

Martin Alber, Sabine Riescher, Gebhard Stein

Lehren und Lernen in der Berufsausbildung

**Grundlagen für die
Unterstützung von
Ausbilderinnen und Ausbildern
im Umgang mit Diversität**

**Ergebnisse des Projektes
Ausbildung der Ausbilder (AdA)**

Tübingen 2011

Das XENOS-Projekt "Ausbildung der Ausbilder" wird im Rahmen des Bundesprogramms "XENOS - Integration und Vielfalt" durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

Impressum:
IRIS e. V.
Institut für regionale Innovation und Sozialforschung
Bozener Str. 21
D-72379 Hechingen
Tel. 0049 (0) 7471 91451
www.iris-egris.de

© 2011. All rights reserved.

Die Nutzung und Verteilung des PDF-Dokuments zu nicht kommerziellen Zwecken ist gestattet.

Inhaltsverzeichnis

1	Inhalte des Projektes „Ausbildung der Ausbilder – AdA“	1
1.1	Übersicht über die Projektziele	1
1.2	Zur Einordnung des Projektes zwischen der Programmlogik von Xenos und dem aktuellen Bildungs-Diskurs vor allem im Kontext der beruflichen Ausbildung... 2	
1.3	Übersicht über die Themen und Beiträge des Readers.	6
2	Lernkonzepte im Handwerk – eine Einführung	8
3	Lehren und Lernen in der überbetrieblichen Ausbildung des Handwerks. Ein weitgehend unbekanntes Beispiel für eine hoch entwickelte Bildungskultur.....	16
4	Heterogenität und Diversity-Management als Konzept für die Entwicklung von Unternehmen und Bildungsinstitutionen	23
4.1	Was bedeutet „Diversity“ – „Diversity-Management“? In welchem Verhältnis steht das Konzept zu verwandten Ansätzen und Konzepten?	23
4.2	Was sind „Differenzlinien“? Was beinhaltet das Konzept der „Intersektionalität?	25
4.3	Erfahrungen aus der Praxis und Schlussfolgerungen	27
5	Interkulturelle Öffnung - institutionelle Diskriminierung.	30
6	Institutionelle Reflexivität und grundlegende Konzepte	37
6.1	Das Reflektieren von „Normalität“ und Routinen	37
6.2	Konzepte	38
7	Coaching im Handwerk	44
8	Fortbildungsreihe für Lehrer und Lehrerinnen zur Gestaltung des Übergangs ihrer Schüler/innen in den Beruf (Skizze der erprobten Module).....	53

1 Inhalte des Projektes „Ausbildung der Ausbilder – AdA“.

1.1 *Übersicht über die Projektziele*

Das von IRIS in den Jahren 2009-2011 durchgeführte Projekt „Ausbildung der Ausbilder“ wurde durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales aus dem Programm Xenos gefördert.

Der Hauptgegenstand des Projekts war der Prozess des Lehrens und Lernens in der betrieblichen Ausbildung vor allem in kleinen Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Dabei war von besonderem Interesse, dass über diesen Schlüsselprozess der beruflichen Bildung insgesamt in der Forschung und Fachliteratur erstaunlicherweise wenig bekannt ist.

Deshalb wurde in Kooperation vor allem mit der Handwerkskammer in Freiburg und ihren Bildungseinrichtungen in Schopfheim, Freiburg und Offenburg, sowie der Handwerkskammer Reutlingen mit den Bildungseinrichtungen in Sigmaringen und Tübingen weitgehend Neuland betreten: im Rahmen des Projekts konnten funktionierende Ansätze des Lehrens und Lernens in der Ausbildungssituation beobachtet werden und individuell zugeschnittene Unterstützung und Coachings für Ausbilder/innen angeboten werden. Dies diente der Reflexion der pädagogischen Praxis der Ausbilder/innen und der Weiterentwicklung der Lehrpraxis auch in Bezug auf sogenannte „schwierige“ oder „benachteiligte“ Jugendliche.

Das Projekt war als „Praxisforschung“ konzipiert, wobei wissenschaftliche Erkenntnisse aus der modernen Bildungsforschung mit Erfahrungen aus der Praxis der betrieblichen und schulischen Ausbildung verknüpft wurden und ein gegenseitiger Austausch organisiert wurde.

Zielgruppen des Projektes waren in der ersten Phase Ausbildungsmeister/innen in der überbetrieblichen Ausbildung, später Ausbilder/innen in kleinen und mittleren Betrieben (KMU), insbesondere des Handwerks, sowie Lehrer/innen vor allem aus Haupt-, Werkreal- und Realschulen.

Während des Projektes gelang es, Einblicke in den Alltag der betrieblichen Ausbildung zu erhalten und berufliche Handlungskompetenz der Akteure in der Berufsausbildung weiter zu entwickeln, so dass sie Jugendliche und junge Erwachsene auch mit problematischen Bildungsbiographien in Bildungsprozessen besser fördern können.

Das Projekt arbeitete damit mit verschiedenen Ansätzen, z. B.

- teilnehmende Beobachtung von betrieblichen Bildungsprozessen,
- eine vertiefende Analyse exemplarischer Situationen,
- Coaching der Lehrtätigkeit von Ausbildern,
- Organisation von Austausch und Lernpartnerschaften zwischen Ausbilder/inne/n und zwischen Ausbilder/innen und Lehrer/innen,
- Reflexion der Lehrtätigkeit, Fortbildungen, insbesondere auch mit dem Schwerpunkt interkulturelle Sensibilisierung, in Seminaren und Workshops,
- Erstellung von Handouts mit Handlungsorientierungen zu zentralen Themen, die Ausbilder/innen dabei unterstützten, ihre beruflichen Kompetenzen und ihren Umgang mit den Auszubildenden zu reflektieren und mehr Handlungssicherheit zu gewinnen.

Aus den Erfahrungen in der Arbeit mit den erarbeiteten Materialien wurde deutlich, dass Ausbilder/innen einen Unterstützungsbedarf haben, der sich vor allem aus der zunehmenden Heterogenität der Azubis in den Ausbildungsgruppen und dem demographischen Wandel ergeben.

1.2 Zur Einordnung des Projektes zwischen der Programmlogik von Xenos und dem aktuellen Bildungs-Diskurs vor allem im Kontext der beruflichen Ausbildung

Das Projekt AdA war am Schnittpunkt von drei Kontexten angesiedelt:

1. der im Programm Xenos thematisierte Bereich „Integration Benachteiligter“, vor allem auch bezogen auf junge Menschen mit Migrationshintergrund,
2. die berufliche Bildung vor allem in kleinen Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungsstätten,
3. der aktuelle Bildungs-Diskurs insbesondere in der betrieblichen Ausbildung.

In welchem Verhältnis standen nun diese Perspektiven im Projekt AdA?

Bislang waren viele Projekte – auch im Rahmen des Xenos-Programms - darauf orientiert, Jugendliche mit „schwierigen“ Startchancen zu fördern und ihre Chancen zur Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu erhöhen. *Der Ansatzpunkt dieser Projekte ist häufig darauf gerichtet, die Kompetenzen der beteiligten Jugendlichen zu stärken, um ihre Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt zu verbessern.* Dieser Projektansatz war insbesondere notwendig, solange nicht genügend Ausbildungsplätze für diese Teilzielgruppe zur Verfügung standen.

In den letzten Jahren war aber eine Veränderung der Rahmenbedingungen beispielsweise in Baden-Württemberg absehbar: Die Zahl der „nicht-versorgten“ Jugendlichen ging zurück – nicht zuletzt wegen der demographischen Entwicklung. Dabei rückten mehr und mehr die Betriebe ins Blickfeld, die von großer Bedeutung für die Integration in den Arbeitsmarkt sind: Kleine Betriebe, mit in der Regel unter 50 Beschäftigten, z.B. im Bereich des Handwerks. Diese übernehmen die Hauptlast der Ausbildung von Jugendlichen.

Damit wurde es notwendig, nicht mehr nur über die Jugendlichen selber nachzudenken, sondern auch über die Kompetenzen der Lehrenden im Ausbildungsprozess und die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens in der betrieblichen Ausbildung.

Gleichzeitig wurde ein anderer Trend sichtbar: die Jugendlichen, die in die betriebliche Ausbildung streben, werden immer heterogener. Ein zunehmender Anteil entspricht – aus der Sicht der Betriebe – nicht den „klassischen“ Erwartungen von Ausbildungsbetrieben, z.B. bezogen auf die schulische Vorbildung oder bezogen auf die nicht-fachlichen, also z.B. die sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Für die Verantwortlichen für die Auszubildenden in kleinen Betrieben ergeben sich daraus neue Herausforderungen, vor allem da es bei ihnen zumeist keine ausdifferenzierte Personalentwicklung gibt und keine Lehrwerkstätten wie in großen Betrieben vorhanden sind. So berichten Ausbildungsmeister, dass sie es zunehmend beispielsweise mit Jugendlichen zu tun hätten, die bestimmte Grundkenntnisse in Mathematik nicht mitbringen oder sich schwer mit sprachlichen Ausdrucksformen tun. Darüber hinaus thematisieren Ausbilder immer wieder, dass Jugendliche Schwierigkeiten mit dem sozialen Kontext im Betrieb hätten oder dass „man einen Lehrling mit blauen Haaren und Piercings doch nicht zu Kunden mitnehmen kann“. Jugendkulturelles Verhalten kollidiert hier mit den Ansprüchen der kleinen Betriebe.

Die meisten der kleinen Betriebe, die ausbilden, betonen, dass sie mit der Ausbildungssituation immer zurecht gekommen seien. Es gibt in vielen kleinen Betrieben eine „gewachsene“, „intuitive“ Kompetenz, mit jugendlichen Auszubildenden umzugehen. Während des Projektes AdA wurde dies bei vielen Kontakten mit Ausbildern bestätigt.

Ein Teil der Ausbilder/innen und für die Ausbildung Verantwortlichen in kleinen Betrieben sind aber auch verunsichert. Sie beschreiben, dass die Konzepte, auf die sie im Alltag der Ausbildung vertraut haben, nicht mehr greifen, oder die Anforderungen an Jugendliche, die aus diesen Erfahrungen herrühren, zunehmend unrealistisch werden. Zumindest ein Teil der Ausbilder benötigt Unterstützung, um in dieser Situation handlungsfähig zu bleiben. Dazu kommt – spätestens nach der Überwindung der Krise 2008 / 2009 immer deutlicher sichtbar – die demographische Entwicklung. Es gibt nicht mehr so viele Bewerber/innen auf die angebotenen Ausbildungsplätze. In einzelnen Berufen wird der Nachwuchs- und Fachkräftemangel bereits deutlich sichtbar.

Vor diesem Hintergrund wurden Rahmen des Projektes AdA Ansätze zur Unterstützung von Ausbildern in kleinen Betrieben erprobt mit der Perspektive,

- die „gewachsene“ Praxis des Lehrens und Lernens in der betrieblichen Ausbildung zu reflektieren, sichtbar zu machen und wenn nötig weiter zu entwickeln,
- dazu vor allem die „überfachlichen“ Kompetenzen der Ausbilder zu stärken, also ihre Kompetenzen des Lehrens und des Arrangierens von produktiven Lernumgebungen zu entwickeln, damit diese auch zur Förderung „benachteiligter“ Jugendlicher beitragen.

Interessant ist, dass es in der betrieblichen Ausbildung in kleinen Betrieben keine expliziten Konzepte für die Förderung von spezifischen Teilzielgruppen von Jugendlichen gibt, also z.B. für Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Jugendliche mit schwierigen formalen Bildungsvoraussetzungen. Eine Ausnahme in diesem Kontext ist das von der Agentur für Arbeit finanzierte Instrument der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), das aber nicht direkt in den kleinen Betrieben selber angesiedelt ist.

Diese eher „integrative“ Ausrichtung der betrieblichen Ausbildung, die eben nicht auf die differenzierende Förderung von Teilzielgruppen ausgerichtet ist, wie z.B. das hoch selektive Schulsystem, bietet einen spezifischen Zugang, um auf der Basis des Konzepts „Diversity“ Bildungsprozesse in der betrieblichen Ausbildung zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Im Kern geht es beim Konzept der Diversity darum, dass Unterschiedlichkeit z.B. in einem Team eines Betriebes als Ressource verstanden und genutzt wird.

Es war zu erwarten, dass es im Alltag der betrieblichen Ausbildung Formen „gelebter Praxis“ gibt, wie mit der Unterschiedlichkeit von Jugendlichen umgegangen wird. Interessant ist nun, dass sich solche Formen des Umgangs mit Diversität tatsächlich finden, dass sie aber selten reflektiert sind und damit auch gute Praxis kaum bekannt und beschrieben ist und deshalb kaum verbreitet und genutzt wird.

„Diversity“ meint nicht nur Unterschiedlichkeiten auf Grund von Herkunft. Trotzdem wurde des Öfteren besonders der Aspekt des „Migrationshintergrunds“ bei Auszubildenden thematisiert. Am Umgang mit diesem spezifischen Aspekt lässt sich exemplarisch charakterisieren, wie sich die unmittelbare Praxis der Ausbildung und die institutionelle (betriebliche) Ebene zueinander verhalten.

Ausbilder/innen aus kleinen Betrieben betonten in Interviews und bei Reflexionsgesprächen immer wieder, dass es bei ihnen eigentlich keine Probleme mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebe. Es wurde immer wieder über Situationen und Gruppenkonstellationen berichtet, in denen der Migrationshintergrund von Jugendlichen keine Rolle spielt. Es wurde aber auch auf die Problematik hingewiesen, die entstehen kann, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund (oder auch Jugendliche mit besonderen „Benachteiligungen“) *innerhalb eines Teams* spezifisch gefördert oder gar bevorzugt behandelt werden.

Hier stößt man auf ein Problem, das in der interkulturellen Bildung, der Migrationspädagogik und im Diversity-Management wohlbekannt ist: Es gibt einen großen Unterschied zwischen der Thematisierung von „Unterschiedlichkeit“ bezogen auf *die unmittelbare Kommunikation z.B. in Teams* und bezogen auf eine *Institution*, z.B. einen Betrieb.

„Differenz“, also die Unterschiedlichkeit zwischen Menschen, wird sozial konstruiert. Wir konstruieren Bilder über die „Andersartigkeit“ und machen diese häufig an scheinbar „natürlichen“ Merkmalen wie Nationalität, Kultur, Geschlecht usw. fest. Diese Konstrukte wirken weitgehend unbewusst in der *unmittelbaren Kommunikation* des Berufsalltags, z.B. als Vorurteile oder Stereotype. Werden sie unreflektiert verwendet, können sie Diskriminierung und Ungleichbehandlung bewirken, wenn sie (Vor-)Urteile an eine Gruppe knüpfen oder sie zu Erklärungen eines Gruppenverhaltens verwendet werden. Ein Beispiel, das immer wieder auch von schlechten Comedians verwendet wird, ist das Stereotyp „dass die Polen Autos klauen“.

In der Kommunikation innerhalb eines Teams ist es wichtig, diese Prozesse explizit zu thematisieren, Stereotype zu identifizieren und bewusst und reflektiert mit den eigenen Bildern vom „Anderssein“ umzugehen und schnelle Zuschreibungen zu verhindern.

Es kann aber auch sein, dass ein Betrieb *in seinem institutionellen Kontext* keinerlei Sensibilität für Diversität entwickelt hat. Wenn Konstellationen und Kommunikationszusammenhänge, in denen sich Differenzen in Herkunft, Bildungsständen, Vorerfahrungen, Geschlecht usw. innerhalb eines Betriebes ausdrücken, unreflektiert bleiben, werden entweder die darin schlummernden Ressourcen nicht genutzt, oder es können Konflikte heraufbeschworen werden¹.

Während also in der unmittelbaren Kommunikation unreflektiertes Thematisieren von „Unterschiedlichkeit“ Diskriminierung und Ungleichheit erzeugen kann, kann das Verschweigen von Diversität bezogen auf institutionelle Prozesse Ressourcen negieren oder ebenfalls zu Ausgrenzung führen².

Das Projekt AdA hat in der Logik dieser Erkenntnis bewusst nicht „nur“ die Themen „Diversity“ und „interkulturelle Bildung“ thematisiert, sondern hat sich immer wieder mit basalen Konzepten aus der Bildungsdebatte und letztlich der allgemeinen Pädagogik befasst. Nur im Einzelfall zielten die Instrumente oder Arbeitshilfen direkt auf die spezifische Situation von „benachteiligten“ Gruppen. Vielmehr wurden Materialien erarbeitet, die die Ausbilder/innen und auch Lehrer/innen zur Reflexion ihres pädagogischen Ausbildungsalltags *in seiner gesamten Breite* anregten. Hinter diesem Vorgehen stand die Erfahrung, dass praktische Umsetzungen, die sich aus dem Konzept „Diversity“ ergeben, eng verknüpft sind mit der Anwendung von Konzepten, wie sie die allgemeine Pädagogik in der modernen Bildungsdebatte thematisiert hat. Es handelt sich dabei insbesondere um Konzepte wie

- *Bildung – Bildungsverständnis – Aspekte der neueren Bildungsdiskussion wie z.B. Konzepte informeller und non-formaler Bildung, selbstgesteuertes Lernen, Handlungsorientierung usw.,*
- *Kompetenzorientierung und Kompetenzfeststellungsverfahren,*

¹ Siehe dazu vor allem den Punkt 6.1. in diesem Reader.

² Siehe dazu u.a. den Beitrag zur „institutionellen Diskriminierung“ im Beitrag 5.

- *Partizipation,*
- *Institutionelle Reflexivität,*
- *Empowerment,*
- *„Jugend“ und „Übergang“ von der Schule in Ausbildung und Beruf*
- *„interkultureller Bildung“, „interkulturelle Kompetenz.“*

In diesem Reader werden diese Grundlagen-Konzepte vor allem in Teil III ausführlicher dargestellt.

1.3 Übersicht über die Themen und Beiträge des Readers.

Der vorliegende Reader gibt nicht nur einen Überblick über relevante Konzepte, sondern einen exemplarischen Einblick in die Themen und Ansätze des Projekts und in die im Handwerk vorgefundene Praxis des Lehrens und Lernens.

In zwei Beiträgen das *Lehren und Lernen im Handwerk in die aktuelle Bildungsdebatte* eingeordnet. Es ist erstaunlich, dass berufliche Ausbildung in diesem Diskurs bisher im Gegensatz zur ausführlich geführten Diskussion z.B. über das Verhältnis zwischen Jugendarbeit und Bildung oder die Diskussionen um die Entwicklung schulischen Lernens und seinen Bezug zu einer modernen Theorie von Bildung kaum eine Rolle spielt.

Die beiden Beiträge machen die Spezifika von Bildungsprozessen in der betrieblichen Ausbildung deutlich – beispielsweise im Kontext des *„Meister - Novize“-Verhältnisses* und beziehen diese auf Konzepte der aktuellen Bildungsdiskussion, in der häufig die Bedeutung von *„intrinsischer Motivation“* und Selbststeuerung des Lernens thematisiert wird.

Im zweiten Beitrag wird speziell auf einen ziemlich unbekanntem Bereich der beruflichen Bildung hingewiesen: *die überbetriebliche Ausbildung*. Es wird skizziert, dass Lehren und Lernen in den Werkstätten der überbetrieblichen Ausbildung viele Merkmale erfüllt, die in der Literatur an produktive Lernbedingungen gestellt werden. Umso erstaunlicher ist es, dass darüber wenig bekannt ist und auch von den Trägern der überbetrieblichen Ausbildung die vorliegenden Erfahrungen und *good practices* kaum in die Bildungsdebatte eingebracht werden.

Wie bereits angesprochen, dienen die folgenden Beiträge dieses Readers dem Überblick über Konzepte, die als Hintergrund eine wichtige Rolle bei der Reflexion der pädagogischen Praxis in der Berufsausbildung spielen und die als Leitlinien für die Weiterentwicklung dienen sollen.

