

Die Modulare-Duale-Qualifizierungs-Maßnahme (MDQM)

-

Einordnung und evaluative Gesamtbewertung

1

MDQM im Angebotsgefüge von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung des Landes Berlin

-

Strukturen und Nachfrage-Angebotsverteilung im Schuljahr 2005/2006

(a) Zur Stellung von MDQM I und II im Berliner Berufsbildungssystem

Im Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004 in seiner Fassung vom 11. Juli 2006 werden weder die berufsvorbereitende Stufe I, noch die berufsausbildende Stufe II von MDQM explizit erwähnt. In der Publikation der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von 07/2006 „Bildung für Berlin. Berufliche Bildung in Berlin. Schuljahr 2006/2007“ hingegen werden beide Stufen angesprochen:

- *MDQM I* wird unter dem dritten Punkt „Berufliche Vorbereitung (MDQM, OBF, einjährige OBF)“ angesprochen (18-21). Dort werden als Adressaten „Jugendliche ohne Hauptschulabschluss oder Jugendliche mit dem einfachen Hauptschulabschluss“ genannt. Aufgeführt werden weiterhin Aussagen zur Grundstruktur, zu den Zertifikaten sowie zu den Berufsfeldern, in denen diese „Maßnahme“ angeboten wird.
- *MDQM II* wird unter Punkt 5 „Berufliche Ausbildung (OB, OBF, MDQM II)“ aufgeführt (25-27).

Für das Schuljahr 2005/2006 sind die folgenden Verteilungen in der Berliner Berufsvorbereitung bzw. in der Berufsausbildung zu finden (*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006*):

- *Berufsvorbereitung*: Insgesamt befanden sich 6.246 Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsgängen der öffentlichen Berufsschulen und öffentlichen Sonderberufsschulen. Dies sind 80% der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2004/2005 die Sekundarstufe I ohne Abschluss bzw. mit dem einfachen Hauptschulabschluss verlassen haben ¹. Darüber hinaus lernten 4.893 Jugendliche in der einjährigen Berufsfachschule (OBF), die aus formalen Gründen ebenfalls dem Bereich der Berufsvorbereitung zuzuordnen ist. Die Jugendlichen in der Berliner Berufsvorbereitung verteilten sich im Schuljahr 2005/2006 wie folgt (ohne OBF):
 - *MDQM I*: 1.032 Jugendliche = 16,5 %;
 - *BQL*: 1.658 Jugendliche = 26,5 %;
 - *BQL (FL)*: 477 Jugendliche = 7,6 %.

¹ Hierunter zählen Schüler ohne bzw. mit Abschluss der Schulen mit sonderpädagogischen Schwerpunkt „Lernen“ und Schüler ohne bzw. mit Hauptschulabschluss.

- *Berufsausbildung*: Insgesamt waren im Schuljahr 2005/2006 65.058 Jugendliche in Berlin in der Berufsausbildung² zu finden:
 - *Berufsschule (OB; schulischer Teil der Ausbildung im dualen System)*:
55.952 Jugendliche = 86 %;
 - *Mehrjährige Berufsfachschule (vollzeitschulische Berufsausbildung)*:
6.597 Jugendliche = 10 %;
 - *MDQM II*:
2.509 Jugendliche = 4 %.

Betrachtet man alle Schüler in öffentlichen beruflichen Schulen in Berlin³, so nehmen die Auszubildenden (Berufsschule) mit 61% immer noch den größten Umfang ein; 15,4% aller Schüler sind Berufsfachschüler. Der Vergleich der mehrjährigen Berufsfachschule (6.597 Schüler), einer Schulform, die am ehesten mit der Schülerklientel von MDQM vergleichbar ist, und MDQM II (2.509 Schüler) liegt bei ca. 3 : 1.

Nach anfänglichen Akzeptanzproblemen, die nicht zuletzt aufgrund der fast unangekündigten Implementierung von MDQM in den beruflichen Oberstufenzentren erkennbar waren (vgl. *van Buer* 2003), haben sich beide Stufen von MDQM zu stabilen und auch quantitativ gewichtigen Angeboten beruflicher Bildung an die Berliner Jugendlichen entwickelt. Derzeit ist zumindest auf der formalen Ebene nicht erkennbar, dass MDQM in Frage gestellt wird - weder auf der bildungspolitischen Ebene noch in den meisten der anbietenden beruflichen Schulen, dort vor allem nicht in denjenigen, die in hohem Maße berufsvorbereitende Klassen führen.

(b) Zum Zusammenwirken von Schule und (Aus-)Bildungsdienstleister

Bei den Bildungsgängen, an denen mehrere Institutionen beteiligt sind, die Lern-, Ausbildungs- und Arbeitsmilieus zur Entwicklung der Jugendlichen anbieten (zu den entwicklungsförderlichen Bedingungen von Arbeit vgl. z. B. *van Buer, Wahse et al.* 1999, 73ff.), sind diese Lernorte auf ihre je besondere Weise am Erfolg bzw. auch Misserfolg der Lernerinnen und Lerner beteiligt. Beide erfüllen unterschiedliche curricular gebundene Aufgaben und bieten jeweils spezifisch strukturierte Lern- und Entwicklungsmilieus an; deren Verknüpfung in Lernen und im Aufbau von berufsbezogenen Kompetenzen obliegt wesentlich den Jugendlichen, wenn nicht systematische Abstimmungen zwischen diesen Lernorten implementiert sind. Für die letzten ca. dreißig Jahre kann empirisch zuverlässig nachgewiesen werden: Diese lernrelevanten Abstimmungen zwischen den Lernorten finden eher selten statt – vor allem nicht im Sinne einer Alltagsstrategie - ; stattdessen stellen sie ein weitestgehend ungeöstes Problem der beruflichen institutionell dual organisierten Bildungsgänge dar (vgl. z. B. die Beiträge in *Euler* 2004). Verstärkt wird diese kritische Perspektive noch durch jugendtheoretische Überlegungen; letztere verstehen diese Phase wesentlich als psychosoziales Moratorium zwischen zwei ökologischen Übergängen (Statuspassagen; vgl. z. B. die Beiträge in *Oerter* 1985), deren entwicklungs-differenzierende Rolle zwischen „Gewinnern“ und „Verlierern“ durch die wenig abgestimmten Feinstrukturen in den Lernangeboten und Lernmilieus von beruflicher Schule einerseits und (Aus-

² Berücksichtigt sind hier Jugendliche der Dualen Ausbildung, der mehrjährigen Berufsfachschule und MDQM II.

³ Hierzu zählen alle Schüler der Berufsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachschulen, der Gymnasialen Oberstufe und der Berufsfachschulen.

)Bildungsdienstleister andererseits eher verschärft als gemindert wird (vgl. z. B. die Beiträge in *Pätzold 1990; Enggruber 2004*).

Wie diese Abstimmungen zwischen den an MDQM I und II beteiligten beruflichen Schulen und dem zentralen (Aus-)Bildungsdienstleister sich über die Zeit hinweg entwickelt haben und inwiefern die Jugendlichen das Ausmaß des Zusammenwirkens als förderlichen Faktor für ihr Lernen empfanden, konnte die Wissenschaftliche Begleitung (WB MDQM) nur sehr begrenzt nachgehen.

(c) Zur Stellung und zur Begrenzung des nachstehenden Gutachtens

Der folgende Text ist im Sinne eines evaluationszentrierten Gutachtens zu lesen. Er basiert auf den Befunden der wissenschaftlichen Begleitung von MDQM (WB MDQM), die im Teil IV des beigefügten Abschlussberichtes 2007 ausführlich beschrieben und durch weitere Ergebnisse der WB MDQM ergänzt werden (*Teile V und VI*). Diese beziehen sich auf die Arbeit des (Aus-)Bildungsdienstleisters; die Arbeit der beteiligten beruflichen Schulen und deren (relative) Wirkungen auf den Lernerfolg und Zertifikatserwerb der Jugendlichen werden nur sehr partiell beschrieben.

Die empirischen Befunde der WB MDQM werden in dem nachfolgenden Gutachten zugespitzt resümiert (*Abschnitt 5*) und bewertend vor den Hintergrund der anderen Angebote in der Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung gespiegelt (*Abschnitt 6*). Dabei sind die Begrenzungen in der Aussagefähigkeit bzw. hinsichtlich des Geltungsbereichs der Aussagen unbedingt zu beachten. Insgesamt ist es unerlässlich, den Entwicklungskontext des Landes in den zentralen Aspekten zu markieren, die für die Entwicklung der Bildungsnachfrage und des Bildungs- und Berufsbildungsangebots der nächsten Jahre signifikant sind bzw. sein werden (*Abschnitte 3 und 4*). Abschließend werden bezüglich der weiteren Entwicklung von MDQM noch Empfehlungen formuliert (*Abschnitt 7*).

Zu zentralen Determinanten des Landes Berlin für die Entwicklung der Nachfrage nach beruflicher Bildung und für die Sicherung eines adäquaten Angebots

- eine kurze Skizze

Die Finanzierung des Bildungsangebots durch das Land Berlin steht nicht nur in den letzten Jahren, sondern auch für die nächste Zeit unter starken Spannungen (vgl. z. B. das Gutachten von *Dohmen & Reschke* 2003). Selbst bei einer in Berlin derzeit erkennbaren leicht positiven Entwicklung des 1. Arbeitsmarktes muss man die Lage des Landeshaushaltes, die sich trotz nachhaltiger Einsparungen spätestens in der zweiten Jahrhundertdekade erwartbar nochmals verschärfen wird, als dramatisch bezeichnen (vgl. das Gutachten von *Färber* 2003). Diese Einschätzung wird durch das jüngste Urteil des Bundesgerichtshofes zur Entlastung des Berliner Haushaltes durch Sonderförderungen der Bundesregierung verstetigt. Somit kann erwartet werden, dass die Bildungsfinanzierung in der Spannweite des gesetzlich definierten Mindestangebots an öffentlichen Schulen der Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sowie an beruflicher Bildung bis hin zur Finanzierung der Berliner Hochschulen und Universitäten in zunehmenden Maße unter Wirtschaftlichkeitsaspekten bewertet und auch gesteuert wird. Angesichts der Umstrukturierung des Arbeitsmarkts und Beschäftigungssystems in Berlin seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Jahr 1990 - Umstrukturierungen, die als noch nicht abgeschlossen gelten können - sind für die nächsten ca. 10 Jahre sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht weitere grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Bildungsnachfrage und in der Folge auch hinsichtlich des Bildungsangebots zu erwarten, das das Land zu sichern hat (ausführlicher vgl. *Abschnitt 1* im Teil II).

(a) Zur Entwicklung der Bildungsnachfrage

Die Alterung der Gesellschaft in Deutschland scheint bzw. ist unausweichlich, folgt man den demografischen Entwicklungsprognosen: Zwar wird der erwartbare Rückgang bis 2020 nur ca. 400.000 Einwohner betragen, sich dann jedoch stark beschleunigen. Angesichts des anhaltenden Geburtendefizits sinkt die Zahl der Kinder und Jugendlichen insgesamt schneller, so dass für diese Altersgruppe mit einem generellen Rückgang um ca. -18% zu rechnen ist. Gleichzeitig wird sich der relative Anteil von Kindern und Jugendlichen mit deutschsprachigem im Vergleich zu solchen mit Migrationshintergrund deutlich zugunsten der letzteren verschieben: Zwischen 2020 und 2025 wird im Gegensatz zu heute nicht mehr jeder Siebte, sondern ca. jeder Vierte in die Gruppe ausländischer Herkunft fallen. Im Jahr 2025 kann bundesweit nur noch mit ca. 730.000 Schulabgängern aus den allgemein bildenden Schulen gerechnet werden; davon werden geschätzt 146.000 Jugendliche ausländischer Herkunft sein (ca. 20% bundesweit).

Allerdings sind regional stark unterschiedliche Entwicklungen beobacht- und auch weiterhin erwartbar. Für die prognostizierten Entwicklungen in *Berlin* ist es sinnvoll, die beiden Länder Berlin und Brandenburg als einen gemeinsamen Entwicklungsraum zu betrachten, der bereits jetzt hoch vernetzt ist. Wenn man diesen Großraum analytisch in Westberlin, Ostberlin und in den inneren Entwicklungsraum Brandenburgs (den sog. „Speckgürtel“) und den äußeren gliedert, zeigen sich deutlich unterschiedliche Entwicklungen. Ob bzw. inwieweit diese sich durch regionale Mobilität im Wohn- und

nicht nur im Nachfrageverhalten nach bezahlter Arbeit verändern werden, ist derzeit nur bedingt abschätzbar; bisher ist jedoch eher wenig mobiles Wohnverhalten erkennbar. Insgesamt ist für diesen Entwicklungsraum in den nächsten Jahren die folgende Bildungsnachfrage erwartbar: Sowohl in Berlin als auch in Brandenburg ist eine Spaltung erkennbar, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Danach wird Berlin bis 2011 nur einen moderaten Rückgang an Jugendlichen verzeichnen, die bis 2015 das Ende der Sekundarstufe I erreichen werden, in Westberlin eher gering, in Ostberlin jedoch sehr deutlich. In Brandenburg hingegen wird die Zahl der Jugendlichen in den Klassen 7-10 im Jahr 2010/11 auf ca. 60% des Jahres 1995/96 zurückgehen; dabei „bricht“ der Nachwuchs im äußeren Entwicklungsraum regelrecht „ein“ (um ca. zwei Drittel). Betrachtet man die Kinder in den Klassen 1-6 als diejenigen, die die Bildungsnachfrage bis ca. 2020 markieren werden, zeigt sich: Für Berlin wird sich der oben genannte Rückgang verstetigen und dann auf niedrigem Niveau einpendeln, für Brandenburg wird sich die Situation im äußeren Entwicklungsraum eher noch verschärfen. Für diesen regionalen Raum wird man daher mit einer dauerhaften Halbierung der Bevölkerung in diesen ohnehin schon eher dünn besiedelten Regionen rechnen müssen (vgl. *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* 2003, 44).

Geht man davon aus, dass der relative Anteil von Jugendlichen, der am Ende der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II der allgemein bildenden Schulen übergeht (32% in Berlin und 29% in Brandenburg), stabil bleibt, werden in 5-7 Jahren in Berlin jährlich nur noch ca. 19.000 Jugendliche in das Berufsbildungssystem übergehen und in Brandenburg nur noch ca. 12.000 Jugendliche (gegenüber in Berlin ca. 20.000 und in Brandenburg ca. 15.000 derzeit). In der weiteren Entwicklung bis ca. 2020 wird sich die Zahl der Nachfrager nach nicht-akademischer beruflicher Bildung für beide Länder allerdings auf dem oben angedeuteten niedrigen Niveau stabilisieren. Selbst wenn man von Unsicherheitswerten um die 5% ausgeht, zeigt sich angesichts dieser Prognosen: Beide Länder stehen hinsichtlich des regionalen Angebots an gut ausgebildeten Facharbeitern und Fachangestellten vor nur noch schwer bewältigbaren Problemen, den Unternehmen eine quantitativ ausreichende Nachwuchsbasis anbieten zu können. Insgesamt kann man durchaus davon sprechen, dass sich in ca. 5 Jahren, spätestens in ca. 7 Jahren, die hiesigen Unternehmen in der „demografischen Falle“ befinden werden. Die *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* (2003, 47) zitiert folgerichtig das DIW (2002):

„... schon in wenigen Jahren werden die Belegschaften in den Betrieben überaltert sein, vor allem weil aufgrund des Geburteneinbruchs zu Beginn der neunziger Jahre bald Auszubildende und etwas später dann Fachkräfte Mangel sein werden“. Die Bildungskommission markiert als unausweichliche Konsequenz für die Bildungspolitik, die Bedingungen für die massive Steigerung der Bildungsbeteiligung bereitzustellen und die Effektivität des Bildungswesens, hier besonders der einzelnen Schulen, systematisch zu steigern.

(b) Zur Entwicklung der Qualität des Berliner Bildungsangebots

Wie die *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* (2003, 47f.) anspricht, bewegt sich die derzeitige Bildungsinvestition pro Schüler mit knapp 5.000 Euro jährlich auf einem auch im bundesweiten Vergleich relativ hohem Niveau. Angesichts einer pro Kopf-Verschuldung des öffentlichen Haushaltes von derzeit ca. 10.000 Euro, wird es schwierig werden, dieses Niveau zu sichern. Dies ist insofern besorgniserregend, als Berlin in den PISA-Studien bei den 15-jährigen im innerdeutschen

Vergleich weit im unteren Drittel rangiert (in der PISA I-Studie erfüllte Berlin nicht alle Stichprobengrößen, so dass die *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg* 2003 mit den durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin geschätzten Werten arbeiten musste). Dies bedeutet: Jenseits der ca. 13% jährlichen „Modernisierungsverlierer“, wie sie die Bildungskommission nennt, die formal durch den Abgang aus der Sekundarstufe I ohne Hauptschulabschluss gekennzeichnet werden können, stellt sich die Frage nach dem Niveau der erworbenen Basiskompetenzen, die als ein zentraler Bestandteil von Ausbildungsreife verstanden werden können (zu der Diskussion um diesen Begriff vgl. den *Abschnitt 3.3* im Teil II des Abschlussberichts); bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann diese Gruppe sogar auf ca. 27% geschätzt werden. Wie die einschlägigen Analysen der PISA-Daten ausweisen, spielt im Gesamtgefüge des Erwerbs dieser Basiskompetenzen die Lesekompetenz eine zentrale Rolle. Folgt man den PISA-Daten für Berlin, können ca. 6% der Schüler an Haupt- und Gesamtschulen als sog. „schwache Leser“ nahe der Grenze zum Analphabetismus identifiziert werden und weitere 40% als Angehörige der Risikogruppe im Sinne nicht flüssigen Lesens.

