Modellversuche). Ein weiteres Ziel besteht in der Verstetigung geeigneter Ergebnisse und Produkte.

5 Zentrale Handlungsfelder im Schwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“

Die Modellversuche haben – ausgehend von ihren Förderanträgen – im ersten Teil der Laufzeit des Programms jeweils spezifische Instrumente und Verfahren entwickelt und erprobt, die sich den folgenden vier Handlungsfeldern zuordnen lassen:

- Entwicklung von Ausbildungsmärkten,
- Übergang Schule – Beruf,
- (Aus-)Bildungsmanagement und
- Qualifizierung des Ausbildungspersonals.

5.1 Handlungsfeld „Entwicklung von Ausbildungsmärkten“

Hinter dem auf Bundesebene mittlerweile weitgehend ausgeglichenen Verhältnis des Angebots und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen – was die hoch aggregierten statistischen Daten betrifft – stehen nicht nur regionale Disparitäten. Auch im Hinblick auf Wirtschaftssektoren, Branchen und Berufe sowie Größe und Image der Ausbildungsunternehmen gibt es – nicht zuletzt bedingt durch Ab- und Zuwanderung sowie demografische Effekte – von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich problematische Ausbildungsmärkte. So stand im Jahre 2011 dem bundesweiten Angebot von 599.829 Ausbildungsplätzen eine Nachfrage von 646.880 gegenüber, was einer Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von insgesamt 92,7 entsprach (BIBB 2012, S. 16). Dabei reichte die ANR jedoch von 87,0 für Niedersachsen bis 105,8 für Mecklenburg-Vorpommern (BIBB 2012, S. 17). Es gab auch Berufe, für die das Angebot die Nachfrage noch deutlich stärker übertraf, z. B. Restaurantfachfrau/-mann (ANR: 124,5), Fachfrau/-mann für Systemgastronomie (ANR: 120,9) oder Klempner/-in (ANR: 114,7; BIBB 2012, S. 25).

Die duale Berufsausbildung hat in einzelnen Branchen und/oder Regionen, die z. T. auch im Wettbewerb mit anderen Formen/Trägern der allgemeinen oder beruflichen Bildung stehen, generell Attraktivitätsverluste erlitten: Junge Menschen, die an ihren Wohnorten über längere Zeit keine Ausbildungsstellen finden, verlieren die Ausbildungsmotivation oder wandern ab. Oft werden allerdings die Ausbildungsangebote von KMU, zumal in Branchen mit schlechtem Ausbildungsimage, nicht oder nur eingeschränkt wahrgenommen, da sich viele Jugendliche auf wenige, ihnen

bekannte Wunschberufe konzentrieren. Diejenigen mit besseren Schulabschlüssen präferieren Großunternehmen und/oder eine Hochschulausbildung. So finden in manchen Regionen und Branchen ausbildungswillige KMU kaum noch Bewerberinnen und Bewerber für eine duale Ausbildung und stellen ihrerseits die Ausbildungstätigkeit ein. So besteht die Gefahr, dass sich Abwärtsspiralen entwickeln, die den Fachkräftemangel noch verschärfen.

Nach der aktuellen Unternehmensbefragung zur Ausbildung des DIHK konnten im Jahre 2011 bereits 21 Prozent der befragten Unternehmen nicht alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzen, in Ostdeutschland waren es 38 Prozent (DIHK 2012, S. 16). Mehr als zwei Drittel von ihnen gaben als Grund dafür den Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern an, und 18 Prozent von ihnen (im Osten 26 Prozent) verwiesen darauf, dass sie gar keine Bewerbungen erhalten hatten (DIHK 2012, S. 20). Nach einer Studie des BIBB lag der Anteil der Ausbildungsbetriebe, die im Ausbildungsjahr 2010/2011 nicht alle angebotenen Plätze besetzen konnten, sogar noch höher: insgesamt bei 35 Prozent und im Osten bei 48 Prozent (TROELTSCH/GERHARDS/MOHR 2012, S. 3). Noch reagiert allerdings nur eine Minderheit der Ausbildungsbetriebe mit einer Reduzierung ihrer Ausbildungsbemühungen: 7,4 Prozent der Betriebe wollen die Zahl ihrer Ausbildungsplätze verringern, und nur 1,4 Prozent haben vor, ihre Ausbildung ganz einzustellen (TROELTSCH/GERHARDS/MOHR 2012, S. 8).

Um die Attraktivität des dualen Systems insgesamt oder einzelner Berufe, Branchen und Regionen zu stärken, stellen einige Modellversuche Ausbildungsmarktsegmente ins Zentrum, in denen KMU besondere Schwierigkeiten haben, Auszubildende zu finden, und die daher ein der aktuellen Situation auf den Ausbildungsmärkten angemessenes, wirksameres Ausbildungsmarketing benötigen. Zum Beispiel geht es um die Berufsgruppen der Stuckateurinnen und Stuckateure sowie des IT-Handwerks oder um Betriebe von Inhaberinnen und Inhabern mit Migrationshintergrund (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 7, S. 15, S. 19, S. 43). Ziel ist es, jeweils den bisher häufig engen Kreis von Jugendlichen, die sich für eine bestimmte Ausbildung interessieren, auszuweiten. Es gilt, die Festlegung von Jugendlichen auf bestimmte Berufe z. B. aufgrund von Geschlecht, Herkunft oder Schulabschluss aufzubrechen – indem eine breitere Vielfalt von Berufs- und Beschäftigungsperspektiven aufgezeigt wird.

Das Vorgehen der Modellversuche ist dabei vielfältig:

- So werden Partnerschaften zwischen Betrieben und Schulen initiiert, um z. B. neu gestaltete Betriebspraktika zu erleichtern oder einen Austausch von Lehr- und Ausbildungspersonal zu ermöglichen. Ziel ist es jeweils, auch Lehrerinnen und Lehrer in das berufsorientierende Ausbildungsmarketing einzubeziehen.
- In diesem Rahmen wird das Auftreten von Unternehmensvertreterinnen und -vertretern in den Schulen organisiert, um dort über ihre Branche und ihre Berufe zu informieren. Verbunden ist dies mit entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen

von zumeist jüngeren Ausbilderinnen und Ausbildern oder anderen Fachkräften, den „Azubi-Tutoren oder Azubi-Trainern“ (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012).

- Ein wichtiger Ansatz besteht darin, KMU über Ausbildungsverbünde bei der Besetzung der Ausbildungsplätze und der Ausbildungsbegleitung/Ausbildungsassistenz zu unterstützen.
- Generell wird über Netzwerkarbeit – in diesem Fall die Einbindung von institutionell wichtigen strategischen Partnern wie Kammern, Verbänden und Kommunen – versucht, mehr Aufmerksamkeit auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Branchen zu lenken, die bereits heute über Nachwuchsprobleme klagen.
- Zudem wird speziell für eine Form der Ausbildung geworben, nämlich die Teilzeitausbildung, die geeignet ist, zusätzliche Ausbildungspotenziale zu erschließen. So hat ein Modellversuch ein Netzwerk Teilzeitausbildung organisiert. Dabei handelt es sich um „ein nachhaltiges Fachforum [...], das Mitglieder und Interessierte mindestens zweimal jährlich zu Fachveranstaltungen rund um das Thema Teilzeitausbildung einlädt. Im Netzwerk engagieren sich derzeit bereits 40 Mitgliedsorganisationen, die in ihren Arbeitsfeldern Schnittstellen zum Thema Teilzeitausbildung haben oder die deren Umsetzung konkret befördern. Hierzu gehören beispielsweise zahlreiche Träger der Jugendberufshilfe, Verantwortliche in Kammern, Verwaltungen, Kontaktstellen, Jobcentern und Agenturen für Arbeit“ (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 12).
- Des Weiteren gibt es Ansätze, über spezielle Events (z. B. Feriencamps, Berufswettbewerbe und Auszeichnungen für Auszubildende oder Fachkräfte) gezielt junge Menschen für eine duale Berufsausbildung anzusprechen und zu aktivieren. Die Attraktivität einzelner Berufe wird außerdem durch die Einführung entsprechender dualer Studiengänge oder die Vermittlung von zukunftssträchtigen Zusatzqualifikationen erhöht.
- Auch werden soziale Netzwerke und in einem Modellversuch eine Web-2.0-Plattform eingerichtet und genutzt, die in vielfältiger Form über Berufe informieren, einen Austausch ermöglichen und damit erreichen, dass Jugendliche und Betriebe zusammengeführt werden – unterstützt durch ein personales System der Übergangsbegleitung (vgl. z. B. WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 15 ff.).

5.2 Handlungsfeld „Übergang Schule – Beruf“

Vor allem bestimmt durch den Mangel an Ausbildungsplätzen in den letzten Jahrzehnten, wurde in den Bundesländern und in den Regionen – unterstützt durch vielfältige Bundesaktivitäten zur Integration der nicht versorgten Jugendlichen in eine Ausbildung – ein sogenanntes „Übergangssystem“ etabliert. Inzwischen wird aber eine Reihe dieser Maßnahmen infrage gestellt (vgl. z. B. BEICHT 2011; BERTELSMANN-STIFTUNG

2011; KRÜGER-CHARLÉ 2010). Deshalb entstehen derzeit leistungsfähige Alternativen. Der Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ ist z. B. mit dem Hamburger Übergangssystem eng verbunden, Ähnliches gilt für Modellversuche in NRW. Es geht vor allem darum, wieder möglichst direkte Übergänge der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zu forcieren, die ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht. Im Förderschwerpunkt werden daher unterschiedliche Wege beschritten.

Dazu gehören der Ausbau und die Pflege von Netzwerken und Kooperationen, über die möglichst alle beteiligten Stellen (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen, Kammern, Unternehmen und ihre Verbände, Gewerkschaften, Kommunen sowie Arbeitsagenturen und Jobcenter) zusammengeführt und ihre Aktivitäten an der Schnittstelle Schule – Ausbildung besser abgestimmt werden. Beispiele hierfür sind:

- „Runde Tische“, also regelmäßige Zusammenkünfte zentraler regionaler Akteure, die sich mit aktuellen Fragen des Übergangs in den Beruf befassen, und
- Schulpartnerschaften von einzelnen Betrieben oder Unternehmensverbänden, über die Berufsinformation und -orientierung in den Schulen und betriebliche Praktika organisiert werden.

Weiterhin werden unterschiedliche Instrumente eingesetzt und weiterentwickelt, z. B. Kompetenzfeststellungsverfahren zum gezielten Matching (Ausbildungsplatzbewerber/-innen – Betrieb), berufs- bzw. ausbildungsorientierte Betriebspraktika und Berufsvorbereitung im Betrieb („Vorausbildung“).

Es geht im Kern also darum, allen Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft und den bisherigen Bildungsvoraussetzungen – den Übergang in eine Ausbildung zu sichern, indem ihnen betriebliche Ausbildungsangebote und/oder damit verknüpfte Unterstützungsmöglichkeiten geboten werden.

5.3 Handlungsfeld „(Aus-)Bildungsmanagement“

Um den bestehenden und künftigen Fachkräftebedarf zu decken, benötigen gerade KMU mit eingeschränkten Personalressourcen ein strategisch angelegtes, d. h. planvoll vorgehendes und Heterogenität als Chance nutzendes Ausbildungsmanagement. Dabei benötigen sie unterschiedliche Formen der Unterstützung (vgl. auch BECKMANN/JABLONKA 1996; SALSS 2000). Die Unterstützungsleistungen, für die sich die Begriffe „externes Ausbildungsmanagement“ und „assistierte Ausbildung“ durchgesetzt haben, werden häufig von Bildungsdienstleistern angeboten. Sie beginnen bei der Entscheidungsfindung: Inwieweit und in welchem Umfang ist eine Ausbildung überhaupt sinnvoll? Sind die notwendigen Voraussetzungen gegeben? Welche Berufe bieten sich an? Und mit welchen Kosten und welchem Nutzen ist (längerfristig) zu rechnen? Die

Dienstleistungen umfassen die Unterstützung bei der Suche und Auswahl geeigneter Auszubildender und bei der Abwicklung der „Formalitäten“ im Zusammenhang mit dem Abschluss des Ausbildungsvertrages. Und im Rahmen der Ausbildung selbst übernehmen sie z. B. Aufgaben im Zusammenhang mit der Förderung leistungsschwächerer Auszubildender, der Beilegung von Konflikten, der Qualifizierung des Ausbildungspersonals bis hin zur Organisation von Ausbildungsverbänden. Im Rahmen des Förderschwerpunkts „Heterogenität/Neue Wege“ werden von den Modellversuchen in folgender Weise besondere Akzente gesetzt:

- Neben der Erschließung weiterer betrieblicher Ausbildungsplätze geht es vor allem auch darum, ausbildungswillige Betriebe zu unterstützen, (geeignete) Auszubildende zu finden, Ausbildungsabbrüche zu verhindern und die Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Das heißt, dass man sich verstärkt auch solchen Betrieben zuwendet, die in der Vergangenheit zwar bereits ausgebildet haben, sich aber gegenwärtig dazu immer weniger in der Lage sehen (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 41 ff.).
- Daher liegt eine wichtige Aufgabe der Modellversuche darin, die notwendigen Unterstützungsleistungen mit der Öffnung der Verantwortlichen für weitere Kreise von Jugendlichen zu verbinden und parallel dazu Werbung für das duale System und weitergehende Bemühungen um zusätzliche Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber zu initiieren (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 55 ff.).

Ein weiteres Ziel besteht darin, das Ausbildungsmanagement zu einem Bildungsmanagement auszubauen, das – im Sinne eines Bildungskettenansatzes – auch die Weiterbildung sowie die Berufsorientierung und die Übergänge gezielt einbindet. Beides ist in den Modellversuchen bereits angelegt, z. B. durch den Fokus auf eine neue Gestaltung der Übergänge, bei der auch besonders das Ausbildungspersonal in den Blick genommen wird.

5.4 Handlungsfeld „Qualifizierung des Ausbildungspersonals“

Der ausbildungsförderliche Umgang mit Heterogenität, was ihre Wahrnehmung und Nutzung als Chance angeht, ist eine große Herausforderung für das ausbildende Personal: Von der Gewinnung Jugendlicher für eine Ausbildung im eigenen Betrieb oder für eine Branche über die Identifizierung und Förderung von Ausbildungspotenzialen bis hin zum Umgang mit Konflikten in der Ausbildung und zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen sind spezielle Kompetenzen gefordert.

Für hauptberufliche/verantwortliche Ausbilderinnen und Ausbilder, aber ebenso für ausbildende Fachkräfte (hier zusammengefasst als Ausbildungspersonal bezeichnet) in KMU mangelt es weitgehend an einschlägigen Weiterbildungsangeboten und -möglichkeiten. Die Kooperation mit Modellversuchen in entsprechenden

Projekten hat sich bereits in der Vergangenheit als informelle, praktikable – weil tätigkeitsintegrierte – Weiterbildungsoption für betriebliches und überbetriebliches sowie nebenberufliches Ausbildungspersonal bewährt. Dementsprechend müssen die Unterstützungsangebote auch konzipiert und umgesetzt werden.

Bedeutsam erscheint dabei, dass man sich speziell auch jungen Fachkräften zuwendet, um diesen über entsprechende Zusatzqualifikationen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten.

Das Handlungsfeld bezieht sich in doppelter Weise auf Heterogenität: Einmal muss berücksichtigt werden, dass auch das Ausbildungspersonal eine heterogene Gruppe darstellt, für die jeweils spezifische Angebote unter Berücksichtigung der Umsetzungsbedingungen zu entwickeln sind. Zum anderen soll das Ausbildungspersonal befähigt werden, Heterogenität ausbildungsorientiert wahrzunehmen, als Chance zu erkennen und zu nutzen, indem es an den Kompetenzen der Auszubildenden ansetzt und deren Stärken zur Überwindung von Schwächen fördert.

Das Ausbildungspersonal unterschiedlicher Qualifikation und aus unterschiedlichen Verantwortungs-/Zuständigkeitsbereichen wird in seiner Kompetenzentwicklung unterstützt, z. B. im Hinblick auf:

- die Wahrnehmung und Wertschätzung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Entwicklungspotenzialen,
- den Umgang mit heterogenen Gruppen von Auszubildenden oder mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf oder
- die generelle Bewältigung ihrer je spezifischen Aufgaben als (nebenberufliche) Ausbilderinnen und Ausbilder.

Die Konzepte haben folgende unterschiedliche Ausrichtungen:

- Fachkräfte aus den Betrieben sollen in die Lage versetzt werden, im Rahmen der Berufsorientierung an Schulen den Schülerinnen und Schülern ihre Branche und ihre Berufe anschaulich darzustellen und für eine betriebliche Ausbildung zu werben.
- Sie sollen zudem motiviert und befähigt werden, Begabungs- und Leistungspotenziale von Bewerberinnen und Bewerbern zu erkennen und/oder die Heterogenität ihrer Auszubildenden anzuerkennen und dieselben wertzuschätzen und entsprechend zu fördern (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 37).
- Insgesamt geht es darum, das Ausbildungspersonal darin zu unterstützen, den Anforderungen seiner Tätigkeit besser gerecht zu werden: speziell im Umgang mit heterogenen Lerngruppen oder einzelnen Auszubildenden, die einer besonderen Förderung bedürfen, oder generell, indem mit ihnen gemeinsam Lehr-/Lerneinheiten erarbeitet werden, die ihnen ihre Ausbildungsaufgaben erleichtern (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 12 f.).

- Hinzu kommt, dass auch Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen für die Wahrnehmung von Heterogenität „sensibilisiert“ und bei der Durchführung der Berufsorientierung in ihren Schulen unterstützt werden (WESTHOFF/TRIMKOWSKI 2012, S. 47 f.).
- Das berufspädagogische Personal muss befähigt werden, die Chancen und Möglichkeiten einer flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung für die Kompetenzentwicklung in heterogenen Lerngruppen noch wirksamer zu nutzen (vgl. WESTHOFF/JENEWEIN/ERNST 2012).
- Die Form der entsprechenden Information, Qualifizierung und Unterstützung des Ausbildungs- und Lehrpersonals reicht von der Erstellung von Handreichungen über das Angebot von Workshops und Seminaren bis zur Organisation eines moderierten Erfahrungsaustausches.¹

6 Perspektive

Die bisher im Modellversuchsschwerpunkt gewonnenen Erfahrungen weisen aus, dass Heterogenität in der Berufsbildung viele Gesichter hat und eine große Herausforderung, aber auch eine Chance für das duale System darstellt (WESTHOFF/ERNST 2011, S. 51).

Die Arbeiten der Modellversuche im Kontext des Programms stehen aktuell in der zweiten Laufzeitperiode im Prozess der Umsetzung. Die zentrale Aufgabe des Transfers/der Dekontextualisierung und der Verstetigung der Ergebnisse vollzieht sich bereits von Beginn an, erhält aber in dieser Phase ein besonderes Gewicht. Förderlich für diese Aufgabe ist es, dass die Modellversuche innerhalb des Förderschwerpunktes gezielt miteinander vernetzt sind. Sie tauschen sich untereinander und mit anderen Akteuren der beruflichen Bildung aus und erfüllen somit das in den Förderrichtlinien festgelegte Bundesinteresse. Dieses besteht vor allem darin, bestehende Förderinstrumente zur Erreichung der Programmziele zu überprüfen, ggf. Novellierungen vorzuschlagen, sie weiterzuentwickeln und sie in der Breite der beruflichen Bildung verfügbar zu machen.

Der Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ stellt sich dabei den notwendigen Herausforderungen zur Weiterentwicklung des dualen Systems.

Festzuhalten ist: Arbeit in den Handlungsfeldern – Entwicklung von Ausbildungsmärkten, Übergang Schule/Beruf, Ausbildungsmanagement, Qualifizierung des Ausbildungspersonals – bildet die gegenwärtigen Herausforderungen in der betrieblichen

1 Auf der Webseite (<http://www.bibb.de/heterogenitaet>) sind weitere Informationen über das Vorgehen und den laufenden Prozess der Forschung und Umsetzung in den Handlungsfeldern zu finden. Dort werden kontinuierlich Ergebnisse aus dem Förderschwerpunkt insgesamt (Dokumentationen, Publikationen, aktuelle Informationen) eingestellt sowie entsprechende Links zu den einzelnen Modellversuchen.

Berufsausbildung ab und stellt damit auch eine wichtige Grundlage für den Umgang mit Heterogenität im dualen System dar. Die 7 Modellversuche des Förderschwerpunkts erarbeiten hierzu übertragbare Handlungsansätze, Konzepte und Instrumente.

Literatur

- BECKMANN, Sabine; JABLONKA, Peter: Hinweise und Anregungen für die Tätigkeit von Ausbildungsplatzentwicklerinnen und Ausbildungsplatzentwicklern. Bonn 1996
- BEICHT, Ursula u. a.: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung: aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 122). Bonn 2011 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6613> (Stand: 04.04.2013)
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung (BIBB-Report 11/2009). Bonn 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (Stand: 30.09.2013)
- BERTELSMANN STIFTUNG: Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen, basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers. Gütersloh 2009 – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-81A030A9-AC325803/bst/xcms_bst_dms_30626_30627_2.pdf (Stand: 30.09.2013)
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Übergänge mit System: Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh 2011 – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FD6BB71B-30091068/bst/xcms_bst_dms_37924_37925_2.pdf (Stand: 30.09.2012)
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Richtlinien zur Förderung von Modellversuchen im Förderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ – Bekanntmachung vom 14. Mai 2010. Bonn 2010 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Heterogenitaet%281%29.pdf (Stand: 30.09.2013)
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Stand: 01.10.2013)
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2012 – URL: <http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-ausbildungsumfrage-2012.pdf> (Stand: 30.09.2013)
- EBBINGHAUS, Margit; ROTHE, Christin: Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität. Sichtweisen ausbildender Betriebe (Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 109). Bonn 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_109_ideal_und_realitaet_betrieblicher_ausbildungsqualitaet.pdf (Stand: 30.09.2013)
- EMNID: TNS-Emnid-Studie „Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch“ im Rahmen des Projekts „Ziellauf“, einer vom Landesarbeitsministerium geförderten Initiative des nordrhein-westfälischen Handwerks. Bielefeld 2001

- FINKE, Mervin: Diversity Management – Förderung und Nutzung personeller Vielfalt in Unternehmen. 2. Aufl. München 2006
- FRANKEN, Svetlana: Verhaltensorientierte Führung – Handeln, Lernen und Diversity im Unternehmen. 3. Aufl. Wiesbaden 2010
- GANSEN, Peter: Chancenungleichheit von Anfang an. Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In: BUSCHKÜHLE, CARL-PETER; DUNCKER, LUDWIG; OSWALT, VADIM (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Heidelberg 2009
- GERICKE, Naomi; KRUPP, Thomas; TROLTSCH, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors (BIBB-Report 10/09). Bonn 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_10.pdf (Stand: 30.09.2013)
- GUTACHTEN „BILDUNGSKONZEPTE FÜR HETEROGENE GRUPPEN – SITUATIONSANALYSE UND HANDLUNGSBEDARF“. Im Auftrag des BMBF/BIBB erstellt von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH), der Gesellschaft zur Förderung von Berufsbildungsforschung und Qualifizierung (GEBIFO) und dem Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ), unveröffentlichtes Manuskript 2009
- HAGEDORN, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung – Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: HAGEDORN, Jörg u. a. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2010
- JABLONKA, Peter; ULMER, Philipp: Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Auswirkungen (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld 2008
- JASPER, Gerda u. a. (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien (BMBF, Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung). Bonn, Berlin 2009 – URL: http://www.bmbf.de/pub/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 30.09.2013)
- KIMMELMANN, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen 2009
- KMK – Kultusministerkonferenz, Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahl 2005 bis 2020 (Statistische Veröffentlichungen, Nr. 182 – Mai 2007). Bonn 2007 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_01-Vorausberechnung-Schueler-Absolventen-05-2020.pdf (Stand: 04.04.2013)
- KRÜGER-CHARLÉ, Michael: Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf: Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven (Forschung Aktuell). Gelsenkirchen 2010 – URL: <http://www.iat.eu/forschung-aktuell/2010/fa2010-11.pdf> (Stand: 04.04.2013)
- PIENING, Dorothea; HAUSCHILDT, Ursel; RAUNER, Felix (2009): Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben. Eine Studie im Auftrag der Industrie- und Handelskammer Osnabrück-Emsland. Bremen 2010 – URL: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Publikationen/IBB_Abbruchstudie_Download_oA.pdf (Stand: 30.09.2013)

- PROGRAMMSTELLE BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) FÜR DAS PROGRAMM JOBSTARTER DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Service für Betriebe: Externes Ausbildungsmanagement (Jobstarter Praxis – Band 4). Bonn 2010 – URL: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_praxis_band_vier.pdf (Stand: 04.04.2013)
- RATZKI, Anne: Anmerkungen zum Umgang mit Heterogenität in Deutschland. 2005 – URL: <http://www.eu-mail.info/resources/germany/ar.pdf> (Stand: 04.04.2013)
- SALSS – SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNGSGRUPPE: Wissenschaftliche Begleitung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. Abschlussbericht zur Umsetzung von Artikel 2. Bonn 2002 – URL: <http://www2.bibb.de/archiv/jump/regional/abschlussbericht02.pdf> (Stand: 04.04.2013)
- SCHÖNGEN, Klaus: Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung (BWP 5/2003). Bielefeld 2003 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bwp-2003-h5-35ff.pdf> (Stand: 30.09.2013)
- SCHÜMER, Gundel: „Schulleistung und soziale Ungleichheit. Diskussion von Ergebnissen der Studie ‚PISA 2000‘“ in: Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der didacta – die Bildungsmesse Stuttgart, 2. und 3. März 2005. Stuttgart 2005, S. 3–13 – URL: www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/symposien-2005/dokumentation-symposium-2005.pdf (Stand: 30.09.2013)
- STARREGIO/PROGRAMMSTELLE BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) FÜR DAS PROGRAMM JOBSTARTER DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): STARegio zieht Bilanz. Engagement für Ausbildung. Bonn 2008 – URL: http://www.bmbf.de/pub/staregioe_zieht_bilanz.pdf (Stand: 04.04.2013)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Zahlen und Fakten. – URL: <https://www.destatis.de> (Stand: 04.04.2013)
- STRASSER, Josef: Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität – Skizze eines Forschungsprogramms. In: Journal of Social Science Education 2011, Volume 10, Number 2, S. 14–18 – URL: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1160> (Stand 18.11.2013)
- STUBER, Michael: Diversity. Das Potenzial-Prinzip – Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Köln 2009
- TREPTE, Hans-Günter: EXAM: das Original – Neue Ausbildungsplätze schaffen durch Externes Ausbildungsmanagement. In: Dokumentation der Konferenz „Region – Betrieb – Kooperation“, 21./22. Oktober 2003, Gelsenkirchen 2003 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_starregio_berufsausbildungskonferenz-gelsenkirchen-2004.pdf (Stand: 04.04.2013)
- TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian; MOHR, Sabine: Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes (BIBB-Report 19/12)
- VEDDER, Günther: Diversity-orientiertes Personalmanagement (Trierer Beiträge zum Diversity Management, Band 6). München 2006

- WESTHOFF, Gisela; ERNST, Helmut: Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland: Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse. In: *diversitas – Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies* (2011) 3, Grünwald 2011
- WESTHOFF, Gisela; JENEWEIN, Klaus; ERNST, Helmut (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung (Berichte zur beruflichen Bildung)*. Bielefeld 2012 – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7845/pdf/Westhoff_Kompetenzentwicklung_und_Flexibilitaet_2012.pdf (Stand:01.10.2013)
- WESTHOFF, Gisela; TRIMKOWSKI, Marion: *Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung – Aktuelles aus den 17 Modellversuchen, Infoblatt 02 (BIBB Modellversuche)*. Bonn 2012 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Broschuere_Modellversuche_1302.pdf (Stand: 01.10.2013)
- WISCHER, Beate: *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. In: *Handbuch „Heterogenität ruft nach Dialog“* (2009) – URL: <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html> (Stand: 04.04.2013)

Weitere Internetseiten:

<http://www.bibb.de/heterogenitaet>

<http://www.foraus.de>

René Leicht, Lena Werner

Heterogenität und Ausbildung in Migrantenunternehmen

Die Berufsbildung muss sich verstärkt auf heterogene Lerngruppen einstellen, aber auch auf ein zunehmend heterogenes Ausbildungsumfeld. Seit Langem gewinnen Unternehmen von Migrantinnen und Migranten als Lernort an Bedeutung, aber dennoch ist wenig über sie bekannt. Unsere Untersuchung fokussiert daher auf ausbildende Migrantenunternehmen und die dort beschäftigten Jugendlichen und beleuchtet die Rekrutierungsstrategien und Qualitätsmerkmale der Ausbildung im Kontext der sich wandelnden betrieblichen Charakteristika. Es zeigt sich, dass Migrantenunternehmen aufgrund (und trotz) ihrer schwierigeren Ausgangsbedingungen häufiger „benachteiligte“ Jugendliche ausbilden. Mit den Förderansätzen in einem Modellprojekt wird beispielhaft gezeigt, wie Migrantenunternehmen erfolgreiche Hilfestellungen bei der Rekrutierung und im Umgang mit Heterogenität erhalten können.

1 Einleitung: Hintergrund und Forschungsfragen

Der Fachkräftebedarf und der gleichzeitige Rückgang an Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern zwingen zu veränderten Strategien bei der Rekrutierung von Jugendlichen. Dies erhöht die Heterogenität in der sozialen Zusammensetzung, soweit die Ausbildungsbetriebe auch solchen Bewerberinnen und Bewerbern Chancen einräumen, deren Ausbildungsreife bislang eher angezweifelt wurde. Hier kommt nun hinzu, dass sich die zunehmende Heterogenität in der Berufsausbildung nicht nur aufseiten der Jugendlichen zeigt, sondern auch aufseiten der Unternehmen. Mittlerweile besitzt fast jede sechste Unternehmensinhaberin/jeder sechste Unternehmensinhaber einen Migrationshintergrund.¹ Seit Längerem zielen Förderprogramme auf eine Verstärkung der Ausbildungsaktivitäten in Migrantenunternehmen.² Über ihre Strategien und ihren Erfolg bei der Rekrutierung von Auszubildenden ist allerdings wenig bekannt. Zum Teil wird das Ausbildungsengagement von Migrantenunternehmen skeptisch betrachtet, da die „ethnische Ökonomie“ häufig mit Ressourcen-

1 Eigene Berechnungen auf Basis des Mikrozensus 2011 (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2012).

2 Als „Migrantenunternehmen“ werden im Folgenden solche Unternehmen bezeichnet, deren Inhaber/-innen einen Migrationshintergrund aufweisen. In der Definition des Statistischen Bundesamts handelt es sich bei Personen mit „Migrationshintergrund“ um „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer/-innen in Deutschland geborenen Elternteil“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2007). Diese Definition wird auch in unserem Beitrag zugrunde gelegt, zumindest dort, wo es sich um eigene Befunde handelt.

defiziten sowie mit wettbewerbs- und arbeitsintensiven Branchen und daher mit wirtschaftlich marginalen Bereichen in Verbindung gebracht wird (CHRIST u. a. 2007; FLOETING u. a. 2004). In diesem Fall bestünde die Gefahr einer Segmentierung mit sinkender Ausbildungsqualität. Zwar erhöhen die in jüngerer Zeit veränderten Zuwanderungsstrukturen nunmehr das Qualifikationsniveau und damit auch die „Qualität“ des unternehmerischen Potenzials, allerdings bleiben die Ausbildungs- und Rekrutierungsbedingungen von Migrantenunternehmen weiterhin erschwert (LEICHT u. a. 2012; NEISEN/LARSEN 2012).

Unsere Untersuchung fokussiert daher auf ausbildende Migrantenunternehmen und richtet hierbei den Blick auf die dort beschäftigten Jugendlichen, die häufig ebenfalls einen Migrationshintergrund besitzen. Dabei nehmen wir eine vornehmlich betriebliche Perspektive ein und ziehen zudem Vergleiche mit den Unternehmen von Deutschen ohne Migrationshintergrund. Hier interessiert, welche Entwicklung und welche Charakteristika Migrantenunternehmen aufweisen, mit welchen Qualitätsmerkmalen ihr Ausbildungsengagement verbunden ist und welche Strukturen sich hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung und der Rekrutierung von Auszubildenden zeigen.

Die auf Befragungsdaten beruhenden Analysen³ verdeutlichen, dass Migrantenunternehmen infolge einer Kumulierung verschiedener Problemlagen unter vergleichsweise schweren Bedingungen ausbilden. Daher skizzieren wir abschließend einige Konzepte aus einem vom BIBB geförderten Projekt, die zeigen, in welcher Form Migrantenunternehmen praktische Hilfestellungen bei der Rekrutierung von Jugendlichen und im Umgang mit Heterogenität erhalten können.

2 Heterogenität in der Ausbildung und im betrieblichen Umfeld

Der Ausbildungsstellenmarkt weist eine große Zahl an Bewerberinnen und Bewerbern auf, denen der Übergang von der Schule in die Ausbildung entweder gar nicht oder nur auf Umwegen gelingt. Die geringeren Chancen haben verschiedene Ursachen und werden durch sich überlagernde Faktoren – etwa durch Vorbildung, Alter und persönliche Problemlagen – bestimmt. Besonders betroffen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bei der Ausbildungsplatzsuche strukturell benachteiligt sind (BEICHT/GRANATO 2010; SVR 2010; BEICHT 2011; BOOS-NÜNNING 2011). Es herrscht jedoch weitestgehend Übereinstimmung, dass sich der Fachkräftenachwuchs nur dann sichern lässt, wenn das gesamte Potenzial an Bewerberinnen und Bewerbern einbezogen wird (BMBF 2012). Dies erhöht die Heterogenität in der

3 In einer jeweils kürzeren Form und mit etwas anderer Ausrichtung haben wir die nachfolgend vorgestellten Datensätze auch für einen Beitrag in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ und für einen Beitrag in der Buchreihe „migration + lehrerbildung“ weiterverwendet. Die Erstfassung für den hier vorliegenden Text entstand jedoch noch vor den o. g. Beiträgen.

Zusammensetzung der Jugendlichen, weshalb die Institutionen der Berufsausbildung vor neuen Herausforderungen stehen. In der Entwicklung neuer Methoden und Instrumente werden aber auch Chancen gesehen, viele der bislang nicht ausgeschöpften individuellen Potenziale für den Fachkräftenachwuchs besser zu nutzen. Konzepte in dieser Richtung müssen jedoch noch stärker als bisher die Bedingungen des Lernorts, d. h. das betriebliche Umfeld berücksichtigen. Ansätze, die insbesondere auf die Heterogenität der Auszubildenden in kleinen und mittleren Unternehmen und den dadurch entstehenden Unterstützungsbedarf fokussieren, werden derzeit vom BIBB und BMBF mit Modellversuchen erprobt.⁴

In Modellen zur Bewältigung divergierender Ausbildungsbedingungen spielt ethnische Vielfalt eine zentrale Rolle. Allerdings wächst die Heterogenität nicht nur bei den Lernenden, sondern genauso bei den Lernorten. Dies äußert sich vor allem in der außerordentlich starken Zunahme an Unternehmen, die von Migrantinnen und Migranten geführt werden (LEICHT u. a. 2009a; LEICHT u. a. 2012) und deren Ausbildungsengagement seit Langem durch zahlreiche Projekte, wie etwa KAUSA⁵, gefördert wird (KANSCHAT 2007; RASS-TURGUT 2011). In dieser Perspektive ist Heterogenität nicht nur ein innerbetriebliches, sondern genauso ein überbetrieblich wahrnehmbares Phänomen, das bei der Entwicklung von Förderkonzepten entsprechend Berücksichtigung finden muss. Beim Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Ausbildung können sich exemplarische Untersuchungen im Feld der Migrantenunternehmen als hilfreich erweisen, um bspw. einzuschätzen, ob eine erfolgreiche Ausbildung auch in vergleichsweise ressourcenschwachen Betrieben ohne eine Absenkung der Qualitätsansprüche möglich ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese mehr Erfahrungen im Umgang mit ungünstigen Ausbildungsbedingungen haben (siehe im Folgenden).

2.1 Ausbildung durch Migrantenunternehmen: ein spärlich erforschtes Feld

Der Umfang an Migrantenunternehmen, die sich an der Berufsausbildung beteiligen, ist nur schwer zu identifizieren. In vielen Datenquellen der amtlichen Statistik lassen sich personen- und betriebsbezogene Indikatoren nicht ausreichend verknüpfen.⁶ Daher kann die Ausbildungsbeteiligung von Migrantenunternehmen nur anhand

4 Hierfür steht der Modellversuch-Förderschwerpunkt von BIBB und BMBF „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (<http://www.bibb.de/de/55819.htm>; Stand: 24.09.2013).

5 Eine zentrale Funktion bei der Förderung der Ausbildungsbeteiligung von Migrantenbetrieben übernimmt die 1999 gegründete „Koordinierungsstelle Ausbildung bei Selbstständigen mit Migrationshintergrund“ (KAUSA), die seit 2006 einen eigenständigen Programmbereich im Ausbildungsstrukturprogramm JOBSTARTER stellt (<http://www.jobstarter.de/kausa>; Stand: 24.09.2013).

6 Haushaltsbezogene Erhebungen, wie der Mikrozensus, erfassen zwar den Migrationshintergrund von Selbstständigen bzw. Unternehmerinnen und Unternehmern, sie bieten jedoch keine Informationen darüber, ob das Unternehmen Auszubildende hat. Umgekehrt liefern die Beschäftigtenstatistik oder die Berufsbildungsstatistik keine Angaben über einen etwaigen Migrationshintergrund der Unternehmensinhaber/-innen (SIEGERT 2009).

von nicht amtlichen Erhebungen ermittelt werden, von denen jedoch nur sehr wenige einen bundesweiten Bezug und gleichzeitig einen repräsentativen Charakter haben. Meist werden auch nur ausgewählte Herkunftsgruppen erfasst. Nach einer Erhebung des Instituts für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim (ifm) aus dem Jahr 2004 sowie einer Untersuchung des Beratungsunternehmens Rambøll Management Consulting aus dem Jahr 2007 liegt die Ausbildungsbetriebsquote von Migrantenernehmen ein gutes Stück unterhalb derer von „deutschen“ Unternehmen (LEICHT u. a. 2005; CHRIST/REINECKE/WELKER 2007).⁷

Bei einer multivariaten Betrachtung wird das Niveau der Ausbildungsbeteiligung jedoch weniger von der ethnischen Herkunft als vielmehr von der Qualifikation der Ausbilder/-innen sowie durch die betrieblichen Strukturen bestimmt, insbesondere durch die Betriebsgröße, das Betriebsalter und die Branchenzugehörigkeit (LEICHT/WERNER 2012). Die Unternehmen von Migrantinnen und Migranten sind durchschnittlich kleiner, jünger und häufiger in solchen Branchen tätig, die ohnehin ein geringeres Ausbildungsengagement aufweisen (LEICHT u. a. 2012). Ferner mag auch ein Informationsdefizit in Bezug auf das duale Berufsbildungssystem ausschlaggebend sein (KANSCHAT/PÜTZ 2007; BMWi 2010). An Anreizen für ein stärkeres Ausbildungsengagement dürfte es jedoch nicht fehlen, denn einige aus Förderprojekten hervorgehende Einschätzungen lassen erkennen, dass auch Migrantenernehmen „in zunehmendem Maße Probleme haben, gut ausgebildete [...] Fach- und Führungskräfte zu finden“ (HEY 2008, S. 89).

2.2 Auszubildende und Ausbildungsbedingungen in Migrantenernehmen

Beim Thema „Ausbildung in Migrantenernehmen“ stellt sich aber nicht nur die Frage des „Ob“, sondern genauso des „Wen“ und „Wie“, weshalb interessiert, welche Jugendlichen hier in welchem betrieblichen Umfeld einen Ausbildungsplatz finden. Denn selbst wenn sich Migrantenernehmen am dualen System der Berufsbildung beteiligen, bleiben die Rekrutierungs- und Ausbildungsbedingungen unter Umständen erschwert: Zum einen haftet ihnen ein schlechtes Image an, da sie in der Öffentlichkeit häufig als Döner- und Gemüseläden oder lediglich als Nischenökonomie wahrgenommen werden (ALPERT 2011). Hinzu kommt der Verdacht, dass es ihnen an qualifiziertem Ausbildungspersonal mangelt und sie fehlendes Humankapital durch ethnisches

7 Untersucht wurden allerdings nur Unternehmen, deren Inhaber/-innen aus den ehemaligen Anwerbeländern stammen. Die Ausbildungsbetriebsquote lag 2004 bei „türkischen“ Unternehmen bei 15 Prozent, bei „italienischen“ bei 9 Prozent und bei „griechischen“ nur bei 6 Prozent, während sie bei „deutschen“ Unternehmen 28 Prozent betrug (LEICHT u. a. 2005). Einer im Jahr 2007 von Rambøll Management Consulting durchgeführten Studie zufolge lagen die entsprechenden Quoten für Migrantenernehmen bei 19 Prozent, 10 Prozent und 11 Prozent (CHRIST u. a. 2007).

und soziales Kapital kompensieren (FLOETING u. a. 2004). Im Wettbewerb um geeignete Ausbildungsplatzbewerber/-innen müssen Migrantenunternehmen jedoch nicht nur mit Stigmatisierungen, sondern auch mit dem Umstand kämpfen, dass es sich zumeist um Kleinbetriebe in Branchen mit hohen Sterblichkeitsraten und mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten handelt (LEICHT u. a. 2012; NEISEN/LARSEN 2012).

Dies alles nährt die Befürchtung, dass die eher ressourcenschwachen Betriebe dann auch noch bildungsschwache bzw. ansonsten am Ausbildungsmarkt benachteiligte Jugendliche auf sich ziehen. So könnten sich die betrieblichen Problemlagen ggf. auf die Qualität der Ausbildung niederschlagen. Allerdings ist bislang kaum etwas über die soziale Zusammensetzung der Jugendlichen und über die Ausbildungsbedingungen in Migrantenunternehmen bekannt.

So gut wie keine Informationen liegen in Bezug auf die schulische Vorbildung der Auszubildenden vor. Lediglich eine Bilanzierung der im Rahmen von KAUSA durchgeführten Förderprojekte zeigt, dass überdurchschnittlich viele (45%) der von Migrantenbetrieben akquirierten Jugendlichen maximal einen Hauptschulabschluss besitzen (RASS-TURGUT 2011). Von mindestens genauso großer Bedeutung ist der aus der KAUSA-Projektbilanzierung entnommene Befund, dass immerhin 74 Prozent aller Ausbildungsplätze durch Jugendliche mit Migrationshintergrund besetzt wurden (ebd.). Hier müssen nun allerdings die Projektspezifika berücksichtigt werden. Da sich Förderprogramme verstärkt an ressourcenschwache Unternehmen bzw. an solche mit Rekrutierungsproblemen wenden, ist denkbar, dass die soziale Struktur in öffentlich geförderten Unternehmen möglicherweise eine andere als in der Grundgesamtheit ist. Beispielsweise haben einer Befragung hessischer Migrantenunternehmen zufolge nur 41 Prozent aller Auszubildenden einen Migrationshintergrund (NEISEN/LARSEN 2012).

Fasst man bisherige Beobachtungen zusammen, dann sieht es zumindest mit Blick auf die Schulabschlüsse und die ethnische Zugehörigkeit der Auszubildenden so aus, als würden in den ausbildenden Migrantenunternehmen bestimmte Gruppen von auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligten Jugendlichen dominieren. So erscheint die Besorgnis von BOOS-NÜNNING (2011, S. 253) verständlich, die das Prinzip „Migrantenbetriebe bilden Migranten aus“ für einen „falschen Ansatz“ hält. Stattdessen plädiert sie für eine gemischtethnische Struktur. Sieht man Heterogenität als Chance, ist dem zuzustimmen. Allerdings wäre zu hinterfragen, ob tatsächlich die ethnische Zusammensetzung oder nicht doch eher die Qualität der Ausbildungsstätten das Problem darstellt. Ohnehin dürfte das Ziel, einer co-ethnischen Gleichförmigkeit entgegenzuwirken, in Anbetracht des ungleichen Wettbewerbs bei der Rekrutierung von Jugendlichen nur schwer zu realisieren sein – zumal dann, wenn die Bewerberzahlen insgesamt kleiner werden.

Zwei Randbedingungen sind bei der Einschätzung der Zusammensetzung von Auszubildenden zu berücksichtigen: Zum einen orientieren sich Migrantenunterneh-

men überproportional häufig auf Branchen und Ausbildungsberufe (z. B. im Gastgewerbe oder Einzelhandel), die aufgrund der Arbeitsbedingungen ohnehin als unattraktiv gelten (LEICHT u. a. 2012). Zum anderen weisen bisherige Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzbesetzung darauf hin, dass die Bewerberinnen und Bewerber – und selbst diejenigen mit Migrationshintergrund – Arbeitgeber/-innen mit Migrationshintergrund eher meiden (BECKER u. a. 2011; FLOETING/REIMANN/SCHULERI-HARTJE 2004). Ein in Migrantenunternehmen dennoch relativ hoher Anteil an jugendlichen Migrantinnen und Migranten ließe also darauf schließen, dass hier eher die ansonsten benachteiligten Jugendlichen, etwa diejenigen mit schlechteren schulischen Leistungen, eine Chance bekommen. Möglicherweise werden solche Arrangements noch durch ethnische Netzwerkbeziehungen begünstigt (BOOS-NÜNNING/GRANATO 2008).

Inwieweit die beobachteten Konstellationen die Gefahr einer Segmentierung bergen, hängt allerdings nicht alleine von der sozialen Struktur der Auszubildenden in Migrantenunternehmen ab, sondern auch von der Qualität des betrieblichen Umfelds, in dem die Jugendlichen lernen. Aus diesem Grund lohnt es sich, die Entwicklung und die Charakteristika von Migrantenunternehmen und das damit verbundene Lernumfeld näher zu beleuchten. Denn bislang liegen – wenn überhaupt – nur Informationen zur Betriebs- oder Branchenstruktur von Migrantenunternehmen insgesamt vor, aber nicht zu solchen, die auch tatsächlich ausbilden.

3 Daten

Die in der Migrationsforschung unzureichende Datenlage zwingt dazu, die erforderlichen Informationen facettenförmig aus mehreren Quellen zusammenzutragen. Daher wird hier zum einen auf die amtliche Statistik und zum anderen auf ein Set von Daten zurückgegriffen, die das ifm aus eigenen Unternehmensbefragungen generieren konnte.

