

Projektbericht
Research Report

Zukunft der Berufsbildung. Herausforderungen und internationale Lösungsansätze

HerausgeberInnen

Lorenz Lassnigg

Andrea Laimer

Jörg Markowitsch

Beiträge von

Agnes Dietzen

Marianne Friese

Rüdiger Preißer

Hans H. Reich



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES

Vienna

Projektbericht
Research Report

Zukunft der Berufsbildung. Herausforderungen und internationale Lösungsansätze

HerausgeberInnen

Lorenz Lassnigg

Andrea Laimer

Jörg Markowitsch

Beiträge von

Agnes Dietzen

Marianne Friese

Rüdiger Preißer

Hans H. Reich

Dokumentation zur Veranstaltung vom 7.12.2012
durchgeführt von IHS, 3s und BMUKK

Oktober 2013

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

Kontakt:

Lassnigg Lorenz
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnigg@ihs.ac.at

Laimer Andrea
☎: +43/1/599 91-133
email: laimer@ihs.ac.at

Vorwort

Der vorliegende Bericht ist das Produkt eines kollektiven Unterfangens. Er geht aus einer zielgerichteten Auseinandersetzung von deutschen und österreichischen Expertinnen mit pointierten evidenzgestützten Thesen und Vorschlägen in vier besonders zukunftsrelevanten Bereichen der Bildungspolitik hervor: Kompetenzorientierung, Migration, Geschlechtersegregation und Arbeitsmarktprobleme.

Obwohl die analysierten und dokumentierten Diskussionen schon einige Zeit zurückliegen, und auch in der Zwischenzeit einige weitergehende politische Schritte stattgefunden haben, erweisen sich die ventilierten Probleme und Vorschläge als tatsächliche Zukunftsfragen, als sie nach wie vor aktuell sind und offene Probleme darstellen.

Die HerausgeberInnen gehen daher davon aus, dass die vorliegenden Auswertungen und Dokumentationen nicht nur ein Bild der vorhandenen Positionierungen geben, sondern auch Richtungen für die Weiterentwicklung weisen können. Sie bedanken sich bei den ExpertInnen für ihre Beiträge und hoffen auf eine Weiterführung der Entwicklungen in der erarbeiteten Richtung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Zukunftsfragen und Lösungsansätze für die Berufsbildung in Österreich - vorbereitendes Diskussionspapier (Lorenz Lassnigg)	13
2.1	Kompetenzorientierung.....	14
2.1.1	Fragen zum Bereich der berufsbildenden Schulen	16
2.1.2	Fragen zum Bereich der betrieblichen Ausbildung.....	17
2.1.3	Übergreifende Fragen für beide Bereiche	19
2.1.4	Schlussfolgerungen zur Zukunft der Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung.....	20
2.2	Migration	21
2.2.1	Benachteiligung bei Leistungen und Laufbahnen	21
2.2.2	Quantitativer Anstieg von ZuwanderInnen	22
2.2.3	Herausforderungen und Ansatzpunkte für Lösungen.....	23
2.2.4	Schlussfolgerungen zur Zukunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung	25
2.3	Geschlechtersegregation	26
2.3.1	Bildungswahlen und Interessen	26
2.3.2	Unterstützung der Segregation durch gesellschaftliches Umfeld.....	26
2.3.3	Selektionsdynamik und irreguläre Mobilität.....	28
2.3.4	Schlussfolgerungen zur Zukunft der Geschlechtersegregation in der Berufsbildung.....	29
2.4	Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik.....	31
2.4.1	Umfassende Abdeckung der arbeitslosen Jugendlichen durch Arbeitsmarktpolitik	31
2.4.2	Lehrstellensuchende Jugendliche: „Überbetriebliche Ausbildung“	31
2.4.3	Schulprobleme: Produktionsschulen, Jugendcoaching, Hauptschulabschlusskurse	33
2.4.4	Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens	34
2.4.5	Schlussfolgerungen zur Zukunft der Schnittstelle zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik	36
2.5	Zusammenhänge und übergreifende Zukunftsthemen	37
2.6	Literatur.....	37
2.7	Anhang Kap.2	39
2.7.1	Gegenstände und Fachbereiche von Arbeitsgruppen für Kompetenzentwicklung.....	39

2.7.2	Beispiele für Kompetenzmodelle	40
2.7.3	Checkliste Qualität in der Lehrlingsausbildung	42
3	Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung (Agnes Dietzen)	53
3.1	Eckpunkte neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte.....	53
3.2	Kompetenzorientierte Ordnungsmittel	54
3.2.1	Kompetenzorientierung in der Berufsschule	55
3.2.2	Kompetenzorientierung betrieblicher Ausbildungsordnungen und Prüfungen .	57
3.3	Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung.....	60
3.4	Die Gewichtung der fachlichen Kompetenzen im Verhältnis zu den überfachlichen Schlüsselkompetenzen	62
3.5	Literatur.....	64
3.6	Anhang Kap.3	66
4	Pädagogische Herausforderungen aus Migration und Umgang mit Migration (Hans H. Reich)	69
4.1	Zur Definition der Zielgruppe	69
4.2	Ausgangssituation: Nachteile der Migrantenjugendlichen bei der Berufsausbildung ...	70
4.3	Zur Ursachenanalyse.....	71
4.4	Möglichkeiten pädagogischen und bildungspolitischen Handelns – Reaktion auf das vorbereitende Diskussionspapier	76
4.5	Zusammenfassung der Empfehlungen	85
4.6	Literatur.....	85
5	Geschlechtergerechtigkeit und Diversität (Marianne Friese)	88
5.1	Zukunftsaufgabe 1: Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für Qualität in Ausbildung und Beschäftigung nutzbar machen	88
5.2	Zukunftsaufgabe 2: Professionskonzepte für Care Work erweitern und curricular verankern	91
5.3	Zukunftsaufgabe 3: Modellierung von Sozialkompetenz fachdidaktisch begründen	92
5.4	Zukunftsaufgabe 4: Durchlässigkeit der Bildungssysteme geschlechtergerecht gestalten.....	93
5.5	Zukunftsaufgabe 5: Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel ausrichten.....	95
5.6	Zukunftsaufgabe 6: Professionalisierung des pädagogischen Personals genderorientiert entwickeln	97
5.7	Literatur.....	98
6	Berufsbildung und soziale Anforderungen (Rüdiger Preißer)	100
6.1	Die gesellschaftliche Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung in Österreich und Deutschland.....	100

6.2	Selektive Struktur und Wirkung des beruflichen Übergangssystems in Deutschland	103
6.3	Das Übergangssystem: Chimäre aus Bildungs- und Beschäftigungssystem?	107
6.4	Die vergessene Berufsorientierung	110
6.5	Paradigmenwechsel von der Qualifikationsentwicklung zur Kompetenzfeststellung?	114
6.6	Literatur.....	118

7 Was können wir lernen? Feedback, Diskussionspunkte und Schlussfolgerungen (Lorenz Lassnigg) 120

7.1	Kompetenzorientierung.....	120
7.1.1	In Deutschland langjährige Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Schwerpunkt im Dualen System – viele ungeklärte Aspekte.....	120
7.1.2	Wenig explizite Feedbacks zu den Diskussionsfragen	121
7.1.3	Diskussionspunkte aus österreichischer Sicht: Verwendung der Kompetenzen, Qualität der betrieblichen Ausbildung	123
7.1.4	Fazit zur Kompetenzorientierung	124
7.2	Migration	124
7.2.1	Zusammenfassende Empfehlungen des Experten aufgrund der deutschen Erfahrungen.....	125
7.2.2	Zusätzliche, in den Ausgangsthesen nicht angesprochene Themen: Zugang zur betrieblichen Ausbildung und Formen der Berufseinstiegsbegleitung.....	125
7.2.3	Diskussionsfragen unterschiedlich stark angesprochen	126
7.2.4	Fazit zur Migration.....	129
7.3	Geschlechtersegregation.....	129
7.3.1	Sechs Zukunftsaufgaben zur Geschlechtersegregation aus Sicht der Expertin	129
7.3.2	Konkretisierungen der Zukunftsaufgaben: Wesentliche Aspekte	130
7.3.3	Diskussion an den Vorschlägen der Expertin ausgerichtet, Ausgangsthesen wenig berücksichtigt	131
7.3.4	Fazit zur Geschlechtersegregation.....	132
7.4	Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik (AMP)	133
7.4.1	Abschlüsse, Transparenz und Ergebnissicherung als wesentliche Elemente von AMP-Maßnahmen; Eigeninteressen von ‚Sozialindustrie‘ als Problem	133
7.4.2	Diskussionspunkte: Wirksamkeit von AMP-Maßnahmen	134
7.4.3	Fazit zur Arbeitsmarktpolitik	135
7.5	Übergreifende Schlussfolgerungen	136
7.5.1	Kompetenzentwicklung	137
7.5.2	Migration.....	137
7.5.3	Geschlechtersegregation	138
7.5.4	Arbeitsmarktpolitik (AMP).....	138

8 ANHANG: Dokumentation der Veranstaltung 140

8.1	Veranstaltungsprogramm.....	140
8.2	TeilnehmerInnenliste	141

8.3	Eröffnung der Veranstaltung	141
8.4	Vortrag Agnes Dietzen: Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung	142
8.5	Vortrag Hans H. Reich: Pädagogische Herausforderungen aus Migration & Umgang mit Migration	149
8.6	Vortrag Marianne Friese: Geschlechtergerechtigkeit und Diversität: Zentrale Zukunftsaufgaben	157
8.7	Vortrag Rüdiger Preißer: Berufsbildung und soziale Anforderungen (Arbeitsmarktpolitik und Übergangssystem)	168
8.8	Feedback zur Veranstaltung	176

1 Einleitung

Die österreichische Berufsbildung ist trotz ihrer traditionellen Stärke derzeit wie andere Systeme auch mit vielen grundlegenden Herausforderungen konfrontiert, die sowohl aus der endogenen Dynamik als auch von äußeren Veränderungen resultieren. Vor diesem Hintergrund wurden im Zuge einer eintägigen Veranstaltung, am 7. Dezember 2012 am Institut für Höhere Studien (IHS), einige dieser Herausforderungen einem Review durch internationale ExpertInnen unterzogen, um ihre Ausformungen in Österreich wie auch mögliche Lösungsansätze auf Grundlage der breiteren Expertise näher zu erörtern.

Ziel der Veranstaltung war es, ausgewählte wichtige Themen in einer Auseinandersetzung zwischen österreichischen und internationalen ExpertInnen in einer evidenzbasierten Perspektive zu diskutieren. Um eine umfassende Diskussion gewährleisten zu können, wurden vier Themenbereiche bzw. -blöcke ausgewählt, die teilweise Überschneidungen aufweisen. Pro Themenbereich wurde ein internationaler Experte bzw. eine internationale Expertin gewählt, der/die im Rahmen dieser Veranstaltung seine/ihre Sichtweise zu den jeweiligen Herausforderungen präsentierte und sich anschließend einer Diskussion mit allen VeranstaltungsteilnehmerInnen stellte.

Die Auswahl fiel auf folgende vier Themen und ExpertInnen:

Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung	Dr. Agnes Dietzen, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Leiterin Arbeitsbereich Kompetenzentwicklung
Pädagogische Herausforderungen aus Migration & Umgang mit Migration	Prof. em. Dr. Hans H. Reich Universität Landau Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Geschlechtergerechtigkeit und Diversität	Prof. Dr. Marianne Friese Justus-Liebig-Universität Gießen Institut für Erziehungswissenschaft Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre
Berufsbildung und soziale Anforderungen (Arbeitsmarktpolitik)	Dr. Rüdiger Preißer Soziologe, Politikwissenschaftler & Berater Bildungs- und Evaluationsforschung

Erläuterungen zur Vorgehensweise und Kapitelübersicht

Als Grundlage für die Präsentation der ExpertInnen und als Diskussionsgrundlage für die TeilnehmerInnen wurde im Vorfeld zur Veranstaltung eine schriftliche Expertise von Lorenz Lassnigg verfasst (siehe Kapitel 2: vorbereitendes Diskussionspapier), welche in die österreichische Situation einführt und erste Vorschläge präsentiert. Dieser Beitrag wurde vorab an alle ExpertInnen zugesandt, damit sie aus ihrer internationalen Perspektive und Expertise heraus, eine Stellungnahme und Präsentation vorbereiten konnten. Zudem wurde allen VeranstaltungsteilnehmerInnen die Expertise ebenfalls als Vorinformation zugeschickt.

Im Rahmen der Veranstaltung wurden schließlich die Themen seitens der ExpertInnen präsentiert und anschließend im Plenum mit allen VeranstaltungsteilnehmerInnen breit diskutiert. Jeder Vortrag wurde von Lorenz Lassnigg eingeleitet, indem er 3-4 Fragen zu dem jeweiligen Themenbereich der ExpertInnen als Ausgangspunkt formulierte. Für den Vortrag hatten alle ExpertInnen jeweils eine halbe Stunde Zeit. Die anschließende, von Jörg Markowitsch moderierte, Diskussion dauerte ungefähr eine Stunde pro Themenbereich. Für die Dokumentation zur Veranstaltung mit den Präsentationen der ExpertInnen und den Themen der Diskussionsbeiträge siehe den Anhang.

Nach der Veranstaltung verfassten die ExpertInnen auf Basis ihres präsentierten und diskutierten Themenbereichs eine schriftliche Expertise. Diese vier ExpertInnenbeiträge befinden sich im Anschluss an die ursprüngliche Expertise von Lorenz Lassnigg in den Kapiteln 3 bis 6 und sind der Dokumentation der Veranstaltung vorangestellt. In Kapitel 7 werden Schlussfolgerungen von Lorenz Lassnigg zu den durch die Beiträge und Diskussionen eingebrachten Klärungen und Erweiterungen präsentiert.

Die Veranstaltung wurde vom Institut für Höhere Studien (IHS), 3s research laboratory (3s) und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) gemeinsam durchgeführt und fand am 7. Dezember 2012 von 9:00 bis 17:00 Uhr am IHS (Stumpergasse 56, 1060 Wien) statt.

2 Zukunftsfragen und Lösungsansätze für die Berufsbildung in Österreich - vorbereitendes Diskussionspapier (Lorenz Lassnigg)

Zweck und Ansatz

Vorhandene Herausforderungen sollen in einer zukunftsorientierten Sichtweise im Hinblick auf sinnvolle Weiterentwicklungen und notwendige Veränderungen nach den folgenden Aspekten analysiert werden: Problemlage; gegenwärtige Tendenzen und Maßnahmen; notwendig erscheinende weitergehende Änderungen in der Zukunft.

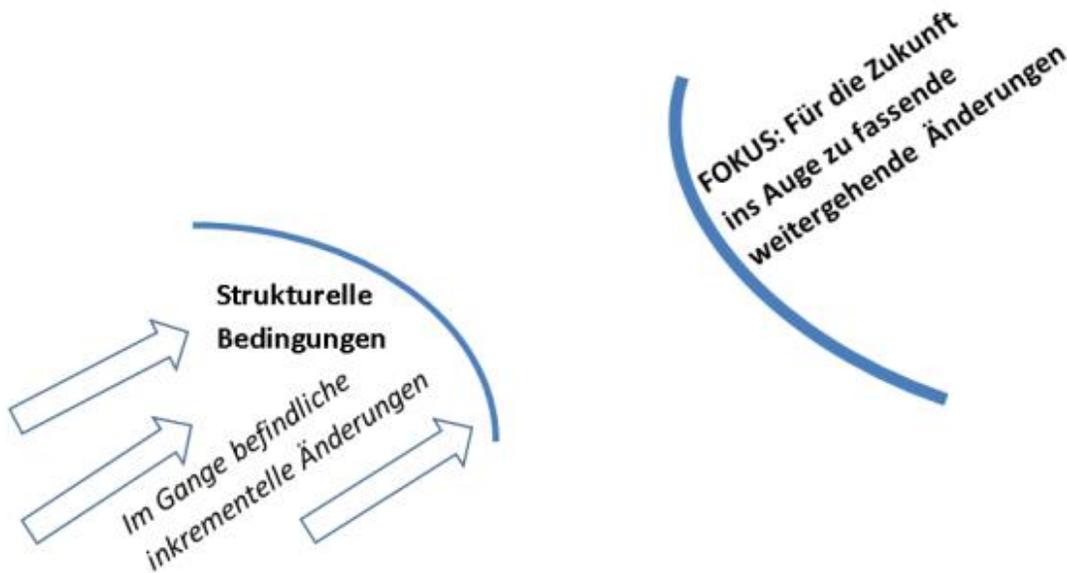
Es wurden vier Themenbereiche ausgewählt, die teilweise Überschneidungen aufweisen:

- Kompetenzorientierung,
- Migration,
- Geschlechtersegregation,
- Übergangsprobleme und Arbeitsmarktpolitik.

Für diese Bereiche wird in dieser Expertise versucht zentrale Entwicklungsfragen und zukunftsorientierte Fragen bzw. Antwortrichtungen zu formulieren. Dies geschieht auf dem Hintergrund der Konzeption, dass die Entwicklung der österreichischen Berufsbildung vorwiegend inkrementell erfolgt, während auf der Seite der Herausforderungen oft von grundlegenden, „revolutionären“ Veränderungen gesprochen wird. Eine Hauptfrage besteht daher darin, inwieweit den Herausforderungen in den angesprochenen Themenbereichen auf dem „bewährten“ inkrementellen Weg ausreichend begegnet werden kann, wo die Grenzen dieser Vorgangsweise gefunden werden können, und inwieweit weitergehende Neuorientierungen erforderlich erscheinen.

Die „Schlussfolgerungen zur Zukunft“ beinhalten die Fragen, deren Behandlung für die Weiterentwicklung in den Themen als sehr wichtig angesehen wird. Kritische Kommentare im Hinblick auf ihre Konsistenz mit den angesprochenen Problemen und auch über ihre Sinnhaftigkeit als wesentliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in einer entlasteten zukunftsorientierten Perspektive wären wünschenswert. Wären aus der Sicht der Literatur und internationaler Erfahrungen andere Ansatzpunkte wichtiger? Fehlen wesentliche Ansatzpunkte? In welchen Richtungen sollte weiter gedacht und analysiert werden?

Abbildung 1: Grundlage des Projektes



Quelle: Eigene Darstellung.

2.1 Kompetenzorientierung

Die Frage nach der Kompetenzorientierung ist im Rahmen der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zunächst von außen an die Politik und Praxis herangetragen worden. Als dieser Prozess der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens begonnen wurde, hat sich die Diskussion stark auf die nach außen vergleichbare (vorteilhafte) Darstellung der vorhandenen Qualifikationen konzentriert. Die Kompetenzorientierung hat aber auch großes Interesse erregt, aber es war keine besonders ausgeprägte Basis dafür vorhanden. Unter Kompetenzorientierung wurde dabei vor allem die Umorientierung von einer „input-seitigen“ Politik zu einer ergebnisorientierten Politik verstanden, und dabei wiederum v.a. die Orientierung an Lernergebnissen.

Im Rahmen der Konsultation zum EQR/NQR wurde eine Expertise darüber angefertigt, inwieweit die vorhandenen Ausbildungsangebote lernergebnisorientiert gehandhabt werden. Das Ergebnis war gemischt. Es wurden Unterschiede zwischen der Schule und der betrieblichen Lehre festgestellt, mit einer traditionellen Orientierung an Lernergebnissen im letzteren Bereich der Ausbildungsordnungen für die Lehrberufe. Diese werden in den letzten Jahren einer modularen Reform unterzogen.

Im Bereich der **schulischen Ausbildungsgänge** wurde ein umfassendes System zur Qualitätsentwicklung (QIBB)¹ aufgebaut, in dessen Rahmen auf allen Ebenen (schulisch, regional, bundesweit) systematische Entwicklungsaktivitäten vorangetrieben werden. Eine starke Initiative in diesem Rahmen besteht darin, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle² in einer Gliederung nach Fachbereichen (Gegenstände: 13 Bereiche und Berufe: 35 Bereiche; siehe Seite 39 im Anhang) zu entwickeln, die an den Lehrplänen und der Leistungsbeurteilung angebunden sind (im Kern werden in den verschiedenen Fächern schulartenspezifische Modellprüfungsbeispiele entwickelt, die auf dem jeweiligen Kompetenzmodell aufbauen).³ In kleinerem Maßstab werden auch fachübergreifende Kompetenzen entwickelt.⁴ Die Entwicklung wird wissenschaftlich begleitet, indem in kontrollierter Form von den SchülerInnen und Lehrpersonen Feedback zu den Beispielen eingeholt wird.⁵

Auf pädagogischer Ebene werden Entwicklungsprojekte zur Transparenz der Leistungsbeurteilung und zur Individualisierung des Unterrichts in den berufsbildenden Schulen vorangetrieben. An den höheren Schulen gibt es bereits seit einigen Jahren Entwicklungen im Bereich der Abschlussprüfungen, als ein Teil wird eine Zentralmatura in standardisierter Testform entwickelt, neben dem auch weiterhin schulspezifische mündliche Prüfungen stattfinden. Insbesondere im Bereich der technischen höheren Schulen werden als Teil der Abschlussprüfung reale F&E-Projekte auf größerem Maßstab durchgeführt, die teilweise zu Patenten geführt haben.

Im Bereich der **betrieblichen Lehre** ist seit 2006 ein Prozess der Reform der Ausbildungsstrukturen in Richtung Modularisierung im Gange, in dem die traditionellen

¹ Siehe <https://www.qibb.at/>

² Siehe <https://www.qibb.at/de/bildungsstandards.html>.

³ Siehe Beispiele: Naturwissenschaften Höhere Schulen:

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Naturwissenschaften_BHS_Vers.09.pdf; Wirtschaft Handelsschule (mittlere Schule):

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Pilotbrochuere_HAS_Wirtschaft_Oktober_20121031.pdf.

⁴ Soziale und personale Kompetenzen:

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf

⁵ Vgl. einen Überblick zu den Pilotierungen

<http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KickOff2011/Blitzlichter.pdf>. Auf der Webpage sind aktuell 9 Evaluierungskurzberichte verfügbar. Vgl. z.B. die erste Pilotierung 2007-08 in „Deutsch“, „Wirtschaft und Recht“, und „Wirtschaftsinformatik und IKT“ an BHS:

http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Evaluierungsberichte/D_WINF_IKT_WR_Kurzbericht.pdf. Bewertungsdimensionen SchülerInnen: „Verständnis“, „Aufgabenklarheit“, „Zeitrahmen“, „Interesse am Beispiel“, „Hilfsmittel“, „Behandlung im Unterricht“, „Berufsbezug“, „Interesse am Fach“, „eigene Leistung“ und „Schwierigkeit“; LehrerInnen: methodische und inhaltliche Qualitätsbeiträge der Beispiele und Schwierigkeit der Aufgabenstellung.

Lehrberufe sukzessive durch Modullehrberufe ersetzt werden.⁶ Dabei werden mindestens 3-jährige Ausbildungsprofile entwickelt, die aus einem Grundmodul (GM 1-2Jahre), einem oder mehreren Hauptmodulen (HM 1-2Jahre) und Spezialmodulen (SM 1/2-1Jahr) bestehen. Diese Module sind kombinierbar, eine Kombination muss mindestens drei Jahre umfassen, und die Kombinationsmöglichkeiten sind gesetzlich festgelegt. In den Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung werden in einem „Berufsprofil“ die wesentlichen zu erlernenden Tätigkeiten für die Module (GM+HM, SM; ca. 6 Items pro Ausbildung) festgelegt und im Berufsbild werden für die Module Listen von Kenntnissen und Fertigkeiten (auch Kompetenzen genannt; ca. 40 Items im GM, ca. 20 Items in HM bzw. SM) angegeben, die die AbsolventInnen bei der Prüfung demonstrieren sollen.⁷ Die Entwicklung der Berufe erfolgt in einem teilweise formalisierten Prozess zwischen Expertise, Praxis, Administration und Politik, innerhalb der Regelungen bestehen weitgehende Spielräume.⁸ Die Gestaltung der Ausbildungsprozesse obliegt den akkreditierten Lehrbetrieben, denen weitestgehendes Vertrauen in die Umsetzung entgegengebracht wird, obwohl beim Ausbildungspersonal so gut wie keine pädagogischen Kompetenzen gefordert werden und es mit Ausnahme der externen kommissionellen Abschlussprüfungen keine verbindliche Qualitätskontrolle gibt (vgl. Kapitel 2.7).⁹ Für die verpflichtende Teilzeit-Berufsschule gelten die Praktiken des Schulwesens (QIBB).

In einer auf die weitere Zukunft gerichteten Perspektive stellen sich zur Kompetenzorientierung in den verschiedenen Bereichen die folgenden Fragen:

2.1.1 Fragen zum Bereich der berufsbildenden Schulen

In welcher Beziehung stehen die schulischen Kompetenzmodelle zu den pädagogischen Prozessen innerhalb der Schulen? Die pädagogischen Prozesse werden über ein breites Instrumentarium von Evaluationsinstrumenten bearbeitet, das auf den Dimensionen Individualfeedback und Systemfeedback angesiedelt ist und den SchülerInnen, LehrerInnen und auch den anderen Gruppen (Schulleitung, Schulaufsicht, PrüferInnen) Feedback-Fragebogen zur Verfügung stellt. Ein gravierendes Problem in diesem Bereich stellt das hohe Ausmaß an Schulabbrüchen dar, das teilweise strukturell bedingt ist (der Übergang in die Lehrlingsausbildung findet nach dem 1. Jahr der berufsbildenden Schulen statt, und es gibt hier einen beträchtlichen Mobilitätsstrom der teilweise von den SchülerInnen ex ante geplant ist, teilweise aber auch durch mehr oder weniger gravierendes Schulversagen verursacht ist.

⁶ Vgl. zur Grundstruktur

http://www.ausbilder.at/ausbilder_at/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=17.

⁷ Vgl. als Beispiel die Ausbildungsordnung Installations- und Gebäudetechnik

<http://www.ausbilder.at/ausbilder/htm/pdf/ausbildungsordnung/installationstechnik.pdf>

⁸ Vgl. zu den Grundelementen der Entwicklung eines Lehrberufs S. 11-13 in

http://www.dieindustrie.at/uploads/2011/03/2011_11_17_HS_NMS_PTS_BS-LehrerInnen-Willkommen.pdf

⁹ Vgl. den Leitfaden zur „Qualität in der Lehrlingsausbildung“

http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1860553&conid=630269

Insgesamt kommt etwa die Hälfte der BeginnerInnen regulär zu einem Abschluss; ein Drittel bis die Hälfte der Abgänge erfolgt nach dem ersten Jahr in die Lehre; auch die Wiederholungsquoten sind beträchtlich (vgl. Kapitel 2.7). Leistungsselektion ist ein bestimmendes Moment des berufsbildenden Schulwesens und SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind davon sehr stark betroffen; dies beginnt bereits bei den Aufnahmeverfahren, die ein bestimmtes Niveau an erbrachten Schulleistungen voraussetzen. Die in PISA gemessenen Grundkompetenzen sind in den berufsbildenden Schüler nach dem Niveau (höhere-mittlere-Berufsschule/Lehre) abgestuft, das unterste Drittel der gesamten Leistungsverteilung der 15-Jährigen wird in der Berufsbildung betreut, der Erwerb von Grundkompetenzen ist jedoch keine wesentliche Aufgabe in der Berufsbildung.¹⁰

In welcher Beziehung stehen die schulischen Kompetenzmodelle zu den wirtschaftlichen und betrieblichen Kompetenzanforderungen? Die skizzierten Entwicklungen sind innerhalb der vorhandenen schulischen Strukturierungen angesiedelt und folgen im Wesentlichen einem elaborierten Modell schulischen Unterrichts. Es fragt sich, wie die entwickelten Kompetenzmodelle mit der Entwicklung der beruflichen Anforderungen verbunden sind, also inwieweit dadurch die von diesem Konzept angestrebte Brücke zwischen Bildung und Beruf gebaut wird, und damit auch der Dynamik der Anforderungen Rechnung getragen werden kann. Offene Fragen bestehen im Hinblick auf die berufliche Verwendung der erworbenen Kompetenzen aufgrund der Übergänge in weitere Ausbildungen sowohl im Bereich der BHS als auch im Bereich der BMS. Je nach Fachrichtung beginnen ein Drittel bis zur Hälfte der BHS-AbsolventInnen anschließend ein Hochschulstudium (FH oder UNI, an den FHs stellen die BHS den größten Anteil der BeginnerInnen), und auch ein beträchtlicher Teil der BMS-AbsolventInnen setzt die Bildungslaufbahn fort, entweder in der Lehre oder in einer höherqualifizierenden Ausbildung. Dies sind positive Zeichen für die Durchlässigkeit der Berufsbildung (neben der Selektion), aber im Hinblick auf die berufliche Verwendung sind das Zeichen dafür, dass die AbsolventInnen zusätzliche Abschlüsse für wünschenswert oder erforderlich halten und insofern sind das (*ceteris paribus*) negative Signale zum Arbeitsmarktwert der Abschlüsse.

2.1.2 Fragen zum Bereich der betrieblichen Ausbildung

Inwieweit werden die Potentiale der betrieblichen Ausbildung bei der Kompetenzentwicklung ausgeschöpft und auf die Trends des zukünftigen Kompetenzbedarfs bezogen? Die betriebliche Ausbildung besteht grob gesprochen aus zwei unterschiedlichen Segmenten, (a) den größeren Unternehmen bzw. Betrieben mit systematischen Ausbildungsmodellen und (b) dem quantitativ weitaus dominierenden kleinbetrieblichen Segment, in dem die Lehrlinge sehr häufig einzeln oder in sehr kleinen Gruppen zu zweit oder zu dritt ausgebildet werden. Die Qualität der betrieblichen Ausbildung beruht auf dem Vertrauen in die Lehrbetriebe und wird durch die

¹⁰ Siehe https://www.qibb.at/de/qibb_evaluation.html.

abschließenden externen Prüfungen kontrolliert. Ansonsten gibt es nur minimale Vorkehrungen zur Qualitätssicherung und auch keine systematische Professionalisierung der AusbilderInnen; in letzter Zeit werden verstärkt freiwillige Initiativen empfohlen. Im Sinne der Flexibilisierung und der Erleichterung der Lehrlingsaufnahme bei einem Defizit an Lehrplätzen wurden die Regelungen in den letzten Jahren reduziert. Im Unterschied zu den Nachbarländern Deutschland und Schweiz gibt es fast kein gesichertes Wissen über die Qualität der betrieblichen Ausbildung in Österreich. Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildung im Wesentlichen die Verteilung der in den Lehrbetrieben vorherrschenden Arbeitspraktiken spiegelt. Die Qualität der Ausbildung eines Lehrlings ist also davon abhängig, an welcher Stelle der Lehrbetrieb im Spektrum der wirtschaftlichen Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit positioniert ist. Dieser Aspekt der Bedeutung der Arbeitsorganisation für den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung, der in der neueren internationalen Diskussion über die Entwicklung und Verwertung der Qualifikationen z.B. im Zuge der OECD-Innovationsstrategie sehr stark betont wird, wird in Österreich bisher vernachlässigt. Über die Erfolge in den internationalen Berufswettbewerben gibt es Qualitätssignale über den Spitzenbereich der Lehrlingsausbildung, aber über die Breite der Streuung der erworbenen Kompetenzen ist nichts bekannt (bei den Grundkompetenzen lt. PISA liegen die Lehrlinge am unteren Ende der Leistungsverteilung, bei großen Überschneidungen nach oben). Offene Fragen bestehen auch bei der Weiterverwendung der Lehrlinge. Dies wird nicht systematisch beobachtet, aber es bestehen (aufgrund der Datenlage unvollkommene) empirische Anhaltspunkte dafür, dass die Weiterverwendung möglicherweise sehr gering ist; auch die ebenfalls nicht systematisch beobachtete Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Lehre hat ein nennenswertes Ausmaß (wobei hier aufgrund zu erwartender Mobilitätsprozesse ein gewisses Maß an friktioneller Arbeitslosigkeit enthalten ist). Hier stellt sich die Frage nach der Verbindung von unmittelbarer Lehrlingsnachfrage, also nach den produktiven Leistungen der Lehrlinge, und späterer Qualifikationsnachfrage, die nicht trivial ist. Wenn es in nennenswertem Ausmaß Lehrbetriebe in wenig wettbewerbsfähigen Wirtschaftsbereichen gibt, die hauptsächlich die produktiven Leistungen der Lehrlinge nachfragen, für deren Qualifikation aber nach dem Abschluss keine zukunftsfähige Nachfrage vorhanden ist, so fehlt hier die Brücke zwischen Kompetenzerwerb und zukünftigem Bedarf. Da die Datenlage hier insgesamt unzureichend ist, gibt es für den Umfang dieser Problematik keine einwandfrei gesicherten Evidenzen (tw. weil das eher tabuisiert wird), es gibt aber verschiedenste Anhaltspunkte dafür, dass das Ausmaß nicht vernachlässigbar ist (wenig Weiterbeschäftigung; Arbeitslosigkeit von LehrabsolventInnen/FacharbeiterInnen, fachfremde Beschäftigung, unbesetzbare Lehrstellen, etc.).

2.1.3 Übergreifende Fragen für beide Bereiche

Inwieweit sind die Prozesse der Kompetenzentwicklung ausreichend durch Informationssysteme unterstützt und durch Antizipationsmechanismen informiert? Wie gezeigt, gibt es angebotsseitig Initiativen zur mehr oder weniger systematischen Formulierung von kompetenzorientierten Ausbildungsprofilen (QIBB im Schulwesen, Modularisierung in der Lehre), auf der Nachfrageseite gibt es jedoch keine systematische Beobachtung der Verwendung der Kompetenzen. Die Brücke zwischen betrieblichen Anforderungen und Bildungsangeboten wird im Wesentlichen auf informellen Wegen hergestellt. Zur Arbeitsorganisation und Kompetenzentwicklung im betrieblichen Sektor gibt es nur sehr wenig systematische Forschung. Empirische Erhebungen beschränken sich auf Befragungen über Rekrutierungsprobleme von Unternehmen, die in den letzten Jahren auf regionaler Ebene durchgeführt wurden. Die Ursachen für diese Probleme werden jedoch bisher nicht zureichend untersucht; inwieweit etwa diese auf angebots- oder nachfrageseitige Faktoren zurückgehen, inwieweit sie demografisch bedingt sind, oder durch die Positionierung der Unternehmen auf den Arbeitsmärkten. Insbesondere unterscheiden vorhandene Untersuchungen noch sehr wenig zwischen Kompetenzen und Qualifikationen, meistens werden Qualifikationen untersucht, und die Kompetenzen bleiben eine „Black Box“. Eine größere Initiative im Rahmen der Europäischen Sektoranalysen hat versucht, in vier Sektoren den Kompetenzbedarf zu eruieren.¹¹ Der Fokus lag jedoch auf dem Weiterbildungsbedarf, und es wurde kein direkter Zusammenhang zur Erstausbildung hergestellt. Hervorstechende Ergebnisse sind, dass neben Anpassungsbedarf bei den fachlichen Kompetenzen bei den Beschäftigten aufgrund der Veränderungen während des Berufslebens v.a. der Bedarf nach überfachlichen Schlüsselkompetenzen sehr stark betont wurde (was auch anderen Ergebnissen entspricht). Ein Überblick über die vorhandene Forschung zum Kompetenzbedarf ergibt in groben Zügen und meistens aufgrund von indirekten Signalen zu Qualifikationen etwa folgendes Bild:

- Es wird auf allen Ebenen Zusatzbedarf geortet, wobei die vorhandenen Signale nicht eindeutig auf besonders starke Missverhältnisse in bestimmten Teilbereichen hindeuten.
- Es besteht eine Tendenz zur formalen Höherqualifizierung, aber auch eine gewisse Polarisierungstendenz durch die gleichzeitige Zunahme wenig qualifizierter Beschäftigung.
- Hinweise auf Rekrutierungsschwierigkeiten gibt es eher in den unqualifizierten Bereichen und im technisch-gewerblichen Bereich der Lehrlingsausbildung als bei den höheren Qualifikationen.
- Im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich scheint die Nachfrage sehr unspezifisch zu sein, mit hohen Überschneidungen zwischen BHS, FH und UNI, was dem hohen Spezialisierungsgrad der Ausbildungen widersprechen würde.

¹¹ Vgl. <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/qualibarometer/comlist.asp?first=1&woher=1>

- Es gibt Hinweise darauf, dass Rekrutierungsschwierigkeiten eher in weniger wettbewerbsfähigen Bereichen mit hoher Fluktuation und ungünstigen Arbeitsmarktsignalen auftreten als in den innovativen und wettbewerbsfähigen Bereichen, die das Angebot auf sich ziehen.
- Nach europäischen Vergleichserhebungen ist Österreich sehr erfolgreich bei praxisgetriebener inkrementeller Innovation bei gleichzeitigen Schwächen bei der wissenschaftsgetriebenen radikalen Innovation und in den Strukturen der Arbeitsorganisation ist der Typus der lernenden Organisation vergleichsweise stark vertreten.

2.1.4 Schlussfolgerungen zur Zukunft der Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung

(1) Die Entwicklung von bzw. Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen in der Berufsbildung erfolgt stark angebotsseitig, mit unterschiedlichen Ansätzen in Schule und betrieblicher Lehre (und wiederum anderen Ansätzen im Hochschulwesen); die Brücke zu den Entwicklungen auf der Nachfrageseite ist (noch) schwach ausgeprägt, insbesondere bestehen Lücken bei der Beobachtung und Analyse der Verwendung der erworbenen Qualifikationen in der Beschäftigung und der Beachtung der zentralen Bedeutung der Arbeitsorganisation für die Kompetenznutzung und -entwicklung. Letzteres wird durch eine Aktionslinie der österreichischen LLL-Strategie angesprochen, die jedoch noch wenig konkretisiert ist.

(2) In den letzten Jahren finden die Grundkompetenzen verstärkte Beachtung, die nach PISA v.a. beim Übergang in die Berufsbildung schwach ausgeprägt sind. Es gibt Vorschläge, diese am Ende der Pflichtschule systematisch zu überprüfen und die Bildungslaufbahnen stärker daran zu knüpfen („Mittlere Reife“).¹² Dies verbindet sich mit Fragen der strukturellen Neuordnung des Überganges von der Pflichtschule in die weiterführenden Laufbahnen. Im Hinblick auf die Kompetenzprofile der beruflichen Ausbildung stellt sich die Frage, inwieweit der Erwerb von Grundkompetenzen auch in der Berufsbildung stärkeres Gewicht bekommen muss, wenn hier eine durchgreifende Verbesserung erfolgen soll. Hier besteht eine starke Überschneidung mit den anderen Themen, insbesondere mit der Migration.

(3) Neben den Grundkompetenzen stellt sich auch die Frage nach der Gewichtung der fachlichen Kompetenzen mit den überfachlichen Schlüsselkompetenzen (personal, sozial, oder „Beschäftigungsfähigkeit“). Dazu gibt es viele Diskussionen aber wenig Wissen, sowohl auf der faktischen Ebene (welche Schlüsselkompetenzen sind vorhanden, wo gibt es Schwächen?) als

¹² Die in Österreich diskutierte „Mittlere Reife“ hat mit der deutschen Realschule nichts zu tun, da es dabei nicht um ein erweitertes Bildungsangebot geht, sondern lediglich um eine umfassende und systematisierte Kompetenz- und Potentialfeststellung am Ende der Pflichtschule mit entsprechendem Feedback an die SchülerInnen (also summativ und formativ).

auch auf der pädagogisch-konzeptiven Ebene (wie werden diese Kompetenzen erworben?). Ohne hier über gesichertes Wissen zu verfügen wird hier oft von grundlegenden Unterschieden zwischen Schule und Lehre ausgegangen: In der Lehre kann der Erwerb in der Praxis erfolgen, in der Schule wird einem traditionellen Selektionsmodell großes Gewicht zugeschrieben. Diese Dimension hat einen starken Zusammenhang mit den pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden, die einen starken Diskussionspunkt darstellen.

(4) Im Zusammenhang mit dem zu erwartenden demografischen Rückgang und den Umschichtungen zwischen den Bildungsgängen gibt es auch Vorschläge zu einer grundlegenden strukturellen Neuordnung der Oberstufe und ihrer Beziehung zum Hochschulwesen. In dieser Diskussion stellt sich die Frage nach einer Verbindung der Kompetenz-Dimension mit der Dimension struktureller Gestaltungen. Bisher ist die Unterscheidung von Schule und Lehre mit der Bildungshöhe verknüpft, es wird vorgeschlagen, die vertikale Ordnung zu reduzieren und die beiden Bereiche horizontal auf die gleiche Ebene zu bringen, und einen Hochschulzugang auch von der Lehre zu eröffnen (erste Schritte: „Lehre mit Matura“), eventuell mit einer „dritten Säule“ professioneller Abschlüsse auf Hochschulebene. In diesen Diskussionen bleibt bisher offen, inwieweit die strukturellen Unterscheidungen nach der Bildungshöhe mit den Kompetenzniveaus korrelieren.

2.2 Migration

Die Frage nach dem Umgang des Bildungswesens mit dem Migrationshintergrund von Jugendlichen hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Diese Frage ist in breitere politische Auseinandersetzungen eingebettet, was ihre Behandlung nicht erleichtert. Neben dem Spiel mit Fremdenfeindlichkeit hat sich auf der politischen Ebene mittlerweile ein starkes Bewusstsein durchgesetzt, dass die Nutzung der Potentiale der ZuwanderInnen für Österreich eine zentrale Zukunftsfrage darstellt, wo es auch viel Entwicklungsbedarf gibt.

2.2.1 Benachteiligung bei Leistungen und Laufbahnen

Im Bildungswesen gibt es deutliche Hinweise für Benachteiligungen von ZuwanderInnen mit anderen Sprachen als Deutsch, sowohl in der Ersten als auch in der Zweiten Generation.¹³ Dies betrifft sowohl die Leistungen als auch die Bildungslaufbahnen. Gegenwärtig gibt es einen starken politischen Schwerpunkt zur vorbereitenden Förderung von Deutschkenntnissen beginnend in der vorschulischen Erziehung und weiter in den folgenden Stufen des

¹³ Nach langen Debatten über die Erfassung und Klassifikation von Migrationshintergrund scheint sich nun die Alltagssprache als wichtiger Indikator durchgesetzt zu haben. Oft ist jedoch nur die StaatsbürgerInnenschaft als Information verfügbar, und auch rechtlich gesehen ist die Definition nicht so einfach.

Schulwesens, als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. Seit Jahren wird auch an Angeboten für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gearbeitet, deren Umsetzung jedoch immer wieder hinterfragt wird.¹⁴ In jüngster Zeit wird v.a. auch die Frage von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund angesprochen, deren Anteil erhöht werden sollte. Aktuelle Auswertungen zeigen, dass in den verschiedenen Formen der LehrerInnenausbildung der Anteil von Studierenden mit anderer Erstsprache bei 1 bis 3% liegt (deutlich erhöht an den Kunstuniversitäten mit 6%), also bei einem Bruchteil der SchülerInnenanteile (vgl. Kapitel 2.7).

2.2.2 Quantitativer Anstieg von ZuwanderInnen

Nachdem die Zuwanderung lange Zeit als vorübergehende Randerscheinung gesehen wurde, ist sie heute in weiten Bereichen ins Zentrum des Schulwesens gerückt. Gegenwärtig sprechen etwa ein Fünftel der PrimarschülerInnen eine andere Alltagssprache als Deutsch, in Städten mit mehr als 50.000 EinwohnerInnen ist es etwa die Hälfte, in Städten mit 10.000-50.000 EinwohnerInnen ist es fast ein Drittel. Dieses Potential wird in fünf bis zehn Jahren die Berufsbildung erreichen. Bis zur Oberstufe, wo die Bildungsbeteiligung freiwillig ist, reduziert sich der Anteil der SchülerInnen mit anderer Alltagssprache auf etwa die Hälfte des Wertes der Primarstufe, mit beträchtlichen Unterschieden nach der Bildungshöhe (mittlere Schulen 19%, höhere Schulen 13%, Lehrlingsausbildung 9%; demgegenüber liegt der Anteil in den Sonderschulen und der vorbereitenden Polytechnischen Schule auf der 9.Stufe bei 25-27%; Primarschule: 24%).

Nach den demografischen Prognosen wird sich der Anteil der ZuwanderInnen im Bildungswesen in den nächsten Jahrzehnten noch bedeutend erhöhen, dennoch wird für die Altersgruppe der Berufsbildung (15-19J.) mit einem beträchtlichen demografischen Rückgang gerechnet. Selbst wenn also die Berufsbildung den Anteil der ZuwanderInnen wesentlich erhöht (die demografische Prognose geht von einer Verdoppelung des Potentials bis 2030 aus), wird sich die Zahl der SchülerInnen und Lehrlinge in der Oberstufe zwischen 2010 und 2020 österreichweit deutlich (um ca. 15%) verringern und dann weiter auf diesem niedrigen Niveau verharren (bei beträchtlichen regionalen Unterschieden: v.a. in der Agglomeration Wien wird quantitativ von einer stabilen Entwicklung ausgegangen). In entsprechenden zeitlichen Abstand wird sich diese Entwicklung auch auf das Hochschulwesen fortpflanzen.

¹⁴ Vgl. zur Übersicht http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml; siehe auch die umfassende Linksammlung unter http://daf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/Mehrsprachigkeit_Muttersprachlicher_Unterricht.pdf sowie den Leitfaden für die Integration fremdsprachiger SchülerInnen http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8547/leitfaden_2003_01_23.pdf oder das Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung www.wien.gv.at/menschen/integration/rtf/rahmen-curriculum.rtf.

2.2.3 Herausforderungen und Ansatzpunkte für Lösungen

Im Hinblick auf das quantitative Qualifikations- und Kompetenzangebot aus der Berufsbildung bestehen also in den nächsten Jahrzehnten zwei Herausforderungen:

- das absolute Potential an jungen Menschen für die Berufsbildung, und einige Jahre später auch für die Hochschulbildung wird zurückgehen; in der diversifizierten österreichischen Struktur mit den häufigen Übergängen in das Hochschulwesen führt dies zu verstärkter Konkurrenz zwischen Schule und Lehre, und in Zukunft auch zwischen Sekundar- und Tertiär-Ebene;
- innerhalb dieses absolut schrumpfenden Potentials wird sich der Anteil der ZuwanderInnen deutlich erhöhen; und wenn nicht durchgreifende pädagogische Entwicklungen voranschreiten, werden auch Leistungsprobleme, Schulversagen und Bildungsabbrüche wesentlich zunehmen.

In qualitativer Hinsicht bedeutet dies, dass die Entwicklung und Nutzung der Potentiale der ZuwanderInnen in der Berufsbildung, die derzeit bereits nicht gut gelingt, in den nächsten Jahren zu einer entscheidenden Frage der Heranbildung des Nachwuchses an Fachkräften wird. Dies hat als Problemstellung die politische Agenda bereits erreicht, und es wird nach Lösungen gesucht. Dabei können verschiedene Ansatzpunkte unterschieden werden:

- kurative Ansätze bei Bildungsabbrüchen und Risikogruppen: Dieser Ansatz wird seit langem im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik praktiziert, in den letzten Jahren sind auch Maßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildungsförderung verstärkt eingesetzt worden. Hier gibt es ein umfassendes Instrumentarium, das auf die Problematik von Bildungsabbrüchen insgesamt, und nicht direkt auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, abzielt, die unter den TeilnehmerInnen nichtsdestotrotz stark vertreten sind. Es gibt auch eine Menge an Evaluierung und an systematischen Strategieentwicklungen (vgl. Ataç/Lageder 2009; Biffi/Skrivanek 2011; Bock-Schappelwein et al. 2012; Dornmayr et al. 2012; Härtel et al. 2011; Lassnigg/Baethge 2011; Steiner/Wagner 2007). Hier setzen die Maßnahmen außerhalb des Schulwesens ein, wenn bereits Probleme auftreten, sei es beim Übergang in die Lehrlingsausbildung oder bei abgebrochenen Laufbahnen (hier besteht eine Querverbindung zu Thema 4). Einige Untersuchungen zeigen, dass – ähnlich wie in Deutschland – Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders am Übergang in eine betriebliche Lehre mit Hindernissen zu kämpfen haben. Die Errichtung einer „Überbetrieblichen Lehrlingsausbildung“, die als institutionelle Alternative zu einer betrieblichen Ausbildung v.a. für die ersten Lehrjahre eingerichtet wurde, bildet hier eine Überbrückung, steht jedoch teilweise unter starker Kritik. Eine zweite Maßnahme besteht in

der Errichtung eines Fördersystems für das Nachholen eines Pflichtschulabschlusses in Form von Kursmaßnahmen in der Erwachsenenbildung.¹⁵

- präventive Ansätze bei Schulproblemen: Seit langem werden präventive Ansätze gegen Schulversagen und -abbrüche innerhalb des Schulwesens gefordert. Entwicklungen gehen hier aber sehr schleppend vor sich. Gegenwärtig ist als „Mainstreaming“ von vielfältigen Maßnahmen der äußeren Unterstützung im Falle von Schulproblemen ein „Jugendcoaching“ eingerichtet worden, das an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitsmarkt bei drohendem Schulabbruch individualisierte Förderung in Form von Case-Management vorsieht.¹⁶ Hier wird bereits im Schulwesen angesetzt, die Maßnahmen erfolgen ebenfalls außerhalb des Schulwesens, auch diese Maßnahme ist nicht speziell für ZuwanderInnen vorgesehen.
- „Guidance“, Beratung und Orientierung. Alle vorhandenen Handlungsvorschläge betonen die notwendige Verstärkung von „Guidance“-Maßnahmen in Österreich allgemein und insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Vor allem drei Aspekte werden betont: erstens eine bessere Information über die Möglichkeiten und Angebote im Bildungswesen, zweitens eine bessere Orientierung über die konkreten Anforderungen, die mit einer angestrebten Laufbahn verbunden sind (z.B. nähere Informationen und auch Vorbereitungen über die Auswahl-situationen),¹⁷ drittens eine vertiefte Auseinandersetzung mit den teilweise stark traditionell ausgeprägten beruflichen Präferenzen. Es steht die Forderung im Raum, neben den bisherigen Vorkehrungen im Schulwesen auch ein eigenes Fach zur Berufsorientierung einzurichten.
- Veränderte Unterrichtsmethoden. Teilweise wird – insbesondere für die Schule – eine grundlegende pädagogische Umorientierung vom vorherrschenden Selektionsmodell, das an den Schwächen und Fehlern ansetzt zu einem Fördermodell, das an den Fähigkeiten und Stärken der Jugendlichen ansetzt, gefordert; der Erwerb von sozialen Kompetenzen und eine stärkere Vernetzung von Schule und Alltagspraxis, sowie von Schule und Betrieben wird ebenfalls hervorgehoben. Es gibt hier aber keine den kurativen Ansätzen vergleichbare Forschung und Diskussion. Auf der unteren Sekundarstufe wird mit der „Neuen Mittelschule“ ein Reformmodell mit wesentlichen zusätzlichen Ressourcen

¹⁵ Vgl.

http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflichtschulabschluss.php#allgemeines; sowie Nachholen des Hauptschulabschlusses in https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf.

¹⁶ Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html>

¹⁷ Es gibt Hinweise, dass die Gestaltung der Übergänge in weiterführende Ausbildungen insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gravierende Bedeutung für die weiteren Karrieren bzw. für Abbrüche hat. Nach Ataç und Lageder (2009, S. 34) wird der Übergang in eine weiterführende Schule von den Jugendlichen „als große Hürde“ empfunden und die Aufnahmegespräche werden „als (demotivierende) Qual“ gesehen. Im Bereich der Lehrlingsausbildung besteht wenig Wissen über die Rekrutierungspraktiken, und die Schwierigkeiten beim Finden einer ersten Lehrstelle haben Auswirkungen auf Bildungsabbrüche (Ataç/Lageder 2009, Kap.3.7; vgl. auch Biffi/Skrivanek, 2011).

entwickelt, das auf die verstärkte Individualisierung abzielt und auch einen deutlich erhöhten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund anzieht. In der Berufsbildung erscheint jedoch das Selektionsmodell v.a. auf der höheren Ebene sehr stark etabliert zu sein, in den mittleren Schulen gibt es insbesondere im kaufmännischen Bereich eine Gegenbewegung, indem diese Schulen verstärkt Jugendliche mit Migrationshintergrund betreuen.

2.2.4 Schlussfolgerungen zur Zukunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung

(1) Wenn man die Grundargumentation weiterverfolgt, der zufolge die jugendlichen ZuwanderInnen zunehmend eine zentrale Stellung im Bildungswesen wie auch in der Berufsbildung einnehmen, dann stellt sich vor allem die Frage nach grundlegenden pädagogischen Veränderungen innerhalb des regulären Unterrichts, und darüber hinaus nach der Einrichtung eines verbindlichen Schulfaches für die berufliche Orientierung.

(2) Das Erlernen der deutschen (Mehrheits)-Sprache ist ein wichtiger Aspekt der Integration in das Bildungswesen wie auch in die Gesellschaft, aber die Integration ist auch mit Widersprüchen verbunden, die einen angemessenen interkulturellen Austausch erfordern. Der kolportierte Ausspruch eines türkischen Vaters in Deutschland bringt diese Probleme auf den Punkt: „Mein Sohn geht täglich als Deutscher in die Schule, und kommt als Türke wieder heraus“.

(3) Ebenso wichtig erscheint die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen, gegenüber einer „Problemrhetorik“. Den Kompetenzen der Lehrpersonen beim Umgang mit den ZuwanderInnen kommt eine Schlüsselrolle zu und die spärlichen Untersuchungen in der Berufsbildung attestieren hier häufig Hilflosigkeit. Phänomene sind die erhöhten Zugänge von ZuwanderInnen in Sonderpädagogik, das nach Untersuchungen anscheinend häufige „Ignorieren“ („tun als ob nichts wäre“) des Migrationshintergrundes in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen, bis zu gravierenden Fehleinschätzungen der Potentiale der Jugendlichen für weitere Karrieren.

(4) Die Ausbildung und Zusammensetzung der Lehrpersonen stellt eine besondere Herausforderung dar. Die verursachenden Faktoren für die durchgängig verschwindend geringen Anteile von Studierenden mit Migrationshintergrund, und insbesondere mit einer anderen Erstsprache, in der LehrerInnenausbildung bedürfen besonderer Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 2.7).

2.3 Geschlechtersegregation

In Österreich beginnt die Berufsbildung früh (im Alter von 14-15 Jahren) und umfasst einen der vergleichsweise höchsten Anteile an einer Alterskohorte von Jugendlichen. Die Geschlechtersegregation ist im nationalen Maßstab hoch, besonders bei stark disaggregierter Betrachtung (vgl. Kapitel 2.7);¹⁸ im internationalen Vergleich ist diese aufgrund der unterschiedlichen Strukturierungen der Berufsbildung schwer zu messen. Der verfügbare Vergleichs-Indikator im Bereich der naturwissenschaftlich-technischen Abschlüsse zeigt eine sehr hohe Geschlechterdifferenz, und auch bei den PISA-Leistungsmessungen sind die Geschlechterunterschiede vergleichsweise hoch. Die geschlechtsspezifische Segregation findet eine Entsprechung in einer Segregation der Lehrpersonen.

2.3.1 Bildungswahlen und Interessen

Die Einstellungen der Jugendlichen zu den Dimensionen beruflicher Orientierung sind stark geschlechtsspezifisch geprägt und Analysen zeigen eine hohe Diskrepanz zwischen diesen Orientierungen und den tatsächlichen Bildungswahlen. Es gibt Hinweise auf hohe Anteile an SchülerInnen mit nicht interessengerechter Wahl von Fachbereichen. Nach diesen Ergebnissen hat etwa ein Drittel der SchülerInnen eine interessengerechte Wahl getroffen und ist auch damit zufrieden. Etwas weniger als ein Drittel hat eine mehr oder weniger unpassende Wahl getroffen. Es gibt dabei keine ausgeprägten Unterschiede nach Geschlecht. Mangelnde Passung bzw. Unzufriedenheit ist – entgegen manchen Erwartungen – in den allgemeinbildenden Schulen (AHS und Polytechnische Schule) eher höher als in den spezialisierten berufsbildenden Schulen. Insgesamt kann man von einem Anteil an fehlplatzierten SchülerInnen zwischen 12% und 27% ausgehen (vgl. Eder 2012; Eder 2010; Lassnigg 2008).

2.3.2 Unterstützung der Segregation durch gesellschaftliches Umfeld

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Berufsbildung sind in ein gesellschaftliches und institutionelles Umfeld eingebettet, in dem der (teilweise) Rückzug der Frauen in den Haushalt zur Wahrnehmung der Kinderbetreuung verschiedentlich gefördert wird (Karenz- bzw. Kinderbetreuungsgeld), die Teilzeitbeschäftigung hoch und auf Frauen konzentriert ist, die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede hoch und stabil sind und für die Frauen ein niedrigeres Pensionierungsalter gilt als für Männer. Die Familienförderung ist stark und auch der Hochschulbesuch wird über die Familienförderung unterstützt. Es besteht ein Mangel an Kinderbetreuungsmöglichkeiten die mit einer Vollzeitbeschäftigung verträglich sind und die

¹⁸ Man kann sehr viele verschiedene Klassifizierungen und Messkonzepte wählen; bei einer mittel differenzierten Unterscheidung von 69 Ausbildungsarten sind etwa die Hälfte ausgeprägt geschlechtsspezifisch orientiert mit einem Trennwert von 0-25% weiblich oder männlich (34% der Ausbildungsarten sind in dieser Klassifikation weiblich; 17% männlich) und nur 10 Ausbildungsarten sind ganz ausgewogen (die übrigen sind etwas in der einen oder anderen Richtung geneigt).

Schule ist auf Halbtagsbetrieb eingestellt. In allen diesen Bereichen gibt es Veränderungsdruck und auch Anpassungsmaßnahmen, aber insgesamt sind die Signale noch stark auf die traditionelle geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ausgerichtet. In der ökonomischen Interpretation führt dieses Umfeld zu einer dreifachen Reduzierung der Anreize zum Qualifikationserwerb bei Frauen: erstens dämpfen insgesamt geringere Einkommenserwartungen und Einkommensausfälle die Investitionsneigung, zweitens führt die Zeit des Rückzuges während der Kinderbetreuung zu Abschreibungen bei den erworbenen Kompetenzen und dies wird drittens nach dem Wiedereinstieg durch die oftmals auch weniger qualifizierten Teilzeitbeschäftigungen verstärkt.

In diesem Umfeld sind die beruflichen Verteilungen segregiert, was eine Entsprechung in der Berufsbildung findet. Die Segregation besteht nicht nur bei den SchülerInnen und Lehrlingen sondern auch bei den Lehrpersonen. Es bestehen also durchgängige Segmentierungen, die die Berufsausübung und somit die Elterngeneration, die Lehrpersonen und die Jugendlichen betreffen. Letztere müssen bereits auf der 9.Stufe im letzten Jahr ihrer Schulpflicht zwischen einer großen Zahl an schulischen Alternativen, bzw. ein Jahr später auf der 10.Stufe eine Lehre wählen; im Alter von 14-15 Jahren muss die Wahl bereits getroffen sein. Die Vorbereitung darauf erfolgt also im Alter von 12-15 Jahren. Nach entwicklungsorientierten Theorien der Berufswahl besteht in dieser Phase die Tendenz zu vereinfachten und verengten Perspektiven auf die Berufswelt, die durch frühere geschlechtsspezifische Typisierungen geprägt ist. Die Herausbildung des reflektierten Selbst, in der diese vereinfachenden Typisierungen dann mit der eigenen Persönlichkeit neu in Verbindung gebracht werden, wird erst etwas später angesetzt. Der Entwicklungsverlauf wäre hier also nicht graduell einzuschätzen, sondern in diesen Jahren zwischen etwa 14 und 17 Jahren, wo in Österreich die wesentlichen beruflichen Entscheidungen für die Oberstufe bereits gefallen sein müssen, wird ein qualitativer Sprung angesetzt, der aber erst beim Vergleich unterschiedlicher Systeme mit unterschiedlichen Entscheidungszeitpunkten sichtbar wird.

Diese Grundstruktur besteht zusammenfassend also aus mehreren Elementen, die die Wahrscheinlichkeit der geschlechtsspezifischen Segregation verstärken: (1) das skizzierte Umfeld, das die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung generell verstärkt, (2) die früh im Lebensverlauf angesetzte Wahlsituation, die diese Impulse aus dem Umfeld weiter verstärkt, (3) die Segregation der Lehrpersonen, die noch einmal eine vielfältige Multiplikator-Wirkung ausübt.

In dieser Grundstruktur wird nun versucht, durch Förderungen und Orientierungsmaßnahmen die Geschlechtersegregation zu vermindern, was in gewissen Grenzen (temporär) gelingen kann, aber an den Grundstrukturen nichts oder wenig ändert. Untersuchungen zur Überschneidung von Geschlechterunterschieden und Migration zeigen überdies, dass unter den

Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Tendenz besteht, die traditionelle geschlechtsspezifische Wahl von „männlich“ bzw. „weiblich“ konnotierten Ausbildungen zu verstärken. Teilweise wird das auf eine geringere Informationsbasis über die Möglichkeiten des österreichischen Bildungswesens zurückgeführt; aber auch eine stärkere Orientierung an früherem Nachwuchs und längerer Abwesenheit vom Arbeitsmarkt wird für manche MigrantInnengruppen, teilweise stärker bei männlichen Jugendlichen, festgestellt. Schließlich sind auch in der Elterngeneration teilweise Hausfrauen und Hilfsarbeiterinnen stark repräsentiert und es werden fehlende weibliche Vorbilder für qualifizierte Berufstätigkeit verzeichnet (vgl. Ataç/Lageder 2009; Biffi/Skrivanek 2011; Herzog-Punzenberger 2003).

2.3.3 Selektionsdynamik und irreguläre Mobilität

In dieser Struktur des Bildungswesens ist die Segregation der Berufsbildung vorgängig, da die Entscheidungen bereits getroffen sind, wenn die Berufsbildung beginnt. Es gibt eine erste Wahl der schulischen Richtung (horizontal) und Höhe (vertikal) auf der 9.Stufe, und eine zweite Wahl des Lehrberufs auf der 10.Stufe. Durch die vorbereitende einstufige Polytechnische Schule auf der 9.Stufe kann die Wahl um ein Jahr verschoben werden (ca. 20% wählen diese Form), und durch die Wahl der Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule kann die Berufswahl um vier Jahre auf die tertiäre Ebene verschoben werden (ca. 20%-25%, je nach Stufe, wählen diese Form). Etwa die Hälfte einer Kohorte wählt auf der 9.Stufe eine berufsbildende Alternative, auf der 10.Stufe erhöht sich dies bereits auf ca. 80%. Bei der Wahl einer berufsbildenden höheren Schule (je nach Stufe 25%-33%) kann auf der tertiären Ebene nach fünf Jahren eine erneute Wahl stattfinden. Es besteht also eine Asymmetrie zwischen der höheren Schule und der Lehre oder mittleren Schule, indem auf der höheren Ebene für etwa die Hälfte der SchülerInnen eine zweite Runde der Wahl in die Verläufe eingebaut ist, während dies (bisher) auf den niedrigeren Ebenen für die andere Hälfte nicht eingeplant war. Mit Aufbaulehrgängen von den mittleren Schulen zur Matura, und neuerdings mit der Lehre mit Matura wurden hier neue Möglichkeiten eröffnet. Tatsächlich werden nach neueren Auswertungen von den AbsolventInnen der mittleren Schulen zu etwa einem Drittel nach dem Abschluss weitere Ausbildungen gewählt, jeweils zur Hälfte eine Lehre und zur anderen Hälfte eine andere Ausbildung (vgl. Kapitel 2.7). Es gibt Hinweise, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund den Weg über eine BMS und einen anschließenden Aufbaulehrgang als Alternative zu einer viel selektiveren BHS ansehen.

Eine weitere an sich irreguläre aber dennoch häufige Form der Wahl besteht darin, dass im Laufe der Bildungskarriere von einer höheren auf eine niedrigere Ebene gewechselt wird (Wechsel in eine höhere Ebene kommen fast nicht vor; vgl. Kapitel 2.7). Von den BeginnerInnen einer BHS wechseln im Laufe der 5 Jahre etwa ein Viertel in eine niedrigere Ausbildung (darunter etwa 10% im ersten Jahr), die Proportion BMS:Lehre beträgt unter den WechslerInnen etwa 1:2; von den BeginnerInnen einer BMS wechseln etwa 30% im Laufe der 3 oder 4 Jahre in

eine Lehre (darunter 20% im ersten Jahr). Die relative Bewertung von BMS und Lehrabschluss, die lange Zeit ganz klar durch eine höhere Positionierung der BMS gekennzeichnet war (z.B. ausgedrückt durch die Hierarchie der Renditen; vgl. Kapitel 2.7), scheint in letzter Zeit in Fluss gekommen zu sein, mit stärkeren Überschneidungen zwischen diesen beiden Bereichen. Die BMS, die von 15-20% einer Kohorte besucht wird, ist in beträchtlichem Ausmaß zu einem Durchgangsstadium geworden, indem 30% der BeginnerInnen abwandern und dann noch einmal ein Drittel der AbsolventInnen in weitere Ausbildungen übergehen.