Dabei wird im 4. Beitrag zunächst das Konzept „*Diversity*“ angerissen, gefolgt durch einen 5. Beitrag, in dem „*interkulturelle Öffnung*“ und „*institutionelle Diskriminierung*“ thematisiert werden.

Diese Ansätze sind bisher in der beruflichen Ausbildung kaum rezipiert worden. Interessant ist allerdings, dass es trotzdem eine reichhaltige Erfahrung im Umgang mit Unterschiedlichkeit gibt.

Im darauf folgenden 6. Beitrag „*institutionelle Reflexivität und grundlegende Konzepte*“ werden weitere wichtige Grundlagen thematisiert, an denen sich Bildungsprozesse in der Berufsbildung orientieren sollten. Auch hier gilt, dass sich viele Ausbilderinnen und Ausbilder „intuitiv“ ihre Praxis so gestalten, dass Ansätze von Partizipation oder Empowerment umgesetzt werden. Wichtig wäre allerdings, dass die Institutionen (z.B. die Betriebe) solche Ansätze *bewusster* und *zielgerichteter* unterstützen. Deshalb ist die „institutionelle Reflexivität“ von grundlegender Bedeutung für die Qualität des Lehrens und Lernens in der Berufsausbildung.

Den Abschluss des Readers bildet die Skizzierung eines im Rahmen des Projektes erprobten *Lehrer-Fortbildungskonzeptes*, in dem u.a. Ausbilder/innen und Lehrerinnen und Lehrer außerordentlich produktiv kooperierten

.

2 Lernkonzepte im Handwerk – eine Einführung

„Kein Handwerk ohne Lehrzeit.“

Charles de Secondat, Baron de La Brède et de Montesquieu (1689 - 1755),
französischer Staatstheoretiker und Schriftsteller

1. Einleitung

Im Projekt Ausbildung der Ausbilder/innen (AdA) bildete das Handwerk einen Schwerpunkt, denn dieser Sektor bietet insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund Zugangsmöglichkeiten zum Ausbildungsmarkt. Das Handwerk bildet mehr Jugendliche anderer Nationalitäten aus als andere Wirtschaftsbereiche. Dazu eine Zahl des Zentralverbands des Deutschen Handwerks: „2006 lag der ausländische Lehrlingsanteil im Handwerk mit 4,8 Prozent deutlich höher als etwa im Öffentlichen Dienst (1,7 %) oder in Industrie und Handel (3,7 %)“ (ZDH 2009, S. 10)³. Da das Handwerk einen besonderen Stellenwert im AdA-Projekt hatte, war es für unsere Arbeit mit den dortigen Ausbilder/inne/n notwendig, die Spezifik dieses Sektors im Bereich der Ausbildung auch bildungstheoretisch einzuordnen. Nur so konnten die Vorgehensweisen der Ausbilder/innen auch in der Coachingarbeit mit ihnen angemessen interpretiert werden. In diesem Beitrag geht es also darum, nach den spezifischen Lernkonzepten im Handwerk zu fragen und diese darzustellen. Dies ist nicht zuletzt deshalb notwendig, da das Thema berufliches Lernen im Handwerk ein in der Bildungsforschung bislang stiefmütterlich behandeltes Feld ist. Traditionelle Berufsfelder, wie sie im Handwerk vorzufinden sind, sind von der berufswissenschaftlichen Forschung noch wenig beachtet (vgl. Meyser/Uhe 2005, S. 150). Dies ist erstaunlich wenn man bedenkt, dass bundesweit ein gutes Viertel aller Unternehmen Handwerksbetriebe sind⁴.

Vorab einige allgemeine Informationen zum Handwerk. Sehr unterschiedliche Berufsgruppen – von Anlagenmechaniker/inne/n für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik bis zu Zahntechniker/inne/n – bilden zusammen das Handwerk und machen dessen Vielfalt aus. Ein Überblick über die unterschiedlichen Bereiche sieht so aus:

„43,4 % der Betriebe (...) sind im Bereich Metall/Elektro, 25,8 % im Bau- und Ausbaugewerbe, 15,6 % im Gesundheits-, Körperpflege oder Reinigungsgewerbe, 7,2 % im Bereich Holz, 6,7 % in den Nahrungsmittelgewerben, 1 % in der Handwerksgruppe Glas-, Papier-,

³ Dem Zentralverband des Deutschen Handwerks liegen bislang keine Daten zu Menschen mit Migrationshintergrund im Handwerk vor. Daher wird lediglich auf die Zahl der Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft verwiesen (vgl. ZDH 2009, S. 10).

⁴ Es wäre sicher interessant einmal über die bislang offenbar wenig ausgeprägte Wahrnehmung des Handwerks durch die Forschung nachzudenken und zu fragen, inwiefern sich hier das gesellschaftliche Verhältnis von Kopf- und Handarbeit widerspiegelt.

Keramik- und sonstige Gewerbe und weniger als 1 % in der Bekleidungs-, Textil- und Lederbranche“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Handwerk#T.C3.A4tigkeitsfelder>). Der Zentralverbandes des Deutschen Handwerks publiziert auf seiner Homepage folgende Zahlen: „In rund 967.200 Betrieben arbeiten rund 4,8 Millionen Menschen, fast 480.000 Lehrlinge erhalten dort eine qualifizierte Ausbildung. Damit sind 12,2 Prozent aller Erwerbstätigen und 30,3 Prozent aller Auszubildenden in Deutschland im Handwerk tätig“ (www.zdh.de). Das bedeutet gleichzeitig: 26% aller Unternehmen in Deutschland sind Handwerksbetriebe (ebd.). Handwerksunternehmen sind vorwiegend Kleinbetriebe. Nach einer IAB-Studie von 2003 haben 50 % der Betriebe weniger als fünf Mitarbeiter und 94% weniger als 20 Mitarbeiter (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Handwerk>).

2. Vergleich von schulischem und betrieblichem Lernen

Ein Vergleich von schulischem und betrieblichem Lernen ermöglicht eine erste Bestimmung des Lernens im Handwerk. Schulische und betriebliche Lernsituationen unterscheiden sich entscheidend was Rahmenbedingungen, Lernprozesse sowie soziale Rolle und Entwicklungsstand der Lernenden angeht. Schnabel (2001, S. 506-510) sieht folgende qualitativen Unterschiede der beiden Lernkontexte.

a) Träges Wissen versus Problemlösewissen

Das in der Schule explizit vermittelte Wissen steht meist nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bewältigung von Alltagssituationen der Schüler/innen. Ziel ist der „Aufbau einer integrierten, domänen- oder fachspezifischen Wissensstruktur“ (ebd., S. 507), das als „deklaratives Fachwissen“ (ebd.) mit wenig Anwendungsbezug bezeichnet werden kann. Dieses „träge Wissen“ muss in spezifischen Situationen erst aktiviert und transferiert werden. Die in der Schule vermittelten Lehrinhalte sind häufig abstrakt, losgelöst von Alltagssituationen oder gar wissenschaftsorientiert. Lehrinhalte in Betrieben sind dagegen konkret, gegenstands- und praxisbezogen. Das in betrieblichen Kontexten vermittelte Wissen zeichnet sich durch einen hohen Grad an Nutzungsorientierung aus. Dieses Wissen soll unmittelbar im Arbeitsprozess eingesetzt werden können. Dies impliziert, dass es sich dabei auch immer um Problemlösewissen handelt: Auszubildende lernen, was zu tun ist, wenn z.B. eine Steuerung nicht funktioniert oder ein Motor defekt ist. Anders gesagt: Lernprozesse im Betrieb nehmen ihren Ausgang an bestimmten, handlungsrelevanten Problemen und Aufgaben, die zu lösen sind. Lernprozesse in der Schule basieren dagegen meist auf dem vorgegebenen Lehrplan.

b) Individuelles versus kooperatives Lernen

Auch wenn an einzelnen Schulen inzwischen kooperative Lernformen Einzug halten ist schulisches Lernen doch vorwiegend individuumszentriert und auf Einzelleistungen angelegt. Lernprozesse in Betrieben sind dagegen eher kooperativ ausgerichtet. So findet

die Arbeit entweder im Team statt oder aber ist Teil eines Gesamtprozesses, der ein gemeinsames Produktionsziel hat.

c) Schülerrolle versus Arbeitnehmerrolle

Schüler/innen und Auszubildende nehmen unterschiedliche soziale Rollen ein. Auszubildende werden in vielen Ausbildungsbetrieben in der Regel bald in Produktionsvorgänge integriert und übernehmen für die Arbeitsprozesse (begrenzt) Mitverantwortung. Sie sind Arbeitnehmer, mit einer – wenn auch oft bescheidenen – Ausbildungsvergütung. Dieser Status dürfte sich auf Lernprozesse zumindest indirekt positiv und motivierend auswirken.

d) Lehrerzentrierung versus Selbststeuerung

Im schulischen Lernen dominiert die Person der Lehrerin oder des Lehrers, „der zum einen für den Aufbau eines vernetzten Fachwissens Sorge zu tragen hat, andererseits aber auch die psychosoziale Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen im Auge haben soll“ (ebd., S. 506). In der betrieblichen Erstausbildung gibt es analog zur Lehrer-Schüler-Beziehung traditionellerweise die Meister/in-Auszubildende/r-Situation. Ziel ist dabei, die „eigenständige Nutzung des Gelernten“ (ebd.) durch den zukünftigen Mitarbeiter. Dabei wird ein hohes Maß an Selbststeuerung der Auszubildenden angestrebt. In jüngster Zeit wird – diese Tendenz verstärkend – für die betriebliche Ausbildung ein Paradigmenwechsel vom „Lernen als Unterweisung hin zum Lernen als selbstbestimmte Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, die anschlussfähig für zukünftige Lernprozesse sind“ (ebd., S. 507) beschrieben.

In einer Übersicht lassen sich die Unterschiede der beiden Lernwelten Schule und Betrieb idealtypisch so darstellen:

	Schulisches Lernen	Betriebliches Lernen
Wissensinhalte	Abstrakt-wissenschaftsorientiert	Konkret-gegenstandsbezogen
Aneignungsform	Individuell / Lehrerzentriert	Kooperativ / Selbstgesteuert
Soziale Rolle	Schüler/in	Arbeitnehmer/in

(Darstellung in Anlehnung an Schnabel 2001, S. 510)

Diese Typisierung des beruflichen Lernens dürfte bei aller Vielfalt der Erwerbsarbeit generell für berufliche Ausbildungen gelten und damit auch das Lernen im Handwerk grob charakterisieren. Dass es Unterschiede im schulischen und betrieblichen Lernen gibt, wird für den Bereich der Ausbildung noch einmal in besonderer Weise deutlich: Das System der Dualen Ausbildung führt dazu, dass Lernende im Rahmen einer Ausbildung gleichzeitig beide Lernkulturen erfahren. Von den Auszubildenden werden in der Regel die beiden Lernsituationen in Berufsschule und Betrieb unterschiedlich wahrgenommen.

So werden die betrieblichen Lernphasen im Vergleich zu berufsschulischen Phasen sehr positiv beurteilt (ebd., S. 509).

Die Erfahrungen im Projekt AdA zeigen, dass sich die dargestellten Merkmale des betrieblichen Lernens auch und gerade im Bereich der überbetrieblichen Ausbildung finden⁵. So gibt es dort Formen des Selbstlernens und der Selbstaneignung von Lerninhalten, Lernen im Team sowie konkret-gegenstandsbezogenes Lernen. Diese Formen des Lernens bieten besondere Spielräume für die Lernbegleitung von Jugendlichen mit geringeren Bildungschancen. Eventuell in der Schule erlebte Lernblockaden können dabei umgangen und Erfolgserlebnisse in der praktischen Arbeit ermöglicht werden. Auch und gerade Auszubildenden, die als diskriminiert gelten, können im Handwerksbetrieb aufgrund des unmittelbaren Praxisbezugs Kompetenzen zeigen, die in schulischen Lernwelten häufig verborgen bleiben. Zudem konnte im Rahmen des AdA-Projekts beobachtet werden, dass Auszubildende in Lehrenden und Ausbilder/inne/n mitunter Personen sehen, mit denen sie sich identifizieren können – wohl viel eher als dies in der Schule der Fall ist. Auch dies dürfte sich positiv auf Bildungserfolg und Integration auswirken.

3. Das Meister-Novize-Paradigma

Um die Spezifik des Lernens im Handwerk noch genauer zu beschreiben, erscheint das Konzept des Meister-Novize-Lernens, das gelegentlich auch mit dem Begriffspaar „Experte/in-Anfänger/in“ bezeichnet wird (vgl. Rauner 2007, S. 60), hilfreich. Berufliche Lernprozesse bei Auszubildenden können demnach als Kompetenzentwicklung „vom Anfänger zum Experten“ verstanden werden (vgl. ebd.). Der/die Lernende ist zunächst Neuling, der sich über mehrere Entwicklungsschritte allmählich zum/zur Experten/in und zur Meisterschaft (vgl. Rauner 2002, S. 118) entwickelt. Die einzelnen Schritte der beruflichen Kompetenzentwicklung sehen demzufolge so aus (vgl. ebd., S. 116-117):



Der **Novize**, die **Novizin (Neuling, Anfänger/in)** entwickelt sich zum **Fortgeschrittenen Anfänger**, indem er/sie sich Orientierungswissen durch Arbeitserfahrung bei der Anwendung von komplizierten Regeln in wenig eindeutigen Arbeitssituationen aneignet. Die nächste Stufe zum **Kompetenten Akteur** erklimmt der/die fortgeschrittene Anfänger/in dadurch, dass er/sie mit Situationen konfrontiert wird, in denen sehr viele Fakten, Muster und Regeln zu beachten und zu verstehen sind. Den folgenden Entwicklungs-

⁵ Vgl. dazu auch den folgenden Beitrag in diesem Reader.

schritt zum **Gewandten Professionellen** vollzieht der/die Lernende, indem er/sie Detailwissen durch Konfrontation mit komplexen Problemsituationen erwirbt, in denen keine vorgedachten Lösungen erkennbar sind. Diese Handlungssituationen sind nur über erfahrungsgestützte Fähigkeiten lösbar. Zum **Meister** wird der/die Lernende schließlich dadurch, dass er/sie erfahrungsbasiertes Vertiefungswissen durch die verantwortliche Wahrnehmung von wenigen strukturierten Aufgaben, die ein hohes Maß an Fachwissen erfordern, erwirbt. Den Begriff des **Experten** definiert Gerstenmaier (2004, S. 155) wie folgt: „Als Experten bezeichnet man ein Individuum, das in einer bestimmten Domäne, etwa beim Schach, in der Mathematik oder in der Musik, herausragende Leistungen zeigt, die nicht zufällig oder singulär sind.“ Einen wesentlichen Unterschied zu Novizen beschreibt Gerstenmaier so: „Experten (...) erinnern in großen und bedeutungsvollen Mustern, die sie sehr schnell wahrnehmen; im Unterschied dazu sind die Muster, die Novizen erkennen, kleiner, weniger elaboriert, eher oberflächlich und weniger mit Schlussfolgerungen und abstrahierten Prinzipien verknüpft.“

Nach Bremer (2005, S. 292) entwickelt sich berufliche Expertise in folgenden drei Dimensionen:

1. **Dimension der Technik:** Die Beherrschung von Werkzeugen und Methoden der beruflichen Arbeit.
2. **Dimension der Facharbeit:** Organisation und Selbstregulation der Arbeit.
3. **Dimension des Sozialen:** Der Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten.

Demzufolge findet die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden innerhalb dieser drei Dimensionen statt. Auszubildende müssen drei Konzepte entwickeln, die diesen Dimensionen entsprechen: ein berufliches Lernkonzept, ein berufliches Arbeitskonzept sowie ein Konzept zur beruflichen Zusammenarbeit (vgl. Bremer 2005, S. 293). Daraus ergeben sich drei **Hypothesen zur beruflichen Kompetenzentwicklung**, die auch im Handwerk Gültigkeit besitzen dürften (vgl. ebd.):

1. Wechsel vom schulischen auf ein berufliches Lernkonzept

Durch die in der Ausbildung dominierende Auseinandersetzung mit arbeitsprozessstypischen Anforderungen kann damit gerechnet werden, dass Auszubildende das im Bereich der Schule „eher von Passivität gekennzeichnete Lernverhalten ablegen und sich auf die Lernnotwendigkeiten des Berufs einlassen“ (ebd.). Bremer erläutert: „Ein adäquates berufliches Lernkonzept erlaubt dem sich entwickelnden Subjekt, seinen naiven zum informierten, durch Wissen vorstrukturierten Zugang zu den Gegenständen des Berufs bzw. seinen Anforderungen zu transformieren“ (ebd.).

2. Wechsel von tätigkeitsleitenden Standards des Lernhandelns zu Berufsstandards

Die in der Ausbildung hergestellten Produkte und Dienstleistungen besitzen „Gebrauchswertcharakter“ und erfüllen keinen Selbst- oder Lernzweck. Bremer beschreibt die sich daraus ergebende Konsequenz für Auszubildende so: „Das bedeutet einzusehen,

dass die Normen für die Anwendung des Gelernten als eine Art Lernhandeln nicht länger relativ auf die Fähigkeiten des Subjekts, sondern absolut vom Gebrauchswert des Produkts oder der Dienstleistung definiert werden“ (ebd.).

3. Wechsel von auf die Peergruppe bezogenen Verhaltensnormen hin zur Orientierung an den Zugangsregeln der beruflichen Praxisgemeinschaft

Ein wesentliches Ziel der Ausbildung ist „die Anerkennung in der künftigen beruflichen Praxisgemeinschaft als Kollege“ (ebd.). Dies bedeutet, dass die Auszubildenden einen hinsichtlich der sozialen Dimension besonderen Übergangsprozess durchlaufen: „Die Jugendlichen sind noch die Befolgung von Peer-to-Peer-Regeln gewohnt, die sowohl segregierende als auch integrierende Funktion haben (...). Da die antrainierten Posen oder die Maskierung des Körpers am Arbeitsplatz nichts bringen – es sei denn, sie gehören zu Branchenberufen wie der Mode oder Kosmetik – steht eine die Person als ganze erfassende Veränderung an“ (ebd., S. 293-294).

4. Das Konzept des Situiereten Lernens

Neben dem Meister-Novize-Paradigma zeichnet sich Lernen im Handwerk durch ein weiteres Konzept aus, das mit dem Begriff des Situiereten Lernens bezeichnet wird. Dieses von Lave/Wenger (1991) vorgelegte Konzept lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Die historische Gewordenheit und soziale Strukturiertheit des (beruflichen, schulischen etc.) Praxisfeldes ist integraler und zugleich impliziter Bestandteil dessen, was gelernt wird“ (Clases/Wehner 2005, S. 562). Im Konzept des Situiereten Lernens wird davon ausgegangen, dass Wissen nicht von den Situationen, in denen es erworben wird, ohne weiteres abstrahiert werden kann. So konnte Lave in einer Studie 1988 nachweisen, dass Hausfrauen in Kalifornien die Mathematik des Preisvergleichs von Konsumartikeln beherrschten, jedoch in einer Umgebung, die einem Klassenzimmer ähnlich war, dazu nicht mehr fähig waren (vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Jean_Lave).