Mit dem Schulgesetz vom Januar 2004 hat das Land Berlin für sein Bildungssystem eine Vielzahl von teils neuen Steuerungsinstrumenten implementiert; diese sollen dazu beitragen, dass vor dem Hintergrund der erweiterten Selbstständigkeit der Einzelschule die bildungspolitisch konsentrierte Balance zwischen neuen gesetzlich gesicherten Freiräumen der Einzelschule und einzelschulischer Rechenschaftslegung gewahrt bleibt.

Zu diesen Steuerungsinstrumenten zählt auf der Systemebene der Handlungsrahmen Berlin (Qualitätsmodell von Schule) die externe Evaluation (mit der Schulinspektion), die zentrale Vergabe des Mittleren Abschlusses (MSA) sowie des Abiturs und das Instrument der Zielvereinbarung zwischen der Dienstaufsicht und der Einzelschule. Auf der Ebene der einzelnen Bildungsinstitution sind vor allem das Schulprogramm mit der Explikation des Zielhorizonts, der (möglichst) datenbasierten Stärken-Schwächen-Analyse sowie den geplanten Entwicklungsstrategien zu nennen, weiterhin die innere Evaluation, der jährliche Leistungsbericht (erstmalig zum 31. März 2008) und erweiterte Möglichkeiten der einzelschulinternen Weiterbildung.

Ziel ist es, einen Rahmen für die datenbasierte, d. h. evaluationszentrierte Steuerung der schulindividuellen Qualitätsentwicklung zu schaffen und die Nutzung dieser Instrumente verbindlich zu machen. So ist es nicht überraschend, dass Berlin im Vergleich der Bundesländer als stark modernisiert gilt. Wann sich diese Implementierung in dem „harten“ Kriterium der Verbesserung des „Outputs“ von Schule im Sinne verbesserten Kompetenzerwerbs, vor allem der Basiskompetenzen (zu den Bildungsstandards vgl. z. B. *Klieme et al.* 2003), aber auch der Einstellungen zum lebenslangen Lernen, in der Sozialkompetenz etc. (vgl. die Diskussion um den Begriff der Ausbildungsreife im *Abschnitt 3.3* Teil II des Abschlussberichts) und damit in der deutlichen Verringerung der sog. „Risikogruppe“ (s. Punkt d) niederschlagen wird, ist derzeit empirisch gesichert nicht prognostizierbar. Insgesamt kann jedoch von Folgendem ausgegangen werden: Angesichts der Zahl der neu eingeschulten Kinder, die über nicht hinreichende Kenntnisse in der Verkehrssprache Deutsch verfügen (auch bei Kindern deutschsprachiger Herkunft; bei Kindern mit nicht-deutschsprachigen Eltern ca. 50%), werden sich die „Renditen“ der benannten Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmaßnahmen eher mittel- und langfristige zeigen, etwa bei den Jugendlichen, die ab 2011-2013 nach beruflicher Bildung nachfragen werden.

Dies bedeutet: Folgt man der *heutigen* Diskussion um das Konzept der Ausbildungsreife und der damit angesprochenen Kompetenzprofile, die von den Nachfragern nach betrieblichen Ausbildungsplätzen zu Beginn ihrer möglichen Ausbildung verlangt werden, sind bei quantitativ insgesamt gesünder Abgängerzahl qualitative Verbesserungen erwartbar. Geht man, wie in den letzten Jahren deutlich sichtbar, davon aus, dass die Betriebe und Unternehmen auch weiterhin steigende Optionen an die Kompetenzprofile der Jugendlichen formulieren werden, stellt sich schnell die - empirisch gesichert ebenfalls nicht beantwortbare - Frage: *In welchem Ausmaß wird der Gewinn an Kompetenzqualität am Ende der Sekundarstufe I in der Nachfragegruppe nach beruflicher Bildung durch den gestiegenen Anspruch seitens der Anbieter an Ausbildungsplätzen quasi „aufgefressen“?*

Insgesamt kann jenseits rein quantitativer Aspekte des Angebots an Bildung und beruflicher Bildung (ohne das Angebot im quartären Sektor der (beruflichen) Weiterbildung zu berücksichtigen) sicherlich etwas zugespitzt resümiert werden: Berlin wird auch weiterhin mit einem relativ hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen, die der sog. Risikogruppe zuzurechnen sind (genauer vgl. Punkt d), pro Altersjahrgang rechnen müssen. Die Implementierung der oben angesprochenen Steuerungsinstrumente kann als ein wichtiger Schritt zur Implementierung und Verstetigung systematischer Qualitätsentwicklung der Einzelschule als der zentralen „Produktionsstelle“ von Output gelten; dies setzt jedoch voraus, dass die Abstimmung zwischen den Instrumenten und die Unterstützung der Akteure „vor Ort“ deutlich gesteigert wird (vgl. z. B. das QEBS-Projekt für die beruflichen Schulen; *van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia* 2006). Wichtig dabei ist auch: Der Umgang mit Disparitäten, also mit den sozialen Disparitäten und gleichermaßen mit den Disparitäten hinsichtlich des Migrationshintergrunds, ist und bleibt ein zentraler Fokus der Qualitätsentwicklung, dies nicht nur bildungspolitisch programmatisch, sondern besonders empirisch nachweisbar (vgl. *Bildungsgangskommission der Länder Berlin und Brandenburg* 2003, 131ff.).

(c) Zur Entwicklung der Berliner Ausbildungsstellenbilanz

Mit durchaus gravierenden regionalen sowie branchenspezifischen Schwankungen und mit leichten Schwankungen in einzelnen Jahren ist die Angebotsseite des Ausbildungsstellenmarktes seit geraumer Zeit durch einen Rückgang der betrieblichen Ausbildungsplatzangebote gekennzeichnet; diese Situation trifft auf einen in den 1990er Jahren starken demografisch bedingten Nachfragezuwachs (genauer vgl. *Abschnitt 2 Teil II* des Abschlussberichts). Zwar stellt sich die Bilanz von Nachfrage und Angebot je nach gewähltem Stichtag jeweils verändert dar; doch ist die Tatsache der Negativbilanz an betrieblichen Ausbildungsplätzen bundesweit unübersehbar: So mussten 2005 mit einer Quote von rechnerisch 58,0 erstmals weniger als 60 Neuabschlüsse auf Absolventen aus den allgemein bildenden Schulen verzeichnet werden. Folgt man den Berechnungen von *Eberhardt, Krewerth & Ulrich* (2006, 9) vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), hat sich die Lücke von 1992 bis 2005 zwischen den Absolventenzahlen der Sekundarstufe I und dem Angebot an Ausbildungsplätzen dramatisch von ca. 80.000 auf über 300.000 vergrößert. Man kann von Folgendem ausgehen: Die Mehrzahl der Jugendlichen, die die allgemein bildenden Schulen am Ende der Sekundarstufe I verlässt, bevorzugt einen betrieblichen Ausbildungsplatz deutlich gegenüber anderen Angeboten; weiterhin fragen ca. 20% der Abiturienten ebenfalls nach einem solchen Platz nach; die sog. Altbewerber, d. h. Jugendliche aus berufsvorbereitenden Maßnahmen, Ausbildungsplatzabbrecher, Ausbildungsplatzwechsler etc., suchen ebenfalls nach. Damit werden die Dimensionen des Gesamtproblems sichtbar - auch wenn es rein rechnerisch

und unter Einbezug der Angebote des berufsvorbereitenden Übergangssystems gegen Ende des ersten Halbjahres gelingt, die Bewerberlücke weitestgehend zu schließen.

Vor diesem Hintergrund sind einerseits der stetig ansteigende Ausbau von funktionalen Äquivalenten zum „klassischen“ dualen System der Berufsausbildung, im Wesentlichen der außerbetrieblichen Berufsausbildung, der Verbundausbildung und der vollzeitschulischen Berufsausbildung, in Berlin auch der Stufe II von MDQM, und andererseits der quantitativ fast explosionsartige Ausbau des sog. Übergangssystems, d. h. im Wesentlichen die Maßnahmen und Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung, zu verstehen. Die nachfolgend benannten ausgewählten Zuwachsquoten verweisen auf die folgenden Entwicklungen:

- Berufsvorbereitungsjahr = +117% seit 1992;
- Einmündungen in berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit im selben Zeitraum = +140%;
- Jugendliche im vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahr = +53%;
- Fachoberschule = +148%.

Diese Zahlen deuten an: Die „Modernisierungsverlierer“ aus den allgemein bildenden Schulen (zu diesem Sprachgebrauch vgl. *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003*, 122ff.) stellen ebenfalls die Verlierer an der für sie so wichtigen 1. Schwelle, d. h. beim Übergang in das Berufsbildungssystem, dar. All diese Fakten und Trends sind bekannt und müssen daher an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert werden.

Für *Berlin* stellt sich die Frage, ob dort ähnliche Entwicklungen wie die oben für das gesamte Bundesgebiet skizzierten vorliegen. Die Antwort lautet im Wesentlichen: Zwischen 1993 bis 2004 entwickelte sich der Anstieg der Ausbildungsverhältnisse und die Anzahl der neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge ähnlich wie im Bundesgebiet; so ist in Berlin insgesamt von 1993 bis 2000 ein Zuwachs der Ausbildungsverhältnisse von ca. 14% zu verzeichnen (54.991 vs. 62.904) und der neuabgeschlossenen Verträge von ca. 27% (19.537 vs. 24.871 im Jahr 1999); danach jedoch muss bis 2004 ein Rückgang der Ausbildungsverhältnisse um knapp -10% auf etwa den Stand von 1995 festgestellt werden, ebenfalls bei den neuabgeschlossenen Ausbildungsverträgen um ca. -15% auf etwa den Stand von 1995. Wann und ob sich die Lücke zwischen dem jährlichen Ausbildungsstellenangebot und der Nachfrage aufgrund des im Punkt (a) skizzierten Rückgangs an Bildungsnachfrage schließen wird, ist aufgrund einer ganzen Reihe von wenig prognostizierbaren Faktoren nur bedingt abschätzbar. Die wenig abschätzbaren Faktoren sind z. B. (a) der bildungspolitisch gewünschte Rückgang der Nachfrage nach betrieblicher Ausbildung seitens der Abiturienten, der durch die Umstrukturierung der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge, durch den Ausbau der Fachhochschulen etc. erreicht werden soll; (b) die Entwicklung der Altnachfrage und (c) der erwartbare Nachfragedruck auf den Berliner Ausbildungsstellenmarkt, wenn es in Brandenburg aufgrund des raschen demografischen Einbruchs nicht (mehr) bzw. deutlich schlechter gelingen wird, regional breit gelagerte Ausbildungsangebote auch in den Alternativen zur betrieblichen Ausbildung anzubieten; dieser Druck kann sich nochmals dadurch verstärken, dass die Verkehrsinfrastruktur vom äußeren über den inneren Brandenburger Entwicklungsraum fast sternförmig nach Berlin zeigt und es deutlich zeitgünstiger ist, eine entfernungs-mäßig längere Strecke nach Berlin zurückzulegen als eine kürzere „quer“ zu diesen Hauptverkehrswe-

gen. (d) Weitestgehend nicht abschätzbar ist, wie die Unternehmen und Betriebe auf die oben beschriebene demografische Falle reagieren, nicht zuletzt auch durch Standortverlagerung. Zieht man noch hinzu, dass das Handwerk und das Gewerbe traditionell den weitaus größten Teil der Ausbildungsplätze stellen und dass gerade diese Betriebe in Berlin bis 2010 vor einem nur bedingt gelösten Problem der altersbedingten Übergabe an die nächste Generation stehen, müssen bei jeder Prognose weitere erhebliche Unsicherheiten eingeräumt werden.

Insgesamt kann jedoch von Folgendem ausgegangen werden: Für Berlin wird sich die skizzierte Angebots-Nachfragerücke nach betrieblicher Ausbildung selbst bei besseren Kompetenzprofilen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I (vgl. Punkt b) bis ca. 2012 nur bedingt schließen. Die regionale Nachfrage nach „Ersatzangeboten“ (i.S.v. nicht betrieblicher) beruflicher Bildung wird mindestens bis 2013-15 bestehen bleiben, moderiert durch die regionalen demografischen Entwicklungen.

Betrachtet man die einschlägigen Übergangszahlen an der zweiten Schwelle, also beim Übergang vom Berufsbildungssystem in das Beschäftigungssystem oder in den Weiterbildungsmarkt bzw. in andere gesellschaftliche Subsysteme etc., ist neben den besonderen Problemen der Absolventen aus den funktionalen Äquivalenten zur klassischen dualen Ausbildung das Folgende festzuhalten: Auch ausgebildete Jugendliche finden ihre erste Arbeit vermehrt im Niedriglohnsektor mit all seinen Problemlagen wie vertraglicher Instabilität, biografischen Brüchen etc. In den neuen Bundesländern besteht dieser Sektor zu mehr als 40% aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In Berlin ist eine ähnliche Situation erwartbar. Ob sie sich in den nächsten Jahren weiter in Richtung Niedriglohnsektor ausweiten wird, kann derzeit gesichert nicht gesagt werden; allerdings machen der Verlust an Arbeitsplätzen im produzierenden Gewerbe und die Veränderungen im Dienstleistungssektor darauf aufmerksam, dass Berlin sich möglicherweise auf einen stärker als bisher gesplitteten Arbeitsmarkt vorbereiten muss, in dem die Zahl der beruflich organisierten Arbeitsplätze im mittleren Lohnsegment abnimmt. Für die in diesem Gutachten fokussierten Modernisierungsverlierer bedeutet dies: Selbst bei erhöhten individuellen Bildungsinvestitionen und bei deren erhöhter Effektivität bezüglich erfolgreichen Lernens werden sich auch nach ca. 2010 die hohen Risiken beim Übergang in das Beschäftigungssystem für diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht oder nur wenig verringern.

(d) Anteil der Risikogruppen an den Altersjahrgängen

Die Beschreibung von Jugendlichen, die am Ende der Sekundarstufe I nicht bzw. nur bedingt den Anforderungen erfolgreichen Lernens in der beruflichen Bildung genügen, sind vielfältig; in der augenblicklichen Debatte reichen sie von lernschwachen über schuldistanter bis hin zu nicht ausbildungsfähigen bzw. ausbildungsreifen Jugendlichen. Hinzu kommt noch die Gruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen, die sich zu großen Teilen ebenfalls im Übergangssystem, z. B. in der einjährigen Berufsfachschule, befindet. Historisch ist dieses Problem nicht neu; in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre wurde vom Jungarbeiterproblem gesprochen. Ordnungspolitisch konnte mittels formaler Kriterien wie Schulabgang und (einfachem) Schulabschluss eine Klassifikation der nach Ausbildung nachfragenden Jugendlichen vorgenommen werden. Allerdings verweisen die seit Mitte der 90er Jahre vorliegenden nationalen Befunde unübersehbar auch auf Folgendes: Wenn auch regional wiederum unterschiedlich markieren die Schulabschlüsse bzw. die Schulformen bezüglich der jeweils erworbenen Kompetenzen in den zentralen Lernbereichen wie mathematisches Grundverständnis etc. starke, wie in Brandenburg teils eklatante faktische Kompetenzüberschneidungsbereiche der einzelnen Schul-

formen bis ca. 35%. Spätestens mit diesen Befunden wurde deutlich, dass ein rein ordnungspolitisches Vorgehen nicht nur aus pädagogischer Perspektive, sondern auch unter Wirtschaftlichkeitsaspekten, effektive Lernangebote zu realisieren, als höchst zweifelhaft beurteilt werden kann.

Jenseits dieser Debatte bilden die Befunde der PISA I- und II-Studien für die 15jährigen, somit für die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I, deren Verteilung auf die verschiedenen Stufen in den zentralen Basiskompetenzen wie Leseverständnis, mathematisches Grundverständnis, aber auch Problemlösekompetenz ab. Sichtbar wird: Seit Jahren äußerst „zuverlässig“ verlassen in Berlin ca. 12% die allgemein bildende Schule ohne Abschluss (bundesweit ca. 10%). Dass die Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss - in Berlin immerhin ca. 8% eines Jahrgangs - ebenfalls in diese Gruppe eingerechnet werden sollten, ist inzwischen zwar kaum noch umstritten, zertifikatsmäßig jedoch als widersinnig zu bezeichnen. Allerdings zeigen die Untersuchungen der WB MDQM für Jugendliche im Berliner Übergangssystem, dass kompetenzmäßig keine für Lernen bedeutsamen Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen vorliegen (vgl. *Abschnitt 4.2*). Folgt man den Befunden der PISA-Studien, dort besonders der inneren Verknüpfungsstruktur der gemessenen Einzelkompetenzen untereinander und dann auch mit soziobiografischen und lokalen bzw. regionalen Daten, wird die Schlüsselstellung der Lese- und Sprachkompetenz für erfolgreiches Lernen sichtbar.

Setzt man für erfolgreiches Lernen in einer Berufsausbildung neben flüssigem Lesen und dem zuverlässigen Identifizieren der relevanten Informationen in dem jeweiligen Text (Kompetenzstufe II; z. B. in einer Bedienungsanleitung) vor allem auch eine Problemlösekompetenz auf der selben Stufe II an, erhöht sich bundesweit der Anteil der als „Risikolerner“ zu bezeichnenden Jugendlichen deutlich auf ca. 25%, in *Berlin* von ca. 20% Jugendlichen ohne bzw. mit dem einfachen Hauptschulabschluss auf deutlich über 25%, je nach Schätzung bis auf ca. ein Drittel eines Jahrgangs. Danach kann in den Haupt- und Gesamtschulen der Anteil von Lernern mit nicht hinreichender Lesekompetenz auf ca. 40% geschätzt werden (vgl. *Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, 120ff.*). Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in dieser Gruppe mit über 50% „beunruhigend hoch“, wie die Bildungskommission dies treffend bezeichnet (121).

