

Forum

Antonius Lipsmeier

Eckpunkte für den Studiengang „Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik)“ der Privaten Fachhochschule Magdeburg in Trägerschaft des Europäischen Bildungswerkes für Beruf und Gesellschaft, Magdeburg

KURZFASSUNG: Seit Jahrzehnten wird von Praktikern (Lehrern, Ausbildern) und auch von Theoretikern (Wissenschaftlern, Schul- und Ausbildungsverwaltern) der beruflichen Bildung ein gravierendes doppeltes Defizit beklagt, nämlich sowohl die konzeptionell (curricular und didaktisch) und ausbildungsorganisatorisch unbefriedigende und quantitativ defizitäre Qualifizierung von Jugendlichen mit problematischen Karriereverläufen und erheblichen Integrationsrisiken in Arbeit und Gesellschaft als auch die völlig unzureichende Vorbereitung von Lehrern und Ausbildern im Umgang mit diesen Jugendlichen. In diesem Beitrag geht es nun nicht darum, curricular-didaktische und organisatorische Modelle für die angesprochene Klientel zu entwickeln, so notwendig das auch wäre; hier steht das Qualifizierungsproblem der Lehrer und Ausbilder im Vordergrund. Die Frage ist nun, wie und wo diese Qualifikationen, die hier als integrativ (Integrationspädagogik) bezeichnet werden (weil das Hauptziel der Maßnahmen darin besteht, diese Jugendlichen trotz aller Probleme in Arbeit und Gesellschaft zu integrieren), vermittelt werden sollen. Der für die Fachhochschule Magdeburg entwickelte BA-Studiengang soll vornehmlich für polyvalente Tätigkeitsbereiche bei außerschulischen Bildungsträgern, für Bildungs- und Laufbahnberatung von Problemgruppen des beruflichen Bildungswesens und des Arbeitsmarktes, für berufliche Rehabilitation und berufliche Resozialisation, aber auch für das BVJ und das BGJ oder andere berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen gemäß BBiG qualifizieren.

Der darauf aufbauende (nicht-konsekutive) MA-Studiengang (der nur in Kooperation mit anderen Fachhochschulen oder Universitäten durchgeführt werden kann) umfasst mehrere Qualifizierungs- und Tätigkeitsvarianten, u.a. auch für das Lehramt an beruflichen Schulen.

O. Vorbemerkungen

An der in Gründung befindlichen Privaten Fachhochschule Magdeburg sollen durch ein von Geschäftsführung und Aufsichtsrat eingesetztes Expertengremium in der ersten Phase solche Studiengänge in Teilzeit- und in Vollzeitform aufgebaut werden, für die ein besonderer gesellschaftlicher und regionaler Bedarf gegeben ist. Einer dieser Studiengänge ist betitelt mit „Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik)“.

1. Zur Bedarfslage

Seit Jahrzehnten wird von Praktikern (Lehrern, Ausbildern) und auch von Theoretikern (Wissenschaftlern, Schul- und Ausbildungsverwaltern) der beruflichen Bildung ein gravierendes zweifaches Defizit beklagt, nämlich sowohl die konzeptionell (curricular-didaktisch) und ausbildungsorganisatorisch unbefriedigende und quantitativ defizitäre Qualifizierung von Jugendlichen mit problematischen Karriereverläufen und erheblichen Integrationsrisiken in Arbeit und Gesellschaft (vgl. BLK 2001; Pätzold 2006, S.321 ff) als auch die völlig unzureichende Vorbereitung von Lehrern und Ausbildern im Umgang mit diesen Jugendlichen. Das Klageglied zieht sich durch die gesamte Jungarbeiterproblematik der ersten Nachkriegsjahrzehnte und ist bis heute nicht verstummt (vgl. Bojanowski 2006, S.347). Was Biermann 1995 feststellte, gilt auch heute noch ohne Einschränkungen: „Eine

hinreichende Versorgung von Berufsschulen, erst recht von Trägern der Benachteiligtenförderung, mit sonder- oder sozialpädagogisch qualifizierten Berufspädagogen/-innen ist völlig ausgeschlossen“ (Biermann 1995, S. 187). Jüngst diagnostizierte Schelten: „Die Berufspädagogik hat aber im Grunde seit über 50 Jahren kein Lösungskonzept für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz gefunden. Das Problem ist bisher immer verdrängt worden. Das Verdrängen geht heute nicht mehr. Lehrkräfte, die das Thema der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag angehen, sind heute die Speerspitze der berufspädagogischen Entwicklung“ (Schelten 2006, S. 243). Es gehe darum, „zündende pädagogische Konzepte in der Befassung mit Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz an der Berufsschule zu entwickeln“, weil die Daueraufgabe das erfordere (ebenda, S. 244). Und Bojanowski stellte kürzlich resümierend fest: „Dieses Problem der Benachteiligten aber ist der Berufsschule – und damit letztlich der Berufspädagogik – im Kern fremd geblieben“ (Bojanowski 2006, S.347).

In diesem Beitrag geht es nun nicht darum, überzeugende und dauerhaft tragfähige curricular-didaktische und organisatorische Modelle für die angesprochene Klientel zu entwickeln, so notwendig das auch wäre. Hier steht das Qualifizierungsproblem der Lehrer und Ausbilder im Vordergrund. Dazu stellte Posor jüngst fest: Die Berufsschullehrer „haben in der Regel keine Ausbildung und Erfahrung in Sonder-, Sprach- oder Sozialpädagogik. Ein Berufsschullehrer ist auf Grund seiner Ausbildung in einer Jungarbeiterklasse falsch eingesetzt“ (Posor 2006, S. 248). Die Problematik ist mit „Jungarbeiter“, also Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag (aber berufsschulpflichtig), allerdings nur unzureichend beschrieben; in der Teilzeitberufsschule, in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen und in teilqualifizierenden Schulen (also im BVJ, im BGJ und in einjährigen Berufsfachschulen, weniger in anderen beruflichen Vollschulen) sind zunehmend Jugendliche anzutreffen, die lernschwach, lernbeeinträchtigt, demotiviert, verhaltensauffällig und aggressiv sind, oft über eine unzureichende formale allgemeine Qualifikation verfügen (Schulabbrecher, Ju-

gendliche ohne Hauptschulabschluss) oder eine Berufsausbildung einmal oder mehrfach abgebrochen haben. Der Umgang mit diesen Jugendlichen erfordert ohne Zweifel spezielle Qualifikationen.

