

## **Die Einbindung der Berufsausbildungsvorbereitung in betriebliche Leistungsprozesse. Gegenüberstellung betrieblicher und außerbetrieblicher berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen**

---

### **1 Einleitung**

Angesichts der prekären Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt drohen viele Jugendliche auf dem Weg in die Berufswelt zu scheitern. Vor diesem Hintergrund hat sich seit 1970 ein umfassendes Angebot an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) entwickelt, welches Jugendlichen diesen Weg erleichtern soll. Dafür stehen verschiedene außerbetriebliche und schulische berufsvorbereitende Angebote den Jugendlichen zur Verfügung. Sie binden den Lernort Betrieb über berufsorientierende Praktika in ihr Maßnahmekonzept ein. Diese Betriebspraktika ermöglichen es, eine möglichst realitätsnahe Berufsorientierung und Erprobung durchzuführen. Im Rahmen des 2003 geschlossenen Ausbildungspaktes zwischen Bundesregierung und Wirtschaft wurden ergänzend Einstiegsqualifizierungen für Jugendliche (EQJ) als ein Instrument der Berufsvorbereitung am Lernort Betrieb neu eingeführt.

Augenscheinlich greifen in erster Linie die als benachteiligt geltenden Zielgruppen sowie Jugendliche, die noch keine Ausbildungsstelle bekommen haben, auf die unterschiedlichen BvB-Angebote zurück. Es wird angenommen, dass diese Zielgruppen in dieser Lebenslage am Übergang Schule - Beruf einer besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen, z.B. im Hinblick auf die Berufswahl, die Bewältigung schulischer Defizite oder die Bearbeitung sozialer Problemlagen. Insofern unterstützt die Berufsvorbereitung die Jugendlichen bei der Bewältigung verschiedener Probleme, die durchaus auch als Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können (CASPER/ MANNHAUPT/ IVANKOVIC 2001). Dabei wird vermutet, dass außerbetriebliche und betriebliche Lernorte jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen, Chancen und Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bieten. Diese werden im Folgenden zunächst gegenüber gestellt. Abschließend soll anhand von Untersuchungsergebnissen aus dem BQF-Forschungsprojekt: "Praxisfeld Sozialpädagogik"<sup>1</sup> dargestellt werden, wie am Lernort Betrieb im Rahmen von Betriebspraktika Berufsvorbereitung gestaltet wird. Vor diesem Hintergrund versucht dieser Beitrag eine Zusammenfassung der aktuellen Diskussionen zur Berufs(ausbildungs)vorbereitung an außerbetrieblichen und betrieblichen Lernorten.

---

<sup>1</sup> Das Projekt "Praxisfeld Sozialpädagogik in der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung" fand im Zeitraum März 2004 bis November 2005 an der Universität Erfurt, unter der Leitung von Prof. Eckert und in Zusammenarbeit mit "Dr. Vock Conlogos" statt. Das Projekt wurde im Rahmen des BQF-Programmes des BMBF mit ESF-Mitteln gefördert. Im Text wird der Projekttitle auf die Kurzform "Praxisfeld Sozialpädagogik" reduziert.

## 2 Berufsausbildungsvorbereitung als pädagogische Herausforderung

Die Berufsausbildungsvorbereitung hat in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Dies wird zum einen daran deutlich, dass sie seit 2003 im Berufsbildungsgesetz fest verankert ist, zum anderen zeigt sich dies auch in der quantitativen Ausweitung dieses Bildungsbereiches. So verzeichnet der Berufsbildungsbericht für 1998 insgesamt 163.020 Zugänge in das schulische BVJ und andere BvB-Maßnahmen, 2003 waren dies 199.601 (BMBF 1999 u. 2005a). Insgesamt erscheint das System der BvB sehr ausdifferenziert und beinahe unüberschaubar in Bezug auf Maßnahmeformen, Akteure, Träger, Finanzierungsmodelle, Gesetzesgrundlagen und Verwaltungszuständigkeit. Als ein Versuch die angedeutete Komplexität der BvB zu reduzieren, kann die Einführung des Neuen Fachkonzeptes durch die Agentur für Arbeit bewertet werden.