2.3.4 Schlussfolgerungen zur Zukunft der Geschlechtersegregation in der Berufsbildung

(1) In der Geschlechtersegregation spiegeln sich viele Aspekte der Strukturen von Berufen und Beschäftigung, sozialer Sicherung, Familienleben, Kinderbetreuung und von weiteren kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren, die auch politisch reguliert und beeinflusst sind. Diese Strukturen konstituieren bestimmte Konfigurationen von Geschlechterverhältnissen und ein bestimmtes Maß an Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. Sie wirken sich wesentlich auf die grundlegenden Orientierungen und Voreinstellungen aus, die die Kinder und jungen Menschen wie auch die Lehrpersonen in das Bildungswesen mitbringen. Die Reflexion dieser Verhältnisse im Sinne der Gerechtigkeit und Gleichstellung der Geschlechter ist eine grundlegende Aufgabe des Bildungswesens, deren Umsetzung komplex ist und deren Ergebnisse schwer zu messen sind. Auch große Anstrengungen im Bildungswesen lassen im gegebenen gesellschaftlichen Umfeld keine großen Veränderungen erwarten. Eine zentrale Frage im Hinblick auf erwartete Veränderungen besteht im Gewicht der Interventionen, das angesichts der Beharrungskräfte in die Waagschale geworfen werden muss.

(2) Wichtig für die spätere Berufswahl sind die Leistungen und Erfolge in den verschiedenen Fächern (Sprachen, Geisteswissenschaften vs. Mathematik, Naturwissenschaften), zu denen geschlechtsspezifische Affinitäten und auch Stereotype bestehen. In Österreich sind die geschlechtsspezifischen Leistungen in Deutsch vs. Mathematik stark ausgeprägt, und in den verschiedenen geschlechtsspezifischen beruflichen Fachrichtungen wird dies verstärkt, indem bereits mit 15 Jahren in manchen „weiblichen“ Berufen Mathematik und Naturwissenschaften fast keine Rolle spielen. Hier durch entsprechende didaktische und pädagogische Entwicklungen einen Ausgleich zu schaffen, kann bei der Verminderung der Segregation eine wichtige Rolle spielen.

(3) Die beruflichen Strukturierungen der Ausbildungsangebote spiegeln ebenfalls die breiteren gesellschaftlichen Strukturen und spielen nach den Berufswahltheorien bereits im Kindheitsalter eine Rolle bei der Herausbildung früher grundlegender Orientierungen, die dann in weiterer Folge modifiziert werden. Die frühe Wahl beruflicher Alternativen findet in einem

Entwicklungsstadium statt, in dem sich die Perspektiven tendenziell verengen und die geschlechtsspezifische Eingrenzung der Alternativen eine Erleichterung der komplexen Wahlsituation bewirkt. Damit besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit einer strukturellen Vorprägung in Richtung geschlechtsspezifischer Segregation mit vielen stabilisierenden und selbstverstärkenden Mechanismen. Wenn dies nicht erwünscht ist, müsste vor der Entscheidung die Gelegenheit für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik geschaffen werden. Die Forderung nach einem verbindlichen Fach zur Berufsorientierung in der Zeit vor der Wahl ist daher ernsthaft zu erwägen.

(4) Es gibt verschiedentlich Forderungen nach einer Neuordnung des Überganges von der Pflichtschule in die weiterführenden Bildungsgänge und somit in die Berufsbildung. Dabei stehen zwei Vorschläge im Raum: Erstens die Entwicklung eines „Feedback“-verfahrens an die Jugendlichen über ihre erreichten Kompetenzen in Verbindung mit einer Potentialanalyse („Mittlere Reife“), das als Instrument für die weitere Laufbahn genutzt werden soll (in welcher Weise ist noch nicht so klar ausgeführt). Zweitens eine Bereinigung des zweistufigen Überganges zuerst in die Schule und dann in die Lehre, wobei die zeitliche Verschiebung des Überganges auf die 10.Stufe erwägt wird. Als Vorteile werden gesehen, dass für die Jugendlichen mit unzureichenden Leistungsergebnissen mehr Zeit zur Verfügung gestellt, und dass auch die Entscheidung für eine Alternative um ein Jahr verschoben wird. Diese Vorschläge sind teilweise auch in breitere Konzepte für eine strukturelle Umgestaltung der Oberstufe eingebettet, die das Verhältnis von Lehre und Schule stärker horizontal anordnen und auch eine stärker gestufte Struktur mit modularen Angeboten auf tertiärer Ebene vorsehen. Unter geschlechtsspezifischem Gesichtspunkt könnte die Reform des Überganges zwar nicht automatisch, aber bei entsprechenden Vorkehrungen zu verminderter Segregation beitragen. Folgende Faktoren wären dabei zu beachten: (a) die zeitliche Verschiebung gibt auf der individuellen Ebene mehr Raum zur Reflexion der Vorstellungen der Jugendlichen, was durch geeignete Anregungen verstärkt werden kann; (b) auf der 9.Stufe entstehen zusätzliche Zeitressourcen, die für die Orientierung genutzt werden können; (c) auf der 10.Stufe entsteht im neuen ersten Jahr der Berufsbildung eine neue Situation ohne der früheren Übergangsprobleme, die Gelegenheit für Neuentwicklungen bietet.

(5) In der Berufsbildung, nachdem die erste Entscheidung getroffen wurde, stellen sich die Ausbildungsgänge als geschlossene Programme dar. Es gibt jedoch offensichtlich ein großes Maß an weitgehend irregulärer Mobilität, deren Auswirkungen auf die betroffenen Jugendlichen unzureichend beachtet werden und erforscht sind. Bei diesen Prozessen ist auch die geschlechtsspezifische Segregation betroffen und da hier verschiedene Gelegenheiten zur Neuorientierung bestehen, sollten die Jugendlichen durch entsprechende Vorkehrungen dabei unterstützt werden.

2.4 Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik

Im internationalen Vergleich stellt sich die Situation am Jugendarbeitsmarkt und am Übergang vom Bildungswesen in Beschäftigung günstig bis sehr günstig dar. Es ist jedoch fraglich, inwieweit dies direkt den Leistungen des Bildungswesens zugeschrieben werden kann, da bereits seit Jahrzehnten (v.a. seit den 1980ern) sehr massiv auch von der Arbeitsmarktpolitik interveniert wird, um Ungleichgewichte aufzufangen. Besonders intensiv wird der Lehrstellenmarkt beachtet, wo auf Diskrepanzen zwischen der Zahl der Lehrstellensuchenden und der Zahl der angebotenen Lehrstellen rasch und gegebenenfalls massiv auf drei Ebenen reagiert wird:

- erstens Entlastung der Lehrbetriebe durch Vermehrung des Zuganges in das Schulwesen,
- zweitens Mix aus Förderungen und Erleichterungen für die Lehrbetriebe,
- drittens flankierende arbeitsmarktpolitische Maßnahmen (vgl. Lassnigg 2010).

Eine Gesamtanalyse dieser Effekte ist bisher nicht verfügbar, Evaluierungen konzentrieren sich v.a. auf die dritte Ebene der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, aber insbesondere das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten, Arbeitsmarktpolitik mit Schule und Lehre ist schwer erfassbar.

2.4.1 Umfassende Abdeckung der arbeitslosen Jugendlichen durch Arbeitsmarktpolitik

Trotz des vergleichsweise niedrigen Niveaus der Jugendarbeitslosigkeit in Österreich sind gegen 200.000 15-24-Jährige im Jahr von Arbeitslosigkeit betroffen. Davon gehen 20% in arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsmaßnahmen über (absolut ca. 40.000 im Jahr). Die Größenordnungen der Einbeziehung von Jugendlichen in arbeitsmarktpolitische Maßnahmen können anhand einer intensiven Analyse in Oberösterreich illustriert werden. Drei Fünftel eines Jahrganges haben bis zum Alter von 20 Jahren Kontakt mit dem AMS, etwa je zur Hälfte mit bzw. ohne Fördermaßnahmen, der kleinere Teil der Jugendlichen hatte keinen Kontakt mit dem AMS. Die Maßnahmenteilnahme ist ein komplexes System von vielfältigen Maßnahmen, fast ein Drittel der TeilnehmerInnen haben bereits bis zum Alter von 20 Jahren mehr als drei Maßnahmen absolviert. Ca. ein Viertel der geförderten Personen und – aufgrund ihrer erhöhten Kostenintensität – fast 40% der Finanzen betreffen Förderungen der Lehrlingsausbildung.

2.4.2 Lehrstellensuchende Jugendliche: „Überbetriebliche Ausbildung“

Um den Zugang von Jugendlichen in die Lehrlingsausbildung zu unterstützen wurde seit der Mitte der 1990er sukzessive die sog. „Ausbildungsgarantie“ aufgebaut, der zufolge alle Jugendlichen bis 18 ein Ausbildungsangebot erhalten sollten. Nach relativ komplizierten Vorformen im Rahmen des Jugendausbildungsförderungsgesetzes (JASG) wurde 2010 mit der „Überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA)“ eine institutionelle Form der Lehre im

Berufsausbildungsgesetz (2010) verankert. Für behinderte und besonders benachteiligte Jugendliche wird die Integrative Berufsausbildung (IBA) in Form verlängerter Lehrzeit oder von Teilqualifikationen mit der individuellen Unterstützung einer Berufsausbildungsassistenz angeboten.

Die Kernbestimmungen der ÜBA (vgl. BMASK 2011, Kap II.V) bestehen darin, dass für Personen, die bei der Lehrstellensuche nicht erfolgreich sind, aber ansonsten als „job-ready“ eingestuft werden, eine temporäre und verlängerbare Anstellung als Lehrling bei einer dafür akkreditierten nicht betrieblichen Institution oder Lehrwerkstätte (meistens WeiterbildungsanbieterInnen) möglich ist. Diese Anstellung erfolgt zu reduzierten Lehrlingslöhnen für zunächst ein Jahr (ist aber grundsätzlich in begründeten Fällen bei flexiblen Bestimmungen bis zum Lehrabschluss verlängerbar) es besteht Berufsschulpflicht, und der betriebliche Teil der Lehre wird durch Praktika erfüllt, die auf die Lehrzeit angerechnet werden, aber den Betrieben keine Kosten auferlegen, da die Entschädigung vom AMS getragen wird. Das Ziel besteht darin, die Jugendlichen möglichst rasch in eine betriebliche Lehre zu vermitteln, aber es besteht auch die Möglichkeit, im Rahmen der ÜBA einen Lehrabschluss zu erwerben. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn Jugendliche bereits einen mehr oder weniger großen Teil der Lehre vorher absolviert haben, oder wenn ein besonderer Betreuungsbedarf besteht. In der quantitativen Entwicklung der Lehrlingsausbildung seit 1990 machen die institutionellen Formen zwar einen kleinen Anteil von ca. 5% aus, aber sie waren der einzige mittelfristig deutlich wachsende Bereich.

Die Maßnahme wird wegen möglicher negativer Anreizwirkungen für die reguläre Lehre wie auch wegen hoher Kosten kritisiert, Ergebnisse von Evaluierungen sind gemischt, es gelingt bis zu einem gewissen Grad die Verankerung in einer regulären Lehre oder Beschäftigung, es gibt aber auch beträchtliche Ausmaße von Dropouts; fiskalische Analysen ergeben trotz der hohen Kosten aufgrund der Rückflüsse nach einigen Jahren positive Salden (vgl. Bergmann et al. 2011; Löffler/Helling 2011; Lenger et al. 2010; Vogtenhuber et al. 2010a; Vogtenhuber et al. 2010b).

2.4.3 Schulprobleme: Produktionsschulen, Jugendcoaching, Hauptschulabschlusskurse

Bei Schulproblemen ansetzend haben sich in den letzten Jahren vielfältige Projekten und Initiativen entwickelt, die in verschiedenen Formen und von verschiedenen Ansatzpunkten meist auf regionaler oder lokaler Ebene die Probleme des frühen Schulabbruches bearbeiten (vgl. IBW 2012). Es handelt sich dabei v.a. um Ansprechstellen für Jugendliche im Falle von Problemen oder Nachhilfe und Case Management Angebote.

Ein spezieller Ansatz sind die sog. *Produktionsschulen* die „Qualifizierung durch produktives Tun – in einer relativ festen Tagesstruktur“ (Bergmann/Schelepa 2011, S. 24-30) bieten. Diese Einrichtungen sind eine außerhalb des formalen Bildungswesens angesiedelte Alternative dazu. Allgemeine Kennzeichen der österreichischen Produktionsschulen sind Berufsorientierung, sozialpädagogische Begleitung, Praktika und Aufholen schulischer Grundkenntnisse; zwei Drittel bieten auch Freizeitangebote an. Wichtig ist der flexible laufende Ein- und Ausstieg. Dieser Maßnahmentyp ist klein (2010 wurden ca. 1.500 TeilnehmerInnen gezählt, insgesamt kumuliert bis 2010 ca. 3.000), die durchschnittliche Teilnahmedauer beträgt 4 bis 5 Monate. Die wichtigsten Zielsetzungen sind (ebd. S. 53-54):

- Stabilisierungs- und Nachreifungsfunktion (Steigerung des Selbstwertgefühls, Persönlichkeitsentwicklung, Vorbereitung für weitere Maßnahmen oder den Arbeitsmarkt),
- Basisqualifizierungsfunktion (fachliche und schulische Grundkenntnisse),
- Berufsorientierungsfunktion (Überblick über Arbeitsmarkt, Einblick in die reale Arbeitswelt),
- Übergangsfunktion (Erhöhung der Vermittlungschancen oder direkter Übergang Arbeitsmarkt, Lehrstelle, andere Maßnahme).

Auswertungen der Administrativdaten, die Übergänge in Bildungsmaßnahmen außerhalb der Arbeitsmarktpolitik nicht erfassen, ergeben unmittelbar 24% Übergänge in nicht geförderte Beschäftigung oder Qualifizierung (17+7%), nach einem Jahr steigert sich dies auf 42% (33+9%); diese Werte sind besser als bei der ÜBA/IBA.

Das *Jugendcoaching*¹⁹ (vgl. www.neba.at) ist ein präventives Programm des BMASK unter Beteiligung des BMUKK, das eine direkte Brücke der Unterstützungsmaßnahmen zum Schulwesen bauen soll. Es richtet sich an alle SchülerInnen des neunten Schuljahrs, die individuelle Beeinträchtigungen oder soziale Benachteiligungen aufweisen oder gefährdet sind, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe eins oder zwei zu erreichen („early school leavers“). Das Programmziel ist, sie so lange wie möglich im (Aus-)Bildungssystem zu halten oder zu reintegrieren. Daneben fallen Jugendliche bis 19 Jahre in die Zielgruppe, die sich weder in

¹⁹ Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html>.

Ausbildung noch in Beschäftigung befinden („systemferne“ Jugendliche) sowie Jugendliche bis 25 Jahre, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.

Es handelt sich um ein Angebot an Beratung, Begleitung und Betreuung bis zur nachhaltigen Integration der Jugendlichen in ein (weiterführendes) (Aus-) Bildungssystem. Das Jugendcoaching wird seit Jänner 2012 in zwei Bundesländern pilotiert.

Das kurative Programm „*Nachholen des Hauptschulabschlusses*“²⁰ ist Teil einer neuen strategischen Initiative im Rahmen der Erwachsenenbildung. Es richtet sich an Jugendliche und Erwachsene, welche keinen positiven Abschluss der 8. Schulstufe haben sowie an Jugendliche und Erwachsene, welche die 4. Klasse Hauptschule in einzelnen Gegenständen negativ abgeschlossen haben und diese Fächer nun absolvieren wollen, um ein positives Gesamtzeugnis zu erhalten. Zu den wesentlichen Elementen des Angebots zählen:

- eine (gegebenenfalls in die Maßnahme integrierte) Clearingphase zur Kompetenzfeststellung sowie die Erarbeitung eines individuellen Entwicklungsplans/ einer zielgruppenadäquaten Erarbeitung des Kerncurriculums,
- bedarfsgerechte Vertiefungsangebote zur individuellen Förderung bzw. Zusatzangebote zur Sicherung des Lernertrags (Lernhilfe, IT-Kompetenzen,...),
- Kontinuierliche Lernbegleitung (z.B. durch Coaching-Angebote, sozialpädagogische Betreuung usw.) sowie Übergangsberatung bzw. Schnittstellenbetreuung (z.B. Richtung AMS),
- Aktivitäten- und Erfolgsmonitoring sowie Mitwirkung an der Programmevaluierung.

Die Vorbereitungslehrgänge werden von verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten; die Vorbereitung kann jedoch auch im Selbststudium erfolgen. Die Dauer beträgt ein bis zwei Jahre je nach Ausbildungsstand. Die einzelnen Teilprüfungen werden vor einer Externistenprüfungskommission an einer Schule abgelegt. Die Kurse werden vom BMUKK, Abteilung Erwachsenenbildung, kostenlos bzw. mit einer geringen Kursgebühr und Freiplätzen angeboten.

2.4.4 Pädagogische Innovationen außerhalb des formalen Bildungswesens

Ein generelles Kennzeichen all dieser Maßnahmen besteht darin, dass sie ebenso wie das formale Bildungswesen eine hohe Selektivität aufweisen und teilweise auch als Selektionsmechanismen funktionieren. Die Relationen können exemplarisch an den

²⁰ Vgl.

http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/nachholung_pflichtschulabschluss.php#allgemeines;
sowie Nachholen des Hauptschulabschlusses in https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf.

Hauptschulkursen in Tirol gezeigt werden (vgl. Kapitel 2.7; vgl. Vogtenhuber et al. 2010c). Verallgemeinernd ist festzustellen, dass im Bereich der benachteiligten Jugendlichen mit schlechten oder fehlenden Schulerfolgen die Arbeitsmarktpolitik dem Bildungswesen die Funktion einer Reintegration abnimmt, und darüber hinaus, dass das Schulwesen auch für einen Wiedereinstieg nicht offen ist. In einer Evaluierung wird festgestellt:

„Generell macht das österreichische Schulsystem Jugendlichen einen Wiedereinstieg in dieses nicht leicht. Zwar gibt es die Möglichkeit des externen Nachholens des Hauptschulabschlusses, aber ein Wiedereinstieg oder ein verspäteter Neueinstieg in eine weiterführende Schule sind in der Regel nicht vorgesehen. Neumotivierte Jugendliche sind hinsichtlich einer Anschlussperspektive zumeist auf eine betriebliche Ausbildung oder eine arbeitsmarktpolitische Qualifizierungsmaßnahme beschränkt. Eine stärkere Öffnung des Schulsystems für Wieder- und verspätete NeueinsteigerInnen oder die Schaffung adäquater Alternativen wäre hier eine wünschenswerte Angebotserweiterung.“ (Bergmann/Schelepa 2011, S. 69)

Es wurde gezeigt, dass sich im Anschluss an das formale Bildungswesen ein breites Feld an vielfältigen kurativen Maßnahmen entwickelt hat, in denen mit Jugendlichen gearbeitet wird, die Probleme mit dem Einstieg in das Erwerbsleben oder mit ihrer Ausbildungskarriere haben (ebenso ist ein breites Feld an professionellen Unterstützungsformen und -unternehmen entstanden, das „Nachhilfe“ gibt).

Die Beziehungen zwischen diesen Feldern werden oftmals affirmativ angesprochen, aber es gibt nur wenig Wissen über die Beziehungen und Querverbindungen zwischen ihnen. Es hat teilweise den Anschein, dass innovative Aufgabenstellungen beim Umgang mit Problemen vom Bildungswesen „externalisiert“ werden, um dann außerhalb desselben von flexibilisiertem und oft viel weniger systematisch ausgebildetem Personal unter starkem Wettbewerbs- und Evaluierungsdruck entwickelt und durchgeführt zu werden (die TrainerInnen im Bereich des AMS sind weit entfernt davon für eine Trainingseinheit eine Vorbereitungszeit remunert zu bekommen, eher wird überhaupt keine Vorbereitungszeit angerechnet).

Eine systematische Beobachtung und Erforschung dieser Beziehungen zwischen dem formalen Bildungswesen und den externen Maßnahmen könnte einerseits ein Feedback an das formale Bildungswesen geben und andererseits auch mögliche Transfers von Erfahrungen von den Maßnahmen befördern und damit dazu beitragen, dass die seit langem und oftmals geforderten präventiven Maßnahmen gegen Leistungsprobleme und Bildungsabbrüche und mangelnde Grundkompetenzen verstärkt angegangen werden (vgl. Schneeberger 2009; Steiner 2009).

2.4.5 Schlussfolgerungen zur Zukunft der Schnittstelle zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik

(1) Es besteht eine Arbeitsteilung zwischen dem Bildungswesen und der Arbeitsmarktpolitik dergestalt, dass die vom Selektionsmodell des Bildungswesens bedingten Leistungsprobleme nicht innerhalb des Bildungswesens bearbeitet werden müssen, sondern an die Arbeitsmarktpolitik, das Sozialsystem und teilweise die Erwachsenenbildung externalisiert werden. Damit werden auch die Mängel an schulischen Leistungen und Kompetenzen teilweise in soziale und Beschäftigungsprobleme transformiert. Im Unterschied zum Bildungswesen geht es in diesen Maßnahmen nicht mehr in erster Linie darum, ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen, sondern um Motivierung und soziale und Beschäftigungsintegration. Der Kompetenzerwerb ist diesen Zielen untergeordnet. Die Untersuchungen und Evaluierungen zur Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche deuten seit langem stark darauf hin, dass eine Verbindung von Beschäftigung und Bildung ein wichtiger Erfolgsfaktor ist. Die Herausforderung besteht darin, das richtige Verhältnis von Arbeitsteilung und Kooperation zwischen diesen Bereichen zu finden.

(2) Ein erster Schritt zu einer verstärkten Kooperation besteht in der Errichtung von Verbindungen zwischen den externen Maßnahmen und Instrumentarien und dem Bildungswesen in der Form des Jugendcoaching und ansatzweise auch in der ÜBA. Ähnlich wie bei der Entwicklung von JASG zur ÜBA, wo eine als vorübergehendes Instrument eingerichtete Maßnahme als Ausbildungseinrichtung institutionalisiert wurde, so ist die umfangreiche „Szene“ von kurativen arbeits- und sozialpolitischen Maßnahmen und Einrichtungen implizit auf der Fiktion aufgebaut, dass es sich um etwas vorübergehendes handle, das sich erübrigen würde, wenn alle anliegenden Systeme wieder richtig funktionieren würden. De facto handelt es sich seit Langem um bleibende Einrichtungen, die nicht so behandelt werden sollten, als ob sie morgen nicht mehr gebraucht werden und daher zugesperrt werden können, sondern die als wertvolle Einrichtungen mit wichtigen Funktionen auch in Richtung von Bildungseinrichtungen professionalisiert werden sollten.

(3) Auf der Seite des Bildungswesens sollte ein Erfahrungsaustausch mit den externen Einrichtungen angestrebt und entwickelt werden, um auch die eigene Praxis weiterzuentwickeln und das traditionelle Selektionsmodell zu überwinden.

2.5 Zusammenhänge und übergreifende Zukunftsthemen

Als wesentliche Entwicklungsfragen, die die angesprochenen Themen übergreifen, sind die folgenden anzusehen:

- (1) Ganz allgemein, wie können die Aspekte der Leistungs- und Kompetenzentwicklung besser mit den sozialen und Beschäftigungsaspekten verbunden werden?
- (2) Inwieweit kann die Kompetenzorientierung Impulse für die anderen Aspekte geben? Könnte/Sollte diese anders angegangen werden?
- (3) Inwieweit und in welcher Form ist die Professionalisierung der Lehrenden eine entscheidende übergreifende Dimension? Was muss dabei von den einzelnen Themen her beachtet werden?
- (4) Was kann von Guidance erwartet werden?
- (5) Wie können Entwicklungen in den Themenbereichen operationalisiert werden?

2.6 Literatur

- Ataç, Ilker; Lageder, Miriam (2009): Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?. Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität. URL: <http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf> (15.10.2012).
- Bergmann, Nadja; Schelepa, Susanne (2011): Bestandsaufnahme der österreichischen Produktionsschulen. Forschungsbericht. Wien: L&R Sozialforschung. URL: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Eine-Bestandsaufnahme-der-%C3%B6sterreichischen-Produktionsschulen_LR_2011.pdf.
- Bergmann, Nadja; Lechner, Ferdinand; Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien L&R Sozialforschung. URL: http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf.
- Biffi, Gudrun; Skrivaneck, Isabella (2011): Schule-Migration-Gender (Forschungsbericht). Krems: Donau-Universität. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21041/schule_migration_gender_eb.pdf (15.10.2012).
- Bock-Schappelwein, Julia; Janger, Jürgen; Reinstaller, Andreas (2012): Bildung 2025 – Die Rolle von Bildung in der österreichischen Wirtschaft (Forschungsbericht). Wien: WIFO. URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23154/bildung2025.pdf> (2.10.2012).
- Dornmayr, Helmut; Wieser, Regine; Mayerl, Martin (2012): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2010 – 2011 (Forschungsbericht). Wien: IBW & ÖIBF. URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Bericht%20zur%20Jugendbesch%C3%A4ftigung%20und%20Lehrlingsausbildung.pdf> (3.10.2012).
- Eder, Ferdinand (2012): PISA. Nationale Zusatzanalysen 2009. Präsentation zentraler Ergebnisse. 19.6.2012, Universität Salzburg. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA_2009_Eder_0.pdf (24.7.2012).
- Eder, Ferdinand (2010): Treffsicherheit der Schul- und Laufbahnentscheidungen, in Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.-9.Juli 2010, Steyr, S. 41-43. URL: <http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf> (24.7.2012).
- Härtel, Peter; Höllbacher, Marion; Marterer, Michaela; Reichmann, Harald (2011): Time out! Step in! „Early School Leaver“ Strategie – Umsetzung in Österreich (Projektbericht, Teil 1 und 2). Graz: Steirische Volkswirtschaftliche

- Gesellschaft. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21306/esl_bericht_time_out_1.pdf (Teil 1; 15.10.2012); http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21307/esl_bericht_time_out_2.pdf (Teil 2; 15.10.2012).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Online Dokument. URL: <http://tuesday.net/static/2q/files/2q.pdf>. (15.10.2012)
- IBW-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.) (2012): Policy Bericht 2012. Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der kurzfristige Ziele aus dem Brügge Kommuniké. Nationaler Bericht aus Österreich. Wien: ReferNet Austria.
- Lassnigg, Lorenz (2008): Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Papier verfügbar im Internet. Wien: IHS. URL: <http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf> (24.07.2012).
- Lassnigg, Lorenz (2010): Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich. Internet-Ergänzung zum Kapitel Arbeitsmarkt im Jugendbericht. URL: <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>.
- Lassnigg, Lorenz (2011): Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung, in: BMWFJ (Hrsg.), 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich, Kapitel 3.4, Wien, S. 133-154. URL: http://bmwa.cms.apa.at/cms/content/attachments/1/9/7/CH0618/CMS1315399105832/sechster_jugendbericht_teil_a_b.pdf.
- Lassnigg, Lorenz; Baethge, Martin (2011): Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich - Bericht und Reflexion zum thematischen Forum, in: Markowitsch, Jörg; Gruber, Elke; Lassnigg, Lorenz; Moser, Daniela (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innsbruck: Studienverlag, S. 70-95.
- Lenger, Birgit; Löffler, Roland; Dornmayr, Helmut (2010): Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht. Wien: ÖIBF & IBW. URL: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14394>.
- Löffler, Roland; Helling, Kathrin (2011): Überbetriebliche Lehrlingsausbildung in Tirol. Evaluierung des Maßnahmenzeitraums 2009/2010. Endbericht. Wien: ÖIBF. URL: http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_UEBA_Endbericht.pdf.
- Schneeberger, Arthur (2009): Bildungsgarantie bis zum 18./19. Lebensjahr – Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsbildung, in: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S. 55-72. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf (3.10.2012).
- Steiner, Mario; Wagner, Elfriede (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung (Forschungsbericht). Wien: Institut für Höhere Studien. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf (2.10.2012).
- Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, in: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S. 141-159. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf (3.10.2012).
- Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Lassnigg, Lorenz (2010a): Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche in Oberösterreich. Endbericht Wien: IHS. URL: http://www.equi.at/dateien/IHS-Evaluierung_AKOOE_Nov10.pdf.
- Vogtenhuber, Stefan; Gottwald, Regina; Leitner, Andrea; Pessl, Gabriele (2010b): Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS. URL: <http://www.equi.at/de/projekte/beschaeftigung/6/Evaluierung+von+Tiroler+Jugendbesch%E4ftigungsma%DFnahmen/>.
- Vogtenhuber, Stefan; Pessl, Gabriele; Leitner, Andrea; Gottwald, Regina (2010c): Evaluierung Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol. Projektbericht. Wien: IHS. URL: http://content.tibs.at/pix_db/documents/Evaluierung_HS-Kurse.pdf.

2.7 Anhang Kap.2

2.7.1 Gegenstände und Fachbereiche von Arbeitsgruppen für Kompetenzentwicklung

Gegenstandsbezogene Arbeitsgruppen, schulartenübergreifend (13 Bereiche)

Bewegung und Sport (BMHS)
 Angewandte Informatik (BMHS)
 Naturwissenschaften (BMHS)
 Officemanagement und angewandte Informatik (BMS)
 Wirtschaft und Recht (BHS)
 Wirtschaft (HAS, humanberufl. FS)
 Unternehmerprüfung (BMHS)
 Geografie, Geschichte und politische Bildung (BHS)
 Zweite lebende Fremdsprache (HAK, HUM)
 Angewandte Mathematik (BMHS)
 Englisch (BMHS)
 Deutsch (BMHS)
 Soziale und personale Kompetenzen (BMHS)

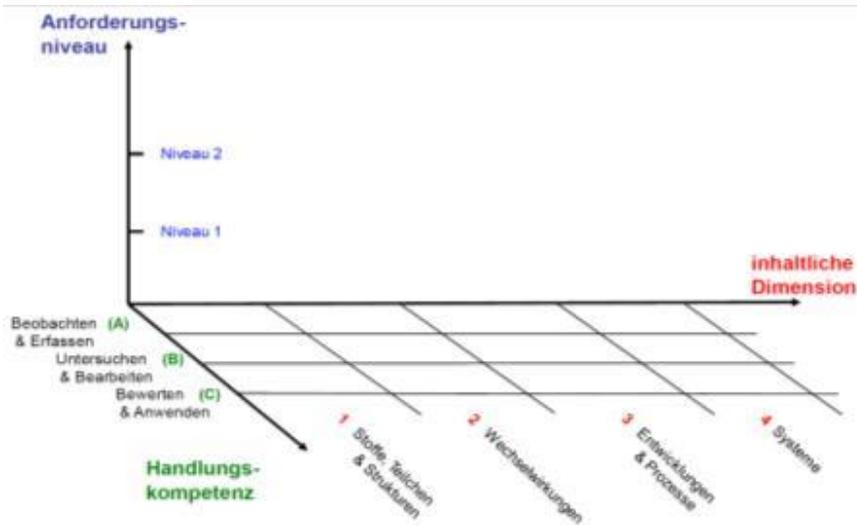
Berufsbezogene AG, schulartenspezifisch (35 Bereiche)

Angew. Naturwissenschaften und Warenlehre (HAS)
 Angew. Naturwissenschaften und Warenlehre (HAK)
 Digital Business (HAK)
 Entrepreneurship und Management (HAK)
 Informationsmanagement und -technologie (HAK)
 Officemanagement und angewandte Informatik (HAS)
 WINF und IKT (HAK)
 Wirtschaft (HAS)
 Chemie (HTL)
 Lebensmitteltechnologie (HTL)
 Mechatronik (HTL)
 Tourismus (HLT)
 Biomedizin- und Gesundheitstechnik (HTL)
 Informatik (vorm. EDVO) (HTL, FS)
 Elektronik (HTL, FS)
 Elektrotechnik (HTL, FS)
 Informationstechnologie (HTL, FS)
 Landwirtschaft – Produktion (HLFS)
 Wirtschaft und Management (HLFS)
 Gebäudetechnik (HTL)

- Kunststofftechnik (HTL)
- Maschinenbau (HTL)
- Mechatronik (FS)
- Werkstoffingenieurwesen (HTL)
- Mode (HLM)
- Wirtschaftliche Berufe (HLW)
- Kunst und Design (HTL)
- Medientechnik und -management (HTL)
- Internationalität (HAK)
- Elementary Business English (HAS)
- Bautechnik (HTL)
- Innenarchitektur und Holztechnologien (HTL)
- Interieur und Surfacedesign (HTL)
- Ernährung und Lebensmitteltechnologie (HLFS)
- Pädagogik/Didaktik/Praxis (BAKIP/BASOP)

2.7.2 Beispiele für Kompetenzmodelle

Struktur Naturwissenschaften HTL

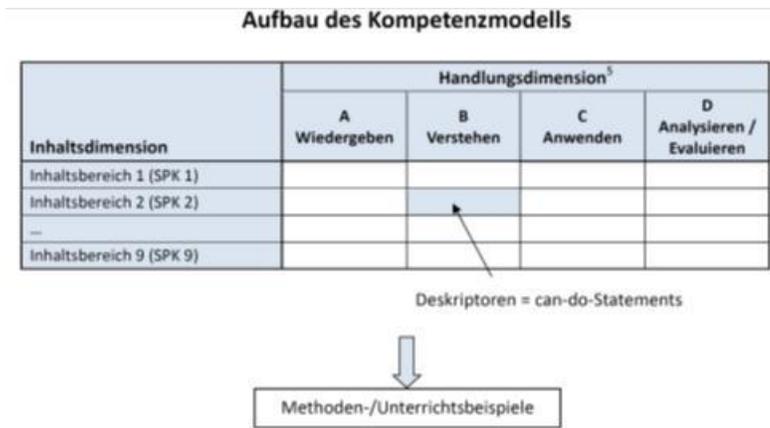


Struktur Wirtschaft Handelsschule

		Handlungskompetenzen				
		A Wiedergeben	B Verstehen	C Anwenden	D Analysieren	E Entwickeln
Inhaltskompetenzen	W1 Unternehmerisches Denken, Arbeitshaltung und Werte					
	W2 Arbeitstechniken					
	W3 Planen und Organisieren					
	W4 Einkaufen und Verkaufen					
	W5 Finanzieren, Investieren und Versichern					
	W6 Unternehmensrechnung					
	W7 Personal					
	W8 Wirtschaftliche und rechtliche Vernetzungen					

W-C-5.1-1

Struktur Personale und Soziale Kompetenzen



Modellübersicht „Soziale und personale Kompetenzen“

Die AbsolventInnen können sich in den folgenden Kompetenzfeldern durch die angeführten Verhaltensweisen einbringen:

Soziale Kompetenzen:

- Kompetenzfeld „**Soziale Verantwortung**“ (Respekt und Akzeptanz – Einfühlungsvermögen – Hilfsbereitschaft – Vertraulichkeit – Gesellschaftliche Mitgestaltung)
- sozial verantwortlich agieren, was sich in Respekt, Authentizität und Verantwortungsbewusstsein zeigt;
- Kompetenzfeld „**Kommunikation**“ (Gesprächsführung – Gesprächsleitung – Kommunikationsebenen und nonverbale Kommunikation – Schriftliche und medienunterstützte Kommunikation)
- über ein breites Spektrum an adäquaten Kommunikationsformen (verbal, nonverbal, schriftlich) verfügen;
- Kompetenzfeld „**Kooperation**“ (Ressourcenorientierung – Rollenverständnis – Konsensorientierung – Ergebnisorientierung)
- sich kooperativ, verantwortlich und ergebnisorientiert einbringen; - die eigene Leistung und die Leistung anderer Personen überprüfen und entwickeln;
- Kompetenzfeld „**Konflikte**“ (Standpunktklärung – Konfliktsteuerung – Lösungsorientierung)

- mit Konflikten lösungsorientiert und selbstkontrolliert umgehen;

· Kompetenzfeld „**Führung**“

(Verantwortungsübernahme und -weitergabe – Entscheidungsfindung – Motivierungsvermögen – Zielorientierung)

- in der Führungskompetenz Einfühlungsvermögen, Zielorientiertheit und Motivierungsfähigkeit zeigen;

- Arbeits- und Lernkontexte leiten und beaufsichtigen, in denen auch nicht vorhersehbare Änderungen auftreten;

· Kompetenzfeld „**Situationsgerechtes Auftreten**“ (Äußeres Erscheinungsbild und Umgangsformen – Rollensicherheit)

- situationsgerecht im äußeren Erscheinungsbild und in der Rollensicherheit und im Rollenbewusstsein auftreten;

Personale Kompetenzen:

· Kompetenzfeld „**Selbstverantwortung**“ (Selbstbewusstsein und Reflexion – Selbständigkeit und Eigeninitiative – Normverständnis und Werteorientierung – Selbstkontrolle – Entscheidungsbereitschaft)

- kontrolliert, reflektiert und mit Eigeninitiative Situationen gestalten;

· Kompetenzfeld „**Lern- und Arbeitsverhalten**“ (Leistungsbereitschaft und Ausdauer – Sorgfalt und Zuverlässigkeit – Kreativität – Planung und Steuerung von Arbeits- und Lernprozessen – Transfer und vernetztes Denken)

- Aufgaben systematisch entwickeln, strukturiert umsetzen und Vernetzung mit anderen Situationen herstellen;

· Kompetenzfeld „**Lebensgestaltung**“

(Lebenslanges Lernen)

- Lebenslanges Lernen als immanenten Bestandteil der Lebens- und Karriereplanung umsetzen;

2.7.3 Checkliste Qualität in der Lehrlingsausbildung

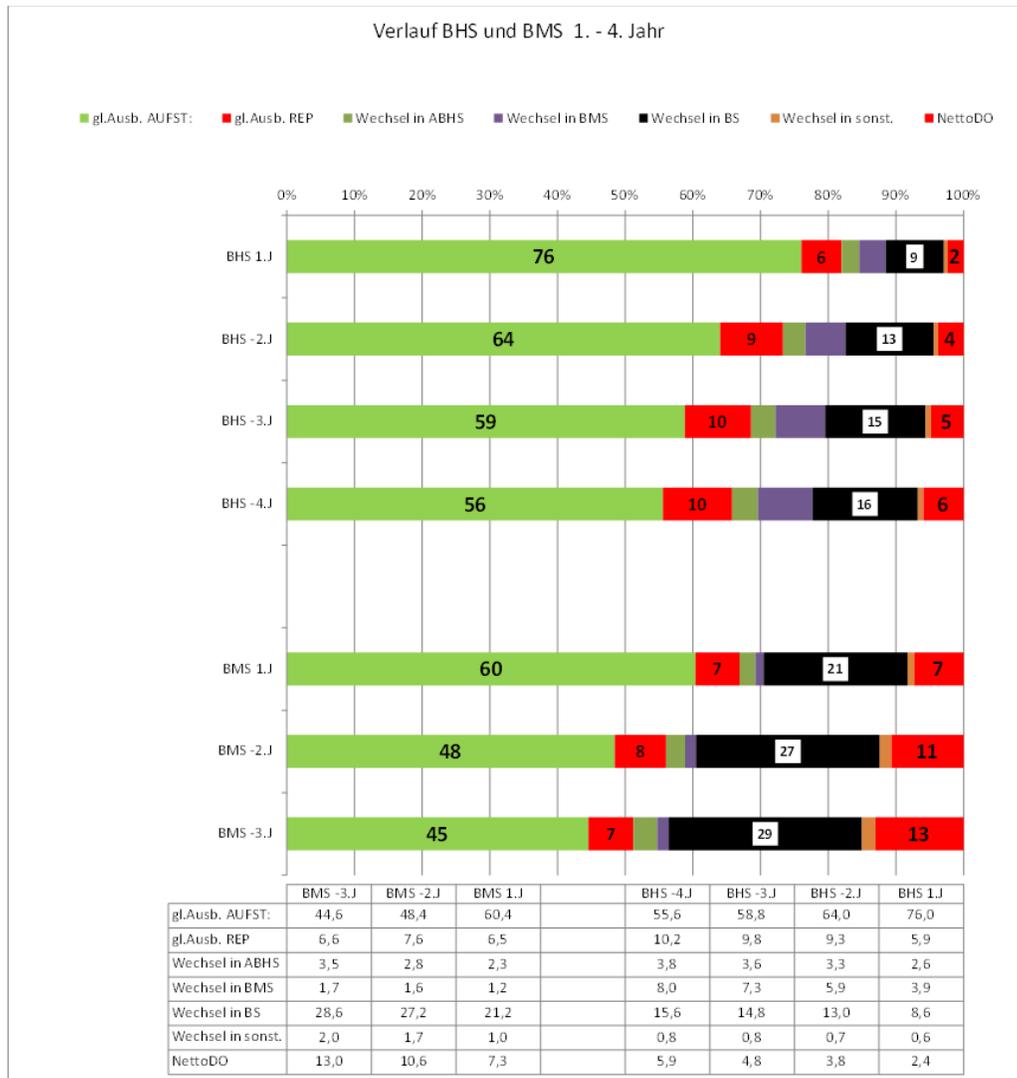
Qualitätsfaktoren	haben/ machen wir	sollten wir an- denken
Qualitätsfaktor: Lehrlingsmarketing – Das Interesse am Lehrbetrieb wecken		
Kooperationen mit Schulen (Betriebsbesichtigungen, Vorträge in Schulen, Teilnahme an Elternabenden, Schul sponsoring, Schulprojekte etc.)		
Berufspraktische Tage (Schnupperlehre)		
Tag der offenen Tür im Betrieb für Jugendliche, Eltern und Lehrer		
Teilnahme an Berufsinformationstagen, Branchentagen, Aktionstagen wie z.B. Girl's Day/Töchertag		
Infomaterialien (Imagefolder, Plakate, Imagevideo etc.)		
Infobereich auf der Unternehmenswebsite mit Infos zur Ausbildung/Bewerbung etc. oder eigene Lehrlingswebsite		
Web 2.0 Aktivitäten (Facebook-Page, Twitter etc.)		
Berichte in regionalen und überregionalen Medien (Print, Radio, Fernsehen)		
Ausschreibung von Lehrstellen (Lehrstellenbörse, Anzeigen)		
Zusammenarbeit mit den Berufsinformationzentren und dem AMS		
Qualitätsfaktor: Lehrlingsauswahl – Wege zum richtigen Lehrling		
Auswahlverfahren für den Bewerbungsprozess auswählen (Schriftliche Bewerbung, Bewerbungsgespräch, Schnuppertage, Eignungstest etc.)		
Reihenfolge der einzelnen Auswahlverfahren festlegen		
Kriterien für die Lehrlingsauswahl festsetzen (Zeugnisnoten, Testergebnisse, Geschicklichkeit, Selbstständigkeit, Motivation etc.)		
Rückmeldung an alle Bewerber über die Zu- bzw. Absage		

Qualitätsfaktor: Der optimale Start in die Ausbildung		
Willkommenstreffen vor/zu Beginn der Lehrzeit für Lehrlinge und deren Eltern		
Lehrlingsunterlagen für alle aufgenommenen Lehrlinge mit Infos zur Ausbildung		
Ablaufplan/Checkliste für die Durchführung des ersten Lehrtags		
Qualitätsfaktor: Richtiger Umgang mit dem Lehrling		
Ausbilder = Vorbild für den Lehrling (Vorbildfunktion ernst nehmen, sich Zeit nehmen für den Lehrling, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen)		
Auf den Lehrling und seine Stärken und Schwächen eingehen (Lerntempo des Jugendlichen berücksichtigen, Lehrlinge fordern und fördern)		
Lehrlinge loben und gute Leistungen sowie Lernfortschritte anerkennen		
Regelmäßig Rückmeldungen zur Arbeit und den Lernleistungen geben		
Fehler als Lernchancen zulassen		
Feedback der Lehrlinge einholen und ernst nehmen		
Qualitätsfaktor: Ausbildung gestalten		
Berufsbild als Grundlage für die Ausbildungsplanung und -gestaltung heranziehen		
Ausbildungsplan erstellen		
Ausbilden (Tätigkeiten erklären, vorzeigen, nachmachen und üben lassen; Lehrlinge selbstständig arbeiten lassen)		
Lehrling in betriebliche Aufträge einbinden		
Jobrotation (regelmäßiger Wechsel der Aufgabenbereiche und/oder Abteilungen)		
Andere Ausbildungsmethoden (Lehrlingsprojekte, E-Learning etc.)		
Zusätzliches Ausbildungsangebot im Rahmen des Berufsbildes (zusätzliche praktische Übungsmöglichkeiten, theoretische Ausbildung, Nachhilfe etc.)		
Ausbildungsdokumentation (Ausbilder und/oder Lehrlinge dokumentieren in einem Ausbildungsheft oder einer Ausbildungsmappe, was gelernt wurde)		
Ausbildungsfortschritte feststellen (Beobachten während der Arbeit, Ergebnisse von Arbeitsaufträgen oder praktische Arbeitsproben bewerten, Feedback von Ausbilder, Kollegen etc. einholen, praxisnahe Tests etc.)		
Feedback geben (Rückmeldungen während der Arbeit; regelmäßig Feedbackgespräche führen)		
Einbindung der Lehrlinge in die Qualitätssicherung des Betriebes (Lehrlinge können Ideen- und Verbesserungsvorschläge einbringen, Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP) etc.)		
Unterstützung bei der Vorbereitung auf die LAP (Besprechen, was bei der LAP geprüft wird; Zusätzliche Übungsmöglichkeiten im Betrieb, interne oder externe Vorbereitungstrainings, Prüfungssituationen durchspielen, LAP-Unterlagen etc.)		
Qualitätsfaktor: (Aus)Bildung über das Berufsbild hinaus		
Zusätzliche berufsbezogene Ausbildungen		
Berufsübergreifende Ausbildungen (EDV, Fremdsprachen, Betriebswirtschaftliches Know-how, Erste-		

Hilfe etc.)		
Persönlichkeitstrainings und Vermittlung von Soft-Skills (Teamtrainings, Kommunikationsseminare, Selbstsicherheitstrainings etc.)		
Berufsmatura (Lehre und Matura)		
Auslandspraktikum		
Förderung der Gesundheit und Fitness (Fitness- und Sportangebote, Sporttage, allgemeine Gesundheitsvorsorge, Gesundheitsprojekte, Suchtprävention etc.)		
Qualitätsfaktor: Erfolgsmessung		
Erfolgsquoten bei der Lehrabschlussprüfung		
Teilnahme an nationalen und internationalen Lehrlingswettbewerben		
Belohnungen für gute Leistungen (gute Berufsschulnoten, bestandene LAP, betriebliche Leistungen, Wettbewerbserfolge etc.)		
Qualitätsfaktor: Auf den Ausbilder kommt es an		
Ausbilderqualifikation		
Fachliche Weiterbildung der Ausbilder		
Didaktische Weiterbildung der Ausbilder		
Erfahrungsaustausch der Ausbilder (Ausbildertreffen im Betrieb; Vernetzung der Ausbilder mit Ausbildern anderer Betriebe; Auslandpraktikum für Ausbilder)		
Überbetriebliches Engagement der Ausbilder (Prüfertätigkeit bei der LAP; Arbeitskreise; Lehrlingswart etc.)		
Qualitätsfaktor: Ausbildungspartner Berufsschule		
Kontakte zum Berufsschuldirektor und den Berufsschullehrern pflegen		
Berufsschule kontaktieren und sich über die Leistungen des Lehrlings erkundigen		
Vereinbaren, dass die Berufsschule bei schulischen Problemen mit dem Betrieb Kontakt aufnimmt		
Berufsschullehrer in den Betrieb einladen		
Bei Schwierigkeiten in der Berufsschule und/oder im Betrieb: Kontakt mit den Eltern aufnehmen		
Qualitätsfaktor: Kooperation macht stark		
Ausbildungsverbände (Verpflichtend und/oder freiwillig)		
Exkursionen in andere Betriebe		
Durchführung gemeinsamer Projekte		
Qualitätsfaktor: Qualitätssiegel für die Lehre		
Staatlich ausgezeichneter Ausbildungsbetrieb		
Staatspreis „Beste Lehrbetriebe – Fit for Future“		
Regionale und branchenspezifische Auszeichnungen		

Quelle: http://portal.wko.at/wk/dok_detail_file.wk?angid=1&docid=1860553&conid=630271.

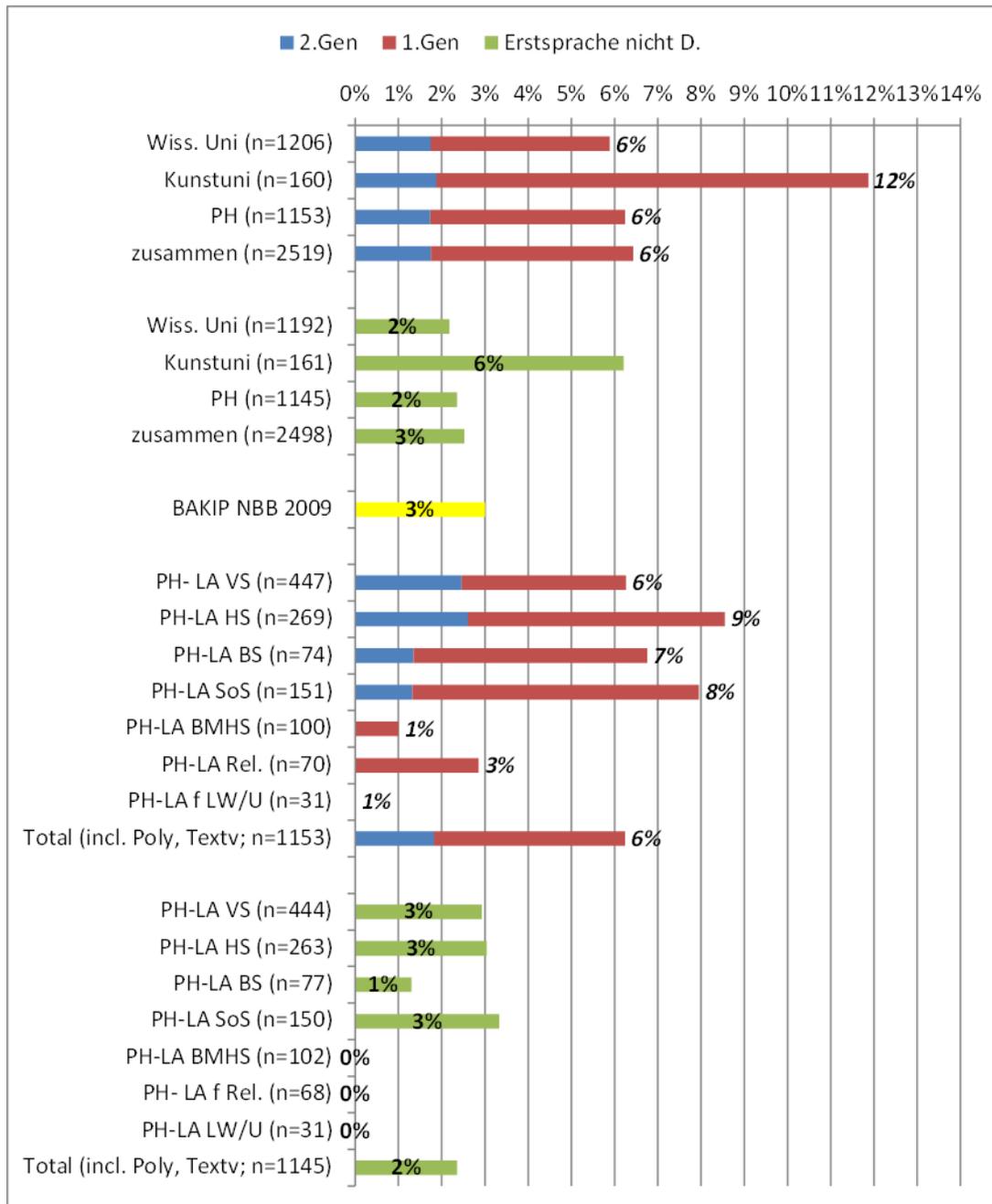
Abbildung 2: Ausbildungsverläufe 2006/07 bis 2010/11 von BHS und BMS vom 1. bis 5. Bzw. 3./4. Jahr aggregiert



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Statistik Austria

Legende: Die Darstellung zeigt im Verlauf der Jahrgänge 1-5 bzw. 1-3/4 die Anteile der SchülerInnen, die jeweils am Ende des Jahres im Ausbildungsgang aufgestiegen sind (AUFST.) oder repetiert haben (REP.), oder aber diese Ausbildung abgebrochen haben („Brutto“-Dropout) und entweder in andere Ausbildungen gewechselt haben (höhere: ABHS; mittlere: BMS; Lehrlingsausbildung: BS; andere: sonst.) oder das Bildungswesen verlassen haben (DO: „Netto“-Dropout). Gezählt wird jeweils nur die erste Veränderung, d.h. die Werte sind tendenziell unterschätzt.

Abbildung 3: Anteil LehrerInnenstudierende mit Migrationshintergrund (in %)



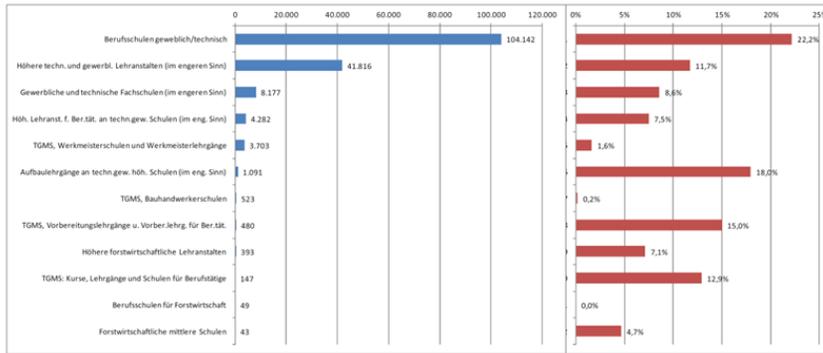
Quelle: Studierendensozialerhebung 2009; NBB 2009, Indikator B4.

Anmerkung: Anteile sind bis 2011 nicht gestiegen.

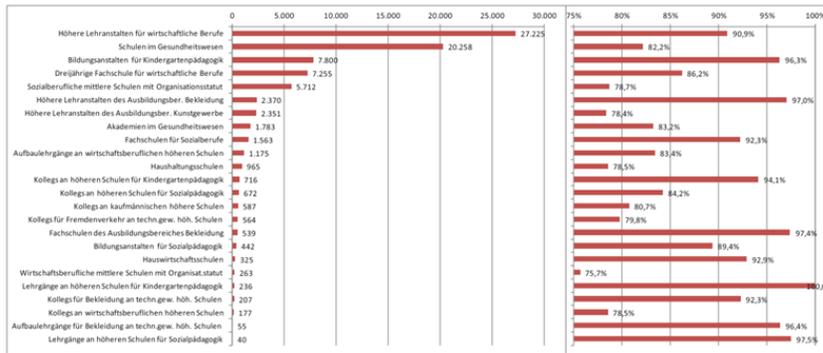
Abbildung 4: Ausbildungsgänge nach geschlechtsspezifischer Beteiligung (69 Ausbildungsgänge)

Abb.2: Ausbildungsarten nach Größe und Anteil weibl.

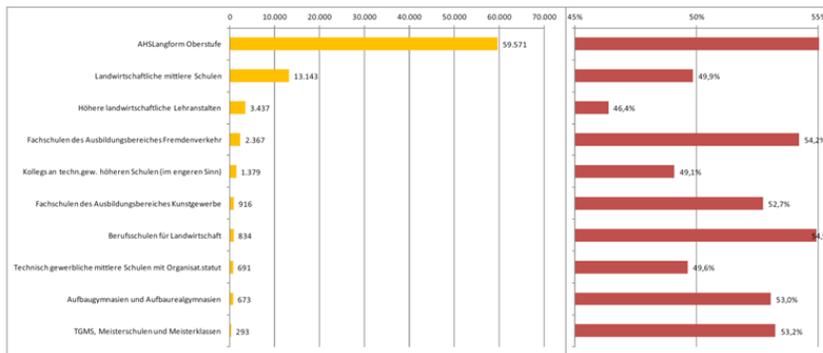
a) ‚männliche‘ Ausbildungsarten 12 von 69 (17% der Ausbildungsgänge) mit 0-25% weiblich



b) ‚weibliche‘ Ausbildungsarten 24 von 69 (35% der Ausbildungsgänge) mit 75-100% weiblich

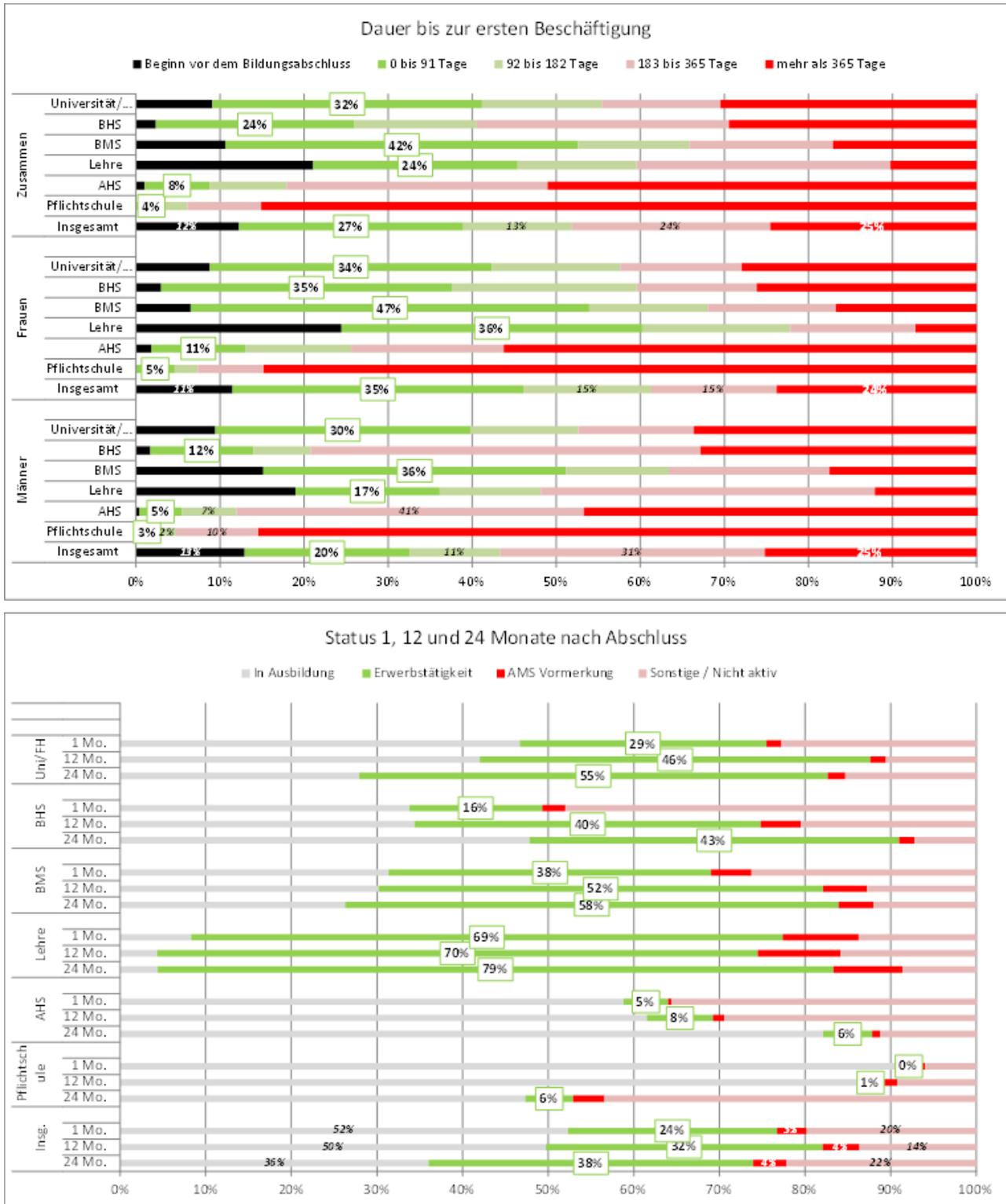


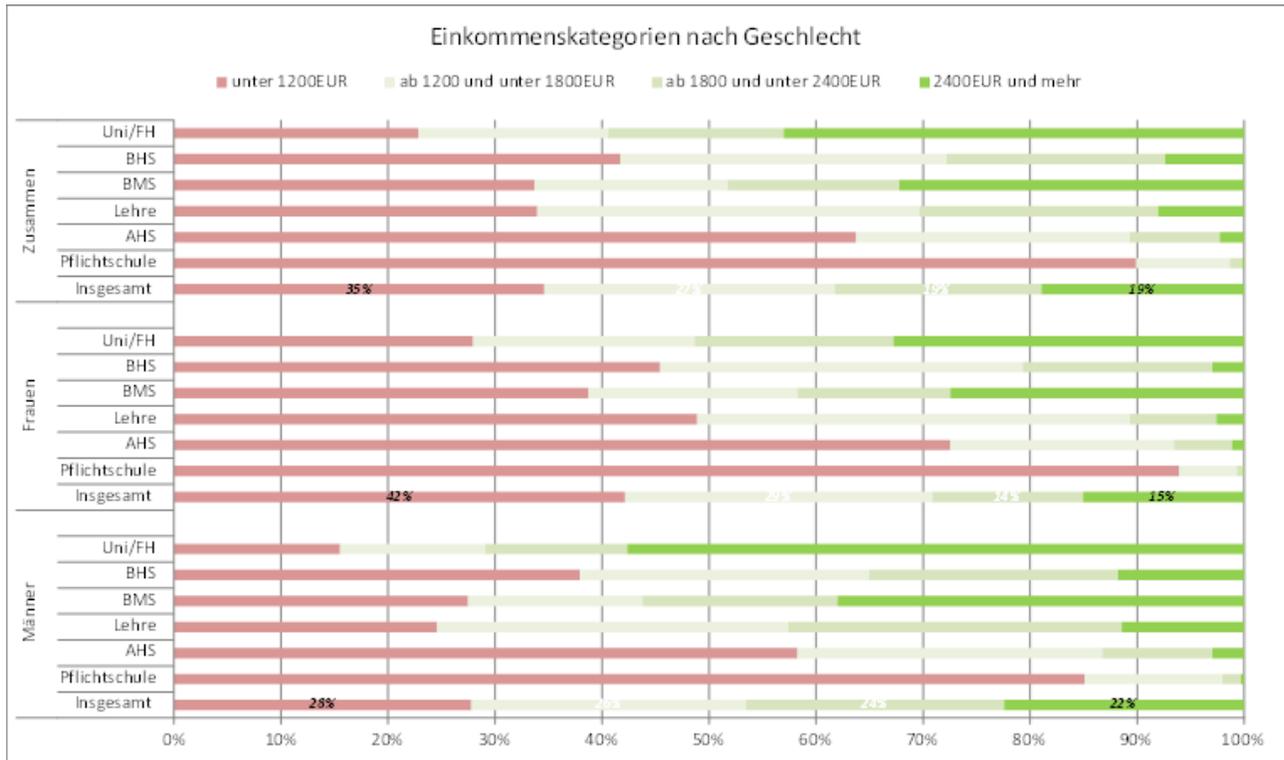
c) ‚ausgewogene‘ Ausbildungsarten 10 von 69 (14% der Ausbildungsgänge) mit 45-55% weiblich



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund Auswertung der Schulstatistik.

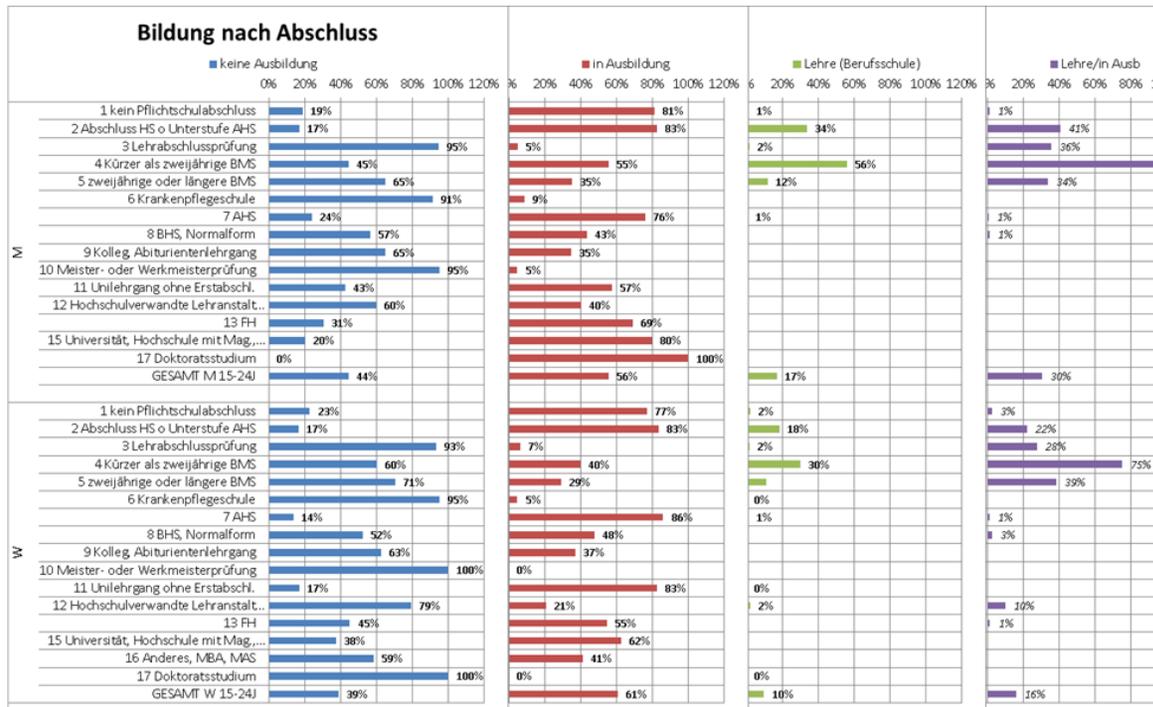
Abbildung 5: Erwerbskarrierenmonitoring





Quelle:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html; eigene Darstellung.