Eine zentrale Grundlage bilden die der Wissenschaft zugänglich gemachten Individualdaten des Mikrozensus (scientific use file). Der Mikrozensus erlaubt es, Selbstständige bzw. Unternehmer/-innen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsgruppen zu identifizieren und entlang verschiedenster Merkmale zu charakterisieren. Eine Schwäche liegt jedoch im Mangel an betriebsbezogenen Indikatoren. Daher bedienen wir uns darüber hinaus der Ergebnisse von zwei im Jahr 2009 durchgeführten telefonischen Befragungen von insgesamt über 2.300 zufällig ausgewählten Unternehmensinhaberinnen und -inhabern unterschiedlicher Herkunft.⁸ Die erste Erhebung erfolgte in Nordrhein-Westfalen und eine zweite in Baden-Würt-

8 Auswahlgrundlage beider repräsentativen Befragungen war das öffentliche Telefonverzeichnis. Zu den methodischen Details der Erhebungen siehe LEICHT u. a. 2009a und LEICHT u. a. 2012.

temberg (nachfolgend BW-Daten 2009 genannt). Die Befragungen beruhen auf größtenteils identischen Frageformulierungen bzw. Themen und erfassen beispielsweise die soziodemografischen Charakteristika der Unternehmensinhaberinnen und -inhaber, die betrieblichen Strukturen sowie insbesondere Fragen zur Beschäftigung und Ausbildung.⁹ Daher konnte eine große Zahl an identischen Variablen zu einem „Match-Datensatz“ zusammengeführt werden (nachfolgend BW-NRW-Daten 2009 genannt). Um die Aussagekraft der länderspezifischen Erhebungen zu erweitern, wurde der Match-File anhand der bundesweiten Mikrozensusdaten und hierbei entlang von soziodemografischen und betrieblichen Strukturmerkmalen gewichtet.

Da nachfolgende Analysen jedoch zusätzliche Indikatoren – insbesondere zur sozialen Zusammensetzung von Auszubildenden – erfordern, werden ergänzend die Ergebnisse einer Befragung von Migrantenunternehmen im Raum Mannheim verwendet (nachfolgend „Jobstarter-Daten, Mannheim 2008“ genannt). Neben den rund 1.300 „einheimischen“ Unternehmen wurden hier zusätzlich 320 Migrantenunternehmen befragt.¹⁰ Auswahlgrundlage der zufallsgenerierten Stichprobe war das öffentliche Telefonverzeichnis. Durch die regionale Begrenzung der Erhebung lassen sich die Ergebnisse zwar nur bedingt auf die Bundesebene übertragen. Allerdings handelt es sich bisher um die einzige Stichprobe, die in detaillierter Weise nicht nur das Ausbildungsverhalten von Migrantenunternehmen, sondern auch die Charakteristika von Auszubildenden und Bewerberinnen und Bewerbern erfasst. Entscheidend ist auch, dass hier zudem ein Vergleich mit den Ausbildungsstrukturen in „deutschen“ Unternehmen möglich ist.

4 Entwicklung und Charakteristika von Migrantenunternehmen

In welchem Maße die Debatte zur Bewältigung von Heterogenität auch Migrantenunternehmen tangiert, muss anhand ihrer Präsenz im Wirtschaftsgeschehen und des damit einhergehenden Ausbildungspotenzials beurteilt werden.

Unterscheidet man zunächst nur nach der Staatsangehörigkeit, dann ist in den letzten zwei Jahrzehnten die Zahl der Ausländer/-innen, die selbstständig ein Unternehmen¹¹ führen, in etwa viermal so stark angestiegen wie die der deutschen Selbstständigen (Abbildung 1). Seit Anfang der 1990er-Jahre hat sich der

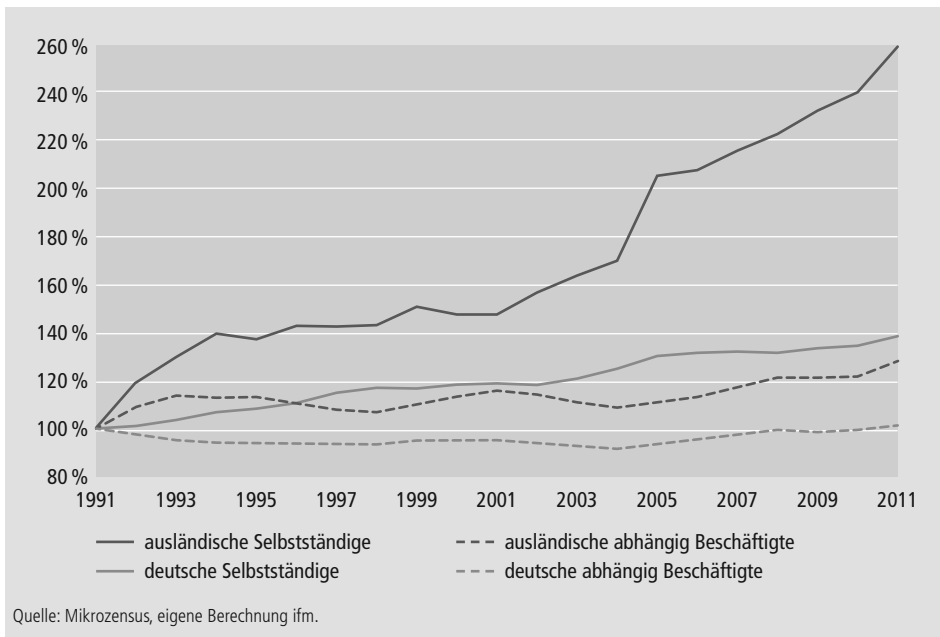
9 Die Befragungen hatten jeweils unterschiedliche Schwerpunkte. Der Fokus der baden-württembergischen Studie richtete sich auf die ökonomischen Leistungspotenziale von Migrantenunternehmen, in Nordrhein-Westfalen hingegen auf das Gründungsverhalten von Migrantinnen. Nicht identisch formulierte Fragen blieben beim Zusammenfügen der Daten unberücksichtigt.

10 Zu methodischen Details siehe LEICHT/TUR CASTELLÓ/PHILIPP 2009b.

11 Im Mikrozensus sind Selbstständige „Personen, die eigenverantwortlich ein Unternehmen führen“. Dabei können mehrere Selbstständige gemeinsam ein Unternehmen führen und einzelne Selbstständige mehrere Unternehmen besitzen. Eine Gegenrechnung führt zu der Erkenntnis, dass sich die Zahl der Selbstständigen und der Unternehmen in etwa die Waage halten.

Bestand an Migrantenunternehmen um 160 Prozent auf 454.000 erhöht. An der im Vergleich hierzu moderaten Entwicklung der abhängig beschäftigten Ausländer/-innen lässt sich erkennen, dass der Gründungsboom kein (reiner) Zuwanderungseffekt ist.

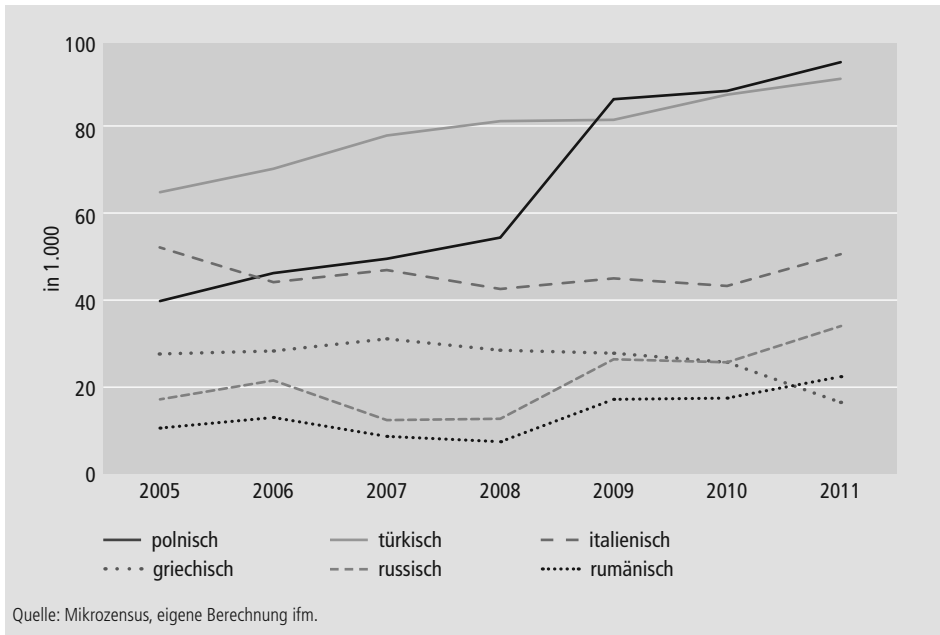
Abbildung 1: **Entwicklung Selbstständiger und abhängig Beschäftigter nach Nationalität (Index 1991 = 100 %)**



Die wachsende Bedeutung von Migrantenunternehmen kommt noch besser zur Geltung, wenn zusätzlich die Zahl der eingebürgerten Unternehmensinhaber/-innen berücksichtigt wird. Seit 2005 wird im Mikrozensus auch der Migrationshintergrund erfasst. Demzufolge besitzt in Deutschland mittlerweile jede sechste unternehmerisch aktive Person (16 %) einen Migrationshintergrund, d. h. 726.000 Selbstständige sind Ausländer/-innen, ehemalige Ausländer/-innen, Aussiedler/-innen oder stammen von ausländischen Eltern ab. Eine nach Herkunftsländern differenzierende Betrachtung zeigt, welche zahlenmäßige Bedeutung verschiedene Gruppen haben und wie sich diese in den letzten Jahren verändert hat (Abbildung 2). Kräftig zugelegt haben nicht nur die Unternehmen der türkischstämmigen Selbstständigen. Seit Mitte des letzten Jahrzehnts wurde die Entwicklung besonders durch die wachsenden unternehmerischen Aktivitäten der Zuwanderinnen und Zuwanderer aus mittel- und

osteuropäischen Ländern beeinflusst, was sich u. a. darin zeigt, dass die Unternehmer/-innen polnischer Herkunft nicht nur immens hohe Zuwachsraten aufweisen, sondern inzwischen auch mit 96.000 die zahlenmäßig größte Gruppe stellen.

Abbildung 2: **Absolute Entwicklung Selbstständiger mit Migrationshintergrund nach Herkunft (in 1.000)**



Insgesamt zeichnet sich ein Rückgang des Anteils an Selbstständigen aus den ehemaligen Anwerbeländern ab, während die Unternehmen der Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Mittel- und Osteuropa (und anderen Teilen der Welt)¹² stark an Bedeutung gewinnen. Dieser Wandel in der ethnischen Zusammensetzung bleibt nicht ohne Folgen für die künftige Qualifikationsstruktur, die Branchenorientierung, die Güte und letztlich die Heterogenität in der Zusammensetzung der Betriebe.

5 Ausbildungsumfeld Migrantenunternehmen

Die beschriebene Entwicklung indiziert eine zunehmende Bedeutung von Migrantenunternehmen und rechtfertigt es, sie bei der Suche nach neuen Konzepten in der

12 Hier nicht abgebildet.

Berufsbildung zumindest als potenzielle Partner stärker einzubeziehen. In welchem Umfang dies geschehen müsste und mit welchem Ergebnis hierbei zu rechnen ist, hängt unter anderem vom Fachkräftebedarf und der Ausbildungsbeteiligung der Unternehmen sowie vor allem davon ab, welche Qualitätsmerkmale sie als Ausbilderinnen und Ausbilder vorzuweisen haben.

5.1 Fachkräftebedarf, Ausbildungsbeteiligung und Determinanten

Befunde zur Branchenstruktur von Migrantenunternehmen, die trotz eines Modernisierungsschubes noch immer überproportional häufig einfachere Dienstleistungen anbieten (LEICHT u. a. 2009a; LEICHT u. a. 2012), lassen vermuten, dass ihr Fachkräftebedarf entsprechend geringer ist. Dies belegen auch unsere Mannheimer Befragungsdaten aus dem Jahr 2008.¹³ In diesem Zeitraum waren durchschnittlich etwa vier von zehn Migrantenunternehmen auf der Suche nach Fachkräften, wobei dieser Anteil rund 20 Prozentpunkte unterhalb desjenigen bei den „deutschen“ Unternehmen lag (LEICHT/WERNER 2012). Von Interesse ist hier jedoch, dass in diesem Sample die Migrantenbetriebe zu einem höheren Anteil als die einheimischen Unternehmen über Probleme klagten, geeignete Fachkräfte zu finden.

Zumindest unter den Betrieben mit Fachkräftebedarf müssten folglich die geringeren Rekrutierungserfolge zu größeren Anstrengungen führen, ihren Nachwuchs durch eine eigene Ausbildung zu sichern. Unseren Erhebungen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zufolge ist dies jedoch unter Migrantenbetrieben insgesamt betrachtet nach wie vor zu einem geringeren Teil der Fall. Die Match-Daten¹⁴ zeigen immerhin, dass sich die Ausbildungsbeteiligung der Unternehmen einzelner Herkunftsgruppen derjenigen der „einheimischen“ Unternehmen langsam nähert. So liegt die Ausbildungsbetriebsquote der „türkischen“ und „italienischen“ Betriebe mit 22 Prozent nur noch rund zwei Prozentpunkte unter derjenigen der deutschen. Die Quote bei „polnischen“ Unternehmen liegt hingegen weit hinter und die der „russischen“ Unternehmen sogar ein gutes Stück vor den deutschen (LEICHT/WERNER 2012).

Die Stärke des Ausbildungsengagements muss allerdings im Kontext der betrieblichen Charakteristika gesehen werden. Anhand einer multivariaten Analyse wird ersichtlich, dass Migrantenunternehmen bislang noch seltener ausbilden, weil sie meist kleinere und auch jüngere Betriebe führen und zudem die Qualifikation ihrer Inhaber/-innen teils zu Tätigkeiten in Branchen führen, in denen generell

13 Das heißt, in einer Phase mit einem auf hohem Niveau befindlichen Stellenangebot und relativ großem Anteil schwer besetzbarer Vakanzen.

14 BW-NRW-Daten 2009. Siehe Kapitel 3.

weniger ausgebildet wird (LEICHT/WERNER 2012). Fragt man aber danach, welche Gründe zu der im Zeitverlauf gestiegenen Ausbildungsbeteiligung von Migrantenbetrieben führen, lassen sich derzeit noch keine empirisch gesicherten Befunde vermitteln. Es ist zu vermuten, dass hierfür die gestiegene Zahl an größeren und etablierteren Betrieben, aber vor allem die branchenstrukturellen Verschiebungen verantwortlich sind. Die abnehmende Dominanz des Gastgewerbes und die zunehmende Relevanz von handwerklichen und wissensintensiven Dienstleistungen dürften sich positiv auf die Ausbildungsbetriebsquote auswirken (LEICHT u. a. 2012).

Das Ausbildungsengagement kommt jedoch nicht nur durch den Anteil ausbildender Betriebe zum Ausdruck, sondern auch darin, wie hoch die Zahl der Jugendlichen ist, die hier einen Ausbildungsplatz finden. Die quantitativen Ausbildungsleistungen lassen sich anhand der Ausbildungsquote als Anteil aller Azubis an den Beschäftigten bemessen (ALTHOFF 2004). Dieser Wert liegt in allen betrachteten Migrantengruppen über dem der einheimischen. Unter deutschen Arbeitgeberbetrieben sind durchschnittlich 6 Prozent der Beschäftigten Auszubildende. Unter den Betrieben von türkisch-, italienisch- und polnischstämmigen Migrantinnen und Migranten machen Auszubildende zwischen 7 Prozent und 8 Prozent der Beschäftigten aus und in denen der russischstämmigen sogar 11 Prozent (LEICHT/WERNER 2012). Das heißt, die Unternehmen von Migrantinnen und Migranten beteiligen sich zwar in geringerem Maße als die der Einheimischen an der Ausbildung, aber dafür mit höherer Intensität als die „deutschen“ Unternehmen.

5.2 Qualitätsmerkmale der Ausbildungsbetriebe

Insofern stellt sich die Frage, welches Umfeld sich den Auszubildenden in Migrantenbetrieben bietet und inwieweit sich dieses in qualitativer Hinsicht von demjenigen der Unternehmen mit deutschen Inhaberinnen und Inhabern unterscheidet. Vergleicht man zunächst die ausbildenden mit den nicht ausbildenden Migrantenunternehmen, zeigen sich in der Verteilung auf die Wirtschaftsbereiche nur geringe Unterschiede (Tabelle 1).

Die Ausbildungsbetriebe von Migrantinnen und Migranten sind im Vergleich zu nicht ausbildenden Migrantenbetrieben in etwas geringerem Maße im Gastgewerbe und zu größerem Anteil in den wissensintensiven Dienstleistungen vertreten, was tendenziell als ein Qualitätsmerkmal zu werten ist. Im Vergleich zu den „deutschen“ Ausbildungsbetrieben sind sie jedoch immer noch überproportional häufig im Gastgewerbe und den übrigen nicht wissensintensiven Dienstleistungen zu finden, während sie im verarbeitenden Gewerbe und Baugewerbe stark unterrepräsentiert sind.

Tabelle 1: **Betriebliche Merkmale von Ausbildungsbetrieben nach Migrationshintergrund der Inhaber/-innen**

	Migrantenunternehmen		„Deutsche“ Unternehmen	
	Ausbildungs- betrieb	kein Ausbil- dungsbetrieb	Ausbildungs- betrieb	kein Ausbil- dungsbetrieb
Wirtschaftsbereich				
Verarbeitendes Gewerbe	5,3	5,1	18,8	14,0
Baugewerbe	8,1	11,7	19,1	9,1
Handel	20,2	18,2	17,7	16,0
Gastgewerbe	15,6	23,3	3,5	3,7
nicht wissensint. (übrige) DL	24,9	25,0	12,2	21,2
wissensint. (übrige) DL	26,0	16,7	28,8	36,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Unternehmensgröße				
1–4 Beschäftigte	51,2	74,8	32,0	68,7
5–9 Beschäftigte	28,7	16,4	32,8	19,7
10–19 Beschäftigte	14,2	6,2	18,3	7,5
20–49 Beschäftigte	5,0	2,1	9,7	3,7
50 und mehr Beschäftigte	0,9	0,5	7,2	0,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Qualifikation der befragten Unternehmer/-innen				
kein Berufsabschluss	19,7	25,8	3,4	4,4
Berufsabschluss	44,4	43,5	58,3	60,7
Studium	36,0	30,8	38,3	35,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Quelle: NRW-BW-Daten 2009, ifm.				

Migrantenunternehmen sind insgesamt zwar stärker kleinbetrieblich strukturiert, aber sofern sie ausbilden, handelt es sich um durchschnittlich etwas größere Betriebe. Gleichwohl hat die Hälfte von ihnen weniger als fünf Beschäftigte, während dies bei den deutschen Betrieben lediglich bei einem Drittel der Fall ist. Überraschen

mag aber vor allem die Beobachtung, dass ein relativ hoher Anteil von 20 Prozent der ausbildenden Unternehmensinhaber/-innen keinen Berufsabschluss vorzuweisen hat. Das heißt, dass in vielen Fällen wohl eine andere Person im Betrieb für die Ausbildung verantwortlich sein dürfte. Über ein Drittel hat hingegen ein Studium abgeschlossen, wenngleich nicht unbedingt in Deutschland. Diesbezüglich stehen die Inhaber/-innen von ausbildenden Migrantenunternehmen kaum hinter denen von deutschen Unternehmen zurück.

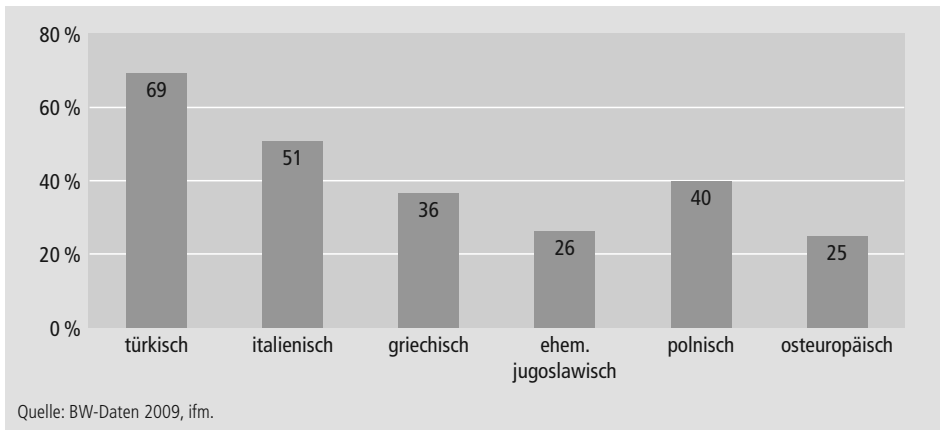
6 Charakteristika und Rekrutierung von Auszubildenden

Welche Jugendlichen werden von welchen Unternehmen rekrutiert, und wie kommen Ausbildungsbetriebe und Auszubildende zusammen? Diesbezüglich interessieren hier vor allem die ethnische Zugehörigkeit und die schulische Vorbildung der Auszubildenden. Hier stellt sich dann auch die Frage, welche Anforderungen die Unternehmen an die Bewerber/-innen stellen und inwieweit die Jugendlichen diese Ansprüche erfüllen.

6.1 Charakteristika der Auszubildenden

Unsere Befragungsdaten bestätigen die Vermutung, dass ausländischstämmige Unternehmensinhaber/-innen ihre Ausbildungsplätze zu einem überproportionalen Teil durch ausländischstämmige Jugendliche besetzen. Ein solches „Matching“ ist sowohl in den Mannheimer Jobstarter-Daten als auch in denen für Baden-Württemberg erkennbar. Den Jobstarter-Daten zufolge haben drei Fünftel (58 %) der Auszubildenden in Migrantenunternehmen einen Migrationshintergrund, während dies bei „deutschen“ Unternehmen nur bei einem Fünftel (19 %) der Fall ist. Doch allein die Feststellung, dass Migrantenbetriebe überdurchschnittlich häufig jugendliche Migrantinnen und Migranten ausbilden, ist noch kein Zeichen ethnischer Segmentierung. Aus dem BW-Datensatz wird ersichtlich, in welchem Umfang dieses Matching auf einem Zusammengehen gleicher Ethnien beruht. In besonders hohem Maße trifft dies auf Unternehmen mit Inhaberinnen und Inhabern türkischer Herkunft zu, bei denen 70 Prozent der Auszubildenden ebenfalls türkischstämmig sind (Abbildung 3). Bei den „italienischen“ Unternehmen machen die co-ethnischen Azubis die Hälfte aus, doch in den anderen Herkunftsgruppen liegen die Anteile meist ein gutes Stück darunter, was sicherlich teils auch auf die Populationsgrößen zurückzuführen ist. Jedenfalls weisen die Daten darauf hin, dass co-ethnische Ausbildung ein nur in bestimmten Ethnien dominierendes, aber insgesamt dennoch auffälliges Phänomen darstellt.

Abbildung 3: Durchschnittlicher Anteil co-ethnischer Auszubildender in Migrantenunternehmen

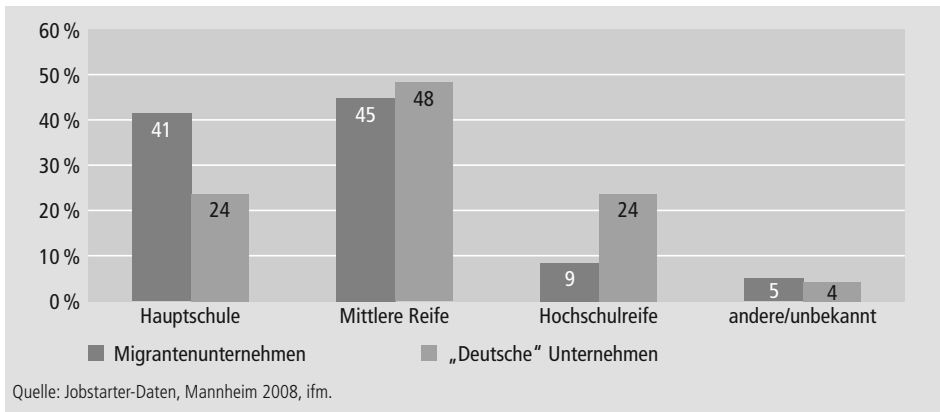


Da Migrantenunternehmen überproportional häufig Auszubildende ausländischer Herkunft beschäftigen, diese aber durchschnittlich niedrigere Schulabschlüsse als diejenigen deutscher Herkunft aufweisen (BMBF 2012), war bereits zu erwarten, dass Migrantenunternehmen zu einem weit höheren Anteil bildungsschwache Jugendliche beschäftigen. Unseren Jobstarter-Daten zufolge besetzen die Unternehmen von „Deutschen“ ihre Ausbildungsplätze lediglich zu einem Viertel mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern, während dies in Unternehmen von Personen mit Migrationshintergrund immerhin zu 41 Prozent der Fall ist (Abbildung 4). Hinsichtlich der höheren Schulabschlüsse zeigt sich eine entsprechend umgekehrte Verteilung. So verfügen bei „deutschen“ Unternehmen insgesamt 24 Prozent der Auszubildenden über eine Hochschulreife, dagegen sind es bei Migrantenunternehmen gerade mal 9 Prozent.

Es ist davon auszugehen, dass die Verteilung der Schulabschlüsse zum Teil auch das Ergebnis der Branchenzugehörigkeit und der damit verbundenen Qualifikationsanforderungen ist. Leider erlauben die Mannheimer Daten keine weitere Differenzierung nach Wirtschaftsbereichen. Die BW-Daten ermöglichen jedoch eine solche Differenzierung zumindest für die Anteile der co-ethnischen Auszubildenden. Demzufolge sind diese in den von Migrantenunternehmen häufiger besetzten einfachen Routinedienstleistungen am höchsten und in den handwerklichen und wissensintensiven Diensten am geringsten.¹⁵

15 Hier nicht abgebildet.

Abbildung 4: Verteilung höchster Schulabschlüsse Auszubildender in „deutschen“ Unternehmen und Migrantenunternehmen



6.2 Rekrutierungswege

Für die Kongruenz von co-ethnischer Ausbildung und bildungsschwachen Jugendlichen in Migrantenunternehmen dürfte nicht nur die Branchenstruktur, sondern auch der Mangel an Alternativen bei der Allokation von Ausbildungsplätzen verantwortlich sein, zumal ein großer Teil der Forschung belegt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Ausbildungsplatzsuche diskriminiert werden (Boos-NÜNNING 2011; SVR 2010). Was die Motive für die Wahl eines Arbeitgebers mit Migrationshintergrund betrifft, gibt es bisher leider keine nach der ethnischen Herkunft differenzierende Befragung von Auszubildenden. Möglicherweise jedoch kommt ihnen dabei ihre ethnische Herkunft, aber auch ethnische Solidarität aufseiten der Arbeitgeber/-innen zugute. Einer Befragung von Rambøll Management Consulting zufolge sind zwei der wichtigsten Gründe, weshalb Arbeitgeber/-innen Jugendliche mit gleichem Migrationshintergrund beschäftigen, dass diese auch Kunden bestimmter Herkunft bedienen können und „es auf dem Arbeitsmarkt schwerer haben“ (CHRIST u. a. 2007, S. 116). Das heißt, ethnische Netzwerkbeziehungen tragen sicherlich mit dazu bei, dass sich beide Seiten zunächst eher innerhalb ihrer Community umschaufen.

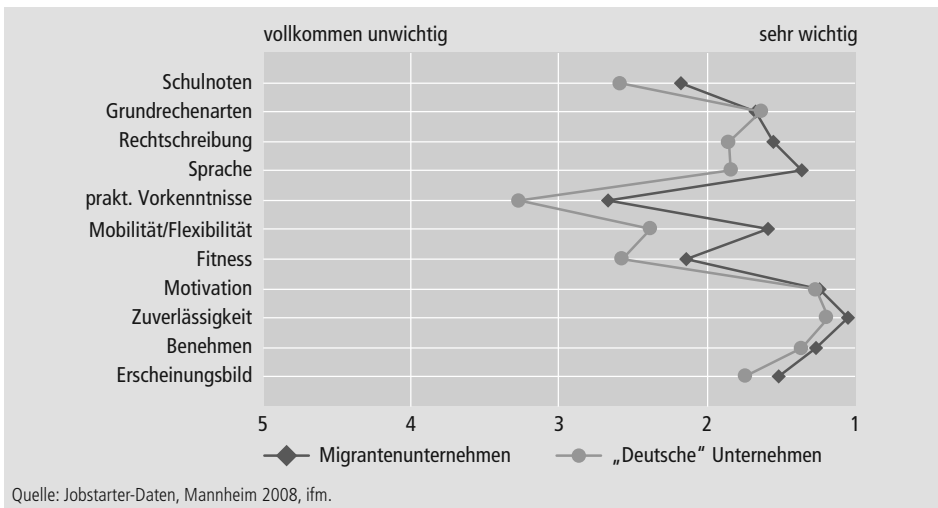
Dies setzt allerdings auch voraus, dass die Jugendlichen in maßgeblichem Umfang „von sich aus“ bei den Betrieben vorstellig werden. Zumindest für die Ausbildungsbetriebe in Mannheim lässt sich zeigen, dass sowohl Migrantenunternehmen als auch „deutsche“ Unternehmen jeweils knapp zur Hälfte auf „Initiativbewerbungen der Jugendlichen“ zurückgreifen können. Darüber hinaus greifen Migrantenunternehmen bei der Suche nach Azubis deutlich häufiger auf informelle Kontakte zu „Bekanntem,

Freunden und Kollegen“ zurück, als dies „deutsche“ Unternehmen tun (21 % bzw. 13 %). Formale Suchwege – wie beispielsweise die Arbeitsagentur, Kammern oder Inserate – werden von Betriebsinhaberinnen und -inhabern mit Migrationshintergrund stattdessen seltener als von „deutschen“ Unternehmen genutzt (28 % bzw. 36 %).¹⁶

6.3 Anforderungen an Auszubildende

Auch Migrantenunternehmen stehen mit anderen Unternehmen im Wettbewerb und sind auf qualifizierte Beschäftigte bzw. auf Auszubildende angewiesen, die ihren Ansprüchen genügen. Doch welche Anforderungen haben Migrantenunternehmen an die Bewerber/-innen? Und inwiefern unterscheiden sie sich diesbezüglich von „deutschen“ Unternehmen? Unseren Jobstarter-Daten zufolge lässt sich der bei Migrantenunternehmen hohe Anteil an Hauptschulabsolventen nicht durch niedrigere Anforderungen erklären. Werden Ausbildungsbetriebe danach gefragt, wie wichtig ihnen verschiedene Fähigkeiten und Eigenschaften von Bewerberinnen und Bewerbern sind, dann liegt das Anforderungsprofil von Migrantenbetrieben sogar auf einer etwas höheren Stufe als das der „deutschen“ Unternehmen (Abbildung 5).¹⁷

Abbildung 5: **Wichtigkeit von Fähigkeiten und Eigenschaften von Bewerberinnen und Bewerbern bei „deutschen“ Unternehmen und Migrantenunternehmen (Mittelwerte)**



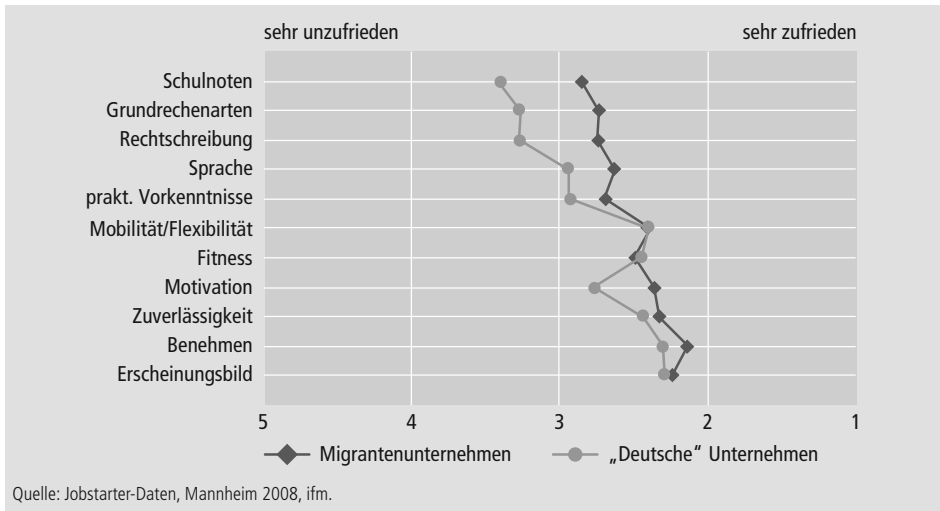
16 Die Ergebnisse basieren auf der Jobstarter-Befragung in Mannheim.

17 Die Beurteilung erfolgte auf einer Skala von 1 „sehr wichtig“ bis 5 „völlkommen unwichtig“.

6.4 Wahrnehmung der Leistungspotenziale von Auszubildenden

Geht man nun davon aus, dass Migrantenunternehmen nicht nur einen höheren Anteil an Hauptschulabsolventinnen und -absolventen unter ihren Auszubildenden, sondern auch unter ihren Bewerberinnen und Bewerbern haben, dann müssten die Personalverantwortlichen in diesen Unternehmen eigentlich eine vergleichsweise höhere Diskrepanz zwischen ihren Anforderungen und den dann festgestellten Leistungspotenzialen empfinden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Gefragt danach, wie zufrieden sie mit den Fähigkeiten und Eigenschaften der Bewerber/-innen sind, weisen Migrantenunternehmen ein höheres Maß an Zufriedenheit auf als „deutsche“ Unternehmen (Abbildung 6). Dies lässt sich in Bezug auf die allermeisten Indikatoren feststellen, wobei sich Migrantenunternehmen vor allem mit Blick auf die elementaren Grundkenntnisse und die Motivation der Bewerber/-innen zufriedener geben.

Abbildung 6: **Zufriedenheit mit Fähigkeiten und Eigenschaften von Bewerberinnen und Bewerbern bei „deutschen“ Unternehmen und Migrantenunternehmen (Mittelwerte)**



Wie ist diese im Vergleich zu „deutschen“ Unternehmen höhere Zufriedenheit bei gleichzeitig höheren Anforderungen zu erklären? Gemessen an den durchschnittlich niedrigeren Schulabschlüssen weisen die Auszubildenden in Migrantenunternehmen ein geringeres Leistungspotenzial auf. In Anbetracht der dennoch höheren Zufriedenheit mit ihren Bewerberinnen und Bewerbern scheinen sich Migrantenunternehmen mit der Diskrepanz zwischen Anforderungen und tatsächlichen Leistungspotenzialen

arrangiert zu haben. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Erwartungen der Entscheidungsträger/-innen in Migrant*innenunternehmen bereits unterhalb der gestellten Anforderungen liegen. Letztlich haben sie durch ihre Erfahrung gelernt, diese Diskrepanz zu überwinden. In dieser Perspektive scheinen Migrant*innenunternehmen bereits ein Rekrutierungsverhalten zu praktizieren, das bei zunehmend heterogenen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen auch auf andere Unternehmen zukommen wird. Jugendliche zu finden, die bei der Besetzung eines Ausbildungsplatzes allen Anforderungen entsprechen, wird eher schwieriger als leichter werden.

7 Schlussfolgerungen und Ansätze zur Förderung der Ausbildungsleistungen

Ein stetig wachsender Teil der Unternehmen in Deutschland wird von Migrant*innen und Migrant*innen geführt. Mit Blick auf ihre Branchenorientierung, Betriebsgrößen und Humanressourcen unterscheiden sie sich noch immer von ihren „deutschen“ Pendanten. Doch langsam zeichnet sich ein Annäherungsprozess ab, weshalb Migrant*innenunternehmen mittlerweile auch einen beachtlichen Beschäftigungsbeitrag leisten und die Fachkräftesicherung an Bedeutung gewinnt. Dies zeigt sich nicht nur an der zunehmenden Ausbildungsbeteiligung, sondern vor allem daran, dass die Ausbildungsquote von Migrant*innenbetrieben sogar über derjenigen der „deutschen“ Betriebe liegt. Es handelt sich hier zumeist um sehr kleine Ausbildungsbetriebe, die im Verhältnis zu ihrer Beschäftigtenzahl vergleichsweise vielen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bieten.

Besonders hervorzuheben ist, dass Migrant*innenunternehmen überproportional häufig Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und gleichzeitig auch solchen mit Migrationshintergrund eine Chance geben. Eine Dominanz von Benachteiligtengruppen ist jedoch kein generelles Phänomen in Migrant*innenunternehmen, es tritt je nach Herkunftsgruppe und Branche in unterschiedlicher Stärke auf. Wo jedoch ressourcenschwache Migrant*innenbetriebe bildungsschwache Migrant*innen ausbilden, mag man die Gefahr einer Segmentierung und sinkender Ausbildungsqualität durchaus sehen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich (erstens) in vielen Branchen und für viele Ausbildungsberufe immer weniger „deutsche“ Unternehmen finden – zumal mit Ausbildungsplatzangeboten für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen. Und (zweitens) sind Migrant*innenunternehmen und Bewerber*innen mit Migrationshintergrund voraussichtlich weniger durch eigenes Zutun, sondern durch die äußeren Umstände aufeinander angewiesen. Migrant*innenunternehmen besitzen als Arbeitgeber für bildungsstärkere Jugendliche eine vergleichsweise geringe Attraktivität. Daher dürfte sich die Situation für Migrant*innenunternehmen bei abnehmenden Bewerberzahlen künftig noch verschärfen.

7.1 Ansätze zur strategischen Neuausrichtung ausbildender Migrantenunternehmen

In Anbetracht der beschriebenen Probleme spricht also vieles dafür, Migrantenbetriebe bei der Suche nach neuen Konzepten in der Berufsausbildung stärker als Partner einzubeziehen und ihnen praktische Hilfestellungen bei der Rekrutierung von Jugendlichen und im Umgang mit Heterogenität zu bieten. Genau dies ist das Ziel eines vom BIBB geförderten Projekts des ikubiz Ausbildungsverbunds.¹⁸ Darin sollen für ausbildende Migrantenunternehmen neue Wege erprobt werden, das auf Diversität beruhende Entwicklungspotenzial zu identifizieren und für die Fachkräfteentwicklung zu nutzen. Insgesamt 250 kooperierende Migrantenunternehmen mit ihren Auszubildenden sollen in die Lage versetzt werden, ihre Heterogenität – im Sinne einer im Vergleich zu deutschen Unternehmen anderen Struktur und sozialen Zusammensetzung – anzuerkennen, die damit verbundenen Herausforderungen zu überwinden sowie die darauf beruhenden Potenziale als strategisches Moment zu nutzen. Dafür werden verschiedene unterstützende Maßnahmen auf alle Stufen des Ausbildungsprozesses angewendet, von der Berufsorientierung an Schulen bis zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Zu beachten ist, dass es sich hier nicht um eine Zusammenarbeit im Rahmen einer klassischen Verbundausbildung handelt. Stattdessen werden den Migrantenbetrieben Angebote gemacht, die auf einer freiwilligen Teilnahme ohne vertragliche Bindung beruhen. Betriebsinhaber/-innen und Ausbilder/-innen werden kontinuierlich in die Planung und Durchführung der Maßnahmen einbezogen, um auf die spezifischen Bedarfe der Betriebe und ihrer Auszubildenden eingehen zu können. Langfristig wird so auch die Selbstorganisation der Migrantenbetriebe gestärkt.

7.2 Erprobung neuer Rekrutierungsstrategien

Gemeinsam mit den Ausbildungsbetrieben werden verschiedene Aktionen und Veranstaltungen organisiert, die der Berufsorientierung für Schüler/-innen und deren Vermittlung in Ausbildung dienen. Dabei haben sich solche Maßnahmen als erfolgreich herausgestellt, in denen auf der einen Seite den Unternehmen ein geeigneter Raum zur Präsentation geboten wird und auf der anderen Seite die Jugendlichen auf die Treffen vorbereitet werden.

- Auf *Informationsveranstaltungen* für Schüler/-innen informieren die Inhaber/-innen und Auszubildenden von Migrantenunternehmen über Möglichkeiten

18 Für eine ausführlichere Beschreibung des Projekts siehe www.institut-fuer-mittelstandsforschung.de/migrantenunternehmen-heterogenitaet.

und Chancen der betrieblichen Ausbildung und präsentieren sich gleichzeitig als Vorbilder.

- Für Schüler/-innen, die an bestimmten Berufen interessiert sind, werden im Rahmen einer *Bildungspartnerschaft* regelmäßig Vorbereitungskurse sowie Praktika in Migrantenunternehmen angeboten.

Ziel ist es, besonders kleinen Unternehmen neue und für sie geeignete Wege der Rekrutierung von Auszubildenden zu bieten. Es handelt sich um kleine überschaubare Veranstaltungen, bei denen sich kleine Betriebe adäquat präsentieren und Vorurteile abbauen können.

7.3 Maßnahmen zur Sicherung der Ausbildungsqualität

Ansätze zur Sicherung der Ausbildungsqualität zielen in erster Linie auf eine Unterstützung bei der Vermittlung von Lernstoff im Betrieb. Migrantenunternehmen sollen dafür gewonnen werden, das Erwerben von Zusatzqualifikationen zu fördern. Die Maßnahmen dienen nicht nur der Qualifizierung des eigenen Ausbildungspersonals und der der Auszubildenden, sondern auch der Konkurrenzfähigkeit auf dem Markt. Hervorzuheben sind hier besonders solche Maßnahmen, die auf einer Kooperation zwischen den Migrantenunternehmen basieren:

- Junge Fachkräfte werden als *Azubi-Tutoren* gewonnen, um neuen Azubis zur Seite zu stehen. Tutorinnen und Tutoren fungieren als Vertrauenspersonen, Ansprechpartner/-innen sowie als Wissensvermittler/-innen, kennen die Ausbildungssituation sehr genau und haben erfolgreich eigene Problemlösungsstrategien entwickelt. Wenn sich in einem Unternehmen Probleme mit Auszubildenden abzeichnen, wird eine Tutorin/ein Tutor (aus einem andern Betrieb) angeboten.
- In Form von *Gruppenunterweisungen* unterstützen sich Unternehmen gegenseitig bei der Ausbildung in gleichen Berufsgruppen. Verschiedene Ausbildungsthemen werden praxisnah direkt im Betrieb vermittelt, wobei Azubis kooperierender Betriebe eingeladen sind. Indem Lerninhalte über den betriebsspezifischen Kontext hinaus vermittelt werden, wird die berufliche Handlungsfähigkeit der Auszubildenden gefördert.

Die Unterstützungsmaßnahmen haben gemein, dass sich Migrantenunternehmen öffnen und auf freiwilliger Basis zusammenarbeiten und gemeinsam voneinander lernen, wobei immer auch die Auszubildenden einbezogen werden. Die vorhandenen Ressourcen werden gebündelt und gemeinsam genutzt. Davon profitieren vor allem ausbildende Kleinunternehmen, die allein schon aufgrund ihrer personellen Struktur kaum Möglichkeiten haben, ihre Auszubildenden (wenn nötig) zusätzlich zu unterstützen.

Literatur

- ALPERT, Michael: Türkische Selbstständige in Deutschland. Strukturen und Erfolgsfaktoren im Gründungsprozess. Lohmar 2011
- ALTHOFF, Heinrich: Ausbildungsbetriebsquoten: welche Aussagekraft haben sie? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung! BWP 3/2004. Bielefeld 2004, S. 39–41
- BECKER, Carsten; GREBE, Tim; KIRBACH, Matthias; POPP, Sandra: Begleitende Evaluation des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER. Endbericht. Im Auftrag der Programmstelle JOBSTARTER beim Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, Bonn. Berlin 2011
- BEICHT, Ursula: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregion. BIBB Report 16/11. Bielefeld 2011 – URL: www.bibb.de/de/60272.htm (Stand: 25.09.2013)
- BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona: Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB Report 15/10. Bielefeld 2010 – URL: www.bibb.de/de/56246.htm (Stand: 25.09.2013)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012 – URL: www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf (Stand: 25.09.2013)
- BMWi – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE: Staatssekretär Dr. Bernhard Heitzer wirbt für Ausbildungsplätze in Migrantenunternehmen und für Ausbildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Pressemitteilung vom 11.5.2010
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung. In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIB, Reinold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011, S. 239–258
- BOOS-NÜNNING, Ursula; GRANATO, Mona: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: BADE, Klaus J.; BOMMES, Michael; OLTMER, Jochen (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge. Heft 34/2008. Bad Iburg 2008, S. 57–89
- CHRIST, Friedemann; REINECKE, Meike; WELKER, Carsten: Abschlussbericht: Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung von Unternehmen mit Migrationshintergrund. Rambøll Management GmbH. Hamburg 2007
- FLOETING, Holger; REIMANN, Bettina; SCHULERI-HARTJE, Ulla-Kristina: Ethnische Ökonomie: Integrationsfaktor und Integrationsmaßstab. Expertise. Berlin 2004

- HEY, Holger: Unternehmerinnen und Unternehmer mit Migrationshintergrund – viel ungenutztes Potenzial. In: STAREGIO (Hrsg.): STAREgio zieht Bilanz. Engagement für Ausbildung. Bonn 2008, S. 88–89
- KANSCHAT, Katharina: Diversity in internationalen Unternehmen in Deutschland. In: DETTLING, Daniel; GEROMETTA, Julia (Hrsg.): Vorteil Vielfalt. Herausforderungen und Perspektiven einer offenen Gesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 201–206
- KANSCHAT, Katharina; PÜTZ, Mark Sebastian: Unternehmen ausländischer Herkunft schaffen Ausbildungsplätze. In: JOBSTARTER (Hrsg.): Migrantenbetriebe bilden aus. Jobstarter-Regional 1/2007. 2007, S. 4–8 – URL: www.bundesforschungsminister.de/pub/jobstarter_regional_1-2007.pdf (Stand: 25.09.2013)
- LEICHT, René; WERNER, Lena: Ausbildung und Fachkräftesicherung in Migrantenunternehmen. In: MEYER, Jörn-Axel (Hrsg.): Jahrbuch der KMU-Forschung 2012. Personalmanagement in kleinen und mittleren Unternehmen. Lohmar 2012, S. 317–340
- LEICHT, René; DI BELLA, Jessica; LANGHAUSER, Mark; LEISS, Markus; PHILIPP, Ralf; VOLKERT, Marieke; WERNER, Lena: Triebkräfte und Leistungen ausländischen Unternehmertums: Zur Zukunftsfähigkeit der Migrantenökonomie in Baden-Württemberg. Forschungsprojekt für das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg. Mannheim 2012
- LEICHT, René; STROHMEYER, Robert; LEISS, Markus; PHILIPP, Ralf: Selbständig integriert? Studie zum Gründungsverhalten von Frauen mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW. Düsseldorf 2009a
- LEICHT, René; TUR CASTELLÓ, Joana; PHILIPP, Ralf: Ausbildungsplatzpotenziale in Mannheim. Analyse zur Stärkung und Verbesserung der Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Mannheim 2009b
- LEICHT, René; HUMPERT, Andreas; LEISS, Markus; ZIMMER-MÜLLER, Michael; LAUXEN-ULBRICH, Maria; FEHRENBACH, Silke: Die Bedeutung der ethnischen Ökonomie in Deutschland. Push- und Pull-Faktoren für Unternehmensgründungen ausländischer und ausländischstämmiger Mitbürger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Mannheim 2005
- NEISEN, Vera; LARSEN, Christa: Aus- und Weiterbildungsbedarfe und -praxis in hessischen Migrantenunternehmen. Endbericht. IWAK. Frankfurt 2012
- RASS-TURGUT, Seda: Selbständige mit Migrationshintergrund als Ausbilderinnen und Ausbilder in Deutschland. Erfahrungen aus KAUSA. Sonderausgabe www.Denk-doch-mal.de Migranten in D. im August 2011 – URL: www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/rass2.pdf (Stand: 25.09.2013)
- SIEGERT, Manuel: Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 22 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg 2009
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden 2012

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Fachserie 1 Reihe 2.2, Wiesbaden 2007

SVR – SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION: Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahrgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin 2010

Thomas Freiling, Ursula Krings

Ausbildungsorientierte Alphabetisierung – Übergänge in Ausbildung für jugendliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten erleichtern

Der Aufsatz verweist nach ausführlicher Darstellung der Ausgangslage auf neue Ansätze, Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten an die duale Ausbildung heranzuführen. Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse und daraus abgeleitete Anforderungen an praktikable Förderinstrumente und -konzepte, die betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal bei der Umsetzung dieser neuen Ansätze unterstützen. Grundlage dazu sind die Zwischenergebnisse eines vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) durchgeführten Modellversuchs im Rahmen des BIBB-Förderschwerpunktes „Neue Wege/Heterogenität“.

