

Verfasser

Björn Hidde

Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für die Laufbahn
Lehrer an Beruflichen Schulen in
Schleswig-Holstein

**„Europäische Ansätze zur Modularisierung
der Benachteiligtenförderung und
empirische Exploration der Auffassung
deutscher Betriebe“**

Dozent

Prof. Dr. Gerald Heidegger

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)

Universität Flensburg

WS 05/06

Abgabetermin: 15.12.05

Björn Hidde

Auberg 8

24107 Ottendorf

Tel. 0431-581052

E-mail: bjoernhiede@freenet.de

Matr. -Nr.: 530691

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
2. DAS KONZEPT QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE IN DEUTSCHLAND	3
2.1. MODULE UND QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE IN DER BERUFLICHEN BILDUNG.....	3
2.2. DER BENACHTEILIGTENBEGRIFF IN DER BERUFLICHEN BILDUNG	7
2.3. DAS KONZEPT QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE.....	9
3. BERUFSBILDUNG UND BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG IN EUROPA	14
3.1. INSTRUMENTE DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG IN GROßBRITANNIEN.....	14
3.1.1. <i>Modern Apprenticeship</i>	18
3.1.2. <i>Great Deal</i>	21
3.2. INSTRUMENTE DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG IN DÄNEMARK	23
3.2.1. <i>Guidance</i>	25
3.2.2. <i>Bridge Building</i>	26
3.2.3. <i>Produktionsschulen</i>	26
3.2.4. <i>AMU-Center</i>	27
4. DURCHFÜHRUNG DER EMPIRISCHEN EXPLORATION	28
4.1. DAS UNTERSUCHTE SCHULPROJEKT	28
4.2. WAHL DER ERHEBUNGSMETHODE	28
4.3. AUSWAHL DER EXPERTEN.....	30
4.4. DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNGEN.....	32
4.5. FRAGENKATALOG	33
4.6. QUALITATIVE INHALTSANALYSE	37
5. ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG	39
5.1. ERGEBNISSE FRAGENKOMPLEX I.....	40
DAS KONZEPT QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE - UMSETZUNG IM BETRIEB.....	40
5.1.1. <i>Haben Sie bereits Erfahrung mit Qualifizierungsbausteinen.</i>	40
5.1.2. <i>Welche Qualifizierungsbausteine werden derzeit im Betrieb durchgeführt?</i>	41
5.1.3. <i>Setzen Sie die Qualifizierungsbausteine um?</i>	41
5.1.4. <i>In welcher Weise (Beschreibung) werden die Qualifizierungsbausteine durchgeführt?</i>	41
5.1.5. <i>Warum werden sie nicht durchgeführt?</i>	43
5.1.6. <i>Wie müssten Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit sie sie umsetzen können?</i>	43
5.1.7. <i>Was verstehen Sie unter einem sinnvollen Modul?</i>	45
5.1.8. <i>Halten Sie Ihr Unternehmen geeignet für die Durchführung?</i>	48
5.1.9. <i>Welche Vorzüge bzw. Nachteile bietet das Konzept grundsätzlich für den Betrieb?</i>	49
5.2. ERGEBNISSE FRAGENKOMPLEX II	53
EIGNUNG HINSICHTLICH DER FÖRDERUNG BENACHTEILIGTER.....	53

5.2.1.	<i>Verbessert das Konzept Qualifizierungsbausteine die Chancen der Benachteiligten, ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen?</i>	54
5.2.2.	<i>Welche Vorzüge bzw. Nachteile beinhaltet das Konzept für die Jugendlichen darüber hinaus? ..</i>	55
5.2.3.	<i>Wie müssten die Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit die Benachteiligten optimal gefördert werden?</i>	57
5.2.4.	<i>Welche Zielstellungen schließt dies ein?</i>	60
5.2.5.	<i>Welche Lernkontexte sind sinnvoll?</i>	61
5.2.6.	<i>Sind die Qualifizierungsbausteine speziell auf die Bedürfnisse der Benachteiligten zugeschnitten?</i>	62
5.2.7.	<i>Welche Kompetenzen sollten die Benachteiligten erwerben?</i>	62
5.2.8.	<i>Welche Dauer sollte ein Modul für die genannte Zielgruppe erfassen?</i>	62
5.3.	ERGEBNISSE FRAGENKOMPLEX III	63
5.3.1.	<i>Welche Forderungen würden Sie bezüglich der Zertifizierung und Vergleichbarkeit von Qualifizierungsbausteinen erheben?</i>	63
5.3.2.	<i>Ist die Zertifizierung einzelner Qualifizierungsbausteine sinnvoll?</i>	64
5.3.3.	<i>Welche Kriterien sollte ein Beurteilungsmaßstab hinsichtlich der Leistungen der Jugendlichen erfassen?</i>	65
5.3.4.	<i>Welchen Anforderungen sollte das geplante Instrument genügen?</i>	66
5.3.5.	<i>Welche Dimensionen muss das Instrument erfassen?</i>	67
5.3.6.	<i>Würden Sie Leistungen aus Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeiten anrechnen? ...</i>	68
5.4.	ERGEBNISSE FRAGENKOMPLEX IV	69
5.4.1.	<i>Was müssen die Beruflichen Schulen leisten, damit sich das Konzept umsetzen lässt?</i>	69
5.4.2.	<i>Inwiefern müssen sich die Beruflichen Schulen wandeln?</i>	71
5.5.	ERGEBNISSE FRAGENKOMPLEX V	72
5.5.1.	<i>Welche Vor- und Nachteile des Konzeptes erkennen Sie grundsätzlich?</i>	72
5.5.2.	<i>Sind Qualifizierungsbausteine in der Lage, die Ausbildung zu ergänzen?</i>	74
5.5.3.	<i>Können Qualifizierungsbausteine evtl. sogar die traditionelle Ausbildung ersetzen?</i>	75
6.	ZUSAMMENFASSUNG / SCHLUSSFOLGERUNGEN	77
6.1.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER EXPERTENINTERVIEWS	77
6.2.	SCHLUSSFOLGERUNGEN	79
	LITERATURVERZEICHNIS	85
	LITERATURVERZEICHNIS (WEITERFÜHRENDE LITERATUR)	91
	ANHANG	94

Anhangsverzeichnis

ANHANG I:	INTERVIEW MIT EXPERTE A	94
ANHANG II:	INTERVIEW MIT EXPERTE B	99
ANHANG III:	INTERVIEW MIT EXPERTE C	100
ANHANG IV:	INTERVIEW MIT EXPERTE D	103
ANHANG V:	INTERVIEW MIT EXPERTE E.....	107
ANHANG VI:	INTERVIEW MIT EXPERTE F	110
ANHANG VII:	INTERVIEW MIT EXPERTE G	117
ANHANG VIII:	INTERVIEW MIT EXPERTE H	124
ANHANG IX:	INTERVIEW MIT EXPERTE I.....	129
ANHANG X:	INTERVIEW MIT EXPERTE J.....	133
ANHANG XI:	INTERVIEW MIT EXPERTE K	137
ANHANG XII:	INTERVIEW MIT EXPERTE L.....	140
ANHANG XIII:	INTERVIEW MIT EXPERTE M.....	143
ANHANG XIV:	POST-16 COHORT (UK).....	147
ANHANG XV:	WORK BASED LEARNING AND FURTHER EDUCATION – NVQ – LEVEL (UK)	147
ANHANG XVI:	WORK BASED LEARNING – LEARNING AREAS (UK).....	148
ANHANG XVII:	WORK BASED LEARNING - END OF ACADEMIC PERIOD (UK)	149
ANHANG XVIII:	WORK BASED LEARNING – STARTS (UK)	150
ANHANG XIX:	FURTHER EDUCATION (UK).....	151
ANHANG XX:	FURTHER EDUCATION (UK).....	152
ANHANG XXI:	FURTHER EDUCATION LEARNERS NVQ-LEVEL (UK).....	153
ANHANG XXII:	NEW DEAL (UK).....	154
ANHANG XXIII:	SECONDARY EDUCATION ENROLMENT RATES IN OECD COUNTRIES	155
ANHANG XXIV:	APPRENTICESHIPS 1995-2003	155
ANHANG XXV:	APPRENTICESHIPS – NUMBERS BY TYPE	156
ANHANG XXVI:	BERUFSAUSBILDUNGSVORBEREITUNG IM BERUFSBILDUNGSGESETZ	157
ANHANG XXVII:	BERUFSAUSBILDUNGSVORBEREITUNGS-BESCHEINIGUNGSVERORDNUNG –	158
ANHANG XXVIII:	APPRENTICESHIPS AT LEVEL 2	159
ANHANG XXIX:	APPRENTICESHIPS AT LEVEL 3	160
ANHANG XXX:	ZDH-BESTÄTIGTE QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE.....	161
ANHANG XXXI:	VON KAMMERN BESTÄTIGTE QUALIFIZIERUNGSBAUSTEINE	162

1. Einleitung

Die berufliche Erstausbildung im dualen System ist in Deutschland immer noch für die meisten Menschen die Eintrittspforte ins Arbeitsleben. Sie bildet die Grundlage für Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und den Aufbau einer wirtschaftlichen Existenz. Das bildungspolitische Ziel in Deutschland war deshalb stets, jedem Deutschen eine berufliche Erstausbildung angedeihen zu lassen. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Stagnation finden viele junge Menschen jedoch keine Ausbildungsstätte. Ihnen bleibt damit jegliche Chance verwehrt, einen Ausbildungsabschluss zu erringen. Das Risiko dieser Personengruppe, mit Arbeitslosigkeit konfrontiert zu werden, ist somit besonders hoch. Es lässt sich bereits jetzt erahnen, welcher gesellschaftspolitische Sprengstoff für die Zukunft in der heutigen Ausbildungsmisere verborgen ist. Hier sind sowohl negative Folgen für die sozialen Sicherungssysteme, als auch anwachsendes soziales Konfliktpotential zu nennen. Die demographische Entwicklung mit sinkenden Schülerzahlen deutet allerdings schon jetzt auf einen anstehenden Fachkräftemangel hin. Damit ergibt sich für die Betriebe die Notwendigkeit, schon jetzt in geeigneten Nachwuchs zu investieren.

Eine Strategie, die den derzeitigen Problemen des Ausbildungsmarktes offensiv begegnen möchte, muss daher zwangsläufig versuchen die Potenziale aller jungen Menschen in Deutschland zu erschließen. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, wie man sie bei ihrem ersten Schritt ins Arbeitsleben möglichst effektiv unterstützen kann. Eine effektive Unterstützung bedeutet unter den gegebenen Paradigmen deutscher Berufsbildung dann natürlich die Beantwortung der Frage, wie Jugendliche in ein Ausbildungsverhältnis überführt werden können. Die Berufsvorbereitung muss deshalb heute besser denn je auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, aber auch auf die speziellen Probleme der Jugendlichen mit schlechteren Startchancen zugeschnitten sein. Eine stärkere inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von Berufsvorbereitung und Ausbildung scheint daher, aus der Sicht vieler Berufspädagogen, viel versprechend in Hinblick auf die Lösung der Probleme. Mit der am 1. Januar 2003 in Kraft getretenen Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, wurden Inhalte aufgenommen, die die Berufsausbildungsvorbereitung umfassen. Im Zentrum stehen hier so genannte Qualifizierungsbausteine, die verstärkt betriebliche Praktika in die Berufsausbildungsvorbereitung integrieren. Diese Praktika sollen sich inhaltlich verstärkt an anerkannten Ausbildungsberufen orientieren und entsprechend zertifiziert werden. Damit halten, im Rahmen der Benachteiligtenförderung, erstmals in der Geschichte der deutschen Berufsbildung modulare Strukturen Einzug in die Ausbildungspraxis. Die hier vorliegende Ausarbeitung

möchte sich insbesondere mit der Wahrnehmung der Qualifizierungsbausteine aus betrieblicher Sicht beschäftigen. In diesem Sinne wurde eine Expertenbefragung unter Personen durchgeführt, die aufgrund ihrer Erfahrungen im Rahmen eines Schulprojektes, mit den Chancen und Risiken des Instruments in besonderer Weise vertraut sind. Die Erfahrungen aus erwähntem Schulprojekt stehen damit im Zentrum unserer Betrachtungen in Hinsicht auf eine Bewertung des genannten Instruments.

Natürlich ist nicht nur Deutschland mit derlei Problemen konfrontiert. Es macht daher Sinn, Lösungsstrategien anderer Länder kritisch auf eine Anwendbarkeit im deutschen Kontext zu prüfen. Gerade das Berufsbildungssystem Großbritanniens kann hier eventuell hilfreiche Rückschlüsse bieten. Mit seiner modularen Struktur wird es oft als Gegenpol zum deutschen dualen System im Spektrum der Berufsbildungssysteme herangezogen. Weiterhin bietet sich eine Betrachtung des dänischen Berufsbildungssystems, einschließlich seiner Maßnahmen der Benachteiligtenförderung, an. Das dänische Konzept mit seiner ebenfalls dualen Struktur, wie im deutschen System, wird in der einschlägigen Literatur als äußerst innovativ dargestellt. Die Transfermöglichkeit dänischer Erfolgsfaktoren auf die besondere Problemlage in Deutschland scheint aufgrund der Ähnlichkeit der Systeme am wahrscheinlichsten.

Die Fragestellungen, die im Rahmen dieser Ausarbeitung beantwortet werden sollen sind damit eng an der Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche ausgerichtet.

Insbesondere sollen folgende Fragestellungen erörtert werden:

Wie ist das Instrument Qualifizierungsbausteine zu bewerten?

Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für die Betriebe bzw. für die Jugendlichen?

Wie lässt sich das neue Instrument, auch vor dem Hintergrund internationaler Lösungsansätze verbessern?

2. Das Konzept Qualifizierungsbausteine in Deutschland

Zunächst sollen einige Begriffe, die im Rahmen der Berufspädagogik und auch im Zusammenhang mit der Benachteiligtenförderung häufig genannt werden, näher bestimmt werden, um eine Grundlage für spätere Betrachtungen zu gewinnen.

2.1. Module und Qualifizierungsbausteine in der beruflichen Bildung

In den vergangenen Jahren ist der Modulbegriff im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion in der Berufsbildung immer stärker in den Vordergrund getreten. In der Benachteiligtenförderung sollten dann ja auch Module Einzug in die deutsche Berufsbildung halten. Eine der ersten Probleme bei der Implementierung von Pilotprojekten lag dann auch darin überhaupt erst einmal Konsens darüber herzustellen, was darunter im deutschen Kontext zu verstehen sei. Im Rahmen der Berufspädagogik galt dieser Begriff lange als Begriffshülle, die, wie Kloas es formuliert: „Modernität versprechen soll, aber keine neue Praxis bezeichnet und auch nicht erkennen lässt, dass ein bestimmter Veränderungswille bzw. ein Gestaltungsziel vorhanden ist“ (Kloas, 1997, 10).

Die folgende Definition bringt dies prägnant auf den Punkt:

„Ein Modul ist eine zertifizierbare, am Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikation. Diese kann Teil einer Ausbildung sein“ (INBAS, 1998, 3).

International stößt das Modulkonzept, mit dem Vorbild England, wo es ursprünglich entstand, auf großes Interesse, auch wenn Kloas darauf verweist, dass sich 1997 gerade einmal 3% der dortigen Erwerbsbevölkerung über dieses System qualifiziert haben (Kloas, 1997, 17).

Kloas bemängelt insbesondere, dass es keine klare Abgrenzung des Modulbegriffs gäbe, dass dieser also rein willkürlich und hinsichtlich seines Standards zunächst einmal beliebig erscheint. Da Kloas also feststellt, dass der Modulbegriff kein klar definierter Terminus ist, nutzt er die Gelegenheit, um einen vorher leeren Begriff von Modul mit Inhalten zu füllen, wie er ihn aus berufspädagogischer Sicht für sinnvoll hält und reißt damit in gewisser Hinsicht die Deutungshoheit an sich. Klar wird, dass er hier eine Definition des Modulbegriffs prägt, der dann doch mit dem Berufskonzept in Einklang zu bringen ist. Damit formuliert er also eher, in anbetracht der ansonsten vordergründigen Beliebigkeit, seine Forderungen, die Module in der Beruflichen Bildung zu erfüllen hätten. Bedenken wir, dass diese Definition mittlerweile auch wiederum vor 8 Jahren geprägt wurde und befassen wir uns andererseits mit heutiger Literatur zum Thema, so wird schnell klar, dass sich Kloas mit seiner Auffassung von Modulen in Deutschland weitgehend durchgesetzt hat, womöglich einfach deshalb, weil er der erste war, der ein Vakuum ausgefüllt hat.

Er macht als Hauptkritikpunkt am Modulkonzept ein mittelfristiges Fehlen einer Zielkategorie, wie wir sie beim deutschen Berufskonzept mit dem Abzielen auf berufliche Handlungsfähigkeit vorfinden, aus. „Berufsfähigkeit als Ergebnis von Qualifizierungsprozessen sowie als Voraussetzung für Berufstätigkeit ist wegen dieser Schnittstellenfunktion sozusagen die Kernkategorie des Berufskonzepts“ (Kloas, 1997, 21). Es gibt nun Modulsysteme, die keine solche Zielkategorie besitzen. Kloas lehnt derartige Modelle grundsätzlich ab, da diese nicht mit dem deutschen Berufskonzept in Einklang zu bringen sind. Auf die weitere Ausführung derlei Modelle wollen wir in diesem Kontext verzichten, da dies den Rahmen der Ausarbeitung sprengen würde. Wir wollen uns also auf den Modulbegriff als Teil eines Ganzen konzentrieren. Damit haben wir dann auch eine Definition, die dem ursprünglichen Sinn des Wortes, wie wir es aus technischen Bausätzen her kennen, entspricht. Eine Gesamtqualifikation besteht aus einer Kombination von Modulen bzw. Teilqualifikationen, die zur Gesamtfunktion unerlässlich sind. Modul ist Teil eines Ganzen. Die Gesamtfunktion ist mehr als die Summe der Einzelfunktionen.

Der sich daraus ableitende Modulbegriff lässt sich dann als Teil einer Berufsausbildung auffassen. Hier wird die Berufliche Handlungsfähigkeit durch gesellschaftliche Standards bestimmt (duales Berufskonzept). Die Module sind das Ergebnis von Qualifizierungsprozessen und sind somit nicht rein ergebnisorientiert, wie wir es aus dem angelsächsischen Zusammenhang kennen. Gleiches gilt für die zeitliche Abfolge der Module, die, nach Kloas, pädagogischen Einschränkungen unterworfen sein sollten. Für ihn sind auch Standards, die Transparenz und Vergleichbarkeit ermöglichen, bei Modulen unerlässlich. Das wiederum erfordert dann unabdingbar betriebs- und trägerübergreifende Standards. Die eigentliche Stärke von Modulen sieht jedoch Kloas in ihrer Kompatibilität mit mehreren Berufsbildern. Ein weiterer Vorteil ergibt sich für ihn daraus, dass man Module in der beruflichen Bildung einzeln verändern, erneuern bzw. anpassen kann, ohne dass die Gesamtqualifikation oder das Berufsbild neu geregelt werden muss. Dabei ist, wie Kloas ausführt, aber ein Modulsystem unter dem Gesichtspunkt des Regulierungs- und Abstimmungsaufwands nicht automatisch die bessere Alternative zum oft als überreguliert bezeichneten deutschen Berufsbildungssystem (Kloas, 1997, 21).

In diesem Kontext sei dann bereits auf die Ausführungen zum englischen Modulsystem hingewiesen, wo gerade der ausbordende administrative Aufwand als Hauptkritikpunkt gegen modulare Berufsbildungssysteme vorgebracht wird.

Kloas stellt noch einmal die wesentlichen Grundzüge des deutschen Systems heraus, wobei er bestimmte Leitbegriffe in den Mittelpunkt stellt.

Das deutsche Berufssystem ist durch einen ganzheitlichen Ansatz geprägt. Dies zeigt sich in dem Anspruch, eine qualifizierte Tätigkeit auf der Grundlage von Fach-, Sozial-, Methoden- und Individualkompetenz auszuüben, wobei Planung, Durchführung und Kontrolle der beruflichen Tätigkeit selbständig kontrolliert werden. Kloas betont auch das Element der Elastizität des deutschen Systems. D. h. es bieten sich für den einzelnen vielfältige Beschäftigungsoptionen auf breit angelegter beruflicher Basis. Über die Transferfähigkeit sieht er die Übertragbarkeit des beruflichen Know-how auf neue Situationen sichergestellt. Anhand der Initialqualifikation ergibt sich die Kompetenz zum Weiterlernen im Hinblick auf die Bewältigung beruflicher Veränderungen. Bundesweit einheitliche Berufsbildungsabschlüsse sorgen in Deutschland für betriebliche und regionale Mobilität. Qualifikationen sind also nicht an einzelne Betriebe gebunden, wie wir es teilweise in marktliberalen Systemen wieder finden. Kloas weist weiter darauf hin, dass die Transparenz des deutschen Berufsbildungssystems eine Verständigung über vorhandene und nachgefragte berufliche Kompetenzen erlaubt. Über seine Tarif- und sozialrechtlichen Aspekte wird ein höheres Maß an sozialer Sicherheit erreicht (Kloas, 1997, 24).

Kloas stellt diese Grundzüge den oft genannten Vorteilen eines modular aufgebauten Systems entgegen. Hier wird oft insbesondere die Möglichkeit des differenzierten Eingehens auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen der Lernenden genannt. Es wird außerdem behauptet, dass sich mit einem modularen System Aus- und Weiterbildung besser mit einander verzahnen lassen. Eine nachträgliche Anerkennung nicht formal anerkannter Qualifikationen ermöglicht die Zertifizierung von Berufserfahrung. Darüber hinaus wird unterstellt, dass ein modulares System eine schnellere Reaktion auf sich verändernde Anforderungen des Beschäftigungssystems erlaubt. Es muss hier nicht gleich das gesamte Berufsbild verändert werden, sondern jeweils nur eine oder mehrer Module.

Damit kann man davon ausgehen, dass neu entwickelte Module sich mit erheblich geringerem Risiko auf dem Arbeitsmarkt testen lassen, als wenn wir ein Berufsbild ändern. Modulstandards helfen weiterhin dezentrale Entscheidungen von Bildungsträgern zu koordinieren bzw. einen Qualitätsstandard der Berufsausbildung zu definieren. In Modulsystemen sind einzelne Module mehrfach für verschiedene Bildungsgänge verwendbar (Sharing). Das stärkste Argument für Modulsysteme ist allerdings, dass hiermit analog zu Entwicklungen auf Hochschulebene, die europäische Dimension der Berufsbildung weiterentwickelt werden kann. Berufsbilder- und Qualifikationen können Grenzen übergreifend vergleichbar gemacht werden (Kloas, 1997, 30).

Kloas befürchtet jedoch eine Tendenz zu niedrigeren Standards und die Implementierung von Stufenausbildungen in theoriegeminderten Ausbildungsberufen. Seiner Meinung nach bleibt in der Diskussion unklar, ob diese Absenkung des Niveaus ausschließlich für bestimmte Zielgruppen vorgesehen ist oder generell gelten soll. Dabei betont er, dass es grundsätzlich einen abnehmenden Bedarf an solcherlei Kurzausbildungs- und Stufenausbildungen gibt. Er begründet dies anhand von Vergleichen der Jahre 1980 und 1995, einen Zeitraum, in dem solche Einfachberufe, die es ja bereits gab, von 34.169 auf 8.189 Ausbildungsverhältnisse zurückgegangen sind (Kloas, 1997, 32).

Kloas kommt damit zu dem Schluss, dass die größten Vorteile von Tendenzen zur Modularisierung, im Weiterbildungsbereich und im Bereich der Nachqualifizierung sowie im Bereich der Ausbildungsvorbereitung liegen (Kloas, 1997, 38-54).

Für den Bereich der Benachteiligtenförderung verweist Kloas auf ein Projekt, dass 1996 in Nürnberg im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen gestartet wurde. Er zeigt auf, wie Anbieter niederschwelliger Qualifizierung sich aus zwei- oder drei Ausbildungsberufen ihrer Region Module herauspicken und entsprechende Leistungen über einen Bildungspass zertifizieren konnten. Dem aufgezeigten Projekt zufolge, werden die Jugendlichen ein Jahr lang in den Berufsfeldern „Metallbearbeitung“, „Handel“, „Bürokommunikation“, „Kunststofftechnik“ und „Elektrotechnik“ in ausgewählten Modulen in Anlehnung an die jeweiligen Ausbildungsordnungen so qualifiziert, dass sie sich anschließend mit besseren Voraussetzungen um eine Ausbildung bemühen können (Kloas, 1997, 55).

Kloas weist hier bereits darauf hin, dass solche Qualifizierungsmaßnahmen nicht zu Lasten der Ausbildungsaufnahme durchgeführt werden darf.

Insgesamt sieht Kloas jedoch entscheidende Vorteile darin, die Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher in modularisierter Form in Anlehnung an Ausbildungsordnungen von anerkannten Berufen durchzuführen. Er kommt zu dem Resümee, dass Modularisierung ein wirkungsvolles Instrument für die Ausschöpfung der Flexibilisierungspotentiale unseres Berufsausbildungssystems darstellt. Voraussetzung ist allerdings, dass die mit dem deutschen Berufskonzept verbundenen Qualitätsstandards nicht durch Schmalspurberufe verwässert werden (Kloas, 1997, 58).

Spricht man in Deutschland heutzutage, gerade auch in der Benachteiligtenförderung von Qualifizierungsbausteinen und nicht von Modulen, so hat dies zwei Gründe. Zum einen haftet dem Modulbegriff, aufgrund der Diskussionen der letzten Jahre das Stigma der Beliebigkeit und Schwammigkeit an. Zum anderen möchte man in den Qualifizierungsbausteinen auch Qualifikationen vermitteln, die man mit Modulen nicht unbedingt in Zusammenhang bringt.

Dies betrifft insbesondere allgemein bildende Qualifikationen und solche, die wir allgemein unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen subsumieren können.

2.2. Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung

Um sich zunächst einen Überblick darüber zu verschaffen, was mit Benachteiligten überhaupt gemeint ist, können wir zunächst auf die Ausführungen von Bojanowski, Eckardt und Ratschinski zurückgreifen. Der große Vorteil besteht dabei darin, dass diese Autoren, den Begriff aus berufspädagogischer Sicht aufgreifen. Sie stellen fest, dass der Benachteiligtenbegriff in die berufspädagogische Diskussion mit der Einrichtung des Benachteiligtenprogramms 1980 eingeführt wurde. Er hat solche Begriffe, wie Ungelernte, Jungarbeiter oder Randgruppen weitgehend abgelöst, wie die Autoren mit Verweis auf Biermann und Rützel darlegen (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 1).

„In erster Näherung kann festgehalten werden, dass es sich um Jugendliche ohne reguläre Berufsausbildung handelt“ (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 2).

Bojanowski, Eckardt und Ratschinski entwickeln ihren Benachteiligtenbegriff auf einer Studie aus dem Jahre 1988. Hier wurde eine nach Alter, Geschlecht und Nationalität repräsentative Stichprobe von 14.782 jungen Erwachsenen im Alter von 20-29 von EMNID telefonisch befragt. 19,3% davon waren in Berufsausbildung, 68, 4% hatten eine Berufsausbildung abgeschlossen und 11,6% waren ohne Berufsausbildung. Die genannten Autoren kommen zu dem Schluss, dass diese 11,6% als die typische Zielgruppe der Benachteiligtenförderung zu bezeichnen wären (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 3).

Die Autoren verweisen weiterhin darauf, dass Jugendliche ohne Ausbildung historisch gesehen keine Randgruppe darstellten. Sie machten ein Drittel der nachwachsenden Generation aus. In den 50er Jahren stellten sie noch ein Viertel, 1960 etwa 20% und 1970 etwa 12% der entsprechenden Jahrgänge. (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 3)

Die Erwerbsarbeitsgesellschaft der 50er und 60er Jahre kam mithin mit einer derart großen Zahl Un- und Angelernter gut zurecht, da die Benachteiligten hinreichend Jobs fanden. In den folgenden Jahrzehnten kam es dann jedoch zu einer Verschiebung zu Ungunsten gerade dieser Gruppe der Bevölkerung, was Arbeitslosigkeit betrifft (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 3).

Eine BIBB-EMNID-Studie konstatierte 1991, dass dauerhaft 14% eines Altersjahrgangs nicht in Ausbildung oder Beschäftigung gelangt. Eine Replikation der Untersuchung 1999 ergab faktisch den gleichen Befund, was insgesamt in der Politik mit ihrer Forderung einer „Ausbildung für alle“ für Unbehagen sorgte (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 12).

Bojanowski, Eckardt und Ratschinski stellen abschließend fest, dass es angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation nahezu aussichtslos sei, aus berufsvorbereitenden Maßnahmen eine Lehrstelle oder gar eine normale Erwerbskarriere anzustreben (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 13).

Hier knüpft dann gerade Sandra Bohlinger mit ihren Betrachtungen an. Sie entwickelt eine Übersicht der Faktoren, die eine Benachteiligung nahe legen. Sie identifiziert zunächst soziale Faktoren, wie etwa die soziale Schicht, die Nationalität, die regionale Herkunft, die Religion oder das Geschlecht. Weiterhin nennt sie individuelle Faktoren, wie physische und psychische Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Sie unterscheidet die erstgenannten Gruppen von den Marktbenachteiligten, die durch die konjunkturelle Lage, strukturelle Einflussfaktoren und regionale Inhomogenitäten des Bildungssystems verursacht werden (Bohlinger, 2004, 3).

Eine klare Abgrenzung der Gruppen gegeneinander ist jedoch nicht möglich. Es ergeben sich eher fließende Übergänge. Damit wird dann aber der gesamte Benachteiligtenbegriff als übergeordneter Terminus in der Fachdiskussion strittig. Er ist unscharf (relational) und ist zudem diskriminierend. (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 2)

Wobei es dann auch Stimmen gibt, die eine einfache Subsumierung der genannten Gruppen und damit eine Verallgemeinerung des Begriffs Benachteiligung ablehnen und stattdessen eine strikte Trennung der beiden erstgenannten Gruppen, als die Gruppen der originär benachteiligten von der letztgenannten Gruppe der Marktbenachteiligten befürworten. Sie argumentieren, dass sich grundsätzlich andere Förderelemente und Förderziele für diese beiden Gruppen ergeben (GEW, 1999, 3).

Auch für jene originär Benachteiligten sollte somit das Ziel darin bestehen, einen Ausbildungsvertrag zu erhalten. Bei der Ausbildungsvorbereitung müsse jedoch auch weiterhin bei dieser Gruppe auf deren besondere Problemsituation entsprechend eingegangen werden. Nach Bojanowski, Eckardt und Ratschinski könnte sich dies in einer sozialpädagogischen Betreuung ausdrücken. Bei dieser Gruppe finden wir häufig eine Situation vor, bei der es zu einer Kumulation von Problemen kommt. D. h. hier liegen keine reinen schulischen Leistungsschwächen, sondern weitere Probleme im problematischen sozialen Umfeld vor. Es kann zu Rückkopplungseffekten kommen, die ohne sozialpädagogische Betreuung nicht untersucht werden können (Bojanowski, Eckardt, Ratschinski, 2004, 3).

Als Zielsetzung der Benachteiligtenförderung sieht Sandra Bohlinger die Sicherung des Zugangs zum ersten Arbeitsmarkt und damit gesellschaftliche Teilhabe. Dies gilt unabhängig davon, wie der Begriff der Benachteiligten aufgefasst, welche Analyseinstrumente zur Fest-

stellung von Benachteiligung eingesetzt und welche Einzelziele in Theorie und Förderpraxis definiert werden (Bohlinger, 2004, 1).

Bohlinger sieht als übergeordnetes Ziel damit weiterhin die Eliminierung der Benachteiligung bzw. zumindest deren substantielle Reduzierung. (Bohlinger, 2004, 2)

Sie stellt jedoch fest, dass Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle erhalten bei anhaltender Konjunkturschwäche und teils auch aufgrund persönlicher Lern- und Leistungsschwächen eine Vielzahl von berufsvorbereitenden Maßnahmen durchlaufen, ohne dass diese die tatsächlichen Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. (Bohlinger, 2004, 6)

Die Berufspädagogik könne allerdings die Probleme nicht allein lösen. Diese ist, ihrer Meinung nach, zu einseitig auf den beruflichen Qualifizierungsaspekt, mit den darin geltenden Leistungs- und Wertmaßstäben, orientiert. (Bohlinger, 2004, 7)

Für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen sieht sie daher den Bedarf an einer Interdisziplinären Berufspädagogik. Diese hätte dann nicht ausschließlich die Zielsetzung auf Beruf und Erwerbstätigkeit vorzubereiten, sondern zugleich auf ein Leben mit Beschäftigungsrisiken, auf diskontinuierliche Erwerbsverläufe, die durch berufsbiographische Brüche gekennzeichnet sind. Hier meint sie dann allerdings nicht, dass der einzelne auf ein Leben in Arbeitslosigkeit vorbereitet werden soll. Vielmehr beinhaltet dies eine Vorbereitung auf ein selbst gesteuertes lebenslanges Lernen als Grundlage für unterschiedliche und nicht zwangsläufig berufliche Tätigkeiten. (Bohlinger, 2004, 11)

2.3. Das Konzept Qualifizierungsbausteine

Bisher waren die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung, laut Brigitte Seyfried, die das Instrument Qualifizierungsbausteine in seiner heutigen Form mit prägte, häufig unabgestimmt und heterogen. Vorqualifikationen wurden auf die Ausbildungszeiten nicht angerechnet. Zudem bauten die Maßnahmen nicht aufeinander auf. Sie waren damit nicht anschlussfähig, sondern völlig isoliert von einander zu sehen. Brigitte Seyfried beklagt dann auch bei der herkömmlichen Benachteiligtenförderung: „Jugendliche absolvieren regelrechte „Maßnahmenkarrieren“ ohne ihrem Ziel, der Aufnahme einer Berufsausbildung und dem Einstieg ins Erwerbsleben, einen Schritt näher zu kommen.“ (Seyfried, 2002a, 1)

Eine Verbesserung der Situation musste also gerade an die oben genannten Kritikpunkte anknüpfen. Dies beinhaltete eine engere Verknüpfung von Berufsvorbereitung und anschließender Berufsausbildung. Dies wurde dann von der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit am 29. März 1999 beschlossen. (Seyfried, 2002a, 1)

Die Kritik entwickelte sich maßgeblich auf Grundlage einer von Seyfried durchgeführten Studie, in der sie herausfand, dass nur 58,5% der Einrichtungen, die berufsvorbereitende Maßnahmen durchführen, die Frage bejahen konnten, ob in deren Verlauf bereits gezielt Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe vermittelt werden. 41,5 % der Träger verneinten diese Frage. (Seyfried, 2002a, 3)

Erworbene Kompetenzen und Qualifikationen werden in der Regel nicht fortlaufend dokumentiert. Überwiegend wird am Ende einer Maßnahme die Teilnahme pauschal bescheinigt. Nur in Ausnahmefällen wird detailliert mit Bezug auf die Ausbildungsordnung dokumentiert bzw. werden einzelne Berufsbildpositionen beschrieben. (Seyfried, 2002a, 6)

Das kann möglicherweise auf eine Ausrichtung der Benachteiligtenförderung auf die besondere Situation der originär Benachteiligten erklärt werden. In gewisser Weise ist der Begriff der Benachteiligung nicht statisch zu sehen. In Deutschland basiert schließlich das duale Ausbildungssystem fundamental auf der Ausbildungsbereitschaft der Privatwirtschaft. Damit ist das Ausbildungssystem dann aber auch direkt an die wirtschaftliche Situation der Privatwirtschaft, und damit dem Wirtschaftswachstum der deutschen Volkswirtschaft insgesamt, gekoppelt. Das heißt in Zeiten wirtschaftlicher Prosperität werden mehr Ausbildungsverträge abgeschlossen, als zu Zeiten wirtschaftlicher Stagnation. Elisabeth Krekel hat diesen Zusammenhang eindrucksvoll dargestellt.

In Phasen der wirtschaftlichen Belebung bleiben also stets nur die originär Benachteiligten als Fördergruppe übrig, während die Marktbenachteiligten stets dann zu dieser Gruppe hinzukommen, wenn wir uns einer Phase wirtschaftlicher Stagnation konfrontiert sehen. Der Focus bei der Gruppe der originär Benachteiligten war dann jedoch nicht primär auf das Erlangen einer Ausbildungsstätte gerichtet. Gründe hierfür wurden bereits weiter oben genannt. Für die Marktbenachteiligten Jugendlichen müsste dieses Ziel allerdings Priorität haben. Ihr einziges Handicap besteht schließlich darin, keinen Ausbildungsplatz in einem Betrieb gefunden zu haben. Maßnahmen der Benachteiligtenförderung müssten sich für die Gruppe daher stärker daran orientieren, die Jugendliche mit Betrieben in Kontakt zu bringen. Das Bündnis für Arbeit rückte den Lernort Betrieb und die Orientierung auf die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung deshalb für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bzw. mit schlechteren Startchancen stärker in den Vordergrund. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen sollen im Interesse der Jugendlichen generell in allen dazu geeigneten Lehrgängen inhaltlich und organisatorisch besser mit der Berufsausbildung verbunden werden und praxis- und bedarfsorientiert sowie ausbildungsnah gestaltet werden. (Seyfried, 2003, 21)

Die Beteiligten erhoffen sich damit dann eine größere Transparenz des Lernprozesses bzw. der durchgeführten Maßnahmen und der im Zuge dieser erreichten Qualifikationen insgesamt. Weiterhin soll hiermit die Ausbildungsvorbereitung generell qualitativ verbessert und vergleichbar werden. Zudem meint das Bündnis hiermit eine individuelle Differenzierung und Steigerung der Effizienz der Ausbildungsvorbereitung, in Hinblick auf die Hinführung dieser zur Ausbildung, erreichen zu können. Daneben meint man dann auch die Lern- und Leistungsmotivation der Jugendlichen über solche Maßnahmen sowie ihre Chancen auf Ausbildungs- und Arbeitsplätze verbessern zu können. Gerade benachteiligte Jugendliche gelten häufig als schulmüde. Eine Reduzierung der Zahl von Abbrechern während der Ausbildung und in berufsvorbereitenden Maßnahmen ist ebenfalls anvisiert. Schließlich würden die Jugendlichen die Anforderungen des Berufes und die Betriebe die Voraussetzungen der Jugendlichen besser kennen lernen. Für die Jugendlichen könnte das, wie die Initiatoren meinen, eine Erweiterung des Berufswahlspektrums bedeuten. Die angestrebte Zertifizierung soll dann die Möglichkeit der Anrechenbarkeit auf die Ausbildung eröffnen. Grundlage dafür wäre dann § 29 Abs. 2 BBiG.

Das Minimalziel wird in der Vermittlung arbeitsmarktfähiger Teilqualifikationen gesehen. Dies beinhaltet aussagefähige Qualifikationsbescheinigungen auch für Ausbildungsabbrecher. Damit würden dann Jugendliche zumindest bei der Suche nach Arbeitsplätzen im Niedriglohnbereich unterstützt, da sie auf Referenzen verweisen könnten. Im Vordergrund steht aber weiterhin das Ziel, einen Ausbildungsplatz für alle Jugendliche eines Jahrganges zu erreichen. Über die Maßnahme meint man beim Bündnis für Arbeit denn auch bisher nicht ausbildende Betriebe für systematische Qualifizierung und Ausbildung gewinnen zu können. Diese Effekte werden häufig als Klebeeffekte bezeichnet. (BIBB, 2004b, Punkt V.)

Am 01. Januar wurde die Berufsvorbereitung als eigenständiger Teil in das Berufsbildungsgesetz (§1, Abs. 1a BBiG) eingefügt. In §50, Abs. 1 stellt das Gesetz zunächst klar, an wen sich die Berufsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz richtet. Die Gruppe wird als die der lernbeeinträchtigten oder sozial beeinträchtigten Personen definiert, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Ausbildung noch nicht erwarten lässt. Die Gruppe der so genannten „marktbenachteiligten Jugendlichen“ gehört damit eigentlich nicht zum Adressatenkreis der Berufsausbildungsvorbereitung, sondern zu dem einer regulären Ausbildung. In diesem Sinne wird dann in §50 BBiG auch auf die Notwendigkeit einer umfassenden sozialpädagogischen Betreuung verwiesen. Die Bescheinigung der in Qualifizierungsbausteinen erworbenen Qualifikationen erfolgt auf Grundlage einer Rechtsverordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher

Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAVBVO), gestützt auf § 51, Abs. 2 Satz 2 BBiG (BIBB, 2003, 2)

Diese wurde weiter ausgestaltet und legt die Grundzüge des Konzepts fest (s. Anhang XXVI) Einzelne Bausteine sollen einen Vermittlungsumfang zwischen 140 und 420 Zeitstunden (das entspricht in etwa ein bis drei Monate) umfassen und mit einer Leistungsfeststellung abgeschlossen werden. Eine gewisse Minstdauer wird als notwendig erachtet, weil die Teilnehmer die Tätigkeiten nicht nur kennen lernen, sondern wirklich ausüben können sollen und dies möglichst auf dem Niveau einer regulären Berufsausbildung. Die zeitliche Obergrenze soll Ansätzen entgegenwirken, die Ausbildung als Alternative zu einer Berufsausbildung einzusetzen (BMBF, 2005, 216). Vorgesehen ist die Möglichkeit für die Anbieter von Qualifizierungsbausteinen, sich auf Antrag die Übereinstimmung des Qualifizierungsbildes mit den Ausbildungsrahmenplänen durch die zuständigen Kammern bestätigen zu lassen. Qualifizierungsbausteine werden danach folgendermaßen definiert:

- Ein Qualifizierungsbaustein ist inhaltlich und zeitlich abgegrenzt und in sich abgeschlossen.
- Er qualifiziert für eine Tätigkeit, die Teil einer anerkannten Berufsausbildung ist.
- Er hat einen klaren, verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan des Ausbildungsberufes
- Er wird mit einem Kompetenznachweis abgeschlossen

(BIBB, 2003, 5)

Etwaige Maßnahmeträger, also Anbieter von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung und hier gerade der Berufsausbildungsvorbereitung, sind damit angehalten, Qualifizierungsbausteine in Anlehnung an anerkannte Ausbildungsberufe zu entwickeln. Diese werden dann im Rahmen eines Projektes, das von der Bundesregierung unterstützt wird, beim Zentralverband des Deutschen Handwerks erfasst. Mittlerweile sind bereits zahlreiche Qualifizierungsbausteine anerkannt und in einer Übersicht zusammengefasst worden (ZWH, 2005).

Die Qualifizierungsbausteine sind so zu konstruieren, dass sie thematisch aufeinander aufbauen. Die Zielgruppe soll sie zudem in individueller Reihenfolge absolvieren können. Das BIBB weist noch einmal explizit darauf hin, dass die Qualifizierungsbausteine keinesfalls das Berufskonzept unterminieren sollen (BIBB, 2004d, 22)

Das BIBB macht weiterhin darauf aufmerksam, dass die Berufsausbildungsvorbereitung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Jugendlichen in Betrieben als Einstiegsqualifikation (EQJ-Programm) gefördert werden kann. Danach kann privaten Arbeitgebern auf Antrag die Einstiegsqualifizierung bis zu einer Höhe von 192€ monatlich zuzüglich eines pau-

schalierten Anteils am Gesamtsozialversicherungsbeitrag in Höhe von 102€ durch die örtlich zuständige Agentur für Arbeit erstattet werden (BIBB, 2004b, 3)

Das Instrument, wie es dargestellt wird, weist doch insgesamt gewisse Diskrepanzen und Unstimmigkeiten auf. Z. B. wurde gerade bei der früheren Handhabung der Benachteiligtenförderung eine zu starke Ausrichtung auf die Bedürfnisse gerade der originär Benachteiligten bemängelt. Hier wird dann gerade auf die starke sozialpädagogische Ausrichtung abgezielt. Auf der anderen Seite weist der gesetzliche Rahmen das Instrument Qualifizierungsbausteine dann aber wieder als Berufsvorbereitung gerade für lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche aus, die klassisch wiederum zur Gruppe der originär Benachteiligten gehören. Ein Grund hierfür könnte in der Befürchtung bestehen, dass andernfalls über das Instrument Qualifizierungsbausteine quasi eine neue Kategorie von Sonderberufen für Marktbenachteiligte entstünde, die von Trägern und Berufsschulen getragen werden, wobei die Jugendlichen nur Praxisanteile in Betrieben absolvieren müssen. Genährt werden solche Befürchtungen auch durch Forderungen, dass die Qualifizierungsbausteine aufeinander aufbauend zu konzipieren seien. Die Ausgestaltung des gesetzlichen Rahmens ist damit evtl. nur vor dem Hintergrund des Versuches verstanden werden, die Berufsausbildungsvorbereitung weiterhin strikt von der regulären Ausbildung abzugrenzen. Die Gefahr einer Unterminierung des regulären Berufsbildungssystems in Deutschland ist aber nicht von der Hand zu weisen. Die Zielsetzung von aufeinander aufbauenden Bausteinen wird z. B. nie hinreichend dargelegt. Solch ein System von Bausteinen kann aber durchaus für die Entwicklung von staatlich geführten Sonderberufen genutzt werden, die mit Praktikumsanteilen komplettiert würde. Das würde dann für weite Teile der Berufsausbildung in Deutschland einen Paradigmenwechsel bedeuten. Schließlich beruht das traditionelle duale System der Berufsbildung darauf, dass der Staat über die Beruflichen Schulen ein Ausbildungsverhältnis in einem Betrieb komplementiert. Ein Konzept, wie es hier entworfen wurde, könnte, da es für die Betriebe in der Durchführung erheblich kostengünstiger ist, die Ausbildungsbereitschaft in der traditionellen Form deutlich reduzieren. Die Folge wäre, diesem Gedanken folgend, eine weitere Ausweitung der Gruppe der Benachteiligten. Die letzte Konsequenz wäre eine komplette Stufung der Berufsausbildung in Deutschland, wie wir es zur Zeit nicht kennen, in privilegierte Ausbildungen der Industrie, Banken und Versicherungen, reguläre Ausbildungen des dualen Systems in Handwerk und Handel, und letztlich staatlich geführte Ausbildungsabschlüsse, deren Marktwert aus heutiger Sicht nicht abschätzbar ist.

3. Berufsbildung und Benachteiligtenförderung in Europa

Allen Berufsbildungs- und Bildungssystemen im Allgemeinen liegt die Annahme zugrunde, dass Bildung die Grundlage für einen möglichst hohen Status und Wohlstand des einzelnen in einer Gesellschaft darstellt. Die Instrumente, die in den einzelnen Staaten dabei Verwendung finden, differieren dabei ebenfalls nicht wesentlich. Z.B. gibt es auch in Deutschland verschulte Bereiche der Berufsbildung neben dem traditionellen System der dualen Ausbildung. Die Berufsbildungssysteme unterscheiden sich insofern weniger in der Wahl der Mittel, als in der Ausprägung, mit der diese zum Einsatz kommen und wie diese entsprechend der Traditionen des jeweiligen Landes mit einander kombiniert werden. Wenn wir uns aber mit Ansätzen der Benachteiligtenförderung in den einzelnen Ländern auseinandersetzen wollen, so macht es Sinn, sich zunächst mit den Berufsbildungssystemen allgemein auseinanderzusetzen, die ja letztlich Ausdruck und Grundlage für den Umgang einer Gesellschaft mit derartigen Problemen darstellen. Ansätze der Benachteiligtenförderung bauen schließlich auf den dominierenden Strukturen der Berufsbildung und den Philosophien, die diesen in einem Land zugrunde liegen, auf. Ansätze zur Problemlösung sind eben stark an die Art des Problems geknüpft und diese hängen individuell bezogen auf ein Land von dessen gewachsenen Strukturen ab. In Europa finden wir dabei zwei maßgebliche Formen der Berufsbildung vor. Das eine wird durch das in Großbritannien verankerte Modulsystem repräsentiert, während quasi der andere Pol in diesem Spektrum durch das deutsche duale System dargestellt wird. Auf diese beiden Berufsbildungssysteme wollen wir uns daher bei unseren Betrachtungen maßgeblich beziehen. Am Beispiel Dänemarks, das ebenfalls eine, wenngleich etwas abweichende, duale Berufsbildung, ähnlich der deutschen, besitzt, sollen ebenfalls weitere richtungsweisende Ideen der Benachteiligtenförderung aufgezeigt werden.

3.1. Instrumente der Benachteiligtenförderung in Großbritannien

Das aus Großbritannien stammende Berufsbildungssystem wird häufig als Gegenentwurf zum deutschen Konzept betrachtet. Dem angelsächsischen Ansatz liegt dabei der Wert von Bildung und insbesondere der fundierten Allgemeinbildung als Grundlage zur Generierung materieller Werte zugrunde. Hierauf zielen dann auch alle Betrachtungen in viel stärkerem Maße ab. Die zugrunde liegende Philosophie ist also, je höher der Bildungsstand eines Menschen ist, umso besser sind seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung und Erwerbstätigkeit werden jedoch völlig isoliert davon betrachtet. Wie in einem Marktmodell nicht anders zu erwarten, wird ein Konzept präferiert, in dem sich der einzelne individuell über Bildungsabschlüsse positioniert und sich dann anbietet. Darauf aufbauend folgt dann der Gedanke, wie

gute Ausbildung auszusehen hat. Die dominierende Fragestellung in Deutschland ist dagegen grundsätzlich eine andere. Die oben ausgeführten Gedanken spielen hier in viel stärkerem Maße nur für die allgemeine Schulbildung und die universitäre Ausbildung eine Rolle. Darüber hinaus versucht man den Gedanken der Berufsbildung mit der Frage zu verknüpfen, wie junge Menschen eine Arbeit als Lebensperspektive finden können, bzw. wie sie den Einstieg hierzu erlangen. Hier kommt dann der Berufsbegriff mit seiner Zielkategorie berufliche Handlungsfähigkeit und seiner Identität stiftenden Kraft ins Spiel. Die Fragestellung im deutschen Denken ist also, wie kann ein junger Mensch, der über keinerlei berufliche Handlungskompetenz und Referenzen verfügt, den Einstieg ins Arbeitsleben schaffen kann, wie kann er herausfinden, welche Chancen sich für ihn im Arbeitsleben eröffnen, welche Interessen er verfolgen möchte, welche Anforderungen die Privatwirtschaft in verschiedenen Bereichen des Wirtschaftsgefüges an ihn stellt. Die deutsche Antwort, die sich in der Systematik der beruflichen Bildung ergibt, ist dann, dass weder der junge Mensch noch dessen privates Umfeld diese Fragen hinreichend beantworten kann. Deshalb ist es generell notwendig, dass ihm ein Katalog von in der Privatwirtschaft nachgefragten Handlungskompetenzen zur Verfügung gestellt wird. Die Komplexität der Arbeitswelt wird somit über Berufsbegriffe reduziert, indem die Sozialpartner, also Gewerkschaften und Unternehmen gemeinsam, Berufsbilder definieren, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Der jugendliche Mensch kann sich nun dort bewerben, wo er für sich aufgrund seiner persönlichen Interessen, natürlich eingegrenzt durch die Art des allgemein bildenden schulischen Abschlusses, der in Deutschland eine selektierende Funktion erfüllt, eine berufliche Perspektive erkennt. Er gibt einem potentiellen Arbeitgeber insofern einen Anreiz, ihn trotz fehlender Referenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit einzustellen, als er bereit ist, zu einem geringeren Lohn, der Ausbildungsvergütung, zu arbeiten. Überlegungen der Berufsausbildung schließen sich dann an diese Grundüberlegungen an. Das Konzept wurde weiter ausdifferenziert und in seiner heutigen Form vom Staat kontrolliert und komplementiert. Das erste Ausbildungsjahr ist in diesem Zusammenhang als reine Investition des Ausbildungsbetriebs zu betrachten, da der Auszubildende über keinerlei fachliche Kompetenzen verfügt. Im 3. Jahr dagegen amortisiert sich bereits der Auszubildende, da er bereits nahezu die Qualifikation eines Gesellen erreicht hat. Nach dem 3. Ausbildungsjahr kommt dann der Berechtigungscharakter der Ausbildung in Deutschland zum tragen. Im diametralen Gegensatz zum angelsächsischen Berufsbildungssystem erringt der Jugendliche in Deutschland mit Abschluss seiner Ausbildung nicht nur ein höheres Ausbildungsniveau, sondern auch einen tarifrechtlichen Anspruch auf einen zwischen den Sozialpartnern ausgehandelten Lohn. In Deutschland wirkt die Berufsausbildung damit quasi als

Puffer in der Übergangsphase ins Arbeitsleben, wobei dieser den Übergang in das Erwachsenenleben als Reifeprozess gestaltet. Damit ist das deutsche Berufsbildungssystem am Ende auch in eine Marktwirtschaft eingebunden. Während das britische System allerdings eher angebotsorientiert wirkt, hat das deutsche System eher einen nachfrageorientierten Charakter, über die Darstellung von nachgefragten Berufsbildern durch die Sozialpartner. Der britische Absolvent der Pflichtschule ist dagegen bei der eigenen Positionierung auf sich allein gestellt. Gerade bezüglich junger Menschen wird in Deutschland dagegen eine besondere Verantwortung des Staates wahrgenommen, der sich in einem Abgleich zwischen Mündigkeit und Eigenverantwortung des einzelnen widerspiegelt.

Wie bereits erwähnt, baut das britische Berufsbildungswesen auf einer markoliberalen Grundhaltung auf. Dies bedeutet, dass der Staat bis in die achtziger Jahre hinein sich fast gänzlich aus der Berufsbildung herausgehalten hat. Junge Menschen, die die Pflichtschule mit 16 Jahren verließen, konnten ihre Ausbildung in einem Further Education College beginnen, sich eine Hochschulzugangsberechtigung mit anschließendem Studium verschaffen oder aber eine Lehre ohne jeglichen staatlichen Einfluss absolvieren. Im tertiären Bildungsbereich kann grundsätzlich zwischen „Higher Education“ (Hochschulbildung) und „Further Education“ (Weiterbildung) unterschieden werden. „Further Education“ ist wörtlich mit „Weiterbildung“ zu übersetzen. Dieser Begriff bezeichnet im Vereinigten Königreich jedoch nicht nur Formen der beruflichen Weiterbildung, die nach der beruflichen Erstausbildung absolviert werden, sondern umfasst alle Formen von Bildung, die im Anschluss an die Pflichtschulzeit absolviert werden können. (Hellwig, Lauterbach, Kopp, 2001)

Daneben gab es dann auch junge Menschen, die direkt ins Arbeitsleben eintraten und hier informelle Kompetenzen erwarben, die aber keine national einheitlichen Standards beinhalten, sondern lediglich auf die spezifische Tätigkeit in einem Betrieb zugeschnitten waren. Dies konnte dann eine verstärkte Abhängigkeit von dem jeweiligen Betrieb bedeuten.