Insgesamt handelt es sich bei den Angeboten der Berufsvorbereitung um Hilfestellungen und Maßnahmen, die den Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung erleichtern sollen. Die Meinungen über dieses Instrument der beruflichen Bildung gehen sehr weit auseinander. In den Medien<sup>2</sup> wird eine eher kritische öffentliche Meinung dargestellt. So werden die Maßnahmen von den betroffenen Jugendlichen als Warteschleifen oder verschenkte Lebenszeit auf dem Weg in den Beruf bewertet (VON HOLLANDER/ GROßPIETSCH 2005). Zudem wird der BvB vorgeworfen, dass sie mittlerweile verstärkt eine Kompensationsfunktion für den Ausbildungsstellenmarkt übernommen hat und einer Versorgungslogik nach dem Motto „Hauptsache weg von der Straße“ folgt (ALLESPACH/ NOVAK 2005, 12). Aus einer beschäftigungs-, bildungs- und sozialpolitischen Sichtweise heraus erscheint dieses Bild positiver. In diesem Sinne sichert BvB die Übergänge vor allem „benachteiligter Jugendlicher“ in den Beruf und verhindert so ein Abrutschen dieser Jugendlichen in die Arbeitslosigkeit. BvB soll nicht nur Ausbildungslosigkeit entgegenwirken, sondern auch Ausbildungsabbrüche bereits im Vorfeld, durch eine gezielte Berufswahlunterstützung verhindern und die Jugendlichen abfangen, die eine Ausbildung vorzeitig abgebrochen haben (BMBF 2005b, 33).

Aus pädagogischer Sicht geht es also in allen BvB-Maßnahmen in erster Linie darum, eine Sozialisationslücke zwischen Schule und Berufsausbildung zu schließen. Damit wird gleichzeitig eine institutionelle Lücke im Bildungswesen ausgefüllt, die durch eine prekäre Situation auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt entstanden ist und in der Jugendliche zu scheitern drohen. Darüber hinaus werden hier Bildungsangebote unterbreitet, die auf eine Berufsausbildung vorbereiten und die den Rahmen für eine sorgfältige Berufswahl abstecken. Zugleich sind sie als Bestandteil der Jugendphase zu sehen. Sie vermitteln allgemeinbildende Inhalte und bieten die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen. Allerdings darf hierbei die arbeitsmarktpolitische Integrationszielstellung der gesamten Förderstruktur nicht aus dem Blick verloren werden. Vor diesem Hintergrund werden „hochgesteckte Bildungs- und Entwicklungsziele“ relativiert. Insofern stehen die arbeitsmarktpolitischen Zielstellungen der Integration in Ausbildung oder Arbeit sowie die bildungspolitischen Zielstellungen der Quali-

---

<sup>2</sup> Dieses kritische Bild wurde beispielsweise in der Fernsehsendung „Panorama“ am 06. Oktober 2005 sehr deutlich dargestellt.

fizierung für den ersten Arbeitsmarkt und die Vermittlung von Ausbildungsfähigkeit im Vordergrund.

Vor allem die Fähigkeit zur Bewältigung ausbildungsbezogener Anforderungen wird gegenwärtig vielen Ausbildungsplatzbewerbern von den Unternehmen abgesprochen. Somit liegen die Ursachen der gegenwärtigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt offenbar im „Matching-Prozess“ der Bewerberauswahl durch die Unternehmen. Hier wird mit der Formulierung, die Voraussetzungen der Bewerber stimmen nicht mit den Anforderungen der Betriebe überein, eine vermutlich weitaus umfassendere Problemlage verkürzt. Aus einem Arbeitsmarktproblem wird so ein Bildungs- bzw. Qualifikationsproblem, wodurch die Ursachen der Ausbildungsmarktsituation offenbar nicht mehr in der Wirtschaft, sondern im Bildungswesen bzw. bei einem defizitären Individuum zu suchen sind. Vor diesem Hintergrund attestierten knapp 68 % der an einer Umfrage des DIHK teilnehmenden Unternehmen Jugendlichen mangelhafte Fähigkeiten im Bereich des mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögens sowie in den rechnerischen Fähigkeiten (DIHK 2005, 10).

Mit dieser Einschätzung bestätigen die Unternehmen die Ergebnisse von PISA (ALLES-PACH/ NOVAK 2005, 13) und verschärfen sogar die kritische Sicht auf das deutsche, hochselektive Schulsystem. In Anbetracht dessen würde BvB eine Institution darstellen, die am Übergang Schule – Beruf notwendig geworden ist und zwischen schulischen und beruflichen Anforderungen vermitteln soll. Hier deutet sich eine individuelle Benachteiligung infolge von Ausbildungslosigkeit an. So wird Benachteiligung offenbar in erster Linie als Folge individuellen Versagens deklariert. Aus diesem Grund sollen durch Nachqualifizierungen bestehende Defizite des Jugendlichen bearbeitet werden. Dies stellt allerdings keine Garantie dafür dar, dass eine erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt erfolgen kann. Von daher vermischen sich hier strukturelle und individuelle Benachteiligungen (BOHLINGER/SCHRÖTER 2004, 42 f.). Aus diesem Grund vermerken die eben benannten Autoren zu recht, dass häufig völlig unklar sei, „ob Jugendliche per se nicht vermittelbar sind oder ob sie unter anderen gesellschaftlichen und konjunkturellen Bedingungen in eine reguläre betriebliche Ausbildung hätten einmünden können“ (ebd., 43). Vor diesem Hintergrund verschwimmen gegenwärtig wohl auch die Ansätze der individuellen Förderbedarfe der Jugendlichen, die in betriebliche oder außerbetriebliche BvB einmünden.