Aber auch dadurch, dass vielen Jugendlichen die Ausbildungsreife fehlt oder abgesprochen wird und dass aus arbeitsmarktpolitischen Gründen keine adäquaten oder quantitativ ausreichenden Ausbildungsplätze angeboten werden, hat das angesprochene Problem an Dramatik zugenommen. Die in das BBiG neu aufgenommene „Berufsausbildungsvorbereitung“ (BBiG 23.3.2005, § 1,2) löst dieses Problem nicht.

Die Frage ist nun, wie und wo diese Qualifikationen, die hier als „integrativ“ (Integrations-Pädagogik) bezeichnet werden (weil das Hauptziel der Maßnahmen darin besteht, diese Jugendlichen trotz aller Probleme in Arbeit und Gesellschaft zu integrieren), vermittelt werden sollen; Bojanowski bezeichnet diesen Ansatz als „berufliche Förderpädagogik“ (Bojanowski 2006, S.355). Üblicherweise wird diese Qualifizierung durch die Sonderpädagogik im allgemeinbildenden Bereich oder die Sonderberufspädagogik im beruflichen Bereich vermittelt (vgl. Stach 1999, S. 91ff). Bevor auf Lösungsansätze eingegangen wird, soll kurz der quantitative Bedarfsaspekt beleuchtet werden.

Leider enthält die Berechnung der KMK über den „Lehrereinstellungsbedarf“ (Modellrechnung 2002 – 2015) hierzu keine speziellen Angaben; zwar wird von einem hohen Berufsschullehrerbedarf, der nicht gedeckt werden kann, ausgegangen (KMK 2003, S. 12 und S. 55f), besonders in den Fachrichtungen „Wirtschaft und Verwaltung“ sowie in der gesamten Palette „der ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen“ (S. 58), aber zum sonderberufspädagogischen Bedarf fehlen Berechnungen (im Unterschied zur Sonderpädagogik). Aber selbst in dem Bundesland, in dem eine der beiden speziellen Professuren für Sonderberufspädagogik und ein entsprechender Studiengang eingerichtet sind, nämlich in Niedersachsen, „existiert ein großer Bedarf an entsprechend qualifizierten Pädagogen“ (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002a, S. 121).

2. Qualifizierungsalternativen

Eigentlich müssten alle „Berufsschullehrer“ über sonderpädagogische Qualifikationen verfügen (vgl. BLK 1996, S. 7 und S. 24; BLK 2001, S. 15), denn ihre Einsatzbreite deckt sowohl von der formalen Qualifikation als auch von der realen Tätigkeit her in der Regel das gesamte Spektrum beruflicher Schulen ab, von denjenigen (relativ wenigen) Lehrern abgesehen, die ausschließlich etwa in beruflichen Gymnasien oder in vergleichbaren Schulformen tätig sind, was z.B. durch die Berechtigung zum Unterricht und zur Abnahme von Abiturprüfungen in allgemeinen Fächern gegeben sein kann. Für die betrieblichen Ausbilder und Weiterbildner wäre sowieso eine sonderberufspädagogische Qualifizierung wünschenswert. Beide Forderungen bzw. Wünsche sind unreal, obwohl häufig vertreten (z. B. Bund-Länder-Kommission 1996, S. 7 und S. 25; BLK 2001, S. 15; Biermann 1995, S. 195). Sie sind allein schon deswegen völlig unreal, weil weder in der universitären Ausbildung der Berufsschullehrer noch im Referendariat noch in Lehrerfort- und -weiterbildung noch in den Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder entsprechende Lehrkapazitäten nicht einmal ansatzweise zur Verfügung stehen, von adäquaten Forschungsressourcen einmal ganz abgesehen.

Eine spezielle Berufsschullehrerausbildung ausschließlich oder vornehmlich für den „Benachteiligten“- Bereich (BVJ etc.) wird überwiegend abgelehnt, weil es durch eine arbeitsteilige Tätigkeit zur „laufbahn- und statusgruppenmäßig zersplitterten Betreuung“ käme (Biermann 1995, S. 195), was auch von den Berufsschullehrerverbänden befürchtet wird. Als theoretische Begründung steht das Prinzip der „Einheitlichkeit der Lehrerbildung“ dahinter, das letztlich schon durch die Reichsverfassung von 1919 verankert worden ist: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu gestalten“ (Verfassung vom 11.8.1919, Art. 143, Abs. 2). Dieses Prinzip ist zwar vom Grundgesetz nicht übernommen worden, doch in der Ausbildungsrealität hat sich die formale Einheitlichkeit durchgesetzt,

als Abstraktum reduziert auf die Aspekte „Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der Lehrerbildung“ (GEW 1973; nach Enderwitz 1974, S. 18 ff). Gleichwohl muss zur Kenntnis genommen werden, dass im internationalen Kontext dieses Prinzip stark relativiert wird; die vertikale Differenzierung der Lehrerausbildung, also nach Niveaustufen und damit auch in entsprechender Differenzierung in den Tätigkeiten, ist weit verbreitet (vgl. Lipsmeier 2002, S. 106 ff).