Die britische Regierung hat die Tatsache, dass keinerlei staatliche Strukturen der beruflichen Bildung existierten dann als ein gravierendes Entwicklungsrisiko für ihre Volkswirtschaft wahrgenommen. Sie begegnete dem Problem mit einer 2-geteilten Strategie. Zum einen versuchte sie, den Menschen ohne Berufsausbildung und mit rein informell erworbenen Qualifikationen, eine Möglichkeit zu schaffen, zertifizierte Berufsbildungsabschlüsse zu erhalten. Dafür mussten sie bereits erworbene Teilqualifikationen nachträglich in so genannten National Vocational Qualifications nachweisen. Über Akkumulation solcher Teilqualifikationen oder Module konnte dann, ähnlich einem Studium, ein berufsbildender Abschluss erlangt werden. Da man erfahrenen Arbeitskräften, die zwar ihre beruflichen Fähigkeiten gut de-

monstrieren konnten, nicht zumuten wollte, auch grundlegende mathematische Kenntnisse nachzuweisen, wurden die verlangten Fähigkeiten relativ eng definiert. Für Jugendliche hingegen sind breiteres Wissen und Fähigkeiten zur Erreichung von mehr Flexibilität und im Hinblick auf lebenslanges Lernen von besonderer Bedeutung. (Reuling, 1996, 51)

Anhand des beschriebenen Ablaufs wird klar, dass es sich bei dem britischen Modell nicht um ein Berufsbildungssystem im deutschen Sinne handelt. Bei dem englischen System nationaler beruflicher Qualifikationen (NVQs – National Vocational Qualifications) handelt es sich vielmehr um ein modular strukturiertes Zertifizierungssystem. (Reuling, 1996, 51)

Die grundlegende Idee ist, dass ein Berufsbildungssystem entwickelt, reguliert und finanziert werden kann, in dem nicht die Inputs festgelegt werden, wie z.B. die Dauer eines Ausbildungsganges, der Lernort, die Ausbildungsinhalte etc., sondern allein die zu erreichenden Lernergebnisse in Form beruflicher Kompetenzen. Die Festlegung einer solchen nationalen Qualifikationsstruktur wurde als notwendige Vorbedingung für ein System angesehen, das für die berufliche Qualifizierung unterschiedlicher Lerngruppen, also von Jugendlichen und Erwachsenen sowie von Beschäftigten und Unbeschäftigten, geeignet ist. Ebenso sollte damit auch der große Anteil der Erwerbsbevölkerung, der nie eine geregelte Aus- oder Weiterbildung durchlaufen hat, die Möglichkeit der Anerkennung ihrer im Arbeitsleben erworbenen beruflichen Qualifikationen erhalten. (Reuling, 1996, 50)

Damit ergibt sich dann ein System von National Vocational Qualifications, also nationalen Berufsbildungsqualifikationen, die völlig losgelöst von der Arbeitstätigkeit des einzelnen betrachtet werden können und somit ein Berufsbildungs- bzw. aufgrund der weiter oben gemachten Überlegungen, Zertifizierungssystem beruflicher Qualifikationen darstellen, dass sich zumindest vom Prinzip her an alle Bevölkerungsgruppen wendet. Die Leistungsanforderungen sind dabei dem Leistungsstand des einzelnen angepasst. Es ergibt sich damit eine Struktur von gestaffelten Leistungsanforderungen, die aufeinander aufbauen und miteinander kompatibel sind. Berufliche Qualifikationen werden für elf Berufsfelder und auf fünf verschiedenen Kompetenzniveaus (von einfachen Routinetätigkeiten bis hin zu professionellen Tätigkeiten) definiert, wobei die unterste Qualifikationsstufe durch die NVQ 1 dargestellt wird. Auf dieser Ebene werden angelernte Tätigkeiten nachgewiesen. Die oberste Stufe wird durch die NVQ 5 repräsentiert. Dies entspricht in etwa der Meisterausbildung in Deutschland. Reguläre deutsche Berufsausbildungen entsprechen den NVQs 3 bis 4. (Reuling, 1996, 50)

In der relativ feinen Abstufung der Ausbildungsziele liegt dann auch der größte Unterschied zu dem deutschen Berufsbildungssystem, das einen Alles-oder-nichts-Ansatz für die Jugendlichen beinhaltet. Entweder man ist Teil dieses Systems vernetzter Anteile von praktischer

und theoretischer Ausbildung oder man ist davon ausgeklammert und nicht in der Lage, sich darüber hinaus weiterzubilden. Diese vernetzte Struktur der Beruflichen Bildung in Deutschland bildet dann die Grundlage für den ganzheitlichen Ansatz, also ein Konzept, in der sich der theoretische Unterricht der Beruflichen Schulen an die praktischen Anteile im Betrieb anlehnt. Über den Zeitraum von 3 Jahren wird überschlägig davon ausgegangen, dass der Jugendliche alle praktischen Anforderungen des Berufes kennen gelernt hat.

Das britische System ist dagegen rein am Ergebnis orientiert. Aspekte der Lehre, wie etwa Zeiten für bestimmte Teilbereiche, didaktische Erwägungen oder Abfolgen von Kursen spielen keine Rolle. Es hat einen entscheidenden Nachteil, baut es doch lediglich auf der bis zum 16. Lebensjahr absolvierten Pflichtschule bezüglich von allgemein bildenden Aspekten auf. Es ist somit weniger geeignet und auch gar nicht darauf ausgerichtet, jungen Menschen eine fundierte Grundlage für eine berufliche Weiterentwicklung aufzubauen. Diesem Umstand wurde dann wieder mit den General National Vocational Qualifications Rechnung getragen, die sich vor allem an den Bedürfnissen junger Menschen orientieren. Dies beinhaltet dann auch eine gewisse Führung bei der Abfolge der abzuleistenden Module einschließlich der dafür einzuplanenden Zeiteinheiten. Schülern, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht im Alter von 16 Jahren formale berufliche Qualifikationen erlangen wollen, bieten sich folgende Möglichkeiten an. Der Erwerb von Zertifikaten im System der National Vocational Qualifications (NVQs) bzw. Scottish Vocational Qualifications (SVQs). Der Besuch von beruflich ausgerichteten Vollzeitschulen (Colleges of further education), der zum Erwerb von General National Vocational Qualifications (GNVQs) führt. Seit 1995 auch das modern apprenticeship program. (Richter, 1996, 37)

3.1.1. Modern Apprenticeship

Die Modern Apprenticeships und die Advanced Modern Apprenticeships sind eine Mischung aus Berufstraining und Schule, die allerdings nicht zwingend ganzheitlich auf einander abgestimmt sind. Bei dem Modern Apprenticeships wird ein NVQ der Stufe 2 angestrebt. Für die Advanced Modern Apprenticeships liegt das Ziel im Erreichen eines NVQ der Stufe 3. Es werden im Rahmen der Modern Apprenticeships Kernkompetenzen, wie allgemein bildende Grundlagen in den Fächern Mathematik, Englisch und PC-Kenntnisse und berufsbezogene Fähigkeiten sowie technische Zertifikate erworben. Modern Apprenticeships dauern mindestens 12 Monate bzw. 24 Monate (Advanced Modern Apprenticeships) und haben somit eine kürzere Laufzeit als in Deutschland. (British Council, 2004, 4)

Wobei sich dies nicht für alle Quellen verallgemeinern lässt. Gerade für die Advanced Modern Apprenticeship werden gleiche Ausbildungszeiten wie in Deutschland angegeben. Cha-

rakteristisch ist, dass sich jede Form der Ausbildung in das Raster der National Vocational Qualifications einordnen lässt. Allerdings gilt auch dies, wie in einem markoliberalen Modell nicht anders zu erwarten, nicht durchgängig, denn es gibt durchaus auch Betriebe, die die NVQs nicht akzeptieren und auf eigene Standards zurückgreifen, was die Übersichtlichkeit der Berufsbildung in Großbritannien zusätzlich erschwert. Jegliche Aussagen über Teilnehmer an Apprenticeship-Maßnahmen sind somit auch kaum exakt. Ausgegangen wird aber bezüglich der Teilnehmerzahlen von ca. 20% eines Jahrgangs. (Pye, 2004, 107)

Eine Statistik des DfES (Department for Education and Skills) nennt hier für das Jahr 2003 eine Zahl von 238.000 Teilnehmern an Modern Apprenticeships allein für England. Die Gesamtzahl derer, die sich in einer Form von arbeitsbasierten Ausbildung befanden, wurde hier mit 290.000 angegeben. (Quelle: DfES, 2004, 3)

Das aufgefundene Zahlenmaterial weicht teilweise stark von einander ab. Eine andere Quelle nennt zum Beispiel mit Bezug auf die „Education & Training Statistics for the UK, ONS 2003“ eine Zahl von 214.000 Teilnehmern für das Jahr 2003 für Großbritannien, wobei auf eine fallende Tendenz bei den Advanced und steigende Tendenz bei den (Foundation) Apprenticeships hingewiesen wird. (vgl. Pye, 2004, 15)

Ähnliches gilt für die Absolventenzahlen. Es gibt Aussagen, die davon ausgehen, dass nur 2/3 der Teilnehmer an Modern Apprenticeship Programmen ein NVQ-Level erreichen. Für das NVQ-Level 3 werden 50% genannt. In Deutschland erreichen dagegen 95% derer, die die Ausbildung nicht vorzeitig abbrechen, einen Abschluss. (Steedman, 2001, 27)

In diesem Zusammenhang wird dann auf die Einführung weiterer Apprenticeship-Modelle hingewiesen. So genannte Young Apprenticeships sollen auf Apprenticeships vorbereiten, während Pre-Apprenticeships allgemein eine Brückenfunktion für den Einstieg ins Arbeitsleben darstellen. Solche Maßnahmen können dann wiederum am ehesten mit den Qualifizierungsbausteinen in Deutschland verglichen werden. Sie bereiten im Rahmen des NVQ-Systems auf Abschlüsse des NVQ 1 vor. (vgl. Pye, 2004, 15)

In diesem Zusammenhang werden dann auch gewisse Risiken in der Einführung der Pre-Apprenticeships gesehen, da sie sich nicht klar von den eigentlichen Apprenticeship-Programmen unterscheiden, zumindest kann hier der Eindruck für Außenstehende entstehen. Hier muss man sich vergegenwärtigen, dass das Apprenticeship in Großbritannien als Marke noch längst nicht derart etabliert ist, wie die duale Berufsausbildung in Deutschland. Deshalb gibt es bereits jetzt Überlegungen, wie die Young bzw. Pre-Employment Apprenticeships besser von den regulären Programmen abgegrenzt werden können. (Learning and Skills Council, 2001, 27)

Bei allen Statistiken bezüglich der Ausbildung in Großbritannien müssen wir uns stets vor Augen halten, dass schulische Ausbildungsformen und universitäre Curricula in Großbritannien traditionell einen höheren Stellenwert haben, als die Lehrlingsausbildung. Einer Übersicht aus „Education at a Glance“, einer Studie der OECD, können wir entnehmen, dass im Verhältnis hierzu ca. 48% eines Jahrgangs ein Universitätsstudium beginnen. Diese Zahl ist relativ hoch, allerdings auch stabil seit der letzten Erhebung 1998. Im europäischen Durchschnitt sind diese Zahlen seit 1998 bis 2003 von 40% auf 53% gestiegen. (vgl. OECD, 2005, 6)

Bei einer Beurteilung der Zahlen müssen wir uns zudem vergegenwärtigen, dass der Anteil derer, die sich in Großbritannien im Alter von 15-19 Jahren in irgendeiner Form von Ausbildung befinden, einer OECD-Studie aus dem Jahre 2002 zufolge, lediglich bei 74,7% liegt, im Vergleich zu 89,4% in Deutschland. (zitiert nach Hayward, 2004, 7)

In Großbritannien verschiebt sich damit ganz offensichtlich der Benachteiligtenbegriff, den wir weiter oben für Deutschland als jene ca. 14% der Bevölkerung definiert hatten, die keine Ausbildung aufnehmen, hin zur Gruppe derer, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Trotz des, im Vergleich zu Deutschland, geringen Anteils derer, die ein Modern Apprenticeship, also eine Form der alternierenden Ausbildung, durchlaufen, kann dieses Instrument nicht grundsätzlich als ein Werkzeug der Benachteiligtenförderung verstanden werden. Hier gilt es zwischen arbeitgebergeleitetem und ausbildungsanbietergeleitetem Vorgehen zu unterscheiden. Beim ersten Modell handelt es sich um Ausbildungen, bei denen sich der Jugendliche, ähnlich wie in Deutschland im Rahmen einer regulären Ausbildung, bei einem Betrieb bewirbt und mit diesem einen Arbeitsvertrag eingeht, während es sich bei der 2. Option z. T. um Maßnahmen des Staates handelt. Hier hat der Jugendliche dann den Status eines Schülers. Die erste Variante erfreut sich weitaus höherer Anerkennung, als die 2. Variante. (UEAPME, 2000, 32)

Wir können in dieser Unterscheidung dann auch wieder Analogien zum Unterschied zwischen regulärer Ausbildung und Qualifizierungsbausteinen erkennen. Das Berufsbildungssystem in Großbritannien ist über staatliche Standards definiert, jedoch privatwirtschaftlich über Ausschüsse organisiert, die wenig mit einander kooperieren. Die Zahl von Modulen, Zertifikaten und Berufsqualifikationen ist daher in den letzten Jahren stark angewachsen, weil sich diese Ausschüsse einerseits stark spezialisierten und andererseits auch nicht kontinuierlich alte Qualifikationen weiterentwickeln und ersetzen, sondern sie bestehen lassen und neue hinzufügen. Das Angebot an Zertifikaten droht somit, inflationäre Tendenzen anzunehmen. (Reuling, 1996, 51)

Ziel des angelsächsischen Konzepts ist es, eine Philosophie des lebenslangen Lernens zu implementieren. Wobei dies durch eine Staffelnung bzw. Stufung in Schwierigkeitsgraden entsprechend der Modullevel erreicht wird. Man will gewissermaßen über das Staffelnung von Standards, den Einstieg in Lernprozesse öffnen. Betrachtet man allerdings den Anteil derer in den angelsächsischen Ländern, die überhaupt eine Ausbildung aufnehmen, so scheint dieses Vorgehen nur bedingt mit der Natur des Menschen zu entsprechen. Kloas verweist in diesem Zusammenhang auf die Einführung von Stufenausbildungsmodellen in Deutschland. In den 60er Jahren wurden gerade im Einzelhandel Stufenberufe eingeführt. Charakteristisch für dieses Vorgehen war dann allerdings, dass der Großteil der Jugendlichen die nächste Stufe der Ausbildung nicht mehr anstrebte. Die Ursache war, dass die Auszubildende häufig die Arbeitstätigkeit gegenüber einer Fortsetzung der Ausbildung wählten, weil das Arbeitsentgelt höher war als die Ausbildungsvergütung. (Kloas, 1997, 34)

Kritik lässt sich nun am englischen oder angelsächsischen System insofern festmachen, als es aus deutscher Sicht sehr schwammig wirkt. Während das deutsche Berufsbildungskonzept dadurch gekennzeichnet ist, dass versucht wird möglichst allen Menschen der Gesellschaft eine Ausbildung angedeihen zu lassen, sind diese Überlegungen im angelsächsischen Denken allein über die Leistungsanforderungen definiert. Eine zentrale Rolle spielen theoretische Überlegungen, wie die hinsichtlich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Hier besteht die Gefahr, dass die Zielstellung unklar bleibt und damit solche Forderungen Parolencharakter annehmen, wie wir sie aus modernen Managementsystemen der Privatwirtschaft kennen. In Deutschland versucht man dagegen stets die Notwendigkeit der Menschen ihren Lebensunterhalt zu verdienen, mit Ausbildungsfragen in komplexerer Weise zu verbinden. Es ist zudem fraglich, ob das System der freien Kurswahl, das wir in Deutschland so eigentlich nur aus der universitären Bildung kennen, sich an den spezifischen Erfordernissen gerade der Benachteiligten orientiert. Darin besteht möglicherweise ja gerade die Schwierigkeit beim Durchlaufen einer akademischen Laufbahn. In jedem Falle scheint hier ein hohes Maß an Beratung notwendig.

3.1.2. Great Deal

Wie bereits weiter oben dargestellt, war die Zielsetzung bei der Entwicklung der National Vocational Qualifications die Entwicklung eines Zertifizierungssystems, mit dem lebenslanges Lernen für nahezu jeden möglich ist. Anders als in Deutschland wurde damit sichergestellt, dass auch jene, die momentan vom Arbeitsleben durch Arbeitslosigkeit ausgeklammert sind, sich weiter qualifizieren können. Insofern war auf dieser Grundlage dann auch die Erarbeitung von Instrumenten der Benachteiligtenförderung einfacher, bot das Berufsbildungssys-

tem doch über die Möglichkeiten der Zertifizierung gerade für diesen Personenkreis anstreb-
bare Qualifikationsebenen. Dies konnte somit gerade in Hinblick auf die Bekämpfung der in
Großbritannien hohen Jugendarbeitslosigkeit Anwendung finden. Benachteiligung ist somit,
in Großbritannien, anders als in Deutschland, über Arbeitslosigkeit definiert. Ziele der Be-
nachteiligtenförderung liegen dem entsprechend auch nicht zwangsläufig in der Aufnahme
eines Ausbildungsverhältnisses, sondern dies stellt hier nur eine Option, neben der der Ar-
beitstätigkeit dar. Im Oktober 1997 veröffentlichte die damalige Labour-Regierung ihre Initia-
tive als „New Deal für 18- bis 24-jährige“, die sie als Langzeitstrategie, um einerseits die Ar-
beitslosigkeit der Zielgruppe zu reduzieren, die Flexibilität zu steigern und die Qualität des
Arbeitskräftepotentials zu erhöhen. Das Programm richtete sich an jene, die 6 Monate oder
mehr arbeitslos waren. Die Wahl einer von 4 Optionen wurde dabei zur Bedingung für die
weitere Zahlung von Arbeitslosenunterstützung („Job Seekers Allowance“, (JSA)) auferlegt.
Das Konzept kann somit auch als eine Maßnahme des Forderns und Förderns betrachtet wer-
den. Folgende Optionen bieten sich den Jugendlichen:

1. Beschäftigungsoption („Employment-Option“, (EO)): Arbeitgeber erhalten für bis zu
sechs Monate eine Unterstützung von 60 Pfund pro Woche und einen Ausbildungszu-
schuss von 750 Pfund für die Kosten, die die Fortbildung des New Deal bei Angestell-
ten verursacht. Das Äquivalent von mindestens einem Tag pro Woche muss für Fort-
bildung aufgewendet werden, die zu einer anerkannten Qualifikation führt.
2. Vollzeit-Schulung oder –Ausbildungs-Option („Full-time Education or Training“
(FTET): Dies kann bis zu 12 Monate dauern und ist vor allem als Hilfe für diejenigen
ohne NVQ-Stufe 2 oder entsprechende Qualifikationen gedacht.
3. Freiwilligen-Bereich-Option („Voluntary Section Option“ (VSO)): Eine Stelle, auf der
bis zu sechs Monate in einer Organisation im freiwilligen Bereich gearbeitet wird und
die auch das Äquivalent von mindestens einem Tag pro Woche für die Erlangung ei-
ner anerkannten Qualifikation beinhaltet.
4. Umwelt-Bereich-Option („Environment Task Force“ (ETF)): Eine Stelle, die bis zu 6
Monate Arbeit im Umweltbereich bietet, wobei auch hier das Äquivalent von mindes-
tens einem Tag pro Woche für die Erlangung einer anerkannten Qualifikation beinhal-
tet ist.

(Dolton, 2000, 374)

In einer Übersicht ist dann erkennbar, dass die meisten Teilnehmer jeweils eine Schulung
anstrebten (s. Anhang). Dies geschah in Größenordnungen von ca. 20.000 Teilnehmer für die

Schulungs-Option, ca. 10.000 Teilnehmer für die Beschäftigungsoption und jeweils ca. 7.000 Teilnehmer für die beiden letztgenannten Optionen.

(Dolton, 2000, 375)

Auffällig ist wiederum der fehlende Bezug zwischen praktischer Tätigkeit und Ausbildungsbestandteilen der Maßnahme, also der fehlende ganzheitliche Ansatz, wie er in Deutschland angestrebt wird. Diese Aufsplitterung in Trainings- und Bildungsbestandteile lässt jede Kombinationsmöglichkeit der Einzelelemente grundsätzlich zu. Damit sind verschiedene Konzepte dann allerdings schwer gegeneinander abgrenzbar. Hier sei auf die schwierige Unterscheidung zwischen Modern Apprenticeship und Young- bzw. Pre-Apprenticeship hingewiesen. Die Folge ist dann, dass wir eine unsichere Datenbasis erhalten. Für den deutschen Betrachter ergibt sich eine recht unübersichtliche Situation. Young- und Pre-Apprenticeships können durchaus als Äquivalent zu deutschen Qualifizierungsbausteinen gesehen werden. In Großbritannien sind diese allerdings nicht direkt als Instrumente der Benachteiligtenförderung zu erkennen, da sie sich ebenfalls in die abgestufte Systematik der NVQs einfügen.

3.2. Instrumente der Benachteiligtenförderung in Dänemark

Das dänische Berufsbildungssystem ist in vielerlei Hinsicht dem deutschen sehr ähnlich. Wir können somit davon ausgehen, hier wichtige Rückschlüsse auf Verbesserungen des deutschen Berufsbildungssystems und damit auch viel versprechende Ansätze bei der Benachteiligtenförderung antreffen zu können. Auch hier finden wir gerade im Bereich der Berufsbildung ein duales System vor, das hier allerdings, anders als in Deutschland, viel stärker von der Schule geprägt ist.

Seit 1976 durchlaufen alle Schüler in Dänemark die Klassen 1 bis 9 der Folkeskole, also der dänischen Gesamtschule. Die dänischen Kinder sind ab dem 7-ten Lebensjahr schulpflichtig. Die Schulpflicht endet mit dem 16-ten Lebensjahr. Die gesamte Berufsausbildung wird in Dänemark in 4 Kategorien eingeteilt:

- Die Lehrlingsausbildung in Handwerk und Industrie (technisch-gewerblich)
- Die kaufmännische Lehrlingsausbildung
- Die Landwirtschaftsausbildung
- Die efg-Ausbildung

Die gewerbliche Berufsausbildung in Dänemark dauert in der Regel 4 Jahre. Die Ausbildung findet in den Lernorten Betrieb und technische Schule statt. Der Besuch der technischen Schule erfolgt in Blockform (Blockunterricht). Die 3-jährige kaufmännische Ausbildung in

Dänemark erfolgt zunächst in Blockform (Einführungskurs). Anschließend wird in Teilzeitunterricht übergegangen, also ähnlich zum deutschen Modell. Am Ende der Ausbildung schließen sich nochmals Vollzeitkurse an. Die Landwirtschaftsausbildung in Dänemark umfasst einen Zeitraum von 5 Jahren. Auch hier findet der Unterricht abwechselnd an zwei Lernorten, Schule und Betrieb, statt. Die so genannte efg-Ausbildung greift Probleme der traditionellen Ausbildung auf. Diese wurden z.B. in einer unzureichenden Koordination zwischen Schule und betrieblicher Ausbildung gesehen, also dem Element, das wir in Deutschland als ganzheitlich bezeichnen würden. Bei einer Ausbildung erfolgt die Entscheidung für einen Beruf zu früh. Die Berufswahlentscheidung wurde nicht entsprechend fundiert getroffen. Die zunehmende Spezialisierung der Betriebe erschwert die vollständige Ausbildung. Das Ergebnis dieser Überlegungen war eine neue Form der Grundausbildung. Sie beginnt mit einem ganzen Jahr an der Berufsfachschule. In dieser Zeit erhalten die Schüler eine verhältnismäßig breite Einführung in ein ganzes Berufsfeld. Das Jahr dient auch einer Erweiterung der Allgemeinbildung.

Die efg-Ausbildung ist in 8 Hauptbereiche unterteilt:

Baugewerbe	Graphisches Gewerbe
Handel und Büro	Eisen und Metall
Landwirtschaft	Landtransport
Nahrungsmittel	Dienstleistungen

Die efg-Ausbildung umfasst die gemeinsame Grundausbildung in einem der 8 Berufsfelder und die eigentliche Fachausbildung, die nachfolgend in dualer Form im Betrieb und in der Schule stattfindet. Der Unterricht erfolgt dann entweder als Blockunterricht oder an 2 Tagen pro Woche. Mit dem Betrieb wird ein Ausbildungsvertrag geschlossen. Die efg-Ausbildung sollte ursprünglich die traditionelle Lehre ersetzen. Dies ist aber gerade in Berufen mit hohem Ausbildungsbedarf noch nicht geschehen. (Reibold, 1997, 11-21)

Genau wie in Deutschland haben wir damit ein Ausbildungskonzept, das von den Sozialpartnern getragen wird, auch wenn, anders als in Deutschland, die Grundausbildung rein schulisch erfolgt. Da aber ein Ausbildungsvertrag bereits mit dem Betrieb geschlossen wurde, entsteht hier keine Situation, wie sie bezüglich der Qualifizierungsbausteine befürchtet wird. Die Schüler in Dänemark werden schon sehr frühzeitig auf den Übergang in Berufsleben vorbereitet. Bereits im 3. Grundschuljahr wird ein an Themen orientierter Pflichtunterricht durchge-

führt, der die Schüler auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereiten soll. Die Berufsberatung ist damit Teil des Lehrplans. Mit diesem integrierten Ansatz wird das Ziel verfolgt, Schüler auf Fragen von Berufswahl und Ausbildung heranzuführen. Ein derart frühes Ansetzen an Fragen der Berufswahl ist auch in Dänemark neu, entspricht aber der fest verankerten Tradition, den Lehrer auch in solchen Fragen als Berater zu sehen. (Bertelsmann Stiftung, 1999, 76)

3.2.1. Guidance

Diese Beratungsfunktion wird maßgeblich von den Klassenlehrern wahrgenommen, die wiederum von den örtlichen Berufsberatern unterstützt werden. Die Qualität dieses Unterrichtsfachs ist damit in hohem Maße abhängig von der fachlichen Kompetenz und dem hohen Engagement der Lehrer, was allerdings wohl auf jede Form von Unterricht zutrifft. Diese Beratungsfunktion des Lehrers wird in der einschlägigen Literatur als ein Erfolgsmoment des dänischen Schulsystems genannt. In seiner Form greift es der üblichen Benachteiligtenförderung eher vor und kann somit als nachhaltiger Ansatz der Benachteiligtenförderung betrachtet werden. Schlechte schulische Leistungen werden hiermit sicherlich nicht vermieden, allerdings werden Phasen der Orientierungslosigkeit früh angegriffen. Insofern ist vorstellbar, dass sich mit Hilfe dieses vorbeugenden Werkzeugs Benachteiligung zumindest z. T. schon im Vorfeld vermeiden lässt. Auch wenn die Lehrer in Dänemark für diesen Unterricht eine spezielle Ausbildung durchlaufen, so wird diese Form der Beratung nicht vollkommen kritiklos wahrgenommen. Diese Tätigkeit wird schließlich damit auf einen Personenkreis verlagert, der mit der Thematik nur indirekt vertraut ist und hier gewissermaßen eine Laienfunktion ausfüllt. Eine professionelle und fundierte Beratung können sicherlich nur Vollzeitberater leisten. Sie können einen vollständigen Überblick über das Bildungswesen entwerfen. (Bertelsmann Stiftung, 1999, 77) Allerdings haben die Lehrer den Vorteil, die Schüler persönlich über einen langen Zeitraum zu kennen und haben damit im Idealfall bereits ein Vertrauensverhältnis aufbauen können. Letztlich orientieren sich alle Maßnahmen, denen wir bei der Literaturrecherche begegnen, natürlich ganz spezifisch an der besonderen Problemsituation des jeweiligen Landes. Für Dänemark wird dann auch auf die besonders komplexen Strukturen von Schul- und Ausbildungssystem hingewiesen, die solch ein Vorgehen erforderlich werden lassen. Auf der anderen Seite wird dies auf die dänische Mentalität zurückgeführt, die Fragen persönlicher Entfaltung, Selbstbestimmung und Berufswahl großes Gewicht beimisst. (OECD, 1999, 20)

Die freie Berufswahl ist allerdings auch in Deutschland die Basis des Ausbildungssystems, wie wir es heute kennen. Eine gewisse Komplexität der Berufswelt für einen jungen Menschen lässt sich aufgrund der rund 380 Berufe in Deutschland auch darstellen. Hier werden

Fragen der Berufswahl allerdings an wenigen Terminen kurz vor Vollendung der Pflichtschulzeit von den Berufsberatern der Bundesagentur für Arbeit wahrgenommen.

In Dänemark hingegen erfolgt diese Beratung nicht nur in thematisierter Form, sondern auch unterschwellig. Damit ist diese Beratung oder Guidance, die wir im Deutschen evtl. als Führung bezeichnen können, integraler Bestandteil des regulären Unterrichts, ohne dass sich die Schüler dessen überhaupt gewahr werden. Diese Form der Berufsberatung wird natürlich auch in Dänemark durch professionelle Kräfte ergänzt. Geplant ist, für jeden Schüler ein Logbuch zu verfassen, um seinen Ausbildungsweg, Qualifikationen und Fähigkeiten besser verfolgen zu können und speziell für Beratungsgespräche alle notwendigen Informationen beisammen zu haben. Evtl. lässt sich dies mit dem deutschen Bildungspass vergleichen, der ähnliche Informationen enthalten soll. (Bertelsmann Stiftung, 1999, 78)

3.2.2. Bridge Building

Ein weiteres Instrument der Benachteiligtenförderung in Dänemark ist in den so genannten Bridge Building Kursen zu sehen. Im Rahmen dieser Bridge Building Kurse haben Berufsschulen und Pflichtschule, also in Dänemark die Folkeskole, ein gemeinsames Konzept für ein zusätzliches freiwilliges Schuljahr ausgearbeitet. Die Schüler erhalten damit die Möglichkeit ein weiteres „behütetes“ 10. Schuljahr zu absolvieren. Das Instrument richtet sich an grundsätzlich alle Schüler, hat aber ein besonderes Augenmerk auf jene, die bezüglich ihrer Berufswahl noch unentschlossen sind. Es werden Einführungskurse der Berufsschule angeboten. Praktika finden, soweit bekannt, im Rahmen dieser Bridge Building Kurse nicht, oder nur in begrenztem Umfang eines normalen Schulpraktikums statt. Alle Jugendlichen, die weder über einen Ausbildungsvertrag noch eine Arbeitsstelle verfügen, werden von den Berufsschulen mindestens weitere 2 Jahre betreut. (Bertelsmann Stiftung, 1999, 77)

Dies beschreibt dann wieder ein ähnliches Vorgehen, wie in Deutschland, wo wir eine Schulpflicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs vorfinden. Solche Brückenkurse werden in Deutschland dann als Ausbildungsvorbereitungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsbildungsjahr bezeichnet.

3.2.3. Produktionsschulen

Die Produktionsschulen in Dänemark stellen wohl das herausragende Instrument der Benachteiligtenförderung dar. Sie beschäftigen Mitarbeiter mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund, die jedoch alle für das gleiche Gehalt arbeiten. Die Produktionsschulen verzichten weitgehend auf standardisierte Unterrichtsabläufe. Eine äußerst individuelle Betreuung der einzelnen Jugendlichen wird damit möglich. Die Lernziele sind nicht nur auf allgemein bil-

dende Qualifikationen und den Arbeitsmarkt orientiert, sondern beinhalten ebenfalls sozial-kulturelle Aspekte. Der Unterricht findet fast ausschließlich orientiert an Projekten statt. Diese werden in Teamarbeit handlungsorientiert durchgeführt. Es wird darauf geachtet, dass in den Projekten Ergebnisse erarbeitet werden, die auf lokaler Ebene einen Gebrauchswert besitzen. Die Schule ist insgesamt durch einen hohen Grad der Mitbestimmung durch die Schüler geprägt. (OECD, 1999, 39)

3.2.4. AMU-Center

Der Titel dieser Ausarbeitung bezieht sich eigentlich auf modulare Ansätze. Modulare Strukturen finden wir aber in der dänischen Bildungslandschaft weder in den Beruflichen Schulen oder Colleges noch in den erst genannten Instrumenten der Benachteiligtenförderung. Die 24 dänischen AMU-Center stellen mit ihrem modularen Kurssystem damit eine Ausnahme dar. Ursprünglich bestand die Aufgabe dieser Center, die auch als Arbeitsmarkttraining-Center bezeichnet werden können, darin, Menschen auf Tätigkeiten vorzubereiten, die nur einen geringen Qualifizierungsgrad erforderten. Damit kam den 1960 von den Gewerkschaften gegründeten Centern eine entscheidende Rolle bei der Nachqualifizierung von ungelernten Kräften zu. Diese Rolle hat sich allerdings in jüngster Zeit geändert, da die AMU-Center auch Aufgaben der Beruflichen Schulen übertragen bekommen und umgekehrt. Mittlerweile findet damit der die duale Ausbildung begleitende Unterricht teilweise auch in diesen Centern statt. Die meisten Kurse sind aber auch weiterhin nicht in ein Curriculum eingebettet, sondern vermitteln den Teilnehmern lediglich Teilqualifikationen, die sie im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit benötigen. Deshalb wenden sich die Center auch vordringlich an Menschen, die sich bereits in Beschäftigung befinden. (OECD, 1999, 21)

Daneben gibt es aber auch Lehrgänge für die Gruppe der Benachteiligten. Die so genannten TAMU-Lehrgänge wenden sich speziell an die Gruppe der 18 bis 25-jährigen mit persönlichen und sozialen Anpassungsschwierigkeiten. In den Kursen werden Schlüsselqualifikationen vermittelt, die ihnen den Eintritt in den Arbeitsmarkt bzw. die Wiedereingliederung in das Bildungssystem und Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung erleichtern sollen. Diese Kurse erinnern schon aufgrund ihrer Zielsetzung stark an die deutschen Qualifizierungsbau- steine, enthalten jedoch keine Praktikumsanteile, auch wenn diese zum Teil im Rahmen der weiteren Entwicklung von den Ausbildern angeraten werden. Wir finden damit hier keinen ganzheitlichen Ansatz von alternierender Ausbildung für diese Kurse, sondern eher ein modulares Vorgehen britischer Prägung vor. (Cort, 2002, 26)

4. Durchführung der Empirischen Exploration

Die bisher gemachten Überlegungen im Zusammenspiel mit der eingehend durchgeführten Literaturrecherche sollen nun als Grundlage für die Durchführung einer empirischen Exploration dienen. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Erhebung soll gerade die Sicht der Betriebe bezüglich der Beurteilung von Modulen bzw. Qualifizierungsbausteinen herausgearbeitet werden. Es kann dabei auf Erfahrungen im Umgang mit dem Instrument Qualifizierungsbausteine bereits aufgebaut werden. Die Universität Flensburg kann hier auf Kooperationspartner unter den Beruflichen Schulen zurückgreifen, die im Rahmen ihrer Benachteiligtenförderung bereits Qualifizierungsbausteine durchführen. Eine berufliche Schule hat sich hier ganz besonders hervorgetan und kann bereits auf ein Netzwerk von Betrieben, mit denen im Kontext der Maßnahme kooperiert wurde, verweisen. Die hier vorliegende Ausarbeitung verfügt damit über Experten, die auf der betrieblichen Seite in das benannte Schulprojekt eingebunden waren.

4.1. Das untersuchte Schulprojekt

Im Rahmen des Schulprojektes fanden allerdings nicht jene bundeseinheitlich und über Kammern zertifizierten Bausteine Anwendung, wie sie insbesondere von Peter-Werner Kloas und Brigitte Seyfried empfohlen werden. Die hier durchgeführten Qualifizierungsbausteine wurden zwischen Berufsschule und Betrieben flexibel ausgehandelt. Das Projekt wurde in einer eher ländlich geprägten Umgebung durchgeführt. Die Maßnahme war auf ein Jahr ausgelegt, wobei im Verlauf dieses Zeitraums 4 Qualifizierungsbausteine durch die Teilnehmer absolviert werden sollten, wobei das erste Quartal der Kontaktaufnahme mit den Betrieben diente. An der Maßnahme nahmen ausschließlich Teilnehmer mit Hauptschulabschluss teil. 24 Jugendliche waren in die Maßnahme eingebunden. Diese stieß auf reges Interesse bei den Jugendlichen und den Eltern. Das Interesse hing allerdings deutlich davon ab, wie das Instrument lokal propagiert wird, wie sich zwischenzeitlich herausstellte. Die Angaben über das Schulprojekt wurden der Befragung des betreuenden Berufsschullehrers entnommen. (s. Anhang I).

4.2. Wahl der Erhebungsmethode

Anhand des von uns betrachteten Schulprojektes hoffen wir also zunächst tiefere Einblicke in die Handhabung des Instruments Qualifizierungsbausteine zu gewinnen. Dies macht wiederum recht anschaulich deutlich, dass Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Einführung von Qualifizierungsbausteinen für Benachteiligte ergeben, sich zunächst entwickeln müssen.

Es handelt sich um ein auf theoretischer Grundlage entwickeltes Konzept, für das bereits mehrere Pilotprojekte gestartet wurden, das aber noch weit davon entfernt ist, integraler Bestandteil deutscher Berufsbildung zu sein. Wir befinden uns also immer noch in der Entwicklungsphase dieses Instruments der Berufsbildung. Alle Elemente dieses Instruments, wie sie z.B. Seyfried angedacht hatte, sind auch in den Pilotprojekten noch nicht in vollem Umfang umgesetzt worden. Dies betrifft insbesondere Aspekte, wie deren bundesweite Zertifizierung und Anrechenbarkeit auf die Ausbildung. Wir können somit annehmen, dass uns diese Projekte und die Personen, die diese Projekte maßgeblich geprägt haben, zu einer vertieften Einsicht in den Untersuchungsgegenstand verhelfen. Gerade in dieser Explorationsphase bietet sich jedoch eine wissenschaftliche Erhebung auf der Basis von Expertenbefragungen an. „Sie ermöglichen eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung und bieten zeitliche und ökonomische Vorteile gegenüber weit aufwendigeren systematischen qualitativen Untersuchungen.“ (Bogner, 2002, 7) Zudem ermöglichen sie einen Erkenntnisgewinn für die Untersuchenden im Verlaufe der Untersuchung, während diese ansonsten, also im Rahmen standardisierter quantitativer Methoden, nur ihre eigenen Thesen widerlegen oder bestätigen können, auch wenn Gläser und Laudel diesen Unterschied zwischen qualitativem und quantitativem Vorgehen etwas relativieren. Das Experteninterview bietet sich auch in Fällen an, wo der Zugang zum sozialen Feld schwierig oder unmöglich ist, wie dies z.B. bei tabuisierten Themenfeldern der Fall ist. Sicherlich handelt es sich bei der Einführung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung um keinen tabuisierten Bereich. Dennoch ist der Zugang zu Insiderwissen schwierig, schließlich bewegen wir uns in einem Feld, das durch privatwirtschaftliche Abläufe charakterisiert ist und bei dem der Auszubildende und seine persönlichen Anliegen nicht oberste Priorität genießen. Informationsgenerierung ist auch aufgrund des Zeitmangels der Informanten nicht unproblematisch. Ein Interview gewährleistet immerhin, dass sich der Befragte nicht noch selbst zum Ausfüllen eines Fragebogens motivieren muss, wie dies etwa bei einer quantitativen Erhebung der Fall ist. Darüber hinaus kann die Durchführung von Experteninterviews zur Abkürzung aufwendiger Beobachtungsprozesse dienen, wenn die Experten als „Kristallisationspunkte“ praktischen Insiderwissens betrachtet und stellvertretend für eine Vielzahl zu befragender Akteure interviewt werden (Bogner, 2002, 7). Auch dies trifft in unserem Fall zu. Die empirische, also auf Erfahrung beruhende, Forschung ist natürlich nicht die einzige Methode, um zur Weiterentwicklung von Theorien beizutragen. Man kann seine Theorien natürlich auch ausschließlich aus dem Datenfundament anderer Wissenschaftler ableiten. Das wäre dann ein Vorgehen, wie wir es im Rahmen unserer Vorstudien vollzogen haben. (Gläser und Laudel, 2004, 22)

Die Kombination unterschiedlicher Methoden in der empirischen Untersuchung bezeichnet man als Triangulation. Mit dieser Vorgehensweise sollen die jeweils spezifischen Schwächen einer Methode durch die Stärken anderer Methoden ausgeglichen werden. Die Triangulation ist neben der Erhöhung der Zahl von Fällen oder von Interviews zu einem Fall ein Verfahren, mit dem durch die Kombination voneinander unabhängiger Vorgehensweisen die empirische Absicherung von Ergebnissen vergrößert werden soll. (Gläser und Laudel, 2004, 102) Im vorliegenden Falle bedeutete dies, dass wir eine Befragung durchführen wollten, die auf bereits detaillierter und fundierter Vorstudie der in diesem Bereich relevanten Publikationen aufbauen sollte. Betrachten wir eine wissenschaftliche Untersuchungsfrage dadurch als charakterisiert, dass deren Beantwortung im heutigen allgemeinen Wissensbestand eine Lücke schließen kann, so ist die Grundlage dafür zunächst, dass der allgemeine Wissenstand hinlänglich bekannt ist. Den allgemeinen Wissensstand haben wir versucht im Rahmen unserer Vorstudien zu klären. In vielen Publikationen wird auf solches theoriegeleitetes Vorgehen wegen einer Zuspitzung des Prinzips der Offenheit verzichtet. Hier wird argumentiert, Theorien würden das Material verzerren. Begreift man jedoch Theorie als ein System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, so stellt sie nichts anderes als die „geronnene Erfahrung anderer über diesen Gegenstand dar“, wie Mayring es formuliert. Mayring verweist dann auch darauf, dass Theoriegeleitetheit bedeutet, an Erfahrungen anderer anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. (zitiert nach Gläser und Laudel, 2004, 29)

4.3. Auswahl der Experten

Meuser und Nagel definieren Experten in Abgrenzung von Laien und Spezialisten. Ihnen zufolge sind Experten dadurch charakterisiert, dass sie Verantwortung für Entwurf, Implementierung und Kontrolle von Problemlösungen haben. Sie haben damit einen privilegierten Zugang zu einschlägigem Sonderwissen. (Meuser und Nagel, 2002, 259) Experten in diesem Sinne sind also Angehörige einer Funktionselite, die aufgrund ihrer Position über besondere Informationen verfügen.

Bogner verweist allerdings darauf, dass der Expertenbegriff letztlich eine Konstruktion der Akteure einer Untersuchung ist, um privilegierte Informationszugänge sicherzustellen. (Bogner, Menz, 2002, 44) Ob jemand als Experte angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Expertin ist damit ein relationaler Status. (Meuser, Nagel, 2002, 73) Ein besonderes Expertenwissen haben somit auch Menschen, die nicht über herausgehobene Positionen verfügen. Hat jemand z.B. ein bestimmtes Hobby, so kann er sich auch hierüber zum Experten auf einem bestimmten Gebiet entwickeln. Sogar Kranke, die über das Erleben ihrer Krankheit über Sonderwissen verfügen, werden zu Experten und sind über

ihr eigenes Empfinden sogar zum Teil Ärzten überlegen. All diesen Beispielen ist gemein, dass Menschen hier über Sonderwissen verfügen. Letztlich gibt es sogar eine Art von Sonderwissen, über das jeder Mensch verfügt. Dies ist das Wissen über die sozialen Kontexte, in denen wir uns bewegen. Nur unmittelbar Beteiligte haben dieses Wissen, z.B. über die eigenen Arbeitsprozesse, das eigene Wohngebiet, das eigene Unternehmen, über Veranstaltungen, an denen man teilnimmt oder aber, wie in unserem Falle, wie sich die Ausbildung von Jugendlichen in der betrieblichen Umgebung darstellt. Das Expertensein entwickelt sich dann schon aus der besonderen Perspektive unmittelbar Beteiligter zum jeweiligen Sachverhalt und ihren Empfindungen, die damit einhergehen. (Gläser und Laudel, 2004, 9) Experten sind in jedem Falle Medien, anhand derer der Wissenschaftler Wissen über einen ihn interessierenden Sachverhalt erlangen möchte. Sie sind also nicht das Objekt unserer Untersuchung, sondern eher als Zeugen uns interessierender Prozesse zu betrachten. Sie haben eine exklusive Stellung im sozialen Kontext, den wir untersuchen wollen. Gordon hat bereits 1975 4 Fragen formuliert, die bei der Expertenauswahl Berücksichtigung finden sollten:

Wer verfügt über die relevanten Informationen?

Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?

Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?

Wer von den Informanten ist verfügbar?

(zitiert nach Gläser und Laudel, 2004, 113)

Für den von uns daraufhin befragten Kreis von Personen konnten die oben aufgeführten Fragen bejaht werden. Es handelte sich dabei somit um Experten, die entweder bereits über Pilotprojekte, und hier haben wir ganz besonders auf eines zurückgegriffen, in dessen Durchführung sehr stark mit der Uni Flensburg kooperiert wurde, mit der Thematik vertraut waren oder die als potenzielle Ausbilder für das Konzept in Frage kämen. Demzufolge wurden dann auch viele Betriebe und Ausbilder aus dem Kreis dieses Modellprojekts befragt. Das Konzept richtet sich natürlich insbesondere an handwerkliche Kleinbetriebe, die über die Initiative zu einem Engagement in der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher bewegt werden sollten, da speziell hier noch Potenzial vermutet wird. Insofern wurde auch versucht gerade im Bereich handwerklicher Betriebe den Kreis der Befragten zu erweitern. Da hier dann oftmals auf die besondere Situation des Handwerks im Vergleich zu Verhältnissen in der Industrie verwiesen wurde, wurde dann in Industriebetrieben der Region quasi die Gegenprobe gemacht, indem auch hier Ausbilder über das Konzept befragt wurden. Weiterhin wurde der das Pilot- oder Schulprojekt betreuende Berufsschullehrer befragt. Abgerundet wurde der Expertenkreis schließlich über einen Vertreter der Innungen. Insgesamt wurde im Rahmen der Befragungen

versucht, ein repräsentatives Spektrum von Handwerksberufen mit den Experten abzudecken, für die bereits vom ZDH anerkannte bundeseinheitliche Qualifizierungsbausteine vorliegen und veröffentlicht wurden.

4.4. Durchführung der Befragungen

Das zentrale Problem des Interviews liegt in der Differenz zwischen den Kontexten der beiden Gesprächsteilnehmer. Das Erkenntnisinteresse des Interviewers ist ursprünglich in einem wissenschaftlichen Kontext formuliert, das heißt als Defizit an wissenschaftlichem Wissen. Die Lebenswelt des Interviewpartners ist von diesem wissenschaftlichen Kontext völlig verschieden. In dieser Lebenswelt gibt es anderes Wissen und andere Beobachtungen und andere Handlungen. Dem Wissen, den Beobachtungen und den Handlungen werden andere Bedeutungen unterlegt, und es wird eine andere Sprache gesprochen. (Gläser und Laudel, 2004, 108)

Befragungen sind mithin außerordentlich kompliziert und bergen zahlreiche Fallstricke. Schließlich müssen die Befragten unsere Fragen verstehen, ihre Ansicht über den Inhalt der Frage muss mit unserer übereinstimmen, und wir müssen ihre Antwort verstehen. (Gläser und Laudel, 2004, 37) Dies bedeutet wiederum, dass wir die Antwort richtig interpretieren müssen. Mit Interpretation darf dann aber natürlich keine Verfälschung des Gesagten einhergehen, sondern es gilt den Sinn dessen zu erfassen und zu transportieren, den der Befragte uns mitteilen wollte. Zunächst einmal ist die Bearbeitung der gesamten Hausarbeit als dynamischer Prozess zu verstehen, der sich schon im Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn des Ausführenden im Verlauf der gesamten Studie widerspiegelt. Zum Beispiel wurden schon nach der ersten Befragung mögliche Verbesserungen bei der Vorgehensweise erkennbar. Dies betrifft insbesondere Die Führung des Gesprächs bzw. der Befragung.

Die Methode Experteninterview lebt davon, dass der Experte sich frei zu einem Thema äußert. Eine der großen Herausforderungen nicht standardisierter Interviews ist die Offenheit des Fragens. Offene Fragen überlassen dem Gesprächspartner die Entscheidung über den Inhalt der Antwort. Das Ausmaß, in dem sie das tun, hängt von der Formulierung der Frage ab. Es gibt nicht schlechthin offene Fragen, sondern einen Grad an Offenheit, den wir jeweils mit der Formulierung festlegen. Völlig offene Fragen und ja/nein-Fragen bilden die Pole eines Spektrums. (Gläser und Laudel, 2004, 127) Dies beinhaltet dann natürlich auch, dass der Fragende wenig Einfluss auf den Inhalt und die Schwerpunkte sowie die Reihenfolge bei der Beantwortung hat. Er kann zum Beispiel nicht einmal darauf einwirken, dass eine Frage überhaupt beantwortet wird, bzw. wie der zu Befragende sie gewichtet, also in welcher Ausführlichkeit er welche Fragen beantwortet. Das Interview hat dabei stets den Charakter einer Grat-

wanderung hinsichtlich eines weiteren Aspekts. Lässt man den Befragten sich völlig frei äußern, so riskiert man ein Abweichen von der ursprünglichen Fragestellung. Wobei dem Interviewer sich auch hier Aspekte öffnen können, die er mit seinem Hintergrund gar nicht gesehen hat. Jedes Führen zurück auf den Untersuchungsschwerpunkt kann allerdings schon als Beeinflussung der befragten Person aufgefasst werden. All dies spielt sich vor dem Hintergrund nicht unbegrenzter Zeiträume für ein Interview ab. Wobei im Idealfall alle Fragen beantwortet werden. Im Hinblick auf deren späteren Vergleich und Gegenüberstellung wäre dies natürlich sinnvoll. Letztlich lebt die Methode auch von der Atmosphäre während der Durchführung und dem Geschick der Interviewer. Das Geschick des Interviewers stellt sich uns im Feingefühl bei der Fragestellung dar. Zu eindringliches Nachfragen kann z.B. die Gesprächsatmosphäre empfindlich stören. Auch tritt die Möglichkeit eines Suggestivcharakters dann immer stärker in den Vordergrund. Die Neutralität der wissenschaftlichen Ausarbeitung ist dann grundsätzlich in Frage gestellt. Die Erhebungsmethode beinhaltet also alle Vor- und Nachteile einer qualitativen Erhebung und steht als Methode in diametralem Gegensatz zur quantitativen Untersuchung. Die Methode der Expertenbefragung und nachfolgenden qualitativen Inhaltsanalyse beinhaltet die gesamte Komplexität zwischenmenschlicher Kommunikation und menschlichen Denkens. Bogner bezeichnet dies als „Interaktionseffekte“. Er stellt in Anlehnung daran fest, dass der Plan der sukzessiven Realisierung einer perfekten, d.h. möglichst störungsfreien Kommunikationssituation aufgegeben werden sollte, da er letztlich von der Idee einer Datenproduktion unter laborähnlichen Bedingungen getragen ist. Insofern gibt es Bogner zufolge auch keinen einheitlichen Methodenkanon für die Durchführung von Experteninterviews. Vielmehr sollte jede Methodologie in Rechnung stellen, dass die Interaktionsstrukturen im Experteninterview notwendigerweise divergieren; sie sollte sich dem Prinzip „pluraler Methodik“ verschreiben. (Bogner, 2002, 67)

4.5. Fragenkatalog

Leitfragen charakterisieren das Wissen, das erhoben werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten. (Gläser und Laudel, 2004, 88) Sie benennen die zu rekonstruierenden Situationen oder Prozesse und beschreiben die Informationen, die beschafft werden müssen. Diese Funktion der Leitfragen entspricht der der Hypothesen in der statistikbasierten Erklärungsstrategie. (Gläser und Laudel, 2004, 88) Die Forderung nach Offenheit steht in einem gewissen Widerspruch zu der Aufgabe, des Leitfadeninterviews, in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren Themen zu beschaffen. Offenheit erfordert ein Ausbalancieren, um nicht den Eindruck von Inkompetenz zu erwecken. (Gläser und Laudel, 2004, 127) Der Fragenkatalog stellt keine abzuarbeitende Arbeitsgrundlage dar, sondern dient dem Durchführenden als

Roter Faden bei der Steuerung der Experteninterviews. Der Fragenkatalog ist somit ein Leitfaden als Themenkomplex, nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas. Leitfäden können auch Gewöhnungsprozessen und impliziten Wandlungen des Erkenntnisinteresses während der Untersuchung entgegenwirken. Der Interviewer wird nach einigen Interviews eine subjektive Theorie über sein Forschungsproblem entwickeln, das heißt eine Vermutung, wie die Antwort oder zumindest doch der zu rekonstruierende Prozess aussieht. Solche Vermutungen werden durch besonders prägnante und überzeugende Beschreibungen befördert, die man in einzelnen Interviews hört und sich einprägt. Besitzt man einmal eine solche Theorie, dann neigt man dazu, anders zu fragen. Es wird gewissermaßen langweilig, noch einmal abzufragen, was man schon weiß. Man neigt dann dazu, Fragen unbewusst umzuformulieren, dass sie nur noch Bestätigungen für das einholen, was man schon zu wissen glaubt. Dadurch verändern sich die Interviews: ihr Informationsgehalt nimmt ab und der Suggestivcharakter nimmt zu. Das strikte Abarbeiten des Interviewleitfadens schützt vor solchen Schließungen. (Gläser und Laudel, 139) Der Interviewleitfaden oder Fragenkatalog, wie wir ihn genannt haben, soll sicherstellen, dass in allen Interviews bestimmte Informationen erhoben werden. Er soll also, in gewissen Grenzen, den Inhalt des Interviews standardisieren, nicht deren Form. (Gläser und Laudel, 146) Er wurde in unserem Falle in 5 Hauptfragen unterteilt, die zugleich auch den Rahmen der Hausarbeit beschreiben sollen. Die übrigen untergeordneten Fragen dienen der Erläuterung und Präzisierung der übergeordneten Themenschwerpunkte im Verlauf der Experteninterviews. Die einzelnen Fragen wurden variabel benutzt, um das Experteninterview zu steuern. Die Fragenkomplexe wurden mit römischen Ziffern gegliedert, um diese von der übergeordneten Gliederung der gesamten Ausarbeitung zu unterscheiden. Dabei soll unser Leitfaden verschiedene Funktionen erfüllen. Zum einen soll er uns in die Lage versetzen einen bestimmten Sachbereich aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Insofern darf er nicht zu eng auf bestimmte Personen zugeschnitten sein. Zum zweiten sollen die Fragen insoweit offen gestellt sein, dass sie dem Befragten als Erzählanregung dient. Unser Ziel sind keine standardisierten Antworten, sondern das Herausarbeiten des jeweils besonderen Gehalts von Äußerungen der Befragten ist der Zweck des Interviews. (Gläser und Laudel, 2004, 112) Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens wird dadurch realisiert, dass das aus der Untersuchungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Themen und Fragen des Leitfadens überführt wird. Dem Prinzip der Offenheit wird dadurch Rechnung getragen, dass offene Fragen formuliert werden, die dem Interviewten die Möglichkeit geben, entsprechend seinen Vorstellungen zu antworten. (Gläser und Laudel, 2004, 109) „Leitfragen sind ein Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberle-

gungen und qualitativen Erhebungsmethoden.“ (Gläser und Laudel, 2004, 88) Sie übersetzen die Forschungsfrage in Fragen an die Empirie. Sie werden damit zur Grundlage für das Vorgehen des Forschers im Sinne eines aktiven Erhebungsinstruments. (Gläser und Laudel, 2004, 89) Für die Beantwortung der Fragestellungen, die wir uns zum Ziel gesetzt haben und unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte hat sich folgender Rahmen für die Führung der Experteninterviews in Form des nun folgenden Fragenkatalogs ergeben.

I. Das Konzept Qualifizierungsbausteine – Umsetzung im Betrieb

- Haben Sie bereits Erfahrungen mit Qualifizierungsbausteinen?
- Welche Qualifizierungsbausteine werden derzeit im Betrieb durchgeführt?
- Setzen Sie die Bausteine um?
- In welcher Weise (Beschreibung) werden die Qualifizierungsbausteine durchgeführt.
- Warum werden sie nicht durchgeführt?
- Wie müssten die Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit Sie sie umsetzen können?
- Was verstehen Sie unter einem sinnvollen Modul?
- Halten Sie Ihr Unternehmen geeignet für die Durchführung?
- Welche Vorzüge bzw. Nachteile bietet das Konzept grundsätzlich für den Betrieb?

II. Eignung hinsichtlich der Förderung Benachteiligter

- Verbessert das Konzept Qualifizierungsbausteine die Chancen der Benachteiligten, ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen?
- Welche Vorzüge bzw. Nachteile beinhaltet das Konzept für die Benachteiligten darüber hinaus?
- Wie müssten die Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit die Benachteiligten optimal gefördert werden.
- Welche Zielstellungen schließt dies ein?
- Welche Lernkontexte sind sinnvoll?
- Sind die Qualifizierungsbausteine speziell auf die Bedürfnisse der Benachteiligten zugeschnitten?

- Welche Kompetenzen sollten die Benachteiligten erwerben?
- Welche Dauer sollte ein Modul für die genannte Zielgruppe umfassen?

III. Zertifizierung und Standardisierung von Qualifizierungsbausteinen

- Welche Forderungen würden Sie bezüglich der Zertifizierung und Vergleichbarkeit von Qualifizierungsbausteinen erheben?
- Ist die Zertifizierung einzelner Qualifizierungsbausteine sinnvoll?
- Welche Kriterien sollte ein Beurteilungsmaßstab hinsichtlich der Leistungen der Jugendlichen umfassen?
- Welchen Anforderungen sollte das geplante Instrument genügen?
- Welche Dimensionen muss das Instrument erfassen? (Schlüsselqualifikationen, z.B. Sozial- und Individualkompetenz bzw. Methoden- und Fachkompetenzen)
- Würden Sie Leistungen aus Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeiten anrechnen?

IV. Das Konzept Qualifizierungsbausteine – Umsetzung durch die Beruflichen Schulen

- Was müssen die Beruflichen Schulen leisten, damit sich das Konzept umsetzen lässt? (Unterrichtsgestaltung, Administration, usw.)
- Inwiefern müssten sich die Beruflichen Schulen wandeln?

V. Das Konzept Qualifizierungsbausteine

- Welche Vor- bzw. Nachteile des Konzeptes erkennen Sie grundsätzlich?
- Sind Qualifizierungsbausteine in der Lage die Ausbildung zu ergänzen?
- Können Qualifizierungsbausteine evtl. sogar die traditionelle Ausbildung ersetzen?