Damit BvB durch die Behebung individueller Defizite integrativ wirksam werden kann, muss sie demnach in erster Linie den Anforderungen der Unternehmen an potenzielle Auszubildende entsprechen. Das bedeutet, BvB sollte zum einen individuelle Defizite beheben, zum anderen betrieblichen Leistungserwartungen nachkommen. Dies stellt in Anbetracht der beschriebenen aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt gegenwärtig die einzige Möglichkeit dar, die Ausgangslage der Jugendlichen auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu verbessern. Genau an diesem Punkt werden jedoch der beruflichen Integrationsförderung marktbezogene Grenzen aufgezeigt. So kann BvB die Voraussetzungen der Jugendlichen zwar qualitativ verbessern, hat aber keinen Einfluss auf die quantitativen und strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes, wie sie sich im Verhältnis von vorhandenen Ausbildungsplätzen und nachfragenden Jugendlichen zeigen (GEßNER 2003, 9). Dennoch entsteht aus dieser restriktiven

Sicht heraus die Forderung nach einer stärkeren Praxisorientierung der Berufsvorbereitung und Benachteiligtenförderung, zur Verbesserung betrieblicher Einmündungschancen.

### **3 Vermittlung von Erfahrungen der „Arbeitswirklichkeit“ – Berufsausbildungsvorbereitung als didaktische Herausforderung**

In Anbetracht der Zielstellung, Jugendliche in Ausbildung oder Beschäftigung zu integrieren, ergeben sich spezifische Anforderungen an eine Didaktik der Berufsausbildungsvorbereitung. Inhaltlich resultieren daraus drei Anforderungen, die sie bewältigen muss. Sie muss einerseits gewährleisten, dass Jugendliche eine Berufswahl treffen oder ihre Neigungen und Eignung für einen Beruf überprüfen können. Andererseits muss Berufsvorbereitung eine „Ausbildungsfähigkeit“ vermitteln, d.h. dem Jugendlichen sollen Sekundärtugenden sowie erste grundlegende berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Zudem werden allgemeinbildende schulische Kenntnisse, welche die Grundlage für eine Berufsausbildung darstellen, gefestigt. Über diese Zielstellungen hinaus geht es der Berufsvorbereitung auch darum, die Jugendlichen als Individuen innerhalb ihres sozialen Raumes zu stabilisieren und Inhalte zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, Lebensführung und -gestaltung selbsttätig und selbstständig zu bewältigen (GREINERT 1992, 9). Im Hinblick auf das angedeutete komplexe Zielsystem sowie auf die besondere Spezifik der als benachteiligt geltenden Zielgruppen haben sich unterschiedliche methodisch-didaktische Vorgehensweisen in diesen Maßnahmen herausgebildet. Sie berücksichtigen zunächst die Besonderheit des individuellen (Maßnahme-)Zuganges und der individuellen Voraussetzungen des Jugendlichen. Des Weiteren stellen sie ganzheitliche, integrative Konzepte dar, „die die Persönlichkeitsbildung in einem umfassenden Sinne zum Gegenstand haben“ (BIERMANN 1999, 31). In diesem Kontext kommen zum Beispiel im Neuen Fachkonzept individualisierte, modularisierte Ausbildungsmodelle zum Einsatz, die eine inhaltliche und zeitliche Niveau- und Komplexitätsdifferenzierung ermöglichen (ebd.).

Insbesondere die schulischen und außerbetrieblichen Angebote unterlagen trotz des formulierten didaktischen Anspruches immer der Kritik, dass sie als pädagogischer Entwicklungs- und Schonraum Gefahr laufen, an der wirtschaftlichen Realität, an der Realität der Arbeitswelt und den tatsächlichen Anforderungen von Unternehmen vorbeizugehen. Darüber hinaus wird das Risiko gesehen, dass die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung stigmatisierende Wirkungen auf die Jugendlichen entfalten, wodurch Benachteiligungen verstärkt und Zugangschancen zu Ausbildung und Arbeit nur bedingt verbessert werden. Aufgrund dessen versuchen unterschiedliche Akteure der Benachteiligtenförderung, die Berufsvorbereitung enger an die betriebliche Realität anzubinden und Betriebe zunehmend für die berufliche Qualifizierung von Benachteiligten zurück zu gewinnen (GERICKE 2003).