Um jedoch einerseits der Diskriminierungsgefahr von speziellen Sonderberufspädagogen mit einem schmalen Einsatzbereich zu entgehen und um andererseits der durchaus verständlichen Forderung der Ausbildungspraxis nach einer möglichst breiten Einsetzbarkeit von Sonderberufspädagogen angesichts des relativ schnellen berufsstrukturellen Wandels zu entsprechen (ohne damit notwendigerweise deren Professionalität zu unterlaufen, die eine gewisse Spezialisierung erforderlich macht), wird für die Private Fachhochschule Magdeburg ein Modell entwickelt, das diese Aspekte zu berücksichtigen beansprucht.

3. Das Qualifizierungsmodell der Privaten Fachhochschule Magdeburg

Allgemein gilt für die Lehrer des Sekundarbereichs II (allgemein und beruflich) nicht das Allround-Konzept (jeder Lehrer unterrichtet nahezu im gesamten Curriculum, wie weitgehend in der Primarschule/Grundschule national und international üblich), sondern das Fachlehrerprinzip: Jeder Lehrer hat die formale Kompetenz für zwei bis drei Fächer bzw. Fachrichtungen, wie für das Berufsschullehramt seit der KMK-Rahmenvereinbarung von 1973 festgelegt und in dieser Hinsicht durch die KMK-Rahmenvereinbarung vom 12.5.1995 bestätigt.

In diesen beiden Rahmenvereinbarungen sind, relativ konsistent, auch die Studienanteile der Fächer bzw. Fachrichtungen und deren Kombinationsmöglichkeiten geregelt, und zwar wie folgt:

- „Das Studium umfasst ... etwa zur Hälfte das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung“ (KMK 1995, Ziff. 3.2).

- „Die andere Hälfte umfasst das erziehungswissenschaftliche Studium und das Studium eines berufsfeldübergreifenden oder eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches oder das Studium einer speziellen oder weiteren beruflichen Fachrichtung etwa im Verhältnis 3 : 5“.
- Nach den beiden Rahmenvereinbarungen kann aber dieses zweite Fach bzw. diese zweite Fachrichtung auch eine „sonderpädagogische Fachrichtung“ sein, die allerdings weder unter den 13 Fachrichtungen der Vereinbarung von 1973 noch unter den 16 Fachrichtungen der Vereinbarung von 1995 (im Unterschied zur „Fachrichtung Sozialpädagogik“) zu finden ist. Und auch unter den tatsächlich in der Bundesrepublik vorfindlichen 45 Fachrichtungen bzw. Fachrichtungsbezeichnungen (die KMK hat ausdrücklich weitere Fachrichtungen, über die 16 genannten hinausgehend, zugelassen; KMK 1995, Anlage) findet sich nicht die „Sonderberufspädagogik“ oder Ähnliches, wohl unter den „Fächern“ für die Länder Berlin und Niedersachsen (vgl. Buchmann/Kell 2001, S. 155 f und S. 161).

Diese Inkonsistenz ist auch möglicherweise die Ursache dafür, dass in der Literatur die Unterschiede zwischen Sonderberufspädagogik und Sozialpädagogik manchmal verwischt werden; so findet sich beispielsweise im analytischen Teil des vieldiskutierten Bremer Gutachtens die „Berufliche Rehabilitation und Sonderpädagogik“ (Gerds/Heidegger/Rauner 1999, S. 65 f) als ein Studienabschluss (? Spezialist ohne Berufliche Fachrichtung oder Zweifach?), aber im konzeptionellen Teil dieses Gutachtens mit den Reformvorschlägen wird das hier zu verhandelnde „Benachteiligtenproblem“ nicht mehr aufgegriffen, es verschwindet möglicherweise in der traditionellen Fachrichtung „Sozialpädagogik“ bzw. „Erziehung/ Sozialpädagogik“ (S. 121, S. 126 f, S. 129, S. 131).

Aus den KMK-Vorgaben ergeben sich für die einzelnen Studienbereiche folgende Quantitäten in Semesterwochenstunden (SWS), die später für das BA/MA-Modell in Credits umgerechnet werden: Unter Berück-

sichtigung der Gewichtung von Fachrichtung, Fach (oder weitere Fachrichtung) und Erziehungswissenschaft mit 80 SWS (50%) zu 50 SWS (31 %) zu 30 SWS (19%) ergibt sich, dass für die Sonderberufspädagogik 50 SWS zur Verfügung stehen. Da alle Studiengänge an den Hochschulen der Bundesrepublik wie in allen anderen Ländern der EU auch bis 2010 in BA/MA-Studiengänge umgewandelt werden müssen bzw. in dieser Weise zu entwickeln sind, gelten die entsprechenden Vorgaben der Wissenschafts- bzw. Kultusverwaltungen.

Für die Konzeptionierung des Qualifizierungsmodells der Privaten Fachhochschule Magdeburg sind folgende Vorgaben von besonderer Relevanz (genaue Angaben im Literatur- und Quellenverzeichnis):

- KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben vom 21.4.2005;
- KMK: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung ... vom 2.6.2005;
- KMK: Standards für die Lehrerbildung ... vom 16.12.2004;
- HRK: Empfehlung ... vom 21.2.2006.