Das schon vorgestellte Modell des Meister-Novize-Lernens spielt auch im Konzept des Situiereten Lernens eine Rolle. Denn Kompetenzentwicklung wird verortet in „Praxisgemeinschaften als Orte des Lernens, wodurch die zunehmende Teilnahme und Teilhabe von Novizen an einer historisch gewordenen sozialen Praxis zum Gegenstand der Untersuchung von Lernprozessen gemacht werden kann“ (Clases/Wehner 2005, S. 562). Lernprozesse von Novizen, die sich zu Experten und Meistern entwickeln, werden im Wesentlichen als soziale Prozesse beschrieben. Dies lässt sich auf das Thema berufliche Ausbildung wie folgt beziehen: „Das logische Ziel der Ausbildung ist die Anerkennung in der künftigen beruflichen Praxisgemeinschaft als Kollege, bewirkt durch den notwendigen und schließlich zureichenden Ausbau fachlicher Kompetenz“ (Bremer 2005, S. 293). Praxisgemeinschaften werden dabei definiert als „Resultat historisch gewachsener und geteilter Handlungs- und Deutungsmuster. (...) Sie sind vor allem Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen Akteuren, die sich in der betrieblichen Praxis immer wieder neu vollziehen“ (Clases/Wehner 2005, S. 564). Lernprozesse haben für Praxisgemein-

schaften folgende Funktionen: Zum einen soll damit Kontinuität in dem Praxisfeld hergestellt werden (**Reproduktionsfokus**) und zum anderen sollen Diskontinuitäten hervorgebracht werden (**Innovationsfokus**), welche zur Weiterentwicklung der Praxisgemeinschaft führen können (vgl. ebd., S. 564). Zum Verständnis des Begriffs der Praxisgemeinschaften ist folgendes Zitat von Clases/Wehner aufschlussreich: „Nicht der soziale Kontext instruiert das Handeln der Lernenden, sondern die Wahrnehmung, Redefinition und emotionale Bewertung der Situation in ihrer Gewordenheit, d.h. ihrer sozialen Situiertheit in einer Praxisgemeinschaft“ (ebd., S. 565). Die berufliche Praxis ist Lernpraxis mit dem Ziel der Ausweitung der individuellen Partizipation an gesellschaftlich relevanten Tätigkeiten. Der Erwerb von Expertise wird zum Mittel der Teilhabe am (Arbeits-) Leben (ebd.).

Ein weiteres Moment des Situiereten Lernens ist nach Clases/Wehner die Funktion von Störungen. Diese gelten als Impulsgeber für Lernprozesse: „Als Auslöser für Situieretes Lernen (...) fungieren antizipierte, aktuelle oder aber verallgemeinerbare Störungen in Praxisgemeinschaften. Bewältigt werden diese durch kommunikativen Austausch und kooperatives Aushandeln. Vorausgesetzt werden dabei Prozesserfahrungen. Resultate sind eine erhöhte Kooperationsfähigkeit, eine verbesserte Einblickstiefe in die Abläufe sowie erhöhte Antizipationsweiten der Akteure“ (ebd., S. 567). Auf der Ebene des individuellen Lernens wurde bei einer teilnehmenden Beobachtung im AdA-Projekt in einer Bildungsinstitution des Handwerks die Produktivität von Störungen in Form von Fehlern ebenfalls deutlich (vgl. nächster Beitrag im Reader).

5. Fazit

Über den Vergleich von beruflichen und schulischen Lernprozessen sowie die Modelle des Meister-Novize-Lernens und des Situiereten Lernens sind wesentliche Lernkonzepte des Handwerks herausgearbeitet worden. In einer entsprechenden Lehr- und Lernkultur bieten diese Konzepte auch und gerade für Jugendliche und junge Erwachsene, die als benachteiligt gelten, Möglichkeiten, neue und positive Lernerfahrungen zu machen. Von zentraler Bedeutung ist, dass beim Lernen im Handwerk der Fokus auf berufliche Kompetenz, Praxisbezug und auf den Gebrauchswert von Produkten und Dienstleistungen gerichtet wird. Damit bieten diese Lernkonzepte den Auszubildenden vielfältige Möglichkeiten, negative Sozialisations-, Integrations- und Lernerfahrungen zu balancieren und produktive Lernwege zu beschreiten. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrende – also Ausbilderinnen und Ausbilder – auch mit negativen biographischen (Bildungs-) Erfahrungen von Auszubildenden kompetent umgehen. Ziel des Projektes AdA war es, Ausbilder/innen in der Entwicklung dieser Kompetenzen zu unterstützen.

6. Literatur

Bremer, R. (2005): Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld. S. 282 – 294.

Clases, C. / Wehner, T. (2005): Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften. Ein Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld, S. 562 – 568.

Gerstenmaier, J. (2004): Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: Rauner, F.: Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld. S. 151 – 163.

Lave, J. / Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York. Cambridge University Press.

Meyser, J. / Uhe, E. (2005): Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung. In: Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld. S. 150 – 155.

Rauner, F. (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P. / Elsholz, U. / Meister, J. / Meyer-Menk, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. S. 111 – 132.

Rauner, F. (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 40, S. 57 – 72.

Schnabel, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, München. S. 467 – 512.

Zentralverband des Deutschen Handwerks /ZDH (2009): Migration und Integration - Chancen der Vielfalt nutzen! Politisches Positionspapier des Deutschen Handwerks. Berlin.

3 Lehren und Lernen in der überbetrieblichen Ausbildung des Handwerks. Ein weitgehend unbekanntes Beispiel für eine hoch entwickelte Bildungskultur

In der überbetrieblichen Ausbildung werden Auszubildenden aus Klein- und Mittelbetrieben des Handwerkes fachliche und theoretische Ausbildungsinhalte vermittelt, die die Betriebe „vor Ort“ z.B. auf Grund ihrer Betriebsgröße nicht anbieten können. Die Auszubildenden aus diesen Betrieben werden in der Regel in Wochenkursen zusammengefasst und in Bildungseinrichtungen des Handwerks gezielt so ausgebildet, dass sie am Ende ihrer Ausbildungszeit den geforderten Stoff der Gesellenprüfung in ihrem Beruf beherrschen.

Interessant ist nun, dass sich in diesem Bereich der überbetrieblichen Ausbildung weitgehend unbeachtet von der breiten Bildungsdebatte eine qualitativ hoch entwickelte Lehr- und Lernkultur entwickelt hat. Erstaunlich dabei ist, dass die Ausbildungsmeister/innen in der überbetrieblichen Ausbildung von Bildungseinrichtungen des Handwerks Formen des Lehrens und Lernens praktizieren, wie sie in anderen Bildungsbereichen (z. B. in den Schulen) bei den aktuellen Debatten gefordert werden.

Im Folgenden werden wir die Ergebnisse unserer Hospitationen und teilnehmenden Beobachtungen im Feld der überbetrieblichen Ausbildung vorstellen, ein wenig in die bildungstheoretischen Zusammenhänge einordnen und allgemeine Implikationen verdeutlichen.

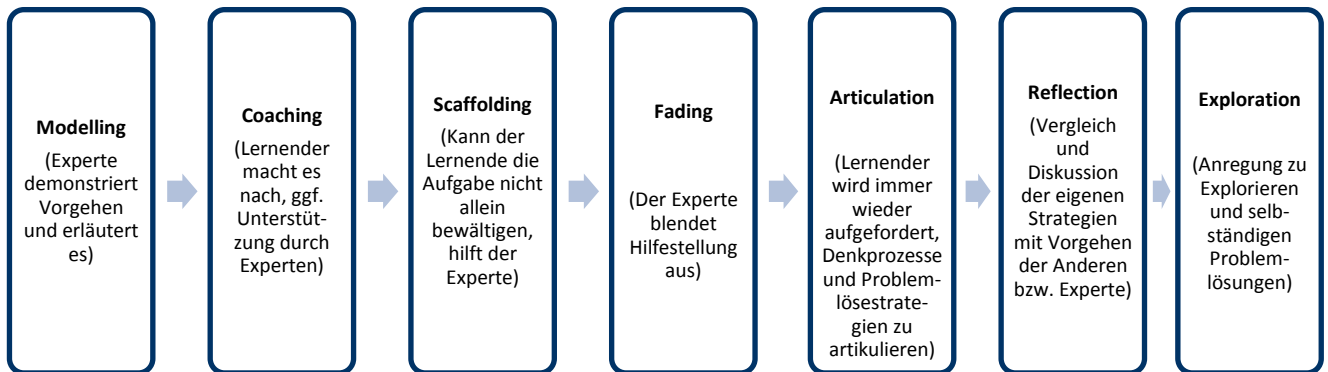
1. Die Auszubildenden sind mit Konzentration und Ausdauer bei der Sache

In allen Gewerken, die wir im Rahmen unserer teilnehmenden Beobachtung besuchten war zu beobachten, dass die Auszubildenden weiterarbeiten, wenn der Meister einmal nicht in Sichtweite ist. Mit anderen Worten: Die Auszubildenden zeigen das, was man mit „Flow“ bezeichnet (vgl. Csikszentmihalyi/Aebli 2008). Ausnahmen, also unmotivierte oder widerständige Auszubildende haben wir selten gesehen. Am ehesten war dies vereinzelt bei Theorieeinheiten zu bemerken, die als Frontalunterricht angelegt waren und zeitlich länger dauerten. Die Lehr- und Lernatmosphäre in den jeweiligen Gewerken war insgesamt von Aufmerksamkeit und motivierter (Mit-) Arbeit geprägt.

2. Meister-Novize-Lernen steht im Zentrum der Lehr- und Lernkultur

Wenn man die Lehr- und Lernkultur in der überbetrieblichen Ausbildung allgemeiner beschreiben und einordnen will, ist das Modell des Meister-Novize-Lernens hilfreich

(Rauner 2002 und 2007)⁶. Idealtypisch lässt sich das Modell aus Sicht der Lehrenden wie folgt skizzieren:



(Schaubild nach Reinmann-Rothmeier/Mand. In: Krapp/Weidenmann 2001, S. 601-646)

Im Lernalltag bildet das „Meister-Novize-Lernen“ den Mittelpunkt. Dabei kann die hier dargestellte Abfolge modifiziert werden. Die einzelnen Elemente des Meister-Novize-Lernens werden variabel eingesetzt. Die Meister/innen organisieren Lernprozesse wie folgt: Morgens beginnt der Tag meist mit einer kurzen Theorieeinheit (30 bis 90 Minuten). Danach arbeiten die Auszubildenden an praktischen Aufgaben, die individuell verschieden - je nach Meister/in - von kurzen Theorieeinheiten unterbrochen werden. Die Praxiseinheiten erstrecken sich über den Großteil des Tages und machen geschätzt zwischen 70 und 80% des gesamten Unterrichts aus.

3. Motivierende Arbeitsaufträge

Die Unterrichtstage sind vor allem durch die Praxiseinheiten geprägt. Die Auszubildenden erhalten von den Meister/inne/n Arbeitsaufträge, durch die sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln können.

Was die **Aufgabenstellungen** angeht, zeichnen sich diese durch folgende Momente aus:

a) **Unmittelbarer Praxisbezug:** Die im Unterricht gestellten praktischen Aufgaben besitzen für die Bewältigung des (zukünftigen) Arbeitsalltages der Lernenden eine hohe Relevanz. Die gestellten Aufgaben sind entweder bereits vertrautes Terrain und dienen der Vertiefung und Weiterentwicklung schon vorhandener Kenntnisse. Oder aber, es werden neue Methoden und Techniken gelernt, die schon jetzt oder später für den Beruf bedeutsam sind, deren Beherrschung also auch mit darüber entscheidet, selbst anerkannter Experte zu werden.

⁶ Vgl. dazu auch den Beitrag „Lernkonzepte im Handwerk – eine Einführung“ in diesem Reader.

b) **Herausfordernde Gestaltung der Aufgaben:** Die Aufgaben werden sukzessive vom Einfachen zum Komplexen gesteigert. Die Aufgaben beinhalten stets eine Herausforderung: Etwas bis dahin nicht gekanntes ist notwendig, um die eingebaute Schwierigkeit zu bewältigen: „Was jemand zunächst – mangels entwickelter Kompetenzen – noch nicht kann, erlernt er in Konfrontation mit der Aufgabe, die bei ihm Kompetenzentwicklung auslöst“ (Rauner/Bremer 2004, S. 156).

c) **Eigeninteressen der Auszubildenden werden einbezogen:** Wo möglich, werden in die Aufgabenstellungen und Praxiseinheiten auch die Interessen der Auszubildenden einbezogen.

Lernen geschieht aufgaben- und praxisorientiert. Die genannten Strukturmerkmale der Aufgabenstellungen dürften einen wesentlichen Beitrag zur hohen Motivation der Auszubildenden leisten.

4. Mit Zollstock und Beamer

Szene eins: Ein Meister steht vor einer Teilgruppe von Auszubildenden und bespricht mit ihnen die Ergebnisse der Aufgabe, die sie zuvor selbständig im Team durchgeführt hat. Er visualisiert die wichtigsten Inhalte an der Tafel. Zeitgleich arbeiten die anderen Auszubildenden in verschiedenen Teams an ihren eigenen Aufgaben. Der Meister steuert auf diese Weise parallel mehrere Lerngruppen und wechselt dabei vom Coaching der Auszubildenden, die noch bei der Arbeit sind, zu kleinen Theorieeinheiten mit den Teams, die mit ihren Arbeiten bereits fertig sind.

Szene zwei: Theorieunterricht. Ein Meister steht vor der Ausbildungsgruppe und zeigt mit einem Zollstock auf Einzelheiten der Bildprojektion, die der Beamer an die Wand wirft. Er vermittelt in Form einer Mischung aus Frontalunterricht und Lehrgespräch die Inhalte, visuell unterstützt vom Beamer. Mit der gleichzeitigen Verwendung des traditionellen Zollstocks und der modernen Beamertechnologie verkörpert der Meister die Innovationsfreude des Handwerks, das Tradition und Moderne miteinander verbindet.

Diese beiden Szenen sind gewissermaßen typisch für die Selbstverständlichkeit mit der die Handwerksmeister/innen ein Set an unterschiedlichen traditionellen und modernen Methoden und Medien einsetzen.

Im Einzelnen sind in den verschiedenen Gewerken folgende **Methoden**, die die Meister/innen verwenden, sichtbar:

- Vorführen bestimmter (Handwerks-) Techniken
- Frontalunterricht
- Lehrgespräch

- Gruppenarbeit
- Arbeit in Tandems
- Aufgabenbezogenes Lernen
- Schriftliche Prüfung am Ende der ÜBA-Woche⁷

Der Schwerpunkt der eingesetzten Methoden liegt dabei deutlich auf den praktischen Einheiten, also dem aufgabenbezogenen Lernen, das ca. 70-80% der Unterrichtszeit ausmacht. Passend dazu setzen die Meister/innen eine Vielzahl an traditionellen und modernen **Medien** im Theorieunterricht ein: Tafel, Arbeitsblätter (z. B. Leertexte), digitalisierte Unterrichtsmaterialien, Overheadprojektor, Beamer, Digitalkamera, Lehrfilme.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Handwerksmeister/innen verfügen über eine hohe Methodenkompetenz, setzen traditionelle und moderne Medien souverän ein und wechseln gekonnt zwischen Theorie- und Praxiseinheiten. Handlungsorientiertes Lernen wird selbstverständlich praktiziert.

5. Der Umgang mit den Auszubildenden: Wertschätzung, Vertrauensvorschuss und die Übertragung von Verantwortung

Die Rollen sind klar verteilt. Hier der erfahrene Meister/die Meisterin, dort die noch wenig erfahrenen Auszubildenden. Die Auszubildenden orientieren sich an den Anweisungen der Meister/innen. Die Meister/innen sind sich ihrer Rolle bewusst und strahlen eine hohe fachliche Autorität aus. Sie gestalten den Dialog mit den Auszubildenden wertschätzend. Ein Meister unterstreicht, dass er die Auszubildenden in erster Linie als Menschen sieht und auch ihre Lebenssituation kennt sowie als Ansprechpartner für sonstige Themen da ist. Ein anderer betont, dass er trotz seiner Rolle als Meister den Auszubildenden auf gleicher Augenhöhe begegnen möchte. Die Meister/innen bringen den Auszubildenden auf unterschiedliche Weise ein hohes Maß an Vertrauen entgegen. So bleibt bei einem etwa während der Pause dessen Büro offen. Andere geben ihren Auszubildenden Aufgaben, die sie räumlich getrennt vom Meister selbständig durchführen. Ein Meister gibt den Auszubildenden einen Zeitkorridor, in dem sie selbständig und individuell ihre Mittagspause einteilen können, nachdem sie sich bei ihm abgemeldet haben.

Zum Vertrauensvorschuss gehört, dass die Meister/innen den Auszubildenden in unterschiedlicher Weise Verantwortung übertragen. So beginnt ein Meister die Woche damit, dass Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für bestimmte Aufgaben eingeteilt werden. Sämtliche praktischen Aufgabenstellungen implizieren zudem den verantwortungs-

⁷ ÜBA = überbetriebliche Ausbildung.

vollen Umgang mit den Geräten sowie den Kolleg/inn/en. Es scheint, als ob die Übertragung von Verantwortung und das Vertrauen, das die Meister/innen den Auszubildenden entgegenbringen, gerade die Voraussetzung dafür ist, dass solche Spielräume von den Auszubildenden nicht ausgenutzt, sondern produktiv genutzt werden.

6. „Aus Fehlern wird man klug“ – Der produktive Umgang mit Fehlern

Immer wieder kommt es – in allen Gewerken – zu Situationen, in denen Fehler auftreten oder etwas nicht so funktioniert, wie sich die Auszubildenden das gedacht haben. Fehler, so scheint es, sind Teil des Alltags beim handwerklichen Lernen. Fehler gehören dazu. Sie sind dazu da, gesucht, gefunden und behoben zu werden. Spannend ist, wo der Fehler liegt, was die Ursache ist und wie die Lösung aussieht. Damit sind Fehler besonders gute Lerngelegenheiten. Sie sind normal, man rechnet mit ihnen. Beispiel: Bei der Abschlussdemonstration einer Aufgabe stellt sich heraus, dass dieses oder jenes nicht funktioniert. Was dann zu tun ist, ist auch im Berufsalltag Standard: Fehlersuche. Fehlersuche ist ein in diesem Bereich normaler Arbeitsschritt. Ein Meister erzählt, dass er seinen Auszubildenden ganz bewusst Aufgaben gibt, ohne vorher viel zu erklären. Er macht damit sehr gute Erfahrungen, denn dann kommen die Auszubildenden auf ihn zu, wenn sie nicht weiter kommen oder ein Fehler auftritt. Die Lernmotivation ist so unmittelbar da: „Nur wenn man es selbst falsch macht, lernt man.“ Fehler werden so bewusst als Lernimpuls eingesetzt und sind Mittel zur Kompetenzentwicklung der Auszubildenden.

In allen Gewerken scheinen Fehler ein wesentliches und anregendes Moment der Lernkultur zu sein. Sie sind Lernauslöser. Sozusagen ein zweiter Lehrmeister. Es lässt sich daher folgende Hypothese formulieren: Der gelassene und produktive Umgang mit Fehlern unterscheidet die Fehlerkultur des Handwerks von anderen Lernwelten erheblich. So ist die Art und Weise, wie in der Schule traditionell mit Fehlern von Schüler/inne/n umgegangen wird deutlich anders. Bezeichnend ist, dass im Bereich der Schule eigene Projekte zum produktiveren (versus defizitorientierten) Umgang mit Schüler/innenfehlern initiiert werden. Im Handwerk scheint dagegen der produktive Umgang mit Fehlern Tradition zu besitzen.

7. Gestaltung von Raum und Zeit des Lernens

Neben dem traditionellen Umgang mit Zeit gibt es innovative und moderne Formen der Gestaltung der Lehr- und Lernzeit. So gibt es etwa den in der Schule üblichen 45-Stunden-Takt nicht. Die Meister/innen orientieren sich während des Theorieunterrichts eher an der Aufnahmefähigkeit der Auszubildenden als an einem starr vorgegebenen Zeitkorsett. Vor allem in den Praxisphasen, die den Großteil des Tages ausmachen wird deutlich, dass Zeit vorwiegend durch das Fortschreiten der Arbeit ihren Rhythmus findet. Die kleineren Zigarettenpausen, die die Auszubildenden fast überall selbständig

machen dürfen, werden meist dann eingelegt, wenn ein Arbeitsschritt vollzogen ist und der nächste ansteht. Die Praxiseinheiten können als Zeitkorridore begriffen werden, innerhalb deren sich die Auszubildenden selbständig bewegen und die es ihnen erlauben, ihren eigenen Rhythmus zu finden.