Vor diesem Hintergrund werden gegenwärtig zwei Entwicklungslinien in BvB erkennbar, die der Forderung nach einer Orientierung der BvB-Angebote an den Anforderungen der Wirtschaft sowie des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes nachkommen:

- 1.) die Einführung von Qualifizierungsbausteinen, die der Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufes entlehnt sind und somit auf dem Berufsprinzip aufbauen. Von daher fließen hier bereits bestimmte Qualifizierungsanforderungen der Wirtschaft in die Berufsvorbereitung ein. Sie sollen erste berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die den Jugendlichen den Einstieg in die Berufswelt erleichtern können. Diese Bausteine können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden, wodurch Jugendlichen nicht nur der Einstieg in die Berufsausbildung, sondern auch in Arbeit ermöglicht werden kann. Insgesamt stellen Qualifizierungsbausteine somit eine Modularisierungsform beruflicher Bildung dar (KLOAS 2002). Insbesondere für die Jugendlichen, die zu den benachteiligten Zielgruppen gezählt werden, birgt dies jedoch einige kritische Aspekte. Zu befürchten ist, dass den Jugendlichen hier Bildungs- und Entwicklungschancen vorenthalten werden. Diese Befürchtung wird damit begründet, dass in der Umsetzung von Qualifizierungsbausteinen einerseits die stringente Ausrichtung der BvB auf Integration in Arbeit, auf Qualifizierung und wirtschaftliche Brauchbarmachung gesehen wird. Andererseits wird die Möglichkeit zur Einmündung in Arbeit ohne beruflichen Abschluss eröffnet.
- 2.) Durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes und durch den 2003 geschlossenen Ausbildungspakt wurde es auch Betrieben ermöglicht, berufsvorbereitende Maßnahmen anzubieten und zwar in Form von „Einstiegsqualifizierungen“ (EQJ). Ziel war es, mehr Betriebe in die vorberufliche Qualifizierung einzubinden, die Chancen Jugendlicher auf eine duale Berufsausbildung zu erhöhen und den Lernort Betrieb auch für benachteiligte Jugendliche zurück zu gewinnen. EQJ soll eine Chance für Jugendliche darstellen, die für eine Berufsausbildung noch nicht geeignet sind. Erklärtes Ziel ist es, „Potenziale zu erschließen durch den Einstieg in Ausbildung und Arbeit“ (IHK 2005). Das besondere an diesem Modell ist, dass ein berufsvorbereitender Lernprozess, der bisher überwiegend in außerbetrieblichen oder schulischen Lernorten stattgefunden hat, in den Betrieb verlagert wird, also an einen traditionellen beruflichen Lernort, wo auch die Verwertung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erfolgt. In den bisher verfügbaren Maßnahmenformen fand diese betriebliche Einbindung durch Praktika statt.

Grundsätzlich stellen die Qualifizierungsbausteine momentan die inhaltliche Grundlage sowohl von EQJ-Maßnahmen als auch vieler anderer BvB-Angebote dar. Insofern sind sie als didaktischer Grundbaustein und als inhaltliches Ordnungselement für BvB zu sehen, an dem sich das fachliche Lernen orientieren kann.

Resümierend geht es in BvB darum, als ausbildungsunfähig geltende Jugendliche an betriebliche, ausbildungsrelevante Leistungsanforderungen und betriebliche Leistungsprozesse heranzuführen. Ziel ist es dabei, Jugendliche auf berufliches Lernen vorzubereiten. Trotz der unterschiedlichen Lernorte von BvB-Angeboten, stellt das Lernen im Arbeitsprozess ein grundlegendes didaktisches Konzept der BvB und insbesondere von EQJ dar. So erfahren sowohl EQJ-Maßnahmen als auch außerbetriebliche BvB eine Ausrichtung an den Grundsätzen von Arbeiten und Lernen. Sie weisen dadurch einen hohen Bezug zur Lebens- und Arbeitsrealität der Ungelernten auf. Das didaktische Prinzip, das hierbei zum Tragen kommt, ist die „Produktions- und Arbeitsorientierung“, die diesen Bezug herstellt. Insbesondere der Be-

griff der „Produktion“ erfährt innerhalb der Berufsvorbereitung eine doppelte Bestimmung. So stellt sie einerseits den didaktischen und methodischen Rahmen der Berufsausbildung dar. In diesem Sinne dienen Produktionsprozesse also als Rahmen und Gegenstand individueller Lernerfahrungen und sollten so angelegt werden, dass theoretische Reflexion, Transferprozesse sowie ganzheitliche Lernprozesse möglich werden. Andererseits stellt die „Produktion“ jedoch die Hauptfunktion von Unternehmen dar. Dieser betriebliche Leistungsprozess unterliegt demnach in erster Linie den Bedingungen und den Anforderungen von Märkten und Kunden (WÖHE 2002, 329).