Abbildung 6: 15-24-Jährige nach Erstabschluss in Ausbildung in den 4 Wochen vor der Befragung (LFS Durchschnitt 2009-2011)



Quelle: Arbeitskräfteerhebung (LFS), Statistik Austria.

Eigene Darstellung, Berechnung IHS.

Abbildung 7: Beschäftigung und Bildung der 20-24-Jährigen nach Erstabschluss (LFS 2009-2011)

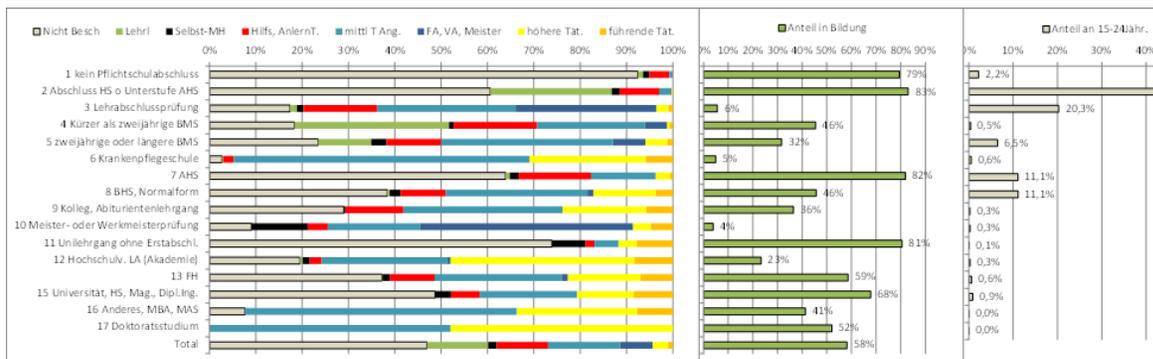


Abbildung 8: Bildungserträge nach Geschlecht und Bildungsebenen (Erhöhung in % relativ zur Pflichtschule)

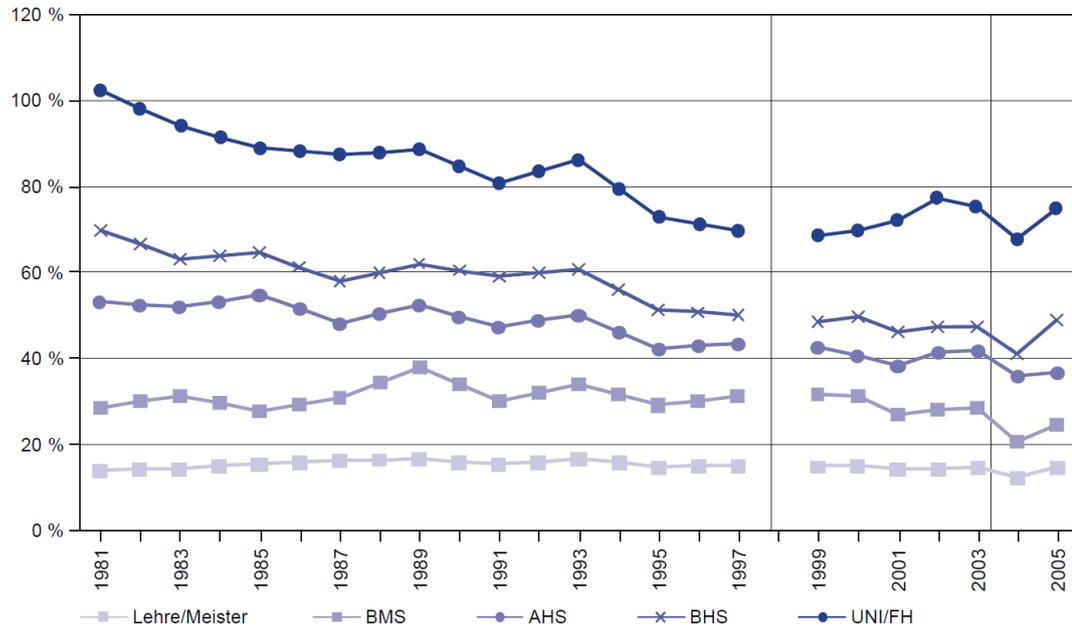


Abb. D13-1: Bildungserträge von Männern nach Bildungsebenen 1981 bis 2005, jeweils im Vergleich zu Personen mit Pflichtschulbildung (Referenz); Quelle: 1981–1997: Fersterer, 2000; 1999–2005: Steiner, Schuster & Vogtenhuber, 2007.

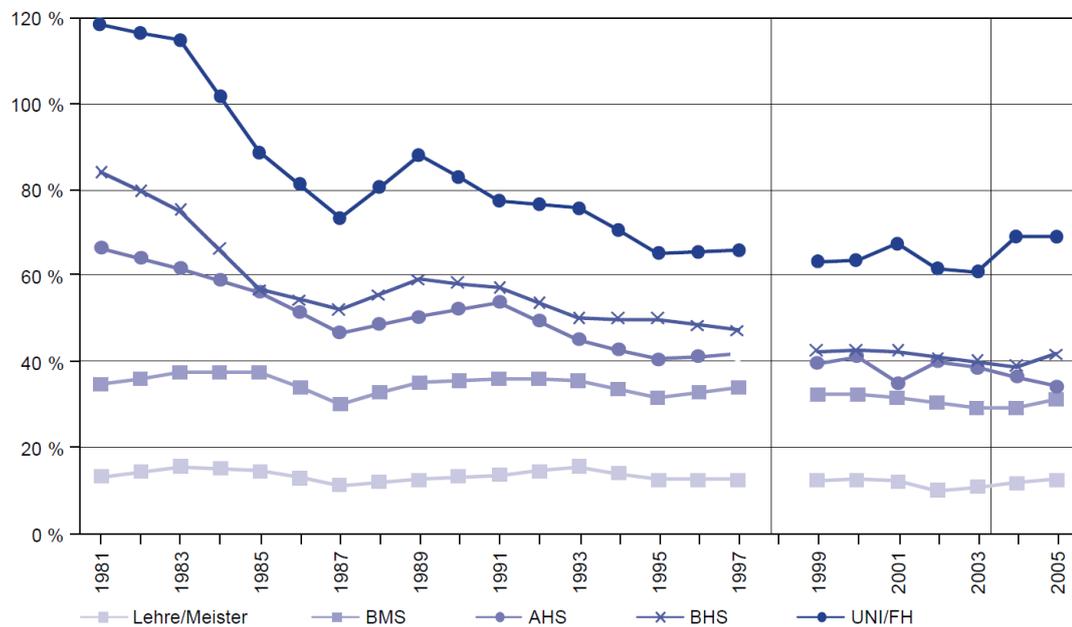
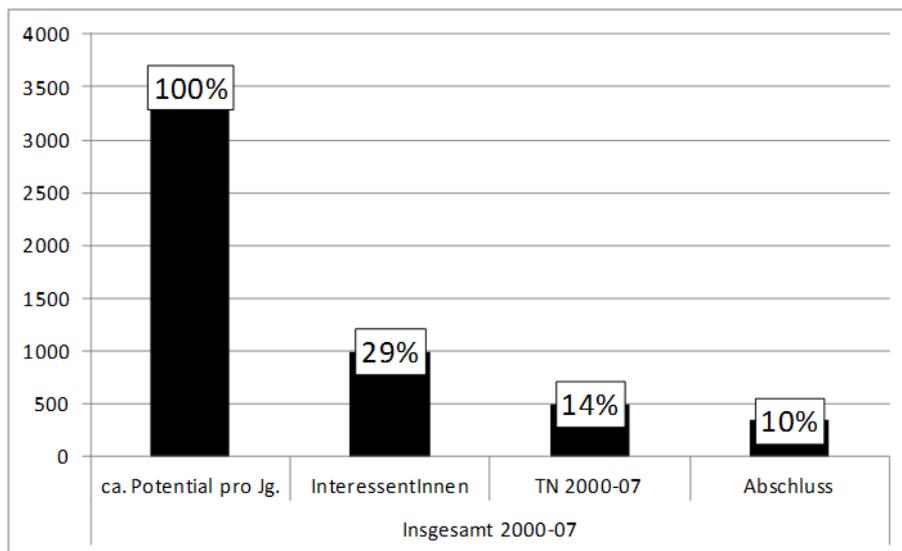


Abb. D13-2: Bildungserträge von Frauen nach Bildungsebenen 1981 bis 2005, jeweils im Vergleich zu Personen mit Pflichtschulbildung (Referenz); Quelle: 1981–1997: Fersterer, 2000; 1999–2005: Steiner, Schuster & Vogtenhuber, 2007.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2009, S. 104, Indikator D13;
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf.

Abbildung 9: Selektivität der Hauptschulkurse am Beispiel Tirol



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Vogtenhuber et al. 2010c.

3 Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung **(Agnes Dietzen)**

In diesem Beitrag werden die folgenden Themen am Beispiel der deutschen Forschung und Erfahrungen behandelt:

1. Eckpunkte neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte
2. Kompetenzorientierte Ordnungsmittel
3. Kompetenzentwicklung im Betrieb
4. Gewichtung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

3.1 Eckpunkte neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte

Seit einigen Jahren beherrschen die Schlagworte der Outcome- und Lernergebnisorientierung, Qualitätssicherung, Qualifikationsrahmen und Bildungsstandards den bildungspolitischen Diskurs. Dieser richtet sich auf einen Perspektivwechsel in der Bildungspolitik, durch den Bildungs- und Berufsbildungssysteme stärker auf Effizienz und Ergebnisqualität ausgerichtet werden sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die bildungspolitische Aufmerksamkeit bislang vor allem auf die Inputfaktoren richtete, dagegen eine systematische Betrachtung von Ressourceneinsatz, Prozessqualität in Relation zu Ergebnissen und Wirkungen der Bildungsprozesse dagegen systematisch vernachlässigt wurde.

Für die beabsichtigte Qualitätsentwicklung im Bildungssystem wird daher eine systematischen Betrachtung von Inputfaktoren (Lernziele, Lehr- und Lernmaterialien, Ausstattung von Lernorten) von Faktoren in der Durchführung von Lernprozessen (Lern- und Arbeitsprozesse Lernkultur, Lehrpersonal), den Lernergebnissen, dem Transfer des Erlernten und der fachlichen, sozialen und personalen Wirkung eingefordert, um in einer bildungsökonomischen Perspektive den Input und Throughput zum Output in Beziehung zu setzen und auszuwerten.

Der bildungspolitische Qualitätsdiskurs ist wesentlich durch die international durchgeführten „Large Scale Assessments“ zur Messung von Kompetenzen vor allem im allgemeinbildenden Bereich inspiriert worden. Hier wurden in vergleichenden Studien die Kompetenzen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern gemessen, sowie Faktoren der Inputqualität und der Prozessqualität zu identifizieren versucht, um einerseits die Qualitätsunterschiede von Bildungsinstitutionen sichtbar zu machen und andererseits um zentrale Ursachen für die Lernleistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern jenseits individueller kognitiver Ausgangspositionen identifizieren können. *Inwieweit diese Studien diesem Anspruch gerecht werden, ist bislang nicht vollständig klar – vor allem die Aussagen darüber, welche Input- und Prozessmerkmale in welcher Weise auf differente Lernleistungen wirken und welche*

Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zu ziehen sind, werden sehr kontrovers diskutiert. Unstrittig hingegen ist, dass die PISA oder TIMSS-Studien eine hohe Reformdynamik in den beteiligten Ländern ausgelöst haben.

Der Anspruch Qualitätssicherungssysteme zu etablieren, hat auch den Bereich der beruflichen Bildung erreicht. In Deutschland gibt es seit einigen Jahren Bemühungen analog zum allgemeinbildenden Bereich Large Scale Assessments für die berufliche Bildung zu entwickeln. In den vergangenen Jahren wurde eine international angelegte Machbarkeitsstudie für ein VET-LSA durchgeführt (Achtenhagen, Baethge, 2007) durchgeführt. Gegenwärtig beschäftigt sich die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) geförderte Forschungsinitiative ASCOT (<http://www.ascot-vet.net/de/222.php>) mit der Entwicklung und Erprobung von Instrumenten der Kompetenzmessung, die als technologiegestützte Verfahren gute Voraussetzungen mitbringen müssen, um auch in Large-Scale -Assessments im internationalen Bereich eingesetzt werden zu können.

Zweifelsohne gelten in diesem bildungspolitischen Kontext die Kompetenzen als die Schlüsselkategorien, an denen sich ein „Output“ in Form von Lernergebnissen identifizieren lassen soll. Als Ergebnisse und Resultate von Bildungsgängen gelten Kompetenzen als entscheidende Steuerungsgrößen, die wiederum über Qualifikationsrahmen, Bildungsstandards, Validierungen, Akkreditierungen und Qualitätssysteme gelenkt und gestaltet werden. Bildungspolitische Absicht ist es, die Steuerung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert vorzunehmen. In den Anstrengungen zur Etablierung von Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen für Hochschulen und in der beruflichen Bildung im Rahmen einer Europäisierung von Berufsbildung wird dies besonders deutlich. Qualifikationsrahmen und Anrechnungssysteme sind perspektivisch grundsätzlich outcome- und lernergebnisorientiert zu gestalten und erfordern kompetenzorientierte Ziele, Standards und Verfahren der Kompetenz- und Leistungsfeststellung.

3.2 Kompetenzorientierte Ordnungsmittel

Als einen wesentlichen Schritt in Richtung Kompetenz- und lernergebnisorientierung werden im deutschen System der Berufsbildung vor dem Hintergrund einer Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens große Anstrengungen unternommen, die Ordnungsmittel d.h. Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten. Aufgrund der Verschiedenartigkeit von Lernorten und Bildungsinstitutionen stellen sich für dual strukturierte Berufsbildungssysteme dabei folgende entscheidende Fragen bzw. Herausforderungen, die im Diskussionspapier hervorgehoben werden und im Folgenden vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Deutschland reflektiert werden:

- In welcher Beziehung stehend die schulischen Kompetenzmodelle zu den pädagogischen Prozessen?
- In welcher Beziehung stehen schulische Kompetenzmodelle zu wirtschaftlichen und betrieblichen Kompetenzanforderungen?
- Wie sind die Kompetenzmodelle mit der Entwicklung der beruflichen Anforderungen verbunden?

3.2.1 Kompetenzorientierung in der Berufsschule

Das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit spielt seit Anfang der 80er Jahre insbesondere in der Berufsausbildung eine tragende Rolle. Auf der berufsschulischen Seite wurde der Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit mit Einführung des **Lernfeldkonzepts** 1996 in den Rahmenlehrplänen verankert. Mit der Entwicklung und Schneidung von Lernfeldern auf der Grundlage von exemplarischen beruflichen Tätigkeiten sollten Lernfelder als intentional-thematische Einheiten konzipiert werden, deren Konstruktion sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert und die fächerübergreifend oder fächerintegrativ unterrichtet werden sollen (Tramm 2003, S. 9). *Die wichtigste Veränderung, die sich mit dem Lernfeldansatz verbindet, betrifft so die Abkehr von der fachwissenschaftlichen Systematik als Ausgangs- und Referenzpunkt inhaltlicher Curriculumsentscheidungen.*

Damit erfolgte eine Lehrplanreform für den schulischen Teil der dualen Ausbildung, die als paradigmatisch angesehen wird und in der die Kompetenzorientierung seit nunmehr 15 Jahren zum leitenden Prinzip wurde.

Von der schulischen Seite kann daher auf langjährige Erfahrungen in der Entwicklung von Lernfeldern und deren didaktischer Umsetzung zurückgeblickt werden und damit diese Erfahrungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lehrpläne genutzt werden.

So ist die Weiterentwicklung kompetenzbasierter Rahmenlehrpläne und Curricula von einem weiterfortbestehenden Nebeneinander unterschiedlicher Kompetenzverständnisse und Definitionen geprägt, die Dilger und Sloane (2012) zufolge, zu erheblichen Inkonsistenzen und Unklarheiten in der Entwicklung von Curricula und deren didaktischer Umsetzung führen. So bestehen Differenzen zwischen einem *dispositionaler Kompetenzbegriff*, der dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz seit 1996 zugrunde liegt und einem *anforderungsbezogenen Kompetenzbegriff*, auf den sich die didaktische Umsetzung bezieht. Im Leitziel der KMK werden Kompetenzen als Fähigkeiten und Bereitschaften definiert, in unterschiedlichen Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu handeln (vgl. KMK 2007, S. 10). Dieses Leitziel wird in weitere Dimensionen (Fach-, Human- und Sozialkompetenz) gegliedert, in denen sich wiederum jeweils weitere Dimensionen (Methoden-, Lernkompetenz, kommunikative Kompetenz)

entfalten sollen. Berufliche Handlungskompetenz ist damit Disposition und individuelle Voraussetzung für das Handeln und damit verbundener Handlungsqualität.

Lehrkräfte in der Umsetzung von lernfeldstrukturierten Lehrplänen müssen ausgehend von diesem Leitziel konkrete curriculare und didaktische Lernziele formulieren. Sie orientieren sich dabei an den berufstypischen Lernfeldern, um die konkretisierten Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu formulieren. Mit diesen Zielformulierungen wird beschrieben, was typischerweise in der Bearbeitung einer beruflichen Aufgabe, die im Titel des Lernfeldes festgelegt ist, vorgenommen wird. Im Vordergrund stehen die Beschreibung der Anwendung und von Fähigkeiten und Bereitschaften und einer Qualität der Anwendung in einer beruflich typischen Anwendungssituation, nicht die Beschreibungen der Voraussetzungen der Lernenden als Lernergebnisse im Unterricht. Die Herstellung von Verbindungen zwischen individuellen Handlungsvoraussetzungen und der Anwendung mit möglichst hoher Qualität in typischen beruflichen Tätigkeiten stellt die Lehrpersonen in der Lehrsituation in ihrem didaktischen Vorgehen vor große Herausforderungen. Sie müssen entscheiden, aufgrund welcher individueller Fähigkeiten und Bereitschaft gegebene berufliche Anforderungen entwickelt, realisiert und kontrolliert werden können – eine Aufgabe, die meist nicht trivial ist und auch nicht einfach durch logische Schlussfolgerungen zu leisten ist.

Für die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele erweist sich darüber hinaus ein vages Verständnis von Arbeits- und Geschäftsprozessen als Schwierigkeit, ebenso wie die Festlegung des erwarteten Anspruchsniveaus von Kompetenzen. Da Lehrpläne meist nur Mindestgrößen beschreiben und Kompetenzformulierungen allein zu wenige Anhaltspunkte für das erwartete Bearbeitungs- und Durchdringungsniveau enthalten, wird die Festlegung unterschiedlicher Niveaus auf die Interpretation der Lehrkräfte verlagert (Dilger und Sloane 2012, S. 33).

Insgesamt besteht ein von mehreren Autoren festgestellter *Bedarf an weitergehenden didaktischen Konzeptualisierungen*. Die Formulierung und Definition von Kompetenzen allein als steuerndes Instrument für die Gestaltung von Unterricht reicht nicht. Dilger und Sloane (2012, 9) sowie Kästner (2012) sehen konkreten Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf für die Umsetzung schulischer Ordnungsmittel in folgenden Punkten:

- Weiterentwicklung vom Kompetenzverständnis als Leitziel hin zu konsistenten und zueinander kompatiblen Kompetenzverständnissen in der didaktischen Umsetzung (Dilger und Sloane 2012, S. 35)
- Konkrete Zuordnung korrespondierender Wissensaspekte entlang von Fachsystematiken (Kästner 2012)
- Kompetenzmodellierung in der Darlegung einer Abfolge von Kompetenzentwicklungsverläufen, die mit klaren Indikatoren identifizierbar gemacht werden und die die Entwicklung von Lernsituationen und didaktischen Jahresplanungen unterstützen können (Dilger und Sloane, S. 34)

- Strukturierung von Lerneinheiten nach Kompetenzstufen (Dilger und Sloane, S. 33 und Kästner 2012)
- Die Integration von Fachkompetenz und personaler Kompetenz zur selbstgesteuerten und situationsangemessenen Problemlösung (Kästner, 2012)
- Die weitgehende Integration berufsübergreifender (allgemeinbildender) Fächer in die Lernfelder (Kästner, 2012)
- Entwicklung von entsprechenden Konzepten zur Erfassung von Lernfortschritten und zur Evaluation der Prozesse (Dilger und Sloane 2012, 34)

3.2.2 Kompetenzorientierung betrieblicher Ausbildungsordnungen und Prüfungen

Auf der betriebliche Seite der Berufsausbildung spielt das Konzept der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ seit den 1980er Jahre eine tragende Rolle, wenn auch eher implizit und zeigt sich in der Ausrichtung der Ausbildungsmethoden und später auch der Ordnungsmittel an „vollständigen Handlungen“.

Trotz dieser kompetenzförderlichen Ausrichtung von Ausbildungsordnungen, sind erst seit wenigen Jahren Aktivitäten im Gange, die darauf ausgerichtet sind, Ausbildungsordnungen explizit kompetenzorientiert zu gestalten. Im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ wurden Vorschläge für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Berufsausbildung und Empfehlungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen erarbeitet (vgl. Hensge, Lorig, Schreiber 2009; vgl. zur Konkretisierung Abb.10-12 im Anhang Kap.3). Es wurde ein **Referenzrahmen** entwickelt mit dem berufsübergreifend Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert weiterentwickelt werden können. Die Umsetzung des Konzeptes zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen wird derzeit in ausgewählten Berufen weiterentwickelt und erprobt (Lorig, Padur, Brings, Schreiber, 2012).

Die Autoren beschreiben diese systematische Verfahrensweise folgendermaßen: „In einem ersten Schritt werden Geschäftsprozesse typischer Betriebe, in denen die ausgebildete Fachkraft tätig ist, sowie berufstypische Arbeitsprozesse identifiziert, um dann auf dieser Grundlage Handlungsfelder zu schneiden. In diesem werden Arbeitsprozesse gebündelt, die in einem sinnvollen Zusammenhang erworben werden können und zeitlich ca. drei bis sechs Monate umfassen. Im Anschluss daran werden die in den Handlungsfeldern erforderlichen Kompetenzen bestimmt und Kompetenzbeschreibungen erarbeitet. Der folgende Schritt sieht die Entwicklung von Prüfungsfeldern vor, als Bündeln von Kompetenzen, die in den Prüfungen nachzuweisen sind. Zum Abschluss werden dann die Handlungs- und Prüfungsfelder samt der entsprechenden Kompetenzbeschreibungen in den Verordnungstext übertragen“ (vgl. ebenda S. 8/9).

Die kompetenzbasierte Gestaltung der Ausbildungsordnung zieht folgende Veränderungen nach sich: das Kompetenzverständnis wird – wie in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz – explizit aufgenommen und damit transparent gemacht. Dabei wird das im DQR festgelegte Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, da es auf einem bildungsbereichsübergreifenden Konsens in Deutschland fußt und die Anschlussfähigkeit an den europäischen Bildungsraum erlaubt. **Kompetenz** wird hier verstanden als

„[...] die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 4).

In den kompetenzbasierten Verordnungsentwurf neu aufgenommen wurde ein Kompetenzprofil, in dem in kurzer, prägnanter Form die Kernkompetenzen des Berufs zusammengefasst werden. Das Kompetenzprofil wird im Berufsbild konkretisiert, so dass Handlungsfelder aufgeführt werden, die „berufsprofilgebende“ und „integrativ zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ miteinander verknüpft werden. Für die Handlungsfelder samt Kompetenzbeschreibungen werden Zeitrahmen zum Erwerb der Kompetenzen festgelegt, den Ausbildungsjahren oder Zeitpunkten vor oder nach der Zwischenprüfung zugeordnet. Bei der Beschreibung werden sowohl die fachliche als auch die soziale, methodische und personale Dimension des Handelns berufstypisch und handlungsfeldspezifisch berücksichtigt. Vorgesehen sind darüber hinaus die Zuordnung des Berufs zu einem DQR-Niveau sowie die Ableitung von Kompetenzen aus den Handlungsfeldern, die in Prüfungen nachgewiesen werden müssen.

Die kompetenzorientierten Formulierungen von Ausbildungsordnungen ziehen ebenso eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Prüfungen nach sich. Wie durch Prüfungen Kompetenzen erfasst werden können, und welche Voraussetzungen dazu bereits in den aktuellen Prüfungen angelegt sind, widmet sich das aktuelle BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahmen und Gestaltungsperspektiven“. Das Projekt zielt darauf, auf Grundlage eines Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen Ansätze in der bestehenden Prüfungspraxis zu identifizieren und darauf aufbauend Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Prüfungen im Dualen System zu erarbeiten (vgl. <http://www.bibb.de/de/wlk54485.htm>; sowie https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42333.pdf; zum Referenzrahmen vgl. Abb.13 im Anhang Kap.3). Die Ergebnisse einer ExpertInnenbefragung (Lorig, Mpangara, Bretschneider, Görmar 2012) in diesem Projekt fassen folgende Anforderungen zusammen, die von den Befragten als grundlegend für die kompetenzbasierte Gestaltung von Prüfungen gesehen werden:

- Ein von allen Akteuren im Bereich der Berufsbildung akzeptiertes und mitgetragenes Kompetenzverständnis wird als zentrale Grundlage kompetenzbasierter Prüfungen gesehen
- Voraussetzung der Erfassung von Prüfungen ist wiederum die kompetenz- und lernergebnisorientierte Gestaltung von Ordnungsmitteln um entsprechend die Möglichkeit zu nutzen, handlungsfeldbezogene bzw. modulbezogene Prüfungsanforderungen zu formulieren.
- Kontrovers werden die Feststellungszeitpunkte eingeschätzt: handlungsfeldbezogene bzw. modulbezogene Prüfung vs. traditionelle Prüfungszeitpunkte sowie Notwendigkeit einer kontinuierlichen Kompetenzfeststellung mit mehreren Messzeitpunkten
- Auch im Hinblick auf die Gestaltung von Prüfungsaufgaben müssen verstärkt authentische, unterschiedlich komplexe Situationen mit verschiedenen berufsrelevanten Aspekten identifiziert und aufbereitet werden. Prüfungsaufgaben müssen die Vielfalt beruflicher Handlungsfähigkeit abdecken.

Zwischenfazit und Desiderate

Für die Bezugnahme der schulischen Kompetenzmodellen zu den wirtschaftlichen und betrieblichen Kompetenzanforderungen ist mit der Einführung der Lernfelder, die auf exemplarischen beruflichen Tätigkeiten beruhen, aus denen Kompetenzen als Anforderungen abgeleitet werden und die Grundlage schulischer Curricula bilden, eine wichtige Voraussetzung gegeben. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Lernfelder vor dem Hintergrund von Veränderungen in den Betrieben erfolgt im Rahmen regelmäßiger Modernisierung der Berufsbilder.

Als betriebliches Pendant dazu basiert die Entwicklung bzw. Modernisierung von Ausbildungsordnungen auf der Identifizierung beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse von typischen Betrieben. Lernfeldorientierung und berufliche Arbeits- und Geschäftsorientierung bilden dabei eine Brücke zu beruflichen und betrieblichen Anforderungen. Die Aktualisierung und Anpassung findet in regelmäßigen Neuordnungsverfahren statt, denen Evaluationsstudien sowie Qualifikationsentwicklungsstudien vorausgehen. Insbesondere letztere werden allerdings nicht systematisch für die Auslotung von Gestaltungsoptionen für die Schaffung und Modernisierung von Berufsbildern herangezogen, trotz der Bemühungen seit Ende der 1990er Jahren eine Qualifikationsfrüherkennung zu etablieren.

Im Hinblick auf zukünftige Gestaltungsfragen, kann man die Frage stellen, ob die Trennung beider Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan) bei einer outcomeorientierten Grundstruktur nicht entbehrlich ist, und stattdessen nur ein gemeinsames lernortunabhängiges Ordnungsmittel die duale Berufsausbildung zu regeln vermag? Denkbar wäre in diesem Zusammenhang, dass beide Lernorte sich in der

regionalen Lernortkooperation über die Vermittlung der Lerninhalte absprechen nach dem Prinzip, „wer kann was am besten“.

3.3 Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung

Hier steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die Potentiale der betrieblichen Ausbildung bei der Kompetenzentwicklung ausgeschöpft und auf die Trends des zukünftigen Kompetenzbedarfs bezogen werden? Damit sind einerseits Fragen der betrieblichen Ausbildungsqualität angesprochen, die in den letzten Jahren in Deutschland verstärkt in der Forschung aufgegriffen werden sowie Fragen der Antizipation und Früherkennung von Kompetenzenanforderungen.

Betriebliche Ausbildungsqualität ist in Deutschland seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969 ein Thema, dem seitdem Forschung gewidmet wurde. In der heutigen Diskussion wird der Begriff der Qualität meist in Anlehnung an betriebliche Wertschöpfungsketten in die Ebenen der *Input*- (hierunter werden institutionelle und individuelle Merkmale wie materielle und personelle Ressourcen oder kognitive Voraussetzungen der Lernenden subsummiert), der *Prozess*- (Bedingungsfaktoren des Leistungsprozesses) und der *Outputqualität* (Ergebnisse des Lernprozesses, zumeist Leistungen oder Einstellung der Lernenden) ausdifferenziert, die teilweise durch den Begriff der *Outcomes* (längerfristige Wirkung, z.B. späterer Berufserfolg) erweitert werden (vgl. Timmermann, Windschild 1996; Euler 2005).

Trotz diesem breit anerkannten Verständnis zeichnen sich die vorliegenden aktuelleren Forschungsarbeiten durch eine relativ *große Heterogenität im Verständnis des Forschungsgegenstandes und seiner Operationalisierung* aus. Nach Ebbinghaus, Tschöpe, Velten (2011) lassen sich die Forschungsarbeiten in verschiedene Stränge unterscheiden: (i) akteursbezogene Ansätze, die sich dem Gegenstand aus der Perspektive einer Akteursgruppe nähern, (ii) multiperspektivische Ansätze, die unterschiedliche Perspektiven aufeinander beziehen und (iii) Ansätze, die Wirkungszusammenhänge zwischen Ausbildungsqualität und anderen Konstrukten wie der Kompetenz untersuchen. Ein synoptischer Vergleich der Forschungsarbeiten zeigt, dass die Definition des Gegenstands der Qualität dabei jeweils von den Perspektiven und Interessen der beteiligten Akteure geprägt ist. *Einigkeit besteht den Autorinnen zufolge am ehesten bezüglich der wichtigen Rolle des Ausbildungspersonals*, während andere Facetten hingegen zum Teil sehr unterschiedlich gewichtet werden.

Ein Beitrag zur Objektivierung kann durch Wirkungsstudien geleistet werden, die Hinweise darauf bieten, wie sich verschiedene Arbeitsbedingungen positiv auf Kompetenzfacetten und Einstellungsvariablen auswirken. Diese Zusammenhänge sind aber immer in Abhängigkeit von der verwendeten Messmethodik zu betrachten. Bislang werden derartige Studien allerdings kaum durchgeführt, aber es ist davon auszugehen, dass durch die Entwicklung

einer beruflichen Kompetenzdiagnostik und der damit verbundenen Zunahme der psychometrischen Testverfahren für die Kompetenzerfassung auch die Erkenntnisse zum Einfluss betrieblicher Rahmenbedingungen zunehmen werden. Als Beispiel lässt sich eine aktuelle Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung in Kooperation mit der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik der Universität Stuttgart nennen, in der die mit Simulationstests erfasste Fachkompetenz bei Auszubildenden der Mechatronik und der Fachinformatik mit Merkmalen betrieblicher Ausbildungsqualität in Zusammenhang gebracht werden (Dietzen, Tschöpe, Velten 2010; Velten, Schnitzler 2012). Im Rahmen dieses Projektes wurde ein geeignetes Erhebungsinstrument, mit denen Merkmale der betrieblichen Ausbildung erfasst werden, entwickelt. Dieses Instrument (Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität IBAQ, siehe Velten/Schnitzler, 2012) knüpft an das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)²¹ (Zimmermann et al. 1999) an, das jedoch die Rolle des Ausbildungspersonals nicht explizit behandelt. Diese Mängel werden durch das IBAQ behoben. Es besteht aus insgesamt acht Skalen, die die Auszubildenden in Bezug auf ihre Erfahrungen im Betrieb bearbeiten. Mit der Skala zeitliche Überforderung wird auf Belastungen während der Ausbildung Bezug genommen. Schließlich werden die sozialen Aspekte der innerbetrieblichen Kommunikation, Kooperation und der Interaktion mit Kollegen und dem Ausbildungspersonal in den Skalen Kollegen, Fürsorglichkeit des Ausbilders, Fachkompetenz des Ausbilders und Feedback abgebildet.

Das IBAQ wird in Ergänzung von individuellen und institutionellen Kontextfaktoren mit vermutetem Einfluss auf die Outputqualität betrieblicher Ausbildung in allen Forschungsprojekten der ASCOT- Forschungsinitiative verwendet, die die Zielsetzung verfolgt, in ausgewählten Berufen valide, reliable, technologiegestützte Kompetenzmessinstrumente zu entwickeln und zu erproben, um sie in Large-scale-Studien der beruflichen Kompetenzmessung einsetzen zu können.

Zwischenfazit

Mit dem Ausbau des Feldes der beruflichen Kompetenzforschung werden Themen der betrieblichen Ausbildungsqualität eine prominente Rolle einnehmen. Über Wirkungsanalysen von input- und insbesondere prozessbezogenen Merkmalen der betrieblichen Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung können systematisch Einflussfaktoren der Kompetenzentwicklung anhand betrieblicher Merkmale der lernförderlichen Gestaltung der Ausbildung identifiziert werden. Dieses Feld der Kompetenz- und Qualitätsforschung erhält in Deutschland derzeit eine wachsende Aufmerksamkeit.

Die in der Diskussionsvorlage angesprochene neuere internationale Diskussion zur Rolle der Arbeitsorganisation für den Kompetenzerwerb und die Kompetenznutzung wird bislang auch in der deutschen Berufsbildungsforschung nicht über systematisch vergleichende Studien

²¹ Vgl. die Darstellung des ursprünglichen MIZEBA-Inventars in https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2196/1/OSI_Bericht_No31_Zimmermann1994.pdf Anhang.

bearbeitet. Unter anderem liegen diesem Defizit methodische Probleme zugrunde, da breit angelegte Betriebsuntersuchungen kaum oder unzureichend auf Indikatoren zurückgreifen können, die Merkmale der Arbeitsorganisation und darauf basierenden Indikatoren zur Lernförderlichkeit zufriedenstellend abbilden können.

Auch die in der Diskussionsvorlage angesprochene Notwendigkeit einer frühzeitigen Identifizierung neuer und veränderter Kompetenzanforderungen und die darauf basierende Entwicklung neuer berufsbezogener Bündel von Kompetenzen und Qualifikationen wird in Deutschland zurzeit nicht anhand systematischer Forschung weiterverfolgt. Es hat allerdings Ende der 1990er bis ca. 2008 eine größere Initiative zur Früherkennung neuer Kompetenz und Qualifikationsanforderungen gegeben (vgl. hierzu auch Lassnigg, Dietzen 2010). Wenn die Früherkennung sich auch größtenteils auf die Wahrnehmung des aktuellen Qualifikationsbedarfs bezogen, so lieferten diese Studien doch vereinzelt gute Einblicke in Entstehungskontexte von Kompetenzanforderungen vor allem in Tätigkeits- bzw. in Beschäftigungsbereichen, in denen keine, oder kaum entwickelte beruflichen Strukturen im Sinne von zertifizierbaren Bündeln von Kompetenzen und Qualifikationen existierten.

3.4 Die Gewichtung der fachlichen Kompetenzen im Verhältnis zu den überfachlichen Schlüsselkompetenzen

Das Verhältnis von fachlichen zu überfachlichen Kompetenzen wird seit Jahren in der Debatte zu den Folgen von steigenden Qualifikationsanforderungen und in der aktuell laufenden Diskussion zur Akademisierung in der beruflichen Bildung thematisiert. Dabei wird v.a. das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen im Rahmen beruflicher Qualifizierung und Kompetenzentwicklung thematisiert. Häufig wird argumentiert, dass die Bedeutung fachlicher Qualifikation in Relation zu überfachlichen sinkt, wobei häufig unklar bleibt, wie sich fachliche von überfachlichen Kompetenzen unterscheiden, in welcher Beziehung diese Begrifflichkeiten zu berufs- und tätigkeitsspezifischen Fähigkeiten bzw. berufsübergreifenden Kompetenzen stehen. Die Rede ist von „neuen Qualifikationen und Kompetenzen“, die sich unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen zu einer Reihe von Schlüsselqualifikationen bündeln und Anforderungen auf sehr hohem Niveau darstellen. Darunter werden beispielsweise Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenzen, umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen gezählt (Baethge 2001, S. 100). Diese „neuen“ Kompetenzen auf der mittleren Qualifikationsebene, so die Argumentation enthielten sehr viel mehr allgemeine theoretische Anteile, seien einerseits nicht mehr so berufsspezifisch, andererseits differenzierten sie sich in einer Verbindung von Erstausbildung und betrieblicher Weiterbildung zunehmend in Spezialqualifikationen aus. Absehbar sei, dass diese durch Reflexivität und Metakognition sich auszeichnenden Kompetenzen zukünftig im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen würden.

In dieser Argumentation wird die Herausbildung dieser neuen Schlüsselqualifikationen als mit einer der Gründe gesehen, warum die berufliche Bildung gegenüber der allgemeinen bzw. hochschulischen Bildung zukünftig an Gewicht verlieren werde, da traditionell reflexive und auf Metakognition basierende Fähigkeiten im deutschen Bildungssystem eher im Bereich der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung vermittelt würden, während Hauptschule und große Teile der Berufsbildung in der Vermittlung dieser Kompetenzen eher schwach seien.²² Betriebe würden daher eher HochschulabsolventInnen für Positionen einstellen, die im besonderen Maße diese Kompetenzen erforderlich machten. Zwar sei es generell denkbar, dass ein solcher Kompetenzerwerb bei qualifizierten Belegschaften im Zusammenhang mit der Arbeit stattfinden könnte. Allerdings werden die hierzu erforderlichen Bedingungen, v.a. formale kognitive Voraussetzungen von Beschäftigten und lernhaltige Arbeitsplätze, in der Regel nicht als ausreichend gegeben eingeschätzt.

Während die Bedeutung dieser Schlüsselkompetenzen inzwischen unbestritten ist, ist allerdings wirklich unklar, in welchen Bildungssettings diese neuen Schlüsselqualifikationen vermittelt und entwickelt werden können. Ergebnisse von Studien zur Akademisierung zeigen, dass Betriebe mit den Kompetenzen von Hochschulabsolventen vor allem in Bezug auf kooperative und kommunikative sowie anwendungsbezogene Problemlösungsfähigkeiten nicht zufrieden sind (vgl. Dietzen, Wünsche 2012). Offensichtlich tragen weder das allgemeinbildende noch das berufliche Ausbildungssystem der Entwicklung dieser Kompetenzen ausreichend Rechnung. Dabei ist die Frage offen, wer aktuell die besseren Voraussetzungen zum Erwerb dieser Kompetenzen mitbringt.

- Einerseits scheinen diese Kompetenzanforderungen viel mehr allgemeine theoretisch-systematische Wissensanteile zu enthalten und stärker auf Metakognition aufzubauen, so dass angenommen werden kann, dass sie stärker in der allgemeinen und hochschulischen Bildung als in der betrieblichen beruflichen Qualifizierung erworben werden können.
- Andererseits betonen Unternehmen in diesem Zusammenhang immer wieder die hohe Bedeutung der Vermittlung von berufsbezogenem Erfahrungs- und praktischem Umsetzungswissen und die Sozialisation in die betriebliche Praxis als unverzichtbare Elemente von Qualifizierungen und sehen darin die Grundlage beruflicher Handlungskompetenz mit der sie im Übrigen auch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Planungsfähigkeit, hohe Flexibilität und soziale Kompetenzen verbinden.

In jedem Fall besteht für betriebliche ausgebildete Fachkräfte die Herausforderung, wie sie im Rahmen betrieblicher Kompetenzentwicklungsprozesse diese Schlüsselqualifikationen erwerben können. Dies vor allem angesichts einer bestehenden, für die

²² ANMERKUNG DER HG: Vgl. zu dieser Thematik die Ausgabe 23 ‚Akademisierung der Berufsbildung‘ von *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (bwpat) von Dezember 2012, Internet: http://www.bwpat.de/archiv/bwpat_ausgabe23.pdf

Kompetenzentwicklung oft nicht förderlichen betrieblichen Praxis. Je enger der betriebliche Erfahrungshorizont, je statischer die Anforderungen, je konservativer die Arbeitsorganisation desto schwieriger wird es sein diese Schlüsselqualifikationen aufzubauen.

Für die Betriebe sind offensichtlich die Folgen der Bedeutungszunahme von Schlüsselqualifikationen höchst ambivalent. Das Gewicht von Schlüsselqualifikationen nimmt sowohl in akademischen als auch in nichtakademischen Berufen zu, was einerseits zu einer stärkeren Nachfrage nach hochschulischen Qualifikationen führt, da hohe Schlüsselqualifikationen zum Teil auf Wissen und Kompetenzen basieren, die in allgemeinbildenden Schulen und in Hochschulen erworben werden. Andererseits werden diese Kompetenzen aber großenteils auch über fachübergreifendes praxisorientiertes Lernen erworben und unterstreichen somit den Wert der beruflichen Ausbildung.

Für die zukünftige Organisation von Bildungsprozessen stellen sich in diesem Zusammenhang eine Reihe von grundlegender Fragen, die das Verhältnis der beiden Bildungssegmente der schul-/hochschulischen Bildung und der beruflichen Bildung betreffen. Für Deutschland gilt dies im besonderen Maße, da die Abschottung der Bildungsbereiche nach wie vor sehr stabil ist.

So ist im Hinblick auf zukünftige Ordnungs- und Gestaltungsaufgaben die Frage zu stellen, wie eher wissensbasierte Kompetenzen im Unterschied zu eher erfahrungsbasierten Kompetenzen lern- und kompetenztheoretisch erfasst, erforscht und gestaltet werden (können) und wie sich das Berufsspektrum unter den Gesichtspunkten unterschiedlicher erfahrungs- und wissensbasierter Anforderungen differenziert.

Weitere Forschungsaufgaben stellen sich zur Qualität und bevorzugten Eignung der jeweiligen Lern- und Arbeitsorte für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen und Wissensformen. Sie umfassen eine Bestandsaufnahme und Analyse der Leistungsfähigkeit von Lern- bzw. Arbeitsorten unter organisationalen, strukturellen, didaktisch-methodischen und kompetenzförderlichen Gesichtspunkten und welche Lernorte für die Entwicklung dieser Kompetenzen und spezifischen Wissens besonders geeignet sind. Diese Fragen sind auf der Basis von Forschungen zu Kompetenzen weiter zu klären.

3.5 Literatur

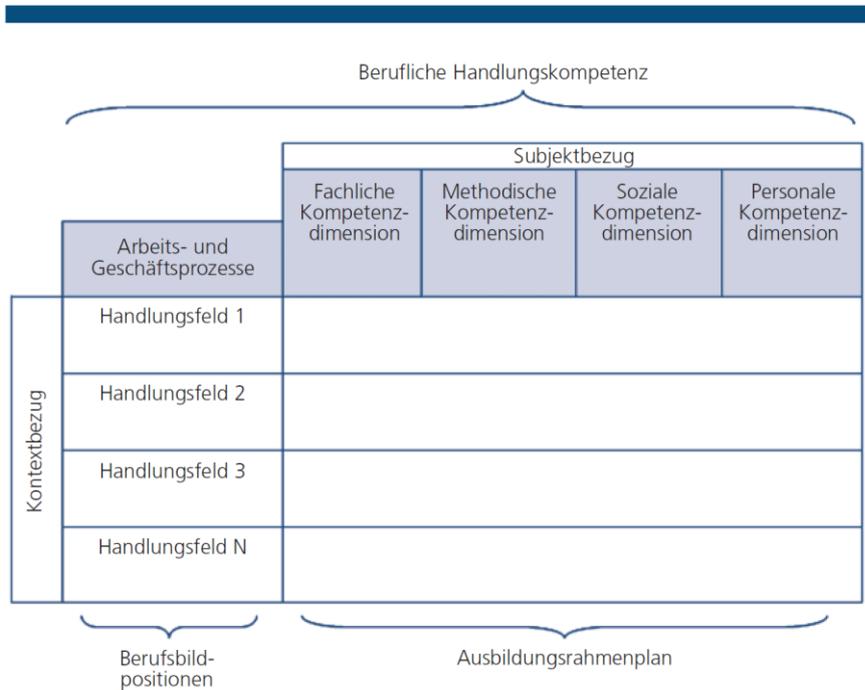
- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin (2007): Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, Sonderheft 8, S. 51-70.
- Baethge, Martin (2001): „Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor“, in: Baethge, Martin; Wilkens, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung, Opladen, S. 85–107.
- Dietzen, Agnes; Tschöpe, Tanja; Velten, Stefanie (2010): In die Blackbox schauen - Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 39, 1, S. 27-30.
- Dietzen, Agnes, Wünsche, Tom (2012): Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder, in: BWP@23 Dezember 2012.

- Dilger, Bernadette; Sloane, Peter (2012): Kompetenzorientierung in der Berufsschule. Handlungskompetenz in den Versionen der Handreichungen der KMK zur Entwicklung lernfeldorientierter Lehrpläne, in: BWP 4/2012, S. 32-35.
- Euler, Dieter (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bund-Länder-Kommission (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 127. Bonn. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf> (Stand 13.11.2009).
- Ebbinghaus, Margit; Tschöpe, Tanja; Velten, Stefanie (2011): Qualität betrieblicher Ausbildung - Forschungsstand und Perspektiven. Eine Zwischenbilanz, in: Nickolaus, Reinhold; Pätzhold, Günter: Beiheft 25 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 199-210.
- Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Scheiber, Daniel (2009): Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen, in: BWP 3/2009, S. 18-22. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1586>
- KMK; Deutschland, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (1996, 2007, 2011): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Lassnigg, Lassnigg; Dietzen, Agnes (2009): Ansätze zur Antizipation von Qualifikationsanforderungen und nachgefragten Kompetenzen in Deutschland und Österreich, in: Lassnigg, Lorenz; Babel, Helene; Gruber, Elke; Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen Beiträge zur Berufsbildungsforschung Tagungsband der 1. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 3./4. Juli 2008, Museum Arbeitswelt Steyr, 2009 Studienverlag Innsbruck, S. 297-316.
- Lorig, Barbara; Padur, Torben; Brings, Christin; Schreiber, Daniel (2012): Kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen – was ändert sich?, in: berufsbildung Heft 133, S. 8-11.
- Lorig, Barbara; Mpangara, Miriam; Bretschneider, Markus; Görmar, Gunda (2012): Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System. Vorstellungen und Erwartungen, in: berufsbildung Heft 133, S. 18-20.
- Kästner, J. (2012): Curriculare und didaktische Konsequenzen bei der Gestaltung outcome-orientierter Ordnungsmittel. Vortrag auf der dritten Fachtagung „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ - Forum 2: Lernergebnisorientierung der Ordnungsmittel, Berlin 11. September 2012.
- Timmermann, Dieter; Windschild, Tom (1996): Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung, in: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, S. 79-90.
- Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumsentwicklung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik -online 2003. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (Stand: 21.7.2010).
- Velten, Stefanie; Schnitzler, Annalisa: Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (2012), Heft 4, S. 511-527
- Zimmermann, Matthias; Wild, Klaus-Peter; Müller, Wolfgang (1999): Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“. (MIZEBA) In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 95. Band., Heft 3, S. 373-402.

3.6 Anhang Kap.3

Abbildung 10: Kompetenzmodell für Ausbildungsordnungen It. Hensge, Lorig, Schreiber 2009

Abbildung 1 Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*



Quelle: Hensge, Lorig, Schreiber 2009, S. 19
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1586>

Abbildung 11: Beispiel für Kompetenzbeschreibungen in einem Handlungsfeld

Tabelle 3 Mögliche Darstellung und Formulierung der Kompetenzbeschreibungen am Beispiel des Berufs Medizinische/r Fachangestellte/r

Handlungsfeld 4: Patientenbetreuung und -beratung	
4.1 Betreuen von Patientinnen und Patienten	... e) <ul style="list-style-type: none"> • Die Auszubildenden verfügen über aktuelle Kenntnisse zu den im Praxisablauf diagnostischen und therapeutischen Verfahren sowie deren Abrechnung. (Fachkompetenz) • Sie informieren Patienten zielgerichtet und systematisch über die jeweils relevanten Verfahren zur Diagnostik, Therapie sowie ggf. Wiederbestellung und Abrechnung. (Methodenkompetenz) • Auch in Konfliktsituationen sind sie in der Lage, fair und kompetent argumentierend Patienten zur Kooperation zu motivieren. (Sozialkompetenz)

Quelle: BURCHERT/BENNING/BONSE-ROHMANN 2008, S. 59

Quelle: Hensge, Lorig, Schreiber 2009, S. 21
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1586>

Abbildung 12: Beispiel für kompetenzorientierte Weiterentwicklung eines Berufsbilds lt. Hensge, Lorig, Schreiber 2009

Tabelle 2 Beispiel für die kompetenzbasierte Weiterentwicklung einer Ausbildungsordnung – Paragrafenteil

Teil 6 Vorschriften für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin § 22 Ausbildungsberufsbild	
Verordnungstext	Weiterentwicklung
<p>(1) Gegenstand der Berufsbildung sind mindestens die folgenden Qualifikationen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht, 2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, 3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, 4. Umweltschutz, 5. Betriebliche und technische Kommunikation, 6. Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, 7. Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen, 8. Herstellen von Bauteilen und Baugruppen, 9. Warten von Betriebsmitteln, 10. Steuerungstechnik 11. Anschlagen, Sichern und Transportieren, 12. Kundenorientierung 13. Planen des Fertigungsprozesses 14. Programmieren von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen, 15. Einrichten von Werkzeugmaschinen oder Fertigungssystemen, 16. Herstellen von Werkstücken 17. Überwachen und Optimieren von Fertigungsabläufen, 18. Geschäftsprozesse und Qualitätssicherungssysteme im Einsatzgebiet. <p>(2) Die Qualifikationen nach Absatz 1 sind in mindestens einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Drehautomatensysteme, 2. Drehmaschinensysteme, 3. Fräsmaschinensysteme, 4. Schleifmaschinensysteme. <p><i>Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Andere Einsatzgebiete sind zulässig, wenn in ihnen die Qualifikationen nach Absatz 1 vermittelt werden können.</i></p>	<p>(1) Gegenstand der Berufsausbildung ist der Kompetenzerwerb in folgenden Handlungsfeldern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herstellen von Werkstücken <ul style="list-style-type: none"> – Fertigen von Bauelementen <ul style="list-style-type: none"> (a) durch manuelles Spanen, Trennen und Umformen (b) mit konventionellen Werkzeugmaschinen (c) mit numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen (d) durch Feinbearbeitungsverfahren – (e) Herstellung von Baugruppen/ Montage/Demontage • Automatisierungstechnik (Steuerungstechnik) <ul style="list-style-type: none"> – (f) Planen, Organisieren und Inbetriebnehmen von Steuerungen • (g) Instandhaltung <ul style="list-style-type: none"> – Warten von Betriebsmitteln – Prüfen und Sichern der Betriebsbereitschaft • (h) Vorbereitung und Durchführen eines Einzel-/Serienfertigungsauftrages <p>(2) Bestandteil der Vermittlung von Prozessqualifikationen im Rahmen des Kompetenzerwerbs während der Ausbildung ist die Vermittlung von Kompetenzen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht, • Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, • Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit, • Umweltschutz, • Betriebliche und technische Kommunikation, • Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, • Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen <p>(3) Die erworbenen Kompetenzen nach Absatz 1 und 2 sind in mindestens einem der berufsspezifischen Einsatzgebiete (z. B. Drehautomatensysteme, Drehmaschinensysteme, Fräsmaschinensysteme, Schleifmaschinensysteme) anzuwenden und zu vertiefen. Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt.</p>

Quelle: SCHMIDT 2008, S. 14

Quelle: Hensge, Lorig, Schreiber 2009, S. 21
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1586>

Abbildung 13: Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen It.**Anlage I: Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen**

Zwischenbericht Projekt 4.2.333 „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“
Stand: 28.03.2012

Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie	Indikator
Kompetenzverständnis	Abgestimmte Kompetenzdefinition		<ul style="list-style-type: none"> - Bezug zur beruflichen Handlungsfähigkeit - Berücksichtigung von Kompetenzdimensionen
Prüfungskonzeption	Curriculare Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungsprofil des jeweiligen Prüfungsbereichs 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis - Berufstypische Gewichtung der Kompetenzdimensionen - Operationalisierung der Kompetenzen
		<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele im Ausbildungsrahmenplan 	<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis - Berufstypische Gewichtung der Kompetenzdimensionen - Operationalisierung der Kompetenzen
	Methode	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungsinstrumente nach Hauptausschuss-Empfehlung 119 • Weitere Instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufstypische Aufgaben - Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen - Praxisnähe/Authentizität - Handlungsorientierung - Prozessorientierung - Individualisierung - Freiheitsgrade bei der Bewältigung von Aufgaben - Multimethodenansatz zur Erfassung aller relevanten Kompetenzdimensionen
	Feststellungszeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Variante: ZP/AP • Variante: GGP/GAP • Variante: laufende Erfassung („contrôle continu“) mit übergreifender Abschlussprüfung • Variante: Handlungsfeldbezogene Erfassung mit übergreifender Abschlussprüfung • Variante: N 	<ul style="list-style-type: none"> - Vollständigkeit des Erwerbs eines Kompetenzbündels - Zum Ausbildungsabschluss eine ausbildungsübergreifende Prüfung
Prüfungsumsetzung	Aufgabenstellung		<ul style="list-style-type: none"> - Bezugnahme auf die berufliche Handlungsfähigkeit - Berücksichtigung eines angemessenen Komplexitätsgrades - Einbezug der Kompetenzdimensionen - Authentizität/Praxisnähe - Situationsbeschreibung - Bezug auf Handlungsorientierung - Bezug auf Prozessorientierung - Freiheitsgrade bei der Bewältigung von Aufgaben
	Prüfungsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> - Situative Einbettung (Räumlichkeiten, anwesende Personen, Materialausstattung, Atmosphäre ...)
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse • Bewertung 	<ul style="list-style-type: none"> - Analysebogen mit berufstypischen, aufgelisteten Kompetenzen (Prüfungsanforderungen) - Deskriptoren für die zu erfassenden Kompetenzen mit Niveaueprägungen - Einbezug/Berücksichtigung der Kompetenzdimensionen - Bewertungsbogen mit berufstypischen, aufgelisteten Kompetenzen und deren Bewertungen
Rahmenbedingungen	Aufgabenerstellungsprozess		<ul style="list-style-type: none"> - Systematik des Erstellungsprozesses - Auswahl der Aufgabenersteller/-innen
	Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenersteller/-innen • Prüfer/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> - Expertise im Beruf, im Bereich der Kompetenzerfassung und der Aufgabenerstellung - Expertise im Beruf und im Bereich der Kompetenzbeurteilung

Quelle: Zwischenbericht Projekt 4.2.333 „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“ Stand: 28.03.2012, S. 34-35 https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42333.pdf

4 Pädagogische Herausforderungen aus Migration und Umgang mit Migration

(Hans H. Reich)

Dieser Beitrag fokussiert speziell auf die pädagogischen Aspekte aus dem Themenbereich der Auswirkungen von Migrationsprozessen auf das Bildungswesen und die Berufsbildung:

„Was sind die zentralen pädagogischen Fragen und Probleme bei steigendem MigrantInnen-Anteil in der Ausbildung (Schule, Lehrlinge), mit speziellem Fokus auf das Jugendalter und die Berufsbildung?“

4.1 Zur Definition der Zielgruppe

Die Frage nach der Definition der Zielgruppe ist nicht ganz trivial. In Deutschland wird am meisten der Begriff „mit Migrationshintergrund“ verwendet, der durch die Geburtsländer der Jugendlichen und ihrer Eltern definiert wird. Das ist vergleichsweise objektiv und auch in pädagogischen Zusammenhängen verwendbar. Der Begriff schießt aber aus pädagogischer Sicht z. T. über das Ziel hinaus (Herkunft aus deutschsprachigen Ländern, Kinder aus Ehen zwischen „Ausländern“ und einheimisch Deutschen), und andererseits werden bestimmte Fälle nicht erfasst, die pädagogisch relevant sein können (kulturkonservative dritte Generation).

Es gibt dazu eine political-correctness-Alternative, die Bezeichnung „mit Zuwanderungsgeschichte“. Durch sie soll der Aspekt der individuellen Identifizierung gegenüber der kollektiven Zuschreibung betont werden. Das ist pädagogisch begrüßenswert, beseitigt aber nicht die Definitionsprobleme.

In Österreich wird am meisten die „Muttersprache“, etwas korrekter: die „nicht-deutsche Umgangssprache“, als Definitionskriterium verwendet. Das ermöglicht eine flexible Handhabung in den o. g. Fällen, die vom Geburtsland-Kriterium zu mechanisch klassifiziert werden. Es bedeutet aber auch, dass die Unsicherheiten einer subjektiven Selbstklassifizierung in die Statistik eingehen und Schwankungen in Abhängigkeit von der politisch-gesellschaftlichen Stimmungslage in Kauf genommen werden müssen.

Die frühere Definition durch die Staatsangehörigkeit („ausländische Jugendliche“) ist unbrauchbar geworden und wird kaum mehr verwendet, spielt aber in älteren Statistiken immer noch eine Rolle. Die statistischen Daten sind also nicht unmittelbar vergleichbar. Eine genauere Analyse wäre jeweils erforderlich.

4.2 Ausgangssituation: Nachteile der Migrantenjugendlichen bei der Berufsausbildung

Als zentraler Maßstab für Erfolg oder Nichterfolg ist in Deutschland wie in Österreich die Absolvierung einer vollqualifizierenden Berufsausbildung anzusetzen, sei es in Form einer dualen, sei es in Form einer berufsfachschulischen Ausbildung. Die geringeren Erfolge der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung sind vielfach belegt. Der Übergang von der Schule zur Berufsausbildung gelingt durchschnittlich seltener und nimmt mehr Zeit in Anspruch als bei Jugendlichen aus Nicht-Migranten-Familien.

Ausgangssituation in Deutschland...

In den Daten der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (Erhebung 2006; Beicht/Granato 2009, S. 19; vgl. Ulrich 2008, S. 6f) sind es 41 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die bei Schulende einen betrieblichen Ausbildungsplatz gesucht und ihr Ziel binnen eines Jahres erreicht haben – im Vergleich zu 61 % derjenigen ohne Migrationshintergrund. Dabei gibt es bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern: 47 % der männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreichen dieses Ziel (im Vergleich zu 68 % derjenigen ohne Migrationshintergrund), aber nur 34 % der weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu 51 % derjenigen ohne Migrationshintergrund) (Beicht/Granato 2010, S. 11). Bei mehr als 20 % der Migrantenjugendlichen dauert die Suche nach einer Ausbildungsstelle mehrere Jahre (Ulrich 2008, S. 10).

Auch im Verlauf und beim Abschluss der Ausbildung sind die Unterschiede manifest. „Zwar durchlaufen 77 % und damit die große Mehrheit der Auszubildenden mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung erfolgreich“ (Granato 2012, S. 92); doch sind auch dies signifikant weniger als die 85 % der Auszubildenden *ohne* Migrationshintergrund, die dieses Ziel erreichen. Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung münden prozentual weniger Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine qualifizierte Berufstätigkeit ein.

Im Ergebnis liegt bei den jungen Erwachsenen (25 bis 35 Jahre) der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die keinerlei beruflichen Abschluss (oder Hochschulabschluss) haben, bei 32 %, und damit mehr als dreimal so hoch wie bei den jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund (9,2 %; Die Beauftragte ... 2012, S. 214f).

... und in Österreich

Im „Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich“ (Dornmayr/Wieser 2010, S. 52-54) wird die Integration der Migrantenjugendlichen in die Berufsausbildung als größte Herausforderung bezeichnet. Zwar sind die empirischen Daten dazu nicht nur im internationalen Vergleich, sondern auch „innerösterreichisch“ gewissen Unsicherheiten unterworfen, „unabhängig von Datenquelle, Untersuchungszeitraum und

Betrachtungsweise kann aber davon ausgegangen werden, dass rund ein Drittel bis maximal die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne weiterführenden Bildungsabschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist diese Zahl auf jeden Fall deutlich unter 10 % anzusetzen“ (a. a. O., S. 52). „Dass es sich hierbei um ein strukturelles und kontinuierliches Problem handelt, bestätigten auch schon die Daten der Volkszählung 2001, welche die geringe Ausbildungsintegration nicht-österreichischer Jugendlicher in einem noch größeren Umfang aufzeigten: Unter den 25-Jährigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft betrug hier der Anteil von Personen, die lediglich die Pflichtschule abgeschlossen hatten, 11 % und unter den 25-Jährigen mit nichtösterreichischer Staatsbürgerschaft 48 % (Quelle: Statistik Austria: Volkszählung 2001 + ibw- Berechnungen).“ (ebd.)

„Noch aussagekräftigere Zahlen über das frühe Ausscheiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus dem (weiterführenden) Bildungswesen liefert die Schulstatistik“: Sie zeigt, „dass vor allem ab der 10. Schulstufe der Anteil von SchülerInnen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft und nicht-deutscher Umgangssprache markant sinkt (auf fast die Hälfte des Anteils in den unteren Schulstufen) (...) Grob geschätzt lässt sich demnach aufgrund dieser Zahlen sagen, dass fast die Hälfte der Jugendlichen mit (erkennbarem) Migrationshintergrund vorzeitig – d.h. ohne weiterführenden Ausbildungsabschluss – aus dem Bildungssystem ausscheidet.“ (ebd., S. 53f)

Besonders alarmierend im Sinne des o. g. Erfolgskriteriums ist der durchschnittliche Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache an den Berufsschulen: Im Schuljahr 2010/11 beträgt er im Durchschnitt 9,4 %, im Vergleich zu 24 % an den Volksschulen und 28 % an den neuen Mittelschulen (Dornmayr/Nowak 2012, S. 39). Hier sind zudem sehr starke regionale Unterschiede zu beachten; in Wien beträgt dieser Anteil 34 % (ebd., S.41).

4.3 Zur Ursachenanalyse

Migration an sich ist kein Handicap. Es ist nachdrücklich zu warnen vor Aufzählungen, in denen Migration vorbehaltlos in eine Reihe mit körperlichen oder mentalen Behinderungen gestellt wird. Zu betrachten sind vielmehr die sozialen und individuellen Bedingungen, die für den Zugang zu Ausbildung und den erfolgreichen Abschluss einer einmal begonnenen Ausbildung verantwortlich sind. Ursache für Gruppenunterschiede ist die ungleiche Verteilung dieser Bedingungen über Migranten und Nicht-Migranten.

Ursachenanalyse in Deutschland...

Relativ gut untersucht sind einzelne Faktoren, die den Zugang zur Ausbildung beeinflussen können (vgl. Beicht/Granato 2010, S. 11-14; 2009, S. 25-31). Ein Gesamtmodell, das die Interaktion dieser Faktoren abbilden würde, steht aber aus.

Der schulische Bildungserfolg spielt unstrittig eine bedeutende Rolle. Bei allen Jugendlichen, mit oder ohne Migrationshintergrund, wirkt sich das Fehlen eines Abschlusses bzw. das Erreichen lediglich des einfachsten Abschlusses (in Deutschland ist das der Hauptschulabschluss) negativ, ein etwas höherer Abschluss der Allgemeinbildung (in Deutschland sind das ein mittlerer Bildungsabschluss nach dem 10. Schuljahr, ein Fachoberschulabschluss oder das Abitur) positiv auf die Einmündung aus. Ein mindestens mittlerer Abschluss wird aber von 55 % der Migrantenjugendlichen *nicht* erreicht – im Vergleich zu 38 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2010, S. 5). Dabei sind die Nachteile der Migrantenjugendlichen relativ gering, soweit es sich um niedrige Abschlüsse handelt; sie sind größer im oberen Bereich; aber sie sind eklatant bei den mittleren Abschlüssen (Beicht 2011, S. 10; vgl. auch Granato 2012 S. 87; Bericht AusländerInnen 2012, S. 202). Das bedeutet: die Verdrängungskonkurrenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist am schärfsten im Bereich der mittleren Schulleistungen.

Der Faktor „schulischer Bildungserfolg“ genügt jedoch nicht, um die Unterschiede zwischen Migrantenjugendlichen und einheimischen Jugendlichen vollständig zu erklären. Auch bei gleichem Abschluss bleiben beträchtliche Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung. Es muss weitere Faktoren geben, die über die Einmündung mitentscheiden.

Ein breiter gefasster Erklärungsansatz fragt darum auch nach der „Vermarktung“ der bei Schulende erworbenen Qualifikationen durch die Jugendlichen selbst: ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz, den dabei eingesetzten Strategien, der Breite des Berufswahlspektrums. Doch liefert dieser breitere Ansatz keine Ergebnisse, die Neues zur Erklärung der festgestellten Ungleichheiten beitragen würden. Die früher vertretene These von einer kulturspezifisch eingeschränkten oder verzerrten Berufsorientierung der Migrantenjugendlichen trifft zumindest auf die heutige Einwanderergeneration in Deutschland nicht zu (Beicht 2011, S. 8f).