4.6. Qualitative Inhaltsanalyse

Bei dem von uns gewählten Verfahren zur Erlangung von Informationen erreichen wir natürlich keine numerisch messbaren Daten. Der große Vorteil unseres Vorgehens liegt ja gerade darin, tiefer in die Komplexität der Zusammenhänge des Untersuchungsfeldes einzudringen, als dies über eine reine quantitative Erhebung möglich wäre. Bei unserem Vorgehen hingegen werden Aussagen erzeugt, die wir entsprechend zu Texten ausarbeiten müssen. Diese Texte repräsentieren somit die auszuwertenden Rohdaten. Die Antworten auf die Leitfragen bzw. Fragenkatalog, wie wir ihn weiter oben dargestellt haben sind somit die Daten, die einer Auswertung unterzogen werden. (Gläser und Laudel, 2004, 37) Das ist dann auch das Kernelement der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei ist nicht einmal in jedem Falle sicher, ob ein auszuwertender Text überhaupt relevante Informationen enthält. Diese Unschärfe entspringt jedoch der qualitativen Methode. Hier liegt gerade ein Zielkriterium im Prinzip der Offenheit der Fragestellungen. Wir wollen dem Befragten im Rahmen des Vorgehens Informationen und Zusammenhänge entlocken, auf die wir allein, nur auf Grundlage unserer Vorstudien, nicht hätten kommen können. Während also jedes andere Vorgehen ein Kreisen um den eigenen Wissensbestand zwangsläufig beinhaltet hätte, versprechen wir uns über unser Vorgehen gerade einen darüber hinausgehenden Wissenserwerb. Dies bedeutet dann aber, dass wir die erzeugten Aussagen und den damit erzeugten Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen untersuchen und entsprechend ordnen müssen. (Gläser und Laudel, 2004, 41) Mit anderen Worten wollen wir der bewusst wenig strukturierten Datenerhebung eine bewusst strukturierte Datenauswertung gegenüberstellen bzw. auf die Ursprungsstruktur zurückführen. Für die praktische Umsetzung dieser einleitenden theoretischen Überlegungen bedeutet dies, dass wir zunächst den verschiedenen Transkriptionen, also den Aufzeichnungen der Aussagen der Experten in Schriftform, die sie im Verlauf eines Interviews machen, eine Paraphrase bzw. Aussage oder These zuordnen. Hier wurde im abgewandelter Form das Musterbeispiel beim Vorgehen von qualitativen Inhaltsanalysen von Mayring aufgegriffen (vgl. Mayring, 2003, 65ff). Anregungen von Meuser / Nagel sind ebenfalls eingeflossen, so dass sich ein eigener Ansatz in der Synthese beider Konzepte ergeben hat.

In diesem Sinne wurden die Aussagen Themengebieten oder, wie in unserem Fall, den ursprünglichen Fragenkomplexen, zugeordnet. Hierbei ist zu bedenken, dass die Zuordnung der Aussagen keinem natürlichen Automatismus gefolgt ist. Die Abgrenzung der Antworten hat vielmehr auch gliederungstechnische, also systematische Ursachen. (vgl. Meuser, Nagel, 2002, 85). Dies geschah wiederum in Hinblick auf eine weitere Verdichtung und Gegenüberstellung der Aussagen. Bei dem im Rahmen dieser Ausarbeitung gewählten Verfahren wurde

die von Mayring bzw. Meuser und Nagel empfohlene Vorgehensweise etwas verkürzt. Während z.B. Mayring vorschlägt grundsätzlich alle Interviews komplett zu transkribieren und dann zu paraphrasieren, so haben wir diese Schritte, um den Aufwand zu reduzieren, direkt vollzogen. Wir finden sämtliche Paraphrasen für jedes Experteninterview, das wir im Rahmen dieser Ausarbeitung geführt haben, im Anhang. Jede Aussage wurde darüber hinaus nummeriert und einem Themenkomplex bzw., wie wir es genannt haben, Fragenkomplex, im Hinblick auf die Gegenüberstellung der Aussagen, zugeordnet. Diese Gegenüberstellung haben wir im Folgenden vollzogen.

5. Ergebnisse der Befragung

Bei der Bewertung der Aussagen der Experten ist, wie bereits unter 4.3 erwähnt, zu bedenken, dass die Befragten ihre Standpunkte ohne weitere Vorbereitung abgegeben haben. Sicherlich spiegeln die Aussagen auch politische Haltungen der Befragten wider. Zudem mag die konkrete wirtschaftliche Situation einen Einfluss auf bestimmte Ansichten ausgeübt haben. Gleiches gilt auch für die ganz individuellen Erfahrungen, die die Betriebe mit den Absolventen von Qualifizierungsbausteinen gemacht haben. Letztlich hat jeder Experte seinen Anteil dazu beigetragen, dass wir uns nun ein Bild der Situation bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen machen können. Die Aussagen müssen mit aller Vorsicht behandelt werden. Wir haben schließlich keine repräsentative Umfrage durchgeführt, die sich vielleicht für eine noch detailliertere Betrachtung anbieten könnte. Schließlich waren wir auf Gesprächspartner angewiesen, die überhaupt willens waren, uns zu dem Themengebiet Auskunft zu geben. Wir können vor diesem Hintergrund allenfalls annehmen, dass sie die Grundtendenz einer Auffassung des Konzeptes Qualifizierungsbausteine von Seiten der Betriebe wider geben. Bei den Ergebnissen ist zudem zu beachten, dass nicht alle Fragestellungen umfassend beantwortet wurden. Dies liegt auch am Wissensstand der Befragten über das Konzept. Anhand der Antworten ergibt sich denn auch erst eine Gewichtung. Im Nachhinein wird damit erkennbar, welche Fragestellungen aus Sicht der Betriebe wichtig erschienen. Auf diese wurde dann entsprechend intensiver eingegangen. Auf andere Fragen wurde auch nach intensivem Nachfragen kaum eingegangen. Andererseits wurden Sachverhalte angesprochen, die mit der Befragung nur sehr bedingt in Zusammenhang zu bringen sind. Der Vollständigkeit halber wurden diese dann aber trotzdem in eine Paraphrase überführt. Auch eine Zuordnung zu Themenkomplexen wurde vorgenommen. Nicht in jedem Falle sind solche Aussagen dann in die Auswertung eingeflossen. Für eine erneute Auswertung stehen sie dann aber durchaus noch zur Verfügung. Einem Datenverlust wurde also versucht, vorzubeugen. Die Gesamtheit der genannten Probleme erwächst aus der gewählten Erhebungsmethode und ist in gewissem Umfang sogar gewollt. Es wurde versucht, anhand der Aussagen der Befragten Tendenzen abzuleiten. Anhand der Referenzen lässt sich die Stärke einer Tendenz nachvollziehen. Aber auch gegenläufige Einschätzungen und besondere Aspekte, die von den Experten geäußert wurden, werden dargestellt.

5.1. Ergebnisse Fragenkomplex I

Das Konzept Qualifizierungsbausteine - Umsetzung im Betrieb

Der Fragenkomplex I umfasst all jene Aspekte, die sich mit der Umsetzung des Konzeptes im Betrieb befassen. Im Mittelpunkt stehen hier Aspekte, die für die Betriebe von zentraler Bedeutung sind. Die Vor- bzw. Nachteile, die mit dem Konzept Qualifizierungsbausteine einhergehen, stehen somit hier im Zentrum unserer Betrachtungen. Wir greifen somit die Systematik des Fragenkatalogs hier wieder auf und arbeiten in der Folge die einzelnen Fragen im Detail ab. Dieses Vorgehen beinhaltet, dass wir einzelne Fragen des Fragenkatalogs nochmals einzeln aufführen, obgleich einige Antworten sich aus dem Kontext der anderen Fragen ergeben. Das liegt daran, dass einige Fragen ursprünglich nur als eine Ergänzung zu den übrigen angedacht waren. Sie dienten ursprünglich ja nicht der Auswertung, sondern der Interviewführung.

5.1.1. Haben Sie bereits Erfahrung mit Qualifizierungsbausteinen.

Natürlich hatten alle befragten Betriebe Erfahrungen mit Qualifizierungsbausteinen, waren sie doch direkt an der Durchführung eines Pilotprojektes beteiligt. Bei dieser Fragestellung ging es also eher um darum, herauszufinden, ob es ein Bewusstsein auf der Betriebsebene gab, dass sie an genau dieser Maßnahme beteiligt sind oder wie sie die Maßnahme wahrnehmen und kategorisieren würden. Mit anderen Worten geht es also darum, wie das Konzept Qualifizierungsbausteine gegenüber den Betrieben kommuniziert wurde. Bei der Befragung stellte sich nun heraus, dass das Konzept Qualifizierungsbausteine selbst den meisten Betrieben im Detail nicht bekannt war. Die Jugendlichen, die einen Qualifizierungsbaustein im Betrieb absolvierten, wurden grundsätzlich als Praktikanten eingestuft (M, 650). Experte E zeigte auf, dass Maßnahmen im Sinne von Qualifizierungsbausteinen kein absolutes Novum in der Ausbildungspraxis darstellen. Er verwies in diesem Zusammenhang auf Initiativen in den 70er Jahren, die in dieselbe Richtung zielten (E, 169). Der Befragte H gab an, dass es für den Betrieb ohnehin uninteressant sei, in welcher Maßnahme sich die Praktikanten befänden (H, 432). „Für die Betriebe sind es in jedem Falle Praktikanten“ (H, 390). Der Experte I äußert sich in dieselbe Richtung, wenn er das Instrument als ein Kennen Lernen von Arbeit auffasst (I, 469). Im Denken der Ausbilder spielt der Begriff Qualifizierungsbausteine somit noch keine Rolle. Sie denken vielmehr ausschließlich in den Begriffen Praktika, wobei sich diese bezüglich ihrer zeitlichen Länge unterscheiden können, und der traditionellen Ausbildung (J, 527).

5.1.2. Welche Qualifizierungsbausteine werden derzeit im Betrieb durchgeführt?

Die Frage ist natürlich nur unvollständig zu beantworten, wenn man bedenkt, dass den meisten Betrieben nicht einmal das Konzept selber bekannt war. Außerdem hatten wir bereits darauf hingewiesen, dass die Qualifizierungsbausteine in nahezu allen Betrieben als Praktika durchgeführt wurden. Diese Praktika orientierten sich wiederum weitgehend an den Berufsfeldern, die im Rahmen der betrieblichen Arbeit Einsatz finden.

5.1.3. Setzen Sie die Qualifizierungsbausteine um?

Bei dieser Fragestellung müssen wir bedenken, dass es sich bei den von uns befragten Personen um Teilnehmer an einem Schulprojekt zum Thema Qualifizierungsbausteine handelte. Die Qualifizierungsbausteine wurden in diesem Kontext in ihren Inhalten nicht vorher festgelegt, sondern zwischen der betreuenden Berufsschule und dem Betrieb flexibel vereinbart. Womit sich dann auch gleich die nächste Fragestellung anschließt.

5.1.4. In welcher Weise (Beschreibung) werden die Qualifizierungsbausteine durchgeführt?

Der das Projekt betreuende Berufsschullehrer hatte gleich zu Anfang darauf hingewiesen, dass die Betriebe das Instrument Qualifizierungsbausteine nur virtuell modular vollziehen (A, 32). Er erwähnt in diesem Zusammenhang exemplarische Statements der Betriebe: „Seid froh, dass ich den nehme! Um theoretisches kümmerge ich mich nicht!“ Insofern wurde bei der Umsetzung des betrachteten Projekts eigene Qualifizierungsbausteine, in Abstimmung mit den Betrieben, entwickelt (A, 54). Hier wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die Ausbildung in einem Betrieb an dessen Abläufen orientieren muss (A, 56; A, 52). Da sich die Qualifizierungsbausteine aber an der Ausbildungsordnung des Berufsbildes orientieren, an das der Qualifizierungsbaustein angelehnt ist, so entsprechen die Inhalte im Wesentlichen den Anforderungen der Ausbildungsordnung, wobei deren Erfüllung vor allem vom eigenen Anspruch des Ausbilders abhängig ist (F, 211; K, 578). Die Ausbildung wird immer von den betrieblichen Abläufen überlagert. Diesem Umstand gilt es Rechnung zu tragen, indem die Berufsschule hiermit einher gehende Defizite auffängt und theoretische Anteile entsprechend vertieft (F, 221). Die Struktur und Schwierigkeit von Ausbildung im Betrieb ist abhängig von Kundenaufträgen (G, 377). Der Betrieb muss versuchen, mit Hilfe der Kundenaufträge eine sukzessive Steigerung der Anforderungen an den Jugendlichen zu gestalten (F, 246). Dies gestaltet sich aber gerade im Kfz-Gewerbe möglicherweise schwierig, da die Kundenaufträge an die Kundenfahrzeuge gebunden sind. Hier können aber keine Absolventen von Qualifizie-

rungsbausteinen zum Einsatz kommen, wie der Befragte M zu bedenken gibt. Andere Fahrzeuge für Ausbildungszwecke stehen den Betrieben allerdings kaum zur Verfügung (M, 655). Der Befragte konstatiert dann auch, dass sich jegliche Standardisierung bei der Ausbildung im Handwerk selbst ausschließt. Auch für die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen gilt daher, dass diese sich flexibel an den betrieblichen Gegebenheiten orientieren müssen (F, 249). Hinzu kommen etwa saisonale Erfordernisse, z. B. im Bereich Landwirtschaft und Gartenbau, aber auch die Arbeitsabläufe in einer Straßenmeisterei sind saisonalen Zyklen unterworfen (C, 94). Hier kann man sehr schlecht mit vorstrukturierten Qualifizierungsbausteinen arbeiten. Eine flexible Anpassung an die betrieblichen Erfordernisse ist bei der Durchführung dringend erforderlich (H, 418). Im Grund genommen wird hier dem Vorgehen bei der Durchführung einer regulären Ausbildung gefolgt, wo die Arbeitsprozesse gerade für die genannten Berufsfelder in jährlichen Zyklen erfolgen, wobei die Anforderungen sukzessive steigen (H, 419).

Die betriebliche Ausbildung im Rahmen von Qualifizierungsbausteinen erfolgt damit genauso wie die Ausbildung selber vollkommen am Arbeitsprozess orientiert (H, 318; I, 466, I, 474, J, 530; H, 432). Ein Modulkonzept ist vor diesem Hintergrund grundsätzlich zu hinterfragen (G, 377). Die Jugendlichen bekommen den gesamten Prozessablauf betrieblicher Vorgänge von Anfang bis Ende vermittelt (G, 296). Hierbei wird mit der Einweisung in einfachste Arbeitsgänge begonnen, wobei dies häufig von den Mitarbeitern und nicht von den Ausbildern selber durchgeführt wird (G, 300). Die Jugendlichen erhalten zudem gegebenenfalls zunächst eine Sicherheitseinweisung, in der sie mit den Gefahren des Berufes vertraut gemacht werden (G, 301). Dies kann auch beinhalten, dass ihnen das Hantieren mit bestimmten Geräten zunächst verboten wird. Grundsätzlich stehen aber die Grundzüge des Arbeitens in den ersten Wochen im Vordergrund. Es werden die Arbeitszeiten erklärt, bzw. die Spielregeln, die dem Arbeitsablauf zugrunde liegen (G, 303). Größere Betriebe sind evtl. in den ersten Wochen des Bausteins in der Lage, den Jugendlichen bezüglich seiner Neigungen einzuschätzen und dementsprechend einzusetzen (G, 306). Das übergeordnete Ziel bei dem Umgang mit benachteiligten Jugendlichen sieht gerade der Befragte G darin, die Jugendlichen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken (G, 328). Eine Hauptaufgabe der Betriebe sieht G weiterhin im Aufbau von Teamfähigkeit und Vertrauen zu den Ausbildern (G, 371).

Die Betriebe haben damit den praktischen Anteil der Qualifizierungsbausteine weitgehend eigenständig gestaltet. Hierbei wurden den Jugendlichen Aufgaben aufgetragen, die ansonsten auch Jugendliche im Rahmen einer Ausbildung in den ersten Monaten zu erfüllen hätten (K, 579; M, 653). Hier wurden dann häufig einfache Zureichungsaufgaben genannt. Als Beispiel

für das Gärtnereiwesen hat der Befragte H in diesem Zusammenhang die Ernte von Schnittblumen genannt (H, 420). Andere Betriebe legen allerdings bereits bei Qualifizierungsbausteinen Wert darauf, den Jugendlichen das gesamte Spektrum von Arbeitsabläufen aufzuzeigen (J, 532).

5.1.5. Warum werden sie nicht durchgeführt?

Der Vollständigkeit halber haben wir diese Frage aufgeführt. Die Beantwortung ist allerdings schon im Punkt 5.1.4 enthalten. Eine Durchführung von Qualifizierungsbausteinen im Betrieb muss sich immer an den betrieblichen Abläufen orientieren. Daraus ergibt sich dann fast zwingend eine Durchführung der Qualifizierungsbausteine im Betrieb, wie wir sie von den ersten Monaten einer Ausbildung kennen. In jedem Falle werden die Qualifizierungsbausteine in nahezu allen Betrieben am Arbeitsprozess orientiert vollzogen.

5.1.6. Wie müssten Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit sie sie umsetzen können?

Eine Umsetzung mit starr vorstrukturierten Qualifizierungsbausteine, wie sie etwa der ZDH (Zentralverband des deutschen Handwerks) vorsieht, wird nahezu von allen Befragten in Frage gestellt. Für sie stellte gerade die Möglichkeit, Qualifizierungsbausteine flexibel an die betrieblichen Gegebenheiten anzupassen, einen enormen Vorteil des Konzeptes im Rahmen des Schulprojektes dar (B, 79; E, 201). Eine Forderung bezüglich der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen durch die Betriebe liegt also in deren flexibler Ausgestaltung in enger Abstimmung mit den Beruflichen Schulen (A, 54; D, 147; G, 354). Wobei allerdings klare Ausbildungsziele von der Berufsschule z.B. für den Befragten D, über die Orientierung an Ausbildungsordnungen hinaus, eine Grundlage für einen reibungslosen Ablauf bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen bedeuten (D, 148). Die ZDH-Bausteine können dabei eine sinnvolle Orientierung sowohl für die Betriebe als auch für die Beruflichen Schulen darstellen, anhand derer diese ihre Zielvorgaben ausrichten (F, 278; G, 379). Sie können den Betrieben und der Berufsschule bei einer nachträglichen Klassifizierung des absolvierten Bausteins behilflich sein. Als bundeseinheitlich bindende Struktur in der vorgesehenen institutionalisierten Form werden sie allerdings weitgehend als nicht durchführbar abgelehnt (A, 55). Hier wird dann häufig argumentiert, dass sich ein solches Vorgehen zu stark an den Maßnahmeträgern orientieren würde (A, 53). Dies kann aber, aufgrund der Bedingungen, unter denen Ausbildung im betrieblichen Alltag erfolgt, nicht das Ziel der Maßnahme sein. Wie die Ausbildung selber müssen sich die Qualifizierungsbausteine an den betrieblichen Arbeitsprozessen orientieren. Eine dezentrale Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen in Abstimmung

zwischen lokaler Wirtschaft und Berufsschule scheint daher ein weitaus besseres Vorgehen zu beschreiben (A, 56; C, 85). Jede Vorstrukturierung von Modulen scheint sich dagegen eher an den Gegebenheiten von Großbetrieben zu orientieren (A, 57; D, 121). Experte B argumentiert im Grunde genommen in die gleiche Richtung, wenn er Modulkonzepte eher in die Lehrwerkstatt eines Industriebetriebes oder im Rahmen einer rein schulischen Ausbildung, mit den entsprechenden Ausstattungen, ansiedelt (B, 78; B 81; D, 121; E, 173; E, 186). A und B sehen solche Voraussetzungen als Grundlage für privilegierte industrielle Ausbildungsgänge an. Insofern treffen sie hier eine klare Unterscheidung zwischen Ausbildung im handwerklichen und im industriellen Kontext (A, 57; B 78). C dagegen hält ein modulares Vorgehen durchaus für möglich und durchführbar. Die Schwierigkeit in der Interpretation ergibt sich hier teilweise aufgrund der Auffassungen der Befragten bezüglich des Modulbegriffs. Dies ergibt sich nicht zwingend aus den einzelnen Aussagen der Befragten. Aus dem Zusammenhang der Angaben, kann man allerdings schließen, dass im Personenkreis der Befragten kein einheitlicher Modulbegriff existierte. Teilweise wurde dieser mit Projektunterricht oder jeglicher Teilqualifikationen beliebiger Länge und Anforderung gleichgesetzt. Z.T. wurde sogar die deutsche Teilung in Ausbildung bis zur Zwischenprüfung und Zeit bis zur Gesellenprüfung als modulares Vorgehen bezeichnet. Der schulische Blockunterricht, der gerade im ersten Ausbildungsjahr in vielen Ausbildungsgängen vorkommt, wird dann auch oft als Modul klassifiziert (C, 95). Einige Betriebe haben einzelne Arbeitsprozesse als Modul aufgefasst. Unter dieser Annahme kommen dann die Betriebe auch zu der Einschätzung, dass sich die Qualifizierungsbausteine modular durchführen lassen (C, 92; D, 148; I, 470). Dies steht dann ja auch im Einklang mit dem Modulbegriff, der im Rahmen des Konzepts Qualifizierungsbausteine zur Anwendung kommt. Somit ergeben sich Schwierigkeiten bei der Interpretation der Aussagen, da nicht immer klar ist, ob alle Beteiligten auf der Ebene einvernehmlicher Definitionen argumentieren. Dem konnte auch durch Nachfragen im Verlauf der Interviews nicht zu voller Zufriedenheit entgegen gewirkt werden. In jedem Falle meinen die meisten Befragten, es müsse Tendenzen zu Reglementierung und Bürokratisierung bei solch einer Maßnahme entgegen gewirkt werden. Laut Befragtem D würde sich durch solche Tendenzen die Bereitschaft der Betriebe auszubilden generell verschlechtern. Die Ausbildungsqualität würde evtl. sogar sinken (D, 125; F, 278). Allerdings sollte die Berufsschule gerade den Handwerksbetrieben, an die sich das Konzept ja in besonderem Maße wendet, ein fertiges Paket für die Durchführung an die Hand geben (E, 200). Eine bundeseinheitliche Regelung in Form einer starren Standardisierung aber wird von den meisten Betrieben abgelehnt. Hier wird mit dem hohen Spezialisierungsgrad argumentiert, der ein solches Vorgehen ausschließt (F, 208). Zudem könnten die

Betriebe bei einer Standardisierung der Ausbildung auf niedrigem Niveau ihre besonderen Stärken nicht ausspielen (F, 208). Der Betrieb des Befragten F bringt z.B. 5 verschiedene Schweißverfahren zum Einsatz. Dies muss bei der Durchführung der Qualifizierungsbausteine Berücksichtigung finden (F, 214).

5.1.7. Was verstehen Sie unter einem sinnvollen Modul?

Die Antworten, die auf diese Frage hin gegeben wurden, reflektieren hier natürlich bereits den Modulbegriff, der sich aus den Qualifizierungsbausteinen ableitet. Die Beantwortung der Frage richtet sich also danach, was der Befragte unter sinnvollen Modulen versteht. Hierbei ergaben sich dann bei der Befragung Probleme, weil die Experten bereits vorher angegeben hatten, welche Schwierigkeiten sie mit einem Modulkonzept haben, bzw. weil die meisten Experten die Qualifizierungsbausteine am Arbeitsprozess orientiert durchführen und dies auch für eine gute und einzig mögliche Durchführung der Bausteine halten. Es sind deshalb in dieser Rubrik eher Aspekte enthalten, die zusätzlich aus Sicht der Betriebe bei der Durchführung von Modulen als sinnvoll zu erachten sind. Z. B. wünschen sich einige Betriebe die Durchführung eines obligatorischen Grundmoduls, wie dies etwa die Friseurinnung im Rahmen der vom ZDH anerkannten Qualifizierungsbausteine bereits angedacht hat. Die Teilnahme an einem solchen Grundmodul sollte, nach Ansicht dieser Betriebe, die Voraussetzung für eine weitere Teilnahme an Modulen in diesem Berufsfeld sein. Bei den Friseuren ist dies ein Modul Kundenbetreuung, da diesem Element im Rahmen der Ausbildung erhebliches Gewicht zukommt. Kommt also ein Jugendlicher mit den Anforderungen in diesem Grundbaustein nicht zurecht, d. h. etwa im Bereich Kundenbetreuung, dass er möglicherweise Probleme hat, auf Menschen zuzugehen, so ist dies ein Ausschlusskriterium für die Aufnahme einer solchen Ausbildung. Gleiches gilt in den Pflegeberufen, wenn jemand etwa nicht in der Lage ist, sich auf die Bedürfnisse anderer Menschen einzustellen (I, 472). Insofern wurde auch von I ein Basismodul Pflegeberufe angedacht. Es wird der Vorteil erkannt, dass der Jugendliche diese Erfahrung schon sehr früh macht und seine Berufswahl daran ausrichten kann. Dieses aber ist eines der Hauptansinnen bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen. Ein solches Grundmodul könnte aber auch z. B. Grundzüge einer Sicherheitseinweisung beinhalten, wie Experte C darstellt (C, 93). Gerade solche Aspekte könnten dann auch die Überschneidungspunkte zu anderen Berufsfeldern darstellen. Der Befragte E äußert sich z. B. dahingehend, dass Sicherheitseinweisungen im Metallbereich auch im Tischlerei- und Dachdeckerhandwerk nützlich sein können (E, 187; E, 197). Im Metallbereich bietet sich, seiner Meinung nach, ein solches Grundmodul Grundlagen der Metallbearbeitung zudem an, da es sich bei der Metall-

bearbeitung um ein derartig großes Berufsfeld mit Überschneidungen zwischen industrieller und handwerklicher Ausbildung handelt (E, 182; B, 80). B schlägt etwa ein Grundmodul der Metallbearbeitung vor, das einen 4-6-wöchigen Lehrgang im Feilen, einen 5-wöchigen Kurs im Drehen und Fräsen von Werkstücken beinhaltet (B, 80, E, 180). Hier wird also ein sehr traditionelles Vorgehen, das wir ansonsten vom Beginn einer Ausbildung her kennen, befürwortet. Experte E ist schließlich Ausbilder in einer Lehrwerkstatt, in der die Ausbildung mehrerer kleinerer Industriebetriebe zusammengefasst wurde. Hier vermittelte Fertigkeiten würden auch im Metallbau Anwendung finden können, da etwa die Ausbildung zum Konstruktionsmechaniker in der Industrie und Metallbauer im Handwerk in ihren Anforderungen einander fast entsprächen. Aber auch vordergründig verschiedene Berufsbilder, wie Industriebetriebe und Tischler weisen doch bei den Grundlagen erhebliche Ähnlichkeiten, z. B., was die Mathematik angeht, auf, wie E anmerkt (E, 187). E weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits jetzt Teilqualifikationen für das Handwerk in seiner Ausbildungswerkstatt vermittelt werden (E, 186). Auch in die betrieblichen Abläufe integrierte Module z. B. ein 3-wöchiger Lehrgang Werkzeugschleifen werden bereits jetzt in der Industrie durchgeführt. Er erkennt hierin einen Beleg für die grundsätzliche Durchführbarkeit von am Arbeitsprozess orientierten Qualifizierungsbausteinen.

Die Forderung nach Grundmodulen spiegelt evtl. eine Tendenz wider, sich mit den jeweils ersten Qualifizierungsbausteinen einer Maßnahme eher an Berufsfeldern, als an Berufen zu orientieren. Dies steht möglicherweise in einem gewissen Widerspruch zum Spezialisierungsgrad, den wir gerade in kleinen Handwerksbetrieben vorfinden (F, 214). Während F allerdings einen hohen Spezialisierungsgrad gerade bei Kleinbetrieben sieht, meint etwa G, dass gerade spezialisierte Module, etwa im Dachdeckerhandwerk, nur von Großbetrieben angeboten werden können (G, 378). Allerdings weist auch F, als Besitzer eines handwerklichen Metallbauunternehmens darauf hin, dass gewisse mathematische Grundkenntnisse sowie berufsspezifische Kenntnisse, etwa das Lesen technischer Zeichnungen und die Fähigkeit zur Differenzierung verschiedener Gewindearten, in jedem Betrieb benötigt werden, der sich mit der Bearbeitung von Metall befasst (F, 210). Neben der Forderung nach Grundmodulen in Anlehnung an Berufsfelder hatten die Befragten dann auch schon recht konkrete Vorstellungen, wie ein Qualifizierungsbaustein gestaltet werden müsse. Der Befragte F schlug gleich zwei neue Qualifizierungsbausteine für den Bereich Metallbau vor. Zum einen nannte er einen Qualifizierungsbaustein Behälterbau bzw. Umformen. Hier müssten dann Grundlagen der Erstellung von Abwicklungen (Übergangskörper von rund auf eckig) und räumliches Vorstellungsvermögen vermittelt werden. Zum anderen wäre dies ein Baustein „Grundlagen des Korrosions-

schutzes“, der etwa Aspekte des verzinkungsgerechten Fertigens beinhalten müsste. Nach Vorlage der vom ZDH bereits anerkannten Qualifizierungsbausteine fiel ihm das Fehlen dieser Module auf (F, 266; F, 279). Sein eigener Betrieb ist insbesondere auf verschiedene Schweißverfahren spezialisiert und kann insbesondere hier Module anbieten. In jedem Falle müssten aber, seiner Meinung nach, die Module mit der Berufsschule individuell ausgehandelt werden (F, 280, I, 490). Experte D schlug für den Einzelhandel ein Modul Warendurchlauf vor (D, 122). Damit bezieht er eine Position, die die Vermittlung eines vollständigen Arbeitsprozesses befürwortet und von den meisten Befragten geteilt wird (F, 220, G, 296). Es sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass Erfahrungsgewinn von den Befragten viel stärker betont wurde, als das eigentliche Aneignen von Kompetenzen. Erfahrungen, die die Jugendlichen im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins sammeln sollten, schließen dann aber auch den Umgang mit der Monotonie in einem Berufsbild ein. Z. B. weist Experte D darauf hin, dass die Tätigkeiten in einem Kaufhaus häufig durch Eintönigkeit und Routine geprägt sind (D, 123). Er verdeutlicht dies anhand eines Warentisches, der von den Kunden ständig zerpfückt wird und von den Auszubildenden unablässig aufgeräumt werden muss, wobei sie hier stets freundlich bleiben müssen (D, 135). Dieser Sysiphoscharakter der Arbeit insbesondere bei den Berufen im Einzelhandel und in den Pflegeberufen können natürlich auch als eine reine Ausnutzung einer kostenlosen Arbeitskraft interpretiert werden. Dies würde dann mit dem Ausbildungscharakter der Qualifizierungsbausteine kollidieren. Der das Projekt betreuende Berufsschullehrer A weist dann auch darauf hin, dass er sich hier seiner Kontrollfunktion durchaus bewusst ist (A, 37). Diese Kontrollfunktion hat die Berufsschule als staatliches Organ in Deutschland auch in der regulären Ausbildung inne. Teilweise leitet die Berufsschule hieraus sogar ihre Existenzberechtigung ab. Insofern wurde denn auch von A besonders herausgestellt, dass er ein ganz besonderes Augenmerk auf eine einseitige Ausnutzung der Jugendlichen hat und gegebenenfalls einschreitet. Wenn die Befragten D und I (Leiterin Pflegeheim) dann aber auf die Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb verweisen (D, 162; I, 490; I, 513), so kann nur gehofft werden, dass solche Bestandteile (Ausführung niederer Tätigkeiten) eines Qualifizierungsbausteins bezüglich des zeitlichen Umfangs zwischen den beiden Organisationen abgestimmt erfolgen. Auch D selber verweist in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit einer Ausbeutung der Jugendlichen (D, 120; G, 345). Er sieht somit die Durchführung und den Erfolg des Konzepts Qualifizierungsbausteine auch an den Anspruch, den die Betriebe an ihre eigene Ausbildungstätigkeit anlegen, gekoppelt (D, 119). Er betont daher, dass er die Jugendlichen nicht an der Kasse ein-

setzen würde, sondern ihnen eher vorbereitende Tätigkeiten im Qualitätswesen übertragen würde (D, 120).

5.1.8. Halten Sie Ihr Unternehmen geeignet für die Durchführung?

Die Frage wurde von nahezu allen Befragten positiv beantwortet, auch wenn sich dies nicht immer explizit aus den Aussagen ableiten lässt. Teilweise muss man daher die Antwort aus der positiven Rückbetrachtung der Maßnahme entnehmen. Der betreuende Berufsschullehrer betont denn auch gleich zu Anfang des Gesprächs die hohe Bereitschaft der Betriebe, sich an Maßnahmen der Ausbildung zu beteiligen (A, 1). Allein der Vertreter der Kfz-Innung sieht das gesamte Kfz-Gewerbe momentan durch eine weitere Maßnahme der Benachteiligtenförderung überstrapaziert. Auch Experte H sieht den spezialisierten Einzelhandel als kein geeignetes Einsatzfeld für die Durchführung einer solchen Maßnahme. Seiner Meinung nach müssen die Mitarbeiter eines solchen Betriebes über fundiertes Fachwissen verfügen und dies auch nach außen ausstrahlen (H, 429). Damit sind aber die Benachteiligten, seiner Meinung nach, überfordert. Dagegen zeigt sich der Experte E, als Leiter einer betriebsübergreifenden Ausbildungswerkstatt für mehrere Industriebetriebe, von der Konzeption äußerst angetan. Er kann sich die Durchführung eines Qualifizierungsbausteins in seiner Werkstatt durchaus vorstellen. Evtl. wäre über diesen Kontakt sogar eine Entsendung in die Betriebe möglich (E, 181). Auch G verweist auf besondere Eigenschaften seines Betriebes, die die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen begünstigen. Diese liegen vor allem in dem breiten Berufsspektrum, das in dem Betrieb Anwendung findet. Neben Zimmerleuten arbeiten in dem Betrieb Reetdachdecker, Klempner, Schiefer-Experten, klassische Dachdecker, Flachdachexperten und Kranfahrer. Sogar eine Ausbildung in der Bürokommunikation ist möglich. Die Jugendlichen finden also ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern vor, anhand derer er eine Berufswahl treffen können (G, 306). Die Befragte I unterstreicht die Eignung der Altenpflegeheime für die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen ganz besonders (I, 475). Sie verweist insbesondere auf die Zukunftschancen, die sich gerade für die Zielgruppe ergäben (I, 478). Der betreuende Berufsschullehrer misst ebenfalls den Pflegeberufen erhebliche Bedeutung zu. Seiner Meinung nach orientieren sich die Jugendlichen bei der Auswahl der Betriebe, in denen sie einen Qualifizierungsbaustein absolvieren wollen, ohnehin zu sehr am Image der dort ausgeübten Berufe, als an den Zukunftschancen der Ausbildung (A, 61). Er nennt z. B. Ausbildungen im Bereich Tourismus, Bootsbau, Optiker, Goldschmied oder in Wäschereien, die den Jugendlichen äußerst gute Zukunftsperspektiven eröffnen könnten (A, 60). Häufig fehle es den Jugendlichen an Selbstvertrauen, um sich eine Tätigkeit in bestimmten Berufsfel-

dern vorstellen zu können. Zu oft meinten die Jugendlichen, sich über die Wahl eines Ausbildungsberufes früh auf einen Beruf festzulegen, der dann ihren gesamten Lebensweg negativ beeinflusst (A, 62). Möglichkeiten einer Zweitlehre werden, seiner Meinung nach, zu wenig in Betracht gezogen (A, 63). Jugendliche griffen deshalb oft auf nahe liegende Tätigkeiten im Bereich der Metallverarbeitung und im Einzelhandel zurück (A, 23). Der Einzelhandel, gerade wenn er mit Mode in Zusammenhang zu bringen ist, habe hierbei ein gewisses Renommee gerade bei weiblichen Bewerbern, obgleich die Ausbildung wenig anspruchsvoll sei (A, 64).

5.1.9. Welche Vorzüge bzw. Nachteile bietet das Konzept grundsätzlich für den Betrieb?

Die Beantwortung der Frage ist eng an die Wahrnehmung des Personenkreises der Benachteiligten durch den Befragten geknüpft. Einige Betriebe sahen insofern die Benachteiligten als für sie völlig uninteressante Gruppe im Sinne der Nachwuchsrekrutierung. Letztlich ist das Ziel des Instruments aber, benachteiligten Jugendlichen eine Ausbildungschance zu eröffnen. Andere Betriebe stellten den Begriff der Benachteiligung dagegen grundsätzlich in Frage und versprachen sich durchaus über die Maßnahme geeignete Bewerber für die Ausbildung in ihrem Betrieb zu finden (G, 337; D, 140; I, 476; J, 573). Dies traf sogar für den überwiegenden Teil der Befragten zu. Allerdings gab es bezüglich dieser Frage kein einheitliches Bild. An den Aussagen des Befragten L, bei dem es sich um einen Vertreter der Kfz-Innung handelt, lässt sich ersehen, dass das Kfz-Gewerbe grundsätzlich eine Politik bei der Rekrutierung ihres Nachwuchses verfolgt, der die Gruppe der Benachteiligten immer weniger berücksichtigt. Im Gegenteil, sogar Hauptschüler werden grundsätzlich als unfähig eingestuft, um in anbetracht der gestiegenen Leistungsanforderungen der Ausbildung, die auf den enormen technischen Wandel zurückzuführen sei, eine Ausbildung im Kfz-Gewerbe erfolgreich zu absolvieren. L verweist in diesem Zusammenhang auf die Schaffung des Berufs des Kfz-Servicemechanikers, der sich insbesondere an Hauptschüler wende. Die Kfz-Innung möchte nun eigentlich lieber dieses Konzept der Benachteiligtenberufe weiter vorantreiben, als sich um neue Konzepte zu kümmern (L, 629). Nun müsse, nach einer Phase tief greifender Reformen in der Ausbildung im Kfz-Gewerbe, eine Phase der Ruhe eintreten (L, 631). Laut gibt es darüber hinaus momentan keine weiteren Kapazitäten, um in irgendeiner Form Ausbildung bzw. Qualifizierungsbausteine in den Betrieben des Kfz-Gewerbes durchzuführen. Als Gründe hierfür führt er totale Umstrukturierungsprozesse in den Werkstätten an. Diese hätten, so L, mit dem technischen Wandel der letzten Zeit zu tun, der sich etwa in einer Tendenz hin zu komplexen Systemen darstelle (L, 618). Die Arbeitsabläufe werden zudem, laut L, immer stärker optimiert, während die Hierarchien flacher und folglich Mitarbeiterzahlen reduziert

würden. Auszubildende im Allgemeinen würden damit immer mehr zu Störfaktoren der betrieblichen Abläufe (L, 619). Die betriebswirtschaftlichen Spielräume in einer Zeit wirtschaftlicher Stagnation ließen eine Ausweitung der Ausbildungstätigkeit der Betriebe, laut L, einfach nicht mehr zu (L, 625; J, 572). L weist denn auch darauf hin, dass es im Kfz-Gewerbe Tendenzen gäbe, sich vollständig aus der Ausbildung zurückzuziehen (L, 626). Schon die reguläre Ausbildung sei für die Betriebe kaum mehr rentabel, während benachteiligte Jugendliche mit erhöhtem Aufwand betreut werden müssten, ohne dass der Betrieb einen Gewinn dadurch hätte (L, 616). Grundsätzlich stellt aber jeder junge Mensch, der den Betrieb betritt zunächst einmal einen Betreuungsaufwand dar (L, 633). Denn die Ausbildung rentiere sich ohnehin erst nach dem 2. bis 3. Ausbildungsjahr. Die Jugendlichen aus Qualifizierungsbausteinen aber verlassen den Betrieb bereits nach 12 Woche (L, 616).

Sollten die Betriebe an einer solchen Maßnahme trotzdem teilnehmen, so sei dies mithin ihre eigene Entscheidung. Die Strategie des Kfz-Gewerbes ist eine andere. Das Kfz-Gewerbe sieht heutzutage einen Bedarf an kognitiv hoch begabten jungen Menschen. Es gibt immer weniger Bedarf an Personen, die für die Verrichtung einfacher Tätigkeiten in Frage kommen (L, 627). Als solche Personen sieht er aber den Kreis der Benachteiligten. Bei der Rekrutierung ihres Nachwuchses setzt das Gewerbe daher immer weniger auf Absolventen der Hauptschule (L, 627). Dies ist auch insofern bemerkenswert, als bisher gerade das Kfz-Gewerbe eines der traditionellen Ausbildungsfelder für Hauptschüler darstellte. Gleiches macht überraschenderweise der Experte H, als Betreiber einer Gärtnerei für sein Gewerbe geltend. Er stellt dar, dass es sich in seinem Betrieb weniger um einen Pflanzen produzierenden handelt. Vielmehr steht hier der Verkauf von Pflanzen im Vordergrund. Folglich ist die Beratungskompetenz der Mitarbeiter für einen solchen spezialisierten Einzelhandelsbetrieb von elementarer Bedeutung (H, 406). Mitarbeiter benötigen hier, so H, ein fundiertes Fachwissen und müssen dies auch ausstrahlen (H, 429). Diese aber können die Benachteiligten Jugendlichen, laut H, aufgrund ihrer fehlenden Offenheit einfach nicht erbringen (H, 407; H, 415). Zwar hat der Befragte erst einen Jugendlichen aus der Maßnahme betreut, trotzdem meint er nicht, über dieses Instrument geeignete Bewerber für einen Ausbildungsplatz in seinem Unternehmen finden zu können. In diesem Zusammenhang muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es sich offensichtlich bei dem Jugendlichen um einen Problemfall handelte. Dies bestätigt auch der betreuende Berufsschullehrer (H, 408). Solche Problemfälle sind auch in allen anderen Betrieben aufgetreten. In den Betrieben von F ist es zu Sachbeschädigungen gekommen, wobei die Schäden über die Versicherungen der Jugendlichen nicht voll abgedeckt wurden (F, 270), im Betrieb von D zu Fällen von Diebstahl (D, 115). Diese beiden Befragten haben solche Erfahrungen

allerdings völlig anders verarbeitet. H meint denn auch pauschalierend, dass diese Gruppe von Jugendlichen nur über eine Absenkung der Ausbildungsstandards ausbildungsfähig sei. Dies könne aber, wie er sagt, nicht das Ziel des Gewerbes sein (H, 402). Der Betrieb nimmt daher zwar aus Kulanz an der Maßnahme teil, würde aber aus dem Kreis dieser Jugendlichen keinen in ein Ausbildungsverhältnis überführen (H, 423; H, 425). Seiner Meinung nach ergibt sich für die Gruppe der Benachteiligten eher eine Tätigkeit im Baugewerbe bzw. im Handwerk (H, 429). Für seinen Betrieb ergäben sich durch das Instrument Qualifizierungsbausteine daher keine Vorteile (H, 435). Auf der anderen Seite gibt er jedoch zu, dass sein Betrieb Bewerber mit besserem Schulabschluss für eine Ausbildung in einer Gärtnerei, auch bei aktueller Lehrstellenknappheit, nicht gewinnen kann (H, 427).

Die oben beschriebene Politik des Kfz-Gewerbes ist offensichtlich an die Betriebe kommuniziert worden und hat sich in den Ansichten der Ausbilder bereits verfestigt, wie wir aus den Aussagen von M schließen können. Er greift den Argumentationsstrang von L zunächst auf, differenziert im Laufe des Interviews dann aber doch stärker und macht das Bestehen der Gesellenprüfung dann doch an ganz anderen Voraussetzungen der Jugendlichen fest. Während er auch die Gefahr der Überfrachtung der Betriebe mit Jugendlichen sieht, die eine individuelle Betreuung dann nicht mehr zulässt, so meint er doch, dass man aus dem Kreis der Benachteiligten durchaus Nachwuchs für das Kfz-Gewerbe rekrutieren kann (M, 652; M, 661). Es muss dann jedoch, laut M der unbedingte Wille zum Ergreifen des Berufes, also in gewisser Weise eine Berufung des Jugendlichen, deutlich werden (M, 673). F sagt denn auch: „Das Wort Berufung ist im Handwerk noch wörtlich zu nehmen!“ (F, 230) Dies können die Jugendlichen im Rahmen der Qualifizierungsbausteine unter Beweis stellen. Die Tatsache aber, dass ein Jugendlicher über die Qualifizierungsbausteine eine bewusste Berufswahl treffen könne, mache diese Jugendlichen für das Kfz-Gewerbe wieder interessant (M, 677). Damit misst M der Berufswahl eines Jugendlichen einen besonderen Stellenwert als Einstellungskriterium bei, wobei die Befragten F und G ebenfalls hierin einen für sie ausschlaggebenden Indikator sehen, um einen Ausbildungsvertrag mit einem Jugendlichen einzugehen (F, 291; F, 238; G, 232; G, 346; M, 673). Hier meint der Befragte F in der Gruppe der Benachteiligten sogar überdurchschnittlich Begabte z. B. hinsichtlich der Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten und Arbeitseinsatz zu finden. Auch Motivation und Wissensdurst seien überdurchschnittlich ausgeprägt. J meint, dies sei darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen ihre Chance erkennen, sich zu bewähren (F, 207; J, 534; J, 538). Zudem arbeiteten sie häufig äußerst sauber und zuverlässig, einmal gelerntes prägt sich tief ein und ist auf Anhieb abrufbar (F, 205). Dies bestätigen auch andere Befragte (D, 140). Richtig begeistert zeigte sich denn auch F, als er über

Jugendliche aus Qualifizierungsbausteinen berichtete: „Ein Jugendlicher hat begonnen, die Grasnabe abzustecken, als im Betrieb wenig zu tun war. Da wäre selbst ich nicht drauf gekommen!“ I hat bei ihren Erfahrungen mit Benachteiligten besonders pflichtbewusste Jugendliche mit großem Durchhaltevermögen angetroffen. Ihrer Meinung nach lassen sie sich sogar nicht so leicht ablenken, wie andere Jugendliche (I, 510-512). Sie verweist insbesondere auf gute Erfahrungen hinsichtlich der Motivation bei Jugendlichen mit Migrantenhintergrund (I, 467, F, 206; J, 538). Sie können so bestimmte Sprach- und damit einhergehende Schulprobleme kompensieren. Ohnehin würden sich, laut J, solche Probleme über die Kommunikation im Arbeitsalltag nivellieren (J, 534). Selbst Jugendliche aus Erziehungsheimen haben bei den Befragten einen positiven Eindruck hinterlassen (J, 527). Nur der Befragte D legte auf ein intaktes Elternhaus besonderen Wert (D, 139).

Laut F sind schulische Zeugnisse nur von minderer Aussagekraft für eine Tätigkeit im Handwerk (F, 202). Gerade die Befragten F und G meinen daher, dass man bei Benachteiligten häufig besonderes Talent und Eignung für eine Tätigkeit im Handwerk vorfindet (F, 205). In der Schule errungene Qualifikationen spielen auch in der Altenpflege eine untergeordnete Rolle (I, 488). Die Befragte I meint denn auch, man könne eine Eignung für eine Tätigkeit in der Altenpflege nur in Praktika unter Beweis stellen. Die Betriebe profitieren also dadurch, dass die Jugendlichen sich für eine Ausbildung zunächst bewähren müssen (A, 68). Das Instrument Qualifizierungsbausteine hilft den Betrieben, Leistungsträger aus der Gruppe der Benachteiligten zu erkennen und zu selektieren (J, 573).

Neben all den genannten Aspekten ist damit natürlich der augenfälligste Vorteil des Konzeptes für die Betriebe bereits angesprochen. Dieser liegt darin, eine kostenlose Arbeitskraft für 3 Tage in der Woche zu bekommen, wie K es formuliert (K, 577). Und, wie B es ausdrückt: „Man braucht für jede Arbeit eine 3. Hand!“ (B, 75) Somit sehen die Betriebe im Rahmen des Konzeptes doch einen wesentlichen Vorteil in der Möglichkeit, eine kostenlose Arbeitskraft für niedere Verrichtungen zu gewinnen, auch wenn die Jugendlichen über kaum Qualifikationen verfügen (F, 244; D, 127; M, 662; I, 480; K, 577). Dies beinhaltet dann aber auch eine Einschätzung der Befragten, dass es sich bei den Benachteiligten um einen Personenkreis handelt, der pauschal eher für einfache Tätigkeiten und Einfachberufe in Frage kommt (I, 464). In gewisser Weise unterstützen sie hiermit also die These der Kfz-Innung. Dies kann langfristig eine Abstufung von Kategorien der Berufsbildung bedeuten, wie wir sie aus Großbritannien bereits kennen.

„Zudem befinden sie sich nicht dauernd in irgendwelchen Unterrichtsblöcken“, wie Experte C anführt (C, 105). Sie würden dies natürlich in ihren Betrachtungen nicht in den Vordergrund

rücken wollen. Das Konzept eröffnet aber auch eine Möglichkeit für die Betriebe, sich über die Teilnahme an einer solchen Maßnahme eine positive Außenwirkung zu erzeugen und sich generell über Ausbildung zu profilieren. Dies gilt insbesondere in ländlichen Strukturen und Betrieben mit hoher Publikumsfrequenz (J, 558). Weitere Vorteile des Instruments nennt G, wobei dies Vorteile von in den Betrieb integrierter Ausbildung generell umfasst. Hier nennt er dann das Vermeiden von Betriebsblindheit und Verharren in alten Abläufen durch die Fragen der Jugendlichen (G, 389). Durch das Nachfragen der Jugendlichen fühlten sich auch die Gesellen in einem Betrieb in ihrer Fachkompetenz herausgefordert. Dies animiere diese, ihr Fachwissen stets auf dem neuesten Stand zu halten. Ausbildung wirke somit wie eine Form von internem Qualitätsmanagement (G, 388).

Nachteile ergeben sich weiterhin dadurch, dass die übrigen Mitarbeiter in der Erfüllung ihrer Aufgaben durch die Jugendlichen aufgehalten werden (I, 479). Auch müssen die Jugendlichen, wie bereits weiter oben angesprochen, in irgendeiner Form betreut und unterwiesen werden, was für den Betrieb einen gewissen Aufwand darstellt. Jugendliche sind sich der Gefahren, die im betrieblichen Ablauf bestehen, nicht bewusst. Dies bindet die Aufmerksamkeit der Mitarbeiter (F, 271). Anders als in einer regulären Ausbildung kann der Betrieb dabei nicht darauf hoffen, dass sich solche Investitionen langfristig auszahlen, denn die Jugendlichen verlassen die Betriebe ja evtl. nach 12 Wochen für immer. D stellt fest, dass Praktikanten viel Unruhe in die Betriebe bringen können (D, 138). Mitarbeitern kann es aber auch eine Erfüllung bedeuten, den Jugendlichen etwas zeigen zu können (D, 137).

5.2. Ergebnisse Fragenkomplex II

Eignung hinsichtlich der Förderung Benachteiligter

Während wir im vorigen Kapitel eher die Belange der Betriebe untersucht haben, wollen wir uns nun mit den Vor- bzw. Nachteilen des Konzeptes für die benachteiligten Jugendlichen befassen. Es gilt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass es sich nicht um eine Befragung der Jugendlichen selber handelte, sondern, dass die Betriebe aus ihrer Sicht die Vor- und Nachteile für die Jugendlichen bewerten. Eine Befragung der Jugendlichen könnte also Sinn machen, auch wenn wir uns den Kritikpunkten am Konzept weiter annähern wollen. Exemplarisch sei hier auf die Möglichkeit hingewiesen, dass die Jugendlichen, als kostenlose Arbeitskraft, ausgebeutet werden, ohne ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz nachhaltig zu verbessern (H, 409).

5.2.1. Verbessert das Konzept Qualifizierungsbausteine die Chancen der Benachteiligten, ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen?

Nahezu alle Befragten stimmen darin überein, dass das Konzept Qualifizierungsbausteine die Chancen der Benachteiligten auf die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses entscheidend verbessert (D, 143; E, 183; F, 245). Die Befragten führen dies auf dem Praktikumscharakter der Qualifizierungsbausteine zurück (C, 97; J, 539). Auch jene Personen aber, die dem Konzept ansonsten skeptisch gegenüber stehen, sehen in dem Praktikumscharakter der Maßnahme einen entscheidenden Vorteil, ein Ausbildungsverhältnis zu erringen. Sogar der Befragte L, als Vertreter der Kfz-Innung nennt das Absolvieren von Praktika als die Grundempfehlung schlechthin bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (L, 634; M, 675). Es sei aussagekräftiger als Bewerbungsunterlagen und Bewerbungsgespräche. Er meint jedoch, dass hierzu ein 2-wöchiges Schulpraktikum vollkommen ausreichen würde (L, 635; C, 99). Das wird von dem betreuenden Berufsschullehrer A bezweifelt. Für ihn ist ein 2-wöchiges Praktikum weder hinsichtlich der Beurteilung des Berufsbildes durch den Jugendlichen, noch für die Betriebe bezüglich der Beurteilung, und hier insbesondere der Konstanz von Leistungen, der Jugendlichen, aussagekräftig. Die Mehrheit der Befragten teilte diese Auffassung (A, 16; D, 116; M, 659; F, 289).

In einem Praktikum bietet sich den Jugendlichen die Chance, sich im betrieblichen Alltag zu bewähren (D, 142; F, 225; I, 504; I, 507; J, 557; K, 596; M, 663). Für die Betriebe stellt die Tatsache, ob der Jugendliche seinen Willen und seine Motivation sich auch mit den theoretischen Anteilen eines Tätigkeitsfeldes auseinanderzusetzen, dokumentieren kann, ein wichtiges Bewertungskriterium dar (C, 101; J, 522). Wie bereits weiter oben erwähnt, sind reine schulische Leistungen für die meisten Betriebe keine ausreichenden Einstellungskriterien. Über abgeleistete Praktika kann der Jugendliche aber bereits auf Referenzen verweisen. Das Einstellungsrisiko verringert sich damit für die Betriebe. Der Jugendliche ist bereits bekannt, während man sich bei anderen Einstellungskandidaten, die vielleicht sogar bessere Noten aufweisen können, über ihre Persönlichkeit nicht im Klaren sein kann. Einige Befragte gaben sogar an, dass sie auf bereits vorher abgeleistete Qualifizierungsbausteine, und die dort gezeigten Leistungen, bei der Einstellung für ein weiteres Modul, großen Wert legen würden (K, 604). Der betreuende Berufsschullehrer weist gleich zu Anfang des Gespräches darauf hin, dass bei der Vermittlung von Ausbildungsplätzen auch Beziehungen eine große Rolle spielen (A, 2). Über die Qualifizierungsbausteine bekommen die Jugendlichen Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern (L, 617). Am Ende des Schulprojektes, das mit dieser Ausarbeitung begleitet wurde, gab es dann auch kaum Jugendliche ohne Ausbildungsstelle. Die Erfolgsquote war

damit enorm hoch (A, 12). Die Jugendlichen bekommen über das Instrument eine 2. Chance auf einen Ausbildungsplatz (F, 203). Wobei sich der Befragte F darüber im Klaren ist, dass schulische Schwächen vielfältige Gründe haben. Er verweist in diesem Zusammenhang etwa auf Sprachprobleme, die andere Probleme nach sich ziehen können (F, 204). Das bedeutet für ihn jedoch kein Einstellungshindernis oder geminderte Eignung für eine Tätigkeit im Handwerk. Im Betrieb von F ist es bereits über das Projekt zu einem Ausbildungsverhältnis gekommen (F, 288). Der Befragte F gab aber an, dass auch die Anzahl von Auszubildenden in einem ausgewogenen Verhältnis zur Mitarbeiterzahl stehen müsse (F, 245). Dabei gibt Bereiche, in denen momentan akuter Mangel an Arbeitskräften zu herrschen scheint. I weist darauf hin, dass in der Altenpflege derzeit sogar zusätzliche Stellen, über den eigentlichen Bedarf hinaus, geöffnet werden (I, 489). In jedem Falle knüpft der Jugendliche über seine Tätigkeit im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins Kontakte, gegebenenfalls erobert er sich sogar eine gewisse Reputation im Arbeitsumfeld, das durch das Zusammentreffen verschiedenster Arbeitgeber geprägt ist (K, 597). K gibt dann auch zu Protokoll: „Wenn ich einen guten Jungen habe, dann bringe ich meine Kontakte ein, um ihm eine Ausbildung zu ermöglichen.“ Auch M verweist auf die Möglichkeit der Ausbilder, selbst private Kontakte bei der Suche eines Jugendlichen nach einem Ausbildungsplatz einzubringen (M, 672; J, 549). Evtl. meint auch M, dass Betriebe, die bei einem Jugendlichen den besonderen Willen zur Ausbildung wahrnehmen, auch über ihre eigentlichen Kapazitäten hinaus ausbilden. Er unterstreicht nochmals, dass es einen Bedarf an Menschen gibt, die eine Berufung zur Ausübung einer Tätigkeit im Kfz-Gewerbe verspüren (M, 673; M, 674). Im Grunde genommen spiegelt diese Aussage aber die Position des Befragten J wider, der im Instrument Qualifizierungsbausteine eine Möglichkeit der erneuten Selektion von Leistungsträgern aus der Gruppe der Benachteiligten erkennt (J, 573; J, 524).