In diesem Kontext sind die Konzepte des „Lernens in der Produktion“ oder des „Lernens im Arbeitsprozess“ zu sehen. Beide Konzepte beinhalten den Grundgedanken, dass im Rahmen von Arbeits- oder Produktionsprozessen, anhand der Bearbeitung eines Auftrages, einer Aufgabe o.ä., Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten an Jugendliche vermittelt werden. In Anbetracht dieser Zielstellung wurden neben dem „klassischen“ Vormachen/Nachmachen im betrieblichen Kontext Ausbildungsmethoden entwickelt, die sowohl in betrieblichen als auch außerbetrieblichen Qualifizierungen angewendet werden. PÄTZOLD (1996, 70) führt hier u.a. die Teamausbildung, die Projektmethode, die Leittextmethode und das auftragsbezogene Lernen auf. Was an dieser Stelle deutlich wird ist, dass „Vormachen/Nachmachen“ nach wie vor die höchste Bedeutung für die betriebliche Berufsausbildung hat (PÄTZOLD 1996, 76).

Eine andere Systematik verwendet GREINERT (1992, 12). Er unterscheidet hier zwischen unterschiedlichen Lernmustern und weist diesen Mustern entsprechende Lernarrangements zu. Innerhalb der Lernmuster: „Lernen in und an realen Umwelten“, „in und an simulierten Umwelten“ sowie „in und an symbolischen Umwelten“, lassen sich verschiedene Lernformen zuweisen. Dementsprechend werden außerbetriebliche BvB dem „Lernen in und an simulierten Umwelten“ zugeordnet. Das Lernen in EQJ-Maßnahmen zählt somit vielmehr zum „Lernen in und an realen Umwelten“. Offen bleibt, inwieweit in dieser betrieblichen realen Umwelt, unter Berücksichtigung ökonomischer, marktbezogener Zwänge und Anforderungen, denen die Unternehmen unterliegen, Ressourcen für organisierte Lernprozesse vorhanden sind. So besitzt dem gegenüber die außerbetriebliche Einrichtung „eine pädagogische Freiheit, wie sie für keinen Betrieb in Frage kommt“ (STARKE/ VOGELSANG 1988, 40).

#### **4 Bewältigung pädagogischer Anforderungen am Lernort Betrieb**

Nun stellt sich die Frage, inwieweit die bisher benannten Aspekte insbesondere in der betrieblichen Berufsvorbereitung zum Tragen kommen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt stehen für EQJ-Maßnahmen keine empirischen Daten zur Verfügung, die Aufschluss darüber geben könnten, wie diese betriebliche Form der Berufsvorbereitung unter Berücksichtigung formulierter Ansprüche umgesetzt wird. Für die weitere Betrachtung werden aus diesem Grund Daten einbezogen, die im Rahmen des BQF-Projektes: „Praxisfeld Sozialpädagogik“ an der Universität Erfurt erhoben wurden. In diesem Projekt wurden bundesweit 140 Interviews mit Akteuren der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung geführt. Darunter waren auch 12 Betriebsmitarbeiter, die in die Betreuung von Praktikanten eingebunden sind. Die Betriebe

wurden u.a. auch dazu befragt, wie sie Praktika, die im Rahmen von SGB III geförderten BvB-Maßnahmen angeboten werden, inhaltlich gestalten. Aufgrund der geringen Zahl an Interviews besitzen die Ergebnisse an dieser Stelle zunächst keine Repräsentativität. Sie deuten aber auf einige Tendenzen hin, die unter Berücksichtigung der Beschreibungen und Ergebnisse anderer Autoren durchaus zu allgemeiner Gültigkeit gelangen (z.B. STARKE/ VOGELSANG 1988; ZIELKE/ LEMKE 1988; ECKERT/ HÖFKES/ KUTSCHA 1993, GERICKE 2003).

In erster Linie dienen die Praktika der BvB wohl dazu, den Jugendlichen erstmalig mit der betrieblichen Realität in seinem gewünschten Ausbildungsberuf zu konfrontieren. So erscheint es wichtig, die Jugendlichen beruflichen Ernstsituationen auszusetzen, in denen sie die Anforderungen der Arbeitswelt kennen lernen. Diesbezüglich betonen die Betriebe und Einrichtungen, dass die Praktikanten entweder in den jeweils leistungserbringenden Bereichen der Unternehmen – Produktion, Verkauf, Beratung oder Betreuung – eingesetzt werden oder in bestimmten Funktionsbereichen, wie z.B. der Verwaltung. Ebenso wird hervorgehoben, dass den Jugendlichen Tätigkeiten zugewiesen werden, die entsprechend ihren Voraussetzungen von ihnen allein bewältigt werden können. In den meisten Fällen nehmen die Jugendlichen dabei wohl „Handlanger-“ bzw. einfache Anlerntätigkeiten wahr. Die Mitarbeiter beschreiben hier, dass die Jugendlichen „mitlaufen“ und den Mitarbeitern über die Schultern schauen, „um zu sehen wie das funktioniert“. In einem Betrieb wurden die Praktikanten für die Arbeiten eingesetzt, die sonst aufgrund von Personalmangel oder zu wenig Zeit nicht gemacht werden könnten.