Wie gehen die Meister/innen mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempi der Auszubildenden um? Ganz einfach: Diejenigen, die schneller sind als die Anderen, bekommen vom Meister/der Meisterin Zusatzaufgaben. Die Gestaltung der Lehr- und Lernzeit ist nicht vergleichbar mit der in Schulen üblichen 45-Minuten-Taktung. Lernzeit wird nicht zerstückelt, sondern ergibt sich aus dem Prozess der Arbeit mit dem Material und der Aufgabe. Zeit wird gewissermaßen durch die Arbeit definiert.

8. Fazit

In den besuchten Bildungseinrichtungen zeigt sich eine lebendige Lehr- und Lernkultur, die eine ganze Reihe von innovativen Merkmalen aufweist. Die Hypothese ist, dass unsere Beobachtungen keine „Zufallstreffer“ sind. Im Handwerk scheinen innovative Lernkulturen Tradition zu haben. Lediglich in der (Fach-) Öffentlichkeit werden diese als solche wenig wahrgenommen. Unser Eindruck ist auch, dass sich das Handwerk seiner Stärken im Bereich der Lehr- und Lernkultur noch wenig bewusst ist. Bisher liegen keine entsprechenden Selbstdarstellungen zum Lehren und Lernen in der überbetrieblichen Ausbildung vor. Zumindest die Auszubildenden nehmen aber die ganz eigene Qualität des Lernortes wahr. So bringt ein Auszubildender den Unterschied zwischen Berufsschule und Gewerbeakademie so auf den Punkt: „Das eine ist Schreibunterricht, das andere ist Handwerksunterricht“.

Das Handwerk hat sich – so unsere Vermutung – schon immer durch eine erfindungsreiche Lehr- und Lernkultur ausgezeichnet. Was dort als Tradition gilt, könnte sich bei näherem Hinsehen als Innovation für andere Lernkulturen herausstellen. Offensichtlich besitzt das Handwerk im Bildungsbereich die Kraft, Tradition und Moderne miteinander zu verbinden und innovativ zu bleiben. Abzuwarten gilt es, welche Ressourcen das Handwerk hat, um die derzeitigen und künftigen Herausforderungen wie etwa schulische Defizite von Auszubildenden oder andere Merkmale von Diskriminierung zu bewältigen.

9. Literatur

Csikszentmihalyi, M. / Aebli, H. / Aeschbacher, U. (2008): Das flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Klett-Cotta.

Rauner, F. (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P. / Elsholz, U. / Meister, J. / Meyer-Menk, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. S. 111 – 132.

Rauner, F. (2007): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 40, S. 57 – 72.

Rauner, F. / Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jahrgang, Heft 4, S. 149 – 161.

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. München, S. 601 – 646.

4 Heterogenität und Diversity-Management als Konzept für die Entwicklung von Unternehmen und Bildungsinstitutionen

4.1 Was bedeutet „Diversity“ – „Diversity-Management“?

In welchem Verhältnis steht das Konzept zu verwandten Ansätzen und Konzepten?

Diversity, zu deutsch „Unterschiedlichkeit“ oder „Verschiedenheit“ ist ein Ansatz, der sich sowohl als politisches, wirtschaftliches als auch gesellschaftliches Konzept verstehen lässt und dabei auf der Grundannahme fußt, dass die „Unterschiedlichkeit“ oder die „Verschiedenheit“ von Menschen als positive Ressource erschlossen werden kann und dass dies in einer Organisation zu einem Mehrwert führt. Das Erkennen, die Anerkennung und Wertschätzung von Verschiedenheit und nicht zuletzt die Möglichkeiten, die sich durch die Offenheit für Andere und durch die Entfaltungsmöglichkeiten für Andere und das eigene Selbst ergeben, machen diesen Mehrwert aus (vgl. Stuber 2005).

Die Grundauffassung des Diversity Managements ist, dass nicht, wie so oft angenommen, homogene Strukturen am produktivsten sind, sondern dass gerade Heterogenität für die Institution in ihrer Gesamtheit ertragreich ist. Ein Betrieb z.B. hat mehr Nutzen, wenn in einem Team nicht nur „gleiche“ Kompetenzen und Vorerfahrungen zusammen treffen, sondern unterschiedliche Lernerfahrungen. Allerdings – und das wird in der Debatte über Diversity-Management zumeist unterschlagen – stellt sich ein „Erfolg“ eines heterogenen Teams nicht einfach von selbst ein, sondern erst nach der Reflexion der vorliegenden Ressourcen und Kompetenzen und ihrem gezielten und geplanten Einsatz. Diversity Management ist deshalb nicht eine weitere Methode, Personalressourcen im Sinne ökonomischer Effizienz zu erschließen – dieser Eindruck wird manchmal in der deutschen Diskussion über Diversity Management erweckt – sondern ein Instrument der Organisationsentwicklung und der (qualifizierenden) Personalentwicklung.

In der Theorie und Praxis haben sich mittlerweile unterschiedliche Diversity-Ansätze entwickelt. Sie haben einen je eigenen Fokus auf Vielfalt innerhalb von Organisationen gelegt (vgl. Weheliye o. J.). Diversity als Management-Ansatz fokussiert beispielsweise auf die wirtschaftlichen Potenziale, die sich durch die Vielfalt in der Mitarbeiter/innenschaft eröffnen lassen (vgl. Thomas/Ely 2001). Der Ansatz findet sich im Kontext des Unternehmens- und Verwaltungsmanagements und bezeichnet ein Prinzip der Unternehmensführung das Differenzen zwischen Menschen als Stärke und die Berücksichtigung von Unterschieden als Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg betrachtet“ (vgl. Mecheril o. J.).

„Heterogenität“ ist ein weiterer Begriff für „Unterschiedlichkeit“, der in der Fachdiskussion immer wieder zu lesen ist. Er wird als ein produktives Prinzip begriffen, das davon ausgeht, dass homogene Strukturen nicht zwangsläufig die produktivsten sind,

sondern dass im Gegenteil, d. h. bei bestimmten Voraussetzungen und unter den richtigen Rahmenbedingungen, heterogene Kontexte zu bevorzugen sind. Dies gilt sowohl für die Zusammensetzung der Mitarbeiterschaft in einem Unternehmen, als auch beispielweise für Schulklassen oder interinstitutionelle Arbeits- und Kooperationsgruppen (z. B. zwischen Eltern, Lehrer/inne/n, Sozialarbeiter/inne/n, Ausbilder/inne/n, Berufsberater/inne/n).

Verschiedenheit als Prinzip setzt voraus, dass eingefahrene Routinen und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und reflektiert werden, dass andersartiges Denken und Verhalten als anregend und neue Erfahrungen als besondere Möglichkeiten des Lernens begriffen werden.

Die Diskussionen über "Kompetenzen im interkulturellen Kontext" und über "interkulturelle Bildung" (siehe Beitrag 5 im Anschluss) verfolgen letztlich sehr ähnliche Intentionen, wie sie im Diversity Management vertreten werden. Die theoretische Reflexion ist allerdings im Kontext „interkulturelle Bildung“ weiter fortgeschritten. Der Begriff der "Partizipation" als grundlegende Voraussetzung für gelingende Veränderungsprozesse in Organisationen wird im Rahmen des Diversity-Management-Ansatzes noch nirgendwo explizit thematisiert. Sowohl das Wissen über "potenzial-orientiertes Management" - was im Kern bedeutet einerseits Potenziale zu erkennen und für den Betrieb zu entwickeln, aber auch Arbeitskraft zu stärken und zu erhalten - als auch über Formen der Beteiligung und der Unterstützung von Mitarbeiter/inne/n verlangen von den Verantwortlichen einer Institution / eines Betriebs Sensibilität, Machtverzicht, Verständnis für Entwicklungsprozesse, insbesondere aber ein spezifisches Verständnis von Bildung als Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung von Wissen und Know-how unter dafür günstigen Rahmenbedingungen.

Nach unserer Erkenntnis kann sich Heterogenität dann "positiv" und gewinnbringend auswirken, wenn (oder weil) ein fortlaufender Reflexionsprozess, bezogen auf grundlegende Gemeinsamkeiten stattfindet, der dafür sorgt, dass eine diversifizierte Gruppe produktiv zusammenarbeitet und zusammenarbeiten will. Versteckte Vorannahmen und Alltagsroutinen - also nur bedingt bewusste Elemente - müssen reflektiert und bearbeitet werden. Dadurch kann - wenn dieses methodisch klar und überlegt gemanagt wird - ein Klima entstehen, das nach unterschiedlichsten Seiten hin produktiv wird:

- bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Beteiligten,
- bezogen auf die Entwicklung und Nutzung sozialer Kompetenzen,
- bezogen auf die Entwicklung von "partizipativen Lernumgebungen", in denen Beteiligungsformen in den betrieblichen Alltag eingebaut sind
- und zuletzt auch bezogen auf den ökonomischen Nutzen.

Wenn von der Verschiedenheit oder Unterschiedlichkeit von Menschen als produktives Konzept die Rede ist, dann ist einerseits damit gemeint, dass es dieser Ansatz ermöglicht, die im (bildungs- und berufspädagogischen) Kontext immer komplexer werdenden Situationen auf einer analytischen Ebene zu erfassen und zu beschreiben. In Bezug auf Auszubildende wird sichtbar, dass Bildungsvoraussetzungen, soziale und persönliche Kompetenzen von Jugendlichen schon beim Schuleintritt aber auch in der Übergangssituation von der Schule in den Beruf und schließlich in der Ausbildung mehr oder weniger stark divergieren und dass diese Divergenz zu unterschiedlichen Chancen und Möglichkeiten führt. Es lässt sich feststellen, dass Weichenstellungen für die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen schon sehr früh durch Merkmale und Differenzen (vgl. dazu im Text weiter unten) bestimmt werden, die in unseren gesellschaftlichen Macht- und Anforderungsverhältnissen unter-

schiedlich zum Tragen kommen bzw. zu unterschiedlichen Chancen, Diskriminierung und Ausgrenzung führen können. Der Ansatz der Heterogenität und des Diversity Managements weist einen Weg, wie mit Verschiedenheit bewusst und in einem positiven Sinne umgegangen werden kann, ohne Fähigkeiten und Kompetenzen von Menschen zu unterdrücken und ohne Menschen auszugrenzen.

4.2 Was sind „Differenzlinien“? Was beinhaltet das Konzept der „Intersektionalität“?

In der Fachdebatte der letzten Jahre wurde vielfach darauf hingewiesen, dass „Benachteiligung“ im Bildungssystem nicht einfach an einem Merkmal oder einer Kategorie, z. B. am „Migrationshintergrund“ festgemacht werden kann. Vielmehr gibt es komplexe individuelle und strukturelle Zusammenhänge, die zu Benachteiligung führen können. Die wichtigsten Faktoren, die unterschiedliche Beteiligung bedingen können, werden als „Differenzlinien“ bezeichnet. Theoretische Vorarbeiten wurden dazu von IRIS auf Grund von Nachfragen und Anforderungen aus der Praxis in den letzten Jahren differenziert aufgearbeitet und erweitert.

Leitfragen, die den Differenzlinien zugrunde liegen, lauten:

- Entlang welcher Kriterien unterscheiden sich Menschen?
- Welche Merkmale und Kategorien machen Verschiedenheit und Vielfalt in einem bestimmten Kontext aus?
- Wie wirkt sich Unterschiedlichkeit in institutionellen Kontexten und Organisationen aus?

Wichtige Differenzmerkmale im Kontext der beruflichen Bildung sind:

1. bezogen auf das Individuum und mit Blick auf den Menschen als Subjekt:

- Alter
- Geschlecht
- Ethnie
- Nationalität
- Gesundheitszustand
- Behinderung
- sexuelle Orientierung

2. bezogen auf gesellschaftliche und politische (Macht-) Strukturen und Dynamiken:

- Gender, also das soziale Geschlecht oder die Geschlechterrolle
- soziale Herkunft (Schicht)
- Sozialisationserfahrungen
- Habitus, Kommunikationsstil
- Religion
- Bildungsvoraussetzungen
- Migrationshintergrund
- sozialräumliche Dimension (z.B. Stadt - Land)
- politische Vorgaben und Strategien (z. B. der Bildungssysteme)

3. bezogen auf Unternehmen und Institutionen:

- berufliche Erfahrungen
- fachliche Ausrichtung der Institution (z. B. Betrieb, Schule usw.)
- interne Kommunikationsstrukturen und die Kommunikationskultur in einer Institution (z. B. Betrieben),
- sozialer Status in der Mitarbeiterschaft (z.B. abhängig von Qualifikation, Hierarchie in der Institution)
- Beziehungen zwischen den Generationen.

Die in der Darstellung genannten Merkmale von Menschen und die Kategorien im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext bilden - bezogen auf die sie betreffende Person - eine zusammenhängende Einheit. Abhängig von der Struktur eines Unternehmens, dem Machtinteresse der Beteiligten, dem Anforderungsprofil einer Tätigkeit, dem vorherrschenden normativem Denksystem und den Kompetenzen der Menschen, die in einem Unternehmen oder eine Institution tätig sind, können diese Merkmale und Kategorien für das Individuum zu einer positiven oder negativen Erfahrung bzw. zu einer günstigen oder ungünstigen Entwicklung führen. Mit negativer Erfahrung und Entwicklung sind hier Diskriminierung oder Ausgrenzung gemeint.

Der Ansatz des Konzeptes „*Intersektionalität*“ ist mit dem Konzept der „*Differenzlinien*“ eng verwandt. Er geht davon aus, dass sich verschiedene Diskriminierungsmerkmale (Geschlecht, Rasse, Schicht, Religion usw.) in einer Person addieren und dementsprechend zu einer Mehrfachdiskriminierung bzw. zu jeweils anderen Diskriminierungserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten führen können (vgl. z.B. Winker / Degele 2009): *Intersektionalität*. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten). Im Sinne geschlechtskultureller und interkultureller Sensibilisierung geht es auch bei der *Intersektionalitätstheorie* z. B. darum, herauszufinden,

1. inwiefern bei benachteiligten Jugendlichen die Gründe für ihre Benachteiligung (ihre Schwierigkeiten, ihre Ausgrenzung) in den Defiziten ihrer fachlichen Ausbildung oder ihrer ungenügenden sozialen und personalen Kompetenzen liegen, oder ob sie z. B. „nur“ aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Kultur oder Rasse und damit verbundenen Vorurteilen, Bildern und Machtstrukturen benachteiligt werden.

Darüber hinaus geht es um eine Klärung des Unterstützungsbedarfs und der Unterstützungsmöglichkeiten für diese Jugendlichen und um das Herausarbeiten der Stärken und Bewältigungskompetenzen, die ein Diskriminierungsmerkmal birgt und die in der Ausbildung und bei ihrem weiteren beruflichen Weg von Vorteil sein können.

2. Auf betrieblicher und institutioneller Ebene muss geklärt werden, auf welches Merkmal bzw. auf welche Verflechtungen von Merkmalen sich diskriminierende und ausgrenzende Praktiken in dem Unternehmen bzw. der Institutionen beziehen und durch welche Denkweisen und Mechanismen diese Praktiken aufrecht erhalten werden.

Auf das Thema der Diskriminierung und Ausgrenzung im Kontext von gesellschaftlichen Institutionen und Betrieben geht der Beitrag „*Institutionelle Reflexivität*“ näher ein.

4.3 *Erfahrungen aus der Praxis und Schlussfolgerungen*

Bei einem Auswertungsgespräch im Kreis von Ausbilder/inne/n in der überbetrieblichen Ausbildung fragten wir danach, welche Unterschiede zwischen den Auszubildenden markant seien und im Alltag eine Rolle spielten. Wir hatten im Rahmen von Prozessen der teilnehmenden Beobachtung und von Interviews mit Ausbildungsmeistern und Jugendlichen Gruppen ausgewählt, bei denen ein hoher Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vertreten war. Wir erwarteten, dass sich das Merkmal "Migrationshintergrund" in irgendeiner Form in der Antwort niederschlagen würde. Die Antwort der Ausbildungsmeister war verblüffend:

"Selbstverständlich gibt es gewaltige Unterschiede zwischen den Jugendlichen. Diejenigen, die aus Dörfern der Schwäbischen Alb stammen verhalten sich völlig anders, als solche, die aus der städtischen Umgebung (einer Kleinstadt mit 15.000 Einwohnern im Schwarzwald) stammen."

Die erste Gruppe von Jugendlichen sei "viel leichter" zu handhaben, während die Jugendlichen aus der zweiten Gruppe vielfach aus "schwierigen Elternhäusern" stammten und viel mehr Probleme bereiteten. Auch auf mehrfache Nachfrage wurde uns versichert, dass diese Unterschiede für den Ausbildungsalltag bedeutender seien als z. B. die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergründen und denen ohne Migrationshintergrund.

Diese Aussage brachte uns ins Bewusstsein, was während eines anderen Projektes immer wieder für Gesprächsstoff gesorgt hatte: Wir hatten immer wieder beobachtet, dass in Gruppen mit Jugendlichen, die einen hohen Anteil an Jugendlichen mit aufwies, dieses von den Praktiker/inne/n, die mit den Jugendlichen täglich in Projekten oder Ausbildungskontexten arbeiteten, selten als "problematisch" thematisiert wurde. Es schien so, dass im alltäglichen Umgang Formen entwickelt worden waren, die es erlaubten, die spezifischen Bedingungen in den Gruppen zu bewältigen und zu balancieren und alle Jugendlichen in die Kommunikationskontexte zu integrieren. "Migrationshintergrund" wurde durch Ausbilder/innen und Projektverantwortliche, die jeden Tag mit Jugendlichen arbeiteten, in der Regel nicht als tragfähiges oder aussagekräftiges "Unterscheidungsmerkmal" interpretiert. Einige berichteten, dass sie Situationen erlebt hätten, in denen der "gut gemeinte" Hinweis auf Migrationshintergründe - z. B. das Anbieten von Hilfe bei sprachlichen Problemen - eher zu Formen der Diskriminierung geführt habe und durch die "Sonderbehandlung" von Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese eher aus Gruppenprozessen ausgeschlossen wurden.

Dies bedeutet nicht, dass es im Umgang zwischen Jugendlichen oder bei der Interaktion von Ausbilder/inne/n und Verantwortlichen mit Jugendlichen keine Vorurteile oder Formen der versteckten oder offenen Diskriminierung gibt. Ebenso sind Aussagen auf institutioneller Ebene problematisch, die sagen, "wir behandeln alle Jugendliche mit und ohne Migrationshintergründe gleich". Wenn bei Zugängen zu Ausbildungsplätzen über bestimmte Auswahlverfahren z. B. bezogen auf die sprachlichen Anforderungen alle Jugendlichen "gleich" behandelt werden, bedeutet dies, dass Jugendliche mit Migrationshintergründen u. U. in Wirklichkeit "institutionell" ungleich behandelt werden. Das Problem der institutionellen Diskriminierung entsteht. Es ist durch eine vorgebliche Gleichbehandlung keineswegs aus der Welt geschafft.

Unsere Erkenntnisse weisen darauf hin, dass zwischen unterschiedlichen Kontexten differenziert werden muss, in denen Verschiedenheit von Jugendlichen eine Rolle spielt:

- auf der Ebene der *unmittelbaren Kommunikation* können Verweise auf Differenz eher zur Verstärkung von Diskriminierung zu führen
- auf der Ebene der *Analyse institutioneller Prozesse* kann dagegen die Nicht-Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit zu Ungleichbehandlung führen (siehe dazu den Beitrag 5, der unter anderem die „institutionelle Diskriminierung“ thematisiert).

In der vorhandenen Literatur (siehe im Anschluss) finden sich weitere Anregungen und Differenzierungen, die zu einem produktiven Umgang mit dem Konzept „Diversity“ genutzt werden können.

Literatur

Diversity Hamburg (2006): Diversity-Management als Chance für kleinere und mittlere Betriebe.