Aus diesen Vorgaben sollen einige zentrale Details zitiert werden. Zunächst die allgemeinen Vorgaben:

- „Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden“ (KMK 21.4.2005).
- „Die Regelstudienzeiten für Bachelor- und Masterstudiengänge ... betragen mindestens drei und höchstens vier Jahre für die Bachelorstudiengänge und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge“ (ebenda).
- „In einem System gestufter Studiengänge stellt der Bachelorabschluss als erster qualifizierender Abschluss den Regelabschluss dar und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung“ (ebenda).
- „In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt“ (ebenda). „Masterstudiengänge sind nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu

- entwickeln“ (ebenda).
- „Konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge sind Studiengänge, die ... inhaltlich aufeinander aufbauen“ (ebenda).
 - „Nicht-konsekutive Masterstudiengänge sind Masterstudiengänge, die inhaltlich auf dem vorangegangenen Bachelorstudium aufbauen“ (ebenda).
- Für die Lehrerbildung gelten zusätzlich:
- „Integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften in der Bachelor- sowie in der Masterphase“ (KMK 2.6.2005).
 - „Schulpraktische Studien bereits während des Bachelorstudiums“ (ebenda).
 - „Differenzierung der Abschlüsse nach Lehramt“ (ebenda).
 - „Die Ausbildung sollte für alle Schulstufen gleichermaßen zu einem vollwertigen Master (300 Kreditpunkte) führen (HRK 21.2.2006).
 - „Unbestritten ist, dass grundsätzlich alle drei Bereiche im Bachelor- und Masterstudium studiert werden müssen“ (ebenda).
 - „Der Bachelorabschluss muss als erster berufsqualifizierender Abschluss neben dem Zugang zum lehramtsbefähigenden Master auch andere Optionen eröffnen, Polyvalenz ist umfassend zu definieren“ ..., so z.B. „auch als Übergang in den fachwissenschaftlichen Master“, aber auch „zu Berufsfeldern im wachsenden außerschulischen Bildungsbereich sowie zu einem fachwissenschaftlichen Masterprogramm im pädagogisch-psychologischen Bereich“ (ebenda).

Da für einen konsekutiven BA/MA-Lehrerstudiengang in beiden Phasen zwei lehramtsbezogene Fachwissenschaften/Fachrichtungen für die Fächer der Sekundarstufe II und Bildungswissenschaften zu studieren sind, scheidet dieses Modell für die Private Fachhochschule Magdeburg aus, denn das kann auf der Basis der vorhandenen bzw. ergänzbaren Lehrkapazitäten nicht angeboten werden. Gleichzeitig gilt jedoch das Gebot der Polyvalenz der BA-Studiengänge, d.h., dass mehrere Optionen auf der Basis des BA möglich sein müssen, und zwar

sowohl mit dem BA-Abschluss als auch als Übergänge in MA-Studiengänge. Diese Vorgabe könnte man als doppelte Polyvalenz bezeichnen; die HRK räumt ein, dass „die im Bologna-Prozess angelegtem Polyvalenz von Studiengängen ... bei den beteiligten Akteuren kontrovers diskutiert“ wird (HRK 21.2.2006).

Hier wird von der KMK-Optionsmöglichkeit Gebrauch gemacht, eine „sonderpädagogische Fachrichtung“ (besser Zweitfach oder Wahlpflichtfach genannt) einzurichten, wobei die „Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik)“ als „Integrations- und Kooperationswissenschaft“ (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002b, S. 100) verstanden wird, was natürlich noch curricular und personell in der Studienordnung nachzuweisen bleibt.

Um eine sonderpädagogische Qualifikation im BA-Studium vermitteln und um einen Einsatz in schulischen und außerschulischen Lehr-/Lernprozessen sinnvoll ermöglichen zu können, ist außer dieser Qualifikation auch eine fachliche Qualifikation in einem Lernbereich/Berufsfeld erforderlich, die aber nicht den Umfang einer Fachrichtungsqualifikation gemäß KMK-Rahmenvereinbarung vom 12.5.1995 erreichen kann und von daher das Einsatzfeld auf die vorberufliche und außerberufliche Bildung, also außerhalb der anerkannten Ausbildungsberufe und der entsprechenden beruflichen Vollzeitschulen, beschränkt. Aber sie muss mindestens das Niveau erreichen, dass solche Tätigkeiten im BVJ oder anderen berufsausbildungs-vorbereitenden Maßnahmen möglich sind, die für die Adressaten zu auf die Berufsausbildung anrechenbaren Qualifikationen führen, um einer neueren (berechtigten) Forderung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zu entsprechen.

Auch die Berufsschullehrerverbände sind gegen ein Modell mit ausschließlich sonderberufspädagogischer Kompetenz, da dadurch einerseits die Einsetzbarkeit eines solchen Personals sehr reduziert wäre und da andererseits eine solche einseitige Tätigkeit auf die Dauer für diesen Personenkreis frustrierend wirken könnte.

Die fachliche Qualifikation (Zweifach) muss breit (polytechnisch) angelegt sein,

gleichzeitig aber auch Anschlussmöglichkeiten in der MA-Phase ermöglichen. Daraus folgt, dass diese Polytechnische Qualifikation folgende Schwerpunkte (alternativ) umfasst (bei einer breiten gemeinsamen polytechnischen Basisqualifikation):

- Technik oder
- Wirtschaft/Verwaltung oder
- Ernährung/Gesundheit.

Die Struktur des BA-Studienganges ergibt sich aus diesen Überlegungen wie folgt:

- 75 Credits (50 SWS) : Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik)
- 75 Credits (50 SWS): Polytechnik (mit Schwerpunktbildung)
- 22 Credits (15 SWS): Bildungswissenschaften auf der Basis des Beschlusses der KMK vom 16.12.2004
- 8 Credits BA-Arbeit (KMK-Vorgabe: 6 bis 12 Credits).

