

Petra Lippegauß-Grünau

Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung: Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle

Individualisierung als regulative Idee in der betrieblichen Berufsausbildung hat sich in der Ausbildungspraxis kaum etabliert; im Schnittfeld unterschiedlicher Interessen haben i. d. R. Geschäftsprozesse Vorrang. Leistungsschwächere – und damit auch die Herausforderung einer ihnen angemessenen Förderung – wurden in den letzten Jahren zunehmend in die außerbetriebliche Berufsausbildung oder in Maßnahmen des Übergangs verdrängt. Mit der Diskussion über den Fachkräftemangel – und mit der Inklusionsdebatte – gerät diese Praxis in die Kritik. Die Idee der Individualisierung wird unter neuen Vorzeichen wiederbelebt; entsprechende Konzepte bieten die Chance, Heterogenität innerhalb des Systems der dualen Ausbildung zu bewältigen. Im Beitrag werden neue kooperative Ausbildungsmodelle vorgestellt, mit denen es gelingt, Interessengegensätze zu überwinden und junge Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen erfolgreich betrieblich auszubilden. Die assistierte Ausbildung und die Auftragsausbildung erweitern die Perspektive der Individualisierung und beziehen sie auf die Auszubildenden wie auch auf die jeweiligen Betriebe. Bildungsträger kommen als dritte Partner in die duale Ausbildung, sie agieren als Dienstleister für beide Seiten, bringen Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung in die betriebliche Ausbildung ein und unterstützen die Entwicklung von Ausbildungsqualität.

1 Individualisierung – ein kurzer Rückblick

Vor mehr als 15 Jahren hatte eine BIBB-Studie (vgl. ZIELKE/POPP 1997) die Ausbildungspraxis auf Ansätze der Individualisierung und Binnendifferenzierung untersucht. Sie fand auf der didaktischen Ebene keine Anhaltspunkte für eine Anpassung an die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden. Berufsausbildung werde im Betrieb selten als Prozess gesehen, der pädagogischen Gesichtspunkten folgt, so lautete eine Schlussfolgerung; es dominiere das Interesse an der Mitarbeit (vgl. ebd., S. 73). Wohl ging das Ausbildungspersonal auf der interaktiven Ebene auf persönliche Bedingungen ein, Zusammenhänge zeigten sich auch zwischen dem Förderklima und der Qualität der Ausbildung. Maßgeblich für die Ausbildungspraxis wie für Ansätze der Differenzierung waren aber – so das Fazit – Gegebenheiten der Betriebe und der Berufe „und nicht zuletzt der Zufall“ (ebd., S. 181).

Anlässe für die Untersuchung bildeten 1997 die Tatsachen, dass „neben Haupt- und Realschülern immer mehr Abiturienten eine Berufsausbildung beginnen“ (ebd., S. 3) und dass trotz der höheren Vorbildung die Zahl der Ausbildungsabbrüche unverändert hoch geblieben war (vgl. ebd., S. 8).

Heute wirken Thema und Erkenntnisse der Studie überraschend aktuell; wenn auch unter veränderten Vorzeichen wird nun das Thema Heterogenität im Zusammenhang mit jungen Menschen mit ungünstigeren Voraussetzungen diskutiert. Das Ziel, sie zum Ausbildungserfolg zu führen, wirft – unter Bildungs-, Teilhabe- wie unter Nützlichkeitsaspekten – die Aufgabe auf, Ausbildung sehr wohl stärker unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten.

Das Problem der Ausbildungsabbrüche hat in den letzten Jahren noch an Brisanz gewonnen; die Quote der Vertragslösungen in der dualen Ausbildung lag 2011 auf einem Höchststand von 24,5 Prozent.¹ War die Suche nach Gründen und Lösungsansätzen lange auf die Probleme der Auszubildenden fokussiert, geraten in aktuellen Diskursen die Ausbildungsqualität der Betriebe und das Förderklima – auf deren Relevanz die Studie bereits hingewiesen hatte – stärker in den Blick.

2 Neue Impulse an den Schnittstellen beruflicher Bildung

„Die betriebliche Berufsausbildung ist in besonders exponierter Weise in den Kontext wirtschaftlicher und sozialer Entwicklungen eingebettet“ (ZIELKE/POPP 1997, S. 8). Bildungstheoretisch lässt sich die berufliche Bildung als eine Wechselbeziehung dreier Dimensionen betrachten (vgl. rückblickend u. a. KUTSCHA 2003), mit denen jeweils unterschiedliche Ziele und Funktionen verbunden sind:

- Unter wirtschaftlichen Aspekten stehen die jeweils aktuellen Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarktes im Vordergrund. Die Gestaltung der Ausbildung orientiert sich an den ökonomischen Verwertungsmöglichkeiten insbesondere der Betriebe.
- Unter dem Fokus Bildung zielt die Ausbildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf die Ausformung der beim einzelnen/bei der einzelnen Jugendlichen vorhandenen Begabungen und Neigungen.
- Für das gesamte soziale – bzw. nationale – System bietet das Ausbildungssystem die Möglichkeit, regulierend einzugreifen und gesellschaftliche Sozialisationsaufgaben wahrzunehmen (vgl. TILLMANN/EUBEL/DICHANZ 1987, S. 18).

Im Schnittfeld dieser Dimensionen lassen sich aktuell Schwerpunktverschiebungen beobachten. Die wirtschaftliche Lage der letzten Jahre hatte es den Betriebe-

¹ Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013, S. 185

ben erlaubt, aus dem breiten Bewerberangebot die Besten auszuwählen. Hohe Maßstäbe wurden als Normalität festgeschrieben, z. B. unter dem Etikett „Ausbildungsreife“.

Für Jugendliche mit weniger günstigen Voraussetzungen blieben der Zugang in betriebliche Ausbildung und somit Bildungs- und Teilhabechancen versperrt. Die gesellschaftliche Funktion der Regulation wurde über die außerbetriebliche Berufsausbildung und über Maßnahmen des Übergangs wahrgenommen. Das hier vielfach angewandte Konzept der sozialpädagogisch orientierten Ausbildung (s. u.) richtete die Ausbildung durch individualisierte Konzepte stärker an der Persönlichkeitsentwicklung aus. Die Konzentration auf bestimmte Zielgruppen verstärkte aber gleichzeitig Ausgrenzung und Stigmatisierung (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 11).