Gardenswartz, L. / Rowe, A. (1994): Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity. Irwin Professional Pub. (Chicago).

Loden, M. /Rosner, J. (1991): Workforce America! Business One Irwin, 1991.

Mecheril, P. (2011): Diversity. Die Macht des Einbezugs. In: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (Rev.: 2011_6_15)

Schwarz-Wölzl, M. (2005): Der Vielfalt eine Chance geben. Wegweiser für Managing im Betrieb. Wien.

Stuber, M. (2011): Diversity: Mode oder Muss? In: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_337.asp (Rev.: 2011_6_15)

Thomas, D. A. / Ely, R. J. (2001): Making Differences Matter. A New Paradigm for Managing Diversity. Erstveröffentlichung 1996: Harvard Business Review on Managing Diversity. Boston: Harvard Business School Press, S. 33–66.

Weheliye, A.-J. (2011): Vier Ansätze des Managing Diversity. In: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1023.asp (Rev.: 2011_6_15)

Winker / Degele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.

5 Interkulturelle Öffnung - institutionelle Diskriminierung.

„Als beschäftigungs- und wissensintensiver Wirtschaftsbereich ist das Handwerk im demographischen Wandel auf den umfassenden Beitrag aller Erwerbsfähigen angewiesen. Zur Sicherung des zukünftigen Fachkräftebedarfs setzt es insbesondere auch auf Migrantinnen und Migranten. Sie sind nicht nur geschätzte Mitarbeiter im Handwerk. Ihre interkulturellen Fähigkeiten leisten auch einen Beitrag zur Kreativität und Innovationsfähigkeit der Betriebe sowie zur Erschließung neuer Kundenkreise im In- und Ausland. Vielfalt als Chance zu nutzen ist ein handfestes wirtschaftliches Anliegen des Handwerks.“

Zentralverband des Deutschen Handwerks (2009): Migration und Integration - Chancen der Vielfalt nutzen! Politisches Positionspapier des Deutschen Handwerks. Berlin, S. 2

Als Konzept zielt der Ansatz der „Interkulturellen Öffnung“ auf die möglichst gleiche Beteiligung von Minderheiten und Mehrheiten der Bevölkerung an infrastrukturellen Angeboten und Maßnahmen (vgl. Schröder 2005). Damit einher geht ein Paradigmenwechsel, der den Umgang z. B. von Unternehmen oder Bildungseinrichtungen mit Einwanderern/innen und ihren Nachkommen verändert. Der Paradigmenwechsel tangiert, wenn er erfolgreich durchgeführt wird, alle Ebenen und Abläufe eines Unternehmens oder einer Bildungseinrichtung (vgl. Foitzik/Pohl 2009).

Konkret bedeutet „Interkulturelle Öffnung“, dass Institutionen und Organisationen (z. B. Betriebe, Verwaltungen, Schulen, Bildungsträger) die kulturelle Vielfalt ihrer Mitarbeiter/innen und ihrer (potenziellen) Kund/innen reflektieren und diese anerkennen, indem sie neben der Reflexion ihre bisherige konzeptionelle Ausrichtung und Strategie verändern und erweitern und ihre berufliche Praxis dementsprechend ausrichten. Das Ziel dieses fortlaufenden Prozesses ist mehr Chancengleichheit und eine Integration von anderskulturell denkenden und lebenden Menschen. Zur Erreichung des Ziels wird die interkulturelle Öffnung zum Bestandteil des Leitbildes einer Institution und der darin formulierten und gelebten Werte.

Durch die Auseinandersetzung mit kulturellen und interkulturellen Aspekten schlägt sich die interkulturelle Öffnung in sämtlichen Bereichen professionellen Handelns nieder:

- in der Kommunikationskultur eines Unternehmens/ einer Institution,
- in Formen der Selbstreflexivität von Mitarbeiter/inne/n und Leitung,
- in der institutionellen Reflexion des Leitbilds und der Strategie,
- in Konzepten, Haltungen und Ansätzen sowie
- im methodischen und fachlichen Vorgehen der Fachkräfte
- bei der Vernetzung der Organisation mit anderen Institutionen und Partner/inne/n (vgl. Hinz-Rommel).

Die interkulturelle Öffnung eines Betriebs oder einer Institution führt zu weitreichenden Veränderungen: einerseits werden durch strukturelle Öffnungsprozesse Zugangsbarrieren abgebaut. Andererseits wird gleichzeitig die fachliche Qualität der Mitarbeiter/innen in Bezug auf die Unterstützung ihrer Zielgruppe ausgebaut. Interkulturelle Öffnung führt zu einer Weiterentwicklung von professioneller Handlungskompetenz. Sie spielt im Zusammenhang mit der Personalentwicklung eine wichtige Rolle und ist als ein Instrument der Organisationsentwicklung zu sehen (vgl. Handschuck/Schröder 2002, Handschuck/Schröder 1997).

Was ist damit gemeint?

„Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner individuellen und sozialen Entwicklung, Abbau von Benachteiligungen, Beratung von Eltern, Beitrag zur Schaffung von positiven Lebensbedingungen.“ (§8, SGB VIII)

Daraus lassen sich folgende Handlungsorientierungen ableiten:

- Es reicht nicht aus, alle gleich zu behandeln. Es geht darum, alle *gleichwertig* zu behandeln.
- Es ist Aufgabe von Führungskräften und Mitarbeitenden, Qualitätsstandards aufzubauen und wenn
- nötig entsprechende Entwicklungen auf den Weg zu bringen und durch entsprechende
- Rahmenbedingungen zu ermöglichen.
- Diese Entwicklungen müssen verstetigt und über das Qualitätsmanagement evaluiert und
- anschließend – wo nötig – weiter entwickelt werden.

Interkulturelle Öffnung ist eine Querschnittsaufgabe für ein Unternehmen. Die Verantwortung dafür liegt bei der Führungsebene. Institutionelle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Ungleiches nicht gleich, sondern *gleichwertig* behandelt werden kann, ist eine hochkomplexe Anforderung. Die Organisation selbst begibt sich auf neues Gelände und muss zu einer lernenden Organisation werden.

Bezogen auf die einrichtungsinterne Prozesssteuerung haben sich in den letzten Jahren in der Diskussion Standards etabliert, die kurz skizziert werden⁸:

Interkulturelle Öffnung darf nicht nur ein Etikett sein, das man nach außen präsentiert. Sie setzt eine bewusste Entscheidung für eine Veränderung voraus. Es geht nicht nur um die Förderung der interkulturellen Kompetenzen der Mitarbeiter/innen, sondern umfasst die Entwicklung des gesamten Unternehmens. Dies erfordert eine klare Entscheidung und den Willen der Leitungsebene. Gerade an deren tatsächlichen aktiven Beteiligung und Unterstützung lässt sich die Ernsthaftigkeit des Prozesses am Besten wahrnehmen. Andererseits kann ein Öffnungsprozess nicht *nur* von oben verordnet werden, sondern bedarf der aktiven Beteiligung der Mitarbeiter/innen. Ein verordneter Prozess provoziert unnötige Widerstände, bei denen am Ende kaum mehr nachzuvollziehen ist, ob sie inhaltlich begründet sind, oder ob sie sich beispielsweise auf die Art und Weise beziehen, wie „wieder einmal von oben noch ein zusätzliche Aufgabe verordnet und nach unten delegiert wird“.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen werden verschiedene methodische Vorgehensweisen abgeleitet. Es hat sich bewährt, den Prozess als Projekt zu definieren und eine Projektsteuerungsgruppe einzurichten, deren Aufgaben darin besteht, die Ausgangslage und den Handlungsbedarf zu erkunden, Ziele zu formulieren, sowie Schlüsselprozesse zu identifizieren und Entwicklungsvorschläge zu machen, bzw. sie exemplarisch durchzuführen. Für die beteiligten Mitarbeiter/innen müssen zusätzliche Ressourcen bereit gestellt werden. Eine interne Kommunikation des Prozesses über die direkt Beteiligten hinaus ist wichtig, damit alle beteiligt werden und im Boot bleiben.

⁸Vgl. z.B. Wolfgang Hinz-Rommel, 1998; Wolfgang Hinz-Rommel, 2000; Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenhilfe, 2002, S. 43f

Der Prozess braucht Zeit. Deshalb bedarf es einer kurz-, mittel- und langfristigen Perspektive. Eine kurzfristige Perspektive kann darin bestehen, dass ein wesentlicher Schlüsselprozess exemplarisch von der Projektgruppe bearbeitet wird. Eine mittelfristige Perspektive kann in der Einbeziehung aller Organisationsbestandteile liegen. Eine langfristige Perspektive zielt beispielsweise darauf ab, dass alle Konzepte und Angebotbeschreibungen einer Einrichtung Aussagen zu dem Querschnittsthema Interkulturalität beinhalten.

Institutionelle Diskriminierung

Doppelseitigkeiten und Paradoxien, die im Umgang mit kulturellen Unterschieden stecken, werden am Thema der „institutionellen Diskriminierung“ besonders deutlich. „Diskriminierung“ bedeutet im weitesten Sinne: Ausgrenzung, Unterdrückung, Benachteiligung, Herabwürdigung, Zurücksetzung. Der Begriff der „*institutionellen* Diskriminierung“ bezeichnet eine institutionelle Praxis bei der auf der einen Seite davon ausgegangen wird, dass alle Kund/inn/en gleich behandelt werden müssen und dass die gleichen Bedingungen, Anforderungen und Ziele für alle gelten müssen, und die aber aufgrund dieser Haltung, d. h. der Negierung von Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit, an Grenzen und Schwierigkeiten stößt und bei auftauchenden (nicht lösbaren) Konflikten, Belastungen und Überforderung eben dann doch die Unterschiedsmerkmale und das Anderssein als Begründung für Unterdrückung und Ausschluss heranzieht. Die Kehrseite dieser Praxis könnte man vereinfacht und überspitzt so beschreiben: Wer nicht in die normierten Vorstellungen des Unternehmens oder der Institution passt bzw. sich diesen nicht anpasst, findet darin auch keinen Platz. Es ist eine „Friss-oder-Stirb“-Logik, bei der es um eine einseitige Anpassung geht und nicht darum, aufeinander zuzugehen und die Situation gemeinsam zu gestalten.

Bei der Frage, welche Rolle die nationale, ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit bei institutionellen Entscheidungen und Bildungsverläufen (Schule, Bildungsinstitutionen) spielt, sind unter anderem die Untersuchungen von Gomolla und Radtke aufschlussreich. In ihren Untersuchungen im Kontext der Institution Schule haben sie aufgezeigt wie die „Kategorien Kultur und Ethnizität in konkreten schulischen Arrangements Gefahr laufen, zu Kriterien des Ausschlusses zu werden“ (Gomolla, 2000, S. 50). Die Ergebnisse von Gomolla und Radtke werden hier skizziert, um ein Beispiel dafür zu geben, wie Institutionelle Diskriminierung in Institutionen funktioniert:

Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, ob „die statistisch messbaren Differenzen im Verlauf der Schulkarrieren von Einheimischen und Migrant*innenkindern als Effekte schulischer Entscheidungspraktiken konzipiert und Mechanismen der Diskriminierung in der Schule zugerechnet werden“ können (Gomolla, 2000, S. 50). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass eine andere kulturelle Herkunft oder Zugehörigkeit zu einem festen Bestandteil von institutionellen Argumentationslinien geworden ist, wenn es um die Legitimation von Ausgrenzungsentscheidungen geht. Es werden in einem logisch aufgebauten Zirkelschluss, auf der Basis der Kulturkonflikttheorie und einer Defizitperspektive auf die Schüler/innen, ethnische und kulturelle Unterschiede zu einem Bedrohungs- und Belastungsszenario aufgebaut. Durch eine Umkehr von Schuldzuweisungen (häufig an die Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) werden Ausleseentscheidungen begründet, und die Schule von ihrer Verantwortung und ihrem Auftrag, Integration zu leisten, mehr oder weniger entbunden. Zur Aufrechterhaltung dieser zirkulären Logik dient ein Verbund von Argumenten, der sich aus den assimilatorischen und kompensatorischen Ansätzen der alten Ausländerpädagogik und den neueren „essentialistischen“ Konzepten der Interkulturellen Erziehung zusammensetzt. Damit wird

der Blick auf die institutionelle Einbettung und den institutionellen Zusammenhang der Zuschreibungen und Probleme verstellt.

„Die Organisation Schule verfolgt eigene Interessen. Diskriminierung ist dabei eine Option.⁹ Diskriminierende Folgen ihrer Entscheidungen kalkulieren sie manchmal ein, vor Beobachtern suchen sie Diskriminierung zu verleugnen oder zu kaschieren“ (Gomolla, 2000, S. 67).

Ethnische oder kulturelle Kriterien werden vorwiegend an den Stellen angewendet, an denen Zugangschancen verteilt werden. Die Untersuchung von Gomolla/Radtke zeigt in diesem Zusammenhang einen Kumulationseffekt: die institutionelle Logik führt dazu, dass eine zum Teil schon im Vorschulalter getroffene Ausgrenzungsentscheidung eine ganze Kette weiterer solcher Entscheidungen nach sich zieht. Jede dieser Entscheidungen erscheint *für sich genommen* pädagogisch verständlich und legitim. In ihrer Folge und langfristigen Wirkung ist sie jedoch für die einzelnen Akteure/innen nicht überschaubar (Gomolla, 2000, S. 54-55). Das Zusammenwirken von institutioneller Logik und vorstrukturierten bildungspolitischen Konzepten, die Hand in Hand gehen mit opportunistischen Verhaltensweisen der Schulen, in Bezug auf ein reibungsloses Funktionieren des Unterrichts, bzw. dem Verfolgen eigener institutioneller Interessen, führt zu einem Prozess, innerhalb dessen die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe zur „Organisationsressource“ (ebd., S. 66) wird. Um dies zu verhindern wäre eine aktive Antidiskriminierungspolitik notwendig und eine Intervention auf institutioneller und organisatorischer Ebene der Schulen. Als Beispiel für ein solches Vorgehen nennt Gomolla die in England entwickelten antirassistischen Bildungskonzepte (ebd., S. 68). Weitere Ansätze, die versuchen, dieser Ausgrenzung und Diskriminierung entgegenzuwirken, sind die Interkulturelle Öffnung und Interkulturelle Trainings für Führungskräfte und Mitarbeiter/innen von Unternehmen und Institutionen.

⁹ Zu diesen Interessen gehören zum Beispiel Opportunitätserwägungen in Bezug auf reibungsloses Funktionieren von Schulorganisation und Unterricht, aber auch die Sicherung des eigenen Bestandes, das heißt eine niedrige Ausländerquote und Klassenfrequenzen, Attraktivität für Mittelschichtskinder usw. (Gomolla, 2000, S. 67).

Weiterführende Literatur

Alber, M. (2007): Alles gleich, alles anders? Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Einsatz des *hamet 2*. In: Berufliche Rehabilitation, 21. Jg. Heft 4.

Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenhilfe (2002): „Memorandum und Handreichung für eine kultursensible Altenpflege“, Bezug: Kuratorium Deutsche Altershilfe, E-Mail: publicrelations@kda.de, Köln.

Arbeitskreis interkulturelles Lernen, Diakonisches Werkes Württemberg, Abteilung Migration und Ökumene Trainings- und Methodenhandbuch - Bausteine für die Interkulturelle Öffnung, Redaktion Andreas Foitzik, Bezug: Heilbronnerstr. 51, 70191 Stuttgart, 2001

Beicht, U./ Granato, M. (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin.

Beicht, U./ Granato, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringe Chancen für junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund. BIBB-Report 15/10. Bonn.

Boos-Nünning, U. (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentges, G. / Hinnenkamp, V. / Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache, Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden. S. 255- 286

Flothow, J. / Foitzik, A. (2003) Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen II/2003, Stuttgart; Bezug: Staffenbergstr. 44, 70184 Stuttgart, info@ajs-bw.de

Foitzik, A.: „Vergiss.., vergiss nie,..“ Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch. Ergebnisse aus dem Projekt djela. Stuttgart.

Foitzik, A. (2008) Die Paradoxien der interkulturellen Öffnung. In Alber, M. u.a., Interkulturelle Potenziale nutzen, Tübingen (von der IRIS-homepage downloadbar www.iris-egris.de)

Foitzik, A. /Pohl, A. (2009): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität interkultureller Öffnung. In: Scharathow, W. / Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 61-76.

Freyberg, Th. v. (1996): Ethnische Diskriminierung im Betrieb unter dem Druck des Arbeitsmarktes. In: Heitmeyer, W. /Dollase, R. (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main, S. 313-327.

Gomolla, M. (2000): Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Attia, I./Marburger, H., (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/M. S. 49-70.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Granato, M./ Ulrich, J. G. (2009): Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lassnig, L. u.a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck.

Handschuck, S. / Klave, W. (2004): Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Juventa, Weinheim und München.

Handschuck, S. /Schröer, H. (1997): Interkulturelle Kompetenz und Jugendhilfe. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3-4, S. 42-46.

Handschuck, S. /Schröer, H. (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In: neue Praxis, Heft 2, S. 511 – 521.

Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz, ein neues Anforderungsprofil an die soziale Arbeit. Münster/New York.

Hinz-Rommel, W. (1998): Interkulturelle Öffnung - ein Prozess. In: afw - NOW-Projekt, Arbeitszentrum Fort- und Weiterbildung Elisabethenstift Darmstadt (Hrsg.), Angeworben, Hiergeblieben, Altgeworden. Darmstadt.

Hinz-Rommel, W. (2000): Interkulturelle Öffnung als Innovation - Erfahrungen für die Praxis. In Blätter Wohlfahrtspflege, Heft 7-8.

Imdorf, C. (2008): Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband I u. II. Frankfurt a.M., 2048-2058.

IRIS, Tübingen (2008): Projekt Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklungsstrategien (ZIP). Dieser Bericht ist als Download im Internet abrufbar. (Download:

www.iris-egris.de/component/option,com_remository/Itemid,74/func,fileinfo/id,38/?lang=de.

IRIS-Newsletter 02 /2006 (Download:

www.iris-egris.de/component/option,com_remository/Itemid,74/func,fileinfo/id,11/?lang=de)

Kaas, L. / Manger, C. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market. A Field Experiment. IZA Discussion Paper 474. Bonn.

Kalpaka, A. (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: iza - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr. 3 / 4. Frankfurt a.M.

Kalter, F. (2008): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M./ Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorie, empirische Befunde. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 303-332.

Lange, M. / Weber-Becker, M. (1997): Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim und Basel.

Nazarkiewick, K. (2005): Managing Diversity: Interkulturelle Kompetenz für Führungskräfte, www.consilia-sc.com/Nazarkiewicz%20IKK_FKE_f.pdf.

Otto, H.-U. / Schrödter, M. (Hrsg., 2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Multikulturalismus - NeoAssimilation – Transnationalität. neue praxis Sonderheft 8, Lahnstein.

Schröer, H. (2005): Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 1, S. 14-19.

Schwarz-Wölzl, M. (2005): Der Vielfalt eine Chance geben. Wegweiser für Managing im Betrieb. Wien.

Treichler, A. / Cyrus, N. (Hrsg., 2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main.

6 Institutionelle Reflexivität und grundlegende Konzepte

Die in den vorangegangenen Beiträgen vorgestellten Ansätze des Diversity Managements und der Interkulturellen Öffnung sind in ihrer konkreten Umsetzung beides Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung. In diesem Beitrag wird nun ein Ansatz für die Reflexion von institutionellen Rahmenbedingungen, institutionellem Denken und Handeln vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei eine Reihe grundlegender Konzepte, die kurz umrissen werden.

6.1 Das Reflektieren von „Normalität“ und Routinen

Ein Ausgangspunkt für die Reflexion und Weiterentwicklung des Themas „Integration und Vielfalt im betrieblichen Kontext“ ist die gegebene institutionelle **„Normalität“**. Damit die Institution sensibler und zielgerichteter auf Diskriminierung und Integrationshindernisse reagieren kann, ist es notwendig, diese zu reflektieren (sie sich bewusst zu machen) und sie gegebenenfalls zu verändern und zu entwickeln.