Ergiebiger sind Erklärungsversuche, die noch einmal breiter ansetzen, indem sie über den schulischen Bildungserfolg und dessen Nutzung hinaus nach dem Einfluss der allgemeinen sozialen Ressourcen der Jugendlichen auf ihre Einmündung in eine Berufsausbildung fragen. Für alle Jugendlichen, mit oder ohne Migrationshintergrund, gilt, dass sich ein höherer Bildungsabschluss der Eltern, ein besserer beruflicher Status der Eltern, ein unterstützendes Familienklima und die Einbindung in außerfamiliale Netze günstig auf die Aufnahme einer Ausbildung auswirken. Bei Migrantenjugendlichen sind diese Faktoren

durchschnittlich schwächer ausgeprägt als bei den vergleichbaren einheimisch deutschen Jugendlichen, und dies kann einen weiteren Teil der festgestellten Ungleichheiten erklären.

Doch bleiben auch bei diesem Ansatz Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich nicht als kumulierte Effekte des schulischen Bildungserfolgs und des sozialen Kapitals erklären lassen. Einige sonstige Faktoren wie die allgemeine Arbeitsmarktlage und deren regionale Ausprägungen betreffen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund vermutlich in gleicher Weise, kommen also als Erklärungen für die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht in Betracht.

Bleiben die Auswahlprozesse der Betriebe. Dass diese kaum erforscht sind, muss als problematisch bezeichnet werden, wenn man bedenkt, welches Gewicht ihnen im Gesamtprozess der Einmündung in Berufsausbildung notwendiger Weise zukommt. Eine systematische Erforschung müsste sich auf die Entscheidungskriterien, die Phasen des Auswahlprozesses, die Wahrnehmung der Jugendlichen und Einflussfaktoren wie die Betriebsgröße und den regionalen Ausbildungsmarkt beziehen (vgl. Boos-Nünning 2011, S. 246-248). Bisher hat man aber nur anekdotisches Wissen darüber, etwa dass bei zurückhaltenden Entscheidungen betriebsbezogene Erwägungen wie mögliche negative Reaktionen der Kundschaft, Befürchtungen innerbetrieblicher Konflikte, angenommene Risiken eines Ausbildungsabbruchs (etwa bei einem Umzug der Familie ins Herkunftsland) oder eines Versagens in der Berufsschule (z. B. aus sprachlichen Gründen) eine Rolle spielen (vgl. Ulrich 2012, S. 79). Dass sich dies negativ auf die Zugangschancen der Migrantenjugendlichen zu einer Ausbildung auswirken kann, hat eine Schweizer Studie (Imdorf 2010) aufgezeigt; für Deutschland liegen keine entsprechenden Untersuchungen vor.

Auch Verlauf und Abschluss der Ausbildung von Migrantenjugendlichen sind nicht sehr eingehend erforscht. Doch kann als erwiesen gelten, dass neben den Faktoren, die für Migranten und Nichtmigranten gleichermaßen gelten (regionaler Ausbildungsmarkt, durchschnittliche Abbruchquote im gewählten Beruf) auch hier die Faktoren, die allgemein gelten, aber ungleich verteilt sind, also schulischer Bildungserfolg und soziale Ressourcen, für die festgestellten Unterschiede zuungunsten der Migrantenjugendlichen verantwortlich sind. In bemerkenswertem Unterschied zu den Untersuchungen, die sich auf den *Zugang* zur Ausbildung beziehen, finden sich jedoch bei den Untersuchungen zu *Verlauf* und *Abschluss* keine Hinweise auf ein selektives Verhalten der Betriebe (Granato 2012, S. 92-94). Mit anderen Worten: eine einmal aufgenommene Ausbildung gleicht zwar die weiterwirkenden Nachteile der schulischen Bildung und der sozialen Situation nicht aus, fügt aber auch keine neuen Nachteile hinzu. Die Weichen werden an der ersten Schwelle gestellt.

... und in Österreich

Im „Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich“ (Dornmayr/Wieser 2010, S. 57) heißt es, die Ursachen der Nachteile für Migrantenjugendliche seien „nicht eindeutig festzumachen“. Es werden mehrere Vermutungen aufgezählt: „natürlich auch Deutschkenntnisse“, aber keineswegs ausschließlich (Verweis auf die allgemeine, nicht migrantenspezifische Lehrbetriebsbefragung von 2009; a. a. O., S. 63); „daher vermutlich auch Informationsdefizite der Jugendlichen“ (Verweis auf Dornmayr et al. 2006, S. 78-81; dort belegt: wenig Berufsorientierung für Benachteiligte an der Schule, dabei gravierende Unterversorgung der Migrantenjugendlichen), „noch dadurch verstärkt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig aus einer besonders bildungsfernen Herkunftsfamilie stammen“ (Verweis auf Wieser et al. 2008, S. 46-48; vgl. S. 93-98); „geringe Kenntnis des österreichischen Systems der Lehrlingsausbildung und fehlende Unterstützung bzw. fehlendes Wissen der Eltern“ (kein Beleg); „Ängste/Schwierigkeiten der Lehrbetriebe (z. B. hinsichtlich kultureller Unterschiede oder auch in Bezug auf die bürokratischen Erfordernisse/Beschränkungen der Beschäftigung von Jugendlichen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft)“ (kein Beleg). In Dornmayr/Nowak 2011 (S. 37) ist zusätzlich eingefügt: „spezifische Ausbildungspräferenzen der Jugendlichen“ (kein Beleg). In Dornmayr/Nowak 2012 (S. 40) werden die gleichen Ursachen genannt, als Folge der elterlichen Defizite wird dort zusätzlich „ein negatives Image der Lehre“ vermutet (kein Beleg).

Im Vergleich mit den oben referierten deutschen Untersuchungen fällt auf, dass der formale Bildungsabschluss als Einflussfaktor nicht in Betracht gezogen wird. Es werden lediglich schulisch erworbene oder erwerbbar (Deutsch-, Mathematik-, IT-)Kenntnisse als mögliche Kriterien aufgeführt. Ob dies einem tatsächlichen systematischen Unterschied (generell stärkere Gewichtung formaler Zertifikate in Deutschland?) entspricht oder nur eine kategoriale Lücke darstellt, ist vorerst ungeklärt. Es wäre empirisch zu erforschen. Dabei müssten auch die Auswirkungen der *Strukturen* des österreichischen Bildungswesens im Übergangsbereich (d. h. im 9. Schuljahr) auf die weiteren (Bildungs-)Wege der Migrantenjugendlichen untersucht werden.

Das gleiche gilt für die Strukturen der Übergangs- und Ausweichsysteme. Bei nachlassender Nachfrage seitens der Betriebe ergibt sich ein Anwachsen der vollzeitschulischen und der nicht von der Wirtschaft finanzierten (in Deutschland: „außerbetrieblichen“, in Österreich: „überbetrieblichen“) Ausbildungen; bei einer Politik der Ausbildungsgarantie geschieht dies nahezu automatisch. Da nun die marktorientierten Entscheidungen, wie dargestellt, alles in allem eher zuungunsten der Migrantenjugendlichen ausfallen, fungieren die alternativen Ausbildungen auch als „Abfederung“ oder als „Auffangbecken“, wenn die Einmündung in betriebliche Ausbildung nicht gelingt. Wie sich die verschiedenen Organisationsformen des Übergangs von der (Pflicht-)Schule in Ausbildung und Beruf und die „Zwischenschaltung“

von nicht-vollqualifizierenden Übergangsangeboten speziell auf die Bildungsbeteiligung von Migrant*innen auswirken, bedürfte eigener Diskussionen und eingehender Untersuchung.

Informationsdefizite der Jugendlichen werden in den österreichischen Publikationen sehr stark hervorgehoben. Dornmayr/Wieser (2010, S. 57) formulieren: „Unzureichende Berufsorientierung und Bildungsberatung dürften (...) zentrale – vielleicht sogar die wichtigsten – Ursachen für den geringen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrlingsausbildung sein“. Hierzu liegen auch qualitative Beschreibungen vor. Deutlich kontrastieren diese Befunde mit den oben zitierten Ergebnissen in Deutschland, denen zufolge in diesem Punkt gerade keine Unterschiede zwischen einheimischen und Migrant*innen vorliegen. Hier scheinen sich die Verhältnisse in den beiden Ländern tatsächlich in erheblichem Maße zu unterscheiden.

Der Faktor „soziales Kapital“ wird in den österreichischen Publikationen vor allem in der Form elterlicher Defizite beschrieben. Dabei werden z. T. pauschale Bewertungen vorgenommen, die eine genauere Operationalisierung wünschenswert erscheinen lassen. Die Konzentration auf das soziale Kapital der Kernfamilie ist wahrscheinlich ein zu eng gewählter Ansatz; die Einbeziehung außerfamiliärer Ressourcen könnte zu weiteren Aufschlüssen beitragen.

Ähnliches gilt für die betrieblichen Entscheidungsprozesse. Sie sind auch in Österreich kaum erforscht. Die Ängste und Befürchtungen der Betriebe, auf die der Lehrlingsbericht anspielt, können die betrieblichen Entscheidungen, die die Migrant*innen betreffen, sicher nicht allein erklären. Die Abfrage von Entscheidungskriterien bei Personalverantwortlichen von Lehrbetrieben (Dornmayr/Wieser 2010, S. 62f) ist ein Schritt in die richtige Richtung, differenziert aber nicht nach Migrant*innen und Nichtmigrant*innen. Auch aus der Gewichtung der Kriterien lassen sich keine klaren Ursachen für die geringere Ausbildungsbeteiligung der Migrant*innen ableiten: Persönliche Eigenschaften der Bewerber, die Raum für subjektive Eindrücke lassen, stehen an vorderster Stelle; sie umfassen allgemeine Arbeitstugenden (wie Pünktlichkeit, Genauigkeit, Sorgfalt, Sauberkeit) und Motivation („persönliches Interesse am zu erlernenden Beruf“, „Lern- und Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotivation“). Erst danach folgen – mit unterschiedlicher Wichtigkeit – schulische bzw. schulisch vermittelbare Qualifikationen (Deutschkenntnisse, Mathematikkenntnisse, Technisches Verständnis, gute schulische Leistungen insgesamt, EDV-Kenntnisse, Englischkenntnisse) und sonstige allgemeine Arbeitstugenden.

Der hohe Stellenwert der motivationalen Kriterien (der sich übrigens auch in den nicht-migrantenspezifischen Ergebnissen der Bewerberbefragung in Deutschland niederschlägt; vgl. Ulrich 2012, S. 75) sollte sich eigentlich zugunsten der Migrant*innen auswirken, doch schlägt dies offenbar nicht durch.

4.4 Möglichkeiten pädagogischen und bildungspolitischen Handelns – Reaktion auf das vorbereitende Diskussionspapier

Die folgende Darstellung orientiert sich an den „Schlussfolgerungen zur Zukunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung“ von Lorenz Lassnigg, die zu Beginn der Diskussion am 7. Dezember 2012 in Wien vorgelegt wurden (vgl. Kapitel 2, S. 25). Einleitend sei unterstrichen, was auch in dem Lassnigg-Papier formuliert wird, dass sich die vorgeschlagenen Maßnahmen am Bildungs- und Förderungsbedarf der Jugendlichen, nicht aber an ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe orientieren.

Diskussionspapier-These 1, erste Aussage (grundlegende pädagogische Veränderungen innerhalb des regulären Unterrichts)

Auch wenn aus dem Vergleich der deutschen und der österreichischen Ursachenanalysen nicht eindeutig hervorgeht, in welcher Weise und mit welchem Gewicht die Ergebnisse des schulischen Lernens in den Prozess der Einmündung in Berufsausbildung eingehen, kann doch kein Zweifel bestehen, dass ein solcher Einfluss vorliegt. Die Nachteile der Migrant*innen Jugendlichen zu verringern, muss darum zuerst Aufgabe des allgemeinbildenden Schulwesens sein. Dies entlastet aber die Berufsbildung nicht von der Pflicht, auch nachholende pädagogische Maßnahmen anzubieten, wenn dies notwendig ist, und im Kontext der Berufsbildung auch allgemeinbildende Ziele zu verfolgen.

Es trifft zu, dass schon auf der Primarstufe schulische Nachteile für Migrant*innen Kinder auftreten und dass sich die Schere im Verlauf der Sekundarschulzeit weiter öffnet (Haag et al. 2012, S. 231-233). Es trifft auch zu, dass der Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen die Nachteile, die durch ein geringes soziales und kulturelles Kapital der Migrant*innenfamilien verursacht sind, zum Teil ausgleichen kann und die Chancen auf eine erfolgreiche schulische Laufbahn erhöht (für Deutschland: Bos et al. 2003, S. 127-130; für Österreich: Olechowski et al. 2002, S. 31, 44f und 53; Brizic 2007, S. 298). In Deutschland hat dies im zurückliegenden Jahrzehnt (im Gefolge der ersten PISA-Studien) zu verstärkten bildungspolitischen Anstrengungen im Elementarbereich geführt, es hat aber auch die Illusion genährt, dass weitere Fördermaßnahmen danach überflüssig werden könnten. Längere Zeit wurde daher die weitere Förderung der Schüler und Schülerinnen aus Migrant*innenfamilien im Sekundarbereich eher nachlässig betrieben und scheint erst jetzt in etwas größerem Maßstab in Gang zu kommen.

Erforderlich ist eine durchgängig differenzierende Gestaltung des Unterrichts mit einem Angebot zusätzlicher Förderung. In Österreich entspricht die Programmatik der Neuen Mittelschule diesem generellen Postulat; ihre konsequente Realisierung würde ohne Zweifel zur Verringerung der Abstände zwischen den schulischen Bildungserfolgen von Jugendlichen aus Migrant*innenfamilien und einheimischen Familien und damit zu gleichmäßigeren Chancen bei der Einmündung in die Berufsausbildung beitragen.

Die Ergebnisse der Schulleistungsvergleiche (vgl. Stanat et al. 2010) zeigen, dass sich Differenzierung und Förderung vor allem auf das untere Leistungsspektrum richten müssen, in dem die Migrantenschülerinnen und -schüler stark überrepräsentiert sind. Es ist aber auch, um Pauschalbewertungen entgegenzuwirken, notwendig darauf hinzuweisen, dass die Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien auf allen Niveaustufen vertreten sind und auch auf den mittleren und oberen Stufen Potenziale vermutet werden können, die nicht vollständig erschlossen sind. Dabei sollten – einem sehr berechtigten Einwurf von Herzog-Punzenberger (vgl. Lassnigg/Baethge 2011, S. 78f) folgend – auch die Stärken berücksichtigt werden, die Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien mitbringen.

Diskussionspapier-These 2, erste Aussage (Erlernen der deutschen Sprache)

Jugendliche, die ohne Deutschkenntnisse zuwandern, haben ein selbstverständliches Anrecht auf Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als „Mehrheitssprache“ (ebenso übrigens wie beim Erwerb grundlegender Englischkenntnisse, soweit sie im Schulsystem ihres Herkunftslandes keine Gelegenheit dazu hatten). Hierbei handelt es sich aber um eine ganz generelle Voraussetzung für die Teilhabe am Bildungssystem, nicht um die für die Aufnahme einer Berufsausbildung unmittelbar einschlägigen sprachlichen Kompetenzen. Diese betreffen vielmehr den Gebrauch der Sprache als Medium des schulischen und beruflichen Lernens.

Generell...

Man weiß heute besser als noch vor zehn, zwölf Jahren, wie die schulischen Leistungsunterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien und denen aus einheimischen Familien zustande kommen: Die PISA-Studien zeigen Nachteile in der Lesekompetenz (d. h. in der Fähigkeit, deutschsprachige Texte zu verstehen) auf, ebenso in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen, und belegen den Zusammenhang mit der ökonomischen und soziokulturellen Situation der Familien. Aus dem Zusammenhang der Kompetenzbereiche untereinander kann man – mit entsprechender Vorsicht – auf eine zentrale Rolle des Verstehens deutscher Texte schließen, das ja den Zugang zu Fachkenntnissen auch unmittelbar beeinflusst (Stanat/Schneider 2004, S. 259). (Dass der Erwerb von Fachkompetenzen unabhängig davon eine eigenständige Bedeutung hat, soll damit nicht bestritten werden.)

Bei den Sprachkompetenzen ist noch einmal genauer zu unterscheiden: Eine Untersuchung im 9. Schuljahr zeigt, dass die Nachteile der Migrantenschüler in den einzelnen Teilbereichen des Faches Deutsch sehr unterschiedlich ausgeprägt sind (DESI-Konsortium 2008, S. 217): In der Rechtschreibung sind sie bei Kontrolle von Bildungsgang, sozio-ökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht nicht-existent (d. h. Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund sind ceteris paribus in der deutschen Rechtschreibung gleich gut – oder gleich schlecht, wie man's nimmt); ausgeprägt sind die Unterschiede dagegen in den Bereichen Schreiben und Lesen; exorbitant sind sie

im Bereich des Wortschatzes. Das zeigt, wo eine Förderung auf der Sekundarstufe anzusetzen hat – es geht um semantische und lexikalische Differenzierung und um den Aufbau spezifischer Textfähigkeiten. Seit den Arbeiten des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) hat es sich (in Deutschland) eingebürgert, diese im Begriff der *bildungssprachlichen Fähigkeiten* zusammenzufassen. Nur ein kleinerer Teil davon kann durch systematischen Sprachunterricht im Deutschen erreicht werden, etwa durch grammatische Unterweisung. Nachhaltig angeeignet werden diese bildungssprachlichen Fähigkeiten nur in der Anwendung auf fachliche Lerninhalte. Geeignete didaktische Modelle stehen zur Verfügung:

- „Sheltered Instruction“, die durchgängige kommunikative Absicherung fachlichen Lernens (Echevarria et al. 2012);
- „Scaffolding“, das planvolle Abschreiten des Wegs von der Alltagssprache zur Bildungssprache bei jeder neuen Lernaufgabe (Gibbons 2009);
- „Co-operative Learning“, die gemeinsame Lernverantwortung in der Kleingruppe bei unterschiedlichen Kompetenzen der Gruppenmitglieder (Huber 1993).

Die Ergebnisse der PISA-Studien in Deutschland zeigen, dass die Abstände zwischen der Lesekompetenz von Migrantenjugendlichen und Nichtmigrantenjugendlichen in der Zeit von der ersten bis zur jüngsten Erhebung (also von 2000 bis 2009) zwar bei weitem nicht verschwunden, aber doch etwas kleiner geworden sind. Mit anderen Worten: Verbesserungen der Ausgangssituation von Migrantenjugendlichen, die sich um eine Berufsausbildung bewerben, durch didaktische Anstrengungen in der Allgemeinbildung sind grundsätzlich möglich. (Leider sind die österreichischen PISA-Ergebnisse wegen der bekannten Erhebungs- und Auswertungsprobleme praktisch nicht zu interpretieren; vgl. Wikipedia-Seite v. PISA-Studien).

...und in der Berufsbildung

Die Herausforderungen einer integrierten Fach- und Sprachdidaktik enden nicht mit der allgemeinbildenden Schule, sondern stellen sich auch innerhalb der Berufsausbildung bei der Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen im jeweils gewählten Berufsfeld. Im Zentrum stehen dabei die – möglichst eigenständige – Erschließung von Fachtexten (verstehendes Lesen, kognitive Verarbeitung, argumentative Nutzung) sowie die Sichtung und Verarbeitung von Informationen und das Verfassen von berufstypischen Texten, im gewerblich-technischen Bereich z. B. Formulare zum Arbeitsablauf oder Berichtshefte (Efing 2012), im kaufmännischen Bereich Dokumentationen von Warenbewegungen, Korrespondenz, Beratung (Kaiser 2012). Diese Kompetenzen zu vermitteln ist vorrangig eine Aufgabe der Berufsschulen (einschl. der vollzeitschulischen) – allerdings auch dort nicht des Deutschunterrichts allein, sondern ebenso der fachlichen und fachpraktischen Ausbildung. Didaktische Materialien, die eine solche Arbeit unterstützen, liegen vor (Leisen 2010; Ohm et al. 2007).

Um einen solchen sprachsensiblen Fachunterricht regulär zu verwirklichen, bedarf es erheblicher Anstrengungen in der Fortbildung der Lehrkräfte; denn die genannten didaktischen Verfahren sind in der Regel nicht Bestandteil ihrer Erstausbildung gewesen, und gerade für die Fachlehrkräfte ist es eher ungewohnt, sich auch mit der sprachlichen Dimension ihres Faches zu beschäftigen. In der Erstausbildung bedarf es curricularer Reformen, um die entsprechenden Fähigkeiten künftig zu einem regulären Bestandteil der Lehrerqualifikation werden zu lassen. Spezialisierte Lehrkräfte („Sprachberater“) werden benötigt, um differenzierte Sprachdiagnosen durchzuführen, die Zusammenarbeit zwischen Sprach- und Fachlehrern zu unterstützen und die Diskussion der sprachbezogenen Teile der Schulkonzepte fachlich anzuleiten.

Diskussionspapier-These 2, zweite Aussage (interkultureller Austausch) in Verbindung mit These 4 (interkulturelle Öffnung der Schulkollegien und der Lehramtsstudien)

Die Forderung nach Interkulturalität in der Berufsbildung geht über die Dimension einer einzelnen pädagogischen Aufgabe weit hinaus und berührt Fundamente der zeitgenössischen Bildungslandschaft. Denn es trifft zu, dass das Streben nach Chancengleichheit für Migrantenjugendliche erst in einer Pädagogik kultureller Offenheit (gegenüber soziokultureller ebenso wie gegenüber ethnokultureller Differenz) in gültiger Weise aufgehoben ist. Die Konsequenzen einer interkulturellen Ausrichtung der Pädagogik reichen von der dialogischen Gestaltung des Unterrichts über die Revision der Bildungsinhalte bis hin zur Bereitschaft, auch die Maßstäbe pädagogischer Bewertung angesichts des kulturellen Wandels zu verändern. Eine unmittelbare Auswirkung auf die Berufsbildung von Migrantenjugendlichen ist freilich nicht zu erwarten; ein derart fundamentaler Prozess kann nicht auf kurze Sicht gesteuert werden und beruht mindestens ebenso sehr auf biographischem Lernen wie auf beruflicher Sozialisation.

Im Bereich der Allgemeinbildung gibt es in Deutschland wie in Österreich zahlreiche Ansätze zur Realisierung interkultureller Bildungsinhalte und -ziele. Sie stellen sich aufgrund der einheitlicheren Struktur des Bildungswesens in Österreich deutlich systematischer dar als in der föderalen Struktur des Bildungswesens in Deutschland. Diese Ansätze sind weiter zu stärken und insbesondere im Zusammenhang mit der schulischen Berufsorientierung auf der Sekundarstufe I weiter auszubauen.

Im Bereich der Berufsbildung ist die Entwicklung weniger weit vorangeschritten. Eine gründliche Analyse der vorliegenden Lehrpläne und Ausbildungsordnungen sowie der in Arbeit befindlichen Neuentwürfe wäre eine lohnende Aufgabe. Fachspezifische Ansatzpunkte zur interkulturellen Weiterentwicklung der Bildungsziele und -inhalte dürften sich vor allem bei den Sozial- und Wirtschaftsberufen finden.

Was die Qualifizierung der Lehrkräfte betrifft, so ist ausdrücklich darauf aufmerksam zu machen, dass die Erwartung einer interkulturell bestimmten Berufsausübung für die vielfach monokulturell sozialisierten Lehrkräfte eine erhebliche Zumutung bedeutet und einen hohen Aufwand biographischen Lernens erfordert. Das Zusammenwirken von Personen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds an einer gemeinsamen Aufgabe kann dabei ohne Zweifel besonders hilfreich sein. Eine verstärkte Rekrutierung und ein gezielter Einsatz von Lehrkräften mit eigenem Migrationshintergrund (Diskussionspapier-These 4) sind darum vollauf wünschenswert, doch ist auch auf diesem Feld nicht mit raschen Erfolgen zu rechnen. In mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland laufen seit einiger Zeit Initiativen, die sich um die Vermehrung des Migrantenanteils in pädagogischen Berufen bemühen (vgl. Bundesamt 2011, mit exemplarischen Darstellungen von Nordrhein-Westfalen und Berlin). Sie sind nicht vergebens, es zeigt sich aber auch, dass bei Migrantenjugendlichen, die es bis zum Abitur geschafft haben, ein Lehramtsstudium nicht an oberster Stelle der Studien- und Berufswünsche steht.

Diskussionspapier-These 3, erste Aussage (Wertschätzung der Mehrsprachigkeit statt bloßer Problemrhetorik)

Die (möglicherweise spezifischen) Stärken von Migrantenjugendlichen spielen in der pädagogischen Diagnostik und Forschung gegenüber den allbekannten Defiziten in der Tat eine sehr untergeordnete Rolle, sind aber nicht völlig unbeachtet geblieben. Wo die Rede darauf kommt, werden Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und hohe Bildungsaspiration genannt. Es wird unterstellt, dass Migrantenjugendliche in ihrem Lebenslauf vermehrt interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen (non-formal) erwerben, die ihnen selbst und ihrer Umgebung gar nicht immer bewusst sein müssen (vgl. Settlemeyer 2010; 2011). Die hohe Bildungsaspiration ist empirisch nachgewiesen (vgl. Gresch et al. 2012; Stanat/Schneider 2004, S. 260).

Lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann für die sprachliche und kognitive Leistungsfähigkeit der Jugendlichen einen zusätzlichen Gewinn erbringen. Nachgewiesen sind Vorteile im Fremdsprachenunterricht (DESI-Konsortium 2008, S. 215-219), bei der Entwicklung von Sprachbewusstsein und bei der bewussten Aufmerksamkeitslenkung (Bialystok 2009, S. 56-58).

Auch in beruflichen Arbeitszusammenhängen können sich z. B. Fähigkeiten der Sprachmittlung auf der Basis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als nützlich erweisen. In Deutschland haben sowohl das Bundesinstitut für Berufsbildung wie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hierzu Untersuchungen durchführen lassen und Bedarfe in den Tätigkeitsbereichen von medizinischen Fachangestellten, von Kaufleuten im Binnen- und Außenhandel, von Fachkräften in Kindertagesstätten, in der Kranken- und Altenversorgung, aber auch im öffentlichen Dienst und bei international agierenden Industrie- und Dienstleistungsunternehmen aufgedeckt (vgl. Settlemeyer et al. 2006; Meyer 2008, S. 35-

50; Settlemeyer 2011, S. 150-153). Dabei ist jedoch in der Regel eine berufsspezifische Weiterentwicklung der lebensweltlich erworbenen Mehrsprachkompetenzen angezeigt. Dies würde die Aufnahme einer Fachoption für berufsbezogenen Herkunftssprachen- und Minderheitssprachenunterricht in die Lehrpläne für die entsprechenden beruflichen Fachrichtungen rechtfertigen.

Wertschätzung der Mehrsprachigkeit sollte aber auch – unabhängig von der Unterrichtung bestimmter Einzelsprachen – als übergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel gelten. Schon in der schulischen Berufsorientierung sollte es ein Ziel sein, sich der eigenen sprachlichen Ressourcen bewusst zu werden, diese gegenüber anderen darzustellen und die sprachliche Dimension von Berufen erkunden zu können. In der Berufsausbildung sollten diese Kompetenzen in berufsspezifischer Weise vertieft werden (vgl. dazu die Vorschläge zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Handelsschulen, Handelsakademien und Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe in Krumm/Reich 2011).

Auch für weitere, über die Mehrsprachigkeit hinausgehende interkulturelle Kompetenzen, die aus Erfahrungen des Lebens in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und der Reflexion kultureller Unterschiede und ihrer Konsequenzen resultieren, besteht Bedarf in mehreren Berufsfeldern (vgl. Settlemeyer et al. 2006, S. 7f). Doch gibt es weder zu diesen Bedarfen noch zur tatsächlichen Entwicklung dieser Fähigkeiten bei den Jugendlichen nachprüfbar empirische Aussagen. Für verlässliche und vergleichbare pädagogische Diagnosen fehlt es an akzeptierten Operationalisierungen; vielfach werden die theoretischen Begriffe des symbolischen Interaktionismus zugrunde gelegt, deren Anwendbarkeit auf die Situation der Migrant*innen jedoch zweifelhaft ist.

Die praktischen Handlungsmöglichkeiten haben daher in dieser Hinsicht einen sehr vorläufigen Charakter: Wie bei den mehrsprachigen Kompetenzen erscheint ein Einbau in die Berufsorientierung sinnvoll. Es gibt interkulturelle Verhaltenstrainings, die auch in der Berufsschule einsetzbar sind (vgl. Over/Mienert 2006; Kenner 2011) und einige Assessment-Verfahren, die auch eine Dokumentation und Reflexion interkultureller Kompetenzen vorsehen. Ob diese einen nachweisbar positiven Einfluss auf die Einmündung von Migrant*innen in Ausbildung und Beruf haben, ist freilich völlig ungeklärt und bedürfte dringend einer externen Evaluation. – In Deutschland sieht die Neufassung der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009/10 ausdrücklich vor, dass die Ausbilder und Ausbilderinnen auch in der Lage sein sollen, interkulturelle Kompetenzen zu erkennen und zu fördern (Bericht AusländerInnen 2012, S. 218), die Verordnung macht aber keine näheren Angaben dazu. – Es gibt erste didaktische Materialien, in denen die Berufsbilder einzelner Berufe speziell mit ihren interkulturellen Anforderungen zunächst einmal exemplarisch erarbeitet werden (Mixopolis 2012); eine Erweiterung kann sinnvoll sein, bedürfte allerdings auch einer systematischen Erprobung.

Diskussionspapier-These 1, zweite Aussage (Einrichtung eines verbindlichen Schulfaches für die berufliche Orientierung)

Die oben referierten Ergebnisse der Untersuchungen in Österreich deuten auf Lücken und Mängel in der schulischen Berufsorientierung, die nach raschen Reformen verlangen. Dabei sollten allerdings die von den deutschen Untersuchungen berichteten Ergebnisse, die weiterbestehende Nachteile der Migrantenjugendlichen trotz gleichwertiger Berufsorientierung belegen, davor warnen, die Reichweite dieser Reformen zu überschätzen.

Offenkundig ist die derzeitige österreichische Organisation der Berufsorientierung als „verbindliche Übung“ an den Pflichtschulen, die zahlreiche, schwer kontrollierbare Optionen der Aufgabenteilung offen lässt, nicht hinreichend, um eine angemessene Versorgung, insbesondere auch der Migrantenjugendlichen, sicherzustellen. Das erste Kriterium einer verbesserten Berufsorientierung ist daher die Erhöhung der Verbindlichkeit. Die Organisation in Form eines eigenen Unterrichtsfachs ist ein möglicher Weg dahin; sie könnte auf der Basis der derzeit gültigen Lehrpläne erfolgen. Es ist aber zu bedenken, dass dies zum Kampf gegen andere Fächer um Anteile an der Stundentafel führen muss, und dass das neue Fach inhaltlich recht schmal zugeschnitten wäre (was unter anderem Probleme bei der Qualifikation und dem Einsatz der Fachlehrer mit sich brächte). Eine Alternative ist die Zuordnung der berufsorientierenden Ziele und Inhalte zu einem bereits bestehenden Fach, das dann insgesamt breiter angelegt wäre (vergleichbar dem Fach „Arbeitslehre“, dem in manchen deutschen Bundesländern an bestimmten Schulformen die Berufsorientierung zugeordnet ist). Allerdings würde dies zwar das Problem des Fachzuschnitts lösen, aber die Auseinandersetzungen um die Stundentafel nicht verhindern. In beiden Fällen ist zusätzlich zu bedenken, ob eine „disziplinäre“ Organisation der pädagogischen Aufgabe der Berufsorientierung wirklich gerecht wird, da diese eher eine übergreifende Aufgabe darstellt. Ein dritter Weg könnte darin bestehen, die fächerübergreifende Verantwortung der Schulkollegien und Schulleitungen verbindlicher zu machen (z. B. dadurch, dass die Schulen, wie etwa im deutschen Bundesland Niedersachsen, gehalten sind, ein Schulkonzept zu erarbeiten, nach dem sie gemäß ihren örtlichen Bedingungen, aber im Rahmen fest vorgegebener Stundenvolumina, die Ausbildungsfähigkeit und die Berufswahlkompetenz fächerübergreifend fördern). Diese Lösung könnte an den gegebenen Strukturen anknüpfen und deren Stellenwert und Effizienz auch kurzfristig spürbar erhöhen.

Durch solche lokalen Konzepte könnte zugleich dem zweiten Kriterium einer erfolgreichen Berufsorientierung besser Rechnung getragen werden, dem Kriterium der Kooperation. Anzustreben ist eine Kombination von systematischer Wissensvermittlung und individueller Selbsterkundung mit persönlicher Praxiserfahrung in Betriebspraktika, Betriebserkundungen, praxisorientierten Phasen des Fachunterrichts, kooperativem Unterricht mit berufsbildenden Schulen, berufspraktischen Projekten, Einführungen in die Berufsinformationssysteme der

Arbeitsverwaltung und Berufsberatungen an der Schule. Grundsätzliche Kooperationsbereitschaft der relevanten Akteure ist dabei eine unerlässliche Voraussetzung.

Ergänzend zu den Thesen: Berufseinstiegsbegleitung

Jugendliche, die über besonders wenige Kontakte und nur über Kontakte von geringer Reichweite verfügen, können bei der Ausbildungsplatzsuche kaum auf soziale Ressourcen zurückgreifen, und dies ist bei Migrant*innen häufiger der Fall als bei einheimischen und stellt bei schulisch schwachen Jugendlichen einen besonders bedrohlichen Risikofaktor dar. In diesen Fällen ist – über die schulische Berufsorientierung hinaus – sozialpädagogische Unterstützung angezeigt. Diese hat idealerweise die Form der Berufseinstiegsbegleitung, die gegen Ende der Allgemeinbildung einsetzt und die Jugendlichen über das Schulende hinaus bei der Ausbildungssuche und ggf. auch beim Durchhalten einer Ausbildung unterstützt.

In Deutschland wird dieser Weg z. B. durch die „Initiative Bildungsketten“ verfolgt, die es allerdings erst seit kurzem und bisher nur als Sonderprogramm der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesbildungsministeriums gibt. Erreicht werden knapp 10 % der Ausbildungssuchenden (Beicht 2011, S. 8). – Auch das „Jugendcoaching“ in Österreich, das vom Bundessozialamt organisiert und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird, hat vorerst nur Projektcharakter und ist derzeit noch regional begrenzt. Der Bedarf wird ähnlich eingeschätzt wie in Deutschland.

Strukturell ähneln sich die Ansätze der beiden Länder weitgehend: Sie richten sich an Jugendliche, die einem hohen Übergangsrisiko ausgesetzt sind, darunter insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, und bieten die Möglichkeit einer individuellen, bedarfsabhängigen und planvollen Unterstützung. Eine Kompetenzfeststellung rechtzeitig vor dem Ende der Pflichtschulzeit soll Förderbedarf und Potenziale, einschließlich informell erworbener Kompetenzen und nicht schulbezogener Begabungen, erfassen. Daraus werden persönliche Entwicklungspläne abgeleitet, bei denen das Erreichen eines Schulabschlusses und eine praxisnahe Berufsorientierung im Vordergrund stehen. Bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist die Begleitperson mit ihrer Kenntnis der regionalen Situation behilflich. Bei der ggf. erforderlichen Stabilisierung eines bestehenden Ausbildungsverhältnisses ist die persönliche Beziehung von Bedeutung. Die Jugendlichen wissen, dass sie sich jederzeit auch aus eigener Initiative an die Begleitperson wenden können. Das kann ein geringes soziales Kapital in gewissem Maße ausgleichen. Quantitative Belege für den letztlich Erfolg gibt es freilich bisher noch nicht.

Weiterführend zu den Thesen: Zur Ausbildungsbereitschaft und den Auswahlentscheidungen der Betriebe

Die Entscheidungen der Betriebe spielen im Prozess der Einmündung in Berufsausbildung eine bestimmende Rolle, denn sie verkörpern sozusagen die Gesetze des Marktes, die

pädagogisch nicht zu beeinflussen sind. Entscheidend ist der betriebswirtschaftliche Bedarf (abhängig von der Konjunkturlage) zusammen mit betriebsbezogenen Erwartungen (abhängig von der Art des Betriebs bzw. des Ausbildungsplatzes, insbesondere was den Kundenkontakt betrifft) und Einflüssen des allgemeinen gesellschaftlichen Klimas. Die Entscheidungen der Betriebe sind aber an der Schnittstelle zu den pädagogischen Institutionen angesiedelt; es sind also zumindest partiell auch Dialoge zwischen den beiden Welten möglich.

So nennt z. B. das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2012, S. 16) mit Blick auf die Migrantenjugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Deutschland insbesondere

- die Information und Unterstützung der Betriebe, die von Migranten und Migrantinnen geführt werden, bei Fragen zur betrieblichen Ausbildung,
- die Mitwirkung beim Abbau von Vorurteilen in den Betrieben gegenüber der Zielgruppe und
- die Darstellung der Stärken und spezifischen Kompetenzen der Zielgruppe bei potentiellen Arbeitgebern.

Das sind gewiss keine durchgreifenden Maßnahmen. Sie fügen sich aber in ein Bild, oder vielleicht richtiger: in eine Projektion des gesellschaftlichen Wandels durch Gewöhnung an Migration, unter dem Druck der demographischen Entwicklung und im wohlverstandenen Eigeninteresse der Betriebe. Man vergleiche hierzu die oben im Abschnitt über Wertschätzung der Mehrsprachigkeit gemachten Ausführungen.

Besondere Beachtung verdienen die sprachbezogenen Vorbehalte mancher Betriebe. Hier ist zunächst darauf hinzuweisen, dass bei neu zugewanderten Jugendlichen mit guten bis sehr guten Leistungen in der Erstsprache die Ausbildungszeit zahlreiche Impulse zur Vervollkommnung der Deutschkenntnisse bereithält, die unschwer genutzt werden können. Des Weiteren ist darüber zu sprechen, welche Kriterien im Hinblick auf den zur Debatte stehenden Beruf funktional sind. Eging (2012) macht darauf aufmerksam, dass bei sehr vielen Personalverantwortlichen die Korrektheit des deutschen (Schrift-)Sprachgebrauchs als hochrangiges Entscheidungskriterium gilt – auch wenn, besonders bei gewerblich-technischen Berufen, im gegebenen Falle in der beruflichen Praxis kaum schriftliche Leistungen gefordert und nur sehr einfache textliche Anforderungen zu erfüllen sind.

Von hoher Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Praktika in Betrieben. Aus dem in den deutschen Untersuchungen erhobenen Befund, dass zusätzliche selektive Entscheidungen der Betriebe nicht mehr erfolgen, wenn die Ausbildung erst einmal aufgenommen ist, kann man folgern, dass der persönliche Kontakt in der Praxis eine weitere Wirksamkeit allgemeiner Vorbehalte verhindert – in eine pädagogische Empfehlung übersetzt: dass in der Berufsvorbereitung und in der außerbetrieblichen bzw.

überbetrieblichen Berufsgrundbildung für ein Maximum an Praxiskontakten gesorgt werden sollte (auch wenn dies vielleicht auf Kosten der Systematik geht). Die Erfahrungen mit halbjährigen Einstiegspraktika in Deutschland (vgl. Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung 2008), aber auch die Erfahrungen von Anbietern anderer berufsvorbereitender Maßnahmen zeigen, dass die Übernahme-Effekte beträchtlich sind; in die gleiche Richtung geht die Evaluation der überbetrieblichen Ausbildung in Österreich (Lenger et al. 2010, S. 126-128).

4.5 Zusammenfassung der Empfehlungen

Zur Verbesserung der Chancen von Migrantenjugendlichen in der Berufsbildung empfiehlt es sich gemäß den vorstehenden Ausführungen,

- das *Jugendcoaching* flächendeckend auszubauen und seine Wirkungen zu evaluieren,
- die *Verbindlichkeit der schulischen Berufsorientierung* zu erhöhen und dabei die Kooperation mit den außerschulischen Partnern zu verstärken,
- die Verfahren der *pädagogischen Sprachdiagnostik* hinsichtlich der bildungssprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und professionelle Sprachberater heranzubilden,
- in der *Lehrerbildung die sprachliche Dimension aller Unterrichtsfächer* durchgehend zu berücksichtigen und Verfahren sprachlich differenzierenden Unterrichtens Lehrkräften aller Fächer zu vermitteln,
- die *Bildungswege* von Migrantenjugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit und von da in die berufliche Bildung im Hinblick auf fördernde und hemmende institutionelle Faktoren zu analysieren und die Ergebnisse unter bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten zu diskutieren,
- die *Lehrpläne der berufsbildenden Schulen* auf die Möglichkeiten interkultureller Erweiterungen sowie die durchgehende Berücksichtigung des Themas Mehrsprachigkeit hin zu sichten, entsprechende Neuformulierungen anzuregen und darauf bezogene Aus- und Fortbildungsangebote zu entwickeln,
- ein *Wahlfach Herkunftssprachenunterricht* (berufsbezogen) an berufsbildenden Schulen vorzusehen,
- die Verbindung zwischen der *wirtschaftlichen Praxis* einerseits und den Maßnahmen der *Berufsorientierung und Berufsvorbereitung* andererseits enger zu gestalten,
- die *Auswahl der Auszubildenden* durch die Betriebe zum Gegenstand von Forschung zu machen und die Ergebnisse im Dialog von Wissenschaft, Wirtschaft und Bildungspolitik zu diskutieren.

4.6 Literatur

- Beicht, Ursula (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten (= BIBB-Report 16/11), Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund (= BIBB-Report 15/10), Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bericht AusländerInnen - Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2009): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2012. URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?>
- Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan, in: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: VS, S. 53-67.
- Boos-Nünning, Ursula (2011): Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung, in: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung, Bonn: Bundesinstitut für berufliche Bildung, S. 239-258.
- Brzić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Münster et al.: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51ff SB III, November 2012. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Berufi-Qualifizierung/Dokument/HEGA-11-2012-VA-BvB-mit-produktionsorientiertem-Ansatz-Anlage-3.pdf>.
- Bundesamt - Bundesamt für Migration und Flüchtling (2011) (Hrsg.): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau, Nürnberg. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/lehkrmighigru_handlungempfh.pdf.
- DESI-Konsortium (2008) (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim und Basel: Beltz.
- Dornmayr, Helmut; Henkel, Susanna-Maria; Schlögl, Peter; Schneeberger, Arthur; Wieser, Regine (2006): Endbericht Forschungsprojekt: Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen. Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen, Wien: ibw/öibf.
- Dornmayr, Helmut; Nowak, Sabine (2012): Lehrlingsausbildung im Überblick 2012. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht 171, Wien.
- Dornmayr, Helmut; Nowak, Sabine (2011): Lehrlingsausbildung im Überblick 2011. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht 163, Wien.
- Dornmayr, Helmut; Wieser, Regine (2010): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2008-2009. Endbericht, Wien: öibf/ibw.
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt?, in: BWP 2/2012, S. 6-9.
- Echevarria, Jana J.; Vogt, Mary Ellen; Short, Deborah J. (2012): Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model, 4. Auflage, Columbus, Ohio: Pearson.
- Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung: Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (2008): EQJ-Programm. Abschlussbericht. Berlin: GIB.
- Gibbons, Pauline (2009) English Learners. Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Granato, Mona (2012): Bildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Ausbildung, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren, Bonn, S. 85-96.
- Gresch, Cornelia; Maaz, Kai; Becker, Michael; McElvany, Nele (2012): Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt?, in: Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (Hrsg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 56-67.
- Haag, Nicole; Böhme, Katrin; Stanat, Petra (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Stanat, Petra; Pant, Hans Anand; Böhme, Katrin; Richter, Dirk (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster et al.: Waxmann, S. 209-235.
- Huber, Günter L. (1993) (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen, Grundlagen der Schulpädagogik 6, Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Franz (2012): Sprache – Handwerkszeug kaufmännischer Berufe, in: BWP 2/2012, S. 14-17.
- Kenner, Martin (2011): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund, in: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung, Bonn: Bundesinstitut für berufliche Bildung, S. 225-236.

- Kimmelman, Nicole (2010): Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen, in: *Deutsch als Zweitsprache* 3/2010, S. 6-16.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*, Graz: ÖSZ. URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.
- Lassnigg, Lorenz; Babel, Helene; Gruber, Elke; Markowitsch, Jörg (Hrsg.) (2009): *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*, Innsbruck: StudienVerlag.
- Lassnigg, Lorenz; Baethge, Martin (2011): *Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum*, in: Markowitsch, Jörg; Gruber, Elke; Lassnigg, Lorenz; Moser, Daniela (Hrsg.): *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung*, Innsbruck et al.: StudienVerlag, S. 70-95.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn: Varus.
- Lenger, Birgit; Löffler, Roland; Dornmayr, Helmut (2010): *Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht*, Wien: öibf/ibw.
- Meyer, Bernd (2008): *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Hamburg: Universität.
- Mixopolis (2012): *Ein Projekt von Schulen ans Netz e. V. Interkulturelle Potenziale online stärken!* URL: <http://www.mixopolis.de/wws/195948.php?sid>
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*, 2 Bände, Münster et al.: Waxmann.
- Olechowski, Richard; Hanisch, Günter; Katschnig, Tamara; Khan-Svik, Gabriele; Persy, Elisabeth (2002): *Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht)*, in: Weidinger, Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*, Wien: öbv & hpt, S. 8-63.
- Over, Ulf; Mienert, Malte (2006): *Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung*, in: *BWP* 5/2006, S. 47-50.
- Settelmeyer, Anke (2010): *Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf*, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *„Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*, S. 68-76.
- Settelmeyer, Anke (2011): *Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz?*, in: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*, Bonn: Bundesinstitut für berufliche Bildung, S. 143-160.
- Settelmeyer, Anke; Dorau, Rolf; Hörsch, Karola (2006): *Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. Abschlussbericht*. Bonn: BIBB.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael (2010): *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*, in: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster et al.: Waxmann, S. 200-230.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang (2004): *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*, in: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS, S. 243-273.
- Ulrich, Joachim Gerd (2012): *Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit an der Schwelle zur dualen Berufsausbildung und ihr Einfluss auf die Qualifizierungschancen von Bewerbern mit Migrationshintergrund*, in: Pielage, Patricia; Pries, Ludger; Schultze, Günther (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren*, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 68-84.
- Ulrich, Joachim Gerd (2008): *Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, spezial 4, September 2008*. URL: <http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich>.
- Wieser, Regine; Dornmayr, Helmut; Neubauer, Barbara; Rothmüller, Barbara (2008): *Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht*, Wien: ibw/öibf.

5 Geschlechtergerechtigkeit und Diversität (Marianne Friese)

In der folgenden Expertise „Geschlechtergerechtigkeit und Diversität“ werden mit Bezug zur Diskussionsgrundlage zur Entwicklung der Geschlechtersegregation in Österreich (vgl. Kapitel 2) Handlungsbedarfe und Zukunftsaufgaben aus internationaler Perspektive formuliert. Die Expertise beruht auf empirischen, theoretischen und fachdidaktischen Studien sowie Evaluations- und Projektbefunden zu den Forschungsbereichen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsentwicklung, Professions- und Qualitätsentwicklung in ausgewählten Berufsbereichen, Reformansätze der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Entwicklungen von Berufswahl- und Berufsorientierungskonzepten sowie Professionalisierung des Pädagogischen Personals. Zukunftsaufgaben aus internationaler Perspektive werden zu sechs Bereichen thematisiert:

1. Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für Qualitätsentwicklung weiblicher Beschäftigung nutzbar machen
2. Professionskonzepte für Care Work erweitern und curricular verankern
3. Modellierung von Sozialkompetenz fachdidaktisch begründen
4. Durchlässigkeit der Bildungssysteme geschlechtergerecht gestalten
5. Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel ausrichten
6. Professionalisierung des pädagogischen Personals genderorientiert entwickeln

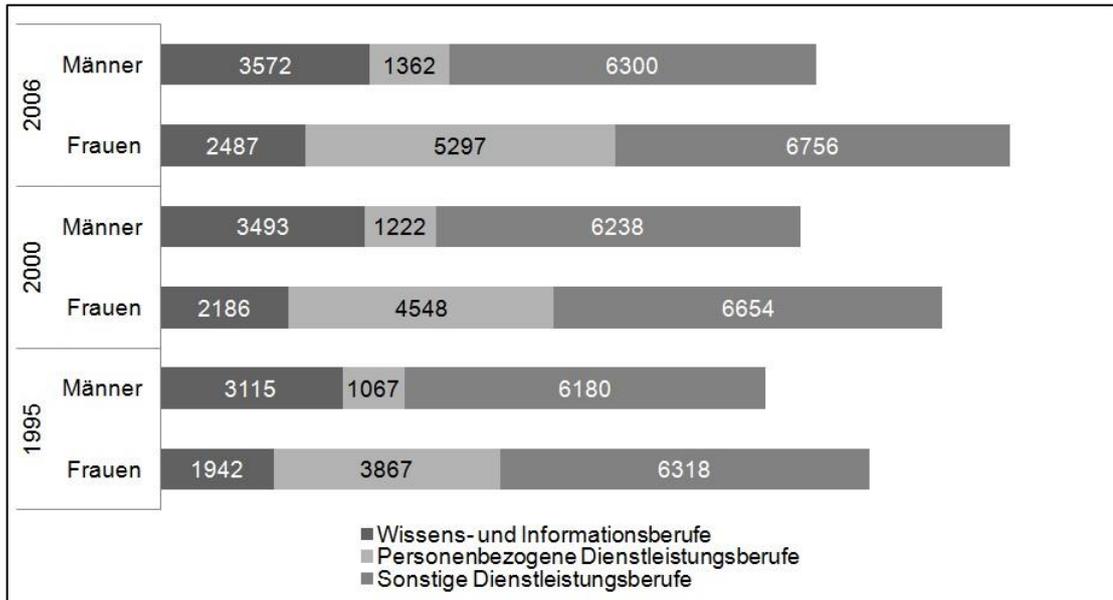
5.1 Zukunftsaufgabe 1: Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für Qualität in Ausbildung und Beschäftigung nutzbar machen

Mit dem in den letzten Jahrzehnten vollzogenen sektoralen Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche in Deutschland ist eine deutliche Ausdehnung des Dienstleistungssektors vollzogen, während der primäre und sekundäre Sektor in seiner wirtschaftlichen Bedeutung sinkt. Diese Dynamik des tertiären Sektors ist wesentlich durch das Wachstum personenbezogener Dienstleistungen bedingt, das mit ca. 80 % Frauenanteil an den Beschäftigten ein typisches weibliches Beschäftigungsfeld darstellt. Abbildung 14 stellt die skizzierten Struktur- und Wachstumsentwicklungen dar (detailliert Friese 2010).

Dieses Wachstum vollzieht sich zum einen aufgrund demografischer Veränderungen wie dem steigenden Anteil älterer Menschen und deren Bedarf nach Unterstützung bei der alltäglichen Versorgung sowie marktförmig erbrachter Dienstleistungen im Feld von Pflege und Gesundheit. Ein entscheidender Motor ist zum anderen die steigende Erwerbsarbeit von Frauen, speziell von Frauen mit Kindern, die wachsende Bedarfe an familienunterstützenden Dienstleistungen hervorbringt. Weitere Gründe liegen in der zunehmenden Ökonomisierung

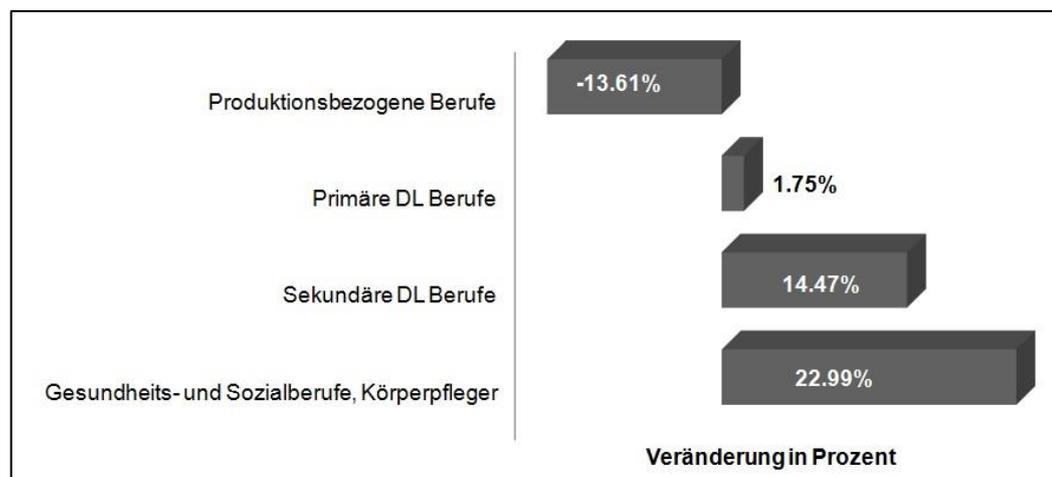
und Entstaatlichung personenbezogener Tätigkeitsfelder, insbesondere im Gesundheits- und Pflegebereich. Folgt man den beschäftigungspolitischen Prognosen der Entwicklung nach Berufshauptfeldern für den Zeitraum von 2010 bis 2025 findet das größte Wachstum in den Gesundheits- und Sozialberufen einschließlich Körperpflege statt (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 14: Erwerbstätige nach Berufsgruppen und Geschlecht



Quelle: eigene Darstellung nach Bildungsberichterstattung 2008, S. 223

Abbildung 15: Prognose der Beschäftigungsentwicklung nach Berufshauptfeldern 2010-25

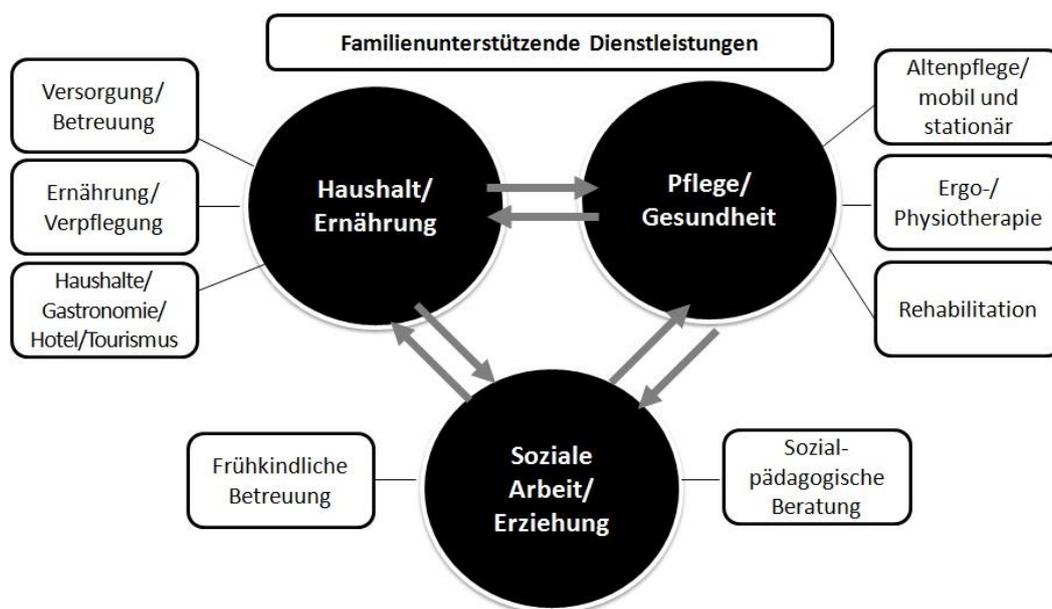


Quelle: eigene Darstellung nach Hummel et al. 2010

Diesem Wachstum personenbezogener Berufe steht eine äußerst prekäre Beschäftigungssituation gegenüber. Kennzeichnend sind ein wachsender Anteil an teilzeitbeschäftigten Frauen, der in personenbezogenen Dienstleistungen sowohl deutlich über dem männlichen Anteil als auch über dem weiblichen Teilzeitarbeitsmarkt allgemein liegt; eine deutliche Überrepräsentanz von Frauen in niedrigen Einkommensgruppen sowie eine steigende Zahl von arbeitslos gemeldeten Personen in personenbezogenen und sozialen Berufen. Signifikant für personenbezogene Segmente ist die Zunahme deregulierter Beschäftigungsverhältnisse verbunden mit einer Verdrängung in den Bereich „einfacher Dienstleistungen“ sowie in den Niedriglohnssektor.

Diese prekäre Beschäftigungssituation steht in deutlicher Diskrepanz zu den Qualifikationsnachfragen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Sowohl in privaten Haushalten als auch im öffentlichen Dienstleistungssegment steigt die Nachfrage nach hoher beruflicher Qualifizierung und standardisierter Facharbeit, während die Nachfrage nach nicht formal Qualifizierten auch auf Einfacharbeitsplätzen sinkt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass hohe Nachfragen an berufsfachlicher Qualität bestehen, die sowohl hochqualifizierte Fachkräfte als auch fachlich qualifiziertes Service- und Assistenzpersonal umfassen. Des Weiteren entstehen mit den wachsenden Qualifikationsbedarfen auch veränderte Kompetenzprofile, die sich gegenwärtig an unterschiedlichen Nahtstellen personenbezogener Segmente herauskristallisieren, wobei zum einen aufgrund der älter werdenden Bevölkerung wachsende Bedarfe an der Schnittstelle zwischen den Berufsfeldern Hauswirtschaft sowie Gesundheit und Pflege und zum anderen aufgrund der steigenden Bedeutung von frühkindlicher Bildung und sozialpädagogischer Beratung neue Bezüge zu Feldern der sozialen Arbeit entstehen (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Nahtstellen zwischen personenbezogenen Berufsfeldern



Quelle: eigene Darstellung

Diese wachsenden Beschäftigungsbedarfe und veränderten Qualifikationsbedarfe an den Segmenten personenbezogener Dienstleistungsberufe erfordern neue und zukunftsfähige Konzepte hinsichtlich professionstheoretischer Weiterungen sowie neuer curricularer und ordnungsrechtlicher Ansätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

5.2 Zukunftsaufgabe 2: Professionskonzepte für Care Work erweitern und curricular verankern

Aus historischer Perspektive entstehen personenbezogene Dienstleistungsberufe im Vergleich zur dualen Ausbildung primär als „semi-professionelle Frauenberufe“ (Rabe-Kleberg 1997), die auch weitgehend aus professionstheoretischen Diskursen ausgeblendet wurden. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, personenbezogene Dienstleistungsarbeit begrifflich und theoretisch präziser zu definieren.

- Erforderlich ist erstens die begriffliche Erfassung von personenbezogener Dienstleistung als bezahlte, marktförmig erbrachte Arbeit sowie die Berücksichtigung von sozialen und kommunikativen Leistungen, die im gesellschaftlichen Kontext von Arbeitsmarkt- und Berufsbildungssystem erbracht werden.
- Es werden zweitens neue Parameter benötigt, die dem Prozesscharakter personenbezogener Arbeit entsprechen und ihre spezifische Wertschöpfung aufgreifen.
- Die Komponente marktförmig erbrachter Tätigkeiten ist drittens mit Fragen des moralischen Handelns im Beruf zu verbinden. Hat diese Komponente zwar für alle Berufe Gültigkeit, ist sie doch genuin an personenbezogene „Arbeit am Menschen“ gebunden.

Mit Bezug zu den seit den 1990er Jahren entstandenen Care-Konzepten (Conradi 2001) kann ein Ansatz zugrunde gelegt werden, der ein doppeltes Anliegen verfolgt: fürsorgende Tätigkeiten einerseits hinsichtlich ihrer ethischen und handlungstheoretischen Dimension zu beschreiben und andererseits als berufsförmige Tätigkeit zu erfassen. Mit dieser Perspektive von Care Work kann die für personenbezogene Berufe charakteristische Konfliktlinie zwischen Fürsorge und Vermarktung verringert werden. Diese Verbindung stellt ein konstitutives Merkmal von Professionalisierung in personenbezogenen Dienstleistungen dar.

Professionalisierung ist nicht lediglich als Strategie sozialer Schließung, sondern auch als geschlechtsexklusive Schließung von Kompetenz- und Berufszugängen zu charakterisieren. Ein zentrales Desiderat in der Professionsdebatte ist die Ausblendung der geschlechtlichen Segmentierung von Erwerbsarbeit und die Konstruktion vom Sorgen als unentgeltlich erbrachte Familienarbeit oder semi-professionelle berufliche Tätigkeit. Dieses Defizit gilt nicht weniger für den Bereich der Ausbildung. In Folge der seit den 1980er Jahren intensiv geführten professionstheoretischen Debatte, die im Kontext funktionalistischer, machttheoretischer sowie interaktionistischer Ansätze auch pädagogische Handlungsfelder in den Blick nimmt (Dewe 2006), entsteht gegenwärtig vor dem Hintergrund der

Wissensgesellschaft ein handlungs- und wissensbasierter Professionsbegriff, der auf das Können, Wissen und Tun der beruflichen Handelnden rekurriert. Diese handlungstheoretische und wissensbasierte Perspektive kann auch für Professionalisierungsansätze in personenbezogenen Dienstleistungsberufen genutzt werden. Gegenüber dem semi-professionellen Status von personenbezogenen Tätigkeiten und ihrem Etikett von Laientätigkeit, Diffusität und fehlender Standardisierung muss Professionalisierung in personenbezogenen Bereichen an den beruflichen Handlungsfeldern ansetzen, wobei Qualifikations- und Tätigkeitsprofile sowohl merkmals- und sachbezogene Zuschreibungen wie auch interaktionistische und strukturlogische Konzepte verbinden müssen.

5.3 Zukunftsaufgabe 3: Modellierung von Sozialkompetenz fachdidaktisch begründen

Professionalisierung ist nicht lediglich im Sinne einer berufspolitischen Strategie zu verstehen, sondern als ein Prozess, der an das beruflich handelnde Individuum und seine berufsbiografisch erworbenen Kompetenzen gebunden ist (Degenkolb 2007). Der Kompetenzbegriff und die vielfältigen Beschreibungen von Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Kompetenzförderung (Walkenhorst et al. 2009) sind in der gegenwärtigen Fachdebatte zwar keineswegs einheitlich geklärt. Gleichwohl hat sich in der Fachdebatte ein Leitbild für kompetentes Handeln herauskristallisiert, das die eigenen Ressourcen, Fähigkeiten und Möglichkeiten ebenso wie die vorhandenen Umgebungsressourcen wie Personen, Organisationen und Umwelt integriert.

Mit den in Deutschland erstellten Handreichungen der Kultusministerkonferenz von 1996 wurde in der berufspädagogischen Debatte zugleich ein Paradigmenwechsel eingeleitet, der Kompetenz im Unterschied zur Qualifikation, die an Verwertbarkeit und Bildungsnachfrage orientiert ist, auf den individuellen Lernerfolg und die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situation bezieht. Mit dieser Lesart von Kompetenz ist zum einen das für die Pädagogik originäre Spannungsverhältnis zwischen Brauchbarkeit und Individuation gemindert und eine Brücke zwischen Ökonomie und Bildung hergestellt. Der Kompetenzbegriff kann zum anderen mit hohem Gewinn für personenbezogene Berufsfelder in Anspruch genommen werden, wird doch curricular und ordnungsrechtlich auch der Bereich des Privaten thematisiert und damit das Verhältnis von Lebenswelt und Beruf neu in den Blick gerückt. Es besteht die Möglichkeit, die bislang im berufspädagogischen Diskurs vernachlässigten Alltags- und Lebensführungskompetenzen für die Berufsbildung und für personenbezogene Ausbildungsfelder neu auszugestalten.

Begünstigend für die Ausgestaltung dieser Perspektive ist zum einen die derzeit in der Berufspädagogik lebhaft geführte Debatte um Standardisierung und Zertifizierung. Neu in den Blick gerät dabei auch die Frage der Standardisierung und Ausdifferenzierung von Sozialkompetenz. Historisch betrachtet sind die im lebensweltlichen und familiären Alltag

erworbenen Kompetenzen stets „unsichtbar“ als „heimliche Ressource“ in Prozesse der Verberuflichung eingeflossen. Die neu zu verzeichnende Sensibilität für die Anerkennung und Zertifizierung von fachübergreifenden und sozialen Fähigkeiten eröffnet die Möglichkeit, die bislang verdeckten Potenziale personenbezogener Arbeit in Qualitäts- und Professionsstrategien der beruflichen Bildung aufzunehmen. Dazu ist es erforderlich, die begriffliche Fassung und didaktische Ausdifferenzierung von Sozialkompetenz hinsichtlich der Unterscheidung von „Service“ als produktbezogene Dienstleistung und „Care“ als personenbezogene Dienstleistung zu fundieren. Die Förderung von kommunikativer und interaktionaler Kompetenz setzt ein spezifisches Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz voraus: Zielt „Dienstleistung am Menschen“ generell darauf, die „Arbeit des Menschen an sich selbst“ zu fördern sowie berufliche Handlungsfähigkeit und Alltagskompetenzen zu stärken, wird Sozialkompetenz zugleich als Bestandteil von Fachkompetenz wirksam (Friese 2010).

Im Rahmen dieser Debatte kommt auch der Frage der Anerkennung von informellen Kompetenzen und Familienkompetenzen erhöhte Bedeutung zu. Aus berufspädagogischer Perspektive liegen hier Chancen und Risiken für personenbezogene Dienstleistungsberufe: Risiken hinsichtlich der erneuten Tradierung naturalistischer Konzepte, die unreflektiert für kurzfristige Qualifizierungen in Assistenten- und Helferinnenberufen verwendet werden; Chancen hinsichtlich der Anerkennung und fachlichen Fundierung lebensweltlich erworbener Kompetenzen sowie ihre Anerkennung und Zertifizierung für berufliche Abschlüsse. Gelingt es, adäquate didaktische Reflexionsräume und Erfassungsinstrumente im Rahmen von Kompetenzförderung und Curricula zur Verfügung zu stellen, können informelle und lebensweltlich erworbene Kompetenzen eine wichtige Basis für fachliche Anerkennung und Standardisierung sowie Durchlässigkeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bilden.