Aktuell gerät dieses „Sondersystem“ in Bewegung; neue Impulse setzen die Fachkräftedebatte auf der einen und die Inklusionsdebatte auf der anderen Seite.

Fachkräftedebatte: Potenziale ausschöpfen

Im Lichte der Fachkräftedebatte und des strukturellen Bewerbermangels wird die Verdrängung junger Menschen aus betrieblicher Ausbildung zunehmend als Vergeudung wichtiger volkswirtschaftlicher Potenziale kritisiert. Das „Ausschöpfen der Begabungsreserven“ gilt als neues Bildungsziel auch in der beruflichen Bildung. So schrieb das Magazin für Wirtschaft und Finanzen der Bundesregierung 2010: „Nur gut ausgebildete und qualifizierte Fachkräfte sichern Wachstum und Beschäftigung in Deutschland. Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften wird weiter ansteigen. Die bildungspolitische Herausforderung besteht darin, alle Begabungsreserven und -chancen zu nutzen ...“²

Unter dieser Maßgabe erhalten Forderungen nach einer stärkeren Flexibilisierung und Individualisierung der betrieblichen Berufsausbildung neues Gewicht. Entsprechend fordert der Hauptausschuss des BIBB: „Es besteht die Notwendigkeit, die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick zu nehmen und dabei junge Menschen individuell besser zu fördern“ (BIBB 2011, S. 1).

In der Praxis steigt die Bereitschaft der Betriebe, sich für Jugendliche zu öffnen, die bislang nicht für eine Ausbildung infrage kamen, und sie durch individuelle Konzepte bedarfsgerecht zu fördern. So zeigte die Online-Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) 2012, dass vor allem in Branchen, in denen geeignete Bewerberinnen und Bewerber knapp werden – z. B. im Gastgewerbe und im Baubereich –, die Unternehmen bereit sind, Abstriche bei ihren Anforderungen

2 <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinWirtschaftFinanzen/088/PDF/2010-11-19-pdf,property=publicationFile.pdf> (Stand: 12.09.2013)

zu machen. Gleichzeitig organisieren viele Firmen Unterstützung, z. B. durch Nachhilfe, oder sie kooperieren mit Bildungsträgern (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2012, S. 31–40). Ansätze der Individualisierung erfolgen hier unter dem Vorzeichen wirtschaftlicher Überlegungen.

Inklusion: Ausbildung für alle

Eine subjektorientierte Sicht trägt die Inklusionsdebatte in die Systeme der beruflichen Bildung (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011 und LIPPEGAUS-GRÜNAU 2011). Zu einer inklusiven Bildung im Sinne der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat sich Deutschland 2009 verpflichtet. Das Übereinkommen geht von den Menschenrechten aus und konkretisiert deren Umsetzung aus der Perspektive der Menschen mit Behinderungen. Inklusion im erweiterten Sinne bezieht aber alle Menschen ein und postuliert die Aufhebung jeglicher Form von Behinderung, Benachteiligung und Diskriminierung.

Die Idee der Inklusion zielt auf eine Gesellschaft, die auf Menschenrechten, Wertschätzung und Respekt beruht. Diese sichert allen ihren Mitgliedern gleiche und volle Rechte auf individuelle Entwicklung und Teilhabe zu – unabhängig von Fähigkeiten, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer oder ethnischer Herkunft etc. Inklusion zielt darauf, alle Prozesse der Exklusion zu beseitigen; sie bekämpft Ausgrenzungsrisiken wie Armut und Diskriminierung. Um im vollen Umfang an allen Angeboten allgemeiner und beruflicher Bildung teilzuhaben, erhalten alle Menschen die Unterstützung, die ihren Bedürfnissen entspricht und die sie benötigen, um ihre Persönlichkeit und ihre Begabungen voll zu entfalten. Der Wert eines Menschen wird dabei nicht an seiner (möglichen) Leistung gemessen und nicht auf die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt eingegrenzt.

Auf berufliche Bildung bezogen, lässt sich die Inklusion als Herausforderung verstehen, auf normative Zuschreibungen (wie benachteiligt oder ausbildungsreif) zu verzichten und die bisherige „Sonderförderung“ kritisch zu reflektieren. Eine „inklusive Berufsbildung“ definiert Bildungsqualität vor dem Hintergrund von Vielfalt. Sie öffnet allen Jugendlichen Zugänge zum Regelsystem beruflicher Bildung – das heißt in aller Konsequenz zur betrieblichen Ausbildung – und bietet eine professionelle Förderung auf der Grundlage individueller Bedürfnisse. Mit der Vision einer inklusiven Berufsbildung verbindet sich eine notwendige Öffnung der Perspektive für die Mehrdimensionalität des Lernens, für persönliche, sozialgesellschaftliche und sozialpolitische Dimensionen wie Entwicklungsstand, Geschlecht, Lebenslage und kultureller Hintergrund, Stadt-Land-Unterschiede sowie eine damit verbundene Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und Exklusionsmechanismen (vgl. REDDY 2012, S. 38 f. sowie MÜLLER u. a. 2010).

3 Individualisierung als regulative Idee in der Berufsausbildung

Die Formen und Aktivitäten einer betrieblichen Ausbildung folgen unterschiedlichen handlungsleitenden Vorstellungen; ZIELKE und POPP nennen als Beispiele die Ausbildungsqualität oder das Kostendenken. Sie definieren Individualisierung als eine regulative Idee in der Berufsausbildung, d. h. als die Vorstellung, die die Durchführung von Berufsausbildung in einem Betrieb prägt. Dabei bildet der Entwicklungs- und Ausbildungsstand jedes/jeder einzelnen Auszubildenden die „entscheidende Orientierungsgröße für die Planung und Durchführung der Berufsausbildung“ (ebd., S. 10).

Diese konzeptionelle Orientierung knüpft an Entwicklungen und Erfahrungen der „Benachteiligtenförderung“ an (vgl. LIPPEGAUS 2000 und KREMER/ZOYKE 2010, S. 9–11). Die Mütter und Väter der „Benachteiligtenförderung“ verstanden Probleme, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, als Herausforderung an die Berufspädagogik, neue Wege der Förderung zu entwickeln. Unter dem bildungspolitischen Motto „Ausbildung für alle“ (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011) entstanden Konzepte, die für sich in Anspruch nahmen, Bildungsprozesse von der einzelnen Person aus zu denken und zu gestalten. Das Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Ausbildung“ verknüpfte dazu berufspädagogische und sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen (vgl. ENGRUBER 1989, S. 11).