Folgt man den demografischen Prognosen im Punkt (a) dieses Teils I, werden auch in Berlin die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache anteilmäßig pro Jahrgang stark zunehmen. Somit wird sich die oben skizzierte Problemlage erwartbar verschärfen - wenn nicht bereits in den frühen Phasen der Bildungsbiografien, somit im Kindergarten, in der Vorschule und dann folgend in der Primarstufe massive Gegenmaßnahmen implementiert werden, wie dies in Berlin zur Zeit beginnt. Wie deutlich das Problem in der Verwendung der Verkehrssprache Deutsch bei den einzuschulenden Kindern ist, zeigen die einschlägigen Befunde; diese verweisen in den Bezirken mit problemhaltiger sozialer Struktur darauf, dass ca. jedes zweite Kind den sprachlichen Anforderungen für erfolgreiches Lernen in der Primarstufe nicht genügt - und dies nicht nur bei Kindern mit nichtdeutschem Sprachhintergrund.

In diesem Zusammenhang muss insgesamt auf den für Deutschland im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern besonders starken und intergenerativ stabilen Zusammenhang zwischen „ökonomischer Armut“ und „Kompetenz- und Zertifikatsarmut“ verwiesen werden, wie ihn *Edelstein* (2006) in seinem *Résumé* der einschlägigen Studien aufzeigt. Dies bedeutet auch: Es handelt sich um einen eher langlebigen, mittelfristig nur bedingt veränderbaren Zusammenhang; denn er ist zentral u. a. im Lern- und Entwicklungshabitus der Familie als dem nach wie vor wichtigsten Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche verhaftet. Sicherlich stark verdichtet gilt gleichzeitig auch: In den

1970er und 1980er Jahren führte die Investition in Bildung (= Bildungsbeteiligung) zu erkennbar gesicherten Bildungsrenditen; demgegenüber zeigt sich in den letzten Jahren, dass Bildungsinvestitionen für das Individuum deutlich weniger „gratifiziert“ werden, dass Nicht-Investieren hingegen zunehmend hart „sanktioniert“ werden.

Zusammenfassend wird festgehalten: Derzeit und wohl auch in den nächsten Jahren muss für Berlin mit einem Anteil von mindestens 25% Risikolernern an einem Altersjahrgang ausgegangen werden; zieht man die Optionen, die sich aus der Diskussion um das Konzept der Ausbildungsreife als notwendiger Eingangsgröße zu Beginn einer (betrieblichen) Ausbildung mit heran, wird man eher von mindestens 30% Jugendlichen ausgehen müssen, die nicht oder nur bedingt den Anforderungen einer (betrieblichen) Ausbildung gerecht werden. Dieses Problem wird sich auch durch die demografische Entwicklung nicht entschärfen; statt dessen wird es sich eher verschärfen, da der relative Anteil von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutschem Sprachhintergrund weiter wachsen wird (bis 2015 auf mind. 40%).

(e) Drei Fallen - die Bildungsverwertungsfalle, die Bildungsverfallsfalle und die Rückzugsfalle

Wie in den obigen Ausführungen mehrfach dargelegt, ist es sinnvoll, Entwicklungen in der Abstimmung von Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem als ein sich nur längerfristig veränderbaren Gesamtzusammenhang zu betrachten, auf den zudem eine Reihe wenig sicher schätzbarer Rahmenbedingungen wie die wirtschaftliche Entwicklung des Standortes Berlin etc. einwirkt. Der vergleichsweise am sichersten prognostizierbare Faktor ist die demografische Entwicklung; denn die Kinder, die bis 2015 in der allgemein bildenden Schule das Ende der Sekundarstufe I erreichen werden, sind schon geboren. Neben in Berlin unübersehbaren Risiken in der Finanzierung des öffentlichen Haushaltes und damit auch des Bildungsangebots der öffentlichen Hand kann man zusätzlich von den folgenden drei weiteren Bedingungen ausgehen: (a) Die sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligung als ein zentraler Faktor für die Qualität der Bildungsnachfrage und die familiäre Bildungsunterstützung sind in hohem Maße im familiären Unterstützungshabitus verankert und quantitativ und qualitativ nur mittelfristig veränderbar. Dies gilt vor allem dann, wenn die für die Betroffenen erkennbaren Bildungsrenditen sinken. (b) Die Sozialstruktur des Landes Berlin wird sich in den nächsten Jahren aufgrund der erwartbaren Splittung des Arbeitsmarktes mit zunehmenden Risiken auch für die mittleren sozialen Gruppen nicht entscheidend in Richtung breiter Konsolidierung entwickeln. Die Folgen für die Bildungsbeteiligung der betroffenen Gruppen sind derzeit nur schwer einschätzbar. (c) Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache wird etwa 2015 von derzeit Berlin weit ca. 23% auf mindestens ca. 40% steigen, auch wenn formal der Anteil der Kinder und Jugendlichen aus dieser Gruppe aufgrund deren Einbürgerung wahrscheinlich sinken wird.

Daraus kann gefolgert werden: Trotz der demografischen Entwicklung und der Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität der Einzelschule wird der Anteil der Risikolerner in einem Altersjahrgang nicht entscheidend zurückgehen, zumindest nicht vor ca. 2011-2013. D. h., auch mindestens in den nächsten ca. 5 Jahren wird in Berlin ein deutlicher Überhang an Jugendlichen die Sekundarstufe I verlassen, die hinsichtlich der von den Ausbildungsplatzanbietern eingeforderten Kompetenzprofilen deutliche Defizite aufweisen und die in wie auch immer gestalteten Übergangssystemen Angebote zur systematischen und effektiven Minimierung dieser Defizite erhalten müssen.

Zur Falle 1 „Bildungsverwertungsfalle“: Wie die einschlägigen Zahlen im beigefügten Abschlussbericht ausweisen, kann man ab ca. 2012 mit einem deutlich verstärkten Facharbeitermangel und damit mit stärkerer Nachfrage nach Fachkräften rechnen, die sich auch auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit nur bedingt adäquaten Kompetenzprofilen bezieht. Damit ergibt sich eine Zeitfalle von ca. 5 Jahren aus der Bildungs- und Qualifizierungsnotwendigkeit der Risikolerner, die *derzeit* die Sekundarstufe I verlassen und nach beruflicher Bildung nachfragen und die gesicherter und dauerhafter erst mehrere Jahre nach ihrem formalen Qualifizierungsabschluss in den 1. Arbeitsmarkt integriert werden (können). Diese massive Zeitfalle verschärft sich subjektiv aus der Sicht der Betroffenen mit für sie erkennbar sinkender Bildungsrendite; dies wiederum wirkt intensiv auf die Motivation, in gezieltes Weiterlernen zu investieren; dies gilt vor allem für Weiterlernen in scholarisierten Angeboten, die sie in der Sekundarstufe I bereits als für sie wenig Erfolg versprechend kennengelernt haben. Daraus folgt, bei der Konstruktion der Bildungs- und Qualifizierungsangebote vor allem den Auf- und Ausbau der Lern- und Weiterbildungsmotivation zu beachten und nicht zuletzt auf die für die Risikolerner erkennbare Verknüpfungen in der zeitlichen Taktung von (erfolgreichem) Lernen und bezahlter Arbeit zu setzen.

Zur Falle 2 „Bildungsverfallsfalle“: Diese Falle ergibt sich aus der Lern-, Lernsicherungs- und Vergessenstruktur des Individuums zum einen und aus dem Verhältnis von Gelerntem und den sich schnell ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes zum anderen. Der erste Punkt verweist darauf, dass es kaum möglich ist, „auf Vorrat“ zu lernen, ohne dauerhaft beträchtliche Investitionen in die Sicherung der kognitiven Strukturen und in deren handlungsmäßiges Verwenden zu tun. Hinzu kommt: Gerade bei Wissenselementen, die wie häufig bei schulisch aufgebautem, gegen alltagsmäßig erworbenes und dort immer wieder geprüftes Wissen „konkurrieren“, kann der Verfall besonders hoch ausfallen. Der zweite Punkt verweist auf den erkennbaren stark zunehmenden Verwertungsverfall erlernter fachspezifischer Kompetenzen. Daraus ergibt sich eine Jahr für Jahr erwartbar kurvilinear steigende Differenz zwischen noch verfügbaren (fachlichen) und für die Integration in Erwerbsarbeit sofort verlangten Kompetenzen.

Zur Falle 3 „(dauerhafte) Rückzugsfalle“: Individuelles Lernen und individuelle Entwicklung kann immer auch als das Zusammenspiel zwischen Lern- und Entwicklungsangeboten und dem Nutzen dieser Angebote durch den möglichen Nachfrager verstanden werden. Darauf machen u. a. die „time on task“-Modelle aufmerksam, die seit Mitte der 1960er Jahre in Studien der empirischen Bildungsforschung den nachhaltigen Einfluss der Angebotsnutzung durch Investition in aktive Lernzeit auf den individuellen Lernerfolg nachweisen. Für die hier diskutierte Risikogruppe bedeutet dieser Gedanke, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen für das bereit gestellte Bildungs- und Qualifizierungsangebot nicht nur formal, sondern auch motivational etc. zur Verfügung stehen müssen. Diese Offenheit für Lernangebote auch bei subjektiv erkennbaren „Verwertungsrenditen“ ist jedoch gerade bei den Lernern der Risikogruppe bereits am Ende der Sekundarstufe I durch die dort gemachten Lernerfahrungen stark begrenzt. Die Passung zwischen Angebot und individueller Erwartung, moderiert durch subjektive Vorstellungen über die Verwertbarkeit der Zertifikate möglichst auf dem 1. Arbeitsmarkt und nicht zuletzt auch moderiert über Erfahrungen des Sich-Einrichtens im Bereich geringer ökonomischer Sicherung, ist mit zunehmendem Alter der Angesprochenen erwartbar problemgeladener - und erfordert auch starke inhaltliche und lernmethodische Differenzierungen.

Aus dem Zusammenspiel dieser drei Fallen ergeben sich neben Problemen des zielgerichteten Investierens in das eigene Lernen für die Jugendlichen in der Risikogruppe zusätzlich noch besondere Problemlagen hinsichtlich ihrer sozialen Einbindung. Dies gilt vor allem dann, wenn - wie *Edelstein* (2006) es aufzeigt - der Zusammenhang von (ökonomischer) Armut und Bildungsarmut im Sinne von Kompetenz- und Zertifikatsarmut intergenerativ „gesichert“ ist oder neu gesichert wird, z. B. durch Arbeitslosigkeit der Eltern, durch die eigene Arbeitslosigkeit quasi als subjektiv interpretiertes „Familienschicksal“ etc.

Somit steht Berlin hinsichtlich der Planung und Implementierung seiner Bildungsangebote vor zwei entscheidenden Herausforderungen: (a) Es sollte durch die gezielte Qualitätsverbesserungen seiner Bildungsangebote vor allem mittels adaptiver Lernmilieus bereits frühzeitig die Kinder erst gar nicht zu Risikolernern werden lassen bzw. sie möglichst frühzeitig aus diesem Zustand herausführen. (b) Es sollten denjenigen, die die Sekundarstufe I verlassen bzw. bald verlassen werden und für die die Qualitätsentwicklungen der Bildungsinstitutionen quasi „zu spät kommen“, nicht zu einer - um es zugespitzt zu formulieren - „lost generation“ mit weit reichenden individuellen wie auch gesellschaftlichen und nicht zuletzt auch wirtschaftlichen Folgekosten werden.

Für die evaluative Bewertung von MDQM stellt sich neben Fragen, ob diese Maßnahme die Zielgruppen auch erreicht hat, vor allem die Frage, ob bzw. inwiefern MDQM von seiner Konstruktion her sowie aufgrund der empirischen Befunde geeignet ist, diese Fallen zu verringern oder zu überwinden zu helfen. Eines deutet sich bereits in den bisherigen Überlegungen an: Solange die letzten Jahre der Sekundarstufe I institutionell so stark wie bisher von den Angeboten im Berufsbildungssystem getrennt bleiben, geht es auch darum, den Risikolernern beim Verlassen der Sekundarstufe I in der beruflichen Bildung einen auf Mehrjährigkeit angelegten Entwicklungsraum anzubieten, der die institutionelle Scholarisierung möglichst weit zurückdrängt. Dabei sollten weniger ordnungspolitische Überlegungen, auch nicht schulrechtliche Überlegungen der Anerkennungsfähigkeit von Leistungen etc. die entscheidende Konstruktionsdeterminanten sein, sondern stärker lern- und entwicklungspsychologische sowie solche der Qualifikationsforschung etc.

3

Zu den Konstruktionsmerkmalen von MDQM

Die zentralen Merkmale der beiden Stufen von MDQM orientieren sich wesentlich an der Überwindung der in diesem Teil I schon mehrfach angesprochenen Problempunkte bezüglich der bisherigen Konstruktion von Maßnahmen bzw. Bildungsgängen des Übergangssystems, d. h. der Berufsvorbereitung: (a) Dies ist die Überwindung der institutionellen und curricularen Trennung zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Damit orientiert sich MDQM schon sehr früh an Vorstellungen, die sich in den letzten Jahren im Europäischen Qualifizierungsrahmen verdichtet haben, zu dem für Deutschland der nationale Rahmen noch entwickelt werden muss. (b) Ein weiteres Defizit stellt die Scholarisierung des Curriculums in der Berufsvorbereitung bzw. der scholarisierende institutionell-organisatorische Kontext der beruflichen Schule dar; letzterer ist in Gefahr, die Jugendlichen quasi dauerhaft an den Lernkontext der Sekundarstufe I zu erinnern, den sie gerade weitestgehend erfolglos bzw. wenig erfolgreich durchlaufen haben. (c) Lernen von Menschen erfolgt i. d. R. nicht primär in kurzen, sondern in längeren Zyklen; dies gilt vor allem für (junge) Menschen, denen Lernblockaden

bzw. Lernschwierigkeiten nicht fremd sind. Angesichts erwartbarer, teils massiver curricularer Defizite (vgl. genauer *Abschnitt 3*, Teil I, detailliert *Abschnitt 1.2* im Teil IV) und gleichzeitig neu zu erlernender curricularer Bereiche ist es sinnvoll, den Lernraum auch zeitlich zu strecken. Allerdings waren der Konstruktion von MDQM entlang lern- und entwicklungspsychologischer Kriterien sowie (berufs-)pädagogischer Überlegungen klare Grenzen gesetzt, die sich aus ordnungspolitischen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen wie Anerkennungsregularien etc. ergeben; und diese Grenzen gelten bedauerlicherweise auch weiterhin (vgl. dazu die Diskussion im *Abschnitt 6*).

Vor diesem hier nur grob skizzierten Hintergrund kann MDQM durch die folgenden Merkmale charakterisiert werden (genauer vgl. *Abschnitt 1* im Teil III des Endberichts):

- *Merkmal 1 „Zeitliche Verknüpfung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“*: Den Jugendlichen wird ein insgesamt auf vier Jahre hin angelegter Entwicklungsraum angeboten. Damit ist es möglich, zum einen den äußerst unterschiedlichen Eingangsbedingungen der Jugendlichen (vgl. die Zusammenfassung im *Abschnitt 4*, Teil I) auch in der zeitlich-didaktischen Organisation der Lehr- und Ausbildungsangebote besser gerecht zu werden, also die „Passungen“ zu erhöhen, wie *Helmke (2003)* dieses Merkmal adaptiver Lernmilieus formuliert. Des Weiteren wird ein systematisch verknüpfter curricularer Zusammenhang zwischen der berufsvorbereitenden Stufe I und der berufsausbildenden Stufe II von MDQM erzeugt, der die Gefahr der „Warteschleife“ in der Berufsvorbereitung deutlich mindert. Bedauerlicherweise wird für den Übergang in die Stufe II nach einem Schuljahr der Nachweis eines Schulabschlusses zwingend eingefordert - eine Festlegung, die sich als hoch ambivalent erwiesen hat (vgl. die Diskussion im *Abschnitt 6*, Teil I).
- *Merkmal 2 „Garantie eines Ausbildungsplatzes bei erfolgreichem Abschluss von MDQM I“*: Mit diesem Merkmal wird den Jugendlichen eine deutliche Sicherheitsoption angeboten und damit ihre Investition in Lernen im Sinne von „Bildungs- und Qualifizierungsverwertung“ deutlich verbessert. Vor dem Hintergrund des im *Abschnitt 2* mehrfach diskutierten Zusammenhangs von „Bildung und Armut“ (vgl. *Edelstein 2006*) und angesichts der besonders für Jugendliche der „Risikogruppe“ insgesamt deutlich fallenden Bildungsrenditen stellt diese Garantie eines (außerbetrieblichen) Ausbildungsplatzes eine wichtige Rahmenbedingung für die Stabilisierung von Lernen und Motivation dar.
- *Merkmal 3 „Dualität der Lehr- und Ausbildungsinstitutionen bereits in der Berufsvorbereitung“*: Angesichts der nicht- oder nur bedingt erfolgreichen Lernbiografien der betroffenen Jugendlichen in der Sekundarstufe I ist ein wichtiger Aspekt, bereits in der Berufsvorbereitung die Scholarisierung der Lernmilieus und der darin eingebetteten Lernangebote zu verringern und durch solche mit höherer Authentizität zu ersetzen. Diese Zielrichtung betrifft auch die institutionellen Merkmale der außerschulischen Bildungseinrichtung (der Bildungsträger) sowie das Lehr- und Ausbildungspersonal mit dessen nicht durch Schule spezifisch geprägten Kommunikations- und Interaktionshabitus. Dabei geht es an dieser Stelle ganz explizit nicht um eine Bewertung der unterschiedlichen Strukturen und Habitusgepflogenheiten, sondern um die Erweiterung des (Lern-)Erfahrungshorizonts der Jugendlichen selbst.
- *Merkmal 4 „Modularisierung des Curriculums“*: Das Curriculum soll so organisiert werden, dass die einzelnen Bausteine in einer für den Jugendlichen auch subjektiv überschaubaren Zeit abgeschlossen werden (können). Neben Fragen der motivationalen Stützung zielt die

Option der Modularisierung darauf, auch den vorzeitigen Abgängern nachweisbare zertifizierte Qualifikationen auf ihren weiteren Weg „mitgeben“ zu können. Da sich die curriculare Gesamtkonstruktion von MDQM am Berufsprinzip orientiert, ergeben sich zumindest keine zwingenden Widersprüche zwischen dem letztendlichen Ziel von MDQM, nämlich Berufsfähigkeit zu vermitteln, einerseits und der Modularisierung andererseits. Ebenso wenig sind konzeptuelle Widersprüche zwischen der inzwischen für die berufliche Bildung leitenden Lernfeldkonstruktion mit ihrer Favorisierung handlungsleitenden Unterrichts auf der einen Seite und der Modularisierung auf der anderen Seite erkennbar. Insgesamt folgt MDQM mit diesem Merkmal 4 den inzwischen im Europäischen Qualifizierungsrahmen formulierten Grundvorstellungen.