5.4 Zukunftsaufgabe 4: Durchlässigkeit der Bildungssysteme geschlechtergerecht gestalten

Als wesentliche Hindernisse für fehlende Professionalisierung gelten uneinheitliche Ausbildungsstandards und Qualifikationsprofile, Heterogenität und Zersplitterung der Ausbildungsordnungen sowie fehlende Praxisanteile zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz in vollzeitschulischen Ausbildungen. Von hoher Priorität für curricular-didaktische Konzepte sind die Vereinheitlichung und Bereinigung der Ausbildungsordnungen und Berufsbezeichnungen sowie die Neujustierung und Tarifgestaltung personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten, wobei auch Interaktionsanforderungen einzubeziehen sind. Dringlich ist die Entwicklung und Implementierung von geeigneten Instrumenten zur Qualitätssicherung, die ebenso differenzierte Arbeitsprozesse und Tätigkeiten, Kundennachfrage sowie Dienstleistungs- und Marktorientierung in den beruflichen Bildungsauftrag einbeziehen.

Im Kontext der europäischen Fachdebatte um Standardisierung, Akkreditierung und Steuerung der beruflichen Bildung werden gegenwärtig eine Fülle von neuen Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung erprobt, evaluiert und implementiert, die auch für neue Konzepte marktförmiger und dienstleistungsorientierter Kompetenzorientierung in personenbezogenen Fachrichtungen genutzt und ausdifferenziert werden können. Vor dem Hintergrund des empirischen Wachstums und der Entstehung neuer Qualifikations- und Berufsprofile an den Schnittstellen personenbezogener Segmente sind darüber hinaus neue curriculare Konzepte zu entwickeln. Diese sollen horizontale Durchlässigkeit zwischen den Berufsfeldern und zugleich notwendige fachliche Spezialisierungen ermöglichen, die den komplexen Anforderungen in den jeweiligen Berufsfeldern gerecht werden und Anschlussstellen für die berufliche Fort- und Weiterbildung herstellen. Mit Blick auf die seit Mitte der 1990er Jahre geführte Debatte um europäische Kernberufe und Anschlussfähigkeit des deutschen Berufsprinzips kann auch für personenbezogene Segmente eine curriculare Gleichzeitigkeit von Basis- und Teilkompetenzen sowie Strukturierung von „Berufsfamilien“ in gemeinsame Kernqualifikationen und Spezialisierungsmöglichkeiten professionswirksam sein (Friese 2007, Heß/Spöttl 2008).

Neben der Verankerung von Professionsstandards für Fachberuflichkeit sind vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktnachfrage nach qualifiziertem Assistenzpersonal auch Instrumente für geringer qualifizierte Personengruppen zu schaffen, die Einstiege und Rückkehr in formale Ausbildungs- und Erwerbsfelder ermöglichen. Dazu gehören die Implementierung und Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung sowie die Einführung von Ausbildungsabschnitten, -bausteinen und Stufenkonzepten im Rahmen modularisierter Ausbildungsstrukturen. Darüber hinaus sind weitere Reformansätze strukturell zu implementieren und curricular-didaktisch auszugestalten wie die Einrichtung von neuen Praxisorten in der vollzeitschulischen Ausbildung und Verbesserung der Lernortkooperation, die Einrichtung von Ausbildungsverbänden, die Anerkennung und Zertifizierung von erworbenen Abschlüssen, vorberuflichen Qualifikationen und modularisierten Elementen. Insbesondere die Implementierung von Teilzeitberufsausbildung befördert die Umsetzung des Leitbildes Work-Life-Balance auch für die biografische Statuspassage der Ausbildung (Friese 2008).

Diese neuen Instrumente zur Flexibilisierung der Berufsbildung sind in der gegenwärtigen berufspädagogischen Debatte in Deutschland durchaus umstritten. Zu Recht bestehen Zweifel hinsichtlich kurzfristiger Nutzbarmachung für den Arbeitsmarkt und Aushöhlung des deutschen Berufsprinzips. Gleichwohl sind auch die Vorteile einer besseren Durchlässigkeit in Ausbildungsverläufen zu sehen, die insbesondere den häufig durch Familienpflichten entstehenden biografischen Brüchen von Frauen im Bildungsverlauf entgegen kommen. Weichenstellend für weibliche Berufsbiografien ist die rechtliche Verankerung von Teilzeitberufsausbildung im deutschen Berufsbildungsgesetz, die jungen Menschen mit Erziehungsverantwortung und familiären Verpflichtungen wie die Pflege von Angehörigen,

eine grundständige Ausbildung im dualen System ermöglicht. Damit sind historisch erstmals ordnungsrechtliche Verankerungen vorgenommen, die lebensweltliche Bezüge an der Schnittstelle zum Ausbildungs- und Berufssystem sowie individuelle Anforderungen berücksichtigen. Zugleich eröffnen sich nicht nur Chancen für neue berufsbiografische Optionen der Durchlässigkeit und der Realisierung des Konzepts „Bildung im Lebenslauf“. Es entstehen auch neue berufsbildungswissenschaftliche Optionen für die Rekonstruktion eines Berufsbegriffs, der an den Schnittstellen von öffentlicher und privater Sphäre sowie Beruf und Lebenswelt angesiedelt ist.

5.5 Zukunftsaufgabe 5: Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel ausrichten

Bedeutsam für Konzepte zur Förderung von Berufswahl, Berufswege- und Lebenslaufplanung sowie Identitätsbildung und Lebensweltkompetenz sind die entstehenden neuen Anforderungen an Ausbildung und Qualifizierung, die durch den Wandel der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft sowohl im Bereich der technisch-naturwissenschaftlichen als auch im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe entstehen. Empirische Studien der Jugendforschung zeigen, dass die Lebensentwürfe der jungen Generation bei aller Vielschichtigkeit der Einstellungen und Lebensentwürfe von Jugendlichen durch den Wunsch nach identitätsbildender und subjektbezogener Ausbildung sowie sinnstiftenden und materiell gesicherten Berufsbiografien gekennzeichnet ist (Shell Deutschland Holding 2010; S. 41ff). Diese zunächst für beide Geschlechter gültige Wertorientierung ist jedoch durch unterschiedliche soziostrukturelle sowie geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster und Leitbilder geprägt. So hat sich bei jungen Frauen seit den 1990er Jahren aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf das zuvor entwickelte Leitbild des doppelten Lebensentwurfs zugunsten der Priorität von Bildung, Ausbildung und Karriereoption abgelöst. Bei aller Heterogenität der Lebensmuster von jungen Frauen, die auch das Konstrukt junge Mutterschaft einschließt, haben sich doch Konzepte der späten Mutterschaft, die nach Ausbildung und Karrierebildung sowie sozio-ökonomischer Stabilisierung angestrebt wird, oder auch der Verzicht auf Mutterschaft als wirksame Leitbilder einer weiblichen Wahlbiografie etabliert.

Analog zu den veränderten Lebensentwürfen hat sich auch im Bildungsverhalten der Geschlechter ein Wandel zugunsten der jungen Frauen vollzogen, der sich in besseren und höherwertigen Schulabschlüssen im allgemeinbildenden Sektor sowie einer höheren Beteiligung an weiterführenden Schulen und Studium ausdrückt (Shell Deutschland Holding 2010; S. 74ff). Diese formal besseren Startbedingungen für Ausbildung und berufliche Karrieren setzen sich keineswegs in einer geschlechtergerechten Einmündung in Ausbildungs- und Erwerbsstrukturen fort. Das Berufswahl- und Ausbildungsverhalten von jungen Frauen und Männern ist auch in der Gegenwart noch durch die historisch tradierten geschlechtlich segmentierten Fächer- und Ausbildungsbereiche gekennzeichnet: Während junge Männer mit ca. 60% Beteiligung vornehmlich im gewerblich-technischen Bereich des

gesellschaftlich hoch bewerteten dualen Systems ausgebildet werden, wählen junge Frauen in Deutschland zu über 70% Berufe im geringer angesehenen Schulberufssystem (Friese 2011).

Dieses geschlechtliche Fächer- und Berufswahlverhalten erklärt sich durch beharrliche Sozialisationsmuster. Die Befunde der Geschlechterforschung und internationalen Schulleistungsforschung belegen, dass sich der gender gap in der Allgemeinbildung trotz des differentiellen Schulerfolgs von Mädchen zum einen fächerbezogen zu Ungunsten mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer und zum anderen im Kontext von Entwicklungsphasen und Identitätsbildung im Jugendalter deutlich mit dem Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe umsetzt (Hoppe et al. 2001, Francis/Skelton 2011). Vor diesem Hintergrund relativiert sich zum einen die Sorge um die Feminisierung der Bildung und den Misserfolg der Jungen. Zum anderen kristallisieren sich deutliche Handlungsbedarfe zur Entwicklung geschlechtssensibler Berufswahlkonzepte heraus, die zum einen an den Doppelbezug der Berufswahl hinsichtlich Arbeitsmarkt- und Subjektperspektive sowie an Biografie- und Lebensplanung (Rosowski 2009) auf der Basis empirischer Forschungen zu orientieren sind. Zum anderen erscheint eine zeitliche und konzeptionelle Ausdehnung von Berufswahl und Berufsorientierung im Rahmen der Sekundarstufe II dringend erforderlich zu sein.

Aus der Perspektive des Wandels von Ausbildungs- und Berufsstrukturen deuten sich gegenwärtig mit Blick auf die geschlechtsbezogene Fächerwahl sowohl Risiken als auch Chancen an. Risiken für weibliche Berufsbiografien bestehen hinsichtlich der Einmündung in Berufsfelder, die im Lebensverlauf geringere Karriereoptionen, Prestige und Einkommen ermöglichen. Chancen bestehen aufgrund des Wachstums personenbezogener Dienstleistungsberufe und den damit verbundenen Fachkräfte- und Qualifikationsbedarfen, die lebensweltliche, personale und subjektbezogene sowie soziale, interaktive und kommunikative Kompetenzen in neuer Weise in curricular-didaktische Konzepte und Professionalisierung einbeziehen (Friese 2012). Von dieser Entwicklung profitieren junge Männer in doppelter Weise: hinsichtlich eines erweiterten Berufswahlspektrums in sozialen und personenbezogenen Bereichen sowie bezüglich der Verbindung von Berufswahl und privater Lebensplanung, die zunehmend auch für junge Männer bedeutsam wird (Oechsle 2009). Vor diesem Hintergrund erhält das Konzept Bildung im Lebenslauf eine neue curriculare Bedeutung im Arbeitslehreunterricht.

Eine neue Perspektive zur Veränderung des Berufswahlspektrums besteht mit den seit Anfang 2000 neu eingeleiteten bildungspolitischen Bemühungen, Mädchen und junge Frauen für Berufe im Bereich der MINT-Fächer (Mathematik-, Ingenieur-, Natur-, Technikwissenschaften) zu gewinnen. Diese Ansätze bieten zukunftsfähige Innovationen für die Überwindung des geschlechtsspezifisch tradierten Berufs- und Studienwahlverhaltens und zugleich Optionen für die Integration von Frauen in zukunftssträchtige Berufsfelder. Eine Integration dieser Ansätze in Berufswahlkonzepte ist dringend geboten.

5.6 Zukunftsaufgabe 6: Professionalisierung des pädagogischen Personals genderorientiert entwickeln

Eine geschlechtergerechte Schulentwicklung bedarf einer Doppelstrategie, die einerseits spezifische Fragen des Geschlechterverhältnisses in curriculare schulische Konzepte integriert und andererseits die Ausbildung von Genderkompetenz als systematischen Bezugspunkt von Unterricht und Professionshandeln entwickelt. Die Umsetzung von Professionalisierung und von Genderkompetenz (Horstkemper 2010) bezieht sich dabei auf drei Ebenen. So müssen Lehrkräfte erstens auf der Wissensebene über geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster, sozio-kulturelle Verhaltensweisen und Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen sowie Berufsstrukturen informiert sein und diese kritisch reflektieren können. Lehrkräfte müssen dieses Fachwissen zweitens durch die Gestaltung von Interaktion und Kommunikation sowie pädagogische Intervention zugunsten der Überwindung von Geschlechterkonstruktionen im Unterricht kritisch anwenden und drittens auf der Ebene von Schulorganisation in Strategien des Gender Mainstreaming umsetzen können.

In dieser Perspektive einer geschlechtersensiblen Didaktik sind die vielfältigen Kompetenz- und Professionsanforderungen der Gesellschaft auch in den Curricula der universitären Lehramtsausbildung zu verankern. Dabei ist der methodisch-didaktische Paradigmenwechsel hin zur Bearbeitung individueller und gesellschaftlich bedingter Polarisierungen der Zielgruppen unter Berücksichtigung der komplexen Geschlechterstrukturen in der universitären Ausbildung des pädagogischen Personals nachzuvollziehen. Des Weiteren sind profunde fachliche Kenntnisse zum komplexen Wandel von Arbeits- und Berufsstrukturen sowie von jugendlichen Lebenswelten zu erwerben. Um angemessen auf den schulischen und beruflichen Alltag vorbereiten zu können, müssen Studierende umfassend mit bildungswissenschaftlich-diagnostischen, curricular-gestaltenden und methodisch-didaktischen Kompetenzen ausgestattet sein. Grundlegend für die Arbeitslehredidaktik ist die Orientierung an Kompetenzen hinsichtlich der Gestaltung einer ganzheitlichen Förderung, die an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie an den vielschichtigen beruflichen und lebensweltlichen Handlungsfeldern der Jugendlichen ausgerichtet sind. Studierende benötigen ein vielfältiges methodisches Handlungsrepertoire, das der Heterogenität der Zielgruppen angemessen ist. Hierzu gehören ebenso Kenntnisse der Fallarbeit im Umgang mit risikobehafteten biografischen Statuspassagen und spezifische Methoden der Gestaltung von schwierigen Lehr-Lern-Situationen für leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen wie auch spezifische Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung leistungsstarker Jugendlicher.

Zur spezifischen Förderung von Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf sind Kenntnisse zu Früherkennung und Diagnostik systematisch zusammen zu führen und mit Kenntnissen zum gesellschaftlichen Wandel, zu spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu

Fördermöglichkeiten und rechtlichen Rahmenbedingungen zu verbinden. Curricular zu verankern sind Kooperations- und Kommunikationskompetenzen, die den Aufbau von Netzwerken in der interdisziplinären Zusammenarbeit der Bildungspraxis stärken. Kompetenzentwicklung und Professionalität des pädagogischen Personals zeichnen sich somit in entscheidender Weise dadurch aus, dass sie dazu befähigen, gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und bildungswissenschaftlich zu reflektieren, die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation zu erkennen und darauf bezogen angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren (ebd.). Auf diese Perspektive zielt ein Pilotprojekt zur Förderung von Kompetenzen für geschlechtersensible Berufsorientierung, das gegenwärtig unter dem Titel „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?!“ (ToLe) im Zuge der Durchführung von Schulpraktika in der Didaktik der Arbeitslehre sowie der beruflichen und betrieblichen Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt wird (Friese/Küster 2011).

Mit diesen Perspektiven sind relevante Anchlüsse für eine neue Qualität der Curriculumentwicklung in der Verbindung von handlungstheoretischen Ansätzen (Aebli 1980) und geschlechtersensibler Pädagogik und Didaktik (Glumpler 2001) hergestellt. Schnittstellen begründen sich in der Verbindung zentraler Prämissen einer geschlechtssensiblen Didaktik zu handlungsorientierten Ansätzen, die komplexe Gegenstände, ganzheitliche Reflexion, Erfahrungslernen sowie problemlösende Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen. Ansätze wie situatives und biografisches Lernen, vernetztes Lernen in Lernfeldern bei gleichzeitiger Wissenschaftsorientierung sowie die Berücksichtigung subjektiver und lebensweltlicher Dimensionen bieten die Möglichkeit, auch das komplexe Geschlechterverhältnis und seine Differenzierungen auf allen gesellschaftlichen und individuellen Ebenen in Lerngegenstände und Wissensformen einzubeziehen, kritisch zu reflektieren und mit problemlösenden Zielorientierungen in pädagogische Handlungsfelder zu transferieren.

5.7 Literatur

- Bildungsberichterstattung (Autorengruppe) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann-Verlag.
- Conradi, Elisabeth (2001): Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Degenkolb, Alexandra (2007): Professionsverständnis und berufliches Handeln von Lehrkräften im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in beruflichen Vollzeitschulen. Berlin: wbv Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Dewe, Bernd (2006): Professionsverständnisse – eine berufssoziologische Betrachtung, in: Pundt, Johanne (Hrsg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber, S. 23-35.
- Francis, Becky; Skelton, Christine (2011): Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory, in: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367-392.

- Friese, Marianne (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung, in: Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-68.
- Friese, Marianne (2011): Das Schulberufssystem: Restkategorie oder Innovationsfaktor der beruflichen Bildung, in: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 65. Jg., Heft 131, S. 2-6.
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe, in: Pahl, Jörg-Peter; Herkner, Volker (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag, S. 311-327.
- Friese, Marianne (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung, Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag.
- Friese, Marianne (2007): „Schwamm drüber?“ Berufspädagogische Versäumnisse und Innovationen in personenbezogenen Dienstleistungsberufen, in: Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 105, (Heftbetreuung: Friese, Marianne; Brutzer, Alexandra), Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Velber, S. 3-7.
- Friese, Marianne; Küster, Christine (2011): Tobias in die Kita und Lena an die Werkbank?! (ToLe), Projektskizze. Online: <http://www.erziehung.uni-giessen.de/BP>, 26.09.2011.
- Glumpler, Edith (2001): Didaktische Prinzipien der Frauenbildungsarbeit, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 215-224.
- Heß, Erik; Spöttl, Georg (2008): Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung, in: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37. Jg., Heft 4/2 2008, S. 27-30.
- Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita; Nyssen, Elke (2001): Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik. Eine Einführung, in: Hoppe, Heidrun; Kampshoff, Marita; Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 9-19.
- Horstkemper, Marianne (2010): Schulentwicklung und Differenz. Gender, in: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 37-42.
- Hummel, Markus; Thein, Angela; Zika, Gerd (2010): Der Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen, Berufen und Qualifikationen bis 2025. Modellrechnungen des IAB, in: Helmrich, Robert; Zika, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bielefeld: wbv W. Bertelsmann Verlag, S. 81-102.
- Oechsle, Mechthild (2009): Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen, in: Oechsle, Mechthild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 13-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1997): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 276-302.
- Rosowski, Elke (2009): Berufsorientierung im Kontext von Lebensplanung. Welche Rolle spielt das Geschlecht? in: Oechsle, Mechthild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 129-180.
- Shell Deutschland Holding (2010) (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Walkenhorst, Ursula; Nauerth, Annette; Bergmann-Tyacke, Inge; Marzinik, Kordula (Hrsg.) (2009): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld: LIT Verlag.

6 Berufsbildung und soziale Anforderungen

(Rüdiger Preißer)

6.1 *Die gesellschaftliche Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung in Österreich und Deutschland*

Es besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass die im internationalen Vergleich günstige Situation am Jugendarbeitsmarkt und im Übergang vom Bildungswesen in das Beschäftigungssystem in den deutschsprachigen Ländern zu einem guten Teil auf das duale Ausbildungssystem zurückzuführen ist. Zu einem anderen Teil ist die relativ günstige Arbeitsmarktsituation von Jugendlichen jedoch auch auf massive staatliche Interventionen zurückzuführen, die sich der Tatsache verdanken, dass trotz der unbestreitbaren Erfolge durch das Duale System seit dem Ende der 1990er Jahre zunehmend Friktionen auftraten, die seine Allokationsfähigkeit in Frage stellten. Seitdem ist in Deutschland und in Österreich – mit Unterschieden im Detail – eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen und Programme entwickelt worden, die gewissermaßen von beiden Seiten der zu vermittelnden gesellschaftlichen Funktionsbereiche die vorhandenen Funktionsdefizite bzw. deren Auswirkungen auf die Jugendlichen beheben sollten:

- durch Reduzierung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss,
- durch Förderung von Grundkompetenzen als Voraussetzung zum Eintritt in die Berufsausbildung.

Jenseits dieser allgemeinen Ziele gibt es aber im Hinblick auf die genaue Zwecksetzung und Ausgestaltung der gesellschaftlichen Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung – im Folgenden mit dem in Deutschland üblichen Begriff des „beruflichen Übergangssystems“ bezeichnet – in den deutschsprachigen Ländern zahlreiche Parallelen, aber auch einige bemerkenswerte Unterschiede, die für ihre weitere Entwicklung nützliche Hinweise geben könnten.

Das BMBF (2005) unterscheidet folgende Bausteine im System der beruflichen Integrationsförderung:

- die **berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen** (BvB) im Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit, die unmittelbar auf eine nachfolgende Berufsausbildung ausgerichtet sind; zum Arbeitsmarktkontext zu zählen ist auch die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und deutscher Wirtschaft entwickelt worden ist;
- die **schulischen Angebote der Berufsorientierung** in der Verantwortung der Bildungsadministrationen, insbesondere in Form des **Berufsvorbereitungsjahres (BVJ)** oder in Form verschiedenster Angebote von Berufsfachschulen, die beide aufgrund der

föderalen Struktur in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt sind, sowie darüber hinaus das **Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)**;

- die **berufsausbildungsvorbereitenden Angebote der Jugendhilfe** (Jugendberufshilfe) im Rahmen von Programmen der Landesjugendbehörden oder als Leistung der örtlichen Jugendhilfeträger. Sie sind in ihren Formen oft sehr unterschiedlich und umfassen in der Praxis Angebote zur Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung (z. B. Jugendwerkstätten, Beratungsstellen, Schulsozialarbeit und verschiedenste Bildungsangebote).

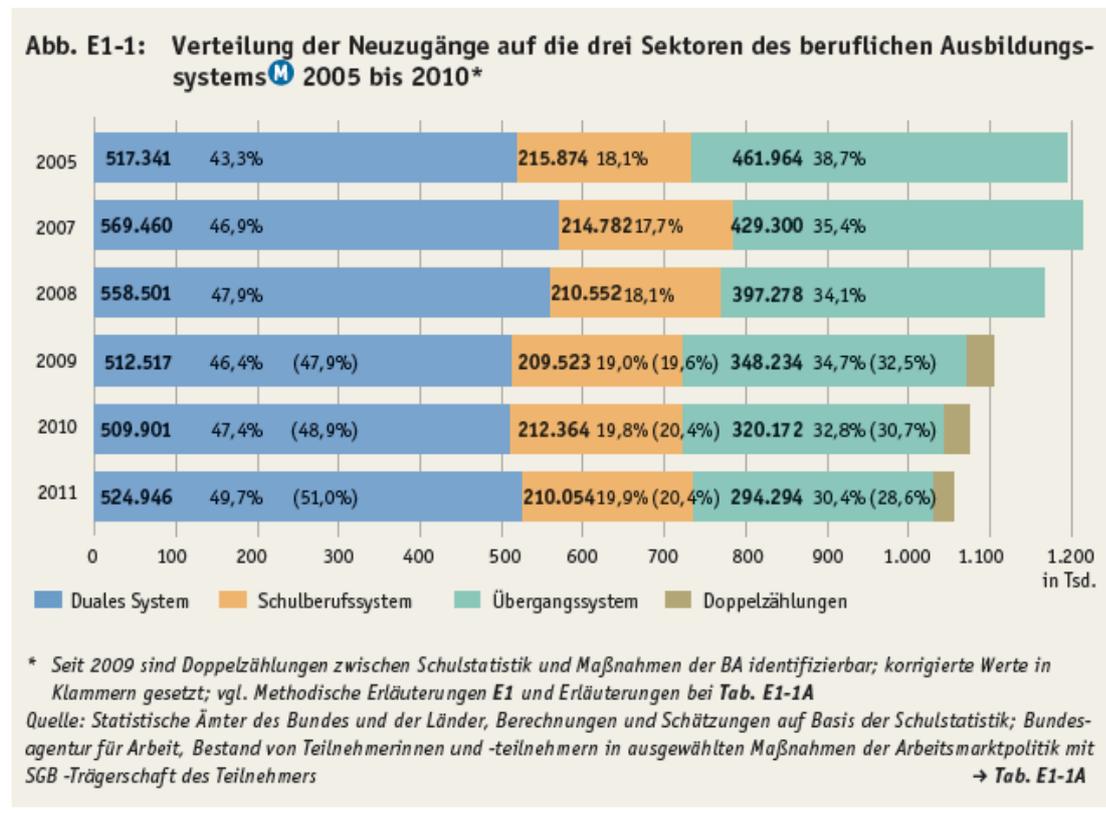
Damit ist allerdings die Gesamtheit der staatlichen oder privaten Aktivitäten zur Steuerung der Übergänge in Deutschland keineswegs erschöpft.

- Es existieren zahlreiche **Modellversuche und Förderprogramme der Bundes- und Landesministerien**, die zeitlich befristet sind und durch immer neue Programmkreationen ersetzt werden.
- Darüber hinaus gibt es noch eine Fülle von **kommunalen und regionalen Aktivitäten**, zum Teil in Kooperation mit Schulen und freien Trägern, die Jugendliche beim Übergang in Ausbildung oder Arbeit unterstützen sollen.

Allein das Bundesland Nordrhein-Westfalen verzeichnet zwanzig Einzelprogramme im Bereich Programme zur Berufsorientierung und -vorbereitung, vierzehn Programme zur Schaffung und Sicherung neuer Ausbildungsplätze sowie sechs Programme zur Förderung der Beschäftigung von Jugendlichen (vgl. G.I.B. 2012). Dieses System von Maßnahmen wird in Deutschland inzwischen – aufgrund der Zersplitterung der Zuständigkeiten (vgl. Braun 2007, S. 18) und institutionellen Unübersichtlichkeit – zu Recht als „Maßnahmenschungel“ (BMBF 2005 S. 34f) charakterisiert.

Es ist inzwischen so stark angewachsen, dass in der wirtschaftlichen Krise der Jahre 2004 bis 2006 das Duale System seine angestammte dominante Position sogar fast verloren hatte und nur wenig mehr Neuzugänge verzeichnete als das stark expandierte Übergangssystem (vgl. Abbildung 17). Diese Expansion des Übergangssystems wurde im Bildungsbericht 2006 als „die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung im deutschen Bildungswesen“ (Bildungsbericht 2006, S. 80) charakterisiert. Aufgrund der konjunkturellen Erholung ist dieser Anteil zwar wieder auf etwas mehr als die Hälfte des Dualen Systems gesunken, hat aber eindringlich auf die Konjunkturabhängigkeit der konjunkturellen Kompensationsmaßnahmen des Übergangssystems – und damit auf ihre strukturelle Begrenztheit – hingewiesen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass das berufliche Übergangssystem für einen großen Teil der Jugendlichen – stabil zwischen einem Viertel und einem Drittel der Neuzugänge aus dem Schulsystem (Bildungsbericht 2012, S. 102) – der Ort des Beginns ihrer beruflichen Karriere ist.

Abbildung 17: Übergangssystem im Vergleich zum Dualen System und der Schulberufsbildung 2005-2010



Quelle: Abb. E1-1, Bildungsbericht 2012, S. 102

Ähnlich wie in Deutschland hat sich auch in Österreich „im Anschluss an das formale Bildungswesen ein breites Feld an vielfältigen kurativen Maßnahmen entwickelt“ (Lassnigg, vorbereitendes Diskussionspapier, Kap.2, S.31), in denen mit Jugendlichen gearbeitet wird, die Probleme mit dem Einstieg in das Erwerbsleben oder mit ihrer Ausbildungskarriere haben, und auch dort können diese Maßnahmen und Programme den genannten drei Kategorien zugewiesen werden. Sie sind im der „Diskussionspapier“ überblicksartig aufgelistet.

Wenn man also in Deutschland von der Regelung des gesellschaftlichen Übergangs von der Schule in die Ausbildung durch staatliche Eingriffe spricht, muss man eine starke Ausdehnung und faktische Verselbständigung einer Vielzahl immer neuer arbeits- und sozialpolitischer Programme und Einzelmaßnahmen diagnostizieren, die sich jedoch aufgrund des politischen Kontexts ihrer jeweiligen Entstehung, ihrer Trägerzuordnung und ihren Finanzierungsquellen, in ihrer Anlage, ihren Zielsetzungen, ihren Zugangsvoraussetzungen und ihren Anschlussmöglichkeiten unterscheiden und untereinander so gut wie gar nicht koordiniert sind. Sie sind nicht zuletzt mit Geschäftsinteressen bedeutender Lobbygruppen aus dem ersatzsozialstaatlichen Bereich

verknüpft, werden aber allerdings auch inzwischen mit Bedenken gegen ihre Effektivität sowie ihre Effizienz in Frage gestellt (Bertelsmann-Stiftung 2008).

6.2 Selektive Struktur und Wirkung des beruflichen Übergangssystems in Deutschland

Obwohl das Übergangssystem im Verhältnis zur Schule einerseits und zur Dualen Ausbildung andererseits kompensatorische und kurative Funktionen erfüllen soll, folgt es derselben Logik einer systematischen Selektivität, die den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder generell eigen zu sein scheint. Die sozialen Selektionsprozesse, die sich generell bei Übergängen zwischen Bildungsgängen oder -stufen vollziehen, sind beim Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung besonders stark ausgeprägt – sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Region.

Für Österreich stellt Lassnigg dazu fest, dass ein generelles Kennzeichen aller Maßnahmen des Übergangssystems darin besteht, „dass sie ebenso wie das formale Bildungswesen eine hohe Selektivität aufweisen und teilweise auch als Selektionsmechanismen funktionieren“ (vorbereitendes Diskussionspapier, Kap.2, S.30). Dies gilt vorbehaltlos auch für Deutschland, ja die Selektivität hat dort im Laufe der Jahre sogar noch zugenommen. Die Hoffnung, dass sich durch den demografisch bedingten Rückgang in der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die starken Differenzen im Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung verringern und die Übergänge der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss verbessern würden, hat sich bisher jedenfalls nicht erfüllt. Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach schulischer Vorbildung hat sich in der Tendenz trotz des Nachfragerückgangs nur begrenzt verändert. Zwischen 2000 und 2010 stieg der Anteil der Neuzugänge von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss im Übergangssystem um 6 Prozentpunkte auf 73%, während gleichzeitig der Anteil der Neuzugänge mit Mittlerem Abschluss in etwa gleichem Ausmaß zurückging (Bildungsbericht 2012, S. 104).

Demgegenüber ist das Duale System in Deutschland seit 2000 die Domäne von Schulabsolventen und -absolventinnen mit mittlerem Abschluss (und Hochschulreife), die zwei Drittel der Ausbildungsplätze besetzen (Bildungsbericht 2012, S. 103). Im Gesamtfeld der dualen Ausbildungsberufe dominiert seit 1995 der mittlere Abschluss mit geringfügigen Schwankungen auf einem Niveau von 43%, gefolgt vom Hauptschulabschluss 33% und der Hochschulreife mit 21%. Diese Selektivität setzt sich in der Zusammensetzung der Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung fort und äußert sich dort in Form einer stabilen Segmentation der Ausbildungsberufe nach schulischem Vorbildungsniveau. „Im Handwerk, in der Landwirtschaft und – im relativ kleinen Feld – der Hauswirtschaft dominiert auch 2010 das Niveau maximal Hauptschulabschluss in den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen mit zwischen 50 und 60% (in der Hauswirtschaft mit 70 bis 85%)“

(Bildungsbericht 2012, S. 110). Ein großer Teil der attraktiven Berufe in Industrie, Handel, öffentlichem Dienst und Freien Berufen ist demgegenüber den Angehörigen der unteren Allgemeinbildungsstufen versperrt, da sich diese Bereiche bei ihrer Rekrutierung Auszubildender schwerpunktmäßig auf Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Abschluss und zu überdurchschnittlichen Anteilen auf Jugendliche mit Hochschulreife stützen.

Insgesamt zeigen also sowohl die Einmündungsquoten der SchulabsolventInnen als auch die Zusammensetzung der Ausbildungssektoren nach schulischer Vorbildung, dass das Duale System in Deutschland eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt (vgl. ebd.). Sie zeigt sich auch in Form einer höheren Störanfälligkeit des Ausbildungsverlaufs für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, für die die Vertragsauflösungsquote als Indikator gelten kann. Sie liegt nach einem Jahr bei den Auszubildenden ohne (19%) und mit Hauptschulabschluss (17%) deutlich über dem Durchschnitt (13%) – auch noch nach zwei Jahren, wo sich diese Werte auf 30%, 26% und 19% erhöht haben (vgl. Bildungsbericht 2012, Abb. E4-3, S.116).

Auch die Wirkungen des Übergangssystems müssen skeptisch beurteilt werden. Der Bildungsbericht stellt dazu kategorisch fest: „Der beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen“ (Bildungsbericht 2008, S. 167). Deshalb zieht der Bildungsbericht die „an äußeren Outputs orientierten Merkmale“ wie die erworbenen Abschlüsse, der Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme (vor allem Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung) und die Dauer des Übergangs in qualifizierte Ausbildung heran, schränkt aber ein, sie würden „den Maßnahmen und Aktivitäten insofern nicht gerecht, als sie nur unmittelbare Effekte und nicht mögliche nachhaltige Wirkungen auf individuelle Dispositionen, Verhaltensweisen und Wissenszuwächse messen“ (ebd.).

Helfen die Bildungsangebote und Maßnahmen des Übergangssystems den Jugendlichen tatsächlich, einen Übergang in eine qualifizierte Ausbildung zu finden? Nach der BIBB-Übergangsstudie befinden sich fünfzehn Monate nach Abschluss einer der Maßnahmen des Übergangssystems – Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung (BGJ) oder Berufsfachschule – knapp die Hälfte der erfolgreichen AbsolventInnen in einer betrieblichen Berufsausbildung (vgl. Tabelle 7, zitiert nach Ulrich 2008). Am erfolgreichsten schneidet dabei das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) mit 60% ab, während aus den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit, deren Ziel es ist, die Jugendlichen auf die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung vorzubereiten, nur 35% der AbsolventInnen in eine Berufsausbildung einmünden.

Abbildung 18: Verbleib der TeilnehmerInnen nach Abschluss der der Maßnahmen im Übergangssystem

Tabelle 7: Verbleib im dritten und im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges (Angaben in %, Berechnungen ohne Zensurierungen)

	Art des Bildungsganges			Total
	Berufsvorbereitung	Berufsgrundbildung	Berufsfachschule	
Verbleib im dritten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
■ betriebliche Berufsausbildung	32	41	36	36
■ sonstige Berufsausbildung, Studium	23	13	13	17
■ allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	2	1	11	5
■ Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	24	24	14	21
■ Arbeit, Jobben	6	5	9	7
■ arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeit	9	13	10	11
■ Sonstiges	3	3	6	4
Fallzahl insgesamt (ungewichtet)	183	181	407	771
Verbleib im fünfzehnten Monat nach Abschluss des Bildungsganges				
■ betriebliche Berufsausbildung	35	60	49	47
■ sonstige Berufsausbildung, Studium	31	15	19	22
■ allgemeinbildende Schule, FOS, Fachgymnasium	3	1	11	5
■ Übergangssystem, Maßnahme, Praktikum	18	11	5	11
■ Arbeit, Jobben	7	7	9	8
■ arbeitslos, -suchend, Warten auf Bildungsmöglichkeit	6	4	5	5
■ Sonstiges	1	1	2	2
Fallzahl insgesamt (ungewichtet)	142	135	291	568
<p>Anm.: Die Tabelle 7 findet sich auch im Bildungsbericht 2008 (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008, 167). Dort wurden die Verbleibsanteile allerdings nicht unter Ausschluss zensurierter Fälle berechnet (Personen, für die noch keine drei bzw. 15 Monate nach Beendigung des Bildungsganges vergangen sind). Durch den Einschluss der zensurierten Beobachtungen fallen die Verbleibsanteile rechnerisch niedriger aus, als sie faktisch sind. Die hier vorgenommenen Berechnungen beruhen allein auf jenen Probanden, für die bereits drei oder aber 15 Monate seit Abschluss des Bildungsganges vergangen sind.</p>				
Quelle: BIBB-Übergangsstudie.				

Quelle: Ulrich 2008 http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml

Angesichts dieses unbefriedigenden Ergebnisses muss man sich fragen, ob es nicht auch mit geringerem Aufwand hätte ermöglicht werden können. Und auch die, allerdings spärlichen Befunde zu den Wirkungen der beruflichen Integrationsmaßnahmen bestätigen eher das bekannte Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“. So wurde beispielsweise durch die Evaluation von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, die Bleck und Enggruber durchgeführt haben (vgl. Bleck/Enggruber 2009), gezeigt, dass bei den MaßnahmeteilnehmerInnen mit besseren Eingangsvoraussetzungen kaum Verbesserungen ihrer Kompetenzen erzielt wurden. „Dafür konnten sie aber (...) deutlich häufiger in eine betriebliche Ausbildung vermittelt werden“ (ebd., S. 132). Abgesehen von diesem enttäuschenden Ergebnis muss jedoch auch die Tatsache irritieren, dass bis heute

überhaupt nur drei Evaluationsstudien zur Wirkung berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen existieren (Bleck/Enggruber 2007; Vollmers/Kindervater 2009; Preißer 2010b). Auch der Bildungsbericht fasst die verfügbaren Resultate zu den Wirkungen des Übergangssystems in Deutschland eher skeptisch zusammen: „Mit viel Zeit- und Personaleinsatz wird zwar der Hälfte der Teilnehmer eine Ausbildungsperspektive vermittelt, für die andere Hälfte bleibt bisher jedoch aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich“ (Pressemitteilung zum Bildungsbericht 2008).

Aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen muss die Bewertung des Übergangssystems also insgesamt eher kritisch ausfallen. „Die Verläufe dieser Gruppe gleichen einer Odyssee durch verschiedene Maßnahmen des Übergangssystems“ (Bildungsbericht 2008, S: 164) und sind häufig der Beginn von Maßnahmekarrieren (Baethge et al. 2007, S. 51), in denen sie, bevor sie vielleicht endlich eine Berufsausbildung beginnen können, längere Abfolgen von Schritten absolvieren müssen, dabei Schritte wiederholen und unter unklaren Rahmenbedingungen Entscheidungen über die nächsten Schritte treffen (vgl. Lex et al. 2006).

Ganz offenbar setzen sich die Probleme der Beeinträchtigung der **Chancengleichheit**, so Lassnigg im „Diskussionspapier“, die im deutschen, ebenso wie im österreichischen Bildungswesen bereits in der Pflichtschule beginnen, in der Berufsbildung und im Übergangssystem nahtlos fort und werden dort bestätigt.

Wenn man wie Lassnigg jedoch folgert, dass „die vom Selektionsmodell des Bildungswesens bedingten Leistungsprobleme nicht innerhalb des Bildungswesens bearbeitet werden müssen, sondern an die Arbeitsmarktpolitik, das Sozialsystem und teilweise die Erwachsenenbildung externalisiert werden“ (Diskussionspapier, Kap.2, S.31), greift dies m.E. zu kurz. Ganz gewiss werden zwar die Auswirkungen der starken Selektivität des „gegliederten Schulsystems“ des deutschsprachigen Sonderwegs externalisiert – dies ist ja gewissermaßen sein Konstituens. Und diese Externalisierung wird durch wissenschaftlich unhaltbare reifungstheoretische Begriffe wie mangelnde „Schulreife“, „Lernbehinderung“ und mangelnde „Ausbildungsreife“ legitimiert und durch die unterschiedlichsten organisatorischen Maßnahmen, wie Sitzenbleiben, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Abschulung, Sonderschulüberweisungen, Schulformwechsel usw. organisiert. Jedoch folgt das Übergangssystem seinerseits – zumindest in Deutschland – insgesamt derselben selektiven Logik, die durch seine – nur scheinbar widersinnige – chaotische und heterogene Struktur noch multipliziert wird, denn alle möglichen Übergänge, unkoordinierten Zugangsvoraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten bilden Entscheidungspunkte, die als Selektionsmechanismen funktionieren (Boudon 1974). *In diesem Sinne kompensiert das Übergangssystem nicht nur nicht die vom Bildungssystem produzierten Ungleichheiten, sondern befestigt diese sogar noch.*

Auch der Bildungsbericht stellt dazu fest: „Aus der Steuerungsperspektive betrachtet, sollte die Ausweitung "institutioneller Gelenkstellen" eingeschränkt werden. Wenn den Betroffenen noch häufigere und noch schwierigere Entscheidungssituationen abverlangt werden, trägt dies zu weiteren Benachteiligungen einzelner Gruppen der Gesellschaft bei, insbesondere zu einer Verfestigung sozialer Ungleichheit“ (Pressemitteilung zum Bildungsbericht 2008).

6.3 Das Übergangssystem: Chimäre aus Bildungs- und Beschäftigungssystem?

Bei der Ausgestaltung der gesellschaftlichen Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung werden in Deutschland und Österreich unterschiedliche Wege eingeschlagen und man wird deshalb zu unterschiedlichen Urteilen kommen müssen.

In Deutschland ist der Stellenwert der Programme und Einzelmaßnahmen des Übergangsbereichs im Vergleich zum Dualen System in erster Linie davon geprägt, dass sie zu keinem anerkannten Abschluss führen, der den Jugendlichen Ansprüche in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichern würde. Nur das **Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)** bietet die Möglichkeit, ein staatliches Ausbildungsjahr auf einer Berufsschule zu absolvieren, das mit Zustimmung des Ausbildungsbetriebes als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden kann.

Im Gegensatz dazu wird den Jugendlichen in Österreich mit der Ausbildungsgarantie durch die seit dem Jahr 2008 eingeführte und im Berufsausbildungsgesetz verankerte **Überbetriebliche Lehrlingsausbildung (ÜBA)** eine temporäre Anstellung als Lehrling bei einer Trägereinrichtung oder in einer Lehrwerkstätte ermöglicht, die auf die Lehrzeit angerechnet wird und auch die Möglichkeit einschließt, im Rahmen der ÜBA einen Lehrabschluss zu erwerben. Die betriebliche Ausbildung wird in Form von betrieblichen Praktika absolviert, die als Ausbildungszeit angerechnet wird, und es besteht die normale Berufsschulpflicht. Dabei erlernen die Jugendlichen die praktischen Fertigkeiten des Lehrberufes, besuchen die Berufsschule und sind rechtlich bei geringerem Lohn den „normalen“ Lehrlingen gleichgestellt. Der Arbeitgeber ist die Trägereinrichtung, und der Lohn wird aus Mitteln der Arbeitsmarktpolitik aufgebracht. Das Ziel besteht darin, so rasch wie möglich einen Übertritt – zumindest innerhalb eines Jahres – in eine betriebliche Lehre zu unterstützen. Gelingt dies jedoch nicht, können die Jugendlichen auch die gesamte Lehrzeit in der überbetrieblichen Lehre verbringen und anschließend zur Lehrabschlussprüfung antreten, was jedoch möglichst nur in Ausnahmefällen angestrebt wird. „Die Überbetriebliche Lehrausbildung kann also als gleichwertig zur betrieblichen dualen Berufsausbildung beurteilt werden“ (Bergmann et al. 2011, S. 141). Für sog. benachteiligte Jugendliche gibt es in Österreich zusätzlich die Sonderform der „Integrativen Berufsausbildung“, im Rahmen derer die Jugendlichen entweder durch Verlängerung der Ausbildungszeit zum Lehrabschluss gelangen oder in der kürzeren Variante nur Teilqualifikationen aus einem Lehrberuf erwerben.

Im Gegensatz dazu sind die Maßnahmen und Programme des Übergangssystems in Deutschland durch zwei miteinander zusammenhängende Strukturdefizite gekennzeichnet: Es ist in seiner Gesamtheit weder anschlussfähig an das Bildungssystem noch an das Duale Ausbildungssystem, obwohl es doch zwischen beiden vermitteln soll, und es ist – zumindest soweit es nicht die schulischen Angebote, sondern die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) und die berufsausbildungsvorbereitenden Angebote der Jugendberufshilfe betrifft – in seinem Selbstverständnis kein Bestandteil des (Aus-)Bildungssystems. Auf diesen – quantitativ bedeutendsten – Teilbereich der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen konzentriere ich mich im Folgenden.²³

Die mangelnde Anschlussfähigkeit der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gegenüber dem Bildungssystem wird durch den Wechsel des administrativen Zuständigkeitsbereichs von der Bildungsverwaltung in jenen der Arbeitsmarktpolitik konstituiert und bis in die statistische Bestimmung von Gruppengrößen illustriert, da die schul- und die sozialrechtlichen Kategorisierungen nicht-identische Personengruppen definieren. Sie setzt sich aber viel gravierender fort in dem völlig unterschiedlichen Blick auf die Jugendlichen, der im Zuständigkeitsbereich der Arbeitsmarktpolitik stark von der fördertechnischen Logik der Inanspruchnahme von Versicherungsleistungen und ihrer administrativen Kontrolle geprägt ist. Dies kann man an dem Herzstück der Berufsvorbereitung, den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB) erkennen, deren Prozessablauf und Gestaltung durch eine „Ereignisstruktur“ definiert wird, die sich an einer administrativen Maßnahmesteuerung sowie einer Mittelverwaltung unter versicherungsrechtlichen Kriterien orientiert, die ausschließlich Tatbestände definiert, die für die Inanspruchnahme von Versicherungsleistungen relevant sind (Preißer 2010b).

Die mangelnde Anschlussfähigkeit der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gegenüber dem Dualen Ausbildungssystem in Deutschland beruht hingegen vor allem auf der Folgenlosigkeit der Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen, die mit keinerlei pädagogischer Ergebnissicherung der in ihnen erworbenen Qualifikationen einhergehen. Sie müssen „unter qualifikatorischem Gesichtspunkt“ deshalb als „weitgehend nutzlos“ (Greinert 2007, S. 3) bewertet werden²⁴ und haben höchstens einen kurativen oder kompensatorischen Stellenwert. Auch das Selbstverständnis definiert sich – aufgrund der strukturellen Eingebundenheit dieser Maßnahmen, aber nicht zuletzt auch aufgrund des vorwiegenden sonderpädagogischen Personals, das häufig selbst prekäre Arbeitsplätze hat – weitgehend nicht als pädagogisches „Bildungssystem“, sondern als kuratives „Bewältigungssystem“ oder sogar als arbeitsmarktpolitisches Teilsystem, für das nach wie

²³ Zur Struktur der Maßnahmen BvB und Jugendberufshilfe siehe oben S.96-97, die schulischen Angebote BVJ und BGJ werden hier ausgeklammert.

²⁴ An diesem Ergebnis hat auch die Einführung von Qualifizierungsbausteinen im Rahmen der BvB-Maßnahmen nichts geändert. Zum einen kann ihr Nutzen für eine Verbesserung der Übergänge nicht nachgewiesen werden; zum anderen erfolgt eine Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildung nur in Ausnahmefällen (Hammer/Bendix 2011, S. 18).

vor die Vermittlung der Jugendlichen in eine Berufsausbildung oder – nachrangig – in Arbeit das entscheidende Qualitätskriterium bildet. Vor diesem Hintergrund sind nur Übergangsquoten oder Abbruchquoten von Interesse, systematische Informationen über den pädagogischen Ertrag der Maßnahmen etwa in Form der Qualifikationen und Kompetenzen, die die Jugendlichen in den Maßnahmen erworben haben, werden demgegenüber nicht erhoben. Dieses Fehlen jeglicher Lernerfolgskontrolle wird auch im Bildungsbericht moniert: „Eines der großen Probleme des Übergangssystems liegt in der begrenzten Transparenz über die in ihm ablaufenden Lernprozesse“ (Bildungsbericht 2008, S. 167) und mahnt zugleich an: „Der beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen“ (ebd.).

Es gibt aber nicht nur entschieden zu wenig Wissen über die Wirkungen der Angebote, sondern auch „wenig Verständigung darüber, was als ‚Erfolg‘ bzw. ‚Wirkung‘ benannt werden soll und kann. Es existieren zudem in den Systemen unterschiedliche Auswertungskriterien und Auswertungsqualitäten, die bislang wenig kompatibel sind“, so der Leiter des Stuttgarter Jugendamtes auf einer Fachtagung über lokales Übergangsmanagement (Wegweiser 2008). Die fehlende Lernprozess- und Wirkungskontrolle in den berufsvorbereitenden Bildungsangeboten ist umso erstaunlicher, als es sich bei den angebotenen Maßnahmen dem eigenen Anspruch zufolge immer um Förder-, Bildungs- und Qualifizierungsprozesse handelt.

Aber auch im Hinblick auf die curriculare Konzeption und didaktische Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen und Lehrgänge gibt es weder klare Konturen, noch gar einheitliche pädagogische Konzepte oder verbindliche Qualitätsstandards wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems, da sie ja als arbeitsmarktpolitische Instrumente konzipiert werden, die nur fördertechnisch kontrolliert und darüber hinaus nur an ihrem Vermittlungserfolg gemessen werden. Die in ihnen ablaufenden Lernprozesse sind überhaupt nicht als Lernprozesse konzipiert. In einer „Weiterbildung für das Trägerpersonal in BvB“ werden als Ziele der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

- die „Herausbildung und Festigung erforderlicher persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit“,
- die „individuelle Verbesserung von beruflichen Grundfertigkeiten, die auf eine Ausbildungs-/ Arbeitsstelle vorbereiten“ sowie
- die „Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen insbesondere durch die Vermittlung von ausbildungs- oder arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen“ definiert (INBAS 2004).

Abgesehen von dem administrativen und kurativen Druck auf ihr Verhalten wird also ähnlich wie in der Berufsbildung zwanghaft versucht, den Jugendlichen möglichst viel an spezifischem instrumentellem Berufswissen und Fähigkeiten zu vermitteln, weil

angenommen wird, dass sich dadurch ihre Vermittlungschancen erhöhen. Dies trifft mit Einschränkungen allerdings auch auf die ÜBA zu.

Den angesprochenen Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen der beruflichen Integrationsförderung im Übergangssystem fehlt dagegen eine systematische und kohärente (sozial-)pädagogische Orientierung vollkommen. Der Konzeption der Maßnahmen liegen weder Erkenntnisse über die personale und psychische Entwicklung der Jugendlichen, noch lerntheoretische Konzepte oder Modelle der Entwicklung von Kompetenzen, noch an pädagogischen Erkenntnissen über aktivierende Lehrmethoden orientierte Konzepte zugrunde. Mit anderen Worten, sie sind pädagogisch gewissermaßen völlig unterdefiniert.

Dagegen wird in ihrer Fixierung auf fachlich-berufliche Dimensionen nicht selten die zentrale Bedeutung ausgeblendet, die der Entwicklung der personalen und sozialen Identität der Jugendlichen zukommt (vgl. Hoff et al. 1985). Die Jugendphase mit ihren typischen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Hinblick auf die Ausbildung einer personalen Identität wird in den seltensten Fällen einfach und geradlinig bewältigt, sondern ist mit Phasen des Kontrollverlusts sowie psychosozialen und emotionalen Belastungen verbunden, die Auswirkungen auf die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen des Handelns haben. Wenn die Jugendlichen aufgrund ihrer häuslichen Situation sowieso schon über geringe Ressourcen verfügen und noch zusätzliche Niederlagen wie einen Schulabbruch oder eine nicht erhaltene Lehrstelle erleben müssen, schädigt dies zusätzlich ihr fragiles Selbstwertgefühl und vermindert ihre Selbstwahrnehmung, ihre Emotionsregulation und ihre Handlungskontrolle. Sie werden immer wieder überschwemmt von Selbstzweifel, Selbstvorwürfen, Gefühlen von Handlungslosigkeit, Orientierungslosigkeit oder sogar Nutzlosigkeit sowie Zukunftsangst. Solche Probleme tauchen in der Konzeption der berufsvorbereitenden Maßnahmen in Deutschland höchstens als sozialpädagogische Sonderaufgaben (Drogen, Gewalt usw.) auf und erhalten offenbar auch in den ÜBA in Österreich zu wenig Aufmerksamkeit, wie die relativ hohen drop-out-Quoten zeigen. Die Maßnahmen werden nicht nur der aktuellen Lebenslage der Jugendlichen nicht gerecht, sondern in der Regel bleiben auch zentrale psychische Dispositionen außer Acht, wie etwa ihre Selbstwirksamkeitserwartung oder ihr Selbstwertgefühl, die für ihre Identitätsentwicklung ebenso wichtig sind wie für die Entwicklung von Arbeitsfähigkeit oder von beruflichen Präferenzen oder Handlungsplänen. Die systematische curriculare Berücksichtigung dieser Faktoren würde sicherlich dazu beitragen, die relativ hohen drop-out-Quoten sowohl in den ÜBA als auch in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zu reduzieren.

6.4 Die vergessene Berufsorientierung

Ein wichtiges Verbindungsglied in der Vermittlung zwischen Bildungssystem und Ausbildungssystem kommt der Berufsorientierung zu. Wenn jedoch die existierenden Maßnahmen zur Berufsorientierung in Deutschland genauer in den Blick genommen werden

– was angesichts der Myriaden von privaten Anbietern, die damit ihr Geld verdienen, allerdings nicht einfach ist – und die schlimmsten Auswüchse, die über schematische, als „Bewerbungstrainings“ verkleidete Selbstvermarktungsanleitungen nicht hinauskommen, weggelassen werden, fällt auf, dass sie zu informationslastig sind (Überblick über Arbeitsmarkt, Einblick in die reale Arbeitswelt, Überblick über Berufe) und – nicht zuletzt deshalb – bei den Jugendlichen nur begrenzte Aufmerksamkeit erfahren. Demgegenüber wird die wichtige Entscheidungsdimension, wie sich Präferenzen ausbilden und in eine Ordnung gebracht werden, vernachlässigt.

Dabei sind die Angebote zur Berufsorientierung viel zu stark an der gegebenen Berufsstruktur und an bestimmten Berufsbildern als normativen Leitbilder orientiert, die jedoch angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels als Kristallisationspunkt sozialer Erwartungen nurmehr eingeschränkt gültig ist. Ohne hier auf die grundsätzliche Debatte um die Verwendung der Berufskategorie einzugehen, müsste doch zumindest in Rechnung gestellt werden, dass etwa in Deutschland, ausgehend vom Ausbildungsberuf als dem erlernten Beruf, 37% der Beschäftigten einen vollständigen und weitere 33% einen partiellen Berufswechsel vollzogen haben. Nur 30% arbeiten also noch in ihrem Ausbildungsberuf. Auch in Österreich hat „rund ein Viertel aller 19- bis 24jährigen jungen Erwachsenen mit Lehrabschluss (...) bereits einen Berufswechsel hinter sich und geht momentan einer Erwerbstätigkeit nach, die sich substantiell von der ursprünglichen Ausbildung unterscheidet“ (Moser/Bilgili 2010, S. 3). Die Fixierung auf die gegebene Berufsstruktur abstrahiert also von der Entwicklungsdynamik der Berufswelt, die sich auch für die Jugendlichen in Form einer erheblichen Diskontinuität in ihren Erwerbsbiographien und als Notwendigkeit zum Berufswechsel auswirkt.

Aber lernen die Jugendlichen auch, wie sie mit Brüchen im Lebenslauf umgehen müssen, wie sie Zeiten von Arbeitslosigkeit überstehen, wie sie ihre vor ihnen liegende Erwerbsbiographie entwickeln, gestalten und steuern können? Dies sind ja tatsächlich Anforderungen, denen sie in ihrem gerade erst beginnenden Erwerbsleben begegnen werden. Die gesellschaftliche Realität einer diskontinuierlichen Erwerbsbiographie sowie die daraus erwachsende Notwendigkeit zur Gestaltung dieser Erwerbsbiographie sowie die notwendige Kompetenz zur Herstellung von Identität als einer Bewahrung persönlicher Konsistenz und Kontinuität über auftretende Brüche und Diskontinuitäten hinweg wird jedoch in den Angeboten zur Berufsorientierung, sei es in der Schule oder in den Qualifizierungsmaßnahmen des Übergangssystems, völlig ausgeblendet.

Diese Mängel in der Konzeption der Berufsorientierung sind wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass ihr in der Regel – ohne dass dies bewusst wäre oder reflektiert würde – simple entscheidungstheoretische Modellvorstellungen zugrunde liegen, denen zufolge das Entscheidungssubjekt alle für die Entscheidung relevanten Informationen über die Handlungsoptionen zur Verfügung gestellt bekommen muss, während die Präferenzordnung als gegeben angenommen werden kann. In den Berufsorientierungskursen wird demzufolge

unterstellt, dass die Ausbildung von berufsbezogenen Präferenzen eine Funktion der Informiertheit der Jugendlichen über als feststehend angenommene Berufsbilder – und darüber hinaus über eigene Fähigkeiten – sei.

In Wirklichkeit haben die meisten Jugendlichen jedoch massive Schwierigkeiten eine Präferenzordnung auszubilden, ja sie kennen häufig ihre Präferenzen höchstens partiell. Sie haben noch gar keine Gelegenheit gehabt, ihren eigenen Lebensweg als gestaltungsbedürftigen und zugleich als gestaltbaren Prozess aufzufassen. Die Jugendlichen haben deshalb auch die subjektiven Bedingungen und Voraussetzungen für eine vorausschauende und selbstverantwortliche Steuerung ihrer eigenen Erwerbsbiographie, die Bereitschaft und die Fähigkeit, berufliche Handlungsziele und -pläne zu erzeugen, darüber zu entscheiden und sie umzusetzen, noch gar nicht erworben.

Jenseits der bloßen Information über bestimmte Berufsbilder und der dafür erforderlichen berufs-fachlichen Kompetenzen müsste sich die Berufsorientierung also zunächst auf die Entwicklung einer Kompetenz zur biographischen Steuerung der Erwerbstätigenkarriere als Ganzes – einer „berufsbiographischen Steuerungskompetenz“ (Preißer 2000; 2002; 2003) als Bereitschaft und Fähigkeit für ihre vorausschauende und (selbst-)verantwortliche Gestaltung – konzentrieren. „Hierzu gehören neben der fachlichen und sozialen Aneignung neuer oder der Neuinterpretation alter Berufsrollen vor allem eine Orientierung auf dem Arbeitsmarkt im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen für Mobilität und den Umgang mit Unsicherheit“ (Baethge et al. 1996, S. 15). Dazu gehört aber auch die Kompetenz, wie man Präferenzen für eine Erwerbsarbeit überhaupt ausbildet sowie wie man einen Arbeitsplatz sucht. Sehr erfolgreiche Erfahrungen dazu liegen international mit der sog. „P.I.E. Method“ von D. Porot²⁵ sowie mit dem Life/Work-Planning-Ansatz von R. N. Bolles²⁶ vor.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt übrigens auch die Evaluierung der überbetrieblichen Lehrlingsausbildung (ÜBA) in Österreich, wo empfohlen wird, „Berufsorientierung sollte stärker als ein Beratungssystem mit dem Ziel der Reflexion, Entwicklung von Präferenzen und Entscheidungsfindung gestaltet werden“ (Bergmann 2011, S. 146). Die Empfehlungen finden sich in ähnlicher Form auch im Österreichischen Modell der Vermittlung von „Career Management Skills“ (vgl. Krötzl 2010), wo der Vermittlung und dem Erwerb wichtiger Grundkompetenzen für das Treffen von selbstverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen Priorität eingeräumt wird. Hervorgehoben werden dabei besonders die:

- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Entscheidungsfähigkeit
- Informationsrecherche und -bewertung
- Fähigkeit, eigene Ziele definieren und verfolgen zu können.

²⁵ ANMERKUNG DER HG: <http://www.porot.com/publications/1>

²⁶ ANMERKUNG DER HG: http://www.lifeworkplanning.de/medio/artikel/wege_zum_traumjob.html

Die Bildungsziele von Maßnahmen im Übergangssystem sollten deshalb neben der funktionalen Dimension der Beherrschung von Arbeitsplatzanforderungen auch allgemeinere Kompetenzen der Handlungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt, der Selbstorganisationsfähigkeit in Bezug auf die eigene Berufsbiographie und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen umfassen. Ein solcher Ansatz (als Beispiel für ein entsprechendes Curriculum vgl. Preißer/Wirkner 2002; Wirkner 2002) muss mindestens drei Bausteine umfassen:

- Zunächst sollte das jugendspezifisch fragile Selbstwertgefühl der Jugendlichen gestärkt werden, um ihre emotionalen und psychosozialen Bewältigungskompetenzen zu fördern;
- ferner sollten die Jugendlichen dazu angeleitet werden, ihre biographisch bereits erworbenen Erfahrungen (Niederlagen und Erfolge) zu entdecken („explorieren“) und zu reflektieren;
- und schließlich sollten auf dieser Grundlage Qualifikations- oder berufliche Entscheidungen für ihre zukünftige Entwicklung vorbereitet und ihre Planungs- und Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf ihre (berufs-) biographische Zukunft gefördert werden.

Ein eigenständiges Teilziel von Angeboten der Berufsorientierung ebenso wie von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sollte demzufolge in der Selbstwertstärkung der Jugendlichen bestehen, weil sie die unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung der motivationalen Komponente von Selbstregulation (vgl. Boekaerts 1997) ist. Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit werden gestärkt, wenn sich die Jugendlichen in Handlungen kompetent erfahren und dies durch „relevante Andere“ in partnerschaftlichen Gesprächen bestätigt und noch zusätzlich reflektiert wird. Dies ist im Übrigen ein Grund dafür, dass Verfahren der Kompetenzerfassung in dialogbasierten Sozialformen eingebettet sein müssen, die die Prinzipien von Freiwilligkeit, Kommunikationsintensität, Partizipation und Partnerschaftlichkeit einschließen.

Ein weiteres Teilziel der Maßnahmen sollte sich über fachliche Bezüge hinaus auf die systematische Förderung der metakognitiven Kompetenzen der Jugendlichen („Lernen des Lernens“: „Selbstregulationsfähigkeit“ durch Kombination von Selbstbeschreibung, Selbstevaluation und Selbstreflexion) beziehen. Die neuere Lerntheorie ist sich einig, dass die metakognitiven Kompetenzen zu den wichtigsten Kompetenzbereichen überhaupt gehören und zurecht als Meta-Kompetenz charakterisiert werden können (vgl. Baumert et al. 2000). Dabei geht es um die Einleitung und Unterstützung von Lernprozessen auf der Grundlage des Zusammenspiels kognitiver und motivationaler Ressourcen einer Person mit dem Ziel, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern (Baumert et al. 2000).

Diese Kompetenzen können unter Bezug auf das in der neueren Lehr-Lernforschung vertretene Konzept des „aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs“ (Baumert et al.

2001, S. 4) als Bestandteile einer Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs charakterisiert werden. Ein wesentliches Element eines solchen Wissenserwerbs besteht darin, vergangene Erfahrungen und aktuelle Handlungs- und Lernprozesse mittels Selbst-Beobachtung und -Bewertung selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen. Im Mittelpunkt steht also nicht ein bereichsspezifisches oder auch umfassendes Fachwissen, sondern die Lernfähigkeit selber, die Kompetenz zum Erlernen des Lernens. Diese Metakompetenz der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft ist wohl die wichtigste Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen und zur berufsbiographischen Selbststeuerung.

Als Ergebnis einer in diesem Sinne geglückten kompetenzorientierten Berufsorientierung wären die Jugendlichen in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Suchstrategien auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Suchprozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Sie hielten auch einen längeren Suchprozess konzentriert durch, wären in der Lage zu kooperieren und bei Bedarf Beratung aktiv und gezielt einzuholen. Damit hätten sie kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale Kompetenzen erworben. Diese Elemente, die alle Bausteine einer umfassenden Kompetenzentwicklung sind, aber aktuell auch für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in das Ausbildungssystem von Bedeutung sind, finden sich auch im Leitbild der Selbst-Bemächtigung (Empowerment) von Individuen (vgl. Herriger 2006) wieder.

6.5 Paradigmenwechsel von der Qualifikationsentwicklung zur Kompetenzfeststellung?

Auch in der beruflichen Integrationsförderung im Übergangsbereich steht seit neuestem die Kompetenzorientierung im Zentrum. Dies ist in Deutschland bereits in weit stärkerem Ausmaß der Fall als in Österreich, wo die Maßnahmen noch fast völlig ohne Kompetenzbegrifflichkeit auskommen – und das scheint gut so, wie ein genauerer Blick auf die Entwicklungen in Deutschland zeigt.

Einer der Grundsätze der Kompetenzorientierung in Deutschland lautet, dass sie „nicht zuerst nach den Defiziten und Schwächen, sondern nach Kompetenzen und Stärken und somit nach Ansatzpunkten für eine positive Entwicklung (Kompetenzansatz)“ der Jugendlichen fragt (BMBF 2005: 24). Seinen Ausdruck findet sie vor allem in Form einer Eignungsanalyse der Jugendlichen am Anfang, also vor der eigentlichen Durchführung einer Qualifizierungsmaßnahme. Sie wird damit begründet, dass damit „die Förderung konsequent am individuellen Förderbedarf der Jugendlichen ausgerichtet“ werden könne und „die Qualifizierungsangebote passgenau auf den Einzelnen zugeschnitten“ sein sollen (ebd.). „Auf Grundlage der Ergebnisse der Eignungsanalyse wird vom Bildungsbegleiter ein Qualifizierungs-/Förderplan erstellt“ (Fachkonzept 2009, S. 5).