1 Ausgangslage

1.1 Problembeschreibung

Die *fehlende Ausbildungsreife* ist nach unterschiedlichen betrieblichen Unternehmensbefragungen ein wesentlicher Hinderungsgrund bei der erfolgreichen Integration in der Ausbildung. Die größten Defizite sehen Unternehmen bei schriftsprachlichen Kompetenzen, Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit; ca. jedes achte Unternehmen sieht Mängel bei der Dreisatz- und Prozentrechnung und den Wirtschaftskennntnissen (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010; DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012). Zudem wird die mangelnde Ausbildungsreife auch aus Defiziten der Schulabsolventinnen und -absolventen im Bereich der Grundbildung sowie ungenügender sozialer Kompetenzen abgeleitet (vgl. DIHK 2010). Die unzureichende Lese- und Schreibkompetenz ist darüber hinaus laut GRUNDMANN (2007) bei 15 Prozent der Bewerber/-innen auf Ausbildungsstellen der Grund dafür, dass sie von den Ausbildungsbetrieben nicht ins Ausbildungssystem aufgenommen werden (GRUNDMANN 2007, zit. in ANSLINGER/QUANTE-BRANDT 2010, S. 2). Sicherlich sind die Hinweise der Betriebe auf fehlende Ausbildungsreife kritisch zu bewerten, da stichhaltige Belege für ein nachlassendes Qualifikationsniveau fehlen und nicht immer zwischen vorhandenen und auch tatsächlich am Arbeitsplatz benötigten Kompetenzen differenziert wird.

Festzustellen ist jedoch, dass die betrieblicherseits diagnostizierte fehlende Ausbildungsreife zusammen mit einem demografisch bedingten Bewerberrückgang und einer Fokussierung der Jugendlichen auf wenige Trendberufe dazu führt, dass

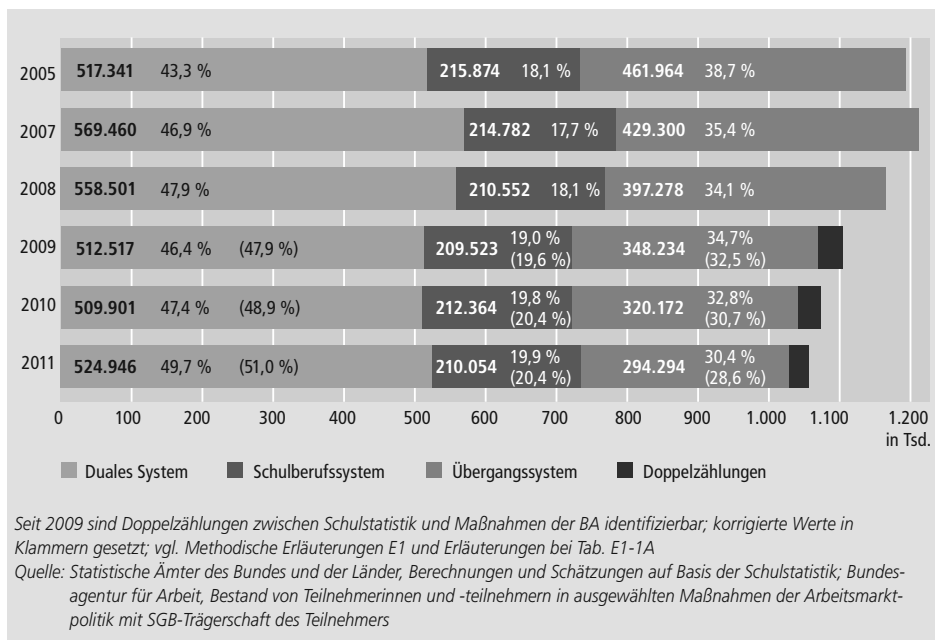
in einigen Branchen und Regionen Unternehmen bereits jetzt ihren *Fachkräftebedarf* nicht mehr über die Erstausbildung decken können, weil keine oder nur zu wenige Bewerber/-innen die betrieblichen Anforderungen erfüllen und/oder an den entsprechenden Ausbildungsberufen interessiert sind.

Von großen *Problemen bei der Rekrutierung* von Auszubildenden berichtet immerhin rund ein Viertel (27 %) der Unternehmen. Dies betrifft zwar vor allem kleine und mittlere Unternehmen (KMU) (BECKER u. a. 2011, S. 28), aber immerhin auch 50 Prozent der Betriebe mit über 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dies lässt sich auch an der Zahl nicht besetzter Ausbildungsplätze verdeutlichen. Obwohl die Zahl der Schulabgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen die Zahl der zu besetzenden dualen Ausbildungsplätze seit Beginn der 1990er-Jahre übersteigt (AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG 2011, S. 7), konnten auch im Jahr 2010 rund vier Prozent der gemeldeten Ausbildungsstellen nicht besetzt werden. Jeder dritte Ausbildungsbetrieb war ebenfalls laut BIBB-Qualifizierungspanel erfolglos bei der Suche nach geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für das Ausbildungsjahr 2010/2011.

Während weniger Betriebe ihre Ausbildungsstellen besetzen können, verstärken sich parallel dazu für leistungsschwächere Jugendliche die *Zugangsprobleme zu einer betrieblichen Ausbildung*. Im Zuge des stetig steigenden Qualifikations- und Anforderungsniveaus bleibt der Übergang in eine Berufsausbildung für diese Personengruppe trotz sektoralen Fachkräftebedarfs somit erschwert (vgl. ANSLINGER/QUANTE-BRANDT 2010). Fehlende Mindestqualifikationen bei steigenden betrieblichen Anforderungen an Ausbildungsplatzbewerbern/-innen haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass Schulabgängern/-innen ohne Abschluss, aber auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss immer seltener direkt Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung finden (vgl. PLICHT 2010). In Deutschland verfügt gut jeder fünfte Jüngere im Alter von 25 bis unter 35 Jahren über keinen Berufsabschluss und ist auch nicht in Schule, Ausbildung, Studium (BA 2011, S. 3).

Diese Jugendlichen finden keinen direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt, benötigen häufiger externe Hilfestellung bei der Integration in Ausbildung und verbleiben in Bildungsangeboten des *Übergangssystems* (vgl. NEUMANN/SCHMIDT/WERNER 2009). An der relativen Größe ihres Anteils an der Gesamtheit der Neuzugänge hat sich in den letzten Jahren kaum etwas verändert (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: **Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2010 (Quelle: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 102)**



Es kann von rund einem Drittel der nicht studienberechtigten Schulabgänger/-innen (Neuzugänge) ausgegangen werden, die mindestens an einer Übergangsmaßnahme teilnehmen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 102). Die entstehenden Kosten für das Übergangssystem sind erheblich und werden mit 4,3 Milliarden Euro für 2010 angegeben und mit 3,3 Milliarden Euro für das Jahr 2025 prognostiziert (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 317). Knapp ein Drittel (32%) aller Haupt- und Realschulabsolventinnen und -absolventen nehmen an Bildungsangeboten des Übergangssystems teil. Bei den Jugendlichen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, ist dieser Anteil mit 42 Prozent fast doppelt so hoch wie bei denjenigen mit einem mittleren Schulabschluss (23%; BEICHT 2009, S. 5). Im Anschluss an ein Bildungsangebot beginnt knapp die Hälfte (47%) der Jugendlichen eine betriebliche Berufsausbildung und 23 Prozent münden in eine außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung ein. Allerdings findet rund ein Drittel (31%) der Jugendlichen in den ersten zwei Jahren nach der Übergangsmaßnahme keine voll qualifizierende Berufsausbildung oder bricht diese nach kurzer Zeit wieder ab, geht somit dem Ausbildungssystem verloren (BEICHT 2009, S. 12).

Insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss verfügen über schlechte Voraussetzungen zur Einmündung in das duale System. Innerhalb dieser heterogenen Gruppe drohen vor allem diejenigen Jugendlichen auch langfristig als Fachkräftenachwuchs für Unternehmen auszufallen, die der Gruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten zuzurechnen sind.

Ein Beitrag zur Sicherstellung des Fachkräftebedarfs kann geleistet werden, wenn das gesamte Fachkräftepotenzial aktiviert wird: Dazu gehören auch Jugendliche mit unzureichenden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen (funktionale Analphabetinnen und Analphabeten), denen im Zuge des stetig steigenden Qualifikations- und Anforderungsniveaus derzeit der Übergang in eine Berufsausbildung trotz Fachkräftemangels erschwert bleibt. Diese Jugendlichen könnten zukünftig als Potenzial an Bedeutung gewinnen (vgl. DIETRICH/JAHN 2011).

Doch haben Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten (funktionale Analphabetinnen und Analphabeten) bisher kaum Perspektiven auf dem Ausbildungsmarkt. Viele von ihnen durchlaufen Bildungsangebote und Initiativen des Übergangssystems, allerdings ohne individuelle Förderung und somit mit geringer Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkompetenzen bildet daher die unabdingbare Basis für berufliche Teilhabe (vgl. ROTHE/RAMSTECK 2010).

1.2 Begriffseinordnung „funktionaler Analphabetismus“

Dem bisherigen Verständnis nach umfasst der Begriff „Analphabetismus“ Schriftsprachkompetenzen, die unterhalb der gesellschaftlich erforderlichen und erwarteten Anforderungen liegen (siehe auch Definition der UNESCO von 1978). Zwecks begrifflicher Einordnung wird in der Fachwissenschaft zwischen *totalem und funktionalem Analphabetismus* unterschieden (DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 21).

- Personen mit *totalem Analphabetismus* verfügen über keinerlei Schriftsprach- und Buchstabenkenntnisse. Tatsächlich gibt es hierzulande sehr wenige Menschen, die überhaupt nicht lesen und schreiben können. Ausnahmen sind meist begründet in Erkrankungen, schwierigen Lebenswegen oder geistigen Einschränkungen. Auch Menschen aus Ländern, in denen es kein flächendeckendes Schulsystem und damit keinen Zugang zu Bildung gibt, verfügen häufig über gar keine Schriftsprachkenntnisse.
- *Funktionaler Analphabetismus* liegt bei Personen vor, deren individueller Grad der Beherrschung der Schriftsprache unterhalb der gesellschaftlich notwendigen und erwarteten Anforderungen liegt. Das bedeutet, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten durchaus über Kenntnisse der Schriftsprache verfügen, sie aber in Situationen, in denen sie diese gebrauchen müssen, schnell an ihre Grenzen stoßen. Schriftsprache wird deshalb vermieden.

Mittlerweile lässt sich ein Wandel des begrifflichen Verständnisses erkennen. So wird Alphabetisierung als Teil von Grundbildung verstanden und somit das Begriffsverständnis erweitert. Die Grundbildung bezieht sich dabei nicht nur auf die Bearbeitung von Schwächen bei Lese- und Rechtschreibfertigkeiten, sondern es gehören auch weitergehende Kompetenzen dazu (vgl. DLR 2011): Beispiele sind Kommunikations- und Problemlösungsstrategien, Teamarbeit und Computerkenntnisse, sicherer Umgang mit Maschinen, Werkstoffen und Technologien, Grundkenntnisse über die Arbeitswelt und gesellschaftliche Zusammenhänge, die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen sowie die Dienstleistungsorientierung.

1.3 Ausmaß und Beschreibung des Phänomens

Funktionaler Analphabetismus stellt bei Weitem keine Randerscheinung dar. Erste Einschätzungen des quantitativen Ausmaßes ermöglichten die Ergebnisse der ersten PISA-Studie. Ihr ist zu entnehmen, dass nahezu ein Fünftel (18%) der 15-Jährigen bei der Lesefähigkeit maximal Kompetenzstufe 1 aufweisen. Kompetenzstufe 1 umschreibt die Kompetenz, in einem Text über ein vertrautes Thema den Hauptgedanken erkennen und einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und dem eigenen Alltagswissen herstellen zu können. Jugendliche, die die Stufe 1 oder niedriger erreichen, gehören in Bezug auf berufliche Perspektiven zu einer von funktionalem Analphabetismus bedrohten Risikogruppe (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2002).

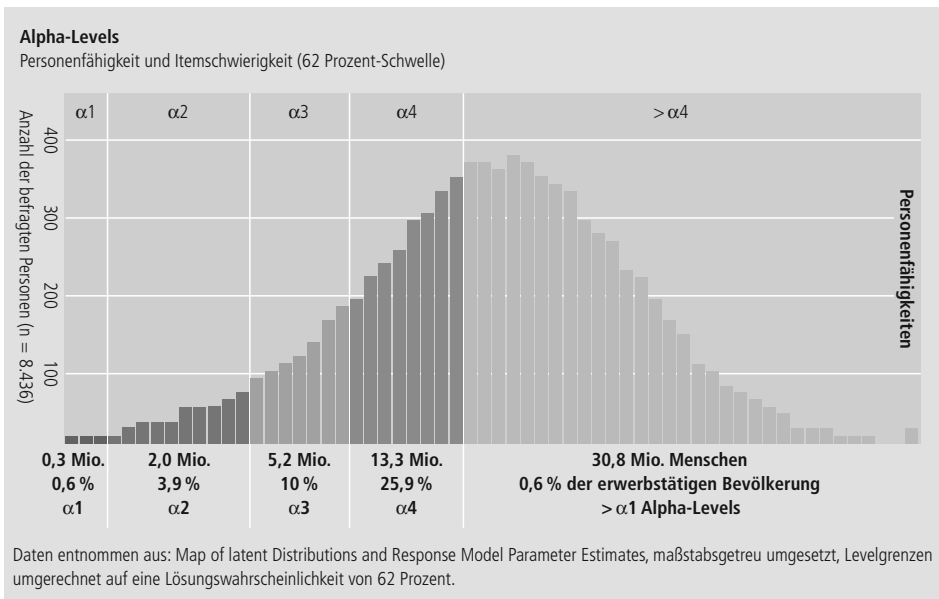
Mit den Ergebnissen der „leo. – Level-One Studie“, die von der Universität Hamburg in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt wurde, liegt eine aktuelle Datenlage vor, wonach in Deutschland altersübergreifend von rund 7,5 Millionen Menschen mit funktionalem Analphabetismus auszugehen ist (GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2012, S. 137 ff.). In der aufwendig konzipierten Repräsentativstudie (Nettostichprobe $n = 8.340$) sind über Befragungs- und Testsituationen die Erkenntnisse zum Ausmaß (Quantität und Qualität) generiert worden. Im Fokus der Untersuchung stand die deutsch sprechende erwerbsfähige Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren. Identifiziert werden konnten insgesamt vier unterschiedliche Levels, sogenannte alpha-Levels (GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 6):

- *Level 1 und 2:* Hierbei handelt es sich um den Analphabetismus im engeren Sinne mit Blick auf die Wortebene. Einzelne Wörter können lesend verstanden werden, aber nicht ganze Sätze. Die Wörter werden lautierend erschlossen. Level 1 bezieht sich unterhalb der Wortebene auf das Erkennen einzelner Buchstaben. In etwas über vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung sind diese Levels vorzufinden.

- *Level 3:* In Erweiterung von Level 1 und 2 bewegen sich betroffene Personen in Level 3 auf der Satzebene. Einzelne Sätze können gelesen werden, aber ihr Zusammenhang wird nicht erkannt.
- *Level 4:* Dieser Level erreicht nicht ganz Grundschulniveau, obwohl die zu lesenden Texte einen gebräuchlichen Wortschatz enthalten. Es handelt sich um ein fehlerhaftes Lesen und Schreiben. In der Folge wird von den Betroffenen das Lesen und Schreiben möglichst vermieden.

Bis Alpha-Level 4 würde funktionaler Analphabetismus auf der Arbeitsebene das Misslingen des Lesens einfacher schriftlicher Arbeitsanweisungen zur Folge haben.

Abbildung 2: **Dimensionen und Ausmaß des funktionalen Analphabetismus**
(Quelle: GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 10)

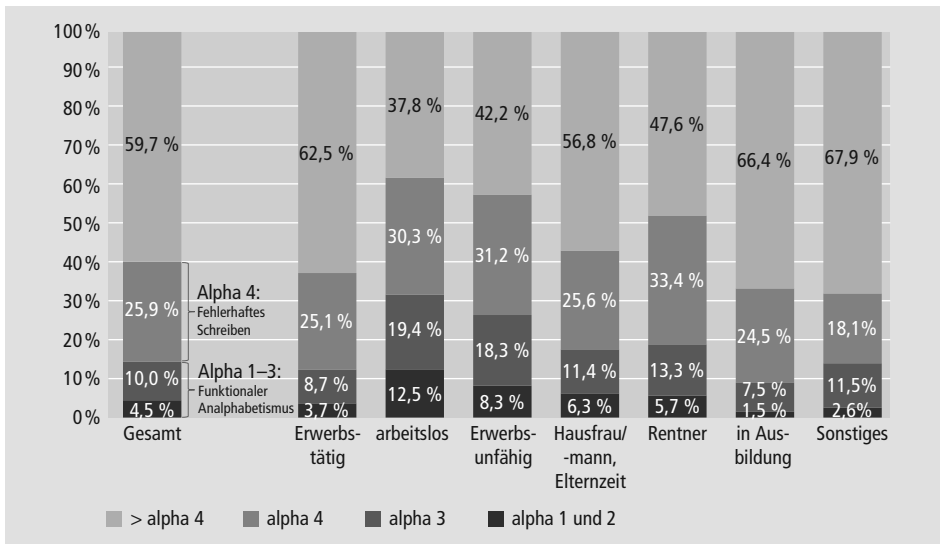


Die Mengenverhältnisse in Abbildung 2 drücken die Anzahl der befragten Personen in der Repräsentativstichprobe aus. Die Level 1 bis 3 gelten als die betrachtete Zielgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten. Dabei handelt es sich um 7,5 Millionen Personen, die 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung darstellen. Verschärft wird diese Problemlage durch den anzunehmenden hohen Anteil Jugendlicher unter 18 Jahren, die jährlich die Schule mit Schriftsprachkenntnissen auf dem untersten Kompetenzniveau verlassen, allerdings in der Studie noch nicht erfasst sind.

Dies liegt an der Anlehnung der Studie an den Adult Education Survey (AES), der sich auf die 18- bis 64-jährige erwerbsfähige Bevölkerung konzentriert. Trotz Schulpflicht gelingt es diesen Jugendlichen nicht, ausbildungsrelevante schriftsprachliche Kompetenzen zu erlangen. Damit fehlen ihnen Basiskompetenzen, die für eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft unerlässlich sind.

Wird der Erwerbsstatus der 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten betrachtet, ist wiederum die Breitenwirksamkeit des Phänomens erkennbar.

Abbildung 3: **Funktionaler Analphabetismus (deutsch sprechende Bevölkerung 18 bis 64 Jahre nach Status in Prozent)** (Quelle: GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 10)



- Erwerbstätig:** Von der erwerbstätigen Bevölkerung sind 12,4 Prozent (4,8 Millionen von rund 39 Millionen) funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (Level 1–3). Somit sollte die Thematik Unternehmen stärker betreffen und interessieren. Zu den typischen Jobs gehören laut einer Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft unter 1.100 Unternehmen die Reinigung und Entsorgung, Tätigkeiten von Bauhilfsarbeiterinnen und -arbeitern, Tätigkeiten in Lager und Transport und zudem Tätigkeiten in Pflege und Gastronomie (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010).
- Arbeitslos:** Bei einer Grundgesamtheit von rund 3 Millionen Arbeitslosen stellen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten knapp ein Drittel (31,9%) der Arbeitslosen. Insofern betrifft die Thematik in größerem Ausmaß neben den Betrieben auch die Arbeitsverwaltung.

1.4 Relevanz des Phänomens

Forschungsergebnisse machen deutlich, dass Jugendliche mit Defiziten in der Schriftsprache Verhaltensauffälligkeiten und fehlende Lernmotivation aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen und Perspektivlosigkeit aufweisen. Nach ihrer meist erfolglosen schulischen Karriere vermeiden diese Jugendlichen neue, möglicherweise herausfordernde Lernsituationen. Zudem sind sie sich der Bedeutung von Lesen und Schreiben für die Arbeitswelt nicht bewusst (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000).

Hinzu kommt, dass insbesondere Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten nach Ausbildungs- bzw. Arbeitsstellen suchen, für die kaum Schriftsprachkompetenzen notwendig sind (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000). Da sich die Arbeitswelt und damit die Qualifikationsanforderungen weiter wandeln, sind Tätigkeiten, für die eine Beherrschung der Schriftsprache nicht erforderlich ist, praktisch vom Arbeitsmarkt verschwunden. Die meisten Informationen oder Anweisungen werden auf schriftlichem Wege und oftmals per Computer übermittelt (vgl. ROTHE 2012). Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit mündet daher ein Großteil dieser Jugendlichen oftmals in Bildungsangebote am Übergang Schule – Beruf.

Bisher fallen in Bildungsangeboten des Übergangssystems von funktionalem Analphabetismus betroffene Jugendliche kaum auf, da sie *Strategien* entwickelt haben, ihre Defizite zu verheimlichen. Die Folgen sind einerseits an betrieblichen Risiken erkennbar (u. a. verzögerte Prozesse, Fehler, Unfälle), was die Bereitschaft der Unternehmen zu präventiven Maßnahmen (u. a. Information und Sensibilisierung der Ausbilder/-innen, Vorgesetzten, Personalverantwortlichen) im Rahmen der Qualitätssicherung steigern dürfte oder müsste. Andererseits kann nur unzureichend und nicht gezielt am Abbau der Schriftsprachdefizite der Jugendlichen gearbeitet werden, da dem betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungspersonal handhabbare *Diagnoseinstrumente fehlen*. Ein gezielter Abbau der Grundbildungsdefizite wird dadurch erschwert, und die Jugendlichen fallen „durchs Raster“.

In der Arbeit mit jugendlichen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten spielt der Aspekt der Motivation eine große Rolle. Die Jugendlichen abzuholen ist sehr viel schwieriger, denn negative Lernerfahrungen und Misserfolge sind oftmals noch sehr präsent. Das macht es für Jugendliche schwierig, sich auf neue Lernsettings einzulassen. Jugendliche sind in Bildungsangeboten bisweilen demotivierter als Erwachsene. Sie wissen aus ihrer Erfahrung heraus noch nicht, welche Bedeutung Schriftsprache für ihre berufliche Zukunft hat. Zudem kann festgestellt werden, dass die Jugendlichen häufiger durch ein negatives Selbstbild geprägt sind und eine geringe Frustrationstoleranz besitzen. Manche verhalten sich dadurch eher introvertiert, andere neigen zu Selbstüberschätzung und kompensieren ihre Defizite z. B. über extrovertiertes Verhalten. In der Arbeit mit der heterogenen Zielgruppe erge-

ben sich für Bildungsakteure daher vielschichtige Herausforderungen (vgl. ROTHE 2012). Bisherige Erfahrungen sowie der Forschungsstand zur arbeits- und berufsorientierten Grundbildung zeigen, dass diesen Personen eine berufsbezogene und mit betrieblichen Praxiserfahrungen kombinierte Qualifizierung hilft, ihre Chancen auf dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. ROTHE/PREISING 2011).

Ausdifferenzierte Förderkonzepte, um durch eine Verknüpfung individueller und integrativer Ansätze jugendliche funktionale Analphabetinnen und Analphabeten zu qualifizieren und ihnen den Zugang zu einer dualen Ausbildung zu ermöglichen, fehlen jedoch. Ohne diese Förderkonzepte gelingt diesen Jugendlichen auch nach Abschluss eines Bildungsangebots kaum eine Integration in das Ausbildungssystem. Daraus ergeben sich arbeitsmarktpolitische Problemlagen: Mangels Perspektiven steigt das Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiko der Jugendlichen und verursacht vermeidbare volkswirtschaftliche Kosten. Daher werden Strategien benötigt, um die Übergänge in Ausbildung und somit die Passung zwischen Arbeitsmarktbedarf und -angebot zu erhöhen und einen Beitrag zur Arbeitsmarktintegration funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten zu leisten. Dies ist Gegenstand des nachfolgend vorgestellten Modellversuchs.

2 Intervention: Modellversuch „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“

2.1 Einordnung des Modellversuchs

Im Jahr 2012 ging die Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) der Vereinten Nationen zu Ende, deren Ziel es war, die Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu reduzieren.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat mit dem Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener“ einen Beitrag der Bundesregierung zur nationalen Durchführung der Weltalphabetisierungsdekade geleistet. Insgesamt wurden im Förderschwerpunkt 25 Verbände mit weit über 100 Teilvorhaben gefördert. Ziele der Projekte waren:

- die Verbesserung des Forschungsstandes zur Alphabetisierung/Grundbildung,
- der Ausbau der vorhandenen Strukturen „nachholender Grundbildung“ sowie die Erhöhung der Anzahl der Beteiligten durch Erschließung neuer Lernwege und Zugangsmöglichkeiten für die Zielgruppe,
- die Steigerung der Effizienz der Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen,
- die Erweiterung der Kenntnisse zur Professionalisierung und Qualitätssteigerung der Ausbildung der Lehrenden,
- die Vernetzung von Wissenschaft und Praxis.

Seit 2012 widmet sich das BMBF diesem Thema mit dem Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Im Zeitraum von 2012 bis 2015 arbeiten mehr als 50 Projekte im Förderschwerpunkt. Dieser gliedert sich in drei Handlungsfelder:

- Konzepte und Maßnahmen zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung,
- Beratungs- und Schulungsangebote für Akteure der Arbeitswelt und im Alltag der Betroffenen,
- Fortbildungsangebote für Trainerinnen und Trainer sowie Dozentinnen und Dozenten in Bildungsmaßnahmen.

Alle diese Aktivitäten fokussieren auf Erwachsene als Zielgruppe, wobei Jugendliche – wenn überhaupt – nur am Rande vorkommen. Bei der Arbeit mit jugendlichen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten kann vielfach auf das Erfahrungswissen aus der Erwachsenenalphabetisierung zurückgegriffen werden. Allerdings gibt es Besonderheiten, die sich aus dem Altersunterschied ableiten: So sind die Lebens- und Lernsituation, die Motivationslage, das Problembewusstsein und nicht zuletzt die Lebenswelt beider Altersgruppen verschieden. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Modellversuch „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“ ganz gezielt mit jugendlichen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten.

2.2 Zielsetzungen

Im Rahmen des BIBB Modellversuchsförderschwerpunkts „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ werden im Modellversuch „Ausbildungsorientierte Alphabetisierung“ gemeinsam mit Betrieben, der Wissenschaft und der Bildungspraxis an der Schnittstelle des Übergangs Schule – Beruf neuartige Ansätze entwickelt, erprobt und evaluiert. Das Ziel ist dabei, speziell Jugendlichen mit Grundbildungsdefiziten den Zugang zu einer dualen Ausbildung zu ermöglichen. Durch den Handlungsansatz des Modellversuchs soll betriebliches und außerbetriebliches Ausbildungspersonal für Jugendliche sensibilisiert werden, die unterschiedlich ausgeprägte Schwächen in ausbildungsrelevanten schriftsprachlichen Kompetenzen besitzen. Zur Unterstützung der Bildungsakteure werden praktikable Förderinstrumente und -konzepte entwickelt und erprobt.

Basierend auf vorhandenen Instrumenten und Konzepten aus der Erwachsenenalphabetisierung entwickelt das f-bb gemeinsam mit den benannten Akteuren

- ein handhabbares förderdiagnostisches Instrument, um Schriftsprachdefizite zu erkennen,

- Arbeitsmaterialien, um Jugendliche integrativ zu fördern, z. B. eine Handreichung zum methodisch-didaktischen Vorgehen und zur Ausgestaltung betrieblicher Praxisphasen.

2.3 Erste Zwischenergebnisse

Eine differenzierte Zielgruppenanalyse war Gegenstand der ersten Phase des Modellversuchs, um die Voraussetzungen, Bedarfe und Besonderheiten jugendlicher funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten zu definieren. Unter diesen Begriff werden im Modellversuch alle jungen Menschen im Alter unter 25 Jahren gefasst, die die allgemeinbildende Schule mit oder ohne Schulabschluss verlassen haben und keine zusammenhängenden – auch kürzeren – Texte lesen bzw. schreiben können. Hierzu gehören:

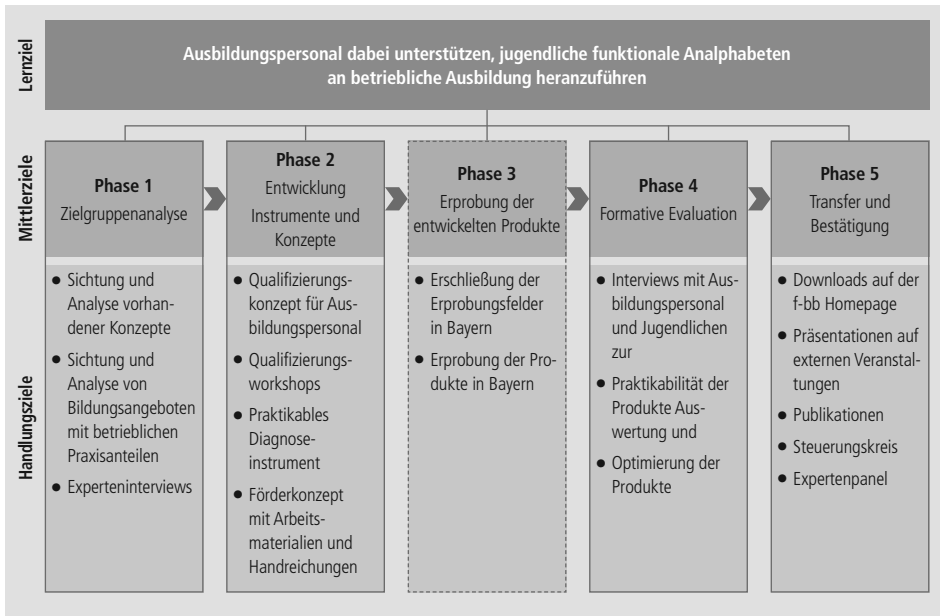
- Personen ohne Migrationshintergrund, die in Deutschland erfolglos beschult wurden,
- Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland erfolglos beschult wurden,
- Personen mit Migrationshintergrund, die in ihrem Herkunftsland in lateinischer Schrift alphabetisiert und beschult wurden.

Ferner handelt es sich bei der Personengruppe um Menschen, deren mangelnde Schriftsprachkenntnisse nicht auf Erkrankungen zurückzuführen sind.

Die Zielgruppenanalyse basierte u. a. auf den Ergebnissen der mit Akteuren aus Betrieben, Wissenschaft, der Bildungspraxis und dem Jobcenter geführten Experteninterviews. Diese ergaben, dass Jugendliche mit Grundbildungsdefiziten häufig in Bildungsangeboten und in der Berufsschule auffallen. Im betrieblichen Kontext findet das Thema derzeit wenig Berücksichtigung. Für die befragten Betriebsexpertinnen und -experten steht außer Frage, dass aufgrund steigender betrieblicher Anforderungen eine Ausbildung nur mit ausreichender Grundbildung zu schaffen ist:

„Also, im Lager muss man wenig können, aber das Wichtigste ist, dass man lesen und schreiben kann. Und wenn du das nicht kannst, dann bist du in dem heutigen System einfach nicht mehr tragbar. Weil: kleiner Fehler – große Wirkung“ (Zitat aus einem Interview mit einem Betriebsexperten, Bereich Logistik).

Abbildung 4: Ablauf und Ergebnisse des Modellversuchs (Quelle: GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011, S. 10)



Für die Jobcenter nimmt die Thematik seit einiger Zeit an Bedeutung zu, da häufig Jugendliche und junge Erwachsene aufgrund unzureichender Grundbildungskennnisse den Übergang in eine Ausbildung nicht schaffen:

„Ausbildung bedeutet Berufsschule, theoretisches Wissen sich aneignen zu müssen, zu verstehen, und zwar ganz egal, welchen Beruf Sie nehmen. Am Schluss steht eine Prüfung, sonst hat man keinen anerkannten Ausbildungsberuf. Jugendliche, die diese Defizite haben, die sind diesen Anforderungen nicht gewachsen“ (Zitat aus einem Interview mit einem Experten, Jobcenter).

Abbildung 5 auf S. 117 zeigt ein Schreibbeispiel eines Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten.

In der zweiten Phase des Modellversuchs fanden insgesamt drei Qualifizierungsworkshops zu den Besonderheiten jugendlicher funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten und heterogener Lerngruppen auf Grundlage eines Qualifizierungskonzepts statt. Die Workshops richteten sich an Dozentinnen und Dozenten, Bildungsbegleiter/-innen, Ausbilder/-innen und Koordinatorinnen und Koordinatoren. Grundbildungsdefizite festzustellen und betroffene Jugendliche zu fördern stellt eine Herausforderung für das Ausbildungspersonal dar. Ziel der Workshops waren die Sensibilisierung und Qualifizierung von Ausbildungspersonal für Jugendliche mit mangelnden ausbildungsrelevanten schriftsprachlichen Kompetenzen einerseits und

eine Erhebung des Bedarfs an förderdiagnostischen Instrumenten und Arbeitsmaterialien andererseits.

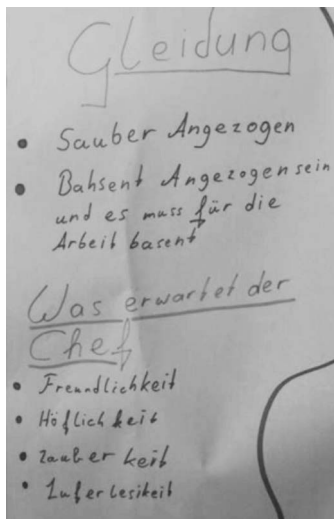


Abbildung 5:
**Schreibbeispiel eines Jugendlichen
aus einem Bildungsangebot**

Folgende Kriterien für Praktikabilität von Instrumenten und Materialien wurden von den Workshop-Teilnehmenden benannt:

Praktikabel

- individuell anpassbares Material,
- alltagsnahes und leicht verständliches Material,
- übersichtliche Darstellung,
- einfach formulierte Fragestellungen,
- sinnvolle Links eingefügt,
- Dauer selbst bestimmbar,
- Glossar am Schluss: Erklärung häufig gebrauchter Wörter.

Nicht praktikabel

- unklare Ziele,
- langweilige Aufgaben,
- ablenkende Aufmachung/Farbtone,
- Schwierigkeitsgrad der Aufgaben entspricht nicht dem Lernstand der Klientel,
- zu viele externe Links,
- Materialien zu umfangreich.

Für die Weiterentwicklung der Materialien gaben die Teilnehmenden folgende Anregungen:

- Sinn und Ziele müssen klar sein,
- kurze und informative Erläuterungen,
- übersichtliches Material,
- aufsteigendes Anforderungsniveau,
- kompakte Module, die systematisch aufeinander aufbauen,
- Aufteilung in Module mit geringer Seitenzahl.

Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Materialien im Modellversuch

Aus den Ergebnissen eines Pretests mit vorhandenen Materialien aus der Erwachsenenbildung und der offenen Abfrage in den Qualifizierungsworkshops wurden folgende Kriterien für die Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien im Modellversuch abgeleitet:

Der Schwerpunkt bei der Entwicklung des förderdiagnostischen Instruments lag auf der unmittelbaren Nutzbarkeit für die Bildungspraxis. Zielgruppe sind Bildungsfachkräfte, die zwar vielfach mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zusammenarbeiten, jedoch keine Expertinnen oder Experten in Bezug auf dieses Problem sind. Vielmehr sind sie aufgrund der Heterogenität in beruflichen (Aus-)Bildungsangeboten „unter anderem auch“ mit diesem Problem konfrontiert, ohne dieses schwerpunktmäßig bearbeiten zu können. Zusammenfassen lassen sich die Wünsche der Bildungsfachkräfte an das Diagnostikinstrument daher mit „*einfach, gut und schnell*“. Das Instrument soll übersichtlich und gut handhabbar sein – sowohl bei der „Testung“ als auch bei der Auswertung –, keine klassische Testatmosphäre erzeugen, in Printform vorliegen und nur wenig Zeitaufwand erfordern. Es soll überblickartig Hintergrundinformationen zu funktionalem Analphabetismus bieten sowie Hilfestellung für die Beratung der Betroffenen leisten. Ein modularer Aufbau lässt die Umsetzung dieser Kriterien am besten zu. Unter diesen Prämissen wurde das „förderdiagnostische Instrument“ durch den „Schnelltest“ ersetzt.

Die Arbeitsmaterialien sollten individuell und integrativ nutzbar sein und möglichst in Printform als Kopiervorlage verfügbar sein. Sie sollten alltagsnah, interessant und leicht formuliert sein, in der Gruppe oder einzeln anwendbar sein und auf den verschiedenen Niveaustufen ansetzen. Mehrfach hervorgehoben wurde auch der Bedarf an Materialien zur Förderung des Lese- und Textverständnisses.

Auf Grundlage der Ergebnisse wurden fünf verschiedene Arten von Arbeitsmaterialien entwickelt:

- fehlerhafte Texte überarbeiten,
- Übungen zu Rechtschreibung und Grammatik,

- Arbeit mit Wortfamilien und Wortbausteinen,
- Texte lesen und verstehen,
- freie Texte erstellen.

In der dritten Phase des Modellversuchs wurde mit Qualifizierungsworkshops das Erprobungsfeld (Bayern) erschlossen. Die Workshops richteten sich an Dozentinnen und Dozenten, Bildungsbegleiter/-innen, Ausbilder/-innen und Koordinatorinnen und Koordinatoren. Ziel der Workshops war es, die Teilnehmer/-innen mit den Instrumenten und Materialien vertraut zu machen und den Einsatz in der Bildungspraxis vorzubereiten. Im Anschluss an die Workshops begann die noch laufende Erprobung in verschiedenen Bildungsangeboten am Übergang Schule – Beruf, wobei der Lernort Betrieb über Praktika einbezogen wird.

3 Resümee und Ausblick

Das Thema funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen mit Schriftsprachdefiziten wird bisher in der Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigt. Ohne eine gezielte Förderung werden den betroffenen Jugendlichen der Übergang in eine Ausbildung und die langfristige Teilhabe am Wirtschafts- und Gesellschaftsleben jedoch erheblich erschwert. Dieses bildungs- und sozialpolitische Problem stellt für außerbetriebliches und betriebliches Bildungspersonal gleichermaßen eine Herausforderung dar. Zukünftig wird es darauf ankommen, die betrieblich Verantwortlichen stärker dahingehend zu sensibilisieren und zu unterstützen, das vorhandene Ausbildungspotenzial besser zu nutzen. Dass es Jugendliche gibt, die aufgrund von Schriftsprachdefiziten den Übergang in eine betriebliche Ausbildung nicht schaffen, wird vielen Akteuren erst bewusst, wenn die Thematik im Rahmen von Fachgesprächen, Workshops oder Arbeitstreffen erläutert wird. Durch den Modellversuch werden Akteurinnen und Akteure für die Thematik sensibilisiert und durch die Entwicklung entsprechender Handreichungen und Förderinstrumente bzw. -konzepte darin unterstützt, Grundbildungsdefizite bei Jugendlichen zu erkennen und die Kompetenzen der Jugendlichen entsprechend zu fördern. Vorgesehen sind im Modellversuch daher die Entwicklung praktikabler und für die Zielgruppe der Jugendlichen geeignete Diagnoseinstrumente und Förderkonzepte. Die Entwicklung und Erprobung erfolgt im Modellversuch unter Einbezug von Betrieben, der Bildungspraxis und der Wissenschaft. Durch den kontinuierlichen Austausch mit den strategischen Partnern können Erfahrungen ausgetauscht, Ergebnisse diskutiert und der projektübergreifende Transfer der Erkenntnisse von Beginn an sichergestellt werden. Die Erprobung der Instrumente und Materialien im Modellversuch und deren Evaluation werden zeigen, inwieweit sie in der Praxis einsetzbar sind.

Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse erfolgt noch während der Laufzeit des Modellversuchs eine Modifizierung zur Sicherstellung der Handhabbarkeit.

Für die Zukunft gilt es, Bestrebungen der Alphabetisierung verstärkt auf Jugendliche auszuweiten. Dazu gehören die Verbesserung des Forschungsstandes zur Alphabetisierung von Jugendlichen, die Entwicklung innovativer Konzepte für Jugendliche sowie Angebote im Sinne von „Train the Trainer“ für betriebliches und außerbetriebliches Bildungspersonal. Bislang wird die mangelnde Grundbildung von den Unternehmen zwar nicht nachgebessert, denn Mitarbeiter/-innen ohne eine Berufsausbildung beteiligen sich vergleichsweise selten an Weiterbildung. Aber immerhin rund ein Drittel der in einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln befragten Unternehmen wäre bereit, am Arbeitsplatz Nachhilfe im Lesen und Rechnen zu geben (KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2010, S. 4). An diese Bereitschaft gilt es in der Zukunft anzuknüpfen.

Literatur

- ANSLINGER, Eva; QUANTE-BRANDT, Eva: Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online (2010) 18, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe18/anslinger_quante-brandt_bwpat18.pdf (Stand: 03.01.2013)
- AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Bertelsmann Stiftung. Bonn/Gütersloh 2011
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer kulturellen Analyse im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Die Arbeitsmarktsituation jüngerer Menschen ohne Berufsabschluss. Arbeitsmarktberichterstattung. Nürnberg 2011 – URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/arbeitsmarktberichte> (Stand: 04.01.2013)
- BECKER, Carsten; GREBE, Tim; LÜBBERS, Thorsten: Qualifizierungsmonitor. Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Bericht im Auftrag des BMWI. Berlin 2012 – URL: www.bmwi.de (Stand: 01.11.2012)
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB-Report (2009) 11, S. 1–16
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2010

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.): EFA und PISA. Warum Deutschland einen nationalen EFA-Plan braucht. In: unesco heute online (2002) 10 – URL: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/_data_dync/_stand_Dezember_2006/1002/efa.htm (Stand: 04.01.2013)
- DIETRICH, Andreas; JAHN, Robert W.: Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern. In: KREKEL, Elisabeth M.; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2011, S. 157–171
- DIHK: Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin 2010
- DLR – Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.): Informationen für Betriebe. Was tun bei mangelnder Grundbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern? Bonn 2011 – URL: www.alphabund.de (Stand: 04.01.2013)
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf 2012
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wiebke: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster (2012)
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wiebke: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg 2011. – URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (Stand: 04.01.2013).
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wiebke: leo.-Level-One Studie. Presseheft. Hamburg 2011. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (Stand: 04.01.2013)
- GRUNDMANN, Hilmar: Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Hohengehren 2007
- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid: Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests: explorative Befragung des IW Köln. In: KIESLINGER, R. M. (Hrsg.): Wirtschaft und Berufserziehung (2010) 6, S. 16–20
- NEUMANN, Michael; SCHMIDT, Jörg; WERNER, Dirk: Benachteiligte Jugendliche. Mit welchen Mitteln der Staat ihnen den Weg in die Arbeitswelt erleichtert. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (2009) 71, S. 9–11
- PLICHT, Hannelore: Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB Forschungsbericht Nr. 7. Nürnberg 2010
- ROTHE, Kathleen; RAMSTECK, Carolin: Sicherheitsnetz Bildung. In: PERSONAL. Zeitschrift für Human Resource Management (2010) 07–08, S. 60–61

- ROTHE, Kathleen; PREISING, Beatrice: Arbeitsorientierte Grundbildung. Funktionale Analphabeten qualifizieren. Leitfaden für die Bildungspraxis Bd. 47. Bielefeld 2011
- ROTHE, Kathleen: Ungenutzte Potenziale zur Fachkräftesicherung erschließen. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2012) 5, S. 28–30

Ariane Steuber

Von der diffusen Zielgruppenkategorie zur individuellen Lernausgangslage – Ansätze für eine integrative Sprachbildung im Übergangsbereich

Individualisierung als didaktisches Prinzip gewinnt an allen Lernorten der beruflichen Bildung zunehmend an Bedeutung. Da bislang homogene Lerngruppen „als grundlegende Voraussetzung und zugleich optimale Bedingung für erfolgreiches Lehren und Lernen“ galten (BIERMANN/BONZ 2011, S. 5), erfordert dies einen Perspektivenwechsel: Eine adressatengerechte Intervention bedarf einer Unterscheidung individueller Lernausgangslagen, die weit über die bislang festgestellte Heterogenität von Zielgruppen hinausgeht. Der Beitrag stellt einen Ansatz zur Ermittlung individueller sprachlicher Ressourcen und Bildungsbedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Berufsvorbereitungsmaßnahmen vor und zeigt Möglichkeiten für eine integrative und entwicklungsorientierte Sprachbildung in einem handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangement auf.

1 Einleitung: Diffuse Zielgruppenkategorien im Übergangsbereich

Ein wesentliches Merkmal von Lerngruppen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen ist deren ausgeprägte Heterogenität. Die fraglichen Jugendlichen werden seit 1980 jedoch zumeist mit der Sammelbezeichnung „benachteiligte Jugendliche“ erfasst, die die Breite und Vielfalt ihrer Lebens- und Lernprobleme umreißen soll. Ferner werden benachteiligte und behinderte Jugendliche und junge Erwachsene unter der Bezeichnung „Risikogruppen“ zusammengefasst (BIERMANN/BONZ 2011, S. 8). Dementsprechend lassen sich aus der einschlägigen Literatur mindestens die „Risikokategorien“ Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensprobleme, Migrationshintergrund, ein niedriges schulisches Vorbildungsniveau, Zugehörigkeit zu sog. bildungsfernen Milieus und die Geschlechtszugehörigkeit (männliche Jugendliche) herausarbeiten (vgl. z. B. BMBF 2005). Bei vielen jungen Menschen wirken dabei mehrere Faktoren kumulativ zusammen. Diese verschiedenen Kategorien verdeutlichen zwar in einem gewissen Umfang die Heterogenität dieser Zielgruppen, allerdings bleiben sie zu ungenau und hypothetisch, um individualisierende Förderkonzepte aus ihnen abzuleiten (RÜTZEL 1995, S. 114). Die Kategorie „Migrationshintergrund“ z. B. ist lediglich als sozialwissenschaftliches Konstrukt zu verstehen, das in empirischen Studien unterschiedlich operationalisiert wird. Die Gruppe der mit diesem Begriff bezeichneten Personen ist „hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte als auch bezüglich ihrer schulischen Voraussetzungen und ihrer Lebenslagen“ sehr heterogen

(BETHSCHEIDER/SETTELMAYER 2011, S. 188). Ferner wird moniert, dass der aktuelle berufspädagogische Lehr-Lern-Forschungsdiskurs sogar nur noch von „Schwächen in der beruflichen Bildung“ spricht (STRASSER/BOJANOWSKI 2011, S. 114).