Mit diesem BA-Modell soll die Gefahr der Ausbildung von „kleinen“ Berufsschullehrern (vgl. Lipsmeier 2004) unterlaufen werden, eine Gefahr, die sich dadurch ergibt, wenn das Kompetenzprofil (freilich nicht das Kompetenzniveau) gemäß KMK-Rahmenvereinbarung sowohl in der BA- als auch in der MA-Phase gestreckt, nur marginal ergänzt und mit der völlig utopischen Verheißung versehen wird, dass der BA-Studiengang polyvalent sei und primär für eine Tätigkeit in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung qualifiziere (vgl. Bader/Jenewein 2004), zumal dieser Abschluss für die Mehrzahl der Studierenden „zu einer ersten Berufseinmündung“ führen muss (KMK 21.4.2005); dafür stimmt zum einen das Qualifizierungsprofil nicht, und zum anderen gibt es für diesen Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung nur einen sehr kleinen Arbeitsmarkt.

Während der Bader/Jenewein-Vorschlag zumindest diskutabel erscheint, ist das von Rothe vorgeschlagene Modell völlig inkonsistent: Sein Vorschlag für einen nicht-konsekutiven Master-Studiengang (vgl. Rothe 2006, S. 289 ff) hat erhebliche Konstruktionsmängel. Seine Auflistung der Leistungspunkte für die Master-Phase (ebenda, S. 299) unterschlägt das Problem des gemäß KMK notwendigen Erwerbs einer formal und curricular abgesi-

cherten Lehrkompetenz für das Zweifach, die zwar von ihm selbst thematisiert wird, aber auf die angeblich so nebenbei in der ingenieurwissenschaftlichen BA-Phase mit-erworbene Kompetenz in Mathematik oder Physik reduziert wird, was jedoch sowohl curricular als auch formal nicht einlösbar ist. Bei Durchrechnung dieser Varianten käme er auf 170 Credits für die Master-Phase, was nach KMK-Vorgaben nicht möglich ist.

Der BA- Studiengang qualifiziert für folgende polyvalente Tätigkeitsbereiche:

- Qualifizierungsmaßnahmen unterschiedlicher Bildungsträger (Bildungswerke der Wirtschaft, der Gewerkschaften, der Kirchen etc.; berufliche Schulen) für benachteiligte Jugendliche (Schulabbrecher, Ausbildungsabbrecher, Lernschwache, sozial Benachteiligte etc.), auch für das BVJ und BGJ oder andere berufsausbildungsvorbereitende Maßnahmen gemäß BBlG;
- Bildungs-/Laufbahnberatung für Problemgruppen des beruflichen Bildungswesens und des Arbeitsmarktes;
- (bei entsprechender Schwerpunktsetzung in der Sonderberufspädagogik): Berufliche Rehabilitation, berufliche Resozialisation oder berufliche Sonderschulen.

Diese Struktur ermöglicht folgende polyvalente Übergangsmöglichkeiten in einen MA-Studiengang (Lehramt gemäß KMK nur mit MA-Abschluss):

- Lehramt an beruflichen Schulen:
 - Verrechnung der Sonderberufspädagogik als zweites Fach/ zweite berufliche Fachrichtung gemäß KMK-Rahmenvereinbarung vom 12.5.1995;
 - Ausbau der Polytechnik zur beruflichen Fachrichtung gemäß KMK-Vorgabe mit zusätzlich 50 SWS (75 Credits). Damit wird der KMK-Mindestumfang von 80 SWS (120 Credits) mit 150 Credits insgesamt (BA + MA) überschritten, was aber auch angesichts der polytechnischen Breite des BA-Studiums erforderlich ist. Diese Schwerpunktsetzung in der fachwissenschaftlichen Kompetenz ist gemäß HRK (21.6.2006) bei einer solchen Struktur auch erforderlich;

- Bildungswissenschaften: 15 SWS (22 Credits);
 - MA-Arbeit (22 Credits; KMK-Vorgabe: 15 bis 30 Credits).
- Pädagogisch-psychologischer MA-Studiengang gemäß HRK (21.6.2006) oder Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik) mit 75 Credits.
- Fachwissenschaftlicher MA-Studiengang (z.B. in einer ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtung, in Wirtschaftswissenschaften oder in Ernährungs-/Gesundheitswissenschaften) bei Wegfall der Bildungswissenschaften mit 95 Credits in Kooperation mit einer Universität oder gleichgestellten Hochschule oder einer anderen Fachhochschule mit Abschluss M.Sc.

Bildungswissenschaften 22 Credits (≈ 15 SWS)	- Technische Wissenschaften (Maschinenbau oder Elektrotechnik oder Informationstechnik oder Bautechnik) oder - Wirtschaftswissenschaften oder - Ernährungswissenschaften/ Gesundheitswissenschaften 75 Credits (≈ 50 SWS)	MA-Arbeit 22 Credits (≈ 15 SWS)	- ► MA (Lehramt) Σ 120 Credits
--	---	---	--

Bildungswissenschaften 22 Credits (≈ 15 SWS)	Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik) 75 Credits (≈ 50 SWS)	Polytechnik (Naturwissenschaftliche Grundlagen; Allgemeine Technologie) und Schwerpunktbildung - Technik oder - Ökonomie oder - Ernährung/Gesundheit 75 Credits (≈ 50 SWS)	BA-Arbeit 8 Credits - ► BA Σ 180 Credits
(Berufspraxis -	- ► -Phasen/ Blöcke)		

Der in diesem nicht-konsekutiven, „stärker anwendungsorientierten“ (KMK 21.4.2005) Studiengang erworbene MA-Abschluss entspricht, bezogen auf die Lehrerbildung, sowohl den Vorgaben der KMK-Rahmenvereinbarung von 1995 als auch den neueren KMK- und HRK-Vorgaben für BA/MA-Studiengänge. Es wird also eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II erworben.