Institutionen haben in ihrem Alltag (und das ist ein Charakteristikum des Alltags überhaupt, auch im Verhalten von Individuen) die Tendenz, **„Normalität“ und „Normbestände“**, die Verhalten leiten und steuern, zu automatisieren und nicht mehr zu reflektieren und diese aus Veränderungsprozessen auszublenden.

Aus diesen unreflektierten Norm(alitäts)vorstellungen speisen sich Erwartungen an das Verhalten von Anderen, in unserem Fall z. B. an das Verhalten von Auszubildenden, Jugendlichen mit Migrationshintergrund usw.

Institutionelle Erwartungen unterscheiden sich häufig von Sichtweisen und Verhaltensvorstellungen, die aus dem „kulturellen“ Hintergrund der Auszubildenden gespeist sind – damit sind nicht nur eventuell vorhandene Migrationshintergründe, sondern auch jugendkulturelle Vorstellungen gemeint - und sie sind manchmal nicht kompatibel.

Üblicherweise haben Institutionen die Erwartung an Individuen, sich den Normen, Vorstellungen und Regeln der Institution anzupassen, und es besteht ein Druck, solche Anpassungsleistungen (einseitig) zu erbringen. Wir vertreten demgegenüber die These, dass produktive Kooperations- und Bildungsprozesse nur dann möglich sind, wenn Rahmenbedingungen in gewissem Maße als gemeinsame Aushandlungsprozesse zwischen der Institution und den Auszubildenden gestaltet werden können, nämlich dort, wo sie die Auszubildenden direkt betreffen. Eine zentrale Voraussetzung, die dies ermöglicht, ist die Reflexion der gegebenen Rahmenbedingungen und der Realitäten auf *beiden* Seiten. Gemeint sind damit die Bedingungen, denen die Institution unterliegt *und* die Lebensrealität bzw. die Voraussetzungen auf Seiten der Auszubildenden.

Die institutionellen Rahmenbedingungen, die Haltungen und Kompetenzen der in einer Institution tätigen Führungs- und Fachkräfte und die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und den Voraussetzungen der Auszubildenden stehen im Mittelpunkt des institutionellen Reflexionsprozesses.

Ziel des Reflexionsprozesses ist eine Anpassung und Optimierung von Rahmenbedingungen für die Integration und Bildung von Auszubildenden und benachteiligten Jugendlichen unter Einbezug ihrer Realität und Lebenswelt. Ein anderes Ziel ist die Herausarbeitung des Unterstützungsbedarfs und der

benötigten Ressourcen sowohl auf Seiten der Mitarbeiter/innen (Ausbilder/innen) als auch der Auszubildenden.

Im Verlauf eines Reflexionsprozesses kann die Auseinandersetzung mit einer Reihe von Konzepten hilfreich oder notwendig sein. Diese werden im Folgenden skizziert.

6.2 Konzepte

Folgende Konzepte erscheinen uns von Bedeutung, wenn es um die Integration, Förderung und Bildung von benachteiligten Jugendlichen in Ausbildung geht:

- Bildung – Bildungsverständnis – Aspekte der neueren Bildungsdiskussion
- Kompetenzorientierung und Kompetenzfeststellung
- Partizipation
- Institutionelle Reflexivität
- Empowerment
- interkultureller Zusammenarbeit“, „Interkulturelle Kompetenz“, Diversity, Diversity-Management und Heterogenität.

Erläuterungen zu den Theorien und Konzepten

Bei den vorgestellten Ansätzen geht es im Kern weniger um die Verbesserung von „Lerntechniken“ oder um die Optimierung der Curricula oder der Lerninhalte als vielmehr um die Gestaltung von **Rahmenbedingungen** für Bildungssituationen und die Reflexion beider.¹⁰

Im Mittelpunkt der Theorien und Konzepte steht ein weites Verständnis von **Bildung**. Dieses weite Verständnis wird in der neueren Bildungsdiskussion formuliert und die darin enthaltenen Konzepte und Ansätze sind interessant, wenn es um die Verbesserung der Chancen und Bildungssituation von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund geht bzw. um ihren Übergang von der Schule in den Beruf und ihre Integration in die Wirtschaft.

Damit es gelingt, Bildungssituationen insbesondere auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund produktiv zu gestalten, sind bei Fachleuten, die mit Jugendlichen arbeiten *und* bei Institutionen, die Jugendlichen Hilfen oder Dienste anbieten, bestimmte Grund-Verständnisse, Haltungen, Einstellungen notwendig.

¹⁰ Diese Ansätze sind für alle Auszubildenden von Bedeutung, da es zuerst um die Schulung von „allgemein-pädagogischem“ Know-How geht, wenn es um ihre Bildung und Integration in die Gesellschaft und den Beruf geht.

1. Das Konzept des **informellen und nicht-formellen Lernens**.

Damit ist gemeint, dass produktive Bildungssituationen nicht nur durch formale Lernpläne und Curricula definiert werden, sondern auch durch informelle Situationen, z.B. in der Familie, unter den peers usw. Der Erwerb von Kompetenzen findet demnach in einer Reihe von Bildungs- und Lebenssituationen statt. In der neueren Bildungsdiskussion wird deshalb gefordert, bei der Kompetenzfeststellung alle Bereiche einzubeziehen und auch außerschulisch erworbene Kompetenzen anzuerkennen.

2. Der Ansatz der **Kompetenzorientierung** geht prinzipiell von Stärken und Fähigkeiten in einem Menschen aus, an die es anzuknüpfen und die es in Bildungssituationen weiter zu entwickeln gilt. Dieser Ansatz sieht ab von einer Defizit-Orientierung, das heißt von einer Orientierung, bei der der Fokus z.B. auf den Sprach- und/oder Verhaltens-Defiziten liegt. Er sieht auch ab von Perfektionserwartungen und übermäßigem Leistungsdruck, da diese meist zu Blockierungen im Lern- und Bildungsprozess führen.

Mit einer "weiten" Vorstellung davon, was "Bildung" ist, wird angeknüpft an einen humanistischen Bildungsbegriff. Es folgt aus ihm, dass Projekte, Maßnahmen und Hilfen für Jugendliche als Prozesse der **Kompetenzentwicklung** begriffen werden und Kompetenzfeststellungsverfahren nicht auf eng umgrenzte (technische) Prozesse der **Kompetenzfeststellung** eingegrenzt werden.

3. Die Bildung von Menschen wird als ganzheitlicher und Lebenswelt bezogener Entwicklungsprozess gesehen, der biographisch sinnvolle Bedeutung haben muss. Im institutionellen Kontext sind mit einer guten Entwicklung deshalb auch Fragen zum Selbstbild (oder zur Selbstwahrnehmung) und zur Fremdwahrnehmung sowie der eigenen Körperwahrnehmung verbunden.

4. Für produktives Lernen ist die Schaffung von Rahmenbedingungen und Situationen wichtig, die bei Auszubildenden **intrinsische Motivation**¹¹ erhalten und unter denen intrinsische Motivation, das heißt eine innere Beteiligung, immer wieder neu entstehen kann – dies ist gerade auch für benachteiligte Jugendlichen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund wichtig, da diese unter Umständen schon vielfache negative und diskriminierende Erfahrungen gemacht haben.

5. Dafür braucht es Formen der **Partizipation**. Das heißt nicht (nur) die formal mögliche Mitbestimmungsmöglichkeit von Jugendlichen in institutionellen Zusammenhängen, sondern - viel weitergehend - Partizipation als *pädagogisches Prinzip*.

„Aktiv aneignende“ Lernprozesse sind produktiv und gelingen in der Regel besser und nachhaltiger, wenn die Lernenden aktiv an der Gestaltung der Lernsituation und des „Lernstoffes“ und der Lernmethoden mitwirken können.

¹¹ "Intrinsische Motivation" ist die Motivation, die von innen her kommt, durch eine innere Beteiligung und ein echtes Interesse an den Lerninhalten.

Genau genommen funktioniert die "Vermittlung von Lehrstoff" nicht, wenn sie von der inneren Beteiligung, dem Interesse, der Frage nach dem Sinn und der Bedeutung des Lernens/der Ausbildung für das eigene Leben der Jugendlichen absieht, und davon, was für sie für ihr Fortkommen konkret bedeutet.

Flexible Rahmenbedingungen, die offen sind für partizipative Prozesse, sind zentrale *Voraussetzungen* unter denen intrinsische Motivation entsteht.

Partizipation – so verstanden - ist nur möglich, wenn die Institution ihr Raum gibt. Dies bedeutet, dass die Institution in gewisser Weise auf die hierarchische Durchsetzung von Normen verzichtet, indem sie den Jugendlichen Gestaltungsspielräume tatsächlich (und nicht nur formal) zugesteht.

Dieser *latente* Machtverzicht von Institutionen¹² bzw. den darin tätigen Fachkräften ist eine wichtige Ausgangsbedingung für **institutionelle Reflexivität** - also für die Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen zur Entwicklung und Umsetzung produktiver Lern- und Bildungskonzepte und für Unterstützungsansätze von benachteiligten und diskriminierten Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

6. Wenn im gegebenen institutionellen Rahmen Fachleute potenzial- und kompetenzorientierte Bildungssituationen gestalten können, dann sind die Voraussetzungen für ein **Empowerment**¹³ von benachteiligten Jugendlichen gegeben.

Empowerment meint die systematische Stärkung (möglichst) der gesamten Persönlichkeit der Jugendlichen und zielt auf das Erschließen, Öffnen, Sichtbarmachen und Selbst-Aneignen der Potenziale, die in der Persönlichkeit der Jugendlichen liegen.

7. Da es sich bei der institutionellen Reflexion um das Reflektieren des Verhältnisses von institutionellen Vorgaben, den Kompetenzen der diese Vorgaben ausführenden Fachleuten und den von den Jugendlichen, die von diesen Vorgaben betroffen sind, mitgebrachten Voraussetzungen handelt, und da diese Jugendlichen zum Teil eine andere Kultur oder schwierige Sozialisation mitbringen, ist bei den Ansätzen und Konzepten zur institutionellen Reflexion die **interkulturelle Dimension** und die Frage nach den **Möglichkeiten der Partizipation von anderskulturellen Jugendlichen** wichtig.

Sowohl im Kontext „Übergangssituation von der Schule in den Beruf“ als auch im betrieblichen Kontext ist dabei das ganzheitliche Verstehen der Situation der Jugendlichen und ihrer sozialen und kulturellen Bezüge von Bedeutung. Die Selbstreflexion von Fachleuten bezüglich ihrer Beziehung zu den Auszubildenden und die **allgemein-pädagogischen und interkulturellen Kompetenzen** der Fachleute (Ausbilder/innen) spielen ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die hier etwas allgemein formulierten und anskizzierten Konzepte und Dimensionen können Impulse geben, vielfach unreflektierte und als gegeben hingenommene institutionellen "Normalitäten" in

¹² D. h. der Verzicht darauf, über alle Strukturen und Bedingungen bis ins letzte Detail zu bestimmen.

¹³ Unter „Empowerment“ wird die Befähigung zu einer aktiven Gestaltung der eigenen beruflichen Perspektive verstanden, die Schaffung von Voraussetzungen für lebenslanges Lernen (dem Lernen lernen, dem Erwerb allgemeiner und sozialer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen etc.) und die Fähigkeit, Misserfolge zu verarbeiten und handlungsfäh zu bleiben. Vgl. Herriger, N.: Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2006.

Frage zu stellen und andere, „produktivere“ Bildungs- und Lernsituationen, in Kooperation mit weiteren Institutionen und unter Einbezug der Auszubildenden selbst, zu gestalten, und damit ihre berufliche und gesellschaftliche Integration zu ermöglichen¹⁴.

Der Diskurs über den Ansatz der Interkulturellen Kompetenz und die Untersuchungen zu institutioneller Diskriminierung¹⁵ zeigen: um institutionelle Diskriminierung zu vermeiden, ist die Fähigkeit des Fachpersonals, das Zusammenspiel von Rahmenbedingungen und Diskriminierung zu erkennen, entscheidend. Dies erfordert die Bereitschaft von Fachleuten, im gleichwertigen Kontakt und in der Kommunikation mit dem/der Anderen herauszufinden, welche Ursachen und Erklärungen sich hinter den jeweiligen Problemlagen und Handlungen verbergen könnten. Diese *können* z. B. kulturbezogen sein, müssen es aber nicht. Das heißt, es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Motive und Handlungsmuster ebenso gut ganz persönliche, familiäre, geschlechtsspezifische, schichtspezifische, altersspezifische oder sonstige Ursachen haben können und dass der jeweilige Kontext (oder unter Umständen mehrere sich überlagernde Kontexte) nur in der direkten Auseinandersetzung mit den Betroffenen zu ermitteln ist. Letztlich gilt: keine Differenz darf ausgeblendet werden noch dürfen Menschen in Form von Zuschreibungen auf ein bestimmtes Merkmal oder einen Unterschied festgelegt werden. Beide Herangehensweisen sind Formen von Diskriminierung.

Eine Schlüsselkompetenz für institutionelle Reflexion wäre demzufolge eine generell offene Haltung und eine Haltung des Nicht-Zuschreibens. Das bedeutet, dass eigene Bilder, Deutungsmuster und auftauchende Zuschreibungen immer wieder reflektiert werden müssen und dass es notwendig sein kann, eigene Motive und Befindlichkeiten bewusst zu machen und zu kommunizieren. Wenn es um kulturelle Handlungs- und Erklärungsmuster geht, ist es wichtig, sich rückzuversichern und sie von anderen Deutungskontexten und Kategorien zu unterscheiden. Dies erfordert die Fähigkeit, die richtigen Fragen stellen zu können. Die Bedeutung, die beispielweise ihre kulturelle Zugehörigkeit für Migrant/inn/en selbst hat, muss unterschieden werden von der *Funktion*, die sie im Kontext institutioneller Gefüge erlangt.

In bestimmten Situationen kann es hilfreich sein, über Besonderheiten oder Gewohnheiten der/des jeweiligen Anderen Bescheid zu wissen. Das Wissen über das Gegenüber kann allerdings auch zur Falle werden - wenn es zum Ersatz für gleichwertige Kommunikation und Behandlung wird und wenn es das eigene Handeln unbewusst und unreflektiert leitet. Um zu verstehen, wie relativ und konstruiert ein scheinbar fest gefügtes kulturelles Selbstverständnis ist, reflektieren Flothow/Foitzik mit den Teilnehmer/innen ihrer kulturellen Trainings deren eigene unterschiedliche Zugehörigkeiten (Flothow/Foitzik, 2003, S. 4). Hintergrund sind dabei die eigene biographische Geschichte und die unterschiedliche Verortung ihrer Person:

„Anhand der eigenen Geschichte wird erfahrbar, dass Menschen nicht auf eine Kultur reduzierbar sind, ihre kulturellen Wurzeln aber eine wichtige Bedeutung haben... Wir verstehen Kulturen als Landkarten von Bedeutungen des Denkens, Fühlens, Handelns und Wertens. Sie sind geprägt durch soziale Schicht, Wohnort, Bildung, religiöse Zugehörigkeit, Peergroups, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, aber auch den jeweiligen individuellen Umgang damit aufgrund persönlicher Entscheidungen oder politischer Überzeugung. Solche Bedeutungsmuster entstehen immer aufs Neue. In unbekanntem Situationen greift das Individuum unter Um-

¹⁴ Konkretere Reflexionshilfen zu einigen der angesprochenen Denkansätze, das heißt konkret zu der Arbeit mit eher „schwierigen“ Auszubildenden, sowie zu den Konzepten „Bildung“, „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, „Empowerment“, „Potenzial-orientiertes Arbeiten“, „Partizipation“ und „Motivation“ finden sich im Teil IV dieses Readers.

¹⁵ Siehe dazu den Beitrag 5. Interkulturelle Öffnung - institutionelle Diskriminierung.

ständen auf schon bekannte Deutungen ähnlicher Situationen zurück... Die Bedeutungsmuster entstehen im gesellschaftlichen Handeln, in Kommunikation und der Verständigung darüber, im Bemühen, die eigene Situation zu verstehen und nach dem eigenen Zielen zu gestalten. ... Die Landkarte einer Gruppe enthält ein umfassendes Angebot an Orientierungen, stillschweigende Vereinbarungen und Symbole für viele Lebenssituationen. Menschen sind immer Teilnehmer an verschiedenen Gruppen unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Zusammensetzung. Je nach Situation gelten unterschiedliche Landkarten. ...Oft führt die Erfahrung, dass die eigenen Deutungsmuster nicht passen, auch zu Irritation, Unsicherheit oder Angst. ... Nicht wenige reagieren in so einer Situation mit Sturheit („Meine Landkarte ist die richtige!“) oder mit Aggression“ (ebd., S. 5).

Neben einer offenen Haltung der Mitarbeiter/innen und der Fähigkeit zu Selbstreflexion erfordert die Arbeit mit Auszubildenden einen *regelmäßigen* und *kontinuierlichen* Prozess der Reflexion. Das eigene organisatorische Handeln und die institutionellen Rahmenbedingungen müssen in einem fortlaufenden Prozess kritisch daraufhin hinterfragt werden, ob und inwiefern sie dazu beitragen, Auszubildende tatsächlich zu unterstützen und zu fördern bzw. inwiefern auftretende Konflikte, sich wiederholende Schwierigkeiten und (soziale) Ausgrenzungen sich wiederholen und verfestigen und Zuschreibungen fortgesetzt werden. Dieses bedeutet unter anderem, dass in einem kritischen Diskurs über Bedingungen, Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit, die eigene (privilegierte) Situation zum Hinterfragen von Rahmenbedingungen und Strukturen genutzt werden muss und dass Faktoren, die eine ungute oder diskriminierende Situation aufrechterhalten, angesprochen werden müssen. Im Mittelpunkt des reflexiven Prozesses sollte die Fähigkeit zum Dialog und zum Zuhören sowie die kritische Hinterfragung des eigenen Experten(innen)status und die Aufdeckung unbeabsichtigter Auswirkungen und Effekte des pädagogischen Prozesses“ stehen (ebd., S. 43).

Lernen in diesem Sinne erfordert die Aufgabe des Experten(innen)status. Es ist geprägt von einem Prozess bei dem *beide Seiten gleichermaßen lehren und lernen* und bei dem der Akt des Verlernens eine genauso wichtige Rolle spielt, wie das Kennenlernen des eigenen Selbst.

„Wenn Wissen Macht ist, dann können wir doch annehmen, dass das Verlernen Abgabe von Macht ist.“

„Professionalität erweist sich in der Fähigkeit, mit Unwissen konstruktiv nicht nur umzugehen, sondern dieses auch produktiv zu schaffen“ (ebd., S. 46). Damit dies gelingen kann, braucht es aus ihrer Sicht die Fähigkeit zur Utopie. Utopie verstanden als Räume, in denen „Unmögliches gedacht und gelebt werden kann“ (ebd., S. 47).

Grundsätzlich müssen Erklärungs- und Deutungsmuster sowie Begründungszusammenhänge auf diskriminierende Komponenten hin hinterfragt werden. Es geht darum, Zirkelschlüsse, Widersprüche und Schuldzuweisungen in den gemachten Aussagen und in den damit verbundenen institutionellen Handlungsweisen aufzuspüren und offenzulegen und sie einer kritischen Beleuchtung zu unterziehen. Ähnlich wie beim Ansatz der institutionellen Diskriminierung sollten institutionelle Rahmenbedingungen auf ihren die Auszubildenden fördernden *oder* hindernden Charakter hin untersucht werden.

Literatur

Flothow, J. / Foitzik, A. (2003): Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft, in: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen II/2003, Juni 2003, Stuttgart; Bezug: Stafflenbergstr. 44, 70184 Stuttgart, info@ajs-bw.de, Ansätze und Materialien zur Unterstützung von Ausbilder/inne/n und Fachkräften im sozialen Bereich und im Bildungsbereich

7 Coaching im Handwerk

Coaching für Handwerksmeister/innen

Coaching als Qualifizierungsinstrument für Ausbilder/innen bildete einen wesentlichen Baustein im Projekt AdA. Damit haben wir in der Bildungsarbeit Neuland betreten, denn Coaching von Handwerksmeister/inne/n ist bislang kaum erprobt worden. Veröffentlichungen dazu gibt es so gut wie keine¹⁶. Im Folgenden dokumentieren wir die wichtigsten Erfahrungen der Coachingprozesse, die vorwiegend mit Meister/inne/n im Kontext der überbetrieblichen Ausbildung des Handwerks stattgefunden haben¹⁷. Mit der Coachingarbeit wurde die **Zielsetzung** verfolgt, die berufliche Handlungskompetenz von Ausbilder/inne/n so weiterzuentwickeln, dass sie Jugendliche und junge Erwachsene mit problematischen Bildungsbiographien sowie mit Migrationshintergrund besser fördern können. Durch das Coaching sollte die Kompetenz der Ausbilder/innen im Umgang mit Jugendlichen, die als benachteiligt gelten, gestärkt werden – auch im Hinblick auf die Prognose, dass sich im Handwerk in Zukunft vermehrt Jugendliche mit schwierigen Lebenslagen finden werden. Damit sollte Coaching als Form der Weiterbildung der Ausbilder/innen fungieren.



¹⁶ Berichte von Coaching mit Meistern finden sich bislang sehr vereinzelt lediglich im Bereich der Industrie (vgl. Finger-Hamborg 2005 und Dorando/Grün 1993).

¹⁷ Die Coachingarbeit wurde hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Handwerks realisiert.

1. Coachingbegriff

Coaching ist ein schillernder Begriff, der heutzutage häufig gebraucht wird. Für eine Bestimmung dieses Begriffs im Rahmen des Projekts AdA haben wir folgende Definition des Deutschen Bundesverbands Coaching e.V. (DBVC) zugrunde gelegt:

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen und von Experten in Organisationen. Coaching richtet sich auch auf die entsprechenden sozialen Gruppen und organisationalen Systeme. Sowohl im Einzel- wie im Mehrpersonen-Coaching wird dieser soziale und organisationale Kontext immer berücksichtigt. (...) Coaching zielt auf die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen. (...) Coaching ist eine Kombination aus individueller Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Anliegen und persönlicher Beratung. In einer solchen Beratung wird der Klient angeregt, eigene Lösungen zu entwickeln. Coaching ermöglicht das Erkennen von Problemursachen und verhilft daher zur Klärung und Lösung der zum Problem führenden Prozesse. Der Klient lernt so im Idealfall, seine Probleme eigenständig zu lösen, sein Verhalten / seine Einstellungen weiterzuentwickeln und effektive Ergebnisse zu erreichen. Ein grundlegendes Merkmal des professionellen Coachings ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten des Klienten bezüglich Wahrnehmung, Erleben und Verhalten.“ (DBVC e.V. 2009, S. 19)

Auf dem Hintergrund dieser Definition war das Coaching der Handwerksmeister/innen auch als Möglichkeit zur berufsbezogenen Praxisreflexion angelegt.

2. Zur Methodik im Coaching

Eine einheitliche Coachingmethodik gibt es nicht: „Coaching ist prinzipiell theorie- und methodenplural, damit individuelle, interaktionale und systemische Phänomene in unterschiedlichen Kontexten erfasst und bearbeitet werden können“ (DBVC e.V. 2009, S. 20). Im AdA-Projekt gingen wir von einem ressourcenorientierten Coachingsansatz aus. Was Ressourcenorientierung im Coaching bedeuten kann, umschreiben Glatz/Lamprecht so: „Der Coach gibt keine Problemlösungen, sondern hilft durch gezielte Fragen oder andere (...) Methoden, eine Findung der Lösung beim Coachee (Coaching-Kunde) anzuregen. Während beim Training neue Fertigkeiten gelehrt und geübt werden, unterstützt Coaching den Coachee bei der Umsetzung und Anwendung von Fähigkeiten und des kognitiven Wissens in speziellen, schwierigen, neuen Situationen. Coaching leistet Hilfe bei der Orientierung in neuen Situationen und gibt Anwendung-/Umsetzungsunterstützung. Es setzt voraus, daß der Coachee die wesentlichsten Potentiale und Fähigkeiten, um in der neuen Situation zu bestehen, mitbringt“ (Glatz/Lamprecht 1999, S. 117f.). In der Coachingarbeit mit den Handwerksmeister/inne/n erwies sich zudem die Methodik des Kurzzeitcoachings nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (vgl. Szabó/Berg 2006) als sehr produktiv. Aufgrund der Lösungsorientierung und der auf wenig Zeit ange-

legten Coachingeinheiten ist dieser Ansatz für ein betriebliches Umfeld, in dem Zeit ein knappes Gut ist, besonders geeignet.

3. Initiierung des Coachingprozesses

Die Initiierung der Coachingprozesse in Bildungseinrichtungen des Handwerks erfolgte zunächst über einen **Auftaktworkshop**, in dem den Ausbilder/inne/n das Coachingkonzept vorgestellt wurde. In diesen Workshops wurden ausbildungsrelevante Themen gesammelt, die auch Eingang in die Coachingprozesse fanden. Hier eine Auswahl entsprechender Themen:

- Umgang mit Demotivierten in einer Gruppe, Gruppendynamik
- Schulische Defizite von Auszubildenden / Anforderungen im Beruf steigen
- Wie kann man erkennen, dass jemand in Schwierigkeiten ist und/oder gemobbt wird?
- Wie kann man Anzeichen für späteres (geplantes oder nicht geplantes) destruktives oder selbstdestruktives Verhalten (Beispiele ‚Suizid‘, ‚Amok‘) erkennen?
- Was kann man tun, wenn Auszubildende ein schwaches Selbstbewusstsein haben, z. B. weil ihr Ausbildungsberuf eine niedrige Anerkennung hat?
- Konkrete Hilfestellungen werden gewünscht zu Themen wie ‚Pendeln zwischen Hilflosigkeit und Wut‘, Null-Bock-Stimmungen von Auszubildenden, fehlendes Pflichtbewusstsein, drohender Ausbildungsabbruch

Diese Themensammlung zeigt, dass es rund um das Thema Ausbildung eine Reihe von pädagogischen Fragestellungen gibt, mit denen sich Ausbilder/innen auseinandersetzen.

Neben der inhaltlichen Vorstellung des Coachings dienten die Workshops auch dem gegenseitigen Kennenlernen von Coaches und Coachees sowie der Terminierung einer **teilnehmenden Beobachtung** bzw. **Hospitation**, die den Coachingprozessen jeweils vorgeschaltet wurde. Ein Coaching mit einer teilnehmenden Beobachtung bzw. Hospitation einzuleiten, ist sicher nicht generell üblich. Mitunter wird dies jedoch in der Fachliteratur als Möglichkeit in der Coachingarbeit formuliert (vgl. Mahlmann 2001, S. 74 – 76). Unsere Überlegung dabei war, den jeweiligen Arbeitsbereich der Ausbilder/innen kennenzulernen. Diese teilnehmenden Beobachtungen und Hospitationen erstreckten sich über einen Zeitraum von einem halben bis zu einem ganzen Tag. Sie erwiesen sich als sehr hilfreich, da wir so vielfältige Einblicke in das jeweilige Feld bekamen.

Wie haben die Handwerker/innen auf das für sie zunächst ungewöhnliche Coachingangebot reagiert? Die Palette der Reaktionen reicht von anfänglicher Zurückhaltung und Irritation bis zu neugierigem Interesse und dem Wunsch, Feedback für die eigene Arbeit zu bekommen. In den Worten einer Ausbilderin: „Von der Hospitation erwarte ich, dass ich einen Spiegel bekomme, zu dem, was ich mache und dass wir dazu etwas machen.“

4. Anlässe und Themen der Coachings

Prinzipiell lassen sich die thematischen Anlässe der Ausbildercoachings in die folgenden beiden Kategorien einteilen: **Schwierigkeiten als Anlass des Coachings** sowie **Wunsch nach Weiterentwicklung** (vgl. auch Schreyögg 2003, S. 66). In den durchgeführten Coachings überwog die zweite Kategorie. Viele Ausbilder/innen hatten den Wunsch nach Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und der Verbesserung der Ausbildungspraxis. Dazu exemplarisch einige Themenschwerpunkte, die in den Coachings bearbeitet wurden:

Bereich Pädagogische Kompetenzen

- Professionalisierung des Umgangs mit Lebensproblemen von Auszubildenden
- Weiterentwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit schulischen Defiziten von Auszubildenden
- Erweiterung der Handlungsstrategien im Umgang mit Auszubildenden, die als „Störenfriede“ wahrgenommen werden

Bereich Methodenkompetenz

- Wunsch nach Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden
- Verbesserung didaktischer Kompetenzen

Bereich Sozialkompetenz

- Erweiterung der Konfliktkompetenz
- Verbesserung der Zusammenarbeit im Team

Bereich Selbstkompetenz

- Optimierung der eigenen Unterrichtsplanung, Effizienzsteigerung

Im Rahmen der Coachings wurde auch deutlich, dass sich die **Rolle von Ausbilder/inne/n** wandelt. Ausbilder/innen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, die traditionelle Rolle des „Anweisers“ zu überwinden und ein ganzes Bündel neuer Rollenanforderung zu bewältigen. Denn Ausbilder/innen sind heutzutage Lernbegleiterinnen, Vorgesetzte, Trainer, Fachmann/Fachfrau, Konfliktmoderatoren und Coaches, die neben der Vermittlung von Fach- und Methodenwissen auch die Aufgabe haben, Auszubildende in der Entwicklung von sozialen und persönlichen Kompetenzen zu fördern (vgl. dazu Kluge/Beckert 2008, S. 13-19).

5. Der Coachingprozess

Zunächst zum **Setting** der Coachingarbeit: Das Coaching der Ausbilder/innen fand in Form von Einzelcoaching statt. Dieses Setting hatte für die Ausbilder/innen den Vorteil, dass in diesem Rahmen all jene Themen besprochen werden konnten, die im öffentlichen Raum der Bildungseinrichtung nicht ohne weiteres thematisierbar waren.

Der **Ablauf eines Coachingsprozesses** mit einem Meister, einer Meisterin sah in der Regel wie folgt aus: Direkt im Anschluss an die teilnehmende Beobachtung erfolgte das erste Coachinggespräch. Dabei wurde das Thema, um das es gehen sollte, exploriert. Etliche Coachings konnte in dieser ersten Sitzung durchgeführt und abgeschlossen werden. Bei den länger dauernden Coachings wurde nach

jedem Gespräch neu justiert, ob und wie der Prozess weiter gehen sollte. Wenn ein Coaching zwei oder mehr Termine umfasste, lagen in der Regel zwischen den Terminen mehrere Wochen. Zwischen diesen Terminen fand zum Teil per Mail oder Telefon ein Austausch zwischen Coach und Coachee statt.

Es zeigte sich bei den Coachings, dass die Ausbilder/innen durch **Selbstbeobachtungsaufgaben** zwischen den einzelnen Sitzungen neue Impulse erhielten. Dies ist auch eine der Methoden, die die Vertreter/innen des Kurzzeitcoachings empfehlen: „Wir laden KlientInnen am Schluss der Sitzung ein, bis zum nächsten Treffen ganz bewusst das zu beobachten, was schon gut läuft in ihrem Alltag, und genau hinzuschauen, wie es funktioniert. Es kann sehr motivierend sein, wenn KlientInnen mehr und mehr bemerken, was alles in Ordnung ist, und so Gelegenheit erhalten, ihr eigenes funktionierendes Verhalten zu bestärken. (...) Gleichzeitig regt diese Aufgabe auch an, ganz bewusst etwas anderes zu tun. Gewöhnlich schließen nämlich Selbstbeobachtungen ein, dass die KlientIn feststellt, was falsch läuft“ (Szabó/Berg 2006, S. 90).

Beispiel

Ein Handwerksmeister erlebt ab und zu, dass einzelne Auszubildende seinen Unterricht stören und möchte seine Strategie im Umgang mit diesen Auszubildenden weiterentwickeln. Wir erstellen für den Ausbilder ein Beobachtungsinstrument, damit er Situationen, in denen solche Störungen auftreten, bewusst wahrnehmen kann. In der Folgesitzung berichtet der Ausbilder davon, wie er eine erneut aufgetretene Störungssituation mit einem Auszubildenden erlebt hat. Dieser weigerte sich, die vorgesehenen Sicherheitsschuhe anzuziehen. Der Ausbilder konnte die Situation lösen, indem er das Thema mit der Ausbildungsgruppe diskutierte und anschließend ein Einzelgespräch mit dem Auszubildenden führte. In der Coachingsitzung wurde deutlich, wie der Ausbilder eine solche Problemsituation bewusst wahrgenommen und eine Lösungsstrategie gefunden hatte. Damit konnte er mehr Handlungssicherheit für ähnliche Situationen in der Zukunft gewinnen.

Der entscheidende Raum eines Coachings ist, so paradox das klingen mag, außerhalb des Coachings. Denn es geht ja darum, dass sich Veränderungen im Arbeitsalltag – und nicht nur in einem Gespräch mit dem Coach – manifestieren: „Es ist unsere Überzeugung, dass die wirkliche Arbeit an Veränderungen außerhalb der Coaching-Sitzung im Kontext des täglichen Lebens der KlientIn geschieht. Es ist deshalb durchaus üblich, ein Experiment vorzuschlagen, das zwischen den Sitzungen ausprobiert werden kann“ (Szabó/Berg 2006, S. 87).

Eine weitere Intervention zwischen zwei Coachingsitzungen war, den Ausbilder/inne/n **Informationsmaterial** zur Verfügung zu stellen. Es zeigte sich nämlich, dass einzelne Coachees Informationen zu bestimmten Themen wünschten. Im Verlauf der Coachings sind deshalb **Leitfäden und Handreichungen** zu verschiedenen Themen entstanden (Auswahl):

- Motivation in der Ausbildung
- Rollenverhalten, Gruppendynamik
- Umgang mit außerberuflichen Schwierigkeiten von Auszubildenden
- Prüfungsvorbereitung für Auszubildende, Umgang mit Prüfungsangst

6. Ergebnisse der Coachings

Welche Ergebnisse und Wirkungen waren in den durchgeführten Coachingprozessen auszumachen?¹⁸

a) Erweiterung und Umstrukturierung von Deutungsmustern

Bei den Ausbilder/inne/n sind durch das Coaching - insbesondere bei pädagogischen Fragestellungen - Reflexionsprozesse angeregt und Perspektivwechsel möglich geworden:

Beispiel

Eine Meisterin erlebt in einem Berufsorientierungsprojekt mit Schüler/inne/n, dass einige wenige Teilnehmer/innen Widerstände gegen das Angebot entwickeln. Im Coaching kann die Deutung dieser Widerstände als Demotivation wie folgt umstrukturiert werden: Widerstände können auch interpretiert werden als Signal einer Person, gesehen und wahrgenommen werden zu wollen. Diese neue Deutung gibt der Ausbilderin die Möglichkeit, ihr Handeln gegenüber diesen Schüler/inne/n neu auszuloten.

b) Veränderung von Verhalten und Erweiterung des Handlungsrepertoires

Ausbilder/innen konnten durch das Coaching ihr Handlungsrepertoire erweitern:

Beispiel

Ein Meister möchte seinen Theorieunterricht auflockern. Er ist sich unschlüssig darüber, wie er das erreichen könnte. Er erhält im Coaching die Anregung, die Teilnehmer/innen schriftlich und anonym zu befragen. In der folgenden Coachingsitzung berichtet der Meister, dass er die Befragung bei den

¹⁸ Es gibt in der Fachliteratur bislang nur wenige empirische Untersuchungen zu der Wirkung von Coaching. Eine der wenigen Studien ist die Untersuchung von Mäthner/Jansen/Bachmann (2005), die als Wirkfaktoren von Coaching nennt: Commitment auf Seiten von Klient/in und Coach, Motivation, Veränderungsbereitschaft, Struktur des Coaching-Inhalts, Beziehung zwischen Coach und Klient/in, Qualität der Interventionen, Unterstützung von Seiten der Organisation (vgl. ebd., S. 58).

Auszubildenden durchgeführt hat. Er erhielt von ihnen ein gutes Feedback und den Hinweis, die Theorieeinheiten durch mehr Pausen zu entzerren. Der Ausbilder erweitert sein Handlungsrepertoire, indem er die Adressaten/innen seines Unterrichts in seine Planungen einbezieht und deren Bedürfnisse für die Konzipierung künftiger Unterrichtseinheiten berücksichtigt.

7. Ausblick: Coaching im Handwerk – eine ideale Form der Weiterbildung?

Betrachtet man das Coaching der Ausbilder/innen, so zeigen sich eine Reihe von Vorteilen dieser Form der Weiterbildung:

1. **Coaching geht auf die individuellen Anliegen der Ausbilder/innen ein:** „Coaching findet in einem intimen Rahmen mit Einzelnen oder mit Kleingruppen statt. So besteht die Chance, ganz spezifische, situativ relevante fachliche Fragestellungen mit einem einzigen Gesprächspartner zu verhandeln“ (Schreyögg 2003, S. 58). Die **geschützte Gesprächssituation** zeigt sich als Vorteil in einer Kultur, in der es eher unüblich ist, auch Schwächen zu thematisieren.
2. **Passgenauigkeit:** Dauer, Termine und Form des Coachings können individuell auf den Coachee zugeschnitten werden.
3. **Coaching als flexibel einsetzbares Instrument erweist sich als zeitsparend.** Es kann vor Ort am Arbeitsplatz eingesetzt werden.
4. **Unmittelbarer Transfer:** Das in traditionellen Fortbildungen wie z.B. Seminaren existierende Transferproblem ist im Coaching minimiert: „(...) bei Coaching, das prozessual und thematisch entlang der aktuellen Berufstätigkeit veranstaltet wird, besteht eine sehr viel höhere Wahrscheinlichkeit, dass Gelerntes in den Beruf transferiert werden kann. Ein Phänomen, das in einer Coaching-Sequenz diagnostisch erarbeitet wurde, kann in der nachfolgenden Übungseinheit angegangen werden, in einer weiteren Stunde können die ersten Versuche in der Praxis ausgewertet werden, neu überlegt, neu vorbereitet werden usw.“ (Schreyögg 2003, S. 58).
5. **Hohe Wirksamkeit:** Nach der Studie von Mäthner/Jansen/Bachmann (2005, S. 70) ist Coaching eine sehr wirksame Intervention mit einer großen Bandbreite von Wirkungen. Nach dieser Studie ist die häufigste Wirkung Reflexion. Dies deckt sich auch mit der Erfahrung im Coaching der Ausbilder/innen: Als wesentlicher Effekt hat sich gezeigt, dass das Coaching Reflexionsprozesse auslöste, die von den Ausbilder/inne/n als nützlich gewertet wurden.

Die hier dargestellten Vorteile von Coaching sollen nicht über strukturelle Grenzen dieser Methode hinwegtäuschen. So sieht Schreyögg Grenzen des Coachings in objektiven Faktoren wie zum Beispiel Ressourcenmangel (vgl. Schreyögg 2003, S. 70). Dennoch: Coaching scheint ein Instrument zu sein, das dem Bedürfnis von Handwerksbetrieben nach Weiterbildung, die wenig Zeit in Anspruch nehmen und trotzdem effizient und nachhaltig sein soll, besonders gut entsprechen kann. Notwendig ist es, handwerksadäquate Coaching-Methoden einzusetzen. Mäthner u.a. verweisen darauf, „dass die im Coaching verwendeten Methoden zur Erlebniswelt des Klienten passen sollten“ (Mäthner/Jansen/Bachmann 2005, S. 57). Es geht darum, Coaching in die Kultur des Handwerks zu übersetzen und anschlussfähig an diese Kultur zu machen. Sinnvoll erscheint es dabei, Coaching mit anderen

Weiterbildungsmaßnahmen zu kombinieren. Angesichts steigender pädagogischer Anforderungen an Ausbilder/innen ist Coaching **eine** Möglichkeit, um diese für den Umgang mit jungen Erwachsenen, die schwierige Bildungsbiografien haben, weiterzuqualifizieren. Coaching kann der Professionalisierung von Ausbilder/inne/n auch und gerade im Umgang mit jungen Erwachsenen, die als benachteiligt gelten oder Migrationshintergrund haben, dienen und ein ergänzendes Instrument der Personalentwicklung in Handwerksbetrieben werden.