Auf der Basis solcher diffusen „Risiko- bzw. Problemkategorien“ ist es lediglich möglich, aus einer (oder mehreren) definierten Unzulänglichkeit(en) entsprechende Förderbedarfe – mit dem Ziel eines Defizitausgleichs – abzuleiten (KOCH 2010, S. 33). Ähnlich ist seit dem Jahr 2006 die sog. „Ausbildungsreife“ zum zentralen Lenkungsbegriff für die Eingliederung Jugendlicher in das deutsche Ausbildungs- und Berufssystem geworden (vgl. NATIONALER PAKT 2009; RATSCHINSKI/STEUER 2012). Dieses ebenfalls unscharfe und selektive Kriterium sollte nach Bojanowski durch das inklusive Leitkriterium „Unversorgtheit im Bildungswesen und/oder auf dem Arbeitsmarkt“ ersetzt und für die Gestaltung von Bildungsprozessen zugrunde gelegt werden (BOJANOWSKI 2012, S. 69). Anstatt auf Zielgruppen sollten Bildungsangebote daher „auf ihre Adressatinnen und Adressaten ausgerichtet sein, auf ihre Problemlagen, ihre zeitlichen Gestaltungsspielräume, ihre sozialräumliche Verankerung und ihre Handlungs- und Entwicklungspotentiale“ (BOJANOWSKI/ECKERT 2012, S. 13). Die dafür notwendige Unterscheidung individueller Lernausgangslagen geht weit über die bislang festgestellte Heterogenität von Lerngruppen hinaus. Dies trifft auch auf den Bereich Sprachbildung zu: Hier werden im wissenschaftlichen Diskurs – zumeist auch nur vage – fehlende literale Voraussetzungen der jungen Menschen bemängelt.

Ich werde daher im Folgenden zunächst Grundsätze für eine kompetenzorientierte Förderdiagnostik darstellen und anschließend Vorüberlegungen für ein Konzept zur individuellen und entwicklungsorientierten sprachlichen Bildung im Rahmen eines handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements erörtern. Nach der Darstellung des Untersuchungsdesigns beschreibe ich eine heterogene Lerngruppe in einer außerschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahme. Dabei liegt der Fokus auf den individuellen Lernausgangslagen im Hinblick auf sprachliche Ressourcen und Bildungsbedarfe der jungen Erwachsenen, die im Rahmen meines Dissertationsprojekts an einem Bewerbungstraining mit integrativer Sprachförderung teilgenommen haben. Abschließend gebe ich einen ersten Ausblick auf die Durchführbarkeit des integrativen Förderkonzeptes und auf notwendige Anpassungen des didaktischen Arrangements.

2 Wie können individuelle Lernausgangslagen adressatengerecht ermittelt werden?

Im Allgemeinen ist eine Kompetenz- und Leistungsfeststellung zwischen den beiden Polen Arbeit und Individuum bzw. Anforderungs- und Entwicklungsorientierung angesiedelt. Anforderungsorientierte Ansätze zielen auf die Einschätzung von

Wissensbeständen und Kompetenzen. Sie dienen der Verbesserung von Arbeitsprozessen, dem Erwerb von Qualifikationen und der vergleichenden quantitativen Kompetenzmessung. Entwicklungsorientierte Verfahren zielen auf eine Standortbestimmung des Individuums, um berufliche und/oder persönliche Orientierung und Weiterentwicklung zu ermöglichen (DEHNBOSTEL/SEIDEL 2011, S. 8). Jede Form der Diagnose stellt aber gleichzeitig auch eine Intervention dar, die bei den Teilnehmenden sowohl positive als auch negative Wirkungen auslösen kann (INBAS 2000, S. 22). Erfahrungsgemäß lösen standardisierte Tests, die an schulische Leistungsüberprüfungen erinnern, negative Emotionen bei vielen jungen Menschen aus, die an Berufsvorbereitungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. ebd., S. 36). Dies kann sich nachteilig auf den anschließenden Förderprozess auswirken. Daher sollte auch in Bezug auf sprachliche Bildung die Ermittlung der Lernausgangslage der jungen Menschen vorrangig ressourcenbezogen bzw. entwicklungsorientiert erfolgen. In der Praxis stehen Pädagogen damit vor einer komplexen und nur schwer umzusetzenden Aufgabe. Geeignete sprachdiagnostische Instrumente sind für das Jugendalter kaum vorhanden (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 124). Für eine möglichst umfassende Erhebung aller Sprachdaten der jungen Menschen können zwar vorhandene Instrumente genutzt werden, diese müssen aber an die besonderen Bedürfnisse der Lernenden sowie an die Anforderungen innerhalb der unterschiedlichen Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung angepasst werden (GAUPP 2007, S. 37 ff.; DAASE 2012). Es fehlen insbesondere Instrumente zur Einschätzung des fachsprachlichen Entwicklungsstandes, sodass die Gefahr besteht, „Lernschwierigkeiten irrtümlich als fachliche Defizite zu interpretieren, obwohl sie eigentlich auf einem sprachlichen Nicht-Verstehen beruhen“ (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 124). Auch im Rahmen des Dortmunder Kommunikationstrainings (DoKoTrain) wurde auf die Notwendigkeit der Neuentwicklung von Sprachdiagnose-Instrumenten hingewiesen. Die Arbeit mit der Zielgruppe junger Erwachsener erfordere eine „erwachsenengerechte, berufsspezifische, auch auf niedrigem Niveau differenzierende, kompetenzorientierte Diagnostik mit Möglichkeit zur Partizipation“ (BIERMANN/BIERMANN-BERLIN/SECKLER 2009, S. 32).

In der Beruflichen Förderpädagogik¹ gilt es, sich bei pädagogischen und didaktischen Bemühungen vorrangig über das Individuum zu verständigen. Grundsätzlich wird von einer Entwicklungsoffenheit der jungen Menschen ausgegangen. Somit steht das Erkennen individueller Kompetenzen, Potenziale und Ressourcen im Mittelpunkt, um diese Aspekte in Förderprozesse miteinbeziehen zu können. Des Weiteren

1 Dieser von BOJANOWSKI (2005) eingeführte Begriff versucht, die verschiedenen zusammenhanglosen Teile einer Pädagogik für benachteiligte junge Menschen begrifflich zu fassen und systematisch zusammenzuführen (vgl. auch BOJANOWSKI u. a. 2013).

ren bilden Diagnose und Förderung in der Beruflichen Förderpädagogik immer eine Einheit, d. h. neben einer Eingangsdiagnose ist eine laufende Kompetenzeinschätzung in die Lernprozesse zu integrieren. Auf dieser Grundlage können auch, sofern dies erforderlich ist, notwendige Anpassungen des didaktischen Arrangements vorgenommen werden. Im Sinne einer Förderdiagnostik sollte die Kompetenzfeststellung grundsätzlich zwei Funktionen erfüllen: Sie sollte an vorhandenen Ressourcen anknüpfen, d. h. anschlussfähiges Wissen feststellen, sowie fehlende oder nicht ausreichende Kompetenzen identifizieren, die auf einen besonderen Förderbedarf hinweisen. Des Weiteren ist es notwendig, individuelle Neigungen und Interessen herauszufinden, um einen adaptiven Unterricht zu gewährleisten (GAUPP 2007, S. 3; SCHRADER/HEIMLICH 2007, S. 342).

In Bezug auf das Erkennen individueller Potenziale zeigt sich aber ein besonderes Dilemma diagnostischer Verfahren im Bereich der Sprachförderung: Sprechen, Lesen und Schreiben sind zunächst einmal spezifische Kulturtechniken, die in bestimmter messbarer Weise beherrscht werden sollten. Mangelnde Lese- und Rechtschreibkenntnisse können daher nur schwerlich potenzialorientiert bemessen werden. Kommunikation kann allerdings auch ohne sprachlich-verbale Abstraktion stattfinden: Zum Beispiel kann ein Jugendlicher in einem beruflichen Lernprozess seine mit der Tätigkeit verbundenen sinnlichen Erfahrungen zunächst in mimetische Mitteilungen übersetzen und sich so mit den anderen am Produktionsprozess Beteiligten verständigen. Solche informellen bzw. vorsprachlichen Lernprozesse, an die in der Förderung angeknüpft werden könnte, entziehen sich jedoch der Messbarkeit. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive entsteht an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat.

3 Praktische Hypothesenbildung

Den Ausgangspunkt des hier vorgestellten laufenden Dissertationsprojekts bildet eine typische Situation aus der (förder-)pädagogischen Praxis in der Berufsvorbereitung: Auf Wunsch der Pädagogen in einer Produktionsschule sollte das für die Teilnehmenden obligatorische Bewerbungstraining mit einer Sprachförderung verbunden werden. Daher wurde zunächst ein integratives Förderkonzept auf der Grundlage der nachfolgend beschriebenen Vorüberlegungen entwickelt. Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf benötigen eine „relativ kurzfristige Förderung, die sich eng an den fachlichen Erfordernissen und den individuellen bzw. lerngruppenspezifischen Ausgangslagen orientiert“ (OHM/KUHN/FUNK 2007, S. 131). Somit ist es erforderlich, lebensweltliche und berufliche Lernprozesse eng mit einem Curriculum für die sprachliche Bildung zu verzahnen. Aus theoretischer Perspektive müssen dabei zwei unterschiedliche Strukturen miteinander verknüpft

werden: In einem ersten Schritt wurde das Bewerbungstraining als handlungsorientierte Lernsituation konzipiert (BONZ 1999, S. 149). In einem zweiten Schritt wurde das Training mit einem Curriculum für sprachliche Bildung verbunden. Aufgrund von Erfahrungen aus der eigenen Berufspraxis und von theoretischen Annahmen ist es erforderlich, die Sprachförderung entwicklungsorientiert anzulegen. Einen Ansatzpunkt hierfür bietet das Registermodell von MAAS (2008). Er unterscheidet, ausgehend von einer traditionellen Dreistufigkeit, das intime (familiäre), das informell-öffentliche und das formelle Register² (MAAS 2008, S. 23). Dieses Modell stellt ein Referenzmodell für einen kumulativen Aufbau von Sprachkompetenzen zur Verfügung, ist aber nicht tätigkeitsbezogen ausgerichtet. Es gibt ein zunächst nur grobes Raster für die Beschreibung sprachlicher Varietäten vor und muss für die Anwendung in einem Tätigkeitskontext entsprechend erweitert werden. Der Abstraktionsgrad der sprachlichen Varietäten nimmt mit jeder Registerstufe zu.³ Insbesondere das Register Bildungssprache, dessen Verwendung den meisten Teilnehmenden des Bewerbungstrainings große Schwierigkeiten bereitete, hat ein hohes Abstraktionsniveau. Der Begriff Bildungssprache bezeichnet in der aktuellen deutschsprachigen Fachdiskussion ein „präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register“ für die Bewältigung dekontextualisierter mündlicher und schriftlicher Kommunikationssituationen, „die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen“ (BETHSCHEIDER u. a. 2011, S. 8). Das Beherrschen dieses Registers gewinnt für berufliches Handeln und berufliche Qualifizierung zunehmend an Bedeutung (ebd.).

Folglich wurde zunächst an den mündlichen Ressourcen der Lernenden auf einer niedrigeren Registerstufe, d. h. im informell-öffentlichen Register, angeknüpft. Es wurde z. B. anfangs die Verwendung alltagssprachlicher Formulierungen zugelassen. Im Verlauf des Trainings wurden die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden stufenweise erweitert. Das Schreiben war z. B. zunächst von Rechtschreibnormen entlastet. Rechtschreibfehler wurden von den Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt individuell beim Überarbeiten der Texte mit ihren Lernbegleitern korrigiert.

Um den zu erwartenden sehr unterschiedlichen sprachlichen Förderbedarfen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen, wurde bei der Planung zudem ein besonderes Augenmerk auf eine ausgewogene Förderung aller kommunikativen Fertigkeiten gelegt. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist es in Bezug auf die Anordnung von Lernschritten sinnvoll, „im Sinne einer zyklischen Progression vom Einfachen zum Komplexen fortzuschreiten, bestimmte [Sprachhandlungen; A. S.] im

2 MAAS definiert Register als „sozial verortete sprachliche Formen (organisiert als System solcher Formen, die eine entsprechende sprachliche Praxis ermöglichen)“ (MAAS 2008, S. 42).

3 Eine ausführliche Beschreibung dieses Modells im Kontext einer beruflichen Tätigkeit findet sich bei STEUBER 2014.

Verlauf des Kurses wieder aufzugreifen und in ihren sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten zyklisch zu erweitern“ (STORCH 1999, S. 31). Deshalb war im Bewerbungstraining die Herstellung von zwei Handlungsprodukten vorgesehen. Zunächst wurde ein Bewerbungsflyer erstellt, der nur Teile einer vollständigen Bewerbung enthielt. Die Lerninhalte wurden beim Erstellen der wesentlich umfangreicheren Bewerbungsmappe wieder aufgegriffen und konnten sprachlich dem individuellen Lernstand der Teilnehmenden entsprechend erweitert werden. Die Unterteilung des Trainings ermöglichte den Lernenden eine flexible Teilnahme und ggf. nur die Erstellung des Flyers, falls individuell ein größerer Zeitbedarf für das Sprachlernen erforderlich war.

Tabelle 1: Konzeption des Bewerbungstrainings aufgrund der oben beschriebenen Vorannahmen

Projekttag/Phase	Inhalte des Bewerbungstrainings	Sprachliche Schwerpunkte
(1) Informieren/Planen/Entscheiden	Beschreiben individueller Berufswünsche, Berufsorientierung	Zuhören + Sprechen
(2) Ausführen	Fähigkeiten- und Stärkenanalyse, Darstellung sprachlicher Ressourcen	Zuhören + Sprechen Sprachenporträt; vgl. DAASE 2012
(3) Ausführen	Erstellen eines Bewerbungsflyers nach Mustervorlage	Lesen + Schreiben
(4) Ausführen	Vervollständigen und Überarbeiten des Bewerbungsflyers, Verfassen eines E-Mail-Anschreibens	Schreiben + Rechtschreiben
(5) Kontrollieren/Bewerten	Präsentation des Flyers im Rahmen eines „Azubi-Speed-Datings“, Feedback	Zuhören + Sprechen, Interaktion
(6) Informieren/Planen/Entscheiden	Internetrecherche zu Stellenangeboten	Lesen
(7) Ausführen	Vervollständigen bzw. Schreiben des Lebenslaufes	Schreiben nach Mustervorlage
(8) Ausführen	Verfassen des Bewerbungsanschreibens, Präsentation, Feedback	Schreiben + Rechtschreiben Sprechen (Vortragen)
(9) Ausführen	Überarbeiten der Bewerbungsunterlagen	Rechtschreiben
(10) Kontrollieren/Bewerten	Vorstellungsgespräch (Rollenspiel) Feedback	Zuhören + Sprechen, Interaktion

Ein integratives bzw. tätigkeitsorientiertes Sprachlernen ist zunächst ein informelles Lernen. Es erfolgt eher unsystematisch und ergibt sich aus den Arbeits- und Handlungsanforderungen im Prozess des Tätigseins. Der Wissenserwerb erfolgt durch die Reflexion des in Handlungen Erfahrenen (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 50). Sprache erlaubt dabei eine Artikulation des konkreten Handelns und die Explikation seiner impliziten Strukturen (MAAS 2008, S. 270). Auf diese Weise können auch vorhandene Sprachkompetenzen der jungen Menschen im Kontext beruflicher und lebensweltlicher Tätigkeiten erweitert werden. Dabei handelt es sich allerdings nicht um das Erlernen einer neuen, d. h. der bildungssprachlichen Varietät, sondern um einen „Ausbau“ vorhandener sprachlicher Strukturen. Dies bedeutet, dass eine zunehmende Lösung vom situativen Kontext erfolgen und die Entwicklung der Sprachfähigkeit „im Horizont einer universalen Symbolisierung“ (ebd., S. 319) stattfinden muss. Hierfür benötigen Lernende ggf. kompensatorische Unterstützung, d. h., Lehrende müssen ihnen die Hoch- und Fachsprache als förmliche Varietäten im Unterricht zugänglich machen (vgl. ebd., S. 656). In einem handlungsorientierten Setting ist es daher notwendig, explizite Sprachlernsituationen zu gestalten und den Teilnehmenden in sog. „didaktischen Schleifen“ (SCHRÜNDER-LENZEN 2009, S. 130; RÖSCH 2010, S. 459) individuelle Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Dabei ist es insbesondere erforderlich, „Form und Funktion der erwarteten sprachlichen Mittel ins Zentrum des Unterrichts zu stellen“ (OHM 2010, S. 96). Daraus ergibt sich als weiterführende Frage, wie didaktische Verfahren zum Sprachlernen, von denen aus man sich einzelnen Lernenden nähern kann, in handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangements integriert werden können. Erfahrungsgemäß wirken „klassische Unterrichtssituationen“, wie z. B. Frontalunterricht, abschreckend auf viele junge Menschen in der Berufsvorbereitung (STEUER 2014, im Erscheinen).

4 Untersuchungsdesign

Ziel der explorativen Studie ist es, in einem zirkulären Forschungsprozess (FLICK 2007, S. 128) das aufgrund von Vorannahmen über den Untersuchungsgegenstand entwickelte integrative Konzept zur sprachlichen Bildung unter realen Praxisbedingungen in bestehenden Lerngruppen zu erproben und zu evaluieren. Da sich Lerngruppen im Übergangsbereich in der Zusammensetzung der Teilnehmenden erheblich unterscheiden (z. B. im Hinblick auf die Altersstruktur oder auf die schulische Vorbildung), ist es im Folgenden sinnvoll, das Konzept in verschiedenen Untersuchungseinheiten, z. B. in der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitung, zu erproben und zu evaluieren, um zunächst Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld möglichst umfassend darstellen zu können (LAMNEK 2005, S. 191) und anschließend anhand typischer Fälle individuell geeignete Sprachförderstrate-

gien empirisch begründen zu können. Das empirische Vorgehen zur Überprüfung der oben beschriebenen Vorannahmen und der damit verbundenen Intervention entspricht damit dem eines „qualitativen Experiments“ (LAMNEK 2005, S. 641 ff.; vgl. auch STRASSER 2008, S. 167 ff.). Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da es sich um eine explorative, heuristische Form des Experiments handelt, die „auf der Ebene des Konkreten und Besonderen“ fungiert und in deren Verlauf vor allem neue, komplexe Strukturen des Untersuchungsgegenstandes, d. h. „Abhängigkeiten, Beziehungen und Relationen“ aufgedeckt werden sollen (LAMNEK 2005, S. 643 f.). Der Forschungsprozess enthält damit sowohl den Aspekt der Überprüfung des Hypothesenvorverständnisses als auch der Hypothesengenerierung (vgl. STRASSER 2008, S. 168).

Das Ziel der ersten Explorationsphase war es, möglichst viele relevante Kontextbedingungen, d. h. vor allem individuelle Lernausgangslagen der Teilnehmenden, aber z. B. auch organisationale Rahmenbedingungen zu erfassen, um Aufschluss über die Durchführbarkeit des Bewerbungstrainings und erforderliche Anpassungen des didaktischen Arrangements zu gewinnen. Gemäß dem Ansatz gegenstandsbezogener Theoriebildung wurde in dieser Phase des Forschungsprozesses dem untersuchten Gegenstandsfeld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt (FLICK 2007, S. 124). In Bezug auf die integrative Gesamtkonzeption war es dabei von besonderer Bedeutung zu klären, wie sich das Verhältnis von fachlichem und sprachlichem Lernen sinnvoll gestalten und gewichten lässt und nach welchen sprachdidaktischen Verfahren gearbeitet werden soll (RÖSCH 2010, S. 459).

Tabelle 2: Vorgehensweise in der ersten Explorationsphase

	Untersuchungsschritte	Fokus
Vor Trainingsbeginn	Experteninterview (Pädagogen)	Sprachliche Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden
	Selbsteinschätzung (Teilnehmende)	Kommunikative Fähigkeiten (Hör- und Leseverstehen, Sprech- und Schreibfähigkeit)
Während der Trainingsdurchführung	Teilnehmende Beobachtung	Lernwiderstände und -schwierigkeiten, Interaktion
	Analyse von Lernertexten	Verwendung sprachlicher Mittel, individuelle Fehlerschwerpunkte
	Fremdeinschätzung (Pädagogen)	Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden
Nach Abschluss des Trainings	Fokussiertes Interview (Teilnehmende)	Reflexion der Kompetenzentwicklung, Beurteilung des Trainings und der eingesetzten sprachdidaktischen Verfahren

Da in der ersten Explorationsphase der Umsetzungsprozess im Vordergrund stand, wurden die Teilnehmenden nach Abschluss des Trainings in einem fokussierten Interview um eine Beurteilung des Bewerbungstrainings und der eingesetzten methodischen Verfahren gebeten. Zudem wurden sie auf der Grundlage der zu Beginn des Trainings erhobenen Sprachkompetenzprofile zu einer Reflexion ihres individuellen Lernprozesses angeregt. Im Interview wurden auch während des Trainings beobachtete Lernwiderstände in Bezug auf das Bearbeiten von Schreibaufgaben und die formale Überarbeitung von Textprodukten thematisiert. In einer zweiten Explorationsphase soll – im Hinblick auf die im Lehr-Lern-Arrangement erforderliche Binnendifferenzierung – weiterer Aufschluss über den Einsatz geeigneter sprachdidaktischer Verfahren für die individuelle Förderung der Lernenden gewonnen werden, um danach das auf der Grundlage dieser Erfahrungen modifizierte Training zu erproben und zu evaluieren.

Da der Fokus meines Beitrags auf der Darstellung der individuellen Lernausgangslagen der Teilnehmenden liegt, werden im Folgenden die in der ersten Explorationsphase eingesetzten Verfahren im Hinblick auf ihr förderdiagnostisches Potenzial für das Erfassen individueller Lernausgangslagen in sprachlich-kulturell sehr heterogenen Lerngruppen betrachtet.

5 Individuelle Lernausgangslagen – am Beispiel Produktionsschule

5.1 Beschreibung der Lernausgangslagen im Experteninterview

An dem Bewerbungstraining in der Produktionsschule sollten acht junge Erwachsene teilnehmen. Vor Projektbeginn wurden die sprachlichen Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden in einem Experteninterview mit zwei Pädagogen mit dem Ziel einer ersten Überprüfung des Förderkonzepts erhoben. Die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen die unterschiedlichen Lernausgangslagen der jungen Menschen aus dem Blickwinkel der Pädagogen und geben bereits einen Hinweis auf die Komplexität der Aufgabe „Sprachbildung im Übergangsbereich“. Es nahmen sowohl Muttersprachler als auch junge Menschen mit Migrationshintergrund an dem Training teil. Auch in Bezug auf die schulische Vorbildung war die Gruppe heterogen zusammengesetzt. Als problematisch wurden von den Pädagogen zumeist die linguistischen Kompetenzen⁴ angesprochen, z. B. grammatische und orthografische Schwierigkeiten der Teilnehmenden. Auch emotionale Aspekte, wie z. B. Unsicherheiten beim Sprachgebrauch, wurden erwähnt:

4 Linguistische Kompetenzen werden auch als „sprachsystematische Komponente der Sprachbeherrschung“ bezeichnet. Sie lassen sich weiter in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen unterscheiden (STORCH 1999, S. 16; EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001, S. 110).

*Anica*⁵ (...) hat ein gutes Sprachverständnis, ich hab' sie noch nicht schreiben sehen (...), sie hat 'nen Förderschulabschluss (...). Das, was sie so spricht, ist ziemlich rund, aber sie macht da so 'n paar Fehler mit „den“ und „dem“, weil sie eben nur so einen geringen Abschluss hat. (E1, Z. 46–50)

Benjamin hat 'nen Realschulabschluss (...). Und (...) der hat ganz viele tolle Worte, und er hat 'nen großen Wortschatz, (...) aber der verdreht die Sätze und kann nicht dem Faden folgen (...). In seinen Aussagen kann der nicht stringent bleiben. (...) Also, ich hab' da Bewerbungen gelesen von Benjamin, die hab' ich dann nicht mehr verstanden. Das war alles so miteinander verwurstet. (E1, Z. 55–61)

Cemile hat geringe Sprachkompetenzen, sowohl mündlich (...), also sie kann was sagen, aber vieles von dem weiß sie nicht, wie, ist ganz unsicher (...), Schreiben ist ganz schwierig, Rechtschreibung ist 'ne Katastrophe. (E1, Z. 65–67)

Bei einem Jugendlichen hat eine Verhaltensstörung zu einer Unterbrechung seiner Schullaufbahn geführt. Dies hat sich ohne Frage ungünstig auf seine Sprachkompetenzen ausgewirkt. Er hat u. a. Schwierigkeiten, sich in der Hochsprache auszudrücken:

Danilo hat ADHS⁶, unbehandelt (...), für den jungen Mann wird's, war es bisher, – schulische Laufbahn – immer sehr, sehr schwierig, (...) und entsprechend sind seine Sprachkompetenzen. Danilo ist vielleicht 10 Minuten in der Lage, ein Gespräch zu führen, danach braucht er Pause (...). Sein Sprechen ist eingeschränkt, (...) das hängt eben damit zusammen, dass er auch ganz wenig (...) spricht, und wenn er spricht, dann ist das eher so 'ne Sprache, 'ne halbe Sprache, 'ne Jugendsprache verbunden mit ausländischen Einflüssen. (E2, Z. 71–84)

Ein anderer junger Mann befindet sich in einer persönlich sehr problematischen Situation und hat aufgrund seiner kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland erhebliche Sprachschwierigkeiten:

Eliasz ist erst seit 16 Monaten, 17 Monaten in Deutschland (...) ist [Osteuropäer; A. S.], (...) das gilt für beide [für Danilo und Eliasz; A. S.]: Beide haben (...) große Hemmungen zu schreiben, Textverständnis und Rechtschreibung gleich

5 Personenbezogene Daten wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

6 ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (vgl. z. B. DÖPFNER 2008)

null, und Elias hat sich im Sprechen verbessert (...) und im Schreiben hat er halt diese Hemmungen (...). Elias ist auch ein bisschen problembehaftet, es ist 'ne unklare Aufenthaltssituation bei ihm. (E2, Z. 91–98)

Dieser Teilnehmer hat Förderbedarf im Bereich der Schriftsprache, aber auch in Bezug auf das Sprechen:

Farid ist jetzt in einer Jobcenter-Maßnahme hier und hat früher seine Schulpflicht hier erfüllt (...), Migrationshintergrund, Sprache hat sich ganz gut entwickelt, aber (...) seine Aussprache ist nicht sauber (...). Das Aussprechen ist nicht deutlich. Schreiben, Lesen: erhebliche Defizite. Rechtschreibung dann natürlich auch. (E2, Z. 118–126)

Bei einer jungen Frau, *Gülay*, werden aus soziolinguistischer Perspektive ein unangemessener Sprachgebrauch und das Problem einer unzureichend ausgeprägten Sprachbewusstheit angesprochen:

Auch Migrationshintergrund, fit in der Sprache (...), im Sprechen. Allerdings neigt sie auch sehr gerne dazu, in, wie nennt man denn so was, Schimpfwörter? Vulgärsprache? Häufig unter der Gürtellinie. Ist sie aber auch nicht anders gewohnt, [ihre Eltern sprechen; A. S.] mit ihr genauso. (...) Und das merkt sie nicht. (E2, Z. 127–134) (...) Ich habe mit ihr Bewerbungen geschrieben, also das war besser, als ich mir gedacht habe. Aber da ist viel mit Rechtschreibung. Groß- und Kleinschreibung, Satzbau, mein' ich mich zu erinnern. (E1, Z. 138–139)

Bei diesem Teilnehmer können die schriftsprachlichen Kompetenzen nur sehr vage eingeschätzt werden:

Hassan ist ähnlich wie *Farid*, seine Sprechkompetenzen sind deutlich höher. (...) Schriftlich wird er seine Defizite haben. (E2, Z. 142–151)

Bei einer jungen Frau hat sich eine brüchige Schulbiografie z. B. nachteilig auf ihren Wortschatz ausgewirkt:

Inka hat nicht viel Schule gesehen. (...) in der Kommunikation, also im Sprechen, ist sie ganz gut (...). Ihr fehlen ein paar Vokabeln, die sie nicht zuordnen kann (...). Wenn sie dann merkt, dass das, was sie kann, nicht ausreicht für das, was jetzt hier verlangt wird, dann wird sie patzig. (E1, Z. 159–168)

Diese kurzen Interviewausschnitte verdeutlichen bereits die individuell sehr unterschiedlichen Ressourcen und Förderbedarfe der Teilnehmenden nach Einschätzung der interviewten Pädagogen. Es handelt sich jedoch in der Mehrzahl um Defizitzuschreibungen, die verschiedene Dimensionen der Sprachkompetenz betreffen. Zwar haben die meisten der jungen Menschen vor allem Schwierigkeiten mit dem Gebrauch der Schriftsprache sowie Defizite in Bezug auf linguistische Kompetenzen. Doch es werden z. B. auch ein geringer Wortschatz sowie Schwierigkeiten beim Sprechen (bei der Aussprache) angesprochen. Daraus folgt zunächst, dass eine Fokussierung auf die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen für diese Lerngruppe nicht ausreicht. Daher ist es erforderlich, im Bewerbungstraining alle sprachlichen Dimensionen integriert zu fördern. Im Interview wurden von den Pädagogen nur wenige sprachliche Ressourcen der Teilnehmenden konkret benannt. Neben allgemeinen Aspekten, wie z. B. Motivation oder Freundlichkeit, wurden bei Benjamin ein umfangreicher Wortschatz und gute orthografische Kompetenzen (E1, Z. 218–222) genannt. Ferner wurden die Sprechfähigkeiten von Gülay und Hassan positiv hervorgehoben: *„Kundenorientiert. Überhaupt nicht auf den Mund gefallen“* (Gülay; E2, Z. 263) sowie *„Hassan ist auch in der Lage, Kritik zu üben, im positiven Sinne. (...) Er kann eine Beschwerde formulieren (...) so, dass es eben nicht beleidigend ist“* (E2, Z. 264–271).

Insgesamt war das Interview für das Erfassen sowohl der sprachlichen Förderbedarfe als auch der Ressourcen der Teilnehmenden nicht ausreichend. Von den Pädagogen wurden überwiegend formalsprachliche Fähigkeiten angesprochen. Kompetenzen, die sich gemäß dem Modell von Maas auf einer niedrigeren Stufe als dem bildungssprachlichen Register in entsprechenden sprachlichen Strukturen abbilden, wurden nicht beschrieben. Eine wichtige und bislang vernachlässigte Ressource stellen auch die Herkunftssprachen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Für das Sichtbarmachen sprachlicher und kultureller Ressourcen können z. B. die im Xenos-Projekt *„Menschen fördern – Welten verbinden. Kasseler Produktionsschule als interkultureller Lernort“* eingesetzten Sprachenporträts einen ersten Zugang und einen kreativen Einstieg in anschließende Lernprozesse darstellen (DAASE 2012, vgl. Tabelle 1). Die Sprachenporträts, basierend auf den Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden, lassen sich auch in Lerngruppen mit Muttersprachlern einsetzen, da diese in der Regel mehrere Varietäten des Deutschen gebrauchen, die zusätzlich zu Fremdsprachenkenntnissen in das Porträt eingetragen werden können.

Um weiteren Aufschluss über die Lernausgangslagen der Teilnehmenden zu gewinnen, wurden diese zu Projektbeginn um eine Selbsteinschätzung ihrer kommunikativen Fertigkeiten gebeten. Auf diese Weise konnten sich die jungen Menschen selbst in das Verfahren der Kompetenzfeststellung einbringen.

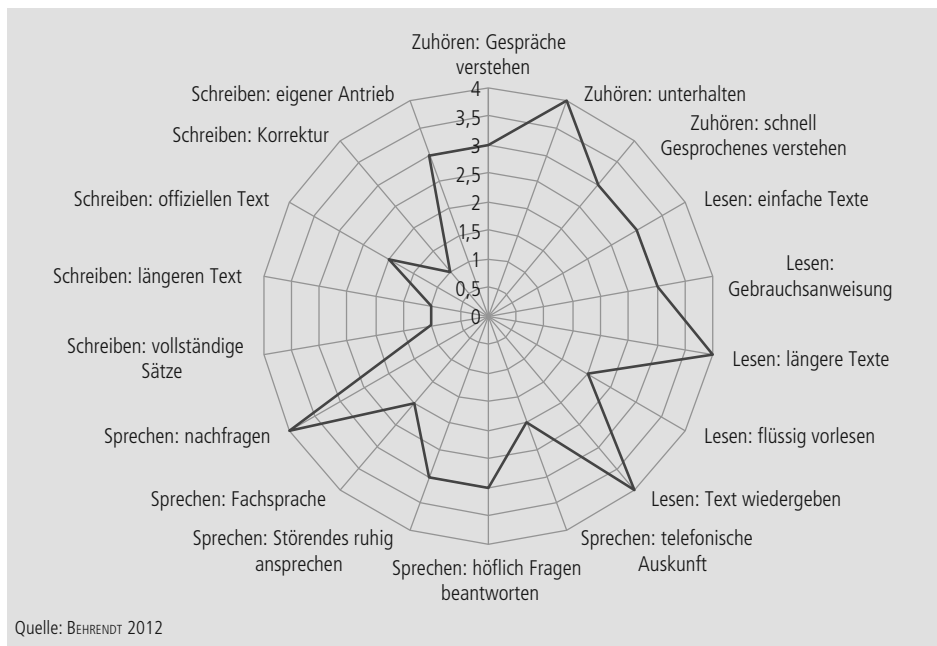
5.2 Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten

Für die Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen sowie Sprech- und Schreibfertigkeit (vgl. STORCH 1999) wurde im Rahmen der Studie auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001) ein Instrument entwickelt, das für den Einsatz in einer heterogenen Lerngruppe und für den Praxisgebrauch in der Produktionsschule geeignet sein sollte. So war es z. B. notwendig, die Anzahl der Fragen zu begrenzen und Anpassungen an den Sprachgebrauch der jungen Menschen vorzunehmen. Insgesamt umfasste die Selbsteinschätzung 18 Fragen zu den rezeptiven und produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Die Fragen wurden, den Deskriptoren des GER entsprechend, kompetenzorientiert formuliert („Kann-Formulierungen“) und deckten unterschiedliche Sprachniveaus des GER ab.⁷ Da im Experteninterview auch Unsicherheiten und Hemmungen der Teilnehmenden angesprochen wurden, wurde z. B. nach der Schreibmotivation gefragt. Weil auch Muttersprachler am Training teilnahmen, wurden auch die Niveaus für kompetente Sprachverwendung (C1 und C2) berücksichtigt (EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT 2001, S. 34 f.). Die Informationen wurden in einem Gespräch mit den Teilnehmenden erhoben, zum einen, um die jungen Menschen besser kennenzulernen, zum anderen, um einzelne Teilnehmende aufgrund der im Experteninterview angedeuteten Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache nicht zu benachteiligen. Als Grundlage für nachfolgende Förderplangespräche durch die betreuenden Pädagogen wurden die Selbsteinschätzungen in Form eines Netzdiagramms dargestellt. Diese zeigen ein wesentlich differenzierteres Bild der sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden als die im Experteninterview erhobenen Informationen und illustrieren sowohl vorhandene Kompetenzen als auch Bedarfe an sprachlicher Förderung. In dem anschließenden Auswertungsgespräch wurden zunächst persönliche Stärken besonders herausgestellt. Anschließend formulierten die Teilnehmenden gemeinsam mit ihren Lernbegleitern eine Zielvereinbarung zu einem bis zwei Förderschwerpunkten, die an den folgenden Projekttagen bearbeitet werden sollten.

Im Folgenden wird das Selbsteinschätzungsprofil von Farid, einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund, im Hinblick auf seine sprachlichen Stärken und Förderbedarfe detailliert betrachtet (Abbildung 1).

7 Vgl. auch das im Projekt DoKoTrain entwickelte Instrumentarium („Kompetenzkoffer“) zur Erfassung und Beschreibung von Sprachkompetenzen der Teilnehmenden (BIERMANN/BIERMANN-BERLIN/SECKLER 2009, S. 32).

Abbildung 1: Selbsteinschätzung der kommunikativen Fertigkeiten (Farid)

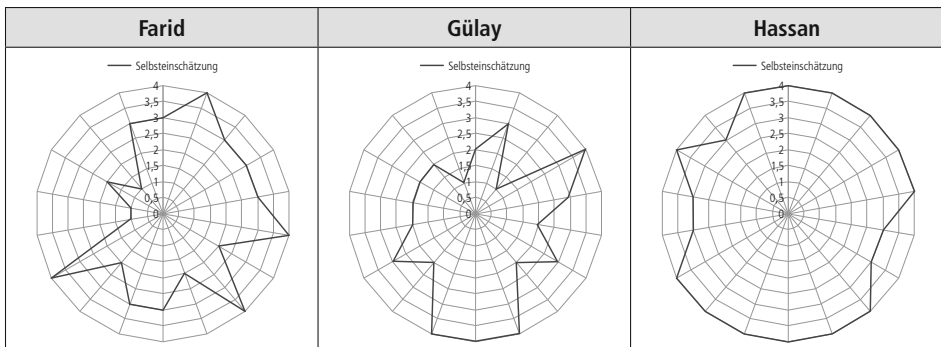


Farid schätzt seine Stärken vor allem im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten (Zuhören und Lesen) als gut bis sehr gut ausgeprägt ein. Im Bereich der Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) zeigt sein Profil deutliche Einschnitte, vor allem in Bereichen, in denen es erforderlich ist, das bildungssprachliche Register zu verwenden: beim Vorlesen von Texten, bei einer telefonischen Auskunft und beim Verwenden von Fachsprache. Dementsprechend ergibt sich Farids Förderbedarf in der Verwendung dieses Registers, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben. In seiner Zielvereinbarung gab Farid an, er wolle das Schreiben von Texten üben und das Rechtschreibkorrekturprogramm kennenlernen und anwenden können. Da er das „Schreiben aus eigenem Antrieb“ in seiner Selbsteinschätzung auf einer höheren Stufe bewertet hat, könnte auch dieser Aspekt für eine individuelle Förderung genutzt werden, indem er verschiedene Schreibenlässe wählt, an denen er verschiedene Teilfertigkeiten des Schreibens übt (BEHRENDT 2012, S. 44).

Neben Farid nahmen auch noch andere junge Menschen mit Migrationshintergrund an dem Bewerbungstraining teil. Allerdings ist die Verweildauer in Produktionsschulen sehr flexibel, sodass ein Teil der jungen Erwachsenen, deren Ausgangslagen im Experteninterview geschildert wurden, zu Projektbeginn die Einrichtung nicht mehr besuchten. Deshalb werden im Folgenden nur die Profile von Gülay und

Hassan beschrieben, die ebenfalls der Zielgruppenkategorie „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ angehören (Abbildung 2). Im Experteninterview wurden bereits unterschiedliche Lernausgangslagen der Teilnehmenden angedeutet. Die Selbsteinschätzungsprofile von Gülay und Hassan zeigen noch einmal deutlich andere sprachliche Stärken und Förderbedarfe als das Profil von Farid. Sprachliche Ressourcen und Schwierigkeiten erweisen sich somit als individuell hoch differenziert. Dies geht aus den oben beschriebenen eindimensionalen Zielgruppenkategorien nicht hervor.

Abbildung 2: Vergleich der Selbsteinschätzungsprofile der am Bewerbungstraining teilnehmenden jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund



Gülay hat, zum Teil durchaus übereinstimmend mit der Einschätzung im Experteninterview, ihre Sprechfähigkeit am besten bewertet. Dann folgt das Lesen als die am zweitbesten eingeschätzte Fertigkeit. Bei ihr ergibt sich ebenfalls der größte Förderbedarf im Schreiben, allerdings hat sie sich hier etwas besser als Farid eingeschätzt. Ihre Schreibmotivation ist nur gering ausgeprägt. Somit erscheint es bei ihr sinnvoll, in der Förderung an ihren mündlichen Kompetenzen anzuknüpfen. Da bei ihr laut Einschätzung der Pädagogen und abweichend von ihrem Selbsteinschätzungsprofil deutliche Schwächen beim Sprachgebrauch in offiziellen Kommunikationssituationen auffallen, ist es von besonderer Bedeutung, den korrekten Registergebrauch in formellen Situationen gemeinsam mit ihr zu thematisieren und ihre linguistischen Kompetenzen dementsprechend zu erweitern.

Hassan hat seine Sprachkompetenzen insgesamt recht gut eingeschätzt. Beim Zuhören und Sprechen befindet sich seine Bewertung auf der höchsten Stufe. Diese positive Einschätzung entspricht auch der Einschätzung der Pädagogen. Lediglich die Bereiche Lesen und Schreiben hat er etwas niedriger bewertet. Vergleicht man seine Einschätzung aber z. B. mit Schreibproben aus dem Bewerbungstraining, hat er seine Kompetenzen in diesem Bereich überschätzt.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die in der ersten Explorationsphase erhobenen Selbsteinschätzungen der jungen Erwachsenen illustrieren ihre individuell sehr differenzierten Lernausgangslagen. Sie zeigen sprachliche Stärken und Schwächen auf, die aus den im Experteninterview gewonnenen Informationen nicht hervorgegangen sind. Das Selbsteinschätzungsverfahren hat sich vor allem in Hinblick auf den Abbau von Lernwiderständen und eine Erhöhung der Lernmotivation der Teilnehmenden bewährt. Die Kompetenzprofile können Anknüpfungspunkte für eine adressatengerechte Förderung geben, wenn sie als Grundlage für das Vereinbaren individueller Förderschwerpunkte genutzt und laufend in das Training integriert werden. Die Teilnehmenden erhalten so die Möglichkeit, ihren Lernprozess mitzugestalten und auch selbst einen Teil der Verantwortung dafür zu übernehmen. Für das Sichtbarmachen auch von (vor-)sprachlichen Potenzialen – d. h. impliziten Strukturen, die sich aus sinnlichen Erfahrungen der Lernenden im Tätigsein entwickeln – ermöglichen allerdings auch diese Verfahren keinen Zugang.

Die erste Phase des Forschungsprozesses diente auch der Überprüfung der eingesetzten Erhebungsmethoden. Kritisch anzumerken ist, dass die Selbsteinschätzungsprofile im Hinblick auf die Bestimmung der individuellen Lernausgangslagen zu ungenau sind. Zwar konnten die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden durch laufende Fremdeinschätzungen der Pädagogen in einem gewissen Umfang kontrolliert werden. Allerdings zeigten sich deutliche Abweichungen in der Fremdeinschätzung, wenn diese an unterschiedlichen Projekttagen von verschiedenen Personen erfolgte (BEHRENDT 2012, S. 47). Somit sind auch die Fremdeinschätzungen nur wenig valide. Die beschreibenden Verfahren sollten daher im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses durch valide Messungen gestützt werden. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen könnten z. B. mit dem DIALANG-Sprachtest verglichen werden. Allerdings ist dieser Test eher für eine akademische Zielgruppe konzipiert und dürfte für viele benachteiligte junge Menschen nur schwer zu bewältigen sein, da die Testfragen auf einem sprachlich hohen Niveau formuliert sind und Themenbereiche betreffen, die häufig nicht mit der Lebenswelt benachteiligter junger Menschen übereinstimmen. Daher stellt sich auch bei solchen Testverfahren die Frage nach erforderlichen Anpassungen für die Adressaten im Übergangsbereich (GAUPP 2007, S. 20 ff.).

Als ein weiteres Ergebnis der ersten Explorationsphase ist festzuhalten, dass die integrative Gesamtkonzeption nicht zu einer ausreichenden Auseinandersetzung mit sprachlichen Lerninhalten geführt hat. Bei der Durchführung des Bewerbungstrainings bildete dessen handlungsorientierte Grundstruktur oftmals einen zu engen Rahmen für das Sprachlernen. Durchaus problematisch erwies sich die sog. „Finalorientierung“ der Teilnehmenden (vgl. z. B. TENBERG 2006, S. 182): Diese waren zum Ende des Trainings vor allem bestrebt, die Bewerbungsunterlagen fertigzu-

stellen. Dies führte zu einer nur oberflächlichen Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten. Die Sprachlernphasen müssen somit, um nachhaltigere Lernerfolge zu erzielen, stärker als in der ersten Erprobung von der Lehrkraft strukturiert und moderiert werden.

Literatur

- BEHRENDT, Reikya: Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Feststellung von Sprachkompetenzen bei Jugendlichen in der Berufsvorbereitung. Unveröff. Masterarbeit, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover 2012
- BETHSCHEIDER, Monika; DIMPL, Ulrike; OHM, Udo; VOGT, Wolfgang: Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Hrsg. vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main. Frankfurt am Main 2011
- BETHSCHEIDER, Monika; SETTELMAYER, Anke: Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 188–193
- BIERMANN, Horst; BIERMANN-BERLIN, Brigitte; SECKLER, Alexandra: DoKoTrain – Dortmunder Kommunikationstraining: Konzeptentwicklung. In: BIERMANN, Horst; PIASECKI, Peter (Hrsg.): Berufsbezogene Kommunikationsförderung. Dortmunder Fachgespräche. Bochum 2009, S. 29–38
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard: Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In: DIES. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011, S. 4–11
- BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin 2005. – URL: http://www.kompetenzen-foerdern.de/Handbuch_BNF_opt.pdf (Stand 04.06.2012)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Münster 2005, S. 330–362
- BOJANOWSKI, Arnulf: Bildungs- und ordnungspolitische Neuformatierung des Übergangssystems. Versuch eines „Masterplans“. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 65–80
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred: „Black Box Übergangssystem“: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: DIES. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster 2012, S. 7–19

- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster 2013
- BONZ, Bernhard: Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch. Stuttgart 1999
- DAASE, Andrea: Mehrsprachigkeit im Übergang. Sprachbildung als integralen Bestandteil etablieren! In: BWP 2 (2012), S. 18–21
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine: Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: BWP 5 (2011), S. 6–9
- DÖPFNER, Manfred: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In: SCHNEIDER, Wolfgang; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen 2008, S. 672–682
- EUROPARAT; RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin 2001
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007
- GAUPP, Nora: Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellung für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios. München, Halle 2007
- INBAS (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH): Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. (Berichte und Materialien, Bd. 3). Offenbach am Main 2000
- KOCH, Martin: „Verschüttetes Können?“ Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher im ländlichen Raum. Unveröff. Dissertation. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover 2010
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim 2005
- MAAS, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen 2008
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Hrsg. von der Bundesagentur für Arbeit 2009. – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (Stand 04.06.2012)
- OHM, Udo: Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 87–105
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007
- RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden 2012
- RÖSCH, Heidi: Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9). Baltmannsweiler 2010, S. 457–466

- RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109–120
- SCHRADER, Wolfgang; HEIMLICH, Ulrich: Analyse der Lernausgangslage. In: HEIMLICH, Ulrich; WEMBER, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2007, S. 339–350
- SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009, S. 121–138
- STEUBER, Ariane: Gestaltungsaspekte zur Sprachbildung im Übergang. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster 2014 (im Erscheinen)
- STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München 1999
- STRASSER, Peter: Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings. Bielefeld 2008
- STRASSER, Peter; BOJANOWSKI, Arnulf: Benachteiligte Jugendliche – Förderstrategien und ihre empirische Fundierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 25 (2011), S. 113–128
- TENBERG, Ralf: Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Hamburg/Bad Heilbrunn 2006

Annette Müller

Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung

Tatsache ist, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt und im Bereich der beruflichen Bildung noch immer nicht die gleichen Chancen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund haben. Um auf dieses Problem zielgruppengerecht und entsprechend dem erforderlichen Handlungsdruck zu reagieren, wurde in der Zeit von Juni 2010 bis Ende 2011 im Rahmen des von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales aufgelegten Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ ein Pilotprojekt durchgeführt, das den Aufbau eines Mentoring-Programms zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden mit dem Fokus Sprachförderung als Möglichkeit individualisierter, additiver Lernförderung realisierte.¹ Durchgeführt wurde das Pilotprojekt von der Berliner Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“; die Umsetzung erfolgte in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und mit Berliner Oberstufenzentren. Im Folgenden werden die zu diesem Vorhaben führenden Gründe, das Konzept und erste Ergebnisse dargestellt.