Ein zentrales Kennzeichen dieses Konzepts bildete – zumindest auf der Konzeptebene – die individuelle Förderung. Sie basiert u. a. auf der Erkenntnis, dass Lern- und Entwicklungsprozesse unterschiedlich verlaufen und pädagogische Prozesse deshalb differenziert angelegt werden müssen. Im Rahmen der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung ist individuelle Förderung durch vier zentrale Prinzipien gekennzeichnet (vgl. LIPPEGAUS 2000, S. 10 ff.):

Ganzheitliche Sicht auf die Auszubildenden

Der/die Auszubildende wird als „ganzer Mensch“ betrachtet, der über berufsbezogene Aufgaben hinaus auch andere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat und eine eigene Identität in unterschiedlichen Lebensbereichen entwickelt. Die ganzheitlichen (Aus-)Bildungsprozesse zielen explizit auf die Entwicklung der Persönlichkeit und ihre Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsleben. Sie berücksichtigen den wechselseitigen Einfluss des Alltagslebens und der Ausbildung und beziehen persönliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Jugendlichen als Ressourcen für Entwicklung ebenso ein wie die individuell erfahrene Wirklichkeit. Eine so verstandene Lebensweltorientierung³ in der Ausbildung setzt eine fundierte Kenntnis der heterogenen Lebenslagen voraus (Zielgruppenkompetenz).

3 In Anlehnung an GRUNWALD/THIERSCH 2005.

Kompetenzansatz

In Anlehnung an förderdiagnostische Konzepte der Sonderpädagogik (vgl. EGGERT 2000), die am Selbstkonzept der Person ansetzen und Identitätsaspekte wie das Selbstwertgefühl, die eigene Erfolgserwartung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fördern, wendet die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung sich vom Defizitansatz ab und rückt stattdessen Kompetenzen in den Vordergrund. Durch diagnostische Verfahren und neue Lehr- und Lernformen sollen bisher nicht erkannte, „brach liegende“ Potenziale erkannt und Kompetenzen entwickelt werden (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU 2009). Die Orientierung an Stärken soll insbesondere junge Menschen mit Versagenserfahrungen (neu) motivieren und Selbstvertrauen sowie Freude am Lernen und an der eigenen Leistung aufbauen.

Individualisierung (im sozialen Kontext)

Jede/r Auszubildende wird als einzigartige Persönlichkeit gesehen, deren individuelle Bedürfnisse, Voraussetzungen und Ziele in der Ausbildung ebenso beachtet werden wie ihre persönliche Würde und ihr Wunsch nach Anerkennung, Zuwendung und Beziehung. Dieser Person entsprechend, sollen in der Ausbildung individuelle Lernprozesse geplant und durchgeführt werden, die passende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten erschließen. Individuelle Förderprozesse schließen ausdrücklich soziale Lernprozesse in der Gruppe ein. Individualisierte Lernprozesse leisten einen wichtigen Beitrag dazu, die Auszubildenden zu einer eigenverantwortlichen Biografiegestaltung zu befähigen.⁴

Partizipation

Die Auszubildenden selbst stehen als aktive Subjekte im Mittelpunkt der Ausbildung (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 19). Daraus ergibt sich als zentrale pädagogische Aufgabe, ihnen eine individuelle Entwicklung und selbst gesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen. Damit ist die individuelle Förderung untrennbar mit einem Menschenbild verbunden, das davon ausgeht, dass Menschen sich nur selbst entwickeln können – in ihrem eigenen Tempo, in den zu ihnen passenden Schritten, die auch Sprünge oder Phasen des Stehenbleibens und der Selbstvergewisserung umfassen. Andere Menschen können diese Entwicklung unterstützen, indem sie begleiten, beraten und anregende Bedingungen schaffen (vgl. SEEWALD o. J., S. 8). Eine so verstandene demokratische Beteiligung der Auszubildenden trägt dazu bei, sie auf eine aktive Rolle im Berufsleben und in der Gesellschaft vorzubereiten.

4 Die Individualisierung der Ausbildung ist hier insofern als eine Antwort auf die Individualisierung der Gesellschaft und die nach Beck damit verbundenen Risiken (vgl. Beck 1986) – hier insbesondere im Hinblick auf „benachteiligte Jugendliche“ – zu verstehen.

ZOYKE und KREMER haben das Begriffsverständnis aus der Benachteiligtenförderung aufgegriffen und – zunächst mit Schwerpunkt auf berufsschulisches Lernen – weiterentwickelt. Sie präzisieren „individuelle Förderung“ als die Aufgabe des pädagogischen Personals, das die Jugendlichen bei ihrer eigenverantwortlichen Aufgabe der Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt (vgl. KREMER/ZOYKE 2010, S. 20). Individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung sind demnach als zwei Perspektiven zu verstehen – die des Lehrens und die des Lernens –, „die in einem wechselseitigen Beziehungsgefüge stehen“ (ebd.). Dieses Verständnis individueller Förderung umfasst unterschiedliche Ebenen: die Gestaltung der Lernumgebungen, curriculare Fragen und Gestaltungsaufgaben sowie Herausforderungen für die Bildungsorganisationen (vgl. ebd., S. 21 ff.).

„Individuelle Förderung zielt darauf, den einzelnen Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, individuelle Lernwege und Lernziele zuzulassen und diese zu unterstützen, indem Lernumgebungen gestaltet werden, die den Lernenden ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand und unter Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Bedürfnisse und Ziele in seiner Kompetenzentwicklung stärken (KREMER/ZOYKE 2009, S. 164).

Dieses umfassende Verständnis individueller Förderung weist deutliche Parallelen auf zur Auffassung der Individualisierung als regulativer Idee für die Berufsausbildung, wie sie von ZIELKE/POPP vorgestellt wurde. Ihnen folgend, soll in diesem Beitrag Individualisierung als konzeptionelle Orientierung für die betriebliche Berufsausbildung verstanden werden. Die regulative Idee wird untersetzt durch Ausbildungsaktivitäten, die auf unterschiedlichen Ebenen die Umsetzung dieser Orientierung ermöglichen.