- *Merkmal 5* „*Duale didaktische Konstruktion*“: Das obige Merkmal 3 wird in diesem Merkmal 5 quasi didaktisch-fachdidaktisch gewendet. Hier geht es darum, über die Verknüpfung von „Theorie“ und „Praxis“, also von stärker systematisch orientiertem Wissenserwerb und der Verwendung dieses Wissens zur Lösung von Problemen in berufstypischen oder berufsangeneherten Situationen, herzustellen und zu verstetigen. Zum Zeitpunkt der Implementierung von MDQM begann die Lernfelddiskussion gerade erst. Inzwischen ist die Konstruktion von Lernfeldern in den beruflichen Schulen weiter vorangeschritten, vor allem in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen bzw. Berufsfeldern; und auch deren Implementierung stellt einen zentralen Aspekt der Qualitätsentwicklung der Berliner beruflichen Schulen dar. Inwieweit die zukünftige didaktische Konstruktion von MDQM durch spezifische Formen der Lernfeldkonstruktion beeinflusst wird bzw. werden sollte, ist offen, stellt aber einen wichtigen Diskussionspunkt dar (vgl. *Abschnitt 6*).

4

MDQM - die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung

4.1

Zum grundlegenden Evaluationsmodell und zur wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung von MDQM (WB MDQM) übernahm im Projektzeitraum vor allem drei Aufgaben (zu den Verantwortungsbereichen und Kommunikationsfeldern der WB vgl. detailliert *Abschnitt 3.1*, Teil III des Abschlussberichts): (a) Sie hatte die Aufgabe, differenziert die Eingangsbedingungen der Jugendlichen zu beschreiben und mögliche Veränderungen dieser Inputs über die verschiedenen Jahrgänge hinweg zu verfolgen. Damit sollte sichergestellt werden, dass MDQM auch die Jugendlichen trifft, für die die Maßnahme gedacht war. (b) Weiterhin sollte sie die Wirkungen dieses Bildungsgangs dokumentieren; wichtige Indikatoren sind dabei der Erwerb höherwertiger Schulabschlüsse, der Erfolg bei den Kammerprüfungen und Modulprüfungen, der Anteil der Jugendlichen, die den Bildungsgang vorzeitig verlassen („Dropout“) sowie der Verbleib der Jugendlichen am Ende der berufsvorbereitenden Stufe I und der berufsausbildenden Stufe II von MDQM. Ein zentrales Ziel von MDQM ist die Optimierung der sog. ersten und zweiten Übergangsschwellen, des Übergangs aus der Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung und die Optimierung der Integration in das Beschäftigungssystem gerade für die benachteiligten Jugendlichen. (c) Mittels Datenerhebungen zum

Prozess der Ausbildung sollten Anhaltspunkte dafür erfasst werden, die angebotenen Lern- und Ausbildungsmilieus zu verbessern.

Hinter diesen Aufgaben steht die Annahme, dass sich die Merkmale des „Inputs“ (der Eingangsbedingungen) auf die angebotenen Lehr-Lern- und Ausbildungsprozesse („Prozess“) auswirken und dass diese wiederum ihre Effekte auf Lernergebnisse („Output“) sowie deren Verwertung für weitere biografische Entwicklungen wie den Verbleib („Outcome“) prägen. Dieser Zusammenhang wird zum einen moderiert durch die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Anbieter (hier der Bildungsträger und der beruflichen Schulen; „Kontext“) und zum anderen auch überlagert durch den direkten Zusammenhang zwischen Input und Output. Damit ist das sog. Bildungs-Produktionsmodell angesprochen (genauer vgl. *Abschnitt 3.1*, Teil III des beigefügten Abschlussberichts). Mit Hilfe dieses Modells kann versucht werden, Ursache-Wirkungsketten und damit Punkte zu identifizieren, an denen steuernde Eingriffe zu erwartbaren Verbesserungen der intendierten Wirkungen führen. Damit ist die Zielrichtung der Evaluation deutlich markiert: Sie zeichnet sich dadurch aus, die notwendigen empirisch gesicherten Befunde aufzubauen, um von Beginn an die datengestützte Qualitätsentwicklung zu ermöglichen und auch zu implementieren.

Damit ist neben den evaluativen Aufgaben auch ein weiterer Aufgabenbereich der WB MDQM angesprochen: Es ging darum, in Zusammenarbeit mit den Akteuren „vor Ort“ vor allem im Bereich der curricularen Konstruktion die Modularisierung voranzutreiben (vgl. *Band 2* des Abschlussberichts) sowie die Mitarbeiter pädagogisch zu schulen (vgl. die *Teile V* und *VI* des Abschlussberichts).

Die oben angesprochenen Aufgaben zielten auf eine mehrjährige Arbeit der WB MDQM. Dies ist letztendlich auch eingetreten, allerdings auf der Basis von Einjahres-Verträgen, die aufgrund der Förderstruktur nicht anders möglich waren. Die damit angesprochene Unsicherheit, die Aufgaben nicht über längere Zeiträume erfüllen zu können, führte zu einem stark einjährig orientierten Design der WB MDQM, wenn auch auf die Verknüpfbarkeit der Daten etc. geachtet wurde. Insgesamt ist damit eine Begrenzung des Evaluationsdesigns sowie auch der Reichweite der Daten unübersehbar.

4.2

Zu den Befunden zu MDQM I und II

Wie oben schon ausgeführt, folgt die WB MDQM der Grundstruktur des Bildungs-Produktionsmodells. Der damit angesprochenen analytischen Folge von „Input“, „Prozess“, „Output“ und „Outcome“ sowie dem moderierenden „Kontext“ folgt auch die unten stehende Zusammenfassung der Befunde (die detaillierte Befundübersicht ist im *Teil IV* des Abschlussberichts zu finden). Dabei wird auch auf die Problem- und Hintergrundentwicklung im *Abschnitt 2* dieses Teils I Bezug genommen.

Nachdem im ersten Jahr 512 Schüler und Schülerinnen an MDQM I teilgenommen haben, lagen die Teilnehmerquoten in den nächsten Jahren durchschnittlich bei ca. 1.200 Jugendlichen. Dies bedeutet: MDQM I umfasste je nach Jahrgang einen Schüleranteil von zwischen 32% und 41% aller vollzeitschulischen Bildungsgänge im Bereich der Berliner Berufsvorbereitung. In MDQM II wurden jährlich ca. 1.000 Schüler und Schülerinnen aufgenommen, wobei im Schuljahr 2001/2002 ein Anstieg um 22% zu verzeichnen war. Damit umfasst MDQM einen Schüleranteil von ca. 50% aller vollzeitschulischen Berufsausbildungen in Berlin und ca. 11% aller Berliner Auszubildenden. Somit handelt es sich für beide Stufen um quantitativ hoch bedeutsame Bildungsgänge.

(a) Zu den Eingangsbedingungen der Jugendlichen in MDQM

Die empirisch gesicherte Charakterisierung der Jugendlichen bezieht sich wesentlich auf die Frage, inwiefern sie als „Risikolerner“ im Sinne der Ausführungen im *Abschnitt 2*, Teil I, zu verstehen sind. Dabei werden (a1) soziobiografische Merkmale, (a2) ausgewählte Basiskompetenzen, (a3) die Methoden- und Sozialkompetenz sowie (a4) die kognitiven Ressourcen beschrieben. Abschließend wird (a5) über eine besondere Teilgruppe von Jugendlichen berichtet, die als stark bzw. hochbegabt gelten können.

(a1) Zu den soziobiografischen Merkmalen

Über die verschiedenen Durchläufe hinweg haben sich die Verteilungen dieser Merkmale kaum geändert: Aufgrund der angebotenen Berufsfelder bzw. Ausbildungsberufe wie Elektrotechnik, Metalltechnik dominieren *männliche Jugendliche* in beiden Stufen von MDQM im Verhältnis von ca. 65% zu 35%. Wie Erfolgsanalysen schulischer als auch beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge zeigen, wirkt sich diese Verteilung in MDQM ungünstig auf den Zertifikatserfolg aus. Dies ist bei der Bewertung der Erfolgsquoten (vgl. Punkt c) zu berücksichtigen.

Der Anteil von Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* ist gegenüber den ersten Jahren nach Implementierung des Modellversuchs von ca. 56% auf ca. 30% in MDQM I zurückgegangen, in MDQM II auf ca. 25%. Gründe für diese Entwicklung liegen zweifelsfrei in der steigenden Anzahl der Angebote für Jugendliche unter 25 Jahren, die von der Bundesagentur für Arbeit mit dem Schwerpunkt der Sprachförderung und Qualifizierung Jugendlicher mit nichtdeutscher Herkunftssprache angeboten werden.

Die Verteilung der *schulischen Vorbildung* der Jugendlichen zu Beginn von MDQM I zeigt über die Schuljahre hinweg nur geringe Schwankungen: Ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler beginnen diese Stufe I ohne Schulabschluss, ca. ein Drittel mit einem einfachen Hauptschulabschluss. Der Anteil von Jugendlichen mit einem höherwertigen Abschluss liegt in MDQM I bei ca. 5%. Ein Vergleich der Schulabschlüsse der Schüler in alternativen berufsvorbereitenden Maßnahmen zeigt, dass sich die Stufe I von MDQM als ein „Auffangbecken“ für in anderen Maßnahmen abgewiesene Bewerber in der Berufsvorbereitung etabliert hat: MDQM I stellt funktional das „Ende“ der Selektionsschleifen bei der Bewerbung für Plätze in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen und Maßnahmen dar. So sind in den BV-Lehrgängen in den letzten Jahren in der Regel ca. 30% weniger Jugendliche ohne Hauptschulabschluss als in MDQM I zu finden, während sie gleichzeitig zwischen 10% und 15% mehr Jugendliche mit erweitertem Hauptschulabschluss betreuen (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* 1999; 2000; 2001; 2002; 2003, 2004, 2005, 2006). Ebenfalls im Vergleich zu BQL (früher VZ 11) ist eine eindeutige Verschiebung der Schulabschlüsse zuungunsten von MDQM festzustellen.

Die Zensuren in den sog. Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch liegen im Durchschnitt zwischen 3,5 und 4,3. Zwar ist die Validität von Zensuren bzw. Schulabschlüssen, solange deren Vergabe nicht - gekoppelt an gesicherte Testinstrumente - über Zentralvergabe reguliert ist, als höchst problematisch einzuschätzen (vgl. bereits *Ingenkamp* 1972); trotzdem verdichten sie das Bild von Jugendlichen, die in der Sekundarstufe I insgesamt nicht bzw. wenig erfolgreich gelernt haben. In MDQM II ist der Anteil von Schülerinnen und Schüler mit einfachem Hauptschulabschluss seit 2002/03 (28%) rückläufig und liegt derzeit bei ca. 20%. Der Schüleranteil mit erweitertem Haupt-

schulabschluss ist von 40% im Schuljahr 1999/2000 auf derzeit 48% gestiegen; der Realschüleranteil liegt bei ca. 32%. Allerdings verschieben sich die relativen Anteile über die verschiedenen Ausbildungsberufe zwischen dem IT-Systemkaufmann/der IT-Systemkauffrau mit 55% Jugendlichen mit erweitertem Hauptschulabschluss und nur 2% einfachem Abschluss bis hin zum Maler mit 43% einfachem Hauptschulabschluss und nur 8% Realschulabschluss.

Die hohe Anzahl von Jugendlichen mit Realschulabschluss (zumindest in einigen Berufen) der berufsausbildenden Stufe II von MDQM zeigt bereits an, dass diese Stufe in hohem Maße dazu dient, den sog. Marktbenachteiligten eine außerbetriebliche Ausbildung anzubieten. Dies ist wesentlich durch „Auffüllverhalten“ bedingt, d. h. aus der Notwendigkeit heraus, die verfügbaren Kapazitäten auch durch Fremdbewerber und nicht nur durch erfolgreiche Absolventen von MDQM I zu ergänzen. Dies hat unübersehbare Folgen für die innere Kultur von MDQM II, die sich nicht notwendig erfolgsförderlich für die Jugendlichen aus der Risikogruppe auswirkt.

(a2) Zu ausgewählten Basiskompetenzen

Im Wesentlichen hat die WB MDQM versucht, zentrale Basiskompetenzen mit Hilfe des Instruments zu erfassen, das in den Hamburger LAU-Leistungsstudien verwendet wurde (vgl. *Abschnitt 1.2*, Teil IV des Abschlussberichts). Nach einigen Probestudien wurde beim Eintritt der Jugendlichen in MDQM, also ihrem 11. Schuljahr, mit dem Instrument LAU 9 für Hauptschulen gearbeitet, also mit dem Instrument zur Erfassung der Lernausgangslage zu Beginn der Klasse 9.

Die Befunde zeigen an, dass die Jugendlichen in MDQM I dem in den PISA-Studien beschriebenen unteren Viertel der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler zuzuordnen sind, die nicht oder die unterste Niveaustufe der erfassten Kompetenzen erreichen. Im Einzelnen zeigen die LAU-Ergebnisse: (a) In Mathematik lösen ca. 44% die Aufgaben aus der 8. Klasse Hauptschule korrekt. (b) Im Deutsch-Lesen werden ca. 62% der Jugendlichen den Anforderungen Ende der 8. Klasse gerecht, in Deutsch-Sprache ca. 60%. (c) In Rechtschreibung sind dies ca. 23%.

Die Werte für die Jugendlichen in MDQM II liegen entsprechend bei 50%, 75%, 60% und 27%.

Umgerechnet in Lernjahren entspricht bei Eintritt in MDQM I das untere Leistungsdrittel der Jugendlichen in ihrer Kompetenzausprägung etwa der 5. Klasse der Primarstufe und das obere Leistungsdrittel etwa dem Beginn der 8. Klasse Hauptschule. Damit ergibt sich eine enorme Kompetenzspreizung in den Lerngruppen bzw. Klassen, die unterrichtsmethodisch sowie curricular nur schwer zu bewältigen ist. Die mittlere curriculare Passung sollte in MDQM I etwa an das 7. Schuljahr anbinden und in MDQM II an das 8./9. Schuljahr.

Die Lernrückstände von bis zu 4-5 Jahren in MDQM I sind angesichts der neu zu erwerbenden Kompetenzen und des zur Verfügung gestellten Zeitkontingents von 1 Jahr in der Berufsvorbereitung kaum „aufzuholen“. Hier wird ein schulrechtlich gewichtiges Argument, nämlich am Abschluss dieses einen Jahres der Berufsvorbereitung einen Schulabschluss für den Eintritt in die Stufe II von MDQM vorweisen zu müssen, durch die großen Lernrückstände quasi „konterkariert“. Hier würde die konsequente Durchlässigkeit mit dem Blick auf den Gesamtzeitraum von vier Jahren entscheidend weiterhelfen, den Anteil der Nichterfolgreichen und vor allem auch der Jugendlichen zu verringern, die MDQM I bereits im ersten Halbjahr verlassen (ca. ein Drittel der Jugendlichen). Noch dramatischer sieht es für MDQM II aus, wo ca. 80% der Abbrecher diesen Bildungsgang im ersten Ausbildungsjahr

verlassen. Dadurch kommt es zu massivem „Auffüllen“ durch sog. Quereinsteiger mit besseren Schulabschlüssen und Lernvoraussetzungen, wodurch sich die Bedingungen für erfolgreiches Lernen aufgrund der Anpassung der Lehr- und Ausbildungsprozesse an diese „neue“ Klientele gerade für die Lerner aus der ursprünglichen Risikogruppe deutlich verschlechtern.