4. Nachbemerkung

Der Beitrag war ursprünglich für die Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ vorgesehen, weil der Autor 8 Jahre lang (1997 – 2005) im „Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ Leiter der Arbeitsgruppe „Lehrerbildung“ war. Vom Schriftleiter der Verbandszeitschrift,

Herrn Schelten, erhielt ich eine Absage mit folgender Begründung: „Ihr Aufsatz steht nicht in Linie mit den verbandspolitischen Vorstellungen einer Lehrerbildung im beruflichen Bereich. Wir möchten ein Signal einer Lehrerbildung an Fachhochschulen in der Verbandszeitschrift nicht setzen. Von dorthin sehe ich von einer Veröffentlichung in der Zeitschrift Die berufsbildende Schule ab.“

Literatur / Quellen

- Bader, R./Jenewein, K.: Professionalisierung für Berufsausbildung sichern und erweitern. Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, 56.Jg. (2004), H.1, S. 9-16
- Biermann, Horst: Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen. In: Bader, R./Pätzold, G.(Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 181-196
- Bojanowski, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Bundesrepublik – Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg. (2006), H.3, S.341-359
- Buchmann, U./Kell, A.: Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Abschlußbericht, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Siegen 2001
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Innovative Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von lern- und leistungsschwächeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung. Materialien, Heft 52, Bonn 1996
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Integration benachteiligter Jugendlicher. Materialien, Heft 93, Bonn 2001
- Enderwitz, H.: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Hannover 1974
- Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen Eckpunkte für ein Zukunftskonzept. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Bremen 1999
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. 21.2.2006
- Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigungen für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluss 5.10.1973
- Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss 12.5.1995
- Kultusministerkonferenz (KMK): Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 – 2015. Beschluss 8.5.2003
- Kultusministerkonferenz (KMK): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i.d.F. vom 21.4.2005
- Kultusministerkonferenz (KMK): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss 2.6.2005
- Kultusministerkonferenz (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss 16.12.2004
- Lipsmeier, Antonius: Diversifizierung der Berufsschullehrerschaft – Gefährdung von Profession und Institution? In: Die berufsbildende Schule, 54. Jg. (2002), H.4, S. 106-109
- Lipsmeier, Antonius: Wider den „kleinen“ Berufsschullehrer: Innovierung und Stabilisierung der Gewerbelehrausbildung an der Universität Karlsruhe. In: Die berufsbildende Schule, 56. Jg. (2004), H. 6, S. 131-133
- Pätzold, Günter: Bessere Abstimmung und mehr Transparenz bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher notwendig. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg. (2006), H.3, S. 321-327
- Posor, Georg: Jungarbeiter – Ein Erfahrungsbericht. In: Die berufsbildende Schule, 58. Jg. (2006), H. 10, S. 247 – 250
- Rothe, Georg: Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich. Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Kon-

- sequenzen für das nationale Berufsbildungssystem. Karlsruhe 2006
- Schelten, Andreas: Die Rolle der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz an der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 58. Jg. (2006), H. 10, S. 243 f
- Stach, Meinhard: Qualifizierung des Pädagogischen Personals. In: Biermann, H./ Bonz, B./ Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S.91-100
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht. Hannover 2002 (a)
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen: Berufswissenschaften in der Lehrerbildung. Bericht und Empfehlungen. Hannover 2002 (b)

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Antonius Lipsmeier, Leisbergstr. 17d, 76534 Baden-Baden

SEBASTIAN LERCH

Einstiegsqualifizierung Jugendlicher

Widersprüchliche Beurteilungsmaßstäbe als Schwierigkeit einer angemessenen Würdigung

KURZFASSUNG: Verfolgt man Berichte über das – im Rahmen des Ausbildungspaktes von Bundesregierung und Vertretern der Spitzenverbände der Wirtschaft – verabschiedete Programm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), so ist eine einseitige, ökonomische Betrachtungsweise auffällig. Zu fragen ist daher, inwiefern damit andere Erklärungsmuster des Langzeitpraktikums untergraben werden: Eine an ökonomischer Erfolgsmessung orientierte Betrachtung erscheint zwar durchaus angebracht, wirkt jedoch reduzierend, da sie den Jugendlichen und dessen Lebenssituation nicht in angemessener Weise berücksichtigt.

Die Unschärfe der Erfolgsmessung als Problem der Beurteilung der Einstiegs- qualifizierung Jugendlicher

Glaubt man den Berichten unserer Informationsmedien, so gibt es einen **einzigsten Beurteilungsmaßstab** für das – von Bundesregierung und von Wirtschaftsvertretern im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs ins Leben gerufenen – Programms zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher: *Erfolg*. Entweder man stimmt dem Erfolg zu oder man lehnt das Modell mit der Begründung eines zu geringen Erfolgs ab. Hierzu müssen zweierlei Sachverhalte aufgezeigt werden, die eine derartige dichotome Sichtweise eines entweder-oder *als den Sachverhalt verkürzend* entlarven: (1) Zum einen erscheint die Kategorie Erfolg selbst als fraglich. Was ist dieser Erfolg? Vermittlung in einen Ausbildungsplatz nach einer Einstiegsqualifizierung? Der Prozess der Einstiegsqualifizierung? Sozialisation und Praxiserfahrung durch ein Langzeitpraktikum? Augenscheinlich wird zur Begründung des Erfolgs der Einstiegsqualifizierung einzig die Vermittlungsquote in Betracht gezogen. (2) Zum anderen liegen

im sprachlichen Ausdruck der Begründung ebenfalls Schwierigkeiten verborgen, die gewöhnlich unberücksichtigt bleiben: Die Unschärfe ist darin zu sehen, dass offenbar häufig nicht klar formuliert wird, ob es sich beim Kriterium Erfolg nun um den Übergang in Ausbildung handelt oder der Einstieg in die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher als Erfolgskriterium taugt. Das Aufdecken dieser beiden Unschärfen, inhaltlich und begrifflich, soll einen kritischen Blick für eine angemessene Beurteilung des Programms freilegen.