Nun muss man sich vergegenwärtigen, dass es wohl im gesamten Bildungsbereich keine einzige Bildungsmaßnahme gibt, die konzeptionell auf einer Eignungsdiagnostik der Teilnehmenden aufbaut. Weder Trainer in der Erwachsenenbildung, noch Hochschullehrer, noch Schullehrer, noch Erzieherinnen verwenden eignungsdiagnostische Daten, um mit ihrer jeweiligen Klientel pädagogisch arbeiten zu können.²⁷ Angesichts dieser Tatsache ist es umso erstaunlicher, dass ausgerechnet die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, denen im Gegensatz zu allen bekannten Bildungsmaßnahmen keinerlei pädagogische Standards zugrunde liegen, eine solche Eignungsdiagnostik benötigen. Noch unverständlicher ist es vor diesem Hintergrund aber, warum an ihrem Ende keinerlei Lernerfolgskontrolle in Form einer Kompetenzfeststellung erfolgt.

Eine Evaluation der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Deutschland (Preißer 2009; 2010b) ergab, dass, abgesehen von der mangelnden Kosteneffizienz, die Durchführung und Auswertung dieser Kompetenzfeststellungsmaßnahmen durch die Bildungsträger mit so gravierenden methodischen Mängeln verbunden ist, dass ihr Nutzen für die Qualifizierungsplanung infrage steht. Darüber hinaus erzeugen sie zu viele und zu differenzierte Befunde über die Kompetenzen der Jugendlichen, als für die Qualifizierungsplanung überhaupt benötigt werden und angesichts der geringen diagnostischen Kapazitäten des Fachpersonals auch überhaupt ausgewertet werden können (vgl. Preißer 2010a). Ihr Nutzen für die Konzeption und Planung der Qualifizierungsmaßnahmen ist also nicht erkennbar. Dennoch scheint in Deutschland geradezu ein Sog von Kompetenzfeststellung auch auf andere Felder der Jugendhilfe auszugehen. Beispielsweise wird das Assessment-Center-Verfahren Profil AC seit dem Schuljahr 2010/2011 in Baden-Württemberg flächendeckend in allen siebten Klassen der Haupt- und Sonderschulen sowie an den beruflichen Schulen im Berufseinstiegs- und Berufsvorbereitungsjahr eingesetzt.

Der Kompetenzfeststellung kommt jedoch noch eine andere, ungleich wichtigere Funktion in der staatlichen Organisation des Übergangs von der Schule in die Ausbildung zu. Die Jugendlichen sollen nämlich durch die Eignungsanalyse Unterstützung erhalten, „ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und diese mit beruflichen Anforderungen in Beziehung zu setzen“ (Fachkonzept 2009, S. 9). Dazu sollen „die vorhandenen Ausprägungen von Kompetenzen ermittelt werden“, anschließend sind die „festgestellten Ausprägungsgrade zu diesen Merkmalen (...) dahingehend auszuwerten, in welchen Ausbildungsberufen/Berufsfeldern unter Berücksichtigung der individuellen Neigungen sowie der Entwicklungsfortschritte im weiteren Qualifizierungsverlauf der Teilnehmer zur Berufseignung geführt werden kann“, so der für die

²⁷ Wie absurd diese Regelung ist, wird durch ein Gedankenexperiment deutlich: Was würde man über die Qualität einer Schule aussagen, in der die Kinder beim erstmaligen Schuleintritt neben ihren Schultüten systematische Eignungstests erhalten würden, damit die Bildungsangebote in der Schule „konsequent am individuellen Förderbedarf“ der Kinder ausgerichtet und „passgenau“ auf die einzelnen Kinder zugeschnitten sein könnten – so die Begründung der Bundesagentur für Arbeit –, aber im Anschluss daran die Schule während ihrer gesamten Schulzeit gänzlich auf Leistungsüberprüfungen verzichtete?

Weiterentwicklung der Berufsvorbereitung zuständige Referatsleiter bei der Bundesagentur für Arbeit (Vogt 2006).²⁸

Arbeitsmarktpolitik erschöpft sich in dieser Lesart in einem bloß quantitativen Abgleich der entsprechenden Profile. Dahinter steht die Ideologie einer „Passung“ von Ausbildungsangebot und –nachfrage, die hier bis auf die Ebene von Ausprägungsgraden von einzelnen Kompetenzmerkmalen von Jugendlichen getrieben wird²⁹, die mit bestimmten Berufen kongruent seien. Diese Vorstellung reduziert die komplexen sozialen Entwicklungs-, Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse, die der Berufsorientierung und der Berufswahl zugrunde liegen, auf ein Puzzle-Spiel – eine wahrhaft kindhafte Vorstellung von Wirklichkeit – das menschliches Handeln auf ein bloß schablonenhaftes Einfügen in ein vorgegebenes Schema verengt.

Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Deutschland zielen – entsprechend ihrer arbeitsmarktpolitischen Logik – vor allem auf eine bessere „Passung“ zwischen dem Kompetenzprofil der Jugendlichen und dem Anforderungsprofil von Ausbildungsangeboten. Der Ansatz einer „Passung“ von Arbeitsangebot und –nachfrage ist der herrschende arbeitsmarkttheoretische Ansatz der Bundesagentur für Arbeit. „Passgenauigkeit“ ist geradezu zum Paradigma der Arbeitsmarktpolitik geworden und taucht in den Verlautbarungen der Arbeitsagentur in zahlreichen „kreativen“ Wortkombinationen auf, etwa als „passgenaue Förderung“ („durch passgenaue Förderung mehr Individualisierung und berufliche Eingliederung erreichen“), „passgenaue Vermittlung“ („Damit gelingt eine systematischere, passgenauere Eingliederung und Förderplanung entsprechend der individuellen Ressourcen und Neigungen“) oder „passgenaue Qualifizierung“ („durch passgenaue Qualifizierung dazu beitragen, die Fachkräftelücke zu schließen“). Mit diesem Ansatz wird unterstellt, dass „Friktionen“ zwischen Ausbildungsplatz Suchenden und Ausbildungsplatz-Angeboten die Ursache dafür sind, dass Jugendliche keinen Ausbildungsplatz bekommen. Folglich müssen beide Seiten zu einer potenziellen Übereinstimmung gebracht werden: einer Kongruenz zwischen Anforderung und Angebot an Qualifikationen. Dieser Vorstellung liegt der arbeitsmarkttheoretische Ansatz des *matching* zugrunde, der der neoklassischen Gleichgewichtstheorie entnommen ist, die zeigt, wie Angebots- und Nachfrageaggregate zum Ausgleich kommen können. Wenn die dabei unterstellten theoretischen Modellannahmen auf die Wirklichkeit zurück übertragen werden, kommt dies ihrer Reifizierung gleich. Sie bildet jedoch die Begründung für die Anforderungen an die Jugendlichen, sich so zu verhalten, wie die Modellannahmen dies „vorsehen“. Da die Anforderungssituation des Arbeitsangebotes als gegeben gesetzt wird, ist „Passung“ bloß

²⁸ ANMERKUNG DER HG: Auch in Österreich werden Ansätze von flächendeckenden Testungen und/oder Potentialanalysen am oder gegen Ende der Pflichtschule v.a. von Seiten der ArbeitgeberInnenorganisationen stark befürwortet, und im Rahmen der LLL:2020 Strategie auch in Form von Pilotmodellen in mehreren Bundesländern erprobt.

²⁹ Erschreckenderweise entspricht dies auch der Praxis vieler Bildungsträger, die mitunter Empfehlungen für Ausbildungsberufe mit Ausprägungsgraden einzelner Kompetenzmerkmale der Jugendlichen begründen (vgl. Preißer 2009; 2010b).

eine euphemistische Formel für den Zwang zur An-Passung, der einseitig auf die Jugendlichen ausgeübt wird. Unter der Hand werden deren „nicht-passende“ Kompetenzen so zu „Defiziten“ oder „Benachteiligungen“ umdefiniert. So bedeuten *Passung* von Arbeitsangebot und –nachfrage und *Anpassung* der Jugendlichen an das Arbeitsangebot also dasselbe.

Die Unterordnung der – häufig noch gar nicht bewussten – Fähigkeiten und Präferenzen der Jugendlichen unter die als gegeben angenommenen Anforderungen des Arbeitsmarkts folgt der Logik eines verordneten Absenkens ihrer subjektiven Ansprüche und Motivationen im Sinne eines *Cooling Out* (vgl. Goffman 1952). Entscheidungstheoretisch handelt es sich dabei um einen – allerdings gelenkten – „adaptiven Präferenzwandel“ (Elster 1987, S. 211ff), wie er in der Fabel über den Fuchs zum Ausdruck kommt, für den die süßen Trauben sauer sind, weil er sie nicht erreichen kann. Am Ende wird Unerreichbares als ungewünscht uminterpretiert, um die persönliche Niederlage erträglich zu machen. Das *hidden curriculum* der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Deutschland besteht demzufolge darin, die Jugendlichen auf eine „Passgenauigkeit“ mit Arbeitsmarktanforderungen auszurichten, und die Eignungsfeststellung dient der effektiven Organisation dieser geforderten An-Passung (vgl. Preißer 2009, S. 47).

Die berufliche Integrationsförderung sollte sich entscheiden, ob sie einen Kompetenzansatz benötigt, der einer ökonomischen Logik der Anpassung der Jugendlichen an vorgegebene Anforderungen des Arbeitsmarktes folgt. Dazu dienen kompetenzdiagnostische Instrumente, die bei den Jugendlichen die Illusion nähren, ihre Eigenschaften, Erfahrungen, Ambitionen usw. können zu einem Stanzbild zusammengefasst werden und man müsse halt nur das Entsprechungsteil in der Wirklichkeit (des Arbeitsmarktes) suchen, dann wäre alles gut. In diesem Fall wäre der Kompetenzbegriff allerdings bloß eine neumodische Worthülse, deren inflationärer Gebrauch und die Vagheit der mit ihr verbundenen Bedeutungen sich gegenseitig bedingen. Gerade in dieser Eigenschaft aber, unscharf und nicht fassbar zu sein wie der sprichwörtliche Sack, in dem man Winde fangen will, läge dann seine Bedeutung: die „Forderung“ der Jugendlichen als „Förderung“ umzudefinieren. Oder sollte der Kompetenzansatz anknüpfen an das in Deutschland immerhin lange gehegte Verständnis von Kompetenz in einem Sinne, „dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“, wie dies einmal im Gutachten des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 74) formuliert wurde. Mit diesem Verständnis von Kompetenzentwicklung könnte der Prozess der „biographischen Verselbständigung“ der Jugendlichen konsequent unterstützt und die Anschlussfähigkeit des „Übergangssystems“ an das Bildungssystem befördert werden.

6.6 Literatur

- Baethge, Martin; Andretta, Gabriele; Naevecke, Stefan; Roßbach, Uwe; Trier, Matthias (1996): Die berufliche Transformation von Arbeiter- und Angestelltenbelegschaften im Industrie- und Dienstleistungssektor in den neuen Bundesländern. Ein Forschungsbericht. Münster/New York, Waxmann Verlag.
- Baethge, Martin, Solga, Heike; Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>.
- Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (2000): Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz. Projekt OECD PISA. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf>
- Bergmann, Nadja; Lechner, Ferdinand; Matt, Ina; Riesenfelder, Andreas; Schelepa, Susanne; Willsberger, Barbara (2011): Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich. Wien L&R Sozialforschung. URL: http://www.irsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf
- Bertelsmann-Stiftung (2008): Volkswirtschaftliche Potentiale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-90EA0E14-DB0818DC/bst/xcms_bst_dms_26141_26188_2.pdf
- Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf (Hrsg.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung). Bielefeld. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Bildungsbericht (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. (Hrsg.: Konsortium Bildungsberichterstattung). Bielefeld. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf.
- Bildungsbericht (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (Hrsg.: Konsortium Bildungsberichterstattung). Bielefeld. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>.
- Bleck, Christian; Enggruber, Ruth (2007): Zielgruppen- und Wirkungsanalyse von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Christlichen Jugenddorf Deutschlands e.V. Abschlussbericht. CJD Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. Ebersbach.
- Bleck, Christian; Enggruber, Ruth (2009): Möglichkeiten und Grenzen von Assessment-Centern zur kompetenzbezogenen Outcome-Analyse in Maßnahmen der Jugendberufshilfe, in: Marx, Birgit; Preißer, Rüdiger (Hrsg.), Die Quadratur des Kreises. Feststellung von Kompetenzen benachteiligter Jugendlicher in der Diskussion und Evaluation, Paderborn/Freiburg, S. 113-143.
- BMBF (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_foerdern.pdf.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), S. 161-186.
- Boudon, Raimond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York.
- Braun, Frank (2007): Übergangsmanagement – was lässt sich von der Jugendsozialarbeit lernen? In: Jugendliche und Hartz IV: Was macht das Fördern? (Expertenworkshop am 20. November 2006 in Berlin). URL: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/Kontrovers/HartzIV/DGB_FES_Jugendarbeitslosigkeit.pdf.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Elster, Jon. (1987): *Subversion der Rationalität*. Frankfurt.
- Fachkonzept (2009): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III (November 2009), Bundesagentur für Arbeit. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Beruf-Qualifizierung/Publikation/HEGA-11-2009-VA-Erg-BvB-Fachkonzept-Anlage-2.pdf>.
- G.I.B. (2012): Jugend und Beruf - Übersicht über zentrale Förderprogramme. URL: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Programmuebersicht_JuB.pdf.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Berlin: Technische Universität Berlin. URL: <http://www.bakfst.de/Greinert-Kernschmelze.pdf>.
- Goffman, Erving (1952). On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation and Failure, in: *Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations* 15 (4), S. 451-463.

- Hammer, Gerlinde; Bendix, Ulf (2011): Lernbausteine zur Optimierung der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung. (Institut Arbeit und Wirtschaft) Bremen. URL: http://www.iaw.uni-bremen.de/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=1304025.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
- Hoff, Ernst.-H.; Lappe, Lothar; Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 40. Bern.
- INBAS GmbH (2004): „Weiterbildung für das Trägerpersonal in BvB“. URL: <http://www.osz-in-mol.de/fileadmin/pdf/BAV.pdf>.
- Krötzel, Gerhard (2010): "Career Management Skills" – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien.
- Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy (2006): Übergangsmangement. Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“. München.
- Moser, Winfried; Bilgili, Marcel (2010): Berufswechsel nach der Lehre. Das Phänomen des Berufswechsels in den ersten Berufsjahren nach der Lehrausbildung am österreichischen Arbeitsmarkt (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz). Wien. URL: <http://www.plattform-educare.org/Datenbank%20Kinderrechteinstitut/2010%20-%20Institutsstudie%20-%20Moser%20-%20Berufswechsel%20nach%20der%20Lehre.pdf>.
- Preißer, Rüdiger (2000): Dimensionen der Kompetenz zur berufsbiographischen Selbstorganisation und Flexibilität, in: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld. S. 221-245.
- Preißer, Rüdiger (2002): Berufsbiographische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung, in: Preißer, Rüdiger; Wirkner, Barbara (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld. S. 9-31.
- Preißer, Rüdiger (2003): Berufsbiographische Selbstorganisation, biographisches Lernen, Selbstsozialisation - Herausforderung für die Erwachsenenbildung? in: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (26) Heft 3, S. 87-97.
- Preißer, Rüdiger (2009): Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen feststellen und fördern. Forschungsergebnisse und Handreichung für die sozialpädagogische Praxis (Reihe Praxisforschung in Bildung und Sozialer Arbeit). Paderborn, Freiburg.
- Preißer, Rüdiger (2010a): Eignungsanalyse - gravierende Mängel, geringer Nutzen. URL: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4115.php.
- Preißer, Rüdiger (2010b): „Ergebnisse und Verfahren der Kompetenzfeststellung am Ende der Maßnahmen der Jugendberufshilfe“. (unveröff. Forschungsbericht an das BMBF), Bonn.
- Preißer, Rüdiger; Wirkner, Barbara (2002): Module zur Förderung der (berufs-) biographischen Gestaltungs- und Steuerungskompetenz, DIE, Bonn.
- Ulrich, Jürgen G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme, in: bwp@ Spezial 4. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml
- Vogt, Uwe (2006): „Ausbildungsreife und Ziele von BvB aus Sicht der BA“. Vortrag auf der Transfertagung zum BQF-Programm des BMBF "Der Kriterienkatalog Ausbildungsreife in Konzepten der Berufsausbildungsvorbereitung" am 21.06.2007 in Kassel. URL: www.ausbildungsvorbereitung.de/.../2430_ver_fk2_vogt_ba_praes.pdf (22.02.2010).
- Vollmers, Burkhard; Kindervater, Angela (2009): Evaluation der betrieblichen Praxis im Modellversuch VAmB: Kompetenzmessungen bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1-23. URL: www.bwpat.de/ausgabe17/vollmers_kindervater_bwpat17.pdf (17.11.20109).
- Wegweiser ins Arbeitsleben (2008): Kooperationsmodell und Integrationsstrategien beim Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf: Dokumentation der Fachtagung am 24./25. April 2008 in Berlin (Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 68) Berlin.
- Wirkner, Barbara (2002): Die Förderung der (berufs-)biographischen Steuerungskompetenz als Mittel zur konstruktiven Gestaltung beruflicher Transferprozesse, in: Preißer, Rüdiger; Wirkner, Barbara (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld. S. 32–56.

7 Was können wir lernen? Feedback, Diskussionspunkte und Schlussfolgerungen

(Lorenz Lassnigg)

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Stellungnahmen zu den im vorbereitenden Diskussionspapier formulierten Positionen dargestellt und diskutiert. Damit wird versucht, die skizzierten Probleme und Lösungsansätze unter Berücksichtigung der deutschen Erfahrungen und der Diskussionsbeiträge aus Österreich zu den ausgewählten bildungspolitischen Themen weiter einzugrenzen und zu spezifizieren.

7.1 Kompetenzorientierung

7.1.1 In Deutschland langjährige Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Schwerpunkt im Dualen System – viele ungeklärte Aspekte

Die beschriebenen deutschen Erfahrungen und Entwicklungen im Bereich der Kompetenzorientierung unterscheiden sich in mehreren Aspekten grundsätzlich von den Ansätzen in Österreich:

- Die Entwicklungen in Deutschland konzentrieren sich auf die beiden Seiten des Dualen Systems, die Berufsschule und die betriebliche Ausbildung, während der Entwicklungsschwerpunkt in Österreich im Bereich der BMHS liegt.
- Es gibt v.a. auf der schulischen Seite bereits eine langjährige Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, die aber in unterschiedlichen Ansätzen mündete, die einerseits angebotsseitig ‚dispositionsorientiert‘ und andererseits nachfrageseitig ‚anforderungsorientiert‘ ansetzen.
- Es gibt auch seit Jahren eine Erforschung der Erfahrungen in verschiedenen Teilaspekten und -bereichen. Von der Entwicklung her wird in den beiden Bereichen Schule und Betrieb unterschiedlich vorgegangen.
- Im Bereich der Berufsschule wird versucht, die Kompetenzen von den Disziplinen abzulösen und nach Lernfeldern zu organisieren, die stark auf dem dispositionalen Kompetenzbegriff aufbauen, aber Schwierigkeiten haben die Anforderungsseite zu integrieren. Es wird betont, dass die Formulierung von Kompetenzen für die Unterrichtssteuerung nicht ausreicht, und daher weitergehende didaktische Konzeptualisierungen erforderlich sind.
- Die Unbestimmtheiten im Kompetenzmodell werden an den Berufsschulen in Deutschland durch die ungleich besser professionalisierten und an den Hochschulen ausgebildeten Berufsschullehrkräfte ausgeglichen.
- Die Kompetenzmodelle in den Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung gehen von der Seite der Anforderungen aus, und versuchen diese mit der dispositionalen Seite der im DQR festgeschriebenen ‚umfassenden Handlungskompetenz‘ zu vermitteln. Die Etablierung eines geteilten

Kompetenzverständnisses wird als wichtige Voraussetzung gesehen, die aber bei Weitem nicht erfüllt ist.

- Ein wichtiges Entwicklungsgebiet ist die kompetenzorientierte Ausrichtung der Prüfungen im Dualen System, wozu ein Forschungsprojekt im Laufen ist.³⁰
- Als wichtige Frage wird die nach der betrieblichen Ausbildungsqualität gestellt, die sich automatisch mit der Etablierung von Kompetenzmodellen einstellt. Dies ist ein Forschungsbereich, in dem – anknüpfend an den Versuch der Etablierung eines VET-LSA – nun im Projekt ASCOT verschiedene Ansätze und Instrumente vorangetrieben werden.³¹

Während also die Kompetenzdebatte in Österreich im Wesentlichen durch die EU-Initiative für den EQR erst neu angestoßen wurde, traf diese EU-Politik in Deutschland auf eine bereits in langjährigen Diskursen und Praktiken etablierte Begrifflichkeit. Der Schwerpunkt der Entwicklungen und Auseinandersetzungen zum Kompetenzbegriff liegt im Dualen System, während er in Österreich im schulischen System mit dem Fokus auf Curriculumentwicklung in den Schulfächern liegt. Die Lehrberufe werden im Zuge der Modularisierung umgestaltet, wobei im Konsultationsprozess für den QR davon ausgegangen wurde, dass die Vorschriften für die betriebliche Ausbildung bereits bis zu einem gewissen Grad einem Kompetenzansatz folgen.³²

7.1.2 Wenig explizite Feedbacks zu den Diskussionsfragen

Es gab kaum direkte Positionierungen zu den Thesen des Diskussionspapiers, die im Folgenden kurz dokumentiert werden.

Ausgangsthese (1): Bedeutung der Nachfrageseite und der betrieblichen Arbeitsorganisation

Die Entwicklung von bzw. Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen in der Berufsbildung erfolgt stark angebotsseitig, mit unterschiedlichen Ansätzen in Schule und betrieblicher Lehre (und wiederum anderen Ansätzen im Hochschulwesen); die Brücke zu den Entwicklungen auf der Nachfrageseite ist (noch) schwach ausgeprägt, insbesondere bestehen Lücken bei der Beobachtung und Analyse der Verwendung der erworbenen Qualifikationen in der Beschäftigung und der Beachtung der zentralen Bedeutung der Arbeitsorganisation für die Kompetenznutzung und -entwicklung. Letzteres wird durch eine Aktionslinie der österreichischen LLL-Strategie angesprochen,³³ die jedoch noch wenig konkretisiert ist.

Die deutsche Herangehensweise ist viel komplexer, indem die Spannung zwischen dem dispositionalen und dem anforderungsorientierten Kompetenzbegriff abgearbeitet werden muss. In Österreich wird die Qualität der betrieblichen Ausbildung auf der Ebene von einfachen pragmatischen Checklisten und Anreizen im Bereich der Förderung von

³⁰ vgl. <http://www.bibb.de/de/wlk54485.htm>; sowie https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42333.pdf; Lorig, Barbara; Mpangara, Miriam; Bretschneider, Markus; Görmar, Gunda (2012): Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System. Vorstellungen und Erwartungen, in: berufsbildung Heft 133, S. 18-20.

³¹ Vgl. <http://www.ascot-vet.net/>

³² Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2007) Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich. In: IBW/IHS/3s/ÖIBF, Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich - Vertiefende Analysen. Wien: IHS, S.25-48 <http://www.equi.at/dateien/NQR-Vertiefende-Studien-Endb.pdf>

³³ Aktionslinie 7 Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen

Lehrstellen behandelt, und es gibt bisher keine systematische tiefergehende Entwicklungsarbeit in diesem Bereich (was auch im OECD-Berufsbildungs-Review als eine der wesentlichen Herausforderungen eingemahnt wurde), die SozialpartnerInnen haben diese Thematik aktuell zu einer hohen Priorität erhoben.³⁴

Im schulischen Bereich gibt es massive Entwicklungsinitiativen auf Ebene der Curricula in Verbindung mit der Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben als zentralem Steuerungsinstrument. Es kann erwartet werden, dass diese Strategie neben der Neuordnung im Zuge der Entwicklung auch zu einer starken Stabilisierung der etablierten curricularen Strukturen führt, wobei die Anforderungsseite mehr oder weniger implizit in die Entwicklungen eingeht.

Dem zentralen Aspekt der Arbeitsorganisation als Vermittlungsglied zwischen der Produktion der Qualifikationen und Kompetenzen und ihrer wirtschaftlichen Nutzung wird weder in Deutschland noch in Österreich bisher wesentliches Augenmerk geschenkt.

Ausgangsthese (2): Grundkompetenzen am Übergang in die Berufsbildung

In den letzten Jahren finden die Grundkompetenzen verstärkte Beachtung, die nach PISA v.a. beim Übergang in die Berufsbildung schwach ausgeprägt sind. Es gibt Vorschläge, diese am Ende der Pflichtschule systematisch zu überprüfen und die Bildungslaufbahnen stärker daran zu knüpfen („Mittlere Reife“). Dies verbindet sich mit Fragen der strukturellen Neuordnung des Überganges von der Pflichtschule in die weiterführenden Laufbahnen. Im Hinblick auf die Kompetenzprofile der beruflichen Ausbildung stellt sich die Frage, inwieweit der Erwerb von Grundkompetenzen auch in der Berufsbildung stärkeres Gewicht bekommen muss, wenn hier eine durchgreifende Verbesserung erfolgen soll. Hier besteht eine starke Überschneidung mit den anderen Themen, insbesondere mit der Migration.

Dieser Bereich wurde nicht diskutiert und bleibt als Frage bestehen.

Ausgangsthese (3): Fachliche und überfachliche Kompetenzen

Neben den Grundkompetenzen stellt sich auch die Frage nach der Gewichtung der fachlichen Kompetenzen mit den überfachlichen Schlüsselkompetenzen (personal, sozial, oder „Beschäftigungsfähigkeit“). Dazu gibt es viele Diskussionen aber wenig Wissen, sowohl auf der faktischen Ebene (welche Schlüsselkompetenzen sind vorhanden, wo gibt es Schwächen?) als auch auf der pädagogisch-konzeptiven Ebene (wie werden diese Kompetenzen erworben?). Ohne hier über gesichertes Wissen zu verfügen, wird oft von grundlegenden Unterschieden zwischen Schule und Lehre ausgegangen: In der Lehre kann der Erwerb in der Praxis erfolgen, in der Schule wird einem traditionellen Selektionsmodell großes Gewicht zugeschrieben. Diese Dimension hat einen starken Zusammenhang mit den pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden, die einen starken Diskussionspunkt darstellen.

Die Frage nach der Beziehung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wird in Deutschland vor allem im Hinblick auf die Spannung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung kontrovers diskutiert, wobei die höherwertigen überfachlichen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen.

³⁴ Hoeckel, Kathrin (2010). Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Austria. Paris: OECD; Sozialpartner Österreich, Bad Ischler Dialog 2013, „Perspektiven für die Jugend!“, Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Positionen der österreichischen Sozialpartner. Bad Ischl, 16.9.2013 http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2013/2013-09-11IschlEndfassung.pdf

Zum Erwerb von sozialen Kompetenzen gibt es im Rahmen des ASCOT-Projektes (<http://www.ascot-vet.net/>) Entwicklungsansätze, diese zu messen.

Zum Erwerb der überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu den fachlichen Kompetenzen wurde im Prinzip bekräftigt, dass dies eine offene Frage darstellt.

Ausgangsthese (4): Strukturelle Neugestaltung der oberen Sekundarstufe

Im Zusammenhang mit dem zu erwartenden demografischen Rückgang und den Umschichtungen zwischen den Bildungsgängen gibt es auch Vorschläge zu einer grundlegenden strukturellen Neuordnung der Oberstufe und ihrer Beziehung zum Hochschulwesen. In dieser Diskussion stellt sich die Frage nach einer Verbindung der Kompetenz-Dimension mit der Dimension struktureller Gestaltungen. Bisher ist die Unterscheidung von Schule und Lehre mit der Bildungshöhe verknüpft, es wird vorgeschlagen, die vertikale Ordnung zu reduzieren und die beiden Bereiche horizontal auf die gleiche Ebene zu bringen, und einen Hochschulzugang auch von der Lehre zu eröffnen (erste Schritte: „Lehre mit Matura“), eventuell mit einer „dritten Säule“ professioneller Abschlüsse auf Hochschulebene. In diesen Diskussionen bleibt bisher offen, inwieweit die strukturellen Unterscheidungen nach der Bildungshöhe mit den Kompetenzniveaus korrelieren.

Dazu gab es unter diesem Thema keine zusätzlichen Aussagen. In der Diskussion zum Thema Migration wurde diese strukturelle Frage mehrfach angesprochen. V.a. wurde thematisiert, ob und inwieweit die hierarchische Aufteilung der Jugendlichen auf unterschiedliche Bereiche und Schulzweige, sowie das ausgeprägte Selektionsmodell und die damit einhergehenden Bildungsabbrüche für die Zugangs- und Abschlusschancen von jungen ZuwanderInnen verstärkte Nachteile mit sich bringen.

7.1.3 Diskussionspunkte aus österreichischer Sicht: Verwendung der Kompetenzen, Qualität der betrieblichen Ausbildung

Zwei Aspekte bleiben angesichts der Ausgangsthesen und der präsentierten und diskutierten internationalen Erfahrungen als wichtige Zukunftsfragen für die österreichische Berufsbildung bestehen:

- Erstens die Notwendigkeit einer stärkeren Hinwendung zur Frage der Verwendung der in den Ausbildungen angestrebten bzw. erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Praxis, und die Etablierung von entsprechenden Rückkoppelungsprozessen in das schulische Bildungswesen. Die gegenwärtige Praxis der Kompetenzentwicklung scheint stark angebotsorientiert zu sein, und ausgehend von den Kompetenzmodellen für die Fächer in den Curricula und auf Rückkoppelungen von der schulischen Praxis konzentriert zu verlaufen, ohne die berufliche Verwendung entsprechend einzubeziehen.

- Zweitens die Frage, inwieweit in der Qualität der betrieblichen Ausbildung die Potentiale des Lernens am Arbeitsplatz im Sinne der angestrebten Kompetenzprofile ausgeschöpft werden. Hier ist angesichts der großen Zahl (an überwiegend kleinen oder sehr kleinen) Lehrbetrieben, die ein weites Spektrum der wirtschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen spiegeln, auch mit einer entsprechenden Vielfalt an Ausbildungspraktiken zu rechnen. Über diese Ausbildungspraktiken gibt es so gut wie keine Evidenzen, und auch nur wenig

infrastrukturelle Angebote dafür, wie in den angesichts steigenden Wettbewerbs schwieriger werden Rahmenbedingungen die Ausbildungsqualität nachhaltig gesichert werden kann.

7.1.4 Fazit zur Kompetenzorientierung

In der österreichischen Berufsbildung gibt es einerseits sehr ausgeprägte und systematische Anstrengungen im schulischen Bereich, die in einer konsistenten Richtung verlaufen (QIBB). In einem weiteren Bereich von ExpertInnen und Stakeholdern außerhalb dieser spezialisierten Initiativen (die auch einen breiten Kreis an ExpertInnen aus dem Schulwesen einbeziehen) besteht aber andererseits wenig Klarheit über die laufenden Entwicklungen. Der Bereich der betrieblichen Ausbildung ist in diese Entwicklungen nicht einbezogen.

Damit könnte auch erklärt werden, dass im Workshop zu den vorgebrachten Thesen aus der österreichischen Sicht keine breiter geteilten Einschätzungen vorliegen. Es besteht zur Kompetenzfrage in zukunftsorientierter Perspektive jedenfalls deutlicher Diskussions- und Entwicklungsbedarf. Die Erfahrungen aus Deutschland können einige Aspekte anstoßen, die jedoch bei Weitem nicht das gesamte Spektrum an Fragen und Problemen abdecken. Insbesondere Fragen nach der Verwendung der Kompetenzen und ihrer Beziehung zur betrieblichen Arbeitsorganisation, und eine vertiefende Beachtung der Fragen der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung werden angesichts der Ergebnisse des Workshops bekräftigt.

7.2 Migration

Die Entwicklung und Nutzung der Potentiale der jungen ZuwanderInnen ist eine zentrale Zukunftsaufgabe des gesamten Bildungswesens, wobei es de facto v.a. in den Ballungsgebieten schon seit Längerem aufgrund der Größenordnung der Zuwanderung nicht nur um ‚etwas Zusätzliches‘ für spezielle Bedürfnisse geht, sondern um grundlegende Neuorientierungen der Praxis der Lehr- und Lernprozesse. In den Beiträgen zum Workshop ging es in vielen Punkten um die Leistungen und Umorientierungen, die im Bereich der Allgemeinbildung und der Pflichtschule erbracht werden müssen. Es wurde aber auch betont, dass das ‚Merkmal‘ Migrationshintergrund differenziert behandelt werden muss. In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die Berufsbildung gelegt, wo die speziellen Bedingungen und Anforderungen aus der Mehrsprachigkeit teilweise eine besondere Herausforderung darstellen, da die mehrheitssprachlichen und -kulturellen Kompetenzen weithin als selbstverständliche Voraussetzung für das Lehren und Lernen gelten. Bei zunehmender Heterogenität der Jugendlichen ändern sich aber diese Voraussetzungen.

Die für die Entwicklung und Nutzung der Potentiale von ZuwanderInnen nötigen Umorientierungen wurden in der Expertise unter den folgenden aussagekräftigen Stichworten zusammengefasst, die sowohl die grundlegenden Einstellungen als auch die pädagogische und didaktische Herangehensweise betreffen:

- Sprachsensibler Fachunterricht
- Integrierte Fach- und Sprachdidaktik
- Pädagogik kultureller Offenheit

7.2.1 Zusammenfassende Empfehlungen des Experten aufgrund der deutschen Erfahrungen

Unser Experte aus Deutschland hat aufgrund seiner wissenschaftlichen Expertise wie auch seiner langjährigen politischen Erfahrungen eine Liste von expliziten Empfehlungen formuliert, die im Folgenden im Originaltext wiedergegeben wird (vgl. Expertise Reich, S. 85):

- das **Jugendcoaching** flächendeckend auszubauen und seine Wirkungen zu evaluieren,
- die **Verbindlichkeit der schulischen Berufsorientierung** zu erhöhen und dabei die Kooperation mit den außerschulischen Partnern zu verstärken,
- die Verfahren der **pädagogischen Sprachdiagnostik** hinsichtlich der bildungssprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und professionelle Sprachberater heranzubilden,
- in der **Lehrerbildung die sprachliche Dimension aller Unterrichtsfächer** durchgehend zu berücksichtigen und Verfahren sprachlich differenzierenden Unterrichtens Lehrkräften aller Fächer zu vermitteln,
- die **Bildungswege** von Migrantenjugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit und von da in die berufliche Bildung im Hinblick auf fördernde und hemmende institutionelle Faktoren zu analysieren und die Ergebnisse unter bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten zu diskutieren,
- die **Lehrpläne der berufsbildenden Schulen** auf die Möglichkeiten interkultureller Erweiterungen sowie die durchgehende Berücksichtigung des Themas Mehrsprachigkeit hin zu sichten, entsprechende Neuformulierungen anzuregen und darauf bezogene Aus- und Fortbildungsangebote zu entwickeln,
- ein **Wahlfach Herkunftssprachenunterricht** (berufsbezogen) an berufsbildenden Schulen vorzusehen,
- die Verbindung zwischen der **wirtschaftlichen Praxis** einerseits und den Maßnahmen der **Berufsorientierung und Berufsvorbereitung** andererseits enger zu gestalten,
- die **Auswahl der Auszubildenden** durch die Betriebe zum Gegenstand von Forschung zu machen und die Ergebnisse im Dialog von Wissenschaft, Wirtschaft und Bildungspolitik zu diskutieren.

7.2.2 Zusätzliche, in den Ausgangsthesen nicht angesprochene Themen: Zugang zur betrieblichen Ausbildung und Formen der Berufseinstiegsbegleitung

Die in den Thesen angesprochenen Themen betreffen eher Fragen des Herangehens im schulischen Bereich. In der Diskussion wurden aber besonders stark die Probleme der Rekrutierung und Ausbildungsbereitschaft der Betriebe gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund angesprochen, und auch aufgrund der Erfahrungen aus Deutschland wurde dies als weiterführendes Thema eingebracht.

Die gegenüber den berufsbildenden Schulen deutlich und konsistent niedrigere Quote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrlingsausbildung wurde von den österreichischen TeilnehmerInnen stark thematisiert und auch auf die Ursachen hin befragt. Eine These war, dass diskriminierende Aufnahmepraktiken seitens der Betriebe vorliegen; eine andere These hat die unterschiedlichen Erfahrungen mit betrieblicher vs. schulischer Ausbildung seitens der Jugendlichen und ihrer Familien herangezogen, was jedoch stärker umstritten war (vgl. dazu Granato/Ulrich 2009).³⁵ Aufgrund der Erfahrungen in Deutschland wurden im Hinblick auf konstruktive Lösungen zwei zusammenhängende Aspekte besonders hervorgehoben:

(1) Vorurteile oder sprachbezogene Vorbehalte seitens der Ausbildungsbetriebe, die u.a. auch durch Informations- und Beratungsaktivitäten bekämpft werden können

(2) Praxiskontakte mit Betrieben z.B. in Form von Praktika wurden als besonders vielversprechende Lösungsansätze für die Verbesserung der Zugänglichkeit zur betrieblichen Ausbildung herausgearbeitet

Die Wirksamkeit von Praxiskontakten wird mit dem empirischen Befund unterstrichen, dass zwar beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung deutliche Nachteile für jugendliche ZuwanderInnen bestehen, dass sich der Verbleib im Betrieb dann aber nicht von den ‚heimischen‘ KollegInnen unterscheidet, wenn der Zugang einmal geschafft ist (ein ähnliches Muster wurde in der Diskussion auch für Österreich festgestellt).

Mit Formen der Berufseinstiegsbegleitung, zu denen auch das österreichische Jugendcoaching gezählt werden kann, wurden in Deutschland vielversprechende Erfahrungen gemacht (z.B. ‚Initiative *Bildungsketten*‘: <http://www.bildungsketten.de/de/235.php>), obwohl Evidenzen dazu noch nicht vorliegen.

7.2.3 Diskussionsfragen unterschiedlich stark angesprochen

Die Expertise nahm direkt zu den Ausgangsthese Stellung. In den österreichischen Diskussionsbeiträgen im Workshop wurden v.a. die Zugangsprobleme in die Lehrlingsausbildung und die Berufsorientierung (Teil der These 1) angesprochen. In einer Stellungnahme wurde die Frage nach der Errichtung von zweisprachigen Schulen (These 3) aufgeworfen.

³⁵ Granato, M./Ulrich, J.G. (2009) Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotential des Ausbildungssystems? In: Lassnigg, L./Babel, H./Gruber, E./Markowitsch, J., Hg. *Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen*. Innsbruck: Studienverlag, S.40-56.

Ausgangsthese (1): Bedeutung für den regulären Unterricht und Berufsorientierung als Fach

Wenn man die Grundargumentation weiterverfolgt, der zufolge die jugendlichen ZuwanderInnen zunehmend eine zentrale Stellung im Bildungswesen wie auch in der Berufsbildung einnehmen, dann stellt sich vor allem die Frage nach grundlegenden pädagogischen Veränderungen innerhalb des regulären Unterrichts, und darüber hinaus nach der Einrichtung eines verbindlichen Schulfaches für die berufliche Orientierung.

Der Hauptaspekt dieser These, dass das steigende Gewicht der ZuwanderInnen grundlegende pädagogische Veränderungen erfordert, wurde in der Expertise zwar für die Elementarbildung und die Pflichtschule ausgeführt, für die Berufsbildung wurde dies jedoch in der Diskussion kaum angesprochen, und teilweise als große Herausforderung betont. Auf der einen Seite ist die Sprache eine zentrale Dimension für das Lernen und den Kompetenzerwerb, auf der anderen Seite ist die Berufsbildung auf der Beherrschung der Mehrheitssprache aufgebaut („...für die Fachlehrkräfte ist es eher ungewohnt, sich auch mit der sprachlichen Dimension ihres Faches zu beschäftigen“, vgl. Expertise Reich, S.77).

Die Berufsorientierung wurde in einigen österreichischen Stellungnahmen übereinstimmend nach wie vor als unzureichend charakterisiert. Aufgrund der deutschen Erfahrungen wurde aber auch betont, dass man ihre (möglichen) Wirkungen nicht überschätzen sollte. Auch die Forderung nach einem Fach ‚Berufsorientierung‘ wurde aus deutscher Sicht zwar als ein möglicher Weg, aber kritisch gesehen (Streit um Stundentafel, schmaler Zuschnitt). Anbindung an ein bestehendes Fach (z.B. *Arbeitslehre*, was es aber in Österreich nicht gibt), oder eine fächerübergreifende Lösung sind weitere Alternativen. Der Experte präferiert eine „fächerübergreifende Verantwortung der Schulkollegien und Schulleitungen“ (Expertise Reich, S.80), wobei er die Verbindlichkeit der Aktivitäten in den Mittelpunkt stellt (z.B. Niedersachsen in Form eines Schulkonzeptes mit fest vorgegebenen Stundenvolumina), und die Kooperation mit Betrieben und Arbeitsverwaltung betont. Es ginge um eine Kombination aus

- *systematischer Wissensvermittlung*
- *individueller Selbsterkundung und*
- *persönlicher Praxiserfahrung*

wobei ein „Maximum an Praxiskontakten“ angestrebt werden sollte, „auch wenn dies vielleicht auf Kosten der Systematik geht“ (ebd., S. 81).

Ausgangsthese (2): Erlernen der deutschen Mehrheitssprache

Das Erlernen der deutschen (Mehrheits-)Sprache ist ein wichtiger Aspekt der Integration in das Bildungswesen wie auch in die Gesellschaft, aber die Integration ist auch mit Widersprüchen verbunden, die einen angemessenen interkulturellen Austausch erfordern. Der kolportierte Ausspruch eines türkischen Vaters in Deutschland bringt diese Probleme auf den Punkt: „Mein Sohn geht täglich als Deutscher in die Schule, und kommt als Türke wieder heraus“.

Der Experte betont ein „selbstverständliches Anrecht“ auf den Erwerb der Mehrheitssprache (aber auch des Englischen) als eines Mediums des Lernens. Wesentlich für das Erlernen der erforderlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten wird die Anwendung auf fachliche Inhalte

(z.B. durch ‚sheltered instruction‘, ‚scaffolding‘, oder ‚co-operative learning‘)³⁶ gesehen (systematischer Sprachunterricht kann das nur zum kleineren Teil leisten). Daraus ergibt sich für die Berufsbildung das Erfordernis eines sprachsensiblen Fachunterrichts in Form einer *integrierten Fach- und Sprachdidaktik*, wobei das Erschließen von Fachtexten sowie das Verfassen von berufstypischen Texten wesentlich sind.

Für eine Pädagogik kultureller Offenheit werden in der Allgemeinbildung bereits Fortschritte gesehen, in der Berufsbildung ist die Entwicklung aber weniger weit vorangeschritten. Die Analyse der Lehrpläne und Ausbildungsordnungen sowie die Fort- und Ausbildung der Lehrkräfte (These 4) werden als nötige Schritte gesehen.

Die österreichischen TeilnehmerInnen haben diese These in der Diskussion nicht aufgegriffen.

Ausgangsthese (3): Wertschätzung der Mehrsprachigkeit

Ebenso wichtig erscheint die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen, gegenüber einer „Problemrhetorik“. Den Kompetenzen der Lehrpersonen beim Umgang mit den ZuwanderInnen kommt eine Schlüsselrolle zu und die spärlichen Untersuchungen in der Berufsbildung attestieren hier häufig Hilflosigkeit. Phänomene sind die erhöhten Zugänge von ZuwanderInnen in Sonderpädagogik, das nach Untersuchungen anscheinend häufige „Ignorieren“ („tun als ob nichts wäre“) des Migrationshintergrundes in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen, bis zu gravierenden Fehleinschätzungen der Potentiale der Jugendlichen für weitere Karrieren.

Auch aus der Sicht der deutschen Erfahrungen sind die Stärken der Mehrsprachigkeit unterbelichtet, aber nicht völlig unbeachtet geblieben. Neben sprachlichen und kognitiven Vorteilen der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität sind v.a. die hohen Bildungsaspirationen der jugendlichen ZuwanderInnen als Stärken empirisch belegt.

Von der Seite des wirtschaftlichen Kompetenzbedarfs wurde in Untersuchungen für manche Berufsbereiche Bedarf nach sprachlichen und – weniger gut nachweisbar – interkulturellen Kompetenzen gefunden (medizinische Fachkräfte, Handel, Kindertagesstätten, Kranken- und Altenversorgung, öffentlicher Dienst, internationale Unternehmen).

Von den österreichischen TeilnehmerInnen wurde die Frage der Stärken und Schwächen von mehrsprachigen Jugendlichen mehrfach in einer eher pessimistischen Tönung angesprochen, indem es unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen seien, auf die einerseits die Stärken, andererseits die Schwächen verteilt seien.

Handlungsempfehlungen für die Stärkung der Mehrsprachigkeit fehlen noch weitgehend.

³⁶ „Sheltered Instruction“, die durchgängige kommunikative Absicherung fachlichen Lernens (Echevarria et al. 2012); „Scaffolding“, das planvolle Abschreiten des Wegs von der Alltagssprache zur Bildungssprache bei jeder neuen Lernaufgabe (Gibbons 2009); „Co-operative Learning“, die gemeinsame Lernverantwortung in der Kleingruppe bei unterschiedlichen Kompetenzen der Gruppenmitglieder (Huber 1993).

Ausgangsthese (4): Bedeutung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

Die Ausbildung und Zusammensetzung der Lehrpersonen stellt eine besondere Herausforderung dar. Die verursachenden Faktoren für die durchgängig verschwindend geringen Anteile von Studierenden mit Migrationshintergrund, und insbesondere mit einer anderen Erstsprache, in der LehrerInnenausbildung bedürfen besonderer Aufmerksamkeit (vgl. Kapitel 2.7).

Im Bereich der Qualifizierung der „*monokulturell sozialisierten Lehrkräfte*“ in der Berufsbildung wurde aus der Sicht der deutschen Erfahrungen die Interkulturalität als „*erhebliche Zumutung*“ (Expertise Reich, S.78) gesehen, die biographisches Lernen erfordert. Lehrkräfte mit eigenem Migrationshintergrund könnten hier viel bewirken, aber Initiativen in deutschen Bundesländern zeigen bisher, dass der LehrerInnenberuf nicht erste Wahl ist.

7.2.4 Fazit zur Migration

Wenn man die Diskussion als einen gewissen Spiegel des Entwicklungsstandes sieht, so sind im Bereich der Berufsbildung für eine positive Nutzung und Entwicklung der Potentiale von jugendlichen ZuwanderInnen noch sehr wenige Voraussetzungen gegeben, in Deutschland wie auch in Österreich. Es werden vorwiegend institutionelle Fragen aufgeworfen, und auch zu diesen gibt es noch kaum eine gemeinsame Situationsdefinition (vgl. Ataç/Lageder 2009).³⁷

Man muss hier also von einer Zukunftsfrage im wahrsten Sinne des Wortes sprechen.

7.3 Geschlechtersegregation

In diesem Bereich wurden durch den Beitrag der Expertin sehr viele zusätzliche Aspekte in die Diskussion eingebracht, die in den Thesen nicht angesprochen werden. Die Thesen sind stark an der Frage ausgerichtet, wie sich erstens die segregierten beruflichen Strukturen im Zusammenspiel mit den institutionell durch Förderungen gestützten Familien- und Beschäftigungspräferenzen in der segregierten Berufsbildung reproduzieren, und inwieweit zweitens im Bildungswesen durch Genderkompetenz und veränderte institutionelle Strukturen der Berufswahl dieser Reproduktion mit dem Ziel entgegengewirkt werden kann, eine möglichst proportionalen Beteiligung in den beruflichen Bereichen zu fördern. Die Expertise der deutschen Kollegin setzt demgegenüber vor allen an Veränderungen in den beruflichen Strukturen und der damit verbundenen professionellen Entwicklung an, und stellt die Frage nach Möglichkeiten der Stärkung der Position der Frauen in diesen Entwicklungen.

7.3.1 Sechs Zukunftsaufgaben zur Geschlechtersegregation aus Sicht der Expertin

Es wurden sechs Zukunftsaufgaben formuliert, die stark auf Entwicklungen im Bereich der Berufs- und Professionspolitik angesiedelt sind (Expertise Friese, S.86):

³⁷ Für einen detailreichen Ausgangspunkt der Situationsanalyse vgl. Ataç, Ilker; Lageder, Miriam (2009): Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?. Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität. URL: <http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf>

Zukunftsaufgabe 1	Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für Qualitätsentwicklung weiblicher Beschäftigung nutzbar machen
Zukunftsaufgabe 2	Professionskonzepte für Care Work erweitern und curricular verankern
Zukunftsaufgabe 3	Modellierung von Sozialkompetenz fachdidaktisch begründen
Zukunftsaufgabe 4	Durchlässigkeit der Bildungssysteme geschlechtergerecht gestalten
Zukunftsaufgabe 5	Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel ausrichten
Zukunftsaufgabe 6	Professionalisierung des pädagogischen Personals genderorientiert entwickeln

Hintergrund dieser Vorschläge ist die Entwicklung von der Industriegesellschaft zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft, wobei das Augenmerk darauf gelenkt werden soll, wie die vor sich gehenden Veränderungen möglichst geschlechtergerecht gestaltet werden können. Dem Bildungswesen und der Berufsbildung kommt dabei vor allem im Zuge von Professionalisierungsbemühungen und -strategien eine wichtige Rolle zu. Die Vorschläge für das Bildungswesen beziehen sich v.a. darauf, die fachdidaktischen Ansätze, die Durchlässigkeit, die Berufsorientierung und die pädagogische Professionalisierung geschlechtergerecht zu gestalten. Für Österreich wurden v.a. bei letzterem einerseits Ansätze in der jüngsten Reform gesehen, jedoch auch die mangelnde Professionalisierung in der Kinderbetreuung kritisiert.

7.3.2 Konkretisierungen der Zukunftsaufgaben: Wesentliche Aspekte

Die Argumentation setzt bei der starken Kluft zwischen den prognostizierten Bedarfssteigerungen in den personenbezogenen Dienstleistungen einerseits und den prekären Arbeitsbedingungen der Frauen andererseits an. Um diese zu verbessern und der Nachfrage Rechnung zu tragen, sollen diese Berufe im Sinne eines handlungs- und wissensbasierten Professionsbegriffes offensiv als Erwerbsarbeit professionalisiert werden. Dabei spielt die Berufsbildung eine wichtige Rolle. Die bisher ‚unsichtbar‘ und als ‚heimliche Ressource‘ genutzten Sozialkompetenzen im Bereich von ‚Social Care‘ bzw. der ‚Dienstleistung am Menschen‘ sollen im Sinne des Kompetenzbegriffes begrifflich ausformuliert und zertifizierbar gemacht und in didaktische Konzepte übersetzt werden (vgl. auch den Beitrag Dietzen und <http://www.ascot-vet.net/>). Für diese Kompetenzen sollen flexible und anerkannte Ausbildungsprofile und curriculare Konzepte in der Berufsbildung eingerichtet werden, die die Durchlässigkeit geschlechtergerecht sichern; diese Ausbildungs- oder Berufsprofile schließen auch eine vertikale Differenzierung in höher und niedriger wertige Berufe ein. Hier können auch junge Männer von der Aufwertung dieser Berufe profitieren. Im Bereich der geschlechtersensiblen Berufsorientierung soll aber dann auch der Segregation entgegengewirkt werden, indem für junge Frauen auch der Bereich von MINT-Fächern zu betonen ist. Die genderorientierte Professionalisierung des pädagogischen

Personals soll v.a. Genderkompetenz entwickeln (was auch in Österreich stark betont wird).³⁸ Dabei unterscheidet die Expertin drei Ebenen, die berücksichtigt werden müssen:

- die Wissensebene
- die Interaktion und Kommunikation im Unterricht
- die Ebene der Schulorganisation (Gender Mainstreaming).

Auf allen drei Ebenen müssen die Lehrkräfte kompetent sein.

7.3.3 Diskussion an den Vorschlägen der Expertin ausgerichtet, Ausgangsthesen wenig berücksichtigt

In der Diskussion wurde die Idee, Entwicklungen im Bereich der Frauenberufe für Professionalisierung zu nutzen, eher in Frage gestellt bzw. skeptisch bis kritisch kommentiert. Auf die Thesen wurde in der Diskussion kaum eingegangen, v.a. der Aspekt der Kinderbetreuung wurde hingegen mehrfach angesprochen.

Ausgangsthese (1): Reflexion der Grundstrukturen und der Beharrungskräfte für die Segregation

In der Geschlechtersegregation spiegeln sich viele Aspekte der Strukturen von Berufen und Beschäftigung, sozialer Sicherung, Familienleben, Kinderbetreuung und von weiteren kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren, die auch politisch reguliert und beeinflusst sind. Diese Strukturen konstituieren bestimmte Konfigurationen von Geschlechterverhältnissen und ein bestimmtes Maß an Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. Sie wirken sich wesentlich auf die grundlegenden Orientierungen und Voreinstellungen aus, die die Kinder und jungen Menschen wie auch die Lehrpersonen in das Bildungswesen mitbringen. Die Reflexion dieser Verhältnisse im Sinne der Gerechtigkeit und Gleichstellung der Geschlechter ist eine grundlegende Aufgabe des Bildungswesens, deren Umsetzung komplex ist und deren Ergebnisse schwer zu messen sind. Auch große Anstrengungen im Bildungswesen lassen im gegebenen gesellschaftlichen Umfeld keine großen Veränderungen erwarten. Eine zentrale Frage im Hinblick auf erwartete Veränderungen besteht im Gewicht der Interventionen, das angesichts der Beharrungskräfte in die Waagschale geworfen werden muss.

Diese Fragen werden vor allem in den Zukunftsaufgaben 5 (Berufswahl und -orientierung) und 6 (pädagogische Professionalisierung: Genderkompetenz) thematisiert. Neben der gezielten und geschlechtergerechten Professionalisierung in den wachsenden ‚Frauenberufen‘, die diese auch für junge Männer attraktiv machen, soll die geschlechtersensible Berufsorientierung auch auf die Gleichverteilung der Geschlechter in der Berufsstruktur (z.B. junge Frauen in MINT-Berufe) ausgerichtet sein.

Ausgangsthese (2): Geschlechtsspezifische Leistungen und Fächerwahlen

Wichtig für die spätere Berufswahl sind die Leistungen und Erfolge in den verschiedenen Fächern (Sprachen, Geisteswissenschaften vs. Mathematik, Naturwissenschaften), zu denen geschlechtsspezifische Affinitäten und auch Stereotype bestehen. In Österreich sind die geschlechtsspezifischen Leistungen in Deutsch vs. Mathematik stark ausgeprägt, und in den verschiedenen geschlechtsspezifischen beruflichen Fachrichtungen wird dies verstärkt, indem bereits mit 15 Jahren in manchen „weiblichen“ Berufen Mathematik und Naturwissenschaften fast keine Rolle

³⁸ Siehe die entsprechenden Materialien: Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf>; Gendersensible Schulentwicklung: http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/HO_Gendersensible_Schulentwicklungsberatung_BMUKK_2011.pdf; siehe auch die Übersicht: <http://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/news/detail/schulentwicklung-und-gender.html>

spielen. Hier durch entsprechende didaktische und pädagogische Entwicklungen einen Ausgleich zu schaffen, kann bei der Verminderung der Segregation eine wichtige Rolle spielen.

In diesem Bereich wurde die Frage der ‚neuen Benachteiligung der Buben und jungen Männer‘ kontrovers diskutiert. Z.T. sehr starke Tendenzaussagen in dieser Richtung wurden mehrfach (auch seitens der Expertin) relativiert bzw. zurückgewiesen.

Ausgangsthese (3): Frühe Berufswahl als Verstärkung der Segregation

Die beruflichen Strukturierungen der Ausbildungsangebote spiegeln ebenfalls die breiteren gesellschaftlichen Strukturen und spielen nach den Berufswahltheorien bereits im Kindheitsalter eine Rolle bei der Herausbildung früher grundlegender Orientierungen, die dann in weiterer Folge modifiziert werden. Die frühe Wahl beruflicher Alternativen findet in einem Entwicklungsstadium statt, in dem sich die Perspektiven tendenziell verengen und die geschlechtsspezifische Eingrenzung der Alternativen eine Erleichterung der komplexen Wahlsituation bewirkt. Damit besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit einer strukturellen Vorprägung in Richtung geschlechtsspezifischer Segregation mit vielen stabilisierenden und selbstverstärkenden Mechanismen. Wenn dies nicht erwünscht ist, müsste vor der Entscheidung die Gelegenheit für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik geschaffen werden. Die Forderung nach einem verbindlichen Fach zur Berufsorientierung in der Zeit vor der Wahl ist daher ernsthaft zu erwägen.

Diese These wurde nicht angesprochen.

Ausgangsthese (4): Potentiale einer Neuordnung der 9. Stufe

Es gibt verschiedentlich Forderungen nach einer Neuordnung des Überganges von der Pflichtschule in die weiterführenden Bildungsgänge und somit in die Berufsbildung. Dabei stehen zwei Vorschläge im Raum: Erstens die Entwicklung eines „Feedback“-verfahrens an die Jugendlichen über ihre erreichten Kompetenzen in Verbindung mit einer Potentialanalyse („Mittlere Reife“), das als Instrument für die weitere Laufbahn genutzt werden soll (in welcher Weise ist noch nicht so klar ausgeführt). Zweitens eine Bereinigung des zweistufigen Überganges zuerst in die Schule und dann in die Lehre, wobei die zeitliche Verschiebung des Überganges auf die 10. Stufe erwägt wird. Als Vorteile werden gesehen, dass für die Jugendlichen mit unzureichenden Leistungsergebnissen mehr Zeit zur Verfügung gestellt, und dass auch die Entscheidung für eine Alternative um ein Jahr verschoben wird. Diese Vorschläge sind teilweise auch in breitere Konzepte für eine strukturelle Umgestaltung der Oberstufe eingebettet, die das Verhältnis von Lehre und Schule stärker horizontal anordnen und auch eine stärker gestufte Struktur mit modularen Angeboten auf tertiärer Ebene vorsehen. Unter geschlechtsspezifischem Gesichtspunkt könnte die Reform des Überganges zwar nicht automatisch, aber bei entsprechenden Vorkehrungen zu verminderter Segregation beitragen. Folgende Faktoren wären dabei zu beachten: (a) die zeitliche Verschiebung gibt auf der individuellen Ebene mehr Raum zur Reflexion der Vorstellungen der Jugendlichen, was durch geeignete Anregungen verstärkt werden kann; (b) auf der 9. Stufe entstehen zusätzliche Zeitressourcen, die für die Orientierung genutzt werden können; (c) auf der 10. Stufe entsteht im neuen ersten Jahr der Berufsbildung eine neue Situation ohne der früheren Übergangsprobleme, die Gelegenheit für Neuentwicklungen bietet.

Diese These wurde ebenfalls nicht aufgegriffen.

Ausgangsthese (5)

In der Berufsbildung, nachdem die erste Entscheidung getroffen wurde, stellen sich die Ausbildungsgänge als geschlossene Programme dar. Es gibt jedoch offensichtlich ein großes Maß an weitgehend irregulärer Mobilität, deren Auswirkungen auf die betroffenen Jugendlichen unzureichend beachtet werden und erforscht sind. Bei diesen Prozessen ist auch die geschlechtsspezifische Segregation betroffen und da hier verschiedene Gelegenheiten zur Neuorientierung bestehen, sollten die Jugendlichen durch entsprechende Vorkehrungen dabei unterstützt werden.

Diese These wurde ebenfalls nicht aufgegriffen.

7.3.4 Fazit zur Geschlechtersegregation

Die Zukunftsaufgaben 4 (Durchlässigkeit), 5 (Berufswahl und -orientierung) und 6 (pädagogische Professionalisierung) sind in Österreich wichtige Aktivitätsbereiche, wobei die Beharrungs-Wirkungen der institutionellen Grundstrukturen eine wichtige Frage darstellen. Zu Lösungen in diesen Bereichen gab es einige Hinweise.

Die Fragen der Berufspolitik und Professionalisierung in den wachsenden personenbezogenen Dienstleistungen, die in den Zukunftsaufgaben (1) bis (3) angesprochen werden, werden in Österreich im speziellen Berufsfeld der Gesundheitsberufe (teilweise) abgedeckt, das jedoch gegenüber der sonstigen Berufsbildung segregiert ist. Dies beeinträchtigt eine Gesamtbetrachtung.

Zu den möglichen Wirkungen der Berufsorientierung, die in Österreich im Rahmen der Lifelong-Guidance-Strategie (LLG) stark thematisiert wird, wurde wenig Neues gebracht, teilweise können die Bedenken zu einer Überschätzung der möglichen Wirkungen, wie sie im Rahmen der Diskussion zur Migration angesprochen wurden, auch hier thematisiert werden.

7.4 Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik (AMP)

In diesem Bereich wurden aus österreichischer Sicht provokative Thesen aufgestellt, die die beiden Bereiche, die normalerweise eher unabhängig voneinander prozessiert und betrachtet werden, in einen Zusammenhang bringen. Aus der Sicht des deutschen Experten wurden die Probleme des Übergangssystems thematisiert, das auch die Zugangsprobleme in das Duale System der Berufsausbildung spiegelt. Die ‚Überbetriebliche Ausbildung (ÜBA)‘ hat aufgrund ihrer formalen Einbindung in den Lehrabschluss Vorteile gegenüber dem deutschen System, aber es gibt auch hier einen weiten Bereich von diversifizierten Maßnahmen mit ähnlichen Problemlagen. Anscheinend gibt es in Österreich auch mehr Evaluierungstätigkeit.

7.4.1 Abschlüsse, Transparenz und Ergebnissicherung als wesentliche Elemente von AMP-Maßnahmen; Eigeninteressen von ‚Sozialindustrie‘ als Problem

Im deutschen Übergangssystem spielen einerseits neben den (konjunkturellen und teilweise demografischen) Zugangsproblemen in die betriebliche Ausbildung auch Probleme der (teilweise stärkeren) sozialen Stufung der Schulabschlüsse zwischen Sonderschule, Hauptschule, mittlerer Reife und Abitur eine Rolle, die am ‚unteren Ende‘ eine noch stärker ausgesonderte Gruppe von Sonder- und HauptschulabgängerInnen produziert, aber andererseits auch eine größere Gruppe zu höheren Abschlüssen (mittlere Reife, Abitur) führt.

Das deutsche Übergangssystem ist – wie das österreichische – inkrementell gewachsen, aber es gibt kein entsprechend breites berufliches Schulwesen als Alternative zur

betrieblichen Ausbildung. Das Problem der Überleitung in Bildung und Beschäftigung, wie auch die Unübersichtlichkeit der Maßnahmen, wird vom deutschen Experten als wesentliche Problematik gesehen. In Österreich wird in den Evaluierungen auf den erfolgreichen Übergang geschaut, aber es gibt ebenfalls ein beträchtliches Ausmaß an Maßnahmenkarrieren und Jugendlichen, die längere Zeit keinen Übergang finden. Der Fokus lag lange Zeit auf dem Übergang in Beschäftigung, mit dem präventiven Jugendcoaching und der Initiative zum Nachholen von Abschlüssen ist eine stärkere Orientierung an schulischen Abschlüssen entstanden.

Neben der Vermittlung von Abschlüssen und der Ergebnissicherung werden geeignete Ansätze der *Berufsorientierung* und *Kompetenzdiagnostik* als wesentliche Elemente eines guten Übergangssystems gesehen:

(1) Berufsorientierung sollte im Sinne einer „berufsbioграфischen Steuerungskompetenz“ (in Österreich: ‚Career Management Skills‘) entwickelt werden, die insbesondere auch die „meta-kognitiven Kompetenzen“ (Lernen lernen, Selbststeuerungskompetenz) betont und vor allem drei Elemente umfasst: Selbstwert, Reflexion der positiven und negativen Erfahrungen, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit (Expertise Preißer, S.110-112).

(2) Kompetenzdiagnostik kann bei entsprechender Fundierung den Prozess der „biographischen Verselbständigung“ der Jugendlichen unterstützen, nach den deutschen Erfahrungen kann sie aber auch in vielerlei Hinsicht für „Cooling Out“ und „adaptiven Präferenzwandel“ nach unten missbraucht werden (Expertise Preißer, S.112-115).

Die Analysen des Experten zum bisherigen Einsatz und Missbrauch der Kompetenzdiagnostik in Deutschland sind auch für Österreich instruktiv, da derartige Vorschläge für den Übergang am Ende der Pflichtschule auch hierzulande stark ventiliert werden. Es wird ein sehr starker „Sog“ in Richtung derartiger Maßnahmen festgestellt (z.B. flächendeckender Einsatz in Baden-Württemberg seit 2010/11), aber teilweise auch „gravierende methodische Mängel“ in der Verwendung dieses komplexen Instrumentariums durch Bildungsträger. Es wird auch die Verwendung der Diagnostik für simplistische „Passungs“-Vorstellungen zwischen individuellen Profilen und Ausbildungs- bzw. Berufsprofilen (die deutsche Fassung des auch in Europa propagierten ‚Matching‘-Ansatzes) beschrieben und kritisiert.

7.4.2 Diskussionspunkte: Wirksamkeit von AMP-Maßnahmen

Die Ausgangsthesen wurden nicht explizit diskutiert, aber die Aussagen wurden auch nicht zurückgewiesen. Diskussionspunkte waren vor allem die Wirksamkeit der AMP-Maßnahmen im Vergleich Deutschland Österreich, wobei die österreichische Situation viel günstiger eingeschätzt wurde, und Zusammenhänge zwischen AMP-Maßnahmen und -Förderungen

und dem Lehrstellenmarkt bzw. der Lehrlingsausbildung; hier wurden die Interventionen in ihren Wirkungen als intransparent eingeschätzt.