Die Kompetenzspreizung in den Lernergruppen und ihre weitere Steigerung durch die Aufnahme von Schülern mit einem mittleren Schulabschluss erfordern eine verstärkte Qualifizierung der Lehrer und Ausbilder hinsichtlich des „Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen“ wie sie beispielsweise im Rahmen des Modellprojekts zur Gemeinschaftsschule angeboten wird. Diese Qualifizierung könnte für Lehrer und Ausbilder gemeinsam durchgeführt werden, um auch hier eine Intensivierung der Kooperation zu erreichen.

Weiterhin zeigt sich das schon im Abschnitt 2 dieses Teils angesprochene Bild: Schulabschlüsse bzw. Schulnoten erlauben klassenübergreifend in nur geringem Umfang valide Aussagen über den tatsächlichen Leistungsstand der Jugendlichen - zumindest bisher; als ordnungspolitisches Instrument zur Verteilung von Jugendlichen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge sind sie daher höchst ungeeignet. Für MDQM heißt dies z. B.: Zwischen den Abgängern der Klasse 7 und den Abgängern der Klasse 10 ist nur ein marginaler Leistungsunterschied erkennbar. Zur Behebung dieses Zustandes höchst fragwürdiger Validität (vgl. *Ingenkamp* 1972 zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, eine Studie aus Berliner Schulen) helfen nur systematische Studien im Rahmen externer Evaluation, wie dies das Berliner Schulgesetz im Rahmen der neu implementierten Steuerungsinstrumente ermöglicht.

(a3) Zur Methoden- und Sozialkompetenz

Bei diesen Untersuchungen handelt es sich - anders als bei den Leistungsmessungen mit Hilfe des LAU-9-Instruments - um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen. Dabei wird die Methodenkompetenz als Fähigkeit zum Zugriff auf und zur Nutzung von Informationen verstanden, die systematisches Erarbeiten von Problemlösungen beinhaltet. Unter Sozialkompetenz wird die Fähigkeit gefasst, in sozialen Interaktionssituationen kommunikativ, kooperativ und selbstorganisiert zu handeln (vgl. *Abschnitt 1.2.2*, Teil IV des Abschlussberichts). Hinsichtlich der Methodenkompetenz können Ressourcenmanagement einerseits und Arbeits- und Lernstrategien mit den Dimensionen von Wiederholungsstrategien, Planung und Kontrolle sowie der Selbstreflexion unterschieden werden.

Hinsichtlich der *Methodenkompetenz* werden auch für die MDQM-Jugendlichen im Wesentlichen die Befunde aus den PISA-Studien bestätigt. Für die MDQM-Jugendlichen bedeutet dies, dass diese eher auf relativ einfache repetitive Lernstrategien wie „mehrfaches Durchlesen“ oder „auswendig lernen“ zurückgreifen. Insgesamt deutet Vieles darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler die aufwändigeren Strategien wie Elaborieren etc. gar nicht kennen und generell dazu neigen, sich hinsichtlich ihres Repertoires an Lernstrategien zu überschätzen.

Ähnliche positive Selbsteinschätzungen zeigen sich auch hinsichtlich der *Sozialkompetenz*. Allerdings verweisen die Befunde auch darauf, dass ca. 40% der Befragten zumindest in belastenden Situationen nicht immer angemessen reagieren.

Für die untersuchte Schülergruppe zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Methoden- und Sozialkompetenz einerseits und den erreichten Leistungen andererseits. Zu ähnlichen Befunden kommen auch andere Untersuchungen, die diesen Befund primär auf

die Struktur der Lernangebote des traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichts und den geringen Anteil an selbst organisiertem Lernen zurückführen. Für MDQM kann man die fehlenden Zusammenhänge zwischen den Testergebnissen zu den Deutsch- und Mathematikleistungen sowie die Differenz zu den Urteilen der Ausbilder dahingehend interpretieren, dass viele dieser Jugendlichen sich deutlich überschätzen, was wiederum zu Lernblockaden gerade hinsichtlich des Erwerbs elaborierter Lernstrategien führen kann.

(a4) Zu den kognitiven Ressourcen

Der mittels des CFT 20 gemessene (nonverbale) Intelligenzquotient, Abbild zentraler kognitiver Ressourcen, liegt für die MDQM-Gesamtgruppe im Vergleich zur Eichstichprobe im durchschnittlichen Bereich; insbesondere im Vergleich zur Population der 15- bis 18jährigen Berufsschülerinnen und -schüler sind nur geringfügige Verteilungsunterschiede erkennbar. Im Durchschnitt können die getesteten Jugendlichen als normal begabt eingestuft werden.

Der Vergleich von MDQM I und MDQM II zeigt jedoch signifikante und für Lernen hochbedeutende Unterschiede:

In *MDQM I* sind ca. 40% der Jugendlichen bezüglich ihres kognitiven Leistungspotentials in das unterste Verteilungsdrittel (IQ bis 89) einzustufen; nur ein Drittel erreicht einen IQ von 100 oder mehr. Im Vergleich zur Eichstichprobe kann die Mehrzahl der MDQM I-Schülerinnen und -schüler bezüglich der getesteten Merkmale als unterbegabt charakterisiert werden. Dabei werden deutliche Verteilungsunterschiede zwischen den Berufsfeldern sichtbar: Während in Farbtechnik mehr als die Hälfte und in Ernährung & Hauswirtschaft ca. ein Viertel der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Intelligenzausstattung im untersten Quartil rangieren, erreichen die Jugendlichen in Elektrotechnik und Textiltechnik bezogen auf die Eichstichprobe beinahe nicht auffällige Verteilungen. Insgesamt kann man gerade für Farbtechnik und für Ernährung & Hauswirtschaft für ca. 50% bzw. 35% der Jugendlichen davon ausgehen, dass sie nur eingeschränkt ausbildungsfähig sind.

Für *MDQM II* hingegen ergibt sich ein fast „umgekehrtes“ Bild: Ca. ein Drittel der Jugendlichen ist dem obersten IQ-Quartil (IQ ab 110) zuzuordnen. Auch hier zeigen sich signifikante Verteilungsunterschiede im Vergleich der Ausbildungsberufe, vor allem im Vergleich der Ausbildungsberufe des IT-Systemkaufmann (Mittelwert von IQ = 113) und des Konstruktionsmechanikers (Mittelwert von IQ = 111) auf der einen Seite und den FloristInnen (Mittelwert von IQ = 97) und der Gas-Wasser-Installateure (Mittelwert von IQ = 98) auf der anderen Seite. Defizitäre kognitive Ressourcen (Ergebnisse im untersten IQ-Quartil) weisen nur 8% der MDQM II-Jugendlichen auf.

(a5) Zu den Stark- und Hochbegabten

Festzuhalten ist auch: Ca. 5% der MDQM I- und ca. 8% der MDQM II-Jugendlichen können als stark- bzw. hochbegabt gelten. Auch für diese Jugendliche sind starke Leistungsrückstände festzustellen.

Diese Schülerinnen und Schüler wurden mit Hilfe narrativer Interviews befragt. Schwerpunkt der Auswertungen liegt auf dem Beziehungsgefüge zwischen dem Jugendlichen und seiner Umwelt. Aus den Interviews ergeben sich die deutlich unterscheidbaren Einflusssettings der Schule, der Familie und der Peers. In der Familie treten als Entwicklung blockierende Faktoren die Trennung der Eltern, kein oder nur geringer Kontakt zum Vater, soziale Probleme in der Familie aufgrund der Arbeitslosigkeit mindestens eines Elternteils, Alkoholprobleme des Vaters und auch Verlust des sozialen Umfelds

durch Umzug der Familie und das Nicht-Aufgefangen-Werden im neuen Umfeld auf. Insgesamt scheinen Stark- und Hochbegabte hochsensibel auf ihre Umwelt zu reagieren. Peers scheinen eine besondere Bedeutung im Leben dieser Jugendlichen einzunehmen und in hohem Maße die Entwicklungen in Richtung auf Lern- und Entwicklungsblockaden beeinflussen zu können. Hinsichtlich ihres Umgangs mit Schule verweisen die Stark- und Hochbegabten in MDQM auf Probleme mit ihren Lehrern, auf Sprachprobleme im Unterricht und immer wieder auf Unterforderung. Eine Reaktion darauf ist dann häufig Schulabsentismus.

(b) Zu den Lern- und Ausbildungsmilieus in MDQM („Prozess“)

An beiden Stufen von MDQM sind sowohl Bildungsträger als auch berufliche Schulen als Anbieter an Lern- und Entwicklungsmilieus beteiligt. Durch die gerade für die beruflichen Schulen überraschende Implementierung dieser Maßnahme zu Beginn des Schuljahres 1998/99 waren dort über längere Zeit teils massive Vorbehalte erkennbar (vgl. die Analysen in *van Buer* 2003). Gleichzeitig sollte auch darauf verwiesen werden, dass in den beiden Lernorten - teils unausgesprochen - gegenseitige Distanzen vorliegen, die wesentlich auf den unterschiedlichen Berufsbiografien und Merkmalen des professionellen Handelns beruhen. Mit der zunehmenden Bewältigung dieser Problemlagen stiegen seitens der Schulen deren Verpflichtungen, simultan eine ganze Reihe von Neuerungen zu implementieren, insbesondere die Umgestaltung der Lehrpläne zu Lernfeldern und diese auf Lernsituationen „herunterzubrechen“, zunehmend handlungsorientierten Unterricht durchzuführen etc. sowie - spätestens seit 2004 - den Anforderungen der Bildungsverwaltung hinsichtlich der neuen Steuerungsinstrumente, dort vor allem der Konstruktion von Schulprogrammen zu folgen. Damit waren der traditionell wenig gesicherten inhaltlichen Kooperation statt einfacher Koordination zwischen diesen beiden Lernorten (zu diesem bundesweiten Problem vgl. z. B. die Beiträge in *Euler* 2004) zusätzliche Grenzen gesetzt, nicht formal, jedoch deutlich hinsichtlich dafür verfügbarer Zeitkontingente. Insgesamt ergaben sich daraus auch für die WB MDQM Konsequenzen für die Evaluierung der Lern- und Ausbildungsmilieus und der dort eingelagerten Lehr-Lern- und Ausbildungsprozesse. Zwar lag der Auftrag für die WB bereits deutlich im Bereich der Evaluierung des Bildungsträgers; doch führte die oben skizzierte Situation zu teils deutlichen (Belastungs-)Vorbehalten für die Erhebung von Daten in den beruflichen Schulen. Die Frage nach curricularen und didaktisch-methodischen Abstimmungen und nach der zeitlichen Koordination der Lerneinheiten wäre zudem ein eigenes Evaluierungsprojekt gewesen. Somit konzentrieren sich die folgenden Befunde auf den Bildungsträger und geben eher „spotlichtartig“ Auskunft über entsprechende Prozessmerkmale in den beruflichen Schulen.

Als zentrale Steuerungsgrößen für die Angebote in den Lern- und Ausbildungsmilieus können die Ausbilder und Lehrer angesehen werden. Die Befragungen der WB MDQM konzentrierten sich daher auf die Erfassung der *didaktisch-methodischen, diagnostischen und sozialen Kompetenzen des Lehr- und Betreuungspersonals* aus der Sicht der betroffenen Jugendlichen: Insgesamt schätzen die Befragten diese Handlungskompetenzen positiv ein; dabei fallen die Urteile in der Stufe I von MDQM tendenziell besser aus als in der Stufe II. Auch die auf den einzelnen Ausbilder bezogenen Detailauswertungen lassen nur wenige Schülerurteile erkennen, die auf Lern- und Entwicklungsblockaden verweisen, die entscheidend durch das alltägliche Lehr- und Ausbildungshandeln „vor Ort“ entstanden sind. Ähnliches gilt für die sozialpädagogische Betreuung. Sowohl die diagnostische Kompetenz als auch die soziale und didaktisch-methodische Kompetenz des Ausbildungs- und auch des Lehrpersonals werden von den Jugendlichen über einen Untersuchungszeitraum der letzten vier Jahre stabil als gut

eingeschätzt. Hinsichtlich des Feedbackverhaltens der Lehrenden wird jedoch auch Kritik von fast jedem zweiten Jugendlichen formuliert.

Gleichzeitig ist - ähnlich wie in praktisch allen ähnlichen Vergleichsstudien der letzten Dekaden - erkennbar, dass die Ausbilder im Bildungsträger insgesamt positiver beurteilt werden als die Lehrer in den beruflichen Schulen. Die Ursachen für diese Unterschiede sind vielfältig und nicht notwendigerweise in der „schlechteren“ professionellen Handlungskompetenz der Lehrer begründet. Zum einen wird durchgängig die stabile Wirkung der in diesem Teil schon mehrfach angesprochenen Scholarisierung des institutionell-organisatorischen Rahmens und des Kommunikations- und Interaktionshabitus der Lehrenden erkennbar, auf die die Jugendlichen aufgrund ihrer Lernerfahrungen vor allen in der Sekundarstufe I eher abweisend reagieren. Zum anderen wirken sich aber auch das Fachlehrerprinzip mit nur kurzen wöchentlichen Stundenblöcken und den daraus folgenden Schwierigkeiten, die von den meisten Jugendlichen gewünschte stabile emotionale Bindung aufzubauen, Klassenzusammenlegungen im Verlaufe oder nach dem ersten Halbjahr etc. ungünstig auf die Urteile der Befragten aus.

Das *Sozialklima* wird als eher gut und stabil eingeschätzt. Aus Sicht der Jugendlichen sind massive Störungen, auch Gewaltphänomene, so gut wie nicht zu verzeichnen. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden über die innere pädagogische Prozessstruktur des Bildungs- und Qualifizierungsangebots. Die narrativen Interviews machen für viele Schülerinnen und Schüler deutlich, dass aus deren Sicht MDQM so etwas wie eine „neue“, für manche sogar eine „letzte“ Chance darstellt, den Zyklus von mangelnder Investition in Lernen, Misserfolg und Demotivierung zu durchbrechen, der ihr Leben in der Sekundarstufe I signifikant geprägt hat.

Die Analysen zu den umfassenderen Erhebungen der WB MDQM zur *Motivation* der MDQM-Jugendlichen zeigen die folgenden Hauptbefunde: (a) Die oft als lerninstabil charakterisierten Jugendlichen berichten größtenteils über eine hohe Lernmotivation, wenn diese auch nicht immer handlungsleitend wirksam wird. Allerdings können aufgrund des Zeitpunktes der Erhebungen keine Aussagen über die Schülerinnen und Schüler gemacht werden, die MDQM frühzeitig verlassen haben. (b) Die Motivationsverläufe sind eher „glatt“. Trotzdem ist erkennbar, dass dort, wo in den Lernmilieus und in den Lernangeboten die Merkmale der Scholarisierung zurückgedrängt und für die Befragten deutlich sichtbar die Authentizität der Lerninhalte sowie der Lehr-Lern- und Ausbildungssituationen erhöht und zudem mit aktivem Handeln verknüpft wird, steigen die lerngünstigen Motivationsformen tendenziell an, während sie bei stärker auf systematischen Wissenserwerb gerichteten Lehrkontexten tendenziell sinken. Über ähnliche Befunde berichten auch die jüngeren Studien zum selbst organisierten Lernen in der beruflichen Bildung (z. B. *Sembill et al. 2002*). Gleichwohl wird hier auch ein Problem sichtbar: Gerade die - zum Aufbau und zur Sicherung klar organisierter Wissensstrukturen notwendigen - Phasen stärker fragend-entwickelnden Unterrichts scheinen auf vorwiegend instrumentell ausgerichtete Motivationen mit mangelnder Zeitstabilität bzw. in Teilen auch auf Amotivation zu treffen und fordern daher noch stärker als gemeinhin hoch professionelles Handeln der einzelnen Lehr- und Ausbildungsperson. (c) Der indirekte, d. h. über mehrere andere Faktoren vermittelte Einfluss der Lernmotivation auf die Lernleistung, im Falle von MDQM auf den Erwerb von Modulen, ist hoch. Nicht überraschend dabei ist, dass den selbst bestimmten Motivationsformen „intrinsisch“ und „interessiert“, folgt man dem Motivationsmodell von *Prenzel (1997)*, die relativ höchste Erklärungskraft für Erfolg zukommt, während die Amotivation überzufällig häufig Nicht-Erfolg bedingt. (d) In MDQM scheint die insgesamt positiv ausgeprägte Motivation der Jugendlichen, zumindest derjenigen, die

nicht schon sehr früh diesen Bildungsgang wieder verlassen, sich relativ unabhängig von ihren motivationsmindernden Erfahrungen aus ihren ungünstigen Bildungskarrieren zu etablieren, wenn die angebotenen Lernbedingungen nicht zentrale Merkmale der Situationen aufweisen, in denen die Jugendlichen ihren Nicht-Erfolg als alltägliches Erlebnis durchlaufen haben. Die Befunde der WB MDQM sprechen dafür, dass das Lernverhalten primär durch die alltäglichen Prozesse in den und Bedingungen der Lern- und Ausbildungsangebote reguliert wird. Jenseits didaktischer Großformen wie handlungsorientiertem Unterricht, selbst gesteuerten Lernformen, fragend-entwickelndem Unterricht, Übungsformen nach dem Imitatio-Prinzip etc. erfolgt die Stabilisierung der Motivation über das Mikrohandeln im Unterricht und in der Ausbildung, z. B. über zeitkontingentes und differenziertes Feedback, über die Festlegung konkreter, kurzfristig erreichbarer Ziele mit deutlich erkennbaren Prüfungsformen, über den Einsatz von „materiellen“ Verstärkern, die gerade für diese Schülerinnen und Schüler auch aus ihrer Sicht von großer Bedeutung sind (z. B. Erhöhung „praktischer“ Arbeiten nach erfolgreichem Lernen in einer Theoriephase), über den Ausbau präventiven Handelns, z. B. in der Organisation der Lernsituation.