5.2.2. Welche Vorzüge bzw. Nachteile beinhaltet das Konzept für die Jugendlichen darüber hinaus?

Auf den entscheidenden Nachteil des Konzeptes weist der betreuende Berufsschullehrer A hin. Die Jugendlichen erhalten während der Qualifizierungsbausteine keine Ausbildungsvergütung (A, 7). Zudem wurde die mangelnde Mobilität der Jugendlichen gerade im ländlichen Raum als ein enormes Hindernis bei der Durchführung der Maßnahme empfunden. Die Jugendlichen sind meist noch keine 18 Jahre alt und nicht im Besitz eines Führerscheins (A, 11; G, 383). Flankierende Maßnahmen, wie z. B. Betriebsausflüge scheitern oft an der mangelnden finanziellen Ausstattung der Beruflichen Schulen (A, 19). Ein Vorteil des Projektes besteht allerdings, laut A, darin, dass es den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, ein weiteres

Jahr in ihrer Persönlichkeit zu wachsen (A, 18). Dieser Umstand entspricht auch, seiner Meinung nach, dem Entwicklungszustand, in dem sich ein Großteil der Hauptschulabsolventen befinde. Häufig fehle es doch an der Ausbildungsreife. Sie seien zu verspielt und auch häufig körperlich noch nicht in der Lage, die gestellten Anforderungen zu erfüllen (A, 17; C, 103; G, 340; H, 413). Über das Konzept Qualifizierungsbausteine fänden die Jugendlichen hingegen eine realistische Orientierung in der Arbeitswelt und gewannen Zeit für die Entwicklung ihrer Ausbildungsreife (A, 65; K, 584). B weist in diesem Zusammenhang darauf hin, wie wichtig es im Rahmen der Berufswahl ist, verschiedene Betriebe und Tätigkeitsfelder kennen zu lernen (B, 72; G, 309).

Grundsätzlich besteht, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit, dass die Jugendlichen als kostenlose Arbeitskräfte ausgebeutet werden. Dieser Umstand wird selbst in der Gruppe der Befragten sehr kritisch am Konzept wahrgenommen (G, 345; G, 368; D, 120). A verweist allerdings darauf, dass es bisher nur positive Rückmeldungen der Jugendlichen über die abgeleisteten Praktika gab (A, 39). Die Jugendlichen erhalten in der Regel Sicherheitseinweisungen. Die Arbeitszeiten werden von den Betrieben eingehalten, Ausnahmen mit der Berufsschule abgestimmt (A, 40). Trotzdem bleibt das Konzept für den Befragten C eine reine Warteschleife.

Er nimmt denn auch mit Sorge wahr, dass diese Warteschleifen, bei angespannter Ausbildungslage, mittlerweile selbst Jugendliche mit abgeschlossenem Hauptschulabschluss betreffen (C, 84). Auch die Jugendlichen nehmen die Maßnahme denn auch eher als Überbrückung wahr, wie A angibt (A, 14). Ganz anders sieht dies der Befragte D. Für ihn ist jedes Praktikum, das ein Jugendlicher ableistet, eine Bereicherung auf dessen Lebensweg. Dies gilt für ihn auch dann, wenn der Jugendliche sich später nicht für diese Form von Arbeitstätigkeit entscheidet. Dann habe er sich zumindest auf der Grundlage der Kenntnis der Verhältnisse gegen diesen Beruf entschieden. Einige Befragte meinten denn auch, es helfe ihm in jedem Fall, sich über seine eigenen Interessen klar zu werden (D, 144; G, 326; I, 468; K, 591). Für viele der befragten Experten ist das Praktikum somit eine Grundlage für eine fundierte und reflektierte Berufswahl der Jugendlichen (E, 189, G, 366; M, 651). Berufswahlentscheidungen aufgrund wirtschaftlicher Zwänge würden somit vermieden. Eine fundierte Berufswahl beugt späterem Frust und Ausbildungsabbruch vor, was wiederum für die Betriebe einen Vorteil beinhaltet und auch die Grundlage für beruflichen Erfolg darstellt (F, 231; K, 592; M, 677). Für viele Experten ist das Ziel ausschlaggebend für die Motivation (M, 671; K, 592). Die einzelnen Module erlaubten es außerdem, dass man die Erfahrungen zeitlich auf sich einwirken lassen könne. Auch belastende Momente des Berufes werden so mit zeitlicher Distanz realistischer eingeschätzt, wie I meint (I, 486).

Zudem erlangten die Jugendlichen im Betrieb eine gewisse Freiheit, während sie in der Schule nicht freiwillig seien (G, 358). In der Schule seien sie gewissen Zwängen unterworfen, wie etwa dem des Stillsitzens zudem sei schon der Begriff Schule für viele Jugendliche, aufgrund ihrer Erfahrungen, negativ geprägt. Schulische Belastungen stellen also, wie F meint, für die Jugendlichen eine zunehmende Belastung dar, viele seien schulmüde und strebten nach praktischer Tätigkeit (F, 226; C, 111; G, 314; G, 359). Diese würden sie im Rahmen der Qualifizierungsbausteine finden. Hinzu käme, dass sie ihre Arbeitsergebnisse direkt erkennen könnten (F, 227). Für G bestand ein gravierendes Erfolgsmoment des Schulprojektes in der individuellen Ausrichtung der Module an den Bedürfnissen der Jugendlichen (G, 292). Hierbei sind die Abfolgen von Schul- und Praktikumssequenzen gemeint, die in enger Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler ausgelegt wurden und Aspekten, wie Schulmüdigkeit Rechnung trugen (G, 315). Er stellt weiterhin heraus, dass das Konzept auch dann für Jugendliche die Möglichkeit einer Entwicklung bietet, wenn die Anfangsbausteine nicht erfolgreich durchlaufen wurden. Wenn z. B. nur der letzte Baustein erfolgreich abgeschlossen wurde, dann besteht trotzdem die Möglichkeit, eine Ausbildung aufzunehmen (G, 317). G meint denn auch, dass die überschaubaren Zeiträume der Qualifizierungsbausteine den Jugendlichen helfen, sie durchzustehen. Am Ende haben sie dann, so G, ein ganzes Jahr überstanden, ohne sich dessen gewahr zu werden (G, 360).

In den Handwerksbetrieben treffen die Jugendlichen, so G, auf Menschen, die selbst aus der Gruppe der Benachteiligten stammen. Diese haben so einen besseren Zugang zu den Jugendlichen (G, 344). Zudem können die Ausbilder den Jugendlichen ein Vorbild bei der Ausarbeitung eines eigenen Lebenskonzeptes sein (G, 384; G 333). Das Konzept dient somit der Entwicklung der Individualkompetenz, wobei der Handwerksmeister in dieser Sichtweise ein Ideal verkörpert.

5.2.3. Wie müssten die Qualifizierungsbausteine aufgebaut sein, damit die Benachteiligten optimal gefördert werden?

Es muss in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass auf diese Frage mit den Aussagen der Experten in direkter Form kaum eingegangen wurde. Wir müssen die Beantwortung also entweder aus den gemachten Aussagen schließen oder ganz unterlassen. Wie bereits aufgezeigt, können die Betriebe die Qualifizierungsbausteine nur in Anlehnung an die Ausbildungsordnung der Berufe, die im Betrieb ausgeübt werden und hier am Arbeitsprozess orientiert durchführen. Der Auszubildende oder Praktikant steht hier nicht im Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern die betrieblichen Erfordernisse. Das Konzept Qualifizierungsbausteine stellt hierbei wiederum eine Auslese unter der Gruppe der Benachteiligten dar. Eine Auslese

oder Selektion orientiert sich dann aber eher an den Schwächen der Jugendlichen als an deren Stärken. Hier wird dann etwa gefragt, inwieweit er die betrieblichen Anforderungen erfüllen konnte. Mit anderen Worten wird hier überprüft, ob evtl. Defizite bei den Sekundärtugenden bestehen. Wobei die Bewertung der Jugendlichen anhand ihrer Schwächen natürlich eine äußerst einfache Methode darstellt. Schwächen lassen sich schließlich rein über den Abgleich von Erwartungshaltung des Lehrers oder Ausbilders mit dem Verhalten ermitteln. Bei der Erfassung von Stärken hingegen muss sich der Beurteilende über seine eigene Erwartungshaltung hinaus begeben, also gewissermaßen seinen eigenen Horizont überwinden, was an sich als äußerst schwierige Aufgabe erscheint. Er kann schließlich nicht wissen, wo bestimmte Begabungen existieren. Vor diesem Hintergrund ist dann fraglich, ob das fördernde Element des Instruments Qualifizierungsbausteine überhaupt von den Betrieben eingebracht werden kann und ob sie solche Aspekte überhaupt überblicken können. Der betreuende Berufsschullehrer weist allerdings auf die oftmals besseren pädagogischen Kenntnisse der Ausbilder im Vergleich zu den Pädagogen hin. Gerade der Befragte G kann auf eine 25-jährige Erfahrung beim Umgang mit Benachteiligten verweisen. Zudem kann er, wie er selber sagt, auf eigene Lebenserfahrungen als Benachteiligter zurückgreifen und hat mit der Lebensperspektive, die er über sein Vorbild vorlebt, dem gängigen Pädagogen einiges voraus. Gleiches gilt auch zum Teil für den Befragten F. Beide können dann auch sehr eingehend beschreiben, wie sie die Jugendlichen in ihren Begabungen fördern und dass sie generell Begabungen erkennen. Evtl. müssen diese beiden aber auch als Ausnahmen betrachtet werden, denn alle anderen verweisen doch in ihren Aussagen sehr stark auf die Anforderungen, die sie den Jugendlichen abverlangen. Auf der anderen Seite wird auf die Möglichkeit verwiesen, über das Instrument zu einer reflektierten Berufswahl zu kommen. Die Erarbeitung einer Strategie für diesen Entscheidungsprozess, der möglicherweise einer der wichtigsten im Leben eines jeden Menschen ist, wird jedoch nirgendwo in der Literatur zum Konzept Qualifizierungsbausteine direkt angesprochen. Nun ist es natürlich gar nicht so einfach darzustellen, wie Förderelemente für benachteiligte Jugendliche oder generell aussehen können. Es ist auch denkbar, dass dieses Förderelement rein für das begleitende Curriculum der Beruflichen Schulen angedacht war. Im Gesetzestext, auf dem das Instrument Qualifizierungsbausteine aufsetzt, also dem Berufsbildungsgesetz, ist z. B. auch die Rede von einer sozialpädagogischen Betreuung (BBiG §50 (2)). Dies kann natürlich in die Richtung Erarbeitung einer Strategie für die Ausarbeitung eines Lebenskonzeptes führen. Explizit ausgeführt wird dies allerdings nirgends. Das heißt, die Vermutung liegt nahe, dass sich selbst der Staat selber über die Zielkategorien der Förderung der Jugendlichen nicht genau im Klaren ist. Den Jugendlichen aber wird in diesem Zu-

sammenhang, auch von den im Rahmen dieser Ausarbeitung befragten Personen, mangelnde Reife attestiert (A, 17; C, 103; G, 340; G, 382; H, 413). Auf der anderen Seite wird gerade diese Fähigkeit zur Ausarbeitung von Lebenszielen als elementare Grundlage für beruflichen Erfolg hervorgehoben. Es werden den Jugendlichen aber höchstens im Berufsschulunterricht Strategien zur Erarbeitung solch einer Konzeption an die Hand gegeben. Auf der anderen Seite wird auf die Elternhäuser verwiesen. Hier lässt sich trefflich streiten, ob diese Erwartungshaltung bei dem betrachteten Personenkreis gerechtfertigt ist, also ob die Jugendlichen hier Hilfestellung beim Erkennen und sich Bewusstwerden eigener Stärken und Neigungen erwarten können. An der Sprachlosigkeit der Experten bezüglich dieser Fragen lassen sich die Schwierigkeiten der Jugendlichen in diesem Zusammenhang nur erahnen. Womöglich kann man sich ihnen nur mit Mitteln der Sozialpädagogik oder mit Ausbildern und Lehrern annähern, die über außergewöhnliche Lebenserfahrungen und Begabungen auf diesem Gebiet verfügen. Dies wäre evtl. in Einzelgesprächen mit den Jugendlichen möglich, in der diese ihre Erfahrungen bezüglich der Qualifizierungsbausteine reflektieren können. Im Rahmen des betrachteten Schulprojektes hat allerdings keine sozialpädagogische Betreuung stattgefunden. Laut Gesetzestext war dies allerdings eine Bedingung für die Durchführung solcher Maßnahmen. Angesichts finanzieller Zwänge für Maßnahmen dieser Art, lässt sich daher zumindest die Sorge ableiten, dass Zielvorstellungen der Maßnahme, die gerade das Förderelement der Jugendlichen im Blickfeld haben, aufgrund unscharfer Formulierungen als unwichtig und somit entbehrlich wahrgenommen werden oder rein den Betrieben bzw. Berufsschullehrern und deren persönlichem Engagement überlassen bleiben. Wenngleich solche Betrachtungen über rein strukturelle Aspekte des Konzeptes hinausgehen, scheinen sie doch essentiell und evtl. sogar wichtiger für die Entwicklung der Jugendlichen als etwaige Lernkontexte. Aus Sicht von Fachlehrern und Betrieben vermeintlich unproduktives Lernen, da es sich nicht an harten Fakten orientiert, stellt somit die Grundlage für Lernen allgemein dar. M bringt dies zum Ausdruck, wenn er darauf verweist, dass das Ziel für die Motivation bestimmend ist (M, 671).

Die zwei Pole im Spektrum der gerade beschriebenen Gesichtspunkte stellen die Ansichten der Befragten G und H dar. Während G auf Grundlage seiner langjährigen Erfahrungen in der Benachteiligtenförderung die besondere Bedeutung des Elements des Förderns nachdrücklich unterstreicht, meint H auf dieses Element vollkommen verzichten zu können. Seiner Meinung nach sollte rein das Element des Forderns betont werden. Er sieht die Jugendlichen in einer Bringschuld gegenüber den Betrieben (H, 449). Er meint weiterhin, dass die Jugendlichen über den Selbsterhaltungstrieb zur Arbeit gebracht werden müssten (H, 460). Motivation ent-

steht seiner Meinung nach durch Existenznot (H, 461). Seiner Auffassung des Problems entspricht es denn auch, dass er es für notwendig erachtet, dass sich die Jugendlichen in noch stärkerem Umfange ihrer Schwächen bewusst werden (H, 397). Weitere Aussagen unterstreichen diese Grundauffassung (H, 391-393; H, 395-396; H, 411; H, 438; H, 456-461).

Der Befragte G dagegen unterstreicht gerade die Elemente des Förderns, auch auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen als Benachteiligter (G, 327). Er entwickelt dann auch im Laufe des Interviews seine komplette Konzeption der Benachteiligtenförderung, die wesentliche Elemente der vorher bereits dargestellten Hilfe bei der Entwicklung einer Lebensperspektive, fast in Form eines Fahrplans, enthält. Im Mittelpunkt steht bei seinen Ausführungen dabei das Entwickeln des Selbstbewusstseins der benachteiligten Jugendlichen (G, 328; G, 350). Er unterstreicht weiterhin die Notwendigkeit der individuellen Förderung der Jugendlichen: „Eigentlich gehen die Jugendlichen nur in der Masse unter!“ (G, 341). Er sieht einige Jugendliche sogar nur als unterfordert (G, 343). Über ihre eigenen Erfahrungen als Benachteiligte haben, seiner Meinung nach die Handwerksmeister einen besseren Zugang zu den Jugendlichen und können ein Vorbild bei der Ausarbeitung einer Lebensperspektive sein (G, 344). Sie bekommen, wie er meint, ein Rüstzeug für die Gestaltung ihres eigenen Lebens (G, 375). Sein Konzept baut stark auf Vertrauen und Gegenvertrauen auf (G, 353), also eine Annäherung auf der emotionalen Ebene. An zweiter Stelle steht für ihn erst die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz. Daraus wiederum entwickelte sich dann der Stolz auf das eigene Können (G, 385). Schlussendlich bekomme derjenige, der etwas Besonderes kann, dann auch, laut G, das entsprechende Gehalt (G, 385). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang erscheinen diese präzise durchdachten Überlegungen zur Zielsetzung bei der Förderung von Jugendlichen vor dem Hintergrund, dass es sich bei dem Urheber nicht um einen ausgebildeten Pädagogen, sondern um einen Handwerksmeister handelt, der seine Gedanken spontan, ohne weitere Vorbereitung, äußert. Bei den übrigen muss man solche Überlegungen eher aus dem Zusammenhang schließen. Z. B. weist auch D darauf hin, dass es den Jugendlichen an Orientierung fehlt (D, 128). Auch E betont, dass man den Jugendlichen die Notwendigkeit zur eigenen Entwicklung klar machen muss (E, 171). Hier fehlt dann aber jeweils die Erläuterung, in welcher Hinsicht und wie die Jugendlichen sich entwickeln sollen. Es wird hier allerdings schon die Notwendigkeit der Förderung der Jugendlichen hervorgehoben (M, 699).

5.2.4. Welche Zielstellungen schließt dies ein?

Auf die grundlegende Zielsetzung bei der Frage nach der optimalen Förderung der benachteiligten Jugendlichen wurde im letzten Unterpunkt ausführlich eingegangen. Immer wieder wird der Arbeitsprozesscharakter der Bausteine und die Möglichkeit der Jugendlichen hervor-

gehoben, anhand der Bausteine komplette Arbeitsprozesse, z.B. in Form eines kompletten Warendurchlaufs in einem Kaufhaus, kennen zu lernen (D, 117; F, 220). Eine weitere Zielvorstellung wurde bereits erwähnt und als die womöglich wichtigste identifiziert. Sie besteht darin, dass die Jugendlichen eine fundierte Berufswahl treffen, die sich an den Neigungen der Jugendlichen orientiert (F, 218; F, 232; F, 291; G, 332; G, 362). Letztlich schließt dies die persönliche Reifung und Erarbeitung einer Lebensperspektive unter Kenntnis der Verhältnisse in der Arbeitswelt ein. Hierauf waren wir weiter oben bereits eingegangen. Die Frage nach den Zielstellungen bei der optimalen Förderung der Jugendlichen überschneidet sich natürlich mit der Frage nach den Vorteilen des Konzeptes für die Jugendlichen. Hier wird dann immer wieder auf die Möglichkeit der Bewährung hingewiesen (H, 453). Letztlich steht für alle Befragten das Erringen eines Ausbildungsplatzes im Vordergrund (I, 507). Daneben werden Aspekte, wie etwa die Entwicklung von Selbstvertrauen und Durchhaltevermögen, besonders hervorgehoben (J, 535-537; B, 74; B, 77).

5.2.5. Welche Lernkontexte sind sinnvoll?

Es ist eigentlich erstaunlich, wie wenig im Rahmen der Befragungen auf Lernkontexte eingegangen wurde. Häufig wurde hier dann doch auf die Funktion der Berufsschule verwiesen. Nur hier könnte eine vertiefte Vermittlung von Lernstoffen erfolgen, war die allgemeine Sicht. Der Betrieb beschränkt sich dieser Sichtweise folgend stärker auf die Vermittlung von Erfahrungen im Arbeitsprozess (D, 153). Zum Teil wird dann auch direkt geäußert, dass man die Wissensvermittlung im Rahmen des Konzeptes Qualifizierungsbausteine nicht als im Vordergrund stehend betrachtet. Hier wird dann angeführt, dass etwaige Methoden- und Fachkompetenz erst in der Ausbildung erfolgen sollten (I, 506). Auf diese aber sollten die Bausteine nur hinführen. Dieser Sichtweise folgend wird der Aspekt der Wissensvermittlung beim Konzept Qualifizierungsbausteine als sekundär bzw. Aufgabe der Berufsschule gesehen. Andererseits werden aber auch Wünsche erkennbar, sich mit dem Berufsschulunterricht stärker an den Betrieben zu orientieren. Einige Befragte weisen dann auch auf die Möglichkeit von Projekten in Kooperation mit den Beruflichen Schulen hin. Hier wurde mehrfach auf die Praxis der Dänischen Schule verwiesen, die diesbezüglich offensichtlich bei mehreren Experten als Richtungweisend gilt, da hier insbesondere selbständiges Arbeiten gefördert wird (E, 193; D, 167; D, 163). Insbesondere D könnte sich hier einen Wettbewerb der Beruflichen Schulen über den besten Unterricht vorstellen. Grundsätzlich wurde den Beruflichen Schulen eine gute Begleitung der Maßnahme attestiert (K, 583). Lediglich ein Befragter gab an, dass die Jugendlichen den Unterricht als zu trocken empfänden (J, 542).

5.2.6. Sind die Qualifizierungsbausteine speziell auf die Bedürfnisse der Benachteiligten zugeschnitten?

Die Ausbilder sind auf diese Fragestellung kaum eingegangen. Offensichtlich spielt er in ihren Betrachtungen eine untergeordnete Rolle. Letztlich hängt dies wiederum mit dem Arbeitsprozesscharakter von Ausbildung im Betrieb zusammen. Hier stehen weniger die Jugendlichen mit ihren Ausbildungserfordernissen, als die betrieblichen Anforderungen im Zentrum der Betrachtungen. Insofern wird von den Jugendlichen fast selbstverständliche eine Anpassung an diese Gegebenheiten erwartet. Wir finden dies dann weniger in ausformulierten Aussagen. Dies ist eher eine Selbstverständlichkeit, die man zwischen den Zeilen lesen muss. Es beruht auf einem generellen Verständnis von Lehre im Arbeitsprozess, wo Ausbildungsaspekte eher nebenbei erfolgen. Der Ausbildungserfolg ist unter solchen Bedingungen wesentlich von der Motivation der Jugendlichen abhängig, wie einige Befragte betonen. Sein Nachfragen und sich Einbringen ist damit mit entscheidend für die betriebliche Ausbildungsqualität (D, 124; J, 574; M, 658). Eine vertiefte Ausbildung wird grundsätzlich von den Beruflichen Schulen erwartet.

5.2.7. Welche Kompetenzen sollten die Benachteiligten erwerben?

Für die meisten Befragten steht die Entwicklung typischer deutscher Sekundärtugenden, wie Fleiß und Pünktlichkeit bei dem Konzept an erster Stelle bei zu erringenden Kompetenzen (D, 136; E, 171; G, 295; H, 422). Fach- und Methodenkompetenzen spielen kaum eine Rolle (I, 506). Selbst was den begleitenden Berufsschulunterricht angeht, werden hier keine besonderen berufsrelevanten Forderungen erhoben. Vielmehr wird immer wieder auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Rechtschreibung und Mathematik, also allgemein bildender Grundlagen, hingewiesen (C, 100; E, 190; J, 550). Hier sind auch Sprachkompetenzen angesiedelt (M, 669). Auch im Bereich Mathematik geht es dann um übergreifende Lernkontexte, die alle Befragten für notwendig halten. Hier ist dann die Beherrschung des Dreisatzes einzuordnen, genauso wie Flächen- und Raumberechnungen, die in fast allen Handwerksberufen benötigt werden.

5.2.8. Welche Dauer sollte ein Modul für die genannte Zielgruppe erfassen?

Unter den bereits erwähnten Zielstellungen, hat sich für den gesamten Befragtenkreis der im Schulprojekt gewählte Praktikumszeitraum von 12 Wochen als ideal erwiesen. Hier können komplette Arbeitsprozesse verfolgt werden (F, 220; D, 117; D, 118; J, 552; K, 595; G, 431; M, 654; I, 499). Die befragten Ausbilder sehen erst ab diesem Zeitraum für die Jugendlichen die Möglichkeit, sich in das betriebliche soziale Umfeld einzufinden. Allein für diese Ak-

klimatisierungsphase setzt der Befragte F z. B. schon 4 Wochen an (F, 219; H, 452). G stellt fest, dass allein hierfür ein Jugendlicher, im Rahmen einer Ausbildung, schon 1 Jahr benötigen würde (G, 431). Die Befragten F und D heben dann, vor diesem Hintergrund, auch noch einmal besonders hervor, dass die Bausteine zusammenhängend erfolgen sollten. So würde, laut F, den Jugendlichen der Prozesscharakter der Arbeitstätigkeit erst richtig bewusst. Ist der Jugendliche hingegen nur an einzelnen Wochentagen im Betrieb und ansonsten in der Berufsschule, so könne er einen völlig falschen Eindruck von den Arbeitsabläufen erhalten. Hier kann der Fall eintreten, dass er nur Tätigkeiten kennen lernt, die nicht zum Kerngeschäft des Betriebes gehören. Wenn er etwa nur am Freitag im Betrieb ist, so lernt er nur das Aufräumen und Fegen am Ende der Arbeitswoche kennen (F, 217). F würde daher offensichtlich befürworten, dass der Berufsschulunterricht in Unterrichtsblöcken erfolgt, die einander abwechseln (F, 216). Andere Befragte sind jedoch mit dieser Abfolge durchaus zufrieden (J, 552). Welcher Zeitraum für die Bewertung eines Jugendlichen, auch im Hinblick auf die Vergabe von Ausbildungsplätzen notwendig wäre, wird von den Befragten nicht einheitlich beantwortet. F, H und D meinen, dass auch hierfür ein 2-wöchiges Schulpraktikum nicht ausreichen würde (F, 215; D, 116; G, 410). Der Befragte C hingegen sieht ein 2-wöchiges Praktikum als durchaus ausreichend, um einen Jugendlichen und dessen Eignung zu bewerten (C, 99). Auch er verweist allerdings auf die zunehmende Bedeutung von Praktika gegenüber reinen Schulzeugnissen (C, 98). Alle Befragten haben jedoch den einheitlichen Zeitraum für alle Qualifizierungsbausteine sehr begrüßt. Das Praktikum konnte damit von den Betrieben relativ frei gestaltet werden. Ein weiterer Vorteil ergab sich aus der Einfachheit des Vorgehens. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Beruflichen Schulen unterschiedliche Zeiträume für die Ableistung der Praktika auch aus organisatorischen Gründen womöglich kaum hätten bewältigen können.

5.3. Ergebnisse Fragenkomplex III

Zertifizierung und Standardisierung von Qualifizierungsbausteinen

5.3.1. Welche Forderungen würden Sie bezüglich der Zertifizierung und Vergleichbarkeit von Qualifizierungsbausteinen erheben?

Weiter oben hatten wir darauf hingewiesen, dass die Betriebe Qualifizierungsbausteine nicht als strukturelles Instrument des deutschen Berufsbildungssystems auffassen. Dies erkennen sie lediglich in der klassischen dualen Ausbildung. Sie sehen hier allein eine Möglichkeit, Jugendlichen einen Ausbildungsvertrag zu vermitteln. L meint in diesem Zusammenhang, man solle den Betrieben das Instrument nicht als neues Modell vorstellen, sondern als Be-

triebspraktikum für Unversorgte (L, 636). Seiner Meinung nach ist der Aufbau von Modellen typisch für Zentralverbände, wie den ZDH. Betriebe hingegen wollen sich nicht mit Modellen auseinandersetzen. Das bindet nur Geld und Arbeitskräfte (L, 636).

Fragen rund um die Zertifizierung stehen für die meisten Befragten somit nicht im Mittelpunkt. Der Befragte L bringt solche Aspekte auf den Punkt, wenn er darauf hinweist, dass die Ausbilder in den Werkstätten jedes neue System oder jede neue Struktur in die alte, ihm bekannte Ausbildung, mit Zwischenprüfung und Gesellenprüfung, übersetzen (L, 640). Vor diesem Hintergrund stellt dann jedoch die Kommunikation und Vermittlung eines solchen Instruments erhebliche Probleme dar (L, 614).

L meint dann auch etwas süffisant: „Solange man unsere Strukturen in Ruhe lässt, kann sich die Berufsschule in der Aufbewahrung der Jugendlichen vervollkommen (L, 623).“ Der Befragte F weist insbesondere nochmals darauf hin, dass sich Qualifizierungsbausteine im Handwerk nicht standardisieren lassen. Sie sollten sich flexibel an den betrieblichen Gegebenheiten orientieren (F, 249). C meint in diesem Zusammenhang, dass die Ausbildung in Deutschland ohnehin zu vielen Regulierungen unterworfen sei (C, 109). Viele Betriebe erkennen denn auch in der Einfachheit des Konzeptes einen besonderen Nutzen. Wobei z. B. I meint, dass die unbürokratische Umsetzung mit engem Austausch zwischen Beruflichen Schulen und Betrieb im Wesentlichen auf die ländliche Umgebung zurückzuführen sei, in der das Schulprojekt durchgeführt wurde (I, 515). Sie zweifelt daran, ob es sich in dieser Form in einem eher urbanen Umfeld durchführen ließe.

5.3.2. Ist die Zertifizierung einzelner Qualifizierungsbausteine sinnvoll?

Da das Konzept Qualifizierungsbaustein allenfalls eine Einstiegsqualifikation darstellt, sieht besonders I keinen besonderen Bedarf an Zertifizierungen (I, 501). Wenn überhaupt, so könnte sich dann etwa H eine optionale Zertifizierung der Bausteine durch die Kammern auf speziellen Wunsch der Jugendlichen vorstellen (H, 440). Eine generelle Notwendigkeit hierzu erkennt auch er nicht. Die Aussagen von E stehen stellvertretend für den gesamten Befragtenkreis. Er meint, dass mit der Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen eine bürokratische Überfrachtung einhergehen würde (E, 176). Hoher bürokratischer Aufwand aber könne das gesamte Konzept gefährden, zumal der Nutzen nicht erkennbar ist (E, 185; K, 582). Zudem würden die Kosten der Ausbildung ansteigen. Das Konzept lebe aber gerade davon, dass keine Ausbildungskosten entstünden (E, 177; F, 241; K, 602). Für eine Standardisierung sieht der Befragte G zu große Unterschiede in der Ausbildungsqualität der Handwerksbetriebe (G, 381). Somit haben wir ein Gesamtbild, das die Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine durch die Kammern ablehnt. Solche Aspekte spielen für die Betriebe eine untergeordnete Rol-

le. Lediglich der Befragte M empfand eine Zertifizierung des Konzeptes als essentiell (M, 693). Er sah hier jedoch bereits ein Vorgehen im Sinne von aufeinander aufbauenden Qualifizierungen mit dem Charakter eines Sonderberufes. In diesem Zusammenhang weist er dann aber den Beruflichen Schulen ohnehin jegliche Koordinierung der Ausbildung zu. Für ihn beinhaltet das somit auch Fragen rund um die Zertifizierung (M, 676). In dem betrachteten Schulprojekt wurde keine Zertifizierung über Kammern angestrebt. Eine Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme erfolgte gemeinschaftlich durch die Berufsschule in Anlehnung an die Ausbildungsordnung des Berufes, dem der Qualifizierungsbaustein am ähnlichsten schien und in Abstimmung mit den Betrieben (A, 42; A, 43). Generell wurde die Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine vom betreuenden Berufsschullehrer als schwierig beschrieben (A, 41).

5.3.3. Welche Kriterien sollte ein Beurteilungsmaßstab hinsichtlich der Leistungen der Jugendlichen erfassen?

Die meisten Befragten waren grundsätzlich mit dem Beurteilungsmaßstab durchaus zufrieden, der bei der Durchführung des Schulprojektes Verwendung gefunden hatte. Hier erfolgt die Beurteilung der Jugendlichen über Formblätter (K, 603). Diese können ohne größeren Aufwand von den Betrieben ausgefüllt werden (F, 276). Die Berufsschule hat im Rahmen des Schulprojektes der Beurteilung durch den Betrieb ihr eigenes Zeugnis beigelegt (F, 277). Dies wurde als äußerst unkompliziertes und aussagekräftiges Verfahren wahrgenommen (G, 441). Jeder weitere Aufwand bei der Leistungsbewertung würde die Motivation der Betriebe, sich in solcherlei Maßnahmen zu engagieren, senken, wie G und M meinen (G, 442; M, 686). Die Betriebe waren in der Lage, ihre Bewertung einfach der Berufsschule per Fax oder E-mail zukommen zu lassen. Darüber hinaus meint z. B. F, dass das Berichtsheft am Ende Auskunft über die Inhalte des absolvierten Qualifizierungsbausteins geben sollte (F, 250; M, 656). Hiermit wird dann also eine Paketlösung tendenziell bevorzugt, bei der die Betriebe und die Berufsschule eine formelle Beurteilung der Jugendlichen abgeben. Inhalte der Qualifizierungsbausteine sind dann dem Berichtsheft zu entnehmen. Erfasst werden sollten, laut I, soziale Kompetenzen, wie etwa Teamfähigkeit, sowie bereits fachliche Inhalte, die sich aus dem jeweiligen Lernfeld ergeben, aber auch Leistungskennwerte (I, 502). Die Befragten J und M legten insbesondere darauf Wert, dass Beurteilungen der Jugendlichen, im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins, mit den Jugendlichen besprochen werden (J, 543; M, 688). Sie meinen, dass die Jugendlichen in die Lage versetzt würden, ein stärkeres Bewusstsein über die eigenen Stärken und Schwächen zu entwickeln (J, 543). J war der einzige Befragte, der sich konkret bezüglich der Kriterien der Beurteilung äußerte, wobei auch er sich an dem Formblatt

aus dem Schulprojekt orientierte. Er nannte solche Elemente, wie etwa Fachwissen, Arbeitsgüte und Arbeitstempo. Darüber hinaus sollten Aspekte, wie etwa Lernbereitschaft, Auffassungsgabe, Konzentration und Ausdauer Berücksichtigung finden (J, 565). Er hält es für enorm wichtig, einen Bewertungsmaßstab zu finden, der dem Personenkreis der Benachteiligten angemessen ist (J, 566). M meinte, dass Betriebe, aufgrund der Tatsache, dass sie nur jeweils einen Jugendlichen betreuen, wesentlich individueller auf diesen eingehen könnten. Dies beinhaltet dann auch die Beurteilung (M, 690). Die betriebliche Beurteilung sollte, seiner Meinung nach, deshalb ein größeres Gewicht erhalten (M, 691). Allein E sieht die Möglichkeit der Beurteilung über Arbeitsproben (E, 194).

5.3.4. Welchen Anforderungen sollte das geplante Instrument genügen?

Für die meisten Befagten steht der Aspekt des Heranführens an ein reguläres Ausbildungsverhältnis im Vordergrund bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen (C, 106; H, 444; J, 554). Daneben könnte man sich ein Konzept von Sonderausbildungsgängen, die durch das Arbeitsamt auszuarbeiten wären, laut J, vorstellen, wobei dann Qualifizierungsbausteine aufeinander aufbauen (J, 563). Die meisten Befragten favorisieren jedoch weiterhin das traditionelle duale System der Berufsbildung in Deutschland mit seiner bewährten Abfolge von Zwischenprüfung und Gesellenprüfung (F, 263). Damit weist man Qualifizierungsbausteinen dann jedoch einen reinen Übergangscharakter, in Richtung auf eine reguläre Ausbildung, zu. Ansätze zur Standardisierung und Strukturierung, wie sie etwa vom ZDH vorangetrieben werden, bekommen damit allein orientierenden Charakter. Eine neue Struktur in der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen wird somit nicht implementiert bzw. ist von den Betrieben nicht erwünscht. Die Kfz-Innung verweist in diesem Zusammenhang auf die von ihr initiierten neuen Benachteiligtenberufe. Darüber hinaus lehnt sie rein schulische Ausbildungen ab, auch wenn diese durch Qualifizierungsbausteine ergänzt würden. Solchen Maßnahmen billigt sie allein berufsvorbereitenden Charakter zu. Der befragte Vertreter der Kfz-Innung würde diese am liebsten rein schulisch durchgeführt sehen. Die Betriebe sieht er in der heutigen Situation mit solchen Ansätzen überfordert (L, 622; L, 615). Zudem stören sie bereits vollzogene Entwicklungen, wie etwa der Etablierung von Benachteiligtenberufen, wie dem des Kfz-Servicemechanikers, die sich momentan bewähren (L, 630). Laut L wird dies anhand der gestiegenen Ausbildungszahlen deutlich. Er meint abschließend, dass das Konzept sicherlich bildungspolitisch sinnvoll sei, um jugendliche Benachteiligte in das Arbeitsleben zu integrieren, allerdings für die Betriebe jedoch angesichts gegenwärtiger technischer und betriebswirtschaftlicher Herausforderungen nicht mehr leistbar ist (L, 621). Weitere Anforderungen, denen ein solches Instrument genügen könnte, stehen damit völlig außerhalb des Blickfeldes der

Ausbilder in den Betrieben. Dies schließt Situationen einzelner Jugendlicher ein, die etwa nach längeren Phasen der Berufsausbildungsvorbereitung noch immer kein Ausbildungsverhältnis aufgenommen haben. Dies sind damit offensichtlich Problemkreise, mit denen sich eher Berufspädagogen konfrontiert sehen.

5.3.5. Welche Dimensionen muss das Instrument erfassen?

Hier stellt sich die Frage nach den Schlüsselqualifikationen, die ein Jugendlicher im Rahmen der Maßnahme entwickeln soll. Diese sind natürlich sehr eng an die Anforderungen geknüpft, die die Betriebe den Jugendlichen gegenüber formulieren. Zum Teil wird auch schon den Absolventen von Qualifizierungsbausteinen hier gar kein Entwicklungsspielraum mehr zugestanden. Vorhandensein bzw. fehlendes Vorhandensein bestimmter Schlüsselqualifikationen wird dann als Ausschlusskriterium schon für das Absolvieren eines Qualifizierungsbausteins gewertet. Hier werden dann Schlüsselqualifikationen zu Elementen der Selektion im Sinne der Auswahl von Bewerbern um einen Ausbildungsplatz. Es herrscht dann eine Sicht vor, in der die Betriebe tendenziell eher das Element des Forderns vertreten, während die Berufsschule das Förderelement darstellt. Im Falle der vorliegenden Befragungen muss allerdings festgestellt werden, dass wir diesbezüglich keine homogene Situation vorfinden. Unter den Befragten finden wir wiederum Vertreter, die ein ehrliches Interesse an der Entwicklung der Jugendlichen formulieren, wobei der Reifungsprozess eines jungen Menschen traditionell auch eine Zielkategorie des deutschen Berufsbildungssystems darstellte. Auf der anderen Seite finden sich die Betriebe, die Anforderungen an die Jugendlichen als Ausschlusskriterien sehen. An erster Stelle werden hier wiederum Sekundärtugenden, wie Pünktlichkeit erwähnt (E, 181; H, 424; H, 450; K, 605), wobei von einigen diese bei der betrachteten Zielgruppe als völlig unproblematisch eingestuft werden (C, 112). Im Grunde genommen können wir diese als grundlegende Kompetenzen bezeichnen, die für jegliche Form von menschlicher Zusammenarbeit notwendig sind (E, 192). Die Betriebe sehen diese Kompetenzen, die auch den Umgang mit anderen Mitarbeitern umfassen, und damit in den Bereich der Sozialkompetenzen eingeordnet werden kann, als elementar. Bei der Beurteilung der Jugendlichen sind dann natürlich die ganz spezifischen Erfahrungen der Befragten eingeflossen. Weiterhin ergeben sich dann Anforderungen, die in der Berufspädagogik allgemein als Individualkompetenz aufgefasst werden. Hier wird dann die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten, Eigeninitiative, Motivation und Lernwille genannt (D, 129; C, 102; D, 140; D, 133; D, 131). Die Befragten hatten jedoch offensichtlich häufig Probleme, solche Aspekte präzise zu formulieren, so dass dies teilweise aus dem Zusammenhang der Aussagen geschlossen werden musste. Weitere Fähigkeiten, die die Jugendlichen gerade für eine Tätigkeit im Handwerk, aber auch im Ein-

zelhandel mitbringen sollten, ergeben sich aus der Tatsache, dass die Befragten für diese Berufsfelder eine hohe Beratungskompetenz der Mitarbeiter erwarten. Dies trifft insbesondere für Betriebe mit hoher Kundenfrequenz zu (H, 405; K, 606). Offenheit und Umgangsformen werden als Grundlage für das Arbeiten in einer solchen Umgebung gesehen (D, 141; D, 168). Auch dies sind somit wiederum Kompetenzen, die in der Berufspädagogik als Sozialkompetenzen bezeichnet werden. Womit sich dann die Dimensionen, die das Instrument erfassen soll direkt aus den Anforderungen der Arbeitswelt ableiten lassen. Es wird in den Interviews dann immer wieder auf den kreativen Charakter der Berufe in Handwerk und Einzelhandel verwiesen, gerade auch wiederum vor dem Hintergrund der Beratungskompetenz, der die Befragten einen immer größeren Stellenwert zuordnen. Hiermit ist dann ganz offensichtlich nicht ausschließlich das Beherrschen funktioneller technischer Zusammenhänge gemeint, bzw. die Kreativität bei der Problemlösung, sondern auch die Kreativität im eigentlichen Sinne, also die schöpferischen Fähigkeiten (F, 237; F, 285; G, 329). Teilweise gibt es Forderungen, diese im Berufsschulunterricht zu unterstützen. Überraschend bleibt allerdings das Gewicht, das den Sozialkompetenzen allgemein, auch in Hinblick auf die Vergabe von Ausbildungsplätzen, zugewiesen wird (F, 272-274; G, 294; G, 297, G, 349; M, 694). Hinzu kommen übergreifende Qualifikationen, wie die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten und damit einhergehend die Fähigkeit, z. B. Kosten und Nutzen bei der Wahl von Fertigungsverfahren abzuschätzen (F, 213). Fachliche Kompetenzen werden dagegen kaum genannt. Allenfalls beiläufig wird z. B. auf die Notwendigkeit zum räumlichen Denken beim Beruf des Dachdeckers verwiesen (G, 348). Daneben finden wir bezüglich der zu erfassenden Dimensionen Überschneidungen mit den Lernkontexten, die im Rahmen der Qualifizierungsbausteine eine Rolle spielen sollten. Hier wird dann wiederum auf die Vermittlung allgemein bildender Qualifikationen durch die Berufsschule sowie Sprachkompetenz hingewiesen. Diesbezüglich sehen die Befragten bei den Jugendlichen doch erhebliche Defizite (G, 310; C, 90). Sie gewinnen auch deshalb immer stärker an Gewicht, weil die wenigsten Auszubildenden nach der Lehre übernommen werden. Eine breite Gestaltung der Ausbildungsinhalte auf einem starken allgemein bildenden Anteil scheint für einige Befragte deshalb sinnvoller zu sein, als eine frühzeitige Spezialisierung (C, 91).

5.3.6. Würden Sie Leistungen aus Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeiten anrechnen?

Während der Befragte A, also der betreuende Berufsschullehrer, vor den Befragungen darauf hinwies, dass gerade in den kaufmännischen Berufen 1 Jahr Qualifizierungsbausteine im Rahmen der Ausbildung grundsätzlich als 1. Ausbildungsjahr angerechnet werden (A, 6),

stellte sich bei den Befragungen heraus, dass dieses Vorgehen fast grundsätzlich von den Befragten abgelehnt wird (E, 195; F, 252; G, 380; H, 443; J, 560; K, 600; M, 685; D, 150; H, 445). Nahezu alle Befragten meinten, dass die Qualifizierungsbausteine von den Jugendlichen eher als berufsvorbereitende Maßnahme genutzt werden sollten, um sich auf eine erfolgreiche Zwischen- bzw. Gesellenprüfung vorzubereiten bzw. sich einen Vorteil im Hinblick darauf zu erarbeiten. Dies könne dann zu guten Abschlussnoten und guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen (D, 151; F, 253). Eine Verkürzung der Ausbildung, gerade für den genannten Personenkreis wird ebenso tendenziell eher skeptisch gesehen (D, 154; J, 575; E, 178). Hinsichtlich der Qualität der Ausbildung werden Anrechnungen von Qualifizierungsbausteinen auf die reguläre Ausbildung als gefährlich empfunden (J, 562). Wichtiger erscheint dem Befragten J denn auch ein geordneter Hauptschulabschluss (J, 559). Daneben gibt es noch weitere, eher praktisch begründete, Vorbehalte gegen eine Anrechnung. C weist hier darauf hin, dass gerade das erste Ausbildungsjahr normalerweise maßgeblich in Form von Blockunterricht stattfindet. Gerade diesen Teil würden die Jugendlichen aus Qualifizierungsbausteinen dann ja verpassen (C, 96). Auf der anderen Seite gibt es Ausbildungen, für die ein Praktikum bereits die Voraussetzung darstellt. Mit zwei Qualifizierungsbausteinen kann, wie I darstellt, das Grundpraktikum für eine Ausbildung zum Altenpfleger damit absolviert werden. Auf diese Weise wäre dann das eine Jahr Qualifizierungsbausteine, zumindest hier, nicht als reine Warteschleife zu sehen. (I, 485)

5.4. Ergebnisse Fragenkomplex IV

Das Konzept Qualifizierungsbausteine – Umsetzung durch die Beruflichen Schulen

5.4.1. Was müssen die Beruflichen Schulen leisten, damit sich das Konzept umsetzen lässt?

Die Frage lässt sich zunächst am ehesten auf Grundlage der Aussagen des Berufsschullehrers beantworten, der das betrachtete Schulprojekt betreut hat. Für die Durchführung des Konzeptes ergeben sich dann schon die ersten Probleme durch die Klassenaufteilung. Diese müsste sich eigentlich, wie in der Berufsschule üblich, nach den Berufen richten bzw. an den Berufen orientieren, an denen der vom jeweiligen Jugendlichen absolvierte Qualifizierungsbaustein ausgerichtet ist. Dies gestaltet sich allerdings deshalb schwierig, da die Jugendlichen einer Klasse in völlig unterschiedlichen Betrieben untergebracht sind (J, 551). Diesem Umstand kann am ehesten über eine Klassenzuordnung nach Berufsfeldern begegnet werden. Erschwert wird dies dann wiederum aufgrund des vierteljährlichen Wechsels der Ausbildungsstätte. Zudem weist A darauf hin, dass den Betrieben bei der Ausgestaltung der Bausteine kaum Vorschriften gemacht werden können (A, 25). Die Berufsschule muss sich also an den Betrieben

orientieren. Das bedeutet dann, dass die Qualifizierungsbausteine erst im Nachhinein flexibel eingruppiert werden können. A verdeutlicht dies am Beispiel eines Jugendlichen, dem nachträglich Tätigkeiten in Anlehnung an die Ausbildung eines landwirtschaftlichen Helfers, und hier im Rahmen der Lehre, bescheinigt worden sind (A, 51). Die Betriebe würden sich allerdings durchaus eine Orientierung durch Vorgaben durch die Beruflichen Schulen wünschen (I, 491). In den Betrieben vermittelte Inhalte müssen in jedem Falle von den Beruflichen Schulen aufgegriffen werden. Das Konzept verlangt somit der Berufsschule äußerste Flexibilität und ein hohes Maß an Koordination ab (A, 24). Die Entwicklung eines Curriculums gestaltet sich damit äußerst schwierig. Die Maßnahme erfordert eigentlich ein Bündel an individuellen Einzelmaßnahmen. Der außerordentlich hohe Koordinierungsaufwand erfordert, laut A, für eine optimale Umsetzung des Instruments fast schon einen Einzelunterricht für jeden Schüler (A, 49). Dies gilt insbesondere für kleinere Berufliche Schulen. Das begleitete Schulprojekt hat ihren Schwerpunkt deshalb auf allgemein bildende Fächer gelegt (A, 26; A, 44). Die Fachbildung wurde den Betrieben weitgehend überlassen (A, 27). Hier scheint das Instrument gewisse Probleme zu bergen, denn gerade diesbezüglich verweisen wiederum die Betriebe auf die Berufsschule (F, 228; G, 370). A weist allerdings darauf hin, dass von den Jugendlichen grundsätzlich ein Bezug zu dem Berufsfeld, in dem sie ihren Qualifizierungsbaustein absolvieren, erwartet wird (A, 28).

Die Aufgaben der Beruflichen Schulen sind natürlich auch davon abhängig, welche Erwartungen an das Instrument Qualifizierungsbausteine gekoppelt sind. Grundsätzlich sehen die Betriebe die Beruflichen Schulen in der Pflicht, wenn es darum geht, ein solches Konzept zu koordinieren (M, 680). Dies gilt auch dann in hohem Maße, wenn etwa Qualifizierungsbausteine, die in unterschiedlichen Betrieben absolviert wurden, aufeinander aufbauen sollen (M, 668). Die Betriebe erwarten allerdings auch eine individuelle Betreuung. Sie wünschen, über die besonderen Probleme der Jugendlichen informiert zu werden. Die gesamte administrative Gestaltung einer solchen Maßnahme sehen sie zudem in den Händen der Beruflichen Schulen. Dies kann unter Umständen darin bestehen, Betriebe und Jugendliche mit deren Erwartungen aufeinander abzustimmen, bzw. eine Vorselektion der Jugendlichen auf Grundlage ihrer Neigungen für die Betriebe zu organisieren (K, 607; M, 696; G, 355; M, 657). Eine detaillierte Information über die Jugendlichen schon im Vorfeld, aber auch nachträglich bei der Leistungsbeurteilung wünschen sich viele Befragte (J, 553; M, 697; G, 311). In diesem Zusammenhang wurde dann auch Kritik an der Berufsschule geäußert. Bei Maßnahmen, die z. B. vom JAW (Jugendaufbauwerk) geführt wurden, komme es zu einem weitaus regeren Austausch zwischen den Betrieben und den Beruflichen Schulen. Ein Gespräch findet hier meist

im 10 bis 14-tägigen Rhythmus statt, wie J angibt (J, 540). Dies wird in dieser Intensität bei der Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen vermisst. Als Ursache hierfür kommen natürlich wieder die genannten finanziellen Zwänge in Betracht. Die Beruflichen Schulen sind schließlich nicht vordergründig auf die Benachteiligtenförderung ausgerichtet. Alle Fahrkosten im Zusammenhang mit dem Schulprojekt wurden daher z. B. von dem betreuenden Lehrer selbst finanziert. Auch das Zusammenspiel der Akteure aus Betrieb und Berufsschule wird von einigen Befragten als besser bei der Kooperation mit dem JAW gesehen. Die Betriebe sind sehr interessiert an den Leistungsbeurteilungen, die auch die Beruflichen Schulen über die Jugendlichen erstellen (J, 546). Insofern würden einige Betriebe sich eine weitere Intensivierung bei der Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen wünschen (J, 570). Ein hoher Abstimmungsaufwand wird in jedem Falle erkannt (M, 693). Generell wird erkennbar, dass die meisten Betriebe einen ganzheitlichen Ansatz mit enger Kooperation zwischen Beruflichen Schulen und Betrieb bevorzugen (I, 515). Ausnahme ist hier allein der Befragte H (H, 446). Er meint denn auch, dass Betrieb und Berufliche Schulen grundsätzlich getrennt arbeiten sollten (H, 447). Im Grunde genommen favorisiert er damit das angelsächsische Vorgehen, bei dem betriebliche Praktika und schulische Maßnahmen grundsätzlich von einander getrennt ablaufen.

5.4.2. Inwiefern müssen sich die Beruflichen Schulen wandeln?

Bei dieser Fragestellung wird der Wunsch deutlich, die Beruflichen Schulen stärker mit der betrieblichen Ausbildung zu verzahnen. Dies gilt generell, aber natürlich auch im Rahmen der Qualifizierungsbausteine. Als Grundlage hierfür sieht D, dass dem betreuenden Berufsschullehrer weitgehende Freiheiten bei der eigenen Unterrichtsgestaltung zugestanden werden (D, 156). Eine erhöhte Zusammenarbeit mit den Betrieben ist zudem notwendig (D, 155). Dieser sollte sich an den betrieblichen Problemstellungen orientieren. Einige Betriebe stellen hier bereits Forderungen auf, in Projekten zu kooperieren (D, 163). Im Rahmen des betrachteten Schulprojektes wurde eine Wandlung des Berufsschullehrers von seiner klassischen Rolle zu einer Art Projektleiter, Coach oder Manager für die Belange benachteiligter Jugendlicher beobachtet (G, 357; K, 608). Die Betriebe haben gerade dieses Element im Rahmen des Schulprojektes sehr positiv aufgenommen. Einen regen Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb halten sie gerade bei der Durchführung dieser Art von Maßnahmen für elementar (F, 223; F, 224; F, 281; F, 282; G, 293). Wobei alle Befragten den Erfolg des Projektes von der Persönlichkeit und dem Einsatz des betreuenden Berufsschullehrers abhängig machen. Sie sehen dies auch als das ausschlaggebende Moment für den Erfolg des Schulprojektes an (G, 372). Hier war der Berufsschullehrer fast rund um die Uhr erreichbar für die Betriebe (G,

372). Die Zusammenarbeit mit der örtlichen Beruflichen Schule wird grundsätzlich als reibungslos dargestellt (I, 497). Bei der Zusammenarbeit sollte allerdings noch stärker in Gesprächen kooperiert werden. Diese sollten z. B. laut J alle 4 Wochen stattfinden (J, 541; D, 158). J stellt hier die Zusammenarbeit mit dem JAW (Jugendaufbauwerk) als vorbildlich dar (J, 540). Genau wie dort, sollte der Berufsschullehrer verstärkt als Mittler und Kommunikator auftreten (G, 357; I, 514). Nur er sei in der Lage auf die besonderen Probleme eines Jugendlichen hinzuweisen. Die Befragten erkennen hier auch einen entscheidenden Vorteil für die Jugendlichen, da er, wie sie sagen, damit seine Anonymität verliert. Zudem könne er realisieren, dass der Berufsschullehrer über sein Netzwerk und kurzen Draht zu den Betrieben ihm bei der Verfolgung seiner eigenen Ziele behilflich sein kann (G, 321; G, 356). Es werden damit wesentliche Aufgaben, die normalerweise ausschließlich der Bundesagentur für Arbeit obliegen, auf die Beruflichen Schulen übertragen, wobei sie ihre individuellen Kenntnisse über die Jugendlichen einbringen kann (J, 548; J, 567; K, 610; M, 666). Der Berufsschullehrer benötigt auf der anderen Seite selbst eine Berufung für die Bewältigung solcher Aufgabenstellungen, die über den Rahmen traditioneller Beruflichkeit von Lehrern weit hinaus geht (M, 667; J, 648).

5.5. Ergebnisse Fragenkomplex V

Das Konzept Qualifizierungsbausteine

5.5.1. Welche Vor- und Nachteile des Konzeptes erkennen Sie grundsätzlich?

Im Zusammenhang könnten natürlich wiederum jene Aspekte herausgestellt werden, auf die sich bei der Beantwortung der Vorteile des Konzeptes für Betriebe bzw. Jugendliche bezogen wurde. Mehr Sinn macht es jedoch nunmehr auf die wirklichen Erfolgsfaktoren des Konzeptes hinzuweisen. Das bereits oft zitierte Schulprojekt kann uns hier hilfreich Hinweise geben. Das Haupte Erfolgsmoment dieses Projektes lag, nach Auffassung nahezu aller Befragten, in dem hohen Engagement, Eigeninitiative und Einsatzbereitschaft des betreuenden Berufsschullehrers begründet (A, 36; E, 198). Im Umkehrschluss wird gerade das Fehlen genannter Tugenden vielen Berufsschullehrern pauschal unterstellt (G, 322; G, 323; L, 646).

Das maßgebliche Erfolgskriterium lag dabei im Erlangen eines Ausbildungsbetriebes für die Jugendlichen. Damit wird dann auch klar, dass das gesamte Konzept lediglich als Mittel zum Zweck im Hinblick auf dieses Ziel gesehen wird (D, 166). Bei allen Unzulänglichkeiten wird damit immer noch das duale System beruflicher Bildung aufgrund seiner Einfachheit und traditionellen Verankerung in der deutschen Gesellschaft favorisiert (F, 265). Strukturelle Überlegungen zur Ausgestaltung von Qualifizierungsbausteinen, wie sie etwa vom ZDH angestellt

werden, werden nicht als ausschlaggebende Elemente erkannt. Eine entsprechende Vorstrukturierung von Modulen wird grundsätzlich in Frage gestellt (A, 46). Diese Einschätzung geschieht dann häufig vor dem Hintergrund der besonderen Struktur von Ausbildung in Handwerk und Einzelhandel, auf die das Instrument in besonderem Maße abzielt. Es wird hier argumentiert, dass es auch in Deutschland eine Hierarchie von Ausbildungsberufen gäbe. Klassische vorstrukturierte Modulstrukturen siedeln die Befragten eher in privilegierten Ausbildungen der Industrie an, als im Handwerk (A, 58). Der besonderen Spezialisierung der befragten Betriebe kann mit Modulstrukturen in der Ausbildung nicht Rechnung getragen werden (F, 261).