1 Einleitung

Deutschland ist ein Einwanderungsland: Der Anteil der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte liegt aktuell bei ca. 20 Prozent. Die demografische Entwicklung weist auf eine kontinuierliche Zunahme der jüngeren Altersgruppe mit Migrationshintergrund: So hat ein Viertel der in Deutschland wohnenden Menschen im Alter von bis zu 25 Jahren einen Migrationshintergrund, und jedes dritte Kind unter sechs

1 An dieser Stelle möchten sich die Mitglieder der Projektgruppe herzlich bei allen bedanken, die dieses Projekt unterstützten. Besonderer Dank gilt den Mentorinnen und Mentoren, die das Mentoring engagiert und ehrenamtlich durchführten und Zeit für die Auswertung zur Verfügung stellten. Die Humboldt-Universität zu Berlin (Philosophische Fakultät II/Institut für Deutsche Literatur/Deutsch als Zweitsprache) ermöglichte den Kontakt zu den Studierenden und stand uns beratend zur Seite. Die Kooperationslehrkräfte der Oberstufenzentren, die den Kontakt zu den am Mentoring-Programm teilnehmenden Auszubildenden herstellten, unterstützten die Projektgruppe und die Mentorinnen und Mentoren darüber hinaus durch ihre Rückmeldungen und auswertenden Gespräche. Wir bedanken uns bei dem Zuwendungsgeber, der Berliner „Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales“/„Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen“, die dieses Mentoring-Programm im Rahmen des Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ förderte.

Jahren, das in Deutschland lebt, ist nicht deutscher Herkunftssprache² (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2012, S. 9 f.).

Es ist absehbar, dass in Zukunft wesentliche berufliche und gesellschaftliche Positionen für Menschen mit Migrationshintergrund zur Verfügung stehen werden. Eine Übernahme dieser Funktionen kann jedoch nur dann erfolgen, wenn die dafür anvisierte Zielgruppe die erforderlichen bildungs- und ausbildungsbezogenen Voraussetzungen aufweist.

Tatsache ist, dass Kinder und Jugendliche nicht deutscher Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem strukturell benachteiligt sind (GRANATO 2013). Mit Erscheinen der ersten PISA-Studie wurde deutlich, dass in Deutschland vor allem der sozioökonomische Status der Eltern die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen bestimmt und dass hier eine enge Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wie in fast keinem anderen der getesteten PISA-Länder besteht. In diesem Zusammenhang bezieht sich GEISSLER (2012, S. 12) auf den Begriff der Unterschichtung und stellt fest, dass „große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt sind: Neben den migrationspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Barrieren.“

Um gegen die bestehende Form der Bildungsbenachteiligung anzugehen, erfolgten in den vergangenen zehn Jahren in verstärktem Maße bildungspolitische Anstrengungen. Im 9. Ausländerbericht (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2012) werden erste Wirkungen zurückliegender Bildungsreformen im Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems festgestellt: So ist z. B. ein Anstieg der Schulabsolventen nicht deutscher Herkunftssprache mit Hochschulberechtigung zu verzeichnen. Weiterhin ist es gelungen, den Anteil der Schüler/-innen nicht deutscher Herkunftssprache, die die Schule ohne Abschluss verlassen, zu reduzieren. Trotz der positiven Entwicklungen im allgemeinbildenden Schulsystem sind im Bereich der beruflichen Bildung ähnliche Erfolge nicht festzustellen; entsprechend wird im 9. Ausländerbericht hervorgehoben, „dass eine Trendwende auf dem Ausbildungsmarkt für Jugendliche mit Migrationshintergrund noch nicht erreicht ist“ (DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION 2012, S. 199). Die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache auf dem Ausbildungsmarkt zeigt sich

2 Im Folgenden werden die Bezeichnungen „Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache“, „Auszubildende mit Migrationshintergrund“, „Auszubildende mit Zuwanderungsgeschichte“ etc. synonym verwendet. Das gemeinsame Merkmal dieser Bezeichnungen ist, dass die damit gemeinten Personen auf eine aktuelle oder auf eine Jahre bzw. Jahrzehnte zurückliegende zumeist familiäre Migration zurückblicken. Das entscheidende Kriterium im Kontext des hier beschriebenen Projekts ist die Tatsache, dass die betreffenden Personen in zwei- bzw. mehrsprachigen Zusammenhängen leben und Deutsch somit in den meisten Fällen ihre Zweitsprache ist.

deutlich darin, dass im Jahr 2012 die Ausbildungsbeteiligung der Berufslernenden mit Zuwanderungshintergrund mit 33,5 Prozent nur halb so hoch war wie die Ausbildungsbeteiligung muttersprachlicher Berufslernender mit 65,4 Prozent (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012, S. 36). Konsens besteht darin, dass in der Bundesrepublik mehr als bisher unternommen werden müsse, um die Ausbildungsbeteiligung von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte zu erhöhen und um ihren Ausbildungserfolg zu sichern. Zum einen verfügen Lernende mit Migrationshintergrund durch die unter den Bedingungen der Migration erworbene Zwei- und Mehrsprachigkeit und durch die Kenntnis unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme über hohe interkulturelle Ressourcen, die in medizinischen, pädagogischen, administrativen und vielen anderen Bereichen der Gesellschaft dringend gebraucht werden (SETTELMAYER 2010). Zum anderen ist aus Gründen des demografischen Wandels eine zeitnahe Verbesserung der Ausbildungschancen von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte nachdrücklich erforderlich, um wertvolle Bildungspotenziale erfolgreich zum Einsatz zu bringen.

2 Situationsbeschreibung: Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache in der beruflichen Bildung

In dem Pilotprojekt „Mentoring zwischen Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache und Lehramtsstudierenden“, das in der Zeit von Juli 2010 bis Dezember 2011 im Rahmen des von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales aufgelegten Aktionsprogramms „Integration und Ausbildung“ durchgeführt wurde, ging es um eine Verbesserung der Berufsbildungssituation von Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache im Lernort Schule. Im Folgenden soll zunächst ausgeführt werden, welche Gegebenheiten zu diesem Vorhaben führten. Dabei beziehen sich die nachstehenden Ausführungen auf Erfahrungen, die die Mitglieder der Projektgruppe als Dozentinnen und Dozenten der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ im ausbildungsbegleitenden Unterricht, als Teamerinnen und Teamer in Lehrerfortbildungsveranstaltungen und in damit verbundenen Hospitationen sowie in Gesprächen mit Lehrkräften sammelten:

Lernende mit Migrationshintergrund sind im Bereich der beruflichen Bildung stark unterrepräsentiert. Wenn es Jugendliche nicht deutscher Herkunftssprache nunmehr geschafft haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, so müssen sie im Lernort Schule häufig eine Vielzahl von Hürden überwinden. Als ein besonders gravierendes Lernhindernis im Rahmen der Berufsausbildung erweist sich für Lernende nicht deutscher Herkunftssprache der Umgang mit der deutschen Sprache.

Im schulischen Teil der Ausbildung dominieren fachtheoretische Texte, die in einer verdichteten, komprimierten Sprache unter Einbeziehung der fachspezifischen

Terminologie verfasst sind und deren Entschlüsselung nicht nur Lernenden mit unsicheren zweitsprachlichen Kompetenzen Probleme bereitet (BUHLMANN/FEARNS 2000; OHM/KUHN/FUNK 2007, NIEDERHAUS 2011). Weiterhin werden von den Auszubildenden sichere Schreibfertigkeiten erwartet – beispielsweise, wenn es darum geht, Protokolle, Praktikumsberichte, Patientendokumentationen zu erstellen, Berichtshefte zu führen, Arbeitsvorgänge zu beschreiben, Informationen weiterzugeben etc. Überdies gilt, dass die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung in den letzten Jahren immens gestiegen sind und angesichts einer immer komplexer werdenden Arbeitswelt weiter steigen werden (PÄTZOLD 2010; BETHSCHEIDER u. a. 2010; EFING 2012). Erfahrungen in der ausbildungsbegleitenden Lernförderung sowie Berichte von Auszubildenden und Lehrkräften weisen darauf hin, dass die im Laufe der Schulzeit entstandenen Sprachlücken der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung nachwirken. Sprachbezogene Lücken zeigen sich zumeist im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen.³ So haben sich viele zweitspracherwerbsbedingte Fehler im Bereich der Satzbildung, auf der Wortschatzebene und auch in Bezug auf die Fertigkeit, Texte kohärent aufzubauen, vielfach bereits eingeschliffen (MÜLLER 2003, S. 55 ff.). Aus Sprachproblemen der Auszubildenden entstehen oft fachliche Probleme, die nicht selten einen Ausbildungsabbruch nach sich ziehen.⁴ Das erstaunt oft, da Lernende nicht deutscher Herkunftssprache in der mündlichen Kommunikation und in Alltagsgesprächen oft ähnlich kompetent sind wie die muttersprachlichen Gleichaltrigen. Im Rahmen des schulischen Teils der Berufsausbildung wird zudem von den Auszubildenden erwartet, dass sie in starkem Maße selbstständig arbeiten. Die dafür notwendigen Lern- und Arbeitstechniken sind nach unseren Beobachtungen – sowohl bei Zweitsprachlern als auch bei Muttersprachlern – oftmals nicht im erforderlichen Maß eingeübt und abgesichert. Auch die Kommunikationsformen in der beruflichen Bildung gestalten sich für Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache vielfach als schwierig, denn sie zeichnen sich im Vergleich zu Klassen der Sekundarstufe I durch größere Anonymität aus. Der Berufsschulunterricht, der nur an zwei Tagen in der Woche stattfindet, macht es schwer, stabile Peergroups aufzubauen, und bietet bereits rein zeitlich wenig Möglichkeiten, vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrkräften und Sozialpädagogen auf-

3 Ein Modell zur Erklärung der besonderen Sprachschwierigkeiten von Lernenden mit Migrationshintergrund liegt mit dem Begriff „Bildungssprache“ vor (KIMMELMANN 2010, S. 9). Ein zentraler Bezugspunkt bildungssprachlicher Kompetenzen ist Schriftlichkeit und in seiner praktischen Umsetzung die sogenannte Textkompetenz. Diese ist das Ergebnis des schulischen Lernens in der allgemeinbildenden Schule und impliziert die Fertigkeit, Texte sinngerecht zu entschlüsseln und Texte adressatengerecht, textsortenbezogen und kohärent selbstständig zu verfassen. Textkompetenz wird bestimmt durch Methodenkompetenz, die sich z. B. in der sicheren Anwendung von Arbeitstechniken äußert.

4 Im Jahr 2010 betrug die Quote der aufgelösten Ausbildungsverträge 23 Prozent, wobei keine gesonderten Angaben über die Anzahl der aufgelösten Ausbildungsverträge von Auszubildenden mit Migrationshintergrund vorliegen (vgl. BIBB 2012, S. 166 ff.).

zubauen, zu denen man ggf. in konfliktbezogenen Situationen Kontakt aufnehmen könnte. Von Auszubildenden im ausbildungsbegleitenden Förderunterricht wird oft berichtet, dass das Klassenklima sehr stark von den Leistungsstärkeren und den Auszubildenden mit höherem Schulabschluss bestimmt wird, sodass man sich nicht traue, im Unterricht nachzufragen. Zudem können sich Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache selten in ihrem Herkunftsbereich auf Vorbilder in Bezug auf erfolgreiche Berufsverläufe beziehen.

Konsens besteht aufseiten aller Akteure der beruflichen Bildung darin, dass die Berufsschule und die bestehenden ausbildungsbegleitenden Angebote nicht allein in ausreichendem Maße die erforderliche spezifische Unterstützung für Berufslernende nicht deutscher Herkunftssprache bieten können. Was dringend gebraucht wird – wie Gespräche mit Auszubildenden, Lehrkräften und Ausbildern –, sind Formen stark individualisierter Begleit- und Fördersysteme. Hier setzt das Mentoring-Projekt an.

3 Das Mentoring-Konzept

Zum Mentoring-Prinzip

Das Mentoring-Prinzip leitet sich von der griechischen Mythologie ab: Mentor, der Freund des Odysseus, kümmerte sich während Odysseus' Abwesenheit um Telemach, dessen Sohn, und war für ihn Berater, Lehrer und Freund. In Bezug auf die aktuelle Relevanz des Mentoring-Gedankens führen NEUMANN und SCHNEIDER (2011, S. 220) aus: „Den Begriff Mentoring findet man heutzutage allerorten, weil das Prinzip beinahe universell einsetzbar ist: Der Ältere oder Erfahrenere nimmt sich eines oder mehrerer weniger Jüngerer, eines oder mehrerer weniger Erfahrener an und begleitet sie oder ihn ein Stück auf seinem Lebensweg.“

Ziel: Voneinander lernen

Das hier vorgestellte Mentoring-Programm richtet sich an Auszubildende nicht deutscher Herkunftssprache, die eine duale oder schulisch-berufliche Erstausbildung absolvieren. Bei den Mentorinnen und Mentoren handelt es sich um Lehramtsstudierende der Humboldt-Universität zu Berlin. Das Vorhaben verfolgt einen doppelten Zweck: Die Mentees – also die Auszubildenden – werden von Mentorinnen und Mentoren in ihrem ausbildungsbezogenen Lernprozess begleitet und durch sprachbezogenen Stützunterricht gefördert. Die Mentorinnen und Mentoren – also die Lehramtsstudierenden – erhalten Einblick in die schulischen und außerschulischen Belange junger Berufslernender nicht deutscher Herkunftssprache und erweitern in konkreten Situationen ihre sprachpädagogische Kompetenz.

Der erprobte Ansatz unterscheidet sich von anderen im Berufsbildungsbereich durchgeführten Mentoring-Ansätzen.⁵ So sind die Mentorinnen und Mentoren nicht – wie in den anderen Mentoring-Projekten üblich – erfahrene Berufstätige, sondern als Lehramtsstudierende selbst Lernende, die auf ein Berufsziel hinarbeiten, also sich ebenfalls im Prozess einer Berufsausbildung befinden. Entsprechend gestaltet sich das Mentoring als ein dialogischer Prozess mit dem Ziel, dass Mentorinnen und Mentoren auf der einen Seite und Mentees auf der anderen voneinander lernen und durch den Austausch in den Lerntandems wechselseitig bedingte Erfahrungen sammeln und entsprechende Fertigkeiten auf- bzw. ausbauen, die ihrem weiteren ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Fortkommen förderlich sind.⁶

Mentoring als Form individualisierter Förderung

Die Rolle der Mentorin/des Mentors wird definiert als Prozess- und Lernberaterin bzw. -berater in fachlicher, motivationaler und emotionaler Hinsicht. In diesem Sinne sieht das Vorhaben den Aufbau einer Förderbeziehung zwischen einer/einem Berufslernenden nicht deutscher Herkunftssprache und einer/einem Lehramtsstudierenden für den Zeitraum eines Schuljahres vor. In seiner 1:1-Konstellation versteht sich das Mentoring als Lernbeziehung, in der es in diesem Projekt um hoch individualisierte Förderung der Mentees im Kontext maßgeschneiderter, passgenauer und lernerzentrierter Angebote geht.

Fokussiertes Mentoring

Mentoring-Projekte lassen sich in fokussierte und unfokussierte Begleitung unterscheiden. Das durchgeführte Projekt realisiert eine Form des fokussierten Mentorings mit dem Schwerpunkt „Sprachförderung“. Mit diesem Projekt wird erstmalig in Deutschland ein Mentoring mit diesem Fokus in der Tandemzusammensetzung

5 Siehe dazu beispielsweise das Projekt VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen; <http://www.jobstarter.de/de/1760.php> [Stand: 04.11.2013]).

6 Dabei fungieren die Mentorinnen und Mentoren gemäß ihrer pädagogischen Ausbildung als Spezialisten für die Gestaltung von Lernprozessen. Die Mentees dagegen weisen durch ihre zwei- bzw. mehrsprachige Lebenssituation und durch ihre Kenntnis unterschiedlicher kultureller Bezugssysteme spezifische Erfahrungen auf, über die die zumeist muttersprachlich-deutsch sozialisierten Lehramtsstudierenden oft wenig Kenntnis haben. Eine von der Autorin dieser Ausführungen durchgeführte interne Befragung von Lehramtsstudierenden der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Moduls „Deutsch als Zweitsprache in der Berufsschule“ ergab, dass die befragten Lehramtsstudierenden in Schule und Freizeit wenig Kontakt zu Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund hatten bzw. haben. Ausgehend von den Ausführungen in Punkt 1 ist anzunehmen, dass künftige Lehrkräfte zu der Berufsgruppe zählen, die in ihrem Berufsalltag auf jeden Fall Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben werden.

zwischen Lehramtsstudierenden als Mentorinnen und Mentoren und Berufslernenden als Mentees durchgeführt.

Zu den Mentorinnen und Mentoren

Zur Auswahl der Lehramtsstudierenden als Mentorinnen und Mentoren mit dem Aufgabengebiet „Sprachförderung“ führte die seit dem Wintersemester 2007/2008 in Berlin gültige Regelung in der Lehrerausbildung, die Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen im Bachelor- und Masterstudium verpflichtet, jeweils zwei Veranstaltungen zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) zu absolvieren (LÜTKE 2010). Hier setzt das Mentoring-Konzept mit dem Fokus „Sprachförderung“ im Bereich der Lehrerausbildung an und ermöglicht Studierenden, das im Studium erworbene zweitsprachdidaktische Wissen in der stark individuell ausgerichteten Förderbeziehung zur/zum Mentee konkret anzuwenden und praktische Erfahrungen in fächerübergreifender Sprachförderung zu sammeln.

Die Ansprache der Mentorinnen und Mentoren erfolgt an der Universität im Rahmen der Pflichtveranstaltungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Somit ist sichergestellt, dass sich die Mentorinnen und Mentoren mit Fragen der Didaktik des DaZ befassen haben.

Zu den Mentees

Die Mentees werden von den Lehrkräften vorgeschlagen. Voraussetzung ist, dass die Mentees motiviert, leistungsbereit und zuverlässig sind. Zudem sollte gesichert sein, dass die Mentees an dem Programm freiwillig teilnehmen. Dies wird in einem Bewerbungs- bzw. Motivationsgespräch von der Projektkoordination geklärt. Durch individuelle Begleitung und sprachbewusste Lernförderung soll das Mentorenprogramm dazu beitragen, dass die Mentees bestehende Ausbildungshürden besser bewältigen und ihre Potenziale gestärkt bzw. weiterentwickelt werden.

Die Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren

Grundlage der Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren ist zunächst, dass die/der Lehramtsstudierende der/dem Mentee „Zeit schenkt“ und für sie/ihn Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner in Fragen der Ausbildung und damit zusammenhängender Bereiche ist. Des Weiteren fungiert die/der Studierende als Lernberaterin bzw. -berater, die/der bereit ist, mit der/dem Auszubildenden berufsfachliche Inhalte aus dem schulischen Ausbildungsbereich zu besprechen und zu bearbeiten. Eine weitergehende Begleitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren erfolgt im Begleit-

programm. Vorgesehen ist, dass die Projektkoordination und die Mentorinnen bzw. Mentoren einmal monatlich in Austausch über den Verlauf des jeweiligen Mentorats treten. Die Mentorinnen und Mentoren führen ein Tagebuch und ein Lernjournal.

Der Kontakt zu den Berufsschulen über Verbindungslehrerpersonen

Schulen, die an dem Mentoren-Programm teilnehmen, benennen eine Kontaktlehrperson. Diese macht das Programm im Kollegium bekannt und ist Ansprechpartner für die Programmkoordination sowie für die Mentorinnen bzw. Mentoren und die Mentees. Des Weiteren sind Austauschgespräche zwischen den Lehrkräften, den Mentorinnen und Mentoren und den Mentees vorgesehen, die von der Projektkoordination moderiert werden. Für die Lehrkräfte kann sich durch diese Austauschgespräche Einblick in die besonderen Lernhindernisse und -ressourcen der Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache ergeben. Dadurch kann – als Nebenprodukt des Mentorings – auch im schulischen Rahmen die Aufmerksamkeit für die Belange der Lernenden mit Migrationshintergrund geschärft werden.

Zum Kontakt zwischen Mentee und Mentor/-in

Der Kontakt zwischen Mentee und Mentor/-in verläuft über persönliche Begegnungen und/oder Telefonate und/oder E-Mail-Austausch. Einige Tandems besuchen darüber hinaus gemeinsam kulturelle Veranstaltungen, unternehmen Ausflüge und weitere Aktivitäten. Es gibt Mentoren-Tandems, die sofort „funktionieren“, und solche, die Zeit brauchen und sich erst aneinander gewöhnen müssen. Ein sorgfältiges Matching ist von zentraler Bedeutung und kann verhindern, dass Tandems gebildet werden, in denen Mentor/-in und Mentee nicht zusammenpassen. Grundsätzlich gilt, dass eine Tandembeziehung auf Vertrauen und Verbindlichkeit basiert.

Der zeitliche Umfang des Mentorings

Wenn es möglich ist, sollten die Mentorinnen und Mentoren eineinhalb Stunden pro Woche oder ca. sechs Stunden pro Monat für die Mentorentätigkeit einplanen. Der zeitliche Umfang des Mentorings hängt jedoch im Einzelnen von der individuellen Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee ab. In der Vorplanung des Konzeptes wurde befürchtet, dass die Mentorinnen und Mentoren das Mentoring während der Semesterferien unterbrechen (müssen). Diese Befürchtung hat sich nicht bestätigt – ganz im Gegenteil: Es war zu beobachten, dass die Mentorinnen und Mentoren in der Zeit der Semesterferien ihren Mentees aufgrund größerer zeitlicher Flexibilität noch intensivere Förderung anbieten konnten.

Begleitprogramm

Zum Mentoren-Projekt gehört ein Rahmenprogramm, das sich an Mentorinnen und Mentoren, an Mentees und an die Lehrkräfte der Partnerschulen richtet. Das Begleitprogramm für Mentees bietet bei Bedarf individuelle Lernberatung und kurzfristig organisierten, punktuellen Förderunterricht zusätzlich zum Mentoring im Rahmen des sogenannten Lernbüros, das von der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ organisiert wird. In den zurückliegenden Projektabschnitten zeigte sich, dass gelegentlich in Prüfungsphasen der Mentees hoher Unterstützungsbedarf besteht, dem die Mentoren vielfach aus zeitlichen Gründen nicht entsprechen können. Hier setzt das Lernbüro mit kurzfristigen Fördermaßnahmen an. Das Rahmenprogramm für Mentorinnen und Mentoren sieht deren Begleitung, Unterstützung und eine mentorsratsbezogene Qualifizierung⁷ unter sprachdidaktischen und förderpädagogischen Gesichtspunkten vor. Diese erfolgt in Workshops im monatlich stattfindenden Jour fixe im Rahmen von Einzelberatung, Supervision bzw. angeleiteter kollegialer Beratung. Zudem werden für Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees gemeinsame künstlerisch-kreative Veranstaltungen unter interkulturellen Gesichtspunkten angeboten.

Rolle der Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren

Die Projektkoordination fungiert als Schnittstelle zwischen den Oberstufenzentren und der Hochschule. Sie akquiriert potenzielle Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees, stellt die Lerntandems zusammen, begleitet, berät und unterstützt diese didaktisch, methodisch und in pädagogischen Fragen. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren organisieren und moderieren das Begleitprogramm und gestalten die damit verbundene Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren entsprechend der Aufgabe der individuellen Lernförderung. Sie dokumentieren und verbreiten die Arbeitsergebnisse, erstellen passgenaue Fortbildungsmaterialien und nehmen die interne Evaluation vor.

7 Ausgangspunkt der mentorsratsbegleitenden Qualifizierung zum Thema „Sprachförderung“ und „Förderpädagogik“ waren die Ausführungen von LEISEN (2010) und die fünf Studienbriefe „Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung“ (MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG 2005). Diese Studienbriefe wurden 2005 von einer Projektgruppe der Einrichtung „Meslek Evi – Berufsförderung“ im Rahmen des Programms „Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) erstellt und sind einsehbar unter www.meslek-evi.de/veroeff.html. Zudem führten zwei Projektkoordinatorinnen im Rahmen der obligatorischen Deutsch-als-Zweitsprache-Module im Bereich der Lehrerausbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin die Lehrveranstaltung zur Thematik „Deutsch als Zweitsprache in der Berufsschule“ durch, sodass in Bezug auf die Qualifizierung eine inhaltliche Verbindung zwischen der Hochschule und der außerhalb der Hochschule angesiedelten Projektgruppe bestand.

Zertifizierung der Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren

Die Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren wird vom Projektträger und von der Hochschule gemeinsam zertifiziert. Die Mentorinnen und Mentoren erhalten eine geringe Aufwandsentschädigung.

4 Wirksamkeit des Mentoring-Projekts: erste Ergebnisse

4.1 Quantitative Beschreibung

In dem Pilotprojekt wurden in der Zeit von Oktober 2010 (Beginn des Wintersemesters 2010/11) bis Ende Juni 2011 (Ende des Schuljahres 2010/11) 16 Lerntandems gebildet. Von den 16 Mentees aus sechs unterschiedlichen Oberstufenzentren absolvierten sieben eine kaufmännische Ausbildung, sechs machten eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, drei wurden im Berufsbereich Bekleidung und Mode ausgebildet, und eine Mentee durchlief eine Ausbildung zur Floristin. Das Alter der Mentees lag zwischen 17 und 24 Jahren. Es war zu verzeichnen, dass im familiären Bereich der Mentees insgesamt zehn unterschiedliche Herkunftssprachen gesprochen wurden (Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Polnisch, Ungarisch, Urdu, Vietnamesisch, Französisch, Albanisch, Lingala/Kiswahili). Bei den Mentees handelte es sich um zwölf weibliche und vier männliche Auszubildende.

Von den 16 Mentorinnen und Mentoren durchliefen vier Lehramtsstudierende eine Ausbildung zur Berufsschullehrerin bzw. zum Berufsschullehrer (drei Mentoren absolvierten ein Studium im Bereich Wirtschaftspädagogik, eine Mentorin studierte Land- und Gartenbauwissenschaft). Von den zwölf Lehramtsstudierenden, die ein Studium mit dem Abschlussziel für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen absolvierten, verfügten sechs über eine abgeschlossene Berufsausbildung und über langjährige Berufserfahrungen. Bei den Mentorinnen und Mentoren handelte es sich um 13 weibliche und drei männliche Lehramtsstudierende.

4.2 Zur internen Evaluation des Projekts

Das Pilotprojekt wurde projektextern und projektintern ausgewertet. Die externe Auswertung führte eine auswärtige Evaluationsgruppe im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales in der Zeit von November 2010 bis zum Herbst 2011 durch. Die Untersuchungsergebnisse der externen Evaluation wurden nicht veröffentlicht, aber der Projektgruppe mündlich mitgeteilt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse der internen Evaluation. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass sich die Ergebnisse der externen

und der internen Evaluation in Bezug auf die Wirksamkeit des hier vorgestellten Mentoring-Ansatzes weitgehend decken.

Die interne Evaluation orientierte sich an der Zielsetzung des Projekts. So wurde angestrebt, dass Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees voneinander lernen und es beiden Seiten gelingt, ihre Kompetenz in Bezug auf die jeweiligen Anforderungen ihres künftigen Berufsfeldes zu erweitern. In diesem Sinne wurde ein erfolgreiches Mentoring aufseiten der Mentees in folgender Wirkungsweise gesehen:

- Die Mentees erreichen ihr anvisiertes Leistungsnahziel (Klausur, Prüfung, Praxis-einsatz, erfolgreicher Abschluss des Ausbildungsjahres, Kammerprüfung etc.).
- Die Mentees erkennen, dass Ausbildungsklappen mithilfe anderer gemeinsam lösbar sind.
- Die Mentees werden sich ihrer eigenen Kompetenzen und Ressourcen bewusst und arbeiten daran.
- Die Mentees trauen sich mehr zu und fassen in diesem Zusammenhang Bildungsaufstieg als eine Chance und realistische Möglichkeit ins Auge.
- Die Mentees gehen bewusster mit schwierigen ausbildungsbezogenen Kommunikationssituationen um.

Aufseiten der Mentorinnen und Mentoren wurde ein erfolgreiches Mentoring in folgender Wirkungsweise gesehen:

- Die Mentorinnen und Mentoren erhalten Einblick in die spezifischen Lernbedingungen einer/eines Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache.⁸
- Die Mentorinnen und Mentoren erproben die im Studium und in der mentoratsbegleitenden Qualifizierung erworbenen zweitsprachdidaktischen Arbeitsweisen zur sprachsensiblen Lernförderung im Bereich der beruflichen Bildung.⁹
- Die Mentorinnen und Mentoren werten ihre sprach- und förderpädagogischen Erfahrungen zur individuellen Lernbegleitung aus.¹⁰
- Die Mentorinnen und Mentoren reflektieren die im Rahmen des Mentorings gesammelten interkulturellen Kommunikationssituationen.¹¹

8 Vgl. dazu SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE; 2009). Dort wird in den Empfehlungen unter Punkt 2.2 hervorgehoben: „Um die spezifischen Risikopotenziale der Jugendlichen und jungen Erwachsenen [...] zu erfassen, ist eine grundlegende Erforschung [...] u. a. durch Biografie- und Verlaufsforschungen notwendig, dies auch deshalb, um pädagogische Perspektiven für die spezifische Förderung Benachteiligter zu gewinnen, was für die Professionalisierung des Personals unerlässlich ist“ (DGfE; 2009, S.7).

9 Siehe dazu Fußnote 7.

10 Als Austauschforum diente der monatlich stattfindende Jour fixe.

11 Als Sitzung zur kollektiven Reflexion diente ebenfalls der monatlich stattfindende Jour fixe.

4.3 Verfahren zur Eruierung der Wirksamkeit des Mentoring-Ansatzes

Die interne Auswertung zur Wirksamkeit des Mentorings basierte auf halb offenen Interviews und Gesprächen mit Mentees, Mentorinnen bzw. Mentoren und Lehrkräften. Ebenfalls einbezogen wurden die Ergebnisse eines Gruppengesprächs mit den Mentorinnen und Mentoren sowie auswertende Gespräche im Rahmen des Jour fixe (eine Auflistung der durchgeführten Interviews und Gespräche findet sich auf S. 156). Darüber hinaus wurde die Zensurenentwicklung der Mentees beobachtet. Die Themenbereiche der Interviews orientierten sich an den skizzierten Prämissen zur vorgesehenen Wirkungsweise des Mentorings (siehe dazu Punkt 4.2). Die Auswertung erfolgte nach qualitativen Gesichtspunkten.

Ausgangspunkt der internen Auswertung waren die sogenannten Motivationsgespräche, die mit den künftigen Mentorinnen bzw. Mentoren und den Mentees im Herbst 2010 geführt wurden. Diese Motivationsgespräche waren gleichzeitig eine Grundlage des Matchingprozesses. In den Interviews ging es darum, zu ermitteln, aus welchen Gründen sich die Auszubildenden und Lehramtsstudierenden für das Mentoring-Programm interessierten und was sie sich von einer Teilnahme daran versprochen. In Bezug auf die Mentees war dabei von besonderer Bedeutung, wie die Auszubildenden ihre schul- bzw. ausbildungsbezogenen Leistungen einschätzten, welche Noten sie aufwiesen und in welchen Bereichen sie eine Förderung als notwendig erachteten. Die Motivationsgespräche wurden anhand eines Interviewleitfadens geführt, der gleichzeitig genügend Raum für die Berücksichtigung weiterer relevanter Themen ließ. Die Gespräche wurden protokolliert.

a) Erhebungen zur Kompetenzentwicklung der Mentees

Auswertungen zur Kompetenzentwicklung der Mentees bezogen sich sowohl auf deren Selbsteinschätzung als auch auf die Fremdeinschätzung durch die Mentorinnen und Mentoren. In einigen Fällen war es möglich, die Einschätzung der Lehrpersonen einzubeziehen (Voraussetzung dafür war das Einverständnis der Mentees, dass die Projektkoordination Kontakt zu den Lehrkräften aufnimmt). Interessant war in Bezug auf die Einschätzung seitens der Lehrkräfte, inwieweit sich das Leistungsbild der Mentee bzw. des Mentees im Vergleich zu einer/einem Auszubildenden aus der Klasse mit ähnlichem Leistungsniveau aus Sicht der Lehrkräfte gestaltete.

Die Interviews mit den Mentees hinsichtlich der Selbsteinschätzung ihres Lernprozesses erfolgten in den Abschlussgesprächen in der Zeit von Juni bis September 2011. In dieser Zeit wurden auch die Mentorinnen und Mentoren zur Lernentwicklung der Mentees befragt. Da das Schuljahr 2010/2011 Ende Juni 2011 abschloss, war es möglich, die persönlich bewertete Leistungsentwicklung der Mentees sowie

die Einschätzung der Mentorinnen und Mentoren zu den Zeugnisnoten und Prüfungsergebnissen in Bezug zu setzen.

b) Erhebungen zur Kompetenzentwicklung der Mentorinnen und Mentoren

Evaluationen zur Wirksamkeit des Mentorings auf die Kompetenzentwicklung der Mentorinnen und Mentoren bezogen sich auf Analysen des monatlich stattfindenden Jour fixe sowie auf Auswertungen des Halbezeitreffens und des Abschlussgesprächs. Des Weiteren wurden Hospitationen in die Analyse miteinbezogen.

Der Jour fixe fungierte als Reflexions- und Qualifizierungssitzung und erfasste in Anlehnung an den von ALTRICHTER und POSCH (2007) für die Lehrerbildung konzipierten Ansatz der Aktionsforschung zentrale Prozesse des Mentorings aus der Sicht der Mentorinnen und Mentoren. So dienten die hier geführten Gespräche der Bewusstmachung des eigenen pädagogischen Handelns mit dem Ziel der Bestätigung der eigenen Handlungsweisen bzw. der Erarbeitung von Handlungsalternativen. Dazu erfolgte ein Austausch über die im Mentoring gesammelten Erfahrungen. Die damit verbundenen Gruppenreflexionen standen in Korrespondenz zu den im Jour fixe und im Studium vorgestellten Theorieansätzen.

In dem sogenannten Halbezeitreffen ging es in Form einer Gruppenauswertung um eine erste Bilanz der Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf den eigenen Lernprozess, um die Einschätzung der Lernentwicklung der Mentees und um die Rolle der Sprachförderung sowie um mögliche Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Organisation des Mentorings.

Hospitationen in den Lerntandems konnten nicht im gewünschten Maße durchgeführt werden, da die meisten Mentorate zum Zeitpunkt der Erhebungen noch damit befasst waren, sich aufeinander einzustellen. Zu befürchten war, dass Hospitationen in diesem Prozess hätten störend wirken können und zudem nicht immer gewünscht waren. Es konnten dennoch in fünf Lerntandems Hospitationen durchgeführt werden.

Die Ergebnisse der externen und internen Evaluation decken sich weitgehend: Einstimmigkeit bestand darin, dass sowohl die Mentees als auch die Mentorinnen und Mentoren in Bezug auf ihre ausbildungsbezogenen bzw. beruflichen Kompetenzen von dem Mentoring-Programm profitierten.

Tabelle 1: Auflistung der durchgeführten Interviews und Gespräche

Art der Befragung	Bezugnahme auf Mentorinnen und Mentoren	Bezugnahme auf Mentees	Art der Dokumentation
<p>Ausgangsgespräch: Motivationsgespräch zu Beginn des Mentorings</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt der Durchführung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Erstellung eines Interessenprofils</p> <p>Herbst 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Motivation b) Leistungsstand c) Förderbedarfe</p> <p>Herbst 2010</p>	Leitfaden ausführliches Protokoll
<p>Abschlussgespräch: Auswertungsgespräch</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt der Durchführung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Selbsteinschätzung zur Wirksamkeit des Mentorings auf eigene Kompetenzentwicklung</p> <p>b) Einschätzung zur Wirksamkeit des Mentorings auf die Kompetenzentwicklung der/ des Mentees</p> <p>Juni bis September 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Befragten: 16 <p>a) Selbsteinschätzung zur Wirkungsweise des Mentorings auf Kompetenzentwicklung</p> <p>Juni bis September 2011</p>	Leitfaden ausführliches Protokoll
<p>Jour fixe</p> <p>Themenbereiche:</p> <p>Zeitpunkt</p>	<p>freiwillig</p> <p>a) Erfahrungsaustausch b) Auswertung der Erfahrungen c) Mentorenqualifikation zum Thema „Sprachförderung“ und Förderpädagogik</p> <p>monatlich</p>	-----	Dokumentation

Halbzeittreffen: Gruppeninterview (erste Auswertung) Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • obligatorisch • Anzahl der Teilnehmenden: 13 a) Reflexion über eigenen Lernzuwachs b) Einschätzungen zur Lernentwicklung der Mentees c) Erste Einschätzung in Bezug auf Bereich „Sprachförderung“ April 2011		Leitfaden/Dokumentation
Austauschgespräche mit Lehrpersonen (Voraussetzung: Einwilligung seitens des Mentees) Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Gespräche • freiwillig a) Einschätzung der Lernentwicklung der Mentees Frühjahr 2011	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig 	Leitfaden Protokoll
Hospitation in den Lerntandems Themenbereiche: Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig • Anzahl der Hospitationen: 4 a) Beobachtungen in Bezug die verwendeten Arbeitstechniken zur Sprachförderung Frühjahr 2011	<ul style="list-style-type: none"> • freiwillig • Anzahl der Hospitationen: 4 a) Einschätzung der Wirkungsweise der angewandten Arbeitstechniken Frühjahr 2011	teilnehmende Beobachtung ohne Leitfaden Protokoll

4.4 Erste Ergebnisse aufseiten der Mentees

Erfreulich ist, dass im Untersuchungszeitraum alle Mentees ihr Ausbildungsziel erfolgreich erreichten. An dieser Stelle teilen wir die von NEUMANN/SCHNEIDER (2011, S. 224) vertretene Ansicht, wenn sie feststellen: „Andererseits entfaltet Mentoring seine Wirkung häufig vor allem im Bereich der subjektiven Selbstwahrnehmung, so dass fraglich ist, inwieweit sich dies auch in messbar besseren Schulnoten niederschlägt.“ Im Kontext dieses Mentoring-Projekts stellen wir jedoch die These auf, dass eine fachliche Leistungsverbesserung der Probandinnen und Probanden angesichts des Fokus „Sprachförderung“ implizit auf eine Verbesserung der sprachlichen Leistungen hindeuten kann. Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1:

Eine Mentee türkischer Herkunftssprache trat die Prüfung im kaufmännischen Bereich zum dritten Mal an und schien geringe Chancen zu haben, sie zu bestehen. Sie war in ihrem Lernverhalten blockiert und hatte eine pessimistische Lernhaltung aufgebaut, die sie z. B. daran hinderte, Fragen genau zu lesen. Der Mentorin, einer jungen Lehramtsstudierenden türkischer Herkunft, fiel auf, dass die Mentee offensichtlich davon ausging, dass man Lesetexte bzw. Fragen ad hoc verstehen müsse.¹² Die Mentorin vermittelte der Mentee, dass auch sie als Lehramtsstudierende und als geschulte Leserin Texte beim ersten Durchlesen nicht immer sofort verstehe und dass auch sie bei unbekanntem Wörtern zum Lexikon greife. So wurde die Mentee ermutigt, Texte und Prüfungsfragen, die sie nicht sofort verstand, noch ein zweites oder drittes Mal durchzulesen, und wurde darüber hinaus von der Mentorin angeleitet, Texte und schwierige Fragen systematisch aufzuschlüsseln. Anzunehmen ist auch, dass die Mentorin, die selber Lernklippen bewältigt hatte und nun erfolgreich ein Studium absolvierte, darüber hinaus für die Mentee auch anspornend und vorbildlich wirkte. Die Mentee absolvierte den dritten Prüfungsversuch erfolgreich.

Beispiel 2:

Ein Auszubildender, der den Abschluss als Bekleidungsnaher anstrebte und eine Kammerprüfung zu absolvieren hatte, wies große Schwierigkeiten im Verstehen textbasierter Mathematikaufgaben auf. Anwendungsbezogene Aufgaben dieser Art sind ein zentraler Bestandteil der beruflichen Kompetenz des Modeschneiders und der Kammerprüfungen. Die Projektkoordination hatte Gelegenheit, in diesem Lerntandem zu hospitieren. Der Mentorin gelang es, die fachlichen Schwierigkeiten auf der einen Seite und die sprachlichen auf der anderen Seite zu diagnostizieren und entsprechende sprachlich und fachlich abgestimmte Fördermaßnahmen anzuschließen. Im weiteren Förderprozess ging die Mentorin sehr kleinschrittig vor. So las sie mit dem Auszubildenden gemeinsam die Textaufgabe durch. Dann bat sie den Lernenden, das wiederzugeben, was er verstanden hatte. Mit dieser Methode ermittelte sie zunächst sprachbezogene Verständnishindernisse (z. B. Verstehensprobleme auf der Ebene des Wortschatzes), die möglicherweise den weiteren Lösungsweg beeinträchtigten. In diesem Zusammenhang verwies die

12 Diese Auffassung ist im ausbildungsbegleitenden Unterricht mit Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache ebenfalls häufig zu beobachten und lässt sich m. E. folgendermaßen erklären: Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Zweitsprachler aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Codierungsprozesse eine langsamere Lese- und auch Schreibgeschwindigkeit aufweisen als Muttersprachler. Nach meinen Beobachtungen entwickeln Lernende nicht deutscher Herkunftssprache – ausgehend von der Tatsache, dass sie mehr Zeit für die Bewältigung von Lese- und Schreibaufgaben benötigen – oft die Haltung, dass für sie Lesen ein hermetisch verschlossener Prozess sei. Dies kann in der Folge zu einer verfestigten resignativen Lernhaltung führen.

Mentorin auf Lesetechniken (z. B. zentrale Textstellen zu unterstreichen, Überflüssiges zu streichen, Sprache in Symbole zu überführen, sprachliche Kausalitäten zu erkennen, Verben einzukreisen etc.). Nachdem das Textverstehen abgesichert war, erfolgte der rechnerische Teil der Aufgabe. Der Mentorin gelang es immer wieder, den Mentee in eine aktive Rolle zu bringen. Dazu äußerte die Mentorin: „Ich versuche den Lernenden in eine Situation zu bringen, in der er selber zu einem Verständnis gelangt und selber Gedanken entwickelt.“ Der Lernende legte die Abschlussprüfung erfolgreich ab. Die Mentorin meinte dazu: „Ich war selber erstaunt, wie gut es lief.“

Zur Frage, wie die Mentees die Wirksamkeit des Mentorings auf ihren Lernprozess beurteilen, wurden Abschlussinterviews geführt. Diese deuteten auf folgende Veränderungen hin:

- **Leistungssteigerungen** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre Leistungen und Noten verbessern konnten,
 - bewusster mit Sprache umgehen.
- **Motivationszunahmen** mit der Folge, dass die Mentees
 - mit größerer Freude die Ausbildung absolvieren und in sich in dem Oberstufenzentrum wohler fühlen,
 - sich insofern sicherer und entlasteter als früher fühlen, als sie wissen, dass sie eine Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner haben, die/der sie unterstützt und berät,
 - zufriedener mit sich selbst sind.
- **Stärkung des Selbstbewusstseins** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - sich mehr zutrauen,
 - sich häufiger am Unterricht beteiligen.
- **Veränderung des Lernverhaltens** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre Ausbildungsanforderungen besser strukturieren und ihre Zeit gezielter planen,
 - mehr Orientierung haben,
 - Arbeitstechniken anwenden, die ihnen die Mentorin bzw. der Mentor gezeigt hat (z. B. Karteikarten als Lernhilfe benutzen).
- **Aufbau bzw. Entwicklung einer realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen** beispielsweise dadurch, dass die Mentees
 - ihre eigenen Lernfortschritte sehen und würdigen und dadurch eine positive Lernhaltung aufbauen,
 - gelassener mit Korrekturen und Fehlern umgehen und diese als Ausgangspunkt des Lernens sehen und nicht als Zementierung ihrer sprachlichen Unzulänglichkeit.

- **Erweiterung ihrer kulturellen Erfahrungen** beispielsweise dadurch, dass sie
 - mit der Mentorin bzw. dem Mentor gemeinsam kulturelle Veranstaltungen besuchten,
 - die Mentorin bzw. den Mentor zu Hause besuchten.
- **Steigerung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit** beispielsweise dadurch, dass
 - sie herausfordernde berufsbezogene Situationen besser bewältigen können als früher.

Dazu einige Zitate der Mentees zur Wirkung des Mentorings auf ihre Kompetenzentwicklung:

Anmerkungen zur Leistungsveränderung

- „Das Wichtigste ist, dass die Mentorin mir sagt, was richtig und was falsch ist. Ich habe früher oft lange darüber nachgedacht, was richtig oder falsch ist, und wusste es nie genau.“
- Sie erklärt mir alles so lange, bis ich es verstehe, und ich traue mich, nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstehe.
- Ich weiß oft gar nicht, warum der Fehler ein Fehler ist. Meine Mentorin erklärt es mir, und dann habe ich es auch verstanden.
- Meine Eltern können mir bei den Aufgaben nicht helfen. Ich bin die Einzige von meinen Geschwistern, die eine Ausbildung macht.

Anmerkungen zum Lernverhalten

- Ich bin ordentlicher geworden.

Anmerkungen zum Ich-Konzept

- Früher hatte ich das Gefühl, dass ich nicht so gut in diese Schule passe, da meine Leistungen nicht gut waren. Heute ist das anders.
- Ich bin selbstbewusster geworden.

Anmerkungen zur Motivation

- Das Lernen macht mir jetzt mehr Spaß.