(c) Zum Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses, des Ausbildungsabschlusses und zum Erwerb von Modulzertifikaten („Output“)

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Befunde basieren wesentlich auf den Daten, die die Teilnehmerverwaltung des Bildungsträgers für ihre Teilnehmerstatistik eruiert hat. Um komplexe Zusammenhänge abbilden zu können, wurden die Erfolgsdaten mit den vom Bildungsträger zusammen gestellten „Input-Daten“ wie beispielsweise zum soziobiografischen Hintergrund, Geschlecht, Herkunftssprache etc. verknüpft.

Zur berufsvorbereitenden Stufe I von MDQM

Zum Erfolg in MDQM I: Über den gesamten Zeitraum von MDQM I hinweg (Schuljahr 1998/99 bis 2005/2006) absolvierten insgesamt 8.884 Jugendliche diese berufsvorbereitende Stufe. Davon schlossen 3.812 Schülerinnen und Schüler und damit 41% diesen Bildungsgang erfolgreich ab. Dieser Befund ist als Erfolg für diese Maßnahme zu werten. Deutlich wird dies vor allem, wenn man zum einen die im Punkt (a) dargestellten Eingangsmerkmalen der Jugendlichen heranzieht, die auf teils massive Kompetenzrückstände in ausgewählten Basiskompetenzen von i. d. R. zwei bis 4 Jahren verweisen; zum anderen können als Referenzkriterium die Erfolgsquoten der anderen Berliner Maßnahmen und Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung verwendet werden, die zwischen 25% und 32% liegen. Dabei ist zu beachten, dass die Eingangsmerkmale der MDQM I-Jugendlichen nicht günstiger liegen als die der Jugendlichen in den anderen berufsvorbereitenden Maßnahmen.

Zudem stieg in MDQM I über die verschiedenen Durchläufe hinweg betrachtet der Anteil der Erfolgreichen von anfangs 33% stetig an und hat sich bei ca. 44% eingependelt, so dass man hier von einer relativ stabilen Erfolgsquote im Sinne von Erfolgswahrscheinlichkeit ausgehen kann. Dabei zeigen sich für die meisten Berufsfelder vergleichbare Erfolgsquoten; mit 29% deutlich schlechter liegt die Quote für das Berufsfeld Körperpflege, während das Berufsfeld Bautechnik mit 53% die höchste Erfolgsquote aufweist.

Trotz der insgesamt positiv zu bewertenden Erfolgsquoten deutet sich hier schon an: Die Investition in (adaptive) Lernangebote an Risikolerner der letzten Schuljahre in der Sekundarstufe I und vor allem erst im Berufsbildungssystem zeitigt im Vergleich zu präventiven Maßnahmen oder Investitio-

nen in das frühe schulbezogene Lernen (Kindergarten, Vorschule, Primarstufe) im Allgemeinen geringere „Renditen“; dies ist bei der Bewertung der evaluativen Befunde gerade für die Berufsvorbereitung zu berücksichtigen. Und trotzdem sind diese Investitionen - wie im Abschnitt 2 herausgestellt - unerlässlich, um dazu beizutragen, keine „lost generation“ zu erzeugen.

Die Analysen zum Schulerfolg am Ende von MDQM I zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und männliche Jugendliche weniger erfolgreich waren; letzteres kann in Teilen aber auch auf die starke geschlechtsspezifische Ungleichverteilung in den jeweiligen Berufsfeldern zurückgeführt werden.

Ein Merkmal von MDQM ist die Organisation der Lehr- und Ausbildungsinhalte der fachpraktischen Curricula mittels Modulen (vgl. *Abschnitt 3* in diesem Teil I); diese mussten im Verlaufe der ersten Durchgänge erst entwickelt, und - ähnlich wie für die Lernfeldkonstruktion in den beruflichen Schulen - mussten bei den Konstrukteuren auch die notwendigen Kompetenzen erst aufgebaut werden.. Bezogen auf die angebotenen Modulprüfungen und die zur Modulprüfung angemeldeten Jugendlichen hat sich im Verlauf des Modellversuchs der Anteil der Modulabschlüsse bei ca. 60% stabilisiert.

Zum Nicht-Erfolg von MDQM I: 59% der Jugendlichen haben MDQM I (= 5.072 Personen) ohne den Erwerb des für ihre weitere Bildungs- und Qualifizierungskarriere so wichtigen Schulabschlusses (vorzeitig) verlassen. Diese Jugendlichen stellen im Sinne der im Kapitel 2 beschriebenen Falle 3 „(dauerhafter) Rückzug von institutionalisierten Qualifizierungsangeboten“ eine hoch gefährdete Gruppe dar; denn selbst diejenigen, die in eine weitere Maßnahme der Berufsvorbereitung einmünden, sind bei geringer Passung des Angebots auf die subjektiven Erwartungen etc. in Gefahr, sich dauerhaft nicht mehr auf Bildungsangebote einzulassen.

Zum vorzeitigen Verlassen von MDQM I: Ein substantieller Anteil der nichterfolgreichen Jugendlichen wird durch diejenigen markiert, die den Bildungsgang vorzeitig verlassen haben. Im betrachteten Zeitraum haben 1.700 Schülerinnen und Schüler die MDQM I bereits im ersten Halbjahr verlassen. Dies sind 32% der Jugendlichen, die die berufsvorbereitende Stufe I durch Abbruch und damit ohne schulischen Erfolg beendet haben. Hier wird erkennbar, wie wichtig sozialpädagogische und sozialarbeiterische Begleit- und Unterstützungsangebote sind - ein Aspekt, der schon lange erkannt und auch anerkannt ist, dessen Implementierung jedoch nach wie vor als stark defizitär gelten kann.

Zu den Fehlzeiten der Jugendlichen in MDQM I: Die einschlägigen Studien zur Lernzeit (time on task) weisen seit mehreren Dekaden stabil auf den signifikanten Zusammenhang zwischen tatsächlich individuell genutzter Lernzeit und Lernzuwachs hin. So ist es nicht verwunderlich, dass *Helmke* (2003) in seinem Angebot-Nutzen-Modell, in dem er die in der empirischen Bildungsforschung als wichtige Ursachenfaktoren für Lernen identifizierten Faktoren zusammenführt, den Blick auch auf den Zusammenhang von nominaler (formal angebotener) Lernzeit, nutzbarer Lernzeit (also nicht auf Organisation etc. verwendeter Lernzeit) und tatsächlich vom Individuum genutzter Lernzeit im Sinne des effektiven Umgangs mit der Ressource „Zeit“ einerseits und dem Lernerfolg andererseits richtet. Fehlzeiten im schulischen Unterricht bzw. in beruflicher Qualifizierung und Ausbildung stellen ein lange deutlich unterschätztes Problem dar. Wie stark diese Problemlage für Berlin hinsichtlich der schulischen Angebote ausgeprägt ist, zeigt die Studie der *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* (2003) zur Schuldistanz.

Für MDQM I zeigt sich das folgende Bild: 26% der Jugendlichen weisen über 50% Fehlzeiten auf - bezogen auf die nominale Unterrichts- und Ausbildungszeit. Dabei liegen die Fehlzeiten der Schülerinnen höher als diejenigen der Schüler. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in diesem hohen Fehlzeitenbereich überzufällig häufiger zu finden als solche ohne Migrationshintergrund. Die im Sinne einer individuellen Risikokalkulation „besten“ Fehlzeitenwerte unter Wahrung des Erwerbs eines Schulabschlusses zeigen sich für die Jugendlichen im Bereich von 10%-20% „Schwänzen“ der nominalen Zeit. Für diese Schülerinnen und Schüler wird ein insgesamt stark kalkulierender Umgang mit Zeit deutlich, der stark dem breit bekannten „Mini-Max-Prinzip“ ähnelt und Grundstrukturen der instrumentell organisierten extrinsischen Motivation gleicht. Bei den Jugendlichen mit hohen Fehlzeiten sind die Ursachen sehr unterschiedlich gelagert; sie sind jedoch häufig im direkten Umfeld zu finden, in dem die dortigen Akteure ebenfalls Probleme mit ihrem Zeitmanagement haben oder dieses - wie bei Arbeitslosigkeit - verloren haben, nicht mehr verfügbar haben müssen bzw. nicht glauben, ein solches verfügbar haben zu müssen.

Zur berufsausbildenden Stufe II von MDQM

Vom Schuljahr 1998/99 bis zum Schuljahr 2005/06 nahmen 8.018 Jugendliche an MDQM II teil.

Während die WB für MDQM I auf der Basis der jeweils einjährigen Durchgänge vergleichsweise sichere evaluative Urteile für den gesamten Untersuchungszeitraum formulieren kann, gelten für MDQM II die folgenden Einschränkungen: Endgültige Zahlen über den erfolgreichen Abschluss können für den gesamten Beobachtungszeitraum erst dann gefällt werden, wenn die Jugendlichen, die im Schuljahr 2005/06 in das 1. Ausbildungsjahr aufgenommen wurden, ihr 3. Ausbildungsjahr beendet bzw. an der Wiederholungsprüfung teilgenommen haben. Die folgenden Aussagen gelten daher nur für den Zeitraum 1998/99 bis 2003/2004.

Zum Erfolg in MDQM II: Im gesamten Zeitraum (hier bis 2005/06 erweitert) nahmen 1.932 Auszubildende an der Abschlussprüfung teil. Gemeinhin wird die Erfolgsquote auf die Zahl der Prüfungsmeldungen und nicht auf die Zahl der zu Beginn der Ausbildung in der jeweiligen Ausbildung befindlichen Jugendlichen bezogen, so auch in den Berufsbildungsberichten der Bundesregierung. Je nach Betrachtung ergeben sich somit zwei verschiedene Kennzahlen:

- (a) Folgt man dem Kriterium „Erfolgsquote = Zahl der erfolgreichen Abschlüsse / Prüfungsmeldungen“ kann für MDQM II die Quote von 86% in den externen Kammerprüfungen festgehalten werden, für das Jahr 2003/04 sogar gut 90%. Die Gesamtquote von 86% liegt fast punktgenau auf der mittleren Erfolgsquote für Kammerprüfungen, die bundesweit und über alle Ausbildungsberufe hinweg gemittelt bei 85% liegt (vgl. *Berufsbildungsbericht 2006*, 142); dabei ist zu beachten, dass Berlin im regionalen Vergleich seit Jahren schlechter als der Bundesdurchschnitt abschneidet.
- (b) Folgt man für MDQM II dem eigentlich „harten“ Kriterium der „Erfolgsquote = Zahl der erfolgreichen / Zahl der Beginner im 1. Ausbildungsjahr“ zeigt sich eine ganz andere Quote; diese liegt bei 33%. Bundesweite oder Berliner Referenzwerte sind jedoch hier nicht ermittelbar.

Die Erfolgsquote bei den Modulen in MDQM II liegt bei ca. 80%.

Zum Nicht-Erfolg in MDQM II: Dieser wird wesentlich durch den vorzeitigen Abbruch markiert. Die Abbrecherquote liegt bei ca. 50%; dies sind 3.956 Jugendliche; dabei verließen 83 % (3.302 Jugendliche) ihre Ausbildung bereits im 1. Ausbildungsjahr. In welcher Mischung hier Passungsprobleme zwischen Ausbildungsberufsangebot und Berufswunsch einerseits und die Regeln für das Absolvieren des Probezeitraums sowie andere Angebote dieses Verhalten bedingen, muss hier ungeklärt bleiben. Detailanalysen zeigen an, dass männliche Jugendliche relativ häufiger vorzeitig abbrechen als weibliche. Dazu konnten jedoch keine hochaufwändigen empirischen Untersuchungen seitens der WB MDQM durchgeführt werden. Hinsichtlich des erfolgreichen Abschlusses sind weibliche Jugendliche erfolgreicher als männliche (88% vs. 86%) und Jugendliche ohne Migrationshintergrund ebenso im Vergleich zu solchen mit Migrationshintergrund (89% vs. 82%).

Zu den Fehlzeiten in MDQM II: Ca. 26% der Jugendlichen weisen Fehlzeiten von 10%-20% auf, ca. ein Viertel fehlt mehr als 30% der Unterrichts-/Ausbildungszeit. Wie auch in MDQM I liegt der größte Teil erfolgreichen Jugendlichen im Fehlzeitensektor von 10%-20%.

(d) Zum Verbleib der Jugendlichen („Outcome“)

Der Verbleib der Jugendlichen nach Abgang aus MDQM, vor allem jedoch nach erfolgreicher Beendigung von MDQM, stellt letztendlich das „härteste“ Erfolgskriterium für einen Bildungsgang dar. Die Stufe I soll die Jugendlichen - um es salopp zu sagen - „fit machen“ für das erfolgreiche Lernen in der Berufsausbildung; die Stufe II soll die Integration der Jugendlichen in das Beschäftigungssystem optimieren. Letzteres liegt jedoch nicht mehr in den Händen des Berufsbildungssystems selbst, sondern ist an die Bedingungen des Beschäftigungssystems und seine regionalen Strukturen angebunden. Im *Abschnitt 2* im Teil II des Endberichts wurde ausgeführt, dass auch die Integration ausgebildeter Jugendlicher in das Beschäftigungssystem sich in den letzten Jahren auch in Deutschland zu einem massiven Problem entwickelt hat: Die Differenz zwischen der Arbeitslosenquote für (ältere) Erwachsene und derjenigen für Jugendliche und junge Erwachsene hat sich zunehmend geschlossen (vgl. die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung der letzten Jahre); damit schwindet ein Aspekt, den Deutschland im Vergleich zu den anderen EU-Ländern als großen Vorteil der dualen Berufsausbildung angeführt hat - die deutlich niedrigere Arbeitslosenquote bei den ausgebildeten Jugendlichen. Vor allem die Übernahmequoten sind in vielen Ausbildungsberufen massiv gesunken; sie bewegen sich für die alten Bundesländer zwischen ca. 25% und ca. 76%, im Mittelwert bei ca. 53%; in den neuen Bundesländern liegen diese Quoten zwischen ca. 6% und 72%, im Durchschnitt bei ca. 41% (*Berufsbildungsbericht 2006*, 243). Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Befunde der WB MDQM zu spiegeln.

Zum Verbleib der Jugendlichen aus der berufsvorbereitenden Stufe I

Ziel von MDQM I ist es, neben dem Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses die Jugendlichen in eine Berufsausbildung zu überführen.

Integration in eine Berufsausbildung: Formal sehen die relativen Anteile des Verbleibs über die hier betrachteten Durchläufe wie folgt aus:

- Übergang in MDQM II = 23%⁴;

⁴ Von den erfolgreichen MDQM I-Schülern bewerben sich nur ca. 75% für die Stufe II.

- Übergang in eine betriebliche Ausbildung = 9%;
- Übergang in eine andere berufsvorbereitende Maßnahme = 17%;
- Übergang in andere Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen = 14%;
- arbeitslos gemeldet = 9%;
- sonstiges/nicht feststellbar: 27%

Dabei wechseln männliche jugendliche häufiger in MDQM II als weibliche; dies ist wesentlich durch das breitere Angebot an „typisch männlichen“ Ausbildungsberufen in der Stufe II begründet. Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeichnen sich signifikant geringere Quoten beim Übergang in MDQM II als für solche ohne Migrationshintergrund ab (18% vs. 27%), ebenso beim Übergang in eine betriebliche Ausbildung (7% vs. 11%), in eine andere berufsvorbereitende Maßnahme (15% vs. 18%) und höhere Quoten beim Übergang in andere Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (16% vs. 13%) und Arbeitslosigkeit (10% vs. 8%) (und 35% vs. 22% nicht feststellbar und Sonstiges).

Als wichtige erklärende Faktoren für die Einmündung der Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zeigen sich neben dem Erwerb eines Schulabschlusses auch die Deutsch- sowie die Mathematiknote, die seitens der allgemein bildenden Schule vergeben werden. Ein Einfluss der zu Beginn von MDQM I erfassten Basiskompetenzen in Deutsch und Mathematik sowie der kognitiven Grundfähigkeiten (vgl. den Punkt a) auf diesen Aspekt des Übergangs kann nicht nachgewiesen werden. Damit deutet sich an: Die seit Dekaden perpetuierten stark ordnungspolitisch geprägten Erkennungs- und Entscheidungsmuster der Anbieter an Ausbildungsplätzen orientieren sich nach wie vor stark an Kriterien wie Schulabschluss und Schulnoten, von denen bekannt ist, welche Probleme hinsichtlich ihrer prognostischen Validität gerade für den Bereich der beruflichen Bildung vorliegen.

Diese Übersicht über den Gesamtzeitraum verdeckt über die Jahre hinweg jedoch eine sichtbare Verschlechterung der Übergangsquoten in die intendierten Bildungsgänge bzw. Maßnahmen: Während es in den ersten Jahren noch 40% der erfolgreichen MDQM I-Jugendlichen gelang, innerhalb von 8 Monaten nach Beendigung der berufsvorbereitenden Stufe in eine Ausbildung überzugehen, waren es bei den Jugendlichen aus dem Schuljahr 2004/05 nur noch ca. 30%. Gleichzeitig sinkt die Integrationsquote in Bildungsgänge des Übergangssystems auf ca. 20%. Zusammen mit weiteren Befunden deutet dies darauf hin: Insgesamt kann von einer zunehmenden Distanzierung von institutionellen Lehr-Lern-Kontexten bei denjenigen gesprochen werden, die keinen Platz in der Berufsausbildung erwerben können bzw. die die angebotenen Plätze als nicht attraktiv bewerten. Gleichzeitig alarmierend ist die Verdoppelung des Anteils der Jugendlichen, die in Arbeitslosigkeit einmünden; dies sind für die letzten hier betrachteten Jahrgänge ca. 45%. Die Übergänge von MDQM I in MDQM II sind ebenfalls auf knapp unter 20% gesunken.