4 Ziele und Hintergrund neuer Ausbildungsmodelle

An den genannten Schnittstellen Verwertungsprinzip, gesellschaftliche Funktion und Persönlichkeitsentwicklung entstehen aktuell neue Ausbildungsmodelle. Bildungsträger bringen dabei Ansätze der individuellen Förderung aus der Benachteiligtenförderung ein, erweitern diese und transferieren sie in betriebliche Ausbildungswirklichkeit.

Ziel der neuen Modelle ist es, die scheinbaren Interessensdifferenzen durch zusätzliche Dienstleistungen innerhalb der Regelsysteme der beruflichen Bildung auszugleichen. Zu diesem Zweck agieren Bildungsträger als Dienstleister nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Betriebe. Sie setzen damit eine Forderung der Wirtschaft um, die Ausbildung zu flexibilisieren und betriebspezifische Anforderungen besser zu berücksichtigen (vgl. WERNER 2010); gleichzeitig knüpfen sie an die erklärte Bereitschaft vieler Betriebe an, auch Leistungsschwächere einzustellen und zu unterstützen (vgl. DIHK 2012).

Die kooperativen Ausbildungsmodelle basieren auf einer Erweiterung von Perspektiven: In der öffentlichen Debatte der letzten Jahre wurden Ursachen für Probleme häufig bei den Jugendlichen selbst gesucht, z. B. unter dem Stichwort Ausbildungsreife. Mit dem zunehmenden Wettbewerb um Auszubildende geraten auch die Ausbildungsvoraussetzungen der einzelnen Betriebe stärker in den Blick; auch ihre Ausbildungsfähigkeit wird betrachtet (vgl. u. a. ERNST/WESTHOFF 2011). Als wichtige Zukunftsaufgabe wird die Notwendigkeit erkannt, die Ausbildungsqualität zu steigern und das Ausbildungspersonal für den Umgang mit Heterogenität zu qualifizieren. Hier setzen u. a. die Modellversuchsförderschwerpunkte „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ an, mit denen das BIBB die Entwicklung entsprechender Ansätze fördert.

5 Beispiele guter Praxis

Grundlage dieses Kapitels bilden zwei wegweisende Projektbeispiele aus dem Bestand des Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung (GPC) des BIBB.

Der Good-Practice-Ansatz

„Good Practice“ wird im GPC als ein Prozess verstanden, in dem Kriterien für ein gemeinsames Verständnis von Qualität in einem Handlungsfeld entwickelt werden. Anhand festgelegter Kriterien werden Beispiele aus der beruflichen Förderung ausgewählt, aufgearbeitet, dokumentiert und dem Fachpublikum auf unterschiedliche Weise zugänglich gemacht. Der Ansatz soll dazu beitragen, neue Entwicklungen wahrzunehmen sowie vorhandene Qualität zu erkennen und zu transferieren. Bildungspolitische Ziele, bewährte Konzepte, Expertenmeinungen, wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse bilden die Grundlage für die Auswahl und die Bewertung. Der Good-Practice-Ansatz zielt auf den Transfer in andere Projekte und Handlungsfelder. Gleichzeitig ermöglicht er eine vergleichende Auswertung der vorhandenen Wissensbasis, z. B. in Hinblick auf Entwicklungslinien innerhalb des Handlungsfeldes. Entsprechende Ergebnisse werden in die Wissenschaft-Praxis-Politik-Kommunikation eingebracht.

Die im Folgenden dargestellten Beispiele guter Praxis illustrieren, wie die Individualisierung in der (betrieblichen) Ausbildung gelingen kann. Exemplarisch vorgestellt werden:

- die assistierte Ausbildung am Beispiel des Projekts „Carpo“,
- die Auftragsausbildung des Wuppermann Bildungswerks.

Beide Projekte wurden im Workshop „Gemeinsam Zukunftschancen sichern – neue Formen kooperativer Ausbildung“ des GPC in Zusammenarbeit mit dem Koopera-

tionsverbund Jugendsozialarbeit Expertinnen und Experten vorgestellt und mit ihnen diskutiert.⁵

5.1 Die assistierte Ausbildung am Beispiel des Projekts „Carpo“⁶

Die assistierte Ausbildung wird derzeit in vielen Veröffentlichungen und Programmen diskutiert.⁷ Es handelt sich dabei aber nicht um einen feststehenden Begriff (vgl. BUNDESREGIERUNG 2013). Es existieren sowohl Projekte, die den Begriff benutzen, sich aber in der Gestaltung unterscheiden⁸, als auch Projekte mit anderen Bezeichnungen – z. B. „begleitete Ausbildung“⁹ –, die sich aber hier einordnen lassen. Auch zum BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ gehört ein Modellversuch „Assistierte betriebliche Ausbildung“, durchgeführt von der Zukunftsbau GmbH Berlin.¹⁰ Der im selben Förderschwerpunkt verortete Modellversuch „An-Hand“ des Vereins für allgemeine und berufliche Weiterbildung e. V. Alsdorf¹¹ bietet ebenso Assistenz in unterschiedlicher Form an.

Assistierte Ausbildung bezeichnet ein neues Modell einer kooperativen Ausbildung. Es versucht, die Kluft zwischen den Anforderungen der Betriebe und den Voraussetzungen der Jugendlichen zu überwinden, indem sie eine reguläre betriebliche Berufsausbildung durch umfassende Vorbereitungs- und Unterstützungsfunktionen flankiert. Neben Betrieb und Berufsschule kommt ein dritter Partner hinzu: Bildungsträger übernehmen die Rolle eines Dienstleisters für beide Seiten – für die Jugendlichen wie für die Betriebe.

Mehrjährige Erfahrungen liegen aus Baden-Württemberg vor; hier wurden seit 2004 die Modelle diana und Carpo durchgeführt, deren Eckpunkte im Folgenden beschrieben werden.