Ausgangsthese (1): Arbeitsteilung zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarktpolitik und ‚Externalisierung‘ der negativen Folgen des Selektionsmodells

Es besteht eine Arbeitsteilung zwischen dem Bildungswesen und der Arbeitsmarktpolitik dergestalt, dass die vom Selektionsmodell des Bildungswesens bedingten Leistungsprobleme nicht innerhalb des Bildungswesens bearbeitet werden müssen, sondern an die Arbeitsmarktpolitik, das Sozialsystem und teilweise die Erwachsenenbildung externalisiert werden. Damit werden auch die Mängel an schulischen Leistungen und Kompetenzen teilweise in soziale und Beschäftigungsprobleme transformiert. Im Unterschied zum Bildungswesen geht es in diesen Maßnahmen nicht mehr in erster Linie darum, ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen, sondern um Motivierung und soziale und Beschäftigungsintegration. Der Kompetenzerwerb ist diesen Zielen untergeordnet. Die Untersuchungen und Evaluierungen zur Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche deuten seit langem stark darauf hin, dass eine Verbindung von Beschäftigung und Bildung ein wichtiger Erfolgsfaktor ist. Die Herausforderung besteht darin, das richtige Verhältnis von Arbeitsteilung und Kooperation zwischen diesen Bereichen zu finden.

Diese These wurde in der Diskussion implizit in wesentlichen Punkten akzeptiert.

Ausgangsthese (2): Negative Folgen der ‚Fiktion des Vorübergehenden‘ in der Arbeitsmarktpolitik

Ein erster Schritt zu einer verstärkten Kooperation besteht in der Errichtung von Verbindungen zwischen den externen Maßnahmen und Instrumentarien und dem Bildungswesen in der Form des Jugendcoaching und ansatzweise auch in der ÜBA. Ähnlich wie bei der Entwicklung von JASG zur ÜBA, wo eine als vorübergehendes Instrument eingerichtete Maßnahme als Ausbildungseinrichtung institutionalisiert wurde, so ist die umfangreiche „Szene“ von kurativen arbeits- und sozialpolitischen Maßnahmen und Einrichtungen implizit auf der Fiktion aufgebaut, dass es sich um etwas vorübergehendes handle, das sich erübrigen würde, wenn alle anliegenden Systeme wieder richtig funktionieren würden. De facto handelt es sich seit Langem um bleibende Einrichtungen, die nicht so behandelt werden sollten, als ob sie morgen nicht mehr gebraucht werden und daher zugesperrt werden können, sondern die als wertvolle Einrichtungen mit wichtigen Funktionen auch in Richtung von Bildungseinrichtungen professionalisiert werden sollten.

Auch diese These wurde zur Kenntnis genommen

Ausgangsthese (3): Weiterentwicklung im Bildungswesen durch systematischen Austausch mit den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen

Auf der Seite des Bildungswesens sollte ein Erfahrungsaustausch mit den externen Einrichtungen angestrebt und entwickelt werden, um auch die eigene Praxis weiterzuentwickeln und das traditionelle Selektionsmodell zu überwinden.

Dieser Aspekt wurde in den Diskussionen jedoch nicht aufgenommen und ist daher offen geblieben.

7.4.3 Fazit zur Arbeitsmarktpolitik³⁹

Österreich betreibt im Vergleich zur günstigen Situation am Jugendarbeitsmarkt seit Jahrzehnten sehr massive arbeitsmarktpolitische Interventionen für Jugendliche, die

³⁹ Diesen Fragen am Übergang zwischen Bildung und Beschäftigung wurde in einem BMASK-Workshop näher nachgegangen: Lassnigg, L. (2013) Herausforderungen für die Berufsbildung. Input zum Workshop "Berufsausbildung/Übergangssystem/AMP für Jugendliche – Herausforderungen und strategische Optionen", 2.Mai 2013. Thesen: <http://www.equi.at/dateien/BMASK-BB-text.pdf>; Präsentation: <http://www.equi.at/dateien/BMASK-AMP-J-pres.pdf>

ihrerseits als wesentlicher Faktor für die günstige Arbeitsmarktlage zu sehen sind. Die Maßnahmen waren lange Zeit im Wesentlichen kurativ und auf den Übergang in Beschäftigung ausgerichtet. Mit dem Jugendcoaching wurde ein präventiver Ansatz begonnen, der auf erfolgreiche Bildungsleistungen ausgerichtet ist und auch in der Erwachsenenbildung wird der Erwerb von Bildungsabschlüssen ansatzweise gefördert.

Die Interaktionen zum Bildungswesen sind jedoch noch nicht wirklich klar, und dieses schreibt zu einem guten Teil Wirkungen der AMP den eigenen Leistungen zu Gute. Insbesondere die Frage der nötigen Verbesserung der Grundkompetenzen bei einem großen Teil der Jugendlichen, die das Bildungswesen bereits verlassen haben, wird noch nicht ausreichend thematisiert.

Vor allem zwei Aspekte sind noch sehr wenig ausgeleuchtet:

(1) Ansätze zu einer stärker systemischen Betrachtung und Entwicklung eines dauerhaften und stärker professionalisierten Systems der AMP-Maßnahmen für Jugendliche sind noch sehr wenig ausgeleuchtet (es gibt teilweise Entwicklungsansätze von Jugendnetzwerken).

(2) Ansätze für einen Erfahrungsaustausch zwischen den AMP-Maßnahmen und dem Schul- und Bildungswesen sind noch weniger entwickelt (das Jugendcoaching ergibt gewisse institutionelle Kontakte, die anscheinend nicht immer friktionsfrei verlaufen).

7.5 Übergreifende Schlussfolgerungen

Das Projekt hat einen übergreifenden Erfahrungsaustausch zwischen ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen zu ausgewählten Aspekten der Entwicklung der österreichischen Berufsbildung begonnen, der sehr positiv aufgenommen wurde. In verschiedenen Konfigurationen haben auch in der Folge weiterführende Aktivitäten stattgefunden, insbesondere die der erwähnte BMASK-Workshop, die Konsultationen im Rahmen der OECD Skills Strategie und die Bad Ischler Festlegungen der SozialpartnerInnen.

Im Austausch der ExpertInnen untereinander und mit den deutschen KollegInnen wurden viele Einsichten gewonnen, und vor allem auch ein gewisses gemeinsames Meinungsbild zu den Themen festgehalten.

Aus der Sicht der HerausgeberInnen wurden die für die Diskussion formulierten Thesen zwar nicht zurückgewiesen, aber die Einschätzungen und vorgeschlagenen Entwicklungsrichtungen sind auch in der Diskussion bestenfalls teilweise ‚angekommen‘. D.h. es würde noch weiterer Diskussionsbedarf in der skizzierten Richtung bestehen. Die eingeladenen ExpertInnen aus Deutschland haben die Themen in unterschiedlicher Weise erweitert, vor allem im Bereich der Geschlechtersegregation, in kleineren Bereichen wurden

die Ausgangsthesen auch teilweise explizit zurückgewiesen (z.B. Fach für Berufsorientierung).

Zur grundsätzlichen Fragestellung, inwieweit den vorhandenen Herausforderungen auf inkrementellem Wege begegnet werden kann, in welchen Punkten aber davon abgewichen werden müsste und radikalere Änderungsansätze erforderlich wären, haben die Diskussionen keine Klärung gebracht. Die TeilnehmerInnen haben in weiten Bereichen – mehr oder weniger implizit – eine inkrementalistische Position bezogen und Forderungen nach radikalen Innovationen wurden nicht gestellt. Abschließend werden die vier Themenbereiche auf diese Frage hin noch einmal kurz reflektiert.

7.5.1 Kompetenzentwicklung

In der bildungspolitischen und teilweise auch der wissenschaftlichen Rhetorik wird hier oft ein ‚radikaler‘ Perspektivenwechsel suggeriert, typischerweise von Inputs zu Ergebnissen, manchmal auch von Ideologien zu Evidenzen.

Die Kompetenzentwicklung im Bereich des berufsbildenden Schulwesens geht hauptsächlich inkrementell vor, es werden ausdrücklich alle Qualitätsdimensionen im Implementationszyklus herangezogen, nicht nur die Ergebnisse, und die Fächer sind die wesentliche Plattform für Kompetenzmodelle. Das Qualitätsmodell ist auch eines der kontinuierlichen Verbesserung. In der betrieblichen Ausbildung wird auf Kompetenzmodelle im strengen Sinn verzichtet, und auch die Veränderung der Ausbildungsprofile durch die Modularisierung geht auf inkrementellem Weg vor sich.

Im Vergleich zu den Kompetenzmodellen auf der beruflichen Seite in Deutschland fehlt eine entsprechende Diskussion, da die österreichischen Berufsprofile rein pragmatisch auf den institutionalisierten wirtschaftlichen Strukturen (Gewerbeordnung, etc.) aufbauen. Die Diskussionen um den Qualifikationsrahmen waren daher in dieser Hinsicht nicht konfliktträchtig, es wurde mehr oder weniger das ebenfalls vage, widersprüchliche und pragmatische ‚Kompetenzmodell‘ des EQR übernommen.

Eine radikale Veränderung wäre hier die Etablierung einer externen Qualitätssicherung bei der betrieblichen Ausbildung. Dies wird jedoch nicht ernsthaft in Erwägung gezogen.

7.5.2 Migration

In diesem Bereich werden in den Ausgangsthesen radikale Veränderungen angesprochen, und diese werden auch in der Expertise aus Deutschland aufgenommen, nicht jedoch in den Diskussionsbeiträgen der österreichischen ExpertInnen.

Es wird herausgearbeitet, dass eine angemessene Berücksichtigung der Bedürfnisse von mehrsprachigen jugendlichen ZuwanderInnen eine Veränderung der gesamten Praxis im

Bildungswesen im Sinne einer Pädagogik kultureller Offenheit und eine Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lehren und Lernen erfordert. In der Berufsbildung würde dies einen beträchtlichen Wandel bedeuten, da bisher weitgehend von einer monokulturellen Sozialisation ausgegangen wurde.

Angesichts der Erfahrungen in Deutschland wird auch in diesem Bereich damit gerechnet, dass die erforderlichen radikalen Veränderungen langsam und auf inkrementellem Weg vor sich gehen, da sie eine hohe Veränderungsbereitschaft bei den Beteiligten voraussetzen. Es wird dem Bildungswesen in diesem Bereich aber eine hohe Verantwortung zugesprochen.

7.5.3 Geschlechtersegregation

Im Bereich der Geschlechtersegregation wird in den Ausgangsthesen herausgearbeitet, dass der Einfluss des Bildungswesens gegenüber den breiteren institutionellen Beharrungskräften vermutlich nur geringe Wirkungen ausüben kann, die Strukturen sind auf Reproduktion der Segregation gestellt. Daher wird im Einklang mit den Vorschlägen der deutschen Expertin der Entwicklung der Genderkompetenz wesentliche Bedeutung beigemessen. Dies kann langfristig eine inkrementelle Veränderung bewirken, die wesentlichen Faktoren liegen aber außerhalb des Bildungswesens.

Der Vorschlag zur umfassenden Professionalisierung der personenbezogenen Dienstleistungen und der Entwicklung entsprechender Ausbildungen und Curricula soll die prognostizierte längerfristige berufliche Entwicklung zur Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit nutzen. Damit sollen diese Berufe für beide Geschlechter attraktiv gemacht werden. Berufsorientierung und pädagogische Professionalisierung sollen die Berufswahl beeinflussen.

7.5.4 Arbeitsmarktpolitik (AMP)

Im Bereich des Zusammenspiels zwischen dem Bildungswesen und der Arbeitsmarktpolitik besteht seit den 1980ern eine parallele arbeitsteilige Entwicklung, aber wenig Interaktion. Jugendliche mit Beschäftigungsproblemen wurden von der AMP kurativ aufgefangen. Es gab seit Langem die Forderung nach verstärkten präventiven Maßnahmen. Mit dem Jugendcoaching wurde ein Schritt in dieser Richtung gesetzt. Man kann die Frage stellen, ob es sich dabei um eine radikale Innovation handelt, die die Interaktion zwischen den beiden Bereichen verändern kann.

Eine zweite Entwicklung ist im Bereich der Kompetenzdiagnostik im Gange, die in Deutschland in ‚Passungs‘- oder ‚Matching‘-Mechanismen eingebaut werden sollen, um Angebot und Nachfrage besser auszugleichen. Auch in Österreich werden derartige

Maßnahmen am Ende der Schulpflicht vorgeschlagen.⁴⁰ Sie können ein Element einer Neuordnung der 9./10.Stufe sein, die in weiterer Folge grundlegende Veränderungen der Struktur der Oberstufe auslösen kann.

⁴⁰ Sozialpartner Österreich, Bad Ischler Dialog 2013, „Perspektiven für die Jugend!“, Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Positionen der österreichischen Sozialpartner. Bad Ischl, 16.9.2013 http://www.sozialpartner.at/sozialpartner/badischl_2013/2013-09-11IschlEndfassung.pdf

8 ANHANG: Dokumentation der Veranstaltung

8.1 Veranstaltungsprogramm



Herausforderungen zur Zukunft der Berufsbildung und internationale Lösungsansätze

7. Dezember 2012, 9:00 – 17:00 Uhr

IHS, 1060 Wien, Stumpergasse 56, Hörsaal II, Erdgeschoß

Die österreichische Berufsbildung ist mit ihrer besonderen Struktur gut aufgestellt und dennoch – wie alle anderen Systeme auch – mit vielen grundlegenden Herausforderungen konfrontiert, die sowohl aus der endogenen Dynamik als auch von äußeren Veränderungen resultieren. Im Zuge dieser Veranstaltung werden einige dieser Herausforderungen einem Review durch zentrale internationale ExpertInnen unterzogen, um ihre Ausformungen in Österreich wie auch mögliche Lösungsansätze auf dem Hintergrund der breiteren Expertise wissenschaftsgestützt näher einzukreisen.

Die vom IHS, 3s und BMUKK gemeinsam durchgeführten Veranstaltung zielt darauf ab, vier wichtige Themen (Kompetenzorientierung, Migration, Geschlechtersegregation und Übergangsprobleme) in einer Auseinandersetzung zwischen österreichischen und internationalen ExpertInnen in einer evidenzbasierten Perspektive zu diskutieren.

Programm

8:30-9:00	Anmeldung
9:00-9:30	Begrüßung: Jürgen Horschinegg (BMUKK)
9:30-10:50	Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung <i>Agnes Dietzen, BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn</i>
10:50-11:00	kurze Pause
11:00-12:20	Pädagogische Herausforderungen aus Migration & Umgang mit Migration <i>Hans Reich, Universität Koblenz-Landau</i>
12:20-13:30	Mittagspause
13:30-14:50	Geschlechtergerechtigkeit und Diversität <i>Marianne Friese, Justus-Liebig-Universität Gießen</i>
14:50-15:00	kurze Pause
15:00-16:20	Berufsbildung und soziale Anforderungen (Arbeitsmarktpolitik) <i>Rüdiger Preißer, Sozialforscher, Berater & Trainer</i>
16:20-16:30	kurze Pause
16:30-17:00	Schlussfolgerungen & Verabschiedung
Moderation:	<i>Jörg Markowitsch, 3s research laboratory</i>

8.2 TeilnehmerInnenliste

A, B	L, M, N
Babel Helene	Lengauer Sonja
Bauer Fritz	Laimer Andrea
Belschan-Casagrande Renate	Lassnigg Lorenz
C, D	Markowitsch Jörg
Dietzen Agnes	Nairz-Wirth Erna
Dorninger Christian	P, Q, R
Dünser Lukas	Putz Sabine
E, F	Preißer Rüdiger
Ettl Marlies	Prischl Alexander
Friese Marianne	Reich Hans
Fritz Ursula	S, T, U, V
Fraundorfer Andrea	Schmid Gabriele
G, H	Sobanski Florian
Härtel Peter	Terzieva Berta
Herzog-Punzenberger Barbara	Teutsch Rüdiger
Hilbrand Gabriel	Tschenett Roswitha
Hölbl Alexander	Unger Verena
Hörmann Robert	Völkerer Petra
Horschinegg Jürgen	
I, J, K	
Jellasitz Robert	
Kainz Gudrun	
Kastner Günter	
Kücükyasar Mevlüt	

8.3 Eröffnung der Veranstaltung

Die Eröffnung der Veranstaltung und die Moderation erfolgten durch Jörg Markowitsch (3s). Im Anschluss daran folgten einleitende Worte zur Berufsbildung in Österreich von Jürgen Horschinegg (BMUKK) sowie Erläuterungen zur Veranstaltung von Lorenz Lassnigg (IHS).

Einleitende Worte zur Berufsbildung in Österreich von Jürgen Horschinegg

Österreich steht im Zusammenhang mit der Berufsbildung gut da, dennoch existieren eine Menge an Schwachpunkten. Aus diesem Grund dürfe man sich im derzeitigen Stadium nicht ausruhen, vielmehr müsse man permanent vorausdenken, so Jürgen Horschinegg. Aus diesem Grund wird laufend an den Durchlässigkeitskomponenten und an der Beseitigung von „Sackgassen“ gearbeitet. In Österreich existieren gut funktionierende Systeme innerhalb der Berufsbildung, aber es steht immer die Frage „Reicht das aus?“ im Raum. Gibt es Herausforderungen bzw. Problemstellungen, die über das hinausgehen, was sich durch die Ansätze, die Österreich vorweisen kann, bewältigen lässt? Auf diese spannende Frage soll unter anderem im Zuge der Veranstaltung eingegangen werden.

Erläuterungen zur Veranstaltung von Lorenz Lassnigg

Lorenz Lassnigg hat im Zuge seiner schriftlichen Expertise im vorbereitenden Diskussionspapier (Kap.2) den Versuch gemacht, anhand vier ausgewählter Themengebiete

ein Gesamtbild zu erstellen, das als Diskussionsgrundlage dienen soll. Diese Diskussionsgrundlage zielte darauf ab, eine offene Diskussion im Rahmen der Veranstaltung zu ermöglichen, indem die ExpertInnen aus ihrer Sicht darauf reflektieren. Zu diesem Zweck leitet Lorenz Lassnigg die einzelnen Vorträge der ExpertInnen mit Hinweisen auf die wesentlichen Hauptpunkte zu den jeweiligen Themen aus österreichischer Sicht ein. Seine Ausführungen beziehen sich dabei auf bestimmte strukturelle Bedingungen in Österreich, die er vorab in seiner Expertise in Grundzügen darlegte.⁴¹

8.4 Vortrag Agnes Dietzen: Folgerungen aus der Kompetenzforschung für die Berufsbildung



*Vortrag von Dr. Agnes Dietzen
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Leiterin des Arbeitsbereichs „Kompetenzentwicklung“*

Einleitende Worte von Lorenz Lassnigg

- Im Hinblick auf den Umgang mit Kompetenz existiert ein großer **Unterschied zwischen schulischer Berufsbildung und Lehrlingsausbildung**. Im Bereich des Schulwesens gibt es starke Entwicklungsaktivitäten bzw. Bestrebungen, neue Wege zu gehen. Diese Vorgangsweise wird dabei aus Sicht von Lorenz Lassnigg von der Angebotsseite gesteuert. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, wie dies mit der Nachfrageseite – der Kompetenzentwicklung im Beschäftigungssystem – zusammenpasst? Problematisch sieht Lassnigg dabei die Lücken bei Verwendung der erworbenen Qualifikationen und der Arbeitsorganisation. Konkret wird zu wenig darauf geachtet, wie die Qualifikationen, die produziert und verwendet werden und wie das Zusammenspiel mit der Arbeitsorganisation in Unternehmen funktioniert.

- Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die **Frage der Grundkompetenzen**. Wie geht die Berufsbildung mit Grundkompetenzen um und inwieweit ist das eine Aufgabe für die Berufsbildung, tatsächlich aktiv und systematisch fördernd zu sein?

- In den Diskussionen über Qualifikationsbedarf auf der Nachfrageseite haben auch die **überfachlichen Schlüsselkompetenzen** (personal, sozial, oder „Beschäftigungsfähigkeit“) ein sehr großes Gewicht (z.B. in den AMS-Aktivitäten über Entwicklung von Kompetenzbedarf). Hierbei stellt

⁴¹ Weitere Literaturhinweise von Lorenz Lassnigg:

Lassnigg, Lorenz (2012), Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse, in: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz, S. 313-354. Lassnigg, Lorenz; Laimer, Andrea (2013), Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012, Wien.

sich die Frage, wie man diese überfachlichen Kompetenzen in das Bildungswesen einbringen kann und wie das mit den pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden zusammenhängt.

- Letztendlich stellt sich die Frage nach den **Vorschlägen zur Neuordnung der gesamten Oberstufe** und die Beziehung zum Hochschulwesen. Wie hängen die strukturellen Fragen mit den Kompetenzen zusammen?

Vortrag von Agnes Dietzen

Aufgrund der Themenvielfalt innerhalb der Kompetenzforschung konzentrierte sich Agnes Dietzen in ihrem Vortrag im Wesentlichen auf **vier Themen**:

1. Eckpunkte neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte
2. Kompetenzorientierte Ordnungsmittel
3. Kompetenzentwicklung im Betrieb
 - Kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen
 - Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung
 - Ansätze zur Erfassung des zukünftigen Kompetenzbedarfs
4. Gewichtung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

1. Eckpunkte neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte

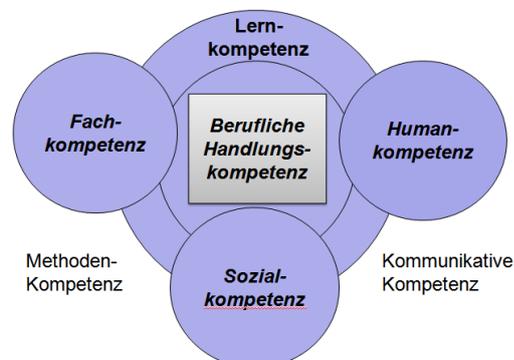
Dabei standen **zwei strukturierende Fragen** im Mittelpunkt:

1. In welcher Beziehung stehen schulische Kompetenzmodelle zu wirtschaftlichen und betrieblichen Kompetenzanforderungen?
2. Wie sind die Kompetenzmodelle mit der Entwicklung der beruflichen Anforderungen verbunden?



2. Kompetenzorientierte Ordnungsmittel

Berufliche Handlungskompetenz (KMK, 2007)



Als kurzen Exkurs erklärte Dietzen das weit verbreitete und bekannte **Modell der Beruflichen Handlungskompetenz**, (Fassung 2007, siehe Folie).

Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz gelten dabei als integrierte Bestandteile; als Querschnittsdimension kommen Methodenkompetenz, Kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz dazu. Dieses Modell ist auch mit dem DQR-Kompetenzverständnis-Modell vereinbar.

2. Kompetenzorientierte Ordnungsmittel

Im Wesentlichen gibt es zwei Unterschiede hinsichtlich kompetenzorientierter Ordnungsmittel. *Rahmenlehrpläne* müssen sich noch an der Zuordnung korrespondierender Wissensaspekte entlang von Fachsystematiken orientieren, während sich die *Ausbildungsordnung* sehr stark an typischen Handlungssituationen und entlang von Arbeits- und Geschäftssystematiken sowie Prozessen orientieren. Agnes Dietzen sieht eine starke Verbindung zwischen schulischen und betrieblichen Ausbildungsorten. Im Zuge dessen verweist sie auf den **Prozess der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen**, welcher fünf Schritte umfasst:

1. Identifizierung der betrieblichen und beruflichen Prozesse
2. Schneidung von Handlungsfeldern
3. Beschreibung von Kompetenzen
4. Entwicklung von Prüfungsfeldern
5. Prüfung auf Vollständigkeit und Konsistenz

Zwischenfazit und Desiderate

- Lernfeldorientierung und berufliche Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung bilden eine Brücke zu betrieblichen und beruflichen Anforderungen.
- Aktualisierung und Anpassung findet in regelmäßigen Neuordnungsverfahren statt, denen Evaluationsstudien sowie Qualifikationsentwicklungsstudien vorausgehen.
- Ist die Trennung beider Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan) bei einer outcomeorientierten Grundstruktur entbehrlich?
- Als Zukunftsperspektive könnte man ein gemeinsames lernortunabhängiges Ordnungsmittel andenken.
- Beide Lernorte sprechen sich in der regionalen Lernortkooperation über die Vermittlung der Lerninhalte ab – nach dem Prinzip: „Wer kann was am besten?“

3. Kompetenzentwicklung im Betrieb

Der Zusammenhang zwischen der Verwendung von Kompetenzen und Anforderungen der Arbeitsorganisationen wurde bisher noch nicht untersucht. Es ist besonders schwer, neue Steuerungskonzepte in Unternehmen zu entwickeln. Aus Sicht von Dietzen fehlt der sozialstrukturelle Blick und es besteht Handlungs- und Forschungsbedarf. Folgende **Ausgangsfragen zur Kompetenzentwicklung im Betrieb** stehen hierbei im Zentrum:

1. Gibt es überhaupt kompetenzförderliche Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen in den Betrieben?
2. (Wie) Wird Qualität der betrieblichen Ausbildung festgestellt und gesichert?
3. Wie wird betriebliche Ausbildung/Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des zukünftigen betrieblichen Kompetenzbedarf ausgerichtet?

Ad. 1: Es gibt seit geraumer Zeit, den Versuch Indikatoren zu entwickeln, worin sich Lernförderlichkeit bzw. Kompetenzförderlichkeit in der Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen festmacht (Bsp.: BIBB – Universität Stuttgart Kooperationsprojekt: Aqua.kom).

Zwischenfazit und Desiderate

- Die Feststellung von Lernergebnissen muss systematisch in ihrer Verbindung zu Input- und Prozessindikatoren der individuellen und institutionellen Kontexte der Personen, z.B. Lernförderlichkeit, personale Motivations- und Einstellungsmuster, individuelle Strukturmerkmale, untersucht werden.
- Es fehlen Forschungsarbeiten zur Verbindung von formalem und informellem Lernen, zur Qualität und der bevorzugten Eignung der jeweiligen Lern- und Arbeitsorte für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen und Wissensformen.
- Forschungsbedarf zur Leistungsfähigkeit von Lern- und Arbeitsorten unter organisationalen, strukturellen, didaktisch-methodischen und kompetenzförderlichen Gesichtspunkten.

4. Gewichtung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Soziale, personale und fachliche Kompetenzen sind im Modell beruflicher Handlungskompetenz integraler Bestandteil und wirken zusammen. Eine Trennung dieses Konstrukts scheint schwierig. Bestimmte soziale Dimensionen sind nicht auf eine fachliche Seite zurückführbar. Es sollte ein Diagnoseinstrument für die fachlichen Kompetenzen, die von einem Beruf erfordert werden, entwickelt werden. Man weiß z.B. nicht, welche sozialen Kompetenzen sind berufsspezifisch? Diese vermischen sich mit den Fachkompetenzen. Welche sind berufsübergreifend und welche sind allgemeiner Natur? Bei den sozialen Kompetenzen gibt es keine empirisch geprüften Aussagen dazu. Aufgrund der

Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung stellt sich die Frage: Wer kann was besser?

Fazit und Desiderate

- Notwendig ist ein verstärkter Aufbau überfachlicher Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen im Rahmen betrieblicher Kompetenzentwicklung.
- Wie können in kontextspezifischen Arbeitssituationen kontextunspezifische Kompetenzen erworben werden?
- Empirische Klärung, welche Kompetenzen berufsspezifisch, berufsübergreifend und allgemeiner Natur sind.
- Gänzlich unerforscht sind Fragen des Transfers von Kompetenzen (Anwendungsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit).

Themen der Diskussionsbeiträge und Reaktionen der Vortragenden

Diskussionsbeitrag 1:

Zur politischen Wirkungsweise von Kompetenzdiagnostik: Sobald man Kompetenzdiagnostik **anforderungsorientiert** betreibt, ist alles so wie Agnes Dietzen es präsentiert hat. Je präziser eine Anforderungssituation ist, desto eher kann man Kompetenzen valide wissenschaftlich diagnostizieren. Aber es gibt die Tendenz – vor allem im Schulbereich – dass sich Kompetenzdiagnostik sozusagen ablöst von der bestimmten Anforderungssituation und zum **Selbstläufer** wird. Bsp.: alle 8. Klassen in Baden-Württemberg werden mit einem kompetenzdiagnostischen Verfahren untersucht, angelegt an einem Assessment-Center mit 35 oder 30 einzelnen Kompetenzmaßnahmen, die auf 5er-Skalen gemessen werden (Intelligenztests, Mathematiktests, etc.). Diese Daten stehen schon seit einigen Jahren zur Verfügung. Und dies hat mit einer Art von Kompetenzdiagnostik, die sozusagen wissenschaftlich eingebunden ist, überhaupt nichts zu tun. Aber es existiert die Tendenz, dass sich diese Form der Kompetenzdiagnostik in den letzten 10 Jahren verselbstständigt hat, und dass diese für **ganz andere Zwecke** angewendet wird.

Diskussionsbeitrag 2:

Es ist immer die Frage der Nutzung: Wie verwendet man diese? Verwendet man das als **Kontrollinstrument** oder **Urteilsinstrument**? Oder versucht man sie als **Informationsquelle** zu verwenden? Das ist genau die Spannung, die hat man quasi überall. Es ist die politische und systemische Verantwortung, die Spannung so auszubalancieren, dass sie entwicklungsorientiert wird. Das ist ein wichtiger Hinweis, genau da scharf zu sein und nicht die Türe zuzumachen. Die Idee mit der **Abstimmung der Lernorte** ist spannend. Wer kann was am besten? Wäre das eine Entwicklungsrichtung, in die man unser duales System hineinbringen könnte?

Diskussionsbeitrag 3:

Es besteht der Eindruck, dass es in der Berufsbildungsforschung und auch in der Umsetzung der Kompetenzforschung auf schulischer Ebene schon sehr kohärente Modelle gibt und alles im Großen und Ganzen auf dem richtigen Weg ist. Aber Probleme gibt es vor allem beim Thema **Umsetzung auf der betrieblichen Ebene**. Es wurde von Lorenz Lassnigg schon angedeutet, dass man sehr wenig darüber weiß. Es gibt schon Untersuchungen, die zeigen, dass es da große Verwerfungen gibt. Es gibt gut funktionierende Ausbildungen in Großbetrieben und es gibt – wahrscheinlich strukturell bedingt – in Klein- und Mittelbetrieben oft das Problem, ein Berufsbild, das an einem ganz anderen Ort geschaffen worden ist, dann in der Praxis umzusetzen. Vor allem weil Betriebe in erster Linie nicht Ausbildungseinrichtungen sind, sondern Profitunternehmen und nur nebenbei ausbilden. Da gibt es ein **strukturelles Problem** von vornherein. Dies ist das zentrale Thema. Es bräuchte eventuell von der Berufsbildungsseite mehr Unterstützung. Zudem gab es jahrelange interne Diskussionen über die Relevanz von **Praktika** in der Berufsbildung. Pflichtpraktika sind in der Berufsbildung immer wieder vorgeschrieben. Aber in Österreich wurde

festgestellt, dass Pflichtpraktika eigentlich nicht verbunden sind mit der theoretischen Ausbildung in der Schule. Wichtige Diskussionsfragen lauten: Wie soll das geordnet werden, dass es zu einer Verzahnung kommt? Lernt man allein aus dem Mitgestalten im Betrieb etwas oder braucht man jemanden, der/die diesen Prozess begleitet? Und wie sollte das dann in der Schule widergespiegelt werden? Im Grunde geht es darum, **wie verzahnt man diesen Prozess, Praxis und Theorie**. Und ist das nicht eigentlich so, dass die berufsbildende Schule der Spiegel zur betrieblichen Ausbildung ist? Die zentrale Frage ist: Wie kann auf der betrieblichen Ebene die Qualität gesichert werden? Wenn im Vorhinein klar ist, dass bestimmte Qualitätselemente, unter anderem die Vermittlung bestimmter Kompetenzen, aufgrund des Mangels an Personal oder von der betrieblichen Struktur gar nicht möglich ist.

Diskussionsbeitrag 4:

Wie überprüft man, dass die Kompetenzen erworben werden? Gibt es Konzepte/Instrumente, wie man Kompetenzen messen kann? Wie kann man die erworbenen Kompetenzen sichtbar machen?

Diskussionsbeitrag 5:

Es gibt gute Beispiele aus der überbetrieblichen Ausbildung und aus Modellen des Übergangssystems. Eine Anmerkung zur Durchlässigkeit. Was hier noch etwas zu kurz gekommen ist, ist die **kritische Reflexion der sehr starken Outcomeorientierung**. Es fehlt die reflexive und forschungsmethodische Ebene.

Diskussionsbeitrag 6:

Wichtig ist auch die Kooperation der Lernorte. Die Berufsschule kann eigentlich nur eine ausbildungsbegleitende Rolle einnehmen. Man muss die **Heterogenität der Betriebe** reflektieren. Bsp. Betriebe mit einem Lehrling vs. Industriebetriebe – das sind Restriktionen, die wieder das Verhältnis der Lernorte und ihrer Dimensionierung ansprechen würden. Zur LehrerInnenbildung: Das ist eine Dimension, die bis jetzt kaum reflektiert wurde. In Österreich gibt es keine Fachbildung, es gibt unterschiedlichste Curricula, einen eingeschränkten Zugang zu Naturwissenschaften, Technik und Mathematik.

Diskussionsbeitrag 7:

Anmerkung zu den Lernorten: es wurde ein **Modell-„Kompetenzprofil“** erarbeitet, dieses soll in den nächsten Jahren stärker in die Berufsbildung integriert werden. Dabei schaut man sich an, welche Kompetenzen in welchem Beruf insgesamt notwendig sind? Und dann kann man sich auf einer herunter gebrochenen Ebene ansehen: Welcher Lernort kann diese am besten vermitteln und welcher Lehrplan daran anknüpfen? Dabei sollte Ausbildungsordnung und auch der Lehrplan erarbeitet werden.

Wichtig ist, dass man **in der Praxis lernt**. Wenn man den Betrieben sagt, dass sie einen „schulischeren“ Zugang haben sollten, dann nimmt man die Stärke dieses Ausbildungsweges zurück. Plakativ, provokant gesagt: „Wenn ein Lehrling in seinem Betrieb die ganze Zeit nur putzen muss, dann hat er zumindest die Kompetenz erworben, wie er sich in so einer Umgebung bewähren muss. Er hat damit vielleicht viel mehr Kompetenz erworben als in einer geschützten Werkstätte. Das Wesen ist die Praxis und die darf man nicht verschulen.“

Diskussionsbeitrag 8:

Plakativ gesagt: In Österreich herrscht die Sicht, dass man die Kompetenzen automatisch in der Praxis lernt. Dies funktioniert aber nur, wenn es im Betrieb Leute gibt, die die Kompetenz haben, um die notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln.

Entgegnungen und Ergänzungen von Agnes Dietzen:

Das ist ein wichtiger Punkt: Wie kriegt man die Umsetzung? Die Ideen von Kompetenzentwicklung sind bekannt. Das ist dasselbe Thema wie mit der Weiterbildung: Alle wissen, wie notwendig es ist, es geht aber im Alltäglichen unter.

Die Unverknüpfbarkeit bzw. die Spiegelung von Lernorten scheint sehr fragwürdig zu sein. Gerade bei den sozialen Kompetenzen stellt sich die Frage: Muss es da nicht eine ganz **neue Mischung von Orten und Lerninhalten** geben, die verknüpft werden müssen an diesen beiden Lernorten? Betriebe können bei Anleitung sehr wohl soziale Kompetenzen fördern.

Zur Wissenschaftsbasierung und zur Rolle von Sozialpartnern: Das ist ein ungelöstes Problem. In der deutschen Erfahrung gestaltet sich dieser Interessenskonflikt meistens gegen die **Wissenschaftsbasierung** bei der Entwicklung von Ausbildungsstellen, weil das begriffen wird als Einmischung. Einseitiges Wirtschaftsinteresse führt jedoch zu einseitigen Ausbildungsstellen. Es gibt aus Agnes Dietzen's Sicht momentan keine Antwort darauf, dies sei aber ein wichtiger Punkt.

Zur Frage der **Kontrolle der erworbenen Kompetenzen**: In Deutschland ist man gerade dabei ein Diagnostikinstrument für die sozialen Kompetenzen für einen Beruf zu entwickeln. Zum anderen gibt es ein neues Anerkennungsgesetz in Deutschland. Man muss sich unter anderem anschauen: Welche Portfolioverfahren, welche Selbsterfassungsinstrumente gibt es? Dies ist notwendig, um Lernkonzepte, biographische Hintergründe miterfassen zu können. Man müsste sich die vorhandenen Instrumente noch einmal genauer anschauen und darüber klar werden, wo man in Richtung Validitäten anknüpfen kann.

Diskussionsbeitrag 9:

Man sollte auch das Licht darauf werfen, dass die Strukturen, die in der beruflichen Ausbildung in Österreich vorhanden sind, sehr viele Vorteile haben. Es ist erwähnt worden, dass viele Großbetriebe gut ausbilden, aber auch **mittlere und kleinere Betriebe** haben eine sehr hohe Identifikation mit der betrieblichen Ausbildung. Einrichtungen und Strukturen wie Lehrwerkstätten sind nur in den Großbetrieben vorhanden. Aber auf der anderen Seite gibt es in den Klein- und Mittelbetrieben ein sehr universelles Einsatzgebiet.

Diskussionsbeitrag 10:

Anmerkung zu der Diskussion der Berufsbildungsforschung: Forschungsergebnisse aus der Bildungstheorie haben eine lange Tradition. Es gibt Erkenntnisse und Ergebnisse, wie Bildungsprozesse stattfinden und wie diese funktionieren und wie daher z.B. an konkreten Situationen verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können. Schlagwort: **exemplarisches Prinzip**. Es gibt Erkenntnisse an die man anschließen kann. Das passiert jedoch nicht immer.

Diskussionsbeitrag 11:

Anmerkung zum **kompetenzorientierten Prüfen**: Es ist klar, dass dies eine wichtige Sache ist. Es gibt hierzu eine Studie und Ende 2013/Anfang 2014 sollen zwei Pilotberufe identifiziert werden. Das ist eine Praxisgeschichte.

Diskussionsbeitrag 12:

Im Bereich der **Lehrenden** hat Österreich ein enormes Qualifikationsproblem. Einen kleinen Teil davon versuchen wir über die neue standardisierte Reifeprüfung zu lösen. Das knüpft an einem dieser Themen an. Das führt jedoch zu der Frage: Können wir innerhalb der Systemgrenzen vernünftiger gestalten? Wer kann wirklich was gescheiter? Geht das innerhalb der Systemgrenzen inkrementell oder nicht?

Diskussionsbeitrag 13:

Es ist noch viel zu tun, aber man darf nicht vergessen, was in Österreich schon erarbeitet wurde.

Schlussworte Agnes Dietzen:

Die letzten Statements sollte man noch einmal in den Raum heben. Der Punkt ist, wie sieht dies mit den Betrieben aus: Wie kann man die Betriebe **aus den ökonomische Zwängen „befreien“**, damit sie den Mehrwert der Anstrengung sehen. Stichwort Karrierewege und Entwicklungswege: Wie man diese betrieblichen Strukturen in diese Richtung motivieren kann, damit sie da ihre Anstrengungen reinstecken?

8.5 Vortrag Hans H. Reich: Pädagogische Herausforderungen aus Migration & Umgang mit Migration



Prof. em. Dr. Hans H. Reich
Universität Landau
Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung

Einleitende Worte von Lorenz Lassnigg

- In der österreichischen Berufsbildung wird künftig der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutend ansteigen. Im Hinblick auf diese Entwicklung stellt sich die wesentliche **Frage nach den grundlegenden pädagogischen Veränderungen** innerhalb des regulären Unterrichts und darüber hinaus nach der Einrichtung eines **verbindlichen Schulfaches für die berufliche Orientierung**.

- Wichtig ist auch das Spannungsfeld von deutscher Sprache und **Mehrsprachigkeit**, vor allem im Zusammenhang mit den **Kompetenzen der Lehrenden**. Die Kompetenzen der Lehrpersonen nehmen hierbei eine Schlüsselrolle ein (z.B. Hilflosigkeit, Sonderpädagogik, Ignorieren des Migrationshintergrunds, Fehleinschätzungen der Potenziale). Es stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrpersonen, die es in Österreich gibt, bzw. die Ausbildungen dafür geeignet sind, um diesen pädagogischen Herausforderungen gegenüberzutreten.

- Schlussendlich ist anzumerken, dass in Österreich der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund in der **LehrerInnenausbildung** verschwindend gering ist.

Vortrag von Hans H. Reich

Migration trifft extern auf die Berufsbildung. Die Ähnlichkeiten zwischen der Situation in Österreich und Deutschland sind relativ stark, da es eine vergleichbare Migrationsgeschichte gibt. Die Schwierigkeiten ergeben sich demnach auf einer tieferen Ebene, also in den Details. *Es geht nicht darum, sich ein völlig neues Berufsbildungssystem auszudenken, sondern um den Zuschnitt.*

Ähnlichkeiten und Unterschiede Deutschland - Österreich

Auch im Hinblick der Statistiken ähneln sich die beiden Länder, die Zielgruppen werden jedoch unterschiedlich definiert. Im Gegensatz zu Österreich ist in Deutschland die

Vorstellung von *Geburtsländern* der Eltern und der Jugendlichen selber stärker, die bestimmend sein sollen. Die Definitionen sind nicht deckungsgleich und sie haben auch unterschiedliche Implikationen.

Wichtig ist die ***Thematisierung des Verhältnisses Allgemeinbildung und Berufsbildung***. Die Untersuchungen, die in Deutschland gemacht worden sind, zeigen, dass die Probleme der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an einer bestimmten Stelle des Übergangsprozesses auftreten. Bei einer allgemein positiven Beurteilung der Bildungssysteme ist *auffällig, wie stark Nachteile für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in beiden Systemen vorherrschen*. Unter dem Vorbehalt der schlechten Vergleichbarkeit der Statistiken sind die Nachteile größenordnungsmäßig die gleichen. Sie zeigen sich

- in den geringeren Zugangsquoten zur dualen Ausbildung,
- in längeren Zeiten, die benötigt werden, um in individuelle Ausbildung hineinzukommen
- und am Ende an den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die letztlich ohne Berufsausbildung bleiben.

Ursachen der unterschiedlichen Bildungsergebnisse

Man muss also nach den Ursachen dieser Ergebnisse fragen, wenn wir die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrachten. Dazu gibt es in Deutschland eine Reihe von Untersuchungen. Diese Untersuchungen sind als bivariate Korrelationssuche zwischen externen Bedingungsfaktoren und der Einmündung in vollqualifizierte berufliche Ausbildung angelegt. Dabei besteht sicherlich eine Interaktion zwischen den Jugendlichen als Individuen und dem **Entscheidungsverhalten der Betriebe**. D.h. man muss das aufeinander beziehen. Die Forschung hat sich bisher stark auf Eigenschaften der Jugendlichen und ihre Einmündung in den Beruf konzentriert. Ein starker Bedingungsfaktor bei diesen Untersuchungen ist der schulische Bildungserfolg (Hinweis auf Studien).

Bemerkenswert sind auch die ***Unterschiede zwischen den Einheimischen und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund***; auf dem untersten und höchsten Bildungsniveau sind diese sehr gering. Im mittleren Bildungsniveau sind die Unterschiede aber stark. Das sollte uns beschäftigen, wenn wir über Veränderungen sprechen.

Es gibt außer dem schulischen Bildungserfolg auch Fragen nach weiteren Faktoren, also was sonst die Ursache sein könnte? Es gab Untersuchungen über die Vermarktung der Qualifikationen bei den Jugendlichen selbst. Dabei haben **kulturalistische Vorstellungen** eine wichtige Rolle gespielt (z.B. eingegrenzt Berufsspektrum, oder andersartige Einstellung zur Berufsbildung in den Herkunftsländern vermittelt durch die Eltern an die Jugendlichen). *Die aktuellen Untersuchungen zeigen, dass die Berufsvorstellung, die Bemühung der Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sowie die Strategien, die sie*

verwenden, keinen Unterschied machen zwischen Einheimischen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Orientiert an Deutschland heißt das, dass die Berufsorientierung in der Schule, im allgemeinbildenden Bereich, gut funktioniert und dass danach keine messbaren Unterschiede mehr auftreten. Weitere Faktoren liegen z.B. in den lokalen Arbeitsmärkten. Diese betreffen aus Sicht von Hans H. Reich jedoch Migrantenjugendliche in gleicher Weise wie die einheimischen Jugendlichen.

Auf der anderen Seite spielt das **Auswahlverfahren der Betriebe und der vollzeitschulischen Einrichtungen** eine große Rolle. *Da fehlt es an Forschung.* Betriebsbezogene Erwägungen rationaler Art können eine Rolle spielen, die die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einengen (Verweis auf Schweizer Studie). Da ist noch Forschungsbedarf, das Handeln der Betriebe und der schulischen Anbieter von voller Berufsqualifizierung noch näher zu untersuchen. Soziales Kapital und schulischer Bildungserfolg können nicht für sich alleine die Einmündungsergebnisse erklären. Es bleibt ein Faktor, den man mit Migration überschreiben kann, der aber wahrscheinlich so etwas wie das Handeln der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den MigrantInnen bezeichnet.

Migration als solche ist keine Ursache. Gelegentlich wird Migrationshintergrund mit Behinderungen usw. in eine Reihe gestellt, aber **Migration ist keine Behinderung.** *Österreichische Forschungen zu der Thematik sind oft nicht empirisch analytisch, sind eher hypothetisch (Verweis auf PISA-Bericht). Hier müsste man über die Hypothesen hinaus zu empirischen Ergebnissen kommen, damit sich ein Vergleich mit deutschen Forschungsergebnissen lohnt.*

Rolle der Sprache: Bildungssprache und Fachsprache

Die Möglichkeiten des Handelns sieht Hans H. Reich stark in der **Didaktik der Allgemeinbildung**. Es geht in Deutschland um Abschlüsse, die wertvoll sind, sodass sie eine Gleichstellung mit einheimischen Jugendlichen bewirken können. Die Statistiken zeigen jedoch, dass diese Abschlüsse nicht erreicht werden. Oftmals fehlt es an sprachlichen Qualifikationen, die sich dann auch in den anderen Fächern auswirken, wodurch diese Abschlüsse nicht erreicht werden können (Verweis PISA-Ergebnisse). Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass das *Leseverstehen* einen großen Unterschied zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund macht und zudem mit Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften korreliert. Somit kann man Folgendes sagen: *Sprache ist ein Zugang zu Wissen. Wenn die sprachlichen Zugangsmöglichkeiten eingeengt sind, ist auch der Zugang zum fachlichen Wissen eingeengt, wodurch es insgesamt zu der Einengung des jugendlichen Bildungserfolges kommt.* Festzuhalten ist, dass man von einem starken sprachlichen Faktor in der Breite des schulischen Misserfolgs ausgehen kann. Es kommt aber nicht nur auf die Sprache an, das fachliche Wissen steht auch für sich und die Frage ist hier, ob man die Sprache dafür nutzt, um Fachkenntnisse zu erwerben. Es geht um **Sprache als Mittel des Lernens**, als **Medium schulischer Bildung**.

Zu beachten gilt es auch, dass fachsprachliche, bildungssprachliche Fähigkeiten nicht ohne fachliche Inhalte geschult werden können. Gefordert ist demnach eine **Kooperation zwischen FachlehrerInnen und SprachlehrerInnen** (insbesondere DeutschlehrerInnen). FachlehrerInnen sind es nicht gewohnt und sehen es nicht als ihre Verantwortung, sich mit der sprachlichen Dimension ihres Unterrichtes zu beschäftigen. Auf die LehrerInnenbildung sollte man einen starken Akzent insofern setzen, um sprachsensiblen Fachunterricht durch Fortbildung der Lehrkräfte zu ermöglichen.

Interkultureller Austausch

Im Hinblick auf interkulturellen Austausch gibt es positive Aspekte. Untersuchungen im 9. Schuljahr zeigen, dass Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache im Englisch-Anfangsunterricht bessere Erfolge erzielen als einheimische Jugendliche. Hier kommt eine positive Kompetenz zum Vorschein und zum Tragen, die man vielleicht gar nicht vermutet hätte, die aber beweisbar ist. Wie lange das durchhält und wie weit die Schule das aufgreift, ist eine nicht beantwortende Frage. Man sollte **Mehrsprachlichkeit als eine interkulturelle Kompetenz unter Jugendlichen** mit ins Auge fassen. Das ist für die Einheimischen wie für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der gleiche Ausgangspunkt, wodurch sich Vorteile der höheren Sprachbewusstheit der zweisprachig Aufgewachsenen gegenüber den einsprachig Aufgewachsenen zeigen lassen können. Mehrsprachlichkeit wäre ein Schlagwort für die didaktische Entwicklung im Bereich der Allgemeinbildung. In den österreichischen Lehrplänen sieht Reich ein relativ starkes Bewusstsein für Sprache, primär Englisch als Geschäftssprache, aber auch Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Sprachen.

Berufsorientierung und Einstiegsbegleitung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berufsorientierung in Deutschland relativ erfolgreich scheint, auch gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Natürlich gibt es auch Problemfelder, wo mehr getan werden müsste. Die Berufseinstiegsbegleitung scheint sich aber zu bewähren, obwohl diese noch relativ am Anfang ist. Hierzu gibt es keine empirischen Evaluationsergebnisse, aber in Österreich wird ohnehin ein ähnlicher Ansatz gewählt.

Themen der Diskussionsbeiträge und Reaktionen des Vortragenden

Diskussionsbeitrag 1:

Im Vergleich zum Jahr 2000 haben wir in den letzten Jahren schon gute Daten gewonnen. Früher hätten wir aus unseren eigenen Daten nie so etwas herausfinden können. Generell ist es immer so, dass man 50%-60%, eventuell 70% der Benachteiligung durch den sozioökonomischen Hintergrund erklären kann. Wir haben diese Polarisierung; wir haben einen Überhang an den Kindern mit Migrationshintergrund, die aus sozial schwachen Familien kommen; wir haben aber auch eine Überrepräsentation der osteuropäischen SchülerInnen in den Gymnasien, usw. Das Bild ist einfach so heterogen und daher sollte die **Kategorie Migrationshintergrund nicht undifferenziert verwendet werden**. Man erhält sonst ein Bild, welches nicht abbildet, was an lebensweltlicher Problematik

dahintersteckt. Es wird oft mit sehr vielen Durchschnittswerten gearbeitet: Z.B. bei dem Abbruch ohne Hauptschulabschluss gibt es 2-3 Mal so hohe Prozentanteile im Hinblick auf den Migrationshintergrund.

Zudem sind die **gesetzlichen Rahmenbedingungen** gerade auch im Schulbereich seit den letzten 20 Jahren ganz gut geworden. Und da stellt sich die Frage, wie ist das mit der inkrementellen Veränderung?

Des Weiteren gibt es gleichbleibend niedrige Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den **Berufsschulen**, das heißt in der Lehre; seit 15 Jahren haben wir einen Anstieg um ca. 2-3%, wir sind jetzt bei 9% im Bundesdurchschnitt. Das ist viel niedriger, als es sein sollte. Man müsste mit den Leuten sprechen, die an der Schnittstelle stehen, die für die Selektion verantwortlich sind.

Diskussionsbeitrag 2:

Österreich hat das Problem, dass sich weniger **MigrantInnen in der dualen Ausbildung** befinden. Es gibt keine Studien darüber, warum das so ist, aber es gibt mehrere Befunde, die darauf hinweisen, dass es auf Diskriminierung bei den Rekrutierungsprozessen in den Betrieben zurückzuführen ist. In erster Linie auch deswegen, weil im Vergleich (obwohl es für MigrantInnen in Österreich schwierig ist, in das Gymnasium zu kommen) das Verhältnis dort höher (13%) ist; auch in den berufsbildenden mittleren Schulen ist der Anteil an MigrantInnen im Vergleich höher. Es wird versucht, das auf die Noten und Lernergebnisse der MigrantInnen zurückzuführen, was nicht ganz stimmen kann. Oft wird auch mit kulturalistischen Begründungen gesagt, dass MigrantInnen-Familien keinen Wert auf Berufsbildung oder auf eine Lehre legen, was auch nicht stimmen kann, weil in den überbetrieblichen Ausbildungen der MigrantInnen-Anteil fast 50% oder noch höher ist. Der **Faktor der Diskriminierung** in Betrieben wird zu wenig oder fast nicht erwähnt. Und das ist ein Hauptpunkt, warum sich MigrantInnen in den dualen Ausbildungswegen nicht finden.

Ein anderer Punkt ist, dass es vor allem im urbanen Bereich sehr viele Betriebe gibt, die von MigrantInnen geleitet oder betrieben werden, und auch dort gibt es Probleme bei den Rekrutierungen von Lehrlingen im Allgemeinen. Hier bräuchte es auch einen Ansatz für das Verständnis oder die Sensibilisierung für Lehrlingsausbildungen, um dies zu verstärken bzw. zu verbessern.

Diskussionsbeitrag 3:

Zum Einstieg in die Berufsbildung: Zu beachten ist, dass es auch wenige Lehrstellen gibt. Jugendliche kommen einfach oft nicht in diese Ausbildungsschiene hinein, obwohl sie den Wunsch haben, in die Berufsbildung einzutreten (Bsp. Handelsschulen). Die Diskussion in der Berufsbildung dreht sich ja schon lange um die **Handelsschulen**: Wozu braucht man die? Wer braucht denn die überhaupt und kann man die nicht streichen? Jetzt sieht man, dass diese Schulen das „Auffangbecken“ für Jugendliche mit Migrationshintergrund geworden sind. Das ist der Versuch, in der Berufsbildung voranzukommen. Also an der Motivation oder Ähnlichem liegt es offenbar nicht und damit muss man sich auseinandersetzen.

Zum Thema Berufsorientierung: Die **Berufsorientierung** ist prinzipiell sehr wichtig. Die Frage ist nur, wie sie gestaltet ist und wann sie ansetzt? In Österreich setzt sie einfach viel zu früh an. Weil die Berufsentscheidung früh fallen muss, setzt die Berufsorientierung natürlich noch früher an, nämlich bei den 13- und 14-jährigen. Das ist ein strukturelles Problem. Jugendliche kommen danach in die Pubertät, es setzen danach viele Orientierungsprozesse erst ein, die durch beste Berufsorientierung noch nicht vermieden werden können. Wir treten sehr dafür ein, dass Berufsorientierung ein eigener Unterrichtsgegenstand wird, dass es prozesshaft gemacht wird, als außerschulische Einrichtungen geteilt werden, usw. Das muss in einem längeren Prozess angelegt werden. Es geht nicht nur um Aufklärung und es geht nicht nur um Orientierung. Vieles kann man in diesem Alter noch nicht wissen.

Entgegnungen und Ergänzungen von Hans H. Reich:

Die Prominenz der Defizite in der **Berufsorientierung** in Österreich ist nicht gerechtfertigt. Man sieht an den deutschen Ergebnissen, dass es funktioniert mit der Berufsorientierung – so gut, es in der Schule funktionieren kann. Dennoch gibt es den Nachteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Einmündung in dualen Ausbildungen. Man sollte nicht sagen, „verzichten wir darauf“, aber man muss auch skeptisch gegenüber der Vorstellung sein, dass das durch ein **Unterrichtsfach** gut beantwortet wäre. Wir haben unterschiedliche Prägungen in Bundesländern in Deutschland, aber im Wesentlichen kann man sagen, läuft die Politik darauf hinaus, dass die Schule als Ganze die Verantwortung für die Berufsorientierung hat. Sie stellen einen eigenen Berufsorientierungsplan in Verbindung mit der örtlichen Arbeitsverwaltung, in Verbindung mit der örtlichen Wirtschaft und über die Fächer hinweg auf und haben verschiedene Unterrichtsformen, in denen sie das dann realisieren und das scheint, soweit es sich die Schule auch leisten kann, auch ganz gut zu funktionieren.

Diskussionsbeitrag 4:

Die Berufsorientierung in Österreich funktioniert eben aus verschiedenen Gründen nicht, also die muss schon verbessert werden. Also man kann aus österreichischer Sicht nicht sagen, dass es keinen Verbesserungsbedarf gibt.

Diskussionsbeitrag 5:

Interessant zu erfahren, wäre der Unterschied zwischen Zugang zur dualen Ausbildung auf der einen Seite und vollzeitschulischer Ausbildung auf der anderen Seite. In diesem Zusammenhang wurde auch schon **Diskriminierung** als eine Erklärungsvariante genannt (Verweis auf zwei Studien, die kürzlich vom BMASK beauftragt wurden). Bei den Vorarbeiten zu diesen Studien ist sehr stark aufgefallen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der dualen Ausbildung stark unterrepräsentiert sind und in den überbetrieblichen Lehrausbildungen auf der arbeitsmarktpolitischen Seite stark überrepräsentiert sind.

Was jedoch auffällig ist, dass im **Bundesländervergleich die Anteile der dualen Ausbildung** und der vollzeitschulischen Berufsausbildung sehr stark variieren. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass je größer das Gewicht der dualen Ausbildung, desto stärker fallen diese Jugendlichen aus dem System. In Regionen, wo das ausgeglichener ist bzw. wo vollzeitschulische Angebote eine stärkere Rolle spielen, ist das nicht so. Daher stellt sich die Frage, ob es in Deutschland auch so markant regionale Unterschiede gibt? Eine Erklärungsvariante ist sicherlich die Diskriminierung, eine andere der andere Zugang bei der Rekrutierung, z.B. informelle Netzwerke.

Entgegnungen und Ergänzungen von Hans H. Reich:

In Deutschland gibt es nicht die breiten vollzeitschulischen Möglichkeiten wie in Österreich, aber es wäre selbstverständlich ein Auffangbecken für die, die in der dualen Schiene weniger Chancen haben. Wenn die Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimischen Jugendlichen im Vollzeitschulsystem und im dualen System verglichen werden, ist ganz klar, dass es im dualen System eine größere Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Frauen gibt. Und in der vollzeitschulischen Ausbildung, immer noch die gleiche Reihenfolge, immer noch die einheimischen Männer vor den Migranten usw., aber mit geringeren Abständen. Diese „**Pufferfunktion**“ ist schon feststellbar, wirkt sich aber in Deutschland nicht als Problem generierend in der öffentlichen Diskussion aus.

Diskussionsbeitrag 6:

Zwei Punkte zur Wiederholung: Erstens, die **Berufsorientierung** ist in Österreich sicher noch sehr verbesserungswürdig. Zweitens, dieses Phänomen, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht so stark in die **duale Ausbildung** gehen, ist natürlich in den Ballungszentren stärker zu beobachten als in anderen Gebieten.

Als Erklärungsversuch kann man sagen, dass bei vielen das Bewusstsein – natürlich auch, weil in anderen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raumes die duale Ausbildung nicht so verankert ist – nicht so groß ist, dort hinzugehen, als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Weniger ist die Diskriminierung wahrscheinlich auf die Firmen zurückzuführen, weil viele Jugendliche deshalb hier sind, weil in Vergangenheit für ihre Eltern oder Großeltern Beschäftigungsbewilligungen beantragt wurden. Es ist ja auch rechtlich so, dass die Beschäftigung ausländischer StaatsbürgerInnen nach der Rechtsordnung subsidiär ist bei den Erwachsenen; vielleicht ist es auch deshalb die Einstellung von Jugendlichen bzw. Lehrlingen restriktiver. Wichtig ist jedenfalls, durch Berufsorientierungsmaßnahmen und Informationsmaßnahmen das bei den Jugendlichen selbst zu ändern.

Entgegnungen und Ergänzungen von Hans H. Reich:

Das Wort **Diskriminierung** muss man auf jeden Fall sehr vorsichtig handhaben. Denn es gibt unerklärte Aspekte der Benachteiligung, die man eben nicht als soziales Kapital und nicht als Schulbildungserfolg erklären kann und die irgendwie mit dem Handeln der Betriebe zu tun haben. Das können betriebsbezogene Gründe sein, das können allgemeine gesellschaftliche Vorurteile sein, es können spezifische Vorurteile gegen bestimmte Migrantengruppen sein, das weiß ich nicht, das ist nicht erforscht, aber dass das Handeln der Betriebe eine Rolle spielt, sollte man festhalten und in Überlegungen für die Zukunft mit einbringen.

Diskussionsbeitrag 7:

Umgekehrt sollte man auch die Hypothese haben, dass es überraschend wäre, wenn der Auswahlprozess der Lehrberechtigten nicht auch gewisse **gesellschaftliche Vorurteile** mitreflektieren würde, da sie auch Teil der Gesellschaft sind. Das ist also kein Vorwurf, das wird wahrscheinlich auch in gewissen Dingen so sein.

Auch die Perspektive des Zuganges der Lehrlinge ist ein wichtiger Punkt. Da gibt es die unterschiedlichste Spanne. In Oberösterreich gibt es anteilig am meisten Lehrlinge. Interessanterweise ist in Oberösterreich der Anteil der Lehrlinge mit Migrationshintergrund signifikant noch geringer. Das ist vielleicht eine komplexe Frage, die man wirklich differenzierter anschauen muss. Unter anderem den Ballungsraum als eine Dimension, aber auch den Lehrstellenmarkt: wo es verhältnismäßig die meisten Angebote gibt, hier existiert auch am meisten Konkurrenz und dann haben wir diesen Aspekt, der eher schlagend wird.

Diskussionsbeitrag 8:

Der Anteil an Lehrlingen mit Migrationshintergrund ist mit rund 5% noch signifikant geringer. Überraschenderweise ist die Drop-Out-Rate aber gleich. Also bei Drop-Out-Raten aus der Lehre, die normalerweise sehr hoch sind (zwischen 20% und 30%), ist es schon bemerkenswert, dass der Migrationshintergrund nicht der Grund ist. Der **Erfolg und auch die Bleibe-Rate** ist also eine durchaus vergleichbare. Dies scheint ein wichtiger Punkt zu sein.

Eine weitere Frage ist, ob es nicht sinnvoll wäre, **zweisprachige Schulen** anzubieten? Hier könnte man explizit auch mit hoher Wertigkeit genau diese positive Wertschätzung, die Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringt, hervorheben.

Ein letzter Punkt: Die Grundkonzeption des österreichischen Bildungssystems (z.B. permanente Selektion) nimmt einen wesentlichen Anteil an der Problematik ein, weil es Pflichtschulbereiche gibt, in welchen es nicht unbedingt notwendig ist, dass man Kinder zum Erfolg bringt: **Sie müssen ja nur die Schulpflicht absolvieren**. Daraus kommen auch Standards, also auch der Lehrer, wie man mit dieser Gruppe umgeht. Dort, wo man nicht zurechtkommt, hat man die **Sonderschule** und dort sind die Anteile entsprechend hoch. Das Hauptproblem liegt natürlich in der Berufsbildung, die in sich noch viel differenzierter ist. Hier gibt es unterhalb der dualen Ausbildung kein Auffangbecken. Aus diesem Grund gibt es einen sehr hohen Anteil an Jugendlichen mit geringer Bildung. Da ist natürlich der Anteil der Jugendlichen noch höher, die nicht nur mit der Mehrheitsssprache aufgewachsen sind.

Entgegnungen und Ergänzungen von Hans H. Reich:

Es wurde schon angesprochen, dass da einerseits **Nachteile** gegenüber den Einheimischen sind, andererseits mögliche **Ressourcen**, die kaum gesehen werden. Das lässt sich nicht gegeneinander verrechnen; das sind nicht die gleichen Jugendlichen, die davon betroffen sind, aber wenn man diese möglichen Ressourcen betrachtet, dann ist, in vielen Ebenen eine positive Antwort möglich. Wertschätzung der Herkunftssprache stärkt die Persönlichkeit der Jugendlichen. Das können wir an guten Beispielen aus dem Allgemeinbildungsbereich nachweisen.

Bildungssprache gibt es sozusagen in allen Sprachen und die Grundforderung der Differenziertheit, der Exaktheit und der persönlichen Ausdrucksweise, der Verknüpfung von Gedanken, das lässt sich in vielen Sprachen erreichen, das kann sich gegenseitig stützen. Also ein Unterricht in der Herkunftssprache fördert die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und das Sprachenlernen übergreifend. Wie weit man dann noch mit einem **berufsspezifischen Ausbildungsangebot** kommen kann, wissen wir nicht. Dazu gibt es keine Erfahrungen. In den Studentafeln der österreichischen berufsbildenden Schulen sind Handlungsmöglichkeiten enthalten. Es gibt Flächen, die man so und so nach Entscheidung der Schule verwenden kann und das wäre eine Entscheidung, die auszuprobieren sich auf jeden Fall lohnen könnte.

Diskussionsbeitrag 9:

In Deutschland ist das **Fach Arbeitslehre** im Prinzip das Kernfach für die Berufsorientierung. Das ist sehr viel wichtiger geworden durch das ganze Übergangssystem in Deutschland. Die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund landen dort, und da wird Berufswahl und Berufsorientierung sehr wichtig. Die Orientierung auf Berufs- und auch Lebenswelt ist eine sehr wichtige Orientierung. Diese sollte man früh beginnen. Da haben aber leider die Schulen sehr starke Defizite.