Insgesamt zeigen die befragten Mitarbeiter zwar Verständnis für die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen, weisen jedoch auch darauf hin, dass in erster Linie die tägliche Arbeit zu bewältigen sei, wodurch häufig die Zeit dafür fehle, sich mit den Problemen der Jugendlichen auseinander zu setzen sowie deren Lernanforderungen zu entsprechen. So wird darauf verwiesen, dass die Betreuung der Praktikanten eine zusätzliche Aufgabe darstelle. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen ECKERT, HÖFKES und KUTSCHA (1993). Sie gehen davon aus, dass der Anleitungsbedarf des Jugendlichen mit den Arbeitsbelastungen des Facharbeiters, der mit der Unterweisung des Jugendlichen beauftragt wird, kollidiert und so dessen Arbeitsmöglichkeiten einschränkt. Sie vermuten weiterhin, dass es dadurch zu einer „organisatorischen Sonderbehandlung“ des Jugendlichen kommt, wodurch die Gefahr bestehe, dass dem Jugendlichen infolge dessen überwiegend Hilfsarbeiten oder sogar ausbildungsfremde Arbeiten aufgetragen werden. D. h., den Jugendlichen wird häufig aufgrund ihrer fehlenden Erfahrungen, womöglich auch aufgrund ihrer Einstellung gegenüber dem Beruf, nicht zuge-  
traut, dass sie die übertragenen Aufgaben in der erforderlichen Qualität erbringen. Die Kollegen bzw. Ausbilder vermuten demnach, dass hier möglicherweise Kontrollen und Nachbesserungen notwendig werden könnten, die Zeit in Anspruch nehmen. Im Ergebnis erfüllen die Ausbilder die Aufgabe vermutlich selber, um Zeit zu sparen. Für den Praktikanten oder Auszubildenden kann dieses fehlende Vertrauen in sein Können und seine Fähigkeiten eine frustrierende Erfahrung darstellen. Wie bereits dargelegt, traf dies auch in den Interviews des BQF-Projektes zu (s.o.). Speziell in Handwerksbetrieben wurde diese Situation dadurch er-

schwert, dass den Praktikanten notwendige Unterweisungen und Qualifikationsnachweise für die Arbeit mit Werkzeugen und besonderen Maschinen fehlten. Dies lässt vermuten, dass der Einsatz von Praktikanten in technologieintensiven Handwerksbetrieben wohl nicht ohne weiteres möglich ist und der Praktikant hier wiederum verstärkt Gefahr läuft, für ausbildungsfremde Arbeiten eingesetzt zu werden, um überhaupt beschäftigt zu sein.

Zu den Problemlagen der Jugendlichen zählen die Mitarbeiter in den befragten Unternehmen die Unzuverlässigkeit der Jugendlichen, hinter der sie z.T. jedoch weitere Probleme als Ursachen vermuten. Darüber hinaus bemängeln die Betriebsmitarbeiter, dass sich die Jugendlichen unter dem Beruf, den sie erlernen wollen bzw. für den sie ein Praktikum absolvieren, nichts vorstellen können, d.h. sie kommen teilweise mit völlig falschen Vorstellungen und Erwartungen in den Betrieb. Hierzu zählt auch, dass die Jugendlichen keinen „Zugang zum Werkstoff bzw. Werkstück“ finden, worin für die zuständigen Ausbilder eine fehlende Eignung für den Beruf zum Ausdruck kommt. Weitere Defizite, die gesehen werden, sind fehlende Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Motivation. Darüber hinaus mangelhafte Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit sowie eine fehlende Ernsthaftigkeit, was heißen soll, dass Jugendliche ihre schlechte Ausgangslage auf dem Ausbildungsstellenmarkt offenbar nicht wahrnehmen.

Es wurde dargelegt, dass sich aufgrund der Ausrichtung von BvB verschiedene inhaltliche und pädagogische Anforderungen an Praktika formulieren lassen. Diese Anforderungen werden in Form von Vorgaben und Qualifizierungsplänen von den außerbetrieblichen Einrichtungen zwar an die Betriebe weitergegeben, offenbar erzeugen diese jedoch nur begrenzt Verbindlichkeiten für die Unternehmen gegenüber den außerbetrieblichen Einrichtungen bzw. den Praktikanten. Die Betriebe beanspruchen demnach wohl auch hier ihre unternehmerische Autonomie. Andererseits haben die meisten Betriebe keine eigenen Qualifizierungspläne für die Berufsvorbereitung. In dieser Hinsicht wird durch die Qualifizierungsbausteine offenbar eine höhere Verbindlichkeit bei den Betrieben erzeugt, da es nun um die Vermittlung zertifizierbarer Kenntnisse und Fertigkeiten geht. Insbesondere diese Zertifikate können nicht nur Aussagen über die erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen treffen sondern indirekt auch über die Ausbildungsqualität der Unternehmen.