Sichtbar wird für die letzten Jahre somit eine deutliche Erhöhung der Biographien, die in Karrieren einmünden, die von Instabilität und Prekarität gekennzeichnet sind. Dramatisch zeigt sich das Bild für diejenigen, die MDQM I vorzeitig verlassen: Diese Jugendlichen verbleiben zu 90% außerhalb des (Berufs-)Bildungssystems, zumindest in dem hier betrachteten Zeitraum von acht Monaten nach dem Verlassen von MDQM. Damit wird die im Abschnitt 2 dieses Teils I angesprochene Falle 3 der „(dauerhafter) Rückzug von Bildungsangeboten“ sichtbar, nicht nur als gedanklich erwartbarer Konstruktion, sondern als reale Falle, die für MDQM I insgesamt ca. 2.000 Jugendliche betrifft.

Zum Verbleib der Jugendlichen aus der berufsausbildenden Stufe II

Die vorliegenden Verbleibsanalysen zeigen deutlich an, dass die Vorstellung eines weitestgehend frictionslosen Übergangs an der zweiten Schwelle in das Beschäftigungssystem zu kurz greift und die Integrationsprobleme stark unterschätzt. Das Ausmaß kurzfristiger Erwerbstätigkeiten mit den vielfachen Problemen des Niedriglohnssektors, die hohe Quote an Arbeitslosigkeit und auch der zunehmende Übergang in die Fachoberschule deuten vielmehr darauf hin, dass die Phase inzwischen als eine ganz eigene und in massivem Ausmaß risikobehaftete gekennzeichnet werden muss. Denn sie erfordert Kompetenzen der Nachfrager nach Arbeit, die nur bedingt einen Konnex zu Berufsfähigkeitskonzepten als Zielpunkt von Berufsausbildung aufweisen. Vor allem jedoch zeichnen sich in dieser Phase schnell Zyklen ab, die die Wahrscheinlichkeit auch langfristig prekärer Karrieren massiv erhöhen (vgl. z. B. *Schumann* 2006). Zudem verweisen die Verbleibszahlen der MDQM II-Absolventengruppe 2003 gegenüber früheren Jahren nochmals verschlechterte Integrationsbedingungen:

- Insgesamt gelingt in einer eher kurzen Spanne nach Beendigung der Maßnahme 41% der erfolgreichen MDQM II-Jugendlichen der Übergang in eine Erwerbstätigkeit, in der Regel stark durch Kurzzeitigkeit geprägt.
- 22% melden sich arbeitslos.
- 1% geht in eine andere Berufsausbildung und
- weitere 1% in andere Bildungsgänge über.

Allerdings konnten von den Verbleibsuntersuchungen (Telefonbefragungen) 35% nicht erreicht werden. Weitet man den Erfassungszeitraum nach der erfolgreichen Beendigung von MDQM II auf ca. 8 Monate aus, sind typische Verlaufsmuster zu erkennen; diese zeigen an:

- Weniger als 20% gelingt der dauerhafte Einstieg in die Erwerbstätigkeit.
- 40% berichten von weitestgehend durch Arbeitslosigkeit geprägte Übergangsprozesse.
- Ca. 25% der Jugendlichen verschieben - häufig nach längeren Phasen des Nachsuchens nach bezahlter Arbeit - den Übertritt über die zweite Schwelle durch den Besuch weiterführender Übergangsprozesse.

Bei den Jugendlichen, die nicht an der Abschlussprüfung teilnahmen bzw. vorzeitig abbrachen, ist jeder vierter (24% = 936 Personen) arbeitslos gemeldet, 14% gelingt der Übergang in eine andere Maßnahme (565 Personen), und 16% (553) gelingt der Erwerb eines betrieblichen Ausbildungsplatzes. Der Frage, wie sich die Jugendlichen der beiden letzten Gruppen weiterentwickelt haben, konnte durch die WB MDQM nicht nachgegangen werden.

5

Fazit

Die beiden zentralen Fragen, die die WB MDQM mit ihren empirischen Studien beantworten sollte, waren:

- Finden sich in den beiden Stufen von MDQM, der berufsvorbereitenden Stufe I und der berufsausbildenden Stufe II, die Jugendlichen, für die diese Maßnahme geschaffen wurde?

- Kann MDQM mit ihren beiden Stufen I und II als erfolgreich bewertet werden? Zur Beantwortung sind die relativen Erfolgsquoten sowie der Verbleib der Jugendlichen heranzuziehen.

Während das erste Kriterium in hohem Maße durch die Alltagsqualität des Bildungs- und Qualifizierungsangebots „vor Ort“ bestimmt wird, liegt vor allem für MDQM II das Verbleibskriterium kaum noch in dem Einflussfeld der Maßnahme. Das vorzeitige Ausscheiden hingegen ist hier differenzierter zu betrachten, als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren wie Passung zwischen Angebot und subjektiver Erwartung, dem Angebot an adaptiven Lernmilieus, die die systematische Förderung von Schülergruppen realisieren, die im Rahmen der Gesamtheit der erreichten Risikolerner als besonders gefährdet gelten, etc.; nicht in allen Fällen sind die vorzeitigen Beenderinnen und Beender von MDQM auch als „dropout“ charakterisierbar.

Zur Frage 1: Ist die Zielgruppe der Jugendlichen auch erreicht worden, die man erreichen wollte?

Für die *berufsvorbereitende Stufe I* von MDQM kann diese Frage eindeutig mit „ja“ beantwortet werden. Nach der aus Sicht vieler Akteure „vor Ort“ unvorbereiteten Implementierung des Bildungsgangs mit durchaus nachvollziehbaren Akzeptanzproblemen in vielen der betroffenen Berliner beruflichen Oberstufenzentren (OSZ) hat sich MDQM I mit derzeit 16% der Jugendlichen in der Berufsvorbereitung (bei Ausschluss der einjährigen Berufsfachschule, in der sich zumindest nach formalen Kriterien keine Risikolerner, sondern marktbenachteiligte Jugendliche befinden) fest etabliert; MDQM I umfasst quantitativ ca. zwei Drittel der BQL-Lerner.

Die Analysen zu den Eingangsbedingungen der Jugendlichen machen deutlich: Bei den MDQM I-Jugendlichen handelt es sich genau um die Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit einfachem Hauptschulabschluss. Bezogen auf ausgewählte Basiskompetenzen, hier in Mathematik und Deutsch, weisen sie i. d. R. einen mehrjährigen Rückstand auf, der teils bis in die 5. Klasse der Primarstufe reicht. Hinsichtlich ihrer kognitiven Ressourcen (gemessen über den nonverbalen CFT 20) sind sie im Vergleich zur Normgruppe leicht unterdurchschnittlich ausgestattet; ca. ein Viertel ist in das untere Leistungsquartil einzuordnen (IQ kleiner als 89). Allerdings sind auch ca. 5% Stark- bzw. Hochbegabte zu finden, die aufgrund sehr individuell gelagerter Lernblockaden ihr Lernpotential bisher nicht nutzen konnten. Insgesamt finden sich in MDQM I weniger Jugendliche mit Migrationshintergrund (25%) als in anderen Maßnahmen der Berufsvorbereitung. Hinsichtlich der verfügbaren Lernstrategien liegt ein eindeutiges Übergewicht in den repetitiven Routinen wie Auswendiglernen etc. Insgesamt ergibt sich für die MDQM I-Jugendlichen ein Bild, wie es in den PISA-Studien für Lerner unterhalb und auf der Kompetenzstufe I der Basiskompetenzen gezeichnet wird. Die derzeitige Debatte um die präzisere Formulierung des Konzepts der Ausbildungsreife zeigt an, dass die große Mehrheit dieser Jugendlichen als (noch) nicht ausbildungsreif zu charakterisieren ist. Damit ist der (Rück-)Bezug zu den Lernangeboten/Lernmilieus der Sekundarstufe I angesprochen. Dieser fokussiert in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zwar das (Nicht-)Erreichen ausgewiesener Bildungsstandards; gleichwohl verweist er angesichts der Probleme der Jugendlichen mit der Statuspassage am Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Berufsbildungssystem zentral auch auf den Bereich der Berufsorientierung und Berufswahl, um es verdichtet zu pointieren: auf den Bereich der nicht hinreichend bearbeiteten Problemlagen von Berufsorientierung und Berufswahl in der Sekundarstufe I.

Für die *berufsausbildende Stufe II* ist die Beantwortung der Frage 1 schwieriger. Dies liegt wesentlich daran, dass ein vergleichsweise geringer Anteil der in MDQM I erfolgreichen Jugendlichen in MDQM II übergeht (23%); erfolgreich beenden, je nach Rechnung, zwischen 5% bis 12% der Jugendlichen, die in MDQM I begonnen haben, ihre Berufsausbildung in MDQM II (vgl. detaillierter Frage 2).

Dies bedeutet u. a.: Die bereit gestellten Ausbildungsplätze werden systematisch durch sog. Quereinsteiger „aufgefüllt“ bzw. mussten so aufgefüllt werden; diese verfügten in den letzten Jahren noch zunehmend mehrheitlich über den Realschulabschluss und sind damit als „typische“ Marktbenachteiligte zu charakterisieren. In der Folge haben sich die didaktisch-curricularen Binnenstrukturen, d. h. die Lern- und Ausbildungsmilieus und die darin eingebetteten Lehr-Lern- und Ausbildungsprozesse in Richtung auf ein „klassisches“ Angebot im Bereich der außerbetrieblichen Berufsausbildung hin entwickelt. Damit wurde und wird es zunehmend schwieriger, adaptive Lernmilieus gerade für die Risikolerner im Gesamtgefüge der nachfragenden Jugendlichen in MDQM II anzubieten. Dabei spielen die verschärften Finanzierungsbedingungen für das Pro-Kopf-Angebot eine unübersehbare Rolle. Somit ist es nicht verwunderlich, dass ein großer Teil der in MDQM I erfolgreichen Jugendlichen, die in MDQM II übergegangen sind, bereits im Probezeitraum diesen Bildungsgang vorzeitig verlässt.

Insgesamt ist es nur bedingt gelungen, den von der Konstruktion her auf Vierjährigkeit angelegten Entwicklungszeitraum für die Risikolerner (vgl. Merkmal 1 von MDQM, *Abschnitt 3*, Teil I) auch faktisch zu realisieren; dies gilt fortschreitend für die letzten Jahre, in denen durch die Zunahme an Quereinsteigern eine zunehmende Entkoppelung von MDQM I und MDQM II beobachtbar ist. Diese Entkoppelung wird nicht zuletzt auch durch formale Prinzipien der Anrechenbarkeit von Leistungen, des formalen Setzens von Zeiträumen für ausgewiesene Leistungen (s. Probezeitraum) bedingt. Die Frage, inwieweit die berichteten Befunde auf die Nichtrealisierbarkeit der Idee eines vierjährigen Entwicklungsraumes für Risikolerner verweisen, ist wohl primär bildungspolitisch beantwortbar und hat wesentlich etwas damit zu tun, wie das Land Berlin seine Maßnahmen zur Entschärfung der drei im Abschnitt 2 dieses Teils I beschriebenen Fallen zu strukturieren gedenkt.

Zur Frage 2: Ist MDQM als erfolgreich zu bewerten?

Folgerichtig zu den Antworten auf die erste Frage fällt die Beantwortung bezüglich der beiden Stufen von MDQM unterschiedlich bzw. stärker kontextgebunden aus.

Für die *berufsvorbereitende Stufe I* von MDQM kann die Frage wiederum eindeutig mit „ja“ beantwortet werden. Zwar verweisen 41% erfolgreiche Jugendliche auch auf 59% nicht-erfolgreiche; allerdings zeigen die Erfolgsreferenzdaten der anderen Berliner Maßnahmen in der Berufsvorbereitung, die zwischen 21% und 32% liegen, dass MDQM I ein großer Schritt nach vorn gelungen ist.

Trotzdem bleibt die Frage nach den nicht-erfolgreichen Jugendlichen aus MDQM I. Dies sind vor allem solche, die diesen Bildungsgang vorzeitig verlassen, dies vor allem im ersten Schulhalbjahr. Gleichzeitig ist auf die teils sehr hohen Fehlzeiten zu verweisen (26% der Jugendlichen weisen über 50% Fehlzeiten bezogen auf die nominale Unterrichts- und Ausbildungszeit auf). Der Blick in vergleichbare Bildungsgänge nicht nur in Berlin verweist darauf, dass damit ein generelles, offensichtlich nur schwer und längerfristig reduzierbares Problem angesprochen ist. Die Minderung der Abbrecherquote kann vor allem durch intensiviertere sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Betreuungen sowie durch Optimierung in der curricularen Passung der Lernangebote in der Kooperation der Lernorte

sowie ggf. durch verbesserte Anbindungen an die Sekundarstufe I erreicht werden. Hier hat die Modularisierung der Lern- und Entwicklungsangebote deutlich weitergeholfen. Der Erwerb des Hauptschulabschlusses am Ende von MDQM I als formale Voraussetzung für den Übergang in MDQM II senkt für die betroffenen Risikolerner deutlich die von ihnen erwartete Bildungsrendite und destabilisiert ihre nachweisbar neu aufgebauten Motivationsformen.

Für die *berufsausbildenden Stufe II* zeigt sich ein Bild, das deutlich stärker perspektivisch gebunden ist:

(a) Für sich allein betrachtet, beenden ca. 86% der Jugendlichen, die sich zur Kammerprüfung anmelden, diese erfolgreich. Damit wird nicht nur der bundesweite Durchschnitt erreicht, sondern auch der Berliner Durchschnitt leicht überschritten. In diesem Sinne ist MDQM II als erfolgreiches Angebot zu bewerten.

(b) Nimmt man die (bundesweit *unübliche*) Berechnung so vor, dass als Referenzgröße für die Quote die Zahl der Jugendlichen verwendet wird, die in das 1. Ausbildungsjahr eingetreten sind, bricht die Erfolgsquote von (a) auf ca. 33% zusammen. Da eindeutige bundesweite bzw. auch Berliner Referenzwerte nicht vorliegen und auch nicht durch die vorliegenden statistischen Erhebungen zu berechnen sind, muss die Bewertung dieser Perspektive auf den Erfolgsparameter offen bleiben. Diese niedrige Erfolgsquote ist wesentlich durch das vorzeitige Verlassen von MDQM II bedingt, das knapp 50% der Eingangspopulation ausmacht. Die Frage, wie viele dieser Jugendlichen MDQM II als „Sprungbrett“ für den Eintritt in eine betriebliche oder andere überbetriebliche Ausbildung bzw. für den Wechsel in einen anderen Ausbildungsberuf genutzt haben, kann derzeit empirisch gesichert nicht beantwortet werden. Gleichwohl verweisen nicht-repräsentative Verbleibsstudien darauf, dass bei diesem Übergang MDQM II in einen anderen (Aus-)Bildungsgang maximal die Hälfte der „Wechsler“ im Sinne von Drop-outs verstanden werden können. Somit hat sich MDQM II in einem doppelten Sinn als Auffangbecken entwickelt - als Auffangbecken für solche Jugendlichen, die nicht in MDQM I gelernt und keinen Ausbildungsplatz erworben haben, sowie als Übergangssystem mit nur partiellem Halteeffekt für solche Jugendlichen, deren Perspektiven stark auf den Eintritt in ein anderes Subsystem des Berufsbildungssystems gerichtet sind und die diese Perspektiven gezielt weiter verfolgen. Diese Entwicklungen kann MDQM II als Bildungsgang nur begrenzt selbst steuern; hier können attraktive curriculare Angebote zwar einen gewissen Halteeffekt erzeugen, an den individuell-instrumentellen Grundüberlegungen der Jugendlichen jedoch nur wenig ändern.

(c) Nimmt man das Kriterium des vierjährigen Entwicklungszeitraums MDQM I und II, der als Angebot, nicht jedoch als Obligatorik zu verstehen ist, zeigt sich, wie schwierig längerfristig strukturierte Lern- und Entwicklungsangebote in einer hoch differenzierten Angebotslandschaft unterschiedlicher Bildungsgänge mit kaum kontrollierbaren Übergängen platzierbar sind: Je nach Rechnung beenden nur 5% bis 12% der ursprünglich in MDQM I eingeschulten Jugendlichen MDQM II erfolgreich. Diese Rechnung ist jedoch in die im Punkt (b) skizzierten Kontextbedingungen einzubetten. Vor dem Hintergrund der Struktur von MDQM I - II, das als ein Sicherheitsangebot an lernschwierige Jugendliche zu verstehen ist, ihre Investitionen in Lernen und Entwicklung von den Bedingungen des Ausbildungsmarktes und den dort vorherrschenden Debalancierungen von Angebot und Nachfrage zu entkoppeln, erlauben erst komplexe Verbleibsanalysen auch derjenigen MDQM I-Jugendlichen, die z. B. in MDQM II in andere hochwertige (Aus-)Bildungsangebote gewechselt sind, ein abschließendes „Erfolgs“-urteil.