Anmerkungen zur Konfliktfähigkeit

- Die Konflikte, die ich im letzten Praktikum hatte, verstehe ich besser, da ich mit meiner Mentorin darüber gesprochen habe. Ich würde es jetzt auch anders machen ...“

Die Auswertungsgespräche mit den Mentees zeigten, dass in den Lerntandems ein breiter Sprachförderansatz zum Tragen kommt und dass dies auch sinnvoll ist. So lassen sich sprachliches Lernen und Sprachförderung in der berufsbezogenen Förderung nicht als isolierte Aufgabe sehen; vielmehr ist Sprache in das gesamte Lern- und Arbeitssetting des Auszubildenden integriert. Das bedeutet, dass neben der Erweiterung sprachlicher Register externe Einflussfaktoren des Spracherwerbs wie die Beherrschung von Arbeitstechniken, Motivation, Konzentration, Ausdauer, Selbstbewusstsein, persönlichkeitsbezogene Merkmale wie Sprechangst, Feldabhängigkeit oder Lösungsorientiertheit im Förderprozess von Relevanz sind. Die Auswertungsgespräche mit den Mentees machten darüber hinaus die zentrale Rolle der Sprache als Medium des Lernens deutlich: Wenn Sprache im rezeptiven und im produktiven Gebrauch nicht entsprechend den erforderlichen bildungssprachlichen Ansprüchen¹³ angemessen verwendet werden kann, dann beeinträchtigt dies – so die Berichte der Mentees – den gesamten Lern- und Ausbildungsprozess.

Als zentraler sprachfördernder Faktor erweist sich für die Mentees das Feedback seitens der Mentorinnen und Mentoren. In diesem Zusammenhang wurde von den Mentees erwähnt, dass sie sich selten auf schulische und außerschulische Unterstützungsleistungen oder auf soziale Netzwerke beziehen können, wenn es um sprachliche Fragen geht – beispielsweise um die Durchsicht eines Praktikumsberichts. Ebenso wichtig war es für die Mentees, dass die Mentorinnen bzw. Mentoren ihnen zeigen, „wie man etwas macht“. Dazu führten viele Mentees an, dass sie viel dadurch gelernt hätten, dass sie mit der Mentorin oder mit dem Mentor gemeinsam einen Sachverhalt formulierten.¹⁴ So bestehe dadurch die Möglichkeit, den Wortschatz zu klären und zu erweitern, den Satzbau zu verbessern und Fachliches und Sprachliches zu verbinden.

Nicht zuletzt wurde in den Gesprächen mit den Mentees deutlich, dass Sprachförderung mit den Auszubildenden nicht deutscher Herkunftssprache Beziehungsförderung ist und die Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee ein wesentlicher Punkt ist, der den Erfolg des Mentorings mit dem Fokus Sprachförderung bestimmt.

4.5 Erste Ergebnisse aufseiten der Mentorinnen und Mentoren

In den Motivationsgesprächen zu Beginn des Mentorings hoben die Mentorinnen und Mentoren einhellig hervor, dass sie gerne das an der Hochschule erworbene Wissen

13 Zum Begriff „Bildungssprache“ siehe Fußnote 4.

14 Bei der hier angewandten Arbeitsweise handelt es sich um die Methode des generativen Schreibens (siehe dazu BELKE, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren 1999, S. 231 ff.) bzw. um die im ausbildungsbegleitenden Unterricht erprobte Arbeitstechnik des Schreibens nach Mustertexten (siehe dazu: MÜLLER 2003, S. 111).

anwenden möchten und sich vom Mentoring größeren Praxisbezug versprechen. In dem Halbeiztreffen, das nach ca. fünfmonatigem Mentoring stattfand, verwies eine Kartenabfrage zu den Fragen „Was habe ich im Mentoring gelernt? Was war gut für mich?“ auf Kompetenzveränderungen der Mentorinnen und Mentoren in Hinblick auf:

- fachliche und methodisch-didaktische Fragen,
- emotional-soziale Haltungen,
- pädagogisches Handlungswissen,
- interkulturelle Themen,
- Selbsterfahrung/Selbstreflexion.

Dazu einige Zitate der Mentorinnen und Mentoren zur Wirkung des Mentorings auf ihre Kompetenzentwicklung:

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **fachliche und methodisch-didaktische Themen** schließen lassen:

- Einen Sachverhalt unterschiedlich zu erklären
- Einschätzung des Leistungsstandes
- Bewusstsein für die sprachliche Entlastung von Texten/Aufgaben
- Auffrischen des eigenen Fachwissens
- Praktische Anwendung von methodischer Theorie
- Wiederholung des eigenen Wissensbestandes
- Verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten anwenden (z. B. einen Text immer wieder unter verschiedenen Gesichtspunkten bearbeiten)
- Auswahl des richtigen Ansatzes
- Dem Mentee zu erklären, warum etwas gemacht wird
- Den Blick über den Tellerrand zu richten ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **emotional-soziale Haltungen** schließen lassen:

- Einfühlen in Lehrersituation – starkes Verantwortungsbewusstsein
- Aufbau einer persönlichen Beziehung
- Es ist schön, meine Erfahrungen weiterzugeben
- Ansprechpartner für alle möglichen Sorgen zu sein
- Lernen und Lehren benötigt viel Geduld. Ich werde geduldiger
- Zuhören zu üben und zu lernen
- Die Motivation meines Mentees motiviert mich
- Mentor einfach nur als Zuhörer wichtig
- Zentral: Die Kommunikation allgemein
- Erkenntnis: Mentoring ist eine Form von Aufmerksamkeit ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **praktisches Handlungswissen** schließen lassen:

- Feedback über das eigene lehrende Können oder Verhalten zu erhalten
- Es ist gut, im Kontakt zu merken, wie bestimmte Lehrstrategien bei der/dem Mentee ankommen und was sie bewirken
- Arbeitsabläufe klar planen und transparent machen
- Die intensive Arbeit mit meiner/meinem Mentee ist eine große Herausforderung
- Lösungen anzubieten – Wege aufzuzeigen
- Wiederholung des Erklärten
- Ich habe mein Lehrverhalten der/dem Mentee gegenüber öfter mal geändert, um sie/ihn aktiver werden zu lassen → war für sie gut, aber auch für mich
- Zu erkennen, dass es viele Lücken zu schließen gibt. Ich weiß nicht, welche die wichtigste ist ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **interkulturelle Fragen** schließen lassen:

- Gut für mich: interkultureller Austausch, da ich in diesem Bereich wenig Kontakte habe
- Die Kenntnis der Geschichte meiner Mentee bzw. meines Mentees, die tragisch ist. Es ist nicht immer leicht, dies abzuschütteln
- Abbau von Vorurteilen
- Kulturelle Begegnung als Form von Aufmerksamkeit ...

- Äußerungen der Mentorinnen und Mentoren, die auf Kompetenzveränderungen in Bezug auf **Selbsterfahrung/Selbstreflexion** schließen lassen:

- Abbau von Unsicherheiten – Stärkung von Selbstbewusstsein
- Gut für mich: die Praxis
- Ich habe mich mit kommunikativen Problemen auseinandergesetzt
- Zuverlässigkeit ist für mich ein wichtiges Thema geworden
- Ich weiß noch zu wenig über Zeitmanagement
- Ich habe gelernt, pünktlicher zu sein ...

Zu der Frage, wie die Mentorinnen und Mentoren die sprachliche Kompetenz der Auszubildenden im Mentoring konkret unterstützten, führten die Lehramtsstudierenden an, dass sich Sprachförderung im Mentoring als ganzheitlich ausgerichtetes Vorgehen erwies, das an dem Geflecht der gesamten kognitiven, sozialen und kulturellen Situation des Lernenden anknüpfe. Ganzheitliche Sprachförderung im Umgang mit Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache basiere auf Wissen über

den Zweitspracherwerb¹⁵ und impliziere Methodenvielfalt – also eine Bandbreite von Arbeitstechniken und Lernformen¹⁶ –, die passgenau auf die individuellen Lernbedürfnisse und Lern dispositionen der Mentees abzustimmen seien. Die Mentorinnen und Mentoren wiesen darauf hin, dass es wichtig sei, gemeinsam mit den Mentees zu „surfen“, d. h. an ihren Lernbedürfnissen anzusetzen und ihnen nichts „überzustoßeln“. Konsens bestand bei den Mentorinnen und Mentoren darin, dass kleinschrittiges Vorgehen ein zentrales Prinzip der Sprachförderung im Mentoring sei, zu dem offensichtlich im Unterricht der Berufsschule kaum Möglichkeit bestehe. Darüber hinaus erweise sich Klarheit und Strukturiertheit in Bezug auf das sprachpädagogische Vorgehen als lernfördernd. Die Studierenden hoben hervor, dass ihnen theoretisches Wissen über die Spezifik des Zweitspracherwerbs und zur Sprachdiagnostik geholfen habe, die Sprachkompetenzen der Lernenden einzuschätzen. In der konkreten Sprachförderung – also dem „Wie“ der Sprachförderung – könne jedoch die Theorie oft nur als Impuls dienen, denn der Sprachpädagoge müsse die Methoden ausprobieren und eigene Erfahrungen sammeln. Wichtig in Bezug auf die Erprobung unterschiedlicher Methoden war für die Mentorinnen und Mentoren der Austausch im Jour fixe. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Mentorinnen und Mentoren, die den Jour fixe regelmäßig besuchten, höhere Zufriedenheit in ihrer Rolle als Mentor/-in aufwiesen als diejenigen, die nur unregelmäßig daran teilnahmen.

In den Abschlussinterviews gaben die Mentorinnen und Mentoren übereinstimmend an, dass sie mehr Einblick in die Situation von Lernenden nicht deutscher Herkunftssprache gewonnen haben.

In diesem Zusammenhang führte eine Mentorin an, dass sie in der interkulturellen Kommunikation in Bezug auf Sprache „Selbstverständliches infrage“ stelle. So habe sie erfahren, wie schwer es für Zweitsprachler sei, Fachbegriffe, aber auch deutsche Redewendungen kontextgerecht zu verstehen und richtig zu interpretieren. Deshalb sichere sie das Verstehen nun durch gezielte Rückfragen ab.

Die Mentorinnen und Mentoren, die die angehenden Erzieherinnen und Erzieher nicht deutscher Herkunftssprache in der Ausbildung begleiteten, berichteten, dass ihnen durch das Mentoring bewusst geworden sei, dass viele pädagogische Texte von Aspekten der deutschen Geschichte – beispielsweise in Bezug auf die Entwicklung der deutschen Familienstrukturen – bestimmt seien. Dieses historische und kulturelle Hintergrundwissen sei vielfach bei Lernenden mit Migrationshintergrund

15 Dieses Wissen bezieht sich auf die an der Hochschule im Rahmen der Lehrerbildung vermittelten obligatorischen Deutsch-als-Zweitsprache-Module. Dazu z. B.: KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2007; AHRENHOLZ/OOMEN-WELKE 2008; AHRENHOLZ 2010.

16 Dazu die Ausführungen von KAMINSKI/MÜLLER 2005, die eine Grundlage der mentoratsbegleitenden Qualifizierung waren.

nicht vorhanden, und die Erläuterung dessen sei oftmals mit längeren Gesprächen und mit Erzählungen aus der eigenen Biografie verbunden.

Von allen Mentorinnen und Mentoren wurde angeführt, dass insbesondere die Förderung der schriftsprachlichen Fertigkeiten der Mentees sehr schwierig sei und viel Zeit in Anspruch nehme. Auch seien Lernerfolge in diesem Bereich oft erst nach langer Zeit sichtbar. So müssen die Lernenden – und vor allen Dingen die Bildungsinländer mit kontinuierlichem Schulbesuch in Deutschland – oftmals falsch verwendete Strukturen wieder verlernen und neue Strukturen aufbauen. Auch wurde bedauert, dass an vielen Berufsschulen in Berlin die Zensur gesenkt würde, wenn Lernende nicht deutscher Herkunftssprache in Klausuren Sprachfehler begingen. Dieses Verfahren habe nicht nur die Motivation der Mentees, sondern auch die der Mentorinnen und Mentoren beeinträchtigt, da trotz sichtbarer Leistungsverbesserung der Mentees die gewünschte Zensur aufgrund von sprachlichen Problemen immer noch nicht erzielt würde.¹⁷

Interessant ist, dass für die Mentorinnen und Mentoren – ebenso wie für die Mentees – der Beziehungsaspekt zwischen Mentor/-in und Mentee von großer Bedeutung ist. So fungieren die Mentorinnen und Mentoren offensichtlich als „Brückenbauer“, vergleichbar mit der von ARNOLD (2012, S. 47) dargelegten Ermöglichungsdidaktik im Sinne einer „Neubestimmung des lernenden Subjekts, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner ‚Ich-Kräfte‘ nicht gelingen kann“. Damit scheint sich Mentoring beispielsweise von Nachhilfe insofern zu unterscheiden, als im Bereich der Nachhilfe der Fokus deutlich auf fachlichen und sprachlichen Aspekten liegt und personale und soziale Dispositionen sowie lernstrategische Kompetenzen geringere Berücksichtigung finden/finden können, als es im Mentoring vorgesehen ist.

Erfreulich ist, dass sich die Mentorinnen und Mentoren insgesamt besser auf die Praxis vorbereitet fühlen als zu Beginn des Mentorings. Von den 16 Mentoraten wurden zehn Lerntandems im neuen Schuljahr fortgesetzt.

5 Ausblick

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich auch in diesem – wie in anderen Mentoring-Projekten (vgl. EHLERS 2007) – zeigte, dass Mentoring nur dann funktioniert, wenn es für Mentees und Mentorinnen bzw. Mentoren zu einer Win-Win-Situation führt. In diesem Sinne konnte das erprobte Projekt dazu beitragen, dass die im Mentoring begleiteten Auszubildenden ihr Ausbildungsziel erreichten und die Lehr-

17 Diese Tatsache wurde im Jour fixe in Anlehnung an ALTRICHTER/POSCH (2007, S. 220 ff.) als Dilemma festgehalten und im Rahmen einer Dilemma-Analyse weiter diskutiert.

amtsstudierenden in diesem Prozess Gelegenheit hatten, professionelle Fertigkeiten aufzubauen. In der Schweiz ist Mentoring im Übergangsbereich „Schule – Beruf“ in einigen Kantonen bereits „ein fester Bestandteil des Förderprogramms ... zugunsten benachteiligter Gruppen auf dem Lehrstellenmarkt“ (LEDERGERBER/ETTLIN 2006, S. 3). Ausgehend von den positiven Wirkungen des hier vorgestellten Mentoring-Ansatzes ist es wünschenswert, dass sich auch in Deutschland im Lernort Schule eine ähnliche Tendenz wie in der Schweiz ergibt und Mentoring als kontinuierliches Vorhaben durchgeführt wird. Einhelligkeit bestand bei den Mentorinnen und Mentoren darin, dass die Mentorentätigkeit mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden sei.

Anzustreben wäre es deshalb, Mentoring an der Hochschule als Angebot im Rahmen von „Service-Learning“ zu etablieren und in diesem Zusammenhang weitere erfolgreiche Kooperationen zwischen Hochschulen, Berufsschulen, Ausbildungsbetrieben und freien Trägern der außerschulischen Berufsbildung auf- und auszubauen.

Literatur

- AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2008
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010
- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn 2007
- ARNOLD, Rolf: Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 2, S. 45–48
- BELKE, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Hohengehren 1999
- BETHSCHEIDER, Monika u. a.: Weiterbildungs begleitende Hilfe als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Förderung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt am Main 2010
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2012 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Stand: 29.07.2013)
- BUHLMANN, Rosemarie; FEARNs, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen 2000
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin 2012
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufswissenschaftlicher Sicht, Mai 2009
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugendmigrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München 2012

- DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2012
- EFING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2012) 2, S. 6–9
- EHLERS, Jan: Mentoring als Prozess der Berufsorientierung – eine theoriegeleitete Analyse seiner Möglichkeiten. In: EHLERS, Jan; KRUSE, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Norderstedt 2007, S. 13–142
- GEISSLER, Rainer: Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO-Diskurs): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Bonn 2012, S. 12–27 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf> (Stand: 04.11.2013)
- GRANATO, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund: die (Re)produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung. In: Sozialer Fortschritt. Zeitschrift für Sozialpolitik (2013), S. 14–23
- KAMINSKI, Martina; MÜLLER, Annette: Übungsformen und Techniken für den Förderunterricht in der Zweitsprache Deutsch. In: MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung. Fünf Studienbriefe. Berlin 2005 – URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> (Stand: 04.11.2013)
- KIMMELMANN, Nicole: Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachkräfte und Ausbilder – Möglichkeiten und Grenzen. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 6–16
- KNIFFKA, Gabrielle; SIEBERT-OTT, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn 2007
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010
- LEDERGERBER, Beatrice; ETTLIN, Regula (Hrsg.): Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen. Zürich 2006
- LÜTKE, Beate: Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fach-integrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 153–166
- MESLEK EVI – BERUFSFÖRDERUNG (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung. Fünf Studienbriefe. Berlin 2005 – URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> (Stand: 04.11.2013)

- MÜLLER, Annette: Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin 2007
- NEUMANN, Ursula; SCHNEIDER, Jens: Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage. In: NEUMANN, Ursula; SCHNEIDER, Jens (Hrsg. im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e. V.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster 2011, S. 220–231
- NIEDERHAUS, Constanze: Informierende Bilder in Fachkundebüchern: berufsfeldabhängige Variation und didaktische Konsequenzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe bwp@ Spezial 5 – Hochschultage 2011 – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft18/niederhaus> (Stand: 26.09.2011)
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007
- PÄTZOLD, Günter: Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. Sprachkompetenz und Berufsbildungskarriere. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 2, S. 161–172
- SETTELMAYER, Anke: Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO-Diskurs): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2010, S. 68–76

Reinhold Nickolaus, Kerstin Norwig, Cordula Petsch

Individuelle Förderung im berufsfachlichen Unterricht – Das berufsbezogene Strategietraining BEST, seine praktische Umsetzung und Effekte

Vorgestellt wird in diesem Beitrag ein Konzept, das zunächst primär zur Förderung leistungsschwächerer Auszubildender entwickelt wurde, sich jedoch in den durchgeführten Interventionsstudien auch für die leistungsstärkeren Auszubildenden als effektiv erwiesen hat. Damit stellt sich das Konzept, gemessen an den Effekten, tatsächlich als individueller Förderansatz dar, von dem unterschiedliche Leistungsgruppen profitieren können. Erprobt wurde das Förderkonzept in zwei Settings in der Grundausbildung Bau: erstens in Form einer Kleingruppenförderung und zweitens im Kontext des Stütz- und Erweiterungsunterrichts, der die Möglichkeit eröffnet, die Klassen für zwei Wochenstunden in zwei Lerngruppen (halbe Klassen) zu teilen. Während in der Kleingruppenförderung eine Individualisierung leichter realisierbar scheint, stellt die individuelle Förderung in halben Klassen bereits eine wesentlich größere Herausforderung dar. In beiden Fördervarianten können statistisch bedeutsame Effekte identifiziert werden. Ergänzende qualitative Analysen dokumentieren zum einen wesentliche Vorteile der Experimentalgruppe bei der Generierung und Umsetzung geeigneter Lösungsansätze, zum anderen aber auch (übergreifend) auftretende Barrieren, die weitere Hinweise auf die Ausgestaltung pädagogischen Handelns geben.

1 Ausgangssituation

Die individuelle Förderung von Auszubildenden ist aus pädagogischer Perspektive ein eher idealistischer Anspruch, dessen Einlösung in der Ausbildungspraxis erhebliche Probleme bereiten kann. Während im Kontext der Förderung von Beeinträchtigten seit dem Ausbau der Fördereinrichtungen in den Siebzigerjahren nicht nur diagnostische und konzeptionelle Entwicklungen darauf ausgerichtet sind, die Einlösung des Förderanspruchs durch institutionelle Vorkehrungen zu stützen, bleiben in der dualen und vollzeitschulischen Regelausbildung entsprechende Bemühungen bisher weitgehend den Lehrenden überlassen.¹ Organisatorische Vorkehrungen, die

1 Punktuell wurden auch Modellversuche durchgeführt, wie beispielsweise das Projekt „Individuelle Förderung und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für multikulturelle Lebens- und Arbeitswelten in der berufsschulischen Grundbildung (InLab)“, das im Übergangssystem angesiedelt war und darauf zielte, Lehrende an individuelle Förderkonzepte und Instrumente heranzuführen und sie bei der Implementation in den eigenen Unterricht zu unterstützen (im Überblick KREMER/BEUTNER/ZOYKE 2012). Die bisher berichteten Ergebnisse lassen allerdings keine Aussagen zu den erzielten Lerneffekten zu.

diese Bemühungen unterstützen, werden zum Teil in Form des Stütz- und Erweiterungsunterrichts getroffen, der z. B. in Baden-Württemberg – soweit die Lehrkapazität es zulässt – die Möglichkeit eröffnet, Klassen zur spezifischen Förderung von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Auszubildenden für zwei Unterrichtsstunden pro Woche zu teilen. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der teilweise erheblichen Heterogenität in Klassen beruflicher Schulen bedeutsam. Zwar führen soziale und leistungsbezogene Selektionsmechanismen an der Ersten Schwelle zu einer berufsspezifischen „Harmonisierung“ hinsichtlich der leistungsbezogenen und soziodemografischen Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden (vgl. z. B. KENNER 2011; LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006; NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010), dennoch ist die Heterogenität innerhalb der einzelnen Berufe meist stark ausgeprägt. Die Zusammensetzung der Klassen aus Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Schulformen mit hoch unterschiedlichen Ausprägungen der Basiskompetenzen (Mathematik, Lesen) und fachspezifischen Vorwissenständen, die ihrerseits für die weitere Kompetenzentwicklung in hohem Grade bedeutsam werden, ist in vielen Berufen die Regel. Im betrieblichen Kontext ist dagegen davon auszugehen, dass in kleinbetrieblichen Settings deutlich geringere Heterogenitäten anzutreffen sind, und auch in größeren Betrieben sind die Lerngruppen in aller Regel kleiner und im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen homogener als in den beruflichen Schulen.

Besonderer Förderbedarf besteht unseres Erachtens vor allem in jenen Berufen, in die leistungsschwächere Auszubildende in größerem Umfang einmünden. Das gilt im gewerblich-technischen Bereich nicht zuletzt für einen Teil der Bauberufe, in welchen auch die Abbruchquoten relativ hoch sind (vgl. z. B. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011). In den vorliegenden Studien zu den Abbruchursachen (vgl. z. B. BOHLINGER 2003) werden auf Basis von Befragungen je nach erfasster Perspektive unterschiedliche Ursachen identifiziert, ohne dass systematisch Bezüge zur Leistungsentwicklung bzw. zu Leistungsproblemen hergestellt werden. In den wenigen Studien, in denen dies geschieht (z. B. LEHMANN/SEEGER/HUNGER 2006), zeichnet sich allerdings ein deutlicher Zusammenhang zwischen Leistungsvoraussetzungen und der Wahrscheinlichkeit ab, die Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen. Vor diesem Hintergrund scheint eine effektive Förderung der Leistungsentwicklung nicht nur in pädagogischer Perspektive von zentralem Interesse, sondern auch für die Sicherung des Fachkräftebedarfs, die angesichts der zu erwartenden demografischen Entwicklung und der unterdurchschnittlichen Attraktivität eines Teils der Bauberufe in den nächsten Jahren vermutlich noch schwieriger werden wird, als dies bisher der Fall war.

Die beiden Interventionsstudien, über die wir im Folgenden mit einem besonderen Fokus auf die individuelle Förderung berichten (zur Einlösung des Ziels, insbesondere leistungsschwächere Auszubildende zu fördern, siehe auch NORWIG/PETSCH/

NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014), wurden in der Erwartung durchgeführt, die Leistungsentwicklung der Auszubildenden in der Grundstufe Bautechnik, d. h. im Regelsystem der Ausbildung, zu stimulieren, an individuellen Ausgangslagen anknüpfend die Entwicklung bereichsspezifischer, aber auch übergreifender Bearbeitungsstrategien fachlicher Aufgaben zu fördern und über die damit möglich werdenden positiven Lernerfahrungen auch die Motivationsentwicklung zu begünstigen. Dabei konnte zwar an positiv evaluierten Förderansätzen aus dem allgemeinbildenden Bereich angeknüpft werden, im beruflichen Bereich begaben wir uns jedoch weitgehend auf Neuland, da es aus Kostengründen aussichtslos schien, die in der Benachteiligtenförderung üblichen Konzepte in das Regelsystem der Ausbildung zu übertragen. Um die genutzten Anknüpfungsmöglichkeiten sichtbar zu machen, stellen wir im Folgenden in groben Zügen den Forschungsstand vor Beginn des Projekts dar, skizzieren dann die Anlage der beiden Interventionsstudien und stellen anschließend ausgewählte Ergebnisse dar.² Dabei gehen wir insbesondere der Frage nach, welche Veränderungen der Bearbeitungsqualität berufsfachlicher Aufgaben durch die Intervention erreicht werden konnten und welche Leistungsgruppen von der Förderung besonders profitieren konnten.

2 Forschungsstand vor Beginn der Interventionsstudien

Die vorliegenden Erklärungsmodelle zur fachlichen Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung (vgl. z. B. LEHMANN/SEEBER 2007; NICKOLAUS/GEISSEL/GSCHWENDTNER 2008) zeigen im Einklang mit Studien aus dem allgemeinbildenden Bereich (im Überblick HELMKE/WEINERT 1997; WANG/HAERTEL/WALBERG 1993), dass das fachspezifische Vorwissen, gefolgt von den Basiskompetenzen (Mathematik, Lesen), der kognitiven Grundfähigkeit und der Motivation, den größten Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Fachkompetenz hat. Das heißt, individuelle kognitive Voraussetzungen werden für die weitere Kompetenzentwicklung besonders bedeutsam. Einflüsse der Ausbildungsqualität gehen, wenn überhaupt, nur mit deutlich geringerem Gewicht ein.³ Die hier ausgewiesenen Prädiktoren beruhen auf Untersuchungen, in denen keine spezifischen Ansätze zur individuellen Förderung zum Einsatz kamen. Bemerkenswert scheint allerdings, dass sich gerade bei kognitiv schwächeren Auszubildenden die Lesekompetenz als relativ starker Prädiktor erweist (NICKOLAUS/GEISSEL/GSCHWENDTNER 2008). Dies wird möglicherweise dadurch begünstigt, dass durch die begrenzt entwickelte Lesefähigkeit zunehmend Schwie-

2 Zu ausführlicheren Darstellungen der Ergebnisse des Projektes siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG 2012; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011, 2014.

3 Das bestätigt sich auch in den später erschienenen Studien (NICKOLAUS u. a. 2010, 2011, 2012; SEEBER/LEHMANN 2011).

rigkeiten bei der eigenständigen Erarbeitung von Fachinhalten auftreten. Angesichts der hier berichteten Einflussfaktoren könnte man einerseits daran denken, durch die Förderung der Basiskompetenzen günstigere Lernvoraussetzungen zu schaffen, die gegebenenfalls auch in privaten Anwendungskontexten hilfreich wären, und/oder andererseits darauf setzen, die Fachkompetenzentwicklung direkt zu fördern (vgl. auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010) und dabei die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsbedarfe besonders zu berücksichtigen.

Die vorliegenden Studien zur Entwicklung der Basiskompetenzen im Ausbildungsverlauf dokumentieren für berufliche Vollzeitschulen (teilqualifizierende Berufsfachschulen), in denen ein einschlägiger Fachunterricht erteilt wird, substanzielle Fortschritte sowohl in den mathematischen Fähigkeiten als auch der Lesekompetenz (LEHMANN/SEEBER/HUNGER 2006). In Studien, die in berufsqualifizierenden Ausbildungsformen (duale Ausbildung) durchgeführt wurden, in denen die Förderung von Basiskompetenzen nur integriert im Lernfeldunterricht erfolgt, wurde hingegen eher eine Stagnation der Kompetenzentwicklung für das erste Ausbildungsjahr konstatiert (AVERWEG u. a. 2009; NICKOLAUS/GEISSEL/GSCHWENDTNER 2008; NICKOLAUS/NORWIG 2009), wenngleich sich im weiteren Ausbildungsverlauf kleinere, aber signifikante Zuwächse zeigten (NICKOLAUS u. a. 2012). Die im Zuge von internationalen Studien in Deutschland erhobenen Daten sprechen allerdings ebenfalls für eine Stagnation (WATERMANN/BAUMERT 2000). Diese auf globaler Ebene berichteten Ergebnisse lassen allerdings keine Abschätzung der Entwicklung von Subgruppen wie bspw. leistungsschwächeren Schülern zu.

Spezielle, auf die Weiterentwicklung der Basiskompetenzen bezogene Förderprogramme liegen im beruflichen Bereich sowohl für die Lesekompetenz (KITZIG u. a. 2008; GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006a; PETSCH 2009) als auch für mathematische Kompetenzen (BERGER/KIPFER/BÜCHEL 2008) vor. Im Bereich der Leseförderung ergaben sich bisher allerdings erhebliche Probleme, mit Förderkonzepten wie z. B. Reciprocal Teaching – für das HATTIE (2009) im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren weit überdurchschnittliche Effektstärken berichtet – im Klassenunterricht substanzielle Effekte zu erzielen (GSCHWENDTNER 2004, 2012; GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006a; GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006b; NORWIG u. a. 2013; PETSCH 2009). Der naheliegende Gedanke, dass die erwarteten Effekte aufgrund von Umsetzungsproblemen im Klassenkontext ausblieben und dass in kleineren Gruppen, die eher eine individualisierte Förderung erlauben, doch noch Effekte zu erzielen sind, bestätigt sich nach den von GSCHWENDTNER (2012) vorgelegten Ergebnissen erwartungswidrig nicht. Zum Teil waren allerdings bei besonders schwachen Schülern doch auch Effekte beobachtbar. Im Bereich der Mathematik liegt im beruflichen Bildungssegment eine Studie aus der Schweiz vor (BERGER/KIPFER/BÜCHEL 2008), in der positive Effekte mit einer auf die metakognitiven Fähigkeiten gerichteten

Intervention erzielt wurden. Inwieweit in diesem Kontext eine Individualisierung realisiert werden konnte, ist ebenso offen wie die Frage, ob die erzielten Effekte im Basiskompetenzbereich auch für die Entwicklung der Fachkompetenz bedeutsam werden. Bojanowski u. a. fordern vor dem Hintergrund der im beruflichen Segment als unbefriedigend beurteilten Erkenntnislage ein Forschungsprogramm ein, das geeignet wäre, belastbare Aussagen zur (individuellen) Förderung Schwächerer und Benachteiligter bereitzustellen (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009; BOJANOWSKI/ECKARDT/RATSCHINSKI 2005; RATSCHINSKI 2005).

Im allgemeinbildenden Bereich liegt ein breites Spektrum von positiv getesteten Ansätzen zur Basiskompetenzförderung vor (im Überblick auch NICKOLAUS/NORWIG 2009). Im Bereich der Mathematik gilt dies z. B. für Attribuierungstrainings, für Ansätze zur Interessens- und Motivationsförderung, für Strategie- und Selbstregulationstrainings, für das Arbeiten mit Lösungsbeispielen und das Lernen aus Fehlern (vgl. ebd.). Auch hier ist allerdings offen, ob diese Erkenntnisse auf den Bereich der beruflichen Bildung übertragen werden können, ob die gegebenenfalls erzielten Effekte für die fachliche Kompetenzentwicklung bedeutsam werden und inwieweit die Erfolge (auch) auf Individualisierungen oder doch primär auf die übergreifend eingesetzten Förderprinzipien zurückzuführen sind.

Strategisch schien es vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation angezeigt, einen Förderansatz zu entwickeln und zu erproben, der direkt auf die Stimulation der Entwicklung von Fachkompetenz zielt, statt über eine mit ungewissem Ausgang erfolgende Förderung der Basiskompetenzen die Entwicklung der Fachkompetenz indirekt zu fördern. Um die Erfolgswahrscheinlichkeit des zu entwickelnden Förderkonzepts zu erhöhen, schien es naheliegend, bereits anderenorts geprüfte Ansätze zu adaptieren und dabei die spezifischen organisatorischen und curricularen Bedingungen sowie die Lernvoraussetzungen der Adressatengruppe zu berücksichtigen. Im Anschluss an Vorstudien, die durch Qualifikationsarbeiten unterstützt wurden (AVERWEG 2007; LUTZ 2007), unterstellten wir für die eher „lernschwachen“ Schülerinnen und Schüler der bautechnischen einjährigen Berufsfachschule vergleichsweise ungünstige Lern- und Schulerfahrungen, die gegebenenfalls auf leistungsbezogene Selbstkonzepte und die Motivationsentwicklung ausstrahlen können und wohl bei der Lösung komplexerer Lernfeldaufgaben Lernschwierigkeiten begünstigen. Bewältigbar sind solche Aufgabenzuschnitte in aller Regel nur bei integriertem Einsatz verschiedener fachlicher Fähigkeiten (wie technisches Wissen, Zeichnen und Rechnen). In der Vorstudie von Averweg (AVERWEG u. a. 2009) erwiesen sich gerade die mathematischen Anforderungen für viele Schüler als erhebliche Barrieren. Das von diesen Auszubildenden erreichte mathematische Niveau ist zu Beginn der Ausbildung besonders bei einem Teil der Maurer, Stuckateure und Fliesenleger als unzureichend einzuschätzen. So zeigen sich beispielsweise bei Auszubildenden die-

ser Berufe selbst bei den Grundrechenarten deutliche Defizite, noch größer sind die Probleme bei der Umrechnung von Einheiten sowie bei Bruch- und Prozentaufgaben. Eigenständige mathematische Modellierungen bzw. die situationspezifische Nutzung vorliegender Modellierungen bereiten noch größere Probleme (AVERWEG u. a. 2009; NICKOLAUS/GEISSEL/GSCHWENDTNER 2008; im Überblick auch NICKOLAUS/NORWIG 2009).⁴ Defizite waren bei diesen Jugendlichen auch im Bereich der Lernstrategien zu erwarten. Die Lernstrategieförderung in der beruflichen Bildung (BENDORF 2005; ELKE 2007; TENBERG 2008; TIADEN 2006; WUTTKE 1998, 2000)⁵ scheint allerdings ähnlich wie im allgemeinbildenden Bereich keineswegs durchgängig effektiv. Effekte sind vor allem dann zu erwarten, wenn das Strategietraining im Anwendungskontext erfolgt und kognitive und metakognitive Strategieanwendungen integriert gefördert werden (HASSELHORN 1992). Die vorliegenden Erkenntnisse mit Förderansätzen im allgemeinen Bildungsbereich (wie z. B. zum Ansatz des Cognitive Apprenticeship und Reciprocal Teaching) sprachen dafür, eine direkte Strategieförderung zu betreiben (COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989; PALINGSAR/BROWN 1984; WEINERT 2000) und nicht, wie im Kontext handlungsorientierter Ausbildung häufig praktiziert, auf implizite Lernprozesse zu hoffen. Dies schien besonders bei der kognitiv eher schwächeren Klientel angezeigt, wie sie in den Bauberufen häufig anzutreffen ist. Aus den Arbeiten zur Benachteiligtenförderung, die im Bereich der beruflichen Bildung entstanden (vgl. z. B. MATTHES 2009; BOJANOWSKI 2005; EL-MAFAALANI 2009), lässt sich eine Reihe weiterer Bedingungen für das Gelingen einer effektvollen Förderung ableiten. Zu nennen sind insbesondere:

- eine individuelle Eingangsdagnostik,
- ein daran anschließender Förderplan,
- eine in den Lernprozess eingebettete fortlaufende Diagnostik zur Überprüfung des Lernerfolgs,
- ein individuelles und kontinuierliches sowie sachbezogenes Feedback,
- eine enge Anbindung des Trainings an den jeweiligen Fachunterricht sowie
- motivationsfördernde Trainingsbedingungen
(vgl. auch BEUTNER u. a. 2012; NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010).

Eine zentrale Herausforderung war es, diese Gelingensbedingungen auch in den Regelunterricht zu implementieren. Die Annäherung an dieses Ziel erfolgte zweischrutig:

4 Das gilt allerdings auch für Absolventen von Realschulen oder formgleicher Abschlüsse (MRKONJIC 2009).

5 Die Studien wurden in unterschiedlichen Kontexten durchgeführt, der überwiegende Teil in Berufsschulen (ELKE 2007; TENBERG 2008; TIADEN 2006; WUTTKE 1998, 2000), die Göttinger DFG-Studie Ac 35/24-1,2 (WINTHER 2005; BENDORF 2005) im Wirtschaftsgymnasium.

- durch die Entwicklung und Erprobung einer in Kleingruppen umzusetzenden Förderung, die einerseits Gelegenheit gab, die Umsetzungsbedingungen in der beruflichen Grundbildung zu erkunden, und es andererseits ermöglichte, die Fördereffekte in einem Experimental-Kontrollgruppensetting zu ermitteln,
- durch einen in den Stütz- und Erweiterungsunterricht eingebundenen Förderansatz, der in halben Klassen realisiert wurde und damit anders als die Kleingruppenförderung die Aussicht auf eine breite Implementation eröffnete.

3 Der Förderansatz – die Kombinierte Strategieförderung BEST

Wie bereits angedeutet, wurde bei der Entwicklung des Konzepts⁶ für die Kleingruppenförderung auf ausgewählte Konzepte aus der Lehr-Lernforschung zurückgegriffen (vgl. im Überblick z. B. auch ARNOLD/GRAUMANN/RAKHKOCHKINE 2008; LAUTH/BRUNSTEIN/GRÜNKE 2004; NEBER 1996; ZIELINSKI 1996), deren Wirksamkeit bereits in unterschiedlichen Kontexten außerhalb der beruflichen Bildung überprüft wurde. Eine engere Anlehnung erfolgte an die auf HASSELHORN (1992) zurückgehende kombinierte Förderung kognitiver und metakognitiver Strategien, an das Konzept des Lernens aus Fehlern (vgl. OSER/HASCHER/SPYCHIGER 1999) in Verbindung mit lautem Denken (vgl. DÖRNER 1981; ERICSSON/SIMON 1980) und an den Ansatz des Cognitive Apprenticeship (vgl. COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Zentral war der Gedanke, die Strategieförderung in den Anwendungskontext einzubetten (vgl. HASSELHORN 1992; MÄHLER/HASSELHORN 2001; NÜESCH/METZGER 2010), kognitive – direkt auf den Anwendungskontext bezogene – und allgemeine, metakognitive Strategien (allgemeine Planungs-, Überwachungs- und Bewertungsstrategien) kombiniert zu fördern (vgl. HASSELHORN 1992; MÄHLER/HASSELHORN 2001; SCHREBLOWSKI/HASSELHORN 2006), eine individuelle Eingangsdiagnostik mit dem Konzept des Lernens aus Fehlern zu verknüpfen (vgl. OSER/HASCHER/SPYCHIGER 1999) und durch eine bedarfsbezogene Unterstützung Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Damit schien es möglich, die oben angeführten Bedingungen für das Gelingen einer individuellen Förderung so weit wie möglich einzulösen.

In der ersten Studie, in der zunächst die Kleingruppenförderung realisiert wurde (s. o.), gliederte sich der Ablauf des Strategietrainings in vier Phasen (vgl. NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014): Zu Beginn einer jeden Trainingssitzung (Phase 1) bearbeiten die Auszubildenden eine problemhaltige Lernaufgabe. Die eigenständigen (auch fehlerhaften) Lösungsversuche entsprechen dem individuellen Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler und werden als Anknüpfungspunkte für die anschließende Förderung genutzt. Um Einblick in

6 Ausführlicher siehe z. B. auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010.

den verborgenen Bearbeitungsprozess sowie in die Gedanken der Schüler/-innen zu gewinnen, werden sie mittels gezielter Leitfragen zum lauten Denken angeregt, d. h. zur Verbalisierung ihres Vorgehens (DÖRNER 1981; ERICSSON/SIMON 1980). Auf diese Weise können individuelle Fehlkonzepte aufgedeckt, analysiert und teilweise auch selbst behoben werden. Im nächsten Schritt (Phase 2) modelliert die/der Lehrende als Strategieexpertin bzw. -experte die erfolgreiche Aufgabenbearbeitung und Strategieanwendung an der gleichen Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler (vgl. die Methoden des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes von COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Dabei werden – wiederum laut denkend – Bedingungen und Nutzen des Strategieeinsatzes verdeutlicht. Anschließend (Phase 3) bearbeiten die Schülerinnen und Schüler eine weitere ähnliche Problemaufgabe, wenden dabei die erlernten Strategien selbstständig an und werden von der Lehrenden/dem Lehrenden bedarfsgerecht unterstützt (Scaffolding, vgl. ebenfalls den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz). Zum Abschluss der Trainingseinheit (Phase 4) ermöglichen weitere Übungsaufgaben die Festigung der erarbeiteten Strategien.

Ziel dieses Vorgehens war eine schrittweise stattfindende Heranführung der Auszubildenden an das planvolle Lösen komplexerer Aufgaben, wie sie in der Berufspraxis auftreten. Dabei sollte der Nutzen der strategischen Aufgabenbearbeitung erfahrbar und damit der Strategieeinsatz begünstigt werden. Zugleich sollten die Motivation gefördert und der Aufbau des Fachwissens, das sich auch für die Problemlöseleistungen als zentral erweist, nicht vernachlässigt werden. Die Leitung der Kleingruppen mit je drei bis vier Auszubildenden übernahmen Studierende höherer Semester, die zuvor intensiv geschult und im weiteren Projektverlauf fortwährend unterstützt wurden. Um die Förderung auf das Geschehen im Regelunterricht abzustimmen und mehr Einblicke in das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, hospitierten die Studierenden alle zwei Wochen im Lernfeldunterricht.

Insgesamt zeigte die Förderung bemerkenswerte positive Effekte hinsichtlich der Fachkompetenzentwicklung der Schüler (s. u., vgl. auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011), was Anlass gab, den Förderansatz für einen breiteren Einsatz weiterzuentwickeln. Dies bedeutete zunächst, das Fördertraining in größeren Lerngruppen, d. h. in halben Klassen durchzuführen. Mit diesen deutlich größeren Fördergruppen der Folgestudie (10 bis 15 Auszubildende) ging jedoch das Problem einher, dass einerseits die bereits in den Kleingruppen auftretende Heterogenitätsproblematik⁷ weiter anwuchs und gleichzeitig die Zeit erheblich reduziert wurde, die die Lehrkraft den einzelnen Lernenden widmen konnte. Mit

7 Die Heterogenität der Schülervoraussetzungen hatte sich nach Aussage der Studierenden bereits in den Kleingruppen, die diesbezüglich eigentlich besonders gute Ausgangsbedingungen bieten, als besondere Herausforderung dargestellt (vgl. NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010).

anderen Worten: Die Umsetzung eines individuellen Förderansatzes wurde wesentlich herausfordernder. Ein möglicher Ausweg aus dieser Problemsituation schien der Einsatz von Lernmaterialien, die die Option eröffnen sollten, sich eigenständig und bedarfsbezogen gestützt selbstständig relevantes Wissen bzw. Lösungen zu erarbeiten. Unter Beibehaltung der Förderprinzipien aus der Ausgangsstudie wurden daher für die Folgestudie spezifische, auf das Training abgestimmte Lernmaterialien (Lernmodule) konzipiert, die den Auszubildenden ähnlich gute individuelle Entwicklungsbedingungen wie in der Kleingruppenförderung der ersten Studie ermöglichen sollten. Entstanden sind insgesamt sechs Module, die mittlerweile auch über das Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg bezogen werden können (vgl. BEST-Training, Lernmaterialien für die Grundstufe Bautechnik, Module 1 bis 6; z. B. NORWIG/PETSCH 2012). Den Anfang des Trainings bildet immer das erste Modul; hier erfolgt die Einführung in die allgemeinen Planungs-, Überwachungs- und Bewertungsstrategien, die am Beispiel sehr einfacher, fachlicher Aufgabenstellungen eingeübt werden. Die folgenden fünf Module sind auf die dem Regelunterricht zugrunde liegenden Lernfelder bezogen und können zeitlich variabel auf diesen abgestimmt werden. Den Kern der lernfeldbezogenen Module bilden wiederum problemhaltige Aufgaben, die sowohl fachliche Kenntnisse, situierte mathematische Fähigkeiten als auch Fähigkeiten im Fachzeichnen einfordern. Um eine individuelle Förderung auch in diesen größeren Lerngruppen umzusetzen, wurden zu jedem Modul passgenaue Unterstützungsmaterialien (sogenannte Impulskarten, aufbereitetes Wissen zu Grundlagen, Übungen und Profiaufgaben) entwickelt (zur detaillierten Beschreibung des Förderkonzepts und seiner praktischen Umsetzung in der Folgestudie siehe PETSCH/NORWIG 2012). Mit diesen Unterstützungsmaterialien schien es zumindest möglich, auch unter den veränderten Bedingungen dem Anspruch einer möglichst individuellen Förderung zu genügen. Im Anschluss an die Forschung zur Aptitude-Treatment Interaction (ATI; vgl. HELMKE/WEINERT 1997) erwarteten wir vor allem für die leistungsstärkeren Auszubildenden eine effektive und selbstständige Nutzung der zusätzlichen Lernmaterialien. Für die Leistungsschwächeren war zu hoffen, dass die Lehrkräfte die durch die Lehrmaterialien gewonnenen Freiräume für deren bedarfsbezogene Unterstützung nutzen können und somit auch diese Gruppe von dem Förderprogramm profitieren könnte.

4 Anlage der Studien

Beide Studien wurden in einem Experimental-Kontrollgruppendesign durchgeführt. Da sich in der ersten Studie zeigte, dass bei den kognitiv Schwächeren die positiven Effekte nur während der Intervention auftraten und es nach der Intervention nicht gelang, den positiven Lernverlauf fortzuschreiben (NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010),

wurde die Interventionszeit in der zweiten Studie von sieben Monaten auf das ganze Schuljahr ausgedehnt. Neben den aus Maurerinnen und Maurern, Fliesenlegerinnen und -legern sowie Stuckateurinnen und Stuckateuren bestehenden Experimental- und Kontrollgruppen wurden in beiden Studien zusätzlich die leistungsstärkeren Zimmerinnen und Zimmerer (und in der ersten Studie auch Bauzeichner/-innen), die im ersten Ausbildungsjahr mit demselben Curriculum konfrontiert werden, als Referenzgruppe einbezogen.