Die Gestaltung von fachbezogenen Lernkontexten im Rahmen des Konzeptes ist als problematisch zu bewerten. Hier besteht die Gefahr, dass die Verantwortung aufgrund der spezifischen, bereits weiter oben genannten Probleme, von den Beruflichen Schulen auf die Betriebe und umgekehrt verwiesen wird mit dem Endeffekt, dass die Bausteine nur noch allgemein bildend begleitet werden. Hinzu treten spezifische Probleme, mit denen gerade das beobachtete Schulprojekt konfrontiert war, wie etwa die Weitläufigkeit und Strukturschwäche der Region und die mangelnde finanzielle Ausstattung des Instrumentes (A, 47). Gleiches gilt für die Jugendlichen selber, die im Rahmen dieser Maßnahme, und im Gegensatz zu Initiativen der Bundesagentur für Arbeit, keinerlei finanzielle Unterstützung erhalten. Hier entstehen Ungerechtigkeiten, die zu Tendenzen führen können, Jugendliche grundsätzlich eher in den letztgenannten Maßnahmen unterzubringen. Das wohl mächtigste Argument für die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen liegt in der Möglichkeit auch für die genannte Zielgruppe eine reflektierte Berufswahl zu treffen. Gerade dieser Aspekt wird aber auch von vielen Befragten wiederum in Frage gestellt. Bei angespannter Ausbildungssituation nahm auch beim betrachteten Schulprojekt nahezu jeder Jugendlicher die erste Gelegenheit wahr, einen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Oft geschah dies dann schon im ersten Baustein (A, 22; A, 71). Die gesamte einjährige Maßnahme wurde dann also nur von den wenigsten Jugendlichen durchlaufen. Für die meisten Befragten hatte sie damit allerdings auch schon ihren Zweck erfüllt. Der betreuende Berufsschullehrer sieht dies eher kritisch. Er würde ein volles Durchlaufen der Maßnahme aller Jugendlichen bevorzugen (A, 22). L zum Beispiel betrachtet es als eine Binsenweisheit, dass man über Praktika einen Ausbildungsplatz erhalten kann. Vor diesem Hintergrund erscheinen dann strukturelle Betrachtungen als evtl. etwas überzogen. Er meint dann auch dass das Konzept Qualifizierungsbausteine eher von pragmatischen Ansätzen lebt und nicht von Denken in Strukturen (D, 160; D, 161). In strukturellen Ansätzen, wie sie etwa der ZDH verfolgt sieht er die Gefahr, sich in Unterzielen zu verlieren, statt das übergeordnete Ziel

pragmatisch zu verfolgen. Dieses liegt für ihn in einer vollwertigen Ausbildung. Bei den Beruflichen Schulen erkennt er allerdings eine grundsätzliche Tendenz, weniger problemorientiert und eher strukturell zu denken (L, 643-645). Seiner Meinung wird keine neue Theorie, sondern ein verstärktes Interesse an jungen Menschen benötigt, um die Ausbildungskrise zu lösen (L, 641). Dies beinhaltet Berufsschullehrer die ihre Tätigkeit als Berufung empfinden (L, 648). Nachteile ergeben sich wiederum allein durch die Einbindung ungelernter Kräfte in die betrieblichen Abläufe (I, 519).

5.5.2. Sind Qualifizierungsbausteine in der Lage, die Ausbildung zu ergänzen?

Qualifizierungsbausteine werden grundsätzlich als ergänzendes Moment zur traditionellen Ausbildung wahrgenommen, wobei der Erfolg maßgeblich darin gesehen wird, dass hier elementare Bestandteile der traditionellen Lehre bereits enthalten sind. Dies beinhaltet z. B. die Ausbildung im sozialen Umfeld mit Familienanschluss (G, 373; I, 517).

Weitere positive Aspekte werden in der freien Ausgestaltung und der einfachen Struktur bei Durchführung und Bewertung des Schulprojektes gesehen. Der vierteljährliche Wechsel der Ausbildungsbetriebe sorgt zudem, laut A, für Kontinuität (A, 70).

Unter diesen Prämissen wird das gesamte Projekt als durchgehend positiv empfunden.

Hier finden sich dann Aussagen, wie von A: „Das Bausteinprinzip an sich ist jedoch klasse!“ (A, 50) D gibt ebenfalls eine Wertung ab: „Das gesamte Konzept Qualifizierungsbausteine ist äußerst positiv zu bewerten. Es sollte in seiner Durchführung nicht zu stark standardisiert und reglementiert werden.“ (D, 165) G äußert sich abschließend zu dem Konzept folgendermaßen: „Über die Nachteile des Konzeptes sollte man sich angesichts der Chancen keine Gedanken machen!“ (G, 367) Selbst H, der dem Konzept insgesamt skeptisch gegenüber steht äußert: „Wenn das Instrument einem beträchtlichen Prozentsatz der Benachteiligten (bei der Ausbildungsplatzsuche) hilft, dann ist es natürlich ein gutes Projekt.“ (H, 412) J gibt folgende Wertung ab: „Das Konzept Qualifizierungsbausteine wird als rundum gute Sache aufgefasst.“ K kommt zu dem Schluss: „Das Konzept Qualifizierungsbausteine stellt ein wichtiges Instrument bei der Förderung Benachteiligter dar. Jugendliche werden mit einer solchen Maßnahme sehr vernünftig ans Arbeitsleben herangeführt.“ (K, 611) M: „Ich finde es großartig, wenn so etwas gemacht wird!“ (M, 679) Allein H bewertet das Instrument nur eingeschränkt positiv. Er kommt zu folgendem Schluss: „Diese Maßnahmen sind schön, allerdings könnte man mit grundlegenden strukturellen Änderungen auf dem Arbeitsmarkt mehr bewegen.“ (H, 462)

5.5.3. Können Qualifizierungsbausteine evtl. sogar die traditionelle Ausbildung ersetzen?

Auf die Möglichkeit der Entwicklung von Sonderberufen unter Berücksichtigung praktischer Elemente in Form von Qualifizierungsbausteinen haben insbesondere die Befragten J und M hingewiesen (J, 563). M meint sogar, dass sich die Betriebe bei solchen Maßnahmen dann stärker engagieren würden, als bei anderen Praktikanten (M, 680)

Von Seiten der übergeordneten Verbände ist dies jedoch offensichtlich nicht erwünscht, vermutlich aufgrund der Möglichkeit von Verzerrungen auf dem Ausbildungsmarkt. Sie möchten diese Strukturen weiterhin in ihren Händen wissen und keinesfalls auf die Beruflichen Schulen verlagern. Tendenzen, den kostenintensiven Anteil der Ausbildung, also gerade das erste Lehrjahr, auf den Staat und somit die Berufsschule abzuwälzen, werden aber bereits z. B. von F gesehen. Seiner Meinung nach würde damit das Kostenproblem auf dem Rücken der Jugendliche ausgetragen (F, 242; F, 256). Er erkennt solche Tendenzen bereits in der Praxis, Jugendliche in ein Ausbildungsverhältnis zu übernehmen, die sich bereits im 2. Ausbildungsjahr befinden. Die Möglichkeit, Qualifizierungsbausteine in diesem Sinne zu nutzen, kann nicht vollständig von der Hand gewiesen werden. Wird nach Gründen für eine sinkende Ausbildungsbereitschaft in Deutschland gefragt, so spielen Kostengesichtspunkte eine übergeordnete Rolle (A, 34; C, 108; H, 400). Der Befragte H hingegen sieht ein ganz anderes grundsätzliches Problem. Seiner Meinung nach ist die Zielsetzung, jedem Jugendlichen eine Ausbildung zukommen zu lassen, im Ansatz falsch. Er sieht das Grundproblem darin, dass es in Deutschland keinen Niedriglohnbereich gibt (H, 399-404; H, 433). Über diese Schiene würde sich das Problem mangelnder Ausbildungsplätze und somit auch Qualifizierungsbausteine erledigen. Generell bewertet er die Bewährung der Menschen im beruflichen Alltag wesentlich höher, als deren Ausbildungsstand (H, 433). Mit dieser Meinung steht er allerdings allein. Andere sehen eine gesellschaftliche Pflicht für die Integration der Benachteiligten auch in die Ausbildung (I, 483). Diese eher ethisch begründete Überlegungen ergänzt L um die Notwendigkeit der Förderung der benachteiligten Jugendlichen auch vor dem Hintergrund des Generationenvertrages, der auch in Zukunft gut ausgebildete Menschen erfordere (L, 642). Die duale Berufsausbildung wird damit immer noch von den meisten Befragten favorisiert. Zumal einige Experten darauf hinweisen, dass es erst in letzter Zeit zu einer Vereinheitlichung der Ausbildungsregelungen gekommen ist. Eine Umstellung auf andere strukturelle Modelle wird auch deshalb abgelehnt. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf diesbezügliche Aussagen des Befragten I (I, 520).

Den modularen Ansatz in der Benachteiligtenförderung sehen sie, in der ihnen bekannten Form, jedoch als zielführend. Auch in Hinblick auf Nachqualifizierungen sieht z. B. I hierin

eine gute Möglichkeit, um die Aufstiegschancen von Mitarbeitern zu verbessern (I, 521). Damit finden wir dann in unserer Befragung eigentlich die gleiche Sichtweise vor, die auch Peter-Werner Kloas vom Zentralverband des Deutschen Handwerks vertritt, wobei sie die erweiterten Strukturüberlegungen, die er maßgeblich mit angestoßen hat, nicht für notwendig erachten, bzw. nicht in ihrer Zielsetzung nachvollziehen können.

6. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

6.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der Experteninterviews

Die hier wiedergegebenen Experteninterviews wurden auf Grundlage eines Schulprojektes geführt, in dem ein Berufsvorbereitungsjahr unter Einschluss von Qualifizierungsbausteinen durchgeführt wurde. Es stellte sich dabei heraus, dass die Qualifizierungsbausteine sich im Grunde ähnlich dem ersten Lehrjahr einer regulären Ausbildung vollziehen, was den betrieblichen Anteil anbetrifft. Genau wie bei diesen findet hier ein Lernen im Arbeitsprozess statt, wie wir ihn von der traditionellen Handwerksausbildung in Deutschland her kennen. Da das Konzept entscheidende Elemente dieser Handwerksausbildung bereits beinhaltet, findet es bei den befragten Ausbildern eine hohe Akzeptanz. Die befragten Personen sehen dabei eine ganz eindeutige Zielsetzung. Diese liegt in der Möglichkeit, über das Instrument Qualifizierungsbausteine, den einzelnen Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis zu überführen. Das Instrument wird von den Befragten als äußerst effektiv im Sinne der genannten Zielstellung aufgefasst. Ein weiterer Aspekt der Maßnahme ist die Tatsache, dass benachteiligte Jugendliche hiermit die Möglichkeit einer reflektierten und fundierten Berufswahl erhalten. Eingeschränkt wird diese Möglichkeit aufgrund des momentan in Deutschland vorherrschenden Ausbildungsplatzmangels. Die Jugendlichen sind gezwungen und sich auch dessen bewusst, dass sie jede Möglichkeit zur Aufnahme einer regulären Ausbildung nutzen müssen. Damit einher gehen dann wiederum Tendenzen, auch Ausbildungsverhältnisse einzugehen, die nicht unbedingt den eigenen Erwartungen entsprechen. Das Instrument, wie es vorgefunden wurde, orientiert sich damit äußerst eng an den Paradigmen der deutschen Berufsbildung. Andere Tendenzen, z. B. mit Hilfe von Qualifizierungsbausteinen Sonderberufe zu schaffen oder dergleichen finden kaum Akzeptanz. Gerade die Handwerksinnung unterstreicht in diesem Zusammenhang den Anspruch der alleinigen Berufsgestaltung durch die Sozialpartner. Andere rein schulische Ansätze der Benachteiligtenförderung sind damit nur berufspädagogisch begründbar und klammern somit wirtschaftliche Zwänge aus. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen werden Tendenzen zur Zertifizierung und Standardisierung des Instruments von den Befragten abgelehnt. Die Zielstellung einer solchen Zertifizierung ist hier nicht erkennbar oder aber sie findet keine Akzeptanz bzw. ihr wird ein rein optionaler Charakter zugestanden. Gerade die Einfachheit und Flexibilität wurde als ein großer Nutzwert bei Durchführung der Maßnahme aufgefasst. Auch hierin entspricht sie der einfachen Struktur des deutschen dualen Bildungssystems mit den beiden Elementen Zwischenprüfung und Gesellenprüfung. Die Leistungsbewertung erfolgte hier als Paketlösung unter Einbringung von Leistungen, die in den

Beruflichen Schulen und in den Betrieben von den Jugendlichen erbracht wurden. Eine Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildungszeiten wird allgemein abgelehnt. Es wird hier auf die Qualität der Ausbildung verwiesen. Viel stärker als Modellbetrachtungen oder strukturelle Überlegungen, die wir hierzu in der einschlägigen Literatur vorfinden, wurde der Erfolg des betrachteten Projekts maßgeblich auf das hohe Engagement und die Eigeninitiative des betreuenden Berufsschullehrers zurückgeführt. Das Schulprojekt nutzte somit die jeweils 12-wöchigen Qualifizierungsbausteine lediglich als Mittel zum Zweck, wobei sie von den Betrieben als Praktikum aufgefasst wurden. Der Begriff Qualifizierungsbausteine war den Betrieben teilweise nicht bekannt. Grundsätzlich waren die Betriebe aber an einer verstärkten Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen auch im Rahmen dieser Maßnahme interessiert, womit auch hier ein ganzheitlicher Ansatz unterstützt wird. Aufgrund der Heterogenität der in der Klasse absolvierten betrieblichen Ausbildungsinhalte stellte die Abstimmung des Berufsschulunterrichts eine erhebliche Schwierigkeit für die Durchführbarkeit des Schulprojektes dar. Dies trifft insbesondere vor dem Hintergrund vierteljährlich wechselnder Ausbildungsbetriebe und kleiner Klassengrößen in einer ländlich geprägten Umgebung zu. Dem Problem wurde über einen eher berufsfeldbezogenen Unterricht begegnet, der z. B. eine Zusammenlegung von Jugendlichen in Landwirtschafts- und Gärtnereibetrieben beinhaltete. Insgesamt ergab sich jedoch für den Unterricht der Beruflichen Schule eine Akzentverschiebung in Richtung allgemein bildender Fächer.

Die Maßnahme war davon geprägt, dass der betreuende Berufsschullehrer hier relativ frei agieren konnte. Weit über seine eigentliche Aufgabe als Lehrer hinaus, trat er hier damit quasi als Manager einer Maßnahme oder Coach der Jugendlichen auf, wobei er mittlerweile auf ein Netzwerk von Betrieben zurückgreifen kann. Gerade diese Funktion wurde von den Betrieben als äußerst zielführend aufgenommen. Überraschend in diesem Zusammenhang erscheint die Tatsache, dass bei der Auswahl und Ausbildung der Jugendlichen viel stärker Aspekte, die in der Berufspädagogik als Sozialkompetenzen bezeichnet werden, im Vordergrund standen, als etwa Fachkompetenzen. Dies beinhaltet dann die klassischen Sekundärtugenden, aber auch den Umgang mit anderen Mitarbeitern. Von den Beruflichen Schulen wird für diesen Personenkreis eher eine allgemein bildende Ausbildung erwartet. Dies schließt Grundlagen der Mathematik und die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ein. Daneben werden berufsfeld- oder allgemein im Rahmen von Arbeitstätigkeit relevante Lernkontexte befürwortet. Ein hohes Gewicht wird von allen befragten Personen auf Projekte in Kooperation zwischen Beruflichen Schulen und Betrieben gelegt. Der Befragte D hat hier exemplarisch ein Projekt genannt, das etwa die Werbekonzepte unterschiedlicher Unternehmen und deren

Firmenphilosophie als Hintergrund hat. Hier soll vor allen Dingen die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten, aber auch die Kreativität der Jugendlichen entwickelt werden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass der Kreativität ein derart hoher Stellenwert eingeräumt wurde. Er wurde als die Kernkompetenz in den befragten Handwerks- und Einzelhandelsunternehmen identifiziert. Gemeint ist hier offensichtlich nicht nur die Kreativität bei der Lösung funktionaler technischer Probleme, sondern auch die Kreativität im eigentlichen Sinne, also das schöpferische Denken und Orientierung an ästhetischen Gesichtspunkten, wobei hier allerdings auch keine verklarte Sichtweise vorherrscht. Diese Fähigkeiten werden dann auch als Grundlage für die Entwicklung von Beratungskompetenz gesehen, die im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz für diese Berufszweige in jüngster Zeit stärker in den Vordergrund zu treten scheint. Geäußert wurde dieser Aspekt insbesondere von Dachdecker-, Metallbau-, Gärtnerei- und allgemein Einzelhandelsbetrieben. Allgemein wurde aber gerade der betreuenden Berufsschule eine äußerst gute und sich in letzter Zeit noch wesentlich verbessernde Kooperation mit der örtlichen Privatwirtschaft bescheinigt.

6.2. Schlussfolgerungen

Es wurde versucht ein umfassendes Meinungsbild aus Sicht der betrieblichen Seite zu skizzieren. Aufgrund der Auswahl der Befragten war dies auch weitestgehend möglich. Sämtliche Aspekte konnten trotzdem nicht erfasst werden. Weitere Einsichten in die Problematik könnten sicherlich über eine Befragung der Maßnahmeträger und der teilnehmenden Jugendlichen erzielt werden. Abschließend kann festgestellt werden, dass das Konzept Qualifizierungsbausteine offensichtlich dem einzelnen Jugendlichen eine verbesserte Chance bietet, eine Ausbildungsstätte zu finden, zumindest, wenn wir uns auf die Meinung der Betriebe stützen, aber auch, wenn wir die Ergebnisse des Schulprojektes zugrunde legen. Hier hat am Ende der Maßnahme jeder Jugendliche einen Ausbildungsvertrag erhalten. Auch wenn der Berufsschullehrer im Verlauf der Diskussion diese Aussage etwas relativierte, so ist die hohe Ausbeute an Ausbildungsverträgen in der strukturschwachen Region, in der das Projekt durchgeführt wurde, ein bemerkenswertes Indiz für die Leistungsfähigkeit des Instruments. Über die Praktikumsanteile können die Jugendlichen auf Referenzen verweisen, die in der Privatwirtschaft oft meist größere Aussagekraft besitzen, als schulische Leistungen. Sie verlieren zudem die Anonymität, da sie in der Arbeitswelt auf Menschen treffen, die ihnen mit ihren Kontakten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder auch nur einer Arbeitsstelle behilflich sein können.

Die Betriebe sehen schließlich das Instrument als reinen Übergang in ein reguläres duales Ausbildungsverhältnis. Sie bringen das Konzept also mit ihren eigenen Interessen in Ein-

klang. Dieses besteht zu vorderst in der Möglichkeit, aus dem Personenkreis der Benachteiligten für sie geeigneten Nachwuchs zu rekrutieren. Darüber hinaus gehende Betrachtungen entziehen sich meist deren Blickfeld. Gemeint sind besondere Berufswünsche der Jugendlichen oder die Handhabung einer Situation, wenn ein Jugendlicher nach Abschluss der Maßnahme immer noch kein Ausbildungsverhältnis gefunden hat. Augenscheinlich gründen sich die Überlegungen des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks und der Berufspädagogik eher auf solchen Aspekten. Die von den befragten Betrieben gegebenen Antworten können natürlich auch eng an die Art der Fragestellung gekoppelt gewesen sein. Dies ist bei den Aussagen generell zu bedenken. Z. B. wurde nicht gefragt, wie eine Anrechnung der Ausbildungszeiten durchzuführen sei, sondern ob dies geschehen solle. Die Befragten sind ganz offensichtlich hier von einer 1:1-Anrechnung ausgegangen, also einer vollständigen Anrechnung der Ausbildungszeiten aus Qualifizierungsbausteinen auf die reguläre Ausbildung. Unter Berücksichtigung des eher allgemein bildenden Unterrichts, mit dem die Qualifizierungsbausteine begleitet wurden, ist es dann nachvollziehbar, dass sie eine Anrechnung auf die Ausbildungszeiten ablehnen. Die Diskussion muss vor diesem Hintergrund also noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Aus berufspädagogischer Sicht wäre es wohl recht unbefriedigend, wenn ein Jugendlicher, der sich über mehrere Jahre in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung befindet, sich in Richtung einer beruflichen Qualifikation hin entwickelt und am Ende gerade einmal einen Ausbildungsvertrag erhält, obgleich er umfassende Vorleistungen vorweisen kann. Hier stellt sich allerdings auch die Frage, ob in diesem Zusammenhang Qualifizierungsbausteine noch die richtige Lösung sind, um solche Jugendliche über Grundqualifikationen hinaus zu fördern. Was die Anrechnung von Ausbildungszeiten anbetrifft, so könnte man sich eine Formulierung von Bedingungen bzw. einen Schlüssel für die Anerkennung von Leistungen aus Qualifizierungsbausteinen vorstellen. Denkbar wäre etwa die Formulierung eines bestimmten Notendurchschnitts, wie wir es aus den Benachteiligtenberufen kennen. Ein Kfz-Serviemechaniker muss etwa einen Notendurchschnitt von mindestens einer 3 nachweisen, um sich zum Kfz-Servicemechaniker weiterbilden zu können. Hier ergibt sich evtl. ein Feld für sich anschließende Betrachtungen.

Das Konzept stellt Aspekte der Integration in den Arbeitsmarkt klar in den Vordergrund. Die Güte der Ausbildung wird hier also nicht isoliert betrachtet, sondern in genau diesen Zusammenhang gestellt. Damit entspricht das Vorgehen mit den zugrunde liegenden Gedanken in seinen Grundzügen wiederum der Philosophie des dualen Bildungssystems. Hier steht das informelle Lernen im Mittelpunkt, wie wir es bereits aus der Handwerksausbildung des Mittelalters kennen. Es ist damit relativ natürlich gewachsen, da es grundsätzlich, zumindest was

den informellen Rahmen anbetrifft, sogar ohne jegliche staatliche Strukturen auskommen könnte und sich auch in wirtschaftlichen Krisen, wie der Nachkriegszeit, bewährt hat. Es baut auf existenziellen Gedanken auf, wie wir sie etwa bei dem Befragten G vorfanden:

„Das Handwerk ermöglicht es den Menschen, ihre Familie auch in schlechten Zeiten zu ernähren. Das Handwerk überlebt auch dann, wenn der Computer nicht da ist und es keinen Strom gibt.“ (G, 336)

Diese Grundgedanken einer mittelalterlichen Dienstleistungsgesellschaft prägen damit weiterhin die Berufsausbildung in Deutschland aus betrieblicher Sicht und lassen damit das duale System beruflicher Bildung nicht als Auslaufmodell erscheinen. Die Gefahren des Instruments Qualifizierungsbausteine für das duale System nivellieren sich vor diesem Hintergrund teilweise. Dem Konzept kann in dieser Hinsicht vielleicht sogar eine stützende Funktion zugesprochen werden. Das Instrument Qualifizierungsbausteine baut damit jedoch, wie die reguläre Ausbildung auch, auf den mittelständischen Strukturen der Wirtschaft auf. Gerade Kleinbetriebe sollen ja für ein Engagement in der Ausbildung zusätzlich gewonnen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, ob das Vorgehen auch in Umgebungen, in denen diese Strukturen unterentwickelt oder im Aufbau begriffen sind, wie in den neuen Bundesländern, die gleichen Resultate zeigen kann oder ob sich in diesem Kontext nicht doch eher rein schulische Ansätze zwangsläufig durchsetzen.

Die Möglichkeit der Entwicklung rein schulisch geprägter Sonderberufe bzw. einer Stufen-ausbildung und damit einem Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung lässt sich auch vor dem Hintergrund der Qualifizierungsbausteine nicht vollständig von der Hand weisen.

Das dänische Vorgehen zeigt allerdings Möglichkeiten auf, wie dieses strukturell gestaltet werden kann. Beispielhaft sei hier die efg-Ausbildung genannt, die eine 1-jährige rein schulische und berufsfeldbezogene Grundausbildung beinhaltet, bei der der Auszubildende allerdings bereits über einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb verfügt. Diese pragmatischen Ansätze relativieren die Angst vor den eingeleiteten Reformen der beruflichen Bildung in Deutschland doch ganz erheblich. Diese aber speisen sich maßgeblich aus der angestrebten Praxis, Qualifizierungsbausteine auf einander aufbauend und anschlussfähig zu gestalten. Die Ziele dieses Vorgehens bleiben auch nach eingehender Recherche unklar und auch von den maßgeblichen Treibern der Reform, Seyfried und Kloas, in ihrer letzten Konsequenz, unausgesprochen.

Das Instrument Qualifizierungsbausteine bleibt damit natürlich nicht frei von Kritik. Die detaillierteste hat Manfred Eckert in seinem Aufsatz „Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik“

verfasst (Eckert, 2004). Die von ihm genannten Kritikpunkte konnten weitgehend aus der hier vorliegenden empirischen Studie abgeleitet werden. Selbst er kann dem Konzept jedoch die genannten positiven Aspekte nicht absprechen. Die Kritik an dem Warteschleifencharakter des Instruments lässt sich allerdings nicht vollständig von der Hand weisen. Gleiches trifft für die Möglichkeit der Ausbeutung der Jugendlichen im Rahmen solcher Maßnahmen zu. Wie in der regulären Ausbildung auch, hat hier die Berufliche Schule eine gewisse Aufsichtsfunktion, der sich der betreuende Berufsschullehrer im Schulprojekt durchaus bewusst war. In diesem Zusammenhang sei auf Zeitungsveröffentlichungen über Unregelmäßigkeiten bei den Lohnzahlungen gerade bei einem der befragten Betriebe hingewiesen, die allerdings nicht in Zusammenhang mit der Durchführung der Maßnahme standen. Auf der anderen Seite wurde dagegen auch bekannt, dass ein Jugendlicher von dem Betrieb, in dem er seinen Baustein ableistete, ein Ausbildungsentgelt erhielt, obgleich dieser dazu nicht verpflichtet war. Ausbildungsentgelte sind für die Jugendlichen in diesen Maßnahmen eigentlich nicht vorgesehen. Der Jugendliche hat schließlich in dem Betrieb auch einen Ausbildungsvertrag erhalten. Die fehlende finanzielle Unterstützung der Jugendlichen stellt ein weiteres Problemfeld bei der Implementierung solch einer Maßnahme dar. Hier muss bedacht werden, dass es sich bei dem betrachteten Schulprojekt um eine Initiative der örtlichen Beruflichen Schulen handelt. Obgleich die gesetzliche Grundlage für eine Überführung dieser Jugendlichen in eine von der Bundesagentur für Arbeit unterstützte EQJ-Verhältnis (EQJ - Einstiegsqualifikationen) besteht und vom betreuenden Berufsschullehrer auch angeregt wurde, wurde dies von der örtlichen Arbeitsagentur nur bei 2 Jugendlichen akzeptiert, die dann die finanzielle Förderung erhielten. Ein weiteres finanzielles Problem bei der Durchführung einer solchen Initiative ergibt sich aus der Ausstattung der Beruflichen Schulen. Der Erfolg der Maßnahme wurde im Wesentlichen auf den engen Kontakt der Beruflichen Schulen zu den Betrieben zurückgeführt. Dies macht Gespräche auch vor Ort unabdingbar. Einen Etat für Fahrten zu Betrieben gibt es an den Beruflichen Schulen allerdings nicht.

Während das Konzept Qualifizierungsbausteine für marktbenachteiligte Jugendliche eine wichtige Orientierung bei der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche beinhaltet, wird doch gerade von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) die Kritik geäußert, dass solche Maßnahmen die Unterschiede bei der sehr inhomogenen Gruppe der Benachteiligten nivellieren. Das heißt, es wird hier nicht mehr zwischen marktbenachteiligten Jugendlichen und originär benachteiligten Jugendlichen unterschieden. Es wird also befürchtet, dass die Förderung gerade der originär benachteiligten Jugendlichen durch eine sozialpädagogische Betreuung vernachlässigt wird. Über Qualifizierungsbausteine wird ja ganz bewusst eine Ver-

einheitlichung der Benachteiligtenförderung angestrebt. Generell wird an dem Modell ein zu geringer Akzent auf dem Element des Förderns gesehen. Dieser aber könne nur in der Schule betont werden. Allerdings bleibt auch diese Positionen im Rahmen dieser Ausarbeitung nicht unwidersprochen. Hier wird von betrieblicher Seite dann doch auf die teilweise ausgeprägte Schulmüdigkeit der Jugendlichen verwiesen, die über das Instrument den Zwängen einer schulischen Betreuung zumindest teilweise entkommen können.

Gewisse Widersprüche ergeben sich aufgrund des nicht ganz stimmig erscheinenden Vorgehens, die Benachteiligtenförderung gesetzlich ausschließlich auf jene Zielgruppe zu begrenzen, die lern- bzw. sozial benachteiligt ist, und sie andererseits so zu gestalten, dass davon maßgeblich marktbenachteiligte Jugendliche profitieren, deren einziges Handicap darin besteht, keinen Ausbildungsvertrag bekommen zu haben. An dem untersuchten Schulprojekt nahmen schließlich ausschließlich Jugendliche mit abgeschlossenem Hauptschulabschluss teil. Diese gewisse Diskrepanz zwischen dem im Gesetz verankerten Benachteiligtenbegriff und den benachteiligten Jugendlichen, die an einer solchen Maßnahme teilnehmen, zieht sich dann auch wie ein roter Faden durch die gesamte Befragung. Wurden die Befragten auf den Benachteiligtenbegriff angesprochen, so brachten sie diesen häufig mit Heimkindern, Lernbeeinträchtigten, Sonderschülern und Jugendlichen mit Sprachproblemen in Verbindung. Hier hat sich offensichtlich ein gewisses Bild der Benachteiligten verfestigt, das bei anhaltender Krise auf dem Ausbildungsmarkt so möglicherweise gar nicht der Realität entspricht. Auf der Basis der empirischen Erhebung, aber auch auf Grundlage des Studiums der Benachteiligtenförderung in Großbritannien und Dänemark können Anregungen für die weitere Durchführung von Initiativen abgeleitet werden, die Qualifizierungsbausteine beinhalten.

Die Betriebe würden sich eine noch engere Kooperation mit den Beruflichen Schulen auch im Rahmen dieser Maßnahmen wünschen. Dies könnte sich dann in Projekten ausdrücken, die in Kooperation durchgeführt werden könnten. Damit wird dann ein Vorgehen aufgegriffen, dass die Befragten von der dänischen Schule in Deutschland her kennen gelernt haben. Projektunterricht wurde aber auch als wesentlicher Erfolgsfaktor der dänischen Produktionsschulen herausgearbeitet, die auf jegliche Fächerstruktur verzichten und ihr Curriculum ausschließlich an Projekten orientiert. Gleiches trifft für den Aspekt Beratung bzw. Guidance zu. Hier ist gerade das präventive Vorgehen Dänemarks bemerkenswert. Der Aspekt der Integration der Berufswahl in das Curriculum kann hier als nachahmenswert auch für die Durchführung von zukünftigen Qualifizierungsbausteinen hervorgehoben werden. Gerade in der Möglichkeit einer fundierten Berufswahl wird auch in Deutschland ein Hauptvorteil des Instruments Qualifizierungsbausteine gesehen. Dies würde die Integration eines Unterrichtsfachs Berufskunde

nahe legen. Denkbar wäre dies auch im Rahmen einer sozialpädagogischen Betreuung, die die Jugendlichen bei der Entwicklung einer eigenen Strategie unterstützt, um Fragen der Berufswahl begegnen zu können. Evtl. wären diese dann in Einzelgesprächen durchzuführen, wobei die absolvierten praktischen Anteile hier dann systematisch reflektiert werden könnten.

Vergegenwärtigen wir uns die sehr frühzeitige Auseinandersetzung mit Fragen der Berufswahl im dänischen Kontext, wo dies bereits ab dem 3. Schuljahr eine Rolle spielt, so scheinen die Qualifizierungsbausteine in Deutschland durch einen gewissen Reparaturcharakter geprägt zu sein, da hier versucht wird, die Versäumnisse der bisherigen Schulausbildung wettzumachen. Auch in Deutschland wird jedoch letztlich versucht, mit Hilfe solcher Maßnahmen jedem Jugendlichen eine berufliche Erstausbildung angedeihen zu lassen, um ihm den Übergang ins Arbeitsleben zu erleichtern. In Großbritannien dagegen haben solche Maßnahmen nur noch eine Feuerwehrfunktion, wenn die Jugendlichen bereits von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Hier kommen dann solche Instrumente, wie die aus dem New Deal zum Einsatz. Neuerdings gibt es aber auch in Großbritannien eine Tendenz zu präventivem Herangehen. Wir können dieses in den Young- und Pre-Apprenticeships erkennen, die sich hier dann nahtlos in das System gestaffelter Qualifikationen einfügen. Gerade in Großbritannien kommt es dann jedoch zu Problemen der Abgrenzung dieses Instruments gegen die regulären Apprenticeships, die sich noch nicht vollständig als Marke etabliert haben.

Trotz seiner grundsätzlich vorbeugenden Maßnahmen bringt letztlich auch Dänemark solche Instrumente zum Einsatz. Die TAMU-Lehrgänge werden dann an den AMU-Centern durchgeführt, wobei sie hier, genau wie in Großbritannien keinen ganzheitlichen Ansatz verfolgen. In Deutschland liegt hingegen das Problem in der Kompatibilität solcher Instrumente mit der übrigen Struktur der beruflichen Bildung.

Letztlich handelt es sich jedoch bei jedem Berufsbildungssystemen um ein von Menschen entwickeltes Konstrukt, an das dann solche Instrumente der Benachteiligtenförderung, wie die Qualifizierungsbausteine, angelehnt werden. Von Vollkommenheit kann vor diesem Hintergrund keine Rede sein.

Im Gegenteil, alle Berufsbildungssysteme sind nur vor dem Hintergrund ihrer gewachsenen Strukturen zu verstehen. Diese wiederum sind darauf zurückzuführen, dass ein Land im Zeitverlauf stets versucht, im Rahmen der Paradigmen seiner eigenen Berufsbildungsstrukturen, etwaigen Defiziten zu begegnen. Das gilt natürlich auch für das duale System beruflicher Bildung in Deutschland. Ob modulare Strukturen in der Benachteiligtenförderung, also Qualifizierungsbausteine, der richtige Weg sind, das System weiterzuentwickeln, wird sich erst dann erweisen, wenn sie breit angelegt Anwendung finden.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (1999): Berufliche Bildung der Zukunft. Band 1 – Dokumentation zur internationalen Recherche. Carl Bertelsmann Preis 1999. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bogner, A.; Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2002): Das Experteninterview. Opladen: Leske und Budrich, Seite 33-71
- Bohlinger, S. (2004): Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Jg. Nr. 3, Seite 230
<http://www.good-practice.de/Benachteiligte_Begriff.pdf> (Stand: 27.11.05)
- Bojanowski, A.; Eckardt, P.; Ratschinski, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Themenheft 6, S. 1-4.
<<http://www.bwpat.de>> (Stand: 18.09.05)
- British Council Germany (2004): Berufsausbildung in Großbritannien. Education Information Services.
<<http://www.britishcouncil.org>> (Stand: 18.09.05)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2004a): Neue Perspektiven in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Qualifizierungsbausteine verbessern die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. BIBB-Online-Dokumente. Der Generalsekretär (Hrsg.). Bonn
<<http://www.bibb.de/de/11802.htm>>
<http://deposit.ddb.de/ep/netpub/72/62/72/971726272/_data_stat/dd210948le.pdf> (Stand: 02.09.05)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2004b): Empfehlung zur Berufsausbildungsvorbereitung. Der Hauptausschuss des BIBB (Hrsg.). BIBB-Pressemitteilung Nr. 46/2004. Verzeichnis ausgewählter Beschlüsse zur beruflichen Bildung Nr. 114. BIBB-Online-Dokumente. Bonn

<www.good-practice.de/empfehlung114_12_2004.pdf> (Stand: 02.09.05)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2004c): Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen – Berufsausbildungsvorbereitung. Beispiele für die Praxis (110 Seiten). BIBB-Autorenteam (Hrsg.). Bonn

<http://www.good-practice.de/beispielbausteine_kl.pdf> (02.09.05)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2004d): Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen – Berufsausbildungsvorbereitung. Beispiele für die Praxis (30 Seiten). BIBB-Autorenteam (Hrsg.). Bonn

<http://www.good-practice.de/beispiele_einleitung2.pdf> (Stand: 02.09.05)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2003): Zur Integration der Berufsausbildungsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz. In: Kompetenzen fördern. News zum BMBF-Programm. Newsletter 02/2003

<www.kompetenzen-foerdern.de/Newsletter_2.pdf> (Stand: 09.09.05)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Berufsbildungsbericht 2005

<www.bmbf.de> (Stand: 30.11.05)

Cort, P. (2002): Das Berufsbildungssystem in Dänemark – Kurzbeschreibung. In: Cedefop (Hrsg.): Panorama, series 42. Luxemburg

<www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5130_de.pdf>

(Stand: 04.12.05)

Department for Education and Skills (DfES) (2004): Further Education and Work based Learning for Young People. Learner Numbers in England on 1 November 2003

<www.dfes.gov.uk> (Stand: 27.11.05)

Dolton, P.; Balfour, Y. (2000): Jugendarbeitslosigkeit, Staatliche Qualifizierungsmaßnahmen und der “New Deal” in Großbritannien. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 33. Jg., Heft 3

<www.dokuab.de> (Stand: 27.11.05)

- Eckert, M. (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, (2004), Themenheft 6, S. 1-4.
<http://www.bwpat.de> (Stand: 27.11.05)
- Froschauer, U.; Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV Universitätsverlag, UTB
- GEW: zur Beruflichen Bildung von benachteiligten jungen Menschen
<<http://www.gew.de/Binaries/Binary4063/Benachteiligte.pdf>> (Stand: 28.08.05)
- Gläser, J.; Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, UTB
- Gonon, P. (2001): Modularisierung als länderübergreifende und (berufsbildungs-) systemunabhängige Modernisierungsstrategie. In: Reinisch, H.; Bader, R.; Straka, G (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung.
Opladen: Leske und Budrich, Seite 183-193
- Greinert, W.-D.: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt - Bürokratie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24. Jg. (1995), Heft 5 S. 31-35.
- Häfeli, K.: Modularisierung in der Berufsausbildung: eine Chance für behinderte und benachteiligte Jugendliche? In: Felkendorff, K.; Lischer, E. (2004): Barrierefreie Übergänge Schule-Beruf. Zürich: Pestalozianum
<<http://www.bwat.de>> (Stand: 02.09.05)
- Hayward, G. (2004): Vocationalism and the Decline of Vocational learning in England.
<<http://www.bwat.de>> (Stand: 02.09.05)
- Hellwig, W.; Lauterbach, U.; von Kopp, B. (2001): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Interna-

tionalen Fachkräfteaustauschs (IFKA). In: Carl Duisenberg Gesellschaft, Schriftenreihe Band 11 (1. Auflg.). Baden-Baden: Nomos

<www.gc21.de/ibt/opengc21/ibt/pulic/IFKA/konferenz/download/dicke.pdf>

(Stand: 02.09.05)

Herz, G.; Jäger, A. (2004): Module in der Berufsbildung oder des Kaisers neue Kleider. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn

<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitartikel_zeijaehrige-ausbildungsgaenge_beitrag2.pdf> (Stand: 15.12.2004).

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2003): Entwicklung und Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung. Berichte und Materialien, Band 10. Offenbach

<www.inbas.com/publikationen/download> (Stand: 02.09.05)

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (1998): Innovationen in der Berufsausbildungsvorbereitung, Info-Dienst, Nr. 4-5, November 1998. Offenbach

<www.inbas.com/publikationen/download/info4_98.pdf> (Stand: 01.09.05)

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) (2001): Werkstattbericht Qualifizierungsbausteine und Zertifizierung in der Ausbildungsvorbereitung.

Projekt Inka III (Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher). INBAS-Broschüren und Handreichungen zum Download. Offenbach

<www.inbas.com/publikationen/download/werk_qualifizierungsbausteine.pdf>

(Stand: 01.09.05)

Kloas, P.-W. (2002): Neue Berufe und Qualifizierungsbausteine – Eine Chance für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Hrsg. Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

<<http://www.zdh.de/servlet/ContentServer?pagename=zdh/RenderPage&pageid=1032358508193&docid=1032359075789>> (Stand: 02.09.05)

- Kloas, P.-W. (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung – Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung der Zukunftsprobleme? Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur Beruflichen Bildung. Bd. 208. Bielefeld
- Learning and Skills Council (2001): Modern Apprenticeships: The Way to Work. The Report of the Modern Apprenticeship Advisory Committee. Department for Education and Skills UK (Hrsg.)
<www.dfes.gov.uk/ma.consultation> (Stand: 30.11.05)
- Meuser, M.; Nagel, U. (2002a): Expertenwissen in der Sozialberichterstattung: In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.: Das Experteninterview. Opladen: Leske und Budrich, Seite 257-272
- Meuser, M.; Nagel, U. (2002b): Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion: In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W.: Das Experteninterview. Opladen: Leske und Budrich, Seite 71-93
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. (8. Aufl.): Beltz UTB
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1999a): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. United Kingdom.
<<http://www.oecd.org>> (Stand: 30.09.05)
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1999b): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Denmark.
<<http://www.oecd.org>> (Stand: 30.09.05)
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2005): Education at a Glance. OECD Briefing Note for the United Kingdom.
<<http://www.oecd.org>> (Stand: 30.09.05)
- Pye, M. (2004): Apprenticeships in the UK. Their Design, Development and Implementation. Sector Skills Development Agency
<www.employersforapprentices.gov.uk> (Stand: 27.11.05)

- Reibold, D.-K. (1997): Die Berufsausbildung in Europa – ein internationaler Vergleich. Ein Kurzüberblick über die allgemeine und berufliche Bildung in 25 Staaten Europas. Renningen-Malmsheim: Expert-Verlag
- Reuling, J. (1996): Modularisierung in der englischen Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., Heft 2 S. 48-53.
- Richter, A. (1996): Qualitativer und quantitativer Vergleich von Berufsbildungsabschlüssen in Großbritannien und Deutschland. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25. Jg., Heft 6 S. 35-42.
- Seyfried, B. (2005): Jugendliche mit schlechteren Startchancen: Betriebe als Anbieter von Berufsausbildungsvorbereitung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34. Jg., Heft 3, S. 36-38.
- Seyfried, B. (2003): Berufsausbildungsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP Sonderausgabe (2003), S. 21-23.
- Seyfried, B. (2002a): Verknüpfung der Berufsvorbereitung mit Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe durch Qualifizierungsbausteine – Ergebnisse einer Befragung von Massnahmeträgern. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn
<www.bibb.arbeitsmaterialien.benachteiligt.brigitte.seyfried.2002.pdf>
(Stand: 28.08.05)
- Seyfried, B. (2002b): Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, der Generalsekretär. Bielefeld: Bertelsmann
- Steedman, H. (2001): Benchmarking Apprenticeship: UK and Continental Europe Compared.
<www.cep.lse.ac.uk> (Stand: 27.11.05)
- Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (2005): Übersicht: von Kammern bestätigte bundeseinheitliche Qualifizierungsbausteine im Handwerk.
<http://www.zwh.de/projekte/qb_pdf/uebersicht.pdf> (Stand: 01.08.05)

Literaturverzeichnis (weiterführende Literatur)

- Buschfeld, D.; Koreny, K. (2004): Zwei plus drei macht einen Qualifizierungsbaustein? Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt an Berufskollegs. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Themenheft 6, S. 1-4.
<<http://www.bwpat.de>> (Stand: 30.09.05)
- Collins, H. (1993): European Vocational Education Systems. A Guide to Vocational Education and Training in the European Community. London: Kogan Page
- Deissinger, T. (2001): Modularisierung und Beruflichkeit – Überlegungen zur Differenzierung eines vermeintlichen Gegensatzes. In: Reinisch, H.; Bader, R.; Straka, G (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung.
Opladen: Leske und Budrich, Seite 195-204
- Deissinger, T. (2001): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Bildung und Arbeitswelt, Band 5. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Ehrke, M. (2003): Modularisierung contra Beruflichkeit: BBiG-Kongress 10 / 2003
<http://www.bbig-reform.de/documents/Forum_8_Modularisierung_Ehrke.pdf>
(Stand: 15.12.2004).
- Enggruber, R.: Integratives Modell zur Differenzierung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28. Jg. (1999), Heft 5, S. 15-19.
- Ertl, H. (2002): The Role of EU Programmes and Approaches to Modularisation in Vocational Education: Fragmentation or Integration? Münchner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. München: Herbert Utz
- Europäische Union des Handwerks und der Kleine- und Mittelbetriebe (UEAPME) (2000): Qualität der Ausbildung in der europäischen Union.
www.ueapme.com (Stand: 27.11.05)

- Fulst-Blei, S. (2003): Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test; ein deutsch-englischer Leistungsvergleich (1. Aufl. ed.) München: Hampp
- Gessner, T.: "Die letzten beißen die Hunde" – die Gegenwart des Turbokapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6 – 2003, Hrsg. Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)
<http://www.inbas.com/.../download/Fremdpublikationen/07_turbokapitalismus_%20und_bBenachteiligtenfrderung.pdf> (Stand: 29.08.2005).
- Krekel, E.; Troltsch, K.; Ulrich, J.-G. (2003): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung bei schwieriger Wirtschaftslage – BIBB startet neues Forschungsprojekt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP Sonderausgabe. S. 13-16.
- Kloas, P.-W. (1995): Qualifizierung in Beschäftigung – neue Ansätze zur beruflichen Integration von Problemgruppen des Arbeitsmarktes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 24. Jg., Heft 2, S. 3-9.
- Kloas, P.-W. (1997): Differenzierungsmöglichkeiten in der dualen Berufsbildung nutzen - . In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 26. Jg., Heft 1, S. 17-21.
- Kloas, P.-W. (1999): Praktisch orientierte Berufe – ein unzureichendes Konzept. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 28. Jg., Heft 1, S. 22-27.
- Laur-Ernst, U. (2002): Das Berufskonzept – zukunftsfähig – auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
<www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_laurernst_badboll.pdf> (Stand: 27.11.05)
- Paulsen, B. (2003): Benachteiligtenförderung: Schubladen schließen, Anrechenbarkeit sichern! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 32. Jg. Heft 2, S. 3-4.

Pütz, H. (2003): Jugendliche in Ausbildung bringen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP Sonderausgabe (2003), S. 3-4.

<http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_sonderausgabe_06_2003_kommentar.pdf> (Stand: 28.08.05)

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1997): Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Portugal.

<<http://www.oecd.org>> (Stand: 30.09.05)

Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (2004): Qualifizierungsbausteine im Handwerk – Grundkonzeption. ZWH-Reihe: Konzepte

<www.zwh.de/projekte/Grundkonzeption_BQF.pdf> (Stand: 01.08.05)

Zielke, D. (2004): Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 33. Jg., Heft 4, S. 43-47.

Zimmermann, H. (2002): Verzahnung außerbetrieblicher mit betrieblicher Ausbildung. Ein aktueller Reformansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 31. Jg., Heft 2, S. 30-34.

Anhang

Anhang I: Interview mit Experte A

Es handelt sich bei dem Experten um einen Berufsschullehrer der in einer ländlich geprägten Region ein Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine wesentlich geprägt hat. Es wurden noch keine bundesweit einheitlichen und nach ZDH zertifizierten Qualifizierungsbausteine durchgeführt. Das Projekt bildet jedoch bereits Grundzüge einer solchen Initiative ab.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
1.	Es besteht grundsätzlich eine hohe Bereitschaft von Seiten der Betriebe, sich an etwaigen Maßnahmen der Ausbildung zu beteiligen.	I.
2.	Beziehungen spielen bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen eine große Rolle	II.
3.	Das Konzept, das wir verfolgen beinhaltet 4 Bausteine pro Jahr, z.B. als Klempner, Schlachter, im Büro usw.	IV.
4.	Der 4. Baustein sollte in dem Betrieb stattfinden, wo es den Jugendlichen am besten gefallen hat.	II.
5.	Das Konzept von 4 Bausteinen pro Jahr lässt sich jedoch kaum durchsetzen, da die Jugendlichen dazu neigen, beim 1. Betrieb zu bleiben. Die Angst diesen Ausbildungsplatz ansonsten zu verlieren ist sehr groß.	II.
6.	Wird ein Jahr in Form von Bausteinen absolviert, so wird dies vom Betrieb meist auf die Ausbildungszeit als 1. Ausbildungsjahr angerechnet. Dies funktioniert allerdings meist nur bei kaufmännischen Ausbildungen.	III.
7.	Ein großer Nachteil des Konzepts für die Jugendlichen besteht darin, dass sie für die entsprechende Zeit kein Ausbildungsentgelt erhalten.	II.
8.	Im Befragungsraum befanden sich ausschließlich Jugendliche mit Hauptschulabschluss in einer solchen Maßnahme.	II.
9.	24 Jugendliche nahmen an der 1-jährigen Maßnahme teil.	II.
10.	Die Maßnahme stieß auf reges Interesse bei Jugendlichen und Eltern. Das Interesse war deutlich abhängig von dem Ausmaß, mit dem diese propagiert wurde.	II.
11.	Die geringe Mobilität der 15 bis 16-jährigen Jugendlichen wurde als eines der größten Hindernisse bei der Durchführung der Maßnahme im ländlichen Raum empfunden. Die Jugendlichen haben noch keinen Führerschein.	II.

12.	Das Instrument war auf ein Jahr ausgelegt. Am Ende gab es kaum Jugendliche ohne Ausbildungsstelle. Die Erfolgsquote war also enorm hoch.	II.
13.	Die Altenpflege nimmt unter den Ausbildungsberufen für weibliche Bewerber einen ständig steigenden Anteil ein.	II.
14.	Die Qualifizierungsbausteine werden von den Jugendlichen als Überbrückung wahrgenommen.	II.
15.	Das Instrument erlangte Bekanntheit über Mund-zu-Mund- Propaganda	II.
16.	Ein 14-tägiges Praktikum während der Schulzeit ist weder für die Jugendlichen noch für die Betriebe aussagekräftig in Hinblick auf das Zustandekommen eines Ausbildungsvertrages.	III.
17.	Jugendliche sind heute mit Hauptschulabschluss nicht ausbildungsreif. Sie sind zu verspielt und auch körperlich nicht in der Lage, die Anforderungen zu leisten.	II.
18.	Das Instrument eröffnet die Möglichkeit, dass die Jugendlichen ein weiteres Jahr in ihrer Persönlichkeit wachsen.	II.
19.	Flankierende Maßnahmen, wie z.B. Betriebsausflüge ins Umland scheitern an der finanziellen Ausstattung der Beruflichen Schulen.	II.
20.	Betriebe lassen sich heutzutage Zeit, bevor ein Ausbildungsvertrag eingegangen wird.	II.
21.	Eine 12-wöchige Probezeit wird von den Betrieben als nicht aussagekräftig empfunden.	III.
22.	Das Instrument läuft über ein Jahr, wobei 4 Ausbildungsbetriebe entsprechend 4 Qualifizierungsbausteinen durchlaufen werden. Es kann dann sein, dass ein Ausbildungsvertrag im ersten Betrieb zustande kommt.	IV.
23.	Die meisten Ausbildungsmöglichkeiten eröffnen sich im Einzelhandel und im technischen Bereich.	I.
24.	Der Berufsschulunterricht wird für den jeweiligen Baustein auf den Betrieb flexibel abgestimmt. Für den Bereich Handel könnten diese Unterrichtsbausteine sich in die Vermittlung von Servicequalifikationen (Umgang mit Microsoft Office-Applikationen), Qualitätssicherung / Dokumentation und betriebliche Kommunikation (Telefonate führen) aufteilen.	IV.
25.	Den Betrieben kann man bei der Ausgestaltung der Bausteine keine Vorschriften machen. Die Berufsschule muss ihren Unterricht an das Praktikum anpassen und entsprechende Inhalte aufgreifen.	IV.
26.	Für den Personenkreis der Benachteiligten scheint die Vertiefung von Kenntnissen in den Bereichen Mathematik und Deutsch im Rahmen des Berufs-	IV.

	schulunterrichts angezeigt. Aus diesem Grund sollten die Klassen nicht mehr als 12 Schüler umfassen.	
27.	Fachliche Inhalte werden nur an der Oberfläche behandelt. Weiterführendes wird in den Betrieben vermittelt.	II.
28.	Von den Jugendlichen wird grundsätzlich ein Bezug des Berufsschulunterrichts zu dem Berufsfeld, in dem sie den etwaigen Qualifizierungsbaustein absolvieren, erwartet.	IV.
29.	Das erste Quartal der Maßnahme dient der Kontaktaufnahme mit den Betrieben.	IV.
30.	Ein beispielhafter Ablauf einer 1-jährigen Maßnahme könnte sich, aus Sicht der Berufsschule, untergliedern in: 1. Baustein ⇒ Dokumentation / Präsentation 2. Baustein ⇒ Lagerwirtschaft 3. Baustein ⇒ Betriebliche Kommunikation intern / extern 4. Baustein ⇒ vom Auftrag zum Produkt	IV.
31.	Finanzielle Zwänge behindern Ausgestaltung der Maßnahmen	IV.
32.	Die Modulstruktur wird im Betrieb nur virtuell vollzogen	I.
33.	Exemplarische Statements der Betriebe: „Seid froh, dass ich ihn nehme!“, „ich kümmere mich um nicht theoretisches!“	I.
34.	Betriebe klagen über die Kosten der Ausbildung.	I.
35.	Betriebe beklagen sich über 2. Berufsschultag. Damit rechnet sich die Ausbildung für die Betriebe nicht mehr.	I.
36.	Bei der Durchführung der Maßnahmen steht das Engagement der Beteiligten im Vordergrund. Module kann man vergessen.	V.
37.	Berufsschullehrer geben die Jugendlichen in die Verantwortung der Betriebe. Es wird dann verifiziert, dass diese nicht ausgenutzt werden.	IV.
38.	Handwerker können häufig mehr vermitteln als Pädagogen.	I.
39.	Es gibt durchweg positive Rückmeldungen der Jugendliche über die Praktika in den Betrieben.	II.
40.	Die Jugendlichen werden in den Betrieben während der Maßnahmen nicht ausgenutzt. Sie erhalten Sicherheitseinweisungen. Die Arbeitszeiten werden eingehalten. Ausnahmen werden vorher abgesprochen. Von Seiten der Jugendlichen gibt es keine Beschwerden.	II.
41.	Die Zertifizierung der Module gestaltet sich schwierig.	III.
42.	Die Zertifizierung wird vom die Maßnahme betreuenden Berufsschullehrer in	III.

	Anlehnung an die entsprechende Ausbildungsordnung des Ausbildungsberufes angelehnt, dem der Qualifizierungsbaustein am ähnlichsten erschien.	
43.	Jeder Baustein wird durch die Berufsschule und den Betrieb zertifiziert. Eine Zertifizierung durch die Kammern erfolgte im Rahmen dieser Maßnahme nicht.	III.
44.	Im Verlauf der Durchführung wurde der Anteil allgemein bildender Qualifikationen sukzessive erhöht. Dies betraf insbesondere Qualifikationen im Bereich Rechtschreibung und Mathematik.	II.
45.	1 Baustein umfasst im Rahmen dieser Maßnahme 240h Berufsbezug zuzüglich der Teilnahme am Berufsschulunterricht. Dieser ist maßgeblich allgemein bildend.	IV.
46.	Unter den gegebenen Rahmenbedingungen funktioniert das Vorgehen mit vorgegebenen Bausteinen nicht.	V.
47.	Schwierigkeiten ergeben sich durch die Strukturschwäche und Weitläufigkeit des Raumes, in der die Maßnahme stattfand und die dadurch bedingte Notwendigkeit Klassen zusammenzufassen.	V.
48.	Schwierigkeiten entstehen weiterhin durch die Verschiedenheit der Betriebe, in denen die einzelnen Jugendlichen untergebracht sind. Hiermit einher geht eine Aufspreizung der Berufsfelder und entsprechenden Tätigkeiten. Die Entwicklung eines Curriculums in Abstimmung auf die betrieblichen Anteile gestaltet sich somit schwierig.	IV.
49.	Aufgrund der Struktur der Maßnahme ergibt sich ein Bündel von individuellen Einzelmaßnahmen bezogen auf die Jugendlichen. Dies würde eigentlich einen Einzelunterricht erfordern, um jedem Jugendlichen gerecht zu werden.	II.
50.	Das Bausteinprinzip an sich ist jedoch klasse!	V.
51.	Die Bausteine müssen im Nachhinein flexibel eingruppiert werden. Z.B. wird einem Jugendlichen bescheinigt, dass er Tätigkeiten in Anlehnung an den Ausbildungsberuf landwirtschaftlicher Helfer (z.B. Ernte) ausgeführt hat.	III.
52.	Die Bausteine müssen sich an den betrieblichen Abläufen, z.B. in der Landwirtschaft bedingt durch den jahreszeitlichen Wechsel, orientieren.	I.
53.	Starre formale Bausteine orientieren sich an den Maßnahmeträgern.	I.
54.	Im Rahmen des Schulversuches wurden eigene Bausteine in Abstimmung mit der lokalen Wirtschaft entwickelt und durchgeführt.	I.
55.	Vorstrukturierte Qualifizierungsbausteine nach ZDH sind nicht durchführbar.	I.
56.	Eine Ausbildung vollzieht sich nicht schematisch. Sondern orientiert sich an den Anforderungen des Betriebes.	I.