Die Gründe dafür, Praktika anzubieten sind bei den befragten Betrieben sehr ähnlich gewesen. In erster Linie möchten die Unternehmen dadurch ihrer sozialen Verantwortung nachkommen. Dies wurde von den Mitarbeitern damit begründet, dass entweder der Geschäftsführer oder Firmeninhaber eine „soziale Ader“ habe oder dadurch, dass der Betrieb nicht ausbildet, möchte er auf diese Weise seiner gesellschaftlichen Verpflichtung nachkommen. Als quantitativ zweithäufigster Grund für die Durchführung von Praktika wurde die Gewinnung von Nachwuchskräften oder Auszubildenden benannt. Dem schließen sich Motive an wie: Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, das Berufsleben kennen zu lernen oder Nachwuchskräfte und Arbeiter in der Region zu halten. Eine zusammenfassende eindeutig positive oder negative Einschätzung der Praktika durch die Mitarbeiter wird in den Interviews nicht deutlich. In den Beschreibungen lässt sich jedoch eine eher positive Resonanz feststellen.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

In Bezug auf die pädagogischen und didaktischen Anforderungen an eine Berufsvorbereitung lässt sich zumindest für Praktika die Aussage treffen, dass Betriebe hier nur bedingt Rahmenbedingungen schaffen und über Ressourcen verfügen, die aus (sozial-)pädagogischer Sicht den Anforderungen einer individuellen Förderung entsprechen. Dies betrifft z.B. die Frage, wie Betriebe mit den benannten Problemlagen von Jugendlichen, wie beispielsweise einer fehlenden Berufseignung oder -neigung, umgehen werden. Hier wird es Betriebe geben, die pädagogisch verantwortungsvoll mit dem Jugendlichen umgehen und das Praktikum beenden, um es den Jugendlichen zu ermöglichen, sich in anderen Bereichen auszutesten. Diese positive Wendung eines Abbruches setzt jedoch voraus, dass einerseits die Betriebe dazu in der Lage sind, dies richtig einzuschätzen. Andererseits erfordert dies auch, dass die beteiligten Akteure, insbesondere Sozialpädagogen, dies richtig wahrnehmen und zum Ausgangspunkt ihres Handelns machen können. Diesbezüglich weisen die Ergebnisse des angesprochenen BQF-Projektes darauf hin, dass Abbrüche von Praktika durchaus auch als individuelles Scheitern der Jugendlichen dargestellt werden. Dies wiederum kann in mangelnde Ausbildungsreife oder fehlendes Interesse des Jugendlichen am Beruf übersetzt werden. Dem gegenüber lassen sich Betriebe finden, die den Jugendlichen in diesem Fall wohl eher im Praktikum behalten und möglicherweise Hilfsarbeiten und ausbildungsfremde Arbeiten ausführen lassen. Dieses Bedingungsgefüge kann unter anderem auch zu Konflikten zwischen Praktikanten und Ausbildern oder sogar zu Maßnahmeabbrüchen führen.

Speziell im Hinblick auf die Bewältigung individueller Probleme von sozial benachteiligten Jugendlichen, ist auch für EQJ der Einsatz von Sozialpädagogen vorgesehen. Fraglich ist jedoch, ob die vorliegenden Ergebnisse des BQF-Projektes erwarten lassen, dass Betriebe diese Akteure tatsächlich einbinden werden. So hat sich in den Interviews mit den Betrieben auch gezeigt, dass häufig versucht wird, die Konflikte und Probleme mit den Jugendlichen ohne die Einbeziehung von Sozialpädagogen oder anderen Akteuren der beruflichen Integrationsförderung zu klären. Damit ist zu befürchten, dass in Zukunft die pädagogische Arbeit von Ausbildern oder Sozialpädagogen in EQJ weniger in den Vordergrund rücken wird. Stattdessen soll speziell in betrieblichen Berufsvorbereitungen der „Realitätscharakter“ des Lernortes Arbeitsplatz seine pädagogische Wirkung entfalten. In diesem Kontext stellt sich nun die Frage danach, welche Anforderungen der Berufswelt es sind, die den „Realitätscharakter“ bzw. die „Arbeitswirklichkeit“ in betrieblichen und außerbetrieblichen BvB-Angeboten ausmachen: Welche Faktoren sollen hier ihre Wirkung auf den Jugendlichen entfalten? Anders formuliert stellt sich die Frage, welche „Arbeitswirklichkeit“ den Jugendlichen hier vermittelt werden soll bzw. für welche „Arbeitswirklichkeit“ sie vorbereitet werden sollen.