In die erste Studie, die im Schuljahr 2008/09 durchgeführt wurde, wurden insgesamt 13 Klassen (N = 262) der einjährigen Berufsfachschule Bautechnik einbezogen. Die Experimentalgruppe (EG) wurde durch zwei Stuckateur-/Fliesenlegerklassen⁸ (N = 40) gebildet, da hier (wie in die Maurerklassen) zumeist die leistungsschwächsten Auszubildenden einmünden. Alle Schülerinnen und Schüler dieser beiden Klassen nahmen am Förderprogramm teil, das so in das Zeitkontingent des berufsfachlichen Unterrichts integriert wurde, dass die geförderten Schüler im Vergleich zu den Kontrollgruppen keine zusätzliche Lernzeit erhielten. Als Kontrollgruppe (KG) dienten drei weitere Fliesenleger-/Stuckateur- sowie eine Maurerklasse. Als Referenzgruppe (RG) leistungsstärkerer Auszubildender wurden, wie bereits erläutert, vier Zimmerer- und eine Bauzeichnerklasse einbezogen. Insgesamt wurden drei Messzeitpunkte realisiert, ein Eingangstest (ET), ein Abschlusstest (AT) und ein Follow-up (FU) drei Monate nach der Intervention. Hierbei wurden neben der Fachkompetenz (differenziert in eher fachwissensbasierte Anforderungen und fachspezifische Problemlösefähigkeit) die mathematischen Fähigkeiten, der IQ, das berufliche Interesse, die Motivation und motivationale Bedingungsfaktoren erhoben (siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010).

In die darauf aufbauende zweite Studie (Schuljahr 2010/2011) wurden insgesamt 332 Auszubildende einbezogen, wovon 79 der aus Maurerinnen und Maurern, Fliesenlegerinnen und -legern sowie Stuckateurinnen und Stuckateuren bestehenden Experimentalgruppe und 128 der aus den gleichen Berufen zusammengesetzten Kontrollgruppe angehörten. Die Referenzgruppe bestand aus 125 Zimmerinnen und Zimmerern. Die Gesamtunterrichtszeit war in den Experimental- und Kontrollklassen trotz des veränderten Settings wiederum annähernd gleich (ca. je neun Unterrichtsstunden pro Woche). Getestet wurden die Schülerinnen und Schüler zu vier Messzeitpunkten. In dem auf zwei Messzeitpunkte gestreckten Eingangstest wurden neben dem Fachwissen und den mathematischen Fähigkeiten die kognitiven Grundfähigkeiten (CFT 20-R; WEIß 2006) und die Lernmotivation sowie die

8 Obwohl die Auszubildenden der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFS) Bautechnik eine gemeinsame bautechnische Grundausbildung erhalten, die nicht nach Berufen differenziert ist, werden die Klassen bereits in der BFS berufsspezifisch zusammengesetzt.

motivationalen Bedingungsfaktoren im Anschluss an PRENZEL u. a. (1996) erhoben. Im Zwischentest wurde nur die fachliche Kompetenz erfasst, während im Abschlusstest neben der fachlichen Kompetenz wiederum die mathematischen Fähigkeiten sowie die Motivationsausprägungen und die motivationalen Bedingungsfaktoren erhoben wurden. Die in der zweiten Studie eingesetzten Instrumente zur Erfassung fachlicher Kompetenzen stellen Weiterentwicklungen aus der ersten Studie dar und sollen über schriftliche Leistungstests das fachspezifische Wissen und die fachspezifische Problemlösefähigkeit abbilden. Während mit den Aufgaben im Eingangs- und Abschlusstest jeweils das gesamte Inhaltsspektrum des ersten Ausbildungsjahres abgedeckt wurde, wurde im Zwischentest ein Instrument eingesetzt, das lediglich die Anforderungen der ersten drei bis zu diesem Zeitpunkt behandelten Lernfelder beinhaltete.⁹

5 Ausgewählte Ergebnisse

Wie eingangs erwähnt, referieren wir hier einerseits Befunde, die die Effektivität des Förderansatzes bezogen auf verschiedene Leistungsgruppen deutlich machen, andererseits werden Ergebnisse präsentiert, an denen erkennbar wird, welche Barrieren im Löseprozess komplexerer Aufgaben relevant werden und inwieweit es gelingt, die Überwindung dieser Barrieren durch den Förderansatz zu unterstützen.¹⁰

5.1 Ergebnisse zur gruppenspezifischen Effektivität

Die Eingangsdiagnostik der ersten Studie erbrachte ein klares und erwartetes Bild, das auch den Förderbedarf der Experimentalgruppe nochmals deutlich machte. Bezogen auf die kognitiven Voraussetzungen ergab sich eine Zweiteilung zwischen den leistungsstärkeren Zimmerinnen und Zimmerern sowie Bauzeichnerinnen und -zeichnern auf der einen und der leistungsschwächeren Gruppe der Fliesenlegerinnen und -leger, Stuckateurinnen und Stuckateure und Maurerinnen und Maurer auf der anderen Seite, die sich auch in den jeweils erreichten Bildungsabschlüssen spiegelt.¹¹ Die Ergebnisse der Leistungstests bestätigen die angenommenen Lernschwierigkeiten und deuten wie erwartet einen besonderen Förderbedarf im Be-

9 Die Testgüte befriedigt im Eingangs- und Zwischentest nicht völlig (Cronbachs $\alpha \geq ,61$), scheint aber angesichts der abzudeckenden inhaltlichen Breite dennoch akzeptabel. Im Abschlusstest erreicht die Reliabilität einen befriedigenden Wert (Cronbachs $\alpha \geq ,77$).

10 Zu den Ergebnissen siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010; PETSCH/NORWIG 2012; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011; PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014.

11 Anteile an Realschülerinnen und -schülern in den Untersuchungsgruppen: Bauzeichnerinnen und Bauzeichner 81 Prozent, Zimmerinnen und Zimmerer 40,9 Prozent, Maurerinnen und Maurer 13,6 Prozent und Fliesenlegerinnen und Fliesenleger/Stuckateurinnen und Stuckateure 10,3 Prozent.

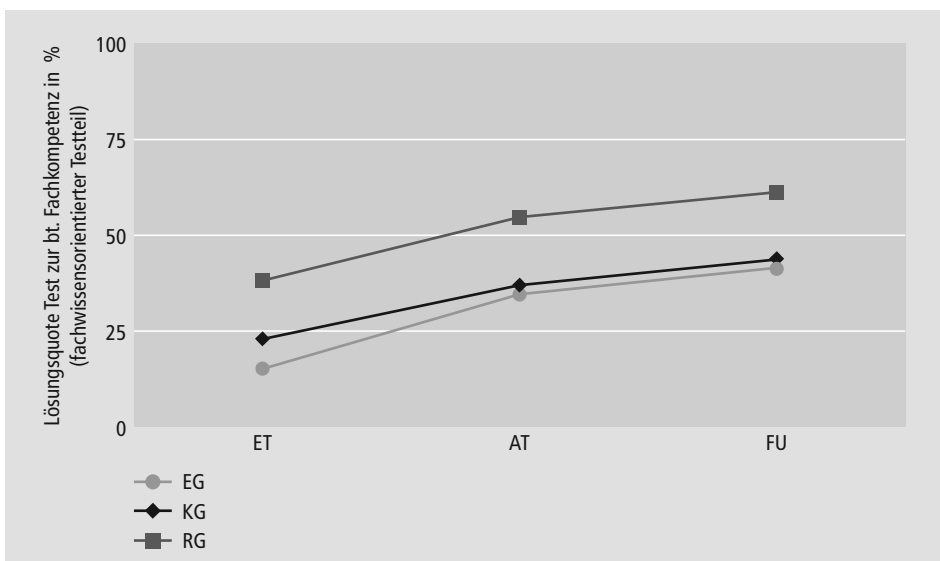
reich der mathematischen Kompetenzen an, die sich in der Eingangsdiagnostik als stärkster Prädiktor für die erbrachten beruflichen Fachleistungen zeigen und etwas mehr als 18 Prozent der Varianz der bautechnischen Fachkompetenz aufklären (korr. $R^2 = ,184$).

Bezogen auf die gruppenspezifischen Effekte des Förderansatzes berichten wir Ergebnisse zu zwei Kompetenzfacetten: dem Fachwissen und der fachspezifischen Problemlösefähigkeit. Die Operationalisierung der fachspezifischen Problemlösefähigkeit erfolgte über komplexe Aufgaben, deren Lösung die integrative Verarbeitung fachlichen Wissens, technischer Zeichnungen und mathematischer Anforderungen erforderte.

5.1.1 Interventionseffekte in der Kleingruppenförderung (Erste Studie)

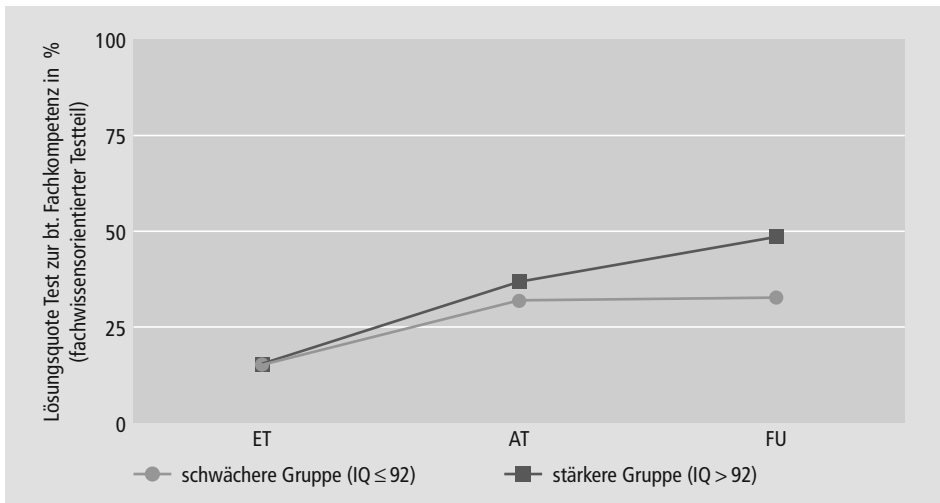
Zu vermuten war, dass die Intervention im Kleingruppenkontext gute Bedingungen für eine individuelle Förderung bietet und dass trotz der relativ kurzen Interventionszeit positive Effekte für alle Leistungsgruppen bewirkt werden können. Der Vergleich der Leistungsentwicklung im fachwissensorientierten Testteil zwischen Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) bestätigt zunächst die Effektivität des Förderansatzes (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: **Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz (fachwissensorientierter Testteil) im Experimental-Kontrollgruppenvergleich (siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010)**



Die Leistungsentwicklung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt verläuft in allen Gruppen positiv; im Vergleich zur direkten Kontrollgruppe entwickelt sich die Experimentalgruppe jedoch deutlich besser, was auch in einem signifikanten Treatmenteffekt mittlerer Stärke Ausdruck findet (partielles $\eta^2 = ,073$; $p \leq ,05$). Da die Experimentalgruppe ($N = 24$)¹² von einem deutlich schwächeren Fähigkeitsniveau aus startet als die berufsgleiche Kontrollgruppe ($N = 38$), gelingt es durch die Förderung zunächst nur, den bestehenden Leistungsrückstand zur Kontrollgruppe aufzuholen. Nach der Intervention verläuft die Leistungsentwicklung beider Gruppen parallel, d. h. die Experimentalgruppe kann im weiteren Verlauf als Gesamtgruppe nicht mehr von der Intervention profitieren. Nimmt man eine Ausdifferenzierung der Experimentalgruppe in Orientierung am kognitiven Leistungsniveau vor (Gruppe 1: $IQ \leq 92,2$, Gruppe 2: $IQ > 92,2$), so ergibt sich allerdings ein deutlich unterschiedliches Bild. Während die kognitiv stärkere Gruppe auch nach der Intervention eine überdurchschnittliche Entwicklung verzeichnet, stagniert die Leistungsentwicklung der kognitiv schwächeren Gruppe, und es ergibt sich ein signifikanter Schereneffekt (partielles $\eta^2 = ,242$; $p \leq ,05$). Wie Abbildung 2 zeigt, hatte sich die schwächere Gruppe zuvor, d. h. während der Interventionszeit, noch parallel zur stärkeren Gruppe und damit sehr positiv entwickelt.

Abbildung 2: **Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz (fachwissensorientierter Testteil) innerhalb der Experimentalgruppe (siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010)**

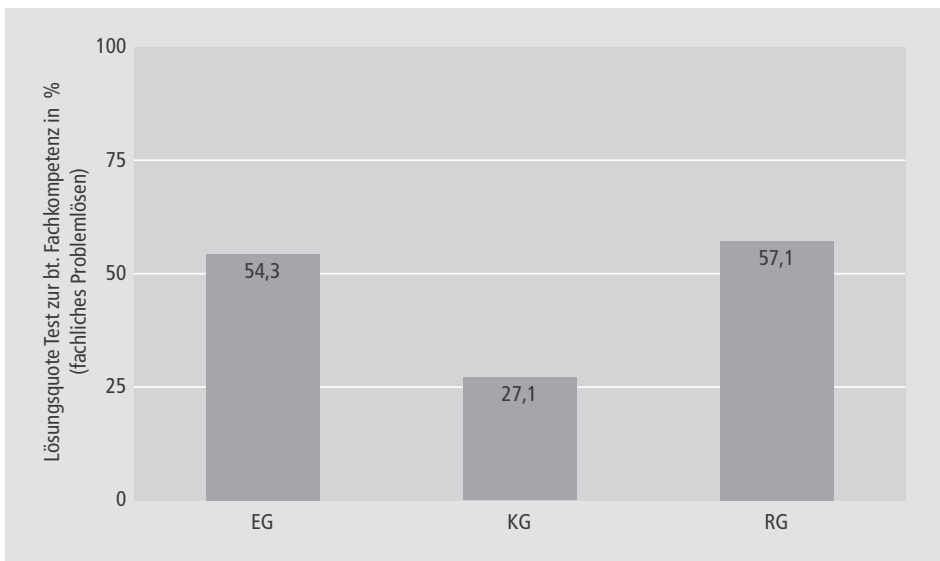


12 In der längsschnittlichen Auswertung nehmen die bei den schwächeren Gruppen häufig zu beobachtenden Fehlzeiten negativen Einfluss auf den Umfang der Stichprobe.

Naheliegender scheint der Gedanke, dass die anhaltend positive Entwicklung der stärkeren Gruppe vor allem auf das höhere kognitive Potenzial zurückzuführen ist, das es diesen Schülerinnen und Schülern erlaubt, die Impulse aus der Intervention auch im weiteren Unterricht zu nutzen. Die kognitiv schwächeren Schülerinnen und Schüler hingegen bedürfen vermutlich einer länger andauernden bzw. kontinuierlichen Förderung (evtl. auch über die Grundbildung hinweg).

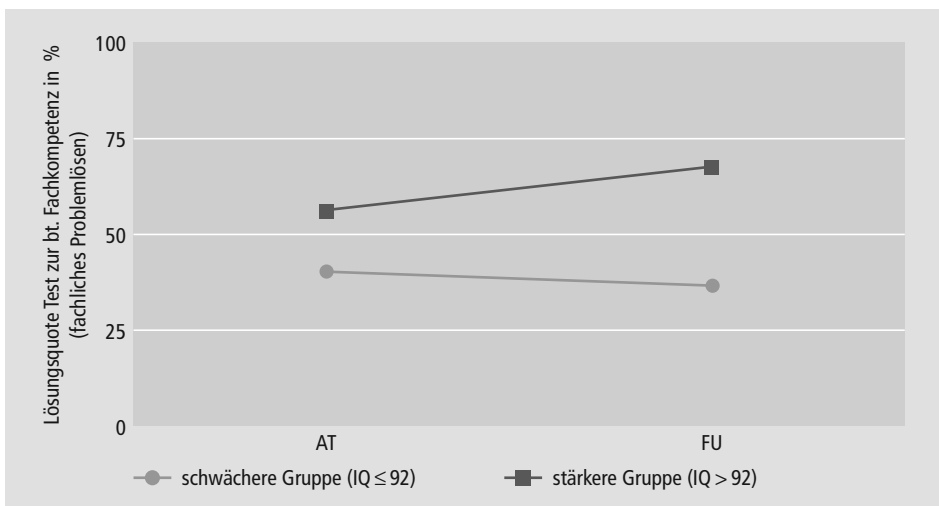
Im Bereich des fachspezifischen Problemlösens, d. h. dem interventionsnäheren Kriterium waren mindestens ebenso starke Effekte zu erwarten. Die Untersuchungsanlage erlaubt hier allerdings keine längsschnittliche Analyse über die Treatmentdauer, da zum Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns auf eine Erhebung der Problemlösefähigkeit verzichtet wurde. Nach Abschluss der Intervention zeigen sich allerdings bemerkenswerte Leistungsdifferenzen zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe ($d = 0,83$; $p \leq ,001$; vgl. Abb. 3). Dass die Experimentalgruppe (Fliesenlegerinnen und Fliesenleger/Stuckateurinnen und Stuckateure) nahezu zur Referenzgruppe (Bauzeichnerinnen und -zeichner, Zimmerinnen und Zimmerer) aufschließt, ist einerseits im Hinblick auf das von der Experimentalgruppe erreichte Niveau bemerkenswert, andererseits wird verdeutlicht, dass der Effekt bezogen auf diese interventionsnahe Kompetenzfacette nochmals stärker ist als im Bereich des fachwissensorientierten Testteils.

Abbildung 3: **Fachliches Problemlösen zum Zeitpunkt des Abschlusstests**
(siehe auch NORWIG/PETSCH/NICKOLAUS 2010)



Nach Interventionsende, d. h. bis zum Follow-up zeigen sich für das bautechnische Problemlösen strukturell ähnliche Effekte wie bei den fachwissensorientierten Anforderungen: Auch hier ist nach Ablauf des Trainings der Lernzuwachs der gesamten Fördergruppe nur noch sehr gering, d. h. ohne das begleitende Strategietraining sind die Schülerinnen und Schüler auf diesem für sie sehr hohen Leistungsniveau nicht mehr in der Lage, dem Kompetenzverlauf der stärkeren Gruppe weiter zu folgen.¹³ Replizieren lässt sich auch der Schereneffekt zwischen den kognitiv schwächeren Schülerinnen und Schülern ($IQ \leq 92$), die ihren Leistungsstand nicht weiter verbessern können bzw. sogar leicht absinken, und den eher stärkeren Schülern ($IQ > 92$), die sich immerhin im Mittel nochmals um 1,3 Punkte steigern können (vgl. Abb. 4).¹⁴ Diese Entwicklungsverläufe sprechen, zumindest bezogen auf die kognitiv schwächere Gruppe, für eine Ausweitung der Fördermaßnahme und werfen die Frage auf, ob eine längere Interventionszeit auch bei der kognitiv schwächeren Gruppe zu Effekten führen würde, die auch die weiteren Lernprozesse messbar beeinflussen.

Abbildung 4: **Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz (fachliches Problemlösen) innerhalb der Experimentalgruppe**



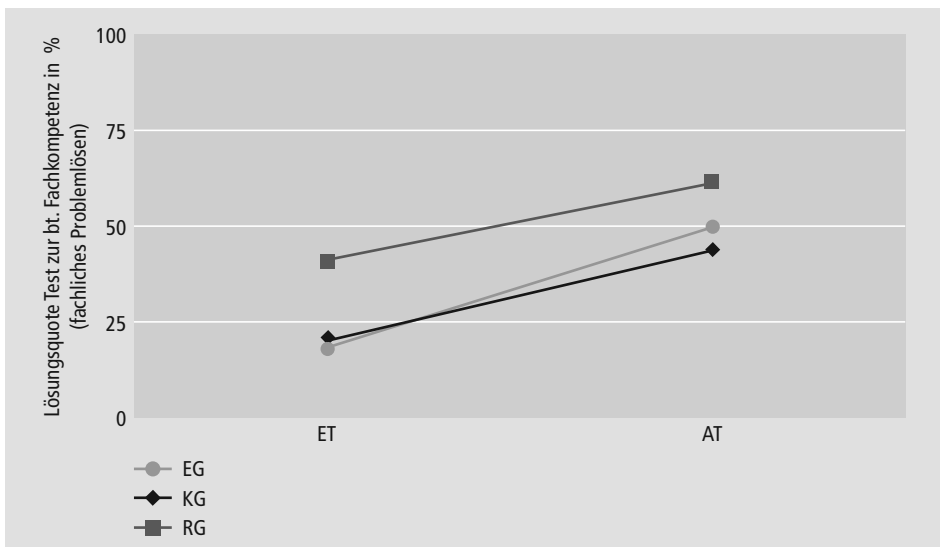
13 Während sich die stärkere Gruppe der Zimmerinnen und Zimmerer sowie Bauzeigerinnen und Bauzeichner vom Zeitpunkt des Abschlusstests bis zum Follow-up um weitere 1,6 Punkte auf einen Mittelwert von 8,1 verbessern kann, verbleibt die Experimentalgruppe mit 6,4 Punkten nahezu auf dem zum Abschlusstest erreichten Niveau.

14 Der Effekt ist auch hier relativ groß (partielles $\eta^2 = .122$; $p \leq .15$), allerdings angesichts der kleinen Gruppen (6 Probanden $IQ \leq 92$, 12 Probanden $IQ > 92$) nicht mehr signifikant.

5.1.2 Interventionseffekte im Stützunterricht in halben Klassen (Zweite Studie)

Mit der Modifikation des Förderkonzepts waren zentral die Fragen verbunden, ob es möglich ist, unter den veränderten Bedingungen überhaupt Effekte zu erzielen, und wenn ja, welche Leistungsgruppen davon in welchem Umfang profitieren können. Mit dem geringeren Zeitkontingent, das den Lehrkräften für die einzelnen Schülerinnen und Schüler unter den neuen Bedingungen verfügbar war, ergab sich zwar einerseits eine Reduktion der potenziellen individuellen Zuwendungszeit, andererseits schienen (zumindest für die kognitiv stärkeren Schülerinnen und Schüler) mit den zusätzlich bereitgestellten Lehrmaterialien die Fördermöglichkeiten sehr aussichtsreich. Angesichts der Ausrichtung der Förderung auf die fachspezifische Problemlösefähigkeit, die in der ersten Studie in einem besonders starken Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt Ausdruck fand, waren auch unter den neuen Förderbedingungen für diese Kompetenzfacette größere Effekte als für das Fachwissen zu erwarten.

Abbildung 5: Entwicklung der fachlichen Problemlösefähigkeit im Experimental-Kontrollgruppenvergleich (siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014)



Bezogen auf das Fachwissen lassen sich im neuen Setting zum Zeitpunkt des Abschluss-tests keine signifikanten Effekte dokumentieren. Die Entwicklung der Experimentalgruppe verläuft zwar im Vergleich zur Kontrollgruppe günstiger, der Effekt bleibt jedoch unter der Signifikanzgrenze. Bezogen auf die fachspezifische Problemlösefähigkeit (vgl. Abb. 5) zeigt sich dagegen unter Kontrolle der mathe-

matischen Fähigkeiten, des IQ und der Muttersprache (Migrationshintergrund) ein signifikanter mittlerer Treatmenteffekt (part. $\eta^2 = ,073$; $p \leq ,01$). Diese Befundlage spricht zunächst dafür, dass nicht generell die verstärkte Zuwendung durch die Lehrkraft, sondern das Treatment selbst wirksam wird. Die ausbleibenden Effekte im Fachwissen und die im Vergleich zur ersten Studie augenscheinlich schwächer ausfallenden Effekte im Bereich des Problemlösens sprechen allerdings für die Bedeutsamkeit der veränderten potenziellen bzw. realisierten individuellen Zuwendungszeit.

Im Folgenden nehmen wir bezogen auf das fachliche Problemlösen auch für diese Studie Gruppenclusterungen nach den kognitiven Grundfähigkeiten vor, wobei die größere Stichprobe feinere Unterteilungen als in der ersten Untersuchung möglich macht. Zusätzlich wird eine Clusterung nach den fachspezifischen Eingangsvoraussetzungen vorgenommen, da das fachspezifische Vorwissen besonders relevant für den weiteren Lernfortschritt ist (NICKOLAUS u. a. 2010; NICKOLAUS u. a. 2011; NICKOLAUS u. a. 2012) und die fachliche Leistung von Lehrenden im Unterrichtsverlauf besser diagnostiziert werden kann als die kognitive Grundfähigkeit. Geprüft wird varianzanalytisch, ob sich im oberen, mittleren und unteren Terzil Entwicklungsunterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen ergeben.

Die Clusterung nach den kognitiven Voraussetzungen zeigt zum Zeitpunkt des Abschlusstests, dass insbesondere die kognitiv starke und die kognitiv schwache Gruppe vom Training profitieren können (vgl. Abb. 6; Treatmenteffekt unteres Terzil ($IQ < 83$): part. $\eta^2 = ,360$; $p \leq ,001$; Treatmenteffekt oberes Terzil ($IQ > 95$): part. $\eta^2 = ,258$; $p \leq ,01$).¹⁵ Im mittleren IQ-Terzil ($83 \leq IQ \leq 95$) sind entgegen den Erwartungen keine signifikanten Effekte beobachtbar. Wir neigen dazu, diesen Befund, gestützt durch ergänzende Lehreraussagen, so zu interpretieren, dass die leistungsstarke Gruppe in der Lage war, die bereitgestellten Unterstützungsmaterialien besonders effektiv zu nutzen, während die kognitiv schwächste Gruppe, die unter den Bedingungen des Regelunterrichts lediglich ca. 30 Prozent der Leistungspunkte erreichen konnte, von den Lehrkräften besondere Aufmerksamkeit erfuhr. Für die mittlere Subgruppe waren diese beiden Bedingungen wohl nicht hinreichend gegeben, hier sollten weitere Optimierungen des Förderansatzes erwogen werden.

15 Ähnliche, aber schwächere Effekte hatten sich bereits zum Zeitpunkt des Zwischentests abgezeichnet (siehe PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014), was ein deutlicher Hinweis darauf ist, dass solche Fördermaßnahmen relativ langfristig angelegt werden sollten, um wünschenswerte Effekte zu erzielen.

Abbildung 6: Entwicklung der fachlichen Problemlösefähigkeit vom Eingangs- zum Abschluss-test, getrennt nach IQ-Terzilen für das obere und untere Terzil

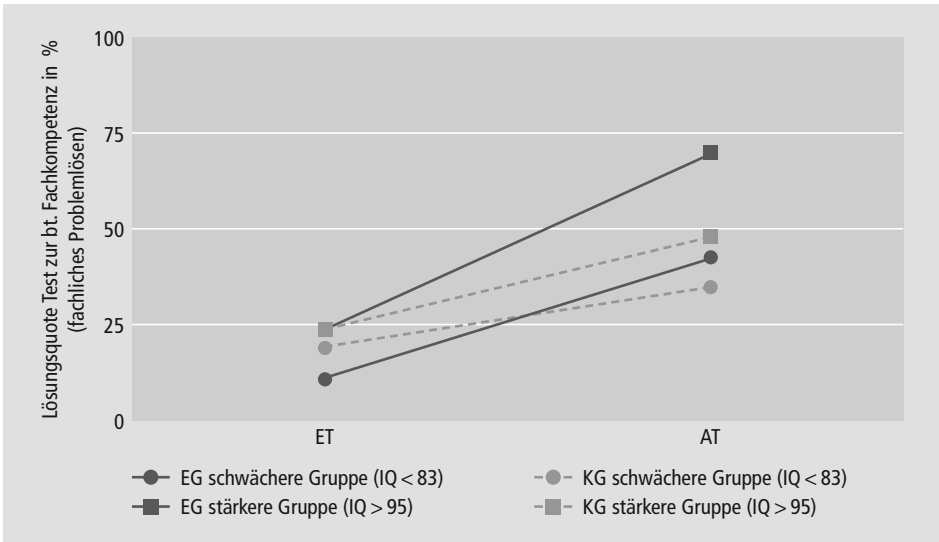
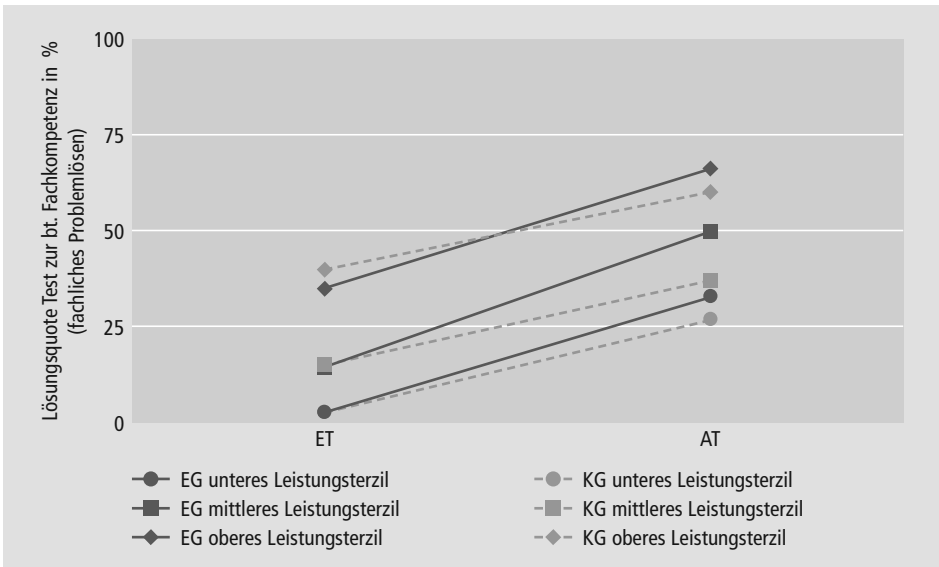


Abbildung 7: Entwicklung der fachlichen Problemlösefähigkeit vom Eingangs- zum Abschluss-test, getrennt nach Leistungsterzilen (siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014)



Bei einer Clusterung nach den fachspezifischen Eingangsvoraussetzungen zeigen sich für alle drei Leistungsterzile Vorteile der Experimental- gegenüber der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 7). Am deutlichsten fallen diese im obersten Leistungsterzil aus, d. h. für die Gruppe mit den höchsten fachspezifischen Eingangsvoraussetzungen ($\text{part. } \eta^2 = ,128; p \leq ,05$). Auch im mittleren Terzil ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt ($\text{part. } \eta^2 = ,082; p \leq ,05$), d. h. Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Vorwissenstand können ebenfalls (wenn auch nicht ganz so stark) vom Training profitieren. Ein ebenfalls hoher Effekt zeichnet sich wiederum im unteren Leistungsterzil ab; dieser wird allerdings aufgrund der geringen Fallzahl ($N = 17$ bzw. 19 Schülerinnen und Schüler) nicht signifikant ($\text{part. } \eta^2 = ,100; p = ,069$).

6 Effekte des Treatments in qualitativer Perspektive

Die oben dokumentierten Effekte machen deutlich, dass mit den hier vorgestellten Treatments zumindest während des Förderzeitraums für das untere und obere Leistungssegment durchgängig substanzielle Vorteile in der Kompetenzentwicklung zu erzielen sind. Um ansatzweise sichtbar zu machen, welche qualitativen Veränderungen für diese bemerkenswerten Effekte verantwortlich sind, stellen wir ergänzend Ergebnisse einer qualitativen Sonderauswertung aus der ersten Studie vor, in der am Beispiel der Problemlöseleistungen der Frage nachgegangen wurde, inwieweit sich die Aufgabenbearbeitung in den Untersuchungsgruppen unterscheidet und welche Fehlerquellen besonders bedeutsam werden.¹⁶

Die Ergebnisse dieser Sonderauswertung zeigen zunächst, dass die Anforderungen der Testaufgaben den Auszubildenden insgesamt erhebliche Schwierigkeiten bereiteten. Wie der Überblick in Tabelle 1 zeigt, wurde insgesamt knapp ein Drittel der Aufgaben (31,3%) nicht bearbeitet, in 34 Prozent der Aufgaben traten Fehler auf und nur 34,7 Prozent der Aufgaben wurden fehlerfrei gelöst. Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen Experimental, Kontroll- und Referenzgruppe. Die vergleichende Betrachtung von Experimental- und Kontrollgruppe in den Kategorien „keine Bearbeitung“ und „erfolgreiche Bearbeitung“ macht einerseits deutlich, dass das Strategietraining sichtbare Effekte auf das Zutrauen hatte, die komplexen und für alle Leistungsgruppen herausfordernden Aufgaben zu bearbeiten, und andererseits auch, dass die Erfolgsquote in der Experimentalgruppe substanziell angestiegen ist. Wie oben bereits berichtet, reichte die Experimentalgruppe diesbezüglich nahezu an die Referenzgruppe heran.

16 Ausführlicher dazu siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011.

Tabelle 1: **Aufgabenbearbeitung nach Gruppen** (siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011)

Gruppe / Kategorie	Experimentalgruppe (N = 28)		Kontrollgruppe (N = 36)		Referenzgruppe (N = 55)		Gesamt (N = 119)	
	Summe	Prozent	Summe	Prozent	Summe	Prozent	Summe	Prozent
Keine Bearbeitung	69	30,8 %	132	45,8 %	97	22,0 %	298	31,3 %
Fehlerhafte Bearbeitung	70	31,3 %	90	31,3 %	164	37,3 %	324	34,0 %
Fehlerfreie Bearbeitung	85	37,9 %	66	22,9 %	179	40,7 %	330	34,7 %
Summe Aufgaben	224	100,0 %	288	100,0 %	440	100,0 %	952	100,0 %

Feinere Analysen zu den Fehlerquellen dokumentieren darüber hinaus über alle Leistungsgruppen hinweg das Finden eines geeigneten Lösungsansatzes als besondere Herausforderung (vgl. Tabelle 2). Allerdings zeigten sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Art der Fehler: Während in der Kontrollgruppe knapp ein Viertel der Lösungsansätze als „ungeeignet“ eingestuft werden mussten (d. h. Angaben einer Aufgabe ohne erkennbaren Bezug zur Aufgabenstellung planlos miteinander verrechnet wurden), kamen derart ungeeignete Ansätze in der Experimentalgruppe erheblich seltener vor. Die Quote glich sogar wiederum der der kognitiv stärkeren Referenzgruppe, d. h. die beiden Gruppen fanden ähnlich häufig einen geeigneten Lösungsansatz (ausführlicher siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011).

Eine weitere Hürde für die Schülerinnen und Schüler stellte das Einsetzen der richtigen Größe in Formeln dar. Die größten Schwierigkeiten bereiteten hier über alle drei Gruppen hinweg Werte, die Zeichnungen zu entnehmen waren. Auch in der Kategorie „Fehler in Teilergebnissen“ trat der größte Teil der Fehler auf, wenn ein Teilergebnis aus Zeichnungsangaben zu ermitteln war (10,1 %, gefolgt von Schwierigkeiten beim Umrechnen von Einheiten mit 6,2 %). Am seltensten traten Fehler beim Ausrechnen auf. Es ist allerdings anzunehmen, dass dies mit den eher einfachen Anforderungen (Rechenoperationen wie Addition, Subtraktion) zusammenhängt, die den Schülern auch dank des Taschenrechners kaum Schwierigkeiten bereiteten. Darüber hinaus ist der Rückgang der Fehlerquote im Verlauf des Lösungsprozesses wenig überraschend, bedenkt man, dass gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler bereits an den vorangehenden Barrieren scheitern und somit nur einige Schülerinnen und Schüler den kompletten Lösungsprozess durchlaufen (vgl. PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011).

Tabelle 2: Verteilung der Fehler nach Fehlerkategorien (siehe auch PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2011)

Fehlerkategorie	Gruppe	Experimental- gruppe (N = 28)	Kontroll- gruppe (N = 36)	Referenz- gruppe (N = 55)	Gesamt- gruppe (N = 119)
		Prozent	Prozent	Prozent	Prozent
1 Σ Fehler im Lösungsansatz		51,3 %	54,5 %	47,4 %	50,0 %
1.1 Ansatz ungeeignet		15,8 %	24,8 %	12,3 %	16,2 %
1.2 Ansatz fehlerhaft		35,5 %	29,7 %	35,1 %	33,8 %
2 Σ Fehler beim Einsetzen		19,7 %	25,8 %	22,7 %	22,9 %
2.1 Keine Größe eingesetzt		1,3 %	1,0 %	1,4 %	1,3 %
2.2 Falsche Größe eingesetzt					
a) Größe in Zeichnung gegeben		17,1 %	21,8 %	20,4 %	20,1 %
b) Größe in Text gegeben		1,3 %	3,0 %	0,9 %	1,5 %
3 Σ Fehler beim Ausrechnen		11,8 %	6,9 %	12,3 %	10,8 %
4 Σ Fehler in Teilergebnissen		17,1 %	12,9 %	17,6 %	16,3 %
4.1 Teilergebnis durch Umrechnen von Einheiten zu ermitteln		7,9 %	2,0 %	7,6 %	6,2 %
4.2 Teilergebnis aus Zeichnungs- angaben zu ermitteln		9,2 %	10,9 %	10,0 %	10,1 %

Darüber hinaus liefern die Analysen interessante Einblicke zu generellen, d. h. über alle Gruppen hinweg auftretenden Fähigkeits- bzw. Problembereichen. So wird deutlich, dass die Auszubildenden einfache Flächen- oder Volumenberechnungen relativ problemlos modellieren können und das Rechnen mit Grundrechenarten ebenfalls kaum Probleme bereitet. Eine deutlich erhöhte Fehlerquote tritt dagegen auf, wenn Operationen wie Quadrieren oder Wurzelziehen durchgeführt werden müssen. Auch das Lesen von technischen Zeichnungen oder Skizzen bereitet – wie oben angedeutet – häufig Schwierigkeiten und führt zu Fehlern in der Aufgabenbearbeitung. Sollen im Unterricht eher selten auftretende mathematische Zusammenhänge modelliert werden, stellt dies für viele Auszubildende eine große Barriere dar; bereits die Entwicklung eines Lösungsansatzes gelingt dann häufig nicht. Dass diese Probleme auch bei Auszubildenden anderer Berufe auftreten und damit ein berufsübergreifender Förderbedarf besteht, zeigt beispielsweise die Studie von THIELE (1999).

7 Abschließende Überlegungen

Die hier vorgestellten Ergebnisse machen deutlich, dass das Förder- bzw. Trainingsprogramm BEST geeignet ist, die individuelle Förderung effektiv zu unterstützen und unterschiedliche Leistungsgruppen gleichermaßen anzusprechen. Gewisse Probleme zeichnen sich im mittleren Leistungssegment ab, an dem sich die Lehrenden vermutlich auch im Regelunterricht am stärksten orientieren. Das bedeutet allerdings keineswegs, dass dieses Leistungssegment unter den Treatmentbedingungen eine ungünstigere Entwicklung vollzieht. Positive Effekte scheinen, bezogen auf diese Gruppe, jedoch schwieriger realisierbar als für die besonders leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden. Ob es genügt, das Augenmerk der Lehrenden auf dieses Problemfeld zu lenken, und ob es diesen möglich ist, auch diese Gruppe stärker zu stützen, ohne die leistungsschwächere Gruppe zu vernachlässigen, wäre zu untersuchen. Zu prüfen wäre ebenso, inwieweit der hier zunächst für die Grundausbildung Bautechnik entwickelte Förderansatz auf andere Berufe oder Berufsfelder übertragen werden kann. Von erheblichem didaktischem Wert sind ohne Zweifel auch die qualitativen Analysen, die weiter vertieft und erweitert werden können, die aber auch bereits bei der gegenwärtigen Befundlage wichtige Hinweise auf Ansatzpunkte zur individuellen Förderung geben. Die über alle Leistungsgruppen hinweg auftretenden Schwierigkeiten – wie beispielsweise beim Auffinden eines Lösungsansatzes – sehen wir als Hinweis auf generell bedeutsame Barrieren, die auch für gruppenübergreifende Schwerpunktsetzungen in der Förderung sprechen. Mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet dies, dass Individualisierung nicht in jedem Falle notwendig sein wird, da für viele Lernende ähnliche Anforderungen leistungskritisch werden.

Literatur

- ARNOLD, Karl-Heinz; GRAUMANN, Olga; RAKHKOCHKINE, Anatoli: Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim und Basel 2008
- AVERWEG, Antje: Entwicklung eines Testverfahrens zur Ermittlung des Förderbedarfs von Berufsschülern und Berufsschülerinnen im Bereich Mathematik. Diplomarbeit. Stuttgart 2007
- AVERWEG, Antje; SCHÜRG, Ute; GEISSEL, Bernd; NICKOLAUS, Reinhold: Förderungsbedarf im Bereich der Mathematik bei Berufsschülern im Berufsfeld Bautechnik. In: Die berufsbildende Schule 61 (2009) 1, S. 22–28
- BENDORF, Michael: Förderung von Metakognition und Lernstrategien am Fachgymnasium Wirtschaft. In: GONON, Philipp; KLAUSER, Fritz; NICKOLAUS, Reinhold; HUISINGA, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 203–218

- BERGER, Jean-Louis; KIPFER, Nadine; BÜCHEL, Fredi P.: Effects of Metacognitive Intervention in Low-Performing Vocational Students. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology* 7 (2008) 3, S. 337–367
- BEUTNER, Marc; FREHE, Petra; GEBBE, Marcel; GOCKEL, Christof; KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Vorstellung von vier Instrumenten zur individuellen Förderung. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn 2012, S. 109–149
- BOHLINGER, Sandra: *Ausbildungsabbruch im Handwerk: Strukturen vorzeitiger Vertragslösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr*. Dissertation. Bielefeld 2003
- BOJANOWSKI, Arnulf: *Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche*. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits*. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKARDT, Peter; RATSCHINSKI, Günter: *Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierung*. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits*. Bielefeld 2005, S. 10–40
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2011
- COLLINS, Allan; BROWN, John S.; NEWMAN, Susan E.: *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*. In: RESNICK, Lauren B. (Hrsg.): *Knowing, learning, and instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ) 1989, S. 453–494
- DÖRNER, Dietrich: *Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns*. In: *XXIInd International Congress of Psychology*, Leipzig 1981
- ELKE, Astrid: *Unterrichten zur Förderung von Selbstreguliertem Lernen in der Berufsbildung. Lehrervoraussetzung, Lehrerentwicklung und Perspektiven – eine Interventionsstudie*. Dissertation. Basel 2007
- EL-MAFAALANI, Aladin: *Individuelle Förderung als pädagogisches Management*. In: *Wirtschaft und Erziehung* 61 (2009) 1/2, S. 13–19
- ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A.: *Verbal Reports as Data*. In: *Psychological Review* 87 (1980) 3, S. 215–251
- GSCHWENDTNER, Tobias: *Lesestrategieinstruktion durch „Reciprocal Teaching“*. Diplomarbeit. Stuttgart 2004
- GSCHWENDTNER, Tobias; ZIEGLER, Birgit: *Kompetenzförderung durch reciprocal teaching?* In: GONON, Philipp; KLAUSER, Fritz; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*. Wiesbaden 2006 (a), S. 101–111
- GSCHWENDTNER, Tobias; ZIEGLER, Birgit: *Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung durch kurzfristige Interventionen: Eine Frage des Adressatenkreises?* In: GONON, Philipp; KLAUSER, Fritz; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben*. Opladen 2006 (b), S. 55–68

- GSCHWENDTNER, T.: Förderung des Leseverständnisses in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung: Studien zur Implementation und Wirksamkeit von reciprocal teaching. Dissertation. Stuttgart 2012
- HASSELHORN, Marcus: Metakognition und Lernen. In: NOLD, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen 1992, S. 35–63
- HATTIE, John A. C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement. London 2009
- HELMKE, Andreas; WEINERT, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: WEINERT, Franz. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Göttingen 1997, S. 71–176
- KENNER, Martin: Berufliche Perspektiven und politische Orientierungen von Schülern im Übergangssystem. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung Osnabrück 2011 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/kenner_ft15-ht2011.pdf (Stand: 20.02.2013)
- KITZIG, Reinhard; PÄTZOLD, Günter; VON DER BURG, Julia; KÖSEL, Stephan: Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch „Verlas“. Dortmund Beiträge zur Pädagogik, Bd. 42. Bochum 2008
- KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn 2012
- LAUTH, Gerhard W.; BRUNSTEIN, Joachim C.; GRÜNKE, Matthias: Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikationen, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: LAUTH, Gerhard W.; GRÜNKE, Matthias; BRUNSTEIN, Joachim C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen 2004, S. 13–23
- LEHMANN, Rainer H.; SEEBER, Susan; HUNGER, Susanne: ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Hamburg 2006
- LEHMANN, Rainer H.; SEEBER, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg 2007
- LUTZ, Daniel: Fehleranalyse im Hinblick auf Ansatzpunkte zur Förderung schwächerer Auszubildender des Handwerks. Diplomarbeit. Stuttgart 2007
- MÄHLER, Claudia; HASSELHORN, Marcus: Lern- und Gedächtnistraining bei Kindern. In: KLAUER, Karl J. (Hrsg.): Handbuch kognitives Training. Göttingen 2001, S. 407–429
- MATTHES, Gerald: Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart 2009
- MRKONJIC, Zdravko: Testentwicklung und Erfassung der mathematischen Leistungsfähigkeit bei Schülern mit Mittlerer Reife beim Eintritt in unterschiedliche gewerbliche Schularten. Diplomarbeit. Stuttgart 2009

- NEBER, Heinz: Psychologische Prozesse und Möglichkeiten zur Steuerung remedialen Lernens. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 22. Göttingen 1996, S. 403–444
- NICKOLAUS, Reinhold; GEISSEL, Bernd; GSCHWENDTNER, Tobias: Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 2008 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpat14.pdf (Stand: 31.08.2009)
- NICKOLAUS, Reinhold; NORWIG, Kerstin: Mathematische Kompetenzen von Auszubildenden und ihre Relevanz für die Entwicklung der Fachkompetenz – ein Überblick zum Forschungsstand. In: HEINZE, Aiso; GRÜSSING, Meike (Hrsg.): Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Münster 2009, S. 205–216
- NICKOLAUS, Reinhold; ROSENDAHL, Johannes; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd; STRAKA, Gerald A.: Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: SEIFRIED, Jürgen; WUTTKE, Eveline; NICKOLAUS, Reinhold; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 23. Stuttgart 2010, S. 73–87
- NICKOLAUS, Reinhold; GEISSEL, Bernd; ABELE, Stephan; NITZSCHKE, Alexander: Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung – ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 25. Stuttgart 2011, S. 77–94
- NICKOLAUS, Reinhold; ABELE, Stephan; GSCHWENDTNER, Tobias; NITZSCHKE, Alexander; GREIFF, Samuel: Fachspezifische Problemlösefähigkeit in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen – Modellierung, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 108 (2012) 2, S. 243–272
- NORWIG, Kerstin; PETSCH, Cordula; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung lernschwacher Auszubildender – Effekte des berufsbezogenen Strategietrainings (BEST) auf die Entwicklung der bautechnischen Fachkompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 106 (2010) 2, S. 220–239
- NORWIG, Kerstin, PETSCH, Cordula: BEST-Training. Lernmaterialien für die Grundstufe Bautechnik. Modul 1 – Strategien zum planvollen Aufgabelösen. Landesinstitut für Schulentwicklung, NL-14/1, Stuttgart 2012
- NORWIG, Kerstin; ZIEGLER, Birgit; KUGLER, Gabriela; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 109 (2013) 1, S. 67–93
- NÜESCH, Charlotte; METZGER, Christoph: Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 106 (2010) 1, S. 36–51

- OSER, Fritz; HASCHER, Tina; SPYCHIGER, Maria: Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: ALTHOF, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen 1999, S. 11–41
- PALINGSAR, Annemarie S.; BROWN, Ann L.: Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction* 2 (1984) 1, S. 117–175
- PETSCH, Cordula: Reciprocal teaching – Implementierung einer Lesestrategieinstruktion in die berufliche Grundausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 105 (2009) 2, S. 189–220
- PETSCH, Cordula; NORWIG, Kerstin; NICKOLAUS, Reinhold: (Wie) Können Auszubildende aus Fehlern lernen? Eine empirische Interventionsstudie in der Grundstufe Bau-technik. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 25.* Stuttgart 2011, S. 129–146
- PETSCH, Cordula; NORWIG, Kerstin; NICKOLAUS, Reinhold: Die Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung – Förderansätze und ihre Effekte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2014) 1, S. 81–101
- PETSCH, Cordula; NORWIG, Kerstin: Berufsbezogenes Strategietraining BEST. Grundlagen und unterrichtliche Umsetzung. Landesinstitut für Schulentwicklung, NL-14/0. Stuttgart 2012
- PRENZEL, Manfred; KRISTEN, Alexandra; DENGLER, Petra; ETTLE, Roland; BEER, Thomas: Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: BECK, Klaus; HEID, Helmut (Hrsg.): *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 13.* Stuttgart 1996, S. 108–127
- RATSCHINSKI, Günter: Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis? Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik. In: BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits.* Bielefeld 2005, S. 41–71
- SCHREBLOWSKI, Stephanie; HASSELHORN, Marcus: Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: MANDL, Heinz; FRIEDRICH, Helmut F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien.* Göttingen 2006, S. 151–161
- SEEBER, Susan; LEHMANN, Rainer H.: Determinanten der Fachkompetenz in ausgewählten gewerblich-technischen Berufen. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 25.* Stuttgart 2011, S. 95–111
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Hrsg.): Memorandum. Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. 2009 – URL: http://www.good-practice.de/memorandum_integrationsfoerderung_0409.pdf (Stand: 21.12.2009)

- TENBERG, Ralf: Lernstrategien von Auszubildenden: Der komplexe Schlüssel zum selbstregulierten Lernen. In: NICKOLAUS, Reinhold; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Diskussion Berufsbildung: Band 9. Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde. Baltmannsweiler 2008, S. 61–85
- TIADEN, Corinne: Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern. Dissertation. Basel 2006
- THIELE, Norbert: Aufgabenanalyse im Berufsfeld Elektrotechnik: empirische Untersuchung im Ausbildungsberuf Elektroinstallateur/Elektroinstallateurin und didaktisch-methodische Konsequenzen. Berlin 1999
- WANG, Margaret C.; HAERTEL, Geneva D.; WALBERG, Herbert J.: Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research 63 (1993) 3, S. 249–294
- WATERMANN, Rainer; BAUMERT, Jürgen: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: BAUMERT, Jürgen; Bos, Wilfried; LEHMANN, Rainer H. (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000, S. 199–259
- WEINERT, Franz E.: Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft 28 (2000) 1, S. 44–48
- WEIB, Rudolf H.: Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20-R – Revision. Göttingen 2006
- WINTHER, Esther: Trait- und state-Komponenten der Motivation in Lernprozessen: Zwischen Interventions- und Forschungsanspruch. In: GONON, Philipp; KLAUSER, Fritz; NICKOLAUS, Reinhold; HUISINGA, Richard (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 219–236
- WUTTKE, Eveline: Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung: Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Frankfurt am Main 1998
- WUTTKE, Eveline: Lernstrategien im Lernprozess. Analysemethode, Strategieinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000) 1, S. 97–110
- ZIELINSKI, Werner: Lernschwierigkeiten. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Göttingen 1996, S. 369–402

Wolfgang Wittwer

Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung

Heterogenität ist eine grundsätzliche Herausforderung für die Bildungsarbeit, da sich alle Bildungsakteure in einer Vielzahl von Faktoren voneinander unterscheiden. Der Versuch, die Unterschiedlichkeiten der Subjekte im Rahmen unseres Bildungssystems durch strukturelle Homogenisierung zu „beheben“, ist der falsche Weg. Er führt im besten Fall zur positiven Diskriminierung. Der Umgang mit Heterogenität muss eingebunden werden in einen Diskurs zum Verhältnis von Ungleichheit und Gleichheit. Nur so kann vermieden werden, dass ausschließlich die Differenzen zwischen den Individuen gesehen werden. Dabei ist zu klären, was das „Gleiche“ in der beruflichen Bildung ist und wie auf dieser Folie Heterogenität gefördert werden kann – und zwar ein Leben lang. Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung erfordert daher kein bloßes Lernkonzept, sondern einen integrierten Ansatz von beruflicher Bildung – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung.