Darüber hinaus verweist die WB MDQM bei der Beurteilung der oben skizzierten Befunde vor allem darauf, dass Investitionen in Risikolerner, die zu einem vergleichsweise späten Zeitpunkt der Bildungsbiografie der Jugendlichen erfolgen, generell deutlich niedrigere Renditen erwarten lassen als die Investitionen zu Beginn der Biografie. Dafür sprechen z. B. die Überlegungen von *Edelstein* (2006) zur „Bildung und Armut“, in denen er die einschlägigen Befunde aus der empirischen Bildungsforschung verdichtet. Gleichzeitig muss auf die außeninduzierten veränderten Bedingungs-lagen für die Finanzierung von MDQM II verwiesen werden, die deutlich zu der massiven Entkoppelung von MDQM I und II hinsichtlich der angebotenen und auch anbietbaren Lern- und Entwicklungsmilieus beigetragen haben. Bei allen Einschränkungen, die sich im Verlaufe der Implementierung eines so komplexen Bildungsganges wie MDQM I und II ergeben und schnell auch zu - teils wenig bewussten bzw. deutlich unterschätzten - Mikrobereich des Angebots, damit auch auf der Ebene seiner alltäglichen Realisierung, führen, bewertet die WB MDQM die Befunde zu MDQM II nicht als Nachweis, sich von der grundlegenden Konstruktionsidee entlang der fünf im *Abschnitt 3*, Teil I, beschriebenen Merkmale von MDQM verabschieden zu müssen bzw. auch zu sollen. Allerdings stehen auch Modernisierungen der nun schon beinahe neun Jahre alten Idee und ihrer Umsetzung in institutionalisierte Lernangebote an die Gruppe der Risikolerner an (vgl. *Abschnitt 6*).

Spiegelt man die Befunde der WB MDQM und deren Bewertung vor den im *Abschnitt 2*, Teil I, entworfenen Hintergrund der (möglichen bzw. wahrscheinlichen) Entwicklung Berlins, zeigt sich: Erste Schritte, den Gefährdungen in Berlin zu begegnen, ab 2011-2013 in hinreichendem Ausmaß ein qualifiziertes Arbeitskräftepotential anbieten zu können, sind mit MDQM, vor allem mit MDQM I, getan. Allerdings eröffnen sich aus der Perspektive von Kompetenzverfall (Falle 1) und Kompetenzverwertungsverfall (Falle 2) Risiken, die gerade bei den Risikolernern noch durch die (dauerhafte) Rückzugsfalle (Falle 3) aus Bildungsangeboten nochmals verschärft werden. Damit öffnet sich der Blick unerlässlich auf eine Mehrjährigkeit des Entwicklungsverlaufes, der spätestens in der Sekundarstufe I seine unerwünschten Verfestigungen erfährt und dessen „Behandlung“ in der beruflichen Bildung die Perspektive auf die individuelle Verwertung der erlernten Kompetenz im Beschäftigungssystem möglichst unmittelbar nach Beendigung der Maßnahme fokussiert.

**Empfehlungen für die Weiterentwicklung
der Modularen-Dualen-Qualifizierungsmaßnahme
(MDQM)**

Zu Einleitung

Die folgenden Empfehlungen ergeben sich aus der Arbeit der WB MDQM in ihren sechs unterscheidbaren Kommunikationskontexten und aus den drei Verantwortungsbereichen (dazu vgl. *Abschnitt 3.1*, Teil III des Abschlussberichts). Sie orientieren sich an der bildungstheoretischen Maxime beruflicher Bildung in der Spannung von Tüchtigkeit und Mündigkeit und an der gesellschaftlichen Verantwortung, allen Bürgern, vor allem auch der Gruppe der Risikolerner, die aktive selbst verantwortete Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen. Neben dieser Perspektive, die die Entwicklung des Individuums vor dem Hintergrund der berechtigten Ansprüche der Gesellschaft an eben dieses fokussiert, spielen auch Überlegungen zur Entwicklung Berlins eine zentrale Rolle, um bereits jetzt auf die Gefährdungen zu reagieren, die für die zweite Dekade dieses Jahrhunderts erkennbar sind. Und diese liegen nicht zuletzt in der demografischen Falle eines quantitativ ausreichenden und qualitativ adäquaten Arbeitskräfteangebots an die Unternehmen und Betriebe für den Standort Berlin.

Weiterhin folgen die unten formulierten Empfehlungen (berufs-)pädagogischen, pädagogisch-psychologischen sowie entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Überlegungen, die sich so weit wie möglich auf die Befundlage der empirischen Bildungs- und Berufsbildungsforschung begründen. Nur am Rande betrachtet werden mögliche Begrenzungen, die sich aus rechtlichen, finanziellen etc. Aspekten der Konstruktion und Implementierung institutionalisierter Bildungs- und Qualifizierungsangebote ergeben. Denn damit ist die Sphäre der (bildungs-)politischen Willensbildung angesprochen.

Die Empfehlungen folgen dem Modell von *Bronfenbrenner* (1981) zur Identifikation der relevanten Strukturebenen von Gesellschaft, wie es im Berufsbildungsbericht 1999 des Landes Berlin ausgewiesen ist (vgl. *van Buer, Wahse et al.* 1999, 55ff.). Die Einzelempfehlungen ergeben insgesamt ein Netzwerk zur Modernisierung von MDQM, deren Grundgedanken die WB MDQM nach wie vor für aktuell und auch zukunftsweisend beurteilt. Dabei werden diese Empfehlungen nur kurz benannt; denn in den Zwischenberichten und im Abschlussbericht sind sie in ihrer ausführlicheren Formulierung nachlesbar.

Zu den Empfehlungen auf der Systemebene (Exosystemebene)

Bildungs- und Qualifizierungsangebote etablieren sich immer im Gesamtgefüge vergleichbarer Angebote, zwischen denen die möglichen Nachfrager auswählen können. Dabei kann man nicht unbefragt davon ausgehen, dass die Intentionen der Anbieter von den Nachfragern anerkannt und zu den ihren gemacht werden. Dies gilt vor allem für die Frage nach der kurz-, mittel- und langfristigen Verwertung der erzielten Bildungsrenditen, hier wesentlich über den Erwerb eines Zertifikats abgebildet. Dabei zeichnen sich Lerner der Risikogruppe gerade dadurch aus, dass für sie kurzfristige Verwertbarkeit, schnell erkennbare (Zwischen-)Erfolge und motivationale Stabilisierungen durch ein angemesse-

nes Lernmilieu mit eher großzügig ausgestatteten Unterstützungsangeboten im sozialarbeiterischen Bereich sowie monetäre Gratifikationen hohe „Werte“ darstellen.

Auf der Systemebene der Integration von MDQM in das Gesamtgefüge des Angebots im Berufsbildungssystem geht es wesentlich darum, zum einen die Reichweite eines mehrjährigen Entwicklungsraumes zu garantieren, um die i. d. R. massiven Lernrückstände ausgleichen zu können und um die in Teilen schlechten kognitiven Ressourcen nicht zu Lerngeschwindigkeitsfallen anwachsen zu lassen.

Die Empfehlungen sind:

(a) *Schulabschluss am Ende von MDQM I*: Es wird empfohlen, die Forderung des Erwerbs eines (höherwertigen) Schulabschlusses zum Ende der berufsvorbereitenden Stufe I von MDQM als unbedingtes Erfolgskriterium für den Übergang in MDQM II zurückzunehmen. Angesichts des Europäischen Qualifizierungsrahmens stellt sich die Frage, inwieweit im nationalen Qualifizierungsrahmen die Vergabe des einfachen Hauptschulabschlusses fest an bestimmte durch Zensuren abzubildende Teilkompetenzen gebunden werden muss und ob nicht stattdessen auch dort modulare Lösungen möglich sind, die den Einsatz z. B. von Modulen aus der beruflichen Bildung und Qualifizierung für beispielsweise Basiskompetenzen in der englischen Sprache erlauben. Ein erster Schritt könnte die Streckung der Forderung nach Erwerb eines Schulabschlusses bis zur Beendigung des 1. Ausbildungsjahres sein.

(b) *Probezeitraum*: Ähnliches gilt für den Probezeitraum. Es scheint unabdingbar, für die Risikolerner in MDQM II spezifische Lernsettings anzubieten, die mit starker sozialarbeiterischer Unterstützung ausgestattet zeitliche Streckungen im Erwerb der Teilqualifikationen ermöglichen. Dies bedeutet auch, den Probezeitraum auf ein Jahr auszudehnen. Die Frage zu beantworten, inwiefern die Konstruktion zweijähriger, sog. theoriegeminderter Berufe (mit Anschlussoption an einen dreijährigen Ausbildungsberuf), wie dies zur Zeit z. B. für den KFZ-Service-Mechaniker mit Anschluss an den Mechatroniker erprobt wird, weiterhin bzw. eine alternative Option darstellt, liegt außerhalb des hier formulierten Gutachtens.

(c) *Monetäre Gratifikationen*: Wie oben kurz angesprochen, spielen erkennbare Gratifikationen bei der Nutzung der Qualifizierungs- und Bildungsangebote durch die betroffenen Jugendlichen vor allem aus ihrer eher kurzfristig angelegten Verwertungsperspektive und aus der Perspektive ihres Eingebunden-Seins in ihre Peer-Groups eine nicht zu unterschätzende Rolle. Hier perpetuiert das Schüler-Dasein formal den von ihnen ungeliebten Status, der zudem ihre finanzielle Abhängigkeit von Familie etc. gerade im inneren Vergleich der Peer-Group-Mitglieder stark stigmatisierende Bedeutung erlangen kann. Hier ist es sinnvoll, die Vergabe von monetären Gratifikationen an den Erwerb von Modulen und weiteren Leistungen z. B. im Bereich der Sozialkompetenz zu binden.

(d) *verbesserte An- und Rückbindung an die Sekundarstufe I*: Vor allem hinsichtlich der Berufsorientierung und der Berufswahlprozesse sind Probleme in der Sekundarstufe I unübersehbar. Bisher scheint es dem vorberuflichen Unterricht nur bedingt gelingen, diese Probleme systematisch aufzunehmen und zu der Flexibilität beizutragen, die vor allem auch die Risikolernerinnen und -lerner beim Übergang in das Berufsbildungssystem benötigen, um auf die verfügbaren Angebote sowohl kognitiv als auch motivational, emotiv und vor allem auch volitional reagieren zu können (zu dem hierfür grundgelegten Kompetenzbegriff vgl. Weinert 2001; Klieme, Avenarius et al 2003). Dies könnte bedeuten, größeren Gruppen von Jugendlichen bereits in der Sekundarstufe I gemäß erwerbbarer Module Lernzeit in (Aus-)Bildungsdienstleistern zur Verfügung zu stellen.

Zu den Empfehlungen auf der institutionell-organisatorischen Ebene (Mesosystemebene)

Für MDQM ist kennzeichnend, dass bereits in der berufsvorbereitenden Stufe I auf die Dualität der Lernorte und damit auf die deutliche Zurückdrängung der Scholarisierung in den einzelinstitutionellen Alltagskulturen gesetzt wird. Dies scheint für MDQM I ein wichtiger „Erfolgsmotor“ zu sein.

Die Empfehlungen sind:

(a) *(Teil-)Abordnung des Lehrpersonals aus den beruflichen Schulen an die Bildungsträger*: Wohl wissend, dass diese Empfehlung auf den verschiedenen Steuerungs- und Realisierungsebenen auf eine Vielzahl kaum kalkulierbarer Vorbehalte trifft, so stellt sie doch die konsequente Weiterentwicklung des Gedankens dar, die Scholarisierung bereits in den institutionellen Alltagskulturen - und nicht erst auf der Ebene der didaktischen Konstruktion - zurückzunehmen, ohne Qualitätsverluste in der professionellen Kompetenz der Akteure vor Ort in Kauf nehmen zu müssen. Gleichzeitig würde es dadurch möglich, die in den empirischen Studien der letzten Dekaden stabil beschriebenen Problemlagen gerade in der Abstimmung der Lernangebote (Kooperation statt Koordination; vgl. die Beiträge in Euler 2006) deutlich zu mindern. Dies erhöht die Chance, nachhaltig adaptive Lern- und Ausbildungsmilieus zu implementieren, die gerade für die Lerner der Risikogruppe so entscheidend sind. Weiterhin kann es dadurch gelingen, den unterschiedlichen, durch die Berufsbiografien stark gefestigten Kommunikations- und Interaktionshabitus des lehrenden vs. ausbildenden Personals stärker als bisher aufeinander abzustimmen und Vorbehalte abzubauen.

(b) *Systematische Weiterbildung des Lehr- und des Ausbildungspersonals*: Erfolgreiche Angebote gerade an die in sich hoch heterogene Gruppe der Risikolerner zeichnen sich durch ihre Adaptivität aus, d. h. durch ihre Passungen vor allem auf der mikrocurricularen und mikrodidaktischen Ebene, sowie durch ihre kleingruppenorientierten inneren Differenzierungen. Dies wiederum bedingt die Entwicklung einer ausgeprägten diagnostischen Kompetenz, die neben dem notwendigen deklarativen Wissen (z. B. hinsichtlich diagnostischer Verfahrensweisen, Wahrnehmungsfehlern etc.) vor allem auch das prozedurale Wissen über den Einsatz entsprechender Beobachtungsformen im laufenden Unterricht bzw. in der Ausbildung und von Prüfungsformen beinhaltet, die den Gütekriterien der Zuverlässigkeit und der Gültigkeit hinreichend gerecht werden. Wie nicht nur die Erfahrungen z. B. in dem Berliner Modellversuch „Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen (QEBS)“ zeigen, entwickeln Weiterbildungen vor Ort, die den Bedingungen der Institution und den Intentionen der Weiterbildungslerner nah folgen können, die besten Chancen, in das Repertoire alltäglichen professionellen Denkens und Handelns übernommen zu werden.

Zu den Empfehlungen auf der Ebene der didaktischen Konstruktion und Implementierung (Mikrosystemebene)

Auch wenn einige der folgenden Überlegungen sowohl der Meso- als auch der Mikrosystemebene zugeordnet werden können, werden sie in diesem Gutachten analytisch auf der letzteren eingeordnet. Sie betreffen zum einen den Grundgedanken in MDQM, die Dualität der Lernorte durch die Dualität in der didaktischen Konstruktion zu spiegeln und durch die Modularisierung des Curriculums in Lernabschnitten zu organisieren, die gerade für die Risikolernen gut überschaubar sind - die Dualität zu spiegeln durch Lehr-Lernformen des systematischen Wissenserwerbs auf der einen Seite und Ausbildungsformen handlungspraktischen Tuns. Dieser Gedanke ist fast so alt wie das duale System der Berufsausbildung selbst. Für die Berufsvorbereitung war er zum Zeitpunkt der Implementierung noch

nicht realisiert. Inzwischen sind fast 10 Jahre vergangen, und vor allem in den beruflichen Schulen sind zentrale Veränderungen in der didaktischen Konstruktion eingeführt worden; die zentralen Kennzeichen sind (a) die Lernfeldkonstruktion, (b) deren Abbildung durch (komplexe) Lernsituationen mit systematischen Handlungsaspekten, (c) handlungsorientierter Unterricht und (d) die Organisation des Wissenserwerbs vor dem Hintergrund des Kompetenzbegriffs, wie er im Rahmen der Diskussion um die Bildungsstandards entwickelt wurde (vgl. z. B. *Avenarius, Klieme et al. 2003*). (e) Des Weiteren formuliert der Europäische Qualifizierungsrahmen verbindlich die Option der Modularisierung. Damit ergeben sich neben der Frage nach der institutionell-organisatorischen sowie curricular-didaktischen (Rück-) Ankoppelung von MDQM II an MDQM I und umgekehrt die größten Veränderungs- und Anpassungsoptionen im Bereich der didaktischen Feinkonstruktion und deren Umsetzung in Lehr-Lern- und Ausbildungsprozesse. Zwar relativieren neuere empirische Studien die häufig beschworenen Vorteile handlungsorientierten Unterrichts im Vergleich z. B. zum fragend-entwickelnden Unterricht stark; trotzdem zeigt er auf den Auf- und Ausbau der unterrichtsmethodischen Kompetenz im Sinne breit differenzierten vor allem prozeduralen Wissens des Lehr- und Ausbildungspersonals. Hier deutet sich über die Leitfigur der Lernfeldkonstruktion die Möglichkeit an, Segmente systematischen Wissenserwerbs, handlungspraktischen Aufbaus von Strategien und Routinen der Problemlösung in berufsfeld- bzw. berufsspezifischen Kontexten sowie der Systematisierung und Verstetigung des erworbenen Wissens und dessen Einbindung vor allem in die individuelle Fach- und Sozialkompetenz so zu organisieren, dass die betroffenen Jugendlichen mit der Aufgabe der Wissensintegration über die Lernorte hinweg „nicht allein gelassen“ werden. Dies würde durch die Empfehlung, das Lehrpersonal aus den beruflichen Schulen und das Ausbildungspersonal aus den Bildungsträgern auch institutionell zusammenzuführen, wesentlich erleichtert werden. (f) Wenn man davon ausgeht, dass ein wesentlicher Teil der MDQM I-Jugendlichen nur begrenzt über eine hinreichend flexible Berufsorientierung verfügt bzw. über die aus bildungstheoretischer und jugendpsychologischer Perspektive notwendigen Prozesse motivational, emotional und volitional gereifter sowie wissensbasierter Berufswahl durchlaufen hat, stellt sich die Frage nach einer verlängerten Phase systematisch verbreiteter Berufsorientierung gleich zu Beginn von MDQM I und deren curriculare Anbindung an die späteren Module. Hier können seitens von (Aus-)Bildungsdienstleistern, die in mehreren Branchen bzw. Berufsfeldern agieren, erfolgreiche Angebote machen; Alternativen dazu stellen regionale Netzwerke dar, in die auch die beruflichen Schulen sowie mittels Praktika auch Unternehmen und Betriebe eingebunden werden könnten.