8. Literatur

Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (DBVC) (Hrsg., 2009): Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC. Os-nabrück.

Dorando, M. / Grün, J. (1993): Coaching mit Meistern – Erfahrungsbericht eines supervisorischen Abenteurers. In: Supervision, Heft 24.

Finger-Hamborg, A. (2005): Einzelcoaching mit Schichtleitern – Ein Erfahrungsbericht. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching, Göttingen, S. 369 – 390.

Glatz, H. / Lamprecht, M.: Coaching (1999): Ein Instrument der Unternehmensentwicklung In: Vogel-lauer, W. (Hrsg.): Coaching-Praxis, Neuwied. S. 115 – 131.

Kluge, M. / Buckert, A. (2008): Der Ausbilder als Coach: Auszubildende motivieren, beurteilen und gezielt fördern. Köln.

Mäthner, E. / Jansen, A. / Bachmann, T. (2005): Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching, Göttingen, S. 55 – 75.

Mahlmann, R. (2001): Einzel-Coaching: Kompetenz entwickeln. Weinheim und Basel.

Schreyögg, A. (2003): Coaching. Eine Einführung für Ausbildung und Praxis. Frankfurt.

Szabó, P. / Berg, I. K. (2006): Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung. Basel.

8 Fortbildungsreihe für Lehrer und Lehrerinnen zur Gestaltung des Übergangs ihrer Schüler/innen in den Beruf (Skizze der erprobten Module).

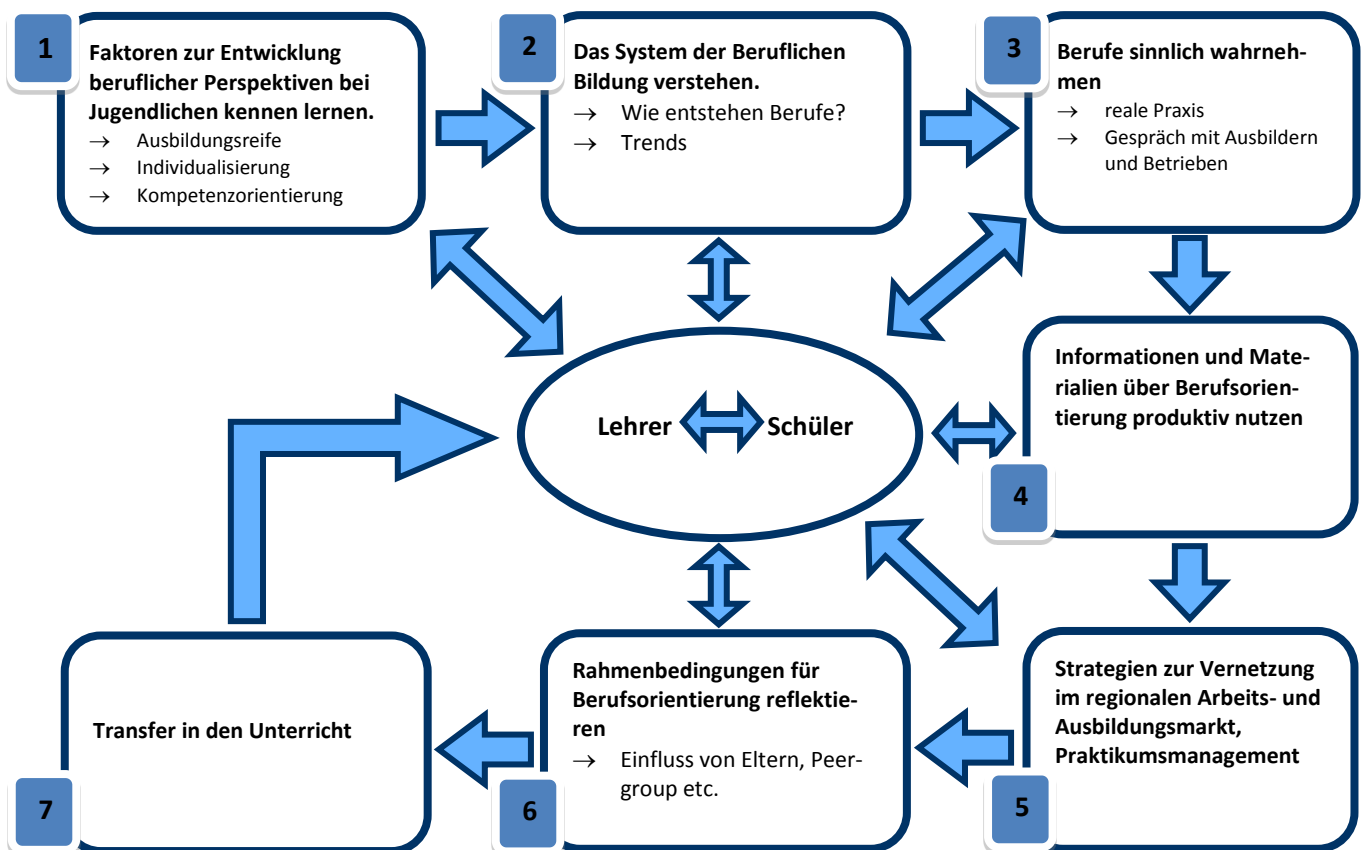
Im Rahmen des Projektes AdA wurde in Kooperation mit der Handwerkskammer Freiburg und anderen Partnern, insbesondere dem Regierungspräsidium Freiburg, eine Fortbildungsreihe für Lehrer/innen entwickelt und erprobt. Das Kernstück der Fortbildung bestand in der Werkstattarbeit der Lehrer/innen, die durch Ausbildungsmeister vorbereitet und begleitet wurde.

Damit wurde in dieser Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern in den Werkstätten der überbetrieblichen Ausbildung eine spezifische Form von Diversity erprobt, nämlich die Kooperation von Fachleuten, die in sehr unterschiedlichen Bildungsbereichen tätig sind.

Titel und Ziele der Fortbildungsreihe

Berufliche Perspektiven für Förder-, Haupt-, Werkreal- und Realschüler/innen: Eine Fortbildung zur Berufsorientierung für Lehrer/innen an Förder-, Haupt-, Werkreal- und Realschulen

Handlungsziele des Projektes sind:



Module

Die formulierten Ziele werden im Rahmen eines abgestimmten Gesamtkonzeptes in Modulen erarbeitet. Sie werden im Folgenden umrissen:

Modul I: Ausbildungsreife und Ausbildungsmarkt - Duale Ausbildung im Handwerk –

Seminartage mit Workshopeinheiten

In 2 Seminar-/Workshoptagen werden in einem groben Überblick in 3 Blöcken die Handlungsziele 1, 2, 3, 5 bearbeitet.

Block 1: Berufliche Perspektiven von Jugendlichen

Zeit: 3 Stunden

Ziele

Im ersten Block möchten wir uns mit Ihnen mit zentralen Konzepten und Voraussetzungen beschäftigen, die bei Schülern/innen im Übergang von der Schule in den Beruf eine Rolle spielen, und mit Ihnen die Erwartungen diskutieren, die die Wirtschaft und die Betriebe an Ihre Schüler/innen stellen, wenn sie nach der Schule eine Ausbildung beginnen wollen.

Inhalte

Der Block ist in drei Themenbereiche aufgeteilt:

Während im *ersten* Teil die Definitionen von Ausbildungsreife, Beschäftigungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Wirtschaft dargestellt werden, beschäftigen wir uns im *zweiten* Teil mit Konzepten aus der aktuellen deutschen und europäischen Bildungsdiskussion. Im *dritten* Teil widmen wir uns der Thematik der Chancengleichheit von jungen Frauen und Männern und von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Folgende Begriffe stehen dabei im Mittelpunkt:

Ausbildungsreife,

Kompetenz-Orientierung,

Beschäftigungsfähigkeit,

Lebenslanges Lernen.

Wichtige Themen und Fragestellungen sind z.B.:

Die Auswirkungen der Veränderungen des gesellschaftlichen und beruflichen Status, der nicht mehr an die einmal erworbene (formale) Berufsqualifikation gebunden ist: Was hat das für Auswirkungen auf die Ausbildung? Was bedeutet die Herausforderung "lebenslanges Lernen" konkret?

Die Bedeutung der Gender-Dimension in der Berufsorientierung und Ausbildung.

Die Bedeutung von Migrationshintergrund und anderskulturellem Hintergrund für Berufsorientierung und Ausbildung.

Die Bedeutung von Intersektionalität – die Häufung von Merkmalen für potenzielle Benachteiligung für Berufsorientierung und Ausbildung.

Methoden

Vom methodischen Vorgehen her werden wir mit kleineren Inputs zu Begriffsdefinitionen arbeiten und darüber hinaus einem teilnehmerorientierten Ansatz folgen, bei dem Ihre Einschätzungen und Ihre praktischen Erfahrungen mit den Schülern/innen, im Hinblick auf ihre Einmündung in das Berufsleben im Mittelpunkt stehen.

Block 2: Das System der dualen Ausbildung

Zeit: 3 Stunden

Ziele

Das System der Dualen Beruflichen Bildung verstehen lernen.

Inhalte

Wie nützt die duale Ausbildung Schüler/inne/n?

Die Struktur der Entwicklung von Berufen (Zuständigkeiten, Beteiligte)

Stärken der dualen Ausbildung

Die Lernorte des Dualen Systems (Betrieb, Berufsschule, überbetriebliche Ausbildung)

Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne

Lern- und Handlungsfelder

Ausbildungsbausteine

Aufstieg durch Ausbildung

Die Rolle der berufsständischen Organisationen, wie Kammern und Innungen.

Methoden

Kurzreferate von Expert/inn/en im Plenum, frei gewählte Arbeitsgruppen nach Interessen der Teilnehmenden an runden Tischen, Expertengespräche in kleiner Runde, Möglichkeiten zum Austausch und Kennenlernen.

Block 3: Der regionale Ausbildungsmarkt; Angebote der Agentur für Arbeit. Überblick über regionale Trends, den regionalen Arbeitsmarkt und regionalen Bedarf

Zeit: 3 Stunden

Ziele

Die Teilnehmenden kennen die Inhalte der Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung und die Angebote der Agentur für Arbeit zur Berufsorientierung und Berufsberatung. Sie erkennen die regionalen Bedarfe und Chancen des Ausbildungsmarktes und können diese zur Beratung und Begleitung der Schüler/innen nutzen.

Inhalte

Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung

Zusammenarbeit im Prozess der Berufswahlvorbereitung

Beitrag der Schule

Berufs- und Arbeitsleben

Kompetenzentwicklung

Erkundung außerschulischer Lernorte

Betriebspraktika

Einbeziehung

der

Eltern

Beitrag der Berufsberatung

- Schulbesprechungen
 - Schulbesuche BIZ
 - Elternveranstaltungen
 - Abgestimmte Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung
 - Informationen und Beratungen zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt
 - Koordination der regionalen Akteure
 - Mediale Angebote:
 - Online / digital
 - Printmedien
- *Zusammenarbeit beim Übergang Schule – Beruf*

Beitrag der Schule

- Frühzeitige Unterstützung beim Übergang Schule – Arbeitswelt

-
- Kooperation mit Betrieben, Kammern, Berufsberatung etc.
 - Möglichkeiten des Lernortwechsels
 - Kooperation mit außerschulischen Experten

Beitrag der Berufsberatung

- Unterstützung bei der Realisierung der Ausbildungswünsche
- Ausbildungsvermittlung
- Ergänzende Förderangebote.

- *Der regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt*

Methoden

Kurzreferate von Expert/inn/en im Plenum, frei gewählte Arbeitsgruppen nach Interessen der Teilnehmenden an runden Tischen, Expertengespräche in kleiner Runde, Möglichkeiten zum Austausch und Kennenlernen.

Modul II: Berufe sinnlich wahrnehmen – Workshop- und Seminartag

Im zweiten Modul werden an einem Workshop- und einem Seminartag die Handlungsziele 2, 3, 4 in 2 Blöcken bearbeitet.

Block 1: Berufe sinnlich wahrnehmen

Zeit: 6 Stunden

Ziele

Die Teilnehmenden lernen wesentliche Elemente von Handwerksberufen sinnlich kennen und erfahren wichtige Elemente eines handlungsorientierten Lernens und Praxiswissen.

Inhalte

Aus den Projekten „Praxiswerkstatt“ und „Job-Erkundungs-Tage (JET)“ wissen wir, dass nicht nur Schüler/innen ihre Erfahrungshorizonte erweitern, wenn sie praktisch an einer Werkbank tätig sind. Auch die begleitenden Lehrer/innen haben immer wieder Interesse gezeigt, Elemente aus Berufen selbst unmittelbar sinnlich kennen zu lernen.

Im Modul II werden die mit aktuellster Technologie ausgestatteten Werkstätten der Gewerbeakademien für Lehrer/innen geöffnet. Ausbildungsmeister/innen führen in die Berufsfelder ein, erarbeiten konkrete Werkstücke und stehen zu Information und Austausch zur Verfügung.

Fachleute aus der Ausbildungswelt

- geben Einblicke in verschiedene Berufsfelder in einer realistische Werkstattsituation,
- ermöglichen den exemplarischen Einsatz von berufsüblichen Maschinen und Werkzeugen,
- erarbeiten mit den Lehrer/inne/n exemplarische Werkstücke und diskutieren mit den Lehrer/inne/n notwendige Voraussetzungen und Kompetenzen für das jeweilige Berufsfeld,
- regen zu Überlegungen an, die gesammelten Erfahrungen mit dem Unterricht zu verknüpfen.

Methode

Workshop in Ausbildungswerkstätten unter der Anleitung von Ausbildungsmeister/inne/n.

Block 2: Der Wirtschaftsführerschein – Information und Erprobung

Der Wirtschaftsführerschein ist ein Angebot an Haupt-, Werkreal- und Realschulen in Baden-Württemberg.

Zeit: 3 Stunden

Ziele

Lehrer/innen erfahren realitätsnah die Abläufe und Zusammenhänge in einem Betrieb. Sie reflektieren die Einsatzmöglichkeiten des Wirtschaftsführerscheines in der Schule.

Inhalte

Erprobung und Reflexion mit Hilfe des Strategiespiels **CHANCE**.

Methode

Online-Workshop. Expertengespräche in kleiner Runde, Möglichkeiten zum Austausch und Kennenlernen.

Modul III: Unterstützung bei der regionalen Vernetzung von Schulen - 2 Seminartage

Behandelt werden die Handlungsziele 5 und 6

Zu den Inhalten des Moduls:

Viele Schulen haben in den letzten Jahren bereits mit der Vernetzung mit Betrieben und Institutionen in ihrer Umgebung begonnen und Erfahrungen dabei gesammelt. Schon seit vielen Jahren liegen überdies Erfahrungen mit Betrieben im Rahmen der Betriebspraktika vor.

Im Rahmen dieses Moduls geht es zum einen um den Erfahrungsaustausch zwischen Schulen über diese Vernetzungen, zum anderen aber um die Reflexion und Weiterentwicklung der Vernetzungsarbeit einzelner Schulen und der Betriebe mit weiteren relevanten Akteure, die Einfluss auf die Berufswahl von Schülerinnen und Schüler haben.

Block 1: Einstellungen und Vorerfahrungen von Jugendlichen im Prozess der Berufsorientierung und Berufswahl.

Zeit: 4 Stunden

Ziele

Die Teilnehmer/innen lernen wesentliche Aspekte von Berufsorientierungsprozessen bei Jugendlichen kennen. Ziel ist, die Berufswahl von Schülern/innen besser zu verstehen. Damit entsteht die Basis für die Unterstützung und Begleitung von Schülern/innen in der Phase der Berufsorientierung. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche in ihrer Berufswahlphase durch Netzwerke gestützt und gefördert werden müssen.

Inhalte

Was weiß die Wissenschaft darüber, wie sich Vorstellungen über Berufe bei Jugendlichen bilden und welche Faktoren und Rahmenbedingungen die Berufswahl beeinflussen? Welche Rolle spielen Peers, Eltern, Lehrer/innen, Lebenswelt, Differenzmerkmale dabei? Wie können vorhandene Kompetenzen bei Jugendlichen, Eltern, Lehrer/innen usw. durch Netzwerke um Schulen gestützt werden?

Themen dieses Moduls sind:

- Faktoren, die bei der Berufswahl eine Rolle spielen
- Gesellschaftliche Bedingungen der Berufsorientierung
- Forschungsergebnisse zur Berufswahl bei Jugendlichen
- Berufswünsche und ihre subjektive Bedeutung für die Jugendlichen.

Methoden

Referate, Gruppenarbeit und weitere teilnehmerzentrierte Methoden

Block 2: Ziele und Praxis der Vernetzung zwischen Betrieben und Schulen

Zeit: 6 Stunden

Ziele

Die Teilnehmenden erarbeiten grundlegende Kriterien einer erfolgreichen Netzwerkarbeit. Sie nehmen Anregungen zur Gestaltung von lokalen Schulpartnerschaften mit.

Inhalte

Orientiert am Bedarf der Teilnehmenden können folgende Themen bearbeitet werden:

- Gibt es Kriterien für eine erfolgreiche Vernetzungsarbeit?
- Treffen die gesetzten Ziele der Vernetzung die Bedürfnisse der Schüler, der Schulen, der Betriebe?
- Was sind Kriterien für nutzbringende Ansätze bei der Vermittlung von Betriebspraktika?
- Wie kann das Praktikumsmanagement verbessert werden?
- Wie können einzelne Schulen dabei unterstützt werden, ihre Vernetzung weiter auszubauen, Kontakte zu neuen Partnern anzubahnen, ihre Kriterien zu reflektieren und Vorschläge für ein zielgerichtetes Praktikumsmanagement zu entwickeln und umzusetzen?

Die Schule ist Dreh- und Angelpunkt des Netzwerkes auf der lokalen Ebene. Hier werden Unterstützungselemente unter Einbeziehung relevanter Akteur/inn/en erarbeitet und Modelle für die Einbindung von Eltern und Ehrenamtlicher entwickelt.

Themen

- *Kommunikation in der Lokalen Schulpartnerschaft, u. a.:*
 - Information über die Aufgaben und -verteilung
 - Information des Klassenkollegiums über den Stand der Berufsorientierung der Schüler/innen und ggf. erforderlichen Handlungsbedarf
 - Information über relevante Zwischenergebnisse an die Lokale Schulpartnerschaft (mit Einverständnis der Schüler/innen/der Eltern)
 - Rückmeldung der Schulabgängerbefragung, Übergangsquoten an das Kollegium
- *Unternehmen*
 - Feedback aus Arbeitbersicht an die Schüler/innen, um die Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche zu verbessern
 - Tipps und Vorschläge zum weiteren Vorgehen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz
 - Mitwirkung bei Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung, Bereitstellung von Praktika für Lehrkräfte,
 - Übernahme von Praxisteilen im Unterricht durch Personaler oder Auszubildende
 - Vermittlungsunterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler, ggf. in Form von Bereitstellung von Praktika und Ausbildungsplätzen, sofern die Unternehmen geeignete Einsatzfelder für Hauptschüler/innen haben

Methoden

Offenes, teilnehmerzentriertes Seminar, Workshop. Lehrer/innen und Fachleute aus der Berufsorientierung, Berufsberatung und der Wirtschaft reflektieren „good- practice – Ansätze“.