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze.“

Diese Mahnung des Philosophen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841), in der Schule auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler einzugehen, ist in der Vergangenheit wenig beachtet worden. In letzter Zeit scheint es allerdings ein Umdenken zu geben. So hat in diesem Jahr die Anne-Frank-Gesamtschule in Bargteheide den mit 200.000 € höchstdotierten Schulpreis Deutschlands erhalten. Ausgezeichnet wurde die „Schule für alle“ für ihr Konzept, bewusst auf Verschiedenheit zu setzen. Und der Erfolg gibt ihr Recht. Seit zehn Jahren hat kein Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen (vgl. OSEL 2013, S. 5).

Thesen zum Umgang mit Heterogenität

These 1: „Kennzeichnend für den Umgang mit Heterogenität in unserem Bildungssystem ist eine strukturelle Homogenisierung der Unterschiedlichkeiten der Subjekte.“

Kennzeichnend für das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland – das gilt auch speziell für das Berufsbildungssystem – ist die Bewältigung von Heterogenität

durch Bildung homogener Leistungsklassen und -gruppen. Diese Strategie führt zur Sortierung der Lernenden nach hierarchisch unterschiedlichen Schulformen, z. B. dreigliedriges Schulsystem mit Jahrgangsklassen, Sonderschulen oder zur Herausbildung von informellen Hierarchien bei Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben. Dabei wird von der Überlegung ausgegangen, die Lernenden seien gleich oder aber sie seien den vorgegebenen Leistungsstandards anzugleichen.

Dementsprechend erwarten beispielsweise Betriebe bei Ausbildungsbewerbern eine Qualifikations- und Leistungshomogenität. Diese ist jedoch – trotz der Homogenisierungs-Maßnahmen – so nicht gegeben. Die Jugendlichen unterscheiden sich weiterhin in einer Vielzahl von Merkmalen, die den Ausbildungsprozess und damit das Lernergebnis grundlegend beeinflussen.

Die Betriebe sind daher oftmals von der Qualität der schulischen Ausbildung enttäuscht und sehen sich gefordert, hier „nachzubessern“. Manche von ihnen scheuen jedoch diesen zusätzlichen Aufwand und verzichten ganz auf eine Ausbildung.

Das Homogenitätskonzept geht so lange auf,

- wie es möglich ist, Jugendliche, die den vorgegebenen Standards nicht entsprechen, in gesonderten Bildungsmaßnahmen sowie in einfachen Tätigkeiten aufzufangen, und
- wie die Gesellschaft daran keinen Anstoß nimmt.

Etwa seit den 1990er-Jahren mehren sich jedoch die Stimmen, die diese Situation kritisieren. Dabei stehen weniger pädagogische Argumente im Vordergrund als vielmehr innenpolitische und soziale sowie vor allem ökonomische Gründe. Als Stichworte sind hier zu nennen: soziale Pazifizierung, Integration von Bürgern mit Migrationshintergrund, Aufhebung von Bildungsbenachteiligungen, gleiche Chancen für alle, Steigerung der Zahl der Schul- und Ausbildungsabschlüsse, Behebung des Fachkräftemangels, Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland.

Für den schulischen Bereich hat die Heterogenitäts-Diskussion einen wichtigen Schub durch die Ergebnisse der PISA-Studien erhalten. Dabei ist das Eingehen auf Heterogenität bei jungen wie erwachsenen Menschen im Sinne der individuellen Förderung ein altes pädagogisches Ideal.

„Es ist ein Glück des Menschen, ein anderer unter Gleichen zu sein“, so Platon.
Oder bezogen auf die fünfte Jahreszeit im Rheinland: **„Jede Jeck ist anders.“**

Von diesem Glück ist heute allerdings nur wenig zu spüren. Viele Menschen werden in dieser Hinsicht sogar am Glücklichsein gehindert. Was bedeutet aber eigentlich der Begriff Heterogenität? Wie so oft bei Begriffen, die in unterschiedlichen Kontext-

ten verwendet werden, zeichnet sich auch dieser Begriff durch verschiedene Bedeutungsgehalte aus. Sie fokussieren für mich in den zwei Aspekten „Differenz“ und „Pluralität“.

- Der Begriff „**Differenz**“ bedeutet so viel wie anders, anders entstanden, andersartig, ungleicher Herkunft, abweichend, unähnlich. Durch Bewertung der einzelnen Faktoren werden diese – und damit deren „Träger“ – in ein Rangsystem eingeordnet. Für viele Menschen können daher Heterogenitätsmerkmale etwas Ängstigendes bzw. Bedrohliches beinhalten.
- Der Begriff „**Pluralität**“ meint dagegen verschieden, vielfältig, mannigfaltig, uneinheitlich und reiht die unterschiedlichen Faktoren nebeneinander ein. Der Begriff betont also zum einen das „Abgrenzende“ und zum anderen die „Pluralität“ der Heterogenitätsfaktoren.

Reflexionsfragen

Was folgt daraus für den Umgang mit Heterogenität? Wir müssen uns fragen:

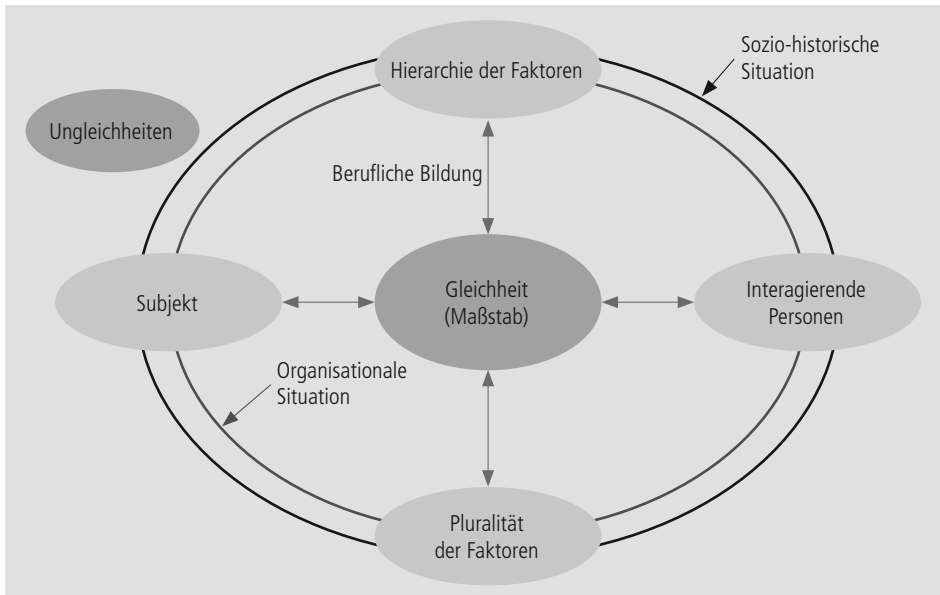
- Von welchem Bedeutungsgehalt gehe ich aus, und wie legitimiere ich diese Perspektive?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für mein Konzept, meine Arbeit?

Diese Fragen können u. a. Kriterien für die Evaluation unserer Arbeit sein.

These 2: „Der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung erfolgt auf der Folie ‚strukturelle Heterogenität‘ und ist eingebettet in die aktuelle sozio-historische Situation von Gesellschaft und Einzelbetrieb.“

Mit dem Begriff Heterogenität ist im Bildungsbereich allgemein die Unterschiedlichkeit der Lernenden im Hinblick auf verschiedene Merkmale gemeint. Dieser Blick ist in mehrfacher Hinsicht sehr begrenzt und einseitig. So richtet er sich in der Regel nur auf die Lernenden und die sie klassifizierenden Faktoren. Heterogenität weist sich jedoch durch eine Mehrdimensionalität ihrer Strukturen aus, die zudem aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können (vgl. Abbildung 1). Im Folgenden werde ich kurz auf die verschiedenen Merkmale eingehen.

Abbildung 1: Heterogenitäts-Strukturen



Subjekt

Bildungsprozesse sind subjektorientiert, d. h. sie setzen am Einzelnen und dessen Besonderheiten an. Anerkannt wird dabei, dass sich beispielsweise Auszubildende voneinander unterscheiden. Ihre Unterschiedlichkeit ist Ausdruck ihrer Subjektivität. Umgang mit Heterogenität bedeutet also Umgang mit Subjektivität. Den Menschen ist ihre Einzigartigkeit und damit ihre Unterschiedlichkeit durchaus bewusst. Sie schöpfen daraus Kraft, Selbstbewusstsein und Orientierung (vgl. Wittwer 2010). Sehr anschaulich haben das zwei Handwerker dargestellt, indem sie in der Fußgängerzone einer Stadt ein „Ich-Denkmal“ gebaut und sich voller Stolz daraufgestellt hatten (vgl. Abbildung 2).

Aber nicht nur sie, sondern auch die Passanten nutzten das Denkmal, um sich darzustellen. So konnte man am anderen Tag in der Zeitung lesen: „Nicht nur Kinder drängeln sich auf das Podest, auch Einzelgänger und Verliebte besteigen es, ein Vater hebt stolz den Kinderwagen seines Sohnes hinauf ... Ein Zuschauer meinte, das Denkmal funktioniert, die Menschen nehmen es an, und er fügte hinzu: Jeder Mensch ist einzigartig“ (Neue Westfälische Nr. 81, 7.4.2008).

Abbildung 2: Ich-Denkmal



Quelle: Andreas FRÜCHT

Interagierende Subjekte

In der beruflichen Bildung – wie überhaupt in Bildungsprozessen – unterscheiden sich aber nicht nur die Lernenden voneinander, sondern auch die Lehrenden untereinander. Und Lernende wiederum von den Lehrenden. Differenzmerkmale gibt es außerdem zwischen den Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie den Vorgesetzten. Wir dürfen also nicht immer nur auf die Differenzmerkmale bei den anderen, z. B. bei den Auszubildenden, schauen. Wir müssen vielmehr gleichsam in den Spiegel sehen und unsere eigenen Differenzmerkmale erkennen. Auch wir sind den anderen fremd.

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ (Karl Valentin)

Lernende und Lehrende sind hier also in zweifacher Weise gefordert. Jeder von ihnen zeichnet sich durch individuelle Differenzmerkmale aus und muss damit umgehen. Zugleich müssen sie aber auch in der Lage sein, die Heterogenität des jeweils anderen zu akzeptieren und mit dieser umzugehen.

Pluralität der Heterogenitätsfaktoren

Die Interaktionspartner Ausbilder und Auszubildende unterscheiden sich hinsichtlich einer Vielzahl von Merkmalen wie Alter; Geschlecht; soziales, familiales, ökonomisches Milieu; Migrationshintergrund; biografische Erfahrungen; Lernstile; psychische, physische Disposition; Begabungen; Interessen; Lebensstil etc. Individuen können sich daher sehr unterschiedlich in Lehr- und Lernsituationen verhalten. Sie lernen oder reagieren beispielsweise schneller oder langsamer. Sie kommen aus einer armen oder reichen Familie mit niedrigem oder hohem Bildungsstand. Sie haben aufgrund ihrer kulturellen Abstammung einen besseren oder schlechteren Zugang zu Bildungsmaßnahmen. Alle diese Faktoren können in unterschiedlicher Kombination auftreten.

Hierarchie-Strukturierung

Die hier exemplarisch aufgezählten pluralen Heterogenitätsfaktoren erhalten eine hierarchische Struktur, „wenn sie regelmäßig ungleich bewertet werden“, so WEIB (2004, S. 208). Nach einer aktuellen Studie zur Notenvergabe in Schulen, die im Auftrag der Vodafone-Stiftung durchgeführt worden ist, ergaben sich bei einem Vergleich der Schulnoten mit den Ergebnissen der Schüler aus standardisierten Leistungstests bemerkenswerte Abweichungen. „Die Zensuren“, so die Forscher, „lassen sich nur zu etwa 50 Prozent mit den Testleistungen erklären. Bedeutsam sind der soziale Status der Eltern und deren Bildungshintergrund. Arbeiterkinder sind demnach sogar bei guten Fähigkeiten im Nachteil. Sie haben es schwerer, tolle Noten zu erzielen. ‚Herkunft wird mit zensiert‘“, so die Studie (SCHULTZ 2011, S. 38).

Auf die dominierende Rolle der sozialen Herkunft bei der Bildungskarriere beispielsweise hatte bereits Ende der 1960er-Jahre der Soziologe Ralf DAHRENDORF hingewiesen. Er verwendete die Kunstfigur „Katholisches Mädchen auf dem Lande“, um daran die Bildungsbenachteiligung von Menschen mit ganz bestimmten Heterogenitätsmerkmalen in der Bundesrepublik Deutschland zu verdeutlichen. Heute steht dafür vielleicht das muslimische Immigrantinnenmädchen aus einem afrikanischen Land.

Sozio-historische Entwicklung

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungsprozesse bewirken, dass einzelne Differenzmerkmale in den Vordergrund treten. Zurzeit wird die Diskussion um Heterogenität geprägt durch die Merkmale „Migrationshintergrund“, „soziales Milieu“ und „demografische Entwicklung“.

Organisationale Entwicklung

Den Unternehmen fehlen heute immer mehr Arbeitskräfte bzw. Fachkräfte für den nationalen und globalen Wirtschaftsmarkt. Sie stellen daher jetzt verstärkt Bewerber mit heterogenen Merkmalen ein. Die Auszubildenden unterscheiden sich daher heute immer mehr voneinander. Die Unternehmen müssen sich mit dieser Situation auseinandersetzen.

Heterogenität ist somit ein sehr vielschichtiges Phänomen. Dementsprechend ist der Anlass, sich damit auseinanderzusetzen, sehr unterschiedlich. Zurzeit werden, wie bereits angesprochen, einzelne Faktoren herausgegriffen, sei es, um „Benachteiligungen“ aufzuheben, sei es, um aktuelle soziale oder ökonomische „Probleme“ zu lösen. Bei dieser Art des Umgangs mit Heterogenität handelt es sich um eine „positive Diskriminierung“ (Schutz von marginalisierten Sozialgruppen). Der Defizit-Ausgleich steht hier im Vordergrund, weniger die individuelle Förderung.

Reflexionsfragen

- Suchen wir aus partikularen Interessen nach Andersartigkeit und Vielfalt? Was sind eigentlich unsere Auswahlkriterien, und sind wir uns derer bewusst?
- Fördern wir einzelne Auszubildende im Sinne einer „positiven Diskriminierung“, um deren „Benachteiligung“ aufzuheben?
- Hat beim Phänomen Heterogenität das Subjektive gegenüber dem Strukturellen als eigenständiger bzw. eigenwertiger Faktor Bestand?

These 3: „Der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung muss in einen Diskurs zum Verhältnis von Ungleichheit und Gleichheit eingebunden werden.“

Die Herausarbeitung der strukturellen Heterogenität und ihrer einzelnen Faktoren beinhaltet allerdings eine Gefahr – das soll hier nicht verschwiegen werden. Die Betonung der Einzigartigkeit der Subjekte und damit der Hinweis auf ihre Verschiedenartigkeit verweist einseitig auf die Differenz zwischen ihnen. Für Jürgen BUDE (2012) wird damit Heterogenität „nicht als Relation eingesetzt, sondern als fixierter Abstand zwischen den Individuen, der sich scheinbar selbstverständlich aus der Tatsache ihrer Unterschiedlichkeit ergibt.“ Und er fährt fort: „Dieser Befund ist interessant vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz“ (BUDE 2012, S. 18).

WENNING (2004) hatte bereits zuvor diesen Aspekt aufgegriffen, indem er Heterogenität als einen „relativen“ Begriff verstanden wissen wollte. Heterogenität „hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird

erst durch Vergleichsoperationen ‚hergestellt‘ und ist wandelbar“ (WENNING 2004, S. 573).

Umgang mit Heterogenität erfolgt gleichsam in einer dialektischen Beziehung von Unterschiedlichkeit und Gleichheit. Für das Subjekt ist die Entwicklung und Förderung seiner Besonderheiten wichtig, da diese seine Subjektivität ausmachen. Soll dieser Prozess jedoch nicht Selbstzweck sein, benötigt er eine Orientierung, d. h. einen Maßstab, die „Gleichheit“.

Das Gleiche gilt für die Gesellschaft bzw. die Unternehmen. Auch sie benötigen zur eigenen Entwicklung die Besonderheiten ihrer Mitglieder. Gesellschaft und Subjekt gewinnen also ihre Stärke im Kontext des jeweils anderen.

Das Eingehen auf die Heterogenität von Jugendlichen wird offiziell im Reformprojekt „Berufliche Bildung“ der Bundesregierung von 1997 gefordert (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1997). Das Berufsbildungsgesetz spricht nur davon, die Jugendlichen für die qualifizierte Ausübung eines ganz bestimmten Berufs in einer sich wandelnden Arbeitswelt zu befähigen (vgl. § 1 Abs. 2 BBiG).

Das Reformprojekt dagegen will mehr. Ich nenne hier nur die ersten drei Ziele:

- Dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel,
- Offenhalten der dualen Berufsausbildung als Weg in die Arbeitswelt für alle durch differenzierte Ausbildungsangebote mit neuen Chancen für Leistungsschwächere und Leistungsstärkere,
- Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 1997).

Damit findet ein Paradigmenwechsel in der Ausbildung statt. Es geht nicht mehr allein um Standardisierung, Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Fachausbildung oder um deren bloße Modernisierung. Es geht auch und in ganz besonderem Maße darum, die Ausbildung für alle Jugendlichen zu öffnen, unabhängig von dem individuellen Leistungspotenzial. Dieses Ziel lässt sich nur über die Entwicklung individueller Lernwege erreichen.

Fasst man die Forderungen zusammen, dann ergeben sich für die betriebliche Ausbildung zwei Ziele:

- Erfüllung der Fachanforderungen der Ausbildungsordnung und
- Förderung der individuellen beruflichen Entwicklung in einer sich laufend verändernden Arbeits- und Berufswelt.

Wir haben es damit in der betrieblichen Ausbildung im Sinne von GIDDENS (1988) mit einer Dualität von Zielen zu tun. Damit wird zugleich deutlich, was das „Gleiche“ in der beruflichen Ausbildung ist: individuelle berufliche Entwicklung auf der Basis von allgemein verbindlichen Rahmenvorgaben. Die betriebliche Ausbildung muss sich an diesem „gemeinsamen“ Ziel orientieren und individuelle Ausbildungsschritte für die Jugendlichen finden sowie immer wieder die Eignung der Wege überprüfen, auf denen die einzelnen Auszubildenden dieses gemeinsame Ziel individuell erreichen sollen. Dazu muss ständig ein Diskurs zum Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit in der betrieblichen Ausbildung geführt werden. Aus diesem Diskurs können sich eine Veränderung der Ausbildung und damit Impulse für Organisationsentwicklungsprozesse ergeben.

Unternehmen erkennen in letzter Zeit immer mehr die Interdependenz zwischen individueller Entwicklung der Auszubildenden und der eigenen betrieblichen Entwicklung. Sie stellen z. T. gezielt Jugendliche oder Erwachsene mit Differenzmerkmalen ein und bilden diese aus. Das Unternehmen SAP beispielsweise will „in den kommenden Jahren Hunderte Autisten zu Softwaretestern und Programmierern ausbilden. Bis 2020 sollen ein Prozent der etwa 65.000 Mitarbeitenden solche mit autistischen Störungen sein“ (BERNAU 2013, S. 1). Autisten mit einem bestimmten Asperger-Syndrom haben ein Spezialgebiet – sie speichern z. B. das, was sie sehen, wie ein Foto ab und sind mit Ausdauer bei der Sache. Was sie hören, geht dagegen an ihnen vorbei (ebd.). Jeder Mensch verfügt somit bei allen Schwächen über eine Stärke, die entdeckt, in der betrieblichen Ausbildung entwickelt und berufsmäßig genutzt werden kann.

Heterogenität ist also mehr als eine kontextlose „verinselte Vielfalt“ (BUDE 2012) oder das Ergebnis empirischer Daten. Es greift daher zu kurz, wenn wir Heterogenität im Sinne einer „vergleichenden Statistik“ betrachten und als Konsequenz die Individuen nach Kategorien sortieren und Menschen mit bestimmten Merkmalen aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Situation fördern. Das ist im besten Fall „positive Diskriminierung“. Umgang mit Heterogenität braucht immer den Bezug zur „Gleichheit“, d. h. zu etwas, was beispielsweise für alle Auszubildenden gilt – unabhängig von ihren individuellen Heterogenitäts-Faktoren –, z. B. Entdeckung und Förderung der individuellen Stärken (vgl. Abbildung 1).

Reflexionsfragen

- Was ist der Gehalt der Rede von Heterogenität? Welche Ordnungsfunktion hat der Diskurs um Heterogenität im Feld der beruflichen Bildung? (Vgl. BUDE 2012, S. 3)
- Was ist das „Gleiche“ in der beruflichen Bildung? Ist das die individuelle Förderung der Jugendlichen unabhängig von partikularen Interessen? Sind das be-

stimmte Leistungsstandards? Oder ist damit eine bestimmte Bildungsinfrastruktur gemeint?

These 4: „Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung erfordert kein bloßes Lernkonzept, sondern einen integrierten Ansatz von beruflicher Bildung – Personalentwicklung – Organisationsentwicklung.“

Der gezielte und an „Gleichheit“ orientierte Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung ist eine wichtige Aufgabe (vgl. Ausführungen zu These 3). Sie darf aber nicht nur auf das Lernen in der Ausbildung beschränkt bleiben und nicht als ein in sich geschlossenes bzw. mit anderen Programmen konkurrierendes Konzept verstanden werden. Umgang mit Heterogenität muss vielmehr integraler Bestandteil eines betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklungsprogramms sein und damit Lern-, Arbeits- und Organisationsprozesse einschließen.

Gefordert ist damit ein Human-Ressources-Ansatz, der als strategisches Unternehmensziel die Verschiedenheit und Vielfalt der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Ressource und Potenzial nutzen will und diese Strategie zum festen Bestandteil von Personal- und Organisationsentwicklung macht.

Einzelmaßnahmen für bestimmte Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergruppen gibt es bereits in mehreren Unternehmen. Diese Maßnahmen müssen aber noch zusammengeführt, integriert und auf alle Beschäftigten ausgeweitet werden. Ein Personalentwicklungsprogramm, an das die Heterogenitätsdiskussion anschließen kann, ist beispielsweise der Managing-Diversity-Ansatz.

Seit den 1990er-Jahren gibt es in Deutschland unter der Bezeichnung „Managing Diversity“ eine Diskussion um die gezielte Nutzung der unterschiedlichen individuellen Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Bei diesem Konzept wird das „Andersein des anderen“ bewusst zugelassen und gefördert.

Stellvertretend für die Vielzahl von Definitionen sei hier auf die Version von STUBER verwiesen. „Diversity beschreibt das Phänomen, dass sich Menschen in Vielem unterscheiden – und in Manchem ähnlich sind. Diversity steht für Individualität. Diversity beschreibt eine offene Geisteshaltung gegenüber Vielfalt, sowie das Bewusstsein für den Einfluss von Unterschiedlichkeit auf das tägliche Miteinander“ (STUBER 2002, S. 29). Interessant an der Definition ist u. a. der Hinweis auf „Vielfalt“ und „Gleichheit“. STUBER spricht hier davon, dass sich die Menschen in „Vielem unterscheiden“ und in „Manchem ähnlich“ sind. Wir haben hier wieder den Bezug zwischen Ungleichem und Gleichem, den bereits BUDE und WENNING angesprochen hatten.

Umsetzung des Heterogenitätsansatzes in der Ausbildung

Die Umsetzung des Heterogenitätsansatzes in der beruflichen Ausbildung greift die Idee des „Reformprojekts Berufliche Bildung“ auf. Kern dieses Projekts ist die Gestaltungsoffenheit der Berufsbildung. Diese kann in zweierlei Hinsicht genutzt werden:

- mehr Spielraum für die Integration der Ausbildung in die individuellen betrieblichen Geschäftsabläufe,
- stärkere Individualisierung der Ausbildung durch Förderung individueller Stärken bei den Auszubildenden.

In gewisser Weise war die betriebliche Ausbildung auch bisher schon „gestaltungsoffen“ – aber nur in eine Richtung, nämlich in Richtung betriebspezifischer Abläufe und Interessen.

Mit dem Konzept der Gestaltungsoffenheit im Sinne des Reformprojekts „Berufliche Bildung“ gibt es neue Flexibilisierungsmöglichkeiten in der Ausbildung – diesmal in Richtung individuelle berufliche Entwicklung der Jugendlichen. Die Berufsbildung muss daher ihr Profil in Richtung „individualisierte und differenzierte Aktivitäten“ schärfen. „Nur ein Berufsbildungssystem, das dem Prinzip der Flexibilität verpflichtet ist, kann bestehen“ (HOLZ 2001, S. 1).

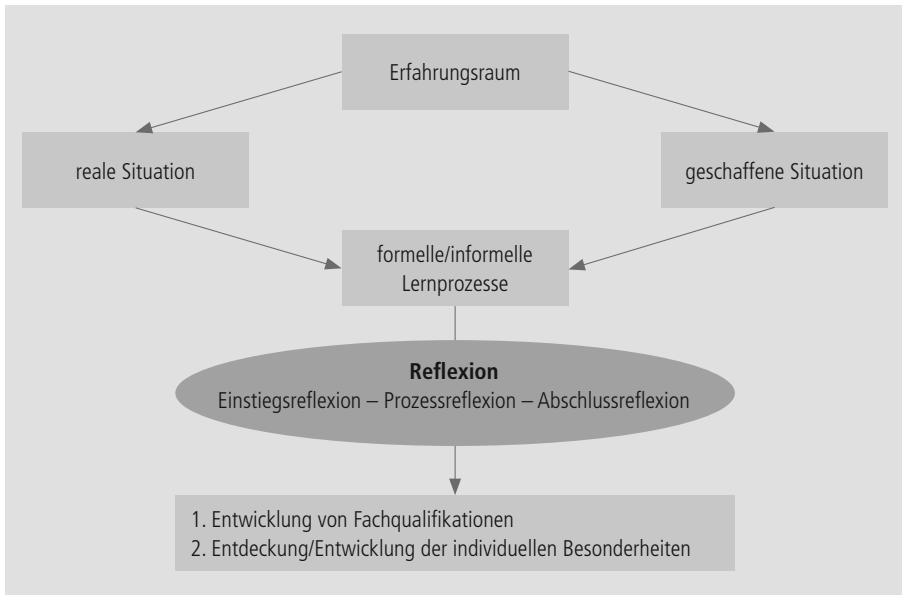
Betriebliche Ausbildung in diesem Sinne ist als Potenzialwerkstatt zu verstehen. Das heißt, das Heterogenitäts-Potenzial der Auszubildenden ist zu erkennen, zu entwickeln und während des Berufseinsatzes durch Professionelle weiterhin zu sichern.

Dazu stehen unterschiedliche Instrumente zur Verfügung. Sie können in drei Schwerpunkten zusammengefasst werden:

I. Einsatz von **Diagnoseinstrumenten** zur Entdeckung der (heterogenen) individuellen Stärken

Ein wichtiger Schritt bei der Umsetzung des Heterogenitätsansatzes im Sinne dieses Leitbildes ist die Diagnose und Entwicklung der individuellen Potenziale der Auszubildenden. Für die Diagnose sind beispielsweise Instrumente der Selbst- und Fremdeinschätzung zu erarbeiten. Diese sind als Reflexionsinstrumente, **nicht** als Messinstrumente einzusetzen. Das Wissen um die eigenen Stärken ist wichtig, da dieses die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen stärkt (BANDURA 1977).

II. Einsatz von **Entwicklungsinstrumenten** im Ausbildungsprozess, z. B. Erfahrungsraum:

Abbildung 3: **Erfahrungsraum**

Den Auszubildenden muss die Chance gegeben werden, sich mit ihren individuellen Besonderheiten zu erleben und diese Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Ein entsprechendes Instrument stellt der „Erfahrungsraum“ dar (vgl. Abbildung 3). Das Konzept des „Erfahrungsraums“ knüpft an das situationsorientierte Lernen an, das sich mit dem Satz beschreiben lässt: Wir lernen aus der Situation für die Situation.

Diese Form der Generierung und Aneignung von Wissen findet – in materieller wie nicht materieller Hinsicht – in unspezifischen Lernräumen statt, die durch die handelnden Akteure immer wieder neu konstituiert werden. Raum ist somit nicht als „gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit von Räumen auszugehen, die es nicht immer schon gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden“ (SCHROER 2003, S. 71). Erfahrungsraum ist so ein Raum, der durch die Akteure als Lernraum generiert wird und der diese zum Zusammenspiel bringt (vgl. WITTEW/ROSE 2014).

Die alltäglichen Raumvorstellungen der meisten Menschen sind allerdings mehr oder weniger von der Vorstellung eines Behälterraums geprägt (vgl. Löw 2001, S. 27) – Raum als das den Menschen selbstverständlich Umgebende und in Orten

Eingelassene. Raum ist der Raum unserer Anschauung, der uns umgebende physikalische (dreidimensionale euklidische) Raum. Letztlich kann Raum als erdräumlicher, physisch-materieller oder als konstruktivistischer Begriff, der die Entstehung des Raums auf soziale Operationen zurückführt, verstanden werden. Die soziologisch-theoretischen Überlegungen von Raum werden hier unter einer pädagogischen Perspektive aufgegriffen, indem die Elemente des sozialen Raumes zu den Elementen einer Lernsituation werden: Die Handlungssituation wird zur Lernsituation, der Handlungsraum wird zum Ermöglichungsraum. Dabei spielt Reflexion eine entscheidende Rolle. Sie ermöglicht dem jeweiligen Akteur (Lernenden, Lehrenden), die Konstitution sozialer Räume transparent zu machen und zu reflektieren, in Worte zu fassen, zu diskutieren und damit letztlich Lehr- und Lernprozesse zu gestalten. Durch diese Transformation kann ein Lern-Raum-Konzept entwickelt werden, das die aktuelle Lebensweltsituation zum Ausgang und Ziel des Lehr- und Lernprozesses hat (ausführlich hierzu WITTWER/ROSE 2014).

Der Erfahrungsraum übernimmt damit das Konzept des „situativen Raums“. Mit Blick auf den Bereich von Arbeit und Beruf werden unter **Erfahrungsräumen** reale Lern- und Arbeitssituationen verstanden, die strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt sind, dass dort die Auszubildenden ihre besonderen Fähigkeiten entdecken und weiterentwickeln sowie neues Wissen, neue Fertigkeiten und neue Fähigkeiten erwerben können (vgl. WITTWER 2003, S. 21).

Erfahrungsräume sind gezielt für den einzelnen Mitarbeiter zu gestalten bzw. auszuwählen (ausführlich hierzu STAACK/WITTWER 2014). Um die Herausforderung des Erfahrungsraums bewusst zu erleben, sind drei Reflexionsphasen wichtig:

- Einstiegsreflexion: das Bewusstmachen der eigenen Stärken.
- Prozessreflexion: das Erleben einer neuen herausfordernden Situation.
- Abschlussreflexion: das Bewusstwerden, welche Stärken bzw. Qualifikationen bei der Bewältigung der Herausforderung geholfen haben.

Erfahrungsräume können im Arbeitsprozess, in formalisierten Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch im sozialen Umfeld eines Betriebes situiert sein.

III. Veränderung der Struktur: Individualisierung von Ausbildungs- und Arbeitsprozessen und Strukturen

Bereits in den 1970er-Jahren wurden in der Bundesrepublik Deutschland Konzepte einer „individualisierten“ Organisation diskutiert (vgl. RÖLLINGHOFF 1996, S. 182 ff.; SCHANZ 1977; SCHANZ 1982). Aufgabe der Personal- und Organisationsentwicklung ist es demnach im Sinne einer **regulativen Idee**, nicht mehr Arbeitsstrukturen und Arbeitsorganisationen personenunabhängig zu gestalten und die Individuen daran anzupassen (vgl. STAEHLE 1989, S. 388), sondern die

entsprechenden Strukturen unter Berücksichtigung der Stärken und Qualifikationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gestalten.

Das Eingehen auf die individuellen Potenziale der Auszubildenden verlangt phasenweise eine Individualisierung der Ausbildung, in der die Jugendlichen ihre besonderen Fähigkeiten in individuellen Lern- und Arbeitssettings entdecken und entwickeln können.

Die Möglichkeiten hierzu bietet das oben angesprochene Konzept der „Gestaltungsoffenen Ausbildung“. Die dort gewonnenen Flexibilisierungsspielräume geben die Möglichkeit, auf die speziellen Bedürfnisse der Unternehmen einzugehen und an die Potenziale der Belegschaft anzuknüpfen (vgl. HOLZ 2001, S. 2). Für die praktische Anwendung des Konzepts sind gerade mittelgroße Unternehmen aufgrund der Vielfalt ihrer Aufträge gut gerüstet.

Reflexionsfragen

- Kennen wir die Flexibilisierungsspielräume in unserer Organisation, und nutzen wir diese für den Umgang mit Heterogenität?
- Wie müssen sich Strukturen verändern, damit die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Auszubildenden entwickelt und genutzt werden können?
- Welche anderen Personalentwicklungsprogramme gibt es im Unternehmen, und wie kann das Heterogenitätskonzept an diese angebunden werden?

Forschungsdesiderate

Im Gegensatz zur gesellschafts- bzw. bildungspolitischen Bedeutung der Frage nach dem Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung sind die entsprechenden Forschungsaktivitäten noch sehr gering. Es fehlt an größeren Studien. Die im schulischen Bereich gewonnenen Erkenntnisse sind aufgrund des Alters der Lernenden und der besonderen intentional-inhaltlichen Ausrichtung der schulischen Ausbildung nicht ohne Weiteres auf die berufliche Bildung übertragbar.

Entsprechende Forschungsfragen können beispielsweise sein:

- Wie lässt es sich vermeiden, dass in der beruflichen Bildung Heterogenität als „kontextlose Verinselung“ ohne Bezug zu „Gleichem“ gesehen und bearbeitet wird? **Was ist das Gleiche?**
- Wie ist ein entsprechendes Ausbildungs-Curriculum zu gestalten, und wie kann es formell in die Ausbildung integriert werden, z. B. im Rahmen des Konzepts „Gestaltungsoffene Ausbildung“?
- Wie muss sich parallel der Unterricht an den Schulen verändern?

- Nach welchen Kriterien können heterogene Gruppen zusammengesetzt und begleitet werden, damit sie produktiv lernen und arbeiten? Heterogene Lern- und Arbeitsgruppen sind nicht per se leistungsfähiger (vgl. SCHWARZ-WÖLZL/MAAD 2003).
- Wie sind Ausbildungsstrukturen und -prozesse mit Blick auf die individuellen Besonderheiten der Auszubildenden zu verändern? („Individualisierte Organisation“)
- Welche Kompetenzen verlangt das Konzept vom Bildungspersonal, und wie sind diese zu erwerben?
- Welche Auswirkungen hat das Konzept für den internen und externen Ausbildungs/Arbeitsmarkt, bzw. wie ist dessen Akzeptanz?

Schluss

Nur wenige Unternehmen haben bisher die Heterogenität ihrer Belegschaft genutzt. Für viele von ihnen gilt die Feststellung des ehemaligen Siemens-Vorstandsvorsitzenden von Pierer: „Wenn Siemens wüsste, was Siemens alles weiß!“

Die meisten Unternehmen **„spielen“** – um eine Analogie von BUCKINGHAM und CLIFTON (2002, S. 241) aufzugreifen – immer noch **„Dame“** mit ihren Mitarbeitenden. Das heißt, sie gehen davon aus, dass alle Mitarbeitenden bei derselben Aufgabe ähnliche Züge machen und dasselbe Problembewusstsein besitzen und dass sie auf dieselbe Weise lernen und auf dieselbe Art der Förderung ansprechen. Diese Unternehmen setzen in der Regel die Stärken ihrer Mitarbeitenden als gegeben voraus und konzentrieren sich darauf, deren Schwächen durch Qualifizierungsmaßnahmen zu minimieren. Die Angst vor den individuellen Heterogenitätsmerkmalen der Mitarbeitenden ist größer als das Vertrauen in dieselben.

Dagegen spielen nur wenige Unternehmen **„Schach“** mit ihren Mitarbeitenden. Diese Unternehmen haben verstanden, dass jede Figur anders zieht. Sie wissen, dass ein Turm nicht wie ein Springer und ein Springer nicht wie ein Turm zu behandeln ist. Deshalb investieren diese Unternehmen Zeit und Geld, um die stärksten Züge jeder Figur kennenzulernen und die Potenziale zu fördern und für das Unternehmen einzusetzen.

Lernen wir also, in der beruflichen Bildung Schach zu spielen!

Literatur

- BANDURA, Albert: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (1977) 2, S. 191–215
- BERNAU, Varina: Stille Stärken. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 116 vom 22.05.2013, S. 1
- BUCKINGHAM, Marcus; CLIFTON, Donald, O.: Entdecken Sie Ihre Stärken jetzt! Das Gallup-Prinzip für die individuelle Entwicklung und erfolgreiche Führung. Frankfurt/M., New York 2002
- BUDDE, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 13 (2012) 2, S. 1–22
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Reformprojekt Berufliche Bildung: Flexible Strukturen und moderne Berufe. Verhandlungen des Deutschen Bundestages/Drucksachen 13/7625 (1997), S. 1–15
- GIDDENS, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M., New York 1988
- HOLZ, Heinz: Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung in kleineren Unternehmen. Eine strategische Antwort auf die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungsprozesse. Unveröff. Manuskript. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2001
- LÖW, Martina: Raumsoziologie. Frankfurt/M. 2001
- OSEL, Johann: Gemeinsam ohne Grenzen. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 126 vom 04.06.2013, S. 5
- RÖLLINGHOFF, Stefan: Die Individualisierung des Personaleinsatzes. Empirische Annäherungen, normative Programme und theoretische Implikationen unter Berücksichtigung neuerer organisationstheoretischer Ansätze. München/Mehring 1996
- SCHANZ, Günther: Wege zur individualisierten Organisation. Teil 1: Ein theoretisches Modell. Teil 2: Praktische Konsequenzen. In: *Zeitschrift für Organisation* 46 (1977) S. 183–192; S. 345–351
- SCHANZ, Günther: Organisationsgestaltung: Struktur und Verhalten. München 1982
- SCHROER, Markus: Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: *Sociologia Internationalis* 1 (2003), S. 55–78
- SCHULTZ, Tanjev: Ungerechte Noten. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 292 vom 19.12.2011, S. 38
- SCHWARZ-WÖLZL, Maria; MAAD, Christa: Diversity und Managing Diversity. Zentrum für Soziale Innovation. Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien 2003
- STAACK, Yvonne; WITTWER, Wolfgang: Erfahrungsraum „Experte“. In: WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas (Hrsg.): Lern(t)räume – Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung und Berufsbildung. Wiesbaden (erscheint 2014)
- STAEHLE, Wolfgang, H.: Human Resource Management und Unternehmensstrategie. In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (1989) 3, S. 388–396
- STUBER, Michael: Diversity Mainstreaming. In: *Personal* (2002) 3, S. 28–33

- WEIB, Anja: Unterschiede, die einen Unterschied machen. Klassenlagen in den Theorien von Pierre Bourdieu und Niklas Luhmann. In: NASSEHI, Arnim; NOLLMANN, Gerd (Hrsg.): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich. Frankfurt/M. 2004, S. 208–232
- WENNING, Norbert: Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 565–582
- WITTWER, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: WITTWER, Wolfgang; KIRCHHOF, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003, S. 13–41
- WITTWER, Wolfgang: Individuelle Stärkenentwicklung – Navigator für die berufliche Entwicklung. In: WALKENHORST, Ursula u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld 2009, S. 23–34
- WITTWER, Wolfgang: Vom ‚Betroffenen‘ zum Change Agent – Management von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen durch individuelle Veränderungskompetenz. In: STRIKKER, Frank (Hrsg.): Human Ressource im Wandel. Bielefeld 2010, S. 159–180
- WITTWER, Wolfgang: Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung? Plädoyer für mehr Mut in der Personalentwicklung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz 2012, S. 81–99
- WITTWER, Wolfgang; ROSE, Petra: Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In: WITTWER, Wolfgang; DIETRICH, Andreas (Hrsg.): Lern(t)räume – Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung und Berufsbildung. Wiesbaden (erscheint 2014)

Liste der Autorinnen und Autoren

Dr. Thomas Freiling

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Peter Jablonka

SALSS – Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH

Matthias Kohl

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Ursula Krings

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Dr. René Leicht

Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim

Dr. Petra Lippegaus-Grünau

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Annette Müller

Meslek Evi – Berufsförderung

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus

Universität Stuttgart

Kerstin Norwig

Universität Stuttgart

Cordula Petsch

Universität Stuttgart

Prof. Dr. Eckart Severing

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Ariane Steuber, Dipl.-Ing., Dipl.-Berufspäd.

Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Lena Werner

Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim

Gisela Westhoff

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. Wolfgang Wittwer

Gesellschaft für Innovationen im Bildungswesen (GIB)

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft

eingeladen. Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiß; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöller [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöller [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

The present edited conference volume contains the papers given at an event staged under the same name by the Research Institute for Vocational Education and Training (f-bb) and the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) within the scope of the Vocational Education and Training Research Network (AG BFN). The conference presented and discussed concepts to enable the better structuring of learning and integration processes in heterogeneous learning groups both at companies and at vocational schools. Trainees exhibit very strong differences with regard to prior learning, language ability, social background and age.

Because of these heterogeneous learning groups, it becomes more difficult to provide individual support in training, and the demands made of training staff rise.

The first part of the volume deals with concepts for the individualisation of training at the company as a learning venue. The second part concentrates on dealing with heterogeneity at school learning venues and focuses on issues relating to language support.

The papers are backed up by examples of good practice and results from pilot and exploratory studies.

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung

Der Tagungsband enthält Beiträge einer gleichnamigen Veranstaltung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Auf der Tagung wurden Konzepte vorgestellt und diskutiert, mit denen die Lern- und Integrationsprozesse in heterogenen Lerngruppen sowohl in Betrieben als auch in Berufsschulen besser gestaltet werden können. Die Auszubildenden unterscheiden sich stark in ihrer Vorbildung, Sprachfertigkeit, im sozialen Hintergrund und Alter. Diese heterogenen Ausbildungsgruppen führen dazu, dass die individuelle Förderung in der Ausbildung schwieriger wird und die Anforderungen an das Ausbildungspersonal steigen.

Der erste Teil des Bandes befasst sich mit Konzepten der Individualisierung der Ausbildung am Lernort Betrieb. Der zweite Teil konzentriert sich auf den Umgang mit Heterogenität am Lernort Schule und setzt einen Schwerpunkt auf Fragen der Sprachförderung. Untermauert werden die Beiträge durch Good-Practice-Beispiele, Ergebnisse aus Modellversuchen und aus explorativen Studien.



ISBN 978-3-7639-1167-7