Ausgangslage/Ziele: Die im Modellprojekt Carpo und im Vorgängerprojekt „diana“ in Baden-Württemberg erprobte assistierte Ausbildung setzt – bei hoher Wertschätzung für die duale Ausbildung – an deren Erosionserscheinungen an: versperrte Zugänge für Leistungsschwache, Sondermaßnahmen und Warteschleifen, die zu geringe Ausbildungsquote junger Menschen mit Migrationshintergrund, das Problem der Vereinbarkeit von Ausbildung und Kindererziehung, das nach Geschlechtern eingeeengte Berufswahlverhalten, die hohe Zahl der Ungelernten. Der Ansatz

5 Dokumentation der Fachtagung: <http://www.good-practice.de/4997.php> (Stand: 12.09.2013)

6 Praxisbericht des GPC: http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag4156.php (Stand: 12.09.2013)

7 Vgl. GPC-Themenseite assistierte Ausbildung: <http://www.good-practice.de/5094.php> (Stand: 12.09.2013)

8 Dokumentation der Fachtagung: <http://www.good-practice.de/4997.php> (Stand: 12.09.2013)

9 Vgl. Vortrag FRANKE, Gerhard: Begleitete Ausbildung http://www.good-practice.de/vortrag_franke.pdf (Stand: 12.09.2013)

10 <http://www.bibb.de/de/59342.htm> (Stand: 12.09.2013)

11 <http://www.bibb.de/de/59526.htm> (Stand: 12.09.2013)

der assistierten Ausbildung zielt darauf, diese Probleme „vorrangig *innerhalb des Systems der dualen betrieblichen Berufsausbildung* aufzulösen“ (NUGLISCH 2011, S. 240). Er soll neue Zugänge für Jugendliche mit schlechten Startchancen schaffen und Unterstützungsstrukturen zur Prävention von Ausbildungsabbruch aufbauen. Die assistierte Ausbildung wird verstanden als „Alternativmodell zur außerbetrieblichen Ausbildungsförderung“ (ebd.) und zu Marktersatzmaßnahmen. Gleichzeitig will das Projekt der sinkenden Ausbildungsbereitschaft der Betriebe entgegensteuern, eine „Win-Win-Situation für Betriebe, Berufsschulen und Jugendliche“ schaffen und gleichzeitig „starke Wachstumsimpulse für den betrieblichen Ausbildungsmarkt“ setzen“ (ebd., S. 241).

Zielgruppen: Die Modellprojekte wenden sich vor allem an „chancenarme Jugendliche“ (vgl. ebd.); die Projekte wurden mit Gruppen wie alleinerziehende Eltern, Azubis in gender-untypischen Berufen und Jugendliche mit Migrationshintergrund erprobt.

Konzeptionelle Eckpunkte: Die assistierte Ausbildung umfasst eine individuelle Vorbereitungsphase, die Vermittlung und die Begleitung bis zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung. Das Modell traut – im Sinn des Kompetenzansatzes – jungen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu, eine betriebliche Ausbildung zu schaffen; es öffnet ihnen – häufig nach langen frustrierenden Misserfolgsphasen – den Zugang zum Betrieb und fördert so Motivation und Leistungsbereitschaft. Beziehung, Vertrauen und Kontinuität bilden tragende Säulen des Modells. Bildungsträger bieten beiden Seiten – Auszubildenden und Betrieben – Dienstleistungen an, die sich am Bedarf des jeweiligen Einzelfalls orientieren. Der Träger bereitet die Ausbildung gemeinsam mit dem Betrieb vor und führt sie gemeinsam mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal durch. Seine Aufgabe ist die Stabilisierung, Unterstützung und Entlastung des Betriebs; zu seinen Dienstleistungen für die Betriebe gehören Information, Vermittlung, Ausbildungsmanagement, Beratung und Unterstützung. Jugendliche erhalten zunächst eine individuelle Vorbereitung und während der Ausbildung umfassende Hilfen je nach Bedarf, z. B. bei der Bewältigung von Alltags- und persönlichen Problemen sowie bei der Existenzsicherung, Nachhilfe, Hilfe bei der Reflexion der Erfahrungen, Lernbegleitung bei Kontakten zur Berufsschule. Bei Konflikten und Krisen wird beiden Seiten Vermittlung angeboten. Wo zwischen den Voraussetzungen der potenziellen Auszubildenden und den Bedingungen und Anforderungen der Betriebe eine Lücke klafft, schafft die assistierte Ausbildung passende Rahmenbedingungen und Strukturen, z. B. durch die Möglichkeit zur Ausbildung in Teilzeit.

Kennzeichen der Individualisierung: Das *Normalitätssprinzip* betont, dass auch junge Menschen mit schlechten Startchancen eine normale Ausbildung erhalten und durchlaufen. Die Ausbildungsverantwortung bleibt im Betrieb; Betrieb und Jugendliche schließen einen Ausbildungsvertrag, der/die Auszubildende erhält eine tarif-

liche Ausbildungsvergütung. Zwischen dem Betrieb und dem Bildungsträger wird eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen. Das *Dienstleistungsprinzip* bringt den Träger in eine neue Rolle. Er übernimmt die Verantwortung dafür, dass Ausbildungsverhältnisse entstehen und dass sie erfolgreich verlaufen. Das Dienstleistungsverhältnis ist hier gekennzeichnet durch

- „Verlässlichkeit und Kontinuität des Dienstleistungsangebotes für Jugendliche und Betriebe mit einer festen Ansprechperson;
- bedarfsgerechte und umfassende Dienstleistungen aus einer Hand, die individuell auf die Betriebe und Jugendlichen abgestimmt werden;
- hohe Flexibilität, um auf wechselnde Anforderungen situationsgerecht reagieren zu können;
- individuelle Orientierung, die Jugendliche und Betriebe als zentrale Akteure der Berufsausbildung ernst nimmt und fordert.“ (NUGLISCH 2011, S. 244)

*Ergebnisse*¹²: Die assistierte Ausbildung erbrachte in den letzten acht Jahren in Baden-Württemberg eine hohe Zahl zusätzlicher Ausbildungsplätze (im Projekt diana bis 2008 über 50 Prozent, im Projekt Carpo seit 2008 rund 30 Prozent der Ausbildungsplätze). Der Vermittlungserfolg lag deutlich höher als in anderen Vorbereitungsmaßnahmen: Aus der Vorbereitungsphase gingen 70 Prozent in die assistierte Ausbildung, fünf Prozent in eine betriebliche Ausbildung ohne Assistenz oder in eine außerbetriebliche Ausbildung, vierzehn in eine Schule, Qualifizierungsmaßnahme oder Beschäftigung. Sechs Prozent blieben zunächst ohne Perspektive.

Die Zielgruppen wurden erreicht: Altbewerberinnen und -bewerber, die länger als drei Jahre gesucht hatten, stellten über 50 Prozent der betreuten Auszubildenden; mehr als ein Viertel hatte Kinder, über die Hälfte einen Migrationshintergrund.