57.	Evtl. ist ein Vorgehen mit vorstrukturierten Qualifizierungsbausteinen eher auf die Bedingungen privilegierter Ausbildungen in der Industrie zugeschnitten. Hier sind vorstrukturierte Qualifizierungsbausteine in einer Lehrwerkstatt denkbar. Module können dann nach Ausbildungsordnung entwickelt werden.	I.
58.	Es gibt eine Hierarchie von Berufen. Die für die genannte Zielgruppe der Benachteiligten in Frage kommenden eignen sich nicht für vorstrukturierte Qualifizierungsbausteine.	II.
59.	Den Benachteiligten fehlt oftmals die Energie bzw. Flexibilität.	II.
60.	Bestimmte Berufsbilder, z.B. im Tourismus und Bootsbau werden ungern angenommen.	I.
61.	Das Image eines Berufes spielt oftmals eine größere Rolle bei der Berufswahl als die Zukunftschancen.	I.
62.	Die Jugendlichen befürchten mit einer Berufswahl eine Festlegung zu treffen, die ihren gesamten Lebensweg negativ beeinflusst.	I.
63.	Möglichkeiten, wie z.B. eine 2. Lehre und weitere Entwicklungsmöglichkeiten, werden nicht gesehen.	I.
64.	Berufsbezeichnungen und Image eines Berufes sind enorm wichtig. Einzelhandelskaufmann/frau ist deshalb ein erstrebenswerter Beruf, obgleich die Ausbildung wenig anspruchsvoll ist. Gerade weibliche Jugendliche suchen Berufe, die vordergründig ihren Interessen entgegenkommen. Dies finden Sie z.B. in Modeboutiquen: „Ich arbeite bei Mr. ...“ (bekannte örtliche Boutique) Andere Jugendlichen gehen in die Landwirtschaft, weil sie dort Traktor fahren können.	I.
65.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine hilft den Jugendlichen eine realistische Orientierung in der Arbeitswelt zu finden.	II.
66.	Jugendliche suchen nach Sicherheit. Deshalb wollen auch viele gleich im 1. Betrieb, in dem sie einen Baustein absolvieren, bleiben. Das ist von Seiten der Berufsschule nicht unbedingt erwünscht. Es wird ein Durchlaufen der Maßnahme mit anschließender rückblickender überlegter Entscheidung bevorzugt.	IV.
67.	Es kostet große Mühe, die Jugendlichen dazu zu bringen, sich auf etwas Neues einzustellen.	II. / IV.
68.	Die Betriebe profitieren von dem Instrument, da es ihnen die Möglichkeit gibt, die Jugendlichen sich bewähren zu lassen.	I.
69.	Die Jugendlichen sind mit Forderung, sich auf etwas Neues einzustellen, häufig überfordert. Dies ist die Kehrseite der Individualisierungsentwicklung.	II.
70.	Ein vierteljährlicher Wechsel der Ausbildungsorte bzw. Praktika im Rahmen	II.

	eines Qualifizierungsbausteins sorgt für Kontinuität.	
71.	Aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Situation greifen viele Jugendliche gleich die erste Möglichkeit für einen Ausbildungsvertrag auf, wenn er sich ihnen im Rahmen der Maßnahme bietet.	II.

Anhang II: Interview mit Experte B

Betrieb mit 185 Mitarbeitern im Molkereiwesen. Ausbildungsberuf Industriemechaniker. Es handelte sich um ein sehr kurzes Gespräch aufgrund von Zeitmangel. Der Betrieb ist an einem Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine beteiligt.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
72.	Es ist für junge Menschen wichtig, verschiedene Betriebe kennen zu lernen, bevor sie sich für eine Ausbildung in einem Betrieb entscheiden	II.
73.	Auszubildende können erst nach 1,5-2 Jahren in die betrieblichen Abläufe integriert werden.	I.
74.	Das Selbstbewusstsein von Ausbildungsplatzbewerbern ist enorm wichtig. Dies drückt sich in der Frage nach Ausbildungsvergütungen und Leistungsbewertungen aus. Es stellt sich die Frage, ob sich der junge Mensch selbst verkaufen kann.	II.
75.	Für die aller meisten Arbeiten im Arbeitsalltag braucht man eine 3. Hand. Das ist generell der Grund für die Ausbildungstätigkeit der Betriebe.	I.
76.	Gründe für sinkende Ausbildungsbereitschaft generell sind die zu hohen Absicherungen der Jugendlichen gegen jedes Risiko. Ein junger Auszubildender darf nicht einmal einen Van fahren. Damit ist sein Wert für den Betrieb reduziert.	I.
77.	Jungen Menschen fehlt es häufig an Durchhaltevermögen. Die Berufsschule ist nur noch ein Auffangbecken.	II.
78.	Durchführung von Ausbildung in Modulen ist in der Lehrwerkstatt durchaus möglich. Dies kann z.B. im Rahmen eines Grundlehrganges bohren, feilen usw. durchgeführt werden.	I.
79.	Die Grundvoraussetzung für ein Modulkonzept liegt in der Möglichkeit der Betriebe, diese flexibel an die betrieblichen Gegebenheiten anzupassen.	I.
80.	Vorschlag für einen Grundlehrgang Metallbearbeitung: 4-6 Wochen feilen, 5 Wochen drehen, fräsen, wobei der Ablauf variabel gestaltet werden kann. Ein	I.

	Schweißkurs wird grundsätzlich extern bei der HWK Flensburg durchgeführt.	
81.	Grundsätzlich ist ein Modulkonzept eher im Kontext schulischer Institutionen möglich. In den Betrieben steht das Tagesgeschäft im Vordergrund.	I.
82.	Wenige Betriebe bilden aus, um ihren Nachwuchskräftebedarf zu decken.	I.

Anhang III: Interview mit Experte C

Gespräch mit dem Ausbildungsleiter einer Straßenmeisterei. Der Betrieb ist an einem Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine, das allerdings noch keine bundesweit einheitlichen Bausteine vorsieht, beteiligt.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
83.	Der Betrieb reduziert grundsätzlich seine Ausbildungsaktivitäten, da er in einen Landesbetrieb überführt wird. Auszubildende werden derzeit nicht übernommen.	I.
84.	Es ergeben sich Warteschleifen selbst für Jugendliche mit Hauptschulabschluss.	II.
85.	Der Zuschnitt der Qualifizierungsbausteine auf die Anforderungen der lokalen Betriebe ist gegenüber einer bundesweiten Vereinheitlichung zu bevorzugen.	I.
86.	Viele Auszubildende streben nach einer praktischen Tätigkeit im Außenbereich. Diese Tätigkeitsfelder werden aber immer kleiner. Der theoretische Anteil der Anforderungen dagegen steigt beständig.	II.
87.	Der Anteil von Bürotätigkeit steigt allgemein an. Dies gilt für alle Bereiche der Privatwirtschaft.	V.
88.	Auf der Ebene der theoretischen Wissensvermittlung trifft man bei vielen Jugendlichen auf eine Haltung, die Arbeitsverweigerung gleichkommt.	II.
89.	Die Motivation im Hinblick auf die Ausführung praktischer Tätigkeiten ist allgemein sehr hoch zu bewerten.	II.
90.	Die Vermittlung von theoretischen Grundlagen, wie etwa Mathematik und Fachrechnen sollte allgemein einen höheren Stellenwert erhalten.	V.
91.	Da viele Betriebe die Jugendlichen nach der Ausbildung nicht übernehmen, ist die Ausbildung generell breiter zu gestalten. Es sind Ausbildungsberufe zu wählen, die auch in der Privatwirtschaft nachgefragt werden. Straßenmeistereien sollten Berufe ausbilden, die von der Bauwirtschaft nachgefragt werden.	V.
92.	Ein Vorgehen in Modulen ist durchaus möglich.	I.

93.	Für Arbeiten im Straßenbau ist dafür vorher eine 4-wöchige Sicherheitseinweisung nötig.	I.
94.	Modulkonzept ist durch den saisonalen Charakter der Arbeiten im Straßenbau limitiert.	I.
95.	Die Ausbildung ist bereits jetzt modular organisiert.	I.
96.	Im Rahmen der Ausbildung finden bereits jetzt, gerade im ersten Ausbildungsjahr, große Anteile in Form von Blockunterricht statt. Die Auszubildenden sind im ersten Ausbildungsjahr kaum im Betrieb. Dieses Vorgehen erschwert eine Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildungszeit. Die ersten Schulblöcke würden ja verpasst werden.	III.
97.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine verbessert die Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz entscheidend. Ausschlaggebend ist der Praktikumscharakter der Qualifizierungsbausteine.	II.
98.	Ausbildungsplätze werden heutzutage vermehrt aufgrund der Bewährung von Jugendlichen im Praktikum vergeben. Schulzeugnisse verlieren immer stärker ihre Aussagekraft.	II.
99.	Für die Bewertung eines Jugendlichen reichen Praktika mit einer Dauer von 14 Tagen bis zu 4 Wochen aus.	II.
100.	Die Schule sollte stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Mathematik und Rechtschreibung achten. Jugendliche sollten Briefe formulieren und Formulare ausfüllen können. Hier arbeiten Jugendliche oft zu lieblos. Die Berufsschule vermittelt zu wenig Problemlösefähigkeit.	II.
101.	Während des Absolvierens von Qualifizierungsbausteinen ist ein bestimmender Aspekt für die Vergabe eines Ausbildungsplatzes, ob ersichtlich wird, dass der Jugendliche gewillt ist, sich einzubringen. Die Motivation der Jugendlichen für eine Tätigkeit ist also entscheidend. Er muss zeigen, dass er sich mit einer bestimmten, auch theoretischen, Materie beschäftigen will.	II.
102.	Die Jugendlichen sind oft schulmüde, wenn sie in die Betriebe kommen. Die Betriebe wünschen sich aber lernfähige und lernwillige Auszubildende.	II.
103.	Ausbildungsbereitschaft der Betriebe nimmt aufgrund der geringen Reife der Jugendlichen ab. Diese sind oft noch in ihrer Pubertät. Die Jugendlichen haben zu viele andere Interessen.	IV.
104.	Die Qualifizierungsbausteine sind überflüssig, wenn genug Ausbildungsstellen vorhanden sind. Es besteht die Gefahr, dass alle Betriebe nur noch über Qualifizierungsbausteine ausbilden.	II.
105.	Die Jugendlichen, die Qualifizierungsbausteine absolvieren sind als Arbeits-	I.

	kraft besser nutzbar. Sie kosten kein Lehrgeld und befinden sich nicht dauernd in Blockunterricht.	
106.	Das Ziel muss für die Auszubildenden und gesamtgesellschaftlich eine vollwertige Ausbildung sein.	III.
107.	Das Problem ist eher gesellschaftspolitisch begründet. Ursache hierfür sind Autoritätsverlust, moderne Spaßgesellschaft, Konsumgesellschaft	V.
108.	Die Ausbildungsvergütungen sind heutzutage allgemein zu hoch. (700€ im 3. Ausbildungsjahr).	V.
109.	Die Betriebe sind auch im Hinblick auf Ausbildung zu starken Regulierungen unterworfen.	V.
110.	Die Jugendlichen hatten immer einen guten Eindruck von der Tätigkeit, die sie im Betrieb zu erfüllen hatten.	II.
111.	Die Jugendlichen haben häufig eine Aversion gegenüber Schule und streben nach praktischen Tätigkeiten, wie etwa Rasenmähen und Äste wegräumen.	II.
112.	Die Jugendlichen erscheinen grundsätzlich pünktlich bei der Arbeit. Die Sekundärtugenden stellen kein Problem dar.	II.
113.	Die Akzeptanz von Führung stellt ein Problem dar.	III.
114.	In Deutschland wird zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse beim Fördern und Fordern von Jugendlichen eingegangen. Es gibt zuviel Gleichmacherei	V.

Anhang IV: Interview mit Experte D

Befragt wurde der Geschäftsleiter eines Kaufhauses in einem ländlich geprägten Unterzentrum. Es werden hier Einzelhandelskaufleute ausgebildet. Der Betrieb ist an einem Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine beteiligt.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
115.	Der Betrieb ist mit dem Konzept Qualifizierungsbausteine vertraut. Er hat hier bereits äußerst negative Erfahrungen gemacht. Es ist zu Fällen von Diebstahl gekommen. Trotzdem hat sich der Betrieb jetzt entschlossen, weiterhin an der Initiative teilzunehmen. Der Jugendliche, der sich derzeit im Betrieb befindet, macht einen guten Eindruck.	I.
116.	Die Situation im Laden verändert sich laufend. Ein 2-wöchiges Praktikum ist somit kaum in der Lage, dem Jugendlichen einen Eindruck der betrieblichen Abläufe zu vermitteln.	II.
117.	Um einem Jugendlichen einen vollständigen Warendurchlauf aufzuzeigen, sind mindestens 6 Wochen erforderlich. Das Praktikum sollte unbedingt zusammenhängend erfolgen.	II.
118.	Nach 6 Wochen im Betrieb ist der Jugendliche in der Lage, gewisse Tätigkeiten selbständig zu erledigen.	II.
119.	Die Durchführbarkeit von Modulen ist in hohem Maße abhängig von dem Anspruch, den der ausbildende Betrieb an seine Ausbildungstätigkeit anlegt.	I.
120.	Es darf nicht zur Ausbeutung der Jugendlichen kommen. Sie sollten nicht an der Kasse eingesetzt werden. Sie sollten vorbereitende Tätigkeiten erledigen, etwa im Qualitätswesen	I.
121.	Ein Modulkonzept wendet sich eher an die Bedingungen in größeren Betrieben, ansonsten ist dies eher praxisfern.	I.
122.	Für ein Modul in einem Kaufhaus ist das Kennen lernen des Warendurchlaufs enorm wichtig. Dies schließt die gesamte Bandbreite von Vorbereitungen des Verkaufs ein. Der Verkauf selber stellt nur einen Ausschnitt dieser Arbeiten dar.	I.
123.	Im Rahmen des Moduls sollte auch die Monotonie von Arbeitsabläufen vermittelt werden	I.
124.	Der Auszubildende befindet sich bei der Beschaffung von Informationen in der Holschuld. Sein Nachfragen und sich Einbringen entscheidet über Ausbildungsqualität mit.	I.

125.	Je mehr die Ausbildung reglementiert und bürokratisiert wird, umso geringer ist die Bereitschaft der Betriebe auszubilden und umso schlechter wird die Ausbildung allgemein.	I.
126.	Das Konzept Qualifizierungsbaustein ist grundsätzlich positiv zu bewerten.	V.
127.	Die Vergabe von Praktikumsplätzen ist abhängig davon, dass Ausbildung kein Geld kostet. Die Ausbildung muss sich für die Betriebe rentieren.	I.
128.	Den Jugendlichen fehlt es heute an Orientierung. Das Schulsystem zeigt Jugendlichen ihre Grenzen zu wenig auf. Die Jugendlichen wollen nur noch konsumieren.	II.
129.	Die Betriebe fordern von den Jugendlichen, auch im Rahmen der Qualifizierungsbausteine, Eigeninitiative und Einsatz. Der Jugendliche muss dem Betrieb seinen Willen zum Lernen dokumentieren. Jugendliche müssen selbständig arbeiten können.	III.
130.	Der Lebensstandard von Jugendlichen passt häufig nicht zu Tätigkeiten eines Praktikanten.	II.
131.	Die Betriebe wollen Jugendliche nicht motivieren müssen. Das muss deren Antrieb entspringen. Die Jugendlichen müssen Herzblut zeigen.	II.
132.	Ein Konzept von Fördern und Fordern ist innerhalb von 12 Wochen Praktikum nicht möglich. Man kann allenfalls lenkend eingreifen.	II.
133.	Heute wird der mitdenkende, selbständige, flexible Mitarbeiter gefordert. Dies muss auch der Praktikant im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins anstreben.	II.
134.	Überblick und Zähigkeit kann man in so kurzen Zeiträumen nicht erreichen.	II.
135.	Die Arbeit in einem Kaufhaus ist häufig auch durch Eintönigkeit und Routine geprägt. Den Umgang damit muss der Praktikant lernen. Es gibt Sysphostätigkeiten, bei denen ein Kaufhaustisch immer wieder neu aufgeräumt werden muss und dann von den Kunden immer wieder zerrupft wird. Der Mitarbeiter muss immer nett und freundlich bleiben. Um hierfür ein Gefühl zu vermitteln sind 12 Wochen fast nicht ausreichend.	II.
136.	Pünktlichkeit ist eine Grundvoraussetzung bei der Beurteilung von Praktikanten auch im Hinblick auf die Vergabe von Ausbildungsplätzen. Wer einmal wegbleibt, kann gleich zuhause bleiben.	II.
137.	Wenn ein Praktikant gut mitarbeitet, kann es auch den Mitarbeitern Spaß bringen, jemandem etwas zu zeigen.	I.
138.	Ein Praktikant kann allerdings auch viel Unruhe in den Betrieb bringen.	I.
139.	Die Kollegen wollen keine Sonderschüler, Heimkinder usw. Die Verhältnisse in	I.

	den Elternhäusern müssen stimmen.	
140.	Die Entwicklung eines Menschen ist nicht von seinen schulischen Fähigkeiten abhängig. Wenn jemand Einsatz zeigt, dann ist eine Entwicklung möglich, auch wenn er nur einen Hauptschulabschluss und kein Abitur hat.	III.
141.	Für eine Tätigkeit im Einzelhandel sind Offenheit und Umgangsformen, also soziale Kompetenzen, enorm wichtig.	III.
142.	Ein Praktikum ist im Hinblick auf den Abschluss eines Ausbildungsverhältnisses äußerst positiv. Unsere jetzige Auszubildende hat vorher 1 Jahr als Aushilfe bei uns gearbeitet.	II.
143.	Die Chance über einen Qualifizierungsbaustein einen Ausbildungsplatz zu erringen ist durchaus gegeben.	II.
144.	Jedes Praktikum ist für einen Jugendlichen eine Bereicherung auf seinem Lebensweg. Dies gilt auch dann, wenn er sich später nicht für diese Form von Arbeitstätigkeit entscheidet. Es hilft ihm in jedem Falle, sich über seine eigenen Interessen klar zu werden.	II.
145.	Ein Praktikum hilft, Zusammenhänge aufzuzeigen. In der Schule klaffen häufig Theorie und Praxis zu weit auseinander.	II.
146.	Manchmal bringt es richtig Spaß mit den Praktikanten.	I.
147.	Die Flexibilität und eigene Ausgestaltbarkeit der Bausteine ist für die Betriebe von essentieller Bedeutung.	I.
148.	Durchführung von Qualifizierungsbausteinen durch Betriebe, die sich bemühen, ist durchaus möglich.	I.
149.	Es gibt keine Probleme bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen, wenn Ausbildungsziele als Orientierung vorgegeben werden.	I.
150.	Eine Anerkennung der Qualifizierungsbausteine auf Ausbildungszeiten sollte nicht erfolgen. Ein Auszubildender sollte nicht über Module ins 2. Ausbildungsjahr einsteigen. Dies sollte eher über Leistung erfolgen. Eine Verkürzung sollte eher nachträglich über ein Vorziehen der Prüfungen vollzogen werden.	III.
151.	Es kann für die Jugendlichen durchaus positiv sein, wenn sie sich über Qualifizierungsbausteine einen Vorteil im Hinblick auf die eigentliche Ausbildung erarbeitet haben. Dies kann zu guten Abschlussnoten und damit guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen.	III.
152.	Ausbildungszeiten sollten generell nicht kürzer werden.	III.
153.	Erfahrungen zählen gerade im Einzelhandel.	III.
154.	Eine Verkürzung von Ausbildungszeiten auf Kosten der Ausbildungsqualität ist	III.

	abzulehnen. Es müssten eher die Kosten der Ausbildung gesenkt werden (Ausbildungsvergütungen).	
155.	Die Berufsschule muss flexibler und praxisnaher werden und stärker mit den Betrieben zusammenarbeiten.	IV.
156.	Lehrer sollten mehr Freiräume bei der Unterrichtsgestaltung erhalten.	IV.
157.	Es sollte einen Wettbewerb in der Schule bezüglich der besten Unterrichtskonzepte geben.	II.
158.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine steht und fällt mit der Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und den Betrieben. Wenn das stimmt, kann man etwas Positives für die Jugendlichen entwickeln.	IV.
159.	Unterricht sollte sich an den betrieblichen Problemstellungen orientieren.	IV.
160.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine lebt von pragmatischen Ansätzen und nicht von Denken in Strukturen.	V.
161.	Für das Funktionieren des Konzepts Qualifizierungsbausteine sind Kommunikation und gegenseitige Information von Betrieb und Berufsschule von entscheidender Bedeutung. Modellüberlegungen sind nebensächlich.	V.
162.	Die Berufsschule muss frei sein, die Projekte eigenverantwortlich zu führen. Es darf keine Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit der Berufsschule aufgrund von Reglementierungen geben.	II.
163.	Die Betriebe und die Berufsschule sollten bei der Durchführung von Projekten stärker kooperieren. Die Umsetzung müsste dabei im Betrieb erfolgen.	IV.
164.	Es wären Projekte im Rahmen der Qualifizierungsbausteine denkbar, wie etwa der Vergleich verschiedener Werbekonzepte im städtischen Raum. Hier muss die Berufsschule Unterricht vor Ort, in der Stadt und in den Betrieben, durchführen.	IV.
165.	Das gesamte Konzept Qualifizierungsbausteine ist äußerst positiv zu bewerten. Es sollte in seiner Durchführung nicht zu stark standardisiert und reglementiert werden.	V.
166.	Module sollten nur das Mittel zum Zweck, aber nicht das Ziel sein.	V.
167.	Bei der Durchführung des Berufsschulunterrichts sollte es mehr Freiräume geben. Hier kann zum Beispiel die Dänische Schule mit ihrem handlungsorientierten Unterricht, wo die Schüler sich gestaltend einbringen, ein Vorbild sein. Hier lernen die Schüler sich einzubringen und selbständig zu arbeiten. In Deutschland denken wir zu sehr in Strukturen. Man sollte alles nicht ganz so eng sehen.	II.
168.	Für eine Tätigkeit im Einzelhandel ist die Offenheit der Beschäftigten essen-	III.

	tiell. Unterrichtskonzepte müssen an diesen Anforderungen anknüpfen.	
--	--	--

Anhang V: Interview mit Experte E

Beim Experten A5 handelt es sich um den Ausbildungsleiter einer Lehrwerkstatt, die relativ eigenständig die Ausbildung mehrerer kleinerer Industriebetriebe in der Region vollzieht. Ein Auszubildender schließt also einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb ab. Blockunterricht findet dann betriebsübergreifend in dieser Lehrwerkstatt statt. Der Experte wurde als Vertreter eines etwas anderen Ausbildungsansatzes (Industrie) gewählt und ist geeignet, die Besonderheiten der handwerklichen Ausbildung anhand dieses Gegensatzes herauszustellen. Der Betrieb befindet sich in unmittelbarer Nähe zu der Berufsschule, in der das bereits erwähnte Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine vollzogen wird.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
169.	Wir kennen solch ein Konzept bereits aus den 70er Jahren. Damals wurde dies als 12-monatiger Förderkurs zur Entwicklung von Ausbildungsreife und beruflicher Orientierung bezeichnet.	I.
170.	Mit dem Thema Benachteiligtenförderung sind wir über die 2-jährige Ausbildung zum Teilezurichter, die hier erfolgt, befasst.	I.
171.	Bei den Benachteiligten geht es uns zunächst darum, die Sekundärtugenden, wie etwa Pünktlichkeit, zu entwickeln. Weiterhin geht es darum, die Einsicht bei den Jugendlichen zu entwickeln, dass sie sich entwickeln müssen.	II.
172.	In der Lehrwerkstatt wird insbesondere das 1. Grundbildungsjahr absolviert. Danach gehen die Jugendlichen in die Betriebe und kommen dann zu Blockunterricht wieder zurück.	I.
173.	Wir verfahren schon seit Jahren nach Modulkonzepten, wobei sich Unterricht in der Lehrwerkstatt und Praktikumselemente im Betrieb ablösen. Parallel dazu erfolgt der Berufsschulunterricht.	I.
174.	Wir sind mit dieser Konzeption äußerst zufrieden.	I.
175.	Neuerdings stellen Zeitarbeitsfirmen jedoch ein großes Problem dar. Die Ausbildungsneigung der Betriebe nimmt ab. Die Jugendlichen werden nach der Ausbildung nicht mehr übernommen.	V.
176.	Ein modulares Konzept, wie anhand der Qualifizierungsbausteine ist denkbar. Gefährlich wäre eine bürokratische Überfrachtung des Konzeptes. Dies könnte	III.

	durch die Zertifizierung der Bausteine über die Kammern erfolgen.	
177.	Mit einer Zertifizierung der Bausteine über Kammern ist ein anwachsen der Ausbildungskosten verbunden. Die Eintragung von 7 Teilezurichter (2-jährig) bei der IHK war mit Kosten von 2600€ verbunden. Das Konzept Qualifizierungsbausteine lebt allerdings von niedrigen Ausbildungskosten für die Ausbildungsbetriebe. Dabei sind die Kosten für das 1. Ausbildungsjahr am höchsten und der Nutzen für die Betriebe am niedrigsten. Die Qualifizierungsbausteine entsprechen von ihrer Ausrichtung her dem 1. Ausbildungsjahr einer regulären Lehre.	III.
178.	Bei Benachteiligten gibt es eine Tendenz zu längeren Ausbildungszeiten. Es gibt eine Tendenz, auftretenden Schwierigkeiten, während der Lehrzeit, aus dem Weg zu gehen, insbesondere wenn der Lernstoff kompliziert ist.	III.
179.	Bei einem angedachten Modulkonzept liegt dann auch eine mögliche Schwierigkeit darin begründet, dass Jugendliche solange mitmachen, wie keine Probleme und größere Hürden auftreten, dann aber ein Modul abbrechen und sich umorientieren. Dann kommt ein Jugendlicher in eine Situation, in der nie ein Modul zu Ende gebracht wird.	II.
180.	Ein Modul, z.B. allgemeine Grundbildung der Metallbearbeitung wäre durchführbar. Die Zwischenprüfungen der Ausbildungen der Berufe Industriemechaniker, Werkzeugmechaniker und Zerspanungsmechaniker weisen bereits weitgehende Übereinstimmungen mit der Abschlussprüfung zum Beruf Teilezurichter auf. Hier wäre bereits eine Form von Stufenausbildung denkbar, in der alle Auszubildenden zunächst Teilezurichter lernen. Dies wäre dann eine Art von Modulkonzept.	I.
181.	Es sind durchaus Qualifizierungsbausteine in unseren betrieblichen Abläufen möglich. Zunächst müsste man sich in einem ersten Schritt hier in der Werkstatt die Jugendlichen beurteilen. Wenn Sekundärtugenden allerdings nicht vorhanden, dann besteht für eine Entsendung in die Betriebe keine Chance.	III.
182.	Im Metallbereich wäre ein obligatorisches Grundmodul zur Vermittlung von Grundzügen der Metallbearbeitung notwendig. Dies liegt daran, dass es sich bei der Metallbearbeitung um ein derart großes Arbeitsfeld handelt.	I.
183.	Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche über die Teilnahme an Qualifizierungsbausteinen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen ist hoch, insbesondere wenn das Konzept von der Wirtschaft unterstützt wird.	II.
184.	Die Chancen für das Konzept erscheinen am höchsten bei Firmen mit geringen Mitarbeiterzahlen und einfachen Tätigkeiten, wie z.B. im Metallbau.	V.
185.	Hoher bürokratischer Aufwand, etwa durch Dokumentation, und Verwaltungs-	III.

	kosten, etwa durch die Kammern, können das Konzept gefährden.	
186.	Modulkonzepte sind in der Industrie allgemein üblich. Es werden z.B. im Rahmen der betrieblichen Abläufe Lehrgänge, etwa im Werkzeugschleifen, über eine Dauer von 3 Wochen durchgeführt. Dasselbe gilt für handwerkliche Bereiche, etwa 2-wöchige Lehrgänge im Sägen.	I.
187.	An ein Modul Metallbearbeitung kann sich ein 2. Modul Tischler anschließen. Dann erkennt der Jugendliche Unterschiede der Berufsbilder und kann trotzdem sein im vorigen Modul erlangtes Wissen größtenteils weiter verwenden.	I.
188.	Die Betriebe sehen in jedem Fall, dass bei den Jugendlichen im Rahmen der Module eine Entwicklung stattfindet.	I.
189.	Jugendliche erhalten Festigung ihrer beruflichen Vorstellungen. Wenn etwa jemand mathematische Anforderungen über die Berufswahl aus dem Weg gehen will, so kann man zeigen, dass etwa die Beherrschung von 3-Satz auch von Bäckern und Malern verlangt wird.	II.
190.	Die mathematischen Kenntnisse von benachteiligten Jugendlichen stellen ein großes Problem bei deren Ausbildung dar. Die Schulzensuren spiegeln dies nur unvollständig wider. Gleiches gilt für Grundlagen der Rechtschreibung.	II.
191.	Die Berufsschule muss den Jugendlichen Alltagstauglichkeit vermitteln. Dies beinhaltet das Ausfüllen von Formularen z.B. bei der Kontoüberweisung.	V.
192.	Wenige Grundregeln sollten den Jugendlichen konsequent vermittelt werden.	III.
193.	Eine enge und auch kurzfristige Kooperation mit den Beruflichen Schulen ist wünschenswert. Dies schließt übergreifende Zusammenarbeit in Projekten ein.	IV.
194.	Qualifizierungsbausteine können jeweils über Arbeitsproben überprüft werden.	III.
195.	Auf die Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeit sollte verzichtet werden.	III.
196.	Das Konzept ist generell positiv zu bewerten.	V.
197.	Im Bereich der Metallbearbeitung muss ein Grundmodul zunächst eine Sicherheitsunterweisung beinhalten. Der Aufwand, der hiermit verbunden ist, kann sich für die Durchführung im Handwerk als problematisch erweisen.	I.
198.	Ein problemorientiertes Herangehen ist bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen wünschenswert. Die Eigeninitiative von Berufsschullehrern sollte unterstützt werden.	IV.
199.	Problemorientierung heißt etwa mit hyperaktiven Jugendlichen montags morgens zunächst laufen zu gehen. Erst dann ist ein ruhiges Arbeiten möglich. Es ist mehr Aufgeschlossenheit für neue Lösungen gefragt.	II.

200.	Handwerkern muss man bei den Qualifizierungsbausteinen ein fertiges Paket an die Hand geben. Der administrative Aufwand muss für sie möglichst klein gehalten werden.	I.
201.	Module sollten in jedem Falle Spielräume für betriebsspezifische Erfordernisse beinhalten.	I.

Anhang VI: Interview mit Experte F

Beim Experten A6 handelt es sich um den Inhaber eines Metallbauunternehmens mit 8 Mitarbeitern. Der Betrieb war in das bereits erwähnte Pilotprojekt Qualifizierungsbausteine eingebunden.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
202.	Zeugnisse sind von minderer Bedeutung hinsichtlich einer Eignung für eine Tätigkeit in Handwerksbetrieben. Wesentlich sind handwerkliche Fähigkeiten.	II.
203.	Über das Instrument Qualifizierungsbausteine erhalten Jugendliche eine 2. Chance.	II,
204.	Schulische Schwächen haben vielfältige Gründe. Kinder aus Familien mit Migrantenhintergrund haben häufig Sprachprobleme. Diese ziehen andere Probleme nach sich, wie etwa Sozialisationsprobleme (Hemmungen). Schulische Leistungen können auch dadurch leiden. Das bedeutet aber keineswegs eine reduzierte Eignung für Tätigkeiten im Handwerk.	II.
205.	Häufig zeigen Jugendliche mit Problemen besonderes Talent und Eignung für handwerkliche Berufe. Sie arbeiten sauber und zuverlässig, einmal gelerntes prägt sich häufig tief ein und ist auf Anhieb abrufbar.	II.
206.	Besonders Jugendliche mit Migrantenhintergrund und entsprechenden Problemen machen dies mit besonderem Fleiß wett.	II.
207.	Z.T. findet man in der Gruppe der Benachteiligten sogar überdurchschnittlich begabte im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen. Dies zeigt sich im Handwerk insbesondere durch die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten. Ein guter Handwerker muss nicht instruiert werden, sondern sucht sich die Arbeit selber.	I.
208.	Die Standardisierung von Qualifizierungsbausteinen wird durch den hohen Grad von Spezialisierung im Handwerk stark erschwert. Standardisierung auf niedrigerem Niveau nivelliert die besonderen Stärken der Betriebe.	I.
209.	<i>Ein Jugendlicher hat begonnen die Grasnabe abzustecken, als im Betrieb</i>	I.

	<i>wenig zu tun war. Da wäre selbst ich nicht drauf gekommen.</i>	
210.	Mathematische Grundkenntnisse sowie berufsspezifische Grundkenntnisse, wie z.B. Lesen technischer Zeichnungen und die Fähigkeit der Differenzierung verschiedener Gewindearten sind Anforderungen, die jeder Betrieb benötigt.	I.
211.	Die Erfüllung der Ausbildungsordnung ist im Wesentlichen vom Anspruch der Ausbilder abhängig. Dies gilt dann natürlich auch für die Qualifizierungsbausteine, die sich an den Ausbildungsordnungen orientieren.	I.
212.	Ausbildung im Betrieb ist immer von betrieblichen Abläufen überlagert.	
213.	In dem hier betrachteten Fall stellt die Fähigkeit zum Abschätzen von erforderlichem Aufwand einen Wert dar. Stehen Aufwand und Nutzen (technisch und preislich) bei der Abarbeitung eines Auftrages im richtigen Verhältnis (kann man beim Einpassen einer Schaufel auch mal Genauigkeit vernachlässigen und schneller arbeiten)? Technische Erfordernisse und betriebswirtschaftliche Aspekte müssen im Handwerk bei der Fertigung (Genauigkeit des Arbeitens) gegeneinander abgewogen werden. Hier gibt es im Gegensatz zur Industrie weniger Führung durch Normen.	III.
214.	Die Metallbaubetriebe sind stark spezialisiert. Der hier betrachtete Betrieb bringt z.B. 5 verschiedene Schweißverfahren zur Anwendung. Daran müssen sich Qualifizierungsbausteine orientieren.	II.
215.	Die Aussagekraft 2-wöchiger schulischer Praktika ist gering.	II.
216.	Wichtig bei einem Praktikum ist die zusammenhängende Gestaltung. Am sinnvollsten haben sich abwechselnde Schul- und Praktikumsblöcke erwiesen.	II.
217.	Zusammenhängende Praktikumsblöcke gewährleisten, dass der Prozesscharakter der Arbeitstätigkeit dem Jugendlichen bewusst wird. Ist der Jugendliche nur an einzelnen Wochentagen im Betrieb, so gewinnt er einen falschen Eindruck von den betrieblichen Abläufen. Es kann sein, dass er nur Tätigkeiten kennen lernt, die nicht zum Kerngeschäft des Betriebes gehören (Praktikant ist nur am Freitag zum Ausfegen und Aufräumen im Betrieb).	V.
218.	Der Aspekt der Berufsorientierung ist beim Konzept Qualifizierungsbausteine positiv hervorzuheben. Dies trägt dem Reifezustand der Jugendlichen Rechnung.	II.
219.	Die Länge der Qualifizierungsbausteine (12 Wochen) ermöglicht dem Praktikanten das Hineinfinden in ein neues soziales Umfeld. Allein für diese Akklimatisierungsphase sind 4 Wochen erforderlich.	II.
220.	Ein 12-wöchiges Praktikum, wie im Projekt Qualifizierungsbausteine, ermöglicht das Aufzeigen vollständiger Arbeitsabläufe optimal.	I.

221.	Der Betrieb muss Ausbildung grundsätzlich mit betrieblichen Anforderungen vereinbaren. Die Berufsschule muss daher Lehrinhalte vertiefen und Ausbildung ergänzen.	IV.
222.	Defizite der Ausbildung sind nicht auf die Berufsschule, sondern auf die besondere Situation von Ausbildung im Betrieb zurückzuführen.	I.
223.	Die Rolle des Berufsschullehrers als Coach trägt der Tatsache Rechnung, dass sich Betriebe nur am Rande ihres Kerngeschäftes mit Ausbildung beschäftigen. Elementar ist ein reger Austausch zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb.	IV.
224.	Das Modell Qualifizierungsbausteine ist elementar auf eine enge Kooperation von Berufsschule und Betrieb angewiesen.	IV.
225.	Qualifizierungsbausteine ermöglichen den Jugendlichen eine Bewährung im Hinblick auf den Abschluss eines Ausbildungsvertrages.	II.
226.	Schulische Bestandteile der Ausbildung stellen für Jugendliche eine erhebliche Belastung dar. Dies ergibt sich schon über den Zwang zum Stillsitzen. Im Betrieb können sich die Jugendlichen freier bewegen, können auch die Werkstatt kurz verlassen.	II.
227.	Im Betrieb können die Jugendlichen die Ergebnisse ihrer Tätigkeit direkt erkennen.	II.
228.	Im Arbeitsalltag werden gewisse Fachbegriffe benötigt. Ein vertieftes Hintergrundwissen muss von der Berufsschule erzeugt werden, auch wenn die Notwendigkeit dieses theoretischen Anteils der Ausbildung von den Jugendlichen zunächst nicht eingesehen wird und deshalb unbeliebt ist. Beim Schweißen müssen etwa bestimmte Parameter eingestellt werden (Drahtvorschub und Spannung). Ist dieses Grundlagenwissen nicht vorhanden, so tasten sich die Jugendlichen wenig zielgerichtet zu Lösungen.	IV.
229.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine ermöglicht trotz angespanntem Lehrstellenangebot eine fundierte Berufswahl. Berufswahlentscheidungen aufgrund wirtschaftlicher Zwänge werden somit vermieden.	II.
230.	Das Wort Berufung ist im Handwerk wörtlich zu nehmen. Der Beruf im Handwerk und die dahin führende Ausbildung kann nur dann erfolgreich ausgeübt werden, wenn die innere Einstellung stimmt.	I.
231.	Eine fundierte Berufswahl beugt späterem Frust und Ausbildungsabbruch vor. Sie ist damit Grundlage für beruflichen Erfolg.	II.
232.	Der Jugendliche muss sich Klarheit verschaffen, ob er einen bestimmten Beruf täglich 8 Stunden ausüben kann und will.	II.

233.	Ein Handwerker muss Befriedigung dadurch erfahren, dass er etwas erschafft, etwas bewerkstelligt. Das Handwerk beinhaltet eine Berufung zu schöpferischem Handeln.	II.
234.	<i>In jedem fertig gestellten Produkt steckt die Persönlichkeit seines Erschaffers.</i>	II.
235.	<i>Durch meine Hände erwecke ich ein schrottreifes Teil zum Leben.</i>	II.
236.	<i>Das Handwerk erfordert Interesse, aber auch geistige Gewandtheit.</i>	II.
237.	Der Beruf des Metallbauers ist ein kreativer Beruf.	II.
238.	Im Praktikum offenbaren sich fehlendes Interesse und fehlendes Talent. Dies zeigt sich schon an mangelnder Sorgfalt.	I.
239.	Das Handwerk hat den schlechten Ruf, immer unpünktlich zu sein. Dies hängt allerdings eher mit dem Servicecharakter des Handwerks zusammen. Handwerkliche Tätigkeiten sind nur bedingt planbar. Sekundärtugenden, wie Pünktlichkeit kommt daher bei der Ausbildung ein besonderer Stellenwert zu. Dies ist auch vor dem Hintergrund des Teamcharakters der Arbeit im Metallbau wichtig.	II.
240.	Auch bei Sekundärtugenden ist problemorientierte Herangehensweise gefragt. Der Arbeitsbeginn sollte sich auch an den besonderen Situationen der Jugendlichen orientieren. Diese sind z.B. auf Busverbindungen angewiesen. Eine Verschiebung des Arbeitsbeginns um ½ Stunde wird daher durchaus praktiziert. Dies geschieht dann auf Absprache. Problemorientiertes Vorgehen!	II.
241.	Eine Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen durch Kammern kann zusätzliche Kosten beinhalten. Dies sollte vermieden werden.	III.
242.	Das 1. Ausbildungsjahr ist das teuerste. Dies hängt damit zusammen, dass hier der schulische Anteil besonders hoch und der Nutzen für die Betriebe besonders gering ist. Es gibt bereits Tendenzen zu einer Praxis, in der die Betriebe bevorzugt Jugendliche einstellen, die sich bereits im 2. Ausbildungsjahr befinden. Damit trägt man das Kostenproblem auf dem Rücken der Jugendlichen aus.	III.
243.	<i>Die Jugendlichen in Qualifizierungsbausteinen kosten nur meine Nerven.</i>	I. / III.
244.	Die geringen Kosten für Qualifizierungsbausteine machen die Jugendlichen für Betriebe interessant.	I.
245.	Ein Jugendlicher erobert sich über das Absolvieren eines Qualifizierungsbausteins eine reale Chance auf einen Ausbildungsplatz. (Ausbildungsplätze müssen in gesundem Verhältnis zu Mitarbeiterzahlen stehen)	II.
246.	Die Struktur und Schwierigkeit von Ausbildung ist in Betrieben abhängig von Kundenaufträgen. Es wird versucht, über Kundenaufträge, eine sukzessive	I.

	Steigerung der Anforderungen an den Jugendlichen zu ermöglichen.	
247.	Die Auslegung einzelner Module, die nur Auszüge der betrieblichen Tätigkeiten enthalten, wie z.B. Schweißen, gestaltet sich daher schwierig.	I.
248.	Eine Festlegung auf bestimmte Tätigkeiten im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins ist am ehesten im Rahmen von Produktionsaufträgen, mit sich wiederholenden Arbeitsabläufen, möglich. Bei Serviceaufgaben, wie z.B. Reparaturen schließt sich dies jedoch aus.	I.
249.	Qualifizierungsbausteine lassen sich im Handwerk nicht standardisieren. Sie sollten sich flexibel an den betrieblichen Gegebenheiten orientieren.	I.
250.	Das Berichtsheft gibt am Ende Auskunft über die Inhalte absolvierter Qualifizierungsbausteine.	III.
251.	Betriebe werden mit einer Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildung nicht einverstanden sein.	III.
252.	<i>Die Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeiten sind nicht erwünscht.</i>	III.
253.	Jugendlicher sollte Vorteil aus Qualifizierungsbausteinen für Noten in Prüfungen nutzen.	III.
254.	<i>Der Betrieb verspricht sich ja einen Nutzen davon dass jemand 3,5 Jahre lernt.</i>	III.
255.	Der Auszubildende muss sich über die Länge seiner Ausbildung für den Betrieb rentieren. Dafür ist ein längerer Zeitraum erforderlich.	III.
256.	Das 1. Ausbildungsjahr ist für den Betrieb eine reine Zukunftsinvestition ohne größeren Nutzen.	V.
257.	Den größten Nutzen für den Betrieb stellen Auszubildende im 3. Ausbildungsjahr dar. Diese sollen auch bereits Gesellentätigkeiten ausüben.	I. / III.
258.	Mit Abschluss der Gesellenprüfung werden die Beschäftigungsverhältnisse dann teuer für die Betriebe. Der Vorteil geht dann abrupt verloren.	I. / III.
259.	Auch aus Gerechtigkeitsaspekten tragen Verkürzungen über Anrechnungen von Qualifizierungsbausteinen Unruhe in die Betriebe.	III.
260.	Die Zwischenprüfungen zeigen auf, ob die Ausbildung gemäß Ausbildungsordnung erfolgte.	III.
261.	Reine Modulstrukturen nehmen zu wenig Rücksicht auf besondere Spezialisierungen der Betriebe, etwa, wenn ein Betrieb im Hinblick auf ein bestimmtes Modul prädestiniert ist und dann der Auszubildende profitiert.	I.
262.	Das Prinzip Zwischenprüfung und Abschlussprüfung ist von der Struktur her einfacher und auf die breite Masse von Betrieben anwendbar. Das Prinzip hat	III.

	sich bewährt.	
263.	<i>Die Ausbildung in ihrer heutigen Form hat sicherlich Defizite, einige Lehrinhalte sind überholt, trotzdem handelt es sich um ein bewährtes Prinzip.</i>	III.
264.	Das duale System hat seine Stärken gegenüber einem eher unsystematischen Erwerb von Kompetenzen in anderen Ländern (Portugal).	V.
265.	In Deutschland ist das duale System kein Auslaufmodell. Dies betrifft auch den Meisterzwang.	V.
266.	Für den Bereich Metallbau bietet sich ein weiterer Qualifizierungsbaustein Umformen, einschließlich Abwicklungen (Übergang viereckige zu runden Formen) an. Abwicklungen sind im Hinblick auf die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens von größter Bedeutung. Dies wäre der Vorschlag eines Qualifizierungsbausteins Behälterbau.	I.
267.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine hat den positiven Effekt der permanenten Qualifizierung.	V.
268.	<i>Bei rein schulischen Maßnahmen geht ein wenig die Bodenhaftung, der Praxisbezug verloren.</i>	V.
269.	Jugendliche können natürlich auch eine Belastung für Betriebe darstellen, wenn sie etwa Blödsinn machen.	I.
270.	Im Betrieb sind bereits erhebliche Schäden durch Auszubildende entstanden. Es wurde ein Gabelstapler widerrechtlich benutzt. Es entstand Schaden am Gabelstapler, der durch die Versicherung des Jugendlichen nicht gedeckt werden konnte. Ein anderer Praktikant hat ein Tor beschädigt. Auf der anderen Seite gehören solche Schäden zur Natur von Arbeitsabläufen, wo mit technischem Gerät umgegangen wird.	I.
271.	Es kann zu Unfällen der Jugendlichen im Umgang mit Maschinen kommen. Jugendliche können die Gefahren nicht realistisch einschätzen. Dies erfordert eine erhöhte Wachsamkeit und somit Belastung des Ausbildungspersonals.	I.
272.	Die Sozialkompetenz von Auszubildenden hat einen besonderen Stellenwert bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen.	III.
273.	<i>Wir sind hier eine Gemeinschaft. Wir verbringen die beste Zeit des Tages mit einander. Da kann einer noch so gut sein, aber wenn es auf der menschlichen Seite nicht klappt, wenn es etwa zu Mobbing o.ä. kommt, dann ist die Person für den Betrieb nicht geeignet.</i>	III.
274.	<i>Ein noch so guter Schweißer mit fundierten theoretischen Kenntnissen ist für den Betrieb kein Gewinn, wenn er sich nicht integrieren kann, wenn er die Mitarbeiter spaltet.</i>	III.

275.	Ein leicht geistig und körperlich behinderter Mitarbeiter ist in der Lage, handwerkliche Schwächen über ein freundliches Wesen und Belastbarkeit zu kompensieren. Dies erzeugt dann allerdings wiederum Probleme bei der Beurteilung.	I.
276.	Die Beurteilung der Qualifizierungsbausteine erfolgt über Formblätter. Dies ist unkompliziert und mit wenig Aufwand durchführbar.	III.
277.	Ein Qualifizierungsbaustein sollte vom Betrieb bewertet werden. Die Berufsschule sollte die Bewertung ergänzen.	III.
278.	ZDH-Bausteine können bei der Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen eine wertvolle Orientierung bieten. Eine strikte Umsetzung erscheint schwierig und mindert die Bereitschaft der Betriebe, sich zu engagieren.	I.
279.	Im Metallbau bietet sich ein weiterer Qualifizierungsbaustein „Grundlagen des Korrosionsschutzes“ an (Verzinkungsgerechte Fertigung).	I.
280.	Ein Aushandeln von Inhalten der Qualifizierungsbausteine zwischen Betrieb und Berufsschule erscheint sinnvoll.	I. / IV.
281.	Die Betriebe wünschen sich einen Austausch mit der Berufsschule.	IV.
282.	<i>Der kleine Dienstweg macht das Leben lebenswert.</i>	IV.
283.	Es gibt heutzutage eine Neigung, alles zu schematisieren, zu normieren. Zu einem gewissen Grad muss es Standards geben. Insbesondere das Handwerk lebt von der Individualität.	I. / IV.
284.	Das Handwerk ist allgemein eine Nische, wo die Menschen sich ein gewisses Maß an Freiheit bewahrt haben. Handwerker verkümmern, wenn man ihnen die Individualität nimmt.	I.
285.	Das Handwerk baut auf die Kreativität bei der Lösungsfindung. Grundlage hierfür ist ein freier Geist und Hingabe zum Beruf.	I.
286.	Das Handwerk will die Freiheit der Gestaltung bewahren. Dies betrifft auch die Ausbildung. Das ist auch notwendig. Handwerker sind Dienstleister, die eine Beratungskompetenz benötigen.	I.
287.	Für die Ausbildung von Jugendlichen ist es wichtig, dass man selber seinen Wunschberuf ausübt. Ein gewisser Idealismus muss beim Beruf dabei sein.	II.
288.	Im Betrieb ist es bereits über Qualifizierungsbausteine zum Abschluss von Ausbildungsverträgen gekommen.	II.
289.	In einem 12-wöchigen Qualifizierungsbaustein ist die Konstanz von Leistungen besser zu beurteilen, als in 2-wöchigen Schulpraktika.	II.
290.	<i>Ich habe viel Freude mit den Jungs!</i>	I.

291.	<i>Man lebt nur einmal. Die richtige Berufswahl ist deshalb besonders wichtig!</i>	II.
------	--	-----

Anhang VII: Interview mit Experte G

Bei dem Experten A6 handelt es sich um den Inhaber eines Handwerksbetriebes mit 18 Mitarbeitern. Der Betrieb kann auf eine 25-jährige Tradition im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen verweisen. Es wurden sogar Jugendliche aus Erziehungsheimen zur Gesellenprüfung geführt. Insofern kann der Betrieb also auch auf Erfahrungen mit originär Benachteiligten zurückblicken, während andere Betriebe hiervor eher zurückschrecken.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
292.	Ein Erfolgsmoment bei der Umsetzung der Qualifizierungsbausteine bestand an der individuellen Ausrichtung der Module an den Bedürfnissen der Jugendlichen.	II.
293.	Das Vorgehen war charakterisiert durch ein problemorientiertes Herangehen im Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb.	IV.
294.	Der ganz normale Sozialisationsprozess, der in Familie und Schule nicht erfolgte war der Einstieg in den Entwicklungsprozess eines Jugendlichen.	II.
295.	Die Grundlage des Sozialisationsprozesses wird in Sekundärtugenden gelegt. Dies bedeutet also pünktliches Erscheinen am Arbeitsplatz mit Ausrüstung und Verpflegung.	II.
296.	Die Jugendlichen bekommen den gesamten Prozessablauf betrieblicher Vorgänge von Anfang bis Ende vermittelt.	I / II.
297.	Die Jugendlichen lernen das Arbeitsleben mit seinen sozialen Geflechten kennen. Im Betrieb machen sie Bekanntschaft mit Meistern, Gesellen und Auszubildenden. Auch der Kontakt zu Kunden wird aufgezeigt.	I / II.
298.	Jugendliche werden auf den Unterschied zwischen Selbstbild und Außenwirkung aufmerksam gemacht.	II.
299.	Der Kunde entscheidet innerhalb von Minuten, ob er mit uns zusammenarbeiten möchte oder nicht. Der erste Eindruck ist entscheidend. Eine zweite Chance bekommt man meist nicht. Deshalb wird auf Kleiderordnung und Verhaltensmuster Wert gelegt.	I.
300.	Der 2. Schritt besteht in der Einweisung der Jugendlichen durch die Gesellen in einfachste Arbeitsgänge.	I / II.
301.	Es wird auf Risiken und Gefahren hingewiesen, die in unserem Beruf zur tägli-	I / II.

	chen Arbeit gehören. Von gefährlichen Geräten werden sie zunächst ferngehalten.	
302.	Umgang mit Lattenhammer wird erklärt, so dass sie Stück für Stück da hineinwachsen.	
303.	In der 1. Woche stehen die Grundzüge des Arbeitens im Vordergrund (Regelmäßiges Erscheinen, wann ist Feierabend). Die Spielregeln werden erklärt.	I.
304.	<i>Wenn die Spielregeln eingehalten werden, dann ist das ganz einfach. Das merken die sehr schnell.</i>	I.
305.	In dem Moment, wo sie in die Mannschaft aufgenommen werden, wenn sie sich einbringen und zeigen, dass sie teamfähig sind, dann haben sie gewonnen.	II.
306.	Der Betrieb ist breit aufgestellt und kann so den Jugendlichen ein breites Spektrum von Tätigkeitsfeldern aufzeigen. Es arbeiten hier 2 Zimmerleute, 2 Reetdachdecker, Klempner, Schiefer-Experten, klassische Dachdecker, Flachdach-Experten, Kranfahrer. Es gibt sogar die Möglichkeit die Abläufe im Büro kennen zu lernen. Hier haben wir 3 Mitarbeiter. Wir sind damit ein interessanter Ausbildungsbetrieb, da man die Neigung abtesten kann.	I.
307.	Der Jugendliche kann überprüfen, ob z.B. das Arbeiten im Außenbereich mit dem der Witterung ausgesetzt sein, etwas für ihn ist.	II.
308.	<i>Wenn jemand die handwerkliche Intelligenz nicht hat, wenn man merkt, das ist eine Qual für ihn, dann besteht die Möglichkeit, nach Rücksprache mit der Berufsschule, den Jugendlichen im Büro einzusetzen.</i>	II.
309.	Das Aufzeigen vieler verschiedener Arbeitsgebiete hilft den Jugendlichen bei der Berufswahlentscheidung.	II.
310.	Der Ausbildungsstand der benachteiligten Jugendlichen ist erschreckend schlecht. Trotzdem sollen die Jugendlichen über den Zeitraum eines Jahres an eine Ausbildung herangeführt werden.	I.
311.	Die Einschätzung des Jugendlichen durch den Berufsschullehrer ist für den Erfolg der Maßnahme mit entscheidend.	IV.
312.	Ein erfolgreiches Projekt in der Vergangenheit war der Ausgangspunkt für eine enge Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule.	IV.
313.	<i>Der Berufsschullehrer weiß, er kann uns auch mal einen Problemfall schicken.</i>	IV.
314.	Das Hauptproblem der Jugendlichen ist, dass sie nicht mehr beschulbar sind, weil sie keinen Bock mehr haben auf Schule.	II.
315.	Das Erfolg der Qualifizierungsbausteine liegt in einer individuellen Gestaltung von Abfolgen von Praktikums- und Schulsequenzen. Diese orientieren sich an	II.

	den individuellen Bedürfnissen der Schüler.	
316.	Nach Berufsschule sind 2 Tage Betrieb und 3 Tage Berufsschule pro Woche vorgegeben. Nach Absprache mit der Berufsschule kann dieses Verhältnis aber auch umgedreht werden, Es wird hier problemorientiert vorgegangen.	II.
317.	Der Jugendliche hat die Möglichkeit der Entwicklung über den Zeitraum eines Jahres. Wenn die ersten Module nicht abgeschlossen werden, aber das 4. dann besteht trotzdem die Möglichkeit, eine Ausbildung aufzunehmen.	II.
318.	Der Zugang zu den Jugendlichen im Betrieb erfolgt über den Intellekt und nicht über Abstrafung. Den Jugendlichen werden die Gründe für bestimmte Regeln erklärt.	II.
319.	Die Grundlage für eine Zusammenarbeit liegt im Aufbau von Vertrauen.	II.
320.	Die Berufsschule bedient sich langjähriger Erfahrung im Betrieb.	IV.
321.	Entscheidend für den Erfolg einer Maßnahme ist die Vorabprüfung der Berufsschule über das individuelle Problem des Jugendlichen. Es wird ein kurzer Draht zwischen Berufsschule und Betrieb aufgebaut.	IV.
322.	Das gesamte Konzept ist abhängig vom Einsatz des Berufsschullehrers. Ihm muss die Arbeit Spaß bringen. Er muss sich äußerst stark einbringen, auch außerhalb der Dienstzeiten. Er darf auf keinen Fall Klischeevorstellungen von Lehrern entsprechen.	IV.
323.	Viele Berufsschullehrer haben keine Lust auf die Arbeit mit Benachteiligten. Das ist erkennbar.	IV.
324.	<i>Wenn ich davon ausgehe, dass die Jugendlichen unsere Zukunft sind und ich so sorglos damit umgehe, dann ist da auch etwas nicht in Ordnung.</i>	V.
325.	Es gibt Starke, es gibt Schwächere und es gibt ganz Schwache. Jeder kann irgendetwas. Wenn man das herausfindet, dann ist der Jugendliche ein Teil der Gesellschaft und macht keine Probleme.	V.
326.	Selbst, wenn die Jugendlichen sich nicht für die Aufnahme einer Ausbildung im Betrieb entscheiden, so haben sie diese Entscheidung auf Grundlage fundierter Kenntnisse der Verhältnisse getan. Dann war die Zeit trotzdem nicht umsonst.	II.
327.	<i>Ich bin selber Hauptschüler. Ich bin froh, dass man mir eine Chance gegeben hat. Ich bin soweit gekommen, dass ich gesagt habe, was ich gelernt habe, möchte ich auch weiter vermitteln, weil Lernen einfach Spaß macht.</i>	I.
328.	Das große Ziel der Ausbildung, und dies gilt auch für die Qualifizierungsbau- steine, ist das Erringen von Selbstbewusstsein.	I.
329.	Das Handwerk bietet den Jugendlichen die Möglichkeit der kreativen Entfal-	III.

	tung.	
330.	Die Jugendlichen kommen hier mit hängenden Schultern, völlig verschüchtert, rein und wenn sie rausgehen, ist die Tür eigentlich zu schmal.	II.
331.	Es sollte erreicht werden, dass die Jugendlichen stolz sind auf das, was sie leisten, auch wenn sie nicht im Büro arbeiten und keinen Schlips tragen.	II.
332.	Jeder Mensch hat seine Neigung.	I.
333.	Der Meister ist immer noch geachtet unserer Gesellschaft. Über sein Vorbild kann Jugendlichen eine Lebensperspektive aufgezeigt werden.	V.
334.	Im Betrieb bekommen die Jugendlichen ein konstruktives Denken vermittelt. Die Fähigkeit zur Improvisation wird entwickelt. Es soll die Fähigkeit entwickelt werden, sich ein Bild des zu erstellenden Gewerks vorzustellen.	II.
335.	Jugendliche sollen das Gefühl bekommen, etwas zu können, was andere nicht können.	II.
336.	<i>Das Handwerk ermöglicht es den Menschen, ihre Familie auch in schlechteren Zeiten zu ernähren. Der Handwerker überlebt auch dann, wenn der Computer nicht da ist und es keinen Strom gibt.</i>	V.
337.	<i>Das sind keine Benachteiligten, in keinster Weise!</i>	I.
338.	<i>Nach 2 Jahren funktionieren die erst, haben keine pubertären Problem mehr.</i>	II.
339.	Qualifizierungsbausteine sind eine Nachschulung für das, was in der Grund- und Hauptschule versäumt wurde.	V.
340.	Einigen Jugendlichen mangelt es an Reife. Da reicht ein Jahr Qualifizierungsbausteine nicht aus. Die sollten noch ein halbes Jahr dranhängen.	II.
341.	<i>Eigentlich gehen die benachteiligten Jugendlichen nur in der Masse unter.</i>	II.
342.	<i>Die benachteiligten Jugendlichen sind nicht widerstandsfähig, nicht lebensfähig. Sobald man ihnen die Hand gibt, fangen sie an zu zittern.</i>	II.
343.	Viele benachteiligte Jugendliche entpuppen sich als völlig unterfordert.	II.
344.	Viele Handwerksmeister gehören selbst zur Gruppe derer, bei denen das Selbstbewusstsein zunächst nicht gepasst hat. Deshalb können sie sich besser in die Jugendlichen hineinversetzen. Sie haben einen besseren Zugang.	II.
345.	Beim Konzept Qualifizierungsbausteine besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen als billige Arbeitskräfte missbraucht werden.	II.
346.	Früher wurden auch Jugendliche durch die Ausbildung geschliffen, bei denen keinerlei Eignung zum Handwerker bestand. Aufgrund bestehender Verträge konnte man sich nicht von ihnen trennen. Das Konzept Qualifizierungsbaustei-	I. / II.

	ne verhindert dies.	
347.	Mit 12-wöchigen Qualifizierungsbausteinen besteht die Möglichkeiten, die Neigungen eines Jugendlichen herauszufiltern. Im Betrieb gibt es Möglichkeiten Qualifikationen abzutesten.	I. / II.
348.	Das Dachdecker Handwerk benötigt Fachkompetenzen, wie Räumliches Vorstellungsvermögen, weil wir auch spiegelverkehrt Dinge herstellen müssen.	IV.
349.	Kreativität und Problemlösefähigkeit sind die Kernkompetenzen eines Dachdeckers.	III.
350.	Den Jugendlichen fehlt jegliches Selbstwertgefühl. Sie sind darauf geprägt, eine Belastung für die Gesellschaft zu sein.	II.
351.	Der Betrieb hat die Möglichkeiten, die Jugendlichen individuell den Gesellen zuzuweisen, die für den jeweiligen Charakter als passend erscheinen, um ihn weiterzuentwickeln.	II.
352.	Selbständigkeit und Entscheidungsfreudigkeit haben im Handwerk einen hohen Stellenwert.	II.
353.	Die Jugendlichen müssen über die emotionale Ebene erreicht werden. Vertrauen erzeugt Gegenvertrauen.	II.
354.	Die Maßnahme hat nur Erfolg bei enger Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb.	I.
355.	Die Berufsschule kann die Jugendlichen vorselektieren. Durch eine enge Kooperation weiß die Berufsschule, worauf die jeweiligen Betriebe Wert legen.	IV.
356.	Über seine Kontakte zu Betrieben gewinnt der Berufsschullehrer die Handhabe, um die Jugendlichen zu führen.	IV.
357.	Der Berufsschullehrer ist ein Kommunikator. Er hält die Dialoge aufrecht zwischen allen. Das ist Coaching.	IV.
358.	Die Berufsschule wird von den bereits schulmüden Jugendlichen als Zwang empfunden. Sie sind dort nicht freiwillig.	IV.
359.	In den Betrieben fühlen sich die Jugendlichen freier. Der Arbeitstag ist abwechslungsreich. Kundenbesuche und Reparaturarbeiten wechseln sich ab. Die Autofahrten zu den Baustellen lockern alles auf. Wenn ein Problem auftritt, kommt man davon auch wieder weg, löst sich davon.	II.
360.	Die Qualifizierungsbausteine umfassen einen für Jugendliche überschaubaren Zeitraum. Das hilft ihnen diese durchzustehen. Am Ende haben sie ein ganzes Jahr überstanden, ohne sich dessen gewahr zu werden.	II.
361.	In den Betrieben werden die Jugendlichen ernster genommen.	II.