Hier weisen STARKE und VOGELSANG bereits 1988 anhand eines Beispiels auf zwei mögliche Ausprägungen hin: So gibt es die Form der Arbeitsrealität, in der anhand interessanter Arbeiten unterschiedliche Arbeitstechniken erprobt und eingeübt werden können, in denen sich die Freude am Beruf und die Identifikation des Inhabers mit diesem Beruf entfalten kann. Dem gegenüber gibt es eine „entmenschlichte“ Form beruflicher Arbeit, die in einer

monotonen, stereotypen Arbeitswirklichkeit zum Ausdruck kommt, die Arbeitsstress und persönliches Risiko beinhaltet (STARKE/ VOGELSANG 1988, 37).

Wie bereits dargestellt, wird speziell in der Realitätsnähe das entscheidende Potenzial betrieblicher Berufsvorbereitung gesehen. So konfrontiert der Betrieb den Jugendlichen hier mit der „Ernstsituation“ betrieblicher Arbeit „fernab jeglicher Pädagogisierung des Lernens“ (ECKERT/ HÖFKES/ KUTSCHA 1993, 84). Aufgrund dessen wird der Erfolg der Berufsvorbereitung im Betrieb, ähnlich wie in der Berufsausbildung, von der Gestaltung des Lernortes Arbeitsplatz abhängig sein.

Im Fazit ist damit abschließend folgende Befürchtung festzuhalten: Während bei außerbetrieblichen BvB-Angeboten aufgrund ihrer starken pädagogischen Steuerung und Einflussnahme das Risiko einer Entfremdung von betrieblichen Realbedingungen zu befürchten ist, wird im Betrieb eben diese pädagogische Komponente bei der Gestaltung beruflichen Lernens am Arbeitsplatz in EQJ möglicherweise zu kurz kommen.

## **Literatur**

BMBF (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Berlin.

BMBF (2005a): Berufsbildungsbericht 2005. Berlin.

BMBF (2005b): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung. Berlin.

BIERMANN, H. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BREMER, R. (2005): Fördern statt Ausgrenzen – Die Bedeutung des Themas unter den Gesichtspunkten Gesellschaft, Jugend, Berufsbildung und Arbeitsmarkt. In: ALLESPACH, M./ NOVAK, H. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg, 87-116.

BOHLINGER, S./ SCHRÖTER, D. (2004): Perspektiven und Potenziale der Berufsbildungsförderung. Erfahrungen mit einem Konzept zur Förderung von „benachteiligten“ Jugendlichen in einer betrieblichen Ausbildung. In: BOJANOWSKI, A./ ECKERT, M./ STACH, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – Innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld, 41-51.

CASPER, T./ MANNHAUPT, G./ IVANKOVIC, P. (2001): Ausbildungsabbruch. Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung: Ein Modell zur Erklärung und Vorhersage von ungeklärten Abbrüchen in Maßnahmen der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BaE). In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste, Nr. 46 vom 14. November 2001.

DIHK (2005a): Lernen für das Leben – Vorbereitung auf den Beruf. Schule in Deutschland muss alle Leistungspotenziale erschließen. Berlin.

DIHK (2005b): Ausbildung 2005. Ergebnisse der Online-Unternehmensbefragung im Mai 2005. Berlin.

ECKERT, M./ HÖFKES, U./ KUTSCHA, G. (1993): Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen. Berlin und Bonn.

GERICKE, T. (2003): Duale Berufsausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. Wiesbaden.

GEBNER, T. (2003): „Die letzten beißen die Hunde“ – Die Gegenwart des Turbokapitalismus und die Zukunft der Benachteiligtenförderung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 5/6 2003.

GREINERT, W.-D. (1992): Von der Produktionsschule zum „Production Training Concept“ – Stufen eines Entwicklungspolitischen Modells. In: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach/Bergstraße, 8-32.

KLOAS, P.-W. (2002): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: FÜLBIER, P./ MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, Band 2. Münster, 946-959.

PÄTZOLD, G. (1996): Methoden betrieblicher Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart.

STARKE, H./ VOGELSANG, S. (1988): Anmerkungen zum Verhältnis von Ausbildungsbetrieben zur betrieblichen Wirklichkeit. In: COLLINGRO, P./ LEMKE, I./ ZIELKE, D. (Hrsg.): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Wetzlar.

VON HOLLANDER, N./ GROßPIETSCH, T. (2005): Panorama Nr. 659 vom 06.10.2005: Aufbewahrt statt ausgebildet – Jugendliche in der Warteschleife. Online im WWW: [www.ndrtv.de/panorama/data/panorama\\_20051006\\_arbeitsagentur.pdf](http://www.ndrtv.de/panorama/data/panorama_20051006_arbeitsagentur.pdf) (19.10.2005).

ZIELKE, D./ LEMKE, I. (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. Bonn.

WÖHE, G. (2002): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München.