Diskussionsbeitrag 10:

Nochmal zurück zur Frage der **Diskriminierung in der Lehrlingsausbildung**: Es gibt eine qualitative Studie in Wien, die versucht hat, Jugendliche mit Migrationshintergrund in diesen komplizierten Übergangsbereichen zu verfolgen. Ein Ergebnis war, dass die Jugendlichen interessiert an der Lehre sind, aber eigentlich keine Chance sehen, genommen zu werden. Sie wissen einfach nicht, was die Betriebe von ihnen wollen. Da besteht sozusagen kein Bezug und da erwartet man sich eben sehr starke Hilfen von der Berufsorientierung. Das muss man aber skeptisch sehen, ob das hilft, weil bei der Berufsorientierung das Phänomen der Input-Orientierung besteht. Alle glauben, das hilft, aber internationale Evaluierungen und Befunde findet man hierzu nicht.

Diskussionsbeitrag 11:

Man muss sehr skeptisch sein, weil es unterschiedliche Arten von Gruppen sind. Die HAK hat einen Bundesdurchschnitt von 24% an mehrsprachigen Jugendlichen. Also das ist im Vergleich der ganzen BHS sicherlich ein anspruchsvollerer Zweig und im Vergleich dazu haben die BAKIPs 3%-4%. Die sind vielleicht weniger kognitiv anspruchsvoll als die HAK. Das heißt, es liegt wirklich nicht daran, dass jetzt die Jugendlichen weniger Deutschkenntnisse haben, sondern es sind **unterschiedliche Gruppen, die unterschiedliche Berufsbilder** verfolgen und es gibt je nach Herkunftsland unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten, die regional unterschiedlich verteilt sind in Österreich und da gibt es unterschiedliche Angebote von berufsbildenden Schulen. Das muss man versuchen zu verstehen, um gute Lösungsansätze zu finden.

Diskussionsbeitrag 12:

Es stellt sich die Frage, ob die **drei verschiedenen Haupteingänge ins Berufsbildungssystem**, die es in Österreich gibt (sozusagen für ‚höhere Weihen‘, für ‚mittlere Weihen‘ und für ‚niedrigere Weihen‘), ob die nicht falsch sind? Vielleicht sollte man eine berufsbildende Schule mit unterschiedlichen Differenzierungsmöglichkeiten machen, wo man bestimmte Teilziele erreichen kann.

Schlussworte Hans H. Reich:

Zum Schluss noch ein wichtiger Punkt: Es gibt eine Untersuchung mit einem bemerkenswerten Ergebnis, was das Durchstehen und Abschließen der Berufsausbildung betrifft. Natürlich wirken die schwierigen sozialen Bedingungen im Laufe der Zeit weiter, aber es kommt nichts Neues hinzu. Das heißt, die Erschwerungen, die wir durch das Handeln der Betriebe vermuten, an der unteren Schwelle, beim Einstieg in die Berufsausbildung, fallen dann weg, **wenn der Einstieg einmal geschafft ist**.

Also wenn die Jugendlichen im Betrieb sind und da mitarbeiten, dann entfallen diese zusätzlichen Probleme, die sie offensichtlich an der ersten Schwelle haben. Das bedeutet, die persönliche Anteilnahme, das Dasein im Betrieb, ist eine entscheidende Größe. Das trifft sich übrigens auch mit dem Lehrlingsbericht aus Österreich und der Frage, was sind die wichtigsten Kriterien für Auszubildende.

Das trifft sich mit den praktischen Erfahrungen aus dem Übergangssystem in Deutschland, dass nämlich **ein hoher Anteil von Praktika**, egal wie systematisch, egal wie gut es zum Lehrplan passt oder nicht, zu höheren Übergangsquoten in reguläre duale Ausbildung führt.

8.6 Vortrag **Marianne Friese: Geschlechtergerechtigkeit und Diversität: Zentrale Zukunftsaufgaben**



Prof. Dr. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen

Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Berufspädagogik/Arbeitslehre

Einleitende Worte von Lorenz Lassnigg

- Geschlechtersegregation spiegelt **gesellschaftliche Strukturen**. Es gibt große Anstrengungen im Bildungswesen, diese bewirken jedoch keine großen Veränderungen.
- Es gibt **geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede**, verstärkt in geschlechtsspezifischen beruflichen Fachrichtungen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach didaktischen und pädagogischen Entwicklungen.
- Die **frühe Wahl beruflicher Alternativen** verstärkt die Segregation. Eine Auseinandersetzung mit dieser Problematik ist sehr wichtig (Stichwort: Fach zur Berufsorientierung). Durch zeitliche Verschiebung des Überganges wäre eine verminderte Segregation möglich, da Raum zu Reflexion und Zeit für Orientierung geschaffen werden könnte. Die Frage ist hier, ob die Verschiebung von einem Jahr sinnvoll ist und ev. nicht zu wenig ist.
- Das österreichische System besteht eigentlich formell aus **geschlossenen Programmen**, aber wenn man sich tatsächlich die Bewegungen ansieht, entdeckt man, dass zwischen diesen geschlossenen Programmen sehr viel **irreguläre Mobilität** stattfindet. Da diese Mobilität irregulär ist, sind keine Vorkehrungen vorhanden, um dies zu unterstützen. Dieses Problem müsste diskutiert bzw. gelöst werden.

Vortrag von Marianne Friese

Marianne Friese beschäftigt sich im Zuge ihres Vortrages mit der Geschlechtergerechtigkeit. Diese beinhaltet nicht nur die Frage von Gender, da Gender nur eine von sehr vielen speziellen Kategorien (z.B. Diversity) ist. Im Rahmen ihres Vortrages konzentriert sich Marianne Friese insbesondere auf die Geschlechtergerechtigkeit im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hierzu formuliert sie **fünf Zukunftsaufgaben**:

1. Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für weibliche
Beschäftigungspotentiale nutzen

2. Professionalisierung von Care und Modellierung von (Sozial)Kompetenz konzeptionell und curricular ausdifferenzieren
3. Modularisierung und Durchlässigkeit der Bildungssysteme für geschlechtergerechte Aus- und Weiterbildung nutzen
4. Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel gestalten
5. Genderkonzepte zur Professionalisierung des pädagogischen Personals

Zur Erinnerung erwähnt Marianne Friese die ***Genderstrukturen der beruflichen Bildung*** in Österreich, welche im Zuge der Diskussionsgrundlage von Lorenz Lassnigg angesprochen wurden:

- Geschlechtsspezifische Segregation in Ausbildungs- und Berufsstrukturen
- Familienzentrierung gemäß Typus konservativer Wohlfahrtsstaat
- Geschlechtsspezifische Berufswahl
- Geschlechtergerechte Schulentwicklung auf Ebene des Unterrichts, des Personals und der Organisation

Zukunftsaufgabe 1: Das Wachstum personenbezogener Dienstleistungsberufe für weibliche Beschäftigungspotentiale nutzen

Insgesamt gibt es viel zu wenige Frauen in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern – dies zeigt sich europaweit, in Österreich, in Deutschland. Es besteht ein ***erhöhter Fachkräftebedarf in personenbezogenen Dienstleistungsberufen***, den sollte man für weibliche Beschäftigungspotentiale nutzen. Das sind letztendlich nichts anderes als klassische Frauenberufe in Gesundheit, Pflege, Soziales, die sowohl in Österreich als auch in Deutschland und in Europa zu 80% durch Frauen vertreten sind. Hier setzt gegenwärtig ein demografischer Wandel ein, ein Arbeitskräftewandel, der genutzt werden sollte. Das heißt nicht, dass Frauen nicht in MINT-Berufe sollen, aber auch die ***personenbezogenen Dienstleistungsberufe sollen professionalisiert werden***. Wir haben 75% Frauenanteil in diesen Berufen, wir haben eine sektorale Struktur seit 1990, wo die Produktionsberufe sehr stark zurückgehen. Wir haben einen demografischen Wandel mit einer älter werdenden Gesellschaft und wir haben gleichzeitig eine wachsende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern. Letzteres hinterlässt eine hauswirtschaftliche Versorgungslücke, wo es neue Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt gibt, nämlich bei der Unterstützung bei der täglichen Versorgung und in Dienstleistungen in den bekannten Bereichen (Pflege, Gesundheit, Hauswirtschaft, soziale Arbeit).

Einige empirische Daten dazu, wie sich dieser sektorale Wandel vollzieht. Bei den ***Entwicklungen nach Berufshauptfeldern von 2010 bis 2025*** zeigt sich, dass bei Gesundheits- und Sozialberufen und im Körperpflegebereich der höchste Bedarf auf dem Arbeitsmarkt besteht. Es gibt Chancen und Potentiale, beispielsweise beim Anstieg des Pflegepersonals: Hier gibt es eine Parallele zwischen einer älter werdenden Gesellschaft

und einer demografischen Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit. Das heißt, wir haben einen **hohen Bedarf in personenbezogenen Dienstleistungsberufen** und zwar richten sich diese Bedarfe sowohl auf hochqualifizierte Fachkräfte als auch auf fachlich qualifiziertes Service- und Assistenzpersonal. Wir brauchen somit auch unterschiedliche Wege und das gilt für Deutschland und Österreich gleichermaßen. Das sind europäische Entwicklungen.

Gleichzeitig haben wir eine **hohe Prekarität von Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen**, gekennzeichnet durch fehlende Professionalisierung, fehlende Standardisierung von Ausbildungs- und Tätigkeitsprofilen, geringer Entlohnung, Abdrängung in einfache Arbeit und Schwarzarbeit. Das ist die Situation in Deutschland, in Österreich sieht das noch ein wenig extremer aus. Stichwort: insbesondere Migrantinnen sind in diesen Bereichen tätig.

Einige **empirische Belege zu den Thesen**: Es gibt einen hohen Bedarf an Früherkennung von Qualifikationsbedarfen und neuen Nahtstellen zwischen personenbezogenen Segmenten. Und weil es neue Berufsprofile und neue Anforderungen gibt, brauchen wir auch neue curriculare Konzepte für Ausbildungs- und Berufsstrukturen.

Wohin entwickeln sich denn eigentlich die Tätigkeitsfelder und die Erwerbsprofile?

1. Haushalt und Ernährung (Versorgung, Betreuung, Ernährung, etc.) – 29 Berufe
2. Pflege und Gesundheit – 35 Berufe und 4 Berufe in Körperpflege
3. Soziale Arbeit und Erziehung – 13 Berufe und 6 Lehrberufe

In diesen Bereichen, aus diesen Nahtstellen, die sich verbinden, entsteht ein hoher Bedarf an familienunterstützenden Dienstleistungen. Dieser muss ausgebildet und auch am Arbeitsmarkt versorgt werden. Hier gibt es curriculare Schnittstellen.

Zukunftsaufgabe 2: Professionalisierung von Care und Modellierung von (Sozial)Kompetenz konzeptionell und curricular ausdifferenzieren

Was sind die theoretischen Versäumnisse (professionstheoretische Defizite)?

Professionstheorien sind in Deutschland seit den 50er Jahren in den Diskurs gekommen. Es gibt viele Defizite und zwar:

- Geschlechtliche Segmentierung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes wurde ausgeblendet.
- Sorgearbeit gilt als unentgeltlich erbrachte Familienarbeit und wurde deswegen auch wenig professionalisiert.

Was sind professionspolitische Defizite?

- Professionalisierung wurde immer als Strategie der sozialen und geschlechtlichen Schließung von Kompetenz und Berufszugängen gewertet (z.B. klassische Berufe – Ärzte, Mediziner, freie Berufe, Juristen, etc.).
- In Deutschland gibt es ein ganz starkes Defizit, nämlich die fehlende Standardisierung, Normierung und Systematisierung im Berufsbildungssystem.

Das heißt, wir müssen die Professionalisierung neu verordnen. Marianne Friese nennt dies **„Professionalisierung zwischen Fürsorge und Rationalität“**:

- Qualifikations- und Tätigkeitsprofile: merkmals- und sachbezogen als auch interaktionistisch und strukturlogisch
- Fürsorgearbeit: ethische, wissensbasierte und handlungstheoretische Dimension sowie arbeitsmarktbezogene und sozialpolitische Gestaltung

Zukunftsaufgabe 3: Modularisierung und Durchlässigkeit der Bildungssysteme für geschlechtergerechte Aus- und Weiterbildung nutzen

Modularisierung und Durchlässigkeit des Bildungssystems

Es gibt seit den 1990er Jahren, spätestens in der europäischen Debatte, den Diskurs um die Modularisierung. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Modularisierung einzuführen. Es ist ein Unterschied zwischen Serviceleistungen und Care (Bsp.: Beratung am Bankschalter bzw. Care-Arbeit in der Pflege). Der Kompetenzbegriff ist auch ein Bildungsbegriff, der beide Seiten vereinigt, nämlich sowohl die ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarfe der Wirtschaft als auch die persönlichen Bedürfnisse, und damit auch die Individualentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung.

Die ***Ausbildungsstruktur in Deutschland*** zeigt:

- 60% junge Männer sind im dualen System.
- Ca. 70% junge Frauen sind im vollzeitschulischen System

Als Problemlagen bzw. Risiken zeigen sich fehlende Professionalisierung und fehlende Standardisierung. Der gesamte Bereich der vollzeitschulischen Ausbildung liegt in Deutschland in der Hand der Bundesländer, ist ordnungsrechtlich komplett heterogen gestaltet.

In diesem Zusammenhang besteht in Österreich ein besseres System:

- Gleichwertigkeit von dualer und vollzeitschulischer Ausbildung kann besser hergestellt und genutzt werden.
- Dadurch entstehen auch neue Professionspotentiale in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, weil
 - a. eine höhere Verknüpfung von allgemeiner Berufsbildung vorhanden ist,
 - b. eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz der beruflichen Schulen vorhanden ist,
 - c. die Standardisierung durch Bundesrecht viel stärker gegeben ist als in Deutschland.
- Hier liegt eine gute Chance, die Berufswahl von Mädchen und Frauen und Orientierung stärker zu fokussieren.
- Aber es braucht neue Praxisformate für vollzeitschulische Ausbildung.
- Es sollten die Stärke der berufsbildenden Vollzeitschulen genutzt werden; auch für die hohen Beschäftigungsperspektiven, die in Zukunft bestehen.
- Man muss einen produktiven Wettbewerb zwischen den Systemen einleiten.
- Man muss ein höheres Image, welches die technischen Lehranstalten haben, für personenbezogene Ausbildungsberufe nutzen.

Zukunftsaufgabe 4: Berufswahl und Berufsorientierung geschlechtersensibel gestalten

Hier wurde auf gute **Beispiele** verwiesen, die sich an europäischen Problemlagen orientieren:

- Qualifizierungsbausteine als Berufsvorbereitungsinstrument und Anrechnung (BertHa)⁴²
- Teilzeitberufsausbildung (MOSAIK)⁴³
- Wiedereinstieg in den Beruf (ZAUG)⁴⁴
- Lebenslanges Lernen. Statuspassagen (Grundtvig)⁴⁵
- Anrechnung informeller Kompetenzen (Lebensweltkompetenzen) für Ausbildung, Weiterbildung, Wiedereinstieg – Professionsfallen durch didaktische Konzepte vermeiden (z.B. Erzieherin)
- Nutzung von Diversity: (a) als emanzipatorisches Konzept: Anerkennung von Vielfalt zur Herstellung sozialer Gleichheit; (b) als personalwirtschaftliches Konzept: Vielfalt der Belegschaft als ökonomischer Vorteil.

⁴² ANM HG. MATERIAL: <http://www.berthaonline.info/index.php/content/blogcategory/20/31/>;
http://www.bwpat.de/ht2008/ft06/friese_ft06-ht2008_spezial4.pdf

⁴³ ANM HG. MATERIAL: http://www.kibb.de/Vortrag_MOSAIK_.pdf;
<http://www.worldtune.com/sub/assessment/toolbox/wp-content/uploads/2007/08/kompetenzentwicklung-fur-junge-mutter.pdf>

⁴⁴ ANM HG. MATERIAL: http://www.new-hessen.de/media/120531%20Abschlussbericht_Eval%20ZAUG.pdf

⁴⁵ „Entwicklung innovativer Wege zur Definition und Messung von Qualität bei Erwachsenenbildungsangeboten zur Förderung von sozial und ökonomisch benachteiligten Lernern“ <http://www.adqualed.eu>; „Lives in Changing - a multicultural approach“ <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/forschung/projekte/grundtvig/grundtvigll>

Abbildung 19: Qualifizierungsbausteine als Berufsvorbereitungsinstrument und Anrechnung (BertHa)

Modellprojekt BertHa – Kompetenzentwicklung in Haushaltsnahen Dienstleistungen

<p>Qualifizierungsbaustein „Speisenzubereitung und Service“ Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Hauswirtschafter/in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Zuständige Stelle für Berufsbildung in der Land- und Hauswirtschaft Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p>	<p>Qualifizierungsbaustein „Reinigen und Pflegen von Textilien“ Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Hauswirtschafter/in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Zuständige Stelle für Berufsbildung in der Land- und Hauswirtschaft Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p>
<div style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px; border-radius: 10px; display: inline-block; font-weight: bold;">BertHa- Qualifizierungsbausteine</div>	
<p>Qualifizierungsbaustein „Reinigen und Pflegen von Räumen“ Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Gebäudereiniger/in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Handwerkskammer Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p>	<p>Qualifizierungsbaustein „Altenpflege“ Zugrunde liegender Ausbildungsberuf: Altenpfleger/in</p> <p>Bestätigt/zertifiziert durch: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft u. Forschung Berlin</p> <p>Umfang: 420 Std.</p>

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN
Prof. Dr. Marianne Friese
www.erziehung.uni-giessen.de/bp
28

Quelle: Präsentation

Abbildung 20: Teilzeitberufsausbildung (MOSAİK)

Kompetenzentwicklung für junge Mütter Ansatz: Ganzheitlich und Biografisch

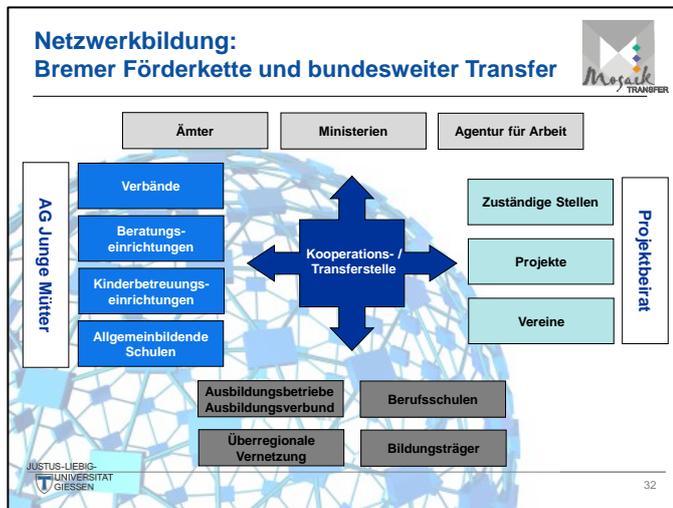
Förderbedarfe junger Mütter

Methoden	<p>Sozial-strukturelle Differenzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> Alter Bildungsniveau Bildungsverlauf Soziale Herkunft
Typisierung	<p>Junge Mütter mit hohem Förderungsbedarf</p> <ul style="list-style-type: none"> Sehr frühe Mutterschaft, gering qualifizierte Schulabschlüsse, negative Schulerfahrungen, Schulmeidung, Ausbildungsabbrüche, lange Unterbrechungszeit mit Sozialhilfebezug, wenig Unterstützung im sozialen Umfeld <p>Junge Mütter mit niedrigem Förderungsbedarf</p> <ul style="list-style-type: none"> Qualifizierter Schulabschluss, kurze Unterbrechungszeit (bis ½ Jahr nach Entbindung), unterstützendes und stabilisierendes Umfeld, Wiederaufnahme unterbrochener Ausbildung und Wiedereinstieg
Förderbedarfe	<p>Biografische Statuspassagen</p> <ul style="list-style-type: none"> Übergang Schule Beruf Berufsorientierung und -vorbereitung Teilzeitberufsausbildung Wiedereinstieg in den Beruf

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN
Prof. Dr. Marianne Friese
www.erziehung.uni-giessen.de/bp
31

Quelle: Präsentation

Abbildung 21: Projekt Lernketten



Quelle: Präsentation

Abbildung 22: Grundtvig Statuspassage Erwachsenenbildung

Ziele & Förderansätze der Lernpartnerschaft

GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

- Entwicklung von innovativen Wegen zur Definition und Messung von Qualität in der Erwachsenenbildung
- Entwicklung und Implementierung von Lehr-Lern-Methodologien, die die Definition und Messung von höheren Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildung unterstützen
- Erhöhung der professionellen Kernkompetenzen von Personen, die in der Entwicklung und Vermittlung von Programmen des lebenslangen Lernens tätig sind
- Entwicklung eines "Methoden-Koffers" (toolkit), um effektivere Bildungsprogramme zu fördern und die Teilnahme von Lernern zu erhöhen

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN
Prof. Dr. Marianne Friese
www.erziehung.uni-giessen.de/bp

Entwicklung innovativer Wege zur Definition und Messung von Qualität bei Erwachsenenbildungsangeboten zur Förderung von sozial und ökonomisch benachteiligten Lernern“

Quelle: Präsentation

Ziele der Lernpartnerschaft

GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

- Identifikation von Prozessen der Veränderung bei Erwachsenen durch Teilnahme an Bildungsangeboten
- Entwicklung von Empfehlungen zur Verbesserung von Lernprozessen Erwachsener
- Neue Kenntnisse zu Lernstrategien und Entwicklungsprozessen Erwachsener
- Auffinden des „Butterfly Effect“
- Fallbeispiele aus
 - Zukunftswerkstatt mit Senioren
 - Gesundheitstraining mit LKW-Fahrern
 - Training zur Berufsrückkehr für Frauen

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIESSEN
Prof. Dr. Marianne Friese
www.erziehung.uni-giessen.de/bp

Lives in changing – a multicultural approach“

Quelle: Präsentation

Zukunftsaufgabe 5: Genderkonzepte zur Professionalisierung des pädagogischen Personals

Die *Professionalisierung des pädagogischen Personals* ist ein Grundpfeiler, sowohl in der Schule als auch im Betrieb. Dort werden Kinder, Jugendliche und Studierende ausgebildet, daher muss dort die Durchlässigkeit hergestellt werden. Es benötigt eine Doppelstrategie, um die tradierten Leitbilder und tradierten Traumata aufzulösen. Es geht unter anderem darum, in allen Bereichen immer spezifische Fragen zur Geschlechterungleichheit im Curricula zu verankern. Andererseits müsste die Genderorientierung oder die kritische Reflexion in allen Wissensbereichen und in der Didaktik verankert werden.

Die Genderkompetenz sollte auf *drei Ebenen der Kompetenzentwicklung* entwickelt werden:

- auf der Wissensebene (die Sozialisation, Verhalten, Berufswahl): darüber muss mehr Personal Bescheid wissen,
- auf der Ebene des Unterrichts (Interaktion, Kommunikation, Intervention): geschlechtstypische Rollenbilder dürfen nicht fortgeführt, sondern müssen abgebaut werden;
- auf der Ebene der Schulorganisation: alle Beteiligten haben wichtige Aufgaben zu erfüllen, eben Strategien des Gender Mainstreaming umzusetzen.

Themen der Diskussionsbeiträge und Reaktionen der Vortragenden

Diskussionsbeitrag 1:

Zur LehrerInnenbildung: Verweis auf Papier zu Definition von Genderkompetenz im Sinne einer Professionalisierung auf verschiedene Ebenen: Fachkompetenz, Selbstkompetenz, methodisch-didaktische Kompetenz.⁴⁶

Frage zur Professionalisierungs-Debatte: Sehen Sie durch die Veränderung im Zuge des demografischen Wandels eine Möglichkeit, dass diese Professionalisierung stattfindet?

In Bezug auf die PädagogInnen-Berufe: Kleinkind-Pädagogik ist auch das Thema, wo es viel Bedarf gibt. Da gibt es große Herausforderungen in Österreich: Es ist nicht gelungen, in der künftig vorgesehenen Struktur die Kindergartenpädagoginnen in die tertiäre Ausbildung bis zum Master mitzunehmen. Da hat es lange Diskussionen gegeben und da kommen die Bundesländer und der Kostenfaktor hinein, weil das zu teuer wäre.

Zur Sozialkompetenz als Fachkompetenz: Gerade in diesen pädagogischen Berufen, die so segregiert sind, ist interessant anzuschauen, warum ist das ein Frauenberuf? Da wäre eine biografische Arbeit wichtig (Stichwort: eigene Biografie als geschlechtliches Subjekt).

Eine letzte Anmerkung: In Österreich ist es gelungen, ab der 5. Schulstufe die Wahlverpflichtung im Bereich des technischen und textilen Werkens abzuschaffen. Das war ein langer Prozess mit vielen Widerständen. Es wird in Zukunft ein Fach geben und es wird keine Wahl mehr geben.

⁴⁶ Siehe Materialien: Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15247/gekoskriterienonline.pdf>; Gendersensible Schulentwicklung: http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/HO_Gendersensible_Schulentwicklungsberatung_BMUKK_2011.pdf; siehe auch die Übersicht: <http://www.schule.at/portale/gender-und-bildung/news/detail/schulentwicklung-und-gender.html>

Diskussionsbeitrag 2:

Es ist eine sehr spannende Überlegung, wenn sozusagen größere Teile in bestimmten Berufen verbleiben, wenn anderswo Bedarfe entstehen. Gleichzeitig sollte man das aber sehr kritisch betrachten, weil bei genau diesen sozialen Positionen sogenannte **Dienstleistungsberufe** nicht sehr hoch anerkannt bzw. auch sehr niedrig entlohnt sind. Also in mehreren Berufen sieht man, dass Professionalisierung alleine nicht zu einer höheren Bezahlung führt. Wie könnte das gehen, um gleichzeitig dann die nicht geschlechtsspezifische Berufswahl zu verstärken, sondern zu minimieren?

Diskussionsbeitrag 3:

Eine zentrale Frage: Wissen wir etwas über die Langzeitveränderung von Berufsstrukturen und wie sich sozusagen die „Genderachse“ dazu ausrichtet? Gerade weil es unter den Professionalisierungstendenzen eine Reihe von neuen Tätigkeitsbereichen gibt, aus denen sich freie Berufe entwickeln. Aus alten Berufsstudien weiß man, dass je stärker sich die Professionalisierung in bestimmten ehemals Frauenberufen durchgesetzt hat, desto mehr wurde diese Position **attraktiv und von Männern besetzt**. Weiß man da schon etwas darüber?

Eine andere Frage: Wie tief muss man gehen z.B. bei Programmen für **Mädchen, die in Männer-Berufe gehen** sollen? Man weiß, dass die Programme aus den 1980er Jahren kaum etwas gebracht haben.

Diskussionsbeitrag 4:

Man kann ja auch diese **Spezialisierungen als pathologische Formen** begreifen. Also das, was bei uns hochgewertet wird, könnte auch als pathologischer Form gesehen werden. Bsp.: Die Arbeit eines Profi-Fußballers ist hochwertig, aber auch eine sehr einseitig verarbeitete Form. Das sind sehr extreme Ausprägungen.

Diskussionsbeitrag 5:

Es wird jetzt im Hinblick auf die Gendergerechtigkeit auch **Zeit, dass man auf die Burschen schaut**. Es gibt in Österreich extrem hohe Anteile in der Sonderschule. Es gibt erschütternde Bildungsergebnisse. Im höheren Segment (Matura plus) gibt es einen unglaublichen Überhang der Qualifikation der Frauen, im Bereich der geringeren Bildung auch einen starken Überhang der Männer und im Bereich der mittleren Bildung ist das Segment der Männer unglaublich breit, bei den Frauen schmaler. Die Frage ist, wenn diese Prognose der Beschäftigungsentwicklung sozusagen im Produktionsbereich stimmt, dann liegt etwas Gewaltiges in der Luft. Diese Schere wird immer größer. Nun stellt sich die Frage, was bedeutet denn diese Dimension im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit?

Entgegnungen und Erläuterungen von Marianne Friese:

Zur Frage der Akademisierung: Diese Debatten haben wir überall, in Österreich, Deutschland, Italien, z.B. die Frage der **Professionalisierung im Erziehungsbereich**, im ErzieherInnenbereich. Beide Seiten müssen betrachtet werden, auch die Seite, dass wir gut ausgebildetes Fachpersonal haben müssen in der ErzieherInnenausbildung. Die ErzieherInnenausbildung in Deutschland ist ein sehr komplexer, theoretischer Arbeitsbereich. Professionalisierung macht stets ein ganzes Bündel aus: Dazu gehört z.B. eine solch hochwertige Ausbildung anzuerkennen, sie entsprechend zu bezahlen, zu entlohnen, Weiterbildungsmöglichkeiten, Durchstiegsmöglichkeiten zu geben und sie auch in ein Konzept von Berufsfachlichkeit einzuordnen, das gesellschaftlich anerkannt ist. Es braucht auch **AssistentInnen** in dem Bereich. Die Berufsbildungspolitik sollte sich schon Gedanken machen, auch unterschiedliche Stufen auszubilden und unterschiedlich einzustufen. Aber das gilt eben für alle Berufe und deswegen kommen wir mit der Akademisierung in eine große Konkurrenz und auch in eine Verdrängung (z.B. Studiengang „frühkindliche Bildung“ an der Universität Gießen). Wir betreiben Professionalisierung auf allen Ebenen (politisch, theoretisch, curricular).

Zur **Attraktivität von Frauenberufen**: In dem Moment, wo ein Beruf historisch attraktiv und besser bezahlt wird, besser angesehen ist und wo es auch die Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt gibt, drängen auch die Männer in diese Berufssparte hinein, weil sie auch aus anderen Segmenten verdrängt werden. Nun gibt es ein Dilemma: Einerseits will man, dass auch Männer in soziale Berufe gehen, andererseits sollen sie gerecht in diese gehen. Und das ist auch eine Frage der Politik.

Im Hinblick auf die Frage der **Modellierung von Sozialkompetenz**: Da sind wir schon ein bisschen weiter. Wir haben schon Modelle auch in unterschiedlichen Berufen, wo wir auch versucht haben, schon mal Instrumente und Raster und Möglichkeiten zu entwickeln.

Zum Thema **junge Männer**: Sie haben die schlechteren Schulabschlüsse und sie sind häufiger auch weniger bereit oder befähigt, sich in bestimmte gesellschaftliche Bereiche einzuordnen (z.B. Studien zu Schulabbrechern). Wir dürfen aus der Perspektive einer geschlechtergerechten Forschung nur nicht

einen Fehler machen: Man darf es jetzt nicht umdrehen und sagen, „jetzt sind die ja vernachlässigt“. Das wäre falsch, weil Frauen zwar besser gebildet sind, aber immer noch die schlechteren Berufschancen haben. Die strukturelle Geschlechterungleichheit zuungunsten der Mädchen und Frauen haben wir nicht verändert.

Diskussionsbeitrag 6:

In Österreich würde man diese Analyse weitgehend teilen. Es gibt eine Reihe an Maßnahmen, doch dieses Bündel an Maßnahmen führt mittlerweile mehr zu Verunsicherung. Daher die Frage: Was sind z.B. **die drei wichtigsten Maßnahmen**? Von der Wiege bis zur Bahre werden Maßnahmen gesetzt und das ist sehr schwierig.

Dann gibt es noch das Problem mit der Professionalisierung: In vielen Bereichen steigen die Anforderungen, auch im schlecht bezahlten Bereich der Sozialberufe. Aus diesem Grund wird man professionalisieren müssen. Nur ist wahrscheinlich niemand derzeit bereit dazu, das auch zu bezahlen.

Diskussionsbeitrag 7:

Zum ersten Punkt der Struktur: Der erste Aspekt ist die Frage der Professionalisierung der Frauenberufe. Es ist ja eigentlich das schwedische Modell in gewisser Weise, nur ist das mit dem schwedischen Wohlfahrtsstaat verbunden. Das war eigentlich symbiotisch verbunden und in Österreich gibt es nicht den schwedischen Wohlfahrtsstaat und wir werden den auch nicht bekommen. Daher scheint das in Wirklichkeit kein Weg zu sein. Es wird vielleicht etwas professionalisiert werden, aber solange es diese Strukturen gibt, ist es ein gewisser Fahrstuhleffekt. Dies erfahren wir momentan bei dem LehrerInnen-Beruf. Der **LehrerInnen-Beruf**, wie er bei uns konzipiert ist, beruht darauf, dass man zuhause die Familie versorgen kann. Das ist sozusagen ein konstitutives Element dieses Berufs. Solange das so ist, kann man so viel Gender-Mainstreaming machen wie man will, aber es wird sich das nicht ändern.

Zur Frage der mittleren Schulen in Österreich: Bei uns ist das Problem, dass gerade die mittleren Schulen „zerbröseln“ werden zwischen Lehrlingsausbildung und den höheren Schulen. Es stellt sich die Frage, inwieweit man das so interpretieren kann, dass das eigentlich eine Reaktion ist?

Zum Thema junge Männer/Burschen: Das wird jetzt plötzlich so hochgespielt, nachdem sich um die Frauendiskriminierung so lange niemand gekümmert hat.

Diskussionsbeitrag 8:

Zur **Gleichwertigkeit** von berufsbildenden Schulen und der Lehre: Die Hypothese, dass dies in Österreich mehr gegeben ist, ist fraglich. Früher war es so, dass man automatisch mit dem Abschluss einer mittleren und höheren Schule auch einige Lehrabschlüsse erhalten hat, aber das ist schon lange gefallen. Mittlerweile ist es sogar umgekehrt, dass sogar Jugendliche, die eine Matura von einer berufsbildenden höheren Schule haben, einen Job nur bekommen, wenn sie wieder die Lehre beginnen.

Diskussionsbeitrag 9:

Es gibt Probleme im Lehrstellenbereich und das passt wahrscheinlich auch zum Trend zur höheren Bildung und auch, dass viele Frauen in höhere Schulen gehen. Am **Lehrstellenmarkt** stehen in vielen Teilen der Wirtschaft nicht die Leute zur Verfügung, weil sie alle wo anders hingehen, wodurch so gewisse negative Effekte eintreten. Das „Imperium schlägt aber zurück“ und es wird hier versucht, mit geeigneten Initiativen ‚zurückzuschlagen‘ und Mechanismen einzuführen, die Jugendliche wieder zurückbringen.

Entgegnungen und Erläuterungen von Marianne Friese:

Noch einmal zur Frage der Professionalisierung: Also ich kann nicht die Strukturprobleme der Gesellschaft lösen, auch wenn das Imperium zurückschlägt, das kann ich nicht lösen. Ich kann auch nicht die Frage lösen, dass Österreich nicht den schwedischen Weg gegangen ist. Ich würde den schwedischen Weg gehen, wenn ich das bestimmen könnte, aber ich kann es nicht lösen. Deutschland ist auch nicht den schwedischen Weg gegangen, aber Deutschland ist wahrscheinlich in der Geschlechterfrage nicht so traditionell verhaftet. Das heißt, schwedischer Weg, Wohlfahrtsstaat mit den historisch gewachsenen Beteiligungen von Frauen ist in jedem Fall eine Lösung. Aber wenn wir diesen Weg nicht gehen können, dann können wir das nicht ändern. Man muss sich fragen, was wir nun in dieser Situation tun können. Die Zukunftssituation ist, wir leben nicht mehr in der Industriegesellschaft, wir leben in einer **wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft** und die Berufe der Zukunft werden in Richtung wissensbasierter Dienstleistung gehen. Da gibt es Chancen, mit Professionalisierung neu anzusetzen.

Diskussionsbeitrag 10:

Zur Frage der Skepsis der jungen Menschen gegenüber der **Kleinkindbetreuung**: Es ist eine Generation, die vermutlich erlebt, dass es häufig alleinerziehende Mütter gibt. Es ist niemand da, weil auch das System auslässt. Es ist auch keine Betreuung da. Man erlebt dies als Jugendlicher wirklich als Mangel. Zweitens haben viele Menschen kein Vertrauen in diese elementar-pädagogische Betreuung, die tatsächlich in einem desolaten Zustand ist (Bsp.: PädagogInnen mit 25 Kindern und Burnoutgefahr).

Schlussworte Marianne Friese:

Die **Qualität der Kinderbetreuung** ist sehr wichtig. Hier geht es aber wieder um die Frage der Professionalisierung: Wie werden die Menschen ausgebildet und vor allem, wie werden sie bezahlt? Darüber hinaus kann man das möglicherweise nicht so verallgemeinern für die Gesellschaft. Studien zeigen dass einerseits die Skepsis junger Menschen und junger Frauen da ist, aber das ist auch eine Berufsfrage. Andererseits wird die Skepsis ganz stark durch familienpolitische Maßnahmen flankiert (z.B. Erziehungsgeld bzw. Betreuungsgeld in Deutschland). Die höher gebildeten Frauen gehen nicht zurück, sie entscheiden sich oft gegen Kinder und für die Karriere. Das heißt die Frage des Geburtenrückganges steht hierbei im Zusammenhang. Das ist die gesellschaftliche Realität und so kommen wir wieder zu der Frage, welche Ungleichheit haben wir in der Gesellschaft? Und das ist nicht nur eine Frage zwischen Männern und Frauen, sondern auch zwischen Schichten.

8.7 Vortrag Rüdiger Preißer: *Berufsbildung und soziale Anforderungen (Arbeitsmarktpolitik und Übergangssystem)*



Dr. Rüdiger Preißer
Soziologe, Politikwissenschaftler & Berater
Bildungs- und Evaluationsforschung

Einleitende Worte von Lorenz Lassnigg

- In Österreich ist man auf die Berufsbildung sehr stolz. **Was jedoch oftmals ‚vergessen‘ wird, ist die Arbeitsmarktpolitik.** Diese wird aus der Betrachtung ausgeschlossen, obwohl man sie im Zusammenhang mit der Berufsbildung auch beobachten sollte. Die Erfolgsindikatoren sind nämlich von beiden Systemen bedingt. Das Gewicht der Arbeitsmarktpolitik ist unklar.

Die Probleme der Jugendlichen werden auf die **Arbeitsmarktpolitik** externalisiert, aber das **Leistungsproblem** geht verloren. Wenn Jugendliche beispielsweise in der Schullaufbahn zu wenig gelernt haben, werden sie in die Arbeitsmarktpolitik übergeben, aber das Problem wird nicht weiter behandelt.

Das System der Arbeitsmarktpolitik beruht auf der **Fiktion des Vorübergehenden**. Es sollte klar gemacht werden, dass die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen bleibende Einrichtungen sind, die entsprechend professionalisiert werden sollten.

Im Bereich der Arbeitsmarktpolitik werden sehr viele Erfahrungen mit Jugendlichen gemacht, die jedoch vom Bildungswesen abgetrennt sind. Es fehlt der **Erfahrungsaustausch zwischen Bildungswesen und Einrichtungen der aktiven Arbeitsmarktpolitik.**

Vortrag von Rüdiger Preißer

Rüdiger Preißer greift in seinem Vortrag unter anderem bereits erwähnte „benachteiligte“ Zielgruppen, wie z.B. MigrantInnen und Frauen, auf und beschreibt vor allem die Kosten und den Nutzen sowie die Funktionalität des Übergangssystems und die damit zusammenhängenden Forderungen. Vorweg ist jedoch zu betonen, dass es **kaum empirische Forschungen zum Übergangssystem** gibt. Es gibt in Deutschland beispielsweise nur drei empirische Untersuchungen zum Übergangssystem und zwei zu speziellen Maßnahmen. Auf diesen beruhen die im Vortrag erwähnten Daten.

Ziele des Übergangssystems

Das Übergangssystem ist ein Teil der Arbeitsmarktpolitik. Die Jugendlichen kommen aus dem Bildungssystem heraus und sind auf dem Arbeitsmarkt. Das heißt es geht in erster Linie darum, die Jugendlichen in eine Ausbildung bzw. nachrangig in Arbeitsverhältnisse einzumünden. In Gesetzbestimmungen stehen komplexe berufsorientierende und berufsvorbereitende sozialpädagogische unterstützte Qualifizierungsmaßnahmen. Für den Arbeitsmarkt gibt es klare Zielerreichungskriterien, aber nicht für die Qualifizierung.

Ein paar **Zahlen zur Veranschaulichung**

Im Jahr 2006 befinden sich 43,5% der Jugendlichen in Deutschland im dualen System. 16,8% der Jugendlichen sind im Schulberufssystem und 39,7% im Übergangssystem. Das berufliche **Übergangssystem** ist demnach **fast so groß wie das duale Ausbildungssystem**. Dies wird aber in der öffentlichen Wahrnehmung ganz anders behandelt. Es gibt fast keine systematische empirische Forschung.

Bei genauer Hinsicht sieht man eine ganz hohe institutionelle Zersplitterung ganz vieler Angebotstypen, Organisationsformen, Förderprogramme und Einzelmaßnahmen. Auf Bundes- und Landesebene gibt es wahrscheinlich ca. 45 Maßnahmen. Auf kommunaler Ebene sind das über 100 Maßnahmen, die in Bundesländern zersplittert sind. Curricula Rahmenvorgaben sind unterschiedlich: Akteure, Schule, Berufsberatung, Jugendhilfe, Privatwirtschaft, karitative Einrichtungen, die ganze Sozialindustrie ist da sehr stark vertreten. Vielleicht gibt es deshalb so wenig empirische Forschung, weil es ein „**Maßnahmenschungel**“ ist. In diesen fließt sehr viel Geld hinein.

Erfolg des Übergangssystems

Blickt man auf die Statusverteilung von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nach 30 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems so zeigt sich, dass 41,4% in betrieblicher Berufsausbildung landen sollen. Die haben schon eine sogenannte „Maßnahme-Karriere“ und noch nicht mal die Hälfte aller Jugendlichen ist dann in Ausbildung. Das ist die Zielerreichung – also was die Arbeitsagentur formuliert – das erste Ziel ist in Ausbildung.

Fazit „Die Kompensationsfunktion wird verfehlt“

- Verselbständigung des beruflichen Übergangssystems zur Wohlfahrtsindustrie
- mangelhafte Eingebundenheit in und Anschlussfähigkeit an das Bildungs- und Ausbildungssystem
- Fehlendes Selbstverständnis als Bestandteil des Bildungssystems
- Keine pädagogische, sondern administrativ-organisatorische Steuerungslogik

Fazit „Intransparenz der Lernprozesse“

- Kompetenzentwicklung der Jugendlichen wird nur unzureichend geplant und dokumentiert
- Trotz Qualifizierungsmaßnahmen Mangel an pädagogischen Standards:
 - a. kein pädagogisches Leitbild
 - b. kein Curriculum, keine Didaktik
 - c. input- oder prozessorientierte anstatt lernergebnisorientierte Formulierung der Lernziele
 - d. keine Lernerfolgskontrolle während und am Ende der Qualifizierungsmaßnahmen

Das ist das System in Deutschland. Es gibt Unterschiede zu Österreich. Auf der Ebene der Kompetenzdiagnostik gibt es noch fast keine Entwicklungen, aber der Begriff der Ausbildungsreife soll eingeführt werden. Es gibt keine kompetenzdiagnostische Untersuchung, die Ausbildungsreife operationalisiert. In der wissenschaftlichen Literatur gibt es nur großes Entsetzen, aber in der Praxis ist das in Deutschland das zentrale Selektionsinstrument für die Jugendlichen, um in diese Maßnahmen zu kommen.

Fazit „Folgen für die Jugendlichen“

- Stigmatisierung: Abdrängung in und Verfestigung von „Maßnahmenkriterien“
- Hohe Selektivität jedes einzelnen Maßnahmenübergangs und Addition der Übergänge: kumulativer Effekt der sozialen Verdrängung
- „matching“ als Mythos: Reduktion von Berufswahl auf Puzzle-Spiel
- „cooling the mark out“: An-Passung als Absenken subjektiver Ansprüche und Motivationen („adaptiver Präferenzwandel“)
- Schwächung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit

Forderung „Pädagogisierung‘ des beruflichen Übergangssystem“

- Die Pädagogisierung des beruflichen Übergangssystems (Bildung, Ausbildung) ist die wichtigste Forderung.
- Wir brauchen pädagogische Standards (Curriculum, Didaktik, pädagogische Professionalisierung).
- Wir brauchen „Lerntheorie“.
- Wir brauchen lernergebnisorientierte Formulierung dieser Förder-, Qualifizierungsziele.
- Wir brauchen eine Lernerfolgskontrolle (Erfassung und Dokumentation der Kompetenzentwicklung).

Forderung „Wichtigstes Lernziel – Lernen des Lernens“

- Curriculum: Selbstregulationsfähigkeit als Lernziel
- Didaktik: unterrichtsmethodische Förderung von metakognitiven Arbeitsweisen. Es geht immer um diesen metakognitiven Lernzyklus, Selbstbeschreibung, Selbstevaluation, Selbstreflexion:
 - a. Förderung der Eigenaktivität der Jugendlichen
 - b. Ressourcenmanagement, Selbstmotivierung, Zeitplanung, Aufmerksamkeitssteuerung, Anstrengung
 - c. Metakognitive Lernstrategien: Einheit von Planung, Steuerung, Beobachtung, Bewertung der Ergebnisse; kann in der Berufsschule oder am Arbeitsplatz ein Teil des Curriculums sein, und damit bei einer Kompetenzdiagnostik, die von außen kommt, entlastet wird, wenn sie schon Teil des Lernprozesses ist.
 - d. Reflexion: Arbeits- und Lernerfahrungen bewusst machen, analysieren, bewerten („metakognitiver Lernzyklus“)
- Prüfungen: Lernen von Selbstevaluation; nachvollziehbare Dokumentation der Lernwege und Lernergebnisse

Forderung „Kompetenzentwicklung als Leitbild“

- Stärkung des Subjektbezugs
 - a. Generierung von Bildungs-, Berufsentscheidungen als Entwicklungsaufgabe (Identitätsbildung)
- Kompetenzorientiertes Verständnis von Lernen:
 - a. Wissen, Fertigkeiten kein lineares Ereignis von „Instruktion“, sondern Ergebnis eines aktiven, selbst gesteuerten, konstruktiven, sozialen Prozesses
 - b. Kompetenz: Einheit von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit
 - c. Anregende Lernumgebung: authentische und aufgabenorientierte Angebote, die Kopf, Herz und Hand ansprechen

- d. Lernen des Lernens: permanentes Begleiten des Lernens durch Selbstbeobachtung (Selbst-Evaluation) und Dialog (Reflexion) auf jeder Komplexitätsstufe

Die Schlussfolgerung ist, dass es eine pädagogische Professionalisierung des Personals braucht. Bezüglich der Kompetenzdiagnostik muss man zwischen summativer und formativer Kompetenzdiagnostik unterscheiden. Als Pädagoge bzw. als Pädagogin braucht man eine formative Kompetenzdiagnostik, um Entwicklungsprozesse von Jugendlichen oder SchülerInnen anzuleiten. Das heißt im Mittelpunkt steht nicht die Gruppe, also verglichen wird nicht mit dem Normenwert der Gruppe, sondern mit dem biografischen Stand, der erreicht wurde. Es wird eine ganz andere Art von Verfahren eingesetzt; um das zu beurteilen braucht man keine großen wissenschaftlichen Voruntersuchungen. Für die Kompetenzdiagnostik braucht man eine viel bessere wissenschaftliche Fundierung als das, was im Bereich der Erwachsenenbildung und im Bereich der Jugendbildung angeboten wird. Es braucht Wissen, wofür Kompetenzdiagnostik eingesetzt wird.

Themen der Diskussionsbeiträge und Reaktionen der Vortragenden

Diskussionsbeitrag 1:

Zentrale Frage: Warum gibt es das Übergangssystem, das Bildungssystem und die duale Ausbildung? Was ist das Übergangssystem?

Antwort Rüdiger Preißer:

Die Definition des Übergangssystems als Sammelbegriff ist für ausbildungsreife Jugendliche, die keine Lehrstelle bekommen, die Maßnahmen – welcher Art auch immer – angeboten bekommen.

Diskussionsbeitrag 2:

In Österreich ist die Situation mit der überbetrieblichen Ausbildung anders. Das ist entwickelt als Lehrlingsausbildung, quasi als institutionelle Lehrlingsausbildung, wo die Leute auch vom Anfang an als Lehrlinge angestellt werden und das Ziel ist, sie in eine betriebliche Lehrausbildung möglichst in einem Jahr zu bringen. Das Entscheidende ist, dass die Leute den betrieblichen Teil in diesem System über Praktika in Betrieben absolvieren, was als betriebliche Lehrzeit gilt. Das ist schon grundsätzlich der Unterschied, weil das wirklich in das reguläre System eingebaut ist und gerade nicht alle diese problematischen Kriterien hat, was aber viele andere Maßnahmen schon haben. Das gibt es auch in Österreich.

Antwort Rüdiger Preißer:

Aber da sieht man schon den entscheidenden Unterschied und wie wichtig das ist, dass die Jugendlichen das wichtigste Ergebnis haben, nämlich einen Lehrabschluss am Ende.

Diskussionsbeitrag 3:

Den Tenor, dass das Übergangssystem inzwischen sehr groß ist, und die Wirkungen zweifelhaft sind – wie in Deutschland – kann man für Österreich so nicht sehen.

Hinsichtlich der **Größe**, dass das Übergangssystem fast gleich groß geworden ist: dieser Trend existiert in Österreich nicht. Wenn man nur die überbetriebliche Ausbildung betrachtet, dann ist das ein ganz anderes Verhältnis.

Bezüglich der **Kosten**: Wenn man die **Kosten** nur dieses Systems betrachtet, da müsste man noch andere Kosten dazu nehmen. Es gibt sehr viele geförderte Lehrstellen. Die Lehrstellenförderung ist finanziell auch nicht günstig.

Bezüglich der **Wirkungen**: Es ist verkürzt, wenn man sagt, beispielsweise nach 30 Monaten sind nur 40% in einer Ausbildung, weil das sozusagen nur eine Bruttobetrachtung ist. Man muss sich die Frage stellen: Was wäre gewesen, wenn sie dort nicht gewesen wären? Was ist die Vergleichsquote? Das ist

bei dieser Betrachtung nicht gegeben. Da kann man sagen nur 40% bekommen eine Qualifizierung, aber bei dieser Gruppe ist es unklar, ob das wirklich so wenig ist.

Diskussionsbeitrag 4:

Eine Grafik zeigte, dass sich rund 40% eines Jahrgangs gleich nach der Schule im Übergangssystem befinden. Es nimmt derzeit zu. Das heißt, AbgängerInnen werden in das Übergangssystem aufgenommen. Das ist kein 100%iger Erfolg, aber es ist ein **Erfolg**. Es zeigt, dass das Übergangssystem positive Wirkung gezeigt hat im Sinne der Arbeitsmarktausbildung, Berufsvorbereitung, Berufsgrundbildung als Übergangsmaßnahmen für die Jugendlichen findet ja durchaus auch in den Berufsschulen statt, zunächst einmal. Da trifft die vorhin präsentierte Kritik beim Berufsvorbereitungsjahr bei diesen Übergangsmaßnahmen nicht zu. Verweis auf Hamburger Ausbildungsprojekt: Eine Regelung, dass die nicht versorgten Jugendlichen ein Angebot für eine Grundausbildung bekommen unter der Bedingung einer ununterbrochenen weiteren Bewerbung für eine Ausbildungsstelle.

Entgegnungen und Erläuterungen von Rüdiger Preißer:

Wenn die Jugendlichen nach 30 Monaten zu 41 %, in ihrer Ausbildung sind, müsste man das vergleichen mit dem österreichischen Modell; wir finanzieren den gleichen Ausbildungsweg. Es gibt eine neue Untersuchung von der Bertelsmann Stiftung, die die Kosten einer **Ausbildungsplatzgarantie** (wenn man jedem Kind und Jugendlichen einen Ausbildungsplatz finanziert) errechnet hat. Dies wäre am Ende insgesamt billiger. Nicht nur mit den direkten Kosten, sondern mit den Folgekosten, bei denen, die dann arbeitslos sind und Sozialunterstützung benötigen, wie bei den anderen, die eine Ausbildungsplatzgarantie haben und Steuern, Sozialabgaben usw. bezahlen. Wenn man das hochrechnet, ist die Rechnung für Ausbildungsplatzgarantien viel günstiger. Warum macht man das im Übergangssystem? Natürlich hat das positive Effekte für einige, nur ist die Frage, wie bewertet man das? Wenn ich dann in die Maßnahmen selbst hineingehe, ist der Erfolg von diesen 41% den Maßnahmen geschuldet oder nicht? Und dafür gibt es keine empirischen Untersuchungen, weil niemand weiß, was bei den Maßnahmen am Ende rauskommt. Es gibt keine **empirische Untersuchung**. Man kann doch kein soziales System aufbauen und ausdehnen über die Jahre und dann noch kein einziges Ergebnis haben, was am Ende rauskommt. Es kommen sehr wohl auch positive Effekte raus, aber auch einige negative.

Zur Frage: Warum ist das Übergangssystem entstanden? In Deutschland hat man eine viel höhere Quote von **SonderschülerInnen** als in Österreich. Die meisten sind lernbehindert – diagnostiziert von der jeweiligen Schule – auf der Grundlage der sozialen Rahmenbedingungen, die die Schule hat. Das heißt es gibt keine wissenschaftlich valide Kriterien. Der Anteil der SonderschülerInnen ist über die Jahre immer weiter gewachsen. Deutschland ist neben Belgien das Land mit der höchsten Anzahl an SonderschülerInnen. Von der Sonderschule geht es direkt ins Übergangssystem. Das hat mit Arbeitsmarktpolitik nichts zu tun. Das ist ein Prozess, der kontinuierlich immer ansteigt.

Diskussionsbeitrag 5:

Die Erfolgskriterien, die angesprochen wurden, stimmen natürlich. Da ist einiges passiert. Man muss sich überlegen, dass das auch eine massive Intervention am Lehrstellenmarkt ist, und zwar eine **dauerhafte Intervention am Lehrstellenmarkt**, was den Lehrstellenmarkt eigentlich ‚träge‘ macht. Das hat Systemwirkungen und das ist in Österreich auch nicht ganz anders, obwohl der Bereich in Österreich kleiner dimensioniert ist. Aber viele andere Maßnahmen, die wir in der Arbeitsmarktpolitik haben, sind ähnlich wie vorhin skizziert wurde: sozusagen das **Interesse der Sozialindustrie**, der Träger von diesen Maßnahmen, die einiges dazu beitragen, dass das System auch erhalten wird.

Eine Dimension, die in Österreich als Problem hinzukommt: Es gibt ein Überschäumen des beruflichen Marketings in dem Bereich. Das heißt, wir haben die Konkurrenz zwischen Gebietskörperschaften, die Konkurrenz zwischen Institutionen, die sich profilieren in dem Bereich; es geht bei uns sogar so weit, dass zwei Landesräte aus demselben politischen Stall miteinander konkurrieren, wer ist mehr drin in diesem Bereich. Das ist eine Dimension, die auch zu einer Verselbständigung des Systems beiträgt, ohne dass die Ziele irgendwo erreicht werden. Das kommt aus den Jahren rund um 1997, da wir seither nicht mehr aus diesen Interventionen herausgekommen sind.

Im Bereich des Lehrstellenmarkts sind wir auch träge geworden. Die Frage ist nur, wie kommt man aus dem heraus? Eine Hypothese dazu ist folgende: Was wäre, wenn 50% innerhalb von 30 Monaten noch immer nicht versorgt sind, wenn man für die eine gesamte Ausbildung anbieten würde, durchgehend diese Gruppe vom Lehrstellenmarkt nimmt und die anderen am Lehrstellenmarkt lässt, was würde dann passieren?

Diskussionsbeitrag 6:

Die Qualität der Arbeitsmarktpolitik ist ein Thema: Was es bedeutet, dass man das externalisiert, ist ein anderes Thema: Wie bzw. ob eine Externalisierung rückführbar ist? Insofern sind das zwei Themen, wobei das natürlich in dem Bereich der Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik eine zweiseitige Geschichte ist. Auf der einen Seite bestehen diese Probleme weiter und es bleibt unklar, was gemacht wird; es gibt keine Standards, es ist halt ein Gewirr von engagierten Leuten. Auf der anderen Seite wird in diesen Maßnahmen auch sehr viel Positives im Vergleich zum Schulwesen getan, weil die ja zum Teil mit diesen Jugendlichen klarkommen, die das Schulwesen ‚ausselektiert‘ hat. Das heißt da ist eine **lebendige Szene parallel zum Schulwesen**, wo man nicht so genau weiß, wie das dort läuft. Und die Frage ist, ob man die Erfahrungen gegenseitig irgendwie verbinden kann?

Diskussionsbeitrag 7:

Der Begriff von Rüdiger Preißer schließt hier an: **Anschluss** an das Bildungssystem einerseits und an das reguläre Ausbildungssystem andererseits. Das ist so der Gedanke, der die Verselbständigung unterbindet. Dass man das System ganz und gar abschaffen könnte oder sollte, ist nicht sinnvoll, denn das betriebliche Bildungssystem ist keine Versorgung. Man muss sehr achtsam sein, dass die Verselbständigungsprozesse nicht stattfinden.

Diskussionsbeitrag 9:

Die Frage ist, ob es sinnvoll ist Bildung und Arbeitsmarkt ineinander zu stellen? Also zu sagen, der Arbeitsmarkt übernimmt jetzt eigentlich eine Bildungsaufgabe. Es geht doch eigentlich letztendlich darum, Jugendliche weiterzubringen. Ob das der Eine macht oder der Andere, ist im Prinzip egal. Es wäre eher interessant, eine Lösung zu finden, wie man den Lehrstellenmarkt weniger ‚träge‘ macht, als er ist. Da stellt sich die Frage, wie man diesen Handshake zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt herstellen kann. Wie kriegt man sozusagen eine **Resultatbetrachtung** da hinein? Wichtig ist auch zu beachten, dass sich die Lehrstellenvergebenden in eine Situation bringen und darauf einstellen müssen, wie sie mit Zielgruppen umgehen, mit denen sie vorher oder bis jetzt nichts zu tun haben wollten, weil es schlichtweg keine anderen gibt. Hier müsste man auch investieren, wie man mit denen umgeht. Das heißt man muss in solche Schienen investieren.

Diskussionsbeitrag 10:

Einen kurzen Kommentar zur Praxis: Es läuft derzeit gerade in Deutschland ein Pilot-Projekt, indem versucht wird, aus dem Übergangssystem Lernergebnisse für eine Anrechnung ins reguläre System zu erreichen.

Diskussionsbeitrag 11:

Die Frage ist, ob dies ein Übergangssystem ist, das ausschließlich ein arbeitsmarktpolitisches Übergangssystem ist, indem es individuell zu fördernde Jugendliche den Weg in die Arbeitsmarkt erlaubt oder ob es auch ein **Überlaufsystem** ist. Wir haben ja immer wieder große Schwankungen und wir dürfen uns nicht in die Zukunft „beamen“ und sagen, dann haben wir eh kein Problem in quantitativer Hinsicht, was auch in Zukunft nicht stimmen wird. Denken wir nun in einem System primär als berufspädagogisch konstruiertes System oder denken wir nur in einem arbeitsmarktpolitischen System? Das ist eine ganz eine andere Sache. Wenn wir es als arbeitsmarktpolitisches System ausschließlich sehen, dann gäbe es ganz große Bedenken, dass Strukturen einfach selbst lebendig werden, sich verfestigen, ohne dass man berufspädagogische Ziele erreicht.

Diskussionsbeitrag 12:

In Österreich sind 200.000 15- bis 24-jährige in einem Jahr in einer Maßnahme betroffen. Das zweite ist, wir haben für Oberösterreich einen Jahrgang untersucht und da war das so, dass bis zum Alter von 20 Jahren ein Jahrgang zu 30% in Maßnahmen war und sozusagen nur ca. ein Drittel nicht mit dem AMS in Kontakt war. Das ist definitiv etwas, das ist nichts. was vorübergehend ist. Da hat man einerseits einmal eine Überlauffunktion, aber andererseits ist es offensichtlich auch ein strukturelles Problem, das mit diesen **Selektionsprozessen im Schulwesen** zusammenhängt. Das heißt, dass eigentlich Leute strukturell produziert werden, die dann in dieses arbeitsmarktpolitische System übergehen. Ein weiterer Punkt ist, dass man aus der Evaluierung dieser Maßnahmen im Großen und Ganzen eigentlich weiß, dass Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche nicht wirklich wirksam ist. Der nächste Punkt ist der, dass Leute Artikel und Bücher schreiben, die prämiert werden, dass das duale System so eine Art von Sozialversicherungssystem ist. Man schaut auf die Jugendarbeitslosigkeit und schreibt sozusagen die geringe Jugendarbeitslosigkeit dem Bildungssystem zu und vergisst aber den anderen Teil. Dann muss man sich noch die Bedingungen anschauen, in denen **diese Leute in der Arbeitsmarktpolitik arbeiten**. Die bekommen tw. rund 20€ pro Stunde, aber inklusive Vorbereitungszeit und inklusive Anfahrtszeit. Wenn man das aber jetzt so gegenüberstellt, dass man sagt, was kriegt eine Lehrperson im Schulwesen pro Stunde inklusive

Vorbereitungszeit, eine Lehrperson, die sich mit den Jugendlichen beschäftigt, die erfolgreich sind, im Vergleich zu denen im Übergangssystem, dann kommt ein grobes Ungleichverhältnis raus. Die Fiktion des Vorübergehenden ist in diesem Zusammenhang ein ganz wichtiger Punkt.

Diskussionsbeitrag 13:

Die entscheidende Frage ist, ob man aus dieser dritten Säule Reparaturwerkstatt nicht **eine attraktive Säule** machen kann, die sozusagen steuernde Wirkung auf die anderen Systeme entwickelt? Warum werden die Jugendlichen dort nicht in Zukunftsberufen ausgebildet?

Schlussworte Rüdiger Preißer:

Es gibt einen Teil von Jugendlichen, die Arbeitsmarktprobleme haben und diese haben nichts mit den Jugendlichen selbst zu tun. Wir wollen erreichen, dass die Konjunktur besser wird, dass die gleichen Jugendlichen, die jetzt keinen Ausbildungsplatz bekommen, weil man sagt, die haben schlechte Noten, dass sie dann einen Ausbildungsplatz bekommen. Darüber müssen wir uns im Klaren sein. Das heißt, das ist eine arbeitsmarktpolitische Sache.

Zur Frage wie das System darauf reagiert oder ob man das sozusagen einem Markt von Anbietern überlässt, die irgendwas anbieten und dann sind die Jugendlichen drinnen: Für Deutschland kann man festhalten, dass es dazu keine Forschung gibt. Aus Sicht der Jugendlichen ist klar, dass sie in einer Qualifizierungsmaßnahme sind, die irgendwie staatlich verordnet ist oder implementiert wird; am Ende sollten sie wenigstens ein Ergebnis oder ein Zertifikat haben. Und dann müssen weiterhin die gleichen pädagogischen Standards gelten wie im Bildungssystem oder auch im Ausbildungssystem. Soweit müssen für das System auf alle Fälle, egal ob Österreich oder Deutschland, Standards aufgestellt werden.

8.8 Feedback zur Veranstaltung

Am Ende der Veranstaltung hatten alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ein Feedback zur Veranstaltung abzugeben. Das Feedback war, wie auch die Beteiligung insgesamt, sehr positiv. Die Grundidee, zu einigen zentralen Themen Persönlichkeiten aus den verschiedenen Bereichen der Berufsbildung (Schule, Lehre, Arbeitsmarkt), wie auch aus verschiedenen Aufgabenbereichen (Administration, Interessenvertretungen, Bildungsinstitutionen) zusammenzubringen, die im diversifizierten und fragmentierten österreichischen System meistens getrennt agieren, hat sich als fruchtbar und erfolgreich herausgestellt. Die KollegInnen aus Deutschland haben wertvolle und interessante Erfahrungen und Aspekte hereingebracht.

Einige Rückmeldungen werden im Folgenden zusammengefasst:

Feedback 1:

Die Themen werden in Diskursen oft sehr getrennt behandelt. Vor diesem Hintergrund ist es ein toller Gedanke, mehrere Themen systematisch in Zusammenhang zu stellen. Damit konnten zentrale Erkenntnisse im Zuge der Veranstaltung für jeden Teilnehmenden gewonnen werden.

Feedback 2:

Es war eine tolle Veranstaltung. Vor allem die Themenauswahl war sehr gut. Positiv zu beurteilen ist auch der geschützte Rahmen der Veranstaltung, um Diskussionen führen zu können. Eventuell könnte man in künftigen Veranstaltungen noch breiter ExpertInnen von unterschiedlichen Institutionen einladen, die auch noch andere Sichtweisen mitbringen.

Feedback 3:

Es war eine angenehme Streuung an TeilnehmerInnen.

Feedback 4:

Es war eine angenehme Veranstaltung mit vielen neuen Erkenntnissen. Hervorzuheben ist insbesondere das gelungene Format (20-30 Minuten Vortrag, 50-60 Minuten Diskussion). Die Mischung von Themen und Personen hat alle weitergebracht.

Feedback 5:

Die Hauptaufgabe ist: alles bleibt gut, wird besser und wirkt zukunftsadäquat.

Schlussworte Lorenz Lassnigg:

Es ist erfreulich, dass diese Veranstaltung so positiv verlief. Es war ursprünglich ungewiss, wie die Veranstaltung ablaufen würde. Nach der gelungenen Veranstaltung hoffen wir auf weitere Folgeveranstaltungen, da heute nur ein Auszug von wichtigen Themen innerhalb der Berufsbildung bearbeitet wurde.

AutorInnen: Lassnigg Lorenz, Laimer Andrea, Markowitsch Jörg, Dietzen Agnes, Reich Hans H., Friese Marianne und Preißer Rüdiger

Titel: Herausforderungen zur Zukunft der Berufsbildung und international Lösungsansätze

Projektbericht

© 2013 Institute for Advanced Studies (IHS),
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