362.	Im Rahmen der Qualifizierungsbausteine eröffnet sich den Jugendlichen die Möglichkeit nach einem Vierteljahr eine Entscheidung zu treffen. Bei Ausbildungsvertrag kommt es bei Abbruch zu Vertragsverletzungen. Dies ist dann wieder eine Niederlage.	II.
363.	Der Begriff Schule ist für viele Jugendliche, aufgrund ihrer Erfahrungen, negativ geprägt. Sie fühlen sich in ein Korsett gezwängt.	II.
364.	Die Jugendlichen machen in den Betrieben die Erfahrung, dass sich jemand für sie interessiert.	II.
365.	In einem Jahr Qualifizierungsbausteine wird das aufgebaut, was in Schule und Elternhaus versäumt wurde.	II.
366.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine erlaubt es den Jugendliche eine eigene fundierte Berufswahlentscheidung auf der Grundlage von Erfahrungen in der Praxis zu treffen.	II.
367.	Über die Nachteile des Konzeptes sollte man sich angesichts der Chancen keine Gedanken machen.	V.
368.	Einige Betriebe sehen die Jugendlichen lediglich als preiswerte Arbeitskraft.	II.
369.	Die Bewertung der Qualifizierungsbausteine erfolgte über einen Formbogen. Dieser kann in 10min nach Absprache mit den Gesellen ausgefüllt werden. Das Prinzip hat sich aufgrund seiner Unkompliziertheit bewährt. Die Bewertung geht per Fax an die Berufsschule. Diese fügt ihre schulische Bewertung dazu und der Schüler erhält sein Zertifikat.	III.
370.	Mit tiefer gehender Theorie beschäftigen sich die Betriebe nicht. Dies muss die Berufsschule leisten.	IV.
371.	Die Hauptaufgabe der Betriebe liegt in der Entwicklung von Teamfähigkeit und Vertrauen.	II.
372.	Der Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb ist wichtig. Das Konzept lebt von der Persönlichkeit des Berufsschullehrers. Dieser muss immer erreichbar sein, auch um 8 oder 9 Uhr abends. Dogmen sind nicht hilfreich. Der Berufsschullehrer muss sich persönlich einbringen.	I. / IV.
373.	Die Qualifizierungsbausteine spiegeln den Erfolg des dualen Systems. Dieser liegt in der Ausbildung im sozialen Umfeld mit Familienanschluss.	V.
374.	<i>Wir sind ja selber in einer ähnlichen Situation gewesen, wie die Jugendlichen, Spätentwickler, 2. Bildungsweg. Dadurch entwickelt sich ein anderes Verständnis als bei jemandem, der nur sein Studium absolviert hat.</i>	II.
375.	Ziel ist es, den Jugendlichen Beharrlichkeit angesichts auftretender Probleme zu vermitteln. Sie bekommen ein Rüstzeug, um ihr Leben zu gestalten.	I.

376.	<i>Die Jugendlichen lernen, Verantwortung zu übernehmen. Wenn ich auf dem Bau eine Leiter abstütze, kann ich nicht einfach weglaufen.</i>	I. / II.
377.	Modulkonzept von Qualifizierungsbausteinen ist zu hinterfragen. Ausbildung im Handwerk orientiert sich an Kundenaufträgen.	I.
378.	Praktische Anteile, wie zum Beispiel 12 Wochen Schiefer könnten in größeren Betrieben gestaltet werden.	I.
379.	Die vom ZDH anerkannten Qualifizierungsbausteine könnten sowohl den Betrieben, als auch der Berufsschule als Orientierung dienen.	I.
380.	Die Qualifizierungsbausteine sollten nicht auf die Ausbildungszeiten angerechnet werden.	III.
381.	Die Ausbildungsqualität ist in verschiedenen Betrieben sehr unterschiedlich.	III.
382.	Zur Ausbildung gehört die Entwicklung menschlicher Reife.	II.
383.	Ein Problem der Jugendlichen liegt in ihrer eingeschränkten Mobilität gerade im ländlichen Raum. Die Ausbildungsbetriebe müssen dies bei der Gestaltung der Arbeitszeiten berücksichtigen. Ggf. sind individuelle Lösungen zu verabreden.	II.
384.	Ausbilder sind den Jugendlichen ein Vorbild für das Ausarbeiten eines Lebenskonzepts: <i>Du sagst, Du kannst Das nicht? Das konnte ich auch nicht.</i> Das Konzept Qualifizierungsbaustein dient der Entwicklung von Individualkompetenz.	II.
385.	Jugendliche sollten zunächst Stolz auf ihr Können entwickeln. Wer etwas kann, bekommt später auch ein entsprechendes Gehalt.	II.
386.	<i>Allgemein muss man sagen, dass macht schon Spaß, wie die sich entwickeln.</i>	I.
387.	Die Jugendlichen halten mit ihren Fragen natürlich auch den Betrieb jung.	I.
388.	Die Gesellen fühlen sich durch das Fragen in ihrer Fachkompetenz herausgefordert. Dies animiert diese ihr Wissen ständig aufzufrischen. Das ist eine Art von Qualitätsmanagement.	I.
389.	Die Jugendlichen verhindern Betriebsblindheit und verharren in alten Abläufen.	I.

Anhang VIII: Interview mit Experte H

Beim Experten A8 handelt es sich um einen Gärtnereibetrieb mit derzeit 2 Auszubildenden zum Floristen. Grundsätzlich steht der Verkauf von Produkten des Gärtnereiwesens gegenüber der Produktion derselben im Vordergrund.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
390.	Für den Betrieb ist es ohne Interesse, in welcher Art von Maßnahme sich die Teilnehmer befinden. Für den Betrieb handelt es sich in jedem Falle um Praktikanten. Der Betrieb ist sich nicht darüber im Klaren, ob der Praktikant einen Qualifizierungsbaustein oder eine andere Maßnahme absolviert.	I.
391.	Die Grundvoraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung ist die Einstellung von Seiten der Jugendlichen. An dieser Einstellung kann weder die Berufsschule noch die Betriebe etwas ändern.	II.
392.	Das Grundproblem ist, dass die Jugendlichen es nie nötig hatten, sich um solche Fragen zu kümmern.	II.
393.	Die Jugendlichen lernen nur selektiv die Dinge, die sie interessieren. Anderes wird einfach nicht aufgenommen. Das Problem ist, dass sie damit durchkommen.	II.
394.	Es gibt kein Problem von Benachteiligung, sondern eines von fehlender Einstellung. Das ist eine Frage der Erziehung im Elternhaus.	II.
395.	Die meisten Benachteiligten könnten viel mehr leisten. Sie könnten viel mehr, wenn sie sich mehr Mühe geben würden. Es fehlt hier der entsprechende Druck. Das kann der Betrieb nicht leisten.	II.
396.	Maßnahmen, wie das Instrument Qualifizierungsbausteine, sind verschwendetes Geld, wenn die Einsicht in die Notwendigkeit zur eigenen Anstrengung nicht vermittelt werden kann.	II.
397.	Das Konzept kann nur dann funktionieren, wenn die Jugendlichen Initiative zeigen und sich über ihre eigenen Schwächen bewusst sind.	II.
398.	<i>Ich hatte jetzt 2 Praktikantinnen aus der Hauptschule. Die hätte ich nie in die Hauptschule gesteckt. Die waren clever, wenn auch vielleicht ein wenig langsamer. Das funktioniert. Das macht richtig Spaß mit denen. Ich nehme jedoch an, dass es sich hier um ausgesprochen gute Hauptschüler handelt.</i>	II.
399.	Das Problem der Benachteiligten ist darin begründet, dass es in Deutschland keinen Niedriglohnbereich gibt. Der Unterschied zwischen Gesellen- und Meisterlohn bzw. Gesellen- und Auszubildendenlohn ist einfach zu hoch.	V.

400.	Die Betriebe stellen deshalb keine Auszubildenden ein, weil die Ausbildungsvergütungen zu hoch sind.	V.
401.	Nicht alle Jugendlichen sind ausbildbar. Der Berufsstand muss aufpassen, dass er sein Ausbildungsniveau nicht absenkt, um jedem Jugendlichen eine Ausbildung zu gewähren.	V.
402.	Für den Berufsstand macht es keinen Sinn, die Ausbildungsstandards abzusenken.	I.
403.	<i>Es nützt ja nichts, wenn wir fertige Gesellen haben, die nichts können. Da muss auch schon eine Abgrenzung zu Ungelernten bestehen.</i>	V.
404.	Es ist nicht schlimm, wenn Jugendliche keine Ausbildung haben. Ein schlechter Lehrling findet genauso wenig einen Arbeitsplatz, wie ein Ungelernter.	V.
405.	Das Problem in dem vorliegenden Betrieb ist, dass jeder Mitarbeiter auch Kunden bedienen muss. Das ist eine schwierigere Aufgabe, als das reine handwerkliche Beherrschen von Aufgaben des Gärtnereiwesens. Er muss einen Kunden nett behandeln können. Die Anforderungen an die Mitarbeiter sind in solch einem Einzelhandelsbetrieb ungleich höher, als in Betrieben, in denen rein handwerkliche Tätigkeiten ausgeführt werden.	III.
406.	Den benachteiligten Jugendlichen fehlt es oft an Offenheit. Es fehlen allgemein Qualifikationen für eine Tätigkeit im Dienstleistungsbereich mit beratungintensiven Kundengesprächen.	II.
407.	Der Einzelhandel ist für benachteiligte Jugendliche kein geeignetes Einsatzgebiet.	I.
408.	<i>Unser letzter Praktikant war vielleicht ein besonderer Fall. Der war völlig motivationslos. Unser Urteil über Instrumente der Benachteiligtenförderung ist maßgeblich durch diese Erfahrung geprägt.</i>	I.
409.	Wenn ein Jugendlicher ein Niveau entsprechend der Anforderungen des Betriebes aufweist, dann hat er eine reelle Chance, einen Ausbildungsplatz im Betrieb zu erhalten.	II.
410.	Der Zeitraum von 12 ist positiv zu bewerten. Er lässt eine Bewertung der Jugendlichen zu.	II.
411.	<i>Wir haben einen Jugendlichen über 2 Bausteine betreut. Es war keinerlei Entwicklung in der Einstellung feststellbar. Er hat nicht begriffen, dass es um seine Zukunft geht.</i>	II.
412.	Wenn das Instrument einem beträchtlichen Prozentsatz der Benachteiligten hilft, dann ist es natürlich ein gutes Projekt.	V.
413.	Manche Jugendliche benötigen 2 zusätzliche Jahre, um eine Ausbildungsreife	II.

	zu erlangen. Einige erreichen diese Reife nie.	
414.	Die Begleitung der Bausteine in der Berufsschule ist dem Betrieb unbekannt.	IV.
415.	Die spezielle Situation des Betriebes erfordert eine Beratungskompetenz von den Mitarbeitern. Dies können Benachteiligte nicht leisten. Sie sind daher kaum in die betrieblichen Abläufe integrierbar.	I.
416.	Das Grundkonzept, die Berufsvorbereitung in Form von Praktika zu absolvieren, ist sinnvoll.	
417.	Saisonale Ausrichtung der Arbeitsprozesse im Gärtnereiwesen lassen vorstrukturierte Bausteine kaum zu.	I.
418.	Die Ausbildung auch der Praktikanten erfolgt rein Arbeitsprozess bezogen.	I.
419.	Das Konzept der Ausbildung liegt im Durchlaufen von jährlichen Zyklen. Diese werden von den Auszubildenden nach 3 Jahren verinnerlicht. Die Anforderungen steigen während dieser Zeit sukzessive.	I.
420.	Am Anfang der Ausbildung stehen Zureichungsaufgaben, die auch von Praktikanten ausgeführt werden können. Ein Beispiel wäre hier das Ernten von Schnittblumen.	I.
421.	Am Anfang der Ausbildung steht die Vermittlung fachlicher Inhalte. Daran anschließt sich der Umgang mit Kunden.	I.
422.	Die Einstellung der Jugendlichen ist für die Betriebe enorm wichtig. Deutsche Tugenden, wie Fleiß und Pünktlichkeit stehen bei den Anforderungen der Betriebe an oberster Stelle. Diese Arbeitstugenden sind die Grundlage jeglicher Zusammenarbeit. Sind diese gegeben, also sind die Jugendlichen verlässlich, dann funktioniert das Konzept.	II.
423.	<i>Wir nehmen an der Maßnahme gern teil, würden die Praktikanten aber auf Grundlage unserer Erfahrungen, nicht in eine Ausbildung übernehmen.</i>	I.
424.	Die Betriebe haben es heutzutage nicht nötig, Auszubildende zu nehmen, die nicht dem Anforderungsprofil entsprechen.	III.
425.	<i>Unsere Anforderungen sind sehr hoch. Wir müssen auch keine Lehrlinge nehmen, die uns nicht zusagen. Dieses Jahr wurden 2 Praktikanten eingestellt, weil beide den Anforderungen entsprachen. Es kann sein, dass wir im nächsten Jahr keinen einstellen, wenn wir niemanden finden, der uns in den Kram passt.</i>	I.
426.	<i>Bisher befanden sich in den Maßnahmen für Benachteiligte keine Bewerber, die für uns in Frage gekommen wären.</i>	I.
427.	Die Branche hat das Problem, dass sie Bewerber mit gutem Schulabschluss nicht bekommt. Bewerber mit guten Schulnoten wollen sich häufig die Finger	I.

	nicht dreckig machen.	
428.	<i>Die Bewerber mit höherem Schulabschluss bleiben für uns nicht mehr übrig.</i>	I.
429.	Im beratungsintensiven Einzelhandel ist Aufgeschlossenheit der Jugendlichen enorm wichtig. Die Mitarbeiter müssen über ein fundiertes Fachwissen verfügen und dies auch ausstrahlen.	I.
430.	Für den Personenkreis der Benachteiligten ergibt sich eher ein Einsatzfeld im Bereich handwerklicher Tätigkeiten und im Baugewerbe.	
431.	12 Wochen für einen Qualifizierungsbaustein sind von Vorteil für den Jugendlichen. Er kann sich in den Betrieb hineinfinden. Normalerweise braucht ein Auszubildender 1 Jahr, um sich im Betrieb auszukennen.	II.
432.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine wird im Betrieb als Praktikum durchgeführt. Arbeitsabläufe werden aufgezeigt.	I.
433.	Das gesamte Konzept Qualifizierungsbausteine wäre überflüssig, wenn wir in Deutschland einen Niedriglohnbereich hätten.	V.
434.	Im Betrieb ist der Ausbildungsabschluss von untergeordneter Bedeutung. Viel wichtiger ist die Bewährung im Arbeitsalltag über Leistung. Die Bezahlung steigt dann entsprechend Marktgesichtspunkten.	V.
435.	<i>Für unseren Betrieb hat das Projekt keine Vorteile.</i>	I.
436.	<i>Die Teilnahme am Projekt läuft auf Basis von Kulanz.</i>	I.
437.	Der Kontakt zur Berufsschule war zufrieden stellend.	IV.
438.	Die Praktika einschließlich des Kennen Lernens betriebsinterner Regeln ist für die Jugendlichen eine prägende Erfahrung.	II.
439.	Eine Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine durch die Kammern erscheint übertrieben und schießt über das Ziel hinaus.	III.
440.	Eine Zertifizierung durch die Kammern sollte optional auf Wunsch der Jugendlichen möglich sein, aber nicht grundsätzlich erfolgen.	III.
441.	Der Bewertungsbogen, der bei dem begleiteten Projekt vor Ort Verwendung fand, wurde als aussagekräftig wahrgenommen.	III.
442.	Ein hoher Aufwand bei der Bewertung senkt die Motivation der Betriebe, sich in solchen Maßnahmen zu engagieren.	III.
443.	Die Qualifizierungsbausteine sollten nicht auf die Ausbildungszeiten angerechnet werden.	III.
444.	Mit der Erhöhung der Ausbildungschancen benachteiligter Jugendlicher ist schon ein großer Schritt erreicht.	III.

445.	Auszubildende mit schulischen Schwächen sollten auf jeden Fall 3 Jahre lernen.	III.
446.	Der begleitende Unterricht der Beruflichen Schulen ist dem Betrieb nicht bekannt.	IV.
447.	Es ist gut, dass Berufsschule und Betrieb getrennt arbeiten.	IV.
448.	Die Betriebe und die Berufsschule sollten sich nur bei Auftreten von Problemen austauschen.	
449.	Die Jugendlichen sollten nicht so stark unterstützt werden. Diese haben eine Bringschuld gegenüber den Betrieben zu erfüllen.	II.
450.	Grundfertigkeiten des Miteinander (Sozialqualifikationen) werden zu überhöht betrachtet.	III.
451.	Für die Betriebe ist interessant, wie die Jugendlichen sich in der unbeobachteten Zeit verhalten. Bereitet er anschließende Arbeitsgänge vor oder ist er faul bzw. baut er sogar Unfug?	III.
452.	Nach 2 bis 3 Wochen weiß der Jugendliche erst, was er darf und was nicht.	II.
453.	Eine Bewährung der Jugendlichen innerhalb von 12 Wochen ist durchaus möglich.	III.
454.	Im Rahmen des Konzepts Qualifizierungsbausteine hat erst 1 Jugendlicher sein Praktikum im Betrieb absolviert.	I.
455.	<i>Ich finde die Praktika vom Prinzip her gut.</i>	I.
456.	Die Jugendlichen sind über die Arbeit in den Betrieben direkt in der Praxis. Sie müssen sich in die betrieblichen Abläufe integrieren.	II.
457.	Anders als in der Schule kann man sich in den Betrieben nicht durchschlängeln.	II.
458.	Die Jugendlichen müssen die Notwendigkeit erkennen, dass sie Geld verdienen müssen.	II.
459.	Die Jugendlichen sollten sich auf dem Arbeitsmarkt bewähren.	II.
460.	Die Motivation, Geld zu verdienen ist die Grundvoraussetzung für den Erfolg im Arbeitsleben. Diese entsteht über die existentielle Notwendigkeit, bzw. den Selbsterhaltungstrieb.	II.
461.	Ausgelernte Kräfte mit entsprechendem Gehalt motivieren zum Abschließen einer Ausbildung. Diese Motivation fehlt heutzutage. Sie entsteht durch Existenznot.	II.
462.	<i>Diese Maßnahmen sind schön, allerdings könnte man mit grundlegenden</i>	V.

	<i>strukturellen Änderungen auf dem Arbeitsmarkt mehr bewegen.</i>	
463.	<i>Das Problem ist, dass die Menschen heute nicht zur Arbeit erzogen werden.</i>	V.

Anhang IX: Interview mit Experte I

Beim Befragten A9 handelt es sich um den Leiter einer Einrichtung der Altenpflege.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
464.	Im Bereich der Altenpflege besteht immer Bedarf an Händen für einfache Tätigkeiten. Um überhaupt arbeiten zu lernen, sich im Team zu bewegen, sind diese Tätigkeitsfelder genau richtig.	I.
465.	Jugendliche erfahren über Praktika zum ersten Mal, wie es ist, für jemand anderen etwas zu tun, wie es ist, in einer Gruppe Ziele zu erreichen und was evtl. schon persönlich eingebracht werden kann.	II.
466.	Bei uns wird total im Arbeitsprozess gelernt.	I.
467.	Insbesondere Jugendliche mit Migrantenhintergrund zeigen oftmals eine ausgesprochen hohe Motivation, auch wenn sie sich letztendlich gegen eine Tätigkeit in den Pflegeberufen entscheiden. Es kann ihnen in jedem Falle ordentliches Arbeiten attestiert werden.	II.
468.	Eine Entscheidung gegen einen Pflegeberuf kann auf Grundlage des Konzepts Qualifizierungsbausteine reflektiert und fundiert getroffen werden. Auch dann war der Baustein kein Fehler.	II.
469.	Erfahrungen mit dem Instrument Qualifizierungsbausteine selber liegen nicht vor. Das Konzept ist aus der Presse bekannt. Das Projekt wird als ein Kennen Lernen von Arbeit aufgefasst.	I.
470.	Im Bereich Hauswirtschaft ist ein modulares Vorgehen, wie dies etwa der ZDH angedacht hat, durchaus möglich.	I.
471.	Zum Bereich Hauswirtschaft gehört auch der Reinigungsbereich. Hauswirtschaftlerin ist ein anerkannter Beruf.	I.
472.	In einem Grundmodul Pflegeberufe muss getestet werden, ob der Jugendliche überhaupt in der Lage ist, mit Menschen umzugehen. Es geht darum, die Menschen diesbezüglich zu schulen bzw. aufmerksam zu machen.	I.
473.	Ein Basismodul Pflegeberufe ist denkbar.	I.
474.	Die Qualifizierungsbausteine im Bereich Pflegeberufe würde ähnlich dem Vorgehen im Rahmen einer Ausbildung durchgeführt.	I.
475.	Einrichtungen der Altenpflege sind eindeutig geeignet für die Durchführung	I.

	einer solchen Maßnahme.	
476.	Über das Konzept Qualifizierungsbausteine ist der Betrieb in der Lage, seinen eigenen Nachwuchs anzuwerben. Der Betrieb hofft Mitarbeiter zu finden, denen die Arbeit in einem Pflegeheim gefällt.	I.
477.	Es besteht die Möglichkeit sich über Schulungen bis zur Pflegekraft fortzubilden. Kenntnisse der Hauswirtschaft sind für Pflegekräfte bindend, da sie als examinierte Kräfte für die Gesamtstation verantwortlich sind.	II:
478.	Die Altenpflege ist ein Berufsbild mit Zukunft.	II.
479.	Jeder neue Mitarbeiter ist zunächst einmal eine Bremse. Er bindet Arbeitskräfte. Das müssen die Betriebe wissen und mit diesem Nachteil umgehen.	I.
480.	Die Praktikanten erhalten keine Ausbildungsvergütung. Dies ist ein finanzieller Vorteil für den Betrieb.	I.
481.	Der Betrieb erhält eine zusätzliche Kraft für einfache Tätigkeiten.	I.
482.	Der Beruf des Altenpflegers wurde bereits von Jugendlichen mit Sonderschule, wenn auch mit Umwegen, erfolgreich abgeschlossen. Grundlage waren Arbeitseifer und nachhaltiges Arbeiten von Seiten der Jugendlichen. Es liegen somit in der Altenpflege Erfahrungen mit der Integration von Benachteiligten vor. Für Einrichtungen der Altenpflege stellt die Benachteiligung kein Einstellungshindernis dar.	II.
483.	Es besteht eine gesellschaftliche Pflicht zur Integration der Benachteiligten.	V.
484.	Bereits jetzt wurden Ausbildungskapazitäten erweitert. Dies geschah über eine Verteilung der Ausbildungsetats.	I.
485.	Eine Bedingung für eine Ausbildung in der Altenpflege ist ein halbjähriges Betriebspraktikum, um die Belastungen des Berufsfeldes kennen zu lernen. Dies deckt sich mit dem Aspekt der Berufswahlorientierung.	II.
486.	Viele Jugendliche verlassen die Einrichtungen der Altenpflege nach 6-8-wöchigen Betriebspraktika zunächst begeistert. Später gewinnen sie Distanz und die Begeisterung ebbt ab. Anhand von Vergleichsmöglichkeiten bietet sich ihnen die Möglichkeit das Arbeitsfeld in der Altenpflege richtig einzuordnen und sich über die belastenden Momente bewusst zu werden.	II.
487.	Die Auszubildenden in der Altenpflege müssen ein Gefühl für den Umgang mit Menschen haben. Das kann man nicht lernen.	II.
488.	In der Schule errungene Qualifikationen spielen in der Altenpflege eine untergeordnete Rolle.	I.
489.	Für interessierte Bewerber werden in der Altenpflege sogar zusätzliche Stellen, über den eigentlichen Bedarf hinaus, geöffnet.	II.

490.	Ein Qualifizierungsbaustein im Bereich Altenpflege müsste zusammen mit der Berufsschule in Anlehnung an den Ausbildungsberuf entwickelt werden. Dies könnte auch in Abstimmung mit anderen Einrichtungen der Altenpflege geschehen.	I.
491.	Die Betriebe sollten für die Durchführung der Qualifizierungsbausteine von den Berufsschulen Vorgaben zur Orientierung erhalten. Das Niveau muss an den Personenkreis angepasst werden.	I. / IV.
492.	Es muss von der Berufsschule geprüft werden, ob der Baustein von der Einrichtung leistbar ist.	IV.
493.	Die Notwendigkeit einer bundeseinheitliche Regelung ist für die Betriebe nicht überblickbar.	I.
494.	Die Führung und Koordinierung von Qualifizierungsbausteinen muss die Berufsschule übernehmen.	IV.
495.	Eine Betreuung durch die Berufsschule ist von den Betrieben erwünscht.	IV.
496.	Das Feld des sozialen Lernen muss im begleitenden Berufsschulunterricht berücksichtigt werden.	IV.
497.	Die Projektarbeit läuft in der Partnerberufsschule hervorragend.	IV.
498.	Allgemein bildende Fächer haben in der Altenpflege eine untergeordnete Bedeutung.	IV.
499.	12 Wochen sind als Dauer für einen Qualifizierungsbaustein optimal.	II.
500.	Ein zweiwöchiges Schulpraktikum reicht allenfalls zum Entwickeln einer Vertrauensbasis.	II.
501.	Die Zertifizierung der Bausteine ist für Betriebe unwichtig. Die inhaltliche Arbeit ist nicht messbar.	III.
502.	Qualifizierungsbausteine sollten durch eine allgemeine Beurteilung der Jugendlichen durch die Betriebe abgeschlossen werden.	III.
503.	Im Rahmen eines Qualifizierungsbausteins sollten Fähigkeiten bei der Betreuung von Bewohnern, Fähigkeiten im Arbeitsteam und Fähigkeiten im Lernfeld Berücksichtigung finden. Zusammen mit der Bewertung der Berufsschule ergibt sich ein Paket.	III.
504.	Die Jugendlichen können sich bei potentiellen Arbeitgebern vorstellen und auf ihre Fähigkeiten verweisen.	II.
505.	Die Beurteilung der Praktikanten sollte nach Vorgaben für die Bewertung von Altenpflegern erfolgen.	II.
506.	Methoden- und Fachkompetenz sind von untergeordneter Bedeutung. Diese	II.

	kommen erst in der Fachausbildung zum Tragen.	
507.	Die Qualifizierungsbausteine sollten genutzt werden, um den Einstieg in eine Ausbildung zu finden.	II.
508.	Die Anerkennung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildungszeiten sind evtl. in Zukunft denkbar.	III.
509.	Der befragte Betrieb besitzt nicht die Freiheit zu entscheiden, ob Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildungszeiten angerechnet werden können.	
510.	Das Pflichtbewusstsein von Benachteiligten ist häufig stärker ausgeprägt, als bei anderen Jugendlichen.	II.
511.	Die Benachteiligten haben häufig ein größeres Durchhaltevermögen.	II.
512.	Die Benachteiligten sind häufig nicht so leicht ablenkbar.	II.
513.	Die Berufsschule öffnet sich immer mehr. Früher war die Arbeit der Berufsschule nicht so transparent. Ein reger Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb sollte angestrebt werden. Die Verbindung von Theorie und Praxis schreitet immer weiter voran.	I.
514.	Die Berufsschule sieht sich heute eindeutig als Mittler. Dies ist äußerst positiv zu bewerten.	IV.
515.	Eine überschaubare Größe der Berufsschule lässt einen regen und unbürokratischen Austausch zwischen Betrieb und Schule zu. Dies ist in urbanen Umgebungen so nicht der Fall.	IV.
516.	Eine weitere Öffnung der Berufsschule ins Praxisfeld hinein kann nur begrüßt werden.	IV.
517.	Die Qualifizierungsbausteine sind in der Lage, die Ausbildung sinnvoll zu ergänzen.	V.
518.	Nachteile des Konzepts Qualifizierungsbausteine sind nicht erkennbar.	V.
519.	Nachteile des Instruments liegen allenfalls in der Einbindung ungelernter Kräfte.	V.
520.	Modulkonzepte spielen in der Altenpflege derzeit keine Rolle. Die Ausbildung ist seit 3 vereinheitlicht geregelt. Vorher existierten Regelungen auf Länderebene.	V.
521.	Ein Modulkonzept könnte evtl. die Aufstiegschancen der Mitarbeiter verbessern. Eine Verbesserung in diesem Bereich wäre wünschenswert.	V.

Anhang X: Interview mit Experte J

Beim Befragten A10 handelt es sich um den Marktleiter einer Supermarktkette.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
522.	Ausbildungserfolge sind sowohl von dem Betrieb als auch vom Jugendlichen und dessen Motivation abhängig. Eine Grundvoraussetzung für jede Form von Ausbildung ist eine beidseitige Bereitschaft zur Ausbildung.	II.
523.	Hat ein Jugendlicher die Bereitschaft zur Ausbildung nicht, so vergibt er beim erfolglosen Absolvieren eines Qualifizierungsbausteins eine Chance. Dies bedeutet für ihn erneut eine Niederlage.	II.
524.	Die Gruppe der Benachteiligten macht einen sehr gemischten Eindruck. Auch unter diesen selektieren die Betriebe wieder die besten heraus.	I.
525.	Die Grundvoraussetzung für die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sind betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen.	I.
526.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine ist als solches nicht bekannt. Die Betriebe unterscheiden reine Praktika verschiedener Länge von der Lehre.	I.
527.	Über Benachteiligte, auch aus Erziehungsheimen, kann nichts Negatives berichtet werden. Sie machen teilweise einen besseren Eindruck, als Hauptschulabsolventen.	I.
528.	Benachteiligte sind häufig weitaus stärker motiviert als andere Jugendliche. Sie haben einen besonderen Wissensdurst und erkennen ihre Chance sich im Praktikum zu bewähren.	II.
529.	Über ihre Tätigkeit im Betrieb, schon über die Dienstkleidung, werden die Jugendlichen zur Persönlichkeit. Schon dies hat einen Persönlichkeit formenden Effekt.	II.
530.	Praktikanten werden Mitarbeitern zugeordnet. Diese begleiten sie während der Arbeit. Arbeitsabläufe werden erklärt. Die Persönlichkeit wird gefördert.	I.
531.	Es ist vorteilhaft, wenn die Jugendlichen auf Menschen treffen, mit denen sie auch Dinge abseits des Arbeitslebens besprechen können.	II.
532.	Den Benachteiligten werden nicht nur einfache Verrichtungen übertragen, sondern ihnen wird das gesamte Spektrum von Arbeitsabläufen aufgezeigt.	I.
533.	Bei einer reinen Ausnutzung der Praktikanten hat weder der Jugendliche noch der Betrieb einen Gewinn.	I. / II.
534.	Benachteiligte haben häufig besondere Fähigkeiten. Auf der anderen Seite müssen gewisse Schwächen, wie etwa Sprachschwierigkeiten, berücksichtigt	I.

	werden. Hier ist ein Vorgehen mit Geduld angezeigt. Am Ende können die Sprachprobleme über die Kommunikation im Arbeitsalltag weitgehend beseitigt werden.	
535.	Benachteiligte müssen herausgefordert werden. Benachteiligte haben häufig Hemmungen, sich Herausforderungen zu stellen. Hier müssen sie unterstützt werden. Das Selbstbewusstsein wird über Herausforderungen gestützt.	II.
536.	Über das Bestehen von Herausforderungen entsteht Selbstvertrauen. Dies ist die Grundlage für selbständiges Arbeiten.	II.
537.	Benachteiligte sind oft schwach in der Schule, obgleich die Betriebe die Leistungen oft als sehr gut bewerten würden.	II.
538.	Die Betriebe verweisen auf außergewöhnlich gute Erfahrungen mit Benachteiligten mit Migrantenhintergrund.	I.
539.	Praktika sind außergewöhnlich wichtig bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze.	II.
540.	Bei Maßnahmen, die vom JAW geführt werden, kommt es zu einem engeren Austausch zwischen JAW und Betrieb in 10 bis 14-tägigem Rhythmus. Dies ist äußerst positiv und wird in dieser Intensität bei der Zusammenarbeit mit der Berufsschule vermisst.	IV.
541.	Qualifizierungsbausteine leben vom engen Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb. Ein Gespräch sollte mindestens alle 4 Wochen erfolgen. Dies sollte bestenfalls persönlich geführt werden, aber zumindest telefonisch stattfinden.	IV.
542.	Der die Qualifizierungsbausteine begleitende Berufsschulunterricht wird von den Jugendlichen als zu trocken empfunden.	IV.
543.	Eine formelle Beurteilung ist wichtig für Betrieb und Praktikant. Beurteilungen sollten zwischen beiden besprochen werden. Die Beurteilungen sollten in größeren Betrieben mit den Mitarbeitern abgestimmt werden.	III.
544.	Die Beurteilung der Betriebe stimmt oft mit dem Selbstbild der Jugendlichen überein.	III.
545.	Das Besprechen der Beurteilung ist für die Entwicklung der Jugendlichen enorm wichtig. Sie gewinnen ein Bewusstsein für ihre Stärken und Schwächen.	III.
546.	Die Betriebe sind interessiert an der Beurteilung der Berufsschule. Dieser Austausch wird bei Maßnahmen in Zusammenarbeit mit dem JAW als äußerst positiv wahrgenommen. Auch schriftliche Ausarbeitungen in der Berufsschule interessieren die Betriebe.	III. / IV.
547.	Die Betriebe sind stets an einer Weiterentwicklung und Verbesserung ihrer	

	Ausbildung interessiert. Die Ausbildung gehört zur Aufgabe der Betriebe. Es ist eine Freude, den Jugendlichen etwas vermitteln zu können.	
548.	Es ist ein Vorteil des Konzepts Qualifizierungsbausteine, dass die Berufsschule Aspekte der Ausbildungsplatzsuche, die normalerweise der Bundesagentur für Arbeit obliegen, mit übernimmt. Sie kann ihre individuellen Kenntnisse der Jugendlichen einbringen.	IV:
549.	Fallen Absolventen von Qualifizierungsbausteinen äußerst positiv auf, so können auch die Arbeitgeber ihre Kontakte bei der Ausbildungsplatzsuche einbringen. Dies hilft dem Jugendlichen, auch wenn er nicht direkt im Betrieb eine Anstellung findet. Jugendliche verlieren die Anonymität.	II.
550.	Die Qualifizierungsbausteine sollten von den Berufsschulen verstärkt mit allgemein bildenden Fächern begleitet werden. Fachunterricht sollte dies ergänzen.	II.
551.	Die Aufsplitterung der Klassenverbände in einzelne Betriebe mit unterschiedlichen Berufsbildern erschwert die Durchführung von begleitendem Unterricht.	II.
552.	Ein Zeitraum von 3 Monaten hat sich für die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen als optimal erwiesen. Auch die Abfolge von 3 Tagen Betrieb und 2 Tagen Berufsschule wird positiv bewertet.	II.
553.	Je mehr Informationen über die jeweilige Person von Seiten der Berufsschule vorliegen, umso besser können sich die Betriebe bei der Ausbildung auf die Benachteiligten einstellen. Ein möglichst umfassendes Bild der zu betreuenden Person wäre vor Antritt des Praktikums für die Betriebe von Vorteil.	IV.
554.	Durchlaufen die Jugendlichen mehrere Qualifizierungsbausteine ohne eine sich bietende Möglichkeit für die Aufnahme einer Ausbildung anzunehmen, so laufen sie Gefahr, eine Chance zu verpassen. Die betriebliche Ausbildung sollte vor Qualifizierungsbausteinen Vorrang haben.	III.
555.	Der Berufswunsch der Jugendlichen sollte zumindest im Ansatz mit dem Ausbildungsangebot der Betriebe in Einklang zu bringen sein.	II.
556.	<i>Jeder Mensch hat ein Anrecht als Mensch behandelt zu werden.</i>	II.
557.	Der Betrieb gibt den Jugendlichen über einen Qualifizierungsbaustein eine Chance sich zu bewähren. Die Chance nutzen müssen die Jugendlichen selbst.	II.
558.	Die Betriebe versuchen über die Qualität ihrer Ausbildung eine gute Außenwirkung im Umfeld zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für Betriebe mit hoher Publikumsfrequenz. Eine hohe Ausbildungsqualität spiegelt den eigenen Anspruch eines Betriebes wider.	I.

559.	Wichtiger als die Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die Ausbildungszeiten ist ein geordneter Hauptschulabschluss.	
560.	Eine Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf Ausbildungszeiten sollte nur in Ausnahmefällen erfolgen.	III.
561.	Eine Anrechnung auf Ausbildungszeiten könnte auch in speziell von der Bundesagentur für Arbeit zu entwickelnden Ausbildungsgängen liegen, z.B. unter jeweils 50%er Beteiligung von Betrieb und Bundesagentur für Arbeit.	III.
562.	Eine Anrechnung der Qualifizierungsbausteine auf die reguläre Ausbildung erscheint im Sinne der Qualität der Ausbildung gefährlich.	III.
563.	Für Lernschwache bietet sich ein modulares Konzept von Sonderausbildungsgängen an.	V.
564.	Benachteiligte Jugendliche haben häufig Probleme, die Abschlussprüfung zu bestehen. Dies würde eine 3-jährige sinnlose Investition der Betriebe bedeuten.	I.
565.	Ein Beurteilungsmaßstab für den Qualifizierungsbaustein sollte solche Elemente, wie Fachwissen, Arbeitsgüte und Arbeitstempo erfassen. Darüber hinaus sollten Kriterien, wie etwa Lernbereitschaft, Auffassungsgabe, Konzentration und Ausdauer hinzugezogen werden.	III.
566.	Die Betriebe sollten eine Note für die Ableistung eines Qualifizierungsbausteins vergeben. Der Bewertungsmaßstab muss dem Personenkreis angemessen sein.	III.
567.	Die Berufsschule sollte neben dem Betrieb ein Ansprechpartner für das weitere Fortkommen sein.	IV.
568.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine wird als rundum gute Sache aufgefasst.	V.
569.	Die Kommunikation mit der Berufsschule hat sich in letzter Zeit grundlegend verbessert. Neue Lehrkräfte stellen sich den Betrieben vor.	IV.
570.	Der Austausch mit der Berufsschule sollte weiter intensiviert werden. Dies beinhaltet ein Feedback über die Leistungen der Jugendlichen im Rahmen der Qualifizierungsbausteine. Ein modulares Vorgehen wäre denkbar.	IV.
571.	Das Konzept muss weiter mit den Betrieben diskutiert und wissenschaftlich begleitet werden.	V.
572.	In einer Zeit wirtschaftlicher Stagnation befinden sich die Betriebe am Rande ihrer Ausbildungskapazität.	I.
573.	Leistungsträger können über das Konzept aus der Gruppe der Benachteiligten herausgefiltert werden.	I.

574.	Freiwilligkeit und eigene Motivation der Jugendlichen sind Grundlage des Konzepts.	II.
575.	Benachteiligte brauchen bei ihrer Ausbildung mehr Zeit und Zuwendung. Eine Verkürzung von Ausbildungszeiten gerade für diesen Personenkreis ist abzulehnen.	III.

Anhang XI: Interview mit Experte K

Beim Experten A11 handelt es sich um den Inhaber eines landwirtschaftlichen Betriebes.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
576.	Der Praktikant war 4 Monate im Betrieb. Es lief hervorragend.	I.
577.	Der Betrieb gewinnt über die Maßnahme eine kostenlose Arbeitskraft für 3 Tage in der Woche	I.
578.	Es wird eine Ausbildung zum Landwirt durchgeführt. Der Qualifizierungsbaustein ist daran angelehnt.	I.
579.	Der Qualifizierungsbaustein wird wie eine Ausbildung durchgeführt.	I.
580.	Relativ freies Arbeiten ohne Führen von Betriebsheften ist für Benachteiligte zunächst besser geeignet. Die Jugendlichen wollen zunächst einen ersten Eindruck von den Arbeitsläufen erhalten.	II.
581.	Ein Hineinwachsen in Arbeitsprozesse ist vollkommen ausreichend und das richtige.	II.
582.	Der Auszubildende und der Betrieb sollten das Praktikum relativ frei gestalten. Alles andere wäre ein Mehraufwand ohne Gewinn für eine Seite.	I. / II.
583.	Die Schule gewährleistet eine gute Begleitung der Praktika. Jugendliche bekommen 1 Jahr Zeit zur beruflichen Orientierung. Jugendliche können sich einsetzen, ohne dass dies reglementiert wird.	IV.
584.	Benachteiligte Jugendliche brauchen häufig etwas mehr Zeit zur beruflichen Orientierung.	II.
585.	Die Jugendlichen sollten im Rahmen der Bausteine lernen, umfassend zu denken, Zusammenhänge begreifen, den Sinn des eigenen Tuns hinterfragen. Sie sollten Verbesserungsmöglichkeiten und Ideen entwickeln.	II.
586.	Eine Begleitung der Bausteine durch die Berufsschule gestaltet sich schwierig, da die verschiedenen Jugendlichen einer Klasse Qualifizierungsbausteine in verschiedenen Berufsfeldern absolvieren. Daher sollte der Schwerpunkt des	

	Berufsschulunterrichts auf den allgemein bildenden Fächern liegen. Hier gibt es zum Teil erhebliche Defizite.	
587.	Der Berufsschulunterricht sollte Mathematik in Beziehung zu dem Berufsfeld beinhalten, in dem der Qualifizierungsbaustein stattfindet. Dies beinhaltet zum Beispiel Flächen- und Raumberechnungen.	III.
588.	Der Schüler muss den Bezug des theoretischen Unterrichts zur praktischen Anwendung im Qualifizierungsbaustein erkennen.	II.
589.	In der Landwirtschaft ist etwa die Beherrschung des Dreisatzes essentiell. Maßeinheiten müssen bekannt sein und in einander umgerechnet werden können. Stets sollte der Bezug zur Praxis erkennbar sein.	III.
590.	Eine Zusammenfassung der Qualifizierungsbausteine in Berufsfeldern ist sehr sinnvoll.	III.
591.	Das Durchlaufen verschiedener Berufsfelder im Laufe der Maße hilft bei der Berufswahlentscheidung.	II.
592.	Menschen, die ein Ziel (Berufswahl) vor Augen haben, sind motiviert, dieses zu erreichen.	II.
593.	Landwirtschaft ist die Grundlage jeder Beruflichkeit. Es gibt Überschneidungen zum Metallbau. Selbst angehende Bäcker lernen etwas über die Entstehung ihres Rohstoffs.	I.
594.	Eine Kombination von Qualifizierungsbausteinen in Landwirtschaft und Friseursalon erscheint schwierig.	II.
595.	12 Wochen sollte ein Qualifizierungsbaustein mindestens umfassen.	II.
596.	Eine Bewährung für eine Ausbildung ist auch in Kleinbetrieben möglich. Hier muss evtl. die Ausbildung über Integrationsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bezuschusst werden.	II.
597.	Wichtig ist, dass die Jugendlichen begreifen, dass sie über das Praktikum einen Einstieg ins Arbeitsleben finden. Dies beinhaltet das Knüpfen von Kontakten. Die Jugendlichen bauen sich über ihre Tätigkeit eine Reputation in der Umgegend auf.	II.
598.	Ein Zeugnis in einem Qualifizierungsbaustein ist auch in einem artfremden Beruf ein Vorteil.	II.
599.	<i>Wenn ich einen guten Jungen habe, dann bringe ich meine Kontakte ein, um ihm eine Ausbildung zu ermöglichen.</i>	II.
600.	Eine Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf die Ausbildung sollte nicht vorgenommen werden.	III.

601.	Praktikumsbescheinigungen an sich sind ohne großen Wert.	II.
602.	Eine Zertifizierung über Kammern lohnt den Aufwand nicht.	III.
603.	Eine Beurteilung der Leistungen über ein Formular der Berufsschule ist in Ordnung. Beurteilungen beinhalten die Möglichkeit der Subjektivität.	III.
604.	Beurteilungen vorheriger Qualifizierungsbausteine sind ausschlaggebend für eine Einstellung eines Jugendlichen für nachfolgende Module. Zumindest besitzen diese eine tendenzielle Aussagekraft.	II.
605.	Pünktlichkeit der Jugendlichen ist ein wichtiges Beurteilungskriterium für die Betriebe. Diese zeigt Verlässlichkeit.	III.
606.	Soziale Kompetenzen sind in Betrieben mit starker Kundenfrequenz und vielen Kooperationspartnern elementar.	III.
607.	Die Berufsschule hat die Aufgabe Betriebe und Jugendliche aufeinander abgestimmt zu koordinieren. Eine Vorselektion sollte durch die Berufsschule erfolgen.	IV.
608.	Die Betriebe benötigen für die Durchführung der Maßnahme einen ständigen Ansprechpartner bei der Berufsschule mit Telefonnummer. Die Betriebe dürfen sich nicht allein gelassen fühlen. Ein Berufsschullehrer sollte als Coach das Projekt betreuen.	IV.
609.	Eine Neigung der Jugendlichen zu den im Betrieb ausgeführten Tätigkeiten sollte vorhanden sein. Die Arbeit wird dann als Sinnzusammenhang gesehen. Es entsteht Spaß an der Arbeit.	II.
610.	Die Jugendlichen erkennen über das Instrument, dass die Berufsschule ihnen bei der Erfüllung ihres Berufswunsches helfen kann. Dies kann die Schule über den Aufbau eines Netzwerkes von Betrieben leisten.	IV.
611.	Das Konzept Qualifizierungsbausteine stellt ein wichtiges Instrument bei der Förderung Benachteiligter dar. Jugendliche werden mit einer solchen Maßnahme sehr vernünftig ans Arbeitsleben herangeführt.	V.

Anhang XII: Interview mit Experte L

Beim Befragten A12 handelt es sich um einen Vertreter der Kfz-Innung. Er ist in die Entwicklung neuer Berufsbilder mit eingebunden. Er hat somit, anders als alle anderen Befragten, Erfahrungen mit Instrumenten und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
612.	Die Organisationsstruktur des Kfz-Gewerbes ist nicht unendlich belastbar. Man sollte sich lieber auf die eigenen Ausbildungsgänge und die Entwicklung von Berufen beschränken.	I.
613.	Nicht jede gute Idee kann immer gleich umgesetzt werden.	V.
614.	Die Vermittlung eines Konzeptes, wie das der Qualifizierungsbausteine, ist mit erheblichem Aufwand verbunden. Die Kommunikation eines Konzeptes stellt eines der größten Probleme bei dessen Umsetzung dar.	V.
615.	Die Berufsschule sollte die benachteiligten Jugendlichen, die sich für eine Tätigkeit im Kfz-Gewerbe interessieren, entsprechend ausbilden. Das ist ein sinnvoller Weg diese in der Berufsschule aufzubewahren. Die Jugendlichen gewinnen dann einen Vorsprung vor der eigentlichen Ausbildung. Wenn diese Jugendlichen neben Praktikanten und anderen Ausbildungsgängen, die gerade jetzt für benachteiligte Jugendliche geschaffen wurden (Kfz-Servicemechaniker) in die Betriebe kommen sollen, dann entsteht eine schwierige Situation.	II.
616.	Für die Betriebe ist eine 3-jährige Ausbildung heutzutage schon fast nicht mehr rentabel. Diese benachteiligten, müssen mit hohem Aufwand betreut werden, ohne dass der Betrieb einen Gewinn davon hat. Sie verschwinden nach 12 Wochen aus dem Blickfeld.	I.
617.	Für die jungen Menschen ist es schön, Kontakte bei der Ausbildungssuche zu bekommen.	II.
618.	Für die Betriebe lässt sich eine solche zusätzliche Aufgabe kaum noch leisten. Gründe hierfür sind u.a. ein totaler Umstrukturierungsprozess in der Werkstatt, der aufgrund des technischen Wandels hin zu komplexen Systemen nötig wird.	I.
619.	Die Arbeitsabläufe in den Werkstätten werden ständig optimiert. Die Jugendlichen werden in diesem Prozess immer mehr zum Störfaktor. Hierarchien werden flacher, die technischen Aufgaben jedoch schwieriger.	I.
620.	<i>Die wissen nicht einmal, dass man „Guten Tag“ sagt, wenn ein Kunde kommt.</i>	I. / II.
621.	Aus bildungspolitischer Sicht ist es das Beste, um Jugendliche in das Arbeits-	III.

	leben zu integrieren. Es ist jedoch wahrscheinlich für die Betriebe nicht mehr zu leisten.	
622.	Jugendliche sollten in der Berufsschule auf die Ausbildung vorbereitet werden. Dies schließt die Ausbildung an Kfz ein. Es sollten jedoch keine Ausbildungsgänge, z.B. zum Mechatroniker, in der Berufsschule durchgeführt werden.	
623.	<i>Solange man unsere Strukturen in Ruhe läßt, kann sich die Berufsschule in der Aufbewahrung der Jugendlichen vervollkommen.</i>	III.
624.	<i>Wenn die Betriebe an einer solchen Maßnahme teilnehmen, dann ist das ihre Entscheidung.</i>	I.
625.	<i>Der betriebswirtschaftliche Spielraum ist für solche Maßnahmen denkbar gering im Moment.</i>	I.
626.	Die Betriebe überlegen, sich ganz aus der Ausbildung zurückzuziehen.	I. / V.
627.	Was dem Gewerbe fehlt sind gute Leute. Das Gewerbe benötigt kognitiv hoch begabte Personen, die nach der Ausbildung in den Betrieben bleiben. Es gibt kaum Bedarf für Personen, die einfache Arbeiten verrichten würden.	I.
628.	Es gibt insbesondere alte Betriebseigner, die sich auf Einfach Tätigkeiten spezialisieren. Diese bilden als Maßnahme der Benachteiligtenförderung vermehrt Kfz-Servicemechaniker aus. Hier sollte der Stoff in 3 Jahren vermittelt werden. 2 Jahr werden dann angerechnet.	I.
629.	Das Kfz-Gewerbe würde jetzt lieber die Umsetzung der neu geschaffenen Berufe vorantreiben, als sich um neue Initiativen zu kümmern.	I.
630.	Die neuen Berufskonzepte bewähren sich momentan. Dies wird anhand der Ausbildungszahlen deutlich. Die neuen Berufe müssen sich etablieren.	III.
631.	Nach einer Phase tief greifender Reformen in der Ausbildung im Kfz-Gewerbe, muss eine Ruhephase eintreten.	I.
632.	Der Benefit bei der Durchführung von Qualifizierungsbausteinen ist für die Betriebe zu gering. Im 3. und 4. Ausbildungsjahr spielen die Auszubildenden erst Geld ein.	I.
633.	Wenn ein junger Mensch im Betrieb erscheint, bedeutet das zusätzlichen Aufwand, da man sich mit ihm beschäftigen muss. Beschäftigt man sich nicht mit ihm, so ist die gesamte Maßnahme sinnlos.	I.
634.	Das Konzept beinhaltet Züge eines Betriebspraktikums. Das Absolvieren von Praktika ist die Grundempfehlung bei der Bewerbung um Ausbildungsstellen.	II.
635.	Der Betrieb kann über Praktika Menschen besser kennen lernen, als über eine Bewerbung oder Bewerbungsgespräche. Ein 2-wöchiges Praktikum ist ausreichend, um einen jungen Menschen zu beurteilen.	I.