Das Erlangen eines Ausbildungsplatzes erfordert Orientierung, individuelles Umdenken, aber auch innovative Ideen und professionelle Begleitung

Gerade für aus individuellen Gründen benachteiligte Jugendliche kann das Modell eines Langzeitpraktikums durchaus als positiv bewertet werden (vgl. BECKER/EKERT 2005), in jedem Fall, wenn die Argumente der Sozialisation und beruflichen Orientierung ins Feld geführt werden: Denn Jugendliche erhalten einen vertieften Einblick in ihr künftiges Berufsleben und werden daher in die Lage versetzt, ihre Chancen *in* und ihr Bild *von* ihrem (vermeintlichen) (Traum-)beruf richtig einzuschätzen; zudem erhalten Jugendliche die Möglichkeit, überfachliche Kompetenzen zu schulen, welche neben fachlichen Kompetenzen immer wichtiger werden (vgl. BOOTZ/HARTMANN 1997; ARNOLD 1997; ERPENBECK/HEYSE 1999). Insofern kann die Kritik an der Einstiegsqualifizierung an dieser Stelle **aus Sicht der Jugendlichen** entkräftet werden, wenn darauf hingewiesen wird, dass sie eine erste berufliche Orientierung und eine Selbst-Aufwertung erhalten. Daher scheint die Suche nach *dem* Modell zur Lösung der Probleme auf dem Arbeitsmarkt anzweifelbar: Gesucht werden muss nach einem Sowohl-als-auch von Modellen zum Eintritt ins Berufsleben! **Aus betrieblicher Sicht** kann das Sonderprogramm zu einer Vorauswahl und Prüfung der künftigen Auszubildenden herangezogen werden. Dies wird von den meisten Betrieben positiv bewertet (vgl. BECKERT/EKERT 2006, S. 8ff).

Kritische Implikationen, die in Termini wie Konkurrenzkampf und Leistungsdruck bereits vor der Ausbildung gebündelt werden, dürfen jedoch nicht von der Hand gewiesen werden. Allerdings ist dabei der **Doppelcharakter der Einstiegsqualifizierung** zu beachten: Sie ist aus einer gesellschaftlichen Problemlage, nämlich aus einem Fachkräfte- und Ausbildungsplatzmangel hervorgegangen, soll zugleich nun aber ohne gesellschaftliche Mechanismen auskommen. Wie aber kann in Zeiten mangelnder Ausbildungsplätze Konkurrenz um einen Ausbildungsplatz in der Einstiegsqualifizierung vermieden werden? Eine Kritik am Programm, die sich auf eben diesen Sachverhalt bezieht, erscheint daher als überaus fraglich, weil sie den Entstehungsgrund der Maßnahme und damit ihre eigene Basis untergräbt.

Zwischen Orientierungswirklichkeit und Ausbildungsanspruch

Eine Zusammenfassung des Gesagten kann vom Wort „*Einstiegsqualifizierung*“ selbst aus gelingen: Mit dem Einstieg folgt die arbeitsmarktgerechte Qualifizierung und mit der Qualifizierung im Anschluss der Einstieg in Ausbildung und Arbeit. Diese einseitige Betrachtung aus einem ökonomischen Erklärungsansatz heraus wurde hier mit Einschränkung anhand der Kategorie „Erfolg“ kritisiert, um darauf hinzuweisen, dass bei einer Beurteilung des Programms neben arbeitsmarktrelevanten auch sozial unterstützende Aspekte einbezogen werden müssen – allein daran wird deutlich, dass die Einstiegsqualifizierung bis dato als positiv zu bewerten ist, denn für eine positive Bewertung der Unterstützung von Jugendlichen am biographisch prekären Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf (vgl. SOLGA 2005, S. 209) sowie ihrer dauerhaften beruflichen Integration kommt es nicht in erster Linie darauf an, Förderangebote quantitativ auszubauen; vielmehr müssen die vorhandenen vielfältigen Fördermaßnahmen effizienter eingesetzt, besser verzahnt und an der beruflichen Praxis orientiert werden. Es geht um eine strukturelle und qualitativ-inhaltliche **Modernisierung beruflicher**

Unterstützungsangebote. In diesem Sinn hat sich die Einstiegsqualifizierung bisher bewährt, da sie für aus individuellen Gründen benachteiligte Jugendliche einen gelungenen Übergang von Schule in reguläre Ausbildung darstellt. Die Ansatzpunkte und Stärken benachteiligter Jugendlicher liegen – nicht zuletzt aufgrund von oft negativer Schulkarrieren – mehr beim praktischen Tun als beim abstrakten Lernen. Programme zur Qualifizierung dieser Jugendlichen verzahnen im Idealfall die Theorie mit der Praxis, um über das praktische Tun, über das Be-Greifen Lernprozesse in Gang zu bringen.

EQJ als Sprungbrett: Vor oder zurück?

Aufgabe von Ausbildung muss es sein, jenseits der Vermittlung von Wissensbeständen auch **praktische Lebenskompetenzen** zu vermitteln. Insbesondere für Bildungseinrichtungen könnte sich dabei problematisch erweisen, dass die Schule ins („geschützte“) Jugendalter eingebettet ist und einer Logik der dichotomen Trennung von Ausbildung und Erwachsenenleben verpflichtet ist. Zugespitzt formuliert: Man lernt in der Schule zwar *für* das Leben, aber man lernt dem gegenüber wenig darüber, sein *Leben zu gestalten*. Die **relative Undurchlässigkeit des Bildungssystems** wird auch anhand schichtspezifischer Differenzen deutlich: Bildungsnaher Jugendliche erfahren an Universitäten und Fachhochschulen bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein eine lange, relativ abgesicherte Übergangsphase, während Bildungsferne mit einer kürzeren Schulphase und stärker funktionalisierten Ausbildungszeit auskommen müssen, die deutlich weniger Raum für Probehandlungen bietet. Neben dem Sich-Bewegen in einem solchen Möglichkeitsraum können die Zahl der Schulabgänger sowie die Zahl der Jugendlichen, die aus berufsvorbereitenden Maßnahmen ausscheiden als beeinflussende Faktoren genannt werden, welche die **Einstiegsqualifizierung Jugendlicher** notwendig erscheinen lassen und zugleich die Struktur dieses betrieblichen Praktikums beeinflussen.