Im Durchschnitt der letzten drei Jahrgänge wurden im Projekt Carpo 18,7 Prozent der Ausbildungen vorzeitig beendet – damit liegt die Abbruchquote trotz der ungünstigen Voraussetzungen der Auszubildenden deutlich unter den Durchschnittswerten aller Ausbildungen.¹³ Von den Abschlussprüfungen wurden 94,2 Prozent erfolgreich abgeschlossen, dieser Wert übertrifft den Kammerdurchschnitt leicht. Über 50 Prozent der jungen Fachkräfte wurden vom Ausbildungsbetrieb übernommen (vgl. KIERSTEIN 2013, S. 5).

12 Vgl. NUGLISCH 2011, S. 248

13 Die Quote der Vertragslösungen bzw. Ausbildungsabbrüche lag laut Datenreport 2013 in den letzten 20 Jahren stets zwischen 20 und 25 Prozent, 2011 betrug sie 24,5 Prozent (vgl. BIBB 2013, S. 185)

5.2 Die Auftragsausbildung des Wuppermann Bildungswerks

Ausgangslage/Ziele: In der Rhein-Wupper-Region – so die Erkenntnisse des Geschäftsführers der Wuppermann Bildungswerke in Leverkusen, Joachim Pfingst – finden viele Betriebe keine Auszubildenden mehr; große Betriebe mit gutem Ruf fischen die Bewerberinnen und Bewerber mit guten Voraussetzungen vom Markt – für die Klein- und Mittelbetriebe bleiben Auszubildende, denen viele Unternehmen zunächst mit Vorbehalten begegnen. Auf individuelle Bedürfnisse und Unterstützungsbedarf sind sie nicht eingestellt, denn im Betriebsalltag haben Geschäftsprozesse Vorrang vor pädagogischen Aufgaben. Ein erheblicher Teil der Betriebe bildet gar nicht erst aus; bei vielen ist das Problem „Fachkräftemangel“ noch gar nicht angekommen. Andere begründen ihren Verzicht damit, dass ihnen entsprechende Ressourcen fehlen, z. B. qualifiziertes Ausbildungspersonal oder Betreuungsmöglichkeiten.

Zielgruppen: Das Angebot der Auftragsausbildung ist zunächst an Betriebe adressiert und existiert seit vielen Jahren. Das Wuppermann Bildungswerk, das von der Stadt Leverkusen, den Unternehmerverbänden Rhein-Wupper und von der Wuppermann AG getragen wird, führt „fachspezifische Ausbildungsmodulare“ im Auftrag von Betrieben durch, die Teile der Ausbildung nicht allein gewährleisten können, z. B. CNC, Hydraulik oder Pneumatik. Durch aktuelle Entwicklungen in den Betrieben nimmt diese Form der Auftragsausbildung zu: Kostenintensive neue Maschinen sind in vielen Betrieben nicht vorhanden; in einigen Unternehmen werden sie angeschafft, können aber nicht zu Ausbildungszwecken verwendet werden, um die Betriebsabläufe nicht zu stören. Andere Firmen schließen ihre Ausbildungswerkstatt, weil sie sich von der Infrastruktur befreien wollen; sie benötigen Personal, Räume oder Ausstattung für die Produktion. Hier übernimmt das Wuppermann Bildungswerk die gesamte Ausbildung im Auftrag des Betriebs.

Das Bildungswerk versteht sich als Partner der Unternehmen in der Region; Kerngeschäft in den letzten 25 Jahren aber war die Förderung junger Menschen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhielten. Der Träger sucht nun Wege, wie bewährte Konzepte und Erfahrungen z. B. aus der außerbetrieblichen Ausbildung in neue Ausbildungsmodelle überführt werden können. Im neuen Konzept der Auftragsausbildung wird diese um personenbezogene Angebote erweitert und flexibilisiert: sozialpädagogische Begleitung, Stütz- und Fördermaßnahmen oder eine Teilzeitausbildung für junge Eltern. Adressatinnen und Adressaten sollen Jugendliche mit unterschiedlichen Bedürfnissen sein, die im Rahmen von „Normalität“ ausgebildet werden.

Konzeptionelle Eckpunkte:

- Die Auftragsausbildung liegt in der Verantwortung der Betriebe. Sie erweitert das duale System um einen dritten Partner, weswegen der Träger auch von „trialer

Ausbildung“ spricht. Dieser Partner bietet seine Dienstleistungen beiden Seiten an: den Betrieben und den Jugendlichen.

- Die Auftragsausbildung liegt im Interesse der einzelnen Kunden, die auf das Wuppermann Bildungswerk zugehen, um ihre Ressourcen zu sichern. Es handelt sich um ein Dienstleistungsverhältnis, das auf einer oft jahrelang gewachsenen Kundenbeziehung beruht und in jedem Einzelfall neu vertraglich geregelt wird.
- Anders als z. B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen setzen die Angebote frühzeitig an, etwa mit einem externen Ausbildungsmanagement oder mit der Klärung der Ausgangsbedingungen für die Jugendlichen, die teilweise schon durch schulische Angebote der Berufsorientierung bekannt sind. Pädagogische Angebote stehen kontinuierlich bei Bedarf zur Verfügung – nicht erst im Krisenfall.
- Die Auftragsausbildung bildet keinen Sonderweg für „Benachteiligte“. Alle Azubis gehören als vollwertige Mitglieder zum Betrieb, mit dem sie den Ausbildungsvertrag abschließen. Im Bildungswerk treffen sie auf das ganze Spektrum von Auszubildenden, unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen.

Kennzeichen der Individualisierung: Die Auftragsausbildung knüpft konzeptionell an die individuelle Förderung der Benachteiligtenförderung an (s. S. 25 in diesem Beitrag); sie schafft Möglichkeiten, die *Persönlichkeitsentwicklung* innerhalb der (betrieblichen) Ausbildung zu fördern. Durch die Verlagerung bestimmter Module nach außen – hier zum bewährten Träger – werden *pädagogische Professionalität* und ein angemessenes *Förderklima* gewährleistet. Eine *modularisierte* Ausbildung ermöglicht es, von den Ausgangsbedingungen der Betriebe auszugehen und deren Leistungen innerhalb eines *Ausbildungsverbundes* zu ergänzen. Einzelvertraglich vereinbarte Dienstleistungen führen zu einem Höchstmaß an *Flexibilisierung*. Das *Normalitätsprinzip* ist hier nicht an den Ausbildungsbetrieb gebunden; Teile der normalen Ausbildung werden ausgelagert. Personenbezogene Dienstleistungen ergänzen die hier bereits etablierte Praxis der Auslagerung „fachspezifischer Ausbildungsmodule“.