636.	Den Betrieben sollte das Instrument nicht als neues Modell vorgestellt werden, sondern als Betriebspraktikum für Unversorgte.	III.
637.	Der Aufbau von Modellen ist typisch für Zentralverbände. Betriebe wollen sich nicht mit Modellen auseinandersetzen. Dies bindet Arbeitskräfte und Zeit.	
638.	Wir haben in Deutschland ein gutes System der Berufsbildung. Es hat Tradition und ist ausgewogen. Man sollte dieses einfache System verfeinern.	III.
639.	Das Problem bei der Ausbildung liegt nicht in den Strukturen, sondern in der Mentalität der Ausbilder.	V.
640.	Die Ausbilder in den Werkstätten übersetzt jedes neue System in das ihm bekannte deutsche System. Aus diesen Strukturen kommt er nicht heraus.	III.
641.	Unser gesellschaftliches Problem ist das Interesse an jungen Menschen und keine große neue Theorie.	V.
642.	Wenn wir keine Verantwortung für die nachfolgende Generation übernehmen, dann sieht es schlecht aus für unser Land, da wir dann keine qualifizierten Menschen haben, die den Generationenvertrag erfüllen.	V.
643.	<i>Ausbildung sollte an den Menschen orientiert gestaltet werden. Wir sollten nicht zu sehr in Organisationsstrukturen denken, die uns hindern, die Sache richtig zu machen.</i>	V.
644.	Berufsschullehrer, die sich engagieren, müssen dazu eine Chance erhalten. Man muss ihnen Spielräume gewähren. Im Berufsschulbereich werden vor lauter Planung einige Sachen nicht richtig gemacht.	V.
645.	Bei der Benachteiligtenförderung sollte man Ziel orientiert vorgehen. Man sollte sich nicht in Unterzielen verlieren.	V.
646.	Der Erfolg jedes neuen Projektes hängt an dem Interesse des Berufsschullehrers, dieses zum Erfolg zu führen. Wenn dies der Fall ist, können sich junge Menschen freuen. Es gibt wenige dieser Menschen.	IV.
647.	Für neue strukturelle Instrumente werden Mechanismen der Evaluierung benötigt. Auch dies stellt wiederum einen Aufwand dar.	V.
648.	Für Maßnahmen der Benachteiligtenförderung werden Menschen benötigt, die diese Tätigkeit aus Berufung ausüben.	IV.
649.	Das Problem der Jugendlichen liegt nicht in der Schulbildung oder der Ausbildung, sondern der Erziehung im Elternhaus. Allerdings sind die Eltern heute zumeist damit überfordert.	V.

Anhang XIII: Interview mit Experte M

Beim Experten A13 handelt es sich um den Ausbilder in einer Kfz-Werkstatt.

Lfd. Nr.	Transkription bzw. Paraphrase	Kategorie
650.	Der Begriff Qualifizierungsbaustein ist nicht bekannt. Die Jugendlichen werden als Praktikanten betreut.	I.
651.	Die Jugendlichen sollen über ein Praktikum einen Eindruck vom Berufsbild bekommen.	II.
652.	Die Belastung der Betriebe durch die Betreuung von Praktikanten und Auszubildenden darf nicht überhand nehmen. Eine individuelle Betreuung ist ansonsten nicht möglich. Das Praktikum verliert dann seinen Wert.	I.
653.	Das Praktikum vollzieht sich fast wie eine Ausbildung in den ersten Monaten.	I.
654.	12 Wochen sind eindeutig ein guter Zeitraum für die Durchführung der Maßnahme.	II.
655.	Das Konzept lässt sich nur schwer in dieser Form (ZDH-Qualifizierungsbaustein) umsetzen. Es fehlen im Betrieb die Möglichkeiten, handlungsorientiert zu lehren. Die Ausbildung muss an Kundenfahrzeugen erfolgen. Alte Fahrzeuge stehen nicht zur Verfügung. Praktikanten können nicht an Kundenfahrzeugen ausgebildet werden.	I.
656.	Die Tätigkeiten eines Praktikanten, der Qualifizierungsbausteine absolviert, müssen genauestens dokumentiert werden (evtl. Berichtsheft).	III.
657.	Eine Vorselektion von Praktikanten bezüglich Eignung, Motivation, Ausdauer und Sozialkompetenz muss im Vorfeld getroffen werden.	IV.
658.	Das Konzept ist eine tolle Sache. Der Erfolg ist jedoch in hohem Maße mit vom Praktikanten abhängig.	II.
659.	Die Schwierigkeiten des Kfz-Gewerbes können in 2 Wochen Schulpraktikum nicht erfasst werden. In 2 Wochen sieht man gar nichts.	III.
660.	Die Anforderungen des Berufes im Kfz-Gewerbe sind gestiegen. Hauptschüler haben Probleme mit den theoretischen Anforderungen der Ausbildung (komplexe Systeme).	I. / II.
661.	Im Kfz-Gewerbe werden gute Leute benötigt. Evtl. kann man diese auch über Qualifizierungsbausteine finden.	I.
662.	Die ausschließliche Verrichtung einfacher Tätigkeiten kann nicht der Sinn der Maßnahme sein, auch wenn die Jugendlichen kostenlos sind. Der Betrieb profitiert sicherlich von einer kostenlosen Arbeitskraft.	I.

663.	Der Jugendliche bekommt über die Qualifizierungsbausteine die Chance einer Bewährung.	II.
664.	Die Betreuung eines Absolventen von Qualifizierungsbausteinen ist aufwendiger, als die eines Schulpraktikanten.	
665.	Um das Konzept optimal umzusetzen, muss die Berufsschule flexibler werden. Die Berufsschule muss in ihrem Denken offener sein. Die Berufsschule muss sich um die Schüler in Qualifizierungsbausteinen mehr kümmern, als dies normalerweise der Fall wäre. Sie muss hier in eine Art von Coaching-Funktion wechseln.	IV.
666.	Der Berufsschullehrer, der solch ein Projekt betreut, muss der Aufgabe verschrieben sein. Der Lehrer muss die Betriebe besuchen, evtl. auftretende Probleme ausräumen.	IV.
667.	Die Berufsschullehrer sollten ein persönliches Interesse entwickeln, ein solches Projekt selbständig zu betreuen. Sie können einem Projekt ihre Handschrift geben.	IV.
668.	Bei einer traditionellen Ausbildung wird der Lern-Fortschritt der Auszubildenden maßgeblich vom Betrieb bestimmt. Für Absolventen von Qualifizierungsbausteinen muss diese Aufgabe die Berufsschule übernehmen. Dies gilt gerade dann wenn mehrere Qualifizierungsbausteine fachlich aufeinander aufbauen. Dies erfordert einen erheblichen Koordinierungsaufwand.	IV.
669.	Ein die Qualifizierungsbausteine begleitender Berufsschulunterricht sollte einen Schwerpunkt auf allgemein bildende Fächer legen. Kenntnisse der deutschen Sprache und Schrift sind hier zuvorderst zu nennen. Gleiches gilt für Grundlagen der Mathematik.	II.
670.	Jugendliche, die Lust am Beruf haben, können über die Begeisterung Schwächen kompensieren.	II.
671.	Die richtige Berufswahlentscheidung ist entscheidend für den beruflichen Erfolg und die Fähigkeit, Hürden der Ausbildung zu bewältigen. Das Ziel ist bestimmend für die Motivation.	II.
672.	Die Kontakte der Ausbilder, auch private, können den Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz behilflich sein.	II.
673.	Wenn die Lust und der Wille des Auszubildenden zum Ausdruck kommen, hat jeder eine Chance auf einen Ausbildungsvertrag. Heute braucht man im Kfz-Gewerbe Auszubildende, die eine Berufung für dieses Tätigkeitsfeld verspüren.	IV.
674.	Wenn die Betriebe die Motivation der Auszubildenden spüren, sind Betriebe auch Bereit, über ihre Kapazitäten auszubilden.	II.

675.	Betriebliche Praktika sind bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz wichtiger als schulische Leistungen.	I. / II.
676.	Eine Zertifizierung der Qualifizierungsbausteine durch die Kammern sollte durchgeführt werden. Dies muss die Berufsschule steuern.	III.
677.	Die Tatsache, dass ein Jugendlicher in Qualifizierungsbausteinen eine bewusste Entscheidung für seine Berufswahl getroffen hat, kann eine positive Wirkung auf die Betriebe haben.	I.
678.	Jugendliche, die bereits Qualifizierungsbausteine absolviert haben, kennen sich bereits im Betrieb aus. Sie haben keine Ängste etwas falsch zu machen.	I. / II.
679.	<i>Ich finde es großartig, wenn so etwas gemacht wird.</i>	V.
680.	Die Betriebe können einen Qualifizierungsbaustein nicht allein bewältigen. Für Qualifizierungsbausteine ist ein erhöhtes Engagement durch die Berufsschule erforderlich.	V.
681.	Wenn ein Betrieb sich in einer solchen Maßnahme engagiert, dann will er es auch gut machen, so dass die Jugendlichen profitieren.	I. / II.
682.	Bei einem 2-wöchigen Schulpraktikum läuft der Praktikant einfach mit. Das Instrument Qualifizierungsbausteine erfordert einen höheren Aufwand. Qualifizierungsbausteine müssen dem Betrieb daher im Vorfeld angekündigt werden. Die Betriebe brauchen hierbei die Unterstützung der Berufsschule.	I. / IV.
683.	Die Betriebe würden sich für Jugendliche in Qualifizierungsbausteinen stärker engagieren, als für andere Praktikanten.	I.
684.	Ein Qualifizierungsbaustein hat schon Grundzüge einer regulären Ausbildung. So muss das von Seiten des Betriebes auch angefasst werden.	I.
685.	Eine Anrechnung auf die Ausbildungszeiten sollte nicht erfolgen.	III.
686.	Eine Bewertung von Qualifizierungsbausteinen muss einfach aufgebaut sein und für die Betriebe mit geringem Aufwand verbunden sein.	III.
687.	Ein Bewertungsschema muss sowohl für die Betriebe, als auch für die Jugendlichen verständlich gestaltet sein.	III.
688.	Eine Bewertung von Qualifizierungsbausteinen sollte mit den Jugendlichen diskutiert werden.	III.
689.	Ein Beurteilungsmaßstab sollte fachliche Aspekte enthalten. Weiterhin sind Sprachkenntnisse wichtig. Darüber hinaus sind Sozialkompetenzen wichtig (Auskommen mit Kollegen, Kritikfähigkeit).	III.
690.	Für die Bewertung eines Qualifizierungsbaustein sollten Betrieb und Berufsschule ein Paket schnüren. Hier kann es zu Unterschieden kommen. Die Be-	III.

	triebe können wesentlich individueller auf die Jugendlichen eingehen, als die Berufsschule. Die Berufsschule betreut bis zu 26 Schüler in einer Klasse, der Betrieb nur einen. Der Betrieb hat es insofern einfacher.	
691.	Der betriebliche Anteil der Ausbildung sollte höher bewertet werden, als der schulische.	III.
692.	Eine Zertifizierung über die Kammern ist dringend erforderlich.	III.
693.	Das Instrument erfordert von allen Beteiligten einen hohen Abstimmungsaufwand.	IV. / V.
694.	Die Integrationsfähigkeit in ein Team ist für die Betriebe die wichtigste Anforderung an die Jugendlichen (soziale Kompetenz).	III.
695.	Jugendliche müssen in der Lage sein, sich selbst zurückzunehmen. Kompromisslose Menschen (Rechthaber) haben im Betrieb Probleme. Man muss zurückhaltend sein. Ruhiges Verhalten ist manchmal besser.	II.
696.	Die Berufsschule sollte eine Vorselektion der Jugendlichen entsprechend ihrem Berufswunsch vornehmen.	I. / IV.
697.	Eine Besprechung im Vorfeld eines Qualifizierungsbausteins sollte zwischen Berufsschule und Betrieb erfolgen. Mögliche Probleme sollten bereits geklärt werden.	I. / IV.
698.	Die Betriebe dürfen mit Jugendlichen nicht überfrachtet werden.	I.
699.	Die Jugendliche sollten in solchen Maßnahmen Vertrauenspersonen finden. Die Jugendlichen brauchen Unterstützung.	II.
700.	Es ist vorstellbar, dass auf Teilnehmer an Qualifizierungsbausteinen noch intensiver eingegangen wird, als auf reguläre Auszubildende, weil man merkt, dass diese Schwierigkeiten haben.	I. / II.
701.	Der Praktikant muss in der Lage sein, sich in die betriebliche Hierarchie einzugliedern.	II.

Anhang XIV: Post-16 Cohort (UK)

Destination		N	%
Post-16 education	Post-16 education at grammar school	1,136	33
	Post-16 education at secondary school	601	18
	Post-16 education at FE college	661	19
Work-related training	Jobskills at FE college	220	6
	Jobskills/training/apprenticeship	244	7
	Employment	258	8
	Job seeking/unemployment	68	2
	Other	87	3
	Unknown	148	4
Total		3,423	100

Due to rounding, percentages may not sum to 100

Source: NI Curriculum Cohort Study Post-16 Phase: post-16 destinations data collection

Anhang XV: Work Based Learning and Further Education – NVQ – Level (UK)

Table 1. WBL and FE - Learners (in 000's) on council-funded FE Provision and WBL provision on 1 November for 2001, 2002 and 2003 analysed by highest qualification level and by age group

In-learning on 1 November for WBL and FE

Age	Qualification Level	Work Based Learning			Further Education			Total			% change in total from 2002 to 2003
		2001	2002	2003	2001	2002	2003	2001	2002	2003	
Below 19	Level 1 and entry	17.1	17.6	23.6	56.9	66.9	78.0	74.0	84.4	101.6	20.3%
	Level 2	79.7	84.1	89.9	148.7	161.3	149.4	228.4	235.4	239.3	1.6%
	Level 3	51.1	44.9	37.2	364.2	368.0	360.0	405.3	402.9	397.2	-1.4%
	Level 4, 5 and HE	0.1	0.1	0.1	1.8	2.2	2.0	2.0	2.3	2.1	-9.3%
	Level not specified	3.4	0.8	-	10.9	6.7	5.5	14.3	7.5	5.5	-26.3%
	All levels	151.4	147.4	150.7	572.4	585.1	594.9	723.9	732.5	745.7	1.8%
19 plus *	Level 1 and entry	1.0	1.2	1.5	506.0	629.6	666.9	507.0	630.8	668.4	4.4%
	Level 2	43.6	53.4	64.0	490.1	469.3	441.0	523.7	522.7	505.0	-3.4%
	Level 3	74.0	76.7	72.3	367.1	361.5	332.1	441.1	428.2	404.4	-5.6%
	Level 4, 5 and HE	1.4	1.6	1.5	43.3	63.6	50.6	44.7	55.3	52.0	-5.8%
	Level not specified	2.4	1.4	-	193.8	87.2	76.8	186.2	88.6	76.8	-13.3%
	All levels	122.4	134.3	139.3	1,580.3	1,591.2	1,557.3	1,702.7	1,725.5	1,696.7	-1.7%
	All Ages	273.8	281.7	290.1	2,152.7	2,176.3	2,152.2	2,426.5	2,458.0	2,442.3	-0.6%

* includes unknown age

(Quelle: DfES)

Anhang XVI: Work Based Learning – Learning Areas (UK)

Table 2. WBL and FE – Learners (in 000's) on council-funded FE provision and WBL provision on 1 November for 2002 and 2003 analysed by areas of learning and by gender

In-learning on 1 November for WBL and FE

Area Of Learning	Work Based Learning 2002				Work Based Learning 2003			
	Female	Male	All	% of Total	Female	Male	All	% of Total
Business Administration, Management & Professional	25.8	9.1	34.9	12.4%	22.9	8.2	31.2	10.7%
Construction	0.3	32.8	33.1	11.7%	0.3	33.6	33.9	11.7%
Engineering, Technology and Manufacturing	1.6	65.4	67.0	23.8%	1.8	68.6	70.4	24.3%
Hairdressing and Beauty Therapy	19.6	1.1	20.7	7.3%	21.0	1.4	22.4	7.7%
Health, Social Care and Public Services	27.2	2.9	30.1	10.7%	28.8	3.4	32.2	11.1%
Hospitality, Sports, Leisure and Travel	13.2	13.0	26.1	9.3%	12.6	12.4	25.0	8.6%
Humanities	-	-	-	-	-	6.4	6.4	2.2%
Information & Communication Technology	1.5	8.0	9.5	3.4%	1.2	4.1	5.3	2.0%
Land-based provision	2.6	3.5	6.0	2.1%	2.9	14.5	17.4	2.4%
Retailing, Customer Service and Transportation	20.7	15.3	36.1	12.8%	19.1	0.2	19.3	11.6%
Science and Mathematics	0.1	0.2	0.4	0.1%	0.1	0.7	0.8	0.1%
Visual and Performing Arts and Media	0.1	1.0	1.1	0.4%	0.1	16.5	16.6	0.3%
Not known	6.7	10.1	16.8	6.0%	9.2	-	9.3	8.9%
Total	119.4	162.3	281.7	100.0%	120.0	170.1	290.1	100.0%

Area Of Learning	Further Education 2002				Further Education 2003			
	Female	Male	All	% of Total	Female	Male	All	% of Total
Business Administration, Management & Professional	173.4	73.8	247.2	11.4%	152.1	62.6	214.7	10.0%
Construction	4.7	73.3	77.9	3.6%	4.9	80.7	85.6	4.0%
Engineering, Technology and Manufacturing	9.8	76.2	86.0	4.0%	8.1	73.6	81.7	3.8%
English, Languages and Communications	105.5	65.0	170.5	7.8%	118.2	71.8	190.0	8.8%
Foundation programmes	124.9	92.9	217.8	10.0%	130.8	96.9	227.8	10.6%
Hairdressing and Beauty Therapy	81.4	11.8	93.3	4.3%	92.5	9.6	102.1	4.7%
Health, Social Care and Public Services	164.3	36.8	201.1	9.2%	163.6	33.9	197.4	9.2%
Hospitality, Sports, Leisure and Travel	67.0	48.7	115.7	5.3%	67.0	48.3	115.3	5.4%
Humanities	79.3	37.9	117.2	5.4%	78.1	36.4	114.5	5.3%
Information & Communication Technology	219.6	157.5	377.1	17.3%	189.9	138.8	328.7	15.3%
Land-based provision	25.4	14.4	39.9	1.8%	26.1	13.6	39.7	1.8%
Retailing, Customer Service and Transportation	19.7	12.9	32.6	1.5%	16.3	11.5	27.8	1.3%
Science and Mathematics	61.8	45.9	107.8	5.0%	62.1	43.4	105.4	4.9%
Visual and Performing Arts and Media	124.5	41.4	165.9	7.6%	130.5	46.6	177.2	8.2%
Not known	58.3	67.9	126.3	5.8%	70.8	73.5	144.4	6.7%
Total	1,319.7	856.6	2,176.3	100.0%	1,311.2	841.0	2,152.2	100.0%

(Quelle: DfES)

Anhang XVII: Work Based Learning - End of Academic Period (UK)*Table 4. WBL – Learners (in 000's) on WBL provision for 1999/00 to 2003/04 by academic period and programme strand*

In-learning at end of academic period

Year		Advanced MA	Foundation MA	NVQ Learning	E2E*	WBL for young people
1999/00	31-Oct-1999	132.2	59.6	85.3	0.7	277.8
	30-Jan-2000	132.4	66.4	76.9	2.6	278.3
	30-Apr-2000	128.8	70.6	64.3	4.0	267.7
	30-Jul-2000	127.3	77.7	59.1	5.9	270.1
	Year average	130.0	65.4	74.3	2.6	272.4
2000/01	29-Oct-2000	133.6	89.4	57.0	6.8	286.7
	28-Jan-2001	131.7	90.7	50.9	7.4	280.6
	29-Apr-2001	118.4	79.6	42.5	6.4	246.9
	29-Jul-2001	115.0	87.0	43.1	8.0	253.1
	Year average	125.7	86.6	49.5	7.0	268.8
2001/02	28-Oct-2001	117.6	101.2	47.2	7.8	273.8
	27-Jan-2002	113.7	102.7	49.1	7.8	273.3
	28-Apr-2002	108.7	103.2	50.8	7.8	270.5
	28-Jul-2002	102.7	106.1	54.7	10.1	273.6
	year average	111.8	101.7	49.3	8.0	270.8
2002/03	27-Oct-2002	114.2	116.0	41.4	10.1	281.7
	26-Jan-2003	111.6	117.6	41.4	10.8	281.4
	27-Apr-2003	106.8	118.9	40.8	11.3	277.9
	27-Jul-2003	98.3	115.8	38.7	13.0	265.7
	Year average	108.3	115.4	40.6	10.9	275.2
2003/04	26-Oct-2003	102.7	135.3	27.4	24.7	290.1

* This column includes Life skills and preparatory training in earlier years

(Quelle: DfES)

Anhang XVIII: Work Based Learning – Starts (UK)

Table 5. WBL – Starts (in 000's) on WBL provision from 1999/00 to 2002/03 by academic period and programme strand

Starts*

Year		Advanced MA	Foundation MA	NVQ Learning	E2E**	WBL for young people
1999/00	2 Aug 1999 - 31 Oct 1999	28.1	29.3	26.9	0.7	85.1
	1 Nov 1999 - 30 Jan 2000	17.3	17.4	14.6	2.8	52.0
	31 Jan 2000 - 30 Apr 2000	15.4	19.0	13.5	3.7	51.6
	1 May 2000 - 30 Jul 2000	16.0	22.6	13.8	5.4	57.9
	Total	76.8	88.3	68.8	12.6	246.6
2000/01	31 Jul 2000 - 29 Oct 2000	28.2	33.5	18.5	6.9	87.2
	30 Oct 2000 - 28 Jan 2001	16.1	20.2	9.6	6.0	51.9
	29 Jan 2001 - 29 Apr 2001	14.2	23.9	10.4	6.4	54.9
	30 May 2001 - 29 Jul 2001	13.8	26.5	11.7	7.1	59.0
	Total	72.4	104.1	50.1	26.3	252.9
2001/02	30 Jul 2001 - 28 Oct 2001	23.7	38.3	14.5	9.0	85.5
	29 Oct 2001 - 27 Jan 2002	11.2	21.6	10.2	6.7	49.7
	28 Jan 2002 - 28 Apr 2002	9.8	22.8	13.1	7.2	52.8
	28 Apr 2002 - 28 Jul 2002	9.4	25.6	16.3	8.3	59.6
	Total	54.0	108.3	54.1	31.1	247.6
2002/03	29 Jul 2002 - 27 Oct 2002	21.7	41.0	12.9	9.2	84.8
	28 Oct 2002 - 26 Jan 2003	9.8	23.5	8.7	7.4	49.3
	27 Jan 2003 - 27 Apr 2003	8.2	24.6	9.1	8.3	50.1
	28 Apr 2002 - 27 Jul 2003	7.6	26.7	10.0	10.8	55.1
	Total	47.3	115.7	40.6	35.7	239.3

* The figures in this table are under review and an updated table inclusive of the November 2003 figures will be published as soon as it is made available

** This column includes Life skills and preparatory training in earlier years

(Quelle: DfES)

Anhang XIX: Further Education (UK)*Table 6. FE - Learners (in 000's) on council-funded FE provision on 1 November for each academic year 2001 , 2002 and 2003 by institution type, mode of attendance, and age*

	mode of attendance	age	2001	2002	2003	% change
General FE and tertiary colleges	Full-time full-year	below 19	342.1	353.1	362.3	2.6%
		19-24	61.5	67.7	73.5	8.6%
		25-59	80.1	80.5	76.8	-4.7%
		60 and over	2.2	2.2	1.7	-23.8%
		unknown	0.2	0.2	0.3	-
		Total	486.2	503.7	514.6	2.2%
	Other full-time	below 19	5.7	5.2	5.3	1.5%
		19-24	6.8	6.7	7.9	18.1%
		25-59	23.7	21.9	22.6	3.3%
		60 and over	1.3	1.3	0.8	-39.3%
		unknown	0.1	0.1	0.1	25.4%
		Total	37.6	35.2	36.7	4.3%
	Part-time	below 19	84.9	80.7	75.8	-6.0%
		19-24	151.4	153.6	159.9	4.1%
		25-59	844.8	843.1	810.9	-3.8%
		60 and over	104.3	116.3	108.7	-6.5%
		unknown	6.2	4.5	4.8	5.5%
		Total	1,191.5	1,198.3	1,160.2	-3.2%
	Total		1,715.3	1,737.2	1,711.5	-1.5%
Sixth form colleges	Full-time full-year	below 19	115.8	121.8	125.5	3.0%
		19-24	1.9	2.1	2.1	2.0%
		25-59	1.1	1.1	1.1	-6.9%
		60 and over	0.1	0.1	0.0	-
		Total	118.9	125.1	128.7	2.9%
	Other full-time	below 19	0.2	0.1	0.2	-
		19-24	0.1	0.1	0.7	-
		25-59	0.4	0.4	2.0	-
		60 and over	0.0	0.0	0.1	-
		Total	0.7	0.6	3.1	-
	Part-time	below 19	3.7	3.6	4.3	20.5%
		19-24	4.5	4.5	5.3	16.3%
		25-59	31.5	30.7	33.0	7.6%
		60 and over	4.9	5.2	6.2	19.1%
		unknown	0.3	0.2	0.3	-
		Total	45.0	44.2	49.1	11.2%
	Total		164.6	169.9	180.9	6.5%

(Quelle: DfES)

Anhang XX: Further Education (UK)

Table 6 Continued. FE - Learners (in 000's) on council-funded FE provision for each academic year 2001/02 , 2002/03 and 2003/04 by institution type, mode of attendance, and age

	mode of attendance	age	2001	2002	2003	% change
Other Colleges	Full-time full-year	below 19	10.2	10.4	11.6	11.7%
		19-24	1.7	1.8	2.1	12.5%
		25-59	1.5	1.8	1.7	-6.4%
		60 and over	-	-	-	-
		Total	13.4	14.1	15.4	9.5%
	Other full-time	below 19	0.1	0.1	0.0	-
		19-24	0.1	0.1	0.1	-8.8%
		25-59	0.2	0.3	0.5	-
		60 and over	-	-	-	-
		Total	0.3	0.4	0.6	37.9%
	Part-time	below 19	1.6	1.6	1.2	-25.1%
		19-24	2.2	2.3	2.4	3.8%
		25-59	14.8	15.0	17.0	13.0%
		60 and over	1.6	1.9	2.8	47.6%
		unknown	0.2	0.1	0.2	-
		Total	20.5	20.9	23.5	12.5%
	Total		34.2	35.4	39.5	11.6%
External Institutions	Full-time full-year	below 19	0.3	0.6	1.1	-
		19-24	0.6	0.9	1.5	-
		25-59	1.7	2.9	3.1	6.9%
		60 and over	0.1	0.2	0.1	-22.8%
		Total	2.6	4.5	5.8	29.9%
	Other full-time	below 19	0.1	0.1	0.1	-25.3%
		19-24	0.3	0.3	0.2	-16.2%
		25-59	1.5	1.3	1.1	-17.6%
		60 and over	0.2	0.1	0.1	-
		Total	2.0	1.8	1.4	-19.4%
	Part-time	below 19	7.7	7.8	7.3	-5.8%
		19-24	16.9	16.3	15.6	-4.5%
		25-59	167.7	161.4	150.4	-6.9%
		60 and over	35.9	38.5	35.9	-6.9%
		unknown	5.7	3.6	4.0	10.3%
		Total	234.0	227.6	213.1	-6.4%
	Total		238.6	233.9	220.3	-5.8%
All Institutions	Total		2,152.7	2,176.3	2,152.2	-1.1%

(Quelle: DfES)

Anhang XXI: Further Education Learners NVQ-Level (UK)

Table 7. FE – Learners (in 000's) on council-funded FE provision on 1 November for each academic year 2001, 2002 and 2003 by age, highest level of qualification and qualification type

Age	Level	Qualification type	2001	2002	2003	% change 2002/03 to 2003/04
Below 19	Level 1 and entry	GNVQ	8.7	8.3	9.5	13.9%
		NVQ	8.0	9.2	11.0	19.3%
		Other*	40.2	49.3	57.5	16.6%
		Total	56.9	66.9	78.0	16.6%
	Level 2	GCSE	17.8	18.0	17.4	-3.8%
		GNVQ precursor	12.5	13.9	18.5	32.7%
		GNVQ/AVCE	36.0	31.9	25.9	-19.0%
		NVQ	35.0	33.7	33.9	0.6%
		Other	47.4	53.7	53.8	0.1%
		Total	148.7	151.3	149.4	-1.3%
	Level 3	GCE A/AS level	163.6	168.0	168.5	0.3%
		GNVQ precursor	76.8	70.3	74.2	5.6%
		GNVQ/AVCE	72.0	63.5	53.0	-16.6%
		NVQ	8.4	8.3	7.5	-9.4%
		Access to HE	0.2	0.2	0.3	58.7%
		Other	33.2	47.8	56.5	18.3%
		Total	354.2	358.0	360.0	0.6%
	Level 4, 5 and HE	NVQ	0.2	0.2	0.3	40.0%
		Other	1.7	2.0	1.7	-15.0%
		Total	1.8	2.2	2.0	-9.6%
	Level not specified	Total	10.9	6.7	5.5	-17.4%
	All levels	Total	572.4	585.1	594.9	1.7%
19 plus	Level 1 and entry	GNVQ	0.6	0.7	0.8	18.7%
		NVQ	13.6	14.4	16.6	15.8%
		Other*	491.8	614.6	639.4	4.0%
		Total	506.0	629.6	656.9	4.3%
	Level 2	GCSE	49.0	45.5	45.6	0.2%
		GNVQ precursor	6.5	5.6	5.0	-11.1%
		GNVQ/AVCE	2.5	2.3	2.1	-9.3%
		NVQ	89.7	91.1	92.9	2.0%
		Other	332.5	324.8	295.6	-9.0%
		Total	480.1	469.3	441.0	-6.0%
	Level 3	GCE A/AS level	41.4	41.3	42.2	2.3%
		GNVQ precursor	32.2	25.7	23.2	-9.9%
		GNVQ/AVCE	10.1	9.1	8.2	-9.6%
		NVQ	58.9	63.3	61.3	-3.1%
		Access to HE	31.3	27.4	35.8	30.4%
		Other	193.0	184.7	161.4	-12.6%
		Total	367.1	351.5	332.1	-5.5%
	Level 4, 5 and HE	NVQ	15.6	16.5	16.3	-1.2%
		Other	27.7	37.1	34.3	-7.5%
		Total	43.3	53.6	50.6	-5.7%
	Level not specified	Total	183.8	87.2	76.8	-11.9%
	All levels	Total	1,580.3	1,591.2	1,557.3	-2.1%
All ages	Total	Total	2,152.7	2,176.3	2,152.2	-1.1%

* Includes basic skills provision reclassified in 2002/03

(Quelle: DfES)

Anhang XXII: New Deal (UK)**Tabelle 2: New Deal für Jugendliche**

Kumulierte Zahlen:	Jul-98	Aug-98	Sep-98	Okt-98	Nov-98	Dez-98	Jan-99	Feb-99	März-99	Apr-99	Mai-99	Jun-99	Jul-99	Aug-99	Sep-99	Okt-99
Eintritte in den New Deal	128.000	148.100	167.400	188.300	203.100	214.300	233.200	249.200	266.300	284.300	299.400	311.670	334.500	348.900	363.100	379.500
Austritte aus dem New Deal	22.800	32.100	40.200	71.100	82.600	86.180	101.000	113.610	128.700	150.630	159.200	176.305	193.410	209.600	226.940	251.570
In nichtsubventionierte Beschäftigung	13.050	17.300	21.210	35.150	37.260	39.370	43.760	48.870	56.050	62.625	69.200	76.065	82.930	89.350	96.760	107.280
Andere Unterstützungsmaßnahmen	2.530	3.470	4.350	7.220	10.150	11.110	13.480	15.330	17.200	19.170	20.810	22.735	24.660	26.320	27.890	30.060
Andere bekannte Verbleibe	1.140	1.810	2.860	8.450	8.990	9.530	9.870	10.840	11.730	12.830	13.700	22.660	31.620	35.050	39.260	44.750
Unbekannt	64.70	9.510	10.110	20.260	24.000	27.430	33.940	38.570	43.720	46.342	48.964	51.586	54.210	58.850	63.040	69.480
Gesamtzahl Austritte	23.190	32.090	38.530	71.080	80.400	87.440	101.050	113.610	128.700	140.967	152.674	173.046	193.420	209.570	226.950	251.570

Anzahl in den verschiedenen Optionen (für jeden Monat)																		
	Jan-März-98	Apr-Jun-98	Jul-98	Aug-98	Sep-98	Okt-98	Nov-98	Dez-98	Jan-99	Feb-99	März-99	Apr-99	Mai-99	Jun-99	Jul-99	Aug-99	Sep-99	Okt-99
Eingangsphase			94.800	100.600	97.600	78.800	75.800	77.900	78.000	76.000	74.600	74.600	73.400	73.200	73.000	71.900	65.500	60.000
Beschäftigungs-Option	610	3.010	1.790	1.440	1.660	9.010	10.000	10.920	9.820	10.400	10.790	10.970	11.280	11.425	11.570	11.530	11.640	11.510
FTTE-Option 280	1.630	1.660	2.030	9.380	19.460	21.770	23.450	21.780	22.860	23.190	22.850	22.230	19.425	16.620	15.740	19.380	19.050	
Freiwilligen-Option	70	590	550	780	1.190	4.420	5.540	6.480	6.620	7.500	7.850	7.700	7.730	7.915	8.100	7.880	7.640	7.410
Umwelt-Option	50	480	500	750	1.130	3.990	4.960	5.860	5.910	6.590	6.950	6.950	7.050	7.185	7.320	7.340	7.330	6.940
Immer noch im New Deal	1.010	5.710	4.500	5.000	13.360	36.880	42.270	46.710	44.130	47.350	48.780	48.470	48.290	45.950	43.610	42.490	45.990	44.910
KNachfolge-Phase					16.140		2.430	3.490	10.070	12.250	14.220	16.930	18.510	25.110	31.710	42.490	24.660	22.980

(Quelle: Dolton, P.; Balfour, Y.)

Anhang XXIII: Secondary Education Enrolment Rates in OECD Countries

Table 1: **Enrolment rates of 15-19 year olds in OECD countries: 2001. (Full-time and part-time students in public and private institutions)**

Country	Percentage of 15-19 year-olds enrolled	Country	Percentage of 15-19 year-olds enrolled
Australia	81.1	Luxembourg	78.1
Austria	76.9	Mexico	41.0
Belgium	91.0	Netherlands	86.2
Canada	75.0	New Zealand	73.0
Czech Republic	87.8	Norway	85.3
Denmark	82.9	Poland	85.5
Finland	85.3	Portugal	73.3
France	86.6	Slovakia	74.6
Germany	89.4	Spain	80.1
Greece	77.0	Sweden	86.4
Hungary	79.0	Switzerland	83.3
Iceland	79.2	Turkey	30.0
Ireland	80.9	United Kingdom	74.7
Italy	72.2	United States	77.6
Korea	79.3	Country Mean	77.7

Source: OECD (2002) *Education at a glance*. Paris: OECD.

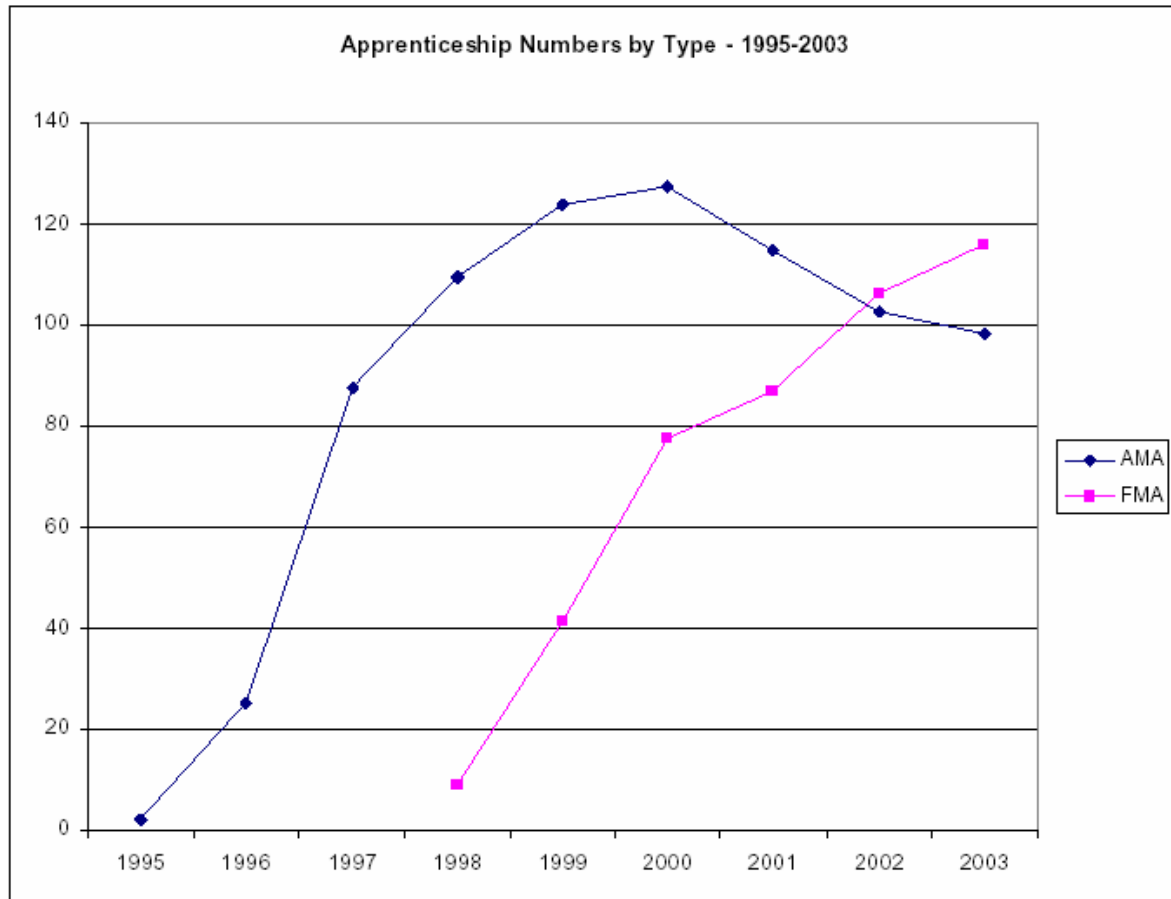
(Quelle: Hayward)

Anhang XXIV: Apprenticeships 1995-2003

Apprenticeships 1995-2003 (figures for July each year)			
	Advanced Apprenticeships (former AMA)	Apprenticeships (former FMA)	Total Apprenticeships
1995	2.1	-	2.1
1996	25.1	-	25.1
1997	87.5	-	87.5
1998	109.6	8.8	118.4
1999	123.8	41.4	165.2
2000	127.3	77.7	205.0
2001	115.0	87.0	202.0
2002	102.7	106.1	208.8
2003	98.3	115.8	214.1

Source: *Education & Training Statistics for the UK*, ONS, 2003

Anhang XXV: Apprenticeships – Numbers by Type



Anhang XXVI: Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz

Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz

Auf der Grundlage des „Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ trat mit Wirkung vom 1. Januar 2003 eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes in Kraft, das nunmehr einen Abschnitt zur Berufsausbildungsvorbereitung enthält, der hier nachfolgend dokumentiert ist:

Berufsbildungsgesetz

Erster Teil Allgemeine Vorschriften

§ 1

Berufsbildung

(1) Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.

(1a) Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung heranzuführen.

(...)

Achter Abschnitt

Berufsausbildungsvorbereitung

§ 50

Personenkreis und Anforderungen

(1) Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung noch nicht erwarten lässt.

(2) Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung müssen nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des in Absatz 1 genannten Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden. Sie dienen der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit.

(3) Für die Berufsausbildungsvorbereitung, die nicht im Rahmen des Dritten Buches Sozialgesetzbuch oder anderer vergleichbarer, öffentlich geförderter Maßnahmen durchgeführt wird, gelten die §§ 20 und 22 sowie die auf Grund des § 21 Abs. 1 erlassenen Rechtsverordnungen entsprechend.

§ 51

Qualifizierungsbausteine, Bescheinigung

(1) Die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 50 Abs. 2 Satz 2) kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe oder einer gleichwertigen Berufsausbildung entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine).

(2) Über die erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 50 Abs. 2 Satz 2) stellt der Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung eine Bescheinigung aus. Das Nähere regelt das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Einvernehmen mit den für den Erlass von Ausbildungsordnungen zuständigen Fachministerien nach Anhörung des Ständigen Ausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung durch Rechtsverordnung, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedarf.

§ 52

Überwachung, Berater

(1) Die nach Landesrecht zuständige Behörde hat die Berufsausbildungsvorbereitung zu untersagen, wenn die Voraussetzungen des § 50 Abs. 1 nicht vorliegen.

(2) Die zuständige Stelle überwacht die Durchführung der Berufsausbildungsvorbereitung in Betrieben und fördert sie durch Beratung der Ausbildungsvorbereitenden und Anbieter der Berufsausbildungsvorbereitung. Sie hat zu diesem Zweck Berater zu bestellen. § 45 Abs. 1 Satz 3 und Abs. 2 und 3 gilt entsprechend.

(3) Die Absätze 1 und 2 gelten nicht, soweit die Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen des Dritten Buches Sozialgesetzbuch oder anderer vergleichbarer, öffentlich geförderter Maßnahmen durchgeführt wird.“¹⁷

¹⁷ Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Art. 9 des Gesetzes vom 23.12.2002 (BGBl. I S. 4621)

Anhang XXVII: Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO

Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO

**Verordnung
über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher
Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung
(Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO)**

vom 16. Juli 2003

Auf Grund des § 51 Abs. 2 Satz 2 in Verbindung mit Satz 1 und Absatz 1 sowie mit § 50 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), die durch Artikel 9 des Gesetzes vom 23. Dezember 2002 (BGBl. I S. 4621) eingefügt worden sind, verordnet das Bundesministerium für Bildung und Forschung nach Anhörung des Ständigen Ausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung im Einvernehmen mit dem Bundesministerium des Innern, dem Bundesministerium der Justiz, dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, dem Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft, dem Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung, dem Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen und dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit:

§ 1

Anwendungsbereich

Diese Verordnung regelt die Ausstellung der Bescheinigung über die im Rahmen einer Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 51 Abs. 2 Satz 1 des Berufsbildungsgesetzes).

§ 2

Allgemeine Anforderungen an die Bescheinigung

Die Bescheinigung über die in der Berufsausbildungsvorbereitung erworbenen Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit enthält mindestens Angaben über

1. den Namen und die Anschrift des Anbieters der Berufsausbildungsvorbereitung,
2. den Namen und die Anschrift der teilnehmenden Person,
3. die Dauer der Maßnahme und
4. die Beschreibung der vermittelten Inhalte.

§ 3

Bescheinigung und Dokumentation von Qualifizierungsbausteinen

(1) Soweit die Vermittlung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit durch Qualifizierungsbausteine (§ 51 Abs. 1 des Berufsbildungsgesetzes) erfolgt, die als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten

1. zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen, die Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer gleichwertigen Berufsausbildung ist (Qualifizierungsziel),
2. einen verbindlichen Bezug zu den im Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung enthaltenen Fertigkeiten und Kenntnissen oder zu den Ausbildungsinhalten einer gleichwertigen Berufsausbildung aufweisen,
3. einen Vermittlungsumfang von wenigstens 140 und höchstens 420 Zeitstunden umfassen sollen und
4. durch eine Leistungsfeststellung abgeschlossen werden,

richtet sich ihre Bescheinigung nach den Vorschriften der §§ 4 bis 7.

(2) Für jeden Qualifizierungsbaustein hat der Anbieter eine Beschreibung nach Maßgabe der Anlage 1 zu erstellen, in der die Bezeichnung des Bausteins, der zugrunde liegende Ausbildungsberuf, das Qualifizierungsziel, die hierfür zu vermittelnden Tätigkeiten unter Bezugnahme auf die im Ausbildungsrahmenplan der entsprechenden Ausbildungsordnung enthaltenen Fertigkeiten und Kenntnisse oder die Ausbildungsinhalte einer gleichwertigen Berufsausbildung, die Dauer der Vermittlung sowie die Art der Leistungsfeststellung festzuhalten sind (Qualifizierungsbild).

Anhang XXVIII: Apprenticeships at Level 2

Apprenticeships at level 2

	Scotland	England	Wales	N Ireland
Name	n/a	Apprenticeships	Foundation Modern Apprenticeships	Jobskills - Traineeships
Age range	-	16+	16-24	16-24
NVQ level	-	2	2	2
Minimum Key Skills	-	Communication and Application of Number at Level 1 SSCs may add additional key skills (eg. ICT, Improving Own Learning and Performance, Problem Solving and Working with Others)	Communication and Application of Number at Level 1 SSCs may add additional key skills (eg. ICT, Improving Own Learning and Performance, Problem Solving and Working with Others)	
Key Skills testing	-	Yes	No	No
Technical Certificate	-	Optional	Yes ⁵³	
Funding structures	-	Divided between 16-18 and 19-24+ age bands	Not age structured	-----
Stakeholder organisations	-	DfES; QCA; Awarding Bodies; SSDA; LSC; National Contracts Service; Adult Learning Inspectorate; Apprenticeship Task Force	National Assembly for Wales; Curriculum and Assessment Authority; Awarding Bodies; SSDA; Education and Learning Wales; Estyn; Careers Wales	Department for Employment and Learning; Council for the Curriculum, Examinations and Assessment; Awarding Bodies; SSDA; The Education and Training Inspectorate

Anhang XXIX: Apprenticeships at Level 3

Apprenticeships at level 3

	Scotland	England	Wales	N Ireland
Name	Modern Apprenticeships	Advanced Apprenticeships	Modern Apprenticeships	Jobskills - Modern Apprenticeships
Age range	16+	16+	16+	16+
NVQ level	3 or above	3	3 or 4	3
Minimum Key Skills	All - 'core skills' - unless can be mapped to SVQ/NVQ units, must be separately assessed/certificated	Communication and Application of Number at Level 2 SSCs may specify additional key skills (eg, ICT, Improving Own Learning and Performance, Problem Solving and Working with Others)	Communication and Application of Number at Level 2 SSCs may specify additional key skills (eg, ICT, Improving Own Learning and Performance, Problem Solving and Working with Others)	
Key Skills testing	No	Yes	No	No
Technical Certificate	No	Yes	Yes	
Funding structures	Divided between 16-18, 19-24 and 25+ age bands Minimum amount 16-18: £4,000 Maximum amount 16-18: £8,500	Divided between 16-18 and 19-24+ age bands Minimum amount 16-18: £4,736 Maximum amount 16-18: £14,560	Not age structured	-----
Stakeholder organisations	Scottish Executive; SQA; Awarding Bodies; SSDA; Scottish Executive - Scottish Enterprise Network and Highlands and Islands Enterprise; Modern Apprenticeship Implementation Group (MAIG)	DfES; QCA; Awarding Bodies; SSDA; LSC; National Contracts Service; Adult Learning Inspectorate; Apprenticeship Task Force	National Assembly for Wales; Curriculum and Assessment Authority; Awarding Bodies; SSDA; Education and Learning Wales; Estyn; Careers Wales	Department for Employment and Learning; Council for the Curriculum, Examinations and Assessment; Awarding Bodies; SSDA; The Education and Training Inspectorate

Anhang XXX: ZDH-bestätigte Qualifizierungsbausteine

Übersicht: von Kammern bestätigte bundeseinheitliche Qualifizierungsbausteine im Handwerk Stand: 06.07.2005								
Dachdecker / in	Elektroniker / in	Friseur / in	Bauten- und Objektbeschichter / in	Maurer / in	Metallbauer / in	Anlagenmechaniker / in für SHK-Technik	Tischler/ in	Zimmerer / Zimmerin
DD 1 Herstellen von Holzverbindungen 234 Std.	EL 1 Montage, Demontage und Installation 330 Std.	FR 1 Kundenempfang und -betreuung 308 Std. *	BO 1 Anstricharbeiten, innen 234 Std.	MA 1 Herstellen von Baukörpern aus Steinen 343 Std.	MB 1 Grundlagen Metallbau 367 Std.	AM 1 Bearbeiten und Verarbeiten von Rohren 342 Std.	TI 1 Bearbeiten von Vollholz und Herstellen einfacher Werkstücke 240 Std.	ZI 1 Herstellen von Holzkonstruktionen 234 Std.
DD 2 Verarbeiten von Metallen 312 Std.	EL 2 Installation und Schaltung von Beleuchtungsanlagen 270 Std.	FR 2 Pflege von Haar und Kopfhaut 192 Std.	BO 2 Klebearbeiten 234 Std.	MA 2 Herstellen von Putzen 231 Std.	MB 2 Maschinelles Bearbeiten 385 Std.	AM 2 Montieren und Demontieren von Trinkwasser- und Entwässerungsleitungen 304 Std.	TI 2 Bearbeiten von Holzwerkstoffen und Herstellen einfacher Kastenmöbel inkl. TSM 1 280 Std.	ZI 2 Herstellen von Fachwerk- und Wandkonstruktionen 234 Std.
DD 3 Herstellen von Holzbauteilen 273 Std.	EL 3 Installation und Inbetriebnahme von Informations- und Kommunikationssystemen 154 Std.	FR 3 Grundtechniken des Haarschneidens 308 Std.	BO 3 Anstricharbeiten, außen 234 Std.	MA 3 Herstellen von Estrichen 231 Std.	MB 3 Herstellen einfacher Metall- oder Stahlbaukonstruktionen 420 Std.	AM 3 Montieren und Demontieren von sanitären Einrichtungen 266 Std.	TI 3 Furnieren und Belegen von Plattenwerkstoffen 240 Std.	ZI 3 Herstellen von Dachkonstruktionen und Dächern 312 Std.
DD 4 Verarbeiten von Dachsteinen 234 Std.	EL 4 Installation und Inbetriebnahme von Haushaltsgeräten 154 Std.	FR 4 Ausgewählte farbverändernde Haarbehandlungen 347 Std.	BO 4 Objektlackierungen 234 Std.	MA 4 Verlegen von Fliesen und Platten 231 Std.	MB 4 Einbau / Montage von Schlössern und Beschlagteilen 308 Std.	AM 4 Montieren und Demontieren von Heizungsanlagen 304 Std.	TI 4 Einbau von Zimmertüren 240 Std.	ZI 4 Herstellen von Bauteilen im Aus- und Trockenbau 234 Std.
DD 5 Verarbeiten von Schiefer und Faserzementplatten 234 Std.	EL 5 Installation und Inbetriebnahme von Antennen- und Breitbandkommunikationsanlagen 192 Std.	FR 5 Ausgewählte formverändernde Haarbehandlungen 420 Std.	BO 5 Dämmarbeiten 312 Std.	MA 5 Herstellen von Bauteilen aus Beton und Stahlbeton 308 Std.	MB 5 Montage / Demontage / Befestigungstechnik 231 Std.	AM 5 Montieren und Demontieren von raumluftechnischen Anlagen 304 Std.	TI 5 Einbau von Fenstern und Haustüren 250 Std.	ZI 5 Herstellen gerader Treppen 234 Std.
DD 6 Verarbeiten von Reet 312 Std.	EL 6 Montage und Inbetriebnahme von Steuerungs- und Antriebstechnik 270 Std.	FR 6 Kosmetik und Maniküre 270 Std.	BO 6 Bodenbelagsarbeiten 234 Std.	MA 6 Herstellen von Baugruben / Verlegen von Entsorgungsleitungen / Herstellen von Verkehrswegen 343 Std.	MB 6 Grundlagen Schweißen 154 Std.	AM 6 Warten und Instandhalten von Sanitär- und Heizungsarmaturen und -anlagen 266 Std.	TI 6 Einbau von Küchen 280 Std.	ZI 6 Sanieren von Holzkonstruktionen 234 Std.
DD 7 Verarbeiten von Kunststoffbahnen 195 Std.		* Die Teilnahme am an FR 1 ist Voraussetzung für alle übrigen Qualifizierungsbausteine	BO 7 Putzarbeiten 234 Std.	MA 7 Herstellen von Baugruben / Verlegen von Entsorgungsleitungen / Herstellen von Verkehrswegen 343 Std.			TI 7 Einbau von Inneneinrichtungen 280 Std.	
DD 8 Verarbeiten von Bitumenbahnen 195 Std.			BO 8 Trockenbau 312 Std.	MA 8 Sanieren, Instandsetzen und Sichern von Baukörpern 308 Std.			TI 8 Einbau von Fußböden 240 Std.	
							TI 9 Einbau von Wand- und Deckenverkleidungen 240 Std.	
							TI 10 Durchführen von Trockenbauarbeiten 240 Std.	

Qualifizierungsbilder und Zeugnismuster zu den Qualifizierungsbausteinen finden Sie im Internet unter www.zwh.de

Umrechnungsfaktor: 140 Std. entsprechen einem Monat

Anhang XXXI: von Kammern bestätigte Qualifizierungsbausteine

Übersicht: von Kammern bestätigte bundeseinheitliche Qualifizierungsbausteine im Handwerk Stand: 06.07.2005							
Maßschneider / in	Zweiradmechaniker/ in	KFZ-Mechatroniker/in	Bäcker/ in	Gebäudereiniger/in	Fleischer/in	Fachverkäufer/in im Nahrungsmittel-handwerk	Bürokaufmann/frau
MS 1 Ausführen von Näh- und Teilarbeiten mit der Hand 140 Std. MS 2 Ausführen von Näh- und Teilarbeiten mit der Maschine 240 Std. MS 3 Durchführen Reparatur- und Änderungsarbeiten 240 Std. MS 4 Anfertigen eines einfachen Bekleidungsstücks 240 Std.	ZM 1 Verarbeiten von Metallen 160 Std. ZM 2 Demontieren und Montieren von fahrzeugtechnischen Baugruppen 240 Std. ZM 3 Montieren von Fahrrädern 240 Std. ZM 4 Warten, Prüfen und Einstellen von Fahrwerken 240 Std. ZM 5 Warten, Prüfen und Einstellen von Kraftübertragungs- und Bremssystemen 240 Std. ZM 6 Warten, Prüfen und Einstellen von elektrischen Systemen 240 Std. ZM 7 Warten, Prüfen und Einstellen von Motoren 240 Std.	KM 1 Demontieren und Montieren von fahrzeugtechnischen Bauteilen und -gruppen 240 Std. KM 2 Durchführen einfacher Wartungsarbeiten 160 Std. KM 3 Instandhalten von einfachen elektrischen Systemen 240 Std. KM 4 Instandhalten von Kupplungs-, Bremssteilen sowie Schwingungsdämpfern 240 Std. KM 5 Messen und Prüfen von einfachen Fahrzeugsystemen 200 Std.	BA 1 Herstellen von Broten und Kleingebäcken 300 Std. BA 2 Herstellen von Feinen Backwaren aus Teigen und Verarbeiten von Massen 300 Std. BA 3 Herstellen und Ausgarnieren von Torten und Desserts 300 Std. BA 4 Herstellen von Backwarensnacks und Partykleingebäck 300 Std. BA 5 Herstellen von kleinen Gerichten und Süßspeisen 300 Std.	GB 1 Reinigen und Pflegen von textilen und nicht textilen Fußböden 160 Std. GB 2 Reinigen und Pflegen von Glasflächen 140 Std. GB 3 Reinigen, Desinfizieren und Pflegen von Sanitär- und Hygienebereichen 180 Std. GB 4 Reinigen und Pflegen von Außenanlagen und Verkehrsflächen 140 Std. GB 5 Gebäudeinnenreinigungsarbeiten 180 Std.	FL 1 Zerlegen und Zuschneiden von Fleisch 300 Std. FL 2 Herstellen von Wurstwaren 300 Std. FL 3 Herstellen von küchenfertigen Fleischerzeugnissen und Fleischgerichten 300 Std. FL 4 Herstellen von verzehrfertigen Speisen und Salaten 300 Std.	FN 1 Warenangebot und Umgang mit Kunden 240 Std. FN 2 Warenlagerung und Warenpräsentation 240 Std. FN 3 Bäckerei/Konditorei: Warenzubereitung 240 Std. FN 4 Fleischerei: Herstellen von küchenfertigen Fleischerzeugnissen und Fleischgerichten 240 Std. FN 5 Fleischerei: Herstellen von verzehrfertigen Speisen und Salaten 240 Std.	BK 1 Bürokommunikation 160 Std. BK 2 Büroorganisation und Statistik 140 Std. BK 3 Buchführung und Rechnungsbearbeitung 240 Std.
Qualifizierungsbilder und Zeugnismuster zu den Qualifizierungsbausteinen finden Sie im Internet unter  www.zwh.de							

Umrechnungsfaktor: 140 Std. entsprechen einem Monat

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt zu haben. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwandt. Wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Textstellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Beide abgegebenen Hausarbeiten sind miteinander identisch.

Mit der Ausleihe meiner Hausarbeit bin ich einverstanden.“

Ottendorf, den 10.12.05, _____

(Björn Hidde)