Aus diesen Gründen heraus ist es ein unabdingbares Erfordernis der beruflichen Ausbildung neben den fachlichen Kenntnissen vermehrt auch allgemeine „Lebenskompetenzen“ für die alltägliche Lebensführung (vgl. Brödel 1999) und für biographisches Handeln zu vermitteln, mit dem Ziel, autonomes Handeln der Individuen zu ermöglichen. Einen ersten Schritt der Orientierung bietet ein Praktikum. Sicherlich ist dies kein Allheilmittel zur Entwicklung der Fähigkeit, die eigene berufliche Zukunft zu planen und diese Pläne auch verwirklichen zu können, aber es ist die Ermöglichung einer Basiskompetenz, die entscheidend für die Aufnahme einer Berufstätigkeit und das dauerhafte Verbleiben darin ist (vgl. Matuschek 1999). Wenn also nicht immer von einem *Lernen am Arbeitsplatz* im eigentlichen Sinn gesprochen werden kann, so erfährt der Jugendliche en passant etwas über seinen möglichen Ausbildungsberuf und lernt seinen möglichen künftigen Arbeitgeber kennen.

Die Einstiegsqualifizierung ist mit Einschränkung eine derartige Möglichkeit, wobei kritische Stimmen, die das Argument der *Ausbeutung* der Person als billige Arbeitskraft vorbringen, nicht überhört werden dürfen. Obwohl Betriebe häufig die Absicht haben, den Jugendlichen im Verlauf in ein Ausbildungsverhältnis zu übernehmen („Klebeffekt“) (vgl. BECKER/ EKERT 2005, S. 23), müssen gerade im Bereich der Einstiegsqualifizierung kritische Merkmale festgehalten werden, wobei diese einer Würdigung des Programms nicht entgegenstehen, sondern aus der Struktur des Programms selbst resultieren:

(1) Die Zielgruppe der ausbildungsfähigen und -willigen Jugendlichen ist in ihren Entscheidungen und ihrem Handeln häufig noch nicht autonom. Sie werden in besonderem Maße von ihrem sozialen Umfeld (Eltern, Lehrer, Freunde) und deren Erfahrungen beeinflusst. Auch besteht ein Unterschied zwischen den Vorstellungen der Jugendlichen von dem zu erlernenden Beruf und den tatsächlichen Anforderungen dieses Berufs bzw. ist häufig gar kein Berufswunsch vorhanden (vgl. BECKER/ EKERT 2005, S. 15).

(2) Betriebe nutzen die Potentiale der Jugendlichen aus, begleiten diese aber aus Mangel an finanziellen, personalen und zeitlichen Ressourcen nur selten. Gerade in kleinen und mittelständischen Unternehmen, in denen die EQJ am häufigsten durchgeführt wird, bleibt sozialpädagogische Begleitung marginal. Dies kann insbesondere bei Betrieben festgestellt werden, die noch über keine Erfahrung mit Ausbildung verfügen. Das Programm zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher ist insofern aus betrieblicher Sicht eine Chance, mit Ausbildung vertraut zu werden, wenngleich eine geringe Gefahr der Verdrängung von Ausbildungsplätzen durch EQJ-Plätze bestehen bleibt.

(3) Innerhalb der janusköpfigen Struktur von Praktika liegt ein weiterer kritischer Aspekt verborgen: Eine Auseinandersetzung mit dem *Lernort Betrieb* im Bereich der aus individuellen Gründen benachteiligten Jugendlichen auf Ausbildungsplatzsuche wird widersprüchlich bleiben, weil der Lernort Betrieb stets negative Implikationen im Bezug auf ein Praktikum mit sich führt: Jugendliche nehmen die Praktikumszeit nicht selten als Übergangszeit bzw. als Warteschleife wahr, in der sie verhaftet bleiben. Sie erleben die Zeit, die sie im Betrieb verbringen z.B. als Zeit, die sie relativ zu anderen Alternativen (Geld verdienen, eine Ausbildung machen) bewerten oder als Zeit, die immer als Hoffnung auf eine künftige Ausbildung oder Beschäftigung gedeutet wird, zugleich aber das Misstrauen beinhaltet, aussortiert zu werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. Gutachten für die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Kaiserslautern.
- Becker, C./ Ekert, S. (2005): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher EQJ-Programm im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. 1. Zwischenbericht.
- Becker, C./ Ekert, S. (2006): Begleitforschung des Sonderprogramms des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher EQJ-Programm im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. 2. Zwischenbericht.
- Bootz, I./Hartmann, Th. (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Mehr als nur neue Begriffe. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7 (4).
- Brödel, R. (1999): Lernen Erwachsener im Lichte reflexiver Lebensführung. In: Evers, R. (Hg.) (1999): Leben Lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann., S. 49-58.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. (edition QUEM hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Matuschek, I. (1999): Zeit und Devianz - Zeitorientierung, Langeweile und abweichendes Verhalten bei Jugendlichen. Berlin. Dissertation.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Barbara Budrich: Opladen.

Anschrift des Autors: Sebastian Lerch, Westring 71, 34127 Kassel, lerchs@freenet.de