Ergebnisse: Die Auftragsausbildung gilt in Leverkusen als ein Erfolgsmodell, das Kunden zufriedenstellt und gleichzeitig die Ausbildung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bedürfnissen absichert. Interessant ist Verbund- oder Auftragsausbildung vor allem für Klein- und Mittelbetriebe, da die Auszubildenden so dieselbe Ausbildungsqualität wie in Großbetrieben erhalten. Über 150 Auftrags- und Verbundverträge hat das Bildungswerk bereits abgeschlossen. Vielfach läuft diese Form der Ausbildung problemlos; viele Auszubildende wechseln erst nach zwei Jahren in die Betriebe und werden danach im Bildungswerk wieder auf die Prüfung vorbereitet. Die Prüfungsergebnisse liegen über dem Kammerdurchschnitt. Bisherige Erfahrungen beziehen sich allerdings überwiegend auf die Auftragsausbildung mit Schwerpunkt auf fachspezifischen Ausbildungsmodulen, denn diese sind die Betriebe-

be bereit zu finanzieren. Die Bereitschaft der Betriebe gerät aber an Grenzen, wenn sie die Kosten für gesellschaftliche Aufgaben übernehmen sollen, die in der Vergangenheit durch arbeitsmarktpolitische Instrumente finanziert wurden.

6 Auswertung

Die Individualisierung in der Ausbildung kommt derzeit einen wichtigen Schritt voran. Es entstehen neue Modelle, mit denen es gelingt, jungen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen den Zugang zu betrieblicher Ausbildung zu öffnen und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Die neuen Ausbildungsmodelle verschieben die bisherigen Schwerpunkte an den Schnittstellen der beruflichen Bildung und bringen die Dimensionen der ökonomischen Verwertbarkeit, der Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlichen Funktion in eine neue Balance:

- Sie orientieren die duale Ausbildung stärker am Subjekt, nehmen Auszubildende als Persönlichkeiten mit individuellen Lebensverläufen und Lernvoraussetzungen wahr und unterstützen sie – auch in heterogenen Gruppen – unter Wahrung des Anspruchs auf Selbst- und Mitbestimmung bei der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und biografischer Gestaltungskompetenz.
- Sie erweitern die Perspektive auf Individualisierung und planen in doppelter Weise „von unten“: Neben den Voraussetzungen der Auszubildenden werden auch die Bedingungen (z. B. Anforderungen, Interessen und Sachzwänge) der Betriebe analysiert und einbezogen. Im Vordergrund steht die Entwicklung bzw. Gewährleistung von Ausbildungsqualität. Indem sie die Lücke zwischen Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber und den Gegebenheiten der Betriebe schließen, leisten die Modelle einen zentralen Beitrag zur Fachkräftesicherung der Betriebe.
- Sie setzen gesellschaftliche Bildungsziele der Chancengerechtigkeit und Teilhabe um und eröffnen Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen Zugang zum Regelsystem beruflicher Bildung. Sie machen es möglich, auf normative Zuschreibungen und Sonderwege zu verzichten.

In der Umsetzung weisen die beiden beispielhaft dargestellten Modelle „Assistierte Ausbildung“ und „Auftragsausbildung“ zentrale Überschneidungen auf.

- In beiden Fällen schließen junge Menschen, auch wenn ihre Voraussetzungen ungünstig erscheinen, zu den üblichen Bedingungen einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb ab und erhalten so den Status einer/eines „normalen“ Auszubildenden. Beide Formen kommen für alle Jugendlichen infrage und setzen keine „Benachteiligung“ voraus.
- Die Voraussetzungen der Jugendlichen und die Gegebenheiten des einzelnen Betriebes werden akzeptiert, in jedem Einzelfall analysiert und zum Ausgangspunkt

einer individualisierten Ausbildung gemacht. Dazu wird in jedem Einzelfall ein Kooperationsvertrag geschlossen, der bedarfsgerechte Dienstleistungen für beide Seiten umfasst. Durch die Vereinbarung unterschiedlicher Dienstleistungen wird die Ausbildung flexibilisiert, modularisiert und individualisiert.

- Die Modelle gewährleisten im Betrieb bzw. für den Betrieb pädagogisches Personal, das im Sinne der individuellen Förderung nach KREMER/ZOYKE die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden unterstützt (vgl. KREMER/ZOYKE 2010) und in einem mehrdimensionalen Verständnis von Lernen individuelle Lernwege und Lernziele ermöglicht.
- Die Modelle beziehen die Veränderung institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen ein; dazu werden passende Lernumgebungen gestaltet (z. B. im Rahmen einer Qualifizierung/Beratung des Ausbildungspersonals) oder zusätzlich zur Verfügung gestellt. Die bedarfsgerechte Gestaltung der Ausbildung schließt eine flexible Ausbildungsorganisation ein, z. B. eine Ausbildung in Teilzeit.

Gleichzeitig zeigen die beiden Ausbildungsmodelle, dass Individualisierung in der dualen Ausbildung auf unterschiedlichen Wegen umgesetzt werden kann. So versteht die Auftragsausbildung „Normalität“ nicht zwingend als Ausbildung in *einem* Betrieb, sondern gewährleistet sie in einem Ausbildungsverbund, der Ausbildung modular gestaltet.

Beide Modelle stehen für eine „neue Generation“ von kooperativen Ausbildungsmodellen, die Individualisierung in der betrieblichen Ausbildung in einer neuen Qualität von Kooperation ermöglichen.

7 Ausblick

Die Bezeichnungen und Ideen dieser aus der Praxis gewachsenen Modelle – wie die assistierte Ausbildung – werden derzeit in der Politik aufgegriffen (vgl. BUNDES-FACHAUSSCHUSS BILDUNG FORSCHUNG UND INNOVATION DER CDU DEUTSCHLANDS 2012, S. 11). Eine ausreichende Klärung der Begriffe, eine Einbettung in bildungstheoretische Konzepte, eine Bestandsaufnahme und systematische Darstellung vorhandener Modelle oder eine vergleichende Untersuchung ihrer Wirksamkeit liegen allerdings noch nicht vor. Hier zeigt sich (dringender) Forschungsbedarf. Ein erstes Forschungsvorhaben könnte daran ansetzen,

- die Bedingungen, die die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung bisher behindern (Ausgangsbedingungen, Förderbedürfnisse/Risiken ebenso wie Hindernisse und versperrte Zugänge), zu untersuchen,
- Leistungen und Erfolge bisheriger Ansätze in Bezug auf die erkannten Bedingungen, Bedarfe und Hindernisse zu identifizieren,

- bestehende neue kooperative Modelle zu sammeln und zu systematisieren, sie zu differenzieren und in Hinblick auf Transfer- und Ausbildungserfolge sowie Gelingensbedingungen auszuwerten.

Auf den Forschungsergebnissen aufbauend, gilt es zu klären, wie zukünftig entsprechende Programme gestaltet und implementiert werden müssen, um die regulative Idee der Individualisierung in der Praxis zu verankern. (Die konzeptionellen Aspekte des Normalitätsprinzips und der Individualisierung setzen zudem die Veränderung bisher üblicher Fördermodalitäten voraus.)

Literatur

- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986
- BUNDESFACHAUSSCHUSS BILDUNG FORSCHUNG UND INNOVATION DER CDU DEUTSCHLANDS (Hrsg.): Die betriebliche Ausbildung sichert Zukunft. Positionspapier zum Übergang Schule – Beruf. Berlin 2012 – URL: <http://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/1207-betriebliche-ausbildung.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB. Bonn 2011 – URL: http://www.good-practice.de/Empfehlung_BIBB-HA_Leitlinien_zur_Verbesserung_Uebergang_Schule_-_Beruf_2011_06_20.pdf (Stand: 12.09.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Umsetzung und Perspektive der assistierten Ausbildung. Antwort auf eine Kleine Anfrage im deutschen Bundestag. Drucksache 17/12831. März 2013 – URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/128/1712831.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 14–17
- DIHK (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG) (Hrsg.): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2012 – URL: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2012-05-08-ausbildungsumfrage> (Stand: 12.09.2013)
- EGGERT, Dietrich: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Aufl. Dortmund 2000
- ENGRUBER, Ruth: Organisationsentwicklung in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung. Köln 1989
- ERNST, Helmut; WESTHOFF, Gisela: Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Einzelbeitrag aus Workshop 20, S. 1–16 – URL: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ernst-westhoff> (Stand: 12.09.2013)
- GOOD PRACTICE CENTER (GPC) (Hrsg.): Qualitätskriterien für die Bewertung und Auswahl von

- Good Practice Beispielen in der beruflichen Förderung Benachteiligter. Bonn 2010 – URL: http://www.good-practice.de/qualitaetskriterien_goodpractice.pdf (Stand: 12.09.2013)
- GRUNWALD, Klaus; THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierung. In: OTTO, Hans-Uwe; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Basel 2005, S. 1136–1148
- KIERSTEIN, Olaf: Assistierte Ausbildung. Betriebliche Berufsausbildung für chancenarme junge Menschen in Baden-Württemberg. Vortrag Praxisworkshop „Vertragslösungen/Ausbildungsabbrüche“, Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2013 – URL: http://www.good-practice.de/Kierstein_AssistierteAusbildung_Carpo.pdf (Stand: 12.09.2013)
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung von Kompetenzen. Curricula-re und didaktisch-methodische Optionen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 57 (2009) 2, S. 163–173
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn 2010
- KUTSCHA, Günter: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003), S. 328 ff. – URL <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/habel.pd> (Stand: 12.09.2013)
- LIPPEGAUS, Petra: Individuelle Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener – Förderdiagnose, Förderplan und differenzierte Lernangebote. Offenbach a. M. 2000 – URL: http://afl.lakk.bildung.hessen.de/beruf/qualifizierung/Modul_1_/individuelle_forderung_inbas.pdf (Stand: 12.09.2013)
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Das Inklusionskonzept bringt Bewegung in die Benachteiligtenförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 2, S. 18–19
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. In: INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, Band 3: Individuelle Förderung auf der Grundlage von Potenzialanalysen. Offenbach a. M. 2013 – URL: http://www.shop.inbas.com/download/verlag/970_pub_potenzialanalyse_band_3.pdf (Stand 26.11.2013)
- MÜLLER, Christiane; SCHULZ, Franziska; THIEN, Ulrich: Auf dem Weg zum Jugendintegrationskonzept: Grundlagen und Herausforderungen angesichts veränderter Lebenslagen junger Menschen. Münster 2010
- NUGLISCH, Ralf: Normalität statt Maßnahme. Assistierte Ausbildung für chancenarme junge Menschen. In: KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-)Bildung. Der schwierige Weg zum Azubi. November 2011 – URL: http://www.kas.de/upload/dokumente/2011/11/Aufstieg_Aus-Bildung/Aufstieg_Aus-Bildung_3-4.pdf (Stand: 12.09.2013)

- REDDY, Prasad: Grundlagen, Themen, Leitlinien. Indikatoren der Inklusion. Bonn 2012 – URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf> (Stand: 12.09.2013)
- SEEWALD, Jürgen: Individuelle Förderung im GanzTag. Expertise für das BLK-Projekt „Lernen für den GanzTag“ Marburg o. J. – URL: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Seewald_Individuelle_Foerderung.pdf (Stand: 12.09.2013)
- TILLMANN, Klaus-Jürgen; EUBEL, Klaus-Dieter; DICHANZ, Horst: Einführung in die Theorie der Schule. Hagen 1987
- WERNER, Dirk: Strukturvorschläge zur Reform der beruflichen Bildung. Präsentation zum GPC-Expertengespräch. Bonn 2010 – URL: http://www.good-practice.de/werner_strukturvorschlaege.pdf (Stand: 12.09.2013)
- ZIELKE, Dietmar; POPP, Josefine: Ganz individuell? Empirische Studien zur Individualisierung und Binnendifferenzierung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld 1997

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra: Individualisierung in der betrieblichen Berufsausbildung: Entwicklungslinien und neue Ausbildungsmodelle .
In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde - Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2014, S. 21 